

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ

του Δασκάλου

ΤΕΥΧΟΣ

12

ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2010

**ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ
ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΔΟΕ**

Πρόεδρος:

Μπράτης Δημήτρης

Αντιπρόεδρος:

Μαντάς Κομνηνός

Γενικός Γραμματέας:

Οικονόμου Τριαντάφυλλος

Ειδικός Γραμματέας:

Κουμανζέλης Παναγιώτης

Οργανωτικός Γραμματέας:

Πετράκης Σταύρος

Ταμίας:

Τσιάκος Βασίλειος

Υπεύθυνος Τύπου και Δημοσίων Σχέσεων:

Κικινής Αθανάσιος

Υπεύθυνος Υλικού & Βιβλιοθήκης:

Ρηγάκη Αικατερίνη

Υπεύθυνος Εκδόσεων:

Χαζίρης Μιχάλης

Μέλη:

Ρέππα Ντίνα

Παπλωματάς Κων/νος

**ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ
ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΙΠΕΜ - ΔΟΕ**

Πρόεδρος:

Εμβλωτής Τάσος

Αντιπρόεδρος:

Αναγνωστάκης Δημήτρης

Γενικός Γραμματέας:

Γεωργόπουλος Σωτήρης

Ταμίας:

Τσένου Δήμητρα

Μέλη:

Γιαννόγκονα Αθηνά

Γκουμάς Φίλιππος

Μενδώνης Πέτρος

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ
ΒΗΜΑ**
του Δασκάλου

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ του Δασκάλου

Εξαμηνιαίο επιστημονικό περιοδικό

του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

Νίκης 33 - 105.57

ΑΘΗΝΑ

Τηλ.: 210-3314837

ISSN: 1105-297X

Ιδιοκτήτης: ΙΠΕΜ-ΔΟΕ*

Εκδότης: Αναστάσιος Εμβαλωτής, πρόεδρος του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

Υπεύθυνος Έκδοσης: Σωτήρης Γεωργόπουλος, Αντιπρόεδρος του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

Υπεύθυνος Ύλης: Σωτήρης Γεωργόπουλος, Αντιπρόεδρος του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ,

τηλ.: 210-3314837

Παραγωγή: PRESS LINE - Μάγερ 11, Αθήνα, Τ.Κ. 104.38, Τηλ.: 210-5225479

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ

του Δασκάλου

ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2010

ΤΕΥΧΟΣ

12

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

	Σελ.
Εισαγωγικό Σημείωμα.....	9-10
Οδηγίες για τους συγγραφείς.....	11-14
Γαλήνη Ρεκαλίδου - Ευθυμία Πεντέρη <i>Η αξιολόγηση των νηπιαγωγών: «Το ήθος είναι καλή, συνετή, ηθική και σοβαρά...». Ερμηνεία έργων και λόγων του παρελθόντος μέσα από σύγχρονες θεωρήσεις και διαμόρφωση προτάσεων για τη σημερινή πραγματικότητα.....</i>	15-36
Χρήστος Μπουλούμπασης <i>Ο ρόλος της σχολικής βιβλιοθήκης στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας των μαθητών</i>	37-48
Προκόπης Η. Μανωλάκος <i>Η εισαγωγική επιμόρφωση και οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί...49-66</i>	49-66
Παρασκευή Γκόλια <i>«Η Θεσσαλονίκη γνωρίζει μεγάλη ακμή». Μία διδακτική προσέγγιση για τη διδασκαλία της ιστορίας στην Ε' τάξη του Δημοτικού Σχολείου</i>	67-78
Νίκος Δερεδάκης - Θεόδωρος Θάνος <i>Το άγχος και οι διαταραχές του στα παιδιά.....</i>	79-94
Παναγιώτα Νεοκοσμίδου - Κωνσταντίνος Πετρογιάννης <i>Σχέση προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας και τακτικών διαχείρισης του στρες σε παιδιά σχολικής ηλικίας.....</i>	95-108
Ευαγγελία Σιαφαρίκα <i>Το παραμύθι ως μέσο διαχείρισης του φόβου (Η ανατροπή του λογοτεχνικού στερεότυπου του κακού λύκου).....</i>	109-120

Μαρία Σ. Βαστάκη*Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία.....* 121-135**Ελισάβετ Στρατιώτου***Αντιλήψεις Τσιγγάνων γονέων της Κεφαλονιάς
για την εκπαίδευση των παιδιών τους:**Μια πρώτη ποιοτική προσέγγιση.....* 137-161**Ευθυμία Β. Πεντέρη - Κωνσταντίνος Γ. Πετρογιάννης***«Αιτιατικές αποδόσεις» τσιγγάνων μητέρων για την επιτυχία
ή αποτυχία των παιδιών τους αναφορικά**με καθήκοντα που σχετίζονται με την εκπαίδευσή τους.....* 163 -176**Χρήστος Παρθένης***Η συμβολή του κονστρουκτιβισμού στη διαπολιτισμική**διάσταση της εκπαίδευσης.....* 177-199**Δήμητρα Τσένου***Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα**από τα νέα βιβλία του Δημοτικού Σχολείου.....* 201-205**Αχιλλέας Γιαννέλος***Παιδί και ηλεκτρονικός υπολογιστής.....* 207-217**Αριστείδης Πατεράκης - Γρηγόρης Φιλιππιάδης***Το λογισμικό «Ιδεοκατασκευές» Κριτική θεώρηση.....* 219-228**Ιωάννης Παναγάκος - Χαρίκλεια Τζανάκη***Προς μία αυτόνομη μάθηση.....* 229-235**Ερατώ Καραγιαννοπούλου***Η συμβολή της εκπαίδευσης στην παραγωγική δυναμική**και στην οικονομική ανάπτυξη.....* 237-244**Κωνσταντίνος Α. Ζημιανίτης***Η σχέση του “αμερικάνικου ονείρου”**με τη χριστιανική ηθική.....* 245-256

Εισαγωγικό Σημείωμα

Με το ξεκίνημα της τρίτης χιλιετίας οι κοινωνίες μετασχηματίζονται αδιάκοπα και μαζί τους μεταβάλλονται οι θεσμοί και οι αξίες. Η εκπαίδευση, ως κοινωνικός θεσμός, δεν είναι δυνατόν να παραμένει παθητικός δέκτης των εξελίξεων. Οι προοπτικές στο χώρο των Επιστημών της Αγωγής έχουν σηματοδοτήσει μια πορεία εκσυγχρονισμού της εκπαιδευτικής πράξης. Η αναμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών, η προσπάθεια οριοθέτησης και επαναπροσδιορισμού στόχων που αντανακλούν τις αξίες στο μέλλον και ο ρόλος που καλείται να παίξει το σχολείο αξιώνουν ένα μεγάλο βαθμό ετοιμότητας της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η διαμόρφωση θέσεων, η άσκηση εποικοδομητικής κριτικής και η αποσαφήνιση του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνεται η εκπαίδευση επιβάλλεται να αποτελούν το επίκεντρο του ενδιαφέροντός μας.

Η σύγχρονη πραγματικότητα στην εκπαίδευση οδήγησε τη Διδακταλική Ομοσπονδία Ελλάδας και το Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών-Μελετών στην επανέκδοση, ύστερα από πολύχρονη διακοπή, του «Επιστημονικού Βήματος του Δασκάλου».

Το νέο περιοδικό έχει τον τίτλο «Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου» και εκδίδεται σε εξαμηνιαία βάση. Φιλοδοξεί να αποτελέσει βήμα διαλόγου και να ενισχύσει τον προβληματισμό στην εκπαίδευση και γενικότερα στην κοινωνία. Μέσα από την ανάδειξη και τη μελέτη σημαντικών εκπαιδευτικών ζητημάτων το Επιστημονικό Βήμα επιδιώκει να συζητήσει προβλήματα της εκπαίδευσης και να προσδιορίσει τους όρους με τους οποίους θα υποδεχτούμε το μέλλον.

Ειδικότεροι στόχοι του περιοδικού είναι:

- η μελέτη σημαντικών εκπαιδευτικών προβλημάτων γενικά και ειδικότερα: των προβλημάτων της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος, των σκοπών και των περιεχομένων των Προγραμμάτων Σπουδών, της οργάνωσης, της διοίκησης και της υλικοτεχνικής υποδομής της εκπαίδευσης, της μόρφωσης και της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού, της διδασκαλίας και της σχολικής πράξης.

Εισαγωγικό Σημείωμα

- η ενίσχυση του εκπαιδευτικού στο καθημερινό του έργο με την παροχή της αναγκαίας επιστημονικής στήριξης·
- η υιοθέτηση ενεργού συμμετοχής και στάσης στην προσπάθεια ανανέωσης των εκπαιδευτικών μας αντιλήψεων και βελτίωσης των πολιτιστικών μας πραγμάτων·
- η συμβολή στην οργάνωση μιας εκπαίδευσης που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής.

Για την υλοποίηση του φιλόδοξου εγχειρήματος που αναλάβαμε ζητούμε την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία κάθε συναδέλφου, ώστε το περιοδικό να καταστεί ένα σημείο αναφοράς στον εκπαιδευτικό χώρο.

Τα Διοικητικά Συμβούλια

ΔΟΕ

ΙΠΕΜ

Οδηγίες για τους συγγραφείς

Οι εργασίες πρέπει να είναι πρωτότυπες και να υποβάλλονται αποκλειστικά μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στη Γραμματεία Έκδοσης του Περιοδικού (e-mail: mail@ipem-doe.att.sch.gr). Οι εργασίες δημοσιεύονται μετά από διαδικασία ανώνυμης κρίσης από δύο τουλάχιστον κριτές σύμφωνα με τη διεθνή επιστημονική δεοντολογία.

Αξιολόγηση εργασιών

Η Συντακτική Επιτροπή, αφού λάβει υπόψη τις εισηγήσεις των κριτών, αποφασίζει για τη δημοσίευση ή την απόρριψη της εργασίας.

- (α) Σε περίπτωση θετικής κρίσης και των δύο κριτών, η εργασία δημοσιεύεται.
- (β) Σε περίπτωση αρνητικής κρίσης και των δύο κριτών, η εργασία δεν δημοσιεύεται.
- (γ) Σε περίπτωση θετικής εισήγησης του ενός από τους κριτές και αρνητικής του άλλου, η Συντακτική Επιτροπή αποστέλλει την εργασία σε τρίτο κριτή και αυτή δημοσιεύεται ή όχι ανάλογα με την εισήγησή του.
- (δ) Στις περιπτώσεις στις οποίες με βάση τα συμπεράσματα των κριτών απαιτούνται διορθώσεις μικρής ή μεγάλης έκτασης, οι κρίσεις κοινοποιούνται από τη Συντακτική Επιτροπή στον συγγραφέα, ο οποίος, αν συμφωνεί, κάνει τις προτεινόμενες διορθώσεις και αποστέλλει το διορθωμένο κείμενο εκ νέου στη Συντακτική Επιτροπή. Η Συντακτική Επιτροπή στέλνει το νέο κείμενο στους κριτές για την τελική κρίση.

Μορφή εργασιών

Οι εργασίες πρέπει να υποβάλλονται ηλεκτρονικά σε αρχείο επεξεργαστή κειμένου. Η διαμόρφωση της σελίδας να είναι Α4 με περιθώρια 2cm από όλες τις πλευρές, σε **διπλό διάστημα** και **μέγεθος γραμματοσειράς 12 στιγμών**. Η εργασία δεν μπορεί να υπερβαίνει τις 30 σελίδες. Στην πρώτη σελίδα πρέπει να εμφανίζονται ο τίτλος, τα ονόματα και τα πλήρη στοιχεία των συγγραφέων, και να δηλώνεται ο υπεύθυνος για επικοινωνία. Στη δεύτερη σελίδα να εμφανίζεται

Οδηγίες για τους συγγραφείς

μόνο ο τίτλος της εργασίας χωρίς τα στοιχεία των συγγραφέων. Κάθε εργασία πρέπει να συνοδεύεται από περίληψη στα ελληνικά και σε μια ευρέως ομιλούμενη γλώσσα (αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά, ισπανικά) μέχρι 150 λέξεις. Οι υποσημειώσεις στο σώμα του κειμένου θα πρέπει να αποφεύγονται. Όταν σε εξαιρετικές περιπτώσεις χρησιμοποιούνται, να βρίσκονται στο τέλος της αντίστοιχης σελίδας και να αριθμούνται με τη μορφή εκθέτη χωρίς παρενθέσεις ή αγκύλες. Το μέσο μέγεθός τους να είναι έως 40 λέξεις. Δεν επιτρέπονται υποσημειώσεις που αποτελούν βιβλιογραφικές αναφορές. Οι ενότητες και οι υποενότητες δεν θα πρέπει να αριθμούνται. Οι επικεφαλίδες των ενότητων να γράφονται σε πεζή και έντονη γραμματοσειρά, αφήνοντας μία κενή γραμμή από το τέλος της προηγούμενης ενότητας. Οι επικεφαλίδες των υποενότητων να γράφονται με πλάγια και έντονη γραμματοσειρά.

Τα σχήματα που αναφέρονται στο κείμενο πρέπει να εμφανίζονται με αριθμητική σειρά και να περιγράφονται από κατάλληλες λεζάντες. Επιπλέον, κάθε σχήμα να αποτελεί ξεχωριστό αρχείο υψηλής ανάλυσης σε τόνους του γκρι μορφής tiff (300dpi). Οι πίνακες που αναφέρονται στο κείμενο να εμφανίζονται με αριθμητική σειρά και να περιγράφονται από κατάλληλους τίτλους και λεζάντες. Να περιέχουν μόνο οριζόντιες γραμμές, οι οποίες να ορίζουν την αρχή και το τέλος τους και να διαχωρίζουν τα δεδομένα από τους τίτλους.

Οργανωτικό σχήμα του περιοδικού

Την εποπτεία έκδοσης του περιοδικού έχει Συντακτική Επιτροπή. Η Επιτροπή έχει σκοπό την προώθηση των στόχων του περιοδικού κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Συντακτική Επιτροπή:

1. Αναγνωστάκης Δημήτρης
2. Ανδρουλάκης Μάνος
3. Γεωργόπουλος Σωτήρης
4. Γκουμάς Φίλιππος
5. Τσένου Δήμητρα

Οδηγίες για τους συγγραφείς

Υποδείγματα αναφορών

Άρθρο από επιστημονικό περιοδικό:

Goodfellow, R. (2005). "Academic literacies and e-learning: A critical approach to writing in the online university". *International Journal of Educational Research* 43 (7-8): 481-494.

Άρθρο από ένα περιοδικό του Διαδικτύου:

Δασκαλόπουλος, Δ. (2003, Νοέμβριος). Καβάφησ: ελληνικός και οικουμενικός. *Νέα Εστία*, 1761, 556-559. Ανακτήθηκε: Μάιος 01, 2004 από <http://genesis.ee.auth.gr/dimakis/neaest/Neaestia.html>

Βιβλίο:

Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Βιβλίο με επιμελητές έκδοσης:

Ματσαγούρας, Η. (Επιμ.) (1995). *Η εξέλιξη της διδακτικής: Επιστημολογική Θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.

Κεφάλαιο βιβλίου:

Μπουζάκης, Σ. (1995). Η διδακτική στο χώρο της Γερμανίας και οι επιδράσεις της στην Ελλάδα: Μία κριτική, ερμηνευτική προσέγγιση, στο Η. Ματσαγούρας (Επιμ.), *Η εξέλιξη της διδακτικής: Επιστημολογική θεώρηση* (σ. 183-192). Αθήνα: Gutenberg.

Πρακτικά συνεδρίων:

Γιαννακάκη, Π. (1998). Η οικοδόμηση της γνώσης στο σχολείο: Διαδικασίες, λογικές και οι διαμεσολαβήσεις του υποκειμένου, στο Κ. Χάρης, Ν. Πετρούλακης, & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα: Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου (Ναύπακτος 1998)*, (σ. 117-124). Αθήνα: Ατραπός.

Τα άρθρα κρίνονται στη βάση της επιστημονικής επάρκειας και μόνο. Κανένας/καμία συγγραφέας δεν μπορεί να υποστεί θετική ή αρνητική διάκριση ως

Οδηγίες για τους συγγραφείς

προς το φύλο, τη φυλή, τη θρησκεία ή την εθνικότητα. Η Συντακτική Επιτροπή διατηρεί το δικαίωμα να αρνηθεί τη δημοσίευση ενός άρθρου, εάν υπάρχουν ενδείξεις ότι αυτό προβάλλει σεξιστικές, ρατσιστικές και γενικότερα προσβλητικές απόψεις, οι οποίες κατευθύνονται εναντίον μιας πολιτισμικής, θρησκευτικής ή εθνικής ομάδας.

Στοιχεία επικοινωνίας - αλληλογραφίας:

ΙΠΕΜ - ΔΟΕ

Νίκης 33, 1ος όροφος

Τ.Κ. 105.57 - Αθήνα

Τηλ.: 210 3314837

e-mail: mail@ipem-doe.att.sch.gr

Η αξιολόγηση των νηπιαγωγών: «Το ήθος είναι καλή, συνετή, ηθική και σοβαρά...». Ερμηνεία έργων και λόγων του παρελθόντος μέσα από σύγχρονες θεωρήσεις και διαμόρφωση προτάσεων για τη σημερινή πραγματικότητα

Γαλήνη Ρεκαλίδου
Επίκουρος Καθηγήτρια του ΤΕΕΠΗ
του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Ευθυμία Πεντέρη
Νηπιαγωγός, Υποψήφια Διδάκτωρ του ΤΕΕΠΗ
του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Εισαγωγή

Το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα έχει αποτελέσει θέμα ανεξάντλητων συζητήσεων από το 1981 μέχρι σήμερα. Έχουν γίνει επιστημονικές εργασίες από σημαντικούς πανεπιστημιακούς δασκάλους και ερευνητές (Αθανασίου, 2000· Κασσωτάκης, 2003· Κάτσικας κ.ά. 2007· Μαυρογιώργος, 1993· 2002· Μπαγάκης, 1999· Παπακωνσταντίνου, 1996· Σολομών, 1999) και μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Έχουν διατυπωθεί επιχειρήματα, απόψεις, προβληματισμοί και προτάσεις τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών όσο και από την πλευρά των εκάστοτε διοικήσεων της εκπαίδευσης. Συνεπώς, αυτή η εργασία δεν θα επιχειρήσει μία ανάλογη προσέγγιση, η οποία σε ένα επίπεδο επιχειρημάτων παιδαγωγικής ή κοινωνιολογικής προσέγγισης έχει εξαντληθεί, αν και το ζήτημα εξακολουθεί να παραμένει δισεπίλυτο παρά τις επιχειρούμενες θεσμοθετήσεις (όπως: Ν. 1304/82 , Ν. 1566/85 , Ν. 2043/92, Π.Δ. 320/ 1993, Ν. 2525/97 – Π.Δ. 140/98, Ν. 2986/2002). Επίσης, δεν επιδιώκεται μια γενική κριτική θεώρηση του τότε θεσμού, εφόσον αυτή έχει καταγραφεί ήδη διεξοδικά στη βιβλιογραφία, όπως προαναφέρθηκε.

Σήμερα ένα μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας αναγνωρίζει την ανάγκη θεσμοθέτησης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού στη χώρα μας, όπως άλλωστε συμβαίνει στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα των προηγμένων χωρών. Ωστόσο, οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο διάστημα των τριών

τελευταίων δεκαετιών έχουν αναδείξει μία σταθερή άποψη των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν στην ανάγκη της αξιολόγησής τους, αλλά υπό προϋποθέσεις (Δημητρόπουλος, 2002· Ρεκαλίδου και Μούσχουρα, 2005). Οι προϋποθέσεις τις οποίες προσδιορίζουν κυρίως αφορούν: α) στους σκοπούς της αξιολόγησής τους, β) στα πρόσωπα τα οποία θα τους αξιολογούν, γ) στα κριτήρια της αξιολόγησής τους, δ) στη μέθοδο της διαδικασίας της αξιολόγησής τους, και ε) στην έκφραση και στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της. Οι σημερινοί εκπαιδευτικοί σε υψηλό ποσοστό φαίνεται να πιστεύουν ότι η αξιολόγηση μπορεί και πρέπει να συμβάλει στην επιστημονική - επαγγελματική τους ανάπτυξη, όμως συγχρόνως προσδιορίζουν επισφάλειες στις προαναφερθείσες παραμέτρους της αξιολόγησής τους, που συνιστούν άλλωστε και το σύνολο της διαδικασίας.

Τόσο το περιεχόμενο όσο και τα αίτια από τα οποία εκπορεύονται οι προσδιορισμοί των συγκεκριμένων επισφαλειών είναι γνωστό ότι συνδέονται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τους επιθεωρητές μέχρι το 1981.

Στην ελληνική εκπαίδευση ο θεσμός του επιθεωρητή εισάγεται με το νόμο ΒΤΜΘ' του 1895. Οι επιθεωρητές μπορεί να ήταν διδάκτορες των παιδαγωγικών επιστημών, με πενταετή υπηρεσία, διευθυντές ή καθηγητές Διδασκαλείων, γυμνασιάρχες, φιλόλογοι καθηγητές με προϋπηρεσία σε Γυμνάσια, αλλά και ύστερα από διαγωνισμό δάσκαλοι με τουλάχιστον τριετή υπηρεσία σε πρότυπα σχολεία (Καραφύλλης, 2002). Είχαν ως καθήκον να διοικούν, να καθοδηγούν και να εποπτεύουν, και διορίζονταν ένας σε κάθε νομό. Η επιθεώρηση στα σχολεία όφειλε να γίνεται ανά εξαμήνο και στη συνέχεια υποβάλλονταν σχετικές εκθέσεις για το διδακτικό προσωπικό. Στα καθήκοντα των επιθεωρητών, ήταν επίσης, η φροντίδα ανέγερσης και συντήρησης των σχολικών κτηρίων καθώς και η οργάνωση παιδαγωγικών συγκεντρώσεων με τους εκπαιδευτικούς για την επίλυση διάφορων διδακτικών και παιδαγωγικών προβλημάτων. Δεν αναφέρεται κάποια πρόβλεψη για ειδική εκπαίδευση των επιθεωρητών πάνω σε ζητήματα παιδαγωγικής, διδακτικής και ψυχολογίας που αφορούν τους μαθητές της στοιχειώδους εκπαίδευσης, την οποία καλούνται να επιθεωρήσουν, να καθοδηγήσουν και να οργανώσουν.

Αν και σύμφωνα με τα παραπάνω ο ρόλος του επιθεωρητή φαίνεται να είναι πολυδιάστατος και όχι μόνο ελεγκτικός, ο ίδιος ο θεσμός «τόσο κατά το 19^ο όσο και κατά τον 20^ο αιώνα αποτέλεσε το βασικότερο ανταρχικό και εξουσιαστικό φορέα ελέγχου όχι μόνο της εσωσχολικής εκπαιδευτικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών αλλά και της εξωσχολικής πολιτικής, κοινωνικής και πολιτιστικής τους δραστηριότητας» (Μπουζάκης, 2006).

Ο θεσμός του επιθεωρητή, όπως αυτός λειτούργησε, ευθύνεται για τις συγκεκριμένες θέσεις των εκπαιδευτικών στο ζήτημα της αξιολόγησής τους με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την εκπαίδευση γενικότερα στη χώρα μας και ειδικότερα για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Δημητρόπουλος, 2002· Μαυρογιώργος, 1993).

Οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης έχουν πρόσθετους και πολύ

ουσιαστικούς λόγους να αναφέρονται σε επιπλέον προϋποθέσεις, εφόσον επί δεκαετίες αξιολογούνταν από αξιολογητές των οποίων τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα δεν είχαν καμία συνάφεια με την προσχολική εκπαίδευση. Οι επιθεωρητές των εκπαιδευτικών της Δημοτικής Εκπαίδευσης αξιολογούσαν συγχρόνως και τις νηπιαγωγούς.

Η συγκεκριμένη επισήμανση τίθεται ως πρωταρχική, μεταξύ άλλων που αυτή η εργασία επιδιώκει να υπογραμμίσει, εστιάζοντας στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης από τους επιθεωρητές σε σχέση με την επιχειρούμενη σήμερα αξιολόγησή τους. Και τούτο, διότι η αξιολόγηση του νηπιαγωγού τείνει να αποτελέσει και πάλι μια «ήπια προσαρμογή» της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της Δημοτικής Εκπαίδευσης. Εύλογη ερώτηση: Ποιος και με ποια ουσιαστικά και τυπικά προσόντα θα αξιολογεί τους/τις νηπιαγωγούς και το έργο τους; Πώς και ως προς τι θα αξιολογούνται οι νηπιαγωγοί;

Η έρευνα

Πραγματοποιήθηκε έρευνα στα αρχεία των Διευθύνσεων των Νομών Ροδόπης και Έβρου¹ από το Νοέμβριο του 2007 έως το Φεβρουάριο του 2008 μετά από ειδική άδεια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και ενυπόγραφη συγκατάθεση των ενδιαφερομένων ή των συγγενών τους σε περίπτωση που αυτοί δεν βρίσκονταν στη ζωή.

Αναζητήθηκαν και μελετήθηκαν στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των δύο Νομών οι φάκελοι αξιολόγησης των νηπιαγωγών από το 1938-1939 έως το 1981. Διερευνήθηκαν όλα τα σχετικά αρχεία και βρέθηκαν 21 φάκελοι αξιολόγησης για το Νομό Ροδόπης και 17 για το Νομό Έβρου. Συνολικά μελετήθηκαν 229 εκθέσεις αξιολόγησης, 136 και 93 για τους δύο Νομούς αντίστοιχα, από το 1938-1939 έως το 1981. Οι εκθέσεις αυτές συντάχθηκαν για το Νομό Ροδόπης από 45 επιθεωρητές, ενώ για το Νομό Έβρου δεν μπορούμε να έχουμε ακριβή στοιχεία.

Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης εργασίας από τους παραπάνω φακέλους επιλέχθηκαν να μελετηθούν οι αξιολογικές εκθέσεις δύο νηπιαγωγών σε βάθος χρόνου με κύριο στόχο να αποτυπωθούν τα πεδία, τα κριτήρια, οι διαδικασίες, όπως καταγράφονται, και το περιεχόμενο της επιθεώρησης-αξιολόγησης των νηπιαγωγών από τους επιθεωρητές στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Η επιλογή των δύο συγκεκριμένων περιπτώσεων έγινε μόνο με γνώμονα την άντληση όσο το δυνατόν περισσότερων πληροφοριών για ένα μεγάλο εύρος ετών και από ένα σχετικά ικανοποιητικό αριθμό αξιολογικών εκθέσεων και αντίστοιχων επιθεωρητών.

Πιο συγκεκριμένα: Η πρώτη περίπτωση (1) μας δίνει στοιχεία για τα έτη 1939 έως 1969 μέσα από τις συνολικά 12 εκθέσεις αξιολόγησης που συμπερι-

¹ Υπήρξε πολύτιμη η παροχή βοήθειας από τους δύο Διευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, κ. Ι. Ταρτανή του Ν. Έβρου και κ. Μ. Κωνσταντινίδη του Ν. Ροδόπης.

λαμβάνονταν στο φάκελο της νηπιαγωγού και οι οποίες συντάχθηκαν από 5 επιθεωρητές.

Η δεύτερη (2) περίπτωση καλύπτει τα έτη 1971 έως 1980, μέσα από 7 εκθέσεις αξιολόγησης που υπέγραψαν 4 επιθεωρητές. Συνολικά μελετήθηκαν 19 εκθέσεις, οι οποίες υπογράφονται από 9 επιθεωρητές στη διάρκεια 41 ετών.

Οι εκθέσεις που αντιστοιχούν στον κάθε επιθεωρητή είναι δύο, εκτός από την περίπτωση του επιθεωρητή Α, ο οποίος κατά τα έτη 1953-1957 υπογράφει 3 φορές τις εκθέσεις της νηπιαγωγού, όχι όμως σε συναπτά έτη, και του Β, ο οποίος επιθεωρεί 4 φορές μεταξύ των ετών 1960 και 65, επίσης όχι σε συναπτά έτη. Η μόνη περίπτωση σύνταξης αξιολογήσεων από τον ίδιο επιθεωρητή σε περισσότερα από 2 συναπτά έτη είναι αυτή του επιθεωρητή Γ, που υπογράφει τις εκθέσεις της νηπιαγωγού (2) για τα έτη 1972 έως και 1974. Αξίζει να αναφερθεί ότι για κάποια από τα έτη της υπηρεσίας των νηπιαγωγών δεν βρέθηκαν στους φακέλους εκθέσεις αξιολόγησης, γεγονός που δεν μας επιτρέπει να υποστηρίξουμε κάποια συμπεράσματα για τον τρόπο και το χρόνο εναλλαγής των επιθεωρητών στα καθήκοντά τους.

Το πλαίσιο περιγραφής

Για την περιγραφή και το σχολιασμό των δεδομένων αξιοποιήθηκε η σύγχρονη αλλά και η διαθέσιμη βιβλιογραφία της συγκεκριμένης περιόδου που μελετούμε, ώστε να αναδειχθούν τα πεδία, τα κριτήρια και οι συνθήκες αξιολόγησης των νηπιαγωγών σε σχέση με τις παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές της εποχής, το χαρακτήρα της επιθεώρησης-αξιολόγησης και το κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο που διαμόρφωνε τις συνθήκες στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η συγκεκριμένη περιγραφική, ερμηνευτική προσέγγιση επιδιώκει να προσκομίσει συγκεκριμένα στοιχεία, τα οποία ενδεχομένως θα συνδράμουν στη στοιχειοθετημένη εικόνα μιας διαδικασίας η οποία επί δεκαετίες ταλάνισε την εκπαιδευτική κοινότητα. Επίσης, επιδιώκεται (αποστασιοποιημένα από αυτονόητες ιδεολογικές αντιθέσεις) να προβάλει, σε ένα επίπεδο τεκμηρίωσης, τις παραμέτρους (θεωρητικό υπόβαθρο, υποκείμενα, αντικείμενα, μεθόδους, πεδία, κριτήρια, αποτελέσματα) της τότε θεσμοθετημένης επιθεώρησης-αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της προσχολικής εκπαίδευσης.

Τα στοιχεία που διατίθενται από τους προσωπικούς φακέλους των δύο συγκεκριμένων νηπιαγωγών αναδεικνύουν κάποια διακριτά χαρακτηριστικά της αξιολόγησης σε ό,τι αφορά: α) το σκοπό της αξιολόγησης (πού αποσκοπούσε η αξιολόγηση των νηπιαγωγών), β) τον τρόπο με τον οποίο αυτή πραγματοποιούνταν, γ) τι αξιολογούσαν ποια ήταν, δηλαδή, τα κριτήρια αξιολόγησης, και ε) πώς αξιοποιούνταν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Τα παραπάνω μελετώνται στη χρονική περίοδο που αναφέρθηκε παρουσιάζοντας μια κανονικότητα η οποία θα μπορούσε να διαχωρίσει το αρχαιακό υλικό σε πέντε περιόδους: α. 1939-1954, β. 1956-62, γ. 1964-1969, δ. 1971-1974, και ε. 1978-1980. Υπογραμμίζεται ότι η διάκριση αυτών των περιόδων στηρίζεται αποκλειστικά στο περιε-

χόμενο των εκθέσεων αξιολόγησης των νηπιαγωγών και δεν συμπίπτει, τουλάχιστον πάντα, με την κοινωνικο-πολιτική συγκυρία. Το εύρος των ετών που διαμορφώνουν αυτές τις περιόδους έχει να κάνει με το διαθέσιμο αρχειακό υλικό και ενδεχομένως δεν αποτυπώνει επακριβώς την πραγματική διάρκεια αυτών των περιόδων. Ωστόσο, δίνονται συγχρόνως το χρονικό στίγμα και το πλαίσιο των πεδίων εντός των οποίων εντάσσονται τα κριτήρια με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά τους. Ο προσδιορισμός των πεδίων και των κριτηρίων αξιολόγησης των νηπιαγωγών αντανακλούν τις τότε κρατούσες αντιλήψεις και προσδοκίες για το ρόλο της, καθώς και τα επίπεδα αλλά και το βαθμό χειραγώγησής της.

Θα πρέπει να αναφέρουμε ότι το στοιχείο που φαίνεται να διατηρείται σχεδόν σταθερό όλα αυτά τα χρόνια είναι τα πέντε πεδία στα οποία οι επιθεωρητές καλούνταν να συνοψίσουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των νηπιαγωγών δίνοντας ποιοτικούς χαρακτηρισμούς ή, άλλες φορές, ένα συνδυασμό χαρακτηρισμών και αριθμητικής βαθμολογίας, όπως θα περιγράψουμε στη συνέχεια. *Τα πεδία αυτά είναι:* α) η γενική μόρφωση/επιστημονική κατάρτιση, β) η διδακτική ικανότητα, γ) η διοικητική ικανότητα, δ) η ευσυνειδησία και ε) η κοινωνική εμφάνιση/ συμπεριφορά και δράση του εκπαιδευτικού. Η περιγραφή και ανάλυση του υλικού θα ακολουθήσει τη διάκριση των πέντε περιόδων που εντοπίσαμε και θα πραγματοποιηθεί στη βάση των πέντε πεδίων αξιολόγησης.

Περιγραφική ανάλυση αρχειακού υλικού

Α' περίοδος: 1938–1939 έως 1954

Τα πρώτα αρχεία αξιολόγησης που εντοπίστηκαν για το σχολικό έτος 1938-1939 μας δίνουν στοιχεία για τη λειτουργία των νηπιαγωγείων στις συγκεκριμένες περιοχές που εξετάζουμε με σκοπό την αντιμετώπιση των γλωσσικών αναγκών των παιδιών. Η Πολιτεία μόλις από το 1929 αρχίζει να δείχνει το υποτονικό ενδιαφέρον της για την προσχολική εκπαίδευση ορίζοντας ως σκοπό της «*την παρασκευήν αυτών [των νηπίων] διά το Δημοτικό Σχολείον...*». Η προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα, ουσιαστικά, μόλις κάνει τα πρώτα της βήματα και προσπαθεί να επιλύσει ζωτικής σημασίας ζητήματα. Η κρατούσα πολιτική κατάσταση επιδιώκει τη χειραγώγηση των εκπαιδευτικών και ένα χρόνο μετά η χώρα περιέρχεται σε εμπόλεμη κατάσταση. Η προσχολική εκπαίδευση οπισθοδρομεί (Κιτσαράς, 2001). Σε αυτό το διάστημα, αλλά και έως το 1981, οι νηπιαγωγοί θα αξιολογούνται από τους επιθεωρητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αν και αυτοί δεν διαθέτουν την ανάλογη επιστημονική γνώση. Κατά την περίοδο αυτή οι επιθεωρητές φαίνεται να συντάσσουν κατά τη λήξη του διδακτικού έτους ειδική έκθεση «*περί της υπηρεσιακής εν γένει δράσεως και επιδόσεως*» των νηπιαγωγών, στην οποία αναφέρονται:

α) Στοιχεία για την ατομική και υπηρεσιακή κατάσταση του εκπαιδευτικού: καταγωγή, οικογενειακή κατάσταση (έγγαμος, άγαμος, κ.λπ.), μορφωτικό επίπεδο (π.χ. «*Πτυχιούχος Νηπιαγωγείου*»), συνολική υπηρεσία και βαθμός αρχαι-

ότητας.

β) Μια σύντομη αξιολογική περιγραφή της νηπιαγωγού (*«Τακτική και επιμελής, ανταποκρίνεται πλήρως εις την εκτέλεσιν των καθηκόντων της»*).

γ) Ποιοτικοί χαρακτηρισμοί ως αποτύπωση της αξιολόγησης του επιθεωρητή ως προς τα πέντε πεδία που αναφέρθηκαν παραπάνω (*«Ικανή την μόρφωσιν και την διδακτικήν ικανότητα, δεξιά διοικητικώς, ευσυνείδητος, αξιοπρεπής και εργατική»*).

δ) Ποινές ή αμοιβές του εκπαιδευτικού.

ε) Πρόταση για προαγωγή κατ' αρχαιότητα ή κατ' επιλογή.

Στις εκθέσεις του 1939 και του 1940 το πέμπτο πεδίο αξιολόγησης αφορά μόνο στην *«κοινωνική εμφάνιση»*, στην οποία αντιστοιχεί μόνο ένας χαρακτηρισμός, π.χ. *«καλή»*. Από το 1946-47 και μετά στο συγκεκριμένο πεδίο διαχωρίζεται η συμπεριφορά από τη δράση του εκπαιδευτικού και δίνονται δύο χαρακτηρισμοί, ένας για κάθε τομέα, οι οποίοι όμως λαμβάνονται υπόψη συνολικά, π.χ. *«αξιοπρεπής και εργατική»*. Επίσης, το πρώτο πεδίο, η *«γενική μόρφωσις»*, αντικαθίσταται από το 1947 με την *«επιστημονικήν κατάρτισιν»*, την οποία αξιολογούν με προσδιορισμούς όπως *«επαρκής, ικανή επιστημονικώς»*. Οι χαρακτηρισμοί αυτοί παρουσιάζουν μία κανονικότητα ως προς τη χρήση τους από τους επιθεωρητές και φαίνεται να διαφοροποιούνται ανάλογα με το πεδίο αξιολόγησης και το επίπεδο ικανότητας του εκπαιδευτικού. Τα στοιχεία αυτά θα γίνουν περισσότερο σαφή και κατανοητά στην επόμενη περίοδο, όπου οι ποιοτικοί χαρακτηρισμοί συνοδεύονται και από αριθμητική βαθμολογία.

Στοιχεία για τον τρόπο επιθεώρησης των νηπιαγωγών και τα κριτήρια αξιολόγησής τους για αυτή την περίοδο δεν υπάρχουν, τουλάχιστον διαθέσιμα. Επιπλέον, στα πέντε πεδία αξιολόγησης περιλαμβάνονται ασαφείς και ευρείες έννοιες, ώστε είναι πολύ δύσκολο να πει κανείς ότι οι ποιοτικοί προσδιορισμοί που δίνονται δημιουργούν μία σαφή εικόνα στον εκπαιδευτικό για την αξιολόγησή του και τα συμπεράσματα για το επίπεδο του εκπαιδευτικού του έργου.

B' περίοδος: 1956 έως 1962

Από το 1950 και υπό την υπαγόρευση των κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών η Πολιτεία φαίνεται να δείχνει ένα σχετικό ενδιαφέρον για την προσχολική εκπαίδευση. Το 1962 εκπονείται για πρώτη φορά ένα είδος Αναλυτικού Προγράμματος για το νηπιαγωγείο και βάσει νόμου καταργείται ο σχολειοπροπομαστικός του σκοπός. Ιδρύονται Τμήματα Νηπιαγωγών και επιστρέφουν από το εξωτερικό κάποιο παιδαγωγοί μεταφέροντας στη χώρα μας τις γνώσεις και τις ιδέες τους.

Οι ειδικές εκθέσεις των επιθεωρητών κινούνται στο πλαίσιο της προηγούμενης περιόδου με κάποιες διαφοροποιήσεις, ως προς την περιγραφή και τις αποτυπώσεις των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται. Φαίνεται ότι γίνεται προσπάθεια η περιγραφή της αξιολόγησης να ακολουθεί μια δομή από συγκεκριμένες ενότητες. Οι ενότητες συνιστούν κατά κάποιο τρόπο τις

διαστάσεις ως προς τις οποίες αξιολογείται η νηπιαγωγός. Ωστόσο, τα κριτήρια ανά ενότητα –διάσταση– προσδιορίζονται εσωτερικά, κατά το δοκούν του εκάστοτε επιθεωρητή. Με βάση τα εσωτερικά αυτά κριτήρια διατυπώνονταν οι ποιοτικοί χαρακτηρισμοί, που λάμβαναν και ποσοτικούς δείκτες, καταλήγοντας σε μια συνολική βαθμολογία για την αξιολογούμενη εκπαιδευτικό. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίζονται οι εξής αλλαγές:

α.) Στα ατομικά και υπηρεσιακά στοιχεία της νηπιαγωγού αναφέρονται επίσης το ίδρυμα και ο βαθμός αποφοίτησής της καθώς και ο αριθμός των τέκνων.

β) Προστίθεται η ενότητα «*Θεμελιώδη Καθήκοντα*» της νηπιαγωγού, όπου γίνεται αναφορά στα εθνικά και πολιτικά ιδεώδη του εκπαιδευτικού («*έχει πίστιν εις την Πατρίδα και τα Εθνικά ιδεώδη, είναι νομοταγής και απέχει πολιτικών εκδηλώσεων και συζητήσεων*»).

γ) Γίνεται αναφορά στις αναρρωτικές άδειες που έχει λάβει η εκπαιδευτικός, στοιχείο που υποστηρίζει, όπως φαίνεται σε κάποιες εκθέσεις, την αξιολόγηση ως προς το πεδίο της ευσυνειδησίας.

δ) Προστίθεται η ενότητα «*Δράσεις*», στην οποία αναφέρονται στοιχεία για την επιστημονική και διδακτική ικανότητα, κυρίως χαρακτηρισμοί, αλλά και για την κοινωνική και πολιτική δράση της αξιολογούμενης.

ε) Προβλέπεται ενότητα «*Χαρακτηριστικά Γνωρίσματα*», στην οποία αναφέρονται χαρακτηρισμοί για την προσωπικότητα, το ήθος και την ψυχολογία της νηπιαγωγού («*το ήθος είναι καλή, συνετή, ηθική και σοβαρά, ανήκουσα εις τύπον δειλόν και μελαγχολικόν*»).

Η προσθήκη ενότητων για τη διάρθρωση της περιγραφικής αξιολόγησης των νηπιαγωγών θα μπορούσε να θεωρηθεί ένα θετικό στοιχείο, καθώς θέτει κάποια πλαίσια στη διαδικασία και το περιεχόμενο της αξιολόγησης για την τελική επιλογή των ποιοτικών και ποσοτικών αποτυπώσεων. Ωστόσο, οι περιγραφές που χρησιμοποιούνται από τους επιθεωρητές είναι πολύ γενικές, ασαφείς και δεν υποστηρίζονται επιστημονικά ούτε αιτιολογούνται στη βάση πραγματικών στοιχείων, που να αντλούνται από τη διαδικασία επιθεώρησης του αξιολογούμενου. Στην ουσία, δεν υπάρχει κανένα συγκεκριμένο στοιχείο που να τεκμηριώνει τις αξιολογικές αυτές διατυπώσεις. Επιπλέον, οι ρόλοι είναι σαφώς καθορισμένοι. Η νηπιαγωγός οφείλει να επιδεικνύει πρόοδο, την οποία ο επιθεωρητής θα ελέγχει, θα καταγράφει και θα εκτιμά, επιβεβαιώνοντας τη θέση κυριαρχίας που κατέχει σε μία σχέση ισχυρά ιεραρχική («*κατά την μέχρι τούτο εκπαιδευτικήν σταδιοδρομίαν της δεν εσημείωσεν προοδευτικήν άνοδον από ποιοτικής απόψεως, αλλά διακνυμάνσεις άλλοτε προς τα άνω και άλλοτε προς τα κάτω*»). Από καμία αναφορά δεν τεκμαίρεται ο παιδαγωγικός-καθοδηγητικός ρόλος του επιθεωρητή, ώστε να προσδοκάται η πρόοδος και η βελτίωση της νηπιαγωγού, ωσάν η βελτίωση να συνιστά θέμα εμπειρίας και μόνον. Επίσης, δεν υπάρχουν επισημάνσεις για συγκεκριμένα πεδία στα οποία ο εκπαιδευτικός φαίνεται ότι χρειάζεται μεγαλύτερη ενίσχυση και καθοδήγηση, αλλά ούτε και συγκεκριμένες προτάσεις για τη βελτίωσή του. Συνεπώς, ο προσανατολισμός της επιθεώρησης -αξιολόγησης συνδέεται με την αντίληψη του ελέγχου «άνωθεν», εάν λάβουμε υ-

πόψη ότι οι επιθεωρητές συμμετείχαν στο Εποπτικό Συμβούλιο Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΕΣΔΕ), το οποίο είχε ρόλο στις πειθαρχικές ποινές, τις μεταθέσεις, τις προαγωγές κ.λπ. (Μπουζάκης, 2006).

Όπως προκύπτει από τις αξιολογήσεις των επιθεωρητών, η τελική αποτύπωση των συμπερασμάτων τους επί της προόδου κάθε αξιολογουμένης καθορίζεται από τη συνολική της πορεία, όπως αυτή αποτυπώνεται στις αξιολογικές εκθέσεις των προηγούμενων ετών (*«εκ της θεωρήσεως και συσχετισμού των ανωτέρω ποιοτικών και υπηρεσιακών στοιχείων αυτής (των προηγούμενων ετών) ιδία δε εκ του σημειουμένου συμπεράσματος κατά το σχολικό έτος 1955-56 ως και της προσωπικής ημών γνώμης και κρίσεως, δύναται να διατυπωθή περί της ως άνω νηπιαγωγού το κατωτέρω γενικόν συμπέρασμα...»*). Πρέπει στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι στις εκθέσεις της συγκεκριμένης περιόδου γίνεται μια προσπάθεια να «ποσοτικοποιηθούν» οι ποιοτικοί χαρακτηρισμοί των εκθέσεων της προηγούμενης περιόδου, ώστε να είναι εφικτή αυτού του είδους η σύγκριση. Διατυπώνεται το εύλογο ερώτημα για το βαθμό στον οποίο οι επιθεωρητές επηρεάζονταν από τις προηγούμενες αξιολογήσεις της κάθε νηπιαγωγού, οι οποίες ενδέχεται να λειτουργούσαν ως σημείο αναφοράς οριοθετώντας την κρίση τους. Το γεγονός ότι οι ποσοτικοί δείκτες δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερες διακυμάνσεις στο πέρας των ετών (*«εκ των κατά περιόδους συμπερασμάτων περί αυτής συνταχθεισών εκθέσεων μέχρι του έτους 1955, αυτή συγκεντρώνει βαθμολογία εις αριθμούς κατά μέσον όρον 17,70.....από του έτους δε 1956 και εφεξής μέχρι σήμερον η βαθμολογία μιάς μόνον εκθέσεώς της υφ' ενός επιθεωρητού, ήτις είναι η τελευταία, είναι 21,75...»*) ίσως υποστηρίζει τις απόψεις αυτές, αλλά και ενδεχομένως να αποτελεί ενδεικτικό της αβεβαιότητας που εκπορεύεται από τις ελλιπείς γνώσεις του αξιολογητή σε θέματα προσχολικής εκπαίδευσης. Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο καθοδηγητικός και επιστημονικά υποστηρικτικός ρόλος του επιθεωρητή είναι απών, η αύξουσα βαθμολογική πορεία βασίζεται ή στην αυτομόρφωση ή στην εμπειρία της νηπιαγωγού, η οποία, κατά την άποψη του επιθεωρητή, φαίνεται να έχει ευθύγραμμη σχέση με την επιστημονική-επαγγελματική ανάπτυξη της.

Το γεγονός ότι τα ίδια πρόσωπα που αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς αποφασίζουν και για την εξέλιξή τους, χωρίς οι ίδιοι να έχουν κάποιο ρόλο στην όλη διαδικασία παρά μόνο ως εκτελεστικά όργανα και αντικείμενα της αξιολόγησης, αναδεικνύει την παντοδυναμία των επιθεωρητών στο χώρο της εκπαίδευσης. Πάντως, κατά την περίοδο αυτή από πλευράς εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης βαθμίδας δεν διατυπώνεται κάποια άποψη, μέσω του συνδικαλιστικού τους οργάνου, της ΔΟΕ, που να αμφισβητεί είτε το ρόλο του επιθεωρητή είτε τη διαδικασία της επιθεώρησης-αξιολόγησης. *«Η αξιολόγηση του δασκάλου με τη σύνταξη υπηρεσιακών εκθέσεων που καθορίζουν τη σταδιοδρομία του (βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη, μετάθεση), επίσης, δεν αμφισβητείται»* (Γρόλλιος & Τζίκας, 2002). Η μόνη ένσταση αφορά τον τρόπο επιλογής των επιθεωρητών, οι οποίοι περνούν από διαδικασία διαγωνισμού, κάτι που ισχύει μόνο για τον κλάδο των δασκάλων. Αν λάβουμε υπόψη ότι οι εκπαιδευτικοί δεν

φαίνεται να είχαν «φωνή» ούτε μέσω των αντιπροσώπων τους απέναντι σε μία διαδικασία που καταδυνάστευε τον κλάδο, αντί να αποτελεί κινητήρια δύναμη για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, ίσως να γίνεται περισσότερο κατανοητή η αντίδραση, που λαμβάνει διαχρονικές διαστάσεις, αναφορικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

Γ' περίοδος: 1964 έως 1969

Η αρχή της περιόδου αυτής χαρακτηρίζεται από γενικότερες αλλαγές στο πολιτικό σκηνικό της χώρας και εισάγει μια νέα μεταρρυθμιστική προσπάθεια στο χώρο της εκπαίδευσης (Καραφύλλης, 2002). Βέβαια, αυτή η μεταρρυθμιστική προσπάθεια (Ν. 4379/1964) αγνόησε εντελώς την προσχολική εκπαίδευση. Στο εκπαιδευτικό σύστημα η προσχολική εκπαίδευση θα μείνει ο «μεγάλος άγνωστος» (Ηλιού, 1983, στο Κιτσαράς, 2001: 70-87). Καθοριστικής σημασίας είναι το γεγονός ότι στη διάρκεια της χρονικής αυτής περιόδου καταλύεται η δημοκρατία στη χώρα μας. Αναφορικά με τη μεταρρύθμιση, η μοναδική που έγινε στην προσχολική εκπαίδευση ήταν οι διαφοροποιήσεις στις «*Εκθέσεις Υπηρεσιακής Ικανότητας της Νηπιαγωγού*». Η πρώτη αφορά μια μικρή αναφορά στα στοιχεία της «*γενομένης επιθεωρήσεως*», την ημερομηνία, το όνομα και το βαθμό του επιθεωρητή, καθώς και στοιχείων του νηπιαγωγείου στο οποίο πραγματοποιήθηκε η επιθεώρηση. Η δεύτερη σχετίζεται με τον καθορισμό των ενότητων οι οποίες υποστηρίζουν την, περιγραφικού τύπου, αξιολόγηση της νηπιαγωγού. Αυτή, αποκλειστικά ως μέθοδος, κρίνεται θετικά, όμως στο περιεχόμενο των ενότητων αντικατοπτρίζεται ο ασφυκτικός έλεγχος του δικτατορικού καθεστώτος, παρά τις επιφανειακές προσπάθειες συγκάλυψης που επιχειρούνται. Συνοπτικά οι αξιολογικές εκθέσεις διαρθρώνονται ως εξής:

ΑΤΟΜΙΚΑ ΚΑΙ ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΝΤΑ ΑΥΤΗΣ:

Αναφέρονται η καταγωγή, το έτος γέννησης, η οικογενειακή κατάσταση, σπουδές και βαθμός απολυτηρίου, βαθμός και έτη υπηρεσίας.

ΘΕΜΕΛΙΩΔΗ ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΟΥ ΥΠΑΛΛΗΛΟΥ

Στη συγκεκριμένη ενότητα γίνεται αναφορά στην αφοσίωση της νηπιαγωγού στα εθνικά ιδεώδη και σχολιάζεται η συμμετοχή της σε εκδηλώσεις και συζητήσεις πολιτικού περιεχομένου στο πλαίσιο τόσο της δημόσιας όσο και της ιδιωτικής της ζωής. Τέλος, αξιολογείται η στάση της απέναντι στην προϊστάμενη υπηρεσιακή αρχή («*Έχει αφοσίωσιν προς την πατρίδα και τα εθνικά ιδεώδη. Είναι νομοταγής και πειθαρχική, εκτελεί τας διαταγάς των προϊσταμένων της και τηρεί την επιβαλλομένην εις την ιδιότητά της υπηρεσιακήν εχεμύθειαν. Δεν αναμειγνύεται εις εκδηλώσεις και συζητήσεις πολιτικού χαρακτήρος και εις την δημοσίαν και ιδιωτικήν της ζωήν δεν παρέσχεν αφορμή παρεξηγήσεως και αμφισβήτησεως της κοινής εκτιμήσεως*»). Το δικτατορικό καθεστώς χειραγωγεί τον εκπαιδευτικό, του στερεί βασικές ελευθερίες, ενώ ο έλεγχος φτάνει μέχρι την ιδιωτική ζωή του.

Τα δεδομένα των τριών εκθέσεων αυτής της περιόδου, που συμπεριλαμβάνονται στο φάκελο της νηπιαγωγού (1), δείχνουν ότι μάλλον υπάρχει ένα συγκεκριμένο πρότυπο περιγραφής των παραπάνω στοιχείων, το οποίο μάλιστα ακολουθείται επακριβώς από τους επιθεωρητές για την ίδια την αξιολογούμενη. Ωστόσο, αυτό το στοιχείο είναι υπό μελέτη στο σύνολο του διαθέσιμου αρχειακού υλικού.

ΕΙΔΙΚΑ ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΤΗΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΥ

Σε αυτή την περίοδο, για πρώτη φορά, γίνεται αρκετά λεπτομερής περιγραφή της διαδικασίας επιθεώρησης της νηπιαγωγού και των συγκεκριμένων στοιχείων ως προς την εκπαιδευτική δράση και τους παιδαγωγικούς χειρισμούς της αξιολογούμενης. Σε ένα πρώτο επίπεδο, ο επιθεωρητής παρατηρεί τη νηπιαγωγό στη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος στην τάξη, ώστε να διαμορφώσει άποψη για την ικανότητά της να προσαρμόζει την εργασία της *«αναλόγως της πνευματικής βαθμίδος και αντιληπτικής ικανότητας των νηπίων»*. Γίνεται αναφορά στην επιμέλεια της γλωσσικής εξέλιξης και της εκφραστικής δεξιότητας των παιδιών, ενώ σχολιάζεται ο βαθμός στον οποίο η νηπιαγωγός επιτρέπει στα νήπια να κινηθούν ελεύθερα, να αναπτύξουν τον αυθορμητισμό τους και *«την τάσιν τούτων προς ελευθέρως ανακοινώσεις»*. Η νηπιαγωγός οφείλει *«να φροντίζει διά την ψυχικήν καλλιέργειαν και την δημιουργίαν καλών έξεων τάξεως και αισθημάτων και αγάπης και καλοσύνης»*. Στη συνέχεια, από τη γενική εντύπωση κατά τη διαδικασία της παρατήρησης και από τις ερωτήσεις που ο επιθεωρητής απευθύνει στα νήπια αξιολογείται η γλωσσική ανάπτυξη και η εκφραστική ικανότητα των νηπίων, η σωματική και πνευματική τους εξέλιξη και οι αρχές καλής συμπεριφοράς που διαθέτουν. Δηλαδή, ο επιθεωρητής αξιολογεί τη νηπιαγωγό μέσω της παρατήρησης της ίδιας αλλά και μέσω της επίδοσης των μαθητών της. Ο συνδυασμός των δύο μεθόδων επιθεώρησης-αξιολόγησης θα μπορούσε να είναι θεμιτός και αποτελεσματικός, εάν διασφαλιζόνταν βασικές συνθήκες και παράμετροι της διαδικασίας. Οι δύο αξιολογήσεις που πραγματοποιούνταν θα ήταν ουσιαστικές, εάν ο αξιολογητής ήταν σε θέση να παρακολουθεί την πορεία των παιδιών μέσα στο κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο και αναλογικά με τις αφετηρίες τους, και όχι αναφορικά με κριτήρια (standards) κοινά για όλα τα νήπια, προσδιορισμένα με βάση την προσωπική άποψη.

Μικρές διαφορές υφίστανται μεταξύ των επιθεωρητών σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο της αξιολόγησης. Για παράδειγμα, η ικανότητα των παιδιών *«να παρατηρούν, να διακρίνουν και να προσδιορίζουν βασικές ιδιότητες των αντικειμένων»*, *«η ψυχολογική εξέλιξις των νηπίων»* (;) και η εξοικείωσή τους με τις βασικές αριθμητικές έννοιες είναι κάποια στοιχεία που δεν εμφανίζονται σε όλες τις εκθέσεις. Οι περιορισμοί του υλικού που μελετάμε δεν μας επιτρέπουν να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα σχετικά με το αν και σε ποιο βαθμό α) οι διαφοροποιήσεις αυτές είναι αποτέλεσμα του προσωπικού κριτηρίου και των γνώσεων του κάθε επιθεωρητή, β) εάν σηματοδοτούν τη γενικότερη τάση μιας συγκεκριμένης περιόδου ή ακόμη και της εκπαιδευτικής περιφέρειας ή γ) έχουν να κά-

νουν με το διδακτικό αντικείμενο και τους παιδαγωγικούς χειρισμούς που παρατηρούνται κάθε φορά.

Έκθεση συγκεκριμένου επιθεωρητή αυτής της περιόδου, που αφορά στο διδακτικό έτος 1968-1969, φαίνεται να διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με τις προηγούμενες της ίδιας περιόδου που μελετάμε. Μία πρώτη ένδειξη αποτελεί η διάρθρωση της έκθεσης της αξιολογούμενης νηπιαγωγού, η οποία δεν ακολουθεί τη σειρά των ενοτήτων που είδαμε παραπάνω, αλλά διαρθρώνεται με βάση την περιγραφή των σταδίων και του περιεχομένου της αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα:

1. Γίνεται αναφορά στο «ΔΙΔΑΚΤΗΡΙΟΝ», με σχόλια για το ιδιοκτησιακό καθεστώς, την καταλληλότητα του χώρου, εσωτερικού και εξωτερικού, και τις συνθήκες καθαριότητας.

2. Με τη χρήση του όρου «ΥΛΙΚΟΝ» αξιολογείται η επάρκεια (;) του εξοπλισμού του νηπιαγωγείου σε ό,τι αφορά τα έπιπλα αλλά και το εποπτικό υλικό. Δεν αναφέρεται το κριτήριο της επάρκειας επί του εποπτικού υλικού στο νηπιαγωγείο. Θα πρέπει να τονίσουμε ότι οι αναφορές που γίνονται περιορίζονται στην περιγραφή των βασικών επίπλων. Η νηπιαγωγός φαίνεται ότι είναι για μία ακόμη φορά υπεύθυνη και υπόλογη για τον εξοπλισμό του νηπιαγωγείου, κάτι που όμως αναφέρεται στα καθήκοντα του επιθεωρητή, και δεν είναι λίγες οι φορές που αξιολογείται αρνητικά για την κατάσταση του νηπιαγωγείου. Έτσι, προκύπτει ότι σε ανάλογες περιπτώσεις υπήρχε σύγχυση στόχου αξιολόγησης. Δηλαδή, αντί να αξιολογείται η νηπιαγωγός (αντικείμενο αξιολόγησης) αξιολογούνταν το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Βεβαίως, οφείλουμε να σημειώσουμε ότι η διαμόρφωση του υλικού, παιδαγωγικού περιβάλλοντος στο νηπιαγωγείο είναι συνδεδεμένη με το έργο της νηπιαγωγού, όμως η επάρκεια ή η ανεπάρκεια του είναι άδικο να αποτελεί διάσταση της αξιολόγησής της.

3. Αναφέρονται στην ειδική ενότητα «ΝΗΠΙΑ» στοιχεία για τον αριθμό των εγγεγραμμένων και παρόντων κατά την επιθεώρηση νηπίων, την καταγωγή («*εξ αυτών τα 3 είναι μουσουλμανικής καταγωγής*»), την ηλικία και την τακτικότητα φοίτησής τους. Γίνεται ειδική μνεία στην «*εκπολιτιστική και οικονομική στάθμη*» του οικογενειακού περιβάλλοντος καθώς και στην εμφάνιση και στην καθαριότητα των νηπίων.

4. Στην ενότητα «ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ» αναφέρονται στοιχεία που σε προηγούμενες εκθέσεις εντάσσονταν στην ενότητα «ΑΤΟΜΙΚΑ ΚΑΙ ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΟΝΤΑ ΑΥΤΗΣ» χωρίς να σημειώνεται ο βαθμός του πτυχίου. Ο επιθεωρητής κάνει επιπλέον μία αξιολόγηση της φυσικής και σωματικής κατάστασης (!) της αξιολογούμενης («*...μάλλον υγιής και αρτιμελής*»)(!).

5. Στο «ΚΥΡΙΟΝ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΝ ΕΚΘΕΣΕΩΣ» για πρώτη φορά ο επιθεωρητής περιγράφει τη διαδικασία επιθεώρησης με γνώμονα τη δική του συμμετοχή, όπου φαίνεται ότι όχι μόνο παρατηρεί τη «*διδασκικήν εργασίαν*» της νηπιαγωγού, αλλά συμμετέχει και ο ίδιος «*διδασκικώς*», ελέγχει τις γενικότερες επιδόσεις των νηπίων όπως και τα υπηρεσιακά βιβλία του νηπιαγωγείου. Η διαδικασία της επιθεώρησης ολοκληρώνεται με συζήτηση με τη νηπιαγωγό «*επί πά-*

ντων των παρατηρηθέντων» και με την παροχή κατάλληλων οδηγιών για τη βελτίωση του έργου της. Τα παραπάνω σηματοδοτούν μία στροφή στο ρόλο του επιθεωρητή και μεγαλύτερη συστηματικότητα στη διαδικασία της αξιολόγησης. Φαίνεται, σύμφωνα πάντα με τις διατυπώσεις του επιθεωρητή, να επιχειρείται η αξιοποίηση της αξιολόγησης ως διαδικασίας για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού. Το εγχείρημα θεωρείται για την εποχή προοδευτικό, ακόμη και ως επιδίωξη, ανεξάρτητα από τον τρόπο υλοποίησης, για τον οποίο, άλλωστε, δεν μπορούμε να έχουμε επιστημονική τεκμηρίωση. Επιπλέον, η ενεργός συμμετοχή του επιθεωρητή στην εκπαιδευτική διαδικασία μετατοπίζει, κατά κάποιον τρόπο, τις θέσεις των δύο προσώπων στην ισχύουσα σχέση κυριαρχίας. Χωρίς να τροποποιούνται οι σχέσεις εξουσίας, ο επιθεωρητής αποχωρίζεται τη θέση εξουσίας και «κατεβαίνει» στο χώρο της νηπιαγωγού. Η ερώτηση εδώ θα μπορούσε να είναι εάν ο επιθεωρητής έμπαινε σε θέση αξιολογουμένου ή η αναμφισβήτητη κυριαρχία του δεν άφηνε ανάλογα περιθώρια. Η συζήτηση ανάμεσα στον συγκεκριμένο επιθεωρητή και την αξιολογουμένη δεν γνωρίζουμε εάν έχει κατευθυντικό ή ανατροφοδοτικό χαρακτήρα. Ωστόσο, η ίδια η συζήτηση συνιστά τήρηση μιας από τις βασικές αρχές της αξιολόγησης, σύμφωνα με την οποία ο αξιολογούμενος έχει αναφαίρετο δικαίωμα να γνωρίζει τα αποτελέσματα της αξιολόγησής του με σκοπό την αυτοβελτίωση και τη δυνατότητά του να επιχειρηματολογεί στα σημεία «των παρατηρηθέντων».

6. Στην ενότητα «ΚΡΙΣΕΙΣ ΠΕΡΙ ΤΗΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΗΣ» πραγματοποιείται μία περιγραφική αξιολόγηση της νηπιαγωγού στη βάση των πέντε πεδίων του γενικού πορίσματος της αξιολόγησης. Εδώ ο επιθεωρητής αναφέρεται σε πιο γενικούς χαρακτηρισμούς κατά το πρότυπο των προηγούμενων εκθέσεων. Στοιχεία που αφορούν την προσωπικότητα, την κοινωνική ζωή και δράση της νηπιαγωγού αναφέρονται και εδώ («είναι σοβαρά, σεμνή, ευπροσήγορος, αθόρυβος εις το έργον της, φιλότιμος, κοινωνική και καλή σύζυγος[!/]») όχι όμως με αναφορές στην πολιτική δράση του εκπαιδευτικού. Σημαντικό στοιχείο είναι η έμφαση που δίνεται στη συνεργασία με τις οικογένειες των νηπίων, στη σχέση με τους συναδέλφους και στην οργάνωση διάφορων εκδηλώσεων του νηπιαγωγείου.

Η συγκεκριμένη έκθεση χρονικά εντάσσεται στην περίοδο της δικτατορίας, και διαφοροποιείται ουσιαστικά από τις εκθέσεις των άλλων επιθεωρητών. Το γεγονός ότι προωθείται μία λιγότερο ελεγκτική αλλά πιο συστηματική και καθοδηγητική πρακτική αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, όπως αποτυπώνεται στη συγκεκριμένη έκθεση, μάλλον οφείλεται στις απόψεις του συγκεκριμένου επιθεωρητή για την αξιολόγηση. Ως ένα λιγότερο αισιόδοξο ενδεχόμενο, μπορεί να αποτελεί μία προσπάθεια του καθεστώτος να εδραιώσει την κυριαρχία του στο χώρο της εκπαίδευσης κατά το πρώτο διδακτικό έτος υπό τη διακυβέρνηση των συνταγματαρχών, διασκεδάζοντας τις υποψίες για τον ολοκληρωτικό και καταπιεστικό χαρακτήρα του. Η μελέτη του συνολικού υλικού κρίνεται και πάλι απαραίτητη για την αποσαφήνιση του συγκεκριμένου ζητήματος με τη συσχέτιση στοιχείων από άλλες εκθέσεις της συγκεκριμένης περιόδου.

Η τρίτη σημαντική εξέλιξη σε ό,τι αφορά τις εκθέσεις επιθεώρησης των νηπιαγωγών της περιόδου αυτής σχετίζεται με την περιγραφή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την οποία παρακολουθεί και αξιολογεί ο επιθεωρητής. «*Κατ' αρχήν ήρchiσε με ανακοινώσεις των νηπίων, αναφερομένας εις διαφόρους εντυπώσεις και περιστατικά της ημέρας. Εν εκ των νηπίων ανέφερε πώς επήγαν και πώς τα πέρασαν κατά την επίσκεψίν των ...*». Το στοιχείο αυτό είναι σημαντικό, καθώς διευκολύνει τον επιθεωρητή να εστιάσει την παρατήρησή του, ώστε να υποστηρίξει με κάποιο τρόπο την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, να αναστοχαστεί επί της διαδικασίας και να συνδέσει τις αξιολογικές κρίσεις και χαρακτηρισμούς με συγκεκριμένα στοιχεία. Δυστυχώς, στο υπό μελέτη υλικό δεν παρατηρήθηκαν τέτοιου είδους συνδέσεις. Οι χαρακτηρισμοί εξακολουθούν να εκφράζονται σε ένα γενικότερο πλαίσιο ακολουθώντας το πρότυπο των προηγούμενων ετών και δεν προσφέρουν συγκεκριμένα στοιχεία που να αιτιολογούν την επιλογή τους στη βάση των διαδικασιών που καταγράφηκαν ή να διευκολύνουν τη διαδικασία βελτίωσης του έργου του εκπαιδευτικού. «*Εκ των αποτελεσμάτων της εργασίας της κρινομένη η Νηπιαγωγός αυτή, ως και από της απόψεως των στοιχείων, ικανοτήτων και κριτηρίων των συνιστώντων το έργο της και την αποστολήν της, αυτή φέρεται εργαζομένη με ευσυνειδησίαν, είναι τακτική και επιμελής εις το καθήκον της και καταβάλλει φιλοτίμους προσπαθείας ίνα ανταποκριθεί εις τας απαιτήσεις του έργου της*». Οι περιγραφές αυτές, ωστόσο, αποτελούν μία πολύτιμη πηγή πληροφοριών για το θεματικό προσανατολισμό, τη στοχοθεσία, τις παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στοιχεία που δεν εντάσσονται, βέβαια, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας.

Δ' περίοδος: 1971 έως 1974

Χρονικά η συγκεκριμένη περίοδος, σχεδόν εξ ολοκλήρου, εντάσσεται στην περίοδο της δικτατορίας. Κατά την περίοδο αυτή δεν υπάρχουν εκθέσεις στις οποίες να αποτυπώνονται περιγραφικά στοιχεία για τη διαδικασία και το περιεχόμενο της επιθεώρησης. Η «ΕΚΘΕΣΙΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΟΣ» της νηπιαγωγού είναι μία έντυπη φόρμα, η οποία υπογράφεται ως εξής: «*Ο Αξιολογών Επιθεωρητής*» και «*Ο Γνωματεύων Επιθεωρητής*». Διαπιστώνεται η θεσμοθέτηση δύο αξιολογητών. Ο «αξιολογών» είναι ο επιθεωρητής της συγκεκριμένης περιφέρειας, ενώ ο «γνωματεύων» προΐσταται των κατά εκπαιδευτική περιφέρεια επιθεωρητών σε επίπεδο νομού. Η έκθεση αποτελείται από τέσσερις ενότητες με τη μορφή πινάκων όπου εντάσσονται οι αντίστοιχες κατηγορίες και υποκατηγορίες ως εξής:

Α' Ατομικά στοιχεία αξιολογουμένου: Συμπληρώνονται τα ατομικά στοιχεία της νηπιαγωγού.

Β' Ουσιαστικά προσόντα: Στη συγκεκριμένη ενότητα εντάσσονται επτά κατηγορίες, οι πέντε από τις οποίες αντιστοιχούν στα πεδία αξιολόγησης που συνηγάσαμε και στις προηγούμενες περιόδους, με κάποιες μικρές διαφοροποιήσεις, όπως θα δούμε και στη συνέχεια. Οι πέντε πρώτες κατηγορίες αποτελού-

νται από υποκατηγορίες, στις οποίες οι επιθεωρητές (ο «Αξιολογών» και ο «Γνωματεύων») σημειώνουν χαρακτηρισμούς (εξαιρετος, λίαν καλός, καλός) για την αξιολόγηση των νηπιαγωγών, καταλήγοντας σε μία γενική εκτίμηση, που λαμβάνει δύο δείκτες: ένα ποιοτικό, που εκφράζει τη μέση ποιότητα των χαρακτηρισμών που προηγήθηκαν, και έναν ποσοτικό, ο οποίος εκφράζει τη μέση βαθμολογία που αντιστοιχεί στον ποιοτικό δείκτη, ανάλογα με την κάθε περίπτωση (π.χ. ο χαρακτηρισμός «λίαν καλός» μπορεί να αντιστοιχεί στη βαθμολογία 8 ή 9, ενώ ο «καλός» στο 6 ή 7). Οι δύο τελευταίες κατηγορίες αναφέρονται στα προσόντα και τα ελαττώματα του εκπαιδευτικού τα οποία μπορεί να διαπιστώθηκαν από τους επιθεωρητές κατά τη διάρκεια της επιθεώρησης, αλλά δεν αναφέρονται στις υποκατηγορίες που προβλέπονται και βάσει των οποίων αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί.

I. Στοιχεία ήθους και χαρακτήρος, κοινωνική παράσταση, συμπεριφορά:

α. Στοιχεία ήθους: 1) Σεβασμός προς τας ηθικά αρχάς, 2) Πίστις και αφοσίωσις εις την Πατρίδα, τα εθνικά και χριστιανικά ιδεώδη, 3) Πίστις εις την αποστολήν του εκπαιδευτικού.

β. Στοιχεία χαρακτήρος: 1) Ηθικά προσόντα (εχεμύθεια, πειθαρχικότης, αξιοπρέπεια, ειλικρίνεια-ευθύτης, αμεροληψία, δικαιοσύνη, τιμιότης), 2) Ψυχικά προσόντα (εμμονή, καρτερία, δύναμις θελήσεως, αυτοκυριαρχία, θάρρος γνώμης, αυτοπεποίθησις, πνεύμα συνεργασίας, πρωτοβουλία)

γ. Συμπεριφορά και κοινωνική παράσταση: 1) Διαγωγή εν τη υπηρεσία και εκτός της υπηρεσίας εις τας σχέσεις προς την οικογένειαν, το κοινωνικόν σύνολον, τας λοιπάς αρχάς κ.τ.λ.

II. Επιστημονική κατάρτισις. Πνευματικά προσόντα

α. Επιστημονική κατάρτισις (Σπουδαί). Εδώ αναφέρονται απλώς τα σχετικά στοιχεία όπως περιγράφονται στη συνέχεια: 1) Βασικά σπουδαί (βαθμός), 2) Μετεκπαιδευσις εις Πανεπιστήμιον ή ΔΔΕ (βαθμός), 3) Άλλαι σπουδαί ή μετεκπαιδευσις εις το εσωτερικόν (είδος, διάρκεια), 4) Μεταπτυχιακαί σπουδαί εις το εξωτερικόν (είδος, διάρκεια, τίτλος), 5) Διδακτορικόν δίπλωμα (είδος, βαθμός), 6) Επιστημονικά συγγραφαί (τίτλος), 7) Γλωσσομάθεια (βάσει αποδεικτικών στοιχείων), 8) Πνευματική δράσις (διαλέξεις κ.λπ.).

β. Χαρακτηριστικά πνευματικά προσόντα. Αναφέρονται χαρακτηρισμοί ως προς τα εξής στοιχεία: 1) Αντίληψις και κρίσις, μνήμη και φαντασία, 2) Ιδιαίτεροι κλίσεις και επιδόσεις.

III. Παιδαγωγική κατάρτισις και διδακτική ικανότης

α. Παιδαγωγική κατάρτισις: 1) Παιδαγωγική, διδακτική και ψυχολογική ενημερότης, 2) Ψυχική και πνευματική επαφή μετά των μαθητών, συμπεριφορά.

β. Διδακτικά προσόντα: 1) Διδακτική ικανότης, 2) Προπαρασκευή διά την διδασκαλίαν, 3) Μεθοδικότης, αποδοτικότης, 4) Χρήσις εποπτικών και βοηθητικών εν γένει μέσων

γ. Αξιολόγησις διδασκαλίας

Στη συγκεκριμένη κατηγορία και στο τέλος του πίνακα αναφέρονται ο χρόνος της επιθεώρησης, τα μαθήματα και οι ενότητες που επιθεωρήθηκαν, ξεχωριστά για τον κάθε επιθεωρητή. Από τα στοιχεία που διαθέτουμε φαίνεται ότι η αξιολόγηση της νηπιαγωγού από τους δύο επιθεωρητές μπορεί να έχει πραγματοποιηθεί σε διαφορετική χρονική περίοδο εντός του σχολικού έτους, ακόμη και με αρκετό διάστημα να διαμεσολαβεί μεταξύ των δύο επιθεωρήσεων (για παράδειγμα, αναφέρεται ότι η επιθεώρηση από τον αξιολογούντα επιθεωρητή έχει πραγματοποιηθεί στις 22/2/1973, ενώ από τον γνωματεύοντα στις 13/11/1972). Επίσης, σε κάποιες περιπτώσεις δεν έχουν καταγραφεί οι συγκεκριμένες πληροφορίες από τον γνωματεύοντα: αφήνεται έτσι ένα περιθώριο να αμφισβητηθεί κατά πόσο πραγματοποιήθηκε όντως η επιθεώρηση.

IV. Διοικητική δεξιότητα, δραστηριότητα, ηγετικά προσόντα

α. Διοικητικά και ηγετικά προσόντα: 1) *Επιβάλλον επί της τάξεώς του, επί των μαθητών του σχολείου και επί των υφισταμένων αυτού*, 2) *Κύρος εις το σχολείον και εις την κοινωνίαν*, 3) *Ενημερότης εις υπηρεσίαν Γραφείου, εκπαιδευτικήν νομοθεσίαν και θέματα Διοικήσεως (διά τους κρίνοντας)*, 4) *Ικανότης ασκήσεως εποπτικών καθηκόντων και αποδοτικής χρησιμοποίησεως των υφισταμένων (διά τους κρίνοντας)*.

β. Δραστηριότητα: 1) *Συμμετοχή εις δραστηριότητας οργανώσεως σχολικής ζωής*, 2) *Εξωσχολική δραστηριότης (συμμετοχή εις κοινοτικήν ανάπτυξιν, εξωραϊστικούς συλλόγους, προσκοπισμόν, οδηγισμόν, καθηχητικά σχολεία κ.λπ.)*

V. Υπηρεσιακή ευσυνειδησία

1) *Προθυμία, ζήλος και ενθουσιασμός εν τη εκτελέσει του έργου του*, 2) *Αντικειμενική κρίσις επί της εργασίας των μαθητών*, 3) *Τήρησις εκπαιδευτικής νομοθεσίας, Σχολικών Κανονισμών, ωρολογίου προγράμματος κ.λπ.*, 4) *Παρακολούθησις και έλεγχος των εργασιών των μαθητών και* 5) *Αντικειμενική κρίσις υφισταμένων (διά τους κρίνοντας)*

VI. Έτερα προσόντα μη αναφερόμενα ανωτέρω

VII. Διαπιστωθέντα ελαττώματα

Γ' Γενική αξιολόγησις του εκπαιδευτικού. Στην τελευταία αυτή ενότητα αναγράφονται οι συνολικοί ποιοτικοί και ποσοτικοί δείκτες που αφορούν στην αξιολόγηση της νηπιαγωγού με βάση τις πέντε κατηγορίες που περιγράψαμε στην προηγούμενη ενότητα.

Δ' Προτάσις διά τον επόμενον βαθμόν. Εδώ καθένας από τους δύο επιθεωρητές προτείνει εάν η νηπιαγωγός θα προαχθεί με βάση την αρχαιότητα ή κατ' επιλογή.

Το γεγονός ότι προτάσσεται το πεδίο που αναφέρεται στο ήθος, το χαρακτήρα, το κοινωνικό πρόσωπο και τη συμπεριφορά της νηπιαγωγού έναντι της επιστημονικής της κατάρτισης και των πνευματικών της προσόντων ίσως να εμπεριέχει συνδηλώσεις που αφορούν σε ζητήματα που άπτονται των κοινωνικών

και πολιτικών συνθηκών της συγκεκριμένης περιόδου. Από μελέτη αρχειακών πηγών της ίδιας περιόδου για τα Παιδαγωγικά Συνέδρια των Ελλήνων κρατικών διδασκάλων προκύπτει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατος ξεπερνώντας το πεδίο των εκπαιδευτικών του καθηκόντων: «*προτεύουσας σημασίας είναι η προσφορά τους σε θέματα Εθνικής Ασφάλειας και δεν περιορίζεται μόνο στο σχολικό περιβάλλον*» (Πεντέρη, 2007: 67-68). Μάλιστα, μεγάλη έμφαση και έκταση στο πρόγραμμα των συγκεκριμένων Συνεδρίων δίνεται στην καθοδήγηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εξωδιδακτική τους δραστηριότητα, στοιχείο που επιβεβαιώνει τη σημασία που απέδιδε το καθεστώς στην κοινωνική και πολιτική δράση των εκπαιδευτικών. Η ιδεολογική αυτή βαρύτητα του ρόλου του εκπαιδευτικού έχει βαθύτερες ρίζες στο κοινωνικοπολιτικό οικοδόμημα του κράτους και στον πυρήνα του αντιδραστικού εκσυγχρονισμού: «... *ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στο ρόλο που παίζει ο δάσκαλος στην τοπική κοινωνία, δηλαδή στην εξωσχολική δράση, η οποία συμπληρώνει το «εθνωφελές» έργο του...*» (Γρόλλιος & Τζήκας, 2002).

Σε κάθε περίπτωση, τα κριτήρια που περιγράφονται στις περισσότερες από τις κατηγορίες-πεδία εξακολουθούν να είναι πολύ γενικά και ασαφή για την αντικειμενική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μετά από μία επίσκεψη του επιθεωρητή στο χώρο του νηπιαγωγείου και την παρακολούθηση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Τα παραπάνω μάς οδηγούν στο συμπέρασμα που καταγράφεται εν πολλοίς και τεκμηριωμένα στην ελληνική βιβλιογραφία: Η αξιολόγηση που διενεργούνταν ήταν υποκειμενική έως αυθαίρετη, αφού τα κατά πεδίο κριτήρια προσδιορίζονταν υποκειμενικά, και διαισθητική, εφόσον οι αξιολογητές δεν διέθεταν το απαιτούμενο για την αξιολόγηση των νηπιαγωγών επιστημονικό θεωρητικό υπόβαθρο. Αυτό αυτονόητα σημαίνει ότι οι διαδικασίες καταστρατηγούσαν θεμελιώδεις αρχές της αξιολόγησης και με τη μορφή που πραγματοποιήθηκαν, επί σειρά ετών, συσσώρευαν μόνο αρνητικές συνέπειες.

Ε' περίοδος: 1978 έως 1980

Η περίοδος εντάσσεται στη Μεταπολίτευση. Στη διάρκεια των πρώτων ετών καταβάλλονται προσπάθειες να εξουδετερωθούν οι μηχανισμοί της δικτατορίας, οι οποίοι είχαν διεισδύσει στους θεσμούς της εκπαίδευσης. Ο θεσμός του επιθεωρητή διέρχεται σοβαρή κρίση. Το 1976 με το Νόμο 309, άρθρα 3-9, εκσυγχρονίζεται το θεσμικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου και ολοκληρώνεται με το ΠΔ 476/1980, ενώ επαναπροσδιορίζονται οι σκοποί της προσχολικής εκπαίδευσης. Οι όποιες διατυπώσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων δεν αποσαφηνίζουν το περιεχόμενο των προγραμμάτων στο νηπιαγωγείο. Μέχρι τη χρονική διάρκεια που μελετούμε οι νηπιαγωγοί αυτοσχεδιάζουν και υλοποιούν προγράμματα χωρίς θεωρητικό επιστημονικό πλαίσιο, χωρίς σαφείς σκοπούς και στόχους, χωρίς επιμόρφωση, αλλά οπωσδήποτε με επιθεώρηση. Ωστόσο, ολοένα και περισσότερο δυναμώνουν οι φωνές αμφισβήτησης του θεσμού του επιθεωρητή.

Κατά την περίοδο αυτή, η «ΕΚΘΕΣΗ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΟΝΤΩΝ» της νηπιαγωγού λαμβάνει μία νέα διάρθρωση και περιεχόμενο, και θα μπορούσα-

με να υποστηρίξουμε ότι επιχειρείται να συνδυάσει και να αφομοιώσει στοιχεία από όλες τις προηγούμενες περιόδους. Αναπτύσσεται στη βάση των εξής ενότητων, οι οποίες συμπληρώνονται και υπογράφονται από έναν επιθεωρητή:

Α. Ατομικά στοιχεία κρινόμενου: Αναφέρονται πληροφορίες για τη νηπιαγωγό κατά το πρότυπο της συγκεκριμένης ενότητας της προηγούμενης περιόδου (δ' περίοδος: 1971-1974).

Β. Περιγραφή διδασκαλιών: Ο επιθεωρητής παρακολουθεί δύο διδασκαλίες σε διαφορετικές περιόδους του σχολικού έτους και τις περιγράφει, όπως είδαμε να συμβαίνει και στην γ' περίοδο (1967-1974). Εδώ δίνονται πληροφορίες για το τμήμα του νηπιαγωγείου στο οποίο πραγματοποιήθηκε η επιθεώρηση, «*το μάθημα*» (;) και τη «*διδασκική ενότητα*» (;).

Γ. Αξιολόγηση ουσιαστικών προσόντων: Γίνεται προσπάθεια να αξιοποιηθούν οι προσεγγίσεις της β' και της γ' περιόδου ως προς την περιγραφή της αξιολόγησης των επιθεωρητών στη βάση των 5 πεδίων αξιολόγησης. Στην ουσία, επανέρχεται η σειρά και η περιγραφή των πεδίων που εφαρμόστηκαν κατά τη β' και τη γ' περίοδο, αν και «*υιοθετείται*» επεξηγηματικά η περιγραφή της δ' περιόδου. Σημαντικό στοιχείο αποτελεί η επισήμανση προς τους επιθεωρητές να επιδιώξουν αξιολόγηση «*στηριζόμενη και στις περιγραφόμενες δύο διδασκαλίες*», όπως αναφέρει και η σημείωση στη συγκεκριμένη ενότητα. Οι περιγραφές αυτές, αν και κατά την εκτίμησή μας δεν καταφέρνουν να ικανοποιήσουν πάντα το συγκεκριμένο αίτημα, οδηγούν στην αποτύπωση της αξιολόγησης συνολικά για το κάθε πεδίο ως χαρακτηρισμού και ως βαθμολογίας. Εδώ διατηρούνται οι ποιοτικοί χαρακτηρισμοί της δ' περιόδου, αλλά οι ποσοτικοί δείκτες λαμβάνουν διαφορετικές τιμές (ο χαρακτηρισμός «*λίαν καλός*» παίρνει την τιμή 8 και 7, ενώ το 9 και το 10 αντιστοιχούν στο χαρακτηρισμό «*εξαιρετός*»).

Δ. Γενική αξιολόγηση (συμπέρασμα): Αναφέρονται για το κάθε πεδίο ένας ποιοτικός χαρακτηρισμός, που εκφράζει την αποτίμηση των περιγραφών της αξιολόγησης που καταγράφηκε για το συγκεκριμένο πεδίο, και η βαθμολογία που αντιστοιχεί στο συγκεκριμένο χαρακτηρισμό.

Ε. Σύνολο βαθμολογίας και ουσιαστικών προσόντων: Υπολογίζεται το άθροισμα των βαθμολογιών που συγκέντρωσε η νηπιαγωγός σε κάθε πεδίο αξιολόγησης.

ΣΤ. Πρόταση: Εδώ αναφέρεται αν η νηπιαγωγός κρίνεται προακτέα ή μη. Δεν αναφέρεται πλέον αν η πρόταση έχει να κάνει με την αρχαιότητα του/της εκπαιδευτικού ή την επιλογή της από τη Διοίκηση. Είναι πλέον σαφές ότι μετά τη μεταπολίτευση η διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον επιθεωρητή άρχισε να διανύει σταδιακά φθίνουσα πορεία σε ό,τι αφορά το ειδικό βάρος εκτίμησής της στη συνείδηση των εκπαιδευτικών. Η συγκεκριμένη χρονική συγκυρία συνέβαλε στην αποδόμηση του επιθεωρητισμού και στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, η οποία άρχισε και πάλι να ελπίζει στον εκσυγχρονισμό της.

Συζήτηση και προτάσεις

Για την οριοθέτηση της συζήτησης θα επαναφέρουμε το πεδίο των προϋποθέσεων που θέτουν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να συναινέσουν στην αξιολόγησή τους, αναζητώντας την άκρη του νήματος για κάθε μία από αυτές.

Προκειμένου να υπάρχει δυνατότητα συζήτησης (πολύ δε περισσότερο, υλοποίησης) για την αξιολόγηση της/του νηπιαγωγού και ειδικότερα για το σκοπό της αξιολόγησής της/του, θεμελιώδης παραδοχή είναι η απαίτηση της σαφούς γνώσης: των σκοπών της προσχολικής εκπαίδευσης, των μεθοδολογικών προσεγγίσεων υλοποίησης αυτών των σκοπών και, φυσικά, του ρόλου της/του νηπιαγωγού στα παραπάνω επίπεδα. Τα προαναφερθέντα, με ευθύνη της εκάστοτε εκπαιδευτικής διοίκησης, σε όλη τη διάρκεια των ετών που μελετάμε δεν ήταν σαφώς καθορισμένα. Υπήρχε ένα γενικόλογο, ασαφές πλαίσιο («*θηρησκευτική, ηθική και κοινωνική διαπαιδαγώγηση του νηπίου... ανάπτυξη της γλώσσας και της αριθμητικής σκέψης...*»), εντός του οποίου επί δεκαετίες οι νηπιαγωγοί αναζητούσαν ταυτότητα και καθοδήγηση. Μόλις το 1985 (μεταρρυθμιστικός Νόμος 1566/85) επιχειρείται η αλλαγή της φιλοσοφίας της προσχολικής εκπαίδευσης και προσδιορίζεται με σαφήνεια ο σκοπός του Νηπιαγωγείου.

Στη χώρα μας, η δομή, η οργάνωση της κοινωνίας μας γενικά και ιδιαίτερα του εκπαιδευτικού συστήματος διαμόρφωσε ένα μοντέλο εξέτασης διαπιστωτικού χαρακτήρα, που ισχύει μέχρι και σήμερα στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και ίσχυε μέχρι το 1981 για τον εκπαιδευτικό. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι πρώτες εργασίες στην ελληνική βιβλιογραφία για την εκπαιδευτική αξιολόγηση εντοπίζονται στα τέλη της δεκαετίας του '60. Στο συγκεκριμένο σημείο επισημαίνεται ότι ο όρος «αξιολόγηση» εδώ χρησιμοποιείται υπό την ευρύτερη έννοια, στα όρια της οποίας εντάσσουμε την εκτίμηση, τη μέτρηση, τον έλεγχο, την εξέταση και άλλες ανάλογες λειτουργίες, κάθε μία όμως από τις οποίες έχει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της. Τούτο δεν σημαίνει ότι με τη χρήση του όρου «αξιολόγηση» αποδίδουμε οπωσδήποτε στην επιθεώρηση (= έλεγχος) την έννοια της αξιολόγησης. Συνεπώς, αναφερόμαστε στην τότε διαδικασία όχι με τους σύγχρονους, αλλά με τους τότε ισχύοντες όρους. Σύμφωνα με αυτούς, μέσω της διαδικασίας της επιθεώρησης επιδιωκόταν να διαπιστωθεί, να εκτιμηθεί ή να ελεγχθεί η αξία της νηπιαγωγού όσον αφορά την ιδιότητά της ως εκπαιδευτικού προσχολικής εκπαίδευσης (δεν θα μας απασχολήσει εδώ η ανάλυση των παραπάνω διαδικασιών, εάν συνιστούν αξιολόγηση). Ωστόσο, διατυπώνεται ο προβληματισμός για το βαθμό στον οποίο αυτός ο σκοπός ήταν ορατός στους εμπλεκόμενους και κυρίως αν επιτυγχανόταν.

Από τη μελέτη των εκθέσεων προκύπτει ότι ο σκοπός της αξιολόγησης της νηπιαγωγού δεν είχε καμία απολύτως σύνδεση με την επιστημονική και επαγγελματική της συγκρότηση. Η συμμόρφωση ήταν το επιδιωκόμενο. Η περίπτωση της αξιολογικής διαδικασίας την οποία εντοπίσαμε με στοιχεία διαφοροποιημένα από τις άλλες εκθέσεις (για τα περιορισμένα δεδομένα που μελετάμε) θεωρείται μάλλον μεμονωμένη. Αυτή η έλλειψη σύνδεσης διακρίνεται στις διατυπώ-

σεις των αντικειμένων αξιολόγησης και των κριτηρίων, που φαίνεται να προσδιορίζονται με αρχές πανοπτισμού και ισομορφίας μέσα από μία κανονιστική, γραφειοκρατική διαδικασία κρίσης. Για τα αντικείμενα αξιολόγησης, όπως αναφέρονται στα πεδία των εκθέσεων, οι επιθεωρητές προσδιόριζαν αυθαίρετα κριτήρια, επί των οποίων διατύπωναν τις κρίσεις τους με βάση τις προσωπικές τους αντιλήψεις. Σε ό,τι αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, το περιεχόμενο ή το αποτέλεσμά της, οι εκθέσεις περιορίζονταν σε απλές περιγραφές, οι οποίες βασισμένες στη λογική του πλαισίου του Δημοτικού Σχολείου προκαλούν θυμηδία (*Μάθημα: Το τριαντάφυλλο. Ενότητα: Τα λουλούδια*) (!).

Οι επιθεωρητές-αξιολογητές των δασκάλων επιφορτίζονταν με την αξιολόγηση και των νηπιαγωγών. Τα έντυπα αποτύπωσης των κρίσεων ήταν κοινά (με απλή προσαρμογή) με εκείνα των δασκάλων. Δηλαδή, οι νηπιαγωγοί αξιολογούνταν από αξιολογητές άλλης βαθμίδας, οι οποίοι είτε θεωρούσαν ότι είναι σε θέση να εκφράσουν αξιολογική κρίση για τις νηπιαγωγούς στα όρια της απλουστευμένης λογικής του σχολειοπροετοιμαστικού ρόλου του νηπιαγωγείου είτε κατέφευγαν σε ασαφείς εκτιμήσεις μεσαίας περίπου τάσης στη βαθμολογική κλίμακα. Κατά τη διαδικασία της παρατήρησης της νηπιαγωγού στην τάξη καταστρατηγούνταν βασικές αρχές της αξιολόγησης. Οι επιθεωρήσεις πραγματοποιούνταν αιφνιδιαστικά, οι νηπιαγωγοί δεν γνώριζαν τα πεδία και τα κριτήρια αξιολόγησής τους και δεν είχαν ενημέρωση για το αποτέλεσμα της παρατήρησής τους. Σύμφωνα με τις παραπάνω επιστημάνσεις καθίσταται ευλογοφανές ότι δεν υπήρχε πιθανότητα αλλά ούτε και αντικειμενική δυνατότητα αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2002).

Με βάση όσα αναφέρθηκαν παραπάνω και τους άξονες των προϋποθέσεων που προσδιορίζουν οι εκπαιδευτικοί σε μια επικείμενη αξιολόγησή τους, διατυπώνονται τα εξής:

1. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας, με βάση την εμπειρία του παρελθόντος, έχουν κάθε λόγο να είναι καχύποπτοι σε ό,τι αφορά την αξιολόγησή τους. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ούτως ή άλλως συνιστά ακανθώδες ζήτημα σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα, όμως στην Ελλάδα έχει ιδιαίτερη οξύτητα, ενώ ως έννοια είναι εξαιρετικά φορτισμένη ιδεολογικά. Το ίδιο το πρόβλημα μέχρι και σήμερα φαίνεται να παραμένει σύνθετο και δισεπίλυτο. Το αδιέξοδο που έχει δημιουργηθεί στο συγκεκριμένο ζήτημα σε μεγάλο βαθμό οφείλεται και στην έλλειψη θεωρητικού υπόβαθρου και φιλοσοφίας αξιολόγησης σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Οι προσπάθειες των 28 ετών ίσως ήταν αποτελεσματικότερες, εάν παράλληλα δινόταν η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς, μέσα από προγράμματα συστηματικής επιμόρφωσης και πιλοτικών εφαρμογών, να υιοθετήσουν διαφορετική θεώρηση απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησής τους. Μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί πιστέψουν σε ένα θεσμό που δεν τους απειλεί, αλλά τους υποστηρίζει, και είναι οι ίδιοι οι πρωταγωνιστές στη λειτουργία του, θα αρθούν οι επιφυλάξεις και οι αντιστάσεις τους και η αξιολόγηση θα μπορεί να γίνει μια διαδικασία ουσιαστική. Διαφορετικά, όσο η συζήτηση θα γίνεται με μια λογική επιχειρημάτων-αντεπιχειρημάτων με-

ταξύ όσων τάσσονται υπέρ και όσων τάσσονται κατά της αξιολόγησης, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα υποφέρει από χρόνιες αμφισβητήσεις. Εάν δε επιβληθεί από την ηγεσία της εκπαίδευσης, θα προκύπτουν διαρκώς ζητήματα θεσμικά και λειτουργικά με αποτέλεσμα να απενεργοποιούνται οι λειτουργίες της αξιολόγησης. Οι προτάσεις που έχουν γίνει μέχρι σήμερα από το ΥΠΕΠΘ άλλοτε εστιάζουν στο εκπαιδευτικό έργο και άλλοτε στον ίδιο τον εκπαιδευτικό και στο έργο του. Σε όλα τα νομοθετικά κείμενα αναφέρεται ως στόχος της αξιολογικής διαδικασίας η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Δεν διατυπώνεται όμως καμιά συγκεκριμένη πρόταση σύνδεσης της αξιολόγησης ως διαδικασίας και αποτελέσματος με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

2. Οι σκοποί της προσχολικής εκπαίδευσης σήμερα είναι σαφώς διατυπωμένοι στο νέο ΑΠ για το νηπιαγωγείο (ΦΕΚ 304/13-3-2003) και η φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι πλέον υποχρεωτική. Οι πρακτικές του παρελθόντος έδειξαν μία άγνοια ή υποτίμηση του ρόλου και των στόχων του νηπιαγωγείου, και αντιμετώπισαν την αξιολόγηση των νηπιαγωγών ως μία προς τα κάτω προσαρμογή της αξιολόγησης των δασκάλων. Η εκπόνηση ενός σχεδίου αξιολόγησης είναι ανάγκη να έχει άμεση σύνδεση με τους σκοπούς της προσχολικής εκπαίδευσης και να διατυπώνονται με σαφήνεια *ο σκοπός, το αντικείμενο, οι διαδικασίες, τα κριτήρια της αξιολόγησης και ο τρόπος με τον οποίο θα αξιοποιούνται τα αποτελέσματα* για τη βελτίωση των νηπιαγωγών και της προσχολικής εκπαίδευσης στη χώρα μας.

3. Οι διαδικασίες οι οποίες θα σχεδιαστούν είναι ανάγκη να βασίζονται σε μια «εκ των έσω» αξιολόγηση. Η πλήρης απουσία δυναμικού ρόλου του εκπαιδευτικού στη διαδικασία αξιολόγησής του ανέδειξε τόσο την υποβάθμιση της υπόστασής του όσο και τον ελεγκτικό χαρακτήρα της διαδικασίας, η οποία ήταν στείρα, καταπιεστική και δεν παρείχε δυνατότητες εσωτερικής ενεργοποίησης και αυτοβελτίωσης. Με την κατάλληλη υποστήριξη ο εκπαιδευτικός μπορεί να γίνει ο καλύτερος «αξιολογητής» του έργου του. Αυτό σημαίνει δυνατότητες και πρωτοβουλίες αυτοαξιολόγησης στις νηπιαγωγούς. Είναι σημαντικό οι νηπιαγωγοί να κατανοήσουν ότι οι αντικειμενικές αυτοαξιολογικές κρίσεις και οι προβληματισμοί τους συμβάλλουν στην οικοδόμηση της επιστημονικής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Μέσω των αυτοαξιολογήσεων και των αποτελεσμάτων τους θα είναι δυνατό να συνεργάζονται με θεσμικό φορέα αξιολόγησης ο οποίος θα καθοδηγεί τους νηπιαγωγούς ανάλογα με τις ανάγκες τους. Η συνολική αξιολόγηση της πορείας του νηπιαγωγού θα πραγματοποιείται συμμετοχικά (νηπιαγωγός-αξιολογητής). Αυτό σημαίνει συστηματική επιμόρφωση των νηπιαγωγών και προσεκτική, αντικειμενική επιλογή προσώπων αξιολογητών/τριών. Στην Ελλάδα η επιλογή των προσώπων σε ανάλογες θέσεις ήταν πάντα ένα επίμαχο ζήτημα, ενώ για την ίδια την αξιολόγηση είναι ένα πολύ κρίσιμο σημείο.

4. Οι νηπιαγωγοί θα πιστέψουν στη διαδικασία αξιολόγησής τους όταν μέσω της συμμετοχικής και δημοκρατικής αξιολόγησής τους θα διαπιστώσουν την αυτοβελτίωσή τους. Αυτό σημαίνει ενεργό συμμετοχή του νηπιαγωγού σε όλες

τις φάσεις. Όπως φάνηκε, η αξιολόγηση των νηπιαγωγών είχε αφετηρία τη διαπιστωμένη από προηγούμενες επιθεωρήσεις πορεία τους, τεκμαιρόταν με τη διαδικασία επιθεώρησης και ολοκληρωνόταν με την αποτύπωση της κρίσης του επιθεωρητή. Είναι προφανές ότι σε ανάλογες διαδικασίες τα κριτήρια διαφοροποιούνται κατά περίπτωση και συνδιαμορφώνονται από τους εμπλεκόμενους στις διαδικασίες αξιολόγησης, οι οποίες σε κάθε περίπτωση έχουν καθαρά ανατροφοδοτικό χαρακτήρα.

5. Οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι απειλούνται από την αξιολόγηση, διότι ένα υψηλό ποσοστό από αυτούς αισθάνονται ανασφαλείς στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης για λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω αλλά και για μία σειρά άλλων λόγων, που δεν είναι δυνατό εδώ να αναλυθούν. Σε σχέση με το αρχαικό υλικό μια τέτοια αντίληψη της αξιολόγησης φαίνεται δικαιολογημένη, καθώς η αποτύπωση των ποιοτικών χαρακτηριστικών, των συμπεριφορών ή των στάσεων των ανθρώπων –και ιδιαίτερα τόσων ανθρώπων μετά από μία ή δύο επισκέψεις στο νηπιαγωγείο– σε βαθμολογικές κλίμακες, και μάλιστα με κριτήρια όχι σαφώς καθορισμένα, δημιουργεί ανασφάλεια και έλλειψη κινήτρων για συνεχή βελτίωση.

6. Βασική αρχή της αξιολόγησης είναι ότι κάθε αξιολογητής πρέπει να αξιολογείται από τους αξιολογούμενους από αυτόν. Η εφαρμογή αυτής της αρχής σε ένα μοντέλο δημοκρατικής αξιολόγησης θα ανατρέψει παραδοσιακές αντιλήψεις και θα διευκολύνει την άρση επιφυλάξεων.

Ασφαλώς, στο περιορισμένο πλαίσιο αυτής της εργασίας δεν είναι δυνατό να εξαντηληθεί η περιγραφή μιας πρότασης, η οποία άλλωστε δεν αποτελεί παρά μόνο μία σειρά σκέψεων προσαρμοσμένων στις ιδιαίτερες ανάγκες της ελληνικής προσχολικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Η συστηματική και διεξοδική μελέτη και ανάλυση των πρακτικών του παρελθόντος με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πηγών κρίνεται σε κάθε περίπτωση σημαντική, όχι με διάθεση επίκρισης και μηδενισμού, αλλά ως διαδικασία που θα μπορούσε να φωτίσει πτυχές και να αναδείξει ζητήματα χρήσιμα στην προσπάθεια του σύγχρονου εκπαιδευτικού κινήματος να διασφαλίσει τον εκσυγχρονισμό των θεσμών και τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Λ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και του εκπαιδευτικού έργου. Ιωάννινα*: Αυτοέκδοση.
- Νόμος ΒΤΜΘ' του 1895: ΦΕΚ Α, 37/5.10.1897.
- Γρόλλιος, Γ. & Τζήκας, Χ. (2002). *Ηγεμονία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική. Το Επιστημονικόν Βήμα του Δασκάλου (1953-1967)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (1995). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καραφύλλης, Α. (2002). *Νεοελληνική εκπαίδευση: Δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*. Αθήνα: Κριτική.
- Κασσωπάκης, Κ. (2003). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η*

- Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 3-8.
- Κάτσικας, Χ. – Θεριανός, Κ. – Τσιριγώτης, Θ. – Καββαδίας, Γ. (2007). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2002). «Η Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Η εναρμόνιση του πανοπτισμού». Στο Χ. Κάτσικας & Γ. Καββαδίας (επιμ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας, σ. 139-149.
- Μπαγάκης, Γ. (1999). Αναζητώντας ελληνικό πλαίσιο συζήτησης για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 49, 20-27.
- Μπουζάκης, Σ. (2006). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ν. 4379/1964: ΦΕΚ Α 182/24.10.1964. Νόμος 1304: ΦΕΚ Α 144/07.12.1982. Νόμος 1566: ΦΕΚ Α 167/30.09.1985. Νόμος 2043: ΦΕΚ Α 79/19.05.1992. Νόμος 2525: ΦΕΚ Α 188/23.09.1997. Νόμος 2986: ΦΕΚ Α 24/13.02.2002.
- Π.Δ. 476/1980. Π.Δ. 320: ΦΕΚ Α 138/25.08.1993. Π.Δ. 140: ΦΕΚ Α 107/20.05.1998
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1996). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.
- Πεντέρη, Ε. (2007). *Παιδαγωγικά Συνέδρια για τους Έλληνες Κρατικούς διδασκάλους των Μουσουλμανικών Σχολείων την περίοδο της επταετίας. Μελέτη Αρχαικών Πηγών, 1967-1974*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Διδασκαλείο Νηπιαγωγών (Τμήμα Γενικής Αγωγής). Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- Ρεκαλίδου, Γ. & Μούσχουρα, Μ. (2005). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Απόψεις, προβληματισμοί και προτάσεις. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 175 -192.
- Σολομών, Ι. (επιμ.) (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Αξιολόγησης.
- ΥΠΕΠΘ: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΦΕΚ 304/13-3-2003).

Ο ρόλος της σχολικής βιβλιοθήκης στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας των μαθητών

Χρήστος Μπουλούμπασης
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης εργασίας με την οποία διερευνάται ο ρόλος του ελληνικού δημοτικού σχολείου στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας των μαθητών. Για τη διερεύνηση αυτή υιοθετείται η συστημική προσέγγιση. Εξετάζεται, δηλαδή, το σύνολο της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας η οποία διαμορφώνεται στο σημερινό δημοτικό σχολείο μέσα από μια σειρά αλληλεπιδραστικών παραγόντων (*διδασκτική διαδικασία, προγράμματα σπουδών, εγχειρίδια, διδακτικό προσωπικό, διοίκηση, κλίμα-σχέσεις-συνεργασίες που αναπτύσσονται με εσωσχολικούς και εξωσχολικούς παράγοντες, υλικοτεχνική υποδομή-πόροι της σχολικής μονάδας και επιτεύγματα*). Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ο ρόλος της σχολικής βιβλιοθήκης ως σημαντικού μέρους της υλικοτεχνικής υποδομής στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας των μαθητών, στο βαθμό, βεβαίως, που ο ρόλος αυτός μπορεί να παρουσιαστεί ανεξάρτητα από τους παραπάνω αλληλεπιδραστικούς παράγοντες.

Μεθοδολογία

Τα στοιχεία της έρευνας είναι ποιοτικά και τα συλλέξαμε με τη μέθοδο της μελέτης περίπτωσης, αξιοποιώντας ως εργαλείο συλλογής την πρόσωπο με πρόσωπο ημιδομημένη συνέντευξη. Ως μέθοδο προσέγγισης του ερευνητικού προβλήματος και ανάλυσης των δεδομένων της μελέτης περίπτωσης υιοθετήσαμε τη θεμελιωμένη θεωρία (*grounded theory*). Πρόκειται για μεθοδολογία η οποία δε βασίζεται εξ αρχής σε κάποια προκαθορισμένη θεωρία. Η θεωρία γεννιέται και αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της έρευνας και θεμελιώνεται προοδευτικά στα δεδομένα που προκύπτουν από τη συνεχή αλληλεπίδραση συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων (Glaser & Strauss, 1967, σ. 1· Strauss & Corbin, 1994, σ. 273). Η προϋπάρχουσα θεωρητική γνώση αξιοποιείται μόνο ως μέσο ευαισθητοποίησης για την καθοδήγηση του ερευνητή κατά τον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας, καθώς και κατά τη συγκέντρωση και ανάλυση των δεδομένων (Κυριαζή, 2002,

σ. 52). Ως πηγή άντλησης των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις διάρκειας μιας ώρας περίπου, που πήραμε από τους εκπαιδευτικούς μιας δεκαθέσιας σχολικής μονάδας αστικής περιοχής. Στην υπό έρευνα σχολική μονάδα υπηρετούσαν 13 δάσκαλοι,¹ 2 δάσκαλοι ειδικότητας² και ένας διευθυντής. Από τους 13 δασκάλους οι 10 (8 γυναίκες και 2 άνδρες) δέχτηκαν³ να πάρουν μέρος στην έρευνα και να δώσουν συνέντευξη στον ερευνητή. Επιλέξαμε ως μελέτη περίπτωσης τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, επειδή θεωρείται αντιπροσωπευτικός τύπος αστικού σχολείου της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την οργανικότητα και το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί.

Για τη διασταύρωση και τον έλεγχο των δεδομένων αξιοποιήθηκαν απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις που πραγματοποιήσαμε με τους μαθητές⁴ των δυο τμημάτων της Στ' τάξης, τον διευθυντή της μελέτης περίπτωσης και εκπαιδευτικούς των γονέων (Συλλόγου Γονέων). Για την αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου φροντίσαμε, πριν το χρησιμοποιήσουμε για την άντληση των δεδομένων από τα υποκείμενα της μελέτης περίπτωσης, να το δοκιμάσουμε κατά την πιλοτική φάση της έρευνας με εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε άλλες σχολικές μονάδες, οι οποίες, όμως, έχουν τα ίδια βασικά χαρακτηριστικά (οργανικότητα, τόπο λειτουργίας) με την υπό εξέταση σχολική μονάδα.

Για την ανάλυση των δεδομένων υιοθετήσαμε τη μέθοδο της θεμελιωμένης θεωρίας, η οποία αποτελεί, εκτός από μέθοδο ερευνητικής προσέγγισης, και τρόπο ανάλυσης των δεδομένων. Η μέθοδος αυτή εκφράζεται με την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Σύμφωνα, λοιπόν, με τη μέθοδο αυτή, ορίσαμε εξαρχής κάποιες δοκιμαστικές κατηγορίες. Τα δεδομένα των πρώτων συνεντεύξεων ταξινομούνταν σύμφωνα με τις αρχικές κατηγορίες. Στην πορεία, όμως, της ταξινόμησης του υλικού των συνεντεύξεων είχαμε την ευκαιρία να αναθεωρούμε και να αναδιαμορφώνουμε τόσο τις κατηγορίες όσο και τα ερευνητικά μας ερωτήματα μέσα από την αλληλεπίδραση των δεδομένων της έρευνάς μας. Βασική επιδίωξη κατά τη φάση αυτή ήταν η δημιουργία τόσων και τέτοιων κατηγοριών,

1 Οι τρεις επιπλέον δάσκαλοι τοποθετήθηκαν για την κάλυψη δύο λειτουργικών κενών και για συμπλήρωση ωραρίου.

2 Από τους δασκάλους ειδικότητας (Φυσικής Αγωγής και Αγγλικών) δε ζητήσαμε συνεντεύξεις, γιατί δεν έχουν συνολική εικόνα των δραστηριοτήτων της σχολικής μονάδας και, κατά την άποψή μας, δεν εμπλέκονται άμεσα σε διαδικασίες και δραστηριότητες που καλλιεργούν τη φιλικότητα.

3 Τρεις από τους δασκάλους, παρά τις προσπάθειες που κατέβαλε ο ερευνητής, δε δέχτηκαν να πάρουν μέρος στην έρευνα. Πρόκειται για δύο δασκάλες με 28 και 22 έτη υπηρεσίας και ένα δάσκαλο με 26 έτη υπηρεσίας. Και οι τρεις δήλωσαν αδυναμία να απαντήσουν σε ερωτήματα που αφορούν στο ζήτημα της φιλικότητας, είτε γιατί δεν κατέχουν το αντικείμενο της έρευνας είτε γιατί δεν έχουν ξαναδώσει συνέντευξη.

4 Οι συνεντεύξεις με τους μαθητές πραγματοποιήθηκαν ομαδικά, γιατί, σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία η οποία πραγματεύεται μεθοδολογικά ζητήματα εκπαιδευτικής έρευνας, τα παιδιά προτιμούν την ομαδική συνέντευξη και είναι πιο πρόθυμα να πάρουν μέρος στην ερευνητική διαδικασία (περισσότερα για τα πλεονεκτήματα της ομαδικής συνέντευξης βλ. σε Bird, Hammersley, Gomm & Woods, 1999, σ. 86-87 και Cohen & Manion, 1994, σ. 395).

ώστε να εντάσσονται σε αυτές όλα τα δεδομένα της έρευνας (σημείο κορεσμού⁵). Μετά το σημείο κορεσμού συγκρίναμε⁶ τις κατηγορίες μεταξύ τους, εντοπίζοντας τα κοινά τους στοιχεία και αφαιρώντας⁷ σταδιακά το υλικό η απουσία του οποίου δε θα αλλοίωνε ουσιαστικά το περιεχόμενο του ερευνητικού υλικού. Έτσι, καταλήξαμε στις παρακάτω κατηγορίες:

- Συλλογή βιβλίων
- Κριτήρια επιλογής
- Χώρος στέγασης
- Τρόπος λειτουργίας
- Τεχνικός εξοπλισμός
- Βιβλιοθήκες τάξης

Θεωρητικό πλαίσιο

Η ελληνική και διεθνής βιβλιογραφία θεωρεί ως απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή για την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας την ύπαρξη μιας καλά οργανωμένης σχολικής βιβλιοθήκης. Καλά οργανωμένη σχολική βιβλιοθήκη για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση νοείται ένας ξεχωριστός χώρος της σχολικής μονάδας, στον οποίο υπάρχουν, εκτός από τις παραδοσιακές συλλογές (βιβλία, χάρτες, αφίσες, διαφάνειες, προπλάσματα, εικόνες κ.λπ.), και σύγχρονες πηγές πληροφόρησης: βιντεοταινίες, πολυμέσα και ηλεκτρονικοί υπολογιστές. «Ο πλούτος του υλικού, η σωστή στελέχωση, οι άνετοι και επαρκείς χώροι και ο αναγκαίος εξοπλισμός είναι μερικές από τις στοιχειώδεις προϋποθέσεις για τη σωστή λειτουργία της σχολικής βιβλιοθήκης» (Χαραμής, 1997, σελ. 98). Επιπλέον, κατά την άποψη του Ντελόπουλου (1998, σελ. 117-118), είναι απαραίτητο η βιβλιοθήκη να λειτουργεί με συγκεκριμένο ωράριο εντός, αλλά και εκτός του σχολικού προγράμματος, ακόμη και τα Σαββατοκύριακα. Χωρίς αυτές τις διευκολύνσεις δε νοείται βιβλιοθήκη στο σχολείο.

Βασικοί σκοποί μιας σχολικής βιβλιοθήκης είναι, ανάμεσα σε άλλους, η εκμάθηση του τρόπου έρευνας και αναζήτησης πληροφοριών, η υποβοήθηση του σχολικού προγράμματος καθώς και η ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας μέσω των λογοτεχνικών βιβλίων και των βιβλίων γνώσεων (Ντελόπουλος, 1999, σελ. 279). Αναφερόμαστε, επιλεκτικά, στους τρεις αυτούς στόχους γιατί, κατά την άποψή μας, είναι αλληλοεξαρτώμενοι, με την έννοια, δηλαδή, ότι η έρευνα και η αναζήτηση, είτε για την εξυπηρέτηση των αναγκών του σχολικού προγράμματος είτε για την ικανοποίηση των παιδικών αναζητήσεων, για να είναι ουσιαστική, προϋποθέτει τη φιλιαναγνωσία. Ακόμη, μια καλά οργανωμένη σχολική βιβλιοθήκη δίνει τη δυνατότητα στο σχολείο να παρέμβει αντισταθμιστικά για τους

5 Για περισσότερα, βλ. Rustemeyer, 1992, σ. 104-105.

6 Εναλλακτική ονομασία της θεμελιωμένης θεωρίας είναι και η συνεχής συγκριτική μέθοδος (constant comparative method) (Glaser, 1965, σ. 436-445).

7 Η σύγκριση και η αφαίρεση του υλικού έγινε σε συνεργασία με τον δάσκαλο Παρασκευά Παρασκευά.

μαθητές που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικοοικονομικά και μορφωτικά στρώματα, προσφέροντάς τους τη δυνατότητα να προσεγγίσουν το εξω-σχολικό βιβλίο (Χαραμής, 1998, σελ. 102).

Ποια είναι, όμως, η κατάσταση που επικρατεί στα ελληνικά δημοτικά σχολεία σε σχέση με την ύπαρξη και λειτουργία των σχολικών βιβλιοθηκών; Καταρχάς, η ελληνική πολιτεία σε θεσμικό επίπεδο αναγνωρίζει την ίδρυση και λειτουργία των σχολικών βιβλιοθηκών για την ποιοτική αναβάθμιση της παιδείας, γενικά, και για την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας, ειδικότερα (Μαραγκουδάκη, 1994, σελ. 58). Συγκεκριμένα, στο άρθρο 43 του νόμου 1566/85 προβλέπεται για κάθε σχολείο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η ίδρυση και λειτουργία σχολικής βιβλιοθήκης. Δεν προβλέπεται, όμως, από πουθενά χρηματοδότηση. Αυτή είναι η κυριότερη αιτία που, στην πράξη, η ελληνική εκπαίδευση δεν υποστηρίζεται από καλά οργανωμένες σχολικές βιβλιοθήκες. «Οι σχολικές βιβλιοθήκες στην Ελλάδα, όπου υπάρχουν, λειτουργούν σε ένα επίπεδο που θα μπορούσε να το χαρακτηρίσει κανείς από εξαιρετικά χαμηλό ως ανύπαρκτο» (Σιγάλας, 1998, σελ. 86). Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και από σχετικές έρευνες⁸ που έγιναν σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας.

Στις ίδιες έρευνες διαπιστώθηκε ότι οι περισσότερες από τις σχολικές βιβλιοθήκες, όπου υπάρχουν και με οποιοδήποτε εξοπλισμό, βρίσκονται σε ακατάλληλους και μη προσβάσιμους χώρους από τα παιδιά, οι περισσότερες είναι κλειδωμένες⁹ και χωρίς κάποιον υπεύθυνο βιβλιοθήκης που να αντιλαμβάνεται τη σπουδαιότητα του ρόλου του κ.λπ. (Αναγνωστόπουλος, 1987, σελ. 176-177). Γενικά, δηλαδή, η οργάνωση, η λειτουργία τους και η επάρκειά τους σε βιβλία απέχουν πολύ από τις «αναγκαίες προδιαγραφές για την αποτελεσματική συμβολή της βιβλιοθήκης τόσο στον εμπλουτισμό και την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου όσο και στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας» (Μαραγκουδάκη, 1994, σελ. 58).

Σύμφωνα με τις διεθνείς προδιαγραφές, ο χώρος στον οποίο στεγάζεται μια σχολική βιβλιοθήκη θα πρέπει να είναι ανάλογος με τον αριθμό των μαθητών.

8 Αναφερόμαστε σε έρευνες που έγιναν από τον Αναγνωστόπουλο το 1984 σε Νηπιαγωγεία, Δημοτικά Σχολεία και Γυμνάσια της Καρδίτσας (Αναγνωστόπουλος, 1987, σελ. 173-179) και το 1987-88 σε Δημοτικά Σχολεία της Λαμίας (Αναγνωστόπουλος, 1989, σελ. 23-26). Επίσης, σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Κερατσινίου (Οικονομοπούλου, 1991, σελ. 69-75) καθώς και το 1989 στα 22 δημοτικά σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων από τον Καψάλη (2000, σελ. 19-55).
9 Οι Αναγνωστόπουλος & Δελώνης (1988, σελ. 87) σημειώνουν τον υπερβάλλοντα ζήλο που δείχνουν ορισμένοι δάσκαλοι για την προστασία των βιβλίων. Προφανώς, οι δάσκαλοι αυτοί αγνοούν ότι τα βιβλία είναι αναλώσιμο υλικό και πως είναι άλλο πράγμα ο σεβασμός στο βιβλίο και άλλο το «διπλοκλειδώμα» στο ντουλάπι. «Τα βιβλία που βρίσκονται πίσω από κλειδωμένα τζάμια και δεν είναι διαθέσιμα σε πρώτη ζήτηση είναι σαν να μην υπάρχουν» (Ψύρρας, 1996, σελ. 29). Για τις σχολικές βιβλιοθήκες που δε λειτουργούν, σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Δελώνης διαπιστώθηκε, κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα, ότι οι βιβλιοθήκες δε λειτουργούν για αστείες, πολλές φορές, αιτίες (έλλειψη κλειδιού, φόβος για απώλεια ή καταστροφή των βιβλίων, ευθυνοβοβία διευθυντών ή υπεύθυνων γι' αυτές δασκάλων κ.ά.) (Αναγνωστόπουλος & Δελώνης, 1988, σελ. 94 και 119).

Στην Ελλάδα, με βάση τα σχέδια του Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων, στα καινούρια σχολικά κτίρια προβλέπονται τέσσερις τύποι βιβλιοθηκών, ανάλογα με την οργανικότητα των σχολείων, από τριθέσιο μέχρι δωδεκαθέσιο. Στην πράξη, όμως, κατά κανόνα οι χώροι που κατασκευάζονται για τη στέγαση της σχολικής βιβλιοθήκης στα καινούρια κτίρια δεν ξεπερνούν τα 30 τετραγωνικά μέτρα. Οι χώροι αυτοί δεν είναι επαρκείς, αφού η πρόβλεψη είναι σταθερή για κάθε σχολική μονάδα και δε συσχετίζεται με τον αριθμό των παιδιών (Οικονομοπούλου, 1998, σελ. 65). Επιπλέον, το γεγονός ότι ακόμη και αυτοί οι μικροί χώροι συχνά δε χρησιμοποιούνται από τις σχολικές μονάδες ως σχολικές βιβλιοθήκες αλλά ως αίθουσες διδασκαλίας, εργαστήρια, αποθήκες κ.λπ. οξύνει το πρόβλημα (Σίνα, 1998, σελ. 123).

Σχετικά με τη συλλογή μιας σχολικής βιβλιοθήκης, αυτή θα πρέπει να είναι ανάλογη με τον αριθμό των μαθητών και των ενδιαφερόντων τους, και να καλύπτει τις ανάγκες του Αναλυτικού Προγράμματος. Μια επαρκής σχολική βιβλιοθήκη, για ένα σχολείο μέχρι 100 μαθητές περίπου, θα πρέπει να διαθέτει 1.200-3.900 τίτλους έντυπου υλικού, από το οποίο να αντιστοιχούν στο περιεχόμενο κάθε σχολικού εγχειριδίου δέκα τουλάχιστο βιβλία (Καργάκος, 1998, σελ. 83· Σίνα, 1998, σελ. 123). Συνεπώς, οι τίτλοι του έντυπου υλικού μιας σχολικής βιβλιοθήκης μπορούν να αφορούν σε λογοτεχνικά και βιβλία γνώσεων, σε βιβλία που βοηθούν το σχολικό πρόγραμμα, εγκυκλοπαίδειες, περιοδικά¹⁰ και λευκώματα. Η θεματική συγκρότηση του υλικού θα πρέπει να καλύπτει τα γενικά και τα ειδικά ενδιαφέροντα όλων των παιδιών, ανάλογα με την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν, το φύλο, την ηλικία, την πολιτισμική ομάδα, καθώς και ανάλογα με τη γλώσσα που χρησιμοποιούν ως μητρική.¹¹ Η ύπαρξη του παραπάνω υλικού δίνει τη δυνατότητα στη σχολική μονάδα να το αξιοποιεί για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων φιλαναγνωσίας, στο πλαίσιο σύνδεσης της σχολικής βιβλιοθήκης με τα διδασκόμενα μαθήματα στο Δημοτικό Σχολείο. Επιπλέον, η δυνατότητα δανεισμού του υλικού από τους μαθητές θα συμπληρώνει την προσπάθεια για καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας με την αξιοποίηση και του εξωσχολικού χρόνου. Στο σημερινό ελληνικό δημοτικό σχολείο, όπου εφαρμόζεται το νέο Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ., η ύπαρξη μιας πλούσιας συλλογής στη σχολική βιβλιοθήκη και η δανειστική της λειτουργία κρίνονται απαραίτητες. Είναι χαρακτηριστικό ότι στο παρελθόν, και λόγω της έλλειψης οργανωμένων σχολικών βι-

10 Τα περιοδικά προσφέρονται για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας σε παιδιά που δεν είναι εξοικειωμένα με την ανάγνωση ολόκληρων βιβλίων. Τα περιοδικά δίνουν τη δυνατότητα πολλών επιλογών. Μπορεί να δει κανείς μόνο τις εικόνες, να διαβάσει τα αστεία, να διαβάσει μόνο ένα διήγημα ή ένα παραμύθι ή να παρακολουθήσει ένα μυθιστόρημα σε συνέχειες. Επιπλέον, κανένας δεν ελέγχει το παιδί αν διάβασε ολόκληρο το περιοδικό, αντίθετα με ό,τι συμβαίνει με το βιβλίο (Χατζηδημητρίου-Παράσχου, 2000, σελ. 57).

11 Μια συλλογή σχολικής βιβλιοθήκης, για να καλύπτει τα ενδιαφέροντα των μαθητών της σχολικής ομάδας, θα πρέπει να συγκροτείται σε συνεργασία τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους μαθητές (Σακελλαρίου, 2003, σελ. 128).

βλιοθηκών,¹² ακυρώθηκαν καινοτόμες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όπως οι Συνθετικές Δημιουργικές Εργασίες¹³ του 1995-96, που είχαν ως στόχο, ανάμεσα σε άλλους, και την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας (Χαραμής, 1997, σελ. 100).

Πέρα, όμως, από μια πλούσια έντυπη συλλογή, μια καλά οργανωμένη σχολική βιβλιοθήκη θα πρέπει να διαθέτει και σύγχρονο τεχνικό εξοπλισμό τόσο για τις οργανωτικές και λειτουργικές της ανάγκες όσο και για την πρόκληση του ενδιαφέροντος των παιδιών για το βιβλίο μέσα από άλλους δρόμους (Βαλάση, 1994, σελ. 191). Ειδικότερα, μια σύγχρονη σχολική βιβλιοθήκη θα πρέπει να διαθέτει, όπως προαναφέρθηκε, οπτικοακουστικό εξοπλισμό (ηλεκτρονικούς υπολογιστές, μηχανές προβολής, κασετόφωνο, φωτοτυπικό μηχάνημα, βιντεοκάμερα, διαφάνειες, φωτογραφίες, δίσκους-κασέτες, πολυμέσα,¹⁴ βιντεοκασέτες κ.ά.),¹⁵ για να μπορεί να πραγματοποιεί δραστηριότητες (παρακολούθηση μιας δραματοποιημένης ιστορίας, παραγωγή κινούμενων σχεδίων, ακροάσεις, αναζήτηση πληροφορίας κ.λπ.) που θα προκαλούνται μέσα από τα διαβάσματα των παιδιών (Αγγελοπούλου & Βαλάση, 1989, σελ. 11· Anderson, Hiebert, Scott & Wilkinson, 1994, σελ. 53). Επιπλέον, όλα τα παραπάνω τεχνικά μέσα, ανεξάρτητα από το αν βρίσκονται στο χώρο της βιβλιοθήκης ή σε άλλο χώρο της σχολικής μονάδας, μπορούν να αξιοποιούνται και για την υπόλοιπη μαθησιακή διαδικασία του σχολείου. Έτσι, θα αφαιρείται από το σχολικό εγχειρίδιο η αποκλειστικότητα στη μετάδοση της γνώσης, η οποία λειτουργεί αντιφιλιαναγνωστικά για το μαθητή. Αυτό, βεβαίως, δε σημαίνει ότι η χρήση των οπτικοακουστικών μέσων λειτουργεί ανταγωνιστικά σε σχέση με το βιβλίο. Αντίθετα, επιχειρείται η ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας μέσα από διαφορετικά κανάλια

12 Σύμφωνα με τον Κασσιώκη (1998, σελ. 195), από τα ελληνικά δημοτικά σχολεία μόνο το 3,9% έχουν καλά οργανωμένη βιβλιοθήκη. Ακόμη, σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Αρβανίτης, Κυρίδης, Ντίνας, και Σουλιώτης το 2001 σε σχολεία της Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας, βρέθηκε ότι οι περισσότερες βιβλιοθήκες λειτουργούν στους διαδρόμους των σχολείων, δεν υπάρχει βιβλιοθηκονόμος, ο αριθμός των βιβλίων είναι μικρός και τα περισσότερα είναι πολύ παλιά βιβλία (Αρβανίτης, Κυρίδης, Ντίνας & Σουλιώτης, 2001, σελ. 161).

13 Οι Συνθετικές Δημιουργικές Εργασίες θεσμοθετήθηκαν με το Π.Δ. 409/1994. Βλ. περισσότερα στο: Επιστημονική Συνάντηση (1997). *Η Συνθετική Δημιουργική Εργασία στο σχολικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Σχολή Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.

14 Σε έρευνα που εκπονήθηκε από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών από το 1995 μέχρι το 1998, με επιστημονικούς υπεύθυνους την Κατσίκη-Γκιβαλου και τον Ράππη, επαληθεύτηκε η αρχική ερευνητική υπόθεση, ότι, δηλαδή, με τη χρήση πολυμέσων στην εκπαίδευση μπορούμε να ενισχύσουμε τη φιλιαναγνωσία των παιδιών και να τα παρακινήσουμε να αναζητήσουν και να διαβάσουν το βιβλίο που γνώρισαν μέσω ενός εκπαιδευτικού λογισμικού (Καλογήρου, 1999, σελ. 145 και 147).

15 Μετά από ερευνητικό πρόγραμμα που πραγματοποίησε ο Αναγνωστόπουλος την τριετία 1994-1997 σε 28 νηπιαγωγεία και 7 δημοτικά σχολεία της Θεσσαλίας κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το κασετόφωνο, η φωτογραφική μηχανή και η βιντεοκάμερα είναι απαραίτητα για την ανάγνωση και καταγραφή κειμένων με σκοπό την κατάρτιση μιας φωνοθήκης (συλλογής κασετών) στο σχολείο. Σύμφωνα με την ίδια έρευνα, η αξιοποίηση του υλικού της φωνοθήκης προωθεί την ανάγνωση βιβλίων από τα παιδιά της πρώτης και δεύτερης τάξης του δημοτικού σχολείου (Αναγνωστόπουλος, 2001, σελ. 156-165).

επικοινωνίας που απευθύνονται ταυτόχρονα σε παραπάνω από μια αισθήσεις¹⁶ του μαθητή (Γιαννικοπούλου, 1998, σελ. 220). Στο ελληνικό σχολείο, όμως, με ελάχιστες εξαιρέσεις, αγνοείται συστηματικά η αξιοποίηση των παραπάνω μέσων για την προσέγγιση της γνώσης, γι' αυτό και «δεν είναι ακατανόητο το γεγονός ότι η πλειονότητα των μαθητών, ανεξάρτητα από το κοινωνικό στρώμα, βρίσκει το σχολείο βαρετό» (Κορωναίου, 2001, σελ. 5).

Μια καλά οργανωμένη σχολική βιβλιοθήκη, για να προωθήσει την ανάγνωση βιβλίων από τα παιδιά, θα πρέπει να διαθέτει και ειδικά εκπαιδευμένο προσωπικό. Οι σχολικές βιβλιοθήκες δεν μπορούν να επιτελέσουν το σκοπό τους, αν λειτουργούν με εθελοντές ή, πολύ χειρότερα, με επιστρατευμένους εκπαιδευτικούς. Είναι ανάγκη να ανατεθεί η λειτουργία των σχολικών βιβλιοθηκών σε επαγγελματίες βιβλιοθηκάρους¹⁷ ή σε ειδικά επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα έχουν πλήρη ή μερική απαλλαγή από τα διδακτικά τους καθήκοντα (Κάτσικας, 1997, σελ. 80). Έτσι, θα μπορούν να εφαρμόζονται ειδικά αναγνωστικά προγράμματα και δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας που θα έχουν ως στόχο, εκτός από την ενθάρρυνση των παιδιών για ανάγνωση όσο το δυνατόν περισσότερων βιβλίων, και την καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων χρήσης και σωστής αξιοποίησης μιας βιβλιοθήκης¹⁸ (Μελάς, 1998, σελ. 145).

«Εξίσου σημαντική αξία, πέρα από τη βιβλιοθήκη του κάθε σχολείου, έχει και η βιβλιοθήκη της κάθε τάξης. Είναι αποδεδειγμένο ότι τα παιδιά που φοιτούν σε τάξεις με βιβλιοθήκη διαβάζουν περισσότερο και έχουν καλύτερη στάση απέναντι στο διάβασμα» (Anderson, Hiebert, Scott, Wilkinson, 1994, σελ. 119-120). Για το λόγο αυτό προτείνεται η δημιουργία βιβλιοθήκης τάξης, στην οποία μπορούν να συμπεριλαμβάνονται, εκτός από μια μικρή βιβλιοθήκη, μια προθήκη, ένα τραπέζι όπου θα εκτίθενται οι δημιουργίες των παιδιών που θα προκύπτουν μετά την ανάγνωση ενός βιβλίου, ανθολογίες κ.λπ. (Κατσίκη-Γκίβαλου, Καλογήρου, Παπαδάτος, Πρωτονοτάριου και Πυλαρινός, 2001, σελ. 19). Αυτονόητο είναι ότι το περιεχόμενο της βιβλιοθήκης τάξης θα πρέπει να είναι πλούσιο και ποικίλο, ώστε να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και στις αναγνωστικές δεξιότητες όλων των παιδιών.

16 Για προτάσεις προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων με ταυτόχρονη λειτουργία ήχου, λόγου και εικόνας βλ. Γιαννικοπούλου, 1998, σελ. 219-220· Καλογήρου, 1999, σελ. 145-156· Μπουλούμπασης, 2002, σελ. 73-91· Ορφανίδου, 1993, σελ. 23-31).

17 Στο άρθρο 43 του νόμου 1566/85 προβλέπεται η σύσταση θέσεων βιβλιοθηκονόμων με προεδρικό διάταγμα.

18 Η έλλειψη καθοδήγησης των μαθητών από τη σχολική μονάδα στον τρόπο χρήσης και αξιοποίησης μιας βιβλιοθήκης ή βιβλιογραφίας, λεξικών, CD-ROM κ.ά. δημιούργησε την ανάγκη να προταθεί ακόμη και η ένταξη σχετικού μαθήματος στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Η πρόταση αυτή προέκυψε ως αποτέλεσμα μιας πειραματικής εφαρμογής που πραγματοποιήθηκε από τις Αθανασοπούλου και Κώτση για τρία χρόνια (1995-1998) σε σχολεία του Δήμου Χαλανδρίου (Κώτση, 1996, σελ. 34-35).

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Τα βιβλία της βιβλιοθήκης, σύμφωνα με την άποψη σχεδόν όλων των εκπαιδευτικών, δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες του Αναλυτικού Προγράμματος, γι' αυτό και δεν αξιοποιούνται σχεδόν καθόλου για τη διδασκαλία των μαθημάτων. Δύο εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι κάποια από τα βιβλία ανταποκρίνονται, καθώς έχουν σχέση με τα θέματα μυθολογίας, γι' αυτό και, όταν είχαν την τρίτη τάξη, τα είχαν αξιοποιήσει. Τα περισσότερα από τα υπάρχοντα βιβλία ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών, αλλά οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς τα βρίσκουν λίγα σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών.

Όσον αφορά τα κριτήρια με βάση τα οποία επιλέγονται τα βιβλία κάθε φορά που πρόκειται να εμπλουτιστεί η βιβλιοθήκη του σχολείου, όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι δε γνωρίζουν τη διαδικασία με την οποία γίνεται η επιλογή και η παραγγελία των βιβλίων και ότι το θέμα αυτό το χειρίζεται προσωπικά ο Διευθυντής του Σχολείου. Ο Διευθυντής του σχολείου δηλώνει ότι τα βιβλία που αγοράζονται είναι τόσο λίγα, που εκτιμά πως δεν αξίζει τον κόπο να εμπλέξει στη διαδικασία επιλογής και τους συναδέλφους, ενώ ως βασικό κριτήριο για την επιλογή των βιβλίων τα οποία πρόκειται να αγοραστούν χρησιμοποιεί την καταλληλότητά τους για την ηλικία των μαθητών του δημοτικού σχολείου.

Ακατάλληλο ως προς την έκταση βρίσκουν οι εκπαιδευτικοί της μελέτης περίπτωσης το χώρο στον οποίο στεγάζεται η σχολική βιβλιοθήκη και επισημαίνουν ως ανασταλτικό παράγοντα το γεγονός ότι ο ίδιος χώρος χρησιμοποιείται και ως αίθουσα πληροφορικής και ως χώρος αποθήκευσης του τεχνικού και εποπτικού εξοπλισμού. Ενδεικτική είναι η περιγραφή μιας δασκάλας, σύμφωνα με την οποία «...το περιβάλλον της βιβλιοθήκης δεν είναι καθόλου ευχάριστο. Υπάρχει μεγάλη ακαταστασία, παντού στοιβαγμένα θρανία, χαρτιά, βιβλία, υπολογιστές. Κάτι σαν αποθήκη, δηλαδή, ενώ εγώ θα ήθελα η βιβλιοθήκη να έχει χρώματα, φως, να έχει γωνιές χαλάρωσης για τα παιδιά και προπαντός θέρμανση».

Η απουσία κεντρικής θέρμανσης και η συνύπαρξη των υπολογιστών και του υπόλοιπου τεχνικού εξοπλισμού στην ίδια αίθουσα, σύμφωνα με την άποψη των περισσότερων εκπαιδευτικών, επηρεάζει αρνητικά και τον τρόπο λειτουργίας της βιβλιοθήκης. «*Το χειμώνα η βιβλιοθήκη δεν πλησιάζεται, γιατί κάνει πολύ κρύο*», δηλώνει ένας εκπαιδευτικός, ενώ αρκετές φορές δεν μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν τη βιβλιοθήκη, γιατί κάποιοι άλλοι «*έχουν καταλάβει*» το χώρο και ασχολούνται με τους υπολογιστές ή με κάποια προβολή. Επιπλέον, για την προστασία του ηλεκτρονικού και τεχνικού εξοπλισμού, ο χώρος παραμένει πάντα κλειδωμένος και ανοίγει για τους μαθητές σε ένα διάλειμμα της Παρασκευής υπό την εποπτεία της υπεύθυνης βιβλιοθήκης, ενώ οι εκπαιδευτικοί για να τη χρησιμοποιήσουν θα πρέπει να εφοδιαστούν με το κλειδί από την υπεύθυνη ή τον Διευθυντή του Σχολείου.

Η υπεύθυνη ή ο υπεύθυνος βιβλιοθήκης ορίζεται στην αρχή κάθε σχολικού έτους «*εκ περιτροπής*», όπως τονίζει ο Διευθυντής του σχολείου, γιατί οι συνάδελφοι «*γκρινιάζουν*» όταν μένουν πάντα οι ίδιοι. Τα καθήκοντα της υπεύθυνης

βιβλιοθήκης, όπως προκύπτει από τη δήλωση της δασκάλας η οποία για την εφετινή χρονιά έχει αναλάβει αυτό το ρόλο –και συμφωνούν με αυτή οι απαντήσεις των υπόλοιπων εκπαιδευτικών και του Διευθυντή του Σχολείου– είναι να ανοίγει τη βιβλιοθήκη, να επιβλέπει, να σημειώνει τα ονόματα των παιδιών που δανείζονται βιβλία και, όποτε χρειάζεται, να παρεμβαίνει συμβουλευτικά, για να βοηθήσει στην επιλογή του καταλληλότερου βιβλίου σε σχέση με την ηλικία των παιδιών.

Οι μαθητές του σχολείου δεν είναι ιδιαίτερα ευχαριστημένοι από τη βιβλιοθήκη, γιατί είναι μικρή, με λίγα βιβλία, δεν έχει καθόλου αστυνομικά μυθιστορήματα και κόμικς, ενώ τους ενοχλεί η ακαταστασία, η παλαιότητα των επίπλων και το ότι κάθε φορά που την επισκέπτονται πρέπει να διαμορφώνουν μόνοι τους το χώρο στον οποίο θα καθίσουν ανοιγοκλείνοντας τις πτυσσόμενες καρέκλες.

Σχετικά με τον υπάρχοντα τεχνικό εξοπλισμό, επισημαίνεται από τους εκπαιδευτικούς ότι δε συνδέεται με τη λειτουργία της βιβλιοθήκης ούτε αποτελεί μέρος του εξοπλισμού της, βρίσκεται, όμως, εκεί λόγω έλλειψης κάποιου άλλου χώρου. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των περισσότερων εκπαιδευτικών, ελάχιστοι φαίνεται να τον χρησιμοποιούν λίγες φορές το χρόνο για προβολές κάποιων ταινιών και ακρόαση κάποιων παραμυθιών ή μελοποιημένων ποιημάτων, ενώ μια δασκάλα δηλώνει ότι *«έχουμε πάρα πολλά τεχνικά μέσα, δυστυχώς, όμως, τα έχει φάει η σκόνη»*. Οι λόγοι που επικαλούνται οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί για τη μη επαρκή αξιοποίηση του τεχνικού εξοπλισμού αφορούν στην ακαταλληλότητα του χώρου στον οποίο στεγάζεται ή στην έλλειψη διδακτικού χρόνου, ενώ δύο επικαλούνται και την κακή σχέση που έχουν με την τεχνολογία.

Οι μαθητές παραπονούνται για το ότι ο τεχνικός εξοπλισμός *«χρησιμοποιείται πιο πολύ από το ολόημερο σχολείο»*, ενώ από αυτούς μόνο για να ακούσουν κανένα τραγούδι, να δουν καμιά βιντεοκασέτα, όταν έχουν κάποιο περιβαλλοντικό πρόγραμμα, ή *«για να απασχοληθούν και να μην κάνουν φασαρία, όταν έχουν κανένα κενό»*.

Από τους εννέα εκπαιδευτικούς τάξης μόνο ένας δάσκαλος έχει οργανώσει βιβλιοθήκη τάξης είτε με βιβλία που έφεραν τα παιδιά από την προσωπική τους βιβλιοθήκη είτε με βιβλία που αγόρασαν από τα τοπικά βιβλιοπωλεία. Τα βιβλία αυτά, όπως δηλώνει ο δάσκαλος, ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των παιδιών, γιατί τα επέλεξαν τα ίδια τα παιδιά. Η βιβλιοθήκη τάξης λειτουργεί ως δανειστική βιβλιοθήκη για τους μαθητές της τάξης και κάποιες φορές για ελεύθερη απασχόληση των παιδιών. Από τους δασκάλους που δεν έχουν οργανώσει βιβλιοθήκη τάξης οι περισσότεροι προβάλλουν ως επιχείρημα το γεγονός ότι υπάρχει η σχολική βιβλιοθήκη, ενώ όλοι επικαλούνται την ύπαρξη δύο πλούσιων και πολύ καλά οργανωμένων βιβλιοθηκών της πόλης, όπου τα παιδιά *«μπορούν να βρουν όποιο βιβλίο επιθυμούν»*.

Τα παιδιά, κατά την ομαδική συνέντευξή τους, επιβεβαίωσαν την ύπαρξη μιας βιβλιοθήκης τάξης στο σχολείο τους και τον τρόπο αξιοποίησής της, ενώ κάποια από αυτά θυμήθηκαν ότι σε κάποιες μικρότερες τάξεις με άλλο δάσκαλο ή

δασκάλα είχαν και στη δική τους αίθουσα βιβλιοθήκη.

Συζήτηση και γενικές διαπιστώσεις

Αναγνωρίζουμε τις αδυναμίες της ερευνητικής μεθόδου που επιλέξαμε ως προς τη γενίκευση των ευρημάτων για τις υπόλοιπες σχολικές μονάδες, ωστόσο, το γεγονός ότι η ερευνητική μας θεώρηση αφορούσε το σύνολο του «σχολικού γίγνεσθαι» της μελέτης περίπτωσης, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι η σχολική μονάδα που επιλέξαμε αποτελεί τυπικό δείγμα αστικής σχολικής μονάδας με πολλά κοινά χαρακτηριστικά ως προς τη σύνθεση του έμφυχου και του άψυχου δυναμικού με άλλες αστικές ή και ημιαστικές σχολικές μονάδες, μας επιτρέπει να έχουμε την πεποίθηση ότι αρκετά από τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν σε συνδυασμό με ευρήματα άλλων ερευνών για εξαγωγή γενικευμένων συμπερασμάτων όχι μόνο σε σχέση με τις αντιλήψεις, στάσεις και πρακτικές που επικρατούν στο ελληνικό δημοτικό σχολείο για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, αλλά και σε σχέση με τις βελτιωτικές παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν για την προώθησή της.

Επειδή από το ερευνητικό μας εγχείρημα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν οργανώνουν βιβλιοθήκη τάξης, λόγω της ύπαρξης σχολικής βιβλιοθήκης και καλά οργανωμένων βιβλιοθηκών της πόλης, γεγονός που σημαίνει ότι η δράση της σχολικής μονάδας ως προς την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας των μαθητών επηρεάζεται από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί, προτείνουμε τη διενέργεια ενός συγκριτικού ερευνητικού εγχειρήματος με μια σχολική μονάδα αγροτικής περιοχής, όπου συνήθως δεν υφίστανται υποδομές παρόμοιες με αυτές των σχολικών μονάδων αστικής περιοχής.

Συνοψίζοντας τα προαναφερθέντα ευρήματα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η βιβλιοθήκη του σχολείου ούτε επαρκώς εξοπλισμένη είναι ούτε λειτουργεί σε ένα πλαίσιο θετικό για την προώθηση της βιβλιοανάγνωσης. Ο περιορισμένος χρόνος στον οποίο παραμένει ανοιχτή για τους μαθητές, ο επιστρατευμένος εκπαιδευτικός που εκτελεί καθήκοντα βιβλιοθηκονόμου, η μικρή συλλογή βιβλίων και ο ακατάλληλος χώρος στέγασης δημιουργούν αρνητικές προϋποθέσεις για την προώθηση της φιλαναγνωσίας.

Βιβλιογραφία

- Αγγελοπούλου, Β. – Βαλάση, Ζ. (1989). *Διαλέγουμε βιβλία για παιδιά, Για μια βασική βιβλιοθήκη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Αγγελοπούλου, Β. (1994). «Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία». Στο: Β. Αγγελοπούλου – Ι. Βασιλαράκης (επιμ.), *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία*, Αθήνα: Δελφίνι, σελ. 11-15.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (1987). *Θέματα Παιδικής Λογοτεχνίας, Α' Ανιχνεύσεις*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αναγνωστόπουλος, Β. – Δελώνης, Α. (1988). *Παιδική λογοτεχνία και σχολείο*, Αθήνα: Πατάκης.

- Αναγνωστόπουλος, Β. (1989). «Οι παιδικές σχολικές βιβλιοθήκες στον καθρέπτη», *Διαδρομές*, 13, 23-26.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (2001). «Κατάρτιση φωνοθήκης στο σχολείο». Στο: Χ. Τσολάκης (επιμ.). *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Κώδικας, σελ. 156-165.
- Anderson, R. – Hiebert, E. – Scott, J. – Wilkinson, I. (1994). *Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες* (μτφρ. Α. Αρχοντίδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Αρβανίτης, Ι. – Κυριδής, Α. – Ντίνας, Κ. – Σουλιώτης, Μ. (2003). «Οι εκπαιδευτικοί του Δημοτικού Σχολείου οραματίζουν την ιδανική σχολική βιβλιοθήκη», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 128, 153-162.
- Βαλάση, Ζ. (1994). «Οπτικοακουστικά μέσα, βιβλία και παιδιά. Δημιουργικές συναντήσεις». Στο: Β. Αγγελοπούλου – Ι. Βασιλαράκης (επιμ.), *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Δελφίνι, σελ. 185-199.
- Bird, M. – Hammersley, M. – Gomm, R. – Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη, Εγχειρίδιο Μελέτης* (μτφρ. Ε. Φράγκου). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γιαννικοπούλου, Α. (1998). «Η Αλίκη στη χώρα των πολυμέσων: Μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας». Στο: Ι. Βασιλαράκης (επιμ.), *Σύγχρονες οπτικές και προοπτικές της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σελ. 209-225.
- Cohen, L. – Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Glaser, B.G. (1965). «The constant comparative method of qualitative analysis», *Social Problems*, 12, 436-445.
- Glaser, B.G. – Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory for Qualitative Research*, Chicago: Aldine.
- Καλογήρου, Τ. (1999). *Τέρφεις και ημέρες ανάγνωσης*. Αθήνα: Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.
- Καργάκος, Σ. (1998). «Η δικτατορία του ενός και μοναδικού σχολικού εγχειριδίου». Στο: *Η Βιβλιοθήκη και το Βιβλίο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανελλήνια Ομοσπονδία Εκδοτών Βιβλιοπωλών, Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, σελ. 78-84.
- Κασσωτάκης, Μ. (1998). «Το παρόν και το μέλλον των σχολικών βιβλιοθηκών στην Ελλάδα». Στο: *Η Βιβλιοθήκη και το Βιβλίο στη Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανελλήνια Ομοσπονδία Εκδοτών Βιβλιοπωλών, Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, σελ. 193-196.
- Κάτσικας, Χ. (1997). ««Χαρτογραφώντας» την αναγνωστική συμπεριφορά των μαθητών». Στο: *Ανάγνωση και Σχολείο*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, σελ. 73-80.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. – Καλογήρου, Τ. – Παπαδάτος, Γ. – Πρωτονοτάριου, Σ. – Πυλαρινός, Θ. (2001). *Με λογισμό και μ' όνειρο, Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' & ΣΤ' Τάξης Δημοτικού, Οδηγίες για το Δάσκαλο*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Καψάλης, Γ. (2000). *Μελέτες Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κορωναίου, Α. (2001). *Εκπαιδύοντας εκτός σχολείου, Η συμβολή των οπτικοακουστικών μέσων και των νέων τεχνολογιών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κώτση, Α. (1996). «Σχέση σχολείου και δημοτικής βιβλιοθήκης: Ένα πείραμα του Δήμου Χαλανδρίου». Στο: Ζ' Κύκλος Επιμορφωτικού Σεμιναρίου, *Το Σύγχρονο Σχολείο. Πραγματικότητα, Δυνατότητες, Προοπτικές*, Αθήνα: Πατάκη, σελ. 34-37.
- Μαργακουδάκη, Ε. (1994). «Σχολικός χρόνος, Ελεύθερος χρόνος και Φιλαναγνωσία». Στο: Β. Αγγελοπούλου & Ι. Βασιλαράκης (επιμ.), *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Δελφίνι, σελ. 45-67.
- Μελάς, Δ. (1998). «Η διδασκαλία της γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση-Επιτεύξεις και παραλείποντα». Στο: Χ. Τσολάκης (επιμ.). *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*, Θεσσαλονίκη: Κώδικας, σελ. 141-149.

- Μπουλούμπασης, Χ. (2002). «Μια νέα πρόταση για την προσέγγιση της παιδικής λογοτεχνίας. Ένα παράδειγμα». Στο: Β. Οικονομοπούλου (επιμ.), *Παιδική-Νεανική Λογοτεχνία: Το μαγικό Ραβδί της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πατάκης, σελ. 73-91.
- Ντελόπουλος, Κ. (1998). «Η Σχολική Βιβλιοθήκη προέκταση της εκπαιδευτικής πράξης και μέσο διεύρυνσης του σχολικού προγράμματος». Στο: *Η Βιβλιοθήκη και το Βιβλίο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανελλήνια Ομοσπονδία Εκδοτών Βιβλιοπωλών και Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, σελ. 109-119.
- Ντελόπουλος, Κ. (1999). «Η λογοτεχνία στο σχολείο και η σχολική βιβλιοθήκη». Στο: Β. Αποστολίδου – Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σελ. 277-283.
- Οικονομοπούλου, Χ. (1991). «Σχολικές βιβλιοθήκες. Δειγματοληπτική έρευνα για τις σχολικές βιβλιοθήκες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Δήμο Κερατοινίου», *Λόγος και Πράξη*, 46, 69-75.
- Οικονομοπούλου, Χ. (1998). «Σχολικές Βιβλιοθήκες: Θα γίνει -ή όχι- ο θεσμός πραγματικότητα στην Ελλάδα του 2000;» Στο: *Η Βιβλιοθήκη και το Βιβλίο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανελλήνια Ομοσπονδία Εκδοτών Βιβλιοπωλών και Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, σελ. 62-67.
- Ορφανίδου, Ι. (1993). «Η διδασκαλία της ποίησης ως ταυτόχρονη λειτουργία λόγου, ήχου, εικόνας και μουσικής». Στο: Δ' Κύκλος Επιμορφωτικού Σεμιναρίου, *Η Διδακτική Πράξη, Πολλαπλοί τρόποι, σύγχρονες μέθοδοι και τεχνικές διδακτικής*. Αθήνα: Πατάκη, σελ. 23-31.
- Rustemeyer, R. (1992). *Praktisch-methodische Schritte der Inhaltsanalyse. Eine Einführung am Beispiel der Analyse von Interviewtexten*. Munster: Aschendorff.
- Σακελλαρίου, Χ. (2003). *Παιδί και Βιβλίο*. Αθήνα: Μελωδία-Καψάκη.
- Σιγάλας, Χ. (1998). «Ο σχεδιασμός του υπουργείου Παιδείας για τις Σχολικές Βιβλιοθήκες την επόμενη τριετία και το Δεύτερο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης». Στο: *Η Βιβλιοθήκη και το Βιβλίο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανελλήνια Ομοσπονδία Εκδοτών Βιβλιοπωλών και Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, σελ. 85-93.
- Σίνα, Β. (1998). «Η Σχολική βιβλιοθήκη: Οργάνωση και λειτουργία». Στο: *Η Βιβλιοθήκη και το Βιβλίο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανελλήνια Ομοσπονδία Εκδοτών Βιβλιοπωλών και Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, σελ. 120-125.
- Strauss, A. – Corbin, J. (1994). «Grounded theory methodology», In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Χαραμής, Π. (1997). «Σχολική βιβλιοθήκη και διδακτική πράξη». Στο: *Ανάγνωση και Σχολείο*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Βιβλίου και Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, σελ. 93-101.
- Χαραμής, Π. (1998). «Σχολική βιβλιοθήκη και διδακτική πράξη». Στο: *Η Βιβλιοθήκη και το Βιβλίο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανελλήνια Ομοσπονδία Εκδοτών Βιβλιοπωλών και Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, σελ. 94-105.
- Χατζηδημητρίου-Παράσχου, Σ. (2000). «Ο ελληνικός περιοδικός τύπος για παιδιά και νέους. Η ιστορία του, η προσφορά του», *Περίπλους*, 49, 48-58.
- Ψύρρας, Θ. (1997). «Για να φτιάξουμε αναγνώστες», *Η λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 16, 24-32.

Η εισαγωγική επιμόρφωση και οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί

Προκόπης Η. Μανωλάκος
Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε.

Εισαγωγή

Η οργάνωση και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι ένα από τα σπουδαιότερα θέματα της εκπαιδευτικής επικαιρότητας, στο πλαίσιο δε της διά βίου μάθησης η επιμόρφωση συνιστά μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η εισαγωγική επιμόρφωση αποτελεί ένα αυτονόητο και αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού.

Τα τελευταία χρόνια γίνεται πολύς λόγος για την εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς αυτή συνδέεται με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, χωρίς να αποτελεί και τη μοναδική παράμετρο. Αιτία είναι οι μεγάλες εξελίξεις που έχουν συντελεστεί στην παιδαγωγική θεωρία, η οποία μαζί με τις σύγχρονες κοινωνικογνωστικές προσεγγίσεις και τις νέες τεχνολογίες παρέχει νέες δυνατότητες στη διδακτική πράξη.

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί είναι ενήλικοι, άτομα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, προσωπικά ενδιαφέροντα, βιώματα, προσδοκίες, κίνητρα, επιθυμίες, ανάγκες, στάσεις και συμπεριφορές, και απαιτούν μια ιδιαίτερη εκπαιδευτική αντιμετώπιση, που να τους ταιριάζει. Η αποτελεσματική στήριξη του νεοδιόριστου διαμορφώνεται με αφετηρία τις ανάγκες του ως ενήλικου εκπαιδευτικού.

Για την καλύτερη αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρει η εισαγωγική επιμόρφωση στην επαρκή προετοιμασία των εκπαιδευτικών, βασικός όρος είναι η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και η αξιοποίησή τους κατά το σχεδιασμό της επιμόρφωσης. Η επιμόρφωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, ως εκπαίδευση ενηλίκων, επιβάλλεται να αποτελεί δραστηριότητα με μεθόδους που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή, καλύπτοντας τις επιμορφωτικές τους ανάγκες.

Η εισαγωγική επιμόρφωση

Με τον όρο επιμόρφωση εννοούμε ένα μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, δομών και διαδικασιών που απευθύνονται σε ενηλίκους. Ετυμο-

λογικά σημαίνει την «πρόσθετη», «περαιτέρω» ή «συμπληρωματική» επιμόρφωση (επί+μόρφωση). Σύμφωνα με το Ελληνικό Λεξικό (1993, σ. 268) ο όρος επιμόρφωση σημαίνει την «απόκτηση συμπληρωματικών ή ειδικών γνώσεων μετά την ολοκλήρωση ενός κύκλου σπουδών». Στο Ερμηνευτικό και Ετυμολογικό Λεξικό της Ελληνικής Γλώσσας της Εγκυκλοπαίδειας Πάπυρος Λαρούς (1984 τ. 24, σ. 420) αποδίδεται ο ίδιος όρος ως «η περαιτέρω μόρφωση, η συμπλήρωση και προαγωγή της μόρφωσης». Επιμόρφωση είναι η διαδικασία η οποία οικοδομείται επάνω σε ένα ήδη κατακτημένο επίπεδο ανάπτυξης. Έχει, δηλαδή, προηγηθεί ένας κύκλος παιδαγωγικών δραστηριοτήτων και εμπειριών, κατά τον οποίο κατακτήθηκε ένα αρχικό επίπεδο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων.

Με την επιμόρφωση καλύπτονται ανάγκες σε ατομικό, ομαδικό και περιφερειακό επίπεδο.

Η επιμόρφωση είναι εκπαίδευση, αφού αποτελεί σχεδιασμένη και συγκροτημένη μάθηση με σαφείς στόχους και αποβλέπει σε συγκεκριμένο αποτέλεσμα (Rogers, 1999). Είναι, λοιπόν, η επιμόρφωση παροχή σχεδιασμένων μαθησιακών δραστηριοτήτων σε άτομα που είναι ώριμα με κριτήριο την υπευθυνότητά τους, την κοινωνική τους εμπειρία και τον ισορροπημένο τρόπο ύπαρξής τους, και όχι την ημερομηνία γέννησής τους (Κόκκος, 1999).

Η εισαγωγική επιμόρφωση αποσκοπεί στο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν και να διευρύνουν τις επιστημονικές και επαγγελματικές τους γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες σε διάφορους τομείς, να διαμορφώνουν στάσεις, να διευρύνουν τα ενδιαφέροντά τους, ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στο έργο τους.

Είναι δυνατό να υποστηριχτεί ότι η επιμόρφωση των νεοδιοριζομένων μπορεί να λειτουργήσει ως διαδικασία παροχής των απαραίτητων ψυχοκοινωνικών μέσων για την «επιβίωσή τους», και ως διαδικασία προσέγγισης των διδακτικών και άλλων καθηκόντων όχι ως απλών πρακτικών προβλημάτων, αλλά ως ευρύτερων κοινωνικο-πολιτικών και παιδαγωγικών θεμάτων (Μαυρογιώργος, 1982).

Επιφυλάξεις έχουν διατυπωθεί για τους πραγματικούς σκοπούς της επιμόρφωσης και για το αν μπορεί να προσφέρει κάποια σημαντική αλλαγή στην εκπαίδευση. Ο Ανδρέου (1989, σ. 23) υποστηρίζει ότι πραγματικός σκοπός της επιμόρφωσης είναι η επιβολή των ιδεολογικών επιλογών των κυρίαρχων κοινωνικών δυνάμεων στην καθημερινή πράξη του σχολείου και η άσκηση ελέγχου στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Όμως, σύμφωνα με τον Porter (1975), η επιμόρφωση αποτελεί περισσότερο μια διαδικασία πρόκλησης, ενίσχυσης και παροχής ευκαιριών για αυτο-εξέλιξη του εκπαιδευτικού, παρά μια διαδικασία επιβολής επιθυμητών αλλαγών στη συμπεριφορά του. Έτσι, η λειτουργία της επιμόρφωσης μπορεί να ταυτίζεται και με την επαγγελματική ανάπτυξη. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί να λειτουργεί και πάνω στη βάση της αντίληψης για ύπαρξη ελλείψεων στους εκπαιδευτικούς ή για αδυναμία τους να ανταποκριθούν επαρκώς στις απαιτήσεις της εργασίας τους (Jackson, 1993). Ως καταλληλότερη μορφή επιμόρφωσης για

την ανάπτυξη γνώσεων θεωρείται ο τύπος των παραδοσιακών σεμιναριακών παραδόσεων (Βεργίδης, 1993α).

Πάντως, τα πρώτα χρόνια της θητείας του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1982), είναι δυνατό να θεωρηθούν και να χρησιμοποιηθούν ως μια γέφυρα που οδηγεί από τη βασική εκπαίδευση στην άσκηση των καθηκόντων του. Προσφέρεται έτσι μια ευκαιρία για σύνδεση βασικής εκπαίδευσης-επιμόρφωσης, καθώς και για σύνδεση της θεωρίας με την πράξη. Τα πρώτα χρόνια μετά το διορισμό προσφέρουν μια πολύ καλή ευκαιρία επιμόρφωσης. Με αφετηρία την εισαγωγική επιμόρφωση ο εκπαιδευτικός επιβάλλεται να έχει μια συνεχή πορεία εκπαίδευσης και εξέλιξης. Η εισαγωγική επιμόρφωση μπορεί να παρέχει στον νεοδιοριζόμενο κάθε βοήθεια και υποστήριξη, για να μπορέσει να διαμορφώσει προσωπικούς τρόπους προσέγγισης των σχολικών προβλημάτων.

Χρειάζεται να διευρύνονται οι προσωπικές ανάγκες του νεοδιοριζομένου και υποστηρίζεται με σεμινάρια, συζητήσεις, παρακολούθηση διδασκαλιών και στενή συνεργασία με τον σχολικό σύμβουλο. Για να πραγματοποιηθούν όλα αυτά, προϋπόθεση είναι η μείωση του ωραρίου του, ώστε να έχει τη δυνατότητα να αφιερώνει χρόνο στον προβληματισμό και στις απαιτήσεις της επιμόρφωσης.

Κεντρικός σκοπός της επιμόρφωσης τίθεται η ανάπτυξη της αυτογνωσίας του εκπαιδευτικού μέσα από διαδικασίες αυτο-επίγνωσης, αυτο-κριτικής και αυτο-συνειδητοποίησης, και με εργαλεία τον προσωπικό στοχασμό και την κριτική σκέψη (Hargreaves and Fullan, 1993).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εντάσσεται στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης και στη διά βίου μάθηση των εκπαιδευτικών. Κατά τον Day (1999) η περιοχή της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι μια πολυσύνθετη περιοχή της διά βίου μάθησης.

Αναγκαιότητα της εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν είναι δυνατό να καλύψει σε όλη την επαγγελματική σταδιοδρομία όλο το φάσμα των ενδιαφερόντων, των γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί για την άσκηση του έργου τους.

Όπως αναφέρει ο M. Fullan (1982), ακόμα και κάτω από τις καλύτερες προϋποθέσεις η βασική εκπαίδευση μπορεί απλώς «να ξύσει την επιφάνεια» της σχολικής πραγματικότητας, την οποία θα αντιληφθούν οι εκπαιδευτικοί μόνο κατά τη διάρκεια της εργασίας τους στο σχολείο. Πολύ συχνά έχουμε αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, τα αναλυτικά προγράμματα, τα βιβλία και την ύλη που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. Νέες διδακτικές προσεγγίσεις και μεθοδολογίες, νέες τεχνολογίες, αγωγή υγείας, περιβαλλοντική εκπαίδευση, επιχειρηματικότητα, ευέλικτη ζώνη κ.λπ. αποτελούν αντικείμενα και νέους θεσμούς, που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αποδεχτούν και να προωθήσουν στο σχολείο.

Επίσης, η επιμόρφωση είναι αναγκαία, επειδή εξασφαλίζει τη συστηματική

πληροφόρηση των εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις εισαγωγής εκπαιδευτικών καινοτομιών ή μεταρρυθμίσεων και μετριάξει την αναμενόμενη ιδεολογική αντίστασή τους στις προσπάθειες εκσυγχρονισμού (Perry, 1981).

Ο Eraut (1994) αναφέρει για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν πολλά να μάθουν για τη διδασκαλία, προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, το οποίο πρέπει να επιτελούν χωρίς άγχος και με μεγαλύτερη σιγουριά. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν καθημερινά ποικίλα προβλήματα, που θα πρέπει να τα διαχειριστούν σωστά. Αυτό προϋποθέτει εκπαιδευτικούς με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από τη βιβλιογραφία, αλλά και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ως ανεπαρκής (Ξωχέλλης, 1984· Hargreaves & Fullan, 1995) τόσο ως προς τη χρονική έκταση της προετοιμασίας των υποψήφιων εκπαιδευτικών όσο και ως προς την ποιότητα των παρεχόμενων σπουδών συγκριτικά με άλλα επαγγέλματα με πλήρη αναγνώριση.

Η εισαγωγική επιμόρφωση αρχικά παρέχει ευκαιρίες εξέλιξης προδιαθέσεων, εμφάνισης νέων δεξιοτήτων και απόκτησης αυτογνωσίας μέσα από τη διαδικασία του στοχασμού, αρετών που επηρεάζουν την επαγγελματική, αλλά ταυτόχρονα καθορίζουν και την ατομική ευαισθησία του εκπαιδευτικού (Ματσαγούρας, 1995).

Η επιμορφωτική διαδικασία βοηθά στην προσωπική του εξέλιξη, αφού τουλάχιστον θέτει προβληματισμούς για το νέο του ρόλο, δηλαδή αυτόν του μεσολαβητή-διευκολυντή, εμπυχωτή των μαθητών του.

Ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης δεν επιδιώκει να «συμμορφώσει» τους εκπαιδευτικούς προς την υπάρχουσα εκπαιδευτική και κοινωνική κατάσταση, αλλά επιδιώκει να διαμορφώσει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εργάζονται δημιουργικά, για να είναι σε θέση να το μετασχηματίσουν (Μαυρογιώργος, 1982).

Ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με το θεσμό της επιμόρφωσης (Ξωχέλλης, 2002· Κασσωτάκης, 2002· Μαυρογιώργος, 1989· 1999· Hargreaves & Fullan, 1993) αποδίδουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία πρέπει:

- να ανταποκρίνεται σε διαπιστούμενες ανάγκες των εκπαιδευτικών·
- να είναι σε στενή επαφή με την εκπαιδευτική έρευνα και σε άμεση επαφή με τη σχολική πράξη·
- να έχει πολλές μορφές και να ενσωματώνει ποικίλες επιμορφωτικές δραστηριότητες·
- να χρησιμοποιεί μεθόδους εκπαίδευσης ενηλίκων προσαρμοσμένες στις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών·
- να συνδέεται με την επικαιρότητα και τις νέες συνθήκες διαβίωσης του ανθρώπου·
- να αξιολογείται συνεχώς για βελτίωση των μεθόδων και κάλυψη των νέων αναγκών·

- να είναι προσανατολισμένη προς το μέλλον· να είναι μικρής διάρκειας και επαναλαμβανόμενη·
- να είναι αποκεντρωμένη και να παρέχεται από διάφορους φορείς.

Εισαγωγική επιμόρφωση και οι πρωτοεμφανιζόμενες ανάγκες των εκπαιδευτικών

Τα πρώτα έτη της σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού είναι τα πιο δύσκολα και τα πιο σημαντικά για την εξέλιξή του. Ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός επικεντρώνει τις ανησυχίες και τα ενδιαφέροντά του σε θέματα όπως η γνώμη των προϊσταμένων του, η στάση των συναδέλφων του, η αποδοχή από μέρους των μαθητών και των γονέων, ο φόβος της αποτυχίας, προβλήματα και ανάγκες σε διδακτικά θέματα.

Πρόδηλο είναι ότι επιμορφώνεται κάποιος για κάτι που το έχει ανάγκη, π.χ. για την αντικατάσταση ή τη διόρθωση της προηγούμενης μορφωτικής προετοιμασίας του, για την ένταξή του στη σχολική πραγματικότητα, για την ανανέωση των γνώσεών του, για την προσαρμογή του σε νέες εκπαιδευτικές καταστάσεις κ.λπ. (Γκόλιαρης, 1997).

Η βασική εκπαίδευση αναφέρεται περισσότερο σε θεωρητικές καταστάσεις παρά σε πραγματικές. Έτσι, ο νεοδιόριστος δεν διακατέχεται από μια διδακτική σιγουριά. Αναγκάζεται σε προσαρμοστικότητα αναπτύσσοντας τις διδακτικές του δεξιότητες. Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1982), η εισαγωγική επιμόρφωση μπορεί να πάρει τη μορφή ενός συστηματικού προγράμματος ενσωμάτωσης των νεοδιοριστών με τη συμπαράσταση κυρίως του κλάδου των εκπαιδευτικών μέσα από διαδικασίες προσανατολισμού, συμβουλευτικής καθοδήγησης, πρακτικής άσκησης και προσωπικής μελέτης. Δεν λαμβάνονται υπόψη παράγοντες όπως οι ανάγκες του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού και οι πρώτες επαγγελματικές δυσκολίες που θα συναντήσει στην καθημερινή πρακτική.

Η επιμόρφωση έχει θετικά αποτελέσματα για τον νεοδιοριζόμενο όταν συνοδεύεται από την αντίχνευση και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών των ίδιων των ενδιαφερομένων και παράλληλα στοχεύει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και στον αυτοπροσδιορισμό τους (Κόκκος, 1999). Βασική προϋπόθεση, λοιπόν, για ουσιαστική επιμόρφωση είναι η διαδικασία της καταγραφής των αναγκών.

Η καταγραφή των αναγκών, σύμφωνα με τους Bramley (1991) και Bailey (1987), μπορεί να γίνεται σε τρία επίπεδα:

- στο επίπεδο της σχολικής μονάδας σε συνδυασμό με τους στόχους του σχολικού προγραμματισμού·
- σε επίπεδο επαγγελματικής ομάδας ενός σχολείου ή και κατά ειδικότητες εκπαιδευτικών·
- σε επίπεδο ατόμου και, συγκεκριμένα, ως προς το βαθμό της προσωπικής του ικανοποίησης, ως προς το είδος και τις συνθήκες εργασίας και ως προς την απόδοσή του.

Σύμφωνα με την Wright (1990), η επιμόρφωση οφείλει να δίνει έμφαση στα πραγματικά προβλήματα των εργαζομένων και, για να το επιτύχει αυτό, θα πρέπει να θέτει στόχους που να βασίζονται στις ανάγκες τους, τόσο τις αντικειμενικές όσο και τις αντιλήψεις τους για τις προσωπικές τους ανάγκες. Τα επιμορφωτικά προγράμματα δεν μπορεί να είναι ίδια για όλους τους εκπαιδευτικούς, επειδή ακριβώς δεν έχουν όλοι τις ίδιες ανάγκες. Στην Ελλάδα ο προβληματισμός για την επιμόρφωση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς ως προς τα χαρακτηριστικά που την καθιστούν αποτελεσματική. Η εντύπωση που δίνεται, έτσι όπως γίνεται, σπασμωδικά και ασυντόνιστα, είναι ότι γίνεται για να γίνεται και όχι με στόχο την αποτελεσματικότητά της (Νικολακάκη, 2003).

Επίσης, από τον Guskey (1985) τονίζεται ότι λίγοι νεοδιοριστοί εκπαιδευτικοί μπορούν να ενταχθούν από ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης προσωπικού κατευθείαν στην τάξη και να αρχίσουν να εφαρμόζουν ένα νέο πρόγραμμα ή μια καινοτομία με επιτυχία.

Ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης πρέπει να προσφέρει λιγότερο θεωρία και περισσότερο να δίνει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να προβληματίζονται και να ενεργούν. Ο Sparks (1983) αναφέρει ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών ίσως να χρειάζεται να προσαρμοστούν έτσι, ώστε να ταιριάζουν με τα ποικίλα χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και τις στάσεις τους.

Η θεωρία μάθησης ενηλίκων είναι σημαντικό να τεθεί υπόψη στο σχεδιασμό της εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η θεωρία αυτή αναπτύχθηκε από τον Knowles (1984), ο οποίος την ονομάζει «ανδραγωγική». Το όνομά της υποδηλώνει τον τρόπο εκπαίδευσης των ενηλίκων σε σχέση με τον τρόπο εκπαίδευσης των ανηλίκων.

Πολλοί εκπαιδευτικοί είναι σήμερα της γνώμης ότι η επιμόρφωση που τους παρέχεται, υπό μορφή σεμιναρίων, από εξωτερικούς κατά κανόνα φορείς (προϊστάμενες αρχές), δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους, καθώς τους προσφέρει συνταγές και συμβουλές, χωρίς να τους επιτρέπει να παίρνουν οι ίδιοι την ευθύνη της επιμόρφωσής τους (Λάναρη, 2005).

Τα τελευταία χρόνια η επιμόρφωση παραμένει αμετάβλητη, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει ριζικά. Το παραδοσιακό μοντέλο του εκπαιδευτικού ως φορέα γνώσης έχει ανατραπεί. Τη θέση του παίρνει ο τύπος του εκπαιδευτικού συντονιστή-ερευνητή. Η νέα αυτή εκπαιδευτική πραγματικότητα απαιτεί την ανάπτυξη επαγγελματικών ικανοτήτων, όπως ευελιξία στην επίλυση προβλημάτων και αποτελεσματικότητα στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.

Με ποιο τρόπο θα τροποποιηθεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να ανταποκρίνεται στις νέες προκλήσεις της κοινωνίας της πληροφορίας, είναι θέμα που θα πρέπει να ερευνηθεί από τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία φορείς. Η εισαγωγική επιμόρφωση στοχεύει στην επιστημονική στήριξη και υποστήριξη των εκπαιδευτικών προκειμένου να καλύπτονται οι ανάγκες που σχετίζονται με τη βελτίωση του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού συστήματος. Είναι αποτε-

λεσματική μόνο όταν ο εκπαιδευτικός συμμετέχει ενεργά και υπεύθυνα.

Ο Βεργίδης (1993α· 1993β) προτείνει ορισμένα κριτήρια για τη διαμόρφωση μιας τυπολογίας της επιμόρφωσης.

1) Με κριτήριο το στόχο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αναφέρεται σε επιμόρφωση που προσβλέπει:

- α) στη βελτίωση του επιπέδου της βασικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών,
- β) στην ανταπόκριση των εκπαιδευτικών σε κάποιες συγκεκριμένες, νέες ανάγκες, και

γ) στην επίλυση προβλημάτων που παρουσιάζονται στο σχολείο.

2) Με κριτήριο τις σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ των εμπλεκόμενων προσώπων και φορέων, διακρίνει:

- α) την ετεροκαθοριζόμενη επιμόρφωση: ο σκοπός και οι στόχοι του προγράμματος επιμόρφωσης επαφίενται στους βασικούς συντελεστές του (σχεδιαστές, συντονιστές κ.ά.), στο βαθμό που δεν υπάρχει διερεύνηση, διάγνωση και διαπραγμάτευση των επιμορφωτικών αναγκών για τη συγκεκριμένη ομάδα-στόχο· κάθε εκπαιδευτής παρουσιάζει την ύλη που κρίνει αναγκαία·
- β) τη συμμετοχική επιμόρφωση: οι συντελεστές του προγράμματος και οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί διαπραγματεύονται τις επιμορφωτικές δραστηριότητες και συμβάλλουν στη διαμόρφωση και τη διεξαγωγή της επιμόρφωσης· οι εκπαιδευτές αφενός είναι ειδικοί σε ένα θέμα αφετέρου εμπνυχώνουν, συντονίζουν και κατευθύνουν τους εκπαιδευτικούς·

γ) την αυτομόρφωση: οι εκπαιδευτικοί, έχοντας πρόσβαση στις πηγές της γνώσης στα πλαίσια της εργασίας τους, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην αυτομόρφωσή τους· η αυτομόρφωση είναι μια βασική διάσταση της διά βίου εκπαίδευσης·

δ) την εκπαιδευτική έρευνα-δράση: εδώ επιδιώκονται: i) η βελτίωση ή αλλαγή μιας εκπαιδευτικής πρακτικής, ii) η κατανόηση της πρακτικής από τους συμμετέχοντες, και iii) η βελτίωση της ευρύτερης κατάστασης· η έρευνα-δράση συμβάλλει στην παραγωγή νέας γνώσης καθώς και ανάπτυξης καινοτομιών στην εκπαίδευση.

Στη σχετική βιβλιογραφία διαφαίνονται δύο κατευθύνσεις στο πρόβλημα του ελέγχου της επιμόρφωσης, που σχετίζονται: α) με την εξυπηρέτηση των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος, και β) με το μοντέλο της εξυπηρέτησης των προσωπικών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών (Stammers, 1980).

Οι μορφές επιμόρφωσης που εντάσσονται στο πρώτο μοντέλο είναι προανατολισμένες στις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται ως υπάλληλος, που οφείλει να συμμορφώνεται με τις υποδείξεις της εκπαιδευτικής αρχής, η οποία διατηρεί και το δικαίωμα του αποκλειστικού ελέγχου της επιμόρφωσης.

Οι μορφές επιμόρφωσης του δεύτερου μοντέλου αποδέχονται τον εκπαιδευτικό ως άτομο με δική του βιογραφία. Απορρίπτουν τις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος ως κεντρικό σημείο προγραμματισμού και αναγορεύουν τον εκπαιδευτικό σε αποκλειστικό υπεύθυνο για το σχεδιασμό, την επιλογή και τη

διεκπεραίωση της επιμορφωτικής διαδικασίας. Γίνεται ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και καταβάλλεται προσπάθεια επίλυσής τους. Στόχος είναι η επαγγελματική ανάπτυξη του προσώπου.

Το θεσμικό πλαίσιο επιμόρφωσης στην Ελλάδα είναι αυτό της εξυπηρέτησης των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος και δεν προβλέπεται καμιά συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Ο συμμετοχικός χαρακτήρας της επιμόρφωσης (εξυπηρέτηση προσωπικών αναγκών), όμως, θεωρείται σήμερα πολύ σημαντικός τόσο για την αποτελεσματικότητα αυτών των προγραμμάτων όσο και για την παρώθηση των εκπαιδευτικών προς τον αυτοκαθορισμό και την αυτοπραγμάτωση (Ανδρέου, 1997). Ο Μαυρογιώργος (1982) υποστηρίζει ότι το δίλημμα «προσωπικές ανάγκες» ή «ανάγκες του συστήματος» συνιστά πολωτική διχοτόμο και δεν προσφέρει καλές υπηρεσίες στο όλο επιμορφωτικό πλέγμα, μια που δεν έχουμε ανάγκη αποκλειστικής προβολής μόνο του συστήματος ή μόνο του ατόμου. Η επιμόρφωση είναι μια ενιαία διαδικασία προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης.

Τυπολογίες επιμόρφωσης με κριτήριο τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων

Διακρίνονται ανάγκες υπαρκτές, δηλαδή αυτές που καταγράφονται για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα του εκπαιδευτικού πλαισίου, και ενδεχόμενες, δηλαδή αυτές που θα προκύψουν λόγω των επιστημονικών και κοινωνικών δεδομένων.

Σε ό,τι αφορά το κριτήριο σχετικά με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων επισημαίνονται τα εξής:

- α) Ανάλογα με το είδος των αναγκών των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, οι Howey και Joyce (1978) ανέπτυξαν ένα πλαίσιο έρευνας επισκόπησης των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων για εκπαιδευτικούς που περιλαμβάνει πέντε τύπους:
 - ο πρώτος τύπος καλύπτει ανάγκες που αφορούν δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας·
 - ο δεύτερος αφορά δραστηριότητες που σχετίζονται με το διδακτικό έργο με έμμεσο τρόπο·
 - ο τρίτος τύπος αφορά δράσεις που θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να αναβαθμίσει το επαγγελματικό κύρος του και να βελτιώσει τις ικανότητές του·
 - ο τέταρτος τύπος προετοιμάζει τους εκπαιδευτικούς για την ανάληψη νέων επαγγελματικών ρόλων και οι εκπαιδευτικοί αποκτούν επιπρόσθετα προσόντα·
 - ο πέμπτος τύπος αφορά την ικανοποίηση των ατομικών ενδιαφερόντων του εκπαιδευτικού και στοχεύει στη διευκόλυνση της προσωπικής ανάπτυξης, η οποία επηρεάζει το εκπαιδευτικό έργο που παρέχει.
- β) Έχουν προταθεί τυπολογίες που κατηγοριοποιούν τις επιμορφωτικές ανάγκες

συγκεκριμένων ομάδων εκπαιδευτικών, όπως των νεοδιοριστών. Οι ανάγκες των νεοδιοριστών είναι προσανατολισμένες στη σχολική ζωή και τη διδακτική πράξη (Neil, 1986).

Στα πρώτα χρόνια της θητείας του ο εκπαιδευτικός διανύει μια περίοδο ενσωμάτωσης στο σχολικό περιβάλλον και τον απασχολούν θέματα που έχουν σχέση με την πειθαρχία των μαθητών στην τάξη, με την αποδοχή του από το μαθητικό πληθυσμό και από τους συναδέλφους του, με το φόβο της αποτυχίας και με την αξιολόγησή του. Οι ανάγκες του σχεδιάζονται πάνω στην πρακτική εφαρμογή της ψυχοπαιδαγωγικής και επιστημονικής κατάρτισής του.

Ιστορική αναδρομή

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Δημοτικής Εκπαίδευσης εισήχθη για πρώτη φορά στη χώρα μας το 1881, υποχρεώνοντας όλους τους εκπαιδευτικούς να ασκηθούν για έξι εβδομάδες στο αλληλοδιδασκτικό σύστημα διδασκαλίας, που πρωτοεμφανίστηκε την εποχή εκείνη (Ανθόπουλος, 1994).

Το 1914 επιβάλλεται η εφαρμογή των επιμορφώσεων που είχαν καθιερωθεί προηγουμένως και προστίθεται μία σειρά μαθημάτων, ώστε να συμπληρωθεί η μόρφωση των δασκάλων. Το 1920, μετά από ειδική άδεια του Υπουργού Παιδείας, εκπαιδευτικοί που υποδεικνύονται από τα τοπικά συμβούλια συμμετέχουν σε σειρά επιμορφωτικών μαθημάτων διάρκειας τριών μηνών (Βεργίδης, 1998).

Δύο χρόνια αργότερα, το 1922, οργανώνεται η επιμόρφωση στο Πανεπιστήμιο ως μετεκπαίδευση, που πρωτοξεκίνησε με 100 δασκάλους. Το 1929 δόθηκε, επίσης με νόμο, σε μερικές κατηγορίες δασκάλων που δεν είχαν πτυχίο δασκάλου το δικαίωμα εξομοίωσής τους με αυτούς που ήδη είχαν. Η μετεκπαίδευση των δασκάλων στο Πανεπιστήμιο διάρκεσε μέχρι το 1964. Η διετής αυτή μετεκπαίδευση των δασκάλων περιήλθε το 1964 στο νεοϊδρυθέν τότε Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Μπουζάκης, 1999).

Το 1972 ιδρύεται το Μαράσλειο Διδασκαλείο ως σχολή μετεκπαίδευσης των δασκάλων-νηπιαγωγών. Η μετεκπαίδευση αυτή περιλαμβάνει τμήμα μείζονος διάρκειας και τμήμα ειδικών προγραμμάτων μετεκπαίδευσης βραχείας διάρκειας. Η εισαγωγή των υποψηφίων για μετεκπαίδευση δασκάλων γινόταν με εξετάσεις (Μπουζάκης, 1999). Η μετεκπαίδευση των δασκάλων στο Μαράσλειο Διδασκαλείο σταμάτησε να προσφέρεται και να υλοποιείται το 1996, γιατί από το έτος αυτό το Μαράσλειο Διδασκαλείο ενσωματώθηκε πλέον στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Το 1979 ιδρύονται οι Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ), που είχαν σκοπό την επιμόρφωση των υπηρετούντων εκπαιδευτικών για ένα έτος, την επιμόρφωση των εκάστοτε διοριζόμενων δασκάλων και νηπιαγωγών μέχρι 2 μήνες την επιμόρφωση διευθυντών και εποπτικού προσωπικού μέχρι 2 μήνες και, τέλος, την ταχύρρυθμη επιμόρφωση δασκάλων και νηπιαγωγών για 4 εβδομάδες. Οι σχολές αυτές επιμορφώνουν δασκάλους και νη-

πιαγωγούς μέχρι και το σχολικό έτος 1991-1992, οπότε και σταματούν να λειτουργούν. Από το σχολικό έτος 1992-1993 θεσμοθετούνται και αρχίζουν να λειτουργούν τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ), τα οποία εφαρμόζουν νέες μορφές επιμόρφωσης (Π.Δ. 250/92)

Τα ΠΕΚ, αν και θεσμοθετήθηκαν και συμπεριλήφθηκαν στο νόμο 1566 ήδη από το 1985, άρχισαν να λειτουργήσουν ή ακριβέστερα τέθηκαν σε λειτουργία με καθυστέρηση επτά χρόνων. Η καθυστέρηση αυτή οφείλεται, μεταξύ των άλλων, και στην εξάρτηση της λειτουργίας των ΠΕΚ από προεδρικά διατάγματα, στα οποία παρέπεμπε ο νόμος 1566 και τα οποία δεν καταρτίστηκαν και δεν εκδόθηκαν έγκαιρα από την πολιτεία. Τα ΠΕΚ είναι κέντρα και φορείς που επιμορφώνουν εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καθ' όλη τη διάρκεια της άσκησης του επαγγέλματός τους, από το διορισμό τους, δηλαδή, μέχρι και το τέλος της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2000).

Στους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς προσφέρεται και υλοποιείται σήμερα από τα ΠΕΚ η εισαγωγική επιμόρφωση. Οι συμμετέχοντες επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί δεν επιδοτούνται, αλλά παρακολουθούν υποχρεωτικά τα μαθήματα.

Το 1987 ορίζεται Ομάδα Εργασίας με Πρόεδρο τον καθηγητή Παναγιώτη Ξωχέλλη, για να μελετήσει γενικά το θέμα της επιμόρφωσης και ειδικά την επιμόρφωση στα ΠΕΚ, ώστε να καταθέσει τις προτάσεις της και να εκδώσει η πολιτεία σχετικό Προεδρικό Διάταγμα. Ως σημαντικούς σκοπούς της επιμόρφωσης θεώρησε η Ομάδα Εργασίας τους παρακάτω: η επιμόρφωση οφείλει να διαμορφώνει την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς και των δύο σχολικών βαθμίδων επιστημονικά, να καλλιεργεί την παιδαγωγική έρευνα και την παροχή της γνώσης. Επίσης, οφείλει να καθορίζεται και από την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Ως φορέα επιμόρφωσης η Ομάδα Εργασίας πρότεινε τότε τα ΠΕΚ. Ως μορφές επιμόρφωσης πρότεινε την εισαγωγική, την περιοδική, τα ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα και τη συμπληρωματική κατάρτιση. Η εισαγωγική επιμόρφωση αφορούσε όλους τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς, ήταν υποχρεωτική και όφειλε να υλοποιείται λίγο πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς με ταχύρρυθμα επιμορφωτικά σεμινάρια, διάρκειας δύο εβδομάδων (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1988).

Το 1992 ψηφίζεται ο νόμος 2009/1992 και εκδίδεται στη συνέχεια το Π.Δ. 250/1993, στο οποίο γίνεται λόγος για την εισαγωγική επιμόρφωση. Πολλά χρόνια διαλόγου και διαπραγματεύσεων, αναστολών και αναδιπλώσεων, συνεδρίων και προτασεολογίας χρειάστηκαν για να οργανωθούν τα πρώτα 16 Π.Ε.Κ. (Αθνασούλα-Ρέππα, 1997).

Όμως, η εισαγωγική επιμόρφωση δεν προχώρησε, δεδομένου ότι το 1999 καταρτίστηκε και εκδόθηκε καινούριο Π.Δ., το οποίο και καθόρισε σε νέο πλαίσιο την εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, η εισαγωγική επιμόρφωση, σύμφωνα με το τελευταίο αυτό Π.Δ. 45/1999, περιλαμβάνει τρεις φάσεις.

Το οργανωτικό πλαίσιο της εισαγωγικής επιμόρφωσης – επισημάνσεις

Για το σχολικό έτος 2008-09 το οργανωτικό πλαίσιο του προγράμματος της εισαγωγικής επιμόρφωσης προέβλεπε τα εξής:

Την Α΄ Φάση του προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης παρακολουθούν υποχρεωτικά οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί όλων των κλάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που διορίστηκαν σε τακτικές θέσεις κατά τους διορισμούς του σχολικού έτους 2008-2009, καθώς και οι διορισθέντες κατά τα δύο προηγούμενα σχολικά έτη (2006-2007 και 2007-2008), οι οποίοι δεν έχουν παρακολουθήσει την Α΄ Φάση του Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης, όπως επίσης και όσοι προσλήφθηκαν ως αναπληρωτές κατά το σχολικό έτος 2008-2009. Η Α΄ Φάση του Προγράμματος για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς περιελάβε 60 διδακτικές ώρες, άρχισε στις 25 Αυγούστου του 2008 και ολοκληρώθηκε στις 5 Σεπτεμβρίου του 2008. Για το χρονικό διάστημα υλοποίησης της Α΄ Φάσης του Προγράμματος, οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί απαλλάχθηκαν από την υποχρέωση παρουσίας στο σχολείο στο οποίο τοποθετήθηκαν. Η Α΄ Φάση του Προγράμματος για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς διάρκησε 30 διδακτικές ώρες (Π.Ι., 2008).

Η Α΄ Φάση του προγράμματος της εισαγωγικής επιμόρφωσης πραγματοποιείται είτε στην έδρα του Π.Ε.Κ. είτε σε άλλες πόλεις της περιοχής ευθύνης του, που ορίζονται με απόφαση του Συντονιστικού Συμβουλίου, στην αρμοδιότητα του οποίου είναι η διευκόλυνση της συμμετοχής των επιμορφουμένων στο πρόγραμμα και η δημιουργία τμημάτων. Το πρόγραμμα επιμόρφωσης της Α΄ Φάσης περιλαμβάνει θέματα που έχουν σχέση με το σχολείο, την αγωγή, τη διδασκαλία και την εκπαιδευτική διαδικασία (Π.Ι., 2008).

Ειδικότερα, το 1^ο Θεματικό Πεδίο περιλαμβάνει τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, το ρόλο του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο, την ευαισθητοποίηση για τη διαχείριση της πολυμορφίας των ιδιαιτεροτήτων του μαθητικού πληθυσμού, το σχολείο ως πολυδύναμο εκπαιδευτικό και πολιτισμικό κέντρο, και τις αρχές διοίκησης και οργάνωσης της εκπαίδευσης.

Το 2^ο Θεματικό Πεδίο περιλαμβάνει τη διδακτική των επιμέρους μαθημάτων κατά βαθμίδα εκπαίδευσης, δειγματικές διδασκαλίες σε επίπεδο εικονικής τάξης ή/και εργαστηρίων, και χρήση των νέων τεχνολογιών κατά γνωστικό αντικείμενο.

Στο 3^ο Θεματικό Πεδίο περιλαμβάνεται η αξιολόγηση ως παιδαγωγική πράξη σε σχέση με τον μαθητή, το διδακτικό έργο, το εκπαιδευτικό υλικό και το εκπαιδευτικό έργο (Π.Ι., 2008).

Το επιμορφωτικό πρόγραμμα της Α΄ Φάσης για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς περιλαμβάνει το 1^ο και το 3^ο θεματικό πεδίο και επιπλέον δύο (2) επιμορφωτικές ώρες συζήτησης για θέματα που έχουν σχέση με την επιμορφωτική διαδικασία και τα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί στη διδακτική πράξη και στο χώρο εργασίας τους. Στις Β΄ και

Γ' Φάσεις συμμετέχουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί όλων των κλάδων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι κατά τη στιγμή του διορισμού τους έχουν διδακτική προϋπηρεσία σε σχολεία Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης λιγότερη από 8 μήνες και έχουν παρακολουθήσει την Α' Φάση της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης (Π.Ι., 2008).

Οι Β' και Γ' Φάσεις της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης διαρκούν συνολικά 40 ώρες (35 ώρες η Β' Φάση και 5 ώρες η Γ' Φάση) και η υλοποίησή τους έχει ημερομηνία έναρξης 2 Οκτωβρίου 2008 και ημερομηνία λήξης το αργότερο 4 Νοεμβρίου 2008. Το περιεχόμενο του Προγράμματος της Β' Φάσης αφορά την παρακολούθηση της διαδικασίας σχεδιασμού (5 ώρες) και υλοποίησης (30 ώρες) του διδακτικού έργου στα σχολεία, και στοχεύει στη σύζευξη θεωρίας και διδακτικής πράξης (Π.Ι., 2008).

Στη Γ' Φάση (5 ώρες) παρουσιάζονται από τους επιμορφούμενους τα προβλήματα που συνάντησαν κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου στα σχολεία τους και αναδεικνύονται τα ζητήματα που σχετίζονται με το παιδαγωγικό τους έργο ή το ρόλο τους ως εκπαιδευτικών στη σχολική κοινότητα. Κατόπιν μελετώνται, με τη συνεργασία των επιμορφωτών, τρόποι αποτελεσματικότερης αντιμετώπισης των ζητημάτων αυτών (Π.Ι., 2008).

Η υλοποίηση ή μη της εισαγωγικής επιμόρφωσης αποφασίζεται από το Υπουργείο Παιδείας και ανακοινώνεται στα ΠΕΚ, τα οποία στη συνέχεια την προγραμματίζουν και την υλοποιούν. Στο τέλος της κάθε φάσης της εισαγωγικής επιμόρφωσης αποφασίστηκε να διανέμεται στους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς για συμπλήρωση ένα ειδικό ερωτηματολόγιο, το οποίο έχει καταρτιστεί από το Τμήμα Επιμόρφωσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ώστε να φανούν οι ελλείψεις και ενδεχομένως να ξεπεραστούν στις επόμενες φάσεις της εισαγωγικής επιμόρφωσης.

Με το Ν. 2986/2002 ιδρύεται Ν.Π.Ι.Δ. με την επωνυμία Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.), εποπτευόμενο από το ΥΠ.Ε.Π.Θ., με έδρα την Αθήνα, που επιχορηγείται με πιστώσεις του τακτικού προϋπολογισμού και του προϋπολογισμού δημόσιων επενδύσεων του ΥΠ.Ε.Π.Θ., καθώς και από χρηματοδοτούμενα προγράμματα της Ε.Ε.

Οι αδυναμίες που διαπιστώθηκαν από τη λειτουργία των Π.Ε.Κ. αφορούν καταρχάς το γεγονός ότι στεγάζονται σε σχολικά κτίρια. Επίσης, αρκετοί από τους επιμορφωτές παραβλέπουν το γεγονός ότι απευθύνονται σε ενήλικες επαγγελματίες (Rogers, 1992). Ακόμα, παρατηρείται απουσία πολιτικής κινήτρων για τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, υπάρχει δυσκολία κάλυψης των επιμορφωτικών αναγκών στις νέες τεχνολογίες και την πληροφορική λόγω έλλειψης οργανωμένων εργαστηρίων και κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής (Ματθαίου κ. συν., 1999).

Στις αδυναμίες αυτές προστίθεται και το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν συμμετείχαν στη σύλληψη, στον προγραμματισμό και στη λήψη των σχετικών αποφάσεων που αφορούσαν αλλαγές. Στην καλύτερη περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να κατανοήσουν τις αλλαγές, να τις αποδεχτούν και να τις μεταφέ-

ρουν στην πράξη (Μαυρογιώργος, 1989). Έτσι, η επιμόρφωση δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, καθώς τους προσφέρει τυποποιημένες γνώσεις, χωρίς να αναπτύσσεται η κριτική σκέψη και η υπεύθυνη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών θεμάτων.

Η εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών οφείλει να αποκτήσει περισσότερο εργαστηριακή και λιγότερο θεωρητική μορφή (Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2005). Ο Μαντάς (2000) διατυπώνει τις εξής προϋποθέσεις για την αρτιότερη οργάνωση των Π.Ε.Κ.: Χαρτογράφηση του διδακτικού προσωπικού κατά γεωγραφικό διαμέρισμα και ειδικότητα, καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών, παροχή των αναγκαίων οικονομικών πόρων για την οργάνωση και λειτουργία των Π.Ε.Κ., εξεύρεση μόνιμου διδακτικού προσωπικού και σύνδεση των Π.Ε.Κ. με αριθμό πειραματικών σχολείων.

Τέλος, η απουσία κινήτρων παρακολούθησης και η αίσθηση της μη αποτελεσματικότητας του επιμορφωτικού προγράμματος προδιαθέτουν αρνητικά τους επιμορφουμένους. Υπάρχει απόσταση ανάμεσα στις θεωρητικές γνώσεις που προσφέρονται από τα διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα και τις απαιτήσεις της επαγγελματικής πρακτικής.

Τάσεις στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Αυτό που προσδοκά κανείς από τους εκπαιδευτικούς σε ευρωπαϊκό επίπεδο είναι να είναι ανοιχτοί στις νέες εξελίξεις και να θα θέλουν να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωσή τους. Προϋποτίθεται, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να διαθέτουν την ετοιμότητα να αξιολογούν την ίδια τους τη δράση και τα αποτελέσματά της, να τοποθετούνται κριτικά απέναντι στα αποτελέσματα αυτά, να αναλύουν τις μαθησιακές ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών τους και να δραστηριοποιούνται ανάλογα (Brinkmann, 1996).

Παράλληλα, τονίζεται (Slavin, 2003) και η προσαρμογή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις σύγχρονες απαιτήσεις και ανάγκες της κοινωνίας. Τα προσόντα που απαιτούνται σήμερα από τους εκπαιδευτικούς σε γενικές γραμμές είναι: γνώση του γνωστικού αντικείμενου και των αρχών της Διδακτικής και της Παιδαγωγικής, διαχείριση της σχολικής μονάδας, γνώση του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος, αξίες, ικανότητες και στάσεις.

Ο Brinkmann (1996) για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προτείνει τα εξής:

- καλλιέργεια μιας επαγγελματικής συνείδησης, που ορίζεται κυρίως από την ικανότητα μετάδοσης εξειδικευμένων γνώσεων·
- σύνδεση ανάμεσα στη βασική εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών·
- τα περιεχόμενα σπουδών για την επιμόρφωση σταδιακά να αναπροσαρμοστούν σύμφωνα με τη νέα επαγγελματική εικόνα του εκπαιδευτικού και τη νέα αντίληψη περί σχολείου·
- για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών απαιτείται συστηματική συνεργασία

όλων των αρμόδιων ιδρυμάτων και φορέων·

- στο μέλλον η επιμόρφωση πρέπει να αποτελέσει σημαντικό στοιχείο στη δραστηριότητα κάθε σχολείου, το οποίο καλείται να συνεργαστεί με τα Πανεπιστήμια και τα κέντρα επιμόρφωσης·
- σύζευξη σπουδών-επιμόρφωσης και εργασίας, ώστε να αποφεύγεται το «σοκ της πράξης», ενώ είναι σαφής η τάση για περιορισμό του θεωρητικού μέρους·
- μεταφορά εμπειριών μέσω των διάφορων μορφών επιμόρφωσης· αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών κυρίως σε πρακτικά θέματα.

Ο εκπαιδευτικός του 21^{ου} αιώνα δεν μπορεί απλώς να κατέχει γνώσεις, αλλά πρέπει να είναι ο κοινωνικός πρωταγωνιστής, έχοντας συνείδηση των ανθρωποκοινωνικών προκλήσεων της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής.

Ο Wright (1990, σ. 105) αναφέρει ότι η επιμόρφωση δίνει έμφαση στα πραγματικά προβλήματα των εργαζομένων και, για να το επιτύχει αυτό, επιβάλλεται να θέτει στόχους που βασίζονται τόσο στις αντικειμενικές ανάγκες τους όσο και στις αντιλήψεις τους για τις προσωπικές τους ανάγκες. Στην περίπτωση της εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ο καθορισμός των σκοπών και των προτεραιοτήτων της επιμόρφωσής τους μπορεί να καθοδηγείται, σύμφωνα με τον Freer (1992, σ. 13), από τις αντικειμενικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και από τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για τη γενικότερη κοινωνική και εκπαιδευτική κατάσταση, την προσωπική τους πρακτική και τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους από την επιμόρφωση.

Σκόπιμη είναι η διαδικασία της διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών. Όταν το πρόγραμμα καλύπτει τις ανάγκες των συμμετεχόντων, τότε προωθείται η ενεργητική συμμετοχή τους και απαλύνονται τα φαινόμενα μειωμένης παρακολούθησης του προγράμματος (Rogers, 1999). Αν πρόκειται για ένα πρόγραμμα του οποίου οι στόχοι δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στα προβλήματα που καλείται να αντιμετωπίσει, τότε μπορούμε να μιλήσουμε για αναποτελεσματικότητα του προγράμματος.

Με τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών εξετάζουμε το παρόν έχοντας ως κριτήριο το μέλλον, ερευνώντας αυτό που συμβαίνει τώρα και συγκρίνοντάς το με εκείνο που θα έπρεπε να συμβαίνει (Nadeau, 1988, σ. 175). Κάθε επιμορφωτικό πρόγραμμα νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών αποβλέπει στη μετάδοση νέων γνώσεων στους εκπαιδευτικούς, στη βελτίωση των διδακτικών ικανοτήτων τους και στην καλλιέργεια των παιδαγωγικών δεξιοτήτων τους.

Συμπεράσματα

Η βασική επιστημονική εκπαίδευση δεν μπορεί να θεωρηθεί επαρκής για τον επαγγελματικό βίο του εκπαιδευτικού. Η μάθηση δεν σταματά με το πέρας των βασικών σπουδών, αλλά επιβάλλεται να συνεχίζεται με αρχή την επαγγελματική πορεία του εκπαιδευτικού.

Πολλές από τις επιμορφωτικές ανάγκες μπορεί να έχουν προκύψει από ανεπάρκειες και ελλείψεις της βασικής εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, οι ε-

ξελιξιες στην επιστήμη δημιουργούν μια παλαιώση των γνώσεων και επηρεάζουν άμεσα τα αναλυτικά προγράμματα, τις μεθόδους διδασκαλίας και τις παιδαγωγικές σχέσεις.

Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ανάγκη να ανταποκριθεί στη σύγχρονη πραγματικότητα με δεδομένη την αρχή ότι το σχολείο προετοιμάζει τους μαθητές να ενταχθούν στην κοινωνία ως ολοκληρωμένοι πολίτες με τέτοιο τρόπο, που να μην καθορίζονται μόνο, αλλά και να καθορίζουν τις εξελίξεις, να συμβάλει στον τεχνολογικό και επιστημονικό αλφαριθμητισμό των μαθητών-αυριανών πολιτών με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξυπηρετείται ένας βασικός σκοπός της εκπαίδευσης, η διαμόρφωση ενημερωμένου αλλά και κριτικά σκεπτόμενου πολίτη.

Γενικά, η κατανόηση και η παραδοχή της θετικής επίδρασης της επιμόρφωσης σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα είναι γεγονός. Οι νεοδιόριστοι με την κάλυψη των αναγκών τους γίνονται πιο αποτελεσματικοί και αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση όχι μόνο ως προς τις γνώσεις τους αλλά και ως προς την επαφή τους με τους μαθητές. Επιθυμία τους είναι η επιμόρφωση να ανταποκρίνεται σε πρακτικές ανάγκες και να δίνει λύση στα προβλήματα που έχουν ως νεοδιόριστοι.

Είναι χρήσιμο να υπάρχει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα προετοιμάζει τους νέους εκπαιδευτικούς για τη σχολική πραγματικότητα και να τους εφοδιάζει με γνώσεις και δεξιότητες, καλύπτοντας έτσι κενά που προέρχονται τουλάχιστον από ένα διάστημα κατά το οποίο ενδέχεται να μην είχαν επαφή με τις εκπαιδευτικές εξελίξεις.

Ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευτικών συνεπάγεται αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη λειτουργία των σχολείων. Οι εκπαιδευτικοί θέλουν να αυτοκαθορίζονται, να καλύπτουν τις ανάγκες τους. Με την έννοια αυτή τώνεται το ηθικό τους, αυξάνεται ο ενθουσιασμός τους και ενδυναμώνεται το αίσημα της αγάπης για το λειτούργημά τους. Ο ενημερωμένος εκπαιδευτικός μεταδίδει αποτελεσματικότερα τις γνώσεις του. Είναι ο εμπνευστής και καθοδηγητής των μαθητών.

Ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός δεν περιορίζεται στενά πλέον στην αίθουσα διδασκαλίας, αλλά καλείται να έχει συμμετοχή σε θέματα που εκδηλώνονται πριν από τη διδασκαλία, αλλά και σε θέματα που αναδεικνύονται μετά τη διδασκαλία. Από τους εκπαιδευτικούς απαιτείται να έχουν μια συνολική άποψη για το επάγγελμά τους, για το σχολείο τους, τη δομή και την κουλτούρα του.

Για τους νεοδιόριστους, η επιμόρφωση είναι χρήσιμο να συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους και στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών που προκύπτουν με την είσοδό τους στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Γενικότερη παραδοχή είναι ότι η επιμόρφωση προσφέρει σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Συμβάλλει στη βελτίωση της λειτουργίας του συστήματος και δεν ευνοεί μόνο τους άμεσα συμμετέχοντες σε αυτό.

Η εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι σκόπιμο να επιδιώκει την ισόρροπη προετοιμασία των εκπαιδευτικών σε σχέση με όλες τις περιοχές των απαιτούμενων γνώσεων και ικανότη-

των. Να στοχεύει στη μετάδοση νέων επιστημονικών γνώσεων και στην εξοικείωση των νεοδιοριστών με εκείνες που ήδη διαθέτουν στο πλαίσιο της βασικής επιστημονικής τους κατάρτισης. Η καθιέρωση της εισαγωγικής επιμόρφωσης αποτελεί συνάρτηση των διαπιστωμένων αναγκών των ίδιων των ενδιαφερομένων, σε σχέση με την προϋπάρχουσα βασική εκπαίδευση και τις μαθησιακές τους εμπειρίες, και με το είδος του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα στο οποίο εργάζονται.

Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1997). Η πορεία προς την αποκέντρωση και την περιφερειοποίηση της επιμορφωτικής διαδικασίας των εκπαιδευτικών (1985-96). *Επιθεώρηση Αποκέντρωσης, Τοπικής Αυτοδιοίκησης και Περιφερειακής Ανάπτυξης*, τ. 9, σ. 47-62, και τ. 10, σ. 41-50.
- Ανδρέου, Α. (1997). Διεθνείς τάσεις συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 44, σ. 40-43.
- Ανδρέου, Α. (1989). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Μορφές και προσανατολισμός. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 2, σ. 22-27.
- Ανθόπουλος, Κ. (1994). *Μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Bailey, A. (1987). *Support for School management*. London: Croom Helm.
- Βεργίδης, Δ. (1993α). Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (1^ο μέρος). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 69, σ. 43-49.
- Βεργίδης, Δ. (1993β). Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (2^ο μέρος). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 70, σ. 67-73.
- Βεργίδης, Δ. (1998). Προϋποθέσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 45, σ. 38-41.
- Bramley, P. (1991). *Evaluation training effectiveness. Translating theory into practice*, London. McGraw-Hill.
- Brinkmann, G. (1996). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Τάσεις στην Ευρώπη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 24, σ. 27-37, Αθήνα.
- Γκόλιαρης, Χ. (1997). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Έρευνα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 101.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challengers of Lifelong Learning*. London: DFEE.
- Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος Λαρούς Μπριτάνικα* (1984). Αθήνα: Πάπυρος.
- Ελληνικό Λεξικό* (1993) Στ' Έκδοση. Αθήνα: Τεγόπουλος-Φυτράκης.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.
- Freer, K.J. (1992). *Adult Basic Education Staff Development Guide*. Ohio State Dept. of Education (EDRS: ED 346 322).
- Fullan, N. (1982). *The meaning of educational change*, N. York: Teachers College Press.
- Guskey, T.R. (1985). *Staff development and teacher change. Educational Leadership* 42 (7), 57-60.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1993). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφρ. Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα: Πατάκης (σ. 42-76).
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφρ. Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα: Πατάκης.
- Howey, K. – Joyce, B. (1978). A data base for future directions in in-service education. *Theory*

- Practice*, vol. 17, p.p. 206-211.
- Jackson, P.W. (1993). Βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν. Στο: Hargreaves, A. & Fullan, M. (1993), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφρ. Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα: Πατάκης (σ. 106-123).
- Κασσωτάκης, Μ. (2002). Η επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από το 1975 μέχρι σήμερα. Στο 2^ο Διεθνές Συνέδριο: *Η παιδεία στην αυγή του 21^{ου} αιώνα. Ιστορικό-συγκριτικές προσεγγίσεις*. Πάτρα 4-6/10/2002.
- Knowles, M. & Associates (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ. Α'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Λάναρη, Κ. (2003). Ο ρόλος της έρευνας-εκπαίδευσης (recherche-formation) στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Η επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο (σ. 196-204).
- Μαντάς, Π. (2000). *Η Μετεκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Διδακτορική Διατριβή, Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα.
- Ματθαίου, Δ. – Αγγελάκος, Κ. – Κωστάκος, Α. – Μάρκου, Π. – Μπενέκος, Ε. – Στυροπούλου, Δ. (1999). Θεσμοθετημένες Μορφές Επιμόρφωσης: Μελέτη της Πιλοτικής Εφαρμογής των Ταχύρρυθμων Προαιρετικών Επιμορφωτικών Προγραμμάτων σε τρία ΠΕΚ της χώρας κατά το χρονικό διάστημα Οκτωβρίου 1995 – Ιουνίου 1996. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. τ. 1, σ. 7-32.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995). Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος. Στο: Καζαμιάς, Α. και Κασσωτάκης, Μ. *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος, σ. 459-476.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1982). Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Προβληματισμοί, Προοπτικές, Προτάσεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 10, σ. 37-52.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1989). Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Το Υπουργείο Παιδείας και η ομάδα εργασίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 46.
- Μπουζάκης, Σ. (1999). *Γεώργιος Α. Παπανδρέου 1908-1968, Ο πολιτικός της παιδείας*, τ. β', 1993-1968. Αθήνα: Gutenberg.
- Nadeau, M.-A. (1988). L'analyse de besoins. Dans: M.A. Nadeau (ed.), *L'évaluation de programme*. Les Presses de l'Université Laval: Québec (173-205).
- Neil, R. (1986). Current models and approaches to in-service teacher education. *Journal of In-service Education*, vol. 12, no. 2, pp. 58-67.
- Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 8, σ. 5-19.
- Ξωχέλλης, Π. (1984). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος: Μια έρευνα για την αντανακλάση και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (2002). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα: Διεθνής αναγκαιότητα – Ελληνικές εξελίξεις και εμπειρίες. 2^ο Διεθνές Συνέδριο «Η παιδεία στην αυγή του 21^{ου} αιώνα. Ιστορικό-Συγκριτικές προσεγγίσεις». Πάτρα, 4-6/10/2002.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *Οργανωτικό πλαίσιο πραγματοποίησης του προγράμματος της εισαγωγικής επιμόρφωσης για το σχολικό έτος 2008-2009*.
- Perry, G. (1981). The response to change. In: E. Henderson – G. Perry, *Change and development in schools*, London, McGraw-Hill.
- Porter, J. (1975). The In-service Education of Teachers and Colleges of Education, In: Adams, E. (ed.) *In-Service Education and Teachers Centers*. Oxford: Pergamon Press, pp. 883-894.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Slavin, R. (2003). *Critical Discourses on Teacher Development*. London: Cassell.
- Sparks, G.M. (1983). Synthesis of research on staff development for effective teaching.

- Educational Leadership*, 41 (3), 65-72.
- Stammers, P. (1980). Whose INSET?, *British Journal of In-Service Education*, 6, pp. 5-9.
- Ταραπύδη-Τσακλατίδου, Ε. (2000). *Η Επιμόρφωση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1988). *Προτάσεις της ομάδας εργασίας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από την επιτροπή Π. Ξωχέλη*, Υ.Γ.Η./2576/15-4-88, Αθήνα.
- Wright, A. (1990). Educational Psychologists and In-service Training: Theory in Practice. In: N. Jones and N. Frederickson (eds.), *Refocusing Educational Psychology*. London: The Falmer Press.
- Χατζηδήμου, Δ. & Στραβάκου, Π. (2005). *Τα ΠΕΚ ως φορείς θεσμοθετημένης επιμόρφωσης και η συμβολή τους στη διδακτική πράξη. Το παράδειγμα του 1^{ου} ΠΕΚ Θεσσαλονίκης*, β' έκδοση. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Νόμοι

Ν. 1566/1985

Ν. 2009/1992

Ν. 2986/2002

Π.Δ.

250/1992

45/1999

«Η Θεσσαλονίκη γνωρίζει μεγάλη ακμή». Μία διδακτική προσέγγιση για τη διδασκαλία της ιστορίας στην Ε' τάξη του Δημοτικού Σχολείου

Παρασκευή Γκόλια
Δασκάλα, Διδάκτωρ Παιδαγωγικής, ΠΤΔΕ, ΠΑΜ

1. Εισαγωγικά

Μια πόλη δεν είναι μονάχα αυτό που μας δείχνει. Είναι και όλα όσα κουβαλάει μαζί της στην πορεία της μέσα στο χρόνο. Χωρίς τη γνώση αυτού του πολύτιμου φορτίου στέκει απέναντί μας μετέωρη και αινιγματική, κρατώντας το αληθινό της πρόσωπο γι' αυτούς που ξέρουν να το αναζητήσουν (Μαρία Βαϊνά, 1997).

Η ιστορία εδραιώνεται στα σχολικά αναλυτικά προγράμματα των δυτικών χωρών κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα ακολουθώντας την ωρίμανση της εκπαίδευσης ανά διδακτικό αντικείμενο και την εδραίωση της πεποίθησης για κοινωνική πρόοδο μέσω της μάθησης. Η θέση της οφείλεται αναντίρροπα στη δυνατότητά της να δεξιωθεί το εθνικό μήνυμα και να διαχειριστεί το παρελθόν ως κατά βάση εθνικό. Οφείλεται, ωστόσο, ταυτόχρονα σε μια αλληλουχία συνθηκών που την καθιστούν ανάμεσα σε άλλα νοητικά αναγνωρίσιμη, κοινωνικά χρήσιμη και πολιτισμικά πρόσφορη, απαραίτητη αποσκευή του σύγχρονου δυτικού ανθρώπου, όψη του δυτικού αλφαριθμητισμού. Οι συνθήκες αυτές παραπέμπουν στο ολικό κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι και διαφοροποιούνται στο χρόνο και ανά χώρο αναφοράς. Η ίδια η διαχείριση του παρελθόντος ως εθνικού ενέχει, ούτως ή άλλως, σημαντικά διαφοροποιημένες αναγνώσεις. Βασική όψη της ανανέωσης της ιστορίας ως διδακτικού αντικειμένου τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα στη Δύση αποτελούν η μετάβαση από μια διαισθητικού χαρακτήρα και άποψης προσέγγιση των ζητημάτων της διδασκαλίας και της μάθησης σε ένα τεκμηριωμένο ερευνητικά λόγο δι-υποκειμενικά αποδεκτό και ελέγξιμο, η συγκρότηση της αντίστοιχης επιστημονικής κοινότητας, η δημιουργία ενός αυξανόμενου κορμού γνώσης, η συσσώρευση προσεγγίσεων που επιχειρούν επιστημολογικές τομές στο υπάρχον διδακτικό παράδειγμα.

Ο προσδιορισμός της σχέσης της διδακτικής της ιστορίας με τις ιστορικές σπουδές, της σχέσης ανάμεσα στην ιστορική γνώση της ιστορίας και στην ιστορική γνώση του σχολείου (Audigier, Crémieux and Tutiaux-Guillon, 1994), ε-

ντάσσεται στο πλαίσιο μιας θεωρητικής προσέγγισης της σχέσης των διδακτικών αντικειμένων με τα αντίστοιχα επιστημονικά τους πεδία και αξιοποιεί τα θεωρητικά σχήματα που επιχειρούν να ανατρέψουν την παραδοσιακή αντίληψη μιας άμεσης και υπάλληλης για τα διδακτικά αντικείμενα σχέσης προς τις επιστήμες αναφοράς τους και να υποστηρίξουν τη σχετική αυτονομή τους. Ο σχετικός διάλογος ευδοκimei μετά την εισαγωγή της έννοιας της *διδακτικής μετάθεσης* (Chevallard, 1985) και την αναγνώριση, στο πλαίσιο ρευμάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, των διδακτικών αντικειμένων ως ημι-αυτόνομων πραγματικότητων κοινωνικά επιλεγμένων (Forquin, 1989), με ίδια οργάνωση, ιεραρχία και κριτήρια.¹ Για το λόγο αυτό αντλούμε όρους από τα μαθηματικά (*centre-acentre*) και τους αξιοποιούμε στις ιστορικές σπουδές με στόχο τη διασύνδεση των μαθημάτων: «κάθε γλωσσικό αντικείμενο έχει ιστορία και κάθε γνωστικό αντικείμενο έχει μια ιστορική διάσταση» (Postman, 1997).

Υιοθετούμε, επίσης, τις σύγχρονες εναλλακτικές προτάσεις για την ιστορική έρευνα και διδασκαλία, «τις διδακτικές μεθόδους που έχει στην ευχέρειά του ο δάσκαλος της ιστορίας και λειτουργούν κατά περίπτωση συμπληρωματικά ή και εναλλακτικά» (Κόκκινος, 1999). Για το ρόλο του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη εκπαίδευση θεωρούμε αναγκαία τη συνάρτηση του παιδαγωγού με τον ιστορικό και τον ερευνητή. Για το λόγο αυτό απαιτείται θεωρητική κατάρτιση του εκπαιδευτικού-ιστορικού-παιδαγωγού, η επιμόρφωσή του σε θέματα φιλοσοφίας της ιστορίας, με στόχο την κατανόηση και την ορθότερη διδασκαλία της επιστήμης-ιστορίας. Σε κάθε μάθημα ιστορίας θεωρούμε αναγκαία την αναγωγή στην «ιστορία της ιστορίας», στο πρόβλημα της αιτιότητας, του χώρου και του χρόνου, στη διεπιστημονική προσέγγιση, στη συνεργασία με την οικονομική και κοινωνιολογική επιστήμη στο πλαίσιο της σύγχρονης έρευνας και του σχολικού μαθήματος. Στη διδακτική πράξη θεωρείται αναγκαία η συνοπτική παρουσίαση του σχολικού εγχειριδίου στην αρχή της σχολικής χρονιάς, με έμφαση στην ανάγνωση των περιεχομένων, στις θεματικές ενότητες-υποενότητες, στο χρονολόγιο, στους χάρτες, στους πίνακες και στις εικόνες, στις μαρτυρίες, στις πηγές και στις ερωτήσεις-ασκήσεις. Η διδασκαλία του μαθήματος μέσα από τις πηγές αξιοποιεί το εποπτικό υλικό του σχολικού εγχειριδίου της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς επίσης και το υλικό της σχολικής βιβλιοθήκης, αλλά σε διαφορετικό βαθμό εμβάθυνσης όσον αφορά στις βαθμίδες αξιώσεων για τη στοχοθεσία του μαθήματος (Westphalen, 1982).

Για την αρχιτεκτονική της διδασκαλίας ακολουθούμε το ταξινομικό σχήμα του

1 Η δημιουργία της έννοιας ανήκει στον διδακτολόγο των μαθηματικών Yves Chevallard, εισάγεται το 1980 και υιοθετείται για να περιγράψει την εργασία η οποία συντελείται από τη μετάβαση ενός επιστημονικού αντικείμενου προς διδασκαλία σε αντικείμενο διδασκαλίας. Με αφετηρία τα μαθηματικά και τη διδασκαλία τους, ο Chevallard ορίζει την εκπαίδευση ως ένα σύστημα που εγγράφεται στο κοινωνικό περιβάλλον με τη διαμεσολάβηση της νοόσφαιρας. Η θεώρηση του Chevallard οδηγεί στην αναγνώριση ενός διακριτού για τα διδακτικά αντικείμενα επιστημολογικού καθεστώτος και αποκτά επιρροή καθώς προσφέρει τη βάση για τη θεμελίωση της επιστημονικότητας των διδακτικών αντικειμένων. Η έκδοση με τον ομώνυμο τίτλο είναι του 1985.

Gagne (Φλουρής, 1995) με στόχους τις «πληροφορίες, τις νοητικές δεξιότητες, τη γνωστική στρατηγική, τις στάσεις και τις κινητικές δεξιότητες». Ως διδακτικό μοντέλο για τη συγκεκριμένη ιστορική θεματική δεχόμαστε τη συνδυαστική χρήση του παραγωγικού μοντέλου, με βάση το οποίο «κατακτώνται αρχικά με εμπειρικό τρόπο οι ιστορικές έννοιες», με το κριτικό/αποδομητικό μοντέλο, γιατί με αυτό ελέγχονται το πληροφοριακό και ιδεολογικό φορτίο των ιστορικών πηγών και των ιστοριογραφικών κειμένων (Κόκκινος, 1999). Το αποδομητικό μοντέλο αντιστοιχεί στην κριτική παιδαγωγική κατεύθυνση (Ξωχέλλης, 1995) και εφαρμόζεται ως ερευνητική-διαλεκτική μέθοδος στη διδακτική πράξη (Πελαγίδης, 1999). Για την αφόρμηση σε κάθε μάθημα της Ιστορίας ένα απόσπασμα από το έργο του Descartes, «το να διατηρούμε επικοινωνία με τον κόσμο του παρελθόντος μοιάζει πολύ με το να ταξιδεύουμε στο εξωτερικό. Το ταξίδι μάς φέρνει σε άμεση γνωριμία με τα ήθη των άλλων εθνών και μας επιτρέπει να κρίνουμε δικαιότερα και τα δικά μας ήθη» (Walsh, 1985) και στη συνέχεια η άποψη του Φουκό, για την «ιστορία, η οποία δεν αφηγείται, αλλά καταδεικνύει την πρακτική που γεννά το ιστορικό αντικείμενο, τους μηχανισμούς παραγωγής του» (Τζιόβας, 1985) αποκαλύπτουν τη φιλοσοφική διάσταση της ιστοριογραφίας. Τα ερωτήματα που προκύπτουν κάθε φορά που συζητούμε για τη διδασκαλία της ιστορίας αναφέρονται στην ποικιλία και στην ετερότητα των ιστορικών, στις ποικίλες διδακτικές προτάσεις, στην ανάγκη ανανέωσης του μαθήματος, στην ευθύνη του ιστορικού-ερευνητή, του συγγραφέα και του διδάσκοντος. Η πρώτη απάντηση που δίνουμε στους μαθητές κάθε βαθμίδας είναι η διπλή σημασία του όρου *ιστορία*: *τα γεγονότα καθαυτά όπως διαδραματίστηκαν και η γνώση γι' αυτά μέσα από την καταγραφή τους στις πηγές: η επιστημονική ιστορική γνώση δεν ταυτίζεται ποτέ απολύτως μ' αυτά, γιατί παρεμβαίνει ο ιστορικός (επιλογή των πηγών, ερμηνεία) και στην εκπαίδευση ο διδάσκοντας και πριν από αυτόν το ΑΠ* (Μπαγιόνας, 1980).

2. Το υλικό

Η εποχή που παρουσιάζεται στην 32^η ενότητα του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Ε' τάξης του δημοτικού σχολείου με τίτλο «Η Θεσσαλονίκη γνωρίζει μεγάλη ακμή» είναι πολυπρόσωπη με έντονες διαμάχες πολιτικού και κοινωνικού χαρακτήρα. Σύμφωνα με το στόχο που καταγράφεται στο βιβλίο του δασκάλου, οι μαθητές καλούνται «να μάθουν την οικονομική, πνευματική και καλλιτεχνική ανάπτυξη της Θεσσαλονίκης στα βυζαντινά χρόνια». Επισημαίνουμε ότι τα λιγοστά στοιχεία που δίνονται στο κείμενο δεν βοηθούν στην επίτευξη του στόχου αυτού. Ταυτόχρονα, ζητείται από τους μαθητές να κρίνουν τις ιδέες του κινήματος των Ζηλωτών. Ίσως για τους συγγραφείς του εγχειριδίου είναι ικανοποιητική η αναπαραγωγή των δύο σειρών του κειμένου του βιβλίου που αναφέρονται στους Ζηλωτές. Το κείμενο, όμως, που αποτελεί τον κορμό ενός σχολικού εγχειριδίου και καταλαμβάνει συνήθως τη μεγαλύτερη έκταση πρέπει και να αποτελεί τη βάση σύμφωνα με την οποία θα διαρθρώνονται και

τα άλλα μέρη, ώστε να δίνεται η ύλη συνοπτικά, αλλά σε όλο της το πλάτος. Συνεχίζοντας την «περιήγηση» στην ενότητα ανακαλύπτουμε ότι, ενώ φαινομενικά αυτή αναφέρεται στην περίοδο ακμής της Θεσσαλονίκης, κατά τον 14^ο αιώνα, στην πραγματικότητα το εποπτικό υλικό που συνοδεύει την ενότητα αναφέρεται σε ολόκληρη τη βυζαντινή περίοδο της Θεσσαλονίκης, ενώ η εικόνα θα έπρεπε να λειτουργεί ενισχυτικά στην παρουσίαση της ύλης αλλά με διαφορετικό τρόπο, πιο εποπτικό, ώστε να λειτουργεί συμπληρωματικά προς το κείμενο και να συμβάλλει στην κατανόησή του. Στο ίδιο πλαίσιο λειτουργούν επίσης οι πηγές, τα συνοδευτικά κείμενα στο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας, τα οποία ακολουθούν το κυρίως κείμενο. Κατά την ένταξη των γραπτών ιστορικών πηγών στα σχολικά εγχειρίδια η σχέση της πηγής με το περιεχόμενο του κειμένου πρέπει να είναι προφανής και πρέπει συνήθως να συνοδεύονται από εργασίες και ερωτήσεις για τους μαθητές, ώστε να τους οδηγούν στην επεξεργασία και την κατανόηση του περιεχομένου τους. Ο στόχος αυτός πραγματώνεται με το πρώτο συνοδευτικό κείμενο της ενότητας, που έχει τον τίτλο «Τα βυζαντινά και σύγχρονα Δημήτρια». Η πηγή προέρχεται από την Ιστορία της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας του Α. Α. Vasiliev, η οποία συνδέεται τόσο με το κυρίως κείμενο όσο και με την εικόνα που τη συνοδεύει (Δ.Ε.Θ.), αλλά και με την άσκηση του τετραδίου εργασιών, που έχει σκοπό τη «μεταφορά» στο σήμερα και την αξιοποίηση των γνώσεων των μαθητών. Το δεύτερο συνοδευτικό κείμενο, «Το Άγιο Όρος: Η πολιτεία των μοναχών», καθώς και η τέταρτη άσκηση του τετραδίου εργασιών αποτελούν μια ανεξάρτητη υποενότητα μέσα στο μάθημα, η οποία θα μπορούσε είτε να αποτελέσει ένα εντελώς αυτόνομο διδακτικό κεφάλαιο ή να ενταχθεί σε πολλές άλλες ενότητες του σχολικού εγχειριδίου.

3. Η διδακτική πρόταση

Η πληθώρα της ύλης που είναι συγκεντρωμένη στην ενότητα αυτή, εξαιτίας ίσως της προσπάθειας της συντακτικής ομάδας για απλούστευση του περιεχομένου του σχολικού εγχειριδίου, έχει ως αποτέλεσμα την παράλειψη χρήσιμων ιστορικών πληροφοριών και την αναντιστοιχία του κυρίως κειμένου με τις εικόνες, τα συνοδευτικά κείμενα και τις εργασίες. Το γεγονός, επίσης, ότι η συγκεκριμένη ενότητα είναι η μοναδική μέσα στο εγχειρίδιο η οποία αναφέρεται αποκλειστικά στη Βόρεια Ελλάδα μάς δίνει ένα καλό «άλλοθι» ως δασκάλους να ξεφύγουμε για λίγο από τις «γραμμές», όπως αναφέρει και ο Βώρος (1989), δηλαδή από το πρόγραμμα, το βιβλίο, το ωράριο. Μπορούμε έτσι να διδάξουμε «Τοπική Ιστορία», με την έννοια, όμως, ότι ο όρος αυτός περιλαμβάνει ως υπάλληλες σημασίες την «Ιστορία της ιδιαίτερης πατρίδας», την «Ιστορία της περιοχής», την «Ιστορία της ευρύτερης περιφέρειας» και είναι δυνατόν να εκφραστεί και ως «πολεο-ιστορία».

Οι μέθοδοι και οι τεχνικές που πρέπει να επινοηθούν οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη ότι οι μαθητές δεν μπορούν να έχουν άμεση εμπειρία του παρελθόντος ούτε τη δυνατότητα κατανόησης εννοιών που συχνά είναι υψηλού επι-

πέδου αφαίρεσης. Οι έννοιες του χρόνου και της μεταβολής παρουσιάζουν δυσκολίες, επειδή είναι απαραίτητο να γίνουν κρίσεις, παραγωγικοί συλλογισμοί και να εξαχθούν συμπεράσματα, διαδικασίες, δηλαδή, που απαιτούν την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και άλλων δεξιοτήτων σε αρκετά υψηλό βαθμό. Οι σκοποί του μαθήματος της Ιστορίας, όπως αναφέρονται στο *αναλυτικό πρόγραμμα*, είναι να βοηθήσει τους μαθητές ώστε:

- να αναπτύξουν εποικοδομητική στάση απέναντι στην ιστορική μάθηση (περιέργεια και ενδιαφέρον, πνεύμα αντικειμενικότητας, επιθυμία για διερεύνηση των ιστορικών τους γνώσεων)·
- να ασκηθούν στον τρόπο εργασίας και στις τεχνικές που προσιδιάζουν στην ιστορική επιστήμη (συλλογή, ταξινόμηση και έλεγχος ιστορικού υλικού, μελέτη χαρτών και σχεδιαγραμμάτων, διατύπωση και επαλήθευση υποθέσεων, καταγραφή απόψεων κ.λπ.) (Ιστορία Ε' Δημοτικού, Βιβλίο Δασκάλου, 2000).

Βασική παράμετρος της διδακτικής της Ιστορίας είναι να εξασφαλίζεται στον μαθητή η δυνατότητα μετάβασης στο χώρο δράσης του ανθρώπου στο παρελθόν, σε ένα χώρο που, σε πολλές περιπτώσεις, έχει διατηρηθεί στη συνέχεια του χρόνου αλλά με αναμορφωμένες δομές. Πρόκειται για το χώρο δράσης του σημερινού ανθρώπου, ο οποίος μπορεί να αξιοποιηθεί μέσα στα πλαίσια μιας οργανωμένης εξωσχολικής δραστηριότητας. Κατά τον Bruner, κάθε γνωστικός κλάδος έχει μια ορισμένη «δομή» και μπορεί να αναλυθεί σε ορισμένες «κεντρικές έννοιες», «θεμελιώδεις ιδέες», τις οποίες τα παιδιά μπορούν από νωρίς να αντιληφθούν, εφόσον τους παρουσιάζονται με τον κατάλληλο τρόπο, και εκείνο που έχει σημασία είναι τα παιδιά να κατακτούν τις χαρακτηριστικές έννοιες, δεξιότητες και μεθόδους έρευνας κάθε γνωστικού αντικειμένου (Αβδελά, 1998). Με δεδομένο ότι η μάθηση που ξεκινά από τον μαθητή ουσιαστικά ενεργοποιεί τα κίνητρα μάθησης και καθιστά ελκυστική τη σχολική γνώση περισσότερο από την κατευθυνόμενη διδασκαλία μέσα στην τάξη, προτείνουμε, για τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα, τη μέθοδο project. Κάθε διαφορετική παρέμβαση, επίσης, του εκπαιδευτικού θεωρείται αναγκαία, γιατί υιοθετούμε τη μάθηση της «γνωστικής στρατηγικής» (Φλουρής, 1995).

4. Το ιστορικό project

Οι βασικοί άξονες πάνω στους οποίους πραγματώνεται ένα project είναι: η ελευθερία των μελών της ομάδας να προτείνουν ένα θέμα, η διαμόρφωση της τελικής μορφής του θέματος με τη συμμετοχή εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, και η διεξαγωγή του θέματος από εκπαιδευόμενους. Το βασικό ερώτημα που προκύπτει είναι εάν και κατά πόσο το υλικό που συλλέγεται από τις συζητήσεις αυτές αποτελεί έναυσμα για παραπέρα αναζητήσεις και δραστηριοποιήσεις, εάν, δηλαδή, επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την όλη πορεία του μαθήματος, ώστε

διοχετεύοντάς το σε άλλα κανάλια διερεύνησης από αυτά που έχουν προγραμματιστεί να δίνονται στα περιεχόμενα εντελώς νέες διαστάσεις, όπως αυτές επιβάλλονται από την πορεία της αναζήτησης. Για να μπορέσει μια τέτοια διαδικασία να καρποφορήσει, χρειάζεται αναμφίβολα ειδική εξάσκηση της ομάδας, ώστε να είναι σε θέση να ανακοινώνει, να προτείνει, να αξιολογεί, να επιλέγει, και να έχει την απαιτούμενη διορατικότητα να διακρίνει αν και κατά πόσο το εξεταζόμενο αντικείμενο επιδέχεται παραπέρα ανάλυση ή είναι απροσπέλαστο ή ανάξιο λόγου (Χρυσυφίδης, 1998). Θεωρούμε ότι κάθε project είναι μοναδικό και κάθε ομάδα μαθητών προσεγγίζει το θέμα διαφορετικά από μια άλλη είτε λόγω των διαφορετικών βιωμάτων που μπορεί να έχουν οι μαθητές είτε λόγω του διαφορετικού υλικού που μπόρεσαν να συλλέξουν είτε λόγω της διαφορετικής κατεύθυνσης που έδωσε ο δάσκαλος. Επισημαίνεται ακόμα και η παρανόηση ότι η μέθοδος project δεν συνδέεται με τη σχολική τάξη, αλλά αποκλειστικά με εξωσχολικές δραστηριότητες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ένα μεγάλο μέρος από τις δραστηριότητες αυτές να μεταφέρεται «ως κατ' οίκον εργασία» στην οικογένεια (Χατζηδήμου, 1995). Ωστόσο, η αναβάθμιση της εκπαίδευσης πέραν υποχρεωτικά και μέσα από την αντιμετώπιση του προβλήματος της υπερφόρτωσης των μαθητών και των οικογενειών τους. Σε αυτή την περίπτωση εξανεμίζεται πρώτα απ' όλα κάθε μορφωτικό κέρδος και καταστρατηγείται η ίδια η ουσία της μεθόδου (Βαϊνά, 1997).

Ο στόχος της διεξαγωγής ενός ιστορικού project είναι η ενεργοποίηση κινήτρων για τους μαθητές και η απελευθέρωση από το πληκτικό και τυποποιημένο, σε μορφή και περιεχόμενο, μάθημα της Ιστορίας με σκοπό την παραγωγή πλούσιου εκπαιδευτικού υλικού για ανάλυση και ιστορική κατανόηση. Το «υποθετικό» project, που προτείνεται στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ενότητας, δεν μπορεί να οριοθετηθεί ακριβώς, γιατί κάθε project είναι διαφορετικό και εξαρτάται από πολλές παραμέτρους. Για το λόγο αυτό δίνονται κάποια εναλλακτικά πεδία δράσης σε ενδεικτικές θεματικές κατηγορίες με τις οποίες ίσως καταλήξουν να ασχοληθούν οι μαθητές με αφορμή τη συγκεκριμένη ενότητα. Ορισμένες από τις δραστηριότητες μπορούν να πραγματοποιηθούν μέσα στη σχολική αίθουσα, ενώ για άλλες χρειάζεται η πραγματοποίηση μιας εκπαιδευτικής εκδρομής ή η βιβλιογραφική ενημέρωση των μαθητών. Το σίγουρο, πάντως, είναι ότι ο δάσκαλος ο οποίος θα αποφασίσει μαζί με την τάξη του να μπει στην «περιπέτεια» ενός project πρέπει να έχει σχεδιάσει πολύ καλά τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας σε μακροεπίπεδο και να εκμεταλλευτεί όλες τις δυνατότητες που του παρέχει το ωρολόγιο πρόγραμμα (σχολική ζωή – διασύνδεση της Ιστορίας με άλλα μαθήματα).

5. Ενδεικτικά παραδείγματα δραστηριοτήτων

A. Πραγματολογική επεξεργασία της ενότητας

Μια από τις θεματικές κατηγορίες θα μπορούσε να αναφέρεται στην πραγματολογική επεξεργασία της ενότητας και οι μαθητές θα επιχειρήσουν μέσα α-

πό μια σειρά δραστηριοτήτων να κατανοήσουν το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο της Θεσσαλονίκης του 14^{ου} αιώνα.

- Η κατασκευή ενός χρονολογικού πίνακα και η τοποθέτηση των ημερομηνιών πάνω στην ιστορική γραμμή βοηθούν στην παραστατική σύλληψη του χρόνου από τους μαθητές.

Μια καλή δουλειά περιέχεται στο φυλλάδιο «Στα Βυζαντινά τείχη» και είναι η σπειροειδής παρουσίαση της ιστορίας της Θεσσαλονίκης μέσα από τα τείχη της πόλης.

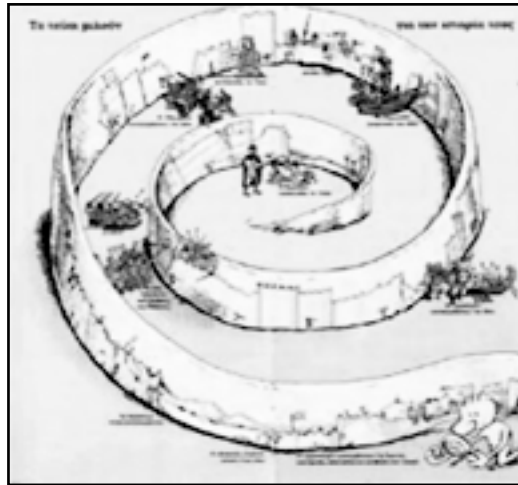
Οι μαθητές μπορούν, λοιπόν, να κατασκευάσουν και αυτοί τη δική τους ιστορική γραμμή και να διασυνδέσουν το χρονολογικό πίνακα με μια εικαστική δραστηριότητα.

- Πολύ σημαντική για την κατανόηση της Ιστορίας είναι η ανάγνωση των ιστορικών χαρτών.

Μέσα στο ίδιο φυλλάδιο περιέχεται και ένα δισέλιδο που τιτλοφορείται «Θεσσαλονίκη μια Βυζαντινή πόλη» (Γεωργαντέλη, Νικονάνου και Σελέντη, 1997).

Με την προσεκτική ανάγνωση του χάρτη δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να συνδέσουν την προνομιακή γεωγραφική θέση της Θεσσαλονίκης με την οικονομική και, κατά συνέπεια, με την πνευματική ανάπτυξή της.

- Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η συγκεκριμένη εποχή είναι πολυπρόσωπη. Θα μπορούσαν οι μαθητές μέσα από τη βιβλιογραφία να παρουσιάσουν πρόσωπα της εποχής, όπως τον Ιωάννη Ε΄ τον Παλαιολόγο, τον Ιωάννη Στ΄ τον Καντακουζηνό, την Άννα Παλαιολογίνα, τον Γρηγόριο Παλαμά κ.λπ. Σε αυτό το σημείο ο δάσκαλος πρέπει να προσέξει πολύ· να προσπαθήσει να αποφύγει την «ιστορία των προσωποποιήσεων», και να επιμείνει να κατευθύνει περισσότερο τους μαθητές στην ιστορία των ομάδων.
- Προς αυτή την κατεύθυνση θα μπορούσε να συμβάλει μια παρόμοια βιβλιογραφική εργασία, που θα αναφέρεται στο κίνημα των Ζηλωτών ή των Ησυχαστών. Ωστόσο, παραμένει δύσκολη η κατανόηση της έννοιας του κινήματος των Ζηλωτών, της *Κοιμούνιας της Θεσσαλονίκης*, όπως την αναφέρει και ο Γιάννης Κορδάτος (1975), καθώς τα παιδιά ηλικίας 7-12 χρόνων βρίσκονται στο στάδιο που χαρακτηρίζεται από τη συγκεκριμένη λογική σκέψη. Η συζήτηση που θα ακολουθήσει μέσα στη σχολική αίθουσα και η σύνδεσή της με το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, καθώς και η μεταφορά στο



σήμερα με τη χρήση του όρου «κίνημα» στη σημερινή πολιτική σκηνή, μπορούν να φέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

B. Τέχνη

Η θεματική κατηγορία της «Τέχνης» μπορεί ή να περιοριστεί στη Θεσσαλονίκη του 14^{ου} αιώνα ή να απλωθεί σε ολόκληρη τη βυζαντινή Θεσσαλονίκη.

Ο 14^{ος} αιώνας θεωρείται η «χρυσή εποχή της Θεσσαλονίκης», η εποχή κατά την οποία τα στοιχεία του ανθρωπισμού και της κλασικής παιδείας μπήκαν έντονα στην τέχνη και προδιέγραψαν ένα λαμπρό μέλλον για αλλαγές όχι μόνο στις φόρμες αλλά και στη γενικότερη ιδεολογία της τέχνης. Μνημεία αντιπροσωπευτικά της εποχής είναι:

- ο ναός της Αγίας Αικατερίνης, ένας μικρός, κομψός ναός που βρίσκεται κοντά στα βορειοδυτικά τείχη, και
- ο ναός των Αγίων Αποστόλων, ένα από τα σπάνια κτίσματα της εποχής των Παλαιολόγων, που έχει διακοσμηθεί συγχρόνως με ψηφιδωτά και τοιχογραφίες.

Φυσικά, μπορούμε να διδάξουμε και πολεο-ιστορία περιοριζόμενοι στη βυζαντινή Θεσσαλονίκη. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να έχει πολλές εκφάνσεις και να συνδυαστεί με μια σχολική εκδρομή, με μια μορφωτική εκδρομή καλύτερα, μια αξιοπρόσεκτη μορφή παιδαγωγικής εργασίας. Ειδικότερα:

Για το οδοιπορικό στα βυζαντινά μνημεία της Θεσσαλονίκης η εκδρομή θα μπορούσε να ήταν ταυτόχρονα και παρουσίαση μέρους της εργασίας των μαθητών.

Ενδεικτικά, δύο βιβλία που θα μπορούσαν να βοηθήσουν είναι: α) της Γιολάντας Χατζή, *Θεσσαλονίκη. Οδηγός για παιδιά*, των εκδόσεων Κέδρος, μια περιήγηση στη Θεσσαλονίκη, στα μνημεία, στις συνοικίες και στα αξιοθέατα της πόλης, με οδηγό τον Αλέξανδρο, γέννημα και θρέμμα της Θεσσαλονίκης (1997), και β) του Απόστολου Παπαγιαννόπουλου, *Μνημεία της Θεσσαλονίκης*, των εκδόσεων Ρέκος.



Τα τείχη της πόλης μπορούν να αποτελέσουν μια ακόμη δραστηριότητα των μαθητών και το φυλλάδιο «Στα Βυζαντινά τείχη», στο οποίο έχουμε ήδη αναφερθεί, βοηθά πολύ στην ενεργοποίηση των μαθητών, καθώς περιέχει και άλλες ενδιαφέρουσες ενότητες, όπως η αναζήτηση της βυζαντινής πόλης μέσα από τις γραπτές πηγές ή τα τείχη, η ασπίδα της πόλης ή τα τείχη από κοντά ή ακόμα και τα τείχη μέσα από εικόνες.

Στο Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού της Θεσσαλονίκης λειτουργεί

εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τους μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού και των δύο πρώτων του Γυμνασίου με τίτλο «Η Θεσσαλονίκη στην Παλαιοχριστιανική εποχή» με επίκεντρο την παλαιοχριστιανική πόλη και κατοικία (Μυρογιάννη-Αρβανιτίδη, Ναλπάντης και Φουρλίγκα, χ.χ.).

Στο φάκελο για τον εκπαιδευτικό που συνοδεύει το πρόγραμμα οι υπεύθυνοι σημειώνουν ότι το Μουσείο είναι πρόθυμο να βοηθήσει κάθε εκπαιδευτικό να δημιουργήσει και να υλοποιήσει το δικό του πρόγραμμα.

Οι εικαστικές εφαρμογές στο πλαίσιο του project μπορούν να έχουν πολλές μορφές, όπως η σπειροειδής χρονογραμμή, που έχει ήδη αναφερθεί, ή η κατασκευή πολιτισμικών χαρτών ή παζλ, που μαζί με πολλές άλλες δραστηριότητες προτείνει η Μαρίζα Ντεκάστρο (1990) στο βιβλίο της *Βυζαντινή Τέχνη - Οδηγός για παιδιά*, των εκδόσεων Κέδρος.

Γ. Εμποροπανήγυρη Αγίου Δημητρίου – Δημήτρια – Δ.Ε.Θ.

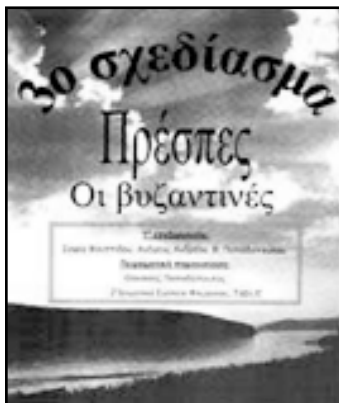
Ο θεσμός των σύγχρονων «Δημητρίων», που ο Δήμος Θεσσαλονίκης οργανώνει κάθε φθινόπωρο στη Θεσσαλονίκη, ενισχύει αναμφισβήτητα την πολιτιστική ζωή της Μακεδονίας. Τα «Δημήτρια» άρχισαν το 1966 με πρωτοβουλία του Ελληνικού Οργανισμού Τουρισμού (Ε.Ο.Τ.) και αποτελούν προσπάθεια αναβίωσης των βυζαντινών Δημητρίων, που γίνονταν στη Θεσσαλονίκη από τις 20 Οκτωβρίου μέχρι την πρώτη Δευτέρα μετά τη γιορτή του Αγίου Δημητρίου. Τα παλιά εκείνα «Δημήτρια» είχαν τη μορφή ενός λαϊκού πανηγυριού και αποτελούσαν την έκφραση του τελετουργικού και εμπορικού χαρακτήρα του Βυζαντίου. Ο Ε.Ο.Τ. φρόντισε να δώσει στα «Δημήτρια», στην πρώτη τους φάση, κάποιον βυζαντινό χαρακτήρα, ανεβάζοντας έργα (θεατρικά και μουσικά) εμπνευσμένα από τη βυζαντινή παράδοση. Συμπλήρωμα των «Δημητρίων» αποτελεί και ο θεσμός της «Διεθνούς Εκθέσεως Θεσσαλονίκης» (Καζαντζής, χ.χ.).

Δ. Άγιο Όρος

Όπως ήδη έχει επισημανθεί, το Άγιο Όρος μπορεί να αποτελέσει μια εντελώς ανεξάρτητη ενότητα, από την οποία οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν πολλούς κύκλους δραστηριοτήτων, όπως, για παράδειγμα, την ιστορία, τη θρησκεία ή την τέχνη.

Ε. Αξιοποίηση λογοτεχνικού έργου

Είναι ευνόητο ότι ένα σωστά επιλεγμένο ιστορικό λογοτέχνημα με θεματικό πυρήνα σχετικό με τη διδακτική ενότητα θα μπορούσε να διαμορφώσει το κατάλληλο συναισθηματικό κλίμα στην τάξη για την προσφορά, την αποδοχή και τη βίωση της προσφερόμενης ύλης, ιδιαίτερα αν οι μαθητές αποφασίσουν και να δραματοποιήσουν τα κείμενα αυτά. Ενδεικτικά και πάλι, προτείνονται: α) το απόσπασμα που αναφέρεται στην «Άννα Παλαιολογίνα» από το βιβλίο της Ρούλας Παπαδημητρίου (χ.χ.) *Θεσσαλονίκη, Φωτεινές Μνήμες*, των Αγροτικών Συνεταιριστικών Εκδόσεων Α.Ε., και β) το συλλογικό έργο *Η Θεσσαλονίκη των παλαιότερων Συγγραφέων – 13 Κείμενα για τη Θεσσαλονίκη*, των εκδόσεων Ιανός (1998).



ΣΤ. Τοπική Ιστορία

Η λέξη «τόπος» έχει σημασιολογική ελαστικότητα, όπως αναφέρθηκε, και η τοπική ιστορία μπορεί να αναφέρεται και στην ιστορία της ιδιαίτερης πατρίδας μας. Έτσι, και η περιοχή των Πρεσπών κατά τη Βυζαντινή περίοδο μπορεί να αποτελέσει θεματική κατηγορία για τα σχολεία της περιοχής της Φλώρινας.

Στην Παιδαγωγική Σχολή της Φλώρινας, στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ, εκπονήθηκε αναλυτικό πρόγραμμα με τίτλο: «*Τοπική Ιστορία και Ιστορία Τοπίου στη Φλώρινα και την Ευρύτερη Περιοχή*» από ερευνητική ομάδα και υπό την επο-

πεία του Α. Ανδρέου.

Σε αυτό το πρόγραμμα περιέχεται η ενότητα «*Πρέσπες οι βυζαντινές*», που θα μπορούσε να φανεί πολύ χρήσιμη στους μαθητές οι οποίοι στο πλαίσιο του project θα επέλεγαν αυτό το πεδίο δραστηριοποίησης (Ανδρέου κ.ά., 1999).

6. Επιλογικές παρατηρήσεις

Το 1980 ο Norbert Seel έδειξε, με εμπειρική έρευνα σε μαθητές, ότι εναλλακτικές-βιωματικές μέθοδοι διδασκαλίας στο μάθημα της Ιστορίας μπορούν να χρησιμεύσουν ως «θεραπευτικό μέσο» για την απέχθεια προς το σχολείο και το άγχος των εξετάσεων (Βαϊνά, 1997). Με τις προτάσεις αυτές η Ιστορία, πέρα από τη χρονολόγηση των γεγονότων και των πολέμων, και τη γενεαλογική-κληρονομική διάσταση της εξουσίας, μπορεί να παρουσιαστεί ως πορεία κοινωνικών ομάδων η οποία δεν είναι γραμμική και από την οποία διαφαίνεται ότι η ίδια η ιστορική πορεία δεν είναι πάντα πρόοδος για όλες τις κοινωνικές ομάδες ούτε μίμηση ενός σταθερού προτύπου, αλλά αντιφάσεις και ανάγκη συλλογικότητας. Οι ιστορικοί και οι δάσκαλοι της ιστορίας σε κάθε βαθμίδα χρειάζεται «να πάρουν την ανηφόρα, να δράσουν ενάντια στις ευκολίες του επαγγέλματος, να μη μελετούν μόνο την πρόοδο, την νικηφόρα κίνηση, αλλά και την αντίπαλή της, εκείνο το φούντωμα των αντίθετων εμπειριών που δεν αποκόπηκαν χωρίς δυσκολία...» (Braudel, 1986).

Από τους σκοπούς του μαθήματος της ιστορίας δίνεται έμφαση στη διαμόρφωση «στάσης» για μια διεθνή συνεργασία και ειρήνη των λαών (Φράγκος, 1986) και στην απόκτηση της «ιστορικής εγγραμματοσύνης» (Πασχαλίδης, 2000). Η κοινωνική διάσταση στο μάθημα της ιστορίας μάς ενδιαφέρει, γιατί ενέχει την προβληματική για τις πράξεις του ανθρώπου σε συνάφεια ή σύγκρουση με τις πράξεις του συνανθρώπου. Για το λόγο αυτό η αναζήτηση της ιστορίας μπορεί να προσανατολιστεί προς την κοινωνική δράση, την πολιτική, τη θρησκεία, την τέχνη. Η ιστορία ως επιστήμη του χρόνου αποτελεί απαραίτητη συνιστώσα κάθε δραστηριότητας, αλλά προσηγμεί στον διδάσκοντα να μεταμορφώσει το μάθημα

από «άχθος», όπως έλεγε ο Hegel, σε «όργανο απελευθέρωσης». Ο Ιμπ Χάλντουϊν (1332-1406), φιλόσοφος της Ιστορίας από την Τύνιδα, την εποχή που μελετούμε προεικονίζοντας τις κατευθύνσεις της νεότερης ιστορικής επιστήμης έγραφε: «Η ιστορία είναι η καταγραφή των μνημείων της ανθρώπινης κοινωνίας ή του παγκόσμιου πολιτισμού, των αλλαγών που γίνονται στη φύση αυτής της κοινωνίας, των επαναστάσεων, των εξεγέρσεων μιας μερίδας ανθρώπων εναντίον μιας άλλης και γενικά όλων των μετασχηματισμών στους οποίους υπόκειται η κοινωνία εξαιτίας της ίδιας της φύσης» (Hobsbawm, 1998).

Βιβλιογραφία

- Audigier, F. – Crémieux, C. – Tutiaux-Guillon, N. (1994), La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie. *Revue Française de Pédagogie*, 106, σ. 11-23.
- Braudel, F. (1987²), *Μελέτες για την ιστορία* (μτφρ. Ο. Βαρών, Ρ. Σταμούλη). Αθήνα: Ε.Μ.Ν.Ε. - Μνήμων.
- Chevallard, Y. (1985), *La Transposition didactique*. Grenoble: La Pensée sauvage.
- Forquin, G. (1989), *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Παρίσι.
- Hobsbawm, E. (1998), *Για την Ιστορία* (μτφρ. Μ. Ματάλας). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Postman, N. (1997), *Τεχνολόγιο. Η υποταγή του πολιτισμού στην τεχνολογία* (μτφρ. Κ. Μεταξιά). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Walsh, W. (1985), *Εισαγωγή στη φιλοσοφία της ιστορίας* (μτφρ. Φ. Βώρος). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Westphalen, K. (1982), *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων* (μτφρ. Ι. Πυργιωτάκης). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Αβδελά, Ε. (1998), *Ιστορία και Σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Ανδρέου, Α. – Παπαδοπούλου, Β. – Κασίδου, Σ. (1999), *Αναλυτικό Πρόγραμμα Τοπικής Ιστορίας και Ιστορίας Τοπίου στη Φλώρινα και την Ευρύτερη Περιοχή*. ΕΠΕΑΕΚ: Προγράμματα Σπουδών Συγγράμματα.
- Βαϊνά, Μ. (1997), *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον εικοστό πρώτο αιώνα*, Αθήνα: Gutenberg.
- Βώρος, Φ. (1989), *Τρόποι Σπουδής και Διδασκαλίας της Ιστορίας*. Αθήνα: Παπαδήμα.
- Γεωργαντέλη, Ε. – Νικονάνου, Κλ. – Σελέντη, Ν. (1997), *Αρχαιολογικοί Περίπατοι στη Θεσσαλονίκη. Στα Βυζαντινά Τείχη*. Θεσσαλονίκη: Πολιτιστική Πρωτεύουσα Θεσσαλονίκης.
- Γλεντής, Σ. – Μαραγκοδάκης, Ε. – Νικολόπουλος, Ν. – Νικολοπούλου, Μ. (2006), *Ιστορία Ε' Δημοτικού. Στα Βυζαντινά χρόνια. Βιβλίο Δασκάλου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Καζαντζής, Τ. (χ.χ.), Η πνευματική και καλλιτεχνική ζωή στη Μακεδονία από το 1850 ως τις μέρες μας. Στο: Κολιόπουλος, Ι. & Χασιώτης, Ι. (επιμ.), *Μακεδονία*, τ. ΙΙ. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, Μ. (1980)², *Η νέα Αγωγή*. τ. Α'. Αθήνα: Εκδόσεις Βιβλία για Όλους.
- Κόκκινος, Γ. (1999), *Από την Ιστορία στις Ιστορίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κορδάτος, Γ. (1975), *Η Κομμούνια της Θεσσαλονίκης (1342-1349)*. Αθήνα.
- Μπαγιόνας, Α. (1980), *Η θεωρία της ιστορίας από τον Θουκυδίδη στον Σαρτρ*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Μυρογιάννη-Αρβανιτίδη, Έλ. – Ναλπάντης, Δ. – Φουρλίγκα, Ε. (χ.χ.), *Η Θεσσαλονίκη στην Παλαιοχριστιανική Εποχή*. Θεσσαλονίκη: Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού.
- Ντεκάστρο, Μ. (1990), *Βυζαντινή Τέχνη (Οδηγός για παιδιά)*. Αθήνα: Κέδρος.

- Ξωχέλλης, Π. (1995), *Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Παπαγιαννόπουλος, Α. (χ.χ.), *Μνημεία της Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Ρέκος.
- Παπαδημητρίου, Ρ. (χ.χ.), *Θεσσαλονίκη, Φωτεινές μνήμες*. Αγροτικές Συνεταιριστικές Εκδόσεις Α.Ε.
- Πασχαλίδης, Γ. (2000), *Ιστορία και Ζωή. Φιλολογος*, 99, σ. 94-103.
- Πελαγίδης, Σ. (1999), *Πώς θα διδάξω την ιστορία στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο*. Θεσσαλονίκη.
- Τζιόβας, Δ. (1985), Μ. Φουκό. Ο φιλόσοφος της εξουσίας. *Διαβάξω*, 125, σ. 12-15.
- Φλουρής, Γ. (1995), *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φράγκος, Χ. (1986), *Επίκαιρα θέματα Παιδείας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζή, Γ. (1997), *Θεσσαλονίκη. Οδηγός για παιδιά*. Αθήνα: Κέδρος.
- Χατζηδήμου, Δ. (1995), *Οι κατ' οίκον εργασίες των μαθητών*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Χρυσοφίδης, Κ. (1998), *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Το άγχος και οι διαταραχές του στα παιδιά

Νίκος Δερεδάκης
Δάσκαλος, Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου Ρουσοσπιτίου Ρεθύμνου

Θεόδωρος Θάνος
Δάσκαλος, Δρ. Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης,
Διδάσκων στο Διδασκαλείο Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Κρήτης και στο Ε.Α.Π.

1. Εισαγωγή

Τα παιδιά, αναπόσπαστα μέλη της ‘εποχής του άγχους’ (20^{ός} αιώνας), που μόλις η κοινωνία μας διένυσε (Νέστορος, 2002: 314), βιώνουν εμπειρίες –π.χ., αυξανόμενη επιτάχυνση των ρυθμών ζωής, εγκληματικότητα, αβεβαιότητα, ανασφάλεια, ασθένειες-μάστιγες κ.λπ. (Μαρίνος & Ανθόπουλος, 1999: 35-36)– οι οποίες οδηγούν σε διάφορες συναισθηματικές διαταραχές, όπως η κατάθλιψη, οι φοβικές διαταραχές και οι αγχώδεις καταστάσεις-νευρώσεις (Τσοβίλη, 2003: 23).

Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι διαταραχές του συναισθήματος και της συμπεριφοράς (Δ.Σ.Σ.) να συμπεριληφθούν επίσημα, για πρώτη φορά, στην Έκθεση για τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες που δημοσιεύτηκε το 1978. Στην Έκθεση αυτή συμπεριλαμβάνεται η ομάδα παιδιών με Δ.Σ.Σ., η οποία ταξινομήθηκε μαζί με εννέα άλλες ομάδες παιδιών με οπτικές και ακουστικές αναπηρίες, σωματικές μειονεξίες, παιδιά με επιληψία, παιδιά με διαταραχές του λόγου και της ομιλίας, και παιδιά με ειδικές ήπιες, μέτριες και σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. (Higgins, 1997: 15) Η εξέλιξη αυτή αναδεικνύει τη σοβαρότητα των συναισθηματικών διαταραχών στη εξέλιξη και την ανάπτυξη των παιδιών καθώς και στην επίδοσή τους στο σχολείο.

2. Εννοιολογικές διευκρινίσεις

Το άγχος αποτελεί ένα γνώριμο και οικείο συναίσθημα τόσο για τους ενήλικες όσο και για τα παιδιά, το οποίο βιώνουν σε ορισμένες καταστάσεις με τη μορφή ανησυχίας ή φόβου. Το άγχος είναι ένα λειτουργικό συναίσθημα που θέτει τον οργανισμό μας σε κατάσταση ετοιμότητας, όταν καλείται να αντιμετωπίσει δύσκολες καταστάσεις της ζωής. Υπό αυτή την έννοια, το άγχος αποτελεί ένα φυσιολογικό στοιχείο της αναπτυξιακής πορείας, που οδηγεί από την εξάρτηση στην αυτονομία.

Σε πολλές περιπτώσεις, όμως, το άγχος ενδέχεται να αποτελεί ένδειξη διαταραχής, όταν είναι υπερβολικό σε ένταση, δυσανάλογο σε σχέση με το ερεθίσμα που το προκαλεί και επίμονο στο χρόνο. Στην περίπτωση αυτή, το άγχος χάνει τη φυσιολογική λειτουργικότητά του και μετατρέπεται σε στοιχείο που παρεμποδίζει την ομαλή προσαρμογή του ατόμου. Αντί να προετοιμάζει τον οργανισμό για την αντιμετώπιση της δύσκολης κατάστασης, τον προτρέπει στην αποφυγή της. Το αποτέλεσμα της συνεχούς αποφυγής των αγχογόνων καταστάσεων είναι η κορύφωση και η γενίκευση του άγχους ακόμα και όταν απουσιάζουν τα ερεθίσματα που το προκαλούν (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2005: 166).

Το άγχος αποτελεί την ψυχολογική διάσταση της φοβίας (Herbet, 1994: 95) και είναι ένα πολύ σύνθετο φαινόμενο, που εκδηλώνεται σε διάφορα επίπεδα, όπως το συναισθηματικό, το συμπεριφορικό και το φυσιολογικό. Είναι κάτι το υποκειμενικό και εμπειρικό, κάτι που ο άνθρωπος αισθάνεται. Με το άγχος ασχολήθηκαν επιστήμονες διάφορων απόψεων και ειδικοτήτων, φιλόσοφοι, ψυχχαναλυτές, φαινομενολόγοι και ψυχολόγοι. Η ποικιλία των προσεγγίσεων είχε αποτέλεσμα διαφορετικούς κάθε φορά ορισμούς του φαινομένου (Cemen, 1989: 10).

Γενικότερα, ως άγχος ορίζεται το έντονα δυσάρεστο συναίσθημα που αφορά έναν αόριστο κίνδυνο που επίκειται. Αποτελεί κοινή αντίδραση, που παρατηρείται στη συντριπτική πλειονότητα των ανθρώπων με τη μορφή της υπερβολικής αντίδρασης σε σχετικά ήπια στρεσογόνα ερεθίσματα. Θεωρείται παθολογικό, όταν δημιουργεί προβλήματα στην καθημερινή λειτουργικότητα και στη συναισθηματική ηρεμία του ατόμου. Τότε έχουμε τη δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που περιλαμβάνει αισθήματα τάσης φόβου ή και τρόμου ως απαντήσεις σε κίνδυνο του οποίου η πηγή είναι σε μεγάλο βαθμό άγνωστη ή μη αναγνωρίσιμη (Χριστογιώργος & Σταύρου, 2001: 75).

Το παθολογικό άγχος, ενώ αποτελεί το πιο συχνό σύμπτωμα στην ψυχιατρική των ενηλίκων, συναντάται πολύ λιγότερο στην Παιδοψυχιατρική. Αυτό οφείλεται στο ότι το παιδί αντικειμενοποιεί πολύ ευκολότερα ένα τέτοιο βίωμα του και το εκδηλώνει ως ένα συγκεκριμένο φόβο (Ιεροδιακόνου, 1988: 204).

3. Ιστορική αναδρομή

Η μελέτη του άγχους περιγράφεται στη διεθνή βιβλιογραφία εδώ και πολλές δεκαετίες.

Ο Freud (1909), στην κλασική μελέτη της περίπτωσης του μικρού Hans, περιέγραψε βασικές ασυνείδητες διεργασίες (απόθησης-μετάθεσης), οι οποίες λειτουργούν κατά τη διαδικασία της ανάπτυξης της φοβίας.

Οι Watson & Rayner (1920), στη μελέτη της περίπτωσης του μικρού Albert, συνέβαλαν στη μελέτη της διαδικασίας εγκατάστασης των φόβων μέσα από τη διαδικασία της συντελεστικής μάθησης.

Στην πρώτη έκδοση του DSM (1952) οι φοβίες παρουσιάζονταν ως ψυχο-νευρωσικές αντιδράσεις, ενώ στο DSM-II (1968) ως φοβικές νευρώσεις.

Στο DSM-III (1980) η μελέτη των φοβιών δεν επικεντρώνεται σε μεμονωμέ-

νες περιπτώσεις, όπως γινόταν μέχρι τότε, και υιοθετείται ο γενικότερος όρος 'διαταραχή' αντί του όρου 'νεύρωση'. Για πρώτη φορά γίνεται ουσιαστική προσπάθεια ταξινόμησης των διαταραχών του άγχους στα παιδιά με βάση αναπτυξιακά διαγνωστικά κριτήρια.

Στο DSM-III-R (1987) διακρίνονται τρεις διαταραχές άγχους για τις οποίες γίνεται διάγνωση στην παιδική και εφηβική ηλικία: α) διαταραχή άγχους του αποχωρισμού, β) αποφευκτική διαταραχή της παιδικής και εφηβικής ηλικίας, και γ) υπεραγχώδης διαταραχή.

Στο DSM-IV μόνο η διαταραχή του άγχους του αποχωρισμού περιλαμβάνεται στην ομάδα των διαταραχών για τις οποίες συνήθως γίνεται διάγνωση κατά την παιδική και εφηβική ηλικία. Η αποφευκτική διαταραχή ενσωματώθηκε στην κοινωνική φοβία και η υπεραγχώδης διαταραχή της παιδικής ηλικίας στη γενικευμένη αγχώδη διαταραχή (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2005: 183).

Το άγχος αποτελεί την κύρια εκδήλωση του συνόλου των ψυχικών διαταραχών οι οποίες κατατάσσονται, σύμφωνα με το DSM-IV, στις αγχώδεις διαταραχές (Νέστορος, 2002: 317).

4. Επιδημιολογία

Από έρευνα της Παιδοψυχιατρικής Κλινικής του Πανεπιστημίου Αθηνών προκύπτει ότι το 18% των παιδιών και των εφήβων εμφανίζουν σοβαρή συναισθηματική διαταραχή (Παρασκευόπουλος, 2002: 46). Οι αγχώδεις διαταραχές αποτελούν το 10-15% των ψυχικών διαταραχών των παιδιών, ποσοστό μικρότερο απ' ό,τι στους ενήλικες (Ιεροδιακόνου, 1988: 203).

Σύμφωνα με την Μπίμπου-Νάκου (2004: 299-300), το άγχος του αποχωρισμού παρουσιάζει τη μεγαλύτερη συχνότητα στα παιδιά και τους εφήβους (6-12%). Το γενικευμένο άγχος παρουσιάζεται στο 3-6% των παιδιών και των εφήβων. Όσον αφορά τις φοβίες, η πιο συχνή είναι η ειδική φοβία (2-4%). Ακολουθούν η κοινωνική και η σχολική φοβία, με ποσοστά 1-3% και 1-2% αντίστοιχα.

5. Αίτια διαταραχής άγχους

Για τη γένεση και την επίδραση του άγχους υπάρχουν ποικίλες θεωρίες, που διαφέρουν σημαντικά η μία από τη άλλη (Παπαδόπουλος, 1994: 18-19). Οι θεωρητικές προσεγγίσεις διακρίνονται σε κλασικές και σύγχρονες

Κλασικές θεωρητικές προσεγγίσεις των διαταραχών άγχους

Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία, το άγχος είναι μια οδυνηρή συναισθηματική εμπειρία, που αντιπροσωπεύει για το άτομο μια απειλή ή ένα κίνδυνο. Ο Φρόιντ είχε δύο θεωρίες για το άγχος. Σύμφωνα με την πρώτη, αντιλαμβάνονταν το άγχος ως αποτέλεσμα ανεκπλήρωτων σεξουαλικών προτιμήσεων – αποκλεισμένης libido. Στη δεύτερη, το άγχος αντιπροσωπεύει ένα οδυνηρό συ-

ναίσθημα, που λειτουργεί σαν σήμα επικείμενου κινδύνου για το εγώ. Σ' αυτή την περίπτωση το άγχος, μια λειτουργία του εγώ, προειδοποιεί το εγώ για κάποιο κίνδυνο, ώστε να είναι έτοιμο να δράσει (Pervin & John, 2001:141· Φρόιντ, 1990: 56-62). Στην περίπτωση του παιδιού ο κίνδυνος αφορά την απειλή που βιώνει ότι θα τιμωρηθεί ή θα χάσει τη γονεϊκή αγάπη, γιατί δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους (σύγκρουση μεταξύ των επιθυμιών του παιδιού και των προσδοκιών ή των απαιτήσεων που έχουν θέσει οι γονείς του ή ο ευρύτερος κοινωνικός περίγυρός τους). Στις περιπτώσεις που το άγχος είναι ιδιαίτερα έντονο, το παιδί καταφεύγει σε κάποιον από τους μηχανισμούς άμυνας του εγώ, ο οποίος το προστατεύει από την ένταση (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2005: 183).

Οι ψυχολόγοι της μάθησης (θεωρία της συμπεριφοράς) αποδίδουν το άγχος στη σύνδεση μεταξύ έμφυτων προστατευτικών αντιδράσεων με αρχικά ουδέτερα ερεθίσματα. Με βάση την αρχή της γενίκευσης των ερεθισμάτων και της ενίσχυσης σε παρόμοια ερεθίσματα, το άγχος παγιώνεται. Η εξάλειψη-απαλλαγή γίνεται με αποσύνδεση και συνδυασμό τεχνικών ευαισθητοποίησης και ηρεμίας (Παπαδόπουλος, 1994: 19). Κάθε συμπεριφορά η οποία οδηγεί στη μείωση ή εξάλειψη του άγχους αποτελεί ενίσχυση για το άτομο (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2005: 183).

Οι γνωστικές θεωρίες (θεωρία της κοινωνικής μάθησης) είδαν το άγχος ως αποτέλεσμα εκτίμησης καταστάσεων όπου παρουσιάζεται αδύνατη ή διευθέτηση και υπερνίκηση κινδύνου ή απειλής με τις διατιθέμενες γνώσεις και συμπεριφορές (Παπαδόπουλος, 1994: 19-20). Για παράδειγμα, αν η μητέρα ενός παιδιού αγχώνεται με τον παραμικρό θόρυβο και φοβάται ότι μπορεί να μπήκαν κλέφτες στο σπίτι, τότε είναι πιθανό και το παιδί να εκδηλώσει ανάλογες αντιδράσεις σε παρόμοια ερεθίσματα. Επομένως, είναι δυνατόν ένα παιδί να μάθει να φοβάται ή να μη φοβάται, ανάλογα με τη συμπεριφορά του προτύπου. Όσο πιο σημαντικό είναι το άτομο που αποτελεί πρότυπο για το παιδί, τόσο πιο σταθερή είναι η συμπεριφορά που υιοθετεί με την παρατήρηση (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2005: 183-184).

Σύμφωνα με τη θεωρία του δεσμού, οι παιδικό φόβοι έχουν βιολογική βάση και ερμηνεύονται με βάση την ποιότητα του δεσμού που έχει αναπτύξει το παιδί με το πρόσωπο που το φροντίζει. Στις περιπτώσεις κατά τις οποίες για κάποιο λόγο η ανάπτυξη αυτού του συναισθηματικού δεσμού δεν γίνει ομαλά, τότε δημιουργείται ένα είδος ανασφαλούς δεσμού, ο οποίος εσωτερικεύεται από το παιδί με τη μορφή μοντέλου εργασίας. Αυτό το μοντέλο θα αποτελεί στο μέλλον τη βάση για τον προσδιορισμό του τρόπου με τον οποίο το παιδί θα αντιλαμβάνεται και θα ερμηνεύει τον κόσμο γύρω του. Τα παιδιά που θα αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους ως απρόσιτο, εχθρικό και απειλητικό, είναι πιθανόν αργότερα να εκδηλώσουν συμπτώματα άγχους (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2005: 184). Ενώ μελετήθηκε συστηματικά ο δεσμός που αναπτύσσεται από τα παιδιά προς τους γονείς και προς άλλα σημαντικά πρόσωπα αναφοράς, λιγότερο διερευνήθηκε ο δεσμός των γονιών προς τα παιδιά τους (Μπίμπου-Νάκου & Στογιαννίδου, 2002: 165).

Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις των διαταραχών άγχους

Τα σύγχρονα μοντέλα περιγραφής των διαταραχών του άγχους δίνουν συνήθως ιδιαίτερη έμφαση στην αλληλεπίδραση των βιολογικών με τους περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Τα παιδιά των οποίων οι γονείς παρουσιάζουν αγχώδη διαταραχή έχουν εφτά φορές περισσότερες πιθανότητες να παρουσιάσουν την ίδια διαταραχή σε σχέση με άλλα παιδιά. Επίσης, τα παιδιά που έχουν συγγενείς πρώτου βαθμού με αγχώδεις διαταραχές έχουν αυξημένες πιθανότητες να παρουσιάσουν παρόμοια προβλήματα σε σχέση με άλλα παιδιά.

Για το ρόλο της κληρονομικότητας στην εμφάνιση διαταραχών άγχους ενδείξεις προκύπτουν και από έρευνες με διδύμους. Στις περιπτώσεις των μονοζυγωτικών διδύμων οι αγχώδεις διαταραχές εμφανίζονται σε μεγαλύτερα ποσοστά και στα δύο αδέρφια σε σχέση με τους διζυγωτικούς διδύμους. Στην περίπτωση, όμως, που στους διζυγωτικούς διδύμους γίνεται διάγνωση αγχώδους διαταραχής, ο τύπος της αγχώδους διαταραχής δεν είναι ίδιος. Αυτό σημαίνει ότι πιθανό να μην κληρονομείται η ίδια η αγχώδης διαταραχή, αλλά η προδιάθεση για την εκδήλωση άγχους σε κάποιο άτομο και ότι οι περιβαλλοντικές αντιδράσεις είναι αυτές οι οποίες τελικά θα καθορίσουν τη μορφή με την οποία θα εκδηλωθεί η αγχώδης διαταραχή. Αυτή η προδιάθεση για την εκδήλωση άγχους φαίνεται ότι είναι εμφανής από τη βρεφική ηλικία με τη μορφή ενός ιδιαίτερου στοιχείου της προσωπικότητας, το οποίο οι ειδικοί ονομάζουν 'ανασταλτική συμπεριφορά'. Η ανασταλτική συμπεριφορά περιγράφεται ως η έμφυτη τάση ορισμένων ανθρώπων να αποφεύγουν να έρθουν αντιμέτωποι με καινούριες καταστάσεις. Τα βρέφη τα οποία αντιδρούν με υπερβολική κινητική δραστηριότητα και δείχνουν να ενοχλούνται κατά την παρουσίαση καινούριων ερεθισμάτων στην ηλικία των τεσσάρων μηνών έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να αναπτύξουν φοβίες κατά τη νηπιακή ηλικία και αγχώδεις διαταραχές αργότερα (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2005: 184-185).

Η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών και των γονέων φαίνεται να είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την εκδήλωση διαταραχών άγχους. Όταν οι σχέσεις των γονέων χαρακτηρίζονται από ένταση και ανασφάλεια (οι γονείς αγωνιούν για το επόμενο βήμα τους, την έκβαση των υποθέσεών τους, την υγεία τη δική τους και των παιδιών τους, και αντιδρούν με συναισθηματικές υπερβολές σε ορισμένες δυσχέρειες ή κινδύνους), τότε φυσικό είναι μια τέτοια ατμόσφαιρα να μεταδίδει μια εναγώνια αναμονή στα παιδιά, που έχουν την τάση να ταυτίζονται με τους γονείς τους. Ακόμα, η συνεχής υπερπροστατευτική στάση των γονιών με φροντίδες για πιθανούς κινδύνους που μπορούν να διατρέξουν τα παιδιά έχει άμεση επίπτωση σ' αυτά. Τα παιδιά γίνονται διστακτικά και ανασφαλής, και τους δημιουργείται μια υπερβολική εξάρτηση από τους γονείς και ιδιαίτερα από τη μητέρα. Επίσης, οι αυστηρές αρχές και πεποιθήσεις των γονιών καθώς και οι υπέρμετρες προσδοκίες από τα παιδιά τους δημιουργεί άγχος στα παιδιά, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που δεν μπορούν να αντεπε-

ξέλθουν σ' αυτές (Ιεροδιακόνου, 1988: 204-205). Ότι παρέχεται με υπερβολή έχει πάντα επιπτώσεις. Η αλόγιστη διατροφή οδηγεί σε παχυσαρκία. Η παχυσαρκία έχει συνέπειες, ακόμη και τραγικές, στην αρμονική εξέλιξη του παιδιού. Γίνεται κομπλεξικό, μοναχικό, κλειστό και εσωστρεφές, με μειωμένη κινητικότητα και επιδόσεις. Προκαλείται διαταραχή στο φυσικό μεταβολισμό και παρεμπόδιση της ελεύθερης, συγκινησιακής και συναισθηματικής εξέλιξής του (Μαρίνος & Ανθόπουλος, 1999: 147).

6. Χαρακτηριστικά των διαταραχών άγχους

Το παιδί βιώνει το άγχος σαν ένα δυσάρεστο συναίσθημα ενός αόριστου, επικείμενου κινδύνου και το εκφράζει γενικά και απροσδιόριστα: «Νιώθω μια ανησυχία μέσα μου», «Νομίζω ότι κάτι τρομερό θα μου συμβεί». Κατέχεται από αβάσιμες ανησυχίες για τις επόμενες μέρες, και, κυρίως, για την απόδοσή του στο σχολείο, στον αθλητισμό και στα παιχνίδια. Είναι ευαίσθητο σε οποιαδήποτε κριτική και αγωνιά μην ταπεινωθεί, ανυπομονώντας για ασήμαντα γεγονότα, χωρίς αυτοπεποίθηση.

Το άγχος εκδηλώνεται με διάφορες σωματικές ενοχλήσεις, με τρόπους συμπεριφοράς, με τρόπους σκέψης και με ποικίλες ψυχολογικές διεργασίες. Για παράδειγμα, το παιδί που κάνει ποδήλατο και την τελευταία στιγμή αντιλαμβάνεται πως θα τρακάρει με ένα αυτοκίνητο σφίγγεται, προσπαθεί να αλλάξει κατεύθυνση, στρέφει την προσοχή του κυρίως στην πιθανή απειλή και σκέφτεται πώς θα μπορέσει να αποφύγει τη σύγκρουση (Μπίμπου-Νάκου, 2004: 293).

Όσο αφορά τις σωματικές ενοχλήσεις, ο πονοκέφαλος (κεφαλαλγία) είναι το συνηθέστερο σύμπτωμα στα αγχώδη παιδιά. Οφείλεται κυρίως σε σύσπαση των μυών του μετώπου και του αυχένα. Συγχρόνως, το παιδί μπορεί να παραπονιέται για 'ζάλη', ένα αίσθημα, δηλαδή, αστάθειας, που εκφράζεται με θόλωμα των ματιών και τάσεις λιποθυμίας. Επίσης, συμπτώματα όπως στομαχόπονος, ναυτία και έμετος είναι περισσότερο συνηθισμένα στα αγχώδη παιδιά παρά στους ενήλικες (Ιεροδιακόνου, 1991: 231). Ακόμα, στην κατηγορία των παιδιών αυτών συνήθως παρατηρείται αύξηση των παλμών της καρδιάς και συνακόλουθα αύξηση της πίεσης του αίματος καθώς και αύξηση του ρυθμού αναπνοής. Ακόμα, κατά την ενεργοποίηση του άγχους είναι δυνατό να παρουσιαστούν μείωση της θερμοκρασίας του σώματος, έκκριση κρύου ιδρώτα, διαστολή της κόρης των ματιών, αποδέσμευση σακχάρου στο σπύκι, διακοπή της πέψης, στέγνωμα του στόματος και συχνουρία. (Cemen, 1989: 21).

Στα ενδιάμεσα διαστήματα των εξάρσεων του άγχους παρατηρείται μια αγωνιώδης αναμονή, η οποία δημιουργεί έλλειψη προσαρμογής και συγκέντρωσης, παροδική αδυναμία της μνήμης, ευερεθιστότητα και 'νευρικότητα'. Το παιδί δεν μπορεί να μελετήσει και προτιμά να μην πάει στο σχολείο. Νιώθει, γενικά, ψυχικά «σφιγμένο» ή «τεντωμένο» και δεν ευχαριστείται το παιχνίδι ή και το αποφεύγει. Παράλληλα, έχει αγωνιά πριν κοιμηθεί ή φοβάται να κοιμηθεί μόνο, παρουσιάζει αυπνίες και συχνά εφιάλτες.

Η διάχυτη, αγωνιώδης αναμονή κάνει το παιδί να ρωτά κάθε τόσο τους γονείς για ανύπαρκτους κινδύνους ή δυσκολίες και να απασχολεί τη σκέψη του με πιθανούς τραυματισμούς, αρρώστιες ή και το θάνατο. Τα μικρότερα παιδιά εκλογικεύουν το άγχος τους λέγοντας πως είναι δυνατό να έρθουν κλέφτες, θηρία, τέρατα κ.λπ. Το αγχώδες παιδί κατέχεται από μια κινητική ανησυχία, δύσκολα κάθεται σ' ένα σημείο και με την παραμικρή αφορμή ξαφνιάζεται και σηκώνεται (Ιεροδιακόνου, 1991: 230- 2321).

Στις συμπεριφορικές εκδηλώσεις του άγχους καταγράφονται το φάγμα των νυχτών (ονυχοφαγία), το βηματίσμα πάνω-κάτω και το τρεμούλιασμα της φωνής. Άλλες συμπεριφορές τέτοιου είδους, πιθανότατα, μπορεί να είναι η ανήσυχη συμπεριφορά (νευρικές κινήσεις του σώματος, των χεριών ή των ποδιών), ο λυπημένος τόνος στη φωνή ή το σμίξιμο των φρυδιών (Cemen, 1989: 22).

7. Η μη λεκτική επικοινωνία των ατόμων με διαταραχές άγχους

Η μη λεκτική συμπεριφορά των ατόμων με αγχώδεις διαταραχές είναι χαρακτηριστική. Πολλές κινήσεις τους είναι νευρικές και άσκοπες, το κορμί τους είναι τεταμένο και άκαμπτο, η οπτική επαφή και τα χαμόγελά τους ελάχιστα, ενώ το πρόσωπό τους βρίσκεται σε συνεχή υπερένταση. Μιλούν γρήγορα, μονότονα, με φωνή ανομοιόμορφη, με βαριά αναπνοή και κάνουν πολλά λάθη στο λόγο τους (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1995: 221)

Περιγραφή (εκδηλώσεις) των διαταραχών άγχους

7.1 Διαταραχή άγχους αποχωρισμού

Τα νήπια και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι φυσιολογικό να παρουσιάζουν κάποιο βαθμό άγχος σε περιπτώσεις απομάκρυνσης από το σπίτι και πραγματικού ή ενδεχόμενου αποχωρισμού από τα άτομα στα οποία είναι προσκολλημένα. Όταν, ωστόσο, το άγχος αυτό είναι υπερβολικής έντασης και εκδηλώνεται σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, τότε ενδέχεται να αποτελεί ένδειξη της διαταραχής του άγχους του αποχωρισμού (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2005: 171).

Το παιδί νιώθει πανικό και δευτερογενώς ανησυχεί για πιθανούς κινδύνους που απειλούν την οικογένειά του όταν το ίδιο απομακρύνεται από αυτήν ή και αντίστροφα. Συχνά αναφέρει πως επιθύμησε το σπίτι του, ακόμα και σε σύντομους αποχωρισμούς. Οι δυσκολίες αυτές αποχωρισμού του παιδιού εμποδίζουν τις σχολικές και κοινωνικές του δραστηριότητες.

Στα παιδιά 5-8 ετών συνήθως εμφανίζεται με άρνησή τους να πάνε στο σχολείο, γιατί ανησυχούν μήπως ένα κοντινό τους πρόσωπο πάθει κάτι κακό. Από 9-12 ετών, τα παιδιά αναφέρουν ένταση κατά τον αποχωρισμό. Από 13-16 ετών αρνούνται να πάνε σχολείο και παραπονιούνται για διάφορες σωματικές ενοχλήσεις (Μπίμπου-Νάκου, 2004: 295).

7.2 Φοβίες

Η αγχώδης αυτή διαταραχή μπορεί να χαρακτηριστεί από ένα έντονο, επίμονο και παράλογο φόβο για κάποιο αντικείμενο, χώρο ή κατάσταση που δεν μπορεί να υπερνηθηθεί παρά μόνο αποφεύγοντας το φοβικό αντικείμενο. Όπως προαναφέρθηκε, το άτομο αυτό, αν χρειαστεί ή αναγκαστεί να αντιμετωπίσει το φοβικό αντικείμενο ή την κατάσταση που θεωρεί επικίνδυνη, καταλαμβάνεται από τρομερό άγχος, που συνοδεύεται από διάφορα νευροφυτικά συμπτώματα, όπως εφίδρωση, τρέμουλο, ταχυκαρδία κ.λπ. (Χαρτοκόλλης, 1991: 96-97). Η φοβία θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι είναι κάτι ενδιάμεσο μεταξύ φόβου και άγχους (Παρασκευόπουλος, 1988: 16).

Μορφές της φοβίας είναι: α) απλή ή ειδική φοβία, β) κοινωνική φοβία και γ) σχολική φοβία.¹

7.3 Ειδική (απλή) φοβία

Η ειδική (απλή) φοβία αναφέρεται σε κάποιο ζώο, αντικείμενο ή και κατάσταση, όπως η κλειστοφοβία (φόβος κλειστού χώρου) και η ακροφοβία (φόβος του ύψους). Πολύ κοινός είναι ο φόβος του ταξιδιού με αεροπλάνο, η μισοφοβία (φόβος της ακαθαρσίας και των μικροβίων) και η αγοραφοβία (φόβος έκθεσης του ατόμου σε δημόσιο χώρο) (Χαρτοκόλλης, 1991: 97).

Οι πιο συνηθισμένες φοβίες στα παιδιά αφορούν τα ύψη, το σκοτάδι, τους δυνατούς θορύβους, τους κεραυνούς, τα σκυλιά και άλλα ζώα. Τα παιδιά είναι πιθανό να μην αντιλαμβάνονται πάντα τότε οι φόβοι τους είναι υπερβολικοί ή αδικαιολόγητοι, και να βρίσκονται σε ετοιμότητα, ώστε να διαπιστώσουν έγκαιρα την εμφάνιση του φοβικού ερεθίσματος. Για παράδειγμα, το παιδί που φοβάται τους κεραυνούς μπορεί να κυριαρχείται από την ανησυχία ως προς το τι θα μπορούσε να του συμβεί, αν στο δρόμο για το σχολείο έπεφταν κεραυνοί. Γι' αυτό είναι πιθανό να παρακολουθεί συχνά στην τηλεόραση το δελτίο καιρού ή να κοιτά τον ουρανό προκειμένου να μπορεί να προβλέψει αν υπάρχει το ενδεχόμενο να εκδηλωθούν κεραυνοί (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2005: 179).

7.4 Κοινωνική φοβία

Βασικό χαρακτηριστικό της κοινωνικής φοβίας είναι ο έντονος και επίμονος φόβος που διακατέχει το άτομο σε μία ή περισσότερες κοινωνικές καταστάσεις. Σε τέτοιες περιπτώσεις το άτομο φοβάται ότι θα περιέλθει σε κατάσταση αμηχανίας και σύγχυσης. Η έκθεσή του σε μια κοινωνική κατάσταση συχνά του προκαλεί βιώματα έντονου άγχους, το οποίο μπορεί να το οδηγήσει στην εκδήλωση αντίδρασης πανικού. Για το λόγο αυτό τα άτομα αποφεύγουν τέτοιες καταστάσεις ή τις υπομένουν βιώνοντας υπερβολική ένταση.

Για τη διάγνωση της κοινωνικής φοβίας στους ενήλικες απαραίτητη προϋ-

¹ Σε ορισμένες μελέτες δεν γίνεται διαχωρισμός μεταξύ κοινωνικής και σχολικής φοβίας, π.χ., Κακούρος & Μανιαδάκη (2005)· Χαρτοκόλλης (1991) κ.ά.

πόθεση αποτελεί η αναγνώριση και παραδοχή από τους ίδιους ότι ο φόβος και το άγχος που βιώνουν είναι αδικαιολόγητα. Τα παιδιά, όμως, λόγω των γνωστικών-αναπτυξιακών περιορισμών, είναι πιθανό να μην μπορούν να αναγνωρίσουν ότι ο φόβος αυτός είναι αδικαιολόγητος και υπερβολικός (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2005: 173).

Η κοινωνική φοβία αναγνωρίζεται ως δυσκολία κυρίως στην εφηβεία. Τα παιδιά και οι έφηβοι με κοινωνική φοβία συνήθως έχουν πολύ λίγους φίλους. Δεν θέλουν να πηγαίνουν σε κοινωνικές εκδηλώσεις, καθώς φοβούνται ότι θα νιώσουν άσχημα για κάτι που θα κάνουν ή θα πουν. Πιθανό να νιώσουν ντροπή, αναστολή και στρες για το πώς θα τα καταφέρουν σε νέα περιβάλλοντα (Μπίμπου-Νάκου, 2004: 294).

Στο σχολείο, τα παιδιά με κοινωνική φοβία εμφανίζονται ως ιδιαίτερα φοβισμένα σε ένα ευρύ φάσμα καταστάσεων, όπως, για παράδειγμα, όταν χρειάζεται να διαβάσουν φωναχτά, να πάρουν το λόγο στην τάξη, να ζητήσουν βοήθεια από τον δάσκαλο κ.λπ. Συχνά αποφεύγουν να πηγαίνουν στις σχολικές εκδρομές. Επίσης, χρειάζονται πολλή ενθάρρυνση για να συμμετάσχουν σε διάφορες ομαδικές εκδηλώσεις. Τα παιδιά αυτά συνήθως περιγράφονται από τους δασκάλους τους ως μοναχικά και απομονωμένα από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

Παρόμοια αποφευκτική συμπεριφορά είναι πιθανό να εκδηλώνεται ακόμα και στο σπίτι, όπως, για παράδειγμα, να αποφεύγουν να απαντούν στο τηλέφωνο και να απομονώνονται όταν έχουν επισκέπτες στο σπίτι. Προσπαθούν να περνούν απαρατήρητα, αλλά σε αυτή την προσπάθεια καταφέρνουν το εντελώς αντίθετο, να γίνονται το επίκεντρο της προσοχής των άλλων, με αποτέλεσμα να επιδεινώνεται ακόμα περισσότερο η κατάστασή τους. Γενικά, τα παιδιά αυτά έχουν αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους και συχνά βιώνουν το συναίσθημα της απόρριψης (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2005: 173-174).

7.5 Σχολική φοβία

Στη σχολική φοβία ή άρνηση το παιδί δυσκολεύεται ή και αρνείται συστηματικά να πάει στο σχολείο. Δηλαδή, δεν πρόκειται για απλή απροθυμία να πάει στο σχολείο, αλλά για σθεναρή άρνηση, που υπογραμμίζεται από διάφορα συμπτώματα (Πιάνος, 1998: 149). Την ώρα που πρέπει να πάει στο σχολείο παρουσιάζει συμπτώματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς (εκρήξεις θυμού, επιθετικότητα, υπερκινητικότητα, άρνηση να δεχτεί φαγητό, ιδιοτροπίες στο φαγητό κ.λπ.), ψυχοσωματικές διαταραχές (εμετό, πονοκέφαλο, κοιλόπονο, διάρροια, ενούρηση, εγκόπριση, νυχτερινούς εφιάλτες κ.λπ.). Σε άλλες περιπτώσεις, το παιδί παράλληλα με τα ψυχοσωματικά συμπτώματα προβάλλει διάφορες αιτίσεις κατά του σχολείου, όπως, για παράδειγμα, ότι ο δάσκαλος είναι κακός και άδικος, τα μαθήματα είναι δύσκολα, οι συμμαθητές του τον δέρονουν και τον απειλούν κ.λπ.

Η σχολική φοβία μπορεί να εκδηλωθεί σε οποιαδήποτε σημείο της σχολικής φοίτησης. Το μεγαλύτερο ποσοστό εμφανίζεται στη Β' τάξη Δημοτικού. Έρευνες έχουν δείξει ότι η σχολική φοβία μπορεί να φτάσει ως το 8% του μαθητικού

πληθυσμού και ότι είναι συχνότερη στα κορίτσια (Παρασκευόπουλος, 1985: 156).

Η σχολική φοβία δεν πρέπει να συγχέεται με τις πρώτες αρνητικές αντιδράσεις που εκδηλώνει το παιδί όταν πρωτοπηγαίνει στο σχολείο. Σ' αυτή την περίπτωση πρόκειται για ένα ενστικτώδη φόβο που δείχνει το παιδί προς το άγνωστο και το καινούριο. Τα παιδιά σε σύντομο χρονικό διάστημα και ανάλογα με την υποδοχή που θα τους γίνει ξεπερνούν το πρόβλημα. Επίσης, δεν πρέπει να συγχέεται η σχολική φοβία με άλλους συγκεκριμένους και πραγματικούς φόβους που εκδηλώνει το παιδί για το σχολείο, όπως, για παράδειγμα, ο φόβος για κάποιο συμμαθητή που θα τον δείρει (Παρασκευόπουλος, 1985: 156· Πιάνος, 1998: 149).

Συχνά η σχολική φοβία συνδέεται περισσότερο με το άγχος αποχωρισμού, δηλαδή με τη δυσκολία του παιδιού να αφήσει το σπίτι του και λιγότερο με το τι συμβαίνει στο σχολείο. Το παιδί μπορεί να ανησυχεί μήπως συμβεί κάτι στην οικογένειά του ή ο γονέας ανησυχεί ότι το σχολείο δεν είναι αρκετά ασφαλές πλαίσιο για το παιδί του. Υπάρχουν, δηλαδή, περιπτώσεις που ο γονέας κρατάει το παιδί στο σπίτι για να ανακουφιστεί από τις δικές του δυσκολίες (Μπίμπου-Νάκου, 2004: 296).

Σχολική φοβία, επίσης, παρουσιάζουν και τα παιδιά νευρωτικών, υπερπροστατευτικών γονέων (Πιάνος, 1998: 149). Ειδικότερα, οι μητέρες που είναι υπερπροστατευτικές αφενός αποθαρρύνουν το παιδί από το να αποκτήσει αυτονομία και πρωτοβουλία, και αφετέρου νιώθουν μοναξιά και 'ψυχικό κενό' με τη σκέψη ότι το παιδί θα βρεθεί μακριά τους. Σ' αυτή την περίπτωση το άγχος του αποχωρισμού εκδηλώνεται από τη μεριά της μητέρας. Με μεγάλη 'χαρά' θα συμφωνήσει το παιδί να μείνει στο σπίτι εξαιτίας μιας μικρής αδιαθεσίας, της αλλαγής του καιρού κ.λπ. Και σ' αυτή την περίπτωση το άγχος του αποχωρισμού μετατοπίζεται από την πραγματική του πηγή (απομάκρυνση από το σπίτι) σ' ένα ερέθισμα που μέχρι χθες ήταν ουδέτερο (Παρασκευόπουλος, 1985: 157).

Επίσης, έχει διατυπωθεί η άποψη ότι η φοβία για το σχολείο αποτελεί μια μετάθεση εχθρότητας του παιδιού προς την αμφιθυμική, απορριπτική μητέρα του. Άλλες έρευνες έδειξαν ότι οι μητέρες σε μικρή ηλικία είχαν και αυτές παρουσιάσει το ίδιο πρόβλημα.

Ο πατέρα φαίνεται να διαδραματίζει μικρότερο ρόλο στη σχολική φοβία, αν και δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις όπου η σχολική φοβία παρουσιάστηκε σε συνδυασμό με τις διαταραγμένες σχέσεις των συζύγων (Πιάνος, 1998: 149), όπως, για παράδειγμα στην περίπτωση που ο πατέρας του δέρνει τη μητέρα του και το παιδί πιστεύει ότι, αν είναι στο σπίτι, μπορεί να αποτρέψει τον καβγά κ.λπ.

7.6 Γενικευμένη αγχώδης διαταραχή

Τα άτομα με γενικευμένη αγχώδη διαταραχή χαρακτηρίζονται από υπερβολικό και ανεξέλεγκτο άγχος, το οποίο προκαλείται από μια σειρά γεγονότων και δραστηριοτήτων τις περισσότερες μέρες της εβδομάδας για διάστημα τουλάχιστο 6 μηνών. Τα άτομα αυτά παρουσιάζουν: α) νευρικότητα ή αίσθημα αγωνίας ή τεντωμένα νεύρα, β) εύκολη κόπωση, γ) δυσκολία συγκέντρωσης της

προσοχής ή αίσθημα πως το μυαλό είναι άδειο, δ) ευερεθιστότητα, ε) μυϊκή τάση και στ) διαταραχή ύπνου. Για τη διάγνωση της διαταραχής αυτής, στους ενήλικες απαιτείται η παρουσία τριών τουλάχιστον από τα έξι συμπτώματα, ενώ για τα παιδιά είναι αρκετή η παρουσία ενός μόνο συμπτώματος.

Απαραίτητο στοιχείο για τη διάγνωση της διαταραχής αυτής είναι η ύπαρξη έντονης ανησυχίας στο άτομο για μια σειρά γεγονότων της ζωής του, τα οποία μπορεί να αφορούν το παρελθόν ή το μέλλον του. Η ανησυχία αυτή μπορεί να αφορά, επίσης την ικανότητα του ατόμου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ορισμένων καταστάσεων σε σχέση με το σχολείο, τις παρέες κ.ά. Ανυπόστατες και υπερβολικές ανησυχίες, που έχουν σχέση με γεγονότα που αφορούν το μέλλον, έχουν διαπιστωθεί στο 95% των περιπτώσεων σε κλινικό δείγμα παιδιών με υπεραγχώδη διαταραχή. Τέτοιου είδους ανησυχίες είναι, για παράδειγμα, η έναρξη της φοίτησης του παιδιού στο σχολείο, ο θάνατος ή η ασθένεια κάποιου μέλους της οικογένειας κ.ά.

Τα παιδιά με αυτή τη διαταραχή νιώθουν να βρίσκονται σε κατάσταση έντασης και συχνά αδυνατούν να χαλαρώσουν λόγω της πολύ μεγάλης τους ανησυχίας. Συχνά ανησυχούν υπερβολικά για τις επιδόσεις τους στο σχολείο, για τις σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά και πολλές φορές δίνουν την εντύπωση του τελειομανή. Σε πολλές περιπτώσεις διακατέχονται από την αγωνία μήπως οι επιδόσεις τους κάποια στιγμή πέσουν κάτω από τα όρια τα οποία αυτά θέτουν για τον εαυτό τους. Υπερεκτιμούν τις αρνητικές συνέπειες που ενδεχομένως συνεπάγεται μια ορισμένη κατάσταση, σε τέτοιο βαθμό, ώστε πολλές φορές να βιώνουν συνθήκες επερχόμενης καταστροφής, ενώ ταυτόχρονα νιώθουν αδύναμα και ανήμπορα να αντιμετωπίσουν τις εξελίξεις που προβλέπουν ότι μπορεί να ακολουθήσουν (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2005: 174-175).

7.7 *Ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή*

Συχνά τα μικρά παιδιά έχουν ψυχαναγκαστικές ιδέες και πράξεις, χωρίς να τις θεωρούν ιδιαίτερα ενοχλητικές ή παθολογικές. Μέσα στο μαγικό κόσμο των φαντασιώσεών τους επανέρχονται κάθε τόσο ορισμένες ιδέες ή ακατανόητες φράσεις ή αυτοσχέδιες προσευχές, που πρέπει να επαναλάβουν, για να νιώσουν περισσότερη ασφάλεια. Επίσης, ορισμένες πράξεις, όπως να περπατούν στα πλακάκια χωρίς να πατούν τις γραμμές ή να πηγαίνουν από ορισμένη διαδρομή, πίσω από ένα στύλο κ.λπ., μια 'μαγική' διάταξη των παιχνιδιών, ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους (Γεροδιακόνου, 1988: 219). Για παράδειγμα, είναι συνηθισμένο σε ορισμένα παιδιά να τακτοποιούν τα παιχνίδια τους σε συγκεκριμένες στιγμές και με ορισμένο τρόπο. Όταν, όμως, η παρεμπόδιση αυτής της τελετουργικής συμπεριφοράς κάνει το παιδί να καταπονείται και να υποφέρει, τότε οι τελετουργίες αυτές ξεφεύγουν από τα όρια της φυσιολογικής συμπεριφοράς και αποτελούν ενδείξεις ιδεοψυχαναγκαστικής διαταραχής (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2005: 174-177).

Στα παιδιά με αυτή τη διαταραχή δεν συναντάται πάντα η τυπική ψυχαναγκαστική προσωπικότητα. Αν, όμως, κάποιος εμβαθύνει περισσότερο, χωρίς να

περιοριστεί στην παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού, θα βρει με την πάροδο της ηλικίας ορισμένα από τα βασικά γνωρίσματα της ψυχαναγκαστικής δομής στο χαρακτήρα του. Ένα τέτοιο γνώρισμα είναι η αμφιθυμία, δηλαδή η συνύπαρξη δύο συγχρόνων αντίθετων τάσεων που οδηγεί σε διαρκή αμφιβολία και διλήμματα. Για παράδειγμα, ένα παιδί που είναι πολύ τακτικό και καθαρό, μέχρι τελετουργίας, στα τετράδιά του, στη συλλογή γραμματοσήμων κ.λπ., μπορεί να είναι ακατάστατο στο δωμάτιό του και να μην τηρεί τους βασικούς κανόνες της σωματικής υγιεινής (Ιεροδιακόνου, 1988: 220).

Οι πιο κοινοί καταναγκασμοί είναι του πλυσίματος των χεριών. Μερικά παιδιά, όπως και ενήλικες, χρησιμοποιούν για το πλύσιμο των χεριών αλκοόλ ή απορρυπαντικά, προκαλώντας εκζεματώδη δερματίτιδα. Επίσης, οι επαναλαμβανόμενες τελετουργίες, π.χ. η είσοδος και έξοδος από την πόρτα, ο έλεγχος αν η πόρτα είναι κλειστή, αν η ηλεκτρική κουζίνα ή άλλες συσκευές είναι σβηστές κ.λπ. είναι συνήθειες καταναγκασμοί. Οι πιο κοινοί καταναγκασμοί των παιδιών του δημοτικού σχολείου είναι η αρίθμηση και η συμμετρία. Το πλύσιμο εμφανίζεται με μεγάλη συχνότητα κατά την αρχή ή το μέσο τη εφηβείας, ενώ σεξουαλικές σκέψεις ή τελετουργίες αυξάνονται προς το τέλος της εφηβείας. Σε παιδιά ηλικίας 6-8 ετών εμφανίζονται καταναγκαστικές τελετουργίες χωρίς ψυχαναγκασμούς, ενώ αργότερα δεν υπάρχει διαφοροποίηση (Πολεμικός, 2002: 67).

7.8 Διαταραχή πανικού

Μέχρι πρόσφατα οι ειδικοί εκτιμούσαν πως η διαταραχή πανικού εκδηλώνεται μόνο σε ενήλικες και πως πολύ σπάνια μπορεί να εμφανιστεί σε παιδιά. Κατά την κρίση πανικού, που συνήθως εμφανίζεται ξαφνικά, το παιδί καταλαμβάνεται από μεγάλη ένταση άγχους, φαίνεται τρομαγμένο και φοβάται ότι θα πεθάνει. Επικαλείται τη βοήθεια των γύρω προσώπων χωρίς να ανακουφίζεται. Κινείται πάνω-κάτω άσκοπα, σαν απροσανατόλιστο, είναι χλωμό ή άλλοτε κατακόκκινο, στο πρόσωπό του τρέχει άφθονος ιδρώτας, έχει ταχύπνοια και δυσφορία στην αναπνοή και το βλέμμα του περιφέρεται αριστερά-δεξιά σαν να αναζητά λύση και τέρμα στην ταλαιπωρία του. Οι κρίσεις διαρκούν από λίγα λεπτά έως μισή ώρα και συμβαίνουν αρκετές φορές μέσα στην εβδομάδα ή και την ίδια μέρα στην αρχή. Πιο συχνές είναι οι κρίσεις αυτές στα κορίτσια (Ιεροδιακόνου, 1991: 231).

7.9 Διαταραχή μετά από τραυματικό στρες

Τα παιδιά με τη διαταραχή αυτή παρουσιάζουν επίμονο άγχος, ως επακόλουθο ενός τραυματικού γεγονότος που βίωσαν και το οποίο είναι ασυνήθιστο στο πλαίσιο της ανθρώπινης εμπειρίας. Τέτοιου είδους γεγονότα μπορεί να είναι κάποιες φυσικές καταστροφές, όπως, για παράδειγμα, ένας σεισμός, ή περιστάσεις κατά τις οποίες το παιδί γίνεται αυτόπτης μάρτυρας κάποιου εγκλήματος, βιασμού, βασανισμού ή άλλης βίαιης ενέργειας. Το τραυματικό γεγονός αναβιώνεται από το άτομο με διάφορους τρόπους, όπως: α) επαναλαμβανόμενες και παρείσακτες ενοχλητικές ανακλήσεις του γεγονότος, β) επανειλημμένα

ενοχλητικά όνειρα, τα οποία σχετίζονται με το τραυματικό γεγονός, γ) συναισθήματα αναβίωσης του γεγονότος και δ) έντονες ενοχλήσεις από νύξεις οι οποίες μπορεί να του θυμίζουν το τραυματικό γεγονός.

Οι αντιδράσεις του παιδιού με τη διαταραχή αυτή περιλαμβάνουν έντονους και επίμονους φόβους, αίσθημα αβοήθητου ή τρόμου και συχνά μπορεί να εκφράζονται με αποδιοργανωμένη ή διεγερτική συμπεριφορά. Το παιδί διακρίνεται από την τάση να προσπαθεί επίμονα να αποφύγει σκέψεις, συναισθήματα ή συζητήσεις που σχετίζονται με το τραυματικό γεγονός καθώς και δραστηριότητες, τόπους ή ανθρώπους που προκαλούν ανακλήσεις του τραύματος. Επίσης, μπορεί να μειωθούν το ενδιαφέρον και η συμμετοχή του σε σημαντικές δραστηριότητες και να βιώνει το αίσθημα απομάκρυνσης και αποξένωσής του από τους άλλους. Ακόμα, μπορεί να έχει διαταραχές ύπνου, εκρήξεις θυμού, δυσκολίες στη συγκέντρωση της προσοχής και να αντιδρά με υπερβολή στο ξάφνιασμα (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2005: 182).

8. Ο ρόλος του σχολείου στη δημιουργία άγχους

Μια από τις βασικές εξωτερικές λειτουργίες του σχολείου, σύμφωνα με τον Π. Μπουρντιέ, είναι η επιλογή, η οποία πραγματοποιείται κυρίως μέσω της αξιολόγησης και ειδικότερα της βαθμολόγησης των μαθητών (Πατερέκα, 1986: 79). Η σχολική επιλογή (ανάλογα με την έκταση και την έντασή της στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες και τύπους σχολείου), σύμφωνα με έρευνες σε πολλές χώρες, σχετίζεται με το σχολικό άγχος (Καψάλης, 1998: 33).

Οι επικριτές της αξιολόγησης τονίζουν ότι η βαθμολογία, οι επιβραβεύσεις και οι ποινές που συνεπάγεται δημιουργούν στους μαθητές άγχος, φοβίες και αρνητική αυτοεκτίμηση (Ματσαγγούρας, 2002: 311-312). Ειδικότερα, οι εξετάσεις δημιουργούν στους μαθητές ψυχολογική ένταση και φόβο αποτυχίας και προκαλούν άγχος, το οποίο καταστρέφει την αυτοπεποίθηση του μαθητή και μειώνει ή ακόμη και εξαφανίζει τη χαρά που μπορεί να προκύπτει από τη μάθηση. Στην περίπτωση, μάλιστα, που η αξιολόγηση συνδέεται με την αποτυχία του μαθητή, έχει σημαντικές συνέπειες στην ομαλή εξέλιξή του, καθώς αποτυχία σημαίνει μείωση, ματαίωση, συμπλέγματα και γενικότερα αρνητικές καταστάσεις (Δημητρόπουλος, 2001: 21).

Με το άγχος της αποτυχίας οι μαθητές δημιουργούν ένα πρόσθετο άγχος στον εαυτό τους, το οποίο είναι γνωστό ως άγχος της εξέτασης. Παρόλο που ο μαθητής έχει «διαβάσει» το μάθημά του, κατά τη διάρκεια της εξέτασης είναι πιθανόν η σωστή απάντηση «να σταματάει στα χείλη του» και να τη βρρίσκει όταν ο χρόνος της εξέτασης έχει περάσει. Δηλαδή, το άγχος της αποτυχίας δημιουργεί πρόσθετο άγχος (Παπαδόπουλος, 1993: 320).

9. Η αναπτυξιακή πορεία των παιδιών με διαταραχές άγχους

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα παλιότερων ερευνών σχετικά με την έκβαση

των διαταραχών άγχους της παιδικής ηλικίας κατά την ενηλικίωση, τα συμπτώματα αυτά συνήθως υποχωρούν μόνα τους με το πέρασμα του χρόνου. Τα νεότερα ερευνητικά δεδομένα, όμως, αποδεικνύουν ότι οι αντιδράσεις άγχους και φοβίας στα παιδιά είναι εξαιρετικά επίμονες και ότι η ύπαρξή τους αυξάνει την πιθανότητα εμφάνισης ψυχιατρικών προβλημάτων. Έρευνες έχουν δείξει ότι το 21% των παιδιών με διάγνωση κάποιου τύπου αγχώδους διαταραχής διατηρούσαν την ίδια διάγνωση και κατά την ενηλικίωση. Μάλιστα, το 14% των παιδιών αυτών είχαν εμφανίσει επιπλέον διαταραχές προσωπικότητας και το 5% ψυχωτικές διαταραχές. Επιπλέον, έρευνες σχετικά με την ηλικία πρώτης εμφάνισης των συμπτωμάτων σε ενήλικες με αγχώδεις διαταραχές έδειξαν ότι στις μισές περίπου περιπτώσεις τα συμπτώματα εμφανίστηκαν για πρώτη φορά πριν από την ηλικία των 15 ετών. Φαίνεται ότι η αναπτυξιακή πορεία του παιδιού με αγχώδεις διαταραχές έχει ως αφετηρία την προδιάθεσή του για εκδήλωση άγχους και φοβιών.

Το παιδί με προδιάθεση εκδήλωσης κάποιας αγχώδους διαταραχής πιθανό να νιώθει ανήμπορο να αντιμετωπίσει διάφορα γεγονότα που προκύπτουν στη ζωή του. Η αίσθηση του παιδιού ότι ο κόσμος στον οποίο ζει δεν είναι ασφαλής και ελεγχόμενος και η εκτίμησή του ότι δεν μπορεί να χειριστεί αποτελεσματικά τις δυσκολίες που συναντά, σε συνδυασμό με την έλλειψη εμπιστοσύνης στις ικανότητές του και το περιβάλλον του, το καθιστούν ψυχολογικά ευάλωτο στο άγχος. Έτσι, όταν το παιδί εκτεθεί σε πιεστικές καταστάσεις, ενεργοποιείται η τάση που το διακρίνει να αποφεύγει τις καταστάσεις αυτές. Επομένως, όταν το άγχος εκδηλωθεί μια φορά, στη συνέχεια ανατροφοδοτεί από μόνο του την επανεμφάνισή του. Η προσωρινή ανακούφιση που του προσφέρει η αποφευκτική συμπεριφορά την οποία ενεργοποιεί το άγχος οδηγεί στην ανακύκλωση και διαιώνιση αυτής της διαδικασίας. Το άγχος και η τάση αποφυγής των αγχογόνων καταστάσεών του ακολουθούν το παιδί ακόμα και όταν αντικειμενικά δεν υφίστανται πλέον πιεστικές καταστάσεις (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2005: 187-188).

10. Η θεραπευτική αντιμετώπιση των διαταραχών άγχους

Η επιλογή της κατάλληλης μεθόδου για τη θεραπευτική αντιμετώπιση των διαταραχών άγχους σχετίζεται με τη θεωρητική προσέγγιση που υιοθετεί ο ειδικός για την κατανόηση της αιτιολογίας τους.

Η θεραπευτική αντιμετώπιση των διαταραχών άγχους η οποία βασίζεται στη θεωρία της συμπεριφοράς χρησιμοποιεί διάφορες τεχνικές για τη συστηματική ιεράρχηση των φόβων και τη σταδιακή παρακίνηση του ατόμου για την απευθείας αντιμετώπισή τους με την παρουσία ή μη του θεραπευτή. Οι πιο διαδεδομένες από αυτές είναι οι τεχνικές της σταδιακής έκθεσης και της συστηματικής απευαισθητοποίησης.

Ένα άλλο είδος θεραπευτικής παρέμβασης είναι η γνωσιακή-συμπεριφορική θεραπεία, η οποία στοχεύει στο να βοηθήσει το παιδί να κατανοήσει τους μηχανισμούς με τους οποίους οι αντιλήψεις του (τρόπος σκέψης) συμβάλλουν στην

εκδήλωση των συμπτωμάτων άγχους. Στη συνέχεια βοηθά το παιδί να τροποποιήσει τις δυσλειτουργικές του αντιλήψεις με σκοπό τη μείωση των συμπτωμάτων του. Αυτή η τεχνική χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με τις τεχνικές θετικής ενίσχυσης, της έκθεσης σε αγχογόνο ερέθισμα και της χαλάρωσης (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2005: 189-191).

Από την πλευρά της ψυχαναλυτικής θεωρίας, το αγχώδες παιδί προσφέρεται για ψυχαναλυτική ψυχοθεραπεία, καθώς η έλλειψη πολύπλοκων μηχανισμών άμυνας βοηθά την αξιοποίηση των σχέσεων ασθενή-γιατρού και μια καλύτερη και συντομότερη έκβαση. Παράλληλα, όμως, είναι απαραίτητη και η θεραπεία των γονέων ή όλης της οικογένειας. Προληπτικά θα πρέπει, ιδίως σε ευάλωτα παιδιά, να γίνεται ψυχολογική προετοιμασία σε περιπτώσεις επικείμενης αμυγδαλεκτομής, θανάτου ενός συγγενή κ.λπ.

Η φαρμακοθεραπεία είναι βοηθητική στην ανακούφιση των συμπτωμάτων, ιδίως στις κρίσεις, αλλά μόνο συνδυαζόμενη με άλλες θεραπευτικές τεχνικές. Τα απλά ηρεμιστικά (αντιαγχώδη) είναι τα φάρμακα εκλογής, ιδιαίτερα η υδροξυζίνη, η μεπροβαμάτη και οι βενζοδιαζεπίνες. Τα βαρβιτουρικά είναι προτιμότερο να μη δίνονται, διότι στα παιδιά συχνά δημιουργούν μια παράδοξη αντίδραση, δηλαδή ανησυχία και υπερκινητικότητα (Ιεροδιακόνου, 1991: 232).

Βιβλιογραφία

- Cemen, P. (1989), *Το άγχος για τα μαθηματικά*, Παρουσία, Αθήνα.
- Herbet, M. (1994), *Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας*, β' έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Higgins, R. (1997), Διαταραχές του συναισθήματος και της συμπεριφοράς: Γενικές παρατηρήσεις, στο Varma V. (επιμ.): *Τα δύσκολα παιδιά*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 15-39.
- Pervin, L. & John, O. (2001), Θεωρίες προσωπικότητας, Έρευνα και εφαρμογές (μφρ. Αλεξανδροπούλου Αρχ. & Δασκαλοπούλου Ευγ.), Τυποθήτω-Γ. Δαρδανός, Αθήνα.
- Δημητρόπουλος, Ευστ. (2001), *Εκπαιδευτική αξιολόγηση, Η αξιολόγηση του μαθητή, Θεωρία, πράξη, προβλήματα*, τόμος β', 6^η έκδοση, Gutenberg, Αθήνα.
- Ιεροδιακόνου, Χ. (1988), Οι νευρώσεις των παιδιών και των εφήβων, στο Τσιάντης, Γ. (επιμ.): *Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής*, Καστανιώτη, Αθήνα, σελ. 203-234.
- Ιεροδιακόνου, Χ. (1991), *Ψυχικά προβλήματα στα παιδιά*, Μαστοριδής, Θεσσαλονίκη.
- Κακούρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2005), *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων, Αναπτυξιακή προσέγγιση*, 4^η εκδ., Τυποθήτω-Γ. Δαρδανός, Αθήνα.
- Καψάλης, Αχ. (1998), *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα.
- Μαρίνος, Γ. & Ανθόπουλος, Στ. (1999), *Νευρώσεις: διάγνωση - θεραπεία, Ύπνωση - Υπνοθεραπεία. Μύθος και πραγματικότητα. Θεραπευτικά μοντέλα*, Νέα Σύνορα-Α.Α Λιβάνη, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2002), *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*, τόμος β', ε' έκδοση, Gutenberg, Αθήνα.
- Μπίμπου-Νάκου, Ι. & Στογιαννίδου, Α. (2002), Σύνδεση γονικής ψυχικής διαταραχής και ψυχοκοινωνικής υγείας παιδιών: εμπειρίες από την εφαρμογή ενός οικογενειακού μοντέλου προσέγγισης, στο Πολεμικός, Ν., Καΐλα, Μ. & Καλαβάσης, Φ. (επιμ.): *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία*, τόμος β': *Αποκλίνουσες διαστάσεις στο χώρο της οικογένειας*, Ατραπός, Αθήνα, σελ. 164-185.

- Μπίμπου-Νάκου, Ι. (2004), Το άγχος και η φοβία σε παιδιά, στο Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (επιμ.): *Προσαρμογή στο σχολείο, Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 287-328.
- Νέστορος, Ι. (2002), Η ψυχοπαθολογία της σύγχρονης ζωής, στο Πολεμικός, Ν. - Καϊλα, Μ. & Καλαβάσης, Φ. (επιμ.): *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία, τόμος δ': Διαστάσεις παθογένειας στο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο*, Ατραπός, Αθήνα, σελ. 314-336.
- Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (1995), *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων. Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Παπαδόπουλος, Ν. (1993), *Ψυχολογία: Εξελικτική, Προσωπικότητας - Ατομικών Διαφορών, Κοινωνική - Ανθρώπινες Σχέσεις, Γενική Πειραματική*, 3^η έκδ., Αθήνα.
- Παπαδόπουλος, Ν. (1994), *Λεξικό της Ψυχολογίας*, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985), *Εξελικτική ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*, Σχολική ηλικία, τόμος 3, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1988), *Κλινική Ψυχολογία, Διάγνωση, πρόληψη και θεραπεία ψυχικών διαταραχών*, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (2002), Η ψυχική υγεία των παιδιών και ο ρόλος του σχολείου, στο Πολεμικός, Ν., Καϊλα, Μ. & Καλαβάσης, Φ. (επιμ.): *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία, τόμος α': Θέματα ψυχοπαθολογίας σε παιδιά και εφήβους*, Ατραπός, Αθήνα, σελ. 45-61.
- Πατερέκα, Χρ. (1986), *Βασικές έννοιες των P. Bourdieu και J.-Cl. Passeron σε θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*, Αδελφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Πιάνος, Κ. (1998), *Ψυχοκοινωνικές διαταραχές και αντιμετώπισή τους*, 3^η έκδ., Έλλην, Αθήνα.
- Πολεμικός, Ι. (2002), Ψυχαναγκαστική-καταναγκαστική διαταραχή στα παιδιά, στο Πολεμικός, Ν., Καϊλα, Μ. & Καλαβάσης, Φ. (επιμ.): *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία, τόμος α': Θέματα ψυχοπαθολογίας σε παιδιά και εφήβους*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα, σελ. 62-74.
- Τσοβίλη, Θεοδώρα (2003), *Δυσλεξία και άγχος: Μία σχέση ζωής; Το άγχος των δυσλεξικών εφήβων και ο ρόλος της μητέρας και του φιλολόγου καθηγητή*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Φρόντ, Ά. (1990), *Το εγώ και οι μηχανισμοί άμυνας*, Καστανιώτη, Αθήνα.
- Χαρτοκόλλης, Π. (1991), *Εισαγωγή στην ψυχιατρική*, 2^η έκδ., Θεμέλιο, Αθήνα.
- Χριστογιώργος, Σ. & Σταύρου, Ε. (2001), Αγχώδεις διαταραχές, στο Τσιάντης Γ. (επιμ.): *Εισαγωγή στην παιδοψυχιατρική*, Καστανιώτη, Αθήνα, σελ. 75-89.

Σχέση προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας και τακτικών διαχείρισης του στρες σε παιδιά σχολικής ηλικίας

Παναγιώτα Νεοκοσμίδου

*Εκπαιδευτικός, Κοινωνική Λειτουργός, Μεταπτυχιακό δίπλωμα
«Κοινωνικο-πολιτισμικής εκπαίδευσης και κατάρτισης εμψυχωτών»*

Κωνσταντίνος Πετρογιάννης

Τ.Ε.Ε.Π.Η., Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Εισαγωγή

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας αναφέρεται στις απόψεις που έχει το άτομο σχετικά με την ικανότητά του να παράγει καθορισμένα επίπεδα επίδοσης, τα οποία επιδρούν στα γεγονότα που επηρεάζουν τη ζωή του (Bandura, 1977α). Η συγκεκριμένη ψυχολογική εννοιολογική δομή, εξεταζόμενη σε συσχετισμό με την έννοια της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης, συνιστά τη συγκρότηση της «αυτοεικόνας» του ατόμου. Σύμφωνα με τον Bandura (1977β), η γνώση των απόψεων ενός ατόμου για την αποτελεσματικότητά του μπορεί να καταστεί σημαντικός παράγοντας προκειμένου να γίνουν προβλέψεις για το βαθμό στον οποίο θα εμπλακεί σε μια κατάσταση καθώς και την επιμονή του να αντιμετωπίσει τυχόν δυσκολίες.

Η αντίληψη για την αυτοαποτελεσματικότητα τονίζει τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τους τρόπους παρωθήσεων του ατόμου (Bandura, 1977α), ενώ προάγει την επιτυχία και την προσωπική ικανοποίηση με πολλούς τρόπους. Τα άτομα που νιώθουν μεγάλη σιγουριά για τις ικανότητές τους αντιμετωπίζουν τις δύσκολες καταστάσεις ως προκλήσεις που πρέπει να ξεπεραστούν και όχι ως απειλές που πρέπει να αποφεύγονται (Bandura, 1994). Μια τέτοια δυναμική νοοτροπία καλλιεργεί το εγγενές ενδιαφέρον, ενισχύοντας το βαθμό αφοσίωσης στις όποιες προσπάθειες καταβάλλει το άτομο, προκειμένου να πραγματοποιήσει τους στόχους του. Προσεγγίζει απειλητικές ή δύσκολες καταστάσεις με διάθεση να ασκήσει έλεγχο επάνω τους. Αντιθέτως, τα άτομα που αμφιβάλουν για τις ικανότητές τους δειλιάζουν και φοβούνται ενόψει επικίνδυνων καταστάσεων, οι οποίες εκλαμβάνονται ως προσωπικές απειλές και αξεπέραστα εμπόδια (Bandura, 1994).

Μεταξύ των επιμέρους διαστάσεων της αυτοαποτελεσματικότητας αναφέρονται οι εξής: (α) *Η ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα*, η οποία αφορά την αντιλαμβανόμενη ικανότητα να χειρίζεται κάποιος τη δική του συμπεριφορά κατά τη μαθησιακή διαδικασία, να έχει τον έλεγχο των ακαδημαϊκών αντικειμένων και να εκπληρώνει τις προσδοκίες που σχετίζονται με το σχολείο. Με άλλα λόγια, αφορά το πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά τη δυνατότητά τους να εκπληρώσουν τους ακαδημαϊκούς στόχους. (β) *Η κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα*, η οποία αφορά τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται την ικανότητά τους να δημιουργούν ικανοποιητικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. (γ) *Η συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα*, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα χειρισμού των αρνητικών συναισθημάτων.

Η αντίληψη για την αυτοαποτελεσματικότητα στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας, η οποία αποτελεί τον κεντρικό άξονα της παρούσας έρευνας, είναι εξίσου σημαντική για τα παιδιά σχολικής ηλικίας. Οι προσωπικές απόψεις για την αυτεπάρκειά τους, σε συνδυασμό με τη γνωστική τους ωριμότητα, συμβάλλουν στην ικανότητα των παιδιών να μεταφράζουν τις πολλαπλές πηγές πληροφορόρησης που το σχολικό περιβάλλον τους παρέχει σχετικά με το σύνολο των δεξιοτήτων τους (Eccles, 1998).

Οι κρίσεις που κάνουν τα παιδιά-μαθητές για το πόσο ικανοποιητικά μπορεί να ενεργήσουν προκειμένου να αντιμετωπίσουν διάφορες καταστάσεις και να επιτύχουν τα επιθυμητά κάθε φορά γι' αυτούς αποτελέσματα συνιστούν τις *προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητάς τους* (self-efficacy expectancies). Οι προσδοκίες αυτές αναφέρονται σε ζητήματα που αφορούν άμεσα τους μαθητές, όπως η ακαδημαϊκή επίδοση, οι σχέσεις με τους συνομηλίκους κ.λπ., και καθορίζουν το βαθμό και την ένταση των προσπαθειών τους για την επίτευξη των στόχων τους οποίους θέτουν σε σχέση με τα ζητήματα αυτά (Bandura, 1977β). Όπως έχει επισημανθεί και αλλού (π.χ. Bandura, 1977β και 1982· Pajares, 2005· Γαλανάκη & Καλαντζή-Azizi, 1998· Καλαντζή-Azizi κ. συν., 1998), η προσδοκία αυτοαποτελεσματικότητας αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για την κατάσταση της ψυχικής υγείας του παιδιού, καθώς καθορίζει σε σημαντικό βαθμό την ευρύτερη προσαρμογή και τη μελλοντική του εξέλιξη σε προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο (Saarni, 1999).

Υποστηρίζεται ότι οι μαθητές με υψηλή προσδοκία αυτοαποτελεσματικότητας εργάζονται πιο σκληρά, επιμένουν περισσότερο, υπομένουν τις δυσκολίες, είναι λιγότερο αγχώδεις και επιτυγχάνουν περισσότερα. Οι μαθητές που πιστεύουν ότι είναι ικανοί να αντεπεξέλθουν στις σχολικές τους υποχρεώσεις χρησιμοποιούν με μεγαλύτερη συχνότητα γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές από αυτούς που δεν το πιστεύουν, καθιστώντας έτσι πρόδηλο ότι σημασία δεν έχει μόνο το πόσο ικανός είσαι αλλά και το πόσο ικανός πιστεύεις ότι είσαι (Bandura, 1994).

Διάφοροι παράγοντες συνδέονται με τη δόμηση των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας. Για παράδειγμα, ένας αριθμός ερευνών έχει διαπιστώσει το διαφοροποιητικό ρόλο του φύλου και της ηλικίας των παιδιών. Ως προς

το φύλο, τα αγόρια φαίνεται να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής και συναισθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας, στοιχείο που ενδεχομένως συνδέεται με την ύπαρξη στερεοτυπικών διαφορών σχετικά με το φύλο των παιδιών, σε βαθμό που αυτές λειτουργούν ως «αυτοεκπληρούμενη προφητεία». Αντίθετα, τα κορίτσια σημειώνουν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής και συνολικής αυτοαποτελεσματικότητας. Επίσης, φαίνεται ότι αγόρια και κορίτσια εμφανίζουν διαφορετικά επίπεδα προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας στο σχολείο σε γνωστικά αντικείμενα όπως είναι τα μαθηματικά και η τεχνολογία (Meece, 1991· Pajares & Miller, 1994· Wigfield κ. συν., 1996), παρά το γεγονός ότι οι διαφυλικές διαφορές σε αυτά τα αντικείμενα εμφανίζουν μια σταδιακή τάση ελάττωσης (Eisenberg κ. συν., 1996). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Χατζηχρήστου και Hopf (1991) βρέθηκε ότι τα αγόρια θεωρούν ότι είναι περισσότερο ικανά από τα κορίτσια στα μαθηματικά στο Δημοτικό σχολείο και στο Γυμνάσιο, ενώ εμφανίζονταν λιγότερο ικανά στα φιλολογικά μαθήματα. Πολλοί ερευνητές αποδίδουν τις συγκεκριμένες διαφορές στη διαμόρφωση των επιμέρους διαστάσεων της αυτοαποτελεσματικότητας στα γονικά σχήματα συμπεριφοράς καθώς και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Οι Pajares και συνεργάτες (1999· Pajares & Valiante, 1999) διεξήγαγαν έρευνα με μαθητές δημοτικού και γυμνασίου προκειμένου να εκτιμήσουν τα επίπεδα προσδοκιών της αυτοαποτελεσματικότητάς τους σχετικά με την κτήση δεξιοτήτων γραπτού λόγου συγκρίνοντας την ικανότητά τους με αυτή τόσο των άλλων αγοριών όσο και των κοριτσιών της τάξης και του σχολείου τους. Στη συγκεκριμένη έρευνα, αν και τα κορίτσια υπερερούσαν ποσοτικά των αγοριών, τόσο οι μαθητές όσο και οι μαθήτριες δεν παρουσίασαν διαφορές στο επίπεδο προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας όσον αφορά τις επιδόσεις τους στις δεξιότητες γραφής. Όταν, όμως, οι μαθητές ρωτήθηκαν κατά πόσο πιστεύουν ότι είναι καλύτεροι στην ανάγνωση συγκριτικά με τους συμμαθητές τους, τα κορίτσια έκριναν πως είναι καλύτερα από τα αγόρια.

Όσον αφορά τις επιμέρους μετρήσεις σχετικά με τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας, φάνηκε ότι τα παιδιά μικρότερης ηλικίας εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής και συναισθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας συγκριτικά με τα μεγαλύτερα παιδιά, τα οποία εμφανίζονται λιγότερο σίγουρα για τις ικανότητές τους. Η διαπίστωση ότι οι απόψεις για την αυτοαποτελεσματικότητα εξασθενούν όσο οι μαθητές προάγονται στις επόμενες τάξεις του σχολείου (Pintrich & Schunk, 1996) έχει αποδοθεί σε διάφορους παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων και του μεγαλύτερου ανταγωνισμού, της πιο τυπικής βαθμολόγησης, της μειωμένης προσοχής του δασκάλου στην πρόοδο του κάθε μαθητή και του στρες που σχετίζεται με τις μεταβάσεις σε άλλες σχολικές βαθμίδες. Αυτές, όπως και άλλες σχολικές πρακτικές, μπορούν να μειώσουν την ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα, ειδικά στους μαθητές που δεν είναι πλήρως προετοιμασμένοι για πιο απαιτητικού τύπου ακαδημαϊκές εργασίες.

Σχέση τακτικών διαχείρισης του στρες και προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας

Σύμφωνα με τους Lazarus και Folkman (1984), η έννοια του “στρες” εμπλέκει μια συγκεκριμένη σχέση ανάμεσα στο πρόσωπο και το περιβάλλον, η οποία αποτιμάται από αυτό ως υπέρβαση των ψυχικών αποθεμάτων που διακυβεύουν την υγεία του. Οι γνωστικές διεργασίες που επικαλείται ένα παιδί, προκειμένου να αντιμετωπίσει μια στρεσογόνο συνθήκη, ονομάζονται *στρατηγικές ή τακτικές αντιμετώπισης του στρες* (Βασιλάκη κ. συν., 2001). Οι Lazarus και Folkman (1984) τις διακρίνουν σε αυτές που είναι «εστιασμένες στο πρόβλημα» (όπως, για παράδειγμα, η αναζήτηση στήριξης από την οικογένεια ή φίλους, η αλλαγή συμπεριφοράς κ.λπ.) και αυτές που είναι «εστιασμένες στο συναίσθημα» (όπως η αποφυγή του προβλήματος, η αδυναμία ή η παραίτηση κ.λπ.). Οι τακτικές αυτές προσεγγίζονται ως δύο διαφορετικές μορφές διαχείρισης των στρεσογόνων καταστάσεων. Οι εστιασμένες στο πρόβλημα τακτικές στοχεύουν στη μεταβολή της αντικειμενικής πραγματικότητας στη σχέση ατόμου-περιβάλλοντος, ενώ οι εστιασμένες στο συναίσθημα αλλάζουν την υποκειμενική εμπειρία με τέτοιο τρόπο, ώστε αυτή να καταλήγει και στη μεταβολή της αντικειμενικής εμπειρίας του ατόμου. Στην πράξη, οποιαδήποτε στρατηγική επιχειρεί να αλλάξει την αντικειμενική πραγματικότητα καταλήγει στην αλλαγή και της υποκειμενικής εμπειρίας του ατόμου, και το αντίστροφο.

Και σ' αυτό τον τομέα έχουν παρατηρηθεί διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, αλλά και διαφορετικών ηλικιακών ομάδων. Για παράδειγμα, οι Band και Weisz (1988) με τις έρευνές τους ανέδειξαν ότι, καθώς η ηλικία των παιδιών μεγαλώνει, οι αυτοαναφορές των επικεντρωμένων στο συναίσθημα τακτικών εμφανίζονται πιο αυξημένες. Η κύρια ερμηνεία αυτών των δεδομένων ήταν ότι οι εστιασμένες στο συναίσθημα τακτικές διαχείρισης στρες αναπτύσσονται πιο αργά από τις τακτικές που είναι επικεντρωμένες στο πρόβλημα, υποδεικνύοντας ότι τα μικρότερης ηλικίας παιδιά πιθανώς δεν είναι γνωστικώς ικανά να αναπαράγουν πολλαπλές επιλογές δευτερογενούς εκτίμησης του προβλήματος συγκριτικά με τα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά.

Ανάλογα συμπεράσματα έχουν διατυπωθεί και από τους Altshuler και Rule (1989), οι οποίοι υποστήριξαν ότι τα μικρότερης ηλικίας παιδιά πιθανώς δεν είναι γνωστικώς ικανά να αναπαράγουν πολλαπλές επιλογές δευτερογενούς εκτίμησης του προβλήματος, όπως ενδεχομένως είναι σε θέση τα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά. Τα μικρότερης ηλικίας παιδιά δεν είναι ακόμη έτοιμα συναισθηματικά να διαχειριστούν «λογικοποιημένα» το πρόβλημα.

Άλλες σημαντικού τύπου διαφορές αναφορικά με την ηλικία εντοπίστηκαν στο βαθμό χρήσης κοινωνικής υποστήριξης ως τακτική διαχείρισης του στρες. Έτσι, τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας έχουν την τάση να αναζητούν σε μεγαλύτερο βαθμό κοινωνική υποστήριξη σε εξωοικογενειακά περιβάλλοντα συγκριτικά με τα παιδιά μικρότερης ηλικίας (Band & Weisz, 1988). Ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός ότι η συγκεκριμένη διαφορά αναφέρεται και στις διαφορές μεταξύ των φύ-

λων, με τα κορίτσια να αναζητούν σε μεγαλύτερο βαθμό κοινωνική υποστήριξη από ό,τι τα αγόρια. Το στοιχείο αυτό αναδεικνύεται και μέσα από άλλες έρευνες, καθώς τα κορίτσια φαίνεται να κάνουν χρήση του συγκεκριμένου τύπου υποστήριξης σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι τα αγόρια σε όλη τη διάρκεια της μέσης σχολικής ηλικίας (Wertlieb, Weigel & Feldstein, 1987· Frydenberg & Lewis, 1990).

Στο χώρο του σχολείου είναι αναμφισβήτητο το γεγονός ότι οι απαιτήσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπο ένα παιδί-μαθητής σε καθημερινή βάση συχνά συνιστούν μείζονα πηγή στρες. Οι τρόποι τους οποίους θα επιλέξει για να διαχειριστεί τις στρεσογόνες συνθήκες της ζωής του αφενός σχετίζονται με ένα μεγάλο αριθμό παραγόντων αφετέρου θα συμβάλουν στη δόμηση της ακαδημαϊκής αλλά και κοινωνικής-συναισθηματικής του πορείας.

Από συναφείς με το θέμα έρευνες συνάγεται ότι η αυτοαποτελεσματικότητα και το στρες έχουν μια διαρκή και στενή σχέση μεταξύ τους (Hammil, 2002). Ο βαθμός εκτίμησης της αυτοαποτελεσματικότητας ασκεί άμεση επιρροή στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά θα διαχειριστούν τη ματαιώση και τα υψηλά επίπεδα στρες κατά τη διαδικασία επιδιώξεων βασικών στόχων της ζωής τους (Pervin & John, 2001). Τα παιδιά με υψηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας επιλέγουν να κάνουν χρήση τακτικών προσέγγισης όσον αφορά την αντιμετώπιση της στρεσογόνου συνθήκης, στοιχείο που συσχετίζεται στενά με την ικανότητά τους να επιδείξουν μεγαλύτερο βαθμό κοινωνικής προσαρμογής (Ebata & Moos, 1991). Αντίθετα, όπως ανέδειξαν οι Richard και Dodge (1982), παιδιά τα οποία έχουν απορριφθεί από την ομάδα των συνομηλίκων και εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά διαθέτουν ένα περιορισμένο πεδίο τακτικών διαχείρισης στρες συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους.

Όπως αναφέρουν οι Sandler κ. συν. (2000), οι επιτυχημένες επιλογές στην τακτική διαχείρισης στρες συμβάλλουν στην ενίσχυση της αίσθησης για την αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ οδηγούν στη χρήση της συγκεκριμένης τακτικής και στο μέλλον. Αντίθετα, αποθαρρυντικά αποτελέσματα από τη χρήση μιας συγκεκριμένης τακτικής θα προκαλέσουν στο παιδί συναισθήματα απογοήτευσης και απελπισίας, τα οποία ενδεχομένως θα συνδεθούν με την εμφάνιση προσωπικών προβλημάτων (Harter, 1999). Ο βαθμός επιτυχίας στην αντιμετώπιση μιας στρεσογόνου συνθήκης συνδέεται με τα προσωπικά αποθέματα του παιδιού καθώς και με την ανθεκτικότητα, η οποία συνιστά τη θετική έκβαση μια επιτυχημένης διαχείρισης (Compass, 1987).

Στόχος της μελέτης ήταν η ανάδειξη της πιθανής σχέσης μεταξύ προσδοκιών για την αυτοαποτελεσματικότητα και τακτικών διαχείρισης στρες από τα παιδιά με τη χρήση ειδικά σχεδιασμένων κλιμάκων, οι οποίες έχουν αποτελέσει μεθοδολογικό εργαλείο μέτρησης σε συναφείς έρευνες, ελληνικές και ξένες. Το κεντρικό ερώτημα που απασχόλησε την έρευνα αφορούσε το εάν η ηλικία και το φύλο των παιδιών συνδέονται με τις τακτικές διαχείρισης στρες που υιοθετούνται από τα παιδιά καθώς και τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας. Με άλλα λόγια, στον πυρήνα της ερευνητικής αυτής προσπάθειας τέθηκε το ερώτη-

μα εάν η αυτοαποτελεσματικότητα, ως βασική δομή της συναισθηματικής ανάπτυξης, συσχετίζεται και πώς με τις τακτικές διαχείρισης των στρεσογόνων συνθηκών από τα παιδιά. Ειδικότερα, για τη διακρίβωση των ερωτημάτων διερευνήθηκαν οι επιμέρους διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας, όπως η *ακαδημαϊκή*, η *κοινωνική* και η *συναισθηματική* αυτοαποτελεσματικότητα.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 166 παιδιά με τις μητέρες τους, από τα οποία 86 ήταν αγόρια και 80 κορίτσια. Το σύνολο των παιδιών φοιτούσαν στις Ε' και Στ' τάξεις τεσσάρων δημοτικών σχολείων του Ν. Καβάλας. Η ηλικία των παιδιών κυμαίνονταν μεταξύ 9,7 και 12,8 ετών.

Εργαλεία

Στρατηγικές Αντιμετώπισης Καταστάσεων Άγχους (ΣΑΚΑ) για παιδιά και εφήβους (Βασιλάκη κ. συν., 2001): Κεντρικός σκοπός του εργαλείου το οποίο συμπληρώθηκε από τους μαθητές ήταν η διερεύνηση των τακτικών που επιλέγουν προκειμένου να αντιμετωπίσουν το άγχος τους. Οι δηλώσεις του συγκεκριμένου εργαλείου εκτιμούν επτά παράγοντες (οικογενειακή στήριξη, αποφυγή-λήθη, αδυναμία-παραίτηση, λύση προβλήματος, απομόνωση, αναζήτηση βοήθειας, αναθεώρηση-ανασύνταξη), όπου η υψηλότερη βαθμολογία δηλώνει χρήση της συγκεκριμένης στρατηγικής.

Στρατηγικές διαχείρισης στρες από τα παιδιά (Child Coping Strategies Measure Items) (Coodvin, 2006): Αποτελέσε μια δεύτερη κλίμακα εκτίμησης των τακτικών αντιμετώπισης του στρες από τα παιδιά, αλλά από διαφορετική πηγή πληροφόρησης, αφού συμπληρώθηκε από τους δασκάλους και τις μητέρες. Η κλίμακα εκτιμά τη συχνότητα με την οποία ένα παιδί κάνει χρήση μιας στρατηγικής, όταν αντιμετωπίζει μια δύσκολη κατάσταση. Υποδιαιρείται σε τρεις υποκλίμακες: αποφυγής του προβλήματος, αναζήτησης στήριξης, και επιθετικών πράξεων.

Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας (Self-Efficacy Scale: SES) (Sherer κ. συν., 1982): Συμπληρώθηκε από τους μαθητές. Περιλαμβάνει τριάντα προτάσεις με δύο υποκλίμακες, οι οποίες αναφέρονται στη “γενική” και στην “κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα”. Οι απαντήσεις δίνονται σε μια 5βαθμη κλίμακα (1=διαφωνώ πολύ, έως 5=συμφωνώ πολύ), όπου οι μαθητές δηλώνουν κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με το περιεχόμενο της πρότασης. Οι προτάσεις που υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο διερευνούν την αποφασιστικότητα του ατόμου να επιμείνει στην αντιμετώπιση της δυσκολίας.

Σύντομο Ερωτηματολόγιο Αυτοαποτελεσματικότητας για Παιδιά (Brief Questionnaire for Measuring Self-Efficacy in Younths: SEQ-C) (Muris, 2001): Συμπληρώθηκε από τους μαθητές και χρησιμοποιήθηκε ως ένα δεύτερο εργαλείο

αποτίμησης της προσδοκίας αυτοαποτελεσματικότητας από τα παιδιά. Περιλαμβάνει 24 προτάσεις, που αντιπροσωπεύουν τους τρεις τομείς αυτοαποτελεσματικότητας: κοινωνική, ακαδημαϊκή και συναισθηματική. Οι μαθητές κλήθηκαν διατυπώσουν τη συχνότητα με την οποία κάνουν χρήση αυτών που αναφέρονται σε κάθε πρόταση.

Για το σύνολο των ξενόγλωσσων εργαλείων ακολουθήσαμε τις συνήθεις διαδικασίες προσαρμογής τους στην ελληνική πραγματικότητα, δηλαδή οι κλίμακες μεταφράστηκαν αρχικά από την πρώτη ερευνήτρια, ενώ στη συνέχεια δόθηκαν σε ανεξάρτητο μεταφραστή, ο οποίος εξασφάλισε τη μετάφραση από τα ελληνικά στα αγγλικά και αντιστρόφως, ώστε η κλίμακα να καταστεί νοηματικά ορθή στην ελληνική γλώσσα υπηρετώντας πιστά το αγγλόφωνο κείμενο.

Τα παραπάνω εργαλεία ελέγχθηκαν όσον αφορά τις ψυχομετρικές ιδιότητές τους και παρουσίασαν ικανοποιητικά επίπεδα εσωτερικής συνέπειας, αφού αυτά κυμάνθηκαν σε μέτρια προς υψηλά επίπεδα για το σύνολο των κλιμάκων (από 0.52 έως 0.82).

Διαδικασία

Οι μαθητές, οι μητέρες και οι εκπαιδευτικοί των σχολείων που επιλέχθηκαν, μετά από συνεννόηση με τους διευθυντές, συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια της έρευνας. Οι κλίμακες που απευθύνονταν στις μητέρες δόθηκαν στους μαθητές σε φάκελο, ο οποίος περιείχε διευκρινιστική επιστολή σχετικά με το στόχο της έρευνας και τον τρόπο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Την ίδια κλίμακα, σχετικά με τους τρόπους που επιλέγουν οι μαθητές τους προκειμένου να αντιμετωπίσουν μια δύσκολη κατάσταση, συμπλήρωσαν και οι εκπαιδευτικοί των μαθητών.

Τέλος, οι μαθητές/-τριες συμπλήρωσαν τις δυο κλίμακες που διερευνούσαν τις προσδοκίες για την αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ η τρίτη διερευνούσε τις στρατηγικές που επιλέγουν τα παιδιά προκειμένου να αντιμετωπίσουν μια στρεσογόνο συνθήκη.

Αποτελέσματα

Τακτικές διαχείρισης στρες

Προκειμένου να ελεγχθούν οι διαφορές των μέσων όρων ως προς το φύλο σχετικά με τις τρεις υποκλίμακες των τακτικών διαχείρισης στρες από τα παιδιά χρησιμοποιήθηκε το t-test κριτήριο για ανεξάρτητα δείγματα. Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών και μαθητριών εντοπίστηκαν στην υποκλίμακα της «εκδραμάτισης»/επιθετικότητας ($t = 3.7, p < 0.1$) και στην τακτική κοινωνικής υποστήριξης σύμφωνα με τις αναφορές του δασκάλου ($t = 2.3, p < 0.3$) και της μητέρας ($t = 1.9, p < 0.5$), με τα αγόρια να υιοθετούν πιο εύκολα την τακτική εκδραμάτισης»/επιθετικότητας συγκριτικά με τα κορίτσια. Αντιστρόφως, τα κορίτσια σημειώνουν υψηλότερους μέσους όρους στην τακτική της

κοινωνικής υποστήριξης. Ανάλογος έλεγχος έγινε και ως προς την τάξη φοίτησης, που αντανακλά ηλικιακές διαφορές μεταξύ των παιδιών. Τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλότερους όρους για τα παιδιά της Ε' Δημοτικού όσον αφορά την υιοθέτηση τακτικών αποφυγής του προβλήματος συγκριτικά με τα παιδιά της Στ' τάξης ($t = 1.99, p < 0.5$).

Αυτοαποτελεσματικότητα και τακτικές διαχείρισης στρες

Η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στους παράγοντες των κλιμάκων εκτίμησης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας και τους παράγοντες της κλίμακας αξιολόγησης των “Στρατηγικών Αντιμετώπισης Καταστάσεων Άγχους” και “Στρατηγικών διαχείρισης άγχους από τα παιδιά” υπολογίστηκε με το δείκτη συσχέτισης Pearson r (βλ. Πίνακα 1).

Από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων φαίνεται να επιβεβαιώνεται η αρχική υπόθεση για την υφιστάμενη σχέση μεταξύ των δυο αυτών εννοιολογικών δομών, δηλαδή των τακτικών διαχειρίσεων του στρες από τα παιδιά και της αυτοαποτελεσματικότητας. Πιο συγκεκριμένα, από τον Πίνακα 1 αναδεικνύεται ότι οι τακτικές αποφυγής στη διαχείριση του άγχους (αναφορά μητέρας) συσχετίζονται θετικά με την προσδοκία ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας. Το στοιχείο αυτό σε γενικές γραμμές σημαίνει ότι, όσο περισσότερο υιοθετεί ένα παιδί την αποφυγή ως τακτική διαχείρισης του στρες, τόσο πιο πιθανό είναι να δηλώνει υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας. Ωστόσο, το εύρημα αυτό αξίζει να επισημανθεί μόνο όσον αφορά τη στατιστική σημαντικότητά του και όχι όσον αφορά το βαθμό του συντελεστή συσχέτισης, αφού αυτός κυμάνθηκε σε χαμηλά επίπεδα.

Η χρήση τακτικών κοινωνικής υποστήριξης στη διαχείριση του στρες (αναφορά μητέρας) συσχετίζεται με αρνητική αλλά χαμηλού βαθμού συνάφεια με την προσδοκία κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας. Όσον αφορά τις τακτικές «εκδρομάτωση»/επιθετικότητας (αναφορά μητέρας), διαπιστώθηκε ότι, όσο περισσότερο υιοθετούνται οι συγκεκριμένοι τύποι τακτικές, σε τόσο χαμηλότερα επίπεδα φαίνεται να κυμαίνεται ο συνολικός δείκτης της κλίμακας αυτοαποτελεσματικότητας.

Αναφορικά με τις τακτικές αποφυγής στη διαχείριση του στρες (αναφορά δασκάλου), αυτό που διαπιστώνεται είναι ότι η χρήση της συγκεκριμένης στρατηγικής συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα συνολικού δείκτη αυτοαποτελεσματικότητας. Θετική συσχέτιση, παρατηρείται ανάμεσα στις τακτικές αποφυγής του προβλήματος στη διαχείριση του στρες (αναφορά δασκάλου) και την υποκλίμακα προσδοκιών ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας, γεγονός που υποδηλώνει ότι, όσο πιο συχνή είναι η υιοθέτηση των τακτικών αποφυγής του προβλήματος, τόσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας.

Αξιοσημείωτη στατιστικά σχέση παρατηρήθηκε, επίσης, μεταξύ των τακτικών κοινωνικής υποστήριξης (αναφορά δασκάλου) και των επιπέδων προσδοκιών ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας, εύρημα που υποδεικνύει ότι, όσο πιο

Πίνακας 1. Συντελεστές συσχέτισης των κλιμάκων αυτοαποτελεσματικότητας με τα ερωτηματολόγια στρατηγικών αντιμετώπισης προβλημάτων και τακτικών διαχείρισης άγχους

	SES Συνολική αυτοαποτελε- σματικότητα	SES Γενική αυτοαποτελε- σματικότητα	SES Κοινωνική αυτοαποτελε- σματικότητα	SEQ Συνολική αυτοαποτελε- σματικότητα	SEQ Ακαδημαϊκή αυτοαποτελε- σματικότητα	SEQ Κοινωνική αυτοαποτελε- σματικότητα	SEQ Συναισθηματική αυτοαποτελε- σματικότητα
Αποφυγή (αναφορά μητέρας)	.01	.03	-.01	.13	.17 (*)	.09	.02
Αναζήτηση υποστήριξης (αναφορά μητέρας)	-.15	-.09	-.17*	.02	.04	-.01	.01
Επιθετικότητα (αναφορά μητέρας)	-.07	-.11	.01	-.19*	-.10	-.05	-.17*
Αποφυγή (αναφορά δασκάλου)	-.03	-.05	.00	.19*	.28***	.04	.08
Αναζήτηση υποστήριξης (αναφορά δασκάλου)	.05	.05	.03	.27**	.41***	.15	.04
Επιθετικότητα (αναφορά δασκάλου)	-.03	-.06	.01	.01	-.08	-.02	.16*
ΣΑΚΑ →Πρόβλημα	.28**	.09	.34***	.26**	.19*	.30***	.08
ΣΑΚΑ →Συναισθημα	.29**	.15	.28**	.26**	.16*	.27**	.13

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

πολύ υιοθετούνται οι παραπάνω τακτικές, τόσο υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας καταγράφονται. Θετική συσχέτιση εμφανίζεται και μεταξύ των τακτικών κοινωνικής υποστήριξης (αναφορά δασκάλου) και του συνολικού δείκτη αυτοαποτελεσματικότητας, καθορίζοντας μια αναλογική στατιστικά σχέση μεταξύ των τακτικών κοινωνικής υποστήριξης και του συνολικού δείκτη αυτοαποτελεσματικότητας.

Σε σχέση με την κλίμακα ΣΑΚΑ, αναδείχτηκε μια θετική συσχέτιση των εστιασμένων στο πρόβλημα στρατηγικών με το συνολικό δείκτη εκτίμησης προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας, υποδεικνύοντας ότι, όσο μεγαλύτερη είναι η συχνότητα χρήσης της εστιασμένης στο πρόβλημα στρατηγικής, τόσο υψηλότερος εμφανίζεται ο συνολικός δείκτης της μέτρησης εκτίμησης προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ ισχυρά θετική συσχέτιση σημειώνεται και μεταξύ των εστιασμένων στο πρόβλημα στρατηγικών και του δείκτη κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας, στοιχείο που δηλώνει ότι η υιοθέτηση στρατηγικών εστιασμένων στο πρόβλημα συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα προσδοκιών κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας.

Τέλος, όσον αφορά τις εστιασμένες στο συναίσθημα στρατηγικές, εμφανίζονται θετικές συσχετίσεις με το συνολικό δείκτη αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ αντίστοιχου τύπου συσχετίσεις με το συγκεκριμένο τύπο στρατηγικής παρατηρήθηκαν και με το δείκτη κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας.

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των προσδοκιών για την αυτοαποτελεσματικότητα και των επιμέρους διαστάσεών της (ακαδημαϊκής, κοινωνικής, συναισθηματικής) ή συνολικά (γενικής/συνολικής), και των τακτικών διαχείρισης στρες σε παιδιά σχολικής ηλικίας.

Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε ότι, ως προς την ηλικία, τα μικρότερης ηλικίας παιδιά σημειώνουν υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής και συναισθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας συγκριτικά με τα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά. Το εύρημα αυτό συνάδει με αυτά άλλων ερευνών, καθώς η ηλικία των παιδιών φαίνεται να λειτουργεί ως διαφοροποιητικός παράγοντας στη δόμηση της αντίληψης για την αυτοαποτελεσματικότητα (Bandura, 1994). Το σχολείο για τα παιδιά μικρότερης ηλικίας αποτελεί χώρο συστηματικής αξιολόγησης των γνωστικών τους δεξιοτήτων, ενώ τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, καθώς προχωρούν στις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης, εμφανίζουν λιγότερο πίστη στις ικανότητες και στον εαυτό τους (Bandura, 1991). Οι μεταβατικές περιόδους στη σχολική ζωή θέτουν σε ενέργεια καινούριους παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα. Οι Eccles και συνεργάτες (Eccles & Migley, 1989· Eccles, Migley, & Adler, 1984) έχουν αναφέρει ότι η μετάβαση στο Γυμνάσιο φέρνει αρκετές αλλαγές. Στο Δημοτικό σχολείο οι μαθητές παραμένουν με τον δάσκαλο και τους ίδιους συμμαθητές τους σε όλη σχεδόν την διάρκεια της σχολικής τους ζωής, έχοντας την αποκλειστική προσοχή του δασκάλου. Η μετάβαση στο Γυ-

μνάσιο συχνά σημαίνει εκτός από αλλαγή τάξης και συνδιαλλαγή με συμμαθητές που δεν γνωρίζουν. Η ευρέως διαδεδομένη κοινωνική ομαδοποίηση, σε συνδυασμό με την αλλαγή στα κριτήρια της αξιολόγησης, σημασιοδοτεί επανεκτίμηση των ακαδημαϊκών ικανοτήτων των μαθητών. Κατά συνέπεια, οι αντιλήψεις για την ακαδημαϊκή επάρκεια αρχίζουν να εξασθενούν αισθητά κατά τη διάρκεια του Γυμνασίου, καθώς απαιτείται ένα σύνολο προσαρμοστικών ρυθμίσεων στα νέα δεδομένα (Harter, 1996· Migley, Feldlaufer & Eccles, 1989).

Ως προς το φύλο, τα μικρότερης ηλικίας κορίτσια εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα προσδοκιών για την συνολική, κοινωνική και γενική αυτοαποτελεσματικότητα συγκριτικά με τα κορίτσια μεγαλύτερης ηλικίας, ενώ τα αγόρια σημειώνουν υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής και συναισθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας. Όπως φαίνεται και στη σχετική βιβλιογραφία, τα αγόρια εμφανίζονται με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση συγκριτικά με τα κορίτσια σε εκπαιδευτικά πεδία όπως είναι τα μαθηματικά και η τεχνολογία (Meece, 1991), παρότι το γεγονός ότι υπάρχει η τάση ελάττωσης των διαφορών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Έχει υποστηριχτεί ότι οι διαφορές των φύλων οι οποίες στηρίζονται σε κοινωνικές, ακαδημαϊκές και ατομικές μεταβλητές (π.χ., προσωπικότητα) μπορεί ουσιαστικά να προσδιορίζονται από τα υπάρχοντα στερεότυπα για τα δύο φύλα όσον αφορά το ρόλο και τη λειτουργία τους στο εκάστοτε κοινωνικό σύνολο και με τις οποίες έχουν μεγαλώσει αγόρια και κορίτσια (Bandura, 1994). Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνεται και σε άλλες μελέτες (π.χ. Pajares & Valiante, 1999), όπου διαπιστώθηκε ότι οι διαφορές των φύλων που αναδεικνύουν την υπεροχή των μαθητριών σχετικά με το βαθμό εκτίμησης της αυτοαποτελεσματικότητάς τους στο γραπτό λόγο τροποποιήθηκαν ύστερα από τη διερεύνηση των απόψεων σχετικά με τον προσανατολισμό των φύλων, που, όπως φάνηκε, καθόριζε τις αρχικές διαφορές τους.

Ως προς την ηλικία των παιδιών και τις τακτικές διαχείρισης άγχους, τα παιδιά μικρότερης ηλικίας φαίνεται να υιοθετούν τις στρατηγικές αποφυγής του προβλήματος σε μεγαλύτερη συχνότητα συγκριτικά με τα μεγαλύτερα παιδιά, καθώς, σύμφωνα με συναφείς έρευνες, τα μικρότερης ηλικίας παιδιά φαίνεται πως δεν έχουν αποκτήσει όλες εκείνες τις απαιτούμενες γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες προκειμένου να αντιμετωπίζουν τα προβλήματά τους. Το εύρημα αυτό ενισχύεται από αντίστοιχες έρευνες (Altshuler & Ruble, 1989· Band & Weisz, 1988· Compas κ. συν., 1991), οι οποίες υποστήριξαν ότι τα μικρότερης ηλικίας παιδιά πιθανώς να μην είναι γνωστικά ικανά, προκειμένου να προβούν σε διαδικασίες αποτίμησης και επαναξιολόγησης προβλημάτων.

Από τα ευρήματα δεν προέκυψε σημαντική διαφορά μεταξύ μικρότερων και μεγαλύτερων σε ηλικία παιδιών και υιοθέτησης τακτικών επιθετικότητας/εκδραμάτισης, στοιχείο το οποίο επιβεβαιώνει και η προγενέστερη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Ως προς το φύλο και τις τακτικές διαχείρισης άγχους, διαπιστώθηκε ότι τα αγόρια υιοθετούν την τακτική «εκδραμάτισης»/επιθετικότητας σε μεγαλύτερη συχνότητα από ό,τι τα κορίτσια, ενώ, όσον αφορά την τακτική κοινωνικής υπο-

στήριξης, τα κορίτσια υιοθετούν τη συγκεκριμένη τακτική σε μεγαλύτερη συχνότητα συγκριτικά με τα αγόρια. Βιβλιογραφικά, τα κορίτσια αναζητούν κοινωνική στήριξη νωρίτερα από τα αγόρια, χρησιμοποιώντας αυτή τη στήριξη περισσότερο από τα αγόρια καθ' όλη τη μέση σχολική ηλικία (Frydenberg & Lewis, 1990· Wertlieb κ. συν., 1987).

Από τη σχετική ανάλυση διαπιστώθηκε ισχυρή συνάφεια μεταξύ των τακτικών διαχείρισης άγχους και του βαθμού ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας. Αξιοσημείωτο είναι το εύρημα το οποίο αναδεικνύει τη σχέση ανάμεσα στην υιοθέτηση τακτικών κοινωνικής υποστήριξης στη διαχείριση του στρες και ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας. Στατιστικά σημαντική αναδεικνύεται και η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην υιοθέτηση στρατηγικών εστιασμένων στο πρόβλημα και στη συνολική διάσταση της έννοιας της αυτοαποτελεσματικότητας, στοιχείο το οποίο δηλώνει ότι τα παιδιά με υψηλή αντίληψη για την αυτοαποτελεσματικότητα είχαν την τάση να υιοθετούν τακτικές προσέγγισης για την επίλυση του προβλήματος, επιδεικνύοντας μια αίσθηση σιγουριάς για τις ικανότητές τους.

Ανάλογου ενδιαφέροντος αντικείμενο αποτέλεσαν τα ευρήματα μιας έρευνας που διεξήχθη σε ένα γυμνάσιο της Ν. Υόρκης και η οποία απευθυνόταν σε σαράντα έφηβους (Saarni, 1999). Αυτό που αναδείχθηκε ήταν ότι η ομάδα των εφήβων οι οποία σημείωσε υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας μετά από τις σχετικές μετρήσεις είχε την τάση να υιοθετεί στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και αναζήτησης κοινωνικής στήριξης. Αντίθετα, η ομάδα των εφήβων με χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας φάνηκε να υιοθετεί τη χρήση τακτικών εκδραμάτισης και αποφυγής του προβλήματος.

Αντίστοιχου ενδιαφέροντος συσχετίσεις οι οποίες αναδείχθηκαν και από την παρούσα έρευνα αφορούν τον τρόπο σύνδεσης διαχείρισης του στρες και κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς οι ημιτελείς και φτωχές σχέσεις με την ομάδα των συνομηλίκων μπορεί να οδηγήσουν στην απομόνωση και σε χαμηλή αίσθηση αυτοαξίας (Bandura, 1994). Το εύρημα αυτό συνάδει με αντίστοιχα άλλων ερευνών, δείχνοντας σύνδεση των φτωχών κοινωνικών σχέσεων με την υιοθέτηση τακτικών επιθετικότητας/εκδραμάτισης στη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων.

Τέλος, η χρήση τακτικών εστιασμένων στο συναίσθημα συσχετίζεται άμεσα με υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, αναδεικνύοντας την σημασία της συναισθηματικής ρύθμισης και πληρότητας στη διαχείριση συναισθηματικά φορτισμένων καταστάσεων (Saarni, 1999).

Είναι φανερό ότι η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας αφορά βασικές ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα να αξιολογηθούν οι εκάστοτε καταστάσεις της ζωής του, ρυθμίζοντας τη συμπεριφορά του απέναντι σε αυτές και επηρεάζοντας την επιλογή των στόχων, την προσπάθεια και την επιμονή για την επίτευξή τους.

Ενδεχομένως, τόσο τα ευρήματα της παρούσας έρευνας όσο και τα ευρήματα άλλων ερευνών μάς ωθούν να αντιμετωπίσουμε τις προσδοκίες αυτοαποτε-

λεσματικότητας ως μια ρυθμιστική μεταβλητή μεταξύ στρες και τακτικών υιοθέτησης απέναντι σε αυτό. Ωστόσο, όλο και νεότερα δεδομένα επιτάσσουν τη σταθερή απομάκρυνση από μια γραμμική ερμηνεία αίτιου-αιτιατού, τοποθετώντας τη γενικότερη θεώρηση του φαινομένου σε ένα πλαίσιο διάδρασης και συνεχούς αλληλεπίδρασης (Lazarus, 1991).

Βιβλιογραφία

- Altshuler, J. & Ruble, D.N. (1989). Developmental changes in children's awareness of strategies for coping with uncontrollable stress. *Child Development*, 60, 1337-1349.
- Band, E. & Weisz, J.R. (1988). How to feel better when it feels bad: Gildern's perspectives on coping with everyday stress. *Developmental Psychology*, 24, 247-253.
- Bandura, A. (1977α). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977β). Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self reactive mechanisms. In R.A. Dienstbier (ed.), *Perspectives on motivation. Nebraska symposium on motivation* (Vol. 38, pp. 69-164). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V.S. Pamachaudran (ed.), *Encyclopaedia of Human Behaviour* (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Βασιλάκη, Ε. – Τριλίβα, Σ. – Μπεζεβέγκης, Η. (2001). *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπιση τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bussey, K. & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 676-713.
- Γαλανάκη, Ε.Π. & Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1998). Σχέση ανάμεσα στην προσδοκία κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και στο συναίσθημα της μοναξιάς του παιδιού: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού. *Νέα Παιδεία*, 86, 54-72.
- Γιαβρούμης, Π. & Παπάνης, Ε. (2007). Αυτοαντίληψη. Ελληνική Κοινωνική Έρευνα. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_6657.html (Ανακτήθηκε στις 16-04-2009).
- Compas, B.E. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 101, 393-403.
- Compas, B.E. – Banez, G.A. – Malcane, V.L. – Worsham, N. (1991). Perceived control and coping with stress. A developmental perspective. *Journal of social Issues*, 47, 23-34.
- Ebata, & Moos, R.S. (1991). Coping and adjustment in distressed and healthy adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 33-54.
- Eccles, J.S. (1989). Bringing young women to math and science. In M. Crawford & M. Grerty (eds), *Gender and thought: Psychological perspectives* (pp. 36-57). New York: Springer-Verlag.
- Eccles, J. – Wigfield, A. – Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed, στο *Handbook of Child Psychology*. In I. Sigel. & A. Renninger (eds), *Child Psychology in Practice* (Vol. 4, pp. 1017-1095). Toronto. J. Wiley.
- Eisenberg, N. – Fabes, R.A. – Murphy, B.C. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: Relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development*, 67, 2227-2247.
- Goodvin, R. – Guttavo, C. – Torquati, J. (2006). The role of child emotional responsiveness

- and maternal negative emotion expression in children's coping strategy use. *Social Development*, 15, 597-611.
- Grandall, D. (1982). *Master report series of the study of dissemination efforts supporting school improvement*. Andover, MA: The Network.
- Hamill, S.K. (2002) Resilience and self-efficacy: the importance of efficacy beliefs and coping mechanisms in resilient adolescents. *Colgate University Journal of the Sciences*, 122-146. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο http://groups.colgate.edu/cjs/student_papers/2003/Hamill.pdf (Ανακτήθηκε στις 10-3-2006).
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Kalantzi-Azizi, A. – Karadimas, E.C. – Sotiropoulos, C. – Moraitou, G. (1998, March). *The enhancement of self-efficacy expectations as a means for the improvement of psychosomatic health: A group therapy intervention programme*. Ανακοίνωση στο International Conference on Motivation, EARLI-SIG: Motivation and Emotion. Θεσσαλονίκη.
- Lazarus, R.S. – Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Matthew, R.F. (2006). *Relation of maternal stress and maternal support to children's behaviour problems in African American Families*. Unpublished Master Thesis. Department of Family Studies, University of Maryland.
- Meece, J.L. (1991). The classroom context and children's motivational goals. In M.L. Maehr – P.R. Pintrich (eds), *Advances in achievement motivation research* (Vol. 7, pp. 261-285). New York: Academic Press.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youth. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145-149.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F. – Miller, M.D. – Johnson, M.J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 50-61.
- Pajares, F. – Valiante, C. (1999). Crade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 390-405.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. In T. Urdan – F. Pajares (eds), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 339-367). New York: Information Age Publishing.
- Pervin L. – John, O. (2001). *Θεωρίες προσωπικότητας: έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Pintrich, P.R. – Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill / Prentice Hall.
- Richard, B.A. – Dodge, K.A. (1982). Social maladjustment and problem solving in school-aged children. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 50, 226-233.
- Rollins, S.Z. – Garrison, B. – Pierce, S.H. (2002). The Family Daily Hassles Inventory: A preliminary investigation of reliability and validity. *Family & Consumer Sciences Research Journal*, 31, 143-145.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guildford Press.
- Sandler, I.N. (1994). Coping stress, and the psychological symptoms of children of divorce. A cross-sectional and longitudinal study. *Child Development*, 65, 1744-1763.
- Sandler, I.N. – Tein, J. -Y. – Mehta, P. – Wolchik, S. – Ayers, T. (2000). Coping efficacy and psychological problems of children of divorce. *Child Development*, 71, 1099-1118.

Το παραμύθι ως μέσο διαχείρισης του φόβου (Η ανατροπή του λογοτεχνικού στερεότυπου του κακού λύκου)

Ευαγγελία Σιαφαρίκα
Νηπιαγωγός, Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας Π.Ε. Β' Αθήνας

*Σαν το σιτάρι σπέρνεται
στον κόσμο η αλήθεια
κι απ' τον καθάριο σπόρο της
φυτρώνουν παραμύθια.*

*Καλότυχος όποιος μπορεί
τα στάχνα να θερίσει
και το σιτάρι απ' τ' άχυρο
καλά να ξεχωρίσει.*

*Για το μικρό τον κόπο του
μεγάλο κέρδος μένει
όλη η αλήθεια που θα βρει
στα ψέματα κρυμμένη.¹*

Γεώργιος Δροσίνης

Για τα σημερινά παιδιά τα παραμύθια λειτουργούν μέσα σε ένα σύνθετο κλίμα ψυχαγωγίας ως «λύτρωση», «προειδοποίηση» και «προετοιμασία», για να αντιμετωπίσουν το σκληρό και αντιφατικό κοινωνικό περίγυρο.²

Μοιάζουν σαν καθρέφτης, που μέσα του τα παιδιά βλέπουν ότι η ζωή δεν είναι απαλλαγμένη από τις συγκρούσεις και τις διαφορούμενες καταστάσεις, ότι ο φόβος, ο πόνος, η θλίψη, η κακία, η αγάπη είναι υπαρκτά συναισθήματα. Ταυτόχρονα, όμως, βλέπουν ότι υπάρχουν λύσεις και όλα αυτά τα αρνητικά συναισθήματα εξισορροπούνται από τη βεβαιότητα, το θάρρος, την αισιοδοξία και την ελπίδα που υπάρχουν στο τέλος των παραμυθιών.

1 Δροσίνης, Γ., *Παιδικά παραμύθια* (Πρόλογος), Αθήνα, 1889¹.

2 Αναγνωστόπουλος, Β.Δ., *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*, Καστανιώτη, Αθήνα 2002.

Πολλοί μελετητές έχουν καταλήξει ότι στα παραμύθια εμπεριέχονται πολλά από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τόσο στον εξωτερικό τους κόσμο (με τους φίλους τους, με τα παιχνίδια που παίζουν, με το σχολείο) όσο και στον εσωτερικό τους (ψυχικές, ανάγκες, ανησυχίες, φόβοι). Η ελπίδα που δίνουν τα παραμύθια ότι υπάρχει διέξοδος σε όλα αυτά βοηθά τα παιδιά να αντεπεξέλθουν στους φόβους και τις αγωνίες που συνοδεύουν την πορεία τους προς την ενηλικίωση, αλλά και τους προτείνουν δυνατότητες για την πραγμάτωση της προσωπικής τους αυτονομίας και της κοινωνικής τους ελευθερίας. Είναι χαρακτηριστική η αντίδραση της κοινότητας, όταν ένας Ινδιάνος Απάτσι κάνει κάποιο λάθος. Το πρώτο που τον ρωτούν είναι: «Δεν είχες παππού να σου λέει ιστορίες;»³

Τα παραμύθια με θέμα τον λύκο στην κλασική και στη σύγχρονη μορφή τους είναι πολλά και αρκετά γνωστά στα παιδιά. Εμπεριέχουν πολλούς φόβους, προσφέρονται για να γίνουν συγκρίσεις, να ανατραπούν τα στερεότυπα, να εξαχθούν συμπεράσματα, να γίνουν αναγωγές στην πραγματικότητα.⁴

Από την εποχή του Αισώπου, σε όλα τα παραμύθια, ο λύκος εμφανίζεται ως ένα ζώο άγριο, απειλητικό, που πάντα παίζει το ρόλο του κακού. Πολλές γενιές παιδιών γνώρισαν τον κακό λύκο που έφαγε τη γιαγιά της αθώας παιδούλας, της Κοκκινোসκουφίτσας, που καταβρόχθισε τα αθώα κατσικάκια, και μεγάλωσαν με την απειλή ότι, αν δεν είναι καλά παιδιά, αν δε φάνε το φαγητό τους, αν δεν πάνε για ύπνο, θα τα φάει και εκείνα ο λύκος.

Ο στερεοτυπικός χαρακτήρας του λύκου διαμορφώθηκε μέσα από την παράδοση όλων αυτών των ιστοριών που τον παρουσίαζαν ως το πρότυπο του Κακού, που όμως στο τέλος νικείται, επειδή είναι χαζούλης.

Για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, που εντάσσουν κάθε προσωποποιημένο ζώο στο διπολικό σχήμα καλός-κακός, ανάλογα με το αν είναι σαρκοβόρο ή φυτοφάγο, ο λύκος εκπροσωπεί τον αδικαιολόγητα κακό των ιστοριών.⁵ Όμως τα στοιχεία εκείνα που αποδυναμώνουν το φοβικό ερέθισμα, σύμφωνα με την Α.Α. Γιαννικοπούλου,⁶ ώστε να μην καθίσταται ψυχολογικά επικίνδυνο για τα παιδιά, είναι:

- α. η απόστασή του από τις πραγματικές συνθήκες μέσα στις οποίες ζει το παιδί,
- β. η γελοιοποίησή του,
- γ. ο ανθρωπομορφισμός, που το καθιστά λιγότερο απειλητικό και
- δ. η εξοικείωση των παιδιών με ένα σταθερά επαναλαμβανόμενο χαρακτήρα, που τον γνωρίζουν.

Τα τελευταία χρόνια έχουν γραφτεί παιδικά βιβλία που ανατρέπουν το στερεότυπο του κακού λύκου και του επιτρέπουν να είναι καλός. Ο λύκος των σύγ-

3 Ναραγιάν, Κιρίν, «Η ιστορία ως θερησκευτική διδασκαλία», στο συλλογικό τόμο «Άκου μια ιστορία».

4 Καλαθέρη, Μ., « Δε φοβάμαι τον κακό λύκο»/ Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας.

5 Γιαννικοπούλου, Α.Α., «Ποιος φοβάται το μεγάλο λύκο; Τα μικρά παιδιά απέναντι στο λογοτεχνικό του στερεότυπο», περιοδικό *Διαδρομές*, τεύχος 5, Άνοιξη 2002.

6 Γιαννικοπούλου, Α.Α., «Ποιος φοβάται το μεγάλο λύκο; Τα μικρά παιδιά απέναντι στο λογοτεχνικό του στερεότυπο», περιοδικό *Διαδρομές*, τεύχος 5, Άνοιξη 2002.

χρονων παιδικών βιβλίων έχει απομακρυνθεί πολύ από εκείνον που γνωρίζαμε μέχρι πριν από λίγα χρόνια. Έτσι, σήμερα ο λύκος παρουσιάζεται με δύο πρόσωπα: αυτό που καταφάσκει το γνωστό στερεότυπο και τον θέλει κακό και αδίστακτο, και το άλλο, που το ανατρέπει και του επιτρέπει να είναι καλόκαρδος και συγκαταβατικός. Η μετάλλαξη του κακού λύκου σε συμπαθητικό ήρωα εντάσσεται σε μια γενικότερη τάση ανατροπής μη αποδεκτών στερεοτύπων.⁷

Μέσα από δύο γνωστά παραμύθια με πρωταγωνιστή τον λύκο θα αναλύσουμε το κείμενο και την εικονογράφηση και θα παρουσιάσουμε τα δύο πρόσωπα με τα οποία σήμερα εμφανίζεται ο λύκος. Το ένα, «Ο Πέτρος και ο λύκος», είναι ένα ρωσικό παραμύθι διασκευασμένο από τη Selina Hastings, μεταφρασμένο από τη Ζωή Βαλάση και εικονογραφημένο από τον Reg Cartwright, από τις εκδόσεις Μίνωας, και ανήκει στα κλασικά παραμύθια, που παρουσιάζουν τον κακό λύκο στη φυσιολογική ζωώδη δραστηριότητά του. Το άλλο, «Τα τρία μικρά λυκάκια», του Ευγένιου Τριβιζά, με εικονογράφηση της Έλεν Οξένμπερ, από τις εκδόσεις Μίνωας, ανήκει στα σύγχρονα παραμύθια, που παρουσιάζουν το λύκο με μία ανατρεπτική εκδοχή.

Ο Πέτρος και ο λύκος

Ο κεντρικός ιδεολογικός άξονας γύρω από τον οποίο ξετυλίγεται το παραμύθι «Ο Πέτρος και ο λύκος» είναι η αντίθεση μεταξύ των καλών «ήμερων ζώων» (πάπιας, μικρού πουλιού) και του πολιτισμένου ανθρώπου, από τη μία πλευρά, και του «κακού» απειλητικού λύκου, από την άλλη. Η αντίθεση αυτή προβάλλεται μέσα από πολλά γνωστά λαϊκά παραμύθια και αφορά τη διπολική αντίθεση μεταξύ «άγριας» φύσης και «πολιτισμένης κοινωνίας».⁸

Ο κακός λύκος είναι μια μορφή που συναντάμε με τα ίδια πάντοτε χαρακτηριστικά και αποτελεί το αντίπαλο δέος σε μία σειρά «καλών» ηρώων. Όπως σε πολλά λαϊκά αλλά και λογοτεχνικά παραμύθια, έτσι και εδώ, ο λύκος αποτελεί το πιο κοινό σύμβολο της «άγριας» φύσης, συσπειρώνοντας εναντίον του μερικά από τα συναισθήματα που αυτή παραδοσιακά ενέπνεε στον κοινωνικοποιημένο άνθρωπο, όπως φόβο, εχθρότητα αλλά και δέος.⁹

Σ' αυτό το βιβλίο, ο λόγος και η εικόνα συνεργάζονται με τον πιο αρμονικό τρόπο, ώστε να κατασκευάσουν τα παραπάνω συγκεκριμένα νοήματα. Η εικόνα σε όλο το βιβλίο διεκδικεί την ίδια έκταση με το κείμενο, το συνοδεύει και προχωρεί ισότιμα μαζί του, λειτουργώντας σε αρμονική σχέση με το λόγο. Έχει χαρακτηριστικά του έργου του Ρουσσώ και προσιδιάζει στην τεχνική της έκφρασης των παιδιών. Είναι ευανάγνωστη και περιεκτική, και αποδίδει πιστά το κείμενο, περιγράφοντας μία φυσική ενέργεια στο χώρο του ζωικού βασιλείου.

7 Γιαννικοπούλου, Α.Α., «Ποιος φοβάται το μεγάλο λύκο; Τα μικρά παιδιά απέναντι στο λογοτεχνικό του στερεότυπο», περιοδικό *Διαδρομές*, τεύχος 5, Άνοιξη 2002.

8 Ό.π.

9 Τσιλιμένη, Τασούλα Δ., *Οι μικρές ιστορίες κατά την Εικοσαετία 1970-1990*, Καστανιώτη, Αθήνα 2002.

Σκιαγραφεί το αληθινό πρόσωπο του λύκου μεταδίδοντας πραγματικές πληροφορίες για τον πεινασμένο λύκο στο βαρύ ρωσικό χειμώνα, που θέλει να φάει το μικρό πουλάκι και την πάπια για λόγους επιβίωσης.

Όμως, για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας η ανάγκη αυτοσυντήρησης δεν αποτελεί επαρκή δικαιολογία για τη συμπεριφορά του λύκου. Η αγριότητά του και τα ζωώδη ένστικτά του τον κατατάσσουν στη συνείδηση των παιδιών στη στερεοτυπική εικόνα του Κακού Λύκου.¹⁰

Αν κάνουμε λόγο για ρεαλισμό, τον ίδιο ρεαλισμό διαπιστώνουμε και στην εικονογράφηση. Τα πρόσωπα, τα ζώα, τα χρώματα, παρουσιάζονται με την πραγματική τους εικόνα. Βέβαια, η απεικόνιση της πραγματικότητας δεν νοείται με τη στενή της έννοια, δηλαδή δεν αφορά μόνο την αποκωδικοποίηση και την ταυτότητα των γραφικών αναπαραστάσεων, αλλά είναι δεδομένη έτσι, που να θέτει σε λειτουργία τη φαντασία και την αισθητική των παιδιών. Η προτίμηση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας σε ευκρινείς φόρμες και σε σαφή περιγράμματα και σχήματα (κάτι που χρησιμοποιεί ο εικονογράφος) είναι καθοριστικής σημασίας.¹¹ Αναλύοντας τη δομή του παραμυθιού αναγνωρίζουμε ότι, αν και διασκευασμένο, διατηρεί κάποιες από τις λειτουργίες του συστήματος του Προπ, που είναι πιο ξεκάθαρες στο κυρίως λαϊκό ρωσικό παραμύθι.

Η λειτουργία της «απομάκρυνσης», που ο Προπ τη βάζει πρώτη στη σειρά, εκτελείται από τον μικρό μας ήρωα, που απομακρύνεται από την ασφάλεια του σπιτιού του –να η «απαγόρευση»– και «παραβαίνει» την εντολή (την πρώτη φορά αφήνει ανοιχτή την πόρτα του αυλόγυρου –χωρίς συνέπειες– και τη δεύτερη φορά, παρασυρμένος από την αγάπη του για τα ζώα-φίλους του που απειλεί ο λύκος και αγνοώντας τον κίνδυνο, έρχεται αντιμέτωπος μαζί του).

Στη συνέχεια εμφανίζεται ο «ανταγωνιστής» –ο κακός λύκος– με τις «δικές του ικανότητες και ακολουθούν ο «αγώνας», «η εμφάνιση του βοηθού», «η νίκη», «η αποκατάσταση της βλάβης» και «η αναγνώριση του ήρωα».

Κάθε «λειτουργία» είναι πλούσια σε ερεθίσματα, που απευθύνονται στον προσωπικό κόσμο του παιδιού.¹² Ακούει «απαγόρευση» και η λέξη μέσα του συνδέεται άμεσα με την εμπειρία που έχει από οικείες απαγορεύσεις («μην αγίζεις», «μην παίζεις με τα νερά», «άσε κάτω το μαχαίρι»). Ξαναζεί θολά τις πρώτες στιγμές της σχέσης του με τα πράγματα, όταν μόνο το «ναι» και το «όχι» της μητέρας του το βοηθούσαν να ξεχωρίζει τι επιτρέπεται και τι όχι. «Αυτό ναι», «αυτό όχι», αυτή είναι η ανακάλυψη των κανόνων του παιχνιδιού, σύμφωνα με τον Τζ. Ροντάρι, η συνάντηση με τα όρια που η πραγματικότητα και η κοινωνία επιβάλλουν στην ελευθερία του, ένα από τα όργανα για την ένταξη στην κοινωνία.

Η δομή του παραμυθιού όχι μόνο αντιγράφει, σύμφωνα με τον Προπ, τη δο-

10 Γιαννικοπούλου, Α.Α., «Ποιος φοβάται το μεγάλο λύκο», περ. *Διαδρομές*, τεύχος 5, Άνοιξη 2002.

11 Γιαννικοπούλου, Α. Α., Κριτήρια επιτυχημένης εικονογράφησης παιδικών βιβλίων, περ. *Διαδρομές*, τεύχος 3, Φθινόπωρο 1995.

12 Ροντάρι, Τζιάννι, *Γραμματική της Φαντασίας*, Τεκμήριο, 1994.

μή των τελετών μύησης, αλλά και επαναλαμβάνεται κατά τέτοιο τρόπο στη δομή της παιδικής εμπειρίας, που είναι μια σειρά από αποστολές και αγώνες, από δύσκολες δοκιμασίες και απογοητεύσεις, καθώς η ζωή του περνά από ορισμένες αναπόφευκτες φάσεις. Η ηθική απαίτηση να αμείβεται τελικά ο καλός και να τιμωρείται ο κακός είναι ο νόμος που τηρείται σε όλα τα λαϊκά παραμύθια.

Το τέλος έχει αισιόδοξο χαρακτήρα και ικανοποιεί συναισθηματικά τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού. Αυτό τονώνει το αίσθημα ασφάλειας και την πίστη του για την επικράτηση του ηθικού και του σωστού. Ενισχύει, επίσης, την ανταγωνιστικότητά του για την επίλυση παρόμοιων προβλημάτων που συναντά και αντιμετωπίζει το ίδιο.

Ο ήρωας-παιδί, ο Πέτρος, είναι της ίδιας ηλικίας με τα παιδιά - αναγνώστες. Έχουν τις ίδιες απορίες, τις ίδιες απόψεις και γνώσεις, την ίδια αφέλεια και το ίδιο αντιληπτικό επίπεδο.

Ο συγγραφέας δεν περιγράφει την εξωτερική εμφάνιση του Πέτρου, κάτι που δίνει η εικόνα, δεν σκιαγραφεί τον ήρωα μέσα από τις σκέψεις του. Οι πράξεις του είναι εκείνες που τον παρουσιάζουν στον αναγνώστη. Αγαπά και ενδιαφέρεται για την πάπια της λιμνούλας, αφού κάθε πρωί έχει τις τσέπες του γεμάτες ψωμάκι για να την ταΐσει. Δεν το ξεχνά ποτέ, ενώ ξεχνά την εντολή του παππού του και αφήνει ανοιχτή την αυλόπορτα. Όπως όλα τα παιδιά της ηλικίας του, δεν εκτιμά τον κίνδυνο για εκείνον, αλλά προστατεύει το μικρό πουλάκι από την πεινασμένη γάτα που το απειλεί και δεν διστάζει καθόλου να εγκαταλείψει την ασφάλεια του σπιτιού του για να βοηθήσει τα ζώα-φίλους του, που κινδυνεύουν από τον πεινασμένο λύκο, και να αναμετρηθεί μαζί του.

Στο παραμύθι μας ο τόπος όπου εκτυλίσσεται η δράση καθορίζεται από την αρχή, για να μπορεί το παιδί να παρακολουθεί την εξέλιξη σε ένα πνεύμα γνώριμο. Όλα συμβαίνουν σ' ένα μεγάλο ρωσικό δάσος και σε αυτό το εικονογραφημένο παραμύθι ο χώρος δεν είναι διακοσμητικός, αλλά λειτουργεί στην αφήγηση, είναι δομή της αφήγησης. Το παιδί ακροατής-αναγνώστης συναντά το λύκο στο δάσος σ' ένα περιβάλλον πολύ μακρινό από αυτό στο οποίο ζει. Το φοβικό ερέθισμα αποδυναμώνεται από την απόσταση που έχει από τις πραγματικές συνθήκες στις οποίες ζει το παιδί. Ο λύκος κρυμμένος μέσα στα δέντρα δεν απειλεί το παιδί, που είναι χωμένο στην αγκαλιά της μητέρας του, ακούει την ιστορία.¹³ Αν είναι η φωνή της μαμάς που μιλάει για το λύκο, μέσα στη γαλήνη και στην ασφάλεια της οικογενειακής ατμόσφαιρας, το παιδί μπορεί να τον αψηφήσει άφοβα.

Ακόμα κι αν φοβηθεί για λίγο (απαραίτητη διαδικασία για την δημιουργία των μηχανισμών άμυνας), είναι βέβαιο πως η δύναμη του μπαμπά ή η παντόφλα της μαμάς θα αρκούσαν για να απομακρύνουν το λύκο.¹⁴

Αν, αντίθετα, το παιδί αισθανθεί ότι δεν μπορεί να αντιμετωπίσει την αγω-

13 Γιαννικοπούλου, Α.Α., «Ποιος φοβάται το μεγάλο λύκο», περ. *Διαδρομές*, τεύχος 5, Άνοιξη 2002.
14 Ό.π.

νία του φόβου και να υπερασπίσει τον εαυτό του –σύμφωνα με τον Τζ. Ροντάρι¹⁵–, θα πρέπει να συμπεράνουμε ότι ο φόβος υπήρχε ήδη μέσα του πριν εμφανιστεί ο λύκος στην ιστορία: βρισκόταν μέσα του, στο βάθος κάποιας εσωτερικής σύγκρουσης. Ο λύκος είναι τότε το σύμπτωμα που αποκαλύπτει το φόβο, όχι η αιτία του...

Ακόμα και έτσι, όμως, το παιδί συνεχίζοντας να παρακολουθεί την εξέλιξη της ιστορίας βλέπει τον ήρωα-Πέτρο να αναμετράται με το λύκο, που όμως είναι ανόητος και κακός, και να τον ξεγελάει. Η γελοιοποίηση του φοβικού ερεθίσματος είναι ακόμη ένα μέσο για τον απεκφοβισμό του. Ο Πέτρος είναι πιο έξυπνος από το λύκο.

Τόσο σε επίπεδο κειμένου όσο και εικονογράφησης ο λύκος, όπως απομακρύνεται δεμένος και φιμωμένος, έχει μετατραπεί σε ένα αξιολύπητο κακέκτυπο του άλλοτε πανίσχυρου αντιήρωα που σκόρπιζε τον τρόμο¹⁶ και όλοι όσοι τον φοβούνταν τώρα έχουν ισχυροποιηθεί απέναντί του, αφού ξέρουν ότι δεν έχει πια τη δυνατότητα να τους κάνει κακό. Ο φόβος που όλοι είχαν νιώσει πριν για το λύκο δεν υπάρχει πια και γι' αυτό όλοι νιώθουν σπουδαίοι και καμαρώνουν. Έτσι, το μήνυμα ότι ο φόβος είναι ένα παγκόσμιο συναίσθημα (όχι μόνο οι άνθρωποι, ενήλικες και παιδιά, αλλά και τα ζώα φοβούνται), αλλά νικείται, δίνει στο παιδί την ευκαιρία να ασχοληθεί σοβαρά και να γνωρίσει τον εαυτό του, να μετρήσει τις δυνάμεις του, να αναμετρηθεί με τους φόβους του και να τους νικήσει.

Οι ενήλικοι κυνηγοί που έρχονται σαν βοηθοί του μικρού ήρωα δίνουν το μήνυμα ότι μπορεί το παιδί να διαχειριστεί το φόβο του από μόνο του, αλλά μπορεί και να στηρίζεται στη βοήθεια των ενηλίκων. Επίσης, η συνεργασία του Πέτρου με το πουλάκι (που έχει ανθρωπομορφικά στοιχεία και αντανακλά συμπεριφορές των παιδιών) δηλώνει ότι στις δύσκολες καταστάσεις μπορούμε να βρούμε τρόπους αλληλοβοήθειας και αμοιβαίας στήριξης.

Η «αποκωδικοποίηση» δεν γίνεται με τους ίδιους νόμους για όλους, αλλά σύμφωνα με τους ατομικούς, προσωπικούς νόμους του καθενός ακροατή-αναγνώστη. Παρατηρώντας την εικονογράφηση βλέπουμε ότι ο χώρος που καταλαμβάνει η εικόνα είναι συμμετρικός ως προς το τμήμα του κειμένου και συνυπάρχει με το κείμενο στο ίδιο άνοιγμα της σελίδας, κάτι που, σύμφωνα με την Α.Α. Γιαννικοπούλου,¹⁷ βοηθά στην ανάγνωση του βιβλίου από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, που καθισμένα στην αγκαλιά του ενήλικα έχουν το χρόνο να ακούν το κείμενο και να παρακολουθούν την αντίστοιχη εικόνα.

Η συμμετρία εικόνας-κειμένου ανατρέπεται με μία δισέλιδη εικονογράφηση, όταν εμφανίζεται ο λύκος, γεγονός που υποδηλώνει ότι η καθημερινότητα των ηρώων ανατρέπεται. Στην αριστερή σελίδα από εδώ και στο εξής εμφανίζεται

15 Ροντάρι, Τζιάννι, *Γραμματική της Φαντασίας* Τεκμήριο, 1994.

16 Γιαννικοπούλου, Α.Α., «Ποιος φοβάται το μεγάλο λύκο», περ. *Διαδρομές*, τεύχος 5, Άνοιξη 2002.

17 Γιαννικοπούλου, Α.Α., Κριτήρια επιτυχημένης εικονογράφησης παιδικών βιβλίων, περ. *Διαδρομές*, τεύχος 3, Φθινόπωρο 1995.

μια μικρή εικόνα με το πρόσωπο του πρωταγωνιστή στο παραπάνω κείμενο. Το κείμενο γίνεται πιο σύντομο και τα κενά που δημιουργούνται καλύπτονται από την εικόνα. Η συναισθηματική κατάσταση των ηρώων και η ατμόσφαιρα της ιστορίας δεν αναπτύσσονται τόσο στο κείμενο όσο στην υπαγόρευση μέσω της εικόνας. Προσέχοντας την εικονογραφημένη απόδοση του λύκου βλέπουμε ότι τονίζεται η ζωική του φύση, το μουσούδι και τα δόντια του. Το κίτρινο χρώμα δείχνει το φόβο.

Η σκηνή στην οποία ο λύκος καταβροχθίζει την πάπια παρατηρούμε ότι δεν δίνεται πολύ άγρια. Το ίδιο παραμύθι έχει εικονογραφηθεί από άλλους εικονογράφους και πιο εξπρεσιονιστικά και πιο άγρια, με μεγαλύτερη έμφαση στις έντονες συναισθηματικές, συγκινησιακές καταστάσεις. Ακόμη και στο τέλος ο λύκος απομακρύνεται χωρίς να πάθει κακό, απλώς αποδυναμωμένος και ανίσχυρος να κάνει πια κακό.

Όπως το κείμενο έτσι και η εικόνα έχει ύφος λιτό, η πλοκή που περιγράφεται είναι απλή και από την ένταση και τη σύγκρουση φτάνει στη χαλάρωση. Η ισορροπία αποκαθίσταται ξανά στο δάσος, όπως δηλώνει η τελική εικόνα, που είναι απόλυτα ίδια και συμμετρική με την αρχική. Έτσι, παρακολούθησαμε την πορεία του ήρωα από την ηρεμία στη δράση και μετά από την έντονη κινητικότητα των μεσαίων σελίδων ξανά στη χαλάρωση και στην ηρεμία. Η φωνή της πάπιας που ακούγεται από την κοιλιά του λύκου είναι η φωνή της ψυχής, που αντανακλά τη ζεστασιά της αγάπης. Μέσω αυτής της δύναμης έρχεται η σωτηρία.

Αφήσαμε τελευταία στο σχολιασμό τα εξώφυλλα (εμπροσθόφυλλο και οπισθόφυλλο), που είναι καλοσχεδιασμένα και ενδεικτικά του περιεχομένου του βιβλίου. Στο εμπροσθόφυλλο παρουσιάζονται όλοι οι ήρωες, που παριστάνονται πολύ μικροί σε σχέση με τον κεντρικό ήρωα, το μικρό παιδί, που είναι τοποθετημένο στο κέντρο. Στο οπισθόφυλλο η εικόνα του δάσους και η μικρή περιήληψη φωτίζουν ακόμη περισσότερο την υπόθεση του βιβλίου.

Εν κατακλείδι, κείμενο και εικονογράφηση αποτελούν μια αδιάσπαστη ενότητα, αφού λέξεις και εικόνες βρίσκονται σε πλήρη συμφωνία και συνεργάζονται αρμονικά στη διήγηση της ιστορίας.¹⁸ Αξιολογικά είναι εξίσου συνυπεύθυνες για το παραγόμενο αποτέλεσμα και μοιάζει λογοτέχνης και εικονογράφος να έχουν συναντηθεί στο ίδιο πρόσωπο και το βιβλίο να έχει προκύψει ως μια αμφίδρομη αλληλεπίδραση.

Τα τρία μικρά λυκάκια

Ο τίτλος του καθώς και μια ματιά στα εξώφυλλα παραπέμπουν αμέσως στο γνωστό παραμύθι «Τα τρία γουρουνάκια» και υποψιάζουν τον αναγνώστη για την αντιστροφή των παραμυθιακών ρόλων των πρωταγωνιστών. Τα αφηγηματικά στοιχεία¹⁹ του παραμυθιού, που επίσης παραπέμπουν στο παραμύθι *Τα τρία*

18 Γιαννικοπούλου, Α.Α., Κριτήρια επιτυχημένης εικονογράφησης παιδικών βιβλίων, περ. *Διαδρομές*, τεύχος 3, Φθινόπωρο 1995.

γουρουνάκια, είναι:

- Αρχίζει με το τυπικό εναρκτήριο μοτίβο «μια φορά και έναν καιρό» και τελειώνει με την τυπική κατακλείδα «ζήσαν αυτοί καλά». Το ύφος είναι λιτό, η πλοκή απλή και στηρίζεται στη δράση κι όχι στις περιγραφές.
- Τα λυκάκια είναι τρία (άσπρο - μαύρο - γκριζο).
- Η τετραπλή στερεότυπη επανάληψη ολόκληρων μοτίβων και φράσεων που επιταχύνουν την αφήγηση: «Λυκάκια μου μικρά, λυκάκια φοβισμένα, ανοίξτε μου την πόρτα, ανοίξτε μου και μένα».
- Η τετραπλή επανάληψη με παραλλαγή στην πρόταση: σπιτάκι τούβλινο, τσιμεντένιο, ατσάλινο, λουλουδένιο.
- Η ένταση, που προκαλείται από τη σύγκρουση ανάμεσα στα τρία λυκάκια και στο γουρούνι, και η χαλάρωση, που ακολουθεί μετά τη νίκη και την υπερνίκηση των εμποδίων.

Όλα τα παραπάνω κάνουν φανερό ότι ο συγγραφέας ανασκευάζει το λαϊκό παραμύθι συγκλίνοντας ιδεολογικά με αυτό αλλά εισάγει την αμφισβήτηση έως και την ανατροπή του.

Η αντιστροφή των ρόλων φαίνεται και στην πρώτη σελίδα του παραμυθιού και προκαλεί κωμικό αποτέλεσμα. Η πλοκή εξελίσσεται όπως και στο αρχικό παραμύθι, αλλά προετοιμάζει τη λήξη του ξαφνικού, απροσδόκητου τέλους. Το τέχνασμα αυτό αποτελεί κινητήριο μοχλό για την κωμική τέχνη, καθώς το γέλιο πηγάζει ανάμεσα στη λογική εξέλιξη που ξέραμε και στην τροπή που παίρνουν τα γεγονότα.²⁰

Η εικόνα στην πρώτη σελίδα περιγράφει όσα παρουσιάζει το κείμενο και είναι ενδεικτική για τον τρόπο με τον οποίο η εικονογράφηση θα λειτουργήσει στο βιβλίο. Η μαμά λύκαινα μαζεύει γύρω της τα παιδιά της και τους ανακοινώνει ότι έχουν μεγαλώσει πια και ήρθε η ώρα να φύγουν από κοντά της και να ζήσουν μόνα τους χτίζοντας το δικό τους σπίτι. Και η μαμά λύκαινα και τα μικρά λυκάκια δεν απεικονίζονται ανθρωπομορφικά, διατηρούν τα χαρακτηριστικά τους σαν ζώα. Παρ' όλα αυτά, μιλούν, περπατούν στα δύο πόδια, κάνουν γκριμάτσες και χειρονομίες όπως οι άνθρωποι και, γενικά, με τις δραστηριότητές τους τονίζουν εμφανικά την ανθρώπινη διάστασή τους και υποβάλλουν την ιδέα της συμβολικής υπόστασής τους.

Η μαμά λύκαινα, παρόλο που δεν εικονίζεται ντυμένη με ανθρώπινα ρούχα, έχει τυλιγμένα τα μαλλιά της σε ρόλει, αλλά και την άκρη της ουράς της, και ασχολείται με το βάψιμο των νυχιών της ενώ τους ανακοινώνει κάτι τόσο πολύ σημαντικό. Η σκηνή γίνεται κωμική όχι και τόσο για την άτοπη φιλαρέσκεια της εξανθρωπισμένης μαμάς λύκαινας, όσο επειδή προβάλλει την παραπάνω αντίφαση, μεταξύ δηλαδή του ζώου και της ανθρώπινης ζωής του ή μάλλον την υ-

19 Αναγνωστόπουλος, Β. Δ., *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*, Καστανιώτης, Αθήνα 2002.

20 Κανατσούλη, Μένη, *Το αστέιο μέσα στα παιδικά βιβλία. Σύγχρονες τάσεις και απόψεις για την παιδική λογοτεχνία*, Ψυχογιός, Αθήνα 1989.

πέρβαση αυτής της αντίφασης, υπέρβαση που στηρίζει τη συνολική προσέγγιση των Τριβιζά και Οξένημπερν.²¹

Στο τέλος της σελίδας δίνεται σε μορφή παραπομπής η επεξήγηση για την πράσινη ουρά ενός από τα τρία λυκάκια, του γκριζου, που παραπέμπει στο γνωστό χιουμοριστικό ύφος του Τριβιζά. Αυτό όμως που σηματοδοτείται με την παραπομπή σχετικά με την πράσινη ουρά είναι ότι το βιβλίο που μόλις διαβάξει ο αναγνώστης δεν πρόκειται να είναι μια ακόμη παραλλαγή του γνωστού παραμυθιού, αλλά μία εναλλακτική, παιγνιώδης προσέγγισή του, γεγονός που δημιουργεί ανάλογες προσδοκίες στον αναγνώστη και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη θέση που θα καταλάβει κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης και, κυρίως, της νοηματοδότησης του συγκεκριμένου εικονογραφημένου βιβλίου.²²

Το σύγχρονο παραμύθι ξεκινάει, λοιπόν, όπως και το παραμύθι-αφετηρία. Τα τρία παιδιά-μικρά λυκάκια έχουν μεγαλώσει, όπως και τα τρία γουρουνάκια, και ήρθε η στιγμή να αυτονομηθούν και να ανεξαρτητοποιηθούν από την οικογένειά τους. Για να αποδείξουν ότι ωρίμασαν και μπορούν να καταφέρουν, πρέπει να χτίσουν το δικό τους σπίτι. Όμως και εδώ η ομοιότητα στα δύο παραμύθια είναι καθαρά επιφανειακή. Τα τρία γουρουνάκια προσπαθούν χωριστά το καθένα να χτίσει το δικό του σπίτι σύμφωνα με το πόσο εργατικό, επιμελές και υπομονετικό είναι καθένα από αυτά και σύμφωνα με το πόσο πιστεύει πως οι αρετές αυτές βοηθούν στις σίγουρες και ασφαλείς επιλογές στο μέλλον. Έτσι, στο τέλος δικαιώνεται και καταξιώνεται το πιο εργατικό γουρουνάκι.

Τα τρία λυκάκια εργάζονται μαζί και φτιάχνουν ένα σπίτι. Δουλεύουν με τον ίδιο ζήλο χωρίς να γίνεται καμία διάκριση ως προς την εργατικότητα ή την επιμέλεια του καθενός.

Η ολοσέλιδη εικονογράφηση κάθε φορά περιγράφει πόσο μοχθούν τα λυκάκια για το χτίσιμο του σπιτιού τους, ωστόσο, υπάρχει πάντα στην επόμενη σελίδα η απεικόνιση του ίδιου θέματος, αλλά από άλλη οπτική. Το σπίτι έχει τελειώσει, αλλά εικονίζεται στο βάθος της σελίδας. Τα λυκάκια παίζουν στην αυλή του σπιτιού τους και εικονίζονται μπροστά στη σελίδα, ενώ στη γωνία παραμονεύει ο Ρούνι-Ρούνι, το ύπουλο, κακό γουρουνί.

Έτσι, το σπίτι προβάλλεται όχι ως χώρος ασφάλειας και γαλήνης, αλλά ως χώρος στον οποίο κυρίως παίζουν. Τα λυκάκια έκαναν το χρέος τους και αφού έχτισαν το σπίτι τους μπορούν να ξαναγυρίσουν στον ανέμελο τρόπο ζωής που είχαν πριν: στο παιχνίδι τους.

Όμως ο Ρούνι-Ρούνι, που εμφανίζεται και τα απειλεί, τους υπενθυμίζει ότι δεν μπορούν να ζουν έτσι ανέμελα και το μυαλό του αναγνώστη οδηγείται στην πραγματικότητα της ζωής. Ο κόσμος γύρω μας είναι απειλητικός και η ζωή μας χρειάζεται περιχαράκωση απέναντι σε όλα όσα παρεμβαίνουν αυθαίρετα και γκρεμίζουν αυτά που με τόσο μόχθο έχουμε καταφέρει.

21 Οικονομίδου, Σούλα, *Χίλιες και Μία Ανατροπές*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000.

22 Ό.π.

Τα λυκάκια προσπαθούν ξανά και φτιάχνουν ένα πιο ανθεκτικό σπίτι, που όμως και αυτό γκρεμίζεται. Και όταν ανατινάζεται και το ατσαλένιο σπίτι τους, εκφράζουν την ίδια απορία που έχει και ο αναγνώστης: «Κάτι φταίει, αλλά τι; Τι πάει, τελικά, στραβά με τόση οχύρωση; Το τέλος του παραμυθιού έρχεται και δίνει την απάντηση. Τα λουλούδια, σαν υλικό κατασκευής, όχι μόνο τα καταφέρνουν καλύτερα από ό,τι τα υπερβολικά γερά υλικά, και το λουλουδένιο σπίτι όχι μόνο δεν γκρεμίζεται, αλλά δίνουν και τη μόνιμη λύση της μεταμόρφωσης του ύπουλου, κακού γουρουνιού σε θαυμάσιο, καλό γουρούνι.

Η απροσδόκητη αυτή τροπή της πλοκής, με την εξάλειψη της μόνιμης απειλής του κακού, παρεκκλίνει οριστικά από το αρχικό παραμύθι και είναι ένα από τα μέσα με τα οποία το σύγχρονο έργο εδραιώνει τη δική του ιδεολογική θέση και ανατρέπει τα ιδεολογήματα του αρχικού παραμυθιού.²³

Ο ίδιος ο συγγραφέας στη συνέντευξη που έδωσε στην Αγγελική Βαρελά δηλώνει ότι ο προσωπικός του τρόπος να αναφέρεται σε κοινωνικά προβλήματα είναι μέσα από αλληγορίες και μύθους. Ειδικά για τα *Τρία μικρά λυκάκια*, αναφέρει ότι πραγματεύεται το πρόβλημα της κλιμάκωσης των εξοπλισμών.²⁴

Και στα δύο παραμύθια, αρχικό και σύγχρονο, το γκρέμισμα των σπιτιών οφείλεται στις λαθεμένες επιλογές υλικών των πρωταγωνιστών. Τα τρία γουρουνάκια δεν χρησιμοποίησαν γερά υλικά, ενώ τα λυκάκια χρησιμοποίησαν υπερβολικά γερά υλικά. Στο σύγχρονο παραμύθι η κατασκευή του σπιτιού αρχίζει από 'κει που τελειώνει το παλιό: Τα τούβλα, που για τα γουρουνάκια ήταν το πιο γερό οικοδομικό υλικό, που τους εξασφάλισε το ασφαλές και σίγουρο σπίτι, για τα λυκάκια είναι το ασθενέστερο. Και στον αγώνα να βρουν το πιο ανθεκτικό υλικό χρησιμοποιούν όλες τις τεχνικές δυνατότητες της σύγχρονης κοινωνίας. Τα ζώα-προμηθευτές υλικών που επιλέγονται έχουν συμβολική σημασία²⁵ σύμφωνα με την ανάλυση της Σούλας Οικονομίδου στις *Χίλιες και μία ανατροπές* (εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα).

Το καγκουρό αποτελεί, λόγω του μάρσιπου, καλό σύμβολο της ασφάλειας, που προσφέρει μια ζεστή μητρική «αγκαλιά». Ο «κάστορας-μάστορας», όπως εύγλωττα δηλώνει το όνομα που χρησιμοποιείται στο κείμενο, είναι ένα ζώο ταυτισμένο με την εργατικότητα, αλλά και με τα οχυρωματικά έργα. Ο ρινόκερος, το βαρύ παχύδερμο ζώο, και λόγω όγκου και βάρους, αλλά και λόγω του αδιαπέραστου δέρματος, αποτελεί σύμβολο δύναμης και σταθερότητας. Το φλαμίγκο, τέλος, όμορφο και εξωτικό πουλί, φέρει όλους τους συνειρμούς της ομορφιάς, αλλά κυρίως της ελαφρότητας, που συνδυάζονται και με τα λουλούδια και τις ευωδιές τους, αλλά, σε τελευταία ανάλυση, και με την ομορφιά της ίδιας της φύσης.

Όμως και το Κακό Γουρούνι, μπροστά σε κάθε καινούριο και πιο ανθεκτι-

23 Οικονομίδου, Σούλα, *Χίλιες και Μία Ανατροπές*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000.

24 Βαρελά, Αγγελική, *Περιοδικό Διαδρομές*, τεύχος 50.

25 Οικονομίδου, Σούλα, *Χίλιες και Μία Ανατροπές*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000.

κό από πλευράς υλικών σπίτι, πέρα από την προφορική απειλή «Αν δεν ανοίξετε αμέσως τώρα θα φουσήξω με θυμό και φόρα! Με θυμό και φόρα θα φουσήξω, το σπιτάκι θα το ριξώ!», επιστρατεύει κάθε φορά τεχνικές σύγχρονες και τεχνολογικά εξελιγμένες.

Έτσι, τα λυκάκια οδηγούνται στο κυνήγι του ασφαλέστερου, του όλο και πιο εξελιγμένου τεχνολογικά, και εκεί φτάνουν ασυνείδητα στην κατασκευή του σπιτιού που μοιάζει με φυλακή, σ' ένα χώρο αφύσικο για αυτά.

Η εικόνα, στο τέλος του βιβλίου, με το λουλουδένιο σπιτάκι στο βάθος της σελίδας και τα τρία λυκάκια να παίζουν ευτυχιμένα στο ολάνθιστο λιβάδι, δίνει την απάντηση στα λάθη που έκαναν τα τρία μικρά λυκάκια, αλλά και ευρύτερα στα λάθη του σύγχρονου κόσμου (αλόγιστη χρήση της τεχνολογίας, απομάκρυνση του ανθρώπου από τη φύση). Η εικονογράφος τονίζει και αυτή την αρμονική συνύπαρξη με μια δισέλιδη εικόνα, όπου κυριαρχούν τα κιτρινοπράσινα χρώματα σε φωτεινούς τόνους, που ταιριάζουν απόλυτα με τα συναισθήματα της χαράς και της ευφορίας των πρωταγωνιστών και δημιουργούν ανάλογα συναισθήματα στον αναγνώστη.

Όλα δίνονται ανάλαφρα (τα λυκάκια χοροπηδούν στον αέρα) συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία του κλίματος ευτυχίας που χαρακτηρίζει το αίσιο τέλος του παραμυθιού.

Έτσι, λοιπόν, ανατρέπεται ο ιδεολογικός άξονας του αρχικού παραμυθιού, που αφορά την αξία της εργασίας και την ηθική ανταμοιβή του φιλόπονου γουρουνιού.

Η ανατροπή, όμως, που επιχειρεί το σύγχρονο παραμύθι δεν σταματάει εδώ. Συνεχίζεται και φτάνει και στο δεύτερο κεντρικό ιδεολογικό άξονα του αρχικού παραμυθιού, που αφορά τη διπολική αντίθεση «κακού» και «καλού», όπως αυτή δίνεται παραπάνω στο κλασικό λογοτεχνικό στερεότυπο του κακού άγριου και του καλού εξημερωμένου ζώου.

Παρόλο που αρχικά στο σύγχρονο παραμύθι διατηρείται η αντίθεση μεταξύ «καλού» και «κακού», το γουρούνι είναι κακό και τα λυκάκια καλά. Στο γουρούνι αποδίδονται τώρα όλες οι ιδιότητες που έκαναν το λύκο «κακό» και έτσι, εκτός από τη χιουμοριστική ανατροπή, έχουμε και την ιδεολογική ανατροπή της κατηγοριοποίησης του κακού. Ακόμα και ένα ήμερο ζώο μπορεί να είναι «ύπουλο και κακό» και άρα δεν είναι πάντα ο λύκος ο κακός. Ανατροπή, λοιπόν, και στα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις του «πολιτισμένου ανθρώπου» γύρω από την άγρια φύση και τα «άγρια ζώα» της. Ωστόσο, το σύγχρονο παραμύθι δεν σταματά εδώ. Η έκπληξη του τέλους, όπου οι προαιώνιοι εχθροί (η μαμά λύκαινα προειδοποιεί τα μικρά της για τον Ρούνι-Ρούνι) συνυπάρχουν αρμονικά, προεκτείνει την ανατροπή.

Ό,τι θεωρούμε κακό και άγριο, όσο το απωθούμε και το εξορίζουμε, τόσο θεριεύει. Ένα μήνυμα ιδιαίτερα αισιόδοξο για τον σύγχρονο άνθρωπο, που μέσα από τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης απωθεί όλα όσα φοβάται και καταπιέζει τον ίδιο του τον εαυτό (τον κακό λύκο, το κακό γουρούνι). Όμως, στο τέλος κείμενο και εικόνα συνεργάζονται και αποδίδουν τη συμβολική απεικόνιση

της ενότητας και της αρμονίας που φέρνει συμφιλίωση.

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση, παρατηρούμε ότι τόσο το κείμενο όσο και οι εικόνες περιέχουν υπαινιγμούς και ενδείξεις για τα νοήματα που περιέχονται, αλλά και για τους προβληματισμούς που εγείρουν. Παρόλο που η εικόνα υπερτερεί ως προς το χώρο που καταλαμβάνει σε σχέση με το κείμενο, δεν λειτουργεί αυθαίρετα, αλλά βοηθητικά. Τα παραμύθια του Ευγένιου Τριβιζά και της Έλεν Οξένμπερου μένουν στο μυαλό μας σαν ένα νεωτερικό, ανατρεπτικό παραμύθι, και σαν κείμενο και σαν εικόνα μαζί.

Βιβλιογραφία

- Αναγνωστόπουλος, Β.Δ., *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*, Καστανιώτη, Αθήνα 2002.
- Βαρελά, Αγγελική, περιοδικό *Διαδρομές*, τεύχος 50.
- Γιαννικοπούλου, Α.Α., «Ποιος φοβάται το μεγάλο λύκο; Τα μικρά παιδιά απέναντι στο λογοτεχνικό του στερεότυπο», περιοδικό *Διαδρομές*, τεύχος 5, Άνοιξη 2002.
- Γιαννικοπούλου, Α.Α., Κριτήρια επιτυχημένης εικονογράφησης παιδικών βιβλίων, περ. *Διαδρομές*, τεύχος 3, Φθινόπωρο 1995.
- Καλαθέρη, Μ., «Δε φοβάμαι τον κακό λύκο»/ Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας, Χαλκίδα.
- Κανατσούλη, Μένη, *Το αστείο μέσα στα παιδικά βιβλία. Σύγχρονες τάσεις και απόψεις για την παιδική λογοτεχνία*, Ψυχογιός, Αθήνα 1989.
- Ναυραγιάν, Κιρίν, «Η ιστορία ως θρησκευτική διδασκαλία» στο συλλογικό τόμο *«Άκου μια ιστορία»*.
- Οικονομίδου, Σούλα, *Χίλιες και μία ανατροπές*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000.
- Παιδικά παραμύθια* (Πρόλογος), Αθήνα, α' έκδ. 1889.
- Ροντάρι, Τζιάννι, *Γραμματική της Φαντασίας*, Τεκμήριο, 1994.
- Τσιλιμένη, Τασούλα Δ., *Οι μικρές ιστορίες κατά την εικοσαετία 1970-1990*, Καστανιώτη, Αθήνα 2002.

Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία

Μαρία Σ. Βαστάκη
Δασκάλα Ειδικής Αγωγής,
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο ΠΤΔΕ
του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,
Υπότροφος του ΙΚΥ

1. Εισαγωγή

Επειδή ο επόμενος αιώνας θα χαρακτηρίζεται από καινοφανείς τρόπους επικοινωνίας, διάδοσης και συσσώρευσης πληροφοριών, η εκπαίδευση καλείται να ανταποκριθεί σε δυο αιτήματα τα οποία αρχικά μοιάζουν αντιφατικά: α) να μεταδίδει αποτελεσματικά και περιεκτικά τη συνεχώς αυξανόμενη και εξελισσόμενη γνώση, καθώς και τη μέθοδο απόκτησής της, έτσι ώστε να αναπτύσσονται στο άτομο οι βάσεις δεξιοτήτων που θα χρειάζεται στο μέλλον, και β) να εντοπίζει και να καταγράφει τα σημεία αναφοράς που θα βοηθήσουν στο να μην κατακλύζονται οι άνθρωποι από την πληθώρα των πληροφοριών που εισρέουν στον ιδιωτικό και δημόσιο χώρο –πολλές από τις οποίες είναι εφήμερες– και θα συμβάλουν στο να διατηρηθεί η συνεχής εξέλιξη των ατόμων και των κοινωνιών. Η εκπαίδευση, δηλαδή, δείχνει στους ανθρώπους μια εικόνα του κόσμου και ταυτόχρονα παρέχει την πυξίδα που θα τους βοηθήσει να πορευθούν με ασφάλεια σε αυτόν (UNESCO, 2002: 125).

Οι μέχρι τώρα μορφές μάθησης ήταν κυρίως ποσοτικές και γνωσιοκεντρικές και δεν θεωρούνται πλέον κατάλληλες. Δεν αρκεί μόνο να παρέχουμε γνώσεις στα παιδιά, αλλά πρέπει να τα οδηγήσουμε στο να αποκτήσουν τα εφόδια που τους επιτρέπουν να εκμεταλλεύονται τις ευκαιρίες για μάθηση, οι οποίες θα τους δίνονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Έτσι, θα μπορούν να διευρύνουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις τους απέναντι στη ζωή και να προσαρμόζονται σε συνεχώς μεταβαλλόμενα, πολύπλοκα και αλληλοεξαρτώμενα περιβάλλοντα (ό.π.: 125-126).

Για να το επιτύχει αυτό η εκπαίδευση, πρέπει να ενισχύσει τις ακόλουθες μορφές μάθησης, που αποτελούν τους πυλώνες της γνώσης: α) να μάθει στο άτομο πώς να μαθαίνει, δηλαδή πώς να αποκτά τα εργαλεία της κατανόησης του κόσμου με την ευρεία έννοια, β) να του μάθει πώς να ενεργεί (πράττει), ώστε να είναι παραγωγικό στο χώρο του, γ) να του μάθει πώς να ζει με τους άλλους, και

δ) να του μάθει πώς να υπάσχει, μάθηση που προκύπτει από τις δυο προηγούμενες. Και οι τέσσερις πυλώνες θεωρούνται ως ένα ενιαίο σύνολο, γιατί έχουν πολλά κοινά σημεία.

Παρ' όλα αυτά, η επίσημη εκπαίδευση έχει επικεντρωθεί κυρίως στην *απόκτηση γνώσης* και όχι στο *πώς να ενεργεί το άτομο*. Η Επιτροπή¹ που συγκροτήθηκε από την UNESCO το 1993 θεώρησε ότι, για να ανταποκριθεί η εκπαίδευση στις απαιτήσεις του 21^{ου} αιώνα, πρέπει οπωσδήποτε να αλλάξει τους στόχους και τις προσδοκίες των ανθρώπων από αυτή. Μια μάθηση ευρείας αντίληψης βοηθά τα άτομα να ανακαλύπτουν και να εμπλουτίζουν τη δημιουργική τους ικανότητα, και να αποκαλύπτουν το θησαυρό που έχουν μέσα τους (ό.π.: 126).

Η σημερινή παιδαγωγική και διδακτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από ομοιομορφία, π.χ. ένας εκπαιδευτικός για 25-30 μαθητές, ένα θέμα για διαφορετικά ενδιαφέροντα, ένας μαθησιακός στόχος για διαφορετικούς εγκεφάλους, ένας προκαθορισμένος χρόνος για γρήγορους ή αργούς μαθητές, ένα αποτέλεσμα για διαφορετική πραγματικότητα, μια μέθοδος για διαφορετικούς μαθησιακούς τύπους (Miller, 1998).

Αντίθετα, στις μέρες μας γίνεται έντονα λόγος για σημαντικές αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο λόγω της ετερογένειας των μαθητών και ιδιαίτερα σχετικά με τη δυνατότητα να παρέχονται στους μαθητές ευκαιρίες, ώστε να αναπτυχθούν σύμφωνα με τα προσόντα και τα ταλέντα τους. Ο μαθητικός πληθυσμός αλλάζει ατομικά, πολιτισμικά, γλωσσικά και κοινωνικά, γι' αυτό αλλάζουν και οι διδακτικές πρακτικές. Αυτή η διαφορετικότητα δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί με την ίδρυση διαφορετικών σχολείων, αλλά για οικονομικούς, κοινωνικούς και παιδαγωγικούς λόγους προτείνεται ένα σχολείο για όλους τους μαθητές. Σε αυτό το σχολείο θα χρησιμοποιούνται διδακτικές πρακτικές *εξατομίκευσης* και *εσωτερικής διαφοροποίησης*. Με τον όρο *εσωτερική διαφοροποίηση* εννοούμε μια *διαφοροποιημένη διδασκαλία* η οποία επιχειρεί να εξατομικεύσει τη διδασκαλία συγκροτώντας αντίστοιχες ομάδες μέσα στην ίδια τάξη με κριτήριο την επίδοση στα διάφορα μαθήματα, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα. Η *διαφοροποιημένη διδασκαλία* λαμβάνει χώρα μέσα στην ίδια τάξη των μαθητών σε συγκεκριμένους τομείς και μαθήματα και με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας, όπου είναι εφικτό και αναγκαίο. Γι' αυτό το λόγο εφαρμόζονται καινοτόμα προγράμματα, που προσφέρουν στο μαθητή ανάλογες δυνατότητες εξέλιξης, ανάπτυξης και προώθησης των ενδιαφερόντων, των κλίσεων και των ταλέντων του. Το σημαντικότερο ρόλο κατά την οργάνωση και εκτέλεση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας κατέχει ο δάσκαλος. Ο ρόλος του έχει τέτοια α-

1 Η Επιτροπή συγκροτήθηκε με εντολή του Γενικού Διευθυντή της UNESCO στις αρχές του 1993, με σκοπό να διατυπώσει σκέψεις για το ποιες αλλαγές στην εκπαίδευση θεωρούνται αναγκαίες ενόψει του 21^{ου} αιώνα. Την Επιτροπή αποτέλεσαν εξέχουσες προσωπικότητες από όλο τον κόσμο, οι οποίες εργάστηκαν υπό την προεδρία του Jacques Delors. Η Επιτροπή υπέβαλε στην UNESCO μια Έκθεση, στην οποία περιέχονται απαντήσεις σε ερωτήματα που τέθηκαν σε θέματα εκπαίδευσης. Στόχος της Έκθεσης είναι να αποτελέσει τη βάση της παγκόσμιας συζήτησης για το μέλλον της εκπαίδευσης ενόψει του 21^{ου} αιώνα (UNESCO, 2002:20).

ξία, που πρέπει να εκτιμηθεί ως *πόρος* (Benjamin, 2006:59). Ο δάσκαλος γίνεται περισσότερο διευκολυντής, σχεδιαστής δραστηριοτήτων και αξιολογητής παρά δάσκαλος (Theoux, 2004).

Η αντίδραση της Πολιτείας σε αυτό το θέμα καταγράφεται θεωρητικά στο Νόμο 1566/85, του οποίου η βασική φιλοσοφία στοχεύει στην «ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη όλων των δυνάμεων των μαθητών, έτσι ώστε αυτοί να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες». Βασικοί συντελεστές αυτής της επιδίωξης θεωρούνται η αντίστοιχη κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τα αναλυτικά προγράμματα, η εξασφάλιση των απαραίτητων προϋποθέσεων για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου καθώς επίσης και τη διαμόρφωση ενός τέτοιου παιδαγωγικού κλίματος, που θα διασφαλίζει το σεβασμό στον μαθητή (Κοσσυβάκη και Μπρούζος, 2006: 277-278).

2. Διαφοροποίηση στη διδασκαλία

2.1 Αναγκαιότητα, εννοιολογικός προσδιορισμός, είδη διαφοροποίησης, βασικά χαρακτηριστικά και αρχές της εσωτερικής διαφοροποίησης

Συνήθως, κάθε παιδί που πηγαίνει στο σχολείο στην Α' τάξη του Δημοτικού χαιρέται, γιατί έφτασε η στιγμή που τόσο λαχταρούσε. Η χαρά αυτή διαρκεί άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο, τι γίνεται όμως μετά; Τις περισσότερες φορές μειώνεται ή εξαφανίζεται. Αυτό συμβαίνει, γιατί η διδασκαλία έτσι όπως διαμορφώνεται στο ελληνικό σχολείο (και όχι μόνο σε αυτό) ως μάθηση διεξάγεται σύμφωνα με προκαθορισμένες μεθόδους, προκαθορισμένα περιεχόμενα και προκαθορισμένους στόχους. Στη συνέχεια ακολουθεί η αξιολόγηση της επίτευξης των προκαθορισμένων στόχων μέσω της «αμοιβής» και της «τιμωρίας», αλλά πόσοι μαθητές από αυτούς μπόρεσαν να βρουν τα ενδιαφέροντά τους, τον εαυτό τους, γενικά, μέσα σε ό,τι διδάχτηκαν. Ένα σημαντικό μέρος της ζωής του μαθητή θυσιάζεται στο βωμό του στόχου «της προετοιμασίας του για τη ζωή», που θέτει το σχολείο. Σήμερα συναντάμε ακόμη στο σχολείο τον δάσκαλο στην έδρα, υπάρχουν κλειστά αναλυτικά προγράμματα, δεν αναπτύσσεται η κριτική σκέψη, τα θέματα διδασκαλίας δεν πηγάζουν από τα βιώματα, τα ερωτήματα και τους προβληματισμούς των μαθητών, αλλά παρέχονται για «όλους τους μαθητές» κατάλληλα αναλυτικά προγράμματα. Έτσι, το σχολείο μετατράπηκε σε δύσκαμπτο οργανισμό μεταβίβασης στείρων επιστημονικών γνώσεων. Η άποψη του Dewey (1859–1952), του μαθητή του Kilpatrick, του Key, της Montessori (1870–1952), του Pestalozzi (1746–1827), του Kerschensteiner (1854–1932) και άλλων για ανάγκη προσέγγισης του σχολείου στη ζωή, και ιδιαίτερα στις ανάγκες, στα ερωτήματα, στα βιώματα, στα προβλήματα και στους προβληματισμούς των παιδιών βρήκε μεγάλη απήχηση σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά σε πρακτικό επίπεδο δεν υλοποιήθηκε όσο θα έπρεπε.

Έχοντας υπόψη μας την ελληνική σχολική πραγματικότητα, η οποία χαρα-

κτηρίζεται από αυστηρό δασκαλοκεντρισμό, προγραμματισμό και συμπεριφορισμό, θα προσπαθήσουμε να καλύψουμε το κενό αυτό καταδεικνύοντας τη *διαφοροποίηση* ως μια δυνατότητα προσέγγισης της γνήσιας μάθησης, μιας φυσικής μάθησης (Μπρούζος και Κοσσυβάκη, 2006:325-327· Φράγκος, 1984:116-120· Bearne, 1996).

Τα βασικά αίτια της διαφοροποίησης είναι οι *ατομικές διαφορές των μαθητών* και οι *διαφορετικές προϋποθέσεις μάθησης*. Αυτά σχετίζονται με τις *διαφορετικές κοινωνικές απαιτήσεις* καθώς και με τις *προσδοκίες που τίθενται από τους τύπους σχολείων* (Κοσσυβάκη, 2002:116).

Με τον όρο *διαφοροποίηση* εννοούνται οι προσπάθειες ομαδοποίησης που γίνονται για να αξιοποιηθούν καλύτερα οι ικανότητες, οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, και να πραγματοποιηθούν οι διδακτικοί στόχοι στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης (Κοσσυβάκη, 2002:115· Hopf, 1982:5). Η διαφοροποίηση είναι βασισμένη στην αναγνώριση της αξίας και η αξία υπάρχει σε κάθε άτομο (Fenech Adami, 2004:91).

Μεταξύ των άλλων ορισμών που έχουν δοθεί για τη *διαφοροποίηση* ο Klafki (1985:119) δίνει τον παρακάτω:

Η *διαφοροποίηση* είναι σχεδόν συνώνυμη με την *εξατομίκευση*. Περιλαμβάνει όλες εκείνες τις οργανωτικές και μεθοδικές προσπάθειες που στοχεύουν στο να αντιμετωπίσουν δίκαια και αποτελεσματικά, μέσα σε ένα σχολείο ή μια τάξη, τις ατομικές ικανότητες, τις δυνατότητες, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα του μαθητή χωριστά ή μιας ομάδας μαθητών (Κοσσυβάκη, 2002:116).

Η *διαφοροποίηση* στην εκπαίδευση διακρίνεται στην *εξωτερική διαφοροποίηση* (μακρο-επίπεδο), που αφορά τους τύπους των σχολείων, τις βαθμίδες και τις τάξεις, και στην *εσωτερική διαφοροποίηση* (μικρο-επίπεδο), που αφορά την οργάνωση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, και κατ' αυτή λαμβάνονται υπόψη η συγκεκριμένη επίδοση του μαθητή σε μια ενότητα κάποιου μαθήματος καθώς και οι δεξιότητες και ικανότητές του, όπως η τεχνική εργασία, οι μορφές εργασίας, τα κίνητρα μάθησης, οι προσωρινές μαθησιακές δυσκολίες, τα ατομικά του ενδιαφέροντα, οι μαθησιακές του επιθυμίες, οι κοινωνικές ικανότητές του κ.ά. Ακόμη, λαμβάνονται υπόψη τα προβλήματα που προκύπτουν από την ομαδοποίηση των μαθητών, γι' αυτό οι ομαδικές εργασίες πρέπει να είναι ελαστικές και βραχύχρονες. Στην *εσωτερική διαφοροποίηση* μπορούν να ληφθούν διδακτικά μέτρα για κάθε μαθητή ή ομάδες μαθητών χωριστά, πράγμα που παραβλέπεται στην *εξωτερική διαφοροποίηση* (ό.π.:116, 269). Η *διαφοροποίηση* στη διδασκαλία (*εσωτερική, οριζόντια διαφοροποίηση*) εξαρτάται από τα κριτήρια που ισχύουν στην *κάθετη (εξωτερική) διαφοροποίηση* και οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα κριτήρια *εξωτερικής διαφοροποίησης* που κατά καιρούς ίσχυαν ή ισχύουν διακρίνονται σε κριτήρια που λαμβάνουν υπόψη τις ανθρωπογενετικές προϋποθέσεις (ηλικία, φύλο, ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή) και τις κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις (θρησκείμα, εθνότητα, κοινωνική προέλευση του μαθητή) και όχι τις ελλείψεις, τις δυνατότητες ή τα ενδιαφέροντά του. Στην *εξωτερική διαφοροποίηση*, όταν αυτή γίνεται με βάση το βαθ-

μό επίδοσης του μαθητή, γίνεται διαχωρισμός σε ομάδες επίδοσης των μαθητών με αποτέλεσμα να υπερτονίζεται ο επιλεκτικός χαρακτήρας του σχολείου και όχι ο ενισχυτικός, που τονίζεται κατά την *εσωτερική διαφοροποίηση* (ό.π.: 118, 269-267).

Συγκεκριμένα, η *διαφοροποιημένη ή πολλών επιπέδων διδασκαλία* ή *εσωτερική διαφοροποίηση* είναι ένα μέσο προσέγγισης κατά το σχεδιασμό τους, ώστε ένα μάθημα να διδάσκεται σε ολόκληρη την τάξη, στην οποία συναντώνται διαφορετικές ανάγκες του κάθε μαθητή (Eaton, 1996). Είναι μια πρακτική με την οποία μπορούμε να μεταχειριστούμε κατάλληλα τους μαθητές μας, να σχεδιάσουμε τα προγράμματα σπουδών, να θεσπίσουμε κανόνες, να συζητήσουμε για τη μάθησή τους (Benjamin, 2006:57). Είναι επιτακτική ανάγκη των ημερών μας, γιατί κάθε μαθητής έχει δικαίωμα στη μόρφωση και στην ατομική ενισχυτική διδασκαλία, ανεξάρτητα από τις ατομικές διαφορές του, την οικονομική κατάσταση, την καταγωγή και το φύλο του (Κοσσυβάκη, 2002:116).

Ο δάσκαλος αναμειγνύει τους διαφορετικούς σκοπούς στο περιεχόμενο της τάξης και τις διδακτικές στρατηγικές. Το *περιεχόμενο* και οι *διδακτικές στρατηγικές* είναι το μέσο με το οποίο ο δάσκαλος εντοπίζει τους ανάγκες όλων των μαθητών (Eaton, 1996).

Συγκεκριμένα, κάθε μάθημα:

- παρέχει μια συγκεκριμένη βοήθεια για όλους τους μαθητές·
- περιλαμβάνει μια ποικιλία τεχνικών του δασκάλου, με σκοπό να βοηθήσει τα παιδιά σε όλα τα επίπεδα (Μπρούζος και Κοσσυβάκη, 2006:332· Bearne, 1996:11)·
- λαμβάνει υπόψη τους τρόπους μάθησης του μαθητή στην παρουσίαση κάθε μαθήματος·
- εντάσσει όλους τους μαθητές στο μάθημα μέσω ερωτήσεων, με σκοπό να προσεγγίσει τα διαφορετικά επίπεδα σκέψης τους (ταξινομία του Bloom)²
- επιτρέπει σε ορισμένους μαθητές να απαιτήσουν ρυθμιζόμενες προσδοκίες·
- παρέχει επιλογή στη μέθοδο που θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές για να παρουσιάσουν την κατανόηση των γενικών εννοιών·
- αποδέχεται ότι οι διαφορετικές μέθοδοι διδασκαλίας είναι ίσης αξίας·
- υπολογίζει την αξία των μαθητών, η οποία βασίζεται στις προφανείς ατομικές διαφορές τους (Eaton, 1996).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, κάθε μάθημα, σύμφωνα με τη *διαφοροποιημένη διδασκαλία*:

2 Η ταξινομία διδακτικών στόχων του γνωστικού τομέα των μαθητών κατά τον Bloom αναφέρεται στους εξής παράγοντες: *Γνώση*: Απαιτεί μνήμη, όταν ο μαθητής θέλει να επαναφέρει την πληροφορία. *Κατανόηση*: Απαιτεί να επαναλάβει φράσεις ή να εξηγήσει την πληροφορία. *Εφαρμογή*: Απαιτεί συμπλήρωση γνώσης, για να ορίσει απάντηση. *Ανάλυση*: Απαιτεί αναγνώριση μοτίβων ή αιτιών. *Σύνθεση*: Απαιτεί να κάνει προβλέψεις, να παράγει γνήσια επικοινωνία ή να λύνει προβλήματα με πάνω από μια πιθανή λύση. *Αξιολόγηση*: Απαιτεί κριτική σκέψη να επιχειρηματολογεί ενάντια σε μια πρόταση (Eaton, 1996).

- ενισχύει τη δυνατότητα όλων των μαθητών να καταλήγουν σε συμπεράσματα·
- αξιοποιεί διαφορετικούς τρόπους μάθησης·
- επιτρέπει στον δάσκαλο να προσεγγίζει όλους τους μαθητές σε λίγο χρόνο·
- επιτρέπει την ποικιλία ανάμεσα τους μαθητές·
- ενθαρρύνει την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών·
- επιτρέπει να συναντηθούν οι κοινωνικές, συναισθηματικές και ακαδημαϊκές ανάγκες όλων των μαθητών (ό.π.: 1996).

Δεν υπάρχει συνταγή για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Υπάρχουν όμως κάποιες αρχές που είναι χρήσιμες για την καλύτερη διεξαγωγή της, όπως:

- Οι εργασίες να είναι συνεχείς και στενά συνδεδεμένες με τα ενδιαφέροντα των μαθητών.
- Πρέπει να γίνεται συνεχής αξιολόγηση αναγκών των μαθητών.
- Οι δάσκαλοι εργάζονται σκληρά κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, διότι αξίζει τον κόπο να φανούν τα αποτελέσματά της.
- Η Tomlinson δίνει μεγάλη σημασία στην ευελιξία στις ομάδες και αναφέρει πως κάποιες φορές είναι καλό στους μαθητές να επιτρέπεται να διαλέξουν οι ίδιοι την ομάδα τους. Έτσι, ο μαθητής αυτοπροσδιορίζεται σε κάθε ομάδα και ο δάσκαλος έχει τη δυνατότητα να δει τον μαθητή σε διαφορετικά περιβάλλοντα (Tomlinson, 2003-2004c).

Στην κατεύθυνση της διαφοροποιημένης αντιμετώπισης του μαθητή συμβάλει ο συνδυασμός των μεθοδολογικών προτύπων του H. Roth και του W. Klafki. Το μεθοδολογικό πρότυπο του H. Roth αναλύει διεξοδικότερα τις φάσεις της διδασκαλίας, επισημαίνει τις διαδικασίες έμμεσης και άμεσης μάθησης, όπως και τις διδακτικές δραστηριότητες που επιβάλλεται να δρομολογηθούν, προσφέροντας παράλληλα και άμεσα παραδείγματα ως βοήθεια στην κάθε φάση διεξαγωγής και στο είδος μάθησης. Το πρότυπο αυτό αναφέρεται μόνο στη διαδικασία προσέγγισης της όποιας γνώσης και στις διδακτικές δραστηριότητες του εκπαιδευτικού, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις ατομικές διαφορές του μαθητή. Το μεθοδολογικό πρότυπο όμως του W. Klafki αναφέρεται στη διαφοροποίηση σε σχέση με τις υποομάδες των μαθητών μιας ομάδας-τάξης και των ιδιαίτερων δυσκολιών που αυτές αντιμετωπίζουν. Ένας συνδυασμός των δυο προτύπων θα κάλυπτε βασικές παραμέτρους μιας μεθοδολογικής προσέγγισης του διδακτικού αντικειμένου προσαρμοσμένης στο επίπεδο των υποομάδων των μαθητών και θα μπορούσε ένα συμβάλει στο να εντοπίσει ο εκπαιδευτικός τις πραγματικές αδυναμίες του μαθητή σε σχέση με το βαθμό δυσκολίας που αυτός εμφανίζει σε ένα θέμα ή πρόβλημα (Κοσσυβάκη, 2002:226).

2.2. Στοιχεία διαφοροποίησης κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία

Οι δάσκαλοι μπορούν να διαφοροποιήσουν τέσσερα στοιχεία βασισμένα στην ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το προφίλ των μαθητών. Αυτά είναι το *περιεχόμενο*, η *διαδικασία*, τα *προϊόντα* και το *μαθησιακό περιβάλλον* (Κοσσυβάκη, 2000· Theroux, 2004· Tomlinson, 2003-2004c).

• Περιεχόμενο

Εννοούμε το τι χρειάζεται να μάθει ο μαθητής και πώς θα αποκτήσει πρόσβαση στην πληροφορία. Μέσα για την πραγματοποίησή τους είναι διαφοροποιημένο υλικό ανάγνωσης, ορθογραφία, λεξιλόγιο, παρουσίαση ιδεών, οπτικοακουστικά μέσα, ενεργή ακρόαση συμμαθητών που διαβάζουν, ατομική προσπάθεια του καθενός κ.ά.

• Διαδικασία

Θεωρούνται οι δραστηριότητες με τις οποίες οι ομάδες επιδιώκουν να κατανοήσουν το νόημα ή να τελειοποιήσουν το περιεχόμενο μιας εργασίας. Επιτυγχάνεται με εργασίες κλιμακούμενης δυσκολίας των μαθητών, κέντρα ενδιαφέροντος που προκαλεί η ανακάλυψη των μαθητών, προσωπικό ημερολόγιο, εργασίες δοσμένες από τους δασκάλους σε ομάδες ή ατομικά με πρακτική υποστήριξη στους αδύνατους μαθητές, ποικιλία στο χρόνο εργασίας του κάθε μαθητή, με επιπλέον βοήθεια στους αδύνατους και εμβάθυνση στους προχωρημένους.

• Προϊόντα

Είναι οι εργασίες που ζητούνται από τους μαθητές. Τέτοιες μπορεί να είναι δοκιμαστικές εργασίες, εργασίες που τους ζητούνται να εφαρμόσουν και να επεκτείνουν σε μια ενότητα. Γι' αυτό πρέπει να δίνονται επιλογές στους μαθητές, για να εκφράζουν τη μάθηση που απέκτησαν μέσω δραματοποίησης, γράμματος, αφίσας τοίχου, λεζάντας κ.ά. Η εργασία των μαθητών πρέπει να γίνεται σε μικρές ομάδες. Επίσης, πρέπει να ενθαρρύνονται οι μαθητές να εκπονούν δικές τους εργασίες, οι οποίες να περιέχουν το μάθημα που έχουν διδαχτεί.

• Το μαθησιακό περιβάλλον

Θεωρείται ο τρόπος με τον οποίο δουλεύει η τάξη και τα συναισθήματα που αναπτύσσονται μέσα σε αυτή.

- Στο Δημοτικό πρέπει να υπάρχουν χώροι μέσα στην αίθουσα όπου οι μαθητές θα μπορούν να απομονώνονται ή να συνεργάζονται.
- Παρέχονται υλικά που αντανακλούν τις διάφορες κουλτούρες και το περιβάλλον του σπιτιού τους.
- Δίνονται σαφείς οδηγίες για δημιουργία ανεξάρτητης εργασίας, που θα καλύπτει τις ατομικές ανάγκες τους.
- Αναπτύσσουν συνήθειες που επιτρέπουν στους μαθητές να παίρνουν βοήθεια, όταν ο δάσκαλος είναι απασχολημένος με άλλους μαθητές και δεν μπορεί να τους βοηθήσει αμέσως.
- Πρέπει να γίνει κατανοητό ότι κάποιος πρέπει να κινούνται για να μάθουν (Tomlinson, 2000b· 2003-2004c).

Οι νέοι δάσκαλοι οι οποίοι δεν γνωρίζουν για τη *διαφοροποιημένη διδασκαλία* στην αρχή χρησιμοποιούν δικές τους στρατηγικές (μία κάθε φορά) και αρχίζουν από το περιεχόμενο ή τη μέθοδο ή το προϊόν. Καθώς εξοικειώνονται, χρησιμοποιούν ταυτόχρονα περισσότερες από μία στρατηγικές, όπως: α) το χωρισμό των μαθητών σε ομάδες ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους, β) την εκτέ-

λεση δραστηριοτήτων βασισμένων σε διαφορετικά επίπεδα (ερωτήσεων, αφηρημένης σκέψης κ.ά). Έτσι, παίρνουν διαφορετικό αποτέλεσμα από κάθε μαθητή μέσω των πολυαισθητηριακών μεθόδων που έχουν χρησιμοποιηθεί (οπτικών, ακουστικών, κιναισθητικών, απτικών). Συνεπώς, το περιεχόμενο διαφοροποιείται από το ενδιαφέρον των μαθητών, η μέθοδος διαφοροποιείται από την ετοιμότητα των μαθητών (απαιτείται πολυσυνθετικότητα στις ικανότητες σκέψης) και το προϊόν διαφοροποιείται από τις πολυαισθητηριακές προτιμήσεις των μαθητών. Αυτή η πολλαπλή διαφοροποίηση έχει το πρόσθετο πλεονέκτημα ότι κάνει τις παρουσιάσεις πιο ενδιαφέρουσες από ό,τι αν όλες οι ομάδες τις έκαναν πάντα με τον ίδιο τρόπο, οπότε καθεμιά παρουσίαση θα ήταν επανάληψη της προηγούμενης (Theroux, 2004).

Κατά τη *διαφοροποιημένη διδασκαλία* πρέπει να εκτιμάται τι μαθητές έχω και τι κίνητρα θα δώσω, και να αποσαφηνιστεί η έννοια της δικαιοσύνης, π.χ. πολλοί μαθητές πιστεύουν ότι δεν είναι δίκαιο ένας δάσκαλος να έχει διαφορετικές προσδοκίες από διαφορετικούς μαθητές. Οι μαθητές νιώθουν ότι θα έπρεπε να εκτελούν όλοι το ίδιο, δηλαδή δυο ασκήσεις για όλους. Είναι σημαντικό, λοιπόν, ο δάσκαλος να μπορεί να καταστήσει σαφές ότι κάθε μαθητής είναι διαφορετική προσωπικότητα και έχει διαφορετικές ανάγκες στη μάθηση και, συνεπώς, θα εργάζεται σε διαφορετικές εργασίες από τους άλλους τον περισσότερο χρόνο (ό.π.: 2004).

Σημαντική αξία στη διαφοροποίηση είναι ο μαθητής να μάθει πώς να μαθαίνει (UNESCO, 2002). Οι τάξεις στις οποίες διεξάγεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι διαλογικά, δυναμικά και επικοινωνιακά κέντρα εκμάθησης (Benjamin, 2006:58–59).

Η επιτυχημένη διαφοροποίηση εξαρτάται από το *τυπικό* (αναλυτικό πρόγραμμα) και την *ποικιλία*. Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι *σημαντικό*, γιατί καθιερώνει τις προσδοκίες, παρέχει ασφάλεια και προσφέρει την εμπιστοσύνη ότι ο δάσκαλος έχει τον έλεγχο. Μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να απομνημονεύσουν με την παροχή «συνθημάτων» που προκαλούν τη μνήμη.

Αντίθετα, η *ποικιλία* μπορεί να φέρει τη χαρά και τον ενθουσιασμό στη μάθηση. Αλλά η *ποικιλία* πρέπει να υπάρξει μέσα στο *τυπικό*, ώστε να δώσει στον αρχάριο τη δυνατότητα να αισθανθεί ασφαλής (ό.π. 2006:58).

2.3. Στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Για να διαχειριστούν αποτελεσματικά τη *διαφοροποιημένη διδασκαλία*, οι δάσκαλοι πρέπει να χρησιμοποιήσουν μια σειρά εκπαιδευτικών στρατηγικών (Tomlinson, 2000b:6-11· Theroux, 2004), όπως:

- **Ετοιμότητα / ικανότητα του μαθητή**

Οι δάσκαλοι θα πρέπει να χρησιμοποιούν μια ποικιλία αξιολογήσεων, για να καθορίσουν την ετοιμότητα και την ικανότητα των μαθητών τους. Οι μαθητές, για να μάθουν καινούριες έννοιες, μπορεί να δουλεύουν είτε κάτω από το επίπεδο της τάξης είτε πάνω από αυτό ή να καλύπτουν τα προηγούμενα κενά τους.

Η ετοιμότητα των μαθητών συνεχώς αλλάζει και κατά τη διάρκεια των αλλαγών αυτών είναι σημαντικό να επιτρέπεται στους μαθητές να κινούνται σε διαφορετικές ομάδες (flexible grouping). Οι δραστηριότητες σε κάθε ομάδα συχνά διαφοροποιούνται ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας που περιέχουν.

Οι μαθητές με ικανότητα κατανόησης μικρότερη από το μέσο όρο του επιπέδου της τάξης θα αναλάβουν εργασίες λιγότερο σύνθετες από εκείνες με τις οποίες θα ασχοληθούν οι πιο προχωρημένοι μαθητές. Οι μαθητές των οποίων το επίπεδο ανάγνωσης είναι χαμηλότερο από το μέσο όρο του επιπέδου της τάξης θα ωφεληθούν διαβάζοντας με ένα συμμαθητή- φίλο τους, ή ακούγοντας ιστορίες από τον δάσκαλο ή το μαγνητόφωνο, ώστε να μάθουν τις πληροφορίες που τους δίνονται προφορικά (ακουστικοί τύποι, δυσλεκτικοί κ.ά.).

Στην ετοιμότητα/ικανότητα των μαθητών συμβάλλει το να χρησιμοποιείται διαφορετικό επίπεδο ερωτήσεων, άρα και ικανοτήτων σκέψης, όπως και το να συμπίεζεται η διδακτέα ύλη.

• Προσαρμογή των ερωτήσεων στο επίπεδο του μαθητή

Οι δάσκαλοι θέτουν τις υψηλότερης δυσκολίας ερωτήσεις στους μαθητές που μπορούν να τις χειριστούν, προσαρμόζοντας ανάλογα τις ερωτήσεις για τους μαθητές με μεγαλύτερες ανάγκες.

Όλοι οι μαθητές απαντούν σε σημαντικές ερωτήσεις, οι οποίες απαιτούν σκέψη, αλλά αυτές οι ερωτήσεις δίνονται σύμφωνα με το συγκεκριμένο επίπεδο ικανοτήτων του μαθητή. Ένα εύκολο εργαλείο για να επιτευχθεί αυτή η στρατηγική είναι να αναρτώνται αφίσες στους τοίχους της τάξης με λέξεις «κλειδιά», που καθορίζουν το επίπεδο σκέψης των μαθητών, π.χ. έξι αφίσες με λέξεις της ταξινόμιας του Bloom (γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση), ώστε οι μαθητές κατά τη διάρκεια των συζητήσεων στην τάξη να γνωρίζουν με τι ασχολούνται κάθε φορά και τι μπορούν να βελτιώσουν. Ένα άλλο εργαλείο είναι τα γραπτά κουίζ στα οποία ορίζονται συγκεκριμένες ερωτήσεις για κάθε ομάδα μαθητών. Όλοι απαντούν σε ίδιο αριθμό ερωτήσεων, αλλά αυτές είναι διαφορετικής δυσκολίας σε κάθε ομάδα. Αν αποτύχουν οι μαθητές, αυτό σημαίνει πως χρειάζονται μεγαλύτερη πρόκληση για το επίπεδό τους, χωρίς να φταίει ο δάσκαλος.

• «Συμπύεση» της διδακτέας ύλης

Ο δάσκαλος πρέπει να καθορίσει τη γνώση ενός μαθητή, δηλαδή τι συγκεκριμένα πρέπει να μάθει σύμφωνα με τις ικανότητες και τις στάσεις του, και να παρέχει εναλλακτικές δραστηριότητες στους μαθητές που έχουν ήδη ολοκληρώσει το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης.

• Κλιμακωτές εργασίες

Είναι μια σειρά εργασιών κλιμακούμενης δυσκολίας. Όλες οι δραστηριότητες σχετίζονται με την απαραίτητη γνώση και τις δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές. Ο δάσκαλος ορίζει τις δραστηριότητες αυτές ως εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης των ίδιων στόχων για τους μαθητές λαμβάνοντας υπόψη του τις ατομικές τους ανάγκες.

- **Επιτάχυνση / επιβράδυνση**

Μια άλλη μέθοδος διδασκαλίας επιτυγχάνεται με την επιτάχυνση ή την επιβράδυνση του ρυθμού με τον οποίο οι μαθητές κινούνται σε ό,τι αφορά τη διδασκτέα ύλη. Οι μαθητές με υψηλές ικανότητες τελειώνουν γρηγορότερα την ύλη, ενώ οι μαθητές που συναντούν κάποιες δυσκολίες μπορεί να χρειαστούν προσαρμοσμένες δραστηριότητες, που θα τους επιτρέψουν να επιτύχουν το στόχο τους, αλλά με πιο αργό ρυθμό.

- **Ευέλικτες ομάδες (flexible grouping)**

Με δεδομένο ότι η απόδοση του μαθητή ποικίλλει είναι σημαντικό να επιτρέψουμε τη μετακίνηση των μαθητών μεταξύ των ομάδων. Ένας μαθητής μπορεί να είναι κάτω από το μέσο όρο του επιπέδου της τάξης σε ένα μάθημα και ταυτόχρονα πάνω από το μέσο όρο του επιπέδου της τάξης σε ένα άλλο μάθημα. Οι *ευέλικτες ομάδες* επιτρέπουν στους μαθητές να δέχονται τις σωστές προκλήσεις και να αποφεύγουν την ετικετοποίηση της ετοιμότητάς τους ως στάσιμης, άρα δεν θα έπρεπε να μένουν στάσιμοι σε μια ομάδα για κάθε μάθημα, αφού η μάθησή τους προφανώς θα επιταχύνεται από καιρό σε καιρό. Ακόμα και οι χαρισματικοί μαθητές μπορεί να ωφεληθούν από τις ευέλικτες ομάδες. Οι μαθητές που συναντούν δυσκολίες στη μάθηση ωφελούνται από τη συνεργασία με μαθητές με υψηλότερες ικανότητες, ενώ περιστασιακά μπορεί να νιώσουν και ως ηγέτες.

- **Εργασία ανά ζεύγη (εταιρικά σχήματα)**

Το να εργάζεσαι ανά ζεύγη είναι πολύτιμη στρατηγική, γενικότερα, για την ομαδική εργασία, διότι βασίζονται στο σύστημα της αμφίδρομης, διπολικής επικοινωνίας. Τα εταιρικά σχήματα διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ ισότιμων ή σχεδόν ισότιμων μαθητών, ανάλογα με το βαθμό ομοιογένειας ή ανομοιογένειας των δυο μελών (Ματσαγγούρας, 1998:457).

Ο μαθητής που συναντά κάποιες δυσκολίες στη μάθηση μπορεί να χρειάζεται μια διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο, δηλαδή δασκάλου-μαθητή. Αφού λάβει αυτή τη μορφή διδασκαλίας, θα μπορούσε να ονομαστεί «ειδικός» πάνω στο συγκεκριμένο θέμα που διαπραγματεύτηκε. Επίσης, μπορεί να εξασκηθεί επιπλέον διδάσκοντας αυτό που έμαθε στο άλλο μέλος της ομάδας, ώστε να ωφεληθούν και οι δύο μαθητές, ο πρώτος γιατί θα έχει αποκτήσει αυτοπεποίθηση και ο δεύτερος γιατί θα μάθει να ακούει. Το σχήμα αυτό στη διεθνή ορολογία αναφέρεται ως *peer-tutoring*.

- **Προφίλ και στυλ του μαθητή**

Ο δάσκαλος, για να καθορίσει τις εργασίες μέσω της μεθόδου διδασκαλίας που ακολουθεί, θα πρέπει να προσαρμόσει το μαθησιακό περιβάλλον ανάλογα με τις προτιμήσεις των μαθητών (π.χ. με άνετα καθίσματα, χαμηλό ή δυνατό φωτισμό κ.ά.) καθώς και τις μεθόδους μάθησης, π.χ. ακουστική (ακρόαση κειμένων), οπτική (χάρτες, σχεδιαγράμματα), κιναισθητική (συγκεκριμένα παραδείγματα, κίνηση) ή μέσω προσωπικών ενδιαφερόντων, π.χ. μουσική, ζωγραφική κ.ά.

• Ενδιαφέροντα των μαθητών

Αρχικά ο δάσκαλος ερευνά, για να καθορίσει τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Στη συνέχεια αναλύει ένα θέμα σε υποθέματα ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

• Διάβασμα με τους φίλους

Αυτή η στρατηγική είναι χρήσιμη για τους μικρότερους μαθητές, που ασκούνται στη διαδικασία της ανάγνωσης, ή για μαθητές που συναντούν δυσκολία στην ανάγνωση. Διαβάζοντας με τους φίλους τους επιτυγχάνεται επιπλέον εξάσκηση και εμπειρία μακριά από τον δάσκαλο και ταυτόχρονα αναπτύσσεται ευχέρεια και κατανόηση. Το σημαντικό είναι να διαβάζουν με συγκεκριμένο σκοπό και να έχουν την ευκαιρία να συζητήσουν τι διάβασαν. Τα παιδιά δεν χρειάζεται να είναι όλα του ίδιου επιπέδου.

• Projects, ανεξάρτητη μελέτη

Προτείνεται στους μαθητές ένα ερευνητικό project,³ στο πλαίσιο του οποίου οι μαθητές μαθαίνουν πώς να βελτιώσουν το ανεξάρτητο διάβασμα ανάλογα με το πώς καταφέρνουν να οργανώσουν τις ιδέες τους, το χρόνο και την παραγωγικότητά τους. Ανάλογα με αυτά ρυθμίζεται και ο βαθμός της βοήθειας που τους παρέχεται. Το project βασίζεται πάντα στις ατομικές ανάγκες και ενδιαφέροντα του μαθητή.

• Μελέτη με φίλους (ομάδες)

Δυο-τρεις μαθητές μαζί εργάζονται σε ένα project. Τι προσδοκούμε; Όλοι μαζί να μοιραστούν την έρευνα, την ανάλυση, την οργάνωση της πληροφορίας, αλλά ο καθένας μόνος του να παρουσιάσει ένα ατομικό προϊόν, για να δείξει τη μάθηση που απέκτησε. Επίσης, κάθε μαθητής πρέπει να αναφέρει πώς διαχειρίστηκε το χρόνο του και οργάνωσε τη δουλειά του.

• Συμβόλαιο μάθησης

Ο δάσκαλος και ο μαθητής συντάσσουν μια γραπτή συμφωνία, η οποία έχει ως αποτέλεσμα να μπορούν να δουλεύουν οι μαθητές ανεξάρτητα. Κάτι τέτοιο βοηθά τους μαθητές να θέτουν καθημερινούς ή εβδομαδιαίους στόχους και να αναπτύσσουν δεξιότητες διαχείρισης αυτών των θεμάτων. Βοηθά, επίσης, τον δάσκαλο, γιατί με αυτό τον τρόπο παρακολουθεί την πρόοδο κάθε μαθητή.

• Κέντρα μάθησης

Έχουν χρησιμοποιηθεί πολύ καιρό από δασκάλους και μπορεί να περιέχουν δραστηριότητες συνηθισμένες ή διαφοροποιημένες. Δεν είναι υποχρεωτικά διαφοροποιημένα, εκτός και αν το απαιτεί η ικανότητα / ικανότητα των μαθητών.

³ Project είναι ένα μοντέλο ομαδικής διδασκαλίας στο οποίο συμμετέχουν όλοι οι μαθητές και η διδασκαλία διεξάγεται από όλους (Frey, 1986:9)· προτείνεται για δυο λόγους: αφενός επειδή προωθεί το βίωμα και αφετέρου επειδή προωθεί την επικοινωνία στη διδασκαλία (Χρυσάφιδης, 2006:43).

Είναι σημαντικό οι μαθητές να καταλάβουν τι αναμένεται από αυτούς και να ενθαρρύνονται, ώστε να διαχειριστούν σωστά το χρόνο τους. Ο βαθμός της δομής που παρέχεται ποικίλλει ανάλογα με τις ατομικές συνήθειες δουλειάς του μαθητή. Στο τέλος κάθε εβδομάδας οι μαθητές πρέπει να λογοδοτούν για το πώς διαχειρίστηκαν το χρόνο τους.

Η Tomlinson προσθέτει πώς, για να «κλειδώσει» ο δάσκαλος το τι έμαθαν οι μαθητές, πρέπει να ασχοληθεί με τους αδύνατους μαθητές περισσότερο και στους υπόλοιπους να δώσει εργασίες επίλυσης προβλημάτων ή συγγραφής κειμένου, π.χ. ενός άρθρου. Αυτές οι δραστηριότητες μπορεί να είναι μιας ημέρας ή πιο μακροχρόνια projects. Έτσι, πάντα οι μαθητές εργάζονται με διαφορετικό ρυθμό, αλλά έχουν πάντα να κάνουν παραγωγική δουλειά. Αυτές οι δραστηριότητες πρέπει να αντιστοιχούν στις ανάγκες των μαθητών και να αξίζουν το χρόνο που διαθέτει γι' αυτές ο μαθητής.

Αν και έχει αμφισβητηθεί πολύ, πολυάριθμες μελέτες έχουν δείξει ότι η ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι η επιτυχέστερη μέθοδος διδασκαλίας (Babbage, Byers & Redding, 1999· Dunne & Bennet, 1994· Fawthrop, 1996· Hopkins & Harris, 2000· Johnson & Johnson, 1989· Slavin, 1990· Ματσαγγούρας, 1998:453-478). Υπογραμμίζεται, μάλιστα, πως οι μαθητές διατηρούν τις πληροφορίες κατά 10% αυτού που διαβάζουν, 26% αυτού που ακούν, 30% αυτού που βλέπουν, 50% αυτού που βλέπουν και ακούν, 70% αυτού που λένε και 90% αυτού που λένε και κάνουν (Fenech Adami, 2004:94).

Για να επιτύχει η *διαφοροποιημένη διδασκαλία*, είναι απαραίτητη η υψηλής ποιότητας διδακτέα ύλη και διδασκαλία. Πώς επιτυγχάνεται αυτό;

- Ο δάσκαλος θα πρέπει να σιγουρευτεί ότι με σαφήνεια εστιάζεται στις πληροφορίες που έχουν αξιολογηθεί από ένα ειδικό όργανο, π.χ. το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τα μαθήματα, οι δραστηριότητες και τα προϊόντα πρέπει να σχεδιάζονται με στόχο να διασφαλίσουν ότι οι μαθητές μπορούν να καταπιαστούν, να χρησιμοποιήσουν και να φτάσουν στην κατανόηση των αναγκαιών.

Τα υλικά και οι εργασίες να είναι ενδιαφέροντα στους μαθητές και να έχουν κάτι να τους «πουν».

Η μάθηση για τον μαθητή να είναι ενεργή και να υπάρχει χαρά και ικανοποίηση από τη μάθησή του (Tomlinson, 2003–2004).

Όλα όσα έχουν αναφερθεί πιο πάνω τα έχουν συνοψίσει οι Chapman & King (2005:20-25) σε έντεκα τρόπους, οι οποίοι μπορεί να αποτελέσουν *οδηγό* για τους δασκάλους προς τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Αυτοί είναι:

1. **Γνώση του επιπέδου των μαθητών**, για να μπορέσουν ευκολότερα να σχεδιάσουν στρατηγικές και δραστηριότητες οι οποίες θα αρχίζουν από το σημείο του επιπέδου όπου βρίσκονται οι μαθητές.
2. **Ποικιλία στις διδακτικές στρατηγικές και δραστηριότητες**, για να προσελκύσουν τους μαθητές σύμφωνα με τις ατομικές ανάγκες του καθενός, τα ενδιαφέροντά του, τις κλίσεις του. Καλό είναι να προσδιοριστούν οι οχτώ νοημο-

σύνες του Gardner,⁴ ώστε να σχεδιάζονται οι κατάλληλες στρατηγικές και δραστηριότητες.

3. **Δημιουργία κλίματος μάθησης.** Μια διαφοροποιημένη τάξη παρέχει ένα ασφαλές περιβάλλον πρόσκλησης προς τους μαθητές, οι οποίοι θεωρούν ότι τους σέβονται. Ένα αποτελεσματικό εξατομικευμένο πρόγραμμα μάθησης σχεδιάζεται για να παρακινήσει, να προκαλέσει και να υποκινήσει την επιθυμία κάθε μαθητή να βελτιωθεί.
4. **Έκθεση του «πάθους» του δασκάλου για διδασκαλία.** Οι σημερινοί δάσκαλοι πρέπει να εκθέτουν το «πάθος» τους για τη διδασκαλία. Προσφέρουν την αγάπη τους σε όλους τους μαθητές, θεωρώντας ότι κάθε μαθητής είναι πολύτιμο μέρος ενός διαφορετικού πολιτισμού μάθησης.
5. **Παροχή μεγάλης ποικιλίας πηγών και υλικών.** Ο δάσκαλος πρέπει να επιλέγει τις πηγές και τα υλικά του, για να συντονίσει τη γνώση των μαθητών του σε σχέση με τα επίπεδα δυνατότητας και ενδιαφερόντων τους. Τα επιλεγμένα υλικά παρέχουν επιτυχή εμπειρία για τους μαθητές. Όλα τα υλικά, όμως, δεν ανταποκρίνονται σε όλες τις ανάγκες των μαθητών.
6. **Γνώση των μαθητών ως ατόμων.** Ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει τους μαθητές του, ώστε να μπορεί να ταιριάζει τα κατάλληλα υλικά και τις στρατηγικές του για να ικανοποιήσει τις ανάγκες τους, δίνοντάς τους την ευκαιρία να αναπτύξουν την κριτική σκέψη και να χειραφετηθούν.
7. **Αξιολόγηση πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη εκμάθηση.** Ένα άτυπο ή επίσημο εργαλείο αξιολόγησης προσδιορίζει τη βάση γνώσεων, την προγενέστερη εμπειρία και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή, ώστε ο δάσκαλος να προγραμματίσει τη διδασκαλία του. Πριν εισαχθεί ένα νέο θέμα, οι δάσκαλοι πρέπει να αναρωτηθούν: *Τι ξέρουν οι μαθητές; Τι μπορούν να κάνουν; Είναι το θέμα σύμφωνο με τα ενδιαφέροντά τους;* Η αξιολόγηση πρέπει να συνεχίζεται και κατά τη διδασκαλία, γιατί εκεί εντοπίζονται οι ελλείψεις των μαθητών. Είναι καλό να ξαναδιδάσκεται ό,τι οι μαθητές δεν έχουν κατανοήσει καλά, για να καλυφθούν τα κενά τους. Μετά τη διδασκαλία ο δάσκαλος πρέπει να αξιολογεί τι έμαθαν οι μαθητές του και αν είναι ικανοί να χρησιμοποιήσουν στον πραγματικό κόσμο τις ιδέες, τις δεξιότητες ή τις έννοιες που έμαθαν ή απέκτησαν.
8. **Παρουσίαση εργασιών.** Μπορεί να γίνει ατομικά, σε μικρές ή μεγάλες ομάδες, ανάλογα με τα επίπεδα γνώσης και τις δυνατότητας των μαθητών. Έτσι, ο μαθητής αισθάνεται σεβαστός και συναισθηματικά ασφαλής.
9. **Σχεδιασμός ευκαιριών εστιασμένων στον μαθητή** σύμφωνα με τις ανάγκες, τις

4 Οι οχτώ νοημοσύνες του Gardner είναι: 1. λεκτική-γλωσσική, 2. μουσική-ρυθμική, 3. μαθηματική, 4. κιναισθητική, 5. νατουραλιστική, 6. χωρική, 7. ενδοπροσωπική-συναισθηματική, 8. διαπροσωπική-ομαδική.

γνώσεις και τα ενδιαφέροντά του.

10. Χρήση ενέλικτων σχεδίων ομάδας. Τα εύκαμπτα σχέδια ομαδοποίησης είναι ζωτικής σημασίας συστατικά στον προγραμματισμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, γιατί επιτρέπουν στους μαθητές την κίνηση σύμφωνα με τις αποδόσεις, τα ενδιαφέροντα και τα ποικίλα επίπεδα γνώσης τους. Επιτρέπουν στους μαθητές να μάθουν πώς να εργαστούν, και ανεξάρτητα και σε διαφορετικές ομάδες.

11. Η αλλαγή είναι βαθμιαία. Όλοι όσοι εμπλέκονται στην εκπαίδευση πρέπει να θυμηθούν ότι η αλλαγή έρχεται βαθμιαία. Ο κάθε δάσκαλος είναι μοναδικός στην επαγγελματική γνώση, εμπειρία και εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Πρέπει όλοι να συνειδητοποιήσουν ότι είναι μια επιτυχής εμπειρία για τους μαθητές και ότι η εκτέλεση ενός διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού προγράμματος είναι μια αυξανόμενη διαδικασία που διαρκώς εμπλουτίζεται.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Δήμου, Γ. (2005). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία – Θεωρίες Μάθησης*, Gutenberg, Αθήνα.
- Κόσσυβας, Γ. (1996). *Η Πρακτική του Ανοιχτού Προβλήματος στο Δημοτικό Σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2002). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, Gutenberg, Αθήνα.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια*, Gutenberg, Αθήνα.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική*, Gutenberg, Αθήνα.
- Κοσσυβάκη, Φ. – Μπρούζος, Α. (2006). «Βασικές θέσεις και αντιλήψεις της Κριτικής Επικοινωνιακής Διδακτικής». Στο: Ματσαγγούρας, Η. (επιμ.), *Η Εξέλιξη της Διδακτικής*, Gutenberg, Αθήνα, σσ. 277 -324.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Στρατηγικές Διδασκαλίας – Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, τ. Β', Gutenberg, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η σχολική τάξη*, Gutenberg, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, Gutenberg, Αθήνα.
- Μπρούζος, Α. – Κοσσυβάκη, Φ. (2006). «Η ανοιχτή διδασκαλία ως μια δυνατότητα της Κριτικής Επικοινωνιακής Διδακτικής». Στο Ματσαγγούρας, Η. (επιμ.), *Η Εξέλιξη της Διδακτικής*, Gutenberg, Αθήνα, σσ. 325 -357.
- Horf, D. (1982). *Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας* (μτφρ. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β.), Αδελφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- UNESCO (2002). *Εκπαίδευση – Ο Θησαυρός που κρύβει μέσα της*, Gutenberg, Αθήνα.
- Φράγκος, Χ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική*, Gutenberg, Αθήνα.
- Χρυσ αφίδης, Κ. (2006). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα.

Ξενόγλωσση

- Benjamin, A. (2006). "Valuing Differentiated Instruction", *The Education Digest*, 72 (1), pp. 57-59.
- Bearne, E. (1996). *Differentiation and Diversity in the Primary School*, Routledge, London.

- Chapman, C. & King, R. (2005). 11 Practical ways to guide teachers toward differentiation, *National Staff Development Council*, 26 (4), pp. 20 -25.
- Fenech-Adami, A. (2004). "Enhancing students' learning through differentiated approaches to teaching and learning: a Maltese perspective", *Journal of Research in Special Education Needs*, Vol. 4 (2), pp. 91-97.
- Friend, M. – Pope, K.L. – Friend, M. – Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*, Boston: Allyn and Bacon.
- Tomlinson, C.A. (2000a). "Differentiated instruction: Can it work?", *The Education Digest*, 65(5), pp. 25–31.
- Tomlinson, C.A. (2000b). Reconcilable differences? Standards-based teaching and Differentiation, *The Educational Leadership*, 58(1), pp. 6-11.

Ιστοσελίδες

- Corley, M., Differentiated Instruction Adjusting to the Needs of All Learners, Retrieved July 5, 2008 from <http://www.ncsall.net/?id=736>
- Eaton, V. (1996). Differentiated Instruction, Retrieved July 5, 2008 from <http://www.ualberta.ca/~jpdasddc/incl/difinst.html>
- How to Plan for Differentiated Instruction: <http://www.teach-nology.com/tutorials/teaching/differentiate/planning/>
- Tomlinson, C.A. (2003-2004c). Differentiation of Instruction in the Elementary Grades, *Eric Digest*, <http://www.ericdigests.org/2001-2/elementary.html>
- Theroux, P. (2004). Strategies for Differentiating, Updated 20 June, 2004, Retrieved June 29, 2008 from <http://members.shaw.ca/priscillatheroux/differentiatingstrategies.html>

Αντιλήψεις Τσιγγάνων γονέων της Κεφαλλονιάς για την εκπαίδευση των παιδιών τους: Μια πρώτη ποιοτική προσέγγιση

Ελισάβετ Στρατιώτου
*Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης,
κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος στις Επιστήμες της Αγωγής*

Εισαγωγή

Οι Τσιγγάνοι αποτέλεσαν και στη χώρα μας για πολλούς αιώνες μια πληθυσμιακή ομάδα η οποία οριζόταν από το κράτος ως «εθνοτική» και «ακαθορίστου υπηκοότητας» (Γκότοβος, 2003:121, 123).

Για τον Γκότοβο (2003:105-106) οι Τσιγγάνοι θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν σήμερα ως άτομα μιας ταυτότητας «υπό διαπραγμάτευση» και αυτό γιατί, καθώς στην Ελλάδα υπάρχει μια έντονη διάθεση άτυπης ταξινόμησης των υποκειμένων σε εθνοτικές ομάδες, οι Τσιγγάνοι λαμβάνουν διαφορετική θέση, «ανάλογα με το ποιος επιχειρεί την ταξινόμηση». Έτσι, άλλοτε θεωρούνται ότι ανήκουν στις εθνοτικές ομάδες και άλλοτε στις πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες εξαιτίας κάποιων πολιτισμικών τους ιδιαιτεροτήτων.

Σύμφωνα με τους Τερζοπούλου & Γεωργίου (1996:17), η κοινωνική τους συγκρότηση βασίζεται στις «φάρες ή γένη», σε συγγενικές, δηλαδή, ομάδες, στις οποίες τα μέλη κατατάσσονται με βάση την καταγωγή από τον πατέρα. Οι φάρες ή γένη κατηγοριοποιούνται σε «υποομάδες ή γενιές» και αυτές σε επιμέρους «διευρυμένες ή πυρηνικές οικογένειες».

Εξετάζοντας την παράμετρο της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης στη ζωή των Τσιγγάνων, ο ρόλος του σχολείου είναι ιδιαίτερος σημαντικός. Για πολλά χρόνια, ωστόσο, όπως αναφέρει ο Γκότοβος (2003) το ελληνικό κράτος αδιαφόρησε για την εγγραφή και τη συστηματική φοίτηση των Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο.¹ Και οι ίδιοι οι Τσιγγάνοι, ωστόσο, διατυπώνουν συχνά την άποψη, σύμφωνα με τους Βασιλειάδου (2000), Dikaiou (1990), Levinson και Sparkers (2005),

1 Η αδιαφορία πιθανόν να οφείλεται στη μη αναγνώριση της ελληνικής υπηκοότητάς τους για πολλές δεκαετίες ή στην εδραιωμένη αντίληψη που φέρει τους Τσιγγάνους ως μια φυλετική ομάδα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, η οποία αντιδρά στην οποιαδήποτε επίδραση του περιβάλλοντος όπου ζει και που θεωρεί ότι το σχολείο δεν ταιριάζει στη φύση της (Κάτσικας & Πολίτου, 1999).

ότι το σχολείο προσφέρει στα παιδιά τους γνώσεις τις οποίες δεν πρόκειται ποτέ να αξιοποιήσουν.

Η προβληματική της έρευνας

Σε μια προσπάθεια να ερμηνεύσουμε το υψηλό ποσοστό ενήλικων και ανήλικων αναλφάβητων Τσιγγάνων και τη μεγάλη σχολική διαρροή που παρατηρείται και η οποία έχει αποτυπωθεί από το πρόγραμμα «Ένταξη των Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο (www.uoi.gr/ROMA), μπορούμε να αναζητήσουμε τα αίτια στη νοστροπία που αναπαράγει το σχολείο με τις πρακτικές του διατηρώντας τη λειτουργία «προβληματικών» εκπαιδευτικών δικτύων (σχολείων, δηλαδή, με σημαντικά προβλήματα, που δεν βοηθούν τους μαθητές να αντιμετωπίσουν τις όποιες δυσκολίες και να σημειώσουν πρόοδο) (Κάτσικας & Πολίτου, 1999:82-84), στη στάση που κρατούν οι συμμαθητές και οι γονείς τους απέναντι στους Τσιγγανόπαιδες (Μουχελή, 1996), καθώς επίσης και στην άποψη που έχουν οι ίδιοι οι Τσιγγάνοι για το σχολείο (Κόμης, 1998:43-44), το οποίο θεωρούν ότι αντιπροσωπεύει μια άλλη, διαφορετική κουλτούρα και του οποίου τη χρησιμότητα αναγνωρίζουν μόνο στην εκμάθηση της γραφής, της ανάγνωσης και της αριθμητικής.

Ακόμα, όμως, και για τις περιπτώσεις των παιδιών που παρακολουθούσαν τα μαθήματα κανονικά, η φιλοσοφία λειτουργίας του σχολείου δεν τους εξασφάλιζε ισότιμη συμμετοχή και αναγνώριση. Όπως αναφέρουν ο Κόμης (1998:43-44) και οι Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ (1998:24-26), εγγράφονται μεν στο σχολείο, αλλά παρουσιάζουν μεγάλα ποσοστά σχολικής αποτυχίας και διαρροής όσο ανεβαίνουν τις τάξεις και τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Εξετάζοντας κανείς τον παράγοντα φύλο, όπως προκύπτει και από την έρευνα της Λυδάκη (2000), εύκολα διαπιστώνει ότι ο αναλφαβητισμός μεταξύ του γυναικείου πληθυσμού είναι ιδιαίτερα υψηλός, αφού οι γυναίκες παραμένουν στο σπίτι και ασχολούνται με τη φροντίδα του και την ανατροφή των παιδιών. Το γεγονός ότι στην πλειονότητά τους είναι δίγλωσσοι, μιλούν τα ελληνικά και τη ρομανί, αποτελεί μία ακόμη τροχοπέδη για την ομαλή σχολική τους πορεία, όπως επισημαίνουν οι Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ (1998:35-36).

Ο Στασινός (2004) παρουσιάζει ως άλλα αίτια της ελλιπούς φοίτησης των Τσιγγάνων την έλλειψη προσχολικής αγωγής καθώς και το ωράριο λειτουργίας του σχολείου, που δυσχεραίνουν την προσαρμογή των Τσιγγανοπαίδων στο σχολικό περιβάλλον. Η Πολίτου (1996) προσθέτει τις άθλιες συνθήκες διαβίωσης, που καθιστούν το ενδιαφέρον για το σχολείο σχεδόν ανύπαρκτο, όπως επίσης και τη δυσμενή οικονομική κατάσταση της οικογένειας. Ο Χαλκιάτης (2000:24) επισημαίνει το υψηλό ποσοστό εργαζόμενων παιδιών² και τη μεγάλη απόσταση

² Τα επαγγέλματα που ασκούν οι Τσιγγάνοι (Τερζοπούλου & Γεωργίου, 1996: 21-23) σχετίζονται κυρίως με το λιανικό εμπόριο, τις εποχικές εργασίες, την τέχνη της μουσικής και του χορού. Ελάχιστοι είναι εκείνοι, όπως αναφέρει ο Λαμπρίδης (2004: 31), που ασκούν πλέον τα “παραδοσιακά επαγγέλματα” των Τσιγγάνων (εμπόριο ζώων, κατασκευή χάλκινων αντικειμένων ή ψάθινων καλαθιών, περιουλογή παλιών αντικειμένων).

του σχολείου από τον καταυλισμό ή το συνοικισμό.

Οι Τσιγγάνοι ζουν μόνιμα εγκαταστημένοι σε ιδιόκτητα σπίτια εκτός καταυλισμού ή σε καταυλισμούς, των οποίων ο αριθμός έχει παρουσιάσει αύξηση, αλλά, δυστυχώς, οι συνθήκες υγιεινής είναι κατά κύριο λόγο ανεπαρκείς (Παυλή-Κορρέ, 2000:69). Για τον Χατζησαββίδη (2007:54) ο χώρος εγκατάστασής τους είναι ενδεικτικός του κοινωνικού αποκλεισμού που βιώνουν. Πρόκειται συνήθως για περιοχές στο περιθώριο της πόλης, υποβαθμισμένες περιβαλλοντικά, πλησίον βιομηχανικών περιοχών και σκουπιδότοπων. Όσοι μετακινούνται το κάνουν για λόγους διατήρησης της «κοινωνικής τους συνοχής και της πολιτισμικής τους ταυτότητας» (Παυλή-Κορρέ, 2000:69), εξαιτίας σοβαρών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν με την τοπική κοινωνία (Παυλή-Κορρέ, 2000:69) ή επίσης λόγω των επαγγελματιών που ασκούν (Βαξεβάνογλου, 2001:97).

Όπως αναφέρει και ο Γκότοβος (2003), το σχολείο έχει παρουσιάσει μία σημαντική αλλαγή και πρόοδο σε σχέση με το παρελθόν. Μένουν, βέβαια, ακόμα να γίνουν πολλά, όπως προκύπτει από τη μελέτη των Κάτσικα & Πολίτου (1999), όχι τόσο από θεσμική άποψη όσο από ουσιαστική και εκ των έσω αλλαγή της νοοτροπίας σχετικά με τη λειτουργία του. Κι αυτό γιατί, παρά το γεγονός ότι έχουν ληφθεί ένα πλήθος από ειδικά μέτρα για τη φοίτηση των Τσιγγάνων στο σχολείο, εντούτοις το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να τους παράγει και να τους αναπαράγει ως ειδικούς μαθητές, ακριβώς μέσα από όλα αυτά τα εκπαιδευτικά μέτρα που αναφέρονται σε αυτούς.

Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Από την επισκόπηση της σχετικής με τους Τσιγγάνους στην Ελλάδα βιβλιογραφίας προέκυψε ότι οι έρευνες που αναφέρονται άμεσα στις αντιλήψεις τους για το θεσμό του σχολείου και τη θεσμοθετημένη εκπαίδευση εν γένει είναι περιορισμένες. Σε σημαντικές έρευνες, όπως αυτές της Α. Λυδάκη (1998, 2000), της Α. Σιδέρη (1993), της Α. Βαξεβάνογλου (2001) ή της Σ.Κ. Κοκκινάκη (1983), έχουν μεν παρουσιαστεί τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των Τσιγγάνων και η σχέση των ίδιων με το σχολείο, δεν έχουν όμως αναδειχτεί μέσα από το λόγο των Τσιγγάνων οι αντιλήψεις τους αναφορικά με το θεσμό της εκπαίδευσης. Αντίστοιχα, έρευνες όπως του Α. Γκότοβου (2004α, 2004β, 2004γ) και του Δ. Στασινού (2004) στο πλαίσιο του προγράμματος «Ένταξη των Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο» (www.uoi.gr/ROMA) έχουν αναδείξει τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών και των μη Ρομά μαθητών και γονέων απέναντι στους Τσιγγάνους, αλλά όχι τις αντιλήψεις των Τσιγγανοπαίδων για τη σχολική κοινότητα.

Διαπιστώνοντας αυτό το ερευνητικό έλλειμμα επιλέξαμε τη διεξαγωγή μιας έρευνας σκοπός της οποίας θα ήταν να διερευνήσει αντιλήψεις των τσιγγάνων γονέων απέναντι στο θεσμό του σχολείου.

Τόπος διεξαγωγής της έρευνας ήταν το νησί της Κεφαλονιάς, καθότι, όπως προέκυψε από τη μέχρι τώρα έρευνά μας, υπάρχουν λίγες ερευνητικές αναφορές στον τσιγγάνικο πληθυσμό που κατοικεί σε αυτό.

Ως *αντίληψη* ορίζεται «η ικανότητα να καταλαβαίνει κανείς με τις αισθήσεις, διανοητική ικανότητα, κατανόηση» (Γεωργοπαπαδάκου, 1992-93: 133). Η αντίληψη, όμως, είναι μια λειτουργία ενεργητική, αφού δεν αφορά μια απλή καταγραφή των ερεθισμάτων που προσλαμβάνουν οι αισθήσεις, αλλά και τα ερμηνεύει με βάση την εμπειρία (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, 1989-1993: 552-560), για την οποία οι πολιτιστικές και κοινωνικές διαφορές των ανθρώπων μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να εξηγήσουν το ρόλο της. Το άτομο, λοιπόν, προσλαμβάνει με τις αισθήσεις του πληροφορίες, τις οποίες επεξεργάζεται, ώστε αυτές με τη σειρά τους να το βοηθήσουν να απεικονίσει την πραγματικότητα και να προσανατολιστεί σε ό,τι το περιβάλλει (Tajfel, 1972: 567-575).

Συνεπώς, με τον όρο «αντίληψη» εννοούμε την επεξεργασμένη άποψη που έχει σχηματιστεί μέσω προηγούμενων βιωμάτων, προσδοκιών και γνώσης αναφορικά με ένα θέμα, και η οποία εκφράζεται μέσω της στάσης που τηρείται απέναντι σε αυτό (Hayes, 1998). Στην έρευνά μας μάς απασχόλησε η επεξεργασμένη άποψη που έχουν διαμορφώσει οι Τσιγγάνοι μέσω της εμπειρίας τους για το θεσμό του σχολείου. Με βάση, λοιπόν, τον κύριο σκοπό της έρευνας και τις εννοιολογικές παραδοχές αναφορικά με τον όρο «αντίληψη», διατυπώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες οι αντιλήψεις των γονέων για το θεσμό του σχολείου;
2. Επηρεάζει το φύλο των Τσιγγανοπαίδων την εγγραφή και την ομαλή φοίτησή τους στο σχολείο;
3. Επηρεάζει η επαγγελματική ενασχόληση των παιδιών την εγγραφή και την ομαλή φοίτηση;
4. Οι οικογενειακές τους υποχρεώσεις (σύναψη γάμου, επίβλεψη μικρότερων αδελφών ή ηλικιωμένων) επηρεάζουν την εγγραφή και την ομαλή φοίτησή τους;
5. Ποιες οι σχέσεις των Τσιγγάνων γονέων με τα στελέχη της εκπαίδευσης και το διδακτικό προσωπικό του σχολείου;

Κρίσιμες μεθοδολογικές επιλογές

Το είδος της έρευνας που επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε είναι η ποιοτική. Ο πληθυσμός μας ήταν αριθμητικά και γεωγραφικά περιορισμένος και, συνεπώς, θα μπορούσαμε μέσω της συγκεκριμένης μεθόδου να συλλέξουμε ένα πλήθος πληροφοριών που θα μπορούσαν να αξιολογηθούν σε βάθος και να οδηγήσουν σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα, χρήσιμα για την καλύτερη κατανόηση της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας, έχοντας βεβαίως τη δυνατότητα να κινηθούμε ελεύθερα από τους αυστηρούς περιορισμούς μιας ποσοτικής έρευνας (Ιωσηφίδης, 2003).

Η «ημιδομημένη συνέντευξη» (Βάμβουκας, 1998:236· Cohen & Manion, 1994:390) επιλέχθηκε ως η καταλληλότερη μέθοδος συλλογής των δεδομένων μας, καθότι η προσωπική συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου από το σύνολο των υποκειμένων της έρευνάς μας θεωρήθηκε αδύνατη, εξαιτίας του υψηλού πο-

σοστού αναλφαβητισμού των Τσιγγάνων, που μας ήταν γνωστή από άλλες έρευνες (Βασιλειάδου, 1998· Κόμης, 1998· Λαμπρίδης, 2004· Λυδάκη, 2000). Επίσης, θεωρήθηκε κατάλληλη εξαιτίας του περιορισμένου αριθμού ατόμων με τα οποία ήρθαμε σε επαφή, ενώ μας έδωσε τη δυνατότητα να μεταβάλουμε ή να τροποποιήσουμε το αρχικό ερευνητικό πλαίσιο, προκειμένου να επιτύχουμε μια εποικοδομητική προσέγγιση των ατόμων των οποίων αντιλήψεις επιθυμούσαμε να αναδείξουμε (Ιωσηφίδης, 2003).

Προκειμένου να είναι εφικτή μια ποιοτική αλλά και ποσοτική προσέγγιση των δεδομένων, συγκροτήθηκε ένας «οδηγός της συνέντευξης», ο οποίος αποτελείστηκε από ερωτήσεις «κλειστού» και «ανοικτού» τύπου. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων επιλέχθηκε η μαγνητοφώνησή τους, ώστε στη συνέχεια να είναι επιτρεπτή μια «πιο λεπτομερής ανάλυση και μελέτη του περιεχομένου» των απαντήσεων που έδωσαν τα υποκείμενα της έρευνας (Βάμβουκας, 1998:243). Προκειμένου να γίνει επεξεργασία των ποιοτικών στοιχείων που αναδείχθηκαν με τις συνεντεύξεις, επιλέχθηκε η τεχνική της *ανάλυσης περιεχομένου*.

Ο πληθυσμός της έρευνας

Όπως προέκυψε από τις επαφές μας με τις οικογένειες των Τσιγγάνων, στο νησί κατοικούν συνολικά 20 οικογένειες, οι οποίες αριθμούν περί τα 130 μέλη. Από αυτές, οι 12 οικογένειες βρίσκονται μόνιμα εγκαταστημένες στον καταυλισμό που βρίσκεται στην είσοδο της πόλης του Αργοστολίου και αριθμούν 75 μέλη συνολικά. Υπάρχουν, ωστόσο, και οικογένειες οι οποίες επωφελούμενες από ειδικά προγράμματα δανειοδότησης έχουν αποκτήσει ιδιόκτητη κατοικία ή ζουν σε κάποιο σπίτι με ενοίκιο εκτός του καταυλισμού. Γενικότερα, ο ακριβής αριθμός των Τσιγγάνων του νησιού δεν είναι γνωστός, καθότι συχνά μετακινούνται προς άλλες περιοχές (κυρίως της Πελοποννήσου) ή φιλοξενούν συγγενείς τους από τις περιοχές αυτές.

Οι επιλεγείσες περιπτώσεις και η συλλογή του υλικού

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατά την περίοδο από 14/4/2008 έως 2/5/2008. Στόχος μας ήταν να προσεγγίσουμε όλες τις οικογένειες οι οποίες είχαν έστω και ένα παιδί ηλικίας 5 έως 18 ετών (ηλικίας στην οποία εντάσσονται στην υποχρεωτική εκπαίδευση) προκειμένου να αποτελέσουν τον πληθυσμό της έρευνάς μας. Ως καταλληλότερη μέθοδο δειγματοληψίας επιλέξαμε τη «χινοστιβάδα» (Cohen & Manion, 1994).

Παρότι διαπιστώσαμε από τις σχετικές αναφορές και την έρευνα πεδίου ότι το σύνολο των οικογενειών που διαμένουν στο νησί είναι είκοσι, εντούτοις προέκυψε μέσω της συζήτησης ότι δύο από αυτές τις οικογένειες δεν αυτοπροσδιορίζονται ως Τσιγγάνοι και έτσι εξαιρέθηκαν από το δείγμα μας. Τρεις οικογένειες δεν προσεγγίστηκαν, καθότι είχαν παιδιά κάτω των 5 ή μεγαλύτερα των 18 ετών, ενώ 4 ακόμη οικογένειες είχαν μετακινηθεί στην περιοχή της Πε-

λοποννήσου.

Έτσι, ο τελικός πληθυσμός αναφοράς μας ήταν ένδεκα οικογένειες. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με τον έναν ή και τους δύο γονείς των οικογενειών αυτών και κάλυψαν το σύνολο των οικογενειών που κατοικούν εκτός του καταυλισμού και το 1/3 των οικογενειών του καταυλισμού.

Ανάλυση και παρουσίαση του ερευνητικού υλικού – Συζήτηση των ευρημάτων

Με βάση κατηγορίες και υποκατηγορίες που προέκυψαν από τον οδηγό της συνέντευξης έγινε ανάλυση του περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων και των σημειώσεων πεδίου του ερευνητή. Η μονάδα καταγραφής που χρησιμοποιήθηκε είναι το *θέμα*. Ως θέμα θεωρείται κάθε ολοκληρωμένη συντακτικά διατύπωση η οποία έχει νοηματική πληρότητα, και αποδελτιώνεται εφόσον εμπίπτει στο περιεχόμενο κάποιας από τις κατηγορίες του συστήματος κατηγοριών που συγκροτήθηκε (Μπονίδης, 2004).

Κάνοντας την παραδοχή ότι όλες οι πλευρές της προσωπικότητας επεμβαίνουν στην αντίληψη (Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος Λαρούς Μπριτάννικα, 1981: 414-415), επιλέξαμε αρχικά τη συλλογή πληροφοριών χρήσιμων για τη δόμηση του προφίλ των συνεντευξιζομένων, προτού να προχωρήσουμε στη διατύπωση των κύριων ερωτημάτων μας προς αυτούς.

Το φύλο των γονέων και η ηλικία τους

Στις συνεντεύξεις έλαβαν μέρος 16 γονείς, άνδρες και γυναίκες. Οι ηλικίες των γυναικών που έλαβαν μέρος στις συνεντεύξεις κυμαίνονταν μεταξύ 18 και 58 ετών, και των ανδρών μεταξύ 25 και 52 ετών. Συχνά στις συνεντεύξεις παρένεβαιναν και τα παιδιά, με την προτροπή των γονιών τους, για να καταθέσουν τις εμπειρίες τους.

Διαπιστώσαμε, ωστόσο, από τα στοιχεία που συλλέξαμε στο πλαίσιο των συνεντεύξεων, ότι δεν υπήρξαν διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις που μας εξέφρασαν οι γονείς σύμφωνα με το φύλο ή την ηλικία τους. Συνεπώς, οι μεταβλητές αυτές δεν επηρέασαν τις αντιλήψεις που έχουν για το σχολείο.

Επάγγελμα των γονέων

Επαγγελματικά οι άνδρες ασχολούνται με την περισυλλογή παλιών σιδερεϊκών προς ανακύκλωση και τη μεταφορά τους στην Πελοπόννησο προς πώληση, με οικοδομικές εργασίες, με τη μαναβική, με το χειρισμό μηχανημάτων ή ως περιστασιακοί εργάτες σε φυτώριο. Οι γυναίκες ασχολούνται κυρίως με τα οικιακά και την ανατροφή των παιδιών. Όλες, ωστόσο, βοηθούν τους συζύγους τους όσο μπορούν στην εργασία τους.

Η επιλογή του επαγγέλματός τους καθορίζεται από τους προσφερόμενους τομείς εργασίας στο νησί και από το γεγονός ότι πρόκειται για άτομα δίχως απολυτήριο δημοτικού, όπως φαίνεται παρακάτω. Ωστόσο, η επαγγελματική τους ε-

μπειρία επηρεάζει την αντίληψή τους για το σχολείο, καθώς θεωρούν ότι τα παιδιά τους πρέπει να φοιτήσουν στο σχολείο προκειμένου να έχουν περισσότερες επαγγελματικές επιλογές και να βελτιώσουν τις συνθήκες της ζωής τους: «Σ₁₂ (σελ. 7): *να κάνουν μια δικιά τους δουλειά [...] Να κάνουν κάτι καλύτερο από αυτό που κάναμε εμείς. Εμείς δε μάθαμε, δεν πήγαμε σε σχολείο, όμως αυτά πρέπει... για να πάνε καλύτερα. Δεν πρέπει να γυρνάμε πίσω».*

Τόπος διαμονής της οικογένειας, καταγωγή και μόρφωση των γονέων

Όλες οι οικογένειες δηλώνουν ως τόπο μόνιμης διαμονής τους την Κεφαλονιά και η κατοικία τους βρίσκεται είτε εντός του καταυλισμού είτε εκτός αυτού σε ιδιόκτητα ή ενοικιασμένα σπίτια: «Σ₁₂ (σελ. 7): *αλλιώς ήταν τα παλιά χρόνια που γυροῦσαν οι δικοί μας από εδώ και από 'κεί. Τώρα έχουν αλλάξει τα πράγματα. Έχουμε σπίτια και δε φεύγουμε».* Όσον αφορά την καταγωγή των γονέων με τους οποίους ήρθαμε σε επικοινωνία, οι γυναίκες με τις οποίες συνομιλήσαμε κατάγονται από την Κόρινθο, την Πάτρα, την Κεφαλονιά, την Αμαλιάδα και το Αίγιο, ενώ οι άνδρες κατάγονται από την Κεφαλονιά, τη Ζάκυνθο ή την Πάτρα. Σε σύνολο 16 γονέων, μόνο οι 6 έχουν φοιτήσει μέχρι κάποια τάξη του δημοτικού σχολείου και γνωρίζουν στοιχειωδώς να γράφουν και να διαβάζουν.

Πίνακας 1. Φοίτηση γονέων και τόπος διαμονής τους κατά την παιδική τους ηλικία

Φύλο	Τάξη	Ηλικία	Καταγωγή ή τόπος διαμονής κατά την παιδική ηλικία, οπότε φοίτησαν
Θήλυ	Δ'	58	Κεφαλονιά
Άρρεν	Ε'	40	Κεφαλονιά
Άρρεν	Β'	39	Κεφαλονιά
Θήλυ	Β'	38	Κεφαλονιά
Θήλυ	Ε'	34	Κεφαλονιά
Άρρεν	Τμήμα τσιγγανοπαίδων για 1 ή 2 περίπου χρόνια	25	Κεφαλονιά

Παρατηρήθηκε ότι τα χρόνια εγκατάστασης των γονέων στην Κεφαλονιά έχουν επηρεάσει το επίπεδο μόρφωσής τους. Μόνο όσοι γεννήθηκαν ή έζησαν την παιδική τους ηλικία στην Κεφαλονιά έχουν φοιτήσει για κάποιο χρονικό διάστημα στο σχολείο. Οι υπόλοιποι δεν εγγράφηκαν ποτέ σε κανενός τύπου εκπαίδευση: «Σ₂₀ (σελ. 1): *Άλλα μυαλά τότε. Έμεναν στα τσαντίρια και πήγαιναν με το κάρο μία από εδώ και μία από 'κεί».*

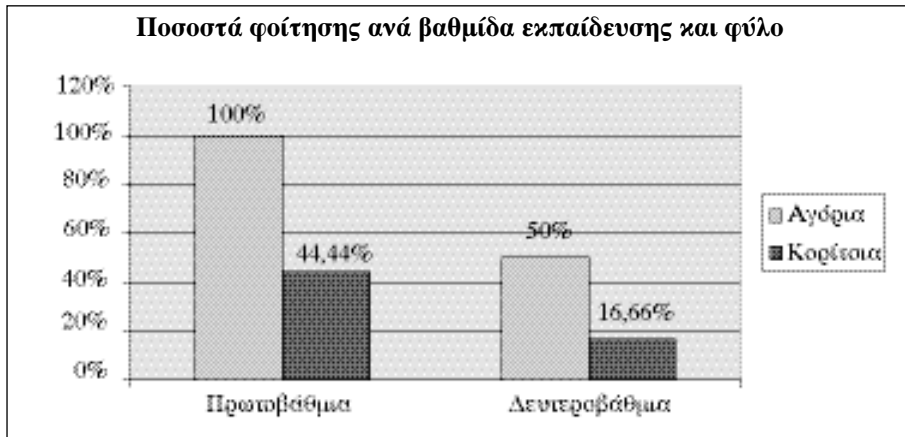
Η παρατήρηση αυτή μας οδηγεί στο να αξιολογήσουμε ως θετική τη στάση όχι μόνο του σχολείου απέναντι στους Τσιγγάνους αλλά και της ευρύτερης κοι-

ωνίας του νησιού, η οποία δεν έθετε τα παιδιά των Τσιγγάνων στο περιθώριο της εκπαίδευσης. Από την άλλη, και οι οικογένειες των Τσιγγάνων που κατοικούσαν στο νησί, όντας αρχικά λίγες και διασκορπισμένες σε διάφορες περιοχές, φαίνεται ότι είχαν υιοθετήσει τις συνήθειες που είχαν και οι υπόλοιποι Κεφαλλονίτες ως προς τη φοίτηση των παιδιών τους.

Μόρφωση παιδιών

Σε σύνολο 38 παιδιών ηλικίας 5-18 ετών μόνο τα 24 φοιτούν στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή στο θεσμό των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Συγκεκριμένα, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση φοιτούν τα 11 από τα 11 αγόρια ηλικίας 5 - 12 ετών, και τα 4 από τα 9 κορίτσια. Αντίστοιχα, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση φοιτούν τα 3 από τα 6 αγόρια ηλικίας 13 - 18 ετών και τα 2 από τα 12 κορίτσια.

Γράφημα 1:



Από τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν είναι εμφανές ότι κανένα από τα παιδιά ηλικίας 5 - 6 ετών δε φοιτά στο νηπιαγωγείο. Φαίνεται ότι οι γονείς θεωρούν ότι τα παιδιά είναι ακόμα πολύ μικρά για να πάνε σχολείο σε αυτή την ηλικία. Για τον ίδιο λόγο υπήρξαν γονείς που μας δήλωσαν ότι έστειλαν τα παιδιά τους στο δημοτικό στην ηλικία των 7 ετών: «Σ₁₇ (σελ.42): *Οι κοπέλες δεν πάνε οι μικρές (5 και 6 ετών), γιατί είναι μικρές ακόμα και ποιος να τις πάρει, να τις πάει, να τις φέρει... Ξέρεις, φοβόμαστε και το δρόμο εκεί πέρα κι όλα*». Όσον αφορά τη φοίτηση αγοριών και κοριτσιών, φαίνεται να υπάρχει μια διαφοροποίηση στα ποσοστά φοίτησης, την οποία όμως ερμηνεύουν περισσότερο οι συνθήκες διαβίωσης κάθε οικογένειας και όχι κάποια αντίληψη αναφορικά με το ρόλο των δύο φύλων. Δεν παρατηρήθηκε εξάλλου, όπως φαίνεται παρακάτω, διαφοροποίηση στα δύο φύλα ως προς τους λόγους που αναφέρθηκαν ως αιτίες εγκατάλειψης της φοίτησης.

Αιτίες διακοπής της φοίτησης

Τρία από τα ερευνητικά μας ερωτήματα αφορούσαν τις αιτίες που μπορεί να επηρεάζουν την εγγραφή και την ομαλή φοίτηση των Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο. Οι απαντήσεις που συλλέξαμε ήταν ποικίλες. Έτσι, ως αιτίες διακοπής της φοίτησης των παιδιών με σειρά συχνότητας παρουσιάστηκαν από τους γονείς οι εξής:

1. Η άσχημη συμπεριφορά των συμμαθητών τους: «Σ₁ (σελ. 56): *τους κοροϊδεύανε*», «Σ₂ (σελ. 68): *τους φώναζαν 'γύφτο'*», «Σ₃ (σελ. 10): *... εεε, κάθε πρωί που με κοροϊδεύανε ... τα παιδιά...*», «Σ₄ (σελ. 21): *Τις κοροϊδεύανε και τα παιδιά*». Πρόκειται για την κύρια αιτία διακοπής της φοίτησης, κάτι που ήταν αναμενόμενο, σύμφωνα με τα πορίσματα και άλλων ερευνών και των αναφορών της βιβλιογραφίας (Γκότοβος, 2004α· Γκότοβος, 2004β· Γκότοβος, 2004γ· Δικαίου, 1990· Κόμης, 1998· Πολίτου, 1996).

2. Η μετακίνηση της οικογένειας, κυρίως λόγω εργασίας: «Σ₅ (σελ. 33): *Φύγαμε εμείς από 'δώ για μερικό διάστημα... και σταμάτησανε*», «Σ₆ (σελ. 10): *Γιατί... και μεις είχαμε φύγει από 'δώ και αυτή σταμάτησε*», «Σ₂ (σελ. 67): *Τότενες δε μέναμε συνέχεια στο ίδιο μέρος. Πηγαίναμε για δουλειά*». Και αυτή η αιτία έχει αναδειχτεί μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία (Ντούσας, 1997).

3. Η επαγγελματική ενασχόληση των παιδιών: «Σ₇ (σελ. 67): *Σταμάτησα το σχολείο γιατί πήγα και δούλεψα ηλεκτρολόγος μαζί με ένα γνωστό μας*», «Σ₅ (σελ. 33): *Και δεν τους έβαλα στο σχολείο, δουλεύανε και αυτά. Όλοι. Με τα σίδερα*». Το γεγονός ότι τα παιδιά απασχολούνται επαγγελματικά από μικρή ηλικία επηρεάζει σαφέστατα τη φοίτησή τους στο σχολείο και οδηγεί είτε στη μη σταθερή φοίτηση είτε, συνηθέστερα, στη διακοπή της (Λαμπριδής, 2004).

4. Η δυσχερής οικονομική κατάσταση της οικογένειας: «Σ₈ (σελ. 29): *Ήταν διαφορετικά εκείνα τα χρόνια, ήταν οι δουλειές. Δηλαδή, έπρεπε να δουλέψουνε αναγκαστικά για να ζήσουνε, δε βλέπανε το σχολείο, κοιτούσαν τη δουλειά. Γιατί άμα δεν έχεις να φας, πώς να πας κι έτσι σχολείο*», «Σ₈ (σελ. 29): *Πρέπει να δουλέψεις για να τρως, για να ζήσεις*». Η αιτία αυτή, η οποία απαντάται στη βιβλιογραφία (Πολίτου, 1996), φαίνεται, όπως προκύπτει από το λόγο των Τσιγγάνων, να συνδέεται άμεσα και με τις δύο προαναφερθείσες αιτίες.

5. Η άρνηση εγγραφής ή επανεγγραφής από το σχολείο: «Σ₉ (σελ. 19): *Ήμωνα μεγάλη, ήμωνα μεγάλη και δε με πήρανε*», «Σ₁₀ (σελ. 25): *Ναι, και πήγα μέχρι την Πέμπτη, και μετά την άλλη χρονιά, που ήταν να πάω έκτη, πήγα σχολείο, πήγα κανονικά και μου λέει η κυρία ..., εσύ είσαι μεγάλη, λέει, δεν κάνεις για την έκτη δημοτικού και ήμωνα 13*», «Σ₁₀ (σελ. 26): *Μετά πήγα να συνεχίσω, αλλά δε με πήρανε*». Μέσα από το λόγο των Τσιγγάνων αναδεικνύεται η ασυμφωνία του εκπαιδευτικού συστήματος με τον τρόπο ζωής των Τσιγγάνων. Τα παιδιά αυτά μπορεί να καθυστερούν την εγγραφή τους στο σχολείο ή να διακόπτουν προσωρινά τη φοίτησή τους, κάτι που έρχεται σε σύγκρουση με το νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου και οδηγεί τελικά σε σχολική διαρροή.

6. Η αδιαφορία των εκπαιδευτικών: «Σ₂ (σελ. 58): *δεν ασχολούνταν μαζί*

τους», «Σ₂ (σελ. 59): *δε θέλουνε να πάνε σχολείο. Επήγανε και φύγανε, αφού... δεν είχανε βοήθεια, δεν είχανε βοήθεια*». Η αιτία αυτή αποτελεί μία μόνο από αυτές που συνδέονται με τον δάσκαλο και οι οποίες αναδείχθηκαν σε μικρότερο ποσοστό. Αποδεικνύουν όμως όλες τον πρωταρχικό ρόλο που διαδραματίζει ο δάσκαλος στη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο.

7. Η προσωπική επιλογή λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος: «Σ₂ (σελ. 68): *βαριόντουσαν*», «Σ₇ (σελ. 68): *δεν ήταν ωραία και δε μαθαίναμε τίποτε*», «Σ₁₁ (σελ. 49): *Εύπησε ένα πρωί και μου είπε ότι δε θέλει να ξαναπάει στο σχολείο. Καλά, κάτσε εδεπά, του είπα*. Όπως αναδεικνύεται από το λόγο των Τσιγγάνων, το σχολείο δε συνάδει με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και τον τρόπο ζωής τους, με αποτέλεσμα να διακόπτουν τη φοίτησή τους σε αυτό (Βασιλειάδου, 2000: 25-26· Δικαίου, 1990· Levinson & Sparkers, 2005· Μουχελή, 1996).

8. Ο γάμος: «Σ₁₂ (σελ. 2): *Για να καταλάβεις, έφυγε με τη σχολική της τσάντα. Τα βιβλία του σχολείου είχε μόνο μαζί της*», «Σ₁₃ (σελ. 66): *Η Μαρία πήγε λίγο σχολείο. Μετά το σταμάτησε, γιατί αρραβωνιάστηκε μικρή. Παντρεύτηκε στα 14!*», «Σ₁ (σελ. 55): *Δεν πήγε καθόλου σχολείο. Παντρεύτηκε 14 χρονών*». Όπως έχει παρουσιαστεί και από τη σχετική βιβλιογραφία, η σύναψη γάμου είναι μια συνήθης αιτία μεταξύ των Τσιγγάνων προκειμένου για τη διακοπή της φοίτησης (Ντούσας, 1997· Πολίτου, 1996).

9. Ο αναλφαβητισμός των γονέων: «Σ₁₄ (σελ. 56): *Δεν ξέρουμε γράμματα να τα βοηθάγαμε*», «Σ₂ (σελ. 53): *Κι εγώ να ήξερα γράμματα, θα έβγαζα εγώ το παιδί μου, αλλά δεν ξέρω γράμματα να τους βοηθήσω λίγο!*». Το γεγονός ότι και οι ίδιοι οι γονείς είναι οργανικά και λειτουργικά αναλφάβητοι καθιστά αδύνατη την παροχή βοήθειας προς το παιδί από την ίδια την οικογένεια προκειμένου να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες που έχει με τα μαθήματα του σχολείου. Αυτό συμβάλλει στη διαιώνιση και διόγκωση των προβλημάτων και τελικά στην εγκατάλειψη της φοίτησης (Κάτσικας & Πολίτου, 1999· Πολίτου, 1996· Χαλκιώτης, 2000).

10. Οι κακές συνθήκες διαβίωσης: «Σ₄ (σελ. 20): *Εεε, τότε ήμασταν λίγο πιο κατεβασμένοι. Μέναμε στις λεύκες τότε...* (εννοεί σε τσαντίρια, κάτω από τα δέντρα, κοντά στη λιμνοθάλασσα του Κουτάβου, στο Αργοστόλι)». «Σ₄ (σελ. 20): *Σταμάτησε γιατί μας βγάλανε μετά από εκείνα τα παραπήγματα που μέναμε παλιά ...*», «Σ₁₄ (σελ. 56): *Είδες που μέναμε. Πού να πάνε σχολείο; Ούτε νερό να πλυθούνε δεν είχαμε*. Αναμφισβήτητα, οι δύσκολες συνθήκες διαβίωσης επηρεάζουν την ομαλή φοίτηση των Τσιγγανοπαιδιών στο σχολείο, δεδομένου ότι συχνά ζουν όχι μόνο αρκετά μακριά από το σχολείο, αλλά και σε εγκαταστάσεις που δεν τους επιτρέπουν την προετοιμασία τους για τη μετάβαση στο σχολείο (Κάτσικας & Πολίτου, 1999· Πολίτου, 1996).

11. Η άσχημη συμπεριφορά του δασκάλου: «Σ₁₅ (σελ. 56): *Εμάς μας μάλωναν πιο πολύ από τα άλλα παιδιά. Ακόμα και άμα κάναμε το ίδιο, σε μας φωνάζανε*», «Σ₁₆ (σελ. 68): *Να πας να τηγανίσεις πατάτες, μου έλεγε όταν έκανα λάθος*». Αυτού του είδους οι αναφορές αναδεικνύουν τη δεύτερη αιτία της σχολικής διαρροής που σχετίζεται με τον δάσκαλο.

12. Η τιμωρία από το δάσκαλο: «Σ₁₆ (σελ. 68): *Είχα φτιάξει μία σφεντόνα και στο διάλειμμα σκότωσα ένα πουλί στην αυλή. Πήγαν οι συμμαθητές μου και το είπαν στο δάσκαλο κι εκείνος μου είπε να πάρω την τσάντα μου και να πάω σπίτι μου. Κι εγώ έφυγα και δεν ξαναπήγα*». Πρόκειται για την τρίτη στη σειρά αιτία που αφορά τον δάσκαλο. Μαζί με τις δύο προαναφερθείσες καταδεικνύει τον δάσκαλο ως υπαίτιο για τη σχολική διαρροή των Τσιγγάνων σε ποσοστό 14,3%.

13. Το πρωινό ξύπνημα: «(σελ. 11) Ερευνήτρια: *Και το πρωινό το ξύπνημα ήταν δύσκολο; Σ₃: Ναι... βαριόμουνα (γελάει)*». Το ωράριο λειτουργίας του σχολείου έχει ήδη αναδειχτεί ως αιτία της σχολικής διαρροής των Τσιγγάνων από την έρευνα της Λυδάκη (1998).

14. Η Διγλωσσία: «Σ₂ (σελ. 56): ... *εεε, δεν ξέρανε και καλά τη γλώσσα (τα ελληνικά), δεν τα κοιτούσε και ο δάσκαλος*». Τα παιδιά των Τσιγγάνων, καθότι μιλούν κυρίως τη ρομανί, δυσκολεύονται σημαντικά στο σχολείο τόσο στην κατανόηση όσο και στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου (Βασιλειάδου, 1998). Μπορεί, βέβαια, το ποσοστό των απαντήσεων που αναλογεί σε αυτή την απάντηση να είναι μικρό, καθότι δεν κατονομάζεται άμεσα από τους γονείς, αλλά μπορεί κανείς να υποθέσει ότι έμμεσα υπονοείται κάθε φορά που λένε ότι οι δάσκαλοι δεν τα πρόσεξαν και οι ίδιοι δεν γνώριζαν γράμματα για να τα βοηθήσουν: «Σ₁₄ (σελ. 56): *δεν τα κοιτούσε και ο δάσκαλος. Εμείς τι να κάναμε. Δεν ξέρουμε γράμματα να τα βοηθάγαμε*».

15. Η φροντίδα της οικογένειας: «Σ₁₁ (σελ. 48): *μετά που η αδελφή μου παντρεύτηκε έπρεπε να προσέχω εγώ το σπίτι και όλα τα αδέρφια μου, που ήταν πιο μικρά. Αφού οι γονείς μου δούλευαν, τι να έκανα; Όλες τις δουλειές τις έκανα εγώ. Μαγείρευα... τα πάντα*». Τα παιδιά των Τσιγγάνων, και ιδιαίτερα τα κορίτσια, αναλαμβάνουν από πολύ μικρά τη φροντίδα της οικογένειας, πρωτίστως όταν εργάζεται και η μητέρα της οικογένειας (Ντούσας, 1997· Πολίτου, 1996).

16. Η αντίληψη ότι το σχολείο δεν καλλιεργεί τις δεξιότητες που είναι αναγκαίες στη μετέπειτα κοινωνική τους ζωή: «Σ₁₃ (σελ. 68): *Πήγα (σχολείο) μέχρι όσο χρειαζόταν να μάθω ότι έπρεπε για να δουλέψω και να βγω στην κοινωνία*». Στο λόγο αυτό του δεκαεπτάχρονου Τσιγγάνου υποκρύπτεται μια αντίληψη για το σχολείο η οποία έχει καταγραφεί και από τη σχετική βιβλιογραφία (Dikaίου, 1990· Σιώτου, 2004). Το ενδιαφέρον των Τσιγγάνων έγκειται στην εκμάθηση κυρίως της γραφής και της ανάγνωσης. Ως εκ τούτου, θεωρούμε ότι υπάρχει αναπτυγμένη μια συγκεκριμένη αντίληψη για το σχολείο, ακόμα και αν δεν διατυπώθηκε ξεκάθαρα από τους γονείς.

Πίνακας 2. Αίτια διακοπής της φοίτησης ανά συχνότητα εμφάνισης

α/α	Μετρήσιμη τιμή: Τα αίτια διακοπής της φοίτησης στο σχολείο	Συχνότητα τιμής	Ποσοστό επί του συνόλου
1	Η άσχημη συμπεριφορά των συμμαθητών τους	7	14,40%
2	Η μετακίνηση της οικογένειας (κυρίως λόγω εργασίας)	6	12,30%
3	Η επαγγελματική ενασχόληση	5	10,20%
4	Η δυσχερής οικονομική κατάσταση της οικογένειας	5	10,20%
5	Η άρνηση εγγραφής ή επανεγγραφής από το σχολείο	4	8,20%
6	Η αδιαφορία των εκπαιδευτικών	4	8,20%
7	Προσωπική επιλογή λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος	3	6,10%
8	Ο γάμος	3	6,10%
9	Ο αναλαβητισμός των γονέων	3	6,10%
10	Οι κακές συνθήκες διαβίωσης	2	4,10%
11	Η άσχημη συμπεριφορά του δασκάλου	2	4,10%
12	Η τιμωρία από το δάσκαλο	1	2%
13	Το πρωινό ξύπνημα	1	2%
14	Η διγλωσσία	1	2%
15	Η φροντίδα της οικογένειας	1	2%
16	Η αντίληψη για το σχολείο	1	2%
	Σύνολο	49	100%

Σχέσεις γονέων με το σχολείο

Εξετάζοντας την παράμετρο «σχέσεις γονέων με σχολείο» οι γονείς ρωτήθηκαν σχετικά με τον διευθυντή του σχολείου στο οποίο φοιτά το παιδί τους, καθώς και με το διδακτικό προσωπικό. Οι περισσότεροι εκφράστηκαν θετικά: «Σ₁₇ (σελ. 43): *Ευχαριστημένοι είμαστε. Ναι*», «Σ₂ (σελ. 62): *Είναι αθρώποι (αναφέρεται στο γεγονός ότι οι δάσκαλοι δείχνουν ενδιαφέρον για τις ανάγκες και τα προβλήματά τους), δε λέμε για το Αηξούρι τώρα, λέμε παντού*», «Σ₈ (σελ. 30): *Κανένα πρόβλημα. Ίσα ίσα. Σε κάποιο διάστημα που είχα σταματήσει το σχολείο, είχε έρθει εδώ, στον καταυλισμό που μέναμε, σε μία παράγκα μέσα εδώ, ο διευθυντής του σχολείου, να με πάρει να με πάει σχολείο. Δηλαδή, δηλαδή δεν το είδε ρατσιστικά*», «Σ₈ (σελ. 30): *Ήταν πολύ καλοί άνθρωποι, και οι δασκάλες ήταν πάρα πολύ καλές και μας προσέχανε. Δηλαδή τ' άλλα παιδάκια που μας φωνάζανε... γύφτους, κατάλαβες πώς θέλω να στο πω τώρα...*». Κάποιοι, ωστόσο,

είχαν αντίθετη άποψη: «Σ₁₈ (σελ. 53): *Είναι και διευθυντές που είναι ρατσιστές και συμπεριφέρονται διαφορετικά στους τσιγγάνους. Στον Ασπρόπυργο είναι καλύτερα απ' ό,τι εδώ*», «Σ₁₁ (σελ. 49): *Πήγα πολλές φορές και στους δασκάλους και στους καθηγητές, το διευθυντή (γυμνασίου) για να τους πω να τον βοηθήσουν, αλλά τίποτε*», «Σ₁₁ (σελ. 49): *Άμα δεν κάνουν αυτοί; δεν τον πρόσεξαν. Εγώ δεν ήξερα και στο σχολείο δεν του δίνανε σημασία*».

Στο ερώτημα αν έχουν επισκεφθεί ποτέ τον προϊστάμενο της Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι περισσότεροι απάντησαν αρνητικά. Αναφέρθηκε μόνο μία περίπτωση που συνέβη κάτι τέτοιο και η μητέρα ικανοποιήθηκε από την έκβαση των γεγονότων: «Σ₁₂ (σελ. 6): *Μετά εγώ πήγα στον ... (τότε προϊστάμενο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) και το πήραν μετά το παιδί (στο σχολείο)*».

Στο ερώτημα με ποια αφορμή επισκέπτονται το σχολείο, μας απάντησαν ότι πηγαίνουν κυρίως όταν τους καλούν οι εκπαιδευτικοί για να τους μιλήσουν για την πρόοδο των παιδιών τους ή την αποκλίνουσα συμπεριφορά τους: «Σ₁₂ (σελ. 7): *Έχω πάει στο σχολείο. Όταν μας καλούν πάμε. Πιο πολύ άμα κάμουνε καμιά φασαρία, τέτοια*», «καμιά φορά μας φωνάζουνε, άμα κάνουν καμιά φασαρία. Πιο πολύ γι' αυτή τη μικρή», «Σ₁₁ (σελ. 50): *έχω πάει στο σχολείο, βεβαίως. Και για τους βαθμούς τους και για το μεγάλο, για να δω τι θα γίνει...*». Αρκετοί ήταν, επίσης, αυτοί που μας είπαν ότι πηγαίνουν προκειμένου να διευθετήσουν κάποιο γραφειοκρατικό θέμα: «Σ₅ (σελ. 33): *Εεεε τώρα λι..., έχουνε φτιάξει λίγο τα πράγματα, γιατί πήγαμε εμείς εκεί, κι εγώ κι η νύφη μου, και μάλωσα, γιατί το Σταύρο τον είχα για μερικές μήνες χωρίς να τον έχω γράψει στο σχολείο, πήγαινε, δεν είχα τη γέννησή του μαζί μου και πήγαινε έτσι χωρίς χαρτιά. Αλλά τώρα πάει καλύτερα*». Λιγότεροι είναι αυτοί που επισκέπτονται το σχολείο για να παρακολουθήσουν κάποια σχολική εορτή «Σ₁₁ (σελ. 50): *Και σε γιορτές, ναι. Τα Χριστούγεννα, που είχε ποίημα ο Βασίλης με όλα τα παιδάκια, είχα πάει*».

Οι απόψεις τους για τους εκπαιδευτικούς διαμορφώνονται κυρίως από την επίδοση των παιδιών τους στο σχολείο και από το επίπεδο των γνώσεων που κατακτούν. Τα θετικά σχόλια αφορούσαν τόσο το ενδιαφέρον του δασκάλου για την πρόοδο των παιδιών όσο και την κατανόησή του για τις δύσκολες συνθήκες διαβίωσης των παιδιών και την 'προστασία' τους από κακεντρέχη σχόλια των συμμαθητών τους. Τα αρνητικά σχόλια, από την άλλη, αφορούσαν την εκδήλωση διακρίσεων από μέρους του εκπαιδευτικού στους μαθητές του (Τσιγγάνους και μη Τσιγγάνους) και την απουσία ενδιαφέροντος για την πρόδοό τους.

Ωστόσο, παρά τα ποικίλα παράπονα που διατυπώθηκαν για τον εκπαιδευτικό, οι γονείς δεν εκφράζονται συνολικά κατά του σχολικού θεσμού και δεν αμφισβητούν την αξία του: «Σ₁₉ (σελ. 15): *Θα ήθελα να συνεχίσει, βέβαια*».

Προσδοκίες από το σχολείο

Οι γονείς δήλωσαν ότι αναμένουν από όλα τα στελέχη της εκπαίδευσης να δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για την πρόοδο των παιδιών τους, να τα φροντίζουν και να τα αγαπούν: «Σ₂₀ (σελ. 4): *Και οι δάσκαλοι να τα προσέχουν όπως*

τα άλλα», «Σ₁₉ (σελ. 15-16): *Να συμπεριφέρονται ωραία στο παιδί... αυτά... Να τα βοηθάνε... παραπάνω από τα άλλα*», «Σ₁₈ (σελ. 53): *να συμπεριφέρεται σε όλα τα παιδιά όπως και στο δικό του. Να μην κάνει το παιδί του καλύτερο από το δικό μου*». Από τους συμμαθητές τους επιθυμούν να τα αγαπούν όπως και τα άλλα παιδάκια και να μην έχουν απρεπή συμπεριφορά απέναντί τους: «Σ₁₉ (σελ. 15): *Εεε, εντάξει, θα ήθελα δηλαδή να είναι αγαπημένη με τα παιδάκια, να μη το βρίζουνε, να μη το, δηλαδή όπως λένε Τσιγγάνο, είναι ρατσιστές δηλαδή, δε θέλω να παίξω μ' αυτό, γιατί είναι γυφτάκι... βρομάει, έχει ψείρες, και τέτοια, γιατί πολύ το κάνουνε στα σχολεία αυτά, κι αυτό δε μ' αρέσει*».

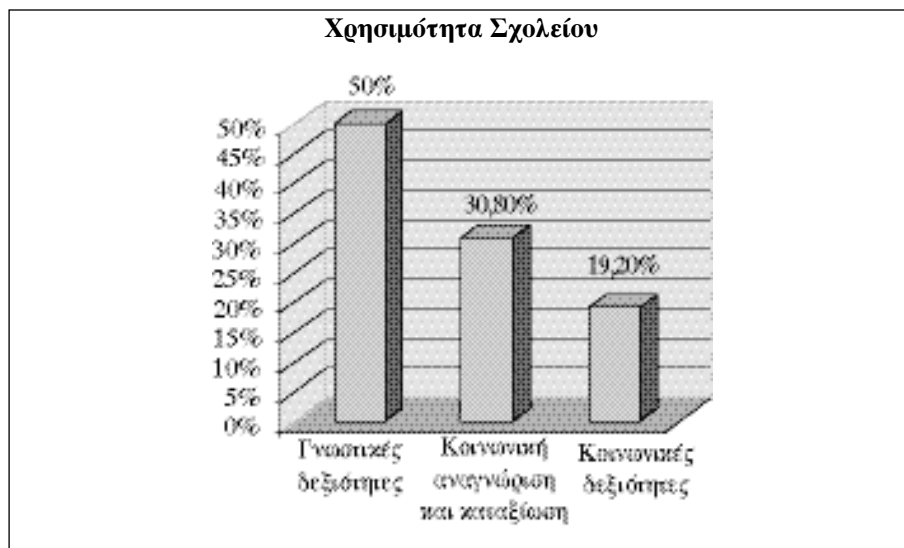
Ορισμένοι από τους συνομιλητές μας στάθηκαν θετικά απέναντι στο ενδεχόμενο να γραφτούν βιβλία στα ρομανί ή να γνωρίζουν οι δάσκαλοι να χειρίζονται αυτή τη διάλεκτο θεωρώντας ότι τα παιδιά θα βοηθηθούν, γιατί δε μιλούν με ευχέρεια τα ελληνικά: «Σ₈ (σελ. 28): *Ναι, καλύτερο θα ήταν αυτό. Όπως ο αδελφός μου ο μικρός. Ξέρει ελληνικά, αλλά δεν μπορεί να τα μιλήσει καθαρά. Ενώ άμα, άμα του τα λες στη γλώσσα μας, θα τα καταλάβει πολύ καλύτερα*». Άλλοι πάλι θεώρησαν κάτι τέτοιο περιττό είτε γιατί τα παιδιά τους δε μιλούν τα ρομανί: («Σ₆ (σελ. 12): *Τα δικά μου τα παιδιά δε μιλάνε αυτά*», «Σ₁₁ (σελ. 50): *Η μικρή μου δεν τα ξέρει καθόλου*»), είτε γιατί δεν επιθυμούν κάποιος μη Τσιγγάνος να μπορεί να καταλαβαίνει τη διάλεκτό τους και τις μεταξύ τους συζητήσεις («Σ₁₁ (σελ. 50): *Ο άντρας μου (μη Τσιγγάνος), να φανταστείς, τόσα χρόνια παντρεμένοι και δεν ξέρει ούτε μία λέξη. Γιατί να του τα μάθω; Θέλω να 'ρθει ο αδελφός μου, οι δικοί μου, να πούμε μια κουβέντα δική μας, να καταλαβαίνει; Όχι! Κάτσε στην άκρη σου, του λέω. Καλύτερα έτσι*».

Χρησιμότητα του σχολείου

Όλοι οι γονείς τοποθετήθηκαν θετικά ως προς τη χρησιμότητα του σχολείου και την ανάγκη φοίτησης των παιδιών τους. Από το σύνολο των απαντήσεών τους προκύπτει ότι οι γονείς ανάγουν τη χρησιμότητα του σχολείου: α) στην κατάκτηση των απαραίτητων γνωστικών δεξιοτήτων προκειμένου να μπορούν να αντιμετωπίζουν καθημερινά πρακτικά προβλήματα και παράλληλα να μπορέσουν να βρουν κάποια εργασία: «Σ₅ (σελ. 7): *Να κάνουν κάτι καλύτερο από αυτό που κάναμε εμείς. Εμείς δε μάθαμε, δεν πήγαμε σε σχολείο, όμως αυτά πρέπει... για να πάνε καλύτερα. Δεν πρέπει να γυρνάμε πίσω*», «Σ₁₉ (σελ. 15): *Θα ήθελα να συνεχίσει, βέβαια. Να μάθει κι αυτό πέντε γράμματα. Αύριο μεθαύριο να... να θέλει να βγάλει ένα πτυχίο, να σπουδάσει... αν είναι καλή*», β) στην κατάκτηση των αναγκαίων κοινωνικών δεξιοτήτων (έκαναν λόγο για 'μόρφωση' εννοώντας την κοινωνική μόρφωση) προκειμένου να γνωρίζουν πώς να συμπεριφέρονται στους άλλους ανθρώπους: «Σ₂₀ (σελ. 4): *Να πηγαίνουν και να μαθαίνουν και άλλα πράγματα. Να γίνουν καλοί άνθρωποι, πώς να συμπεριφέρονται με τους άλλους*», «Σ₂₁ (σελ. 21): *Το σχολείο σε βοηθάει. Να μορφώνεσαι, να μαθαίνεις να μιλάς, να συμπεριφέρεσαι... Να ξέρεις να πηγαίνεις στην αγορά να ψωνίζεις, να μιλάς στον κόσμο, στους ανώτερούς σου. Όλα τα παιδιά πρέπει να το μάθουν αυτό*», και γ) στην κατάκτηση κοινωνικής αναγνώρισης και καταξίωσης: «Σ₄

(σελ. 21): *Να μάθεις πέντε γράμματα, βρε παιδί μου. Να μάθεις να βάζεις την υπογραφή σου, μαθαίνεις να μη σε κοροϊδεύει ο άλλος, να μη σε κάνει ο άλλος έτσι...*», «Σ₁₁ (σελ. 50): *Να βγει, βρε παιδί μου, μεθαύριο στην κοινωνία και να μην τονε κοροϊδεύουνε, ούτε στη δουλειά του ούτε πουθενά.*».

Γράφημα 2:



Σχέσεις Τσιγγάνων παιδιών με «άλλους» και Τσιγγάνων γονέων με μη Τσιγγάνους

Στην έρευνά μας μας απασχόλησε και το θέμα των σχέσεων των Τσιγγανό-παιδών με τους «άλλους». Τα παιδιά που μένουν στον καταυλισμό δήλωσαν ότι παίζουν κυρίως μεταξύ τους, αφού τα «άλλα» παιδιά τούς απευθύνουν υβριστικά σχόλια: «Σ₆ (σελ.12: *Μόνο με τα παιδάκια που είναι εδώ (κάνουν παρέα στο σχολείο) [...] Εεε, καμιά φορά, λέει, παίζουν (με τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου)*», «Σ₁₅ (σελ. 56): *δεν κάναμε παρέα μαζί τους, μόνο με τη φάρα μας*». Αντίθετα, τα παιδιά που μένουν σε σπίτια εκτός του καταυλισμού δήλωσαν ότι έχουν πολύ καλές σχέσεις με όλους τους συμμαθητές, ενώ παίζουν χωρίς προβλήματα με τα γειτονόπουλά τους: «Σ₂₀ (σελ. 5): *Κάνουν παρέα με όλα τα παιδιά, όχι μόνο με τα Τσιγγανάκια. Με όλα παίζουνε*», «Σ₁₂ (σελ. 7): *Κι εδώ με τα παιδιά της Κατερίνας (γειτόνισσα), και στα γενέθλια του Αντώνη τα είχε καλέσει, κανονικά. Να δεις πώς τον αγαπούν τα παιδιά και τον δέχτηκαν στο σχολείο όταν πήγε! (μετά από νοσηλεία σε νοσοκομείο) Στα χέρια τον σήκωσαν! Τέτοια χαρά πήραν!*».

Ρωτήσαμε, επίσης, τους Τσιγγάνους γονείς για τις σχέσεις τους με τους «άλ-

λους» γονείς. Στόχος μας ήταν να εξετάσουμε κατά πόσο οι Τσιγγάνοι θεωρούν ότι αποτελούν μαζί με τους υπόλοιπους γονείς ένα κομμάτι της σχολικής κοινότητας. Διαπιστώθηκε ότι στο πλαίσιο του σχολείου έχουν ελάχιστες σχέσεις με τους μη Τσιγγάνους γονείς και έρχονται σε επαφή μαζί τους κυρίως σε συγκεκριμένες γονέων: «Σ₆ (σελ. 36): Στο σχολείο, όχι. Να καταλάβεις, εμείς οι Τσιγγάνοι, εδώ (δείχνει με τα χέρια το συνοικισμό)... Οι δικοί μας», «Σ₂ (σελ. 44): Όχι. Μόνο που ... αυτό, που καθόμαστε και μιλάμε, ξέρεις. Με τα παιδιά τους, ξέρεις, όπως γνωρίζομαστε και μιλάμε». Με τους μη Τσιγγάνους γονείς εκτός σχολείου μόνο οι Τσιγγάνοι που δεν μένουν στον καταυλισμό δήλωσαν ότι έχουν φιλικές σχέσεις: «Σ₁₄ (σελ. 63): Είμαστε φίλοι κανονικά. “Καλημέρα, γεια σου”. Δεν έχουμε κουβέντες ο ένας με τον άλλο (εννοεί παρεξηγήσεις). Όχι, κανονικά. Και να παρεξηγηθούνε τα παιδιά μέσα (στο σχολείο), δεν μπορούμε να πούμε, δε λέμε κουβέντες ο ένας με τον άλλον. Ούτε αυτοί σε μας ούτε κι εμείς σ’ αυτούς. Εντάξει, μες στο σχολείο ακούς και ‘Γύφτο’ ακούς και ‘Τσιγγάνο’ ακούς και...», «Σ₈ (σελ. 27): Και ξέρω πάρα πολλά παιδάκια που με τους μπαμπάδες τους και τις μαμάδες τους κάνουνε παρέα και φέρονται πολύ καλά».

Αναφορικά με τη διαφορά που φαίνεται να έχουν τόσο οι Τσιγγάνοι γονείς όσο και τα παιδιά τους στις σχέσεις τους με τους «άλλους», ανάλογα με το αν διαμένουν εντός ή εκτός του καταυλισμού, έχουμε να παρατηρήσουμε ότι οι οικογένειες εντός του καταυλισμού ζουν υπό πολύ άσχημες συνθήκες με αποτέλεσμα να μην μπορούν εκ των πραγμάτων να φροντίζουν για την καθαριότητα και την εμφάνισή τους. Επίσης, ο καταυλισμός βρίσκεται στην είσοδο της πόλης, αρκετά μακριά από άλλους συνοικισμούς. Όλα αυτά λειτουργούν ανασταλτικά στις σχέσεις τους με τους άλλους. Αντίθετα, οι Τσιγγάνοι εκτός καταυλισμού δεν έχουν αυτά τα προβλήματα, αλλά το πλεονέκτημα ότι μπορούν να συνάψουν πιο εύκολα σχέσεις με τους «άλλους» στο πλαίσιο μιας κλειστής κοινωνίας όπως αυτής ενός χωριού.

Προσδοκίες από το κράτος

Οι Τσιγγάνοι γονείς θεωρούν ότι το κράτος θα μπορούσε να συμβάλει στη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών που θα διευκολύνουν τα παιδιά τους να πηγαίνουν στο σχολείο. Συγκεκριμένα, προέκυψαν τρεις κατηγορίες προσδοκιών από το κράτος. Αυτές που σχετίζονται: α) με την οικονομική ενίσχυση (ή οικονομικές διευκολύνσεις) στην αποπληρωμή λογαριασμών «Σ₂₀ (σελ. 5): Εκεί θα ήταν καλό να είχαν μία βοήθεια (οικονομική ενίσχυση κατά τη φροντίδα σε ίδρυμα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την κάλυψη των εξόδων στέγασης, σίτισης κ.λπ.)», «Σ₁₂ (σελ. 7): 300 ευρώ (επίδομα) γιατί είμαι πολύτεκνη. Τι να σου κάνουν όμως 300 ευρώ;», β) με την επίλυση του προβλήματος της στέγασης και των συνθηκών διαμονής «Σ₁₉ (σελ. 12): Ε, βέβαια. Τώρα, αυτά που μένουμε σπίτια είναι;», «Σ₆ (σελ. 37): Να φτιάξουν το χώρο εδώ! Γιατί υπήρχονε πολλά μικρόβια, πολλά ..., καλά, έχονε τώρα δυο μέρες που βάλαν την πίσσα. Βάλανε. Θέλουμε να φτιάξουνε κάτι εδώ, μια.. να... Μας βάλανε τις τουαλέτες, να γκρεμίσουν αυτά εδώ, να μας βάλουνε δυο λούμενα καλά», και γ) με τη διευκόλυν-

ση στη μετακίνηση των μαθητών προς και από το σχολείο «Σ₂₀ (σελ. 4): Έρχεται το λεωφορείο και παίρνει τα παιδιά και τα μικρά τα στέλνει με ταξί».

Συμπεράσματα

Η έρευνά μας έδειξε ότι οι Τσιγγάνοι γονείς, ανεξαρτήτως φύλου, τοποθετούνται θετικά απέναντι στο θεσμό του σχολείου και τη χρησιμότητά του χωρίς να κάνουν διάκριση στη φοίτηση των παιδιών τους με κριτήριο αν είναι αγόρια ή κορίτσια. Αντιμετωπίζουν, βέβαια, σημαντικά προβλήματα με κυριότερα τις δυσκολίες συνθήκες διαμονής και τα αρνητικά στερεότυπα που οι «άλλοι» έχουν πλάσει γι' αυτούς. Στις δυσκολίες τους αυτές επιζητούν τη βοήθεια του κράτους και των ατόμων που είναι γύρω τους, εκπαιδευτικών και απλών πολιτών, καθώς επηρεάζουν την εγγραφή και την παραμονή τους στο σχολείο με τη συμπεριφορά τους.

Βιβλιογραφία

- Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία* (5^η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βαξεβάνογλου, Α. (2001). *Έλληνες Τσιγγάνοι Περιθωριακοί και Οικογενειάρχες*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Βασιλειάδου, Μ. (2000). «Ανάλυση δεδομένων της έρευνας». Πρακτικά Συνεδρίου: *‘Ο Ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στην Εκπαίδευση των Τσιγγάνων’*, σελ. 58-67. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Βασιλειάδου, Μ. – Παυλή-Κορρέ, Μ. (1998). *Η Εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Γεωργοπαπαδάκου, Α. (1992-93^ο). *Το Μεγάλο Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα: εκδ. Μάλλιαρης-Παιδεία, σ. 133.
- Γκότοβος, Α.Ε. (2003). *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α.Ε. (2004α). *Εκπαιδευτικοί και πολιτισμική ετερότητα: Αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τους Τσιγγάνους*. Ανακτήθηκε: Φεβρουάριος 15, 2008 από <http://www.uoi.gr/ROMA>
- Γκότοβος, Α.Ε. (2004β). *Οι αναπαραστάσεις των γονέων για το διαφορετικό: στερεότυπα και προκαταλήψεις για τους Τσιγγάνους στην ελληνική οικογένεια*. Ανακτήθηκε: Φεβρουάριος 15, 2008 από <http://www.uoi.gr/ROMA>
- Γκότοβος, Α.Ε. (2004γ). *Μαθητές και πολιτισμική ετερότητα: εμπειρίες, αντιλήψεις και στάσεις των μαθητών απέναντι στο διαφορετικό*. Ανακτήθηκε: Φεβρουάριος 15, 2008 από <http://www.uoi.gr/ROMA>
- Cohen, L. – Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dikaiou, M. (1990): Illiteracy and Tsigani Minority Children in Northern Greece: An Exploration of Parents' and Children Views. *International Migration*, vol. XXVIII, 1, 47-69.
- Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος Λαρούς-Μπριτάννικα (1981), τόμος 9^{ος}, Αθήνα: Εκδ. Οργανισμός Πάπυρος, σ. 414-415.
- Hayes, N. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία* (τόμ. 1), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

- Κάτοικας, Χ. – Πολίτου, Ε. (1999). *Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό»; Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλινοσοτούντες και Αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοκκινάκη, Σ.Κ. (1983). Κοινωνικά χαρακτηριστικά των Τσιγγάνων της περιοχής Άνω Λιοσίων Αττικής. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 48, 110-121.
- Κόμης, Κ. (1998). *Τσιγγάνοι: Ιστορία, Δημογραφία, Πολιτισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λαμπρίδης, Ε.Α. (2004). *Στερεότυπο – Προκατάληψη – Κοινωνική Ταυτότητα: Μελετώντας τις δυναμικές της κοινωνικής αναπαράστασης για τους Τσιγγάνους*. Αθήνα: Gutenberg.
- Levinson, M.P. – Sparkers, A.C. (2005). Gypsy children, space, and the school environment. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18, 6, 751-772.
- Λυδάκη, Α. (1998). *Οι Τσιγγάνοι στην πόλη: Μεγαλώνοντας στην Αγία Βαρβάρα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Λυδάκη, Α. (2000). *Μπαλαμέ και Ρομά: Οι Τσιγγάνοι των Άνω Λιοσίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μουχελή, Α. (1996). Τσιγγάνοι και κοινωνικός αποκλεισμός. Στο: Δ. Καραντινός, Λ. Μαράτου-Αλιμπράνη & Ε. Φρονίμου (επιμ.), *Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα* (τόμ. 1). Αθήνα: ΕΚΚΕ, σ. 491-525.
- Μπονίδης, Κ.Θ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ντούσας, Δ.Β. (1997). *Ρομ και φυλετικές διακρίσεις: στην ιστορία, την κοινωνία, την κουλτούρα, την εκπαίδευση και τα ανθρώπινα δικαιώματα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό (1989-1993) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Τόμος 1^{ος} (1983), σ. 552-560.
- Παυλή-Κορρέ, Μ. (2000). Τελικά Συμπεράσματα, στο: *Ο Ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στην Εκπαίδευση των Τσιγγάνων: Πρακτικά Συνεδρίου (Αθήνα 1999)*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, σ. 68-74.
- Σιδέρη, Α. (1993). Έρευνα σε παιδιά Τσιγγάνων. Στο: Καλούτση, Α. (επιμ.), *Παιδί και πληθυσμιακές μετακινήσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 45-56.
- Πολίτου, Ε. (1996). Τσιγγάνοι και σχολείο. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 39-40, 63-69.
- Σιώτου, Α. (2004). *Οικογένεια, Φύλο και Ηλικία στην Κοινωνία των Τσιγγάνων*. Ανακτήθηκε: Φεβρουάριος 14, 2008 από <http://195.130.114.39/ROMA/html/epimorphotiko.php>.
- Στασινός, Δ.Π. (2004). *Ταυτότητα Τσιγγανοπαίδων και Σχολείο: Συμπεριφορές, Στάσεις, Προσδοκίες*. Ανακτήθηκε: Φεβρουάριος 14, 2008 από http://195.130.114.39/ROMA/EPIMORFOTIKO_YLIKO/EDU_ROMA_Vol_II/Vol_II_Unit_05.pdf
- Tagfel, H. (1972²). Perception: Social Perceprion, στο: *International Encyclopedia of the Social Sciences*, Volumes 11 and 12, New York: The Macmillan Company & The Free Press, σ. 527-581.
- Τερζοπούλου, Μ. – Γεωργίου, Γ. (1996). *Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα: Ιστορία – Πολιτισμός*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Χαλκιάτης, Δ. (2000). Η πολιτική του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για την Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων, στο: *Ο Ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στην Εκπαίδευση των Τσιγγάνων: Πρακτικά Συνεδρίου (Αθήνα 1999)*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, σ. 23-25.
- Χατζηραββίδης, Σ. (2007). Οι Ρομ στην ιστορία της ανθρωπότητας και στην Ελλάδα. Κεφάλαιο 3, στο: *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων. Επιμορφωτικός Οδηγός: Πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο»/ΥΠΕΠΘ/ΕΠΕΑΕΚ II*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, σ. 39-63. Ανακτήθηκε: Φεβρουάριος 15, 2008 από http://isocrates.gr/content_by_cat.asp?contentid=1344&catid=231&how=&keywords=

Παράρτημα 1

Το προφίλ των συνομιλητών:

Σ_1 : Γυναίκα, ηλικίας 48 ετών, παντρεμένη, με 13 παιδιά και με μόνιμη κατοικία διαμονής στο Δήμο Παλλικής. Ασχολείται με τα οικιακά και, μαζί με τον σύζυγό της, με τη συλλογή παλιών σιδερικών, ενώ μας δήλωσε ότι είναι αναλφάβητη.

Σ_2 : Άνδρας, ηλικίας 40 ετών, παντρεμένος, με 10 παιδιά, μόνιμα εγκαταστημένος στο Δήμο Παλλικής. Επαγγελματικά ασχολείται με τη συλλογή παλιών σιδερικών και δήλωσε αναλφάβητος. Πρόκειται για αδελφό του Σ_{14} .

Σ_3 : Κορίτσι, 18 ετών, ανύπαντρο, το οποίο ασχολείται με τα οικιακά και μένει μόνιμα στον καταυλισμό του Δήμου Αργοστολίου. Έχει φοιτήσει μέχρι τη Δ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου, ενώ έχει παρακολουθήσει και μαθήματα στο θεσμό των ΚΕΕ. Πρόκειται για μία από τις κόρες της Σ_6 .

Σ_4 : Γυναίκα, ηλικίας 58 ετών, παντρεμένη, με 6 παιδιά. Ζει μόνιμα στον καταυλισμό του Δήμου Αργοστολίου και ασχολείται με τα οικιακά. Έχει φοιτήσει μέχρι τη Δ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου.

Σ_5 : Γυναίκα, ηλικίας 38 ετών, παντρεμένη, με 4 παιδιά. Ασχολείται με τα οικιακά και βοηθάει τον άνδρα της σε αγροτικές εργασίες. Είναι μόνιμα εγκαταστημένη στον καταυλισμό του Δήμου Αργοστολίου και δήλωσε ότι είναι αναλφάβητη.

Σ_6 : Γυναίκα, ηλικίας 38 ετών, παντρεμένη, με 5 παιδιά. Ασχολείται με τα οικιακά και κατοικεί μόνιμα στον καταυλισμό του Δήμου Αργοστολίου. Είναι αναλφάβητη.

Σ_7 : Αγόρι, 17 ½ ετών, ανύπαντρο, το οποίο δουλεύει ως βοηθός ηλεκτρολόγου και μαζί με την υπόλοιπη οικογένεια στη συλλογή σιδερικών. Έχει φοιτήσει μέχρι την Ε' τάξη του Δημοτικού Σχολείου και ζει μόνιμα στο Δήμο Παλλικής. Είναι γιος του Σ_2 .

Σ_8 : Άνδρας, 23 ετών, ανύπαντρος, ο οποίος ζει μόνιμα στον καταυλισμό του Δήμου Αργοστολίου. Εργάζεται ως εποχιακός υπάλληλος σε καφετέρια και έχει φοιτήσει μέχρι τη Στ' Τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Είναι γιος της Σ_5 .

Σ_9 : Κορίτσι, ηλικίας 18 ετών, ανύπαντρο, που ασχολείται με τα οικιακά και ζει στον καταυλισμό του Δήμου Αργοστολίου. Έχει φοιτήσει μέχρι τη Γ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου καθώς και στο θεσμό των ΚΕΕ. Πρόκειται για κόρη της Σ_4 .

Σ_{10} : Κορίτσι, 17 ετών, ανύπαντρο, το οποίο ασχολείται με τα οικιακά. Έχει φοιτήσει μέχρι την Ε' τάξη του Δημοτικού Σχολείου και είναι κόρη της Σ_5 .

Σ_{11} : Γυναίκα, ηλικίας 30 ετών, παντρεμένη, με 2 παιδιά, η οποία ασχολείται με τα οικιακά και με το φυτόριο του άντρα της (μη Τσιγγάνου) και ζει μόνιμα στο Δήμο Παλλικής. Είναι κόρη του Σ_{15} και της Σ_1 .

Σ_{12} : Γυναίκα, ηλικίας 36 ετών, παντρεμένη, με 3 παιδιά, αναλφάβητη. Ασχολείται με τα οικιακά και μαζί με τον σύζυγό της με τη συλλογή σιδερικών. Κατοικεί μόνιμα σε χωριό του Δήμου Αργοστολίου.

Σ_{13} : Άνδρας, ηλικίας 20 ετών, παντρεμένος, με 1 παιδί, ο οποίος ασχολείται με τη συλλογή παλιών σιδηρικών και ζει μόνιμα στο Δήμο Παλλικής. Έχει φοιτήσει μέχρι την Ε' τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Είναι γιος του Σ_2 .

Σ_{14} : Άνδρας, ηλικίας 52 ετών, παντρεμένος, με 13 παιδιά, ο οποίος κατοικεί μόνιμα στο Δήμο Παλλικής και ασχολείται με τη συλλογή παλιών σιδηρικών. Είναι αναλφάβητος, σύζυγος της Σ_1 και αδελφός του Σ_2 .

Σ_{15} : Κορίτσι, 14 ετών, ανύπαντρο, που ζει μόνιμα στο Δήμο Παλλικής. Έχει φοιτήσει μέχρι την Α' τάξη του Δημοτικού σχολείου και ασχολείται με τα οικιακά. Είναι κόρη του Σ_{15} και της Σ_1 .

Σ_{16} : Αγόρι, ηλικίας 13 ετών, ανύπαντρο, το οποίο έχει φοιτήσει μέχρι τη Γ' Δημοτικού και απασχολείται, μαζί με την υπόλοιπη οικογένεια, με τη συλλογή σιδηρικών. Ζει μόνιμα στο Δήμο Παλλικής και είναι γιος του Σ_2 .

Σ_{17} : Άνδρας, ηλικίας 35 ετών, αναλφάβητος και παντρεμένος, με 5 παιδιά, ο οποίος κατοικεί στο Δήμο Λειβαθούς και ασχολείται με τη συλλογή σιδηρικών. Πρόκειται για αδερφό του Σ_{20} και κουνιάδο της Σ_{12} .

Σ_{18} : Άνδρας, ηλικίας 25 ετών, αναλφάβητος, παντρεμένος, με 1 παιδί, ο οποίος εργάζεται ως χειριστής μηχανημάτων και ως εργάτης στο φυτώριο του κουνιάδου του. Ζει μόνιμα στο Δήμο Παλλικής και είναι γιος του Σ_{15} και της Σ_1 .

Σ_{19} : Γυναίκα, ηλικίας 34 ετών, παντρεμένη, με 1 παιδί, η οποία ζει μόνιμα στον καταυλισμό του Δήμου Αργοστολίου. Έχει φοιτήσει μέχρι την Ε' τάξη του Δημοτικού Σχολείου και είναι κουνιάδα της Σ_6 .

Σ_{20} : Άνδρας, ηλικίας 39 ετών, ο οποίος ζει μόνιμα σε χωριό του Δήμου Αργοστολίου, παντρεμένος, με 5 παιδιά. Ασχολείται με τη συλλογή σιδηρικών και έχει φοιτήσει μέχρι τη Β' τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Είναι αδελφός του Σ_{17} και κουνιάδος της Σ_{12} .

Σ_{21} : Άνδρας, ηλικίας 36 ετών, αναλφάβητος και παντρεμένος, με 1 παιδί. Πρόκειται για τον σύζυγο της Σ_{19} και αδελφό της Σ_6 .

Παράρτημα 2

Ερωτηματολόγιο Ημιδομημένης Συνέντευξης

1. Ποιο είναι το φύλο σας; (φύλο)

1. Άνδρας

2. Γυναίκα

2. Πόσων χρόνων είστε; (ηλικία)

3. Τι δουλειά κάνετε; (επάγγελμα)

4. Εδώ και πόσα χρόνια μένετε μόνιμα στην Κεφαλονιά; (χρόνια μόνιμης εγκατάστασης)

1. Γεννήθηκα εδώ
2. Περίπου 1 έως 5 χρόνια
3. Περίπου 6 έως 10 χρόνια
4. Περίπου 11 έως 15 χρόνια
5. Από 15 και περισσότερα περίπου

5. Από πού κατάγεστε; (ή πού μένατε πριν έρθετε στην Κεφαλονιά); (τόπος προέλευσης/καταγωγής)

6. Για ποιους λόγους ταξιδεύετε προς άλλες περιοχές μακριά από τον τόπο της μόνιμης κατοικίας σας; (Αιτίες μετακίνησης)

- για πόσο διάστημα περίπου;-

1. Επαγγελματικούς
2. Κοινωνικούς (επισκέψεις σε συγγενείς, εκδηλώσεις κ.λπ.)
3. άλλους

7. Πόσο καλά γνωρίζετε να διαβάζετε και να γράφετε; (βαθμός κατάκτησης βασικής δεξιότητας γραφής και ανάγνωσης).

1. Καθόλου
2. Λίγο
3. Αρκετά

4. Καλά

5. Πολύ καλά

8. Έχετε παρακολουθήσει μαθήματα (φοιτήσει) στο σχολείο; (Επίπεδο εγγραμματοσμού)

1. Ναι

2. Όχι

Αν ναι, μέχρι ποια τάξη;

1. Δημοτικό σχολείο: Α Β Γ Δ Ε ΣΤ

2. Γυμνάσιο: Α Β Γ

3. Λύκειο: Α Β Γ

4. Ν.Ε.Λ.Ε / Κ.Ε.Ε (χρόνια:)

5. Σχολή Ο.Α.Ε.Δ (χρόνια:)

6. Τ.Ε.Ι

7. Α.Ε.Ι.

8. Άλλο

Αν όχι, γιατί;

.....

9. Πόσα παιδιά έχετε και πόσων χρόνων είναι καθένα από αυτά; (αριθμός τέκνων και ηλικία)

1.

2.

...

10. Ποια από αυτά πηγαίνουν σχολείο και σε ποια τάξη; (φοίτηση τέκνων)

1.

2.

11. Πηγαίνετε στο σχολείο για να ενημερωθείτε για την πρόοδο των παιδιών σας (ή για το πόσο καλά τα πηγαίνουν στο σχολείο;) (επίσκεψη στο σχολείο)

1. Ναι

2. Όχι

Αν ναι, πόσο συχνά;

1. Σπάνια (1 έως 3 φορές το χρόνο, κυρίως όταν παίρνουν βαθμούς)

2. Συχνά (1 ή 2 φορές το μήνα περίπου)

3. Πολύ συχνά (3 φορές το μήνα ή και περισσότερο)

Αν όχι, γιατί;

.....

12. Ποια η γνώμη σας για τους δασκάλους του σχολείου; (αντιλήψεις για τους εκπαιδευτικούς)

.....

13. Ποια η σχέση σας με τους δασκάλους του σχολείου; (σχέσεις με εκπαιδευτικούς)

.....

14. Επισκέπτεστε ποτέ τον διευθυντή του σχολείου;

1. Όχι, ποτέ

2. Ναι, για γραφειοκρατικούς λόγους (παραλαβή βεβαιώσεων κ.λπ.)
3. Ναι, για θέματα που σχετίζονται με την πρόοδο του παιδιού
4. Ναι, για ...

15. Ποια είναι η γνώμη σας για τον διευθυντή σε σχέση με το πώς συμπεριφέρεται σε εσάς και το παιδί σας; (αντιλήψεις για διευθυντή)

.....

16. Κατά τη γνώμη σας, είναι χρήσιμο (καλό) για το παιδί σας να πηγαίνει στο σχολείο; (αξία/χρησιμότητα σχολείου)

1. Ναι, γιατί ...
2. Όχι, γιατί ...

17. Πώς θα θέλατε να είναι το «τέλειο» σχολείο για το παιδί σας (ως προς τους δασκάλους, τα μαθήματα, το ωράριο κ.ά.); (προσδοκίες από το σχολείο)

.....

18. Έχει κάποιο από τα παιδιά σας σταματήσει για κάποιο διάστημα ή για πάντα να πηγαίνει στο σχολείο; (Διακοπή φοίτησης)

1. Όχι
2. Ναι, γιατί ...

19. Θα απαγορεύατε σε κάποιο παιδί σας να πάει στο σχολείο; (απαγόρευση φοίτησης)

1. Όχι
2. Ναι, γιατί ...

20. Πώς πιστεύετε ότι θα μπορούσε να βοηθήσει το κράτος, ώστε τα παιδιά σας να πηγαίνουν κανονικά στο σχολείο; (Προσδοκίες από το κράτος)

1. Οικονομική ενίσχυση
2. Δάσκαλοι που μιλούν τη ρομανί και βιβλία που θα έχουν γραφτεί σε αυτή
3. διευκόλυνση μεταφοράς
4. Άλλο ...

21. Έχουν τα παιδιά σας φίλους μη Τσιγγάνους (επαφές παιδιών με «άλλους»)

- A. στο σχολείο;**
1. Όχι, γιατί ...
 2. Ναι, γιατί ...
- B. στη γειτονιά;**
1. Όχι, γιατί ...
 2. Ναι, γιατί ...

22. Πώς είναι οι σχέσεις σας με τους γονείς των μη Τσιγγάνων παιδιών; (επαφές γονέων με «άλλους»)

- A. στο σχολείο;**
- B. στη γειτονιά;**

«Αιτιατικές αποδόσεις» τσιγγάνων μητέρων για την επιτυχία ή αποτυχία των παιδιών τους αναφορικά με καθήκοντα που σχετίζονται με την εκπαίδευσή τους

Ευθυμία Β. Πεντέρη

*Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακό δίπλωμα «Κοινωνικο-πολιτισμικής εκπαίδευσης
και κατάρτισης εμψυχωτών»*

Κωνσταντίνος Γ. Πετρογιάννης

Αναπληρωτής Καθηγητής, Τ.Ε.Ε.Π.Η. του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Εισαγωγή

Υποστηρίζεται ότι η προσαρμογή και η πορεία των παιδιών στο σχολικό αλλά και το ευρύτερο περιβάλλον καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις πεποιθήσεις των γονέων και τις πρακτικές κοινωνικοποίησης που εφαρμόζουν σε όλη την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, ακόμη και στην εφηβεία (Kiang et al., 2006). Αναφέρεται, μάλιστα, ότι οι γονεϊκές πεποιθήσεις και οι ψυχολογικές και κοινωνικές πηγές υποστήριξης της οικογένειας μπορούν να υπερισχύσουν των αρνητικών πιέσεων του περιβάλλοντος αναφορικά με την ακαδημαϊκή κινητοποίηση και τη σχολική επιτυχία του παιδιού. Ιδιαίτερα για τα παιδιά που προέρχονται από ετερογενή πολιτισμικά περιβάλλοντα, η μελέτη των αντιλήψεων και των στόχων που έχουν οι γονείς για την κοινωνική και γνωστική τους λειτουργικότητα αποκτά μεγάλη βαρύτητα, καθώς το κενό που υπάρχει μεταξύ των αξιών και των στόχων του σχολείου και αυτών της οικογένειας φαίνεται να είναι μία από τις βασικότερες αιτίες για τις χαμηλές επιδόσεις των παιδιών, τα προβλήματα συμπεριφοράς και τη σχολική διαρροή (DeGarmo & Martinez, 2006· Stormont et al., 2003).

Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι οι γονείς με χαμηλά εισοδήματα, αλλά και αυτοί που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες, τείνουν να αξιολογούν την εκπαίδευση ως το εισιτήριο για την οικονομική και κοινωνική κινητικότητα (Drummond & Stipek, 2004). Ωστόσο, τα παιδιά των οικογενειών αυτών φαίνεται να παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο, αλλά και οι ίδιοι οι γονείς να εμπλέκονται λιγότερο τόσο σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τη σχολική μάθηση όσο και σε εκπαιδευτικές καταστάσεις στο σπίτι. Οι προσεγγίσεις που έ-

χουν τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων απέναντι στη μάθηση και την κοινωνική αλληλεπίδραση, αλλά και το διαφορετικό πολλές φορές γνωστικό τους στυλ, έρχονται συχνά σε σύγκρουση με τις αξίες και τους κανόνες που εκφράζει το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι συνθήκες αυτές, σε συνδυασμό με τα αντικειμενικά προβλήματα που δημιουργεί η δυσκολία στη γλωσσική επικοινωνία, όταν η μητρική γλώσσα των παιδιών είναι διαφορετική από την επίσημη, επιφέρουν επιπρόσθετη ανησυχία και απογοητεύσεις στα παιδιά με αποτέλεσμα πολλές φορές να χάνουν το ενδιαφέρον τους για την ακαδημαϊκή ενασχόληση και πολύ συχνά να εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο (DeGarmo & Martinez, 2006· Zhou et al., 2003). Η αδυναμία των γονιών αλλά και των εκπαιδευτικών να αντιληφθούν αυτή τη σύγκρουση αξιών επιδεινώνει την κατάσταση, καθώς συχνά αποδίδονται άλλα νοήματα ή κίνητρα στη συμπεριφορά των παιδιών. Η καταγραφή των αντιλήψεων των γονιών που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες για θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση και κοινωνικοποίηση των παιδιών τους είναι σημαντική σε ό,τι αφορά τη διεύρυνση των γνώσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο όλων των μαθητών τους και συμβάλλει στην προσπάθεια σχεδιασμού προγραμμάτων εκπαίδευσης πολιτισμικά κατάλληλων για όλους τους μαθητές (Waanders et al., 2007).

Οι γονείς έχουν συγκεκριμένες απόψεις για τις ικανότητες των παιδιών τους, οι οποίες με τη σειρά τους καθορίζουν τις προσδοκίες τους για την εκπαιδευτική τους πορεία και επηρεάζουν τις σχολικές τους επιδόσεις. Υποστηρίζεται ότι συγκεκριμένες απόψεις των γονιών είναι αυτές οι οποίες επιδρούν περισσότερο στην ακαδημαϊκή κινητοποίηση και πρόοδο των παιδιών, και πιο συγκεκριμένα: α) η ερμηνεία και η αιτιολόγηση της επιτυχίας των παιδιών τους σε κάθε τομέα, β) οι αντιλήψεις τους για το βαθμό δυσκολίας των ποικίλων δραστηριοτήτων και καθηκόντων που θεωρούνται σημαντικές για το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών, γ) οι προσδοκίες τους για την πιθανή επιτυχία των παιδιών και η σιγουριά που αισθάνονται για τις ικανότητες των παιδιών τους, δ) οι απόψεις που σχετίζονται με την αξία των ποικίλων δραστηριοτήτων και καθηκόντων, σε συνδυασμό με το βαθμό στον οποίο πιστεύουν ότι θα πρέπει να ενθαρρύνουν τα παιδιά να εμπλακούν στις δραστηριότητες και να μάθουν τις συγκεκριμένες δεξιότητες, ε) οι απόψεις τους για τα διαφορετικά επίπεδα επιτυχίας τα οποία θα πρέπει να σημειώσουν τα παιδιά σε διαφορετικούς τομείς δραστηριοτήτων, και στ) οι απόψεις τους για τους εξωτερικούς παράγοντες οι οποίοι είναι ανασταλτικοί στην επίδοση των παιδιών, σε συνδυασμό με τις πεποιθήσεις οι οποίες σχετίζονται με τις στρατηγικές που θεωρούνται αποτελεσματικές για να ξεπεραστούν αυτά τα εμπόδια (Wigfield & Eccles, in press).

Ειδικότερα, οι *αιτιακές αποδόσεις* των γονέων αφορούν τη διαδικασία ερμηνείας και αιτιολόγησης της εμφάνισης ή μη συγκεκριμένων δεξιοτήτων και συμπεριφορών που θεωρούνται σημαντικές σε κάθε ηλικία, σύμφωνα με τις ισχύουσες αντιλήψεις για την πορεία ανάπτυξης που υιοθετούν τα μέλη κάθε κοινωνικο-πολιτισμικής ομάδας. Η προσέγγιση των αιτιακών αποδόσεων των γονιών στρέφεται κυρίως γύρω από τη μελέτη τεσσάρων κυρίαρχων διαστάσεων:

α) του πεδίου (ή θέσης) ελέγχου (locus of control), έννοιας η οποία παραπέμπει στο αν η αιτία αποδίδεται στα ατομικά χαρακτηριστικά του ίδιου του παιδιού (ενδοατομικούς παράγοντες) ή στο περιβάλλον-περιστάσεις (εξωτερικούς παράγοντες), β) της σταθερότητας, η οποία αναφέρεται στην εκτίμηση της μονιμότητας ή όχι της λειτουργίας της αναφερόμενης αιτίας, γ) του επιπέδου γενίκευσης της συμπεριφοράς, αν δηλαδή η συμπεριφορά παρατηρείται σε ένα ευρύ φάσμα περιπτώσεων ή προκαλείται σε σχέση με συγκεκριμένες συνθήκες, και δ) του ελέγχου που είναι δυνατόν να ασκεί το ίδιο το παιδί στην εκδήλωση συγκεκριμένων συμπεριφορών (Branca, 2005· Natale, 2007· Senich, 2006). Οι *εσωτερικές* αποδόσεις σχετίζονται με την αντίληψη ότι η συμπεριφορά του παιδιού καθορίζεται από ιδιοσυγκρασιακές, σκόπιμες και σταθερές δυνάμεις στο παιδί. Ως παράγοντες που καθορίζουν αυτές τις δυνάμεις αναφέρονται η ηλικία του παιδιού, το φύλο, η προσωπικότητα και ο χαρακτήρας του (Park & Chean, 2005). Από την άλλη πλευρά, οι *εξωτερικές* αποδόσεις αναδεικνύουν τον κυρίαρχο ρόλο των περιστασιακών και περιβαλλοντικών επιδράσεων στη συμπεριφορά του παιδιού. Τέτοιες επιδράσεις είναι οι συνθήκες διαβίωσης, η γειτονιά, η επίσημη εκπαίδευση, η ανατροφή από τους γονείς και οι εμπειρίες και οι συναναστροφές των παιδιών με συνομηλίκους ή άλλους ενήλικες.

Οι απόψεις αυτές των γονέων για τα χαρακτηριστικά των παιδιών, τα κίνητρα ή τις αιτίες της συμπεριφοράς τους φαίνεται να επηρεάζουν τη συναισθηματική ανταπόκριση των γονέων και την επιλογή συγκεκριμένων πρακτικών για τη διαχείριση/ρύθμιση της συμπεριφοράς των παιδιών τους (Senich, 2006). Η επίγνωση *εσωτερικών* αποδόσεων από τους γονείς, από τη μία πλευρά, για την αιτιολόγηση των θετικών χαρακτηριστικών και συμπεριφορών των παιδιών, και *εξωτερικών* αποδόσεων, από την άλλη, για την ερμηνεία των αρνητικών ή μη επιθυμητών συμπεριφορών, συνδέεται με μία αισιόδοξη αναπτυξιακά θέση για το παιδί και αφορά κυρίως τις δυτικές βιομηχανοποιημένες κοινωνικές ομάδες. Οι γονείς οι οποίοι αποδίδουν τις υψηλές επιδόσεις των παιδιών σε *ενδοατομικούς παράγοντες*, όπως στην ικανότητα, στην προσπάθεια και στη θέληση του ίδιου του παιδιού, ενώ τις αποτυχίες του σε *εξωτερικούς παράγοντες*, όπως, για παράδειγμα, στις πρακτικές των ίδιων των γονιών, στη δυσκολία των καθηκόντων ή στους περιορισμούς του περιβάλλοντος, επιδεικνύουν μεγαλύτερο ρεπερτόριο και ευελιξία πρακτικών, ώστε να κινητοποιήσουν το παιδί και να διευκολύνουν την εκπαιδευτική του πορεία (Natale, 2007). Εξάλλου, φαίνεται ότι, όταν οι γονείς αισθάνονται ότι έχουν ρόλο και θέση στη μάθηση του παιδιού τους, είναι περισσότερο πιθανό να εμπλακούν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Georgiou & Tourva, 2007).

Όσον αφορά τους γονείς οι οποίοι πιστεύουν ότι τα αρνητικά χαρακτηριστικά του παιδιού πηγάζουν από παράγοντες που το ίδιο το παιδί μπορεί να ελέγξει και δεν οφείλονται σε περιστασιακές ή περιβαλλοντικές αιτίες, προτιμούν περισσότερο για τη ρύθμιση της συμπεριφοράς του παιδιού πιεστικές και περιοριστικές πρακτικές με έμφαση στην πειθαρχία (Branca, 2005· Hastings & Rubin, 1999). Δυσκολεύονται να λειτουργήσουν μέσα σε ένα καθοδηγητικό πλαι-

σιο επίλυσης του συγκεκριμένου κάθε φορά προβλήματος, επιχειρώντας να εξακριβώσουν ενδεχόμενους *εξωτερικούς παράγοντες* οι οποίοι μπορεί να συμβάλλουν σε αυτή την καθυστέρηση ή δυσκολία του παιδιού (Holloway et al., 1986). Γενικότερα, οι γονείς οι οποίοι πιστεύουν ότι η «φύση» ή προκαθορισμένες δυνάμεις στο παιδί βάζουν τα όρια στην ανάπτυξη του φαίνεται να αποδέχονται περισσότερο την ύπαρξη διαφορών μεταξύ των παιδιών. Είναι λιγότερο πιθανό να αναπτύξουν στρατηγικές για την προώθηση των επιδόσεων και των επιτευγμάτων του παιδιού πέρα από ένα συγκεκριμένο επίπεδο, το οποίο κρίνουν ότι είναι βιολογικά προκαθορισμένο (Rao et al., 2003).

Αν και οι περισσότερες έρευνες στρέφονται στη μελέτη των αντιλήψεων των γονέων για τη μη επιθυμητή συμπεριφορά των παιδιών τους, υποστηρίζεται ότι διαφορετικά σχήματα αιτιακών αποδόσεων ενεργοποιούνται από τους γονείς σε ό,τι αφορά τις θετικές συμπεριφορές των παιδιών σε σχέση με τις αρνητικές ή ανεπιθύμητες συμπεριφορές τους (Bugental & Harpaney, 2002). Σημαντικό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζουν το φύλο και η ηλικία του παιδιού στο σχήμα των αποδόσεων που υιοθετούν κάθε φορά οι γονείς, στοιχείο που έχει να κάνει τόσο με την άμεση εμπειρία με το ίδιο το παιδί όσο και με τις πολιτισμικές αξίες της κοινωνικής ομάδας αναφοράς. Έτσι, ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς ερμηνεύουν τη συμπεριφορά των παιδιών φαίνεται να αλλάζει, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν. Αναφέρουν λιγότερους εξωτερικούς παράγοντες στην αιτιολόγηση της συμπεριφοράς τους, γιατί πιστεύουν ότι η ωρίμανση συνεπάγεται μεγαλύτερη σκοπιμότητα και έλεγχο των πράξεών τους από τα ίδια τα παιδιά (Hastings & Rubin, 1999).

Το ενδιαφέρον μας για τον τσιγγάνικο πληθυσμό πηγάζει από το γεγονός ότι αποτελεί μία ακόμη ομάδα στο πλαίσιο του ελληνικού μαθητικού πληθυσμού, με ορισμένα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, οι ιδιαιτερότητες της οποίας σε σχέση με τη γλώσσα και το αξιακό σύστημα θεωρούνται σημαντικοί παράγοντες για τα προβλήματα προσαρμογής των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον και τις χαμηλές τους επιδόσεις (Νόβα-Καλτσούνη, 2000· Πετρογιάννης, 2007· Τρουμπέτα, 1997). Ο προσανατολισμός του αξιακού τους συστήματος σε συλλογικοκεντρικές αξίες φαίνεται να αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα, μεταξύ άλλων ισχυρών κοινωνικο-πολιτισμικών παραγόντων, για τα χαμηλά ποσοστά φοίτησης και τη σχολική διαρροή που παρουσιάζουν τα παιδιά των τσιγγάνων (Νόβα-Καλτσούνη, 2000· Τρουμπέτα, 2001). Ωστόσο, η διαμονή της ομάδας αυτής στον οικιστικό ιστό ενός αστικού περιβάλλοντος, η βελτίωση των συνθηκών ζωής και η αλληλεπίδραση με το αξιακό σύστημα της κυρίαρχης ομάδας, δηλαδή της μη Ρομ ή *μπαλαμό*, κυρίως μέσα από τις διαδικασίες της επίσημης εκπαίδευσης, αποτελούν στοιχεία που μπορεί να θεωρηθεί ότι δυνάμει θα ευνοήσουν την υιοθέτηση αντιλήψεων και πρακτικών που προσομοιάζουν με αυτές της κυρίαρχης ομάδας (Martin & Gamella, 2005· Park & Cheah, 2005).

Η παρούσα εργασία εστιάζει στις αιτιακές αποδόσεις τσιγγάνων μητέρων από δύο τσιγγάνικους οικισμούς στην πόλη της Κομοτηνής, τους Αλάν Κουγιού και Ανάχωμα, για την επιτυχία ή τις τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα

παιδιά ηλικίας έξι ετών σε σχέση με συγκεκριμένα αναπτυξιακά καθήκοντα που αφορούν την εκπαίδευσή τους. Το ενδιαφέρον μας για τη συγκεκριμένη αναπτυξιακή περίοδο πηγάζει από το γεγονός ότι αφορά την ηλικία κατά την οποία τα παιδιά εγγράφονται στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Η μετάβαση στο δημοτικό σχολείο θεωρείται κυρίαρχο αναπτυξιακό επίτευγμα για τη ζωή του παιδιού, καθώς αυτό καλείται να επιδείξει μία σειρά κοινωνικών, συναισθηματικών και γνωστικών επαρκειών (Perry & Weinstein, 1998). Η οικολογική προσέγγιση της ανάπτυξης εστιάζει στους αλληλένδετους ρόλους του οικογενειακού και του σχολικού περιβάλλοντος στην προσπάθεια του παιδιού να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της μετάβασης στο επίσημο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η πορεία αυτής της μετάβασης αναφέρεται ότι έχει μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στην προσαρμογή και στην ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών σε όλη τη σχολική τους πορεία (Sy, 2006). Οι οικογένειες στους τσιγγάνικους οικισμούς Αλάν Κουγιού και Ανάχωμα προτιμούν στην πλειονότητά τους τα χριστιανικά σχολεία για την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Επιλέχθηκαν οι συγκεκριμένοι δύο τσιγγάνικοι οικισμοί με βάση το γεγονός ότι: α) είναι εγκαταστημένοι εντός του οικιστικού ιστού και έχουν περισσότερες ευκαιρίες επαφής με την κυρίαρχη κουλτούρα, και β) εντοπίζονται διαφορές μεταξύ τους σε ό,τι αφορά το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και τη μειονοτική θέση. Στοχεύσαμε στη διερεύνηση της επίδρασης του οικο-πολιτισμικού πλαισίου στις αντιλήψεις των τσιγγάνων μητέρων για την αιτιολόγηση της λειτουργικότητας των παιδιών τους σε σχέση με συγκεκριμένα καθήκοντα που αφορούν την εκπαίδευσή τους. Πιο συγκεκριμένα, λαμβάνοντας υπόψη τις καλύτερες συνθήκες διαβίωσης και τις περισσότερες ευκαιρίες και δυνατότητες πρόσβασης σε κοινωνικά και οικονομικά αγαθά στον οικισμό του Αναχώματος σε σχέση με το Αλάν Κουγιού, αναμενόταν ότι οι μητέρες από το συγκεκριμένο οικισμό θα υιοθετούσαν μια περισσότερο αισιόδοξη αναπτυξιακή θέση για το παιδί, αναφέροντας κυρίως ενδοατομικούς παράγοντες για να ερμηνεύσουν την επιτυχία του παιδιού και εξωτερικούς για την αιτιολόγηση των τυχών αποτυχιών σε σχέση με την εκπαίδευσή του.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 18 τσιγγάνες μητέρες, 9 αγοριών και 9 κοριτσιών ηλικίας 6 ετών, από τους οικισμούς Αλάν Κουγιού και Ανάχωμα της Κομοτηνής. Οι περισσότερες οικογένειες (N=17) είχαν εγγράψει τα παιδιά τους στο κοντινότερο δημοτικό σχολείο (μη μειονοτικό). Από το σύνολο των παιδιών που παρακολούθησαν το σχολείο, μόνο 2 δεν παρουσίαζαν τακτική φροντίση. Ο μέσος όρος ηλικιών των μητέρων ήταν τα 29 έτη, ενώ το εύρος των ηλικιών τους κυμαινόταν από 23 έως 42 έτη, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 1 με τα λοιπά κοινωνικο-δημογραφικά τους στοιχεία.

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των οικογενειών που συμμετέχουν στην έρευνα

<i>Μεταβλητές</i>		ΟΙΚΙΣΜΟΣ			
		<i>ΑΛΛΑΝ ΚΟΥΓΙΟΥ</i>		<i>ΑΝΑΧΩΜΑ</i>	
		N	%	N	%
Μητέρες		10	55,60%	8	44,40%
Φύλο παιδιού	A	5	27,80%	4	22,20%
	K	5	27,80%	4	22,20%
Ηλικία παιδιού	6	10	55,60%	6	33,30%
	7	-	-	2	11,10%
Φοίτηση στο σχολείο	Ναι	10	55,60%	5	27,80%
	Όχι	-	-	1	5,60%
	Μη τακτική	-	-	2	11,10%
Φοίτηση στο νηπιαγωγείο	Ναι	9	50,00%	4	22,20%
	Όχι	1	5,60%	4	22,20%
Γραμματικές γνώσεις μητέρας	Αναλφάβητη	9	50,00%	7	38,90%
	Απολυτήριο Δημοτικού	1	5,60%	1	5,60%
Γραμματικές γνώσεις πατέρα	Αναλφάβητος	6	33,30%	5	27,80%
	Απολυτήριο Δημοτικού	4	22,20%	3	16,70%
Εργασία μητέρας	Ναι	5	27,80%	4	22,20%
	Όχι	5	27,80%	4	22,20%
Συζυγική κατάσταση	Έγγαμη	8	44,40%	5	27,80%
	Άγαμη	2	11,10%	3	16,70%
Αριθμός παιδιών στην οικογένεια	1	1	5,60%	-	-
	2	1	5,60%	3	16,70%
	3	5	27,80%	1	5,60%
	4	1	5,60%	2	11,10%
	5	2	11,10%	1	5,60%
	6	-	-	1	5,60%
Σειρά γέννησης	1ο	4	22,20%	2	11,10%
	2ο	-	-	2	11,10%
	3ο	6	33,30%	1	5,60%
	4ο	-	-	1	5,60%
	5ο	-	-	2	11,10%

Μέθοδος συλλογής στοιχείων

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας αναπτύχθηκε σχέδιο ημι-δομημένης συνέντευξης στη βάση συγκεκριμένων «αναπτυξιακών καθηκόντων» που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών και θεωρούνται από τις μητέρες άλλων κοινωνικο-πολιτισμικών ομάδων σημαντικά για το παιδί ηλικίας 6 ετών (Edwards et al., 1996· Hess et al., 1980· Joshi & MacLean, 1997· Knight & Goodnow, 1988· Pan et al., 2006). Τα αναπτυξιακά αυτά επιτεύγματα σχετίζονται με τη μέτρηση των αριθμών και την επίλυση απλών μαθηματικών προβλημάτων, τη γνώση του αλφάβητου, τη γραφή και την ανάγνωση, τη χρονική ακολουθία των ημερών και τον υπολογισμό της ώρας. Προστέθηκε μία σειρά ερωτήσεων για την αναγνώριση και χρήση του νομίσματος, επιτεύγματα τα οποία προέκυψαν ως σημαντικά για τις τσιγγάνες μητέρες, κατά τη διαδικασία της πιλοτικού χαρακτήρα εθνογραφικής προσέγγισης, η οποία προηγήθηκε της σύνταξης του πρωτοκόλλου της ημι-δομημένης συνέντευξης της κυρίως έρευνας.

Η παρουσίαση των γνωστικών αυτών επιτευγμάτων στις τσιγγάνες μητέρες έγινε με τη μορφή σεναρίων. Ζητήθηκε από τις μητέρες αρχικά να αναφέρουν σε ποια ηλικία αναμένουν τα παιδιά, γενικά, να αναπτύξουν δεξιότητες που σχετίζονται με τα συγκεκριμένα επιτεύγματα. Στη συνέχεια, ρωτήθηκαν για το δικό τους παιδί και την ικανότητά του να ανταποκριθεί στις προκλήσεις των συγκεκριμένων αναπτυξιακών καθηκόντων. Οι μητέρες εξέφρασαν τις απόψεις τους για τους παράγοντες που θεωρούν ότι επηρεάζουν το παιδί στην προσπάθειά του να κατακτήσει τις δεξιότητες που αναφέρονται, είτε αυτή έχει θετικά αποτελέσματα είτε εντοπίζονται αδυναμίες ή/και καθυστερήσεις.

Διαδικασία

Οι συνεντεύξεις με τις τσιγγάνες μητέρες, οι οποίες διεξήχθησαν από την πρώτη συγγραφέα, πραγματοποιήθηκαν στα σπίτια των οικογενειών ύστερα από συνεννόηση μαζί τους και αφού είχε προηγηθεί μία «αναγνωριστική» επαφή, κατά την οποία ενημερώθηκαν για τους σκοπούς και τη διαδικασία της έρευνας και εξασφαλίστηκε η άδειά τους για τη χρήση του ψηφιακού μαγνητοφώνου για την καταγραφή της συνομιλίας. Η επαφή αυτή συνέβαλε στην εξοικείωση των μητέρων με τη συνεντεύτρια και στην ανάπτυξη ενός φιλικού κλίματος, αποσκοπώντας σε όσο το δυνατόν πιο αυθόρμητες και αυθεντικές απαντήσεις από μέρους τους. Προς αυτή την κατεύθυνση εξυπηρέτησε και η παρουσία κοινωνικής λειτουργού που εργαζόταν σε ειδικό πρόγραμμα στους τσιγγάνικους οικισμούς της περιοχής σε κάποιες από τις συνεντεύξεις και μιας τσιγγάνας μητέρας, η οποία αποτέλεσε τη διαμεσολαβήτρια στις συνεντεύξεις με τις μητέρες που παρουσίαζαν αδυναμίες στη χρήση της ελληνικής γλώσσας.

Ανάλυση-Αποτελέσματα

Οι απαντήσεις των τσιγγάνων μητέρων μετά την απομαγνητοφώνησή τους υποβλήθηκαν σε ανάλυση περιεχομένου. Μονάδα αναφοράς ήταν λέξη ή φράση

που περιείχε ή υποδείκνυε σαφή αναφορά σε χαρακτηριστικά του παιδιού και τα οποία ταξινομήθηκαν σε ένα πρώτο επίπεδο με βάση την αναφορά τους στην επιτυχία (θετικά χαρακτηριστικά) ή την αποτυχία (αρνητικά χαρακτηριστικά) των παιδιών να ανταποκριθούν στα συγκεκριμένα γνωστικά καθήκοντα. Στη συνέχεια, λάβαμε υπόψη το «πεδίο ελέγχου» της συμπεριφοράς, αν, δηλαδή, οι παράγοντες που ανέφεραν οι μητέρες σχετιζόνταν με ζητήματα που αφορούσαν το ίδιο το παιδί (ενδοατομικοί παράγοντες) ή επιδράσεις του περιβάλλοντος (εξωτερικοί παράγοντες). Αν και η έρευνα στηρίχθηκε κατά κύριο λόγο στην ποιοτική μεθοδολογία, χρησιμοποιήθηκαν και ποσοτικές διαδικασίες στον υπολογισμό της συχνότητας των αποκρίσεων των μητέρων σε σχέση με τον κάθε παράγοντα και σε συνδυασμό με το ποσοστό των μητέρων που αναφέρθηκαν σε αυτό τον παράγοντα, ώστε να αναδειχτεί η σημασία που μπορεί να έχει η επίδραση κάποιων παραγόντων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, σύμφωνα με τις απόψεις των τσιγγάνων μητέρων (βλ. Πίνακα 2). Για το σκοπό αυτό υπολογίστηκε ένας «δείκτης βαρύτητας» (δ.β.) για κάθε παράγοντα που ανέφεραν οι τσιγγάνες μητέρες. Ο δείκτης αυτός προέκυψε από το γινόμενο των καταμετρημένων μονάδων ανάλυσης (αναφορών των μητέρων) που υπάγονται αθροιστικά σε κάθε κατηγορία επί τον αριθμό των μητέρων που τις ανέφεραν, διαιρώντας με το σύνολο των μητέρων που συμμετείχαν στην έρευνα ($N=18$).

Για τη σύγκριση των απόψεων των μητέρων από τους δύο τσιγγάνικους οικισμούς και σε σχέση με τον παράγοντα του φύλου του παιδιού, ελέγχθηκε η διαφορά της μέσης συχνότητας των δηλώσεων των τσιγγάνων μητέρων, με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου t (t -test). Για την αιτιολόγηση των θετικών χαρακτηριστικών του παιδιού οι μητέρες του Αλάν Κουγιού (μ.ο. = 5.00, τ.α. = 1.66) αναφέρθηκαν περισσότερο σε ενδοατομικούς παράγοντες από ό,τι οι μητέρες του Αναχώματος (μ.ο. = 3.00, τ.α. = 1.69) ($t = 2.46, p < 0.03$). Οι μητέρες από τον οικισμό του Αλάν Κουγιού (μ.ο. = 3.67, τ.α. = 1.50) αναφέρθηκαν περισσότερο σε μη ελέγξιμους από το παιδί ενδοατομικούς παράγοντες σε σύγκριση με τις μητέρες του Αναχώματος για την ερμηνεία της επιτυχίας των παιδιών τους να ανταποκριθούν σε γνωστικά καθήκοντα που αφορούν την εκπαίδευσή του (μ.ο. = 1.63, τ.α. = 0.52) ($t = 3.65, p = 0.002$). Από την άλλη πλευρά, οι μητέρες από τον οικισμό του Αναχώματος (μ.ο. = 2.75, τ.α. = 0.50) απέδωσαν την επιτυχία του παιδιού τους σε σχέση με τα συγκεκριμένα καθήκοντα περισσότερο σε ελέγξιμους ενδοατομικούς παράγοντες σε σύγκριση με μητέρες του Αλάν Κουγιού (μ.ο. = 1.71, τ.α. = 0.49) ($t = -3.36, p = 0.008$).

Οι μητέρες των αγοριών διατύπωσαν ένα πιο πλούσιο ρεπερτόριο σε ό,τι αφορά την αιτιολόγηση των χαρακτηριστικών και των δεξιοτήτων των σχετικών με την εκπαίδευση των αγοριών (μ.ο. = 17.22, τ.α. = 2.77) σε σύγκριση με ό,τι ανέφεραν για τα κορίτσια (μ.ο. = 11.11, τ.α. = 3.06) ($t = 4.44, p = 0.001$). Φάνηκε ότι οι τσιγγάνες μητέρες γενικότερα επικαλούνται περισσότερο εξωτερικούς παράγοντες για τα αγόρια (μ.ο. = 10.22, τ.α. = 2.91) παρά για τα κορίτσια (μ.ο. = 6.22, τ.α. = 2.68) κατά την ερμηνεία της επιτυχίας ή της αποτυχίας τους σε σχέση με τα «αναπτυξιακά καθήκοντα» που παρουσιάστηκαν ($t = 3.03, p = 0.008$).

Πίνακας 2. Κατηγοριοποίηση των «αιτιακών αποδόσεων» των τσιγγάνων μητέρων και περιγραφικοί δείκτες των απαντήσεών τους

	πεδίο ελέγχου	απαντήσεις μητέρων	μητέρες που απάντησαν %	συχνότητα απαντήσεων	δ.β.
Θετικά χαρακτηριστικά	Ενδοατομικοί παράγοντες	Ηλικία	11,10%	2	0,2
		Ωρίμανση	66,70%	18	12
		Ιδιοσυγκρασία	77,80%	26	18,7
		Θέληση	27,80%	7	1,9
		Προσπάθεια	50%	16	8
	Εξωτερικοί παράγοντες	Ερεθίσματα από το περιβάλλον	16,70%	3	0,5
		Παρέα με τα άλλα παιδιά	11,10%	2	0,2
		Πρακτικές μητέρας	94,40%	46	43,4
		Πρακτικές πατέρα	61,10%	21	12,8
		Παραδειγματισμός από τους γονείς	11,10%	2	0,2
Αρνητικά χαρακτηριστικά	Ενδοατομικοί παράγοντες	Αλληλεπίδραση με τα αδέρφια	50%	12	6
		Πρακτικές άλλων στην οικογένεια	16,70%	4	0,7
		Το σχολικό περιβάλλον	100%	46	46
	Συμμετοχή στην εργασία των γονέων	44,40%	12	5,3	
Αρνητικά χαρακτηριστικά	Ενδοατομικοί παράγοντες	Ηλικία	27,80%	6	1,7
		Ιδιοσυγκρασία	50%	12	6
		Κληρονομικότητα	11,10%	2	0,2
	Εξωτερικοί παράγοντες	Πλαίσιο γειτονιάς	11,10%	3	0,3
		Πρακτικές μητέρας	50%	10	5
		Παραδειγματισμός από τη μητέρα	5,60%	1	0,1
		Πρακτικές πατέρα	16,70%	4	0,7

Συζήτηση

Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν το γεγονός ότι οι τσιγγάνες μητέρες έχουν πράγματι συγκεκριμένες ιδέες και προσδοκίες για την εκπαίδευση των παιδιών τους, τις οποίες εξέφρασαν μέσα από τις απόψεις τους κατά την ερμηνεία των επιτευγμάτων των παιδιών τους, ηλικίας 6 ετών, αναφορικά με ζητήματα της εκπαίδευσής τους. Όπως έχει διαπιστωθεί και από ανάλογες μελέτες στο εξωτερικό, ακόμη και στην περίπτωση που οι απαντήσεις των συμμετεχόντων φαίνεται να αφορούν σε απόψεις που κατασκευάζονται «επί τόπου», κατά τη διαδικασία της συνέντευξης, οι ιδέες αυτές αντλούνται από ήδη δομημένα γνωστικά σχήματα και έχουν εξίσου σημαντική θέση στην έρευνα των γονικών πεποιθήσεων (Miller, 1988). Οι αποκρίσεις των τσιγγάνων μητέρων κατηγοριοποιήθηκαν κυρίως με βάση τη διάσταση του πεδίου ελέγχου της συμπεριφοράς, καθώς φάνηκε να είναι η διάσταση η οποία ενσωματώνει το σύνολο των αναφορών των μητέρων. Ωστόσο, οι ερμηνείες των μητέρων εμπεριείχαν και τις έννοιες της σταθερότητας της αιτίας αλλά και του ελέγχου που μπορεί να ασκεί ή όχι το ίδιο το παιδί, στοιχεία που συζητούνται στη συνέχεια.

Σημαντικές διαφορές προέκυψαν στον έλεγχο της μέσης διαφοράς των αποκρίσεων των τσιγγάνων μητέρων από τους δύο οικισμούς, όταν ελέγχθηκε ο παράγοντας του φύλου του παιδιού. Οι πιο πλούσιες αναφορές των τσιγγάνων μητέρων για τα αγόρια κατά την αιτιολόγηση των θετικών και αρνητικών χαρακτηριστικών τους δεν συμφωνούν με τα ευρήματα των Ribas και Bornstein (2005), σύμφωνα με τα οποία οι γονείς φαίνεται να έχουν πιο πλούσιες γνώσεις για τα παιδιά τους όταν αναφέρονται στο παιδί του ίδιου φύλου. Η διαφορετική αυτή αντιμετώπιση των αγοριών από τις τσιγγάνες μητέρες θεωρούμε ότι σχετίζεται με τη εξέχουσα θέση και την αξία του άνδρα σε μια πατριαρχική κοινωνία, όπως η τσιγγάνικη. Από την άλλη πλευρά, η ενεργοποίηση περισσότερο εξωτερικών αποδόσεων στην ερμηνεία της λειτουργικότητας των αγοριών σε σχέση με ζητήματα της εκπαίδευσής τους, ενώ εσωτερικών αποδόσεων για την αντίστοιχη των κοριτσιών, συμφωνεί με τα ευρήματα άλλων ερευνητών, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι μητέρες έχουν την τάση να αντιμετωπίζουν τη συμπεριφορά των κοριτσιών ως το αποτέλεσμα περισσότερο της προδιάθεσης, ενώ για τα χαρακτηριστικά των αγοριών αναφέρονται πιο πολύ σε περιβαλλοντικούς παράγοντες (Cote & Azar, 1997· Park & Cheah, 2005).

Τα στοιχεία που προέκυψαν για τις αιτιακές αποδόσεις των τσιγγάνων μητέρων τόσο για τα θετικά όσο και για τα αρνητικά χαρακτηριστικά του παιδιού υποστηρίζουν την άποψη ότι διαφορετικά σχήματα αιτιακών αποδόσεων ενεργοποιούνται από τους γονείς σε ό,τι αφορά τις θετικές συμπεριφορές των παιδιών σε σχέση με τις αρνητικές ή ανεπιθύμητες συμπεριφορές τους, και ενισχύουν την κριτική που ασκείται για τον προσανατολισμό των περισσότερων ερευνητών στη μελέτη των αντιλήψεων των γονέων για τα μη επιθυμητά χαρακτηριστικά του παιδιού (Bugental & Happaney, 2002· Coplan et al., 2002). Οι τσιγγάνες μητέρες φαίνεται ότι εστιάζουν κυρίως σε εξωτερικούς παράγοντες για την ερ-

μηνεία των επιτευγμάτων των παιδιών τους σε σχέση με γνωστικά καθήκοντα που αφορούν την εκπαίδευσή τους. Το στοιχείο αυτό ενδεχομένως να σχετίζεται με τη συγκεκριμένη αναπτυξιακή περίοδο του παιδιού, καθώς έχει βρεθεί ότι, όσο πιο μικρό είναι το παιδί, οι γονείς τείνουν να αποδίδουν τη συμπεριφορά του περισσότερο σε εξωτερικούς παράγοντες, μη ελέγξιμους από το ίδιο το παιδί (Hastings & Rubin, 1999). Από την άλλη πλευρά, ενεργοποιούν περισσότερο εσωτερικές αποδόσεις, για να αιτιολογήσουν τις δυσκολίες ή την καθυστέρηση που τα παιδιά μπορεί να εμφανίζουν σε σχέση με την ανάπτυξη των αναμενόμενων για την ηλικία τους γνωστικών δεξιοτήτων. Τα στοιχεία αυτά αντικατοπτρίζουν μία όχι και τόσο αισιόδοξη θέση για την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, η οποία ενδεχομένως να σχετίζεται με το συλλογικοκεντρικό προσανατολισμό του αξιακού τους συστήματος (Natale, 2007).

Δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές κατά τον έλεγχο της διαφοράς της μέσης συχνότητας των απαντήσεων των μητέρων από τους δύο τσιγγάνικους οικισμούς ως προς την κυριαρχία των ενδοατομικών ή των εξωτερικών παραγόντων στην ερμηνεία των θετικών και των αρνητικών χαρακτηριστικών του παιδιού σε σχέση με τη λειτουργικότητά του σε ζητήματα της εκπαίδευσής του, στοιχείο που θα επιβεβαίωνε την επίδραση του οικο-πολιτισμικού πλαισίου στην κατασκευή των αιτιακών αποδόσεων των μητέρων. Επίσης, αντίθετα με την αρχική μας υπόθεση, οι μητέρες από τον οικισμό του Αλάν Κουγιού αναφέρθηκαν περισσότερο σε ενδοατομικούς παράγοντες για το παιδί κατά την ερμηνεία των θετικών χαρακτηριστικών του από ό,τι οι τσιγγάνες μητέρες του Αναχώματος. Το στοιχείο αυτό θα οδηγούσε σε μονομερή ή/και παραπλανητικά συμπεράσματα, αν δεν λαμβανόταν υπόψη και η διάσταση του ελέγχου από το ίδιο το παιδί σε σχέση με τις αναφερόμενες αιτίες της συμπεριφοράς. Τα ευρήματα έδειξαν ότι μπορεί οι τσιγγάνες μητέρες από το Αλάν Κουγιού να ενεργοποιούν περισσότερες εσωτερικές αποδόσεις για τα θετικά χαρακτηριστικά του παιδιού, αλλά οι αναφορές τους σχετίζονται με μη ελέγξιμους από το παιδί παράγοντες, όπως η ωρίμανση ή, η ιδιουσυγκρασία. Οι μητέρες από το Ανάχωμα εστιάζουν κυρίως σε ελέγξιμους από το παιδί παράγοντες, όπως η θέληση και η προσπάθεια, στοιχείο που υποστηρίζει μια πιο θετική στάση απέναντι στο παιδί, ενισχύοντας την υπόθεση ύπαρξης πιο κοντινών προς τα ατομοκεντρικά πολιτισμικά σενάρια του δυτικού τρόπου ζωής και σκέψης (Bornstein & Cote, 2003).

Η σημασία που αποδίδουν οι τσιγγάνες μητέρες στο οικογενειακό περιβάλλον και κυρίως στις δικές τους πρακτικές και συμπεριφορές θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι σχετίζεται από τη μία πλευρά με το πώς αντιμετωπίζουν αναπτυξιακά το παιδί των 6 ετών και από την άλλη με τον τρόπο που τοποθετούν το δικό τους ρόλο για την επιβίωση, την ανατροφή και την εκπαίδευση του παιδιού, απέναντι σε ένα περιβάλλον που θεωρούν δύσκολο και επιβαρυντικό για την ανάπτυξή του. Η έμφαση που δίνεται στον παράγοντα της ηλικίας και της ωρίμανσης του παιδιού κατά την ερμηνεία της συμπεριφοράς του ενισχύει αυτή την άποψη. Το οικογενειακό περιβάλλον και κυρίως οι πρακτικές της μητέρας είναι ο παράγοντας που, σύμφωνα με τις αναφορές των μητέρων, υπερισχύει στην α-

νάπτυξη των κατάλληλων δεξιοτήτων και στην εκδήλωση συμπεριφορών που σχετίζονται με την επιτυχία του παιδιού σε γνωστικά καθήκοντα που αφορούν την εκπαίδευσή του. Ο ρόλος της μητέρας φαίνεται ότι αφορά κυρίως την προτροπή και ενίσχυση του παιδιού να ενδιαφερθεί για την εκπαίδευσή του και να ανταποκριθεί στις γνωστικές προκλήσεις του περιβάλλοντος και του σχολείου. Αναφέρονται σε πρακτικές που προάγουν τη μάθηση μέσα από την καθημερινότητα του παιδιού και της οικογένειας και υποστηρίζουν το ρόλο της εμπλοκής του παιδιού στην εργασία των γονέων ως στοιχείο που ενισχύει τη μαθησιακή του πορεία, κυρίως για τα αγόρια. Ένα άλλο στοιχείο το οποίο εκτιμούμε ότι θα διευκόλυε την κατανόηση της σημασίας του γονικού ρόλου για τα θετικά χαρακτηριστικά του παιδιού είναι η άποψη ότι οι αντιλήψεις των γονέων για την επιρροή τους σε συγκεκριμένους τομείς της ανάπτυξης αντικατοπτρίζουν το βαθμό της επένδυσής τους σε αυτούς, μια άποψη η οποία, όπως υποστηρίζεται από τους Knight και Goodnow (1988), δεν είναι ιδιαίτερα «ορατή» στη βιβλιογραφία.

Η έμφαση που καταγράφεται στις απόψεις των τσιγγάνων μητέρων για το ρόλο της επίσημης εκπαίδευσης συμφωνεί με την άποψη ότι οι μειονοτικές ομάδες ή/και οι οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα αξιολογούν θετικά το σχολείο για την ευημερία των παιδιών τους (Schaller et al., 2006). Ιδιαίτερα σημαντικός φαίνεται να είναι ο ρόλος του σχολείου στην ενίσχυση της γνωστικής επάρκειας του παιδιού, παράγοντας που αναφέρεται σε σχέση με τα θετικά χαρακτηριστικά του παιδιού από όλες τις τσιγγάνες μητέρες και έχει τη μεγαλύτερη βαρύτητα σε σύγκριση με όλους τους άλλους παράγοντες που καταγράφηκαν. Το στοιχείο αυτό είναι από μόνο του υποστηρικτικό της προσπάθειας ένταξης των παιδιών των τσιγγάνων στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς φαίνεται ότι συμφωνεί και με τις απόψεις, τις προσδοκίες και τις πρακτικές των γονέων τους. Το γεγονός ότι το σχολείο αναφέρεται από τις τσιγγάνες μητέρες μόνο σε σχέση με τα θετικά χαρακτηριστικά του παιδιού ίσως σχετίζεται με το σεβασμό και τη σημασία που αποδίδουν στο ρόλο των εκπαιδευτικών και του σχολείου γενικότερα (Drummond & Stipek, 2004). Ενδεχομένως, ωστόσο, θα μπορούσε και να σχετίζεται με την ταυτότητα της συνεντεύκτριας, ως μέλους της πλειονοτικής ομάδας. Η μεγάλη σημασία που αποδίδουν οι τσιγγάνες μητέρες στις δικές τους πρακτικές για την εκπαίδευση του παιδιού, χωρίς να αναιρείται ο ρόλος του σχολείου, ίσως αποτελεί ένα στοιχείο κλειδί στην προσπάθεια προσαρμογής των παιδιών των τσιγγάνων στο σχολικό περιβάλλον με προγράμματα που να προσεγγίζουν και να ενισχύουν τις τσιγγάνες μητέρες στην εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού. Ταυτόχρονα, η γνώση των καταστάσεων που οι ίδιες αξιοποιούν μέσα από την καθημερινότητα, για να βοηθήσουν το παιδί να επιτύχει σε σχέση με διάφορα γνωστικά καθήκοντα, θα διευκόλυε την κατάλληλη προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην κατεύθυνση της αξιοποίησης του πολιτισμικού κεφαλαίου των τσιγγάνων μαθητών.

Βιβλιογραφία

- Bornstein, M.H. & Cote, L.R. (2003). "Cultural and parenting cognitions in acculturating cultures: Patterns of prediction and structural coherence". *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34, 350-373.
- Branca, S.H. (2005). *Understanding how parenting behavior and authoritarian beliefs affect mother's perception of parenting, attributions for children's non compliance and reported responses to children*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Texas, Austin.
- Bugental, B.D. & Happaney, K. (2002). Parental Attributions. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting (Vol. 3: Being and becoming a parent, pp. 509-535)*. Mahwah, NJ: LEA.
- Coplan, J.R. – Hastings, D.P. – Lagacé-Séguin, G.D. – Moulton, E.C. (2002). "Authoritative and authoritarian mothers' parenting goals, attributions, and emotions across different childrearing contexts". *Parenting: Science and Practice*, 2, 1-26.
- Cote, R.L. – Azar, T.S. (1997). "Child, age, parent and child gender and domain differences in parents' attributions and responses to children's outcomes". *Sex Roles*, 36, 23-50.
- DeGarmo, S.D. – Martinez, R.C. (2006). "A culturally informed model of academic well-being for Latino youth: The importance of discriminatory experiences and social support". *Family Relations*, 55, 267-278.
- Drummond, V.K. – Stipek, D. (2004). "Low-income parents' beliefs about their role in children's academic learning". *The Elementary School Journal*, 104, 197-213.
- Edwards, C.P. – Gandini, L. – Giovannini, D. (1996). The contrasting developmental expectations of parents and early childhood teachers in two cultural communities. In S. Harkness & C. Super (eds.), *Parents' cultural belief systems*. New York: Guilford, (pp. 270-288).
- Georgiou, N.S. – Tourva, A. (2007). "Parental attributions and parental involvement". *Social Psychological Education*, 10, 473-482.
- Hastings, D.P. – Rubin, H.K. (1999). "Predicting mothers' beliefs about pre-school-aged children's social behavior: Evidence for maternal attitudes moderating child effects". *Child Development*, 70, 722-741.
- Hess, D.R. – Kashiwagi, K. – Azuma, H. – Price, G.G. – Dickson, W.P. (1980). "Maternal expectations for mastery of developmental tasks in Japan and the United States". *International Journal of Psychology*, 15, 259-271.
- Holloway, D.S. – Kashiwagi, K. – Hess, D.R. – Azuma, H. (1986). "Causal attributions by Japanese and American mothers and children about performance in mathematics". *International Journal of Psychology*, 21, 1, 269-286.
- Joshi, S.M. – MacLean, M. (1997). "Maternal expectations of child development in India, Japan, and England". *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 28, 219-234.
- Καλτσούνη-Νόβα, Χ. (2000). Η ελληνική τσιγγάνικη οικογένεια. Στο: Χ. Νόβα-Καλτσούνη (επιμ.), *Κείμενα κοινωνιολογίας του γάμου και της οικογένειας*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ. 241-272.
- Kiang, L. – Yip, T. – Gonzales-Backen, M. – Witkow, M. – Fuligni, J.A. (2006). "Ethnic identity and the daily psychological well-being of adolescents from Mexican and Chinese backgrounds". *Child Development*, 77, 5, 1338-1350.
- Knight, R.A. – Goodnow, J.J. (1988). "Parents' beliefs about influence over cognitive and social development". *International Journal of Behavioral Development*, 11, 517-527.
- Martin, E. – Gamella, F.J. (2005). "Marriage practices and ethnic differentiation: The case of Spanish Gypsies (1870-2000)". *The History of the Family*, 10, 45-63.
- Miller, S.A. (1988). "Parents' beliefs about children's cognitive development". *Child Development*, 59, 259-285.

- Natale, K. (2007). Parents' causal attributions concerning their children's academic achievement. In T. Korhonen – I. Ylönen – M.-L. Tynkkynen – P. Olsbo (eds), *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*. University of Jyväskylä.
- Pan, Y. – Gauvain, M. – Liu, Z. – Cheng, L. (2006). “American and Chinese parental involvement in young children's mathematics learning”. *Cognitive Development*, 21, 17–35.
- Park, S. - Cheah, C. (2005). “Korean mothers' proactive socialization beliefs regarding preschoolers' social skills”. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 24-34.
- Perry, E.K. – Weinstein, S.R. (1988). “The social context of early schooling and children's school adjustment”. *Educational Psychologist*, 33, 177-194.
- Πετρογιάννης, Γ.Κ. (2007). *Μια ομάδα τσιγγάνων μητέρων μιλά για το μέλλον των παιδιών τους: Προσδοκίες και αναπτυξιακοί στόχοι*. Ανακοίνωση στο Συνέδριο «Οι μικρές ομάδες στο σχολείο. Παιδαγωγικές, ψυχολογικές και κοινωνιολογικές προσεγγίσεις», ΤΕΕΠΗ, Αλεξανδρούπολη, Μάιος 4-6.
- Rao, N. – McHale, P.J. – Pearson, E. (2003). “Links between socialization goals and child-rearing practices in Chinese and Indian mothers”. *Infant and Child Development*, 12, 475–492.
- Ribas, C. – Bornstein, H.M. (2005). “Parenting knowledge: Similarities and differences in Brazilian mothers and fathers”. *Interamerican Journal of Psychology*, 39, 5-12.
- Schaller, A. – Rocha, L.O. – Barshinger, D. (2006). “Maternal attitudes and parent education: How immigrant mothers support their child's education despite their own low levels of education”. *Early Childhood Education Journal*, 34, 351-356.
- Senich, S. (2006). *Mother's social cognitions and discipline responses: differences between physical and relational aggression*. Unpublished master thesis. Washington State University.
- Stormont, M. – Espinosa, L. – Knipping, N. – McAthren, R. (2003). “Supporting vulnerable learners in the primary grades: Strategies to prevent early school failure”. *Early Childhood Research & Practice*, 5.
- Sy, S. (2006). “Rethinking parent involvement during the transition to first grade: A focus on Asian American families. *The School Community Journal*, 16, 107-126.
- Τρουμπέτα, Σ. (2001). *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους Μουσουλμάνους της Θράκης: Το παράδειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων*. Αθήνα: Κριτική.
- Waanders, C. – Mendez, L.J. – Downer, T.J. (2007). “Parent characteristics, economic stress and neighborhood context as predictors of parent involvement in preschool children's education”. *Journal of School Psychology*, 45, 619–636.
- Wigfield, A. – Eccles, S.J. (2006). Development in achievement motivation. In W. Damon (Series ed.) & N. Eisenberg (Volume ed.), *Handbook of Child Psychology (Vol. 3, Social, Emotional, and Personality Development)*. New York: John Wiley.
- Zhou, Z. – Peverly, T.S. – Xin, T. – Huang, S.A. – Wang, W. (2003). “School adjustment of first-generation Chinese-American adolescents”. *Psychology in the Schools*, 40, 71-84.

Η συμβολή του κονστρουκτιβισμού στη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης

Χρήστος Παρθένης

Διδάκτωρ Παιδαγωγικής Πανεπιστημίου Αθηνών, Διδάσκων ΠΔ/407

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες αποτελούν πλέον την απτή πραγματικότητα. Η αύξηση του μεταναστευτικού φαινομένου ανά τον κόσμο έχει επιφέρει ουσιώδεις αλλαγές στις εθνοκεντρικές μέχρι πρότινος κοινωνίες, οι οποίες και καλούνται να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο. Οι οικονομικές, οι πολιτικές, οι κοινωνικές, οι πολιτισμικές και δη οι εκπαιδευτικές αλλαγές που προκαλούνται από την εισροή μεταναστών στις κοινωνίες εντάσσονται κατεξοχήν στην προβληματική του εν λόγω άρθρου.

Αυτό που κατά κύριο λόγο ενδιαφέρει τον ερευνητή είναι να επισημάνει την αναγκαιότητα των διαπολιτισμικών παρεμβάσεων στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα και να συνδέσει τη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης με τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού.

Πιο συγκεκριμένα, ο γράφων θεωρεί ότι ο κονστρουκτιβισμός ως θεωρία, και εφόσον εφαρμοστεί ορθά, μπορεί να αναβαθμίσει την σχολική πολυπολιτισμική πραγματικότητα και να προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές.

Ακολουθεί, λοιπόν, ανάλυση τόσο της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας και της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης, όσο και της αναγκαιότητας κονστρουκτιβιστικών παρεμβάσεων στην εκπαίδευση, και επιχειρείται η σύνδεσή τους.

Σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία και εκπαίδευση

Στη σύγχρονη, ανοικτή πολυπολιτισμική κοινωνία, η οποία βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη, το σχολείο δεν μπορεί να αρκείται στον παραδοσιακό του ρόλο. Η απλή μετάδοση γνώσεων δεν θεωρείται πια αρκετή, ενώ ο εκπαιδευτικός πέραν της μετάδοσης των γνώσεων καλείται να αντιμετωπίσει και πολλές προκλήσεις, ανάμεσα στις οποίες συγκαταλέγεται και η διαφορετικότητα των μαθητών του. Το σχολείο εν γένει και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εφοδιάζουν ό-

λους τους μαθητές με όλες εκείνες τις ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να διευρύνουν τις γνώσεις τους, να αναπτυχθούν κοινωνικά και να αναπροσαρμόζουν τις στάσεις τους στα διαρκώς μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα. Ο μαθητής χρειάζεται «να μάθει πώς να μαθαίνει» και όχι να αποστηθίζει εγκυκλοπαιδικές γνώσεις, ενώ παράλληλα θα πρέπει να πειστεί για την αναγκαιότητα συνεργασίας με όλους τους συμμαθητές του. Το πνεύμα συνεργασίας, η αλληλεγγύη και η ενσυναίσθηση είναι απαραίτητα να εμφυσώνται κατά κόρον στους μαθητές όλων των βαθμίδων, εφόσον καλούνται να ζήσουν σε μια παγκοσμιοποιημένη και πολυπολιτισμική κοινωνία, της οποίας η σύνθεση συνεχώς μεταβάλλεται.

Όπως είναι γνωστό, το κίνημα της διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση δεν υπήρξε ένα ομοιογενές κοινωνικό κίνημα. Ο Torres (1998)¹ υπογραμμίζει ότι η διαπολιτισμικότητα δεν είναι δυνατόν να εκπροσωπείται από ένα και μοναδικό θεωρητικό υπόδειγμα ή από μια και μόνη θεωρητική προσέγγιση ή παιδαγωγική. Επιπλέον, ο Torres περιγράφει διάφορες απόψεις περί διαπολιτισμικότητας, απαριθμώντας τέσσερεις σημαντικούς τρόπους σχετικά με την ποικιλία των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Το βασικό και μόνιμο ερώτημα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ποια μορφή θα πρέπει να λάβει μια προσπάθεια σχολικής μεταρρύθμισης αναφορικά με τις ραγδαίες κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές.

Πολλοί υπέρμαχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης παρέχουν κάποιους ορισμούς, αλλά δεν έχουν συμφωνήσει σε έναν κοινώς αποδεκτό ορισμό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το βασικό σημείο τομής σε πολλούς ορισμούς είναι ότι το διαπολιτισμικό πρόγραμμα διδασκαλίας θα πρέπει να περιλαμβάνει ποικίλα μαθήματα, προγράμματα και πρακτικές με σκοπό την ικανοποίηση των αναγκών, των απαιτήσεων και των φιλοδοξιών διαφορετικών ατόμων ή ομάδων ατόμων στερημένων των πολιτικών τους δικαιωμάτων, καλύπτοντας έτσι τις δεδομένες ανισότητες.

Σύμφωνα, μάλιστα, με τον Banks (1999), μπορούμε να διακρίνουμε πέντε διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που καλύπτουν τα βασικά συστατικά στοιχεία της και υπογραμμίζουν τις σημαντικές εξελίξεις του χώρου τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Οι πέντε αυτές διαστάσεις, οι οποίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο σε ένα ολοκληρωμένο και αποτελεσματικό διαπολιτισμικό σχολικό πρόγραμμα, συνοψίζονται ως εξής:

1) *Ενσωμάτωση του περιεχομένου*. Η ενσωμάτωση του περιεχομένου είναι ο βαθμός στον οποίο οι διδάσκοντες χρησιμοποιούν παραδείγματα, δεδομένα και πληροφορίες από μία πληθώρα πολιτισμών και ομάδων για να απεικονίσουν τις

¹ Το ίδιο υποστηρίζει και ο Johan Galtung (1967), στο *Theory and methods of social research*, σελ. 456, λέγοντας ότι, αν δύο ή περισσότερες θεωρίες εξηγούν τα ίδια φαινόμενα, δεν είναι υποχρεωμένοι κανείς να διαλέξει μεταξύ τους. Αυτή η αρχή της συνύπαρξης θεωριών είναι βασικά μια αρχή του πλουραλισμού, αντίθετη στην ιδέα ότι υπάρχει μόνο μια εξήγηση, η ισχύουσα. Αυτό μπορεί να γίνει αποδεκτό, συνεχίζει ο Galtung, με τη σκέψη ότι διαφορετικές θεωρίες τονίζουν διαφορετικές πλευρές ενός φαινομένου.

βασικές έννοιες, αρχές, γενικεύσεις και θεωρίες σε ένα θεματικό χώρο ή επιστημονικό πεδίο.

2) *Διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης.* Η διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης σχετίζεται με το βαθμό στον οποίο οι διδάσκοντες βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν, να ερευνήσουν και να προσδιορίσουν με ποιο τρόπο οι έμμεσες πολιτισμικές αντιλήψεις, τα πλαίσια αναφοράς, οι προοπτικές και οι μεροληπτικές προσεγγίσεις ενός επιστημονικού πεδίου επηρεάζουν τους τρόπους οικοδόμησης της γνώσης μέσα σε αυτό.

3) *Μείωση της προκατάληψης.* Η μείωση της προκατάληψης εστιάζει στα χαρακτηριστικά των φυλετικών στάσεων των μαθητών και στο πώς μπορούν να τροποποιηθούν μέσα από μεθόδους και υλικά διδασκαλίας.

4) *Παιδαγωγική ισοτιμίας.* Η παιδαγωγική ισοτιμίας αναφέρεται στις περιπτώσεις που οι διδάσκοντες τροποποιούν τη διδασκαλία τους με τρόπους που διευκολύνουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών διαφορετικών φυλετικών, πολιτισμικών και κοινωνικο-ταξικών ομάδων. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από διάφορους τρόπους διδασκαλίας που συνάδουν με το ευρύτερο φάσμα μορφών εκμάθησης στο πλαίσιο διαφορετικών πολιτισμικών και εθνικών ομάδων.

5) *Μία σχολική κουλτούρα και σχολική δομή ενδυνάμωσης.* Η τελευταία σημαντική διάσταση ενός ολοκληρωμένου διαπολιτισμικού προγράμματος διδασκαλίας είναι μία κοινωνική κουλτούρα και δομή ενδυνάμωσης η οποία περιγράφει τη διαδικασία αναδιάρθρωσης της κουλτούρας και οργάνωσης του σχολείου, ώστε οι μαθητές από διαφορετικές φυλετικές, εθνικές και κοινωνικο-ταξικές ομάδες να βιώσουν εκπαιδευτική ισότητα και ενδυνάμωση.

Εφόσον η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρείται ως διεπιστημονικός τομέας που αποδίδει έμφαση στην πολιτισμική ποικιλομορφία σχετικά με όλες τις εκπαιδευτικές αποφάσεις περί σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης προγραμμάτων, πολιτικών και διαδικασιών (Gay, 1995), τότε είναι εφικτή η ύπαρξη διάφορων κατευθύνσεων μέσα στον ίδιο επιστημονικό τομέα (Timms, 1996).

Αυτή την ποικιλομορφία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επιχειρεί να αντιμετωπίσει και η θεωρία του κονστρουκτιβισμού, η σύνδεση του οποίου με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί και τη θεματική του εν λόγω άρθρου.

Κατόπιν, λοιπόν, αυτής της εκτενούς αναφοράς στην πολυπολιτισμική κοινωνία και εκπαίδευση, θα επιχειρήσουμε την αναλυτική παρουσίαση της «κατασκευαστικής θεωρίας» ή, διαφορετικά, της θεωρίας του «κονστρουκτιβισμού» και θα ανακαλύψουμε τον τρόπο με τον οποίο αλληλοσυνδέονται.

Έννοια, απαρχές, επιδράσεις της κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης

Προέλευση και εννοιολογικό εύρος του κονστρουκτιβισμού

Τι είναι ο κονστρουκτιβισμός; Ο *κονστρουκτιβισμός*, ή αλλιώς *κατασκευαστική θεωρία* ή *εποικοδομητισμός*, κατέληξε στην ιστορική διαδρομή να αποτελεί έναν από τους πλέον πολυσήμαντους όρους.

Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι ο Cobern (1993) χαρακτηρίζει τον κονστρουκτιβισμό ως επιστημολογικό μοντέλο μάθησης, η Knorr-Cetina Karin (1982) τον βλέπει ως ένα πολύ συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα, ενώ οι Pinch και Bijker (1984 και 1988) θεωρούν ως κοινωνική-κονστρουκτιβιστική ολόκληρη την πρόσφατη κοινωνιολογία της επιστημονικής γνώσης. Ο κονστρουκτιβισμός έχει επίσης –και ίσως κυρίως– θεωρηθεί ως θεωρία για τη μάθηση και τη γνώση (Fosnot, 1996), ως επιστημολογική θεωρία, ως φιλοσοφική προσέγγιση, ως οντολογικό πρόγραμμα με εστίαση σε κοινωνικά αντικείμενα και εργαστηριακές μελέτες ή στο φυσικό κόσμο, ως μεθοδολογία, ως εναλλακτική προσέγγιση διδασκαλίας, ως θεωρία της εκπαίδευσης, γενικότερα, και των μαθηματικών και φυσικών επιστημών, ειδικότερα. Μπορεί να συνοδεύεται από επίθετα που επίσης δηλώνουν σημασιολογική ποικιλία: «πλαισιακός, εμπειρικός, ανθρωπιστικός, επεξεργασίας πληροφοριών, μεθοδολογικός, μετριοπαθής, πιαζετιανός, μετεπιστημονικός, πραγματιστικός, ριζοσπαστικός, ρεαλιστικός, κοινωνικός και κοινωνικοϊστορικός» (Good, 1993).

Ως κυριότερο ενοποιό στοιχείο όλων, όσα στεγάζονται κάτω από την ‘ομπρέλα’ του κονστρουκτιβισμού, θεωρούμε την έμφαση στην ‘κατασκευή’ με την έννοια της δημιουργίας, της οικοδόμησης (σε αντίθεση με την έννοια της μίμησης, της ανακάλυψης ή της αναπαραγωγής κατά περίπτωση), αλλά και με την έννοια της έλλογης σύνθεσης δεδομένων.

Παρακάμπτοντας, κατ’ ανάγκη, τους υπόλοιπους τομείς έκφρασης του κονστρουκτιβισμού, θα επικεντρωθούμε στον τομέα της θεωρίας για τη γνώση και τη μάθηση, που αφορά άμεσα το χώρο της εκπαίδευσης σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, ο οποίος αποτελεί και το αντικείμενο του παρόντος άρθρου, αφού πρώτα αναφερθούμε συνοπτικά στις θεωρητικές επιρροές που δέχτηκε και στην επιστημολογική του διάσταση, επειδή αυτή αποτελεί την πηγή της μαθησιακής θεωρίας.

Θεωρητικές προσεγγίσεις που επηρέασαν τον κονστρουκτιβισμό

Η ποικιλία, κατά τον Nolin (1990), των επιρροών που δέχτηκε ο κονστρουκτιβισμός σε συνδυασμό με τα κύρια χαρακτηριστικά του πλαισίου μέσα στο οποίο κινήθηκε, που ήταν η ρευστότητα, η αστάθεια και η τάση απόρριψης των καθιερωμένων ιδεών, κανόνων και πρακτικών, εξηγούν τόσο την τεράστια ποικιλία των όρων που χρησιμοποιούνται από τους υποστηρικτές του, τους ίδιους τους κονστρουκτιβιστές, για να δηλωθούν όμοιες ή συγγενικές έννοιες, όσο και το εύρος των χώρων στους οποίους εισέδυσε. Εξηγούν, δηλαδή, πώς ο κονστρουκτιβισμός είναι και επιστημολογική θεωρία της φύσης και θεωρία μάθησης, πώς είναι και μεθοδολογία και οδηγός δράσης, πώς αποτελεί διδακτική προσέγγιση των μαθηματικών και της φυσικής, αλλά και εναλλακτικό μοντέλο διδασκαλίας για ολόκληρη την εκπαίδευση, και πώς, τέλος, συγκροτεί τη βάση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ο κονστρουκτιβισμός ως επιστημολογική και εκπαιδευτική θεωρία Η επιστημολογική διάσταση του κονστρουκτιβισμού

Οι ποικίλες απόψεις των θεωρητικών του κονστρουκτιβισμού όσον αφορά την επιστημολογία της γνώσης συγκροτούν τρεις κατευθύνσεις.

Η πρώτη υποστηρίζει ότι ο ερευνητής στην κατασκευή της γνώσης και τη διαμόρφωση των συμπερασμάτων του λαμβάνει υπόψη του τους οικονομικούς παράγοντες, τις πολιτικές θέσεις και κυρίως το μικρο-χώρο.

Η δεύτερη υποστηρίζει ότι οι διαφορετικοί ερευνητές κατασκευάζουν διαφορετικές ερμηνείες όσον αφορά τη δημιουργία της πραγματικότητας. Αυτές οι ερμηνείες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο και όχι η πραγματικότητα. Στην κατεύθυνση αυτή εντάσσονται οι σύμφωνες με το πνεύμα του Woolgar (1988) εργασίες.

Η τρίτη κατεύθυνση υποστηρίζει ότι οι επιστημονικές απόψεις καθορίζονται από τις υπάρχουσες κοινωνικές και πολιτισμικές δομές.

Ο κονστρουκτιβισμός ως θεωρία μάθησης

Όπως μας προϋποθέτουν οι απόψεις που διατυπώνονται στην προηγούμενη ενότητα, το ερώτημα για το τι συνιστά γνώση –και ομοίως τι συνιστά μάθηση– δεν επιδέχεται μία μόνη απάντηση. Οι απαντήσεις που δόθηκαν στην ιστορική διαδρομή των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών, και ιδιαίτερα της ψυχολογίας, ομαδοποιούνται συγκροτώντας διακριτές θεωρητικές τάσεις ή σχολές. Δύο από αυτές είναι μεγαλύτερης εμβέλειας: πρόκειται για τη σχολή των συμπεριφοριστικών θεωριών και τη σχολή των γνωστικών θεωριών. Τόσο γι' αυτές τις δύο όσο και για τις άλλες σχολές (κοινωνικές θεωρίες, θεωρίες δομικής και μορφολογικής κατεύθυνσης, ανθρωπιστικές θεωρίες) αναλυτικές πληροφορίες παρέχονται από σχετικές εργασίες (Κασσωτάκης και Φλουρής, 2003· Κασσωτάκης, 2005· Φλουρής και Gagne, 1980).

Εδώ θα αναφέρουμε μόνο την κεντρική θέση της συμπεριφοριστικής σχολής ή μιχεβιορισμού (behaviorism), ότι η μάθηση και η γνώση «είναι αποτέλεσμα συνεξαρτήσεων ανάμεσα στα ερεθίσματα που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον του και στις αντιδράσεις του στα ερεθίσματα αυτά» (Πόρποδας, 1996). Προϋποτίθεται, επομένως, η ύπαρξη μιας αντικειμενικής πραγματικότητας, ενός επιδρώντος περιβάλλοντος, και ακολουθεί η αλλαγή της συμπεριφοράς, δηλαδή η μάθηση, που συνιστά μία ευθύγραμμη αντίδραση-απάντηση στην αντικειμενική πραγματικότητα που στέλνει τα ερεθίσματα. Οι απόψεις του συμπεριφορισμού, εμπειριοκρατικής προέλευσης, υποστηρίχθηκαν από ιδιαίτερα αξιόλογο επιστημονικό και πειραματικό έργο, που παραγόταν επί δεκαετίες σταδιακά με τη χρήση αυστηρής μεθοδολογίας, και υπήρξαν πρωτοποριακές για δεκαετίες, από τις αρχές του 20ού αιώνα ως τη δεκαετία του 1960.

Στη συνέχεια, είτε παραμερίστηκαν από τις απόψεις της γνωστικής κατεύθυνσης είτε ενσωμάτωσαν στοιχεία της, δημιουργώντας έτσι, στον καθαρά ψυ-

χολογικό χώρο τουλάχιστον, τη λεγόμενη γνωστική-συμπεριφοριστική κατεύθυνση.

Η γνωστική κατεύθυνση στην ψυχολογία υπήρξε αποτέλεσμα εξέλιξης της ίδιας της ψυχολογίας και παράλληλα της ανάπτυξης άλλων επιστημών, όπως η γλωσσολογία, η κυβερνητική και οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές. Η μάθηση δεν συνίσταται πλέον στην παθητική αποδοχή περιβαλλοντικών ερεθισμάτων από το άτομο, αλλά στην ενεργητική του δράση με σκοπό την πρόσληψη, επεξεργασία, συγκράτηση και χρησιμοποίηση των πληροφοριών του περιβάλλοντος (Πόρποδας, 1996). Στη διαδικασία της μάθησης, επομένως, και όχι στο περιεχόμενό της μετατοπίζεται πλέον το ενδιαφέρον των επιστημόνων, ενώ τονίζεται ο ενεργός ρόλος του ατόμου σε αυτή.

Στην κατεύθυνση αυτή των γνωστικών θεωριών εντάσσεται και ο κονστρουκτιβισμός ως προσέγγιση για τη μάθηση και τη γνώση. Στην πραγματικότητα, δεν πρόκειται για ένα μόνο συνεκτικό 'σώμα' απόψεων. Αρκετές διαφορές παρουσιάζουν μεταξύ τους οι απόψεις των θεωρητικών, όπως θα καταδειχτεί στη συνέχεια, ο καθένας από τους οποίους φωτίζει και κάποια διαφορετική πτυχή του μαθησιακού φαινομένου. Το γεγονός αυτό δεν είναι περίεργο, δεδομένων των διαφορετικών πηγών από όπου προέρχεται ο κονστρουκτιβισμός και δεδομένης της εστίασής του όχι στην αναπαράσταση μιας αντικειμενικής, σταθερής και αναλλοίωτης γνώσης, αλλά στην 'κατασκευή' της, τη δημιουργία της.

Κατά τον Matthews (1994), ο κονστρουκτιβισμός έχει ως βασικές πηγές του αφενός το έργο του Piaget (1952 και 1972), ο οποίος, εκπροσωπώντας την παράδοση του ψυχολογικού κονστρουκτιβισμού, θεωρεί τη μάθηση ως εξατομικευμένη πνευματική διεργασία η οποία συντελείται με τη δράση του ατόμου επάνω στο φυσικό κόσμο, και αφετέρου το έργο του Durkheim, στο οποίο στηρίζονται οι κοινωνιολόγοι (Berger, Bloor και Barnes) με επικέντρωση στον πολιτισμό και την επιστήμη (Παρθένης, 2007), και το έργο των κοινωνιολόγων της επιστήμης, κατ' επέκταση, οι οποίοι τονίζουν τη σημασία των κοινωνικών παραγόντων στη μάθηση (κοινωνικός κονστρουκτιβισμός).

Στην άποψη του Piaget για τη μάθηση ως εξατομικευμένη πνευματική διεργασία και για τη γνώση ως ατομική δημιουργία αντιπαρατίθεται η άποψη για το ρόλο της γλωσσικής επικοινωνίας στην οικοδόμηση της γνώσης. Πρόκειται για την κοινωνική κονστρουκτιβιστική εκδοχή του Vygotsky (1986), ο οποίος τόνισε τον κυρίαρχο ρόλο της γλώσσας, της επικοινωνίας και της κοινωνικής ζωής στη μάθηση. Κατά τον Vygotsky, η γνώση κατασκευάζεται μέσα από την κοινωνική δραστηριότητα του ατόμου, με τη διαμεσολάβηση της γλώσσας, η οποία είναι επίσης κοινωνικά κατασκευασμένη.

Εξάλλου, ο Glasersfeld (1979· 1990· 1992· 1996· 1998), εκπρόσωπος του ριζοσπαστικού κονστρουκτιβισμού, υποστηρίζει ότι η γνώση δεν στοχεύει –και δεν μπορεί να στοχεύει– στην παραγωγή αναπαραστάσεων μιας ανεξάρτητης πραγματικότητας, αλλά, αντίθετα, η λειτουργία της είναι προσαρμοστική και επομένως μεταβάλλεται διαρκώς σύμφωνα με τις μεταβαλλόμενες εμπειρίες του ατόμου και βοηθά στην οργάνωση του κόσμου των εμπειριών.

Η Fosnot (1996), κινούμενη στο χώρο του γνωστικού αναπτυξιακού κονστρουκτιβισμού, ακολουθώντας τα βήματα του Piaget, χαρακτηρίζει τη γνώση ως προσωρινή, εξελικτική, μη αντικειμενική, εσωτερικά δομημένη και μεσολαβούσα κοινωνικά και πολιτισμικά. Εμφανίζει δε τη μάθηση ως αυτορρυθμιστική διαδικασία πάλης ανάμεσα στα ήδη υπάρχοντα προσωπικά μοντέλα του κόσμου και τις νέες αντιφατικές ιδέες. Θεωρεί ότι οι μαθητές αναπτύσσουν νέα μοντέλα μέσα από συνεργατική, κοινωνική δράση, ομιλία και συζήτηση. Η κονστρουκτιβιστική αυτή θεωρία για τη μάθηση επιδρά καταλυτικά στη διδασκαλία, αφού επιτρέπει στον μαθητή να σχεδιάσει τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ στον εκπαιδευτικό να επανακαθορίσει το ρόλο του ως καθοδηγητή και βοηθού περισσότερο, και λιγότερο ως πηγής και αγωγού γνώσης. Κατά τη Fosnot, βασική άποψη του κονστρουκτιβισμού είναι ότι ο μαθητής δημιουργεί τη δική του γνώση επεξεργαζόμενος τις νέες πληροφορίες με την προϋπάρχουσα γνώση. Όμως, η μάθηση δεν επιτυγχάνεται με απομόνωση. Οι αλληλεπιδράσεις του μαθητή με το μαθησιακό περιβάλλον, με τους άλλους μαθητές και με την προϋπάρχουσα γνώση έχουν ως αποτέλεσμα ό,τι αυτός μαθαίνει να μη βασίζεται μόνο στην προηγούμενη εμπειρία του αλλά και σε συλλογικές εμπειρίες της μαθητικής κοινότητας (Von Glasersfeld, 1996).

Αλλά και η Solomon (1987), ενώ συμφωνεί με την πιαζετιανή άποψη ότι η γνώση αποτελεί ατομικό επίτευγμα, τονίζει το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν κοινωνικοί παράγοντες στην αλλαγή των αντιλήψεων του ατόμου, διακρίνει δε δύο είδη γνώσης: τη γνώση του κόσμου που κατακτήθηκε διαμέσου κοινωνικών παραγόντων και τη συμβολική σχολική γνώση. Για να χρησιμεύσουν στην επίλυση προβλημάτων τα δύο αυτά είδη γνώσης πρέπει να επικοινωνήσουν μεταξύ τους.

Ολοκληρώνοντας τη συνοπτική παρουσίαση των κονστρουκτιβιστικών θέσεων για τη μάθηση και τη γνώση, αφού επισημάνουμε τον ουσιαστικό ρόλο για την εκπαιδευτική θεωρία και πράξη που διαδραμάτισαν οι προσπάθειες των θεωρητικών του κονστρουκτιβισμού αφενός να προσδιορίσουν τα φαινόμενα της μάθησης και της γνώσης και αφετέρου να εντοπίσουν τους σημαντικούς παράγοντες που εμπλέκονται στις διαδικασίες αυτές, θα επαναλάβουμε τις σημαντικότερες από τις θέσεις αυτές: η μάθηση και η γνώση είναι δημιουργήματα, 'κατασκευές' και όχι αντικειμενικές αναπαραστάσεις· δεν είναι σταθερές και αμετάβλητες· συνιστούν ατομικά επιτεύγματα· απαιτούν ενεργητική στάση και προσπάθεια· δεν λαμβάνουν χώρα στο κενό· το κοινωνικό πλαίσιο, η γλώσσα, οι συζητήσεις και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες· και, τέλος, επιτελούν μια προσαρμοστική λειτουργία.

Το συμβατικό και το κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα. Ο ρόλος των αξιών

Παράδειγμα είναι ένα σύνολο προτάσεων-θέσεων με τις οποίες ερμηνεύουμε τον κόσμο μας, είναι ένα σύστημα ιδεών και κανόνων που επιχειρεί να το-

ποθηθεί και να απαντήσει σε τρία κεντρικά θέματα: τι μπορούμε να γνωρίσουμε ή σε τι συνίσταται η πραγματικότητα (οντολογικό ζήτημα)· από πού προκύπτει η βεβαιότητά μας ότι πράγματι γνωρίζουμε όσα πιστεύουμε πως γνωρίζουμε (επιστημολογικό ζήτημα)· ποιες μεθόδους πρέπει να χρησιμοποιήσουμε για να αποκτήσουμε τη γνώση (μεθοδολογικό ζήτημα).

Άρρηκτα συνδεδεμένο με συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς, κοινωνικό και ιστορικό, το *παράδειγμα* μεταβάλλεται μαζί του. Κατά τον Kuhn (1962), η ανάδυση ενός νέου παραδείγματος είναι αναπόφευκτη, όταν συμβαίνουν ‘ανωμαλίες’ και ‘κρίσεις’ στην υπάρχουσα ερευνητική παράδοση.

Το κυρίαρχο *παράδειγμα* πριν την εμφάνιση του κοστρουβιστικού ήταν το συμβατικό, οι οπαδοί του οποίου τοποθετούνταν ως εξής στα σημαντικά ζητήματα: υπάρχει μια αντικειμενική πραγματικότητα στον ‘έξω κόσμο’ και σκοπός της επιστήμης είναι να ανακαλύψει τη φύση «έτσι όπως υφίσταται στην πραγματικότητα». Ο επιστήμονας πρέπει να κρατήσει μια αντικειμενική απόσταση και να αποφύγει την υποκειμενικότητα, που αναπόφευκτα θα τον εμποδίσει να κατανοήσει τη φύση «όπως είναι στην πραγματικότητα». Οι αξίες κάθε ερευνητή πρέπει και μπορούν να μείνουν στην άκρη, ως μέρος του δυϊσμού, τον οποίο αποδέχεται το συμβατικό παράδειγμα. Η έρευνα, όντας αντικειμενική, δεν χρειάζεται να βασίζεται σε αξίες· επιπλέον, όντας παρεμβατική στη μεθοδολογία της, πρέπει να απομακρύνει τους παράγοντες που είναι δυνατόν να προκαλέσουν σύγχυση, ώστε να συγκλίνει ο τρόπος που ‘είναι’ τα πράγματα στην πραγματικότητα με τον τρόπο που ‘λειτουργούν’. Τέλος, η δομή της έρευνας πρέπει να επιτρέπει την αποκάλυψη των αιτιατών μηχανισμών, οδηγώντας σε αρτιότερους τρόπους πρόγνωσης και ελέγχου των φαινομένων.

Το κοστρουκτιβιστικό *παράδειγμα*, που καλείται και νατουραλιστικό ή ερμηνευτικό (με μικρές σημασιολογικές αποκλίσεις), συνιστά μια διαφορετική ερμηνεία του κόσμου από το συμβατικό *παράδειγμα*, το οποίο τείνει να αντικαταστήσει. Οι υποστηρικτές του τοποθετούνται ως εξής στα σημαντικά ζητήματα: υπάρχουν πολλαπλές κοινωνικά δομημένες πραγματικότητες, που δεν διέπονται από φυσικούς ή άλλους νόμους. Τα φαινόμενα καθορίζονται από την προηγούμενη γνώση και το πολιτισμικό επίπεδο του δημιουργού τους. Ο ερευνητής, ως άνθρωπος, δεν μπορεί να απαλλαγεί από την υποκειμενικότητα ούτε να υπερβεί τα όριά του. Οι αξίες του, όπως και αυτές των χρηματοδοτών, των χορηγών του και των συναδέλφων του, επιδρούν καταλυτικά στην έρευνα, αφού επηρεάζουν τις αποφάσεις για το σχεδιασμό, την εφαρμογή και τον έλεγχό της. Για τους κοστρουκτιβιστές οι αξίες δεν είναι παράγοντας που μπορεί να παραβλέψει κανείς. Επιπλέον, η έρευνα, όντας ερμηνευτική στη μεθοδολογία της, πρέπει να επιτρέπει αναθεώρηση των υπαρχουσών δομών των συμβαλλόμενων μερών καθώς και την εμφάνιση νέων. Με τη μεθοδολογία αυτή, δηλαδή, προβάλλεται η αλληλεπίδραση των φαινομένων και προάγεται η βαθύτερη κατανόησή τους. Αυτό επιτυγχάνεται με το να αντιπαραβάλλονται αντίθετες ιδέες, γεγονός που οδηγεί σε επαναδιαπραγμάτευση των προηγούμενων θέσεων (Johansson, 1998).

Τα δύο *παράδείγματα* οδηγούν σε δύο διαφορετικά μαθησιακά μοντέλα στο

χώρο της εκπαίδευσης, που αφορούν ιδιαίτερα τη διδασκαλία, το αντικειμενικό και το κονστρουκτιβιστικό. Τα δύο μοντέλα, που σχετίζονται αντίστοιχα με τις επιφανειακές και τις βαθύτερες μεθόδους διδασκαλίας (Ramsden, 1992), παρουσιάζονται αμέσως παρακάτω.

Κονστρουκτιβισμός και εκπαιδευτική πράξη Αντικειμενικό και κονστρουκτιβιστικό μοντέλο διδασκαλίας

Το αντικειμενικό μοντέλο διδασκαλίας αντιστοιχεί στο συμβατικό *παράδειγμα* και την κατεύθυνση των συμπεριφοριστικών θεωριών μάθησης. Κυριαρχούσε μέχρι πρόσφατα στην εκπαίδευση, στηριζόμενο στην πεποίθηση για την ύπαρξη ενός πραγματικού και δομημένου κόσμου και στη δυνατότητα μιας αξιόπιστης γνώσης του, μέσα από τον αντικατοπτρισμό του στη σκέψη. Είχε ως βασική επιδίωξή του τη μετάδοση εκ μέρους του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές πληροφοριών και ενός σώματος από συγκεκριμένες γνώσεις που θεωρούνταν σταθερές και έγκυρες. Ο εκπαιδευτικός στη διαδικασία αυτή λειτουργούσε ως ενδιάμεσος φορέας μεταξύ των γνώσεων και των μαθητών, μεταδίδοντας τις πληροφορίες που προηγουμένως είχε επιλέξει, επεξεργαστεί και οργανώσει, βασιζόμενος στην άποψη ότι η γνώση είναι σταθερή και αμετάβλητη. Ο ρόλος του ήταν ενεργητικός και απαιτούσε να καθορίζει τους στόχους και τις διδακτικές στρατηγικές, να ελέγχει τη μαθησιακή διαδικασία, ώστε αυτή να προχωρεί σύμφωνα με προκαθορισμένη έκβαση, να ετοιμάζει παρουσιάσεις-διαλέξεις των διδακτέων θεμάτων και να κάνει χρήση γραπτού υλικού, όπως τα βιβλία. Στην απέναντι πλευρά βρισκόνταν οι μαθητές, στους οποίους αντιστοιχούσε ο παθητικός ρόλος του αποδέκτη και του αποτυπωτή των προσφερόμενων πληροφοριών και γνώσεων, και οι οποίοι είχαν την ευθύνη να ‘μαθαίνουν’, δηλαδή να αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα όπως τη διδάσκονταν και να την αφομοιώνουν, καθώς και την υποχρέωση να αποδεικνύουν μέσω γραπτών ή προφορικών εξετάσεων ότι προσέλαβαν και κατέχουν το ‘παραδοθέν’ υλικό.

Το μοντέλο αυτό στηριζόταν στο υποθετικό αξίωμα ότι οι ‘παραδιδόμενες’ γνώσεις θα αποτελούσαν εφ’ όρου ζωής εφόδιο, εφόσον τα απαιτούμενα εφόδια θεωρούνταν ως αντικειμενικά δεδομένα και σταθερά στη διαδρομή του χρόνου. Το κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο μέσα στο οποίο το αντικειμενικό μοντέλο κυριάρχησε ήταν αυτό της βιομηχανικής κοινωνίας. Έκτοτε τα πράγματα άλλαξαν, μαζί με τα ζητούμενα επαγγέλματα (Soloway, 1993).

Έτσι, το αντικειμενικό μοντέλο υπέστη κριτική με επικέντρωση στο ότι ευνοεί την επιφανειακή μάθηση (O’Neil, 1995), την απομνημόνευση και τη μηχανική αναπαραγωγή (Schank, 1997) και όχι τη δόμηση της γνώσης (Scardamalia & Bereiter, 1993:6). Παύει, λοιπόν, να επαρκεί στις νέες συνθήκες και τείνει να αντικατασταθεί με το κονστρουκτιβιστικό μοντέλο διδασκαλίας.

Το κονστρουκτιβιστικό μοντέλο, απεναντίας, εστιάζει στο κτίσιμο, στη δόμηση της γνώσης. Στηρίζεται στην άποψη ότι αντικειμενικός κόσμος, που να είναι ακριβώς ο ίδιος για όλους, δεν υπάρχει. Υποστηρίζει ότι η πραγματικότητα είναι

μία κατασκευή που προκύπτει από την αλληλεπίδραση των γνωστικών λειτουργιών του ατόμου με τα ποικίλα ερεθίσματα, εσωτερικά και εξωτερικά, που δέχτηκε το άτομο ως τώρα και εξακολουθεί να δέχεται, δημιουργώντας εμπειρίες και νοήματα με ενεργητικό τρόπο, τα οποία συμβάλλουν ώστε να διαμορφωθεί ένας κόσμος προσωπικής κατασκευής (Kelly, 1995). Θεωρεί ότι υπάρχουν πολλοί κόσμοι και πραγματικότητες μέσα στον κατασκευαστή τους. Πιστεύει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να υποστηρίζει την κατασκευή και όχι τη μετάδοση, της γνώσης· ότι πρέπει να κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών παρουσιάζοντάς τους οργανωμένες πληροφορίες αντιφατικών ιδεών, καταστάσεων και προβλημάτων· ότι πρέπει να τους βοηθεί να δημιουργούν νέες απόψεις, τις οποίες θα συνδέουν με τις προηγούμενες μετά από γνωστική επεξεργασία· και ότι πρέπει να τους ενθαρρύνει να υποβάλλουν δικές τους ερωτήσεις, να πειραματίζονται και να καταλήγουν στα δικά τους συμπεράσματα. Υποστηρίζει τον ενεργό ρόλο του μαθητή στην κατασκευή και όχι την απόκτηση, της γνώσης, και θεωρεί τη μάθηση ως προσωπικό του επίτευγμα, ως εξαρτώμενη από την εμπειρία του για τον κόσμο και ως προϋποθέτουσα αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Θεωρεί ότι η μάθηση είναι «η ενεργός πάλη του μαθητή με διάφορα θέματα» (Duffy & Cunningham, 1996). Ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στη δόμηση των γνώσεων με το να παράγει και να εκφράζει ιδέες με βάση τα μηνύματα και την ανατροφοδότηση που δέχεται από το περιβάλλον. Το μοντέλο αυτό τονίζει τη σχέση που υπάρχει μεταξύ των γνώσεων που ήδη υπάρχουν και των νέων εμπειριών, επειδή θεωρεί ότι οι άνθρωποι κατανοούν κάτι, μόνον εφόσον το έχουν δημιουργήσει οι ίδιοι (Leidner & Jarvenpaa, 1995). Η διαφορά των νέων εμπειριών από τις παλαιές είναι αρκετή για να κινητοποιήσει το άτομο, όχι όμως τεράστια, ώστε η αφομοίωσή της να ακυρώνεται από τον τρόπο που ήδη διαθέτει ο μαθητής για να επεξεργάζεται τα δεδομένα του (Watson, 1996). Η γνώση πρέπει να αποτελεί κίνητρο για τους μαθητές (Schank, 1997). Κατά τον Bruner, στο χώρο της εκπαίδευσης η έμφαση δεν θα πρέπει να δίνεται, όπως συνηθίζεται, στα εξωτερικά κίνητρα, δηλαδή τις εξωτερικές αμοιβές ή ποινές (Bigge & Shermis, 1999), αλλά στα εσωτερικά κίνητρα και τις εσωτερικές αμοιβές, που συνίστανται: στο αίσθημα ικανοποίησης που αποκτά ο μαθητής, όταν κατανοεί και αντιλαμβάνεται γρήγορα· στο ότι προκαλείται και θέτει σε λειτουργία όλο το πνευματικό δυναμικό του· στο ενδιαφέρον που του δημιουργείται και συνεπάγεται την προσωπική του ενασχόληση· στο αίσθημα ικανοποίησης που προκύπτει από την ταύτισή του με άλλους, καθώς και από τη συνειδητοποίηση ότι κατέχει γνώσεις και ότι είναι ικανός και αποτελεσματικός· στην ανάπτυξη συναισθημάτων αμοιβαιότητας, που απορρέουν από τη συνεργασία του με άλλα άτομα για την επιδίωξη κοινών στόχων.

Το κονστрукτιβιστικό μοντέλο διδασκαλίας έχει διευρυνθεί τα τελευταία είκοσι χρόνια, συμπεριλαμβάνοντας και την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών, και έχει μετατραπεί σε συνεργατικό (Slavin, 1990), αφορά, δηλαδή, τη συνεργασία δύο ή περισσότερων μαθητών με σκοπό να διερευνήσουν ένα θέμα, να αναπτύξουν μια ιδέα ή να βελτιώσουν τις δυνατότητές τους (Harasim, Hiltz και

συνεργάτες, 1995). Στην ελληνική βιβλιογραφία το θέμα της κονστρουκτιβιστικής διδασκαλίας, τόσο στην πρώτη εκδοχή της, την αμιγώς γνωστική, όσο και την πιο πρόσφατη, τη συνεργατική, έχει ενδελεχώς μελετηθεί (Κασσωτάκης, 2003 και 2005· Φλουρής, 1984· Κυνηγός, 2006· Μασσιάλας, 2003· Μασσαγγούρας, 2000· Φλουρής, 2002· Φλουρής & Qagne, 1980). Αντίθετα, εξαιρετικά ολιγάριθμες είναι οι μελέτες που αφορούν το ζήτημα της εφαρμογής των κονστρουκτιβιστικών απόψεων στη σχολική πραγματικότητα, οι οποίες θα μπορούσαν να καταδείξουν τυχόν σημεία που χρειάζεται να τροποποιηθούν ή το βαθμό αποδοχής του μοντέλου αυτού.

Εφαρμογή της κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης στη σχολική ζωή

Η παραγωγή αποτελεσματικών παιδαγωγικών εφαρμογών στη σχολική πολυπολιτισμική πραγματικότητα αποτελεί τη λυδία λίθο των κονστρουκτιβιστικών απόψεων. Με βάση το κριτήριο αυτό, οι Tobin και Tippins (1993) θεωρούν ότι ο κονστρουκτιβισμός προσφέρει περισσότερο στην εκπαίδευση ως μέθοδος, η δε Solomon (1994) εκτιμά ότι η μεγαλύτερη επιτυχία του έγκειται στο ότι υποστήριξε πως, εάν περιγράψουμε εκ νέου ένα δίκτυο συγγενικών πραγμάτων με νέο λεξιλόγιο, δημιουργείται ένα υπόδειγμα γλώσσας, που μόνη της αποτελεί νέα θεωρία. Για παράδειγμα, το γεγονός ότι αναφερόμαστε πλέον σε 'εσφαλμένη αντίληψη' ή συχνότερα σε 'εναλλακτικό πλαίσιο', και όχι σε σφάλμα του μαθητή δείχνει ότι κάτι ασήμαντο, όπως ένα σφάλμα του μαθητή, εάν θεωρηθεί με διαφορετικό τρόπο και καταγραφεί με άλλο λεξιλόγιο, ως 'εσφαλμένη αντίληψη', επί του προκειμένου, ή ως αποτέλεσμα ύπαρξης ενός 'εναλλακτικού πλαισίου', μπορεί να σηματοδοτήσει την εμφάνιση μιας νέας θεωρίας για την περιγραφή των φαινομένων. Έτσι, ο μαθητής τείνει να θεωρείται άτομο με επαρκείς γνωστικές ικανότητες και στερεά δομημένες άρρητες θεωρίες για την επεξεργασία των προσλαμβανόμενων πληροφοριών.

Αρχίζοντας από τον τελευταίο αυτόν, θα αναφερθούμε σε καθένα από τους κυριότερους παράγοντες-τομείς που απαρτίζουν τη σχολική ζωή, σε σχέση με τη λειτουργία και τα χαρακτηριστικά που τους αντιστοιχούν στο κονστρουκτιβιστικό πλαίσιο.

Ο μαθητής

Στο κονστρουκτιβιστικό πλαίσιο, ο μαθητής θεωρείται ως άτομο με γνωστικές ικανότητες μεγαλύτερες από όσες συνήθως εκδηλώνει. Ερχόμενος στη σχολική τάξη έχει ήδη βιώσει εμπειρίες, οι οποίες έχουν διαμορφώσει τις γνωστικές δομές του, ολοκληρωμένες, ατελείς ή ημιτελείς. Οι νέες εμπειρίες και πληροφορίες του πρέπει να συνδεθούν με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και μνήμες και οι σχέσεις τους να γίνουν αντικείμενο προσωπικής επεξεργασίας από τον μαθητή, διαφορετικά, εάν δεν πραγματοποιηθεί αυτή η επεξεργασία και σύνδεση, οι απομνημονευθείσες πληροφορίες θα λησμονηθούν σύντομα. Ο μαθητής, δη-

λαδή, πρέπει να δραστηριοποιηθεί ο ίδιος, αναλαμβάνοντας την ευθύνη της κατασκευής νέων γνώσεων στο γνωστικό πλαίσιο που ήδη διαθέτει. Η ψυχική του διάθεση, τα συναισθήματα, η δημιουργία θετικής στάσης και γενικότερα τα κίνητρά του θα επηρεάσουν τη διαδικασία αυτή. Καθοριστικό, επίσης, ρόλο θα διαδραματίσει η βοήθεια που θα του παρασχεθεί από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ώστε να αναδειχθεί η προϋπάρχουσα γνώση, να επιτευχθεί η κατανόηση και να μάθει ο μαθητής πώς να μαθαίνει.

Ο εκπαιδευτικός

Επειδή η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχει ετοιμαστεί και εκπαιδευτεί να λειτουργήσει με το παραδοσιακό, αντικειμενικό μοντέλο, που στηρίζεται στο συμβατικό παράδειγμα, δεν είναι εύκολο να αφομοιώσει κανείς τις αρχές του κονστρουκτιβιστικού παραδείγματος και να λειτουργήσει επί τη βάση αυτών. Απαιτείται «ηθελημένη απομάκρυνση από τις οικείες προοπτικές και πρακτικές και υιοθέτηση νέων» (Novak, 1998).

Ο ρόλος αυτού του εκπαιδευτικού είναι ρόλος καθοδηγητικός, υποβοηθητικός, εμπνευστικός, μεσολαβητικός στην αλληλεπίδραση. Πιο συγκεκριμένα, καθοδηγεί και βοηθεί στην επέκταση της μαθησιακής ζώνης του μαθητή, προσπαθώντας να κατανοήσει τι γνωρίζει ο τελευταίος, πριν κατευθύνει τις νέες μαθησιακές προσπάθειές του στο να ανακαλύψει αυτά που τον ενδιαφέρουν, να δημιουργήσει τους δικούς του τρόπους μάθησης και να συνδέσει το ποιος είναι με το τι κάνει στο σχολείο (Oldfather, 1993· Oldfather & Dahl, 1994· Oldfather & McLaughlin, 1993· Oldfather & Thomas, 1998· Short & Burke, 1991· Short & Burke, 1991· Thomas & Oldfather, 1997). Η σύνδεση της ταυτότητας του μαθητή και του σχολείου συνεπάγεται τη συνέχιση της διαδικασίας της μάθησης καθ' όλη την ενήλικη ζωή αλλά και την ανάπτυξη σημαντικών ικανοτήτων στον μαθητή (McCombs, 1991· McCombs & Marzano, 1990).

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός της κονστρουκτιβιστικής κατεύθυνσης χρησιμοποιεί μέσα και τεχνικές που εστιάζουν στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών ικανοτήτων του μαθητή, όπως η αναστοχαστική σκέψη και οι τρόποι επίλυσης προβλημάτων, τις οποίες θεωρεί σημαντικά αποκτήματα διά βίου. Επίσης, ενθαρρύνει και κινητοποιεί τον μαθητή να κατασκευάσει και να διευρύνει το γνωστικό του πλαίσιο, να προτείνει πρωτότυπες ιδέες για την αντιμετώπιση των εμποδίων και το χειρισμό των ποικίλων προβλημάτων, αισιοδοξώντας ο ίδιος και προσδοκώντας θετικά αποτελέσματα (Driver, 1991). Η κατανόηση των συνθηκών που θα μπορούσαν να αποτελέσουν κίνητρα μάθησης καθώς και η δημιουργία τάξεων που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες, τα όνειρα και τα συναισθήματα των μαθητών, ώστε αυτοί να αποκούν τα κατάλληλα κίνητρα για μάθηση –και στις τάξεις αυτές το πνευματικό επίπεδο των μαθητών συγκροτεί τη βάση πάνω στην οποία κτίζονται τα κίνητρά τους– συνιστούν προτεραιότητες καθοριστικής σημασίας για τον εκπαιδευτικό αυτόν (Oldfather, 1993· Oldfather & Dahl, 1994· Oldfather & McLaughlin, 1993· Oldfather & Thomas, 1998· Thomas

& Oldfather, 1997).

Εξάλλου, ο εκπαιδευτικός μοιράζεται την 'ιδιοκτησία της γνώσης' (Oldfather & Dahl, 1994) με τους μαθητές του, οι οποίοι έτσι νιώθουν ως παραγωγοί ή συμπαραγωγοί της γνώσης και όχι ως απλοί καταναλωτές της. Οι μαθητές που αισθάνονται ότι είναι ικανοί να επιτύχουν, και επομένως ότι έχουν αξία (Covington, 1985), είναι πολύ πιθανόν να επιχειρήσουν να αποκτήσουν γνώσεις (Deci & Ryan, 1987). Ο εκπαιδευτικός θα τους εξυπηρετήσει ιδιαίτερα στο εγχείρημά τους αυτό, εφόσον κατορθώσει να οργανώσει τις δραστηριότητες της τάξης έτσι, ώστε αυτές να λειτουργούν ως 'κατευθυντήριες γραμμές' και όχι ως 'σοφία της τάξης' αυστηρά προσχεδιασμένη (Taylor, 1982).

Τέλος, στο πλαίσιο του μεσολαβητικού του ρόλου και επειδή η γνώση είναι συνεργατικό εγχείρημα, όπου οι μαθητές αλληλοβοηθούνται (Laudan, 1982), ο εκπαιδευτικός διευκολύνει και ενθαρρύνει την ανταλλαγή νοημάτων και απόψεων τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ μαθητών και του ιδίου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία και την άμιλλα αντί του ανταγωνισμού. Δίνει αρκετό χρόνο για πειραματισμό και συγκροτεί μέσα στην τάξη μικρές ομάδες, που μοιράζονται τις ιδέες και τα συμπεράσματά τους με την υπόλοιπη τάξη, προσπαθώντας όλοι μαζί να συμφωνήσουν για το τι έμαθαν.

Αν, ολοκληρώνοντας την ενότητα για το ρόλο του εκπαιδευτικού στο κονστρουκτιβιστικό σχολικό πλαίσιο, θέλαμε να γίνουμε πιο πρακτικοί και να υποβοηθήσουμε το πρωτοποριακό και δύσκολο έργο του, θεωρούμε ότι, στο πλαίσιο των περιορισμών του άρθρου αυτού, θα εξυπηρετούσε να εικονογραφούσαμε επιλεκτικά χαρακτηριστικές στιγμές από την καθημερινή ζωή στο σχολείο ενός φανταστικού εκπαιδευτικού-προτύπου, γνωρίζοντας άριστα, φυσικά, ότι η σφαίρα της φαντασίας διαχωρίζεται αυστηρά από τη σφαίρα της πραγματικότητας, η οποία (πραγματικότητα) λειτουργεί με τους δικούς της κανόνες και, κυρίως, με τους δικούς της περιορισμούς.

Θα λέγαμε, λοιπόν, ότι ο εκπαιδευτικός αυτός:

- λαμβάνει υπόψη του τις εμπειρίες των μαθητών και δεν αποτελεί το μοναδικό φορέα πληροφοριών,
- τους αφήνει περιθώριο να σκεφτούν πριν απαντήσουν,
- θέτει πολλές και ουσιαστικές ερωτήσεις, ενθαρρύνοντας παράλληλα τη συζήτηση μεταξύ των μαθητών,
- υποστηρίζει την πρωτοβουλία τους τόσο στην παραγωγή ιδεών όσο και στη διατύπωση απόψεων, και τους παροτρύνει να εκφράζονται απλά,
- ενθαρρύνει τη χρήση εναλλακτικών πηγών πληροφόρησης,
- ενθαρρύνει τους μαθητές να προκαλούν ιδέες μεταξύ τους και να αναζητούν πληροφορίες για να βοηθηθούν στην επίλυση προβλημάτων,
- τους προτρέπει να εργάζονται ομαδικά και συνεργατικά,
- διαθέτει επαρκή χρόνο για σκέψη και ανάλυση,
- δίνει έμφαση στην επαγγελματική ενημέρωση, ειδικά όταν συνδέεται με την επιστήμη και την τεχνολογία (West, 1996β: 59-75),
- σέβεται όλες τις ιδέες των μαθητών και, κυρίως,

– προσπαθεί να προκαλεί το ενδιαφέρον τους.

Η σχολική τάξη και το παραγόμενο έργο

Η σχολική τάξη αποτελεί το χώρο όπου θα δοκιμαστούν οι κονστρουκτιβιστικές ιδέες, θα αλληλεπιδράσουν ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές και οι συμμαθητές μεταξύ τους, θα επιχειρηθεί η δημιουργία και η ανταλλαγή γνώσεων, θα πειραματιστούν οι μαθητές και θα εξοικειωθούν με την επίλυση προβλημάτων, θα αναπτυχθούν οι γνωστικές ικανότητές τους και θα αποκτήσουν συγκεκριμένη στάση προς τη διαδικασία της μάθησης, η οποία θα τους συνοδεύει διά βίου. Πρόκειται, επομένως, για έναν ουσιώδη παράγοντα μάθησης και ένα δοκιμαστήριο των κονστρουκτιβιστικών απόψεων.

Αναλυτικότερα, ένα από τα πλέον σημαντικά στοιχεία της κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης είναι η συνεργασία τόσο μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού όσο και των μαθητών μεταξύ τους, η συμβολή της οποίας στην απόκτηση γνώσεων είναι καθοριστικής σημασίας, επειδή οι μαθητές πολλαπλασιάζουν την αποκτώμενη γνώση μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους και μέσα από την ανταλλαγή και εφαρμογή των στρατηγικών και των μεθόδων ο ένας του άλλου. Στο πλαίσιο, λοιπόν, της συνεργασίας αυτής, αρχικά οι μαθητές εργάζονται σε μικρές ομάδες, μέσα σε κλίμα όπου ενθαρρύνονται η ελεύθερη έκφραση απόψεων, η προσοχή και ο σεβασμός στις απόψεις που εκφράζονται από τους άλλους, η δημιουργική στάση, η πρωτοτυπία, η αλληλοβοήθεια και η άμιλλα αντί του ανταγωνισμού.

Της συνεργατικής ομαδικής εργασίας αυτής προηγείται η δημιουργία κινήτρων, στην οποία έχουμε ήδη αναφερθεί, η οποία συνιστά το κυριότερο –και ίσως το δυσκολότερο– έργο του εκπαιδευτικού. Στο πλαίσιο αυτό, της δημιουργίας κινήτρων, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί καταρχάς να προσδιορίσει το επίπεδο γνώσης των μαθητών, ώστε σε αυτό να στηρίξει την επιλογή κινήτρων αλλά και την υποστήριξή του στη δόμηση νέων εννοιών, στη δημιουργία αξιών και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Εξάλλου, η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στο έργο της επιλογής δραστηριοτήτων της τάξης είναι απαραίτητη, εφόσον αυτές οι δραστηριότητες πρέπει να λειτουργήσουν ως προκλήσεις και ως κίνητρα για τους ίδιους.

Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, επωμίζεται το έργο να κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών παρουσιάζοντας οργανωμένες πληροφορίες σχετικά με αντιφατικές θέσεις, καταστάσεις ή προβλήματα: να ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση των μαθητών, αντιμετωπίζοντάς τους ως σκεπτόμενα άτομα που δημιουργούν τις δικές τους θεωρητικές κατασκευές: να τους βοηθεί να αναπτύξουν νέες ιδέες, αφού τις επεξεργαστούν πρώτα και τις συνδέσουν με τις προηγούμενες: να ζητεί τη γνώμη τους και τους παροτρύνει να υποβάλλουν ερωτήσεις, να επιχειρούν λογικούς συνδυασμούς, να πραγματοποιούν τις δοκιμές και τους πειραματισμούς τους, και να εξάγουν τα δικά τους συμπεράσματα.

Βασική δραστηριότητα στην κονστρουκτιβιστική σχολική τάξη είναι η επίλυση

προβλημάτων. Η συνήθης πορεία που ακολουθείται είναι η ακόλουθη: οι μαθητές θέτουν τα ερωτήματα και, ακολουθώντας την ερευνητική μεθοδολογία, χρησιμοποιούν ποικιλία πηγών για να προσδιορίσουν τις κατάλληλες λύσεις ή να δώσουν τις απαντήσεις που εκτιμούν ως ορθές. Στην πορεία της διερεύνησης οι απαντήσεις ή οι αποφάσεις μπορεί να αναθεωρηθούν και νέα ερωτήματα να τεθούν, τα οποία θα ακολουθηθούν από νέες ή τροποποιημένες απόψεις. Η προηγούμενη γνώση δεν απορρίπτεται και δεν υποτιμάται, αλλά χρησιμοποιείται ως βάση για τη δημιουργία της καινούριας.

Αυτή η νέα γνώση που προκύπτει, που επιτεύχθηκε με την ενεργό συμμετοχή και ευθύνη του ίδιου του μαθητή, ο οποίος έδειξε ενδιαφέρον να την αποκτήσει, που δεν του προσφέρθηκε έτοιμη, που δεν υπήρξε προϊόν αποστήθισης ούτε άκριτης αποδοχής κάποιας δοτής σοφίας, που δεν είναι αιώνια και αμετάβλητη, που έχει αφομοιωθεί από τους γνωστικούς μηχανισμούς του μαθητή, αφού προηγουμένως τους έχει βοηθήσει να εξελιχθούν και να διευρυνθούν, αλλά και που έχει επιδράσει θετικά στην κοινωνική ωρίμανσή του και έχει ενισχύσει τις δεξιότητές του για συνεργασία και κοινωνική αλληλεπίδραση, που τον έχει μάθει πώς να μαθαίνει και που του έχει εμπνεύσει μια νοοτροπία συνεχούς και αυτόβουλης μάθησης για την υπόλοιπη ζωή του, αυτή η γνώση αποτελεί το παραγόμενο έργο μέσα στη σχολική τάξη. Θα μπορούσε, άραγε, να παραχθεί κάτι πιο αξιολογικό και πιο ουσιαστικό;

Όσον αφορά την αξιολόγηση της γνώσης αυτής, οπωσδήποτε πρέπει να χρησιμοποιούνται ποικίλες μέθοδοι, δεδομένου ότι τα αντικειμενικά τεστ αντιστοιχούν μόνο σε ένα πολύ περιορισμένο εύρος των δεξιοτήτων και των γνώσεων οι οποίες απαιτούνται στην εκτός σχολείου πραγματικότητα. Η αξιολόγηση της μαθησιακής πορείας των μαθητών είναι στενά συνδεδεμένη με τη διδασκαλία και πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό τόσο με το να παρατηρεί και να αλληλεπιδρά με τους μαθητές του κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας όσο και με το να μελετά εκθέσεις και φακέλους με τις εργασίες των μαθητών.

Η αξιολόγηση στο κονστρουκτιβιστικό πλαίσιο αφορά όλους τους συντελεστές του συντελούμενου έργου, γι' αυτό και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με βάση τις απαιτήσεις του κονστρουκτιβιστικού μοντέλου αποτελεί όρο εκ των ων ουκ άνευ. Από τους βασικούς δε στόχους της αξιολόγησης είναι η παροχή βοήθειας σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, ώστε να εντοπίσουν τα προβληματικά σημεία και να σχεδιάσουν από κοινού τρόπους αντιμετώπισής τους. Για το λόγο αυτόν, άλλωστε, η βαθμολογία θεωρείται ως μέσο αυτογνωσίας και όχι ως μέσο σύγκρισης.

Εξάλλου, ο εκπαιδευτικός μπορεί να γνωρίσει καλύτερα τα ενδιαφέροντα, τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο μαθητής μέσα από προσωπικές συζητήσεις-συνεντεύξεις μαζί του και, επομένως, να αξιολογήσει ορθότερα τη μαθησιακή του πορεία.

Ο συνοπτικός πίνακας, μάλιστα, που τίθεται παρακάτω δίνει με ένα σχηματικό τρόπο έμφαση στις ομοιότητες και στις διαφορές μεταξύ παραδοσιακής και κονστρουκτιβιστικής τάξης.

Πίνακας 1. Διαφορές μεταξύ της «παραδοσιακής» και της «κονστρουκτιβιστικής» διδασκαλίας
(Brooks, J.G. και Brooks, M.G., 1993)

Παραδοσιακή τάξη	Κονστρουκτιβιστική τάξη
Αρχικά οι μαθητές εργάζονται μόνοι.	Αρχικά οι μαθητές εργάζονται ομαδικά.
Παρουσιάζεται πρόγραμμα μαθημάτων με έμφαση στις βασικές τεχνικές.	Το πρόγραμμα μαθημάτων παρουσιάζεται με έμφαση στην κύρια έννοια.
Η αυστηρή προσκόλληση σε ένα σταθερό πρόγραμμα μαθημάτων εκτιμάται πάρα πολύ.	Οι ερωτήσεις μαθητών επιδιώκονται και εκτιμώνται πάρα πολύ.
Οι μαθητές θεωρούνται «λευκές πλάκες», πάνω στις οποίες χαράσσονται πληροφορίες από τον καθηγητή.	Οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως σκεπτόμενα άτομα που δημιουργούν δικές τους θεωρίες σχετικά με τον κόσμο (γνωστικές μαθήσεις).
Οι εκπαιδευτικοί γενικώς συμπεριφέρονται ως πομποί, μεταδίδοντας πληροφορίες στους μαθητές.	Οι εκπαιδευτικοί γενικά ασκούν ένα μεσολαβητικό ρόλο διευκολύνοντας την αλληλεπίδραση.
Η εκτίμηση για τη γνώση του μαθητή γίνεται συνήθως χωριστά από τη διδασκαλία και συνήθως μέσω γραπτών εξετάσεων.	Οι εκπαιδευτικοί ζητούν τη γνώμη των μαθητών, με σκοπό να εντοπίσουν το επίπεδο γνώσης τους, ώστε να το χρησιμοποιήσουν στην ανάπτυξη νέων εννοιών.
Οι εκπαιδευτικοί ζητούν τις σωστές απαντήσεις για να επικυρώσουν τα μαθήματα.	Η αξιολόγηση της γνώσης του μαθητή είναι συνυφασμένη με τη διδασκαλία και λαμβάνει χώρα ενώ ο εκπαιδευτικός παρατηρεί τους μαθητές επί τω έργω και μέσω εκθέσεων και φακέλων εργασιών.

Στη νέα τάξη, ο εκπαιδευτικός γίνεται καθοδηγητής του μαθητή βοηθώντας την επέκταση της μαθησιακής ζώνης. Ο μαθητής ενθαρρύνεται να αναπτύξει μεταγνωστικές ικανότητες, όπως αναστοχαστική σκέψη και τεχνικές λύσης προβλημάτων. Ο ανεξάρτητος μαθητής κινητοποιείται ουσιαστικά να ανακαλύψει, να κατασκευάσει και να διευρύνει το δικό του πλαίσιο γνώσης.

Το να είσαι εκπαιδευτικός σε μια τέτοια τάξη μπορεί να αποδειχτεί δύσκολη υπόθεση, αφού οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι προετοιμασμένοι να διδάξουν με τον παραδοσιακό τρόπο. Απαιτεί «αλλαγή παραδείγματος» και «ηθελημένη απομάκρυνση από τις οικείες προοπτικές και πρακτικές καθώς και υιοθέτηση καινούργιων» (Brooks & Brooks, ό.π.).

Οι μαθητές αναπτύσσουν μεγαλύτερες μεταγνωστικές ικανότητες και σίγουρα θα αποφοιτήσουν με υψηλότερο επίπεδο σκέψης και τεχνικών λύσης προ-

βλημάτων, απαραίτητες προϋποθέσεις για καλύτερη συνέχεια.

Η εφαρμογή της κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα

Αν θέλαμε να απαντήσουμε συνοπτικά και περιεκτικά στο ερώτημα γιατί είναι προτιμότερο το κονστρουκτιβιστικό μοντέλο στην εκπαίδευση, θα επιλέγαμε να αναφέρουμε τους εξής λόγους:

– Για τον εκπαιδευτικό: προκαλείται να συμμετάσχει ως καθοδηγητής, οργανωτής, εμπνευστής και συμπαραστάτης σε ένα έργο πολύ πιο σύνθετο, πιο υπεύθυνο, πιο απαιτητικό από αυτό που διεκπεραιώνει με το παραδοσιακό μοντέλο, αλλά και πιο ωραίο, πιο μακρόπνοο, πιο ουσιαστικό από εκείνο· προκαλείται να γίνει συνδημιουργός στη διαμόρφωση ατόμων που εμπιστεύονται τη σκέψη τους, που κρίνουν και δέχονται κριτική, που συνεργάζονται και δημιουργούν, που αγαπούν τη μάθηση και την παράγουν εφ' όρου ζωής, που προσπαθούν και επιτυγχάνουν να επιλύουν τα ποικίλα προβλήματα, που είναι ενεργοί και υπεύθυνοι και όχι παθητικοί και ανεύθυνοι (στοιχεία και αναλυτικές αναφορές για το ζήτημα αυτό έχουν ήδη εκτεθεί).

– Για τον μαθητή: μαθαίνει να κρίνει, να συγκρίνει, να ελέγχει, να επεξεργάζεται και να δοκιμάζει την εφαρμογή ιδεών και γνώσεων· ενθαρρύνεται να χρησιμοποιεί τις προσωπικές του απόψεις για να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τον κόσμο· εκπαιδύεται να μεταφέρει την αποκτηθείσα γνώση σε άλλες καταστάσεις· εξοικειώνεται με την ομαδική εργασία και αλληλεπίδραση· μαθαίνει να εξετάζει σφαιρικά τις καταστάσεις· αποκτά ευέλικτη σκέψη και αγαπάει να μαθαίνει· στηρίζει με λογικά επιχειρήματα τα συμπεράσματα και τις απόψεις του· αποκτά ικανότητες που διευκολύνουν την προσαρμογή του στο διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον της εποχής μας.

Επίλογος

Την ποικιλομορφία, λοιπόν, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως αυτή αναπτύχθηκε στις πρώτες σελίδες, επιχειρεί να αντιμετωπίσει και η προσέγγιση του κονστρουκτιβισμού, η σύνδεση του οποίου με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί και τη θεματική του συγκεκριμένου άρθρου. Η ιδιότητα που συνδέει τις δυο αυτές προσεγγίσεις (κονστρουκτιβισμό και διαπολιτισμική εκπαίδευση) είναι η επέκταση των ορίων της εκπαίδευσης. Δηλαδή, η επιδίωξη το μάθημα να παύσει πλέον να περιορίζεται στα στενά πλαίσια της τάξης και να επεκταθεί σε ολόκληρο το σχολείο, την κοινότητα και ακόμα τον ίδιο τον κόσμο. Στο σημείο αυτό, βέβαια, θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι, όταν συζητούμε για τον κονστρουκτιβισμό αναφορικά με τους μαθητές και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, οφείλουμε να λάβουμε υπόψη ορισμένες σημαντικές συνιστώσες, όπως είναι οι ακόλουθες.

Αναφερόμαστε ειδικά στους μαθητές που φέρουν στην τάξη διαφορετικά α-

ποθέματα γλώσσας, προγενέστερης γνώσης, εμπειρίες και τρόπους εκμάθησης σε σχέση με τους ομολόγους τους στη βασική εκπαίδευση. Είναι πολύ πιθανό οι διαφορές αυτές να εμποδίσουν τους συγκεκριμένους μαθητές να εφαρμόσουν αποτελεσματικά την προγενέστερη γνώση τους ή τις εμπειρίες στις νεοπροσληφθείσες πληροφορίες, όπως είθισται στο πλαίσιο του κονστρουκτιβισμού. Για να βοηθήσουμε αυτούς τους μαθητές να πετύχουν στην τάξη και σε ένα μαθησιακό περιβάλλον κονστρουκτιβισμού, θα πρέπει το περιβάλλον της τάξης να αναγνωρίσει και να αξιοποιήσει την προγενέστερη γλώσσα, την πολιτισμική καταβολή καθώς και τον τρόπο εκμάθησης των μαθητών. Αυτό συνεπάγεται όχι μόνο κατανόηση των διαφορών αλλά και συνειδητή προσπάθεια ενσωμάτωσης της γλώσσας και της κουλτούρας των μαθητών στο σχολικό πρόγραμμα. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, λοιπόν, ως διδακτική προσέγγιση τείνει να υποστηρίζει πρακτικές που εφαρμόζονται ως επιβοηθητικές για τους μαθητές, όπως η ενισχυτική διδασκαλία, που συχνά παρεξηγείται, γιατί τείνει να χαμηλώνει τα επίπεδα της εκπαίδευσης έτσι, ώστε να μπορούν να παρακολουθήσουν την τάξη τόσο μαθητές υψηλών δυνατοτήτων όσο και μαθητές με δυσκολίες, οι οποίοι αποτελούν τη μειοψηφία.

Παρά τον ολοένα αυξανόμενο αριθμό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και παρά την έντονη ανάγκη ανάπτυξης μιας θεωρίας και πρακτικής που να αποφέρει αποτέλεσμα προς όφελος όλων των μαθητών (Richardson, 1997), η εκπαίδευση δεν φαίνεται να αλλάζει προς αυτή την κατεύθυνση. Ό,τι ισχύει για την πλειονότητα των μαθητών δεν ισχύει απαραίτητα για συγκεκριμένες ομάδες μαθητών (Clarke, 1994).

Επιπροσθέτως, οι παραπάνω μαθητές στερούνται της κοινωνικής και γλωσσικής ικανότητας πλήρους συμμετοχής σε μαθητικές ομαδικές δραστηριότητες με τους συμμαθητές τους στην κύρια εκπαίδευση. Πολλοί μαθητές έχουν περισσότερο τη συνήθεια να μαθαίνουν ατομικά αποστηθίζοντας το αντικείμενο διδασκαλίας παρά να εργάζονται σε ομάδες ή κατά ζεύγη. Ενδέχεται να νιώθουν άβολα σε ένα περιβάλλον τάξης όπου οι εκπαιδευτικοί είναι απλοί, φιλικοί, και δεν μιλούν πολύ εκεί όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται να θέτουν προβλήματα και να επεξεργάζονται έννοιες από μόνοι τους σε συνεργασία με τους συμμαθητές τους. Οι McCarty & Schwandt (2000) υπογραμμίζουν τα προβλήματα της διττής στάσης του κονστρουκτιβισμού απέναντι στους μαθητές –είτε ενεργητική είτε παθητική– και ισχυρίζονται ότι η επικρατούσα συνήθης αντίληψη ‘ενεργητικός=υψηλή απόδοση και παθητικός=χαμηλή απόδοση’ δεν είναι αρκετή, ώστε να εξηγήσει τη σχολική απόδοση των μαθητών. Ισχυρίζονται ότι οι μαθητές που είναι παθητικοί ως προς την προφορική αλληλεπίδραση στο σχολείο μπορεί να έχουν καλές επιδόσεις στην ανάγνωση και τη γραφή.

Πώς πρέπει, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός να κρίνει έναν έξυπνο αλλά ντροπαλό μαθητή που ποτέ δεν συμμετέχει *ενεργά* στην τάξη, αλλά παρουσιάζει άριστες γραπτές εργασίες; Και αντιστρόφως, τι γίνεται με τον μαθητή που παρορμητικά συμμετέχει σε συζητήσεις στην τάξη, παρά το γεγονός ότι αυτή η ίδια δραστηριότητα φαίνεται ότι παρεμποδίζει την αποτελεσματική εκμάθηση της γραφής

από την πλευρά του μαθητή; Σίγουρα υπάρχουν πολλοί μαθητές διαφορετικοί μεταξύ τους.

Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί σε μία πολυπολιτισμική τάξη θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους τις αντικρουόμενες αξίες και τις προσδοκίες που φέρουν στην τάξη οι μαθητές, βοηθώντας τους να δεχτούν το πρόγραμμα διδασκαλίας ‘τροποποιώντας το ώστε να μοιάζει με την πρακτική διαδικασία εκμάθησης που λαμβάνει χώρα εκτός σχολείου’ (Henson, 2001). Με άλλα λόγια, αντί να περιμένουν να αφομοιωθούν οι μαθητές στην κύρια εκπαίδευση, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να είναι πρόθυμοι να δεχτούν τις αντικρουόμενες αξίες και προσδοκίες των μαθητών αυτών και να τροποποιούν τις δικές τους αξίες αναφορικά με το ‘τι είναι καλός μαθητής’. Αυτό έχει να κάνει με το θέμα της διαπολιτισμικότητας. Μπορεί να χρειαστεί αρκετό χρονικό διάστημα, για να αλλάξουν οι συμπεριφορές διδασκαλίας των διδασκόντων και οι συμπεριφορές εκμάθησης των μαθητών. Ωστόσο, μπορεί να χρειαστεί ακόμη μεγαλύτερο διάστημα και προσπάθεια, ώστε το τωρινό εκπαιδευτικό σύστημα να ενσωματώσει πλήρως όλες τις πολιτισμικές καταβολές. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι πιο ευαίσθητοι ως προς το θέμα της διαφορετικότητας και να καταβάλλουν κάθε προσπάθεια να παρέχουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα εγγυάται σε κάθε μαθητή του σχολείου ίση πρόσβαση στους παρεχόμενους πόρους. Ειδικότερα, χρειαζόμαστε μία πιο κρίσιμη ανάλυση των εκπαιδευτικών θεωριών, όπως αυτές σχετίζονται με τα θέματα της διαφορετικότητας. Προς τον σκοπό αυτό, πρέπει να αναπτυχθεί μία πολυποικίλη φαρέτρα στρατηγικών διδασκαλίας κατάλληλων για διαφορετικούς μαθητές και διαφορετικά πλαίσια.

Βιβλιογραφία

- Banks, James A. (1999). *An Introduction to Multicultural Education, 2nd edition*. Allyn and Bacon, pp.14-17.
- Berger, P.L. (1966). *Invitation to Sociology*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.
- Bloor, D. (1973). Wittgenstein and Mannheim in the Sociology of Mathematics. *Studies in History and Philosophy of Science*, 4, 173-174, Oxford, New York, etc. Pergamon Press.
- Bloor, D. (1981). The Strengths of the Strong Programme, in *Philosophy of the Social Sciences*, 11, 206. London: Sage Publications.
- Barnes, B. (1974). *Scientific Knowledge and Sociological Theory*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Barnes, B. (1977). *Interests and the Growth of Knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bigge, Morris L. – Shermis, S. Samuel (1999). *Learning Theories for Teachers*. p. 3. London: Falmer Press.
- Brooks, J.G. – Brooks, M.G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. pp. 17 & 25. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Clarke, M. (1994). The dysfunctions of the theory/practice discourse. *TESOL Quarterly*, 28, 9-26.
- Cobern, W. (1993). Contextual constructivism: The impact of culture on the learning and the teaching of science, in K. Tobin (ed.), *The practice of constructivism in Science Education*.

- American Association for the Advancement of Science Press: Washington, DC.
- Covington, M.V. (1985). The motive for self-worth, in C. Ames and R. Ames (eds), *Research on motivation in education: The classroom milieu*. pp. 77-113. San Diego, CA: Academic Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1987). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Driver, R. (1991). Theory into practice II: A constructivist Approach to curriculum Development, in Fenshman, P. (ed.) *Development and Dilemmas in Science Education*. The Falmer Press, στο Βλάχος, Ι.Α. (επιμ.) (2004). *Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες: Η πρόταση της Εποικοδόμησης*, σ. 138. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Duffy, T. – Cunningham, D. (1996). *Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction*. New York: Simon & Schuster.
- Fosnot, T.C., Preface. In Fosnot T.C., (ed.), *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice*, New York, Teachers College Press, 1996α, ix-xi.
- Gay, G. (1995). Mirror images on common issues: Parallels between multicultural education and critical pedagogy. In C.E. Sleeter – P.L. McLaren (eds), *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference*. Albany, NY: State University of New York Press, p. 159.
- Gay, G. (2001). Curriculum theory and multicultural education. In J.A. Banks & C.A.M. Banks (eds), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 25–43). San Francisco: Jossey-Bass.
- Glaserfeld, E. Von (1979). Racial Constructivism and Piaget's Concept of Knowledge, in F.B. Murray (ed.) *The Impact of the Piagetian Theory on Education Philosophy and Psychology*, 109-122. Baltimore, MD: University Park Press.
- Glaserfeld, E. Von (1990). Environment and education, in Steffe & Wood (eds), *Transforming childrens international perspectives*, pp. 200-215. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Glaserfeld, E. Von (1992) Questions and answers about radical constructivism. In: M.K. Pearsall (ed.) *Scope, sequence, and coordination of secondary school science*, Vol. II: *Relevant research*. Washington, D.C.: The National Science Teachers Association, pp. 169-182.
- Glaserfeld, E. Von (1995). A constructivist approach to teaching, in Steffe & Gale, *Constructivism in education*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Glaserfeld, E. Von (1996). Introduction: Aspects of constructivism, in Fosnot (ed.), *Constructivism: Theory, perspective, and practice*, p.3. New York: Teachers College Press.
- Good, R. (1993), The many forms of constructivism. Editorial. *Journal of Research in Science Teaching*, 30, 9, p. 1015.
- Harasim, Hiltz και συνεργάτες (1995). *Learning Networks – A Field Guide to Teaching and Learning Online*. Cambridge MA: MIT Press.
- Henson, K.T. (2001). Curriculum planning: Integrating multiculturalism, constructivism, and education reform. New York: McGraw-Hill.
- Johansson, K. (1998). *Konstruktivism I distansutbildning. Studerandes uppfattningar om konstruktivistiskt larande*, p. 50. Pedagogiska instituionen, Umea Universitet, Lulea.
- Kanpol, B. (1994). *Critical pedagogy: An introduction*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- Κασσωτάκης, Μ. (2005). Η αξιολόγηση των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα γλωσσικά μαθήματα. Στο: Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (επιμ.). *Εκπαιδευτικά ανάλεκτα. Τιμητικός τόμος για το Βύρωνο Μασσιάλα*, σσ. 837-892. Αθήνα: Ατραπός.
- Κασσωτάκης, Μ. και Φλουρής, Γ. (2003). *Μάθηση και διδασκαλία*, τόμος Α' Μάθηση, Αθήνα.
- Kelly, G.A. (1995). *A Theory of Personality. The Psychology of Personal Constructs*. New York: W.W. Norton.
- Knorr-Cetina, Karin (1982). The Constructivist Programme in the Sociology of Science: Retreats

- or Advances? *Social Studies of Science*, 12, 320-24. London: Sage Publications.
- Kuhn, Th. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Κυνηγός, Χ. (2006). *Το μάθημα της διευρεύνησης. Παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών για τη διδακτική των μαθηματικών. Από την έρευνα στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Laudan, L. (1982). A Note on Collins's Blend of Relativism and Empiricism, στο *Social Studies of Science*, p. 12 & 132.
- Leidner, Dorothy E. and Jarvenpaa, Sirkka L. (1995). The Use of Information technology to Enhance Management School Education: A theoretical View. *MIS Quarterly*, 19 (3), pp. 265-291. New York: Wilson, H.W.
- McCarty, L.P. – Schwandt, T.A. (2000). Seductive illusions: Von Glasersfeld and Gergen on epistemology and education. In D.C. Phillips (ed.), *Constructivism in education: Opinions and second opinions on controversial issues*, pp. 41-86. Chicago: The University of Chicago Press.
- Μασσιάλας, Β. (2003). *Το σχολείο του μέλλοντος*. Συνεργατική Παιδεία.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, τόμος Β' Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Matthews, Michael R. (1994). *Science teaching: The role of History and Philosophy of Science*. New York, London: Routledge, p.138.
- McCombs, (1991). Motivation and lifelong learning, in *Educational Psychologist*. 26(2), 117-127.
- McCombs & Marzano (1990). Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skills, in *Educational Psychologist*, 25(1), pp. 51-69, New York: Mahwah.
- Nieto, S. (1992). *Affirming diversity*. New York: Longman.
- Nolin, J. (1990). *Att kasta sten i glasshus: en oversikt over den vetenskapssociologiska konstruktivismen*. Goteborgs Universitet: Institutionen for Vetenskapsteori, pp.1-3.
- Novak, J. (1998). *Learning, creating and using knowledge, Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*, pp. 124-126. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- O' Neil, (1995). *Towards a Model of the Learner in Higher Education: Some implications for teachers. Research, Teaching and Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Oldfather, P. (1992). *Sharing the ownership of knowing: A constructivist concept of motivation for literacy learning*. Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference, San Antonio, TX.
- Oldfather, P. (1993). What students say about motivating experiences in a whole language classroom, in *The Reading Teacher*, 46(8), 672-681, International Reading Association, Headquarters Office Newark, DE, USA.
- Oldfather, P. – Dahl. K. (1994). Toward a social constructivist reconceptualization of intrinsic motivation for literacy learning, in *JRB: A Journal of Literacy*, 28(2), 1, 39-158, Department of Elementary Education, Texas A&M University –Commerce.
- Oldfather, P. – McLaughlin. (1993b). Gaining and losing voice: A longitudinal study of student's continuing impulse to learn across elementary and middle level contexts, in *Research in Middle Level Education*, 17(1), 1-25, David Hough, Editor Westerville, OH.
- Oldfather, P. & Thomas, (1998). What does it mean when teachers participate in collaborative research with high school students on literacy motivations?, In *Teachers College Record*, 90(4), 647-691, Lyn Corno, Clifford Hill and Amy Stuart Wells.
- Παρθένης, Χρ. (2007). *Η επίδραση του κονστρουκτιβισμού στην εκπαίδευση-Σύγκριση «σχολείων παρέμβασης» και «κανονικών» δημόσιων σχολείων*. Διδακτορική διατριβή.
- Πόρποδας, Κ. (1996). *Γνωστική Ψυχολογία, τόμος 1: Η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα, σ. 24 και 7.

- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Piaget, J. (1972). *Psychology and epistemology: Towards a theory of knowledge*. Harmondsworth: Penguin.
- Pinch, Tr. – Bijker, W. (1984). The Social Construction of Facts and Artefacts: or How the Sociology of Science and the Sociology of Technology might benefit Each Other. *Social Studies of Science 14*, London: Sage Publications, 339-440.
- Pinch, Tr. – Bijker, W. (1988). Science Relativism and the New Sociology of Technology: Reply to Russell, στο *Social Studies of Science*, 16, 347-660.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in Higher Education*. London: Routledge.
- Richardson, V. (1997). *Constructivist teacher education*. London: p. 12. The Falmer Press.
- Scardamalia, M. – Bereiter, C. (1993). Engaging students in a Knowledge Society. *Educational Leadership*, 54(3), p. 6. New York: Wilson, H.W.
- Schank, R. (1997). *Virtual Learning: A Revolutionary Approach to Building a Highly Skilled Workforce*. New York: McGraw-Hill.
- Serrano, R.A. – Myers, J. (1999). Preservice teachers' collages of multicultural education. In L. Semali & A.W. Pailliotet (eds), *Intermediality: The teachers' handbook of critical media literacy (pp. 75-96)*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Short, K.G. – Burke, C. (1991). *Creating curriculum: Teachers and students as a community of learners*.
- Slavin, Robert. E. (1990). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Solomon, J. (1987). Social influences on the construction of pupils understanding of science, *Studies in Science Education*, 14, 63-82.
- Solomon, J. (1994). *The rise and fall of constructivism*. *Studies in Science Education*. University of Illinois at Urbana-Champaign, USA.
- Soloway, E. (1993). *Technology in Education in Communications of the ACM (Association for Computing Machinery)*, 36 (5), 28. New York: Tods.
- Taylor, P. (1982). *Meeting the needs of gifted children in the regular classroom. Workshop presentation to the Sioux Falls School District*. Sioux Falls, South Dakota.
- Thomas & Oldfather (1997). Intrinsic motivations, literacy, and assessment practices: That's my grade. That's me. In *Educational Psychologist*, 32(2), 107-123. Mahwah, N.J. Lawrence Erlbaum Associates.
- Timms, J.T. (1996). *Four perspectives in multicultural education*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Tobin, K. – Tippins, D. (1993). Constructivism as a referent for teaching and learning. K. Tobin (ed.) *The practice of constructivism in science education*. p.10. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Torres, Carlos Alberto (1998). *Democracy, Education and Multiculturalism*. Rowman & Littlefield Publishing.
- Φλουρής, Γ. – Gagne, R. (1980). *Θεμελιώδεις αρχές της μάθησης και της διδασκαλίας*. Αθήνα: Ορόσημο.
- Φλουρής, Γ. (1984). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φλουρής, Γ. (2002). Αναζητώντας ένα πλαίσιο διαμόρφωσης αρχών σχολικής μάθησης και διδασκαλίας. Επιπτώσεις στην εκπαιδευτική έρευνα, στο Κ.Ε.Ε. *Μάθηση και διδασκαλία. Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις*. Συμπόσιο-Επιμορφωτικό Σεμινάριο 18-20 Δεκεμβρίου 1998, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών, Αθήνα, σσ. 12-46.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Watson, (1996). *Reflection Through Interaction: The Classroom Experience of Pupils with Learning Difficulties*. London: Falmer Press.

- West (1996). Getting help when you need it: The relations between social status and third graders' helping interactions during literacy events, in Leu, Kinzer, and Hinchman (eds), *Literacies for the 21st century: Research and Practice*, pp. 59-75. Chicago, IL: National Reading Conference.
- Woolgar, St. (1983). Irony in the Social Study of Science, in Knorr-Cetina & Mulkay (eds), *Science Observed: Perspectives in the Social Study of Science*. London: Sage Publications.
- Woolgar, St. (1988). *Science: The Very Idea*. Chichester, Sussex & London: Ellis Horwood and Tavistock Publications.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από τα νέα βιβλία του Δημοτικού Σχολείου

Δήμητρα Τσένου
Εκπαιδευτικός

Εισαγωγή

Από το 1990 και μετά η ελληνική κοινωνία βιώνει μια σταδιακή αλλαγή στη σύστασή της. Η μεγάλη εισροή οικονομικών μεταναστών από τις χώρες της ανατολικής Ευρώπης, της Ασίας και της Αφρικής έχει εισαγάγει σημαντικά στοιχεία πολυπολιτισμικότητας στην ελληνική κοινωνία. Ο χώρος της εκπαίδευσης θεωρείται προνομιακό πεδίο παρέμβασης στα ζητήματα πολιτισμικού πλουραλισμού και το σχολείο αντιμετωπίζεται ως πυρήνας διαπολιτισμικής πρακτικής.

Το ελληνικό σχολείο είναι υποχρεωμένο να αποδεχτεί την πρόκληση από την παρουσία μεγάλου αριθμού αλλόγλωσσων μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και να μεριμνήσει για την προσαρμογή και την ομαλή ένταξή τους στο νέο περιβάλλον.

Αυτό που συνέβη στη χώρα μας από τις αρχές του '90 και μετά είχε συμβεί σε χώρες της δυτικής Ευρώπης (Γερμανία, Γαλλία, Μ. Βρετανία) σε μεγάλο βαθμό και υπήρχε προηγούμενο αντιμετώπισης και αποτελεσμάτων ως οδηγός για την ελληνική περίπτωση (Μιχελακάκη, 2001).

Η βιβλιογραφία αναφέρει αρκετά μοντέλα αντιμετώπισης του κύματος της οικονομικής μετανάστευσης, με κυριότερα τα εξής:

1) **αφομοιωτικό:** απορρόφηση των μεταναστών στον εθνικό πολιτισμό της χώρας·

2) **ενσωμάτωση:** διατήρηση και σεβασμός του πολιτισμού των μεταναστών μέχρι το σημείο που δεν αποτελεί κίνδυνο για τον εθνικό πολιτισμό·

3) **πολυπολιτισμικό:** συνύπαρξη όλων των πολιτισμών ισότιμα·

4) **αντιρατσιστικό:** ισότητα, δικαιοσύνη, ανεξαρτήτως προέλευσης·

5) **διαπολιτισμικό:** αλληλεπίδραση, αμοιβαία συνεργασία για ανοιχτή κοινωνία (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997).

Την ύπαρξη ανομοιομορφίας στην εφαρμογή μοντέλων που αφορούν την πολυπολιτισμικότητα διείδε η Ευρωπαϊκή Ένωση και με την εισαγωγή του όρου διαπολιτισμική εκπαίδευση το 1995 (Γεωργογιάννης, 1999) επιχείρησε να καθορίσει το σύνολο των μεθόδων εκπαιδευτικής πρακτικής που αποβλέπουν στο

να ευνοηθούν ο αμοιβαίος σεβασμός και η κατανόηση μεταξύ των μαθητών, οποιαδήποτε και αν είναι η πολιτισμική, γλωσσική, εθνική και θρησκευτική καταγωγή τους. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται ως κύρια συνιστώσα της ευρωπαϊκής παιδείας σύμφωνα με τις οδηγίες της Ε.Ε. Εδώ θα πρέπει να γίνει μια αναγκαία επισήμανση της διαφοράς των όρων πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα. Η πολυπολιτισμικότητα είναι δεδομένο, αφού σε ένα χώρο συνυπάρχουν άτομα από διαφορετική χώρα προέλευσης. Η διαπολιτισμικότητα είναι το ζητούμενο, αφού προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν απορρέει ταυτόχρονα από αυτή (Δαμανάκης, 1998).

Όλα τα παραπάνω οδήγησαν στο Ν. 2413/96, όπου για πρώτη φορά περιέχεται η έννοια της διαπολιτισμικότητας. Ο νόμος ορίζει ότι είναι απαραίτητο να διαμορφωθούν προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που θα απευθύνονται σε όλους τους μαθητές με στόχο αυτοί να αναπτύξουν δεξιότητες που όλοι οι πολίτες χρειάζονται, για να βοηθήσουν το έθνος να επιβιώσει σε μια αλληλοεξαρτώμενη παγκόσμια οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα. Ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο αγωγής τείνει να θεωρεί σημαντικό και ισάξιο κάθε πολιτισμικό χαρακτηριστικό, και προτείνει ένα νέου τύπου διάλογο ανάμεσα σε όλες τις πολιτισμικά διαφοροποιημένες κοινωνικές ομάδες. Το πλαίσιο του νόμου συμπληρώθηκε από συγκεκριμένα μέτρα, που βελτιώναν την υφιστάμενη κατάσταση, όπως ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων, λειτουργία τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων, παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού (σειρά «Ανοίγω το παράθυρο») και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Παράλληλα με τα παραπάνω μέτρα, αναγνωριζόταν η ανάγκη παραγωγής διδακτικού υλικού και βιβλίων. Η παραγωγή αυτή θα συνοδεύταν με αλλαγή του μονοπολιτισμικού προσανατολισμού των προγραμμάτων σπουδών, με σκοπό να επηρεάσει θετικά την αλληλεπίδραση μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και να άρει προκαταλήψεις και στερεότυπα. Το αναλυτικό πρόγραμμα που υπήρχε ήταν μονοπολιτισμικό. Συνέβαλλε στη διαμόρφωση μη ευνοϊκών όρων συμμετοχής των εθνοπολιτισμικών ομάδων στην εκπαιδευτική διαδικασία, γιατί το περιεχόμενό του δεν εξασφάλιζε δίκαιη αντιμετώπιση του πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλόγλωσσων μαθητών και η δόμησή του ήταν απαγορευτική στην καλλιέργεια εναλλακτικού πρίσματος. Αν ληφθεί υπόψη ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι «εγχειριδιοκεντρικό», τα επίπεδα της διαπολιτισμικής παρέμβασης στην πράξη εξαρτώνται άμεσα από το σχολικό εγχειρίδιο.

Όλα τα προηγούμενα δεδομένα οδήγησαν επιτακτικά τους συγγραφείς των ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ να ενσωματώσουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση οριζόντια- διαθεματικά, αλλά και κάθετα, σε κάθε μάθημα, και να επισημάνουν ότι οι μαθητές πρέπει να αντιληφθούν ότι η πολυπολιτισμικότητα επηρεάζει την κοινωνία μας και ότι η αναγνώριση και ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αποτελούν προϋπόθεση για αρμονική συμβίωση. Να γνωρίσουν το πολιτιστικό περιβάλλον άλλων λαών, να το κατανοήσουν και να το σέβονται ως κάτι που εμπλουτίζει τον ψυχικό και πνευματικό τους κόσμο (ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, Γενικό μέρος, σ. 4). Να κατανοήσουν, ακόμη, ότι υπάρχουν διαφορετικοί πολιτισμοί και ότι δεν υπάρχουν απολίτιστοι

λαοί ή κοινότητες χωρίς αξίες πολιτισμού (Θεατρική Αγωγή, ΣΤ' τάξη, σ. 32).

Οι νόμοι 2790/00 και 2817/00, οι οδηγίες της Ε.Ε., η αντιμετώπιση ανάλογων περιπτώσεων από άλλες χώρες, η συσσωρευμένη εμπειρία 17 ετών και οι κατευθυντήριοι στόχοι των ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ επιδιώκεται να επηρεάσουν καθοριστικά, όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τα νέα διδακτικά πακέτα του Δημοτικού Σχολείου. Τα νέα βιβλία αντανακλούν την πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας και παρέχουν εικόνες για όλα τα τμήματά της. Προσπαθούν να περάσουν από το στάδιο της αφομοιωτικής πολιτικής στο στάδιο της διαπολιτισμικής. Συμβάλλουν αποφασιστικά στην προώθηση αρχών και αξιών που χαρακτηρίζουν την πολυπολιτισμική κοινωνία, όπως και στην ανάπτυξη της θετικής σκέψης και στάσης του νέου ατόμου απέναντι στο πολιτισμικά και εθνολογικά διαφορετικό. Η διαπολιτισμική αγωγή δεν απευθύνεται μόνο στα μέλη των μειονοτήτων, αλλά σε όλα τα μέλη της κοινωνίας. Γι' αυτό επιχειρήθηκε η «διαπολιτισμοποίηση» των σχολικών εγχειριδίων, ο εμπλουτισμός τους, δηλαδή, με στοιχεία από πολιτισμούς των μεταναστών.

Παρακάτω αναλύεται η εισαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε κάθε μάθημα χωριστά.

Γλώσσα

1. Το παιδί στην αρχή της Α' τάξης τοποθετεί τη φωτογραφία του στο βιβλίο ανάμεσα στον Ορφέα, τον Άρη, τη Μαρίνα, αλλά και δίπλα στον Σαμπέρ, τον αλλοδαπό συμμαθητή του (Γλώσσα, Α' τάξη, α' τεύχος σ. 6-7). Στη συνέχεια, μαθαίνει ότι ο Σαμπέρ είναι από την Ινδία και ακούει τον πατέρα του να διηγείται έναν ινδικό μύθο, που του θυμίζει παρόμοιους ελληνικούς, που έχει ακούσει (Γλώσσα, Α' τάξη, Β' τεύχος, σ. 74).

2. Τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να δουν συνομήλικά τους που φοιτούν σε σχολεία της Κίνας, του Μπαγκλαντές και της Αυστραλίας (Γλώσσα, Γ' τάξη, β' τεύχος, σ. 46).

3. Παιδιά από χώρες του τρίτου κόσμου φωτογραφίζονται στο βιβλίο και μιλούν για τις επιθυμίες και τα προβλήματά τους (Γλώσσα, Γ' τάξη, γ' τεύχος, σ. 50).

4. Το σχολείο «υιοθετεί» τον μικρό Γιακούλα από την Αιθιοπία προσφέροντάς του ένα ποσό κάθε μήνα (Γλώσσα, Γ' τάξη, γ' τεύχος, σ. 54).

5. Η φίλια του Δημήτρη με τη μικρή Τσιγγάνα απομυθοποιεί τα στερεότυπα της κοινωνίας για τη φυλή αυτή (Γλώσσα, Ε' τάξη, α' τεύχος, σ. 77).

6. Η έννοια του διαπολιτισμικού σχολείου παρουσιάζεται στους μαθητές, που συνειδητοποιούν ότι στο σχολείο αυτό φοιτούν Έλληνες μαθητές και μαθητές από άλλες χώρες (Ανθολόγιο, Α'-Β' Τάξη, σ. 107).

7. Προσευχή στην Παναγία και τον Χριστό να προσέχει όλα τα παιδιά του κόσμου ανεξαρτήτως χρώματος και καταγωγής (Ανθολόγιο, Α'-Β' τάξη, σ. 110).

8. Τα παιδιά ξανασυναντούν τον Ιβάν και τα προβλήματά του, ο οποίος λόγω φυσικών καταστροφών έχει εγκαταλείψει την πατρίδα του και έχει εγκατασταθεί προσωρινά σε κατασκηνώσεις προσφύγων στην Ελλάδα (Ανθολόγιο, Α'-

Β' τάξη, σ. 113).

9. Παράλληλες πορείες παιδιών από την Ελλάδα, που ξεριζώθηκαν κατά τη διάρκεια του Β' παγκόσμιου πολέμου και μετανάστευσαν στην Παλαιστίνη (Ανθολόγιο, Γ'-Δ' τάξη, σ. 154).

Μελέτη Περιβάλλοντος

1. Στις οικογένειες του Τάκη και της Άννας προστίθεται και η οικογένεια του αλλοδαπού συμμαθητή Ουάρ (Μελέτη Περιβάλλοντος, Α' τάξη, σ. 27).

2. Στη Β' τάξη του σχολείου αυτού ανήκουν, εκτός από τους Έλληνες μαθητές, η Αννούκα και ο Ερμάλ. Τα παιδιά αισθάνονται ότι είναι μέλη μιας αγαπημένης οικογένειας και τους ενώνουν πάρα πολλά (Μελέτη Περιβάλλοντος, Β' τάξη, σ. 14).

3. Η Μαρία και ο Κλοντιάν είναι μετανάστες στην ίδια πόλη. Η Μαρία εσωτερική μετανάστρια, γιατί οι γονείς της ήλθαν από την Καβάλα αναζητώντας δουλειά, και ο Κλοντιάν εξωτερικός, γιατί οι γονείς του ήλθαν από την Αλβανία για τον ίδιο λόγο. Τα παιδιά μένουν σε διπλανά διαμερίσματα και καλημερίζονται στις γλώσσες τους (Μελέτη Περιβάλλοντος, Β' τάξη, σ. 29).

4. Περιήγηση σε γλώσσες, μουσικές, μνημεία, και συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι οι πολιτισμοί δεν είναι προϊόν παρθενογένεσης, αλλά αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας ανταλλαγής (Μελέτη Περιβάλλοντος, Δ' τάξη, σ. 48).

5. Παιδιά από όλη τη γη παίζουν, ακούν μουσική, συνεννοούνται, σέβονται τη διαφορετικότητα και αναγνωρίζουν ότι τα μεγάλα έργα (π.χ. οι Ολυμπιακοί Αγώνες του 2004) έγιναν με τη συνεργασία ανθρώπων από διαφορετικές χώρες (Μελέτη Περιβάλλοντος, Δ' τάξη, σ. 120).

Γεωγραφία

1. Γνωριμία με την ασιατική και την αφρικανική ήπειρο, από τις οποίες προέρχονται πολλά παιδιά μεταναστών. Κράτη, κλίμα, βλάστηση, οριζόντιος και κάθετος διαμελισμός. Ασία: θρησκείες, πολιτισμοί, επιτεύγματα, προβλήματα (Γεωγραφία, ΣΤ' τάξη, σ. 115). Αφρική: μαύρη φυλή, πείνα, αρρώστιες, φυλετικές διακρίσεις, αποικιοκρατία (Γεωγραφία, ΣΤ' τάξη, σ. 125).

Θρησκευτικά

1. Ο Θεός είναι πατέρας όλων μας και εμείς είμαστε αδέρφια, παιδιά της ίδιας οικογένειας. Όλοι έχουμε τα ίδια δικαιώματα, σε όποιο μέρος της γης και αν γεννηθήκαμε, όποιο και αν είναι το χρώμα του δέρματός μας (Θρησκευτικά, Γ' τάξη, σ. 29).

Μουσική

1. Γνωριμία με την «έθνικ» μουσική, την παραδοσιακή μουσική των λαών,

και τη world music, που συνδυάζει στοιχεία από διαφορετικούς μουσικούς πολιτισμούς (Μουσική, Ε' τάξη, σ. 51).

2. Το παιδί ακούει μουσική, όργανα και τραγουδιστές από άλλες χώρες. Έχει συμμαθητή από άλλη χώρα, έχει τραγουδήσει, έχει ανταλλάξει CD. Το CD του βιβλίου περιέχει μουσικές από όλο τον κόσμο (Μουσική, ΣΤ' τάξη, σ. 38).

3. Η μουσική παράδοση διάφορων λαών, όταν την ακούσουμε και την καταλάβουμε, μπορεί να γίνει ασπίδα κατά του ρατσισμού και της ξеноφοβίας (Μουσική, ΣΤ' τάξη, σ. 43).

4. Η μουσική έχει τη μοναδική ικανότητα να φέρνει σε επαφή και επικοινωνία ανθρώπους από διαφορετικές χώρες, γλώσσες, θρησκείες και συνήθειες. Παραδοσιακή τσιγγάνικη μουσική από τα Βαλκάνια (Μουσική, ΣΤ' τάξη, σ. 44).

Πολιτιστικές Εκδηλώσεις

1. Διαπολιτισμική εκδήλωση με μουσικές και τραγούδια άλλων λαών. Η μουσική είναι ένα ουσιαστικό βήμα για την κατανόηση της διαφορετικότητας (Πολιτιστικές εκδηλώσεις, ΣΤ' τάξη)

Θεατρική Αγωγή

1. (Διαθεματικό με το κείμενο του Ανθολογίου Ε'-ΣΤ', σ. 256, «Οι φίλοι μας οι τσιγγάνοι»). Γνωριμία με τη ζωή των τσιγγάνων μέσα από το γλέντι, το τραγούδι, το χορό και με το ανάλογο ντύσιμο και τη δημιουργία τσιγγάνικου καταλισμού (Θεατρική Αγωγή, ΣΤ' τάξη, σ. 31).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στα νέα διδακτικά πακέτα μπορεί να εμπλουτιστεί με πολλά σχέδια εργασίας, είτε από αυτά που προτείνονται στα ΑΠΣ και στο ΔΕΠΠΣ είτε από άλλα, που μπορεί να εκπονήσουν ο δάσκαλος και οι μαθητές.

Ανεξάρτητα από τα παραπάνω, ο ρόλος του δασκάλου στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ήταν και παραμένει καταλυτικός, με το πλεονέκτημα, βέβαια, ότι τώρα έχει και τα κατάλληλα εργαλεία στα χέρια του, τα νέα διδακτικά πακέτα του Δημοτικού Σχολείου.

Βιβλιογραφία

- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα, Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα - Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα, Gutenberg.
- Κανακίδου, Ε. - Παπαγιάννη, Β. (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα. Νόμος 2413/96.
- Νόμος 2790/00.
- Νόμος 2817/00.
- Μιχελακάκη, Θ. (2001). *Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για τα παιδιά των μεταναστών στη Γερμανία (1975-85)*. Ρέθυμνο, ΕΔΑΜΜΕ.
- ΥΠΕΠΘ/ΠΙ (2002). *ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ: Τόμοι Α', Β'*. Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ/ΠΙ (2006). *Διδακτικά Πακέτα Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα, ΟΕΔΒ.

Παιδί και ηλεκτρονικός υπολογιστής

Αχιλλέας Γιαννέλος

Δάσκαλος, M.Sc., Δρ. Παιδαγωγικών Πανεπιστημίου Αθηνών

Εισαγωγή

Η ένταξη του η/υ στην καθημερινή δραστηριότητα και στη ζωή του παιδιού είναι μια πραγματικότητα. Η «σχέση» που έχει δημιουργηθεί ανάμεσά τους αρκετές φορές έχει δαιμονοποιηθεί (εθισμός, κοινωνική απομόνωση, ακτινοβολία, επαφή με ακατάλληλα αρχεία κ.λπ.), και άλλες τόσες έχει εξυμνηθεί (η συνεισφορά της σχέσης αυτής στις δραστηριότητες και στα μαθησιακά αποτελέσματα του παιδιού). Σίγουρα, η αγορά του η/υ από τους γονείς και στη συνέχεια η χρήση του από το παιδί δεν συνεπάγεται αυτόματα ούτε όφελος για το παιδί ούτε απενοχοποίηση του γονέα ως προς τη συμβολή του στον πληροφορικό αλφαριθμητισμό του παιδιού του. Τόσο η αγορά όσο και η σχέση με τον η/υ μπορεί, υπό κάποιες προϋποθέσεις, να έχει μέγιστα θετικά αποτελέσματα για το παιδί, αλλά και ασήμαντα έως και αρνητικά υπό κάποιες άλλες προϋποθέσεις.

Σκοπός της παρούσας εργασίας δεν είναι να διερευνήσει (με την έννοια της εμπειρικής έρευνας ή της βιβλιογραφικής τεκμηρίωσης) τη σχέση παιδιού και η/υ, αλλά να προσπαθήσει να εστιάσει σε συγκεκριμένες διαστάσεις αυτής της σχέσης, οι οποίες συσχετίζονται με αρκετές παρανοήσεις, καθώς και σε μεγάλο βαθμό με την ασάφεια σχετικά με τα θετικά και τα αρνητικά αυτής της σχέσης. Ειδικότερα, στους στόχους της είναι να παρουσιάσει και να αναλύσει τους όρους και τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες η σχέση αυτή είναι ασφαλής, ωφέλιμη και εποικοδομητική, καθώς και να προτείνει ρεαλιστικές «λύσεις», οι οποίες πιθανώς θα έθεταν υπό έλεγχο τις αρνητικές συνέπειες αυτής της σχέσης. Επιπλέον, στους στόχους της δεν περιλαμβάνονται η διερεύνηση και ο σχολιασμός της επίσημης σχολικής/εκπαιδευτικής διάσταση της χρήσης του η/υ από τον μαθητή.

Η δομή της εργασίας διαρθρώνεται ακριβώς με βάση αυτούς τους άξονες και κάθε ενότητα που ακολουθεί εστιάζει σε κάποια προϋπόθεση χρήσης και προτείνει συγκεκριμένη αντιμετώπιση. Πιο συγκεκριμένα, στις ενότητες που ακολουθούν γίνεται αναφορά στις προϋποθέσεις αυτές, με επικέντρωση, ειδικότερα: α) στην αναγκαιότητα και τις συμβάσεις του τόπου εγκατάστασης, του χρό-

νου ενασχόλησης και των εργονομικών προδιαγραφών· β) στην αναγκαιότητα και τους τρόπους εκμάθησης της χρήσης του η/υ από το παιδί· γ) στην εκπαιδευτική αξία του η/υ για τα παιδιά χωρίς και με αναπτυξιακές διαταραχές, και ιδιαίτερα στον καθοριστικό ρόλο του εκπαιδευτικού λογισμικού· και δ) στην ασφάλεια του παιδιού στο Internet, στον εθισμό και στον γονικό έλεγχο. Οι επιμέρους αυτοί τομείς, οι οποίοι αναπτύσσονται στις επόμενες ενότητες αυτής της θεωρητικής μελέτης, έχουν οριζόντια συσχέτιση μεταξύ τους, καθώς όλοι περιστρέφονται γύρω από ένα κεντρικό άξονα: Την ανάγκη ασφαλούς, συνειδητοποιημένης και στοχευμένης χρήσης του η/υ από το παιδί, ώστε να επωφεληθεί από την *προστιθέμενη αξία* που παρέχουν οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται μέσω αυτού.

1. Συμβιβασμοί, αναγκαιότητες και προετοιμασία της «σχέσης» παιδιού και η/υ

Πριν πραγματοποιηθεί η πολυπόθητη για τους γονείς και τα παιδιά αγορά η/υ, είναι απαραίτητο να γίνει μια σχετική προεργασία, η οποία αφορά σε τρεις, μεταξύ των άλλων, παράγοντες: α) στον τόπο, δηλαδή το μέρος του σπιτιού όπου θα εγκατασταθεί το σύστημα, β) στο χρόνο κατά τον οποίο ο μαθητής θα τον χρησιμοποιεί και γ) στο περιβάλλον εργασίας, δηλαδή το έπιπλο μπροστά στο οποίο ο μαθητής θα κάθεται.

Ως προς τον τόπο (δωμάτιο) εγκατάστασης, θεωρείται απαραίτητο ο η/υ να βρísκεται σε δωμάτιο ή χώρο από τον οποίο οι γονείς θα έχουν άμεση πρόσβαση και θα μπορούν να ελέγχουν τη δραστηριότητα του παιδιού, ακόμα και αν εκείνη τη στιγμή ασχολούνται ταυτόχρονα με κάτι άλλο. Προφανώς, δεν είναι κατάλληλος χώρος για την εγκατάστασή του το δωμάτιο του παιδιού («έτσι ώστε και αυτό να εργάζεται με την ησυχία του και να έχουμε κι εμείς την ησυχία μας στον ύπνο, το διάβασμα, την τηλεόραση κ.λπ.»). Δεν είναι υπερβολή (με κατάλληλο έπιπλο) ο η/υ να εγκατασταθεί στο καθιστικό (ή/και στην κουζίνα), ώστε ο γονέας να έχει άμεση άποψη της οθόνης του η/υ όταν κοιτάζει προς τα εκεί χωρίς να χρειάζεται να μετακινηθεί σε άλλο δωμάτιο.

Ως προς τη χρονική διάρκεια (συνεχόμενη, αλλά και συνολικά κάθε μέρα) κατά την οποία το παιδί θα καθηλώνεται μπροστά στην οθόνη, και πάλι πρέπει να γίνει προγραμματική συμφωνία, η οποία πρέπει να τηρείται, παρά τους πειρασμούς λόγω της ελκυστικότητας και του εθιστικού σχεδιασμού των περισσότερων παιχνιδιών.

Ως προς τον τρίτο παράγοντα, ο οποίος, αν και πολύ σημαντικός, συχνά παραμελείται, σε γενικές γραμμές αφορά τις εργονομικές προδιαγραφές και τα κριτήρια του γραφείου, της καρέκλας, της οθόνης και τις σωστές γωνίες και αποστάσεις του σώματος από τα περιφερειακά του υπολογιστή. Έτσι, η καρέκλα του «μπαμπά» σαφώς και είναι ακατάλληλη για το παιδί λόγω του μεγάλου βάθους της. Τα πόδια του παιδιού πρέπει να πατούν σταθερά κάτω και η πλάτη του να στηρίζεται. Όλες οι κινήσεις χειρισμού των περιφερειακών πρέπει να είναι

δυνατές χωρίς να απαιτείται μετακίνηση του σώματος του παιδιού. Το πληκτρολόγιο πρέπει να είναι χαμηλότερα από το επίπεδο του γραφείου, η οθόνη (η οποία πρέπει να έχει άριστα χαρακτηριστικά) να είναι σε απόσταση τουλάχιστον τεντωμένου χεριού του παιδιού και το βλέμμα του παιδιού να πέφτεικάθιστα στην οθόνη. Τέλος, ο περιβάλλον χώρος δεν πρέπει να δημιουργεί ανακλάσεις μέσα στην οθόνη.¹

2. Η αναγκαιότητα και οι τρόποι εκμάθησης της χρήσης του η/υ από το παιδί

Είναι αναμφισβήτητο ότι η γνώση και χρήση του η/υ είναι απαραίτητο στοιχείο στην τωρινή αλλά και στη μελλοντική προσωπική και επαγγελματική ζωή κάθε παιδιού. Πολύ συχνά ακούμε ότι οι Έλληνες είναι οι τελευταίοι στην κατοχή και χρήση η/υ στην Ευρώπη. Για να βελτιωθεί η κατάσταση, προτείνονται μειώσεις τιμών, επιδοτήσεις, σχολικά εργαστήρια κ.λπ. Χωρίς να σημαίνει ότι οι προτάσεις αυτές είναι εσφαλμένες, μας διαφεύγει ότι το ίδιο σημαντικό (αν όχι σημαντικότερο) με την αύξηση των κατόχων και χρηστών η/υ είναι η αύξηση των εκπαιδευμένων χρηστών η/υ.

Στην Ελλάδα η πρώτη επαφή του παιδιού με τον η/υ γίνεται σε πολύ μικρή ηλικία (5-6 ετών), καθώς αρκετοί γονείς ασπάζονται την αρχή «όσο νωρίτερα, τόσο καλύτερα», κάτι που τους το ενισχύει/επιβεβαιώνει ο ενθουσιασμός, αλλά και οι ώρες που βλέπουν ότι περνούν τα μικρά παιδιά μπροστά στον η/υ. Βέβαια, πολύ συχνά η εκμάθηση και η χρήση των πραγματικά τεράστιων δυνατοτήτων που υπάρχουν σε διάφορες μαθησιακές δραστηριότητες μέσω του η/υ συγχέεται με την απλή εξοικείωση του παιδιού με τα περιφερειακά (κυρίως joystick), καθώς αφιερώνει ατέλειωτες ώρες σε αυτόν παίζοντας παιχνίδια ή περιηγούμενο χωρίς σχέδιο το Internet.

Ως προς την ηλικία επαφής παιδιού και η/υ, υπάρχει η άποψη η οποία υποστηρίζει ότι ως το τέλος του δημοτικού σχολείου είναι υπερβολικό («too much») να εκπαιδεύεται ένα παιδί σε οτιδήποτε παραπάνω και διαφορετικό, πέρα από αυτά που απαιτούνται για την εκπόνηση και παρουσίαση των σχολικών του εργασιών (λογισμικό γενικής χρήσης) και τη στοχευμένη αναζήτηση πληροφοριών στο Internet. Αντίθετα, άλλοι υποστηρίζουν ότι είναι κρίμα σε αυτή την ηλικία να μη γίνεται εκμετάλλευση της προστιθέμενης διδακτικής αξίας που μπορεί να έχουν μαθησιακές δραστηριότητες με τη χρήση η/υ. Συμφωνούμε με τη δεύτερη άποψη με μια ουσιαστική και καθοριστική επισήμανση: το κατάλληλο εκπαιδευτικό λογισμικό.

Η ικανοποίηση της ανάγκης εκμάθησης συνήθως πραγματοποιείται με δυο μορφές εκπαίδευσης. Πρώτον, την «αυτοδιδασκαλία», η οποία είναι αρκετά ε-

¹ Σχετικά με την εργονομία του συστήματος, έχουν εκδοθεί και από τις σχετικές εταιρίες πολύ απλά ερωτηματολόγια, με βάση τα οποία μπορεί ο καθένας να κρίνει και να βελτιώσει την περίπτωση στην οποία εντάσσεται (βλ. και Ράπτης, 2001, σελ. 255).

δραιομένη στο εξωτερικό και σχετίζεται έμμεσα με τη διά βίου μάθηση. Η δεξιοτήτα αυτή θεωρείται ότι σχετίζεται και με την ουσιαστική ικανότητα χρήσης της γλώσσας αλλά και με την αυτοπειθαρχία, όταν προκύπτει ανάγκη απόκτησης νέων δεξιοτήτων. Για παράδειγμα, πολλοί άνθρωποι απέκτησαν βαθιές και ουσιαστικές δεξιότητες χρήσης η/υ και λογισμικών με αυτοδιδασκαλία, όταν επιβλήθηκε αυτή η ανάγκη στη ζωή τους (εκπόνηση διπλωματικής εργασίας ή διατριβής, ανάγκη επεξεργασιών στατιστικών δεδομένων κ.λπ.). Έχει παρατηρηθεί ότι η αυτοδιδασκαλία έχει ισχυρή εφαρμογή και εκπληκτικά αποτελέσματα όταν ξεκινά νωρίς, όταν υπάρχουν ήδη στην οικογένεια άλλοι χρήστες των ουσιαστικών δυνατοτήτων του η/υ και όταν υπάρχει μια προγραμματισμένη και ελεγχόμενη χρονικά ενασχόληση με αυτόν. Δεύτερον, μέσω της διδασκαλίας σε κάποιο κέντρο εκμάθησης. Ίσως είναι αρκετά δύσκολο για τον γονέα να εκτιμήσει την καταλληλότητα και την επάρκεια ενός τέτοιου κέντρου για το παιδί του. Γενικότερα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι κάποια χαρακτηριστικά αυτών των κέντρων πρέπει να μοιάζουν με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά και την αίσθηση που δίνουν τα καλά κέντρα εκμάθησης ξένων γλωσσών. Έτσι, είναι σημαντικό να υπάρχει αξιολόγηση των προηγούμενων γνώσεων του μαθητή για την κατάταξή του, όπως και ποικιλία προγραμμάτων και επιπέδων, καθώς και οργανωμένο-δομημένο εκπαιδευτικό υλικό (εγχειρίδια και δραστηριότητες) και λογισμικό, ξεχωριστά για κάθε επίπεδο και κάθε ηλικία, κάτι που θα δείχνει ότι υπάρχει προγραμματισμός και σχεδιασμός στόχων και μεθόδων επίτευξής τους. Οπωσδήποτε, το κέντρο πρέπει να είναι και κτιριακά και περιβαλλοντικά προσηγμένο και ασφαλές, και να οδηγεί σε πιστοποίηση αναγνωρισμένη από επίσημους φορείς.

3. Η εκπαιδευτική αξία του η/υ για το παιδί – Προβληματισμοί

Οι μαθησιακές δραστηριότητες του παιδιού μέσω της χρήσης η/υ (μέσω του κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού) θεωρείται ότι επιφέρουν θετικά αποτελέσματα, καθώς: α) συμβάλλουν στην ενεργοποίηση των μαθητών, αφού ενσωματώνουν πολύ πιο ελκυστικά χαρακτηριστικά από αυτά μιας τυπικής τάξης και μορφής διδασκαλίας· β) παρέχουν τη δυνατότητα μη γραμμικής πορείας προς το στόχο· γ) δίνουν τη δυνατότητα εξατομικευμένης εκπαίδευσης, ανάλογα με το ρυθμό του καθενός, παρέχοντας τη δυνατότητα απεριόριστων επαναλήψεων, πειραματισμών, προσομοιώσεων και δοκιμών· επιπλέον, πέρα από την ενεργοποίηση αυτή, ίσως η μεγαλύτερη εκπαιδευτική τους αξία έγκειται στο ότι (με σωστό σχεδιασμό διδασκαλίας με χρήση η/υ) το παιδί εκπαιδεύεται στη διαχείριση, την επεξεργασία και την αξιοποίηση της πληροφορίας, κάτι που σαφώς αποτελεί για το μέλλον του παιδιού δεξιοτήτα ζωής, αν λάβουμε υπόψη τον όγκο των δεδομένων που παρέχονται σήμερα και τη δυσκολία που υπάρχει στη διαχείριση των δεδομένων αυτών και τη μετατροπή τους σε πραγματική πληροφορία.

Γύρω από την εκπαιδευτική αξία του η/υ είναι αλήθεια ότι έχουν χτιστεί (κυ-

ρίως στην Ελλάδα) αρκετοί μύθοι, οι οποίοι προέκυψαν ως αποτέλεσμα υπεργενικεύσεων και υπεραπλουστευμένων κρίσεων, άκριτου ενθουσιασμού ή και ημιμάθειας, αλλά πολλές φορές και σκοπίμα, από τη «βιομηχανία» εμπορίας και εκπαίδευσης στη χρήση η/υ. Ίσως η μεγαλύτερη παρεξήγηση από όλες είναι ότι η (άκριτη) χρήση του η/υ είναι πάντα καλή και συμβάλλει στην ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων και της δημιουργικότητας του παιδιού, γι' αυτό και από πολύ μικρά τα παιδιά πρέπει να χρησιμοποιούν η/υ. Εδώ πρέπει να τονίσουμε ότι γενικά και αδύριστα η χρήση του η/υ σαφώς και δεν προσφέρει τίποτα από αυτά. Η συνεισφορά της χρήσης του η/υ στα παραπάνω εξαρτάται από *το λογισμικό* που χρησιμοποιείται, το οποίο είναι και *το κλειδί* όσον αφορά το ζήτημα αυτό. Ειδικότερα, όσον αφορά τη δημιουργικότητα ή/και την αποκλίνουσα σκέψη, ακατάλληλα λογισμικά όχι μόνο δεν συμβάλλουν, αλλά σαφώς μπορούν να λειτουργήσουν και αρνητικά.

Η χρήση η/υ είναι συμβατή και ίσως και απαραίτητη για πολλές από τις σύγχρονες μεθόδους μάθησης και διδασκαλίας, όπως η «επίλυση προβλήματος», η «ομαδοσυνεργατική» ή η «μέθοδος project», όσον αφορά, μεταξύ των άλλων, την αναζήτηση, την επεξεργασία και τη χρησιμοποίηση πληροφοριών, την κοινοποίηση και ανταλλαγή απόψεων και σχολίων, καθώς και την επίτευξη ενός μαθησιακού στόχου. Η αντίληψη αυτή ήταν και μια από εκείνες που «επέβαλε» και τη χρήση των η/υ στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα. Γενικά, όσον αφορά την ένταξη των η/υ στην επίσημη εκπαίδευση και την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία, μπορούμε να πούμε ότι μέσω μιας εξελικτικής πορείας, η οποία διήλθε από το «τεχνοκρατικό μοντέλο» (έμφαση στην τεχνολογία των η/υ) και στη συνέχεια από το «ολιστικό μοντέλο» (έμφαση στη διάχυση της πληροφορικής στο σύνολο των μαθημάτων), σήμερα εστιάζουμε στο «πραγματολογικό μοντέλο» (έμφαση στο συνδυασμό των άλλων δύο). Στην πραγματικότητα, σήμερα η ανάγκη για βασικές δεξιότητες πληροφορικής έχει υποκατασταθεί από την πληροφορική ευχέρεια, ενώ το ολιστικό και πραγματολογικό μοντέλο από τον προβληματισμό για πληροφορικό γραμματισμό.

4. Εκπαιδευτικό λογισμικό

Σε προηγούμενες ενότητες τονίστηκε η σημασία του κατάλληλου λογισμικού ως καθοριστική για το πόσο επωφελής μπορεί να αποδειχτεί η σχέση παιδιού με τον η/υ. Στην παρούσα ενότητα θα εστιάσουμε στο εκπαιδευτικό λογισμικό, εννοώντας με αυτό όλες τις εφαρμογές που χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη της μάθησης μέσω η/υ. Οι εφαρμογές αυτές μπορούν να θεωρηθούν *γνωστικά εργαλεία*,² καθώς συσχετίζονται με την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων ε-

² Χωρίς να υπεισέλθουμε σε αναλυτικούς ορισμούς της διδακτικής θεωρίας θα μπορούσαμε να πούμε ότι ως γνωστικό εργαλείο θεωρείται ένα μαθησιακό εργαλείο το οποίο προωθεί τη δημιουργική μάθηση μέσω της ενεργοποίησης ανώτερων γνωστικών διαδικασιών και της συμμετοχής της δημιουργικής σκέψης του παιδιού.

πύλωσης προβλημάτων, κριτικής σκέψης, μοντελοποίησης, αναζήτησης της πληροφορίας, συνεργασίας, μεταγνώσης κ.λπ.

Μια πρώτη κατηγοριοποίηση του εκπαιδευτικού λογισμικού, με κριτήριο τις θεωρίες μάθησης στις οποίες βασίζεται ο σχεδιασμός του, θα μπορούσε να είναι αυτή που διαχωρίζει το εκπαιδευτικό λογισμικό σε «κλειστού τύπου», το οποίο δίνει έμφαση στην παρουσίαση της πληροφορίας και στη γραμμική καθοδήγηση του παιδιού προς ένα στόχο μέσω εξάσκησης και πρακτικής, και εκφράζει κυρίως τις συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης, και σε «ανοιχτού τύπου», το οποίο δίνει έμφαση στην οικοδόμηση νέων γνώσεων μέσω της ενεργοποίησης του μαθητή και της εμπλοκής του σε ένα πλούσιο περιβάλλον αλληλεπιδράσεων (προσομοιώσεων, μικρόκοσμων κ.λπ.) και εκφράζει κυρίως τις εποικοδομητιστικές θεωρίες μάθησης.

Αρκετές φορές το είδος του λογισμικού («κλειστού» ή «ανοιχτού» τύπου) ταυτίζεται και εκφράζει (υπό προϋποθέσεις) και τη μορφή διδασκαλίας που ακολουθείται (δασκαλοκεντρική ή μαθητοκεντρική). Για λόγους αναφοράς, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το υπάρχον σήμερα εκπαιδευτικό λογισμικό για παιδιά ταξινομείται ως εξής: α) Λογισμικό καθοδηγούμενης διδασκαλίας και θεματικών εγκυκλοπαιδειών. Το λογισμικό αυτό θέτει «χαμηλού επιπέδου» διδακτικούς στόχους, τους οποίους προσεγγίζει κυρίως μέσω δραστηριοτήτων εξάσκησης και πρακτικής. Σε αυτό εντάσσεται το εκπαιδευτικό λογισμικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το οποίο αφορά χωριστά το κάθε γνωστικό αντικείμενο του σχολείου, καθώς και τα εγκυκλοπαιδικά λογισμικά με τίτλους «Ανακαλύπτω...». β) Λογισμικό καθοδηγούμενης διδασκαλίας, όπως και πριν, το οποίο και πάλι υποστηρίζει δραστηριότητες εξάσκησης κυρίως πάνω σε υπάρχουσες γνώσεις, αλλά αυτές αφορούν πολύ μικρές ηλικίες. Σε αυτά εντάσσονται οι εφαρμογές του «RamKid», καθώς και τα λογισμικά με τον «Ξεφτέρη», τον «Μήγχι», τον «Ζαχαρία» κ.λπ. γ) Μια τρίτη κατηγορία είναι αυτή των λογισμικών «ανοιχτού τύπου», τα οποία υποστηρίζουν τη διερεύνηση και την ανακάλυψη, λειτουργώντας ως πραγματικά *γνωστικά εργαλεία*. Σε αυτά εντάσσονται τα λογισμικά του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τα μαθηματικά καθώς και τα «Sketcpad», «Gabri ο γεωμέτρης», «Χελωνόκοσμος», «Γαία», «Centenia», «Λογονόστηση» κ.λπ. δ) Λογισμικά ανοιχτού τύπου και πάλι, τα οποία όμως υποστηρίζουν δραστηριότητες πολλών (ή/και διαθεματικών) γνωστικών αντικειμένων, με κύριο χαρακτηριστικό τους τη δυνατότητα δημιουργίας και επεξεργασίας θεωρητικά απεριόριστων σεναρίων. Σε αυτά εντάσσονται ο «δημιουργός μοντέλων», το «Modelingspace», το «Robolab» κ.λπ. ε) Λογισμικά οπτικοποίησης και προσομοίωσης, όπως τα «Googleearth», «Googlemaps», «Celestia» κ.λπ. στ) Λογισμικά εννοιολογικής χαρτογράφησης, όπως τα «Inspiration», «Mindapper» κ.λπ. ζ) Λογισμικά δημιουργίας υπερμεσικών εφαρμογών, όπως τα «Multimediabuilder», «Front page» κ.λπ. η) Λογισμικά ανάπτυξης δημιουργικής έκφρασης για μικρά παιδιά, όπως τα «Tuxpaint», «Kidpad» κ.λπ. θ) Λογισμικά γενικής χρήσης, όπως τα «Word», «Excel» κ.λπ. και τα αντίστοιχά τους. ι) Εκπαιδευτικά παιχνίδια.

Ομαδοποιώντας όλα τα παραπάνω υπό μια άλλη οπτική γωνία, θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα εκπαιδευτικά λογισμικά τα οποία ενσωματώνουν χαρακτηριστικά εξάσκησης και πρακτικής, ηλεκτρονικού βιβλίου και πολυμέσων αποτελούν περιβάλλοντα καθοδήγησης, ενώ τα λογισμικά τα οποία ενσωματώνουν χαρακτηριστικά αλληλεπίδρασης μέσω προσομοιώσεων, μοντελοποιήσεων και εννοιολογικών χαρτογραφήσεων αποτελούν περιβάλλοντα διερευνητικής και ανακαλυπτικής μάθησης.

Το ζήτημα του εκπαιδευτικού λογισμικού είναι αναπόσπαστο από τις θεωρίες και τις πρακτικές αξιολόγησης της καταλληλότητάς του.³ Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι δεν υπάρχουν γενικά κριτήρια καταλληλότητας εκπαιδευτικού λογισμικού για κάθε περίπτωση.

5. Παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές και η/υ

Πολύ συχνά τίθενται θέματα και αναπτύσσονται προβληματισμοί σχετικά με τις δυνατότητες και τη σκοπιμότητα της σχέσης του παιδιού με ιδιαιτερότητες με τον η/υ. Καθώς είναι γνωστό ότι, σε ό,τι αφορά το hardware, έχουν αναπτυχθεί υπολογιστικές μονάδες με τα κατάλληλα περιφερειακά, τα οποία είναι ειδικά σχεδιασμένα για άτομα με σωματικές αδυναμίες, π.χ. πληκτρολόγια και ποντίκια (trackball) για μαθητές με μειωμένο κινητικό συντονισμό, οθόνες και προγράμματα κειμενογράφων με μεγεθυμένα στοιχεία κ.λπ.), θα εστιάσουμε κυρίως στο ζήτημα που αφορά στη σκοπιμότητα της σχέσης η/υ με παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές και βασικά με αυτισμό.

Ειδικά για αυτή την περίπτωση, θα μπορούσαμε να πούμε ότι έχει γίνει αρκετά «μόδα» η εκπαίδευση των παιδιών αυτών με τη χρήση η/υ, καθώς και ότι εκδηλώνεται αρκετός ενθουσιασμός γύρω από τα παραγόμενα αποτελέσματα.⁴ Ο ενθουσιασμός αυτός είναι πολύ πιθανό να οφείλεται στην τρομακτική δυσκολία και στα πενιχρά αποτελέσματα που επιφέρει, αντίθετα, κάθε προσπάθεια παραδοσιακής ή τυπικής μορφής διδασκαλίας στους μαθητές αυτούς.

Είναι πολύ σημαντικό ότι, όταν χρησιμοποιούνται η/υ για την εκπαίδευση των μαθητών αυτών, έχει παρατηρηθεί αυξημένη κινητοποίηση και δεκτικότητα από μέρους τους, πιθανόν λόγω του ότι έχει τη δυνατότητα ο ίδιος ο μαθητής να ελέγχει και να «τρέχει» με το δικό του ρυθμό όλο αυτό το σύστημα-μοντέλο διδασκαλίας, το οποίο πρέπει σαφώς να έχει αυστηρά δομημένη μορφή και πορεία προς τον επιδιωκόμενο στόχο. Βέβαια, η διαπιστωμένη βελτιωμένη απόδοση των μαθητών αυτών και στη γλώσσα και στα μαθηματικά δεν οφείλεται στις «μα-

³ Βλ. σχετικά και: Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (2007). Ινστιτούτο Επιμόρφωσης. Τομέας Νέων Τεχνολογιών. *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Λογισμικού*, Αθήνα.

⁴ Δεν λείπουν βέβαια και αναφορές που αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό όλο αυτό τον ενθουσιασμό περί της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης των αυτιστικών παιδιών με τη χρήση η/υ (βλ. και Green, 1990, και Ράπη 2001). Ωστόσο, πρέπει να επισημάνουμε ότι τέτοιες σκεπτικιστικές απόψεις διατυπώνονταν παλαιότερα, όταν τα χαρακτηριστικά και των μηχανημάτων και του λογισμικού δεν είχαν εξελιχθεί στο σημερινό επίπεδο.

γικές» ιδιότητες και στην «αυταξία» του η/υ, αλλά ακριβώς στην όλη ιδέα και στον όλο σχεδιασμό του προγράμματος διδασκαλίας των μαθητών αυτών, «μέσω του η/υ». Πιο συγκεκριμένα, τα προγράμματα αυτά έχουν χαρακτηριστικά τα οποία δεν «απειλούν» το αυτιστικό παιδί,⁵ δηλαδή χαρακτηρίζονται από «προβλεψιμότητα», «μηχανική αντικειμενικότητα» (όχι ανθρώπινη υποκειμενικότητα), στερεοτυπία και μόνιμο και χωρίς εκπλήξεις οπτικών αλλαγών «περιβάλλον εκπαίδευσης», ώστε τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα να μην προκαλούν «γνωστική σύγχυση» και άγχος σε αυτό το παιδί.⁶

Η εισαγωγή, όμως, της χρήσης η/υ σε αυτούς τους μαθητές δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να γίνεται άκριτα και χωρίς προσεκτικό σχεδιασμό, ο οποίος πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις αιτίες και τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς που εκδηλώνουν οι μαθητές αυτοί, αλλά και τη συνεχή αξιολόγηση και προσαρμογή της ιδέας,⁷ η οποία πρέπει να αφορά και το περιβάλλον εργασίας (χώρο, hardware, software) το οποίο χρησιμοποιείται για την εκπαίδευση αυτών των παιδιών. Έτσι, συνήθως ενδείκνυται ο χώρος να μην έχει έντονα οπτικά ή άλλα ερεθίσματα, να έχει ληφθεί μέριμνα για hardware και έπιπλα που θα προστατεύουν σε περίπτωση ανεξέλεγκτης (ή και αυτοκαταστροφικής) συμπεριφοράς, και οπωσδήποτε αυστηρή επιλογή λογισμικού. Βέβαια, ακόμα και στη σημερινή εποχή δεν θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι υπάρχει ευρέως διαθέσιμο λογισμικό κατάλληλο για αυτή την περίπτωση.

6. Ασφάλεια παιδιού στο Ίντερνετ – Γονικός έλεγχος – Εθισμός στο Ίντερνετ

Αντικειμενικά και ρεαλιστικά συλλογιζόμενοι ξέρουμε με βεβαιότητα ότι κάποια στιγμή (αρκετά σύντομα, μπορούμε να πούμε) το παιδί θα έρθει σε επαφή μέσω του Internet με «ακατάλληλο» περιεχόμενο και υλικό. Επίσης, τα παιδιά, όταν έρθουν σε αρχική επαφή (πρώτη σελίδα ακατάλληλου τόπου), παρότι τις αναστολές, την αυτοπειθαρχία, τις συμφωνίες (και τις απαγορεύσεις επίσκεψης, οι οποίες συνήθως φέρνουν το αντίθετο αποτέλεσμα), κάποια στιγμή θα μπουν στον πειρασμό να κατεβάσουν αρχεία. Πέρα από την ενδεχόμενη «ηθική» πλευρά του ζητήματος προκύπτει και το πρακτικό ζήτημα της χρέωσης, που θα εμφανιστεί στον επόμενο λογαριασμό του ΟΤΕ.

Έτσι, προκύπτει σαφέστατα το τεράστιο ζήτημα της ελεγχόμενης πρόσβασης στο Internet. Ευτυχώς, σήμερα υπάρχουν τα κατάλληλα «εργαλεία» (προγράμματα - φίλτρα - εντολές), τα οποία μπορούμε να πούμε με αρκετή σιγουριά ότι προστατεύουν τα παιδιά από ανασφαλείς περιηγήσεις χωρίς ταυτόχρονα να τους στερούν τις τεράστιες δυνατότητες χρήσης του Internet. Συγκεκριμένα, διατί-

⁵ Τα παιδιά αυτά έχουν ανάγκη από δομημένο μαθησιακό περιβάλλον, ατομική (όχι ομαδική) διδασκαλία, οπτικοποιημένο υλικό κ.λπ.

⁶ Βλ. και ιστοσελίδα του ειδικού Δημοτικού Σχολείου Αυτιστικών Παιδιά (dim-eid-peiraia. att.sch.gr)

⁷ Βλ. και Ρισβάς, 2005

θενται προγράμματα τα οποία κάνουν αδύνατη την πρόσβαση σε τόπους οι οποίοι ανήκουν σε προαποκλεισμένες λίστες. Οι λίστες αυτές αναδιαμορφώνονται κάθε τόσο και ο γονιός έχει τη δυνατότητα να επιτρέψει την πρόσβαση (μέσω password) όποτε το κρίνει σκόπιμο. Ακόμα, μπορεί να αναπροσαρμόσει την αυστηρότητα του φίλτρου ανάλογα με το χρονικό διάστημα που επιθυμεί, ώστε να ισχύει άλλου βαθμού φιλτράρισμα τις ώρες κατά τις οποίες έχει συμφωνηθεί ότι θα χρησιμοποιεί το Internet το παιδί σε σχέση με τις υπόλοιπες ώρες, που το χρησιμοποιούν άλλα μέλη της οικογένειας. Επιπλέον, υπάρχουν προγράμματα τα οποία «απαγορεύουν» τη γνωστοποίηση προσωπικών δεδομένων του παιδιού στον συνομιλητή του.

Σαφέστατα, οι γονείς πρέπει να ενημερώνονται σχετικά με τους τόπους που επισκέπτονται τα παιδιά τους (και οι ίδιοι), ακόμα και όταν οι σελίδες αυτές αφορούν την αναζήτηση πληροφοριών για σχολικές εργασίες, καθώς και να υιοθετούν κριτήρια καταλληλότητας. Έτσι, για παράδειγμα, πρέπει να ελέγχουν αν η σελίδα είναι πρόσφατα ενημερωμένη (με ημερομηνία) και αν είναι εμφανής και αρμόδια για το θέμα η πηγή των πληροφοριών τις οποίες παραθέτει, καθώς και αν τα διαφημιστικά μηνύματα είναι εμφανή και με προειδοποίηση.

Σε γενικές γραμμές και για λόγους αναφοράς, αν επιχειρήσουμε να ομαδοποιήσουμε τα «εργαλεία» τα οποία έχουν στη διάθεσή τους οι γονείς για να τα χρησιμοποιήσουν για γονικό έλεγχο, θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για τα εξής προγράμματα: α) Προγράμματα της ελεύθερης αγοράς, τα οποία έχουν σχεδιαστεί ακριβώς για αυτό τον σκοπό, δηλαδή να ελέγχουν τις «κινήσεις» του χρήστη, να «φιλτράρουν» θέματα, να εντοπίζουν προσπάθειες ανταλλαγής προσωπικών δεδομένων, να αποτρέπουν την εκκίνηση άλλων προγραμμάτων, να θέτουν χρονικούς περιορισμούς στον χρήστη κ.λπ., στα οποία ανήκουν τα «Cyber Patrol», «Cyber Sitter», «Safe Eyes», «Net Nanny Parental Controls», «Norton Parental Control» κ.λπ. β) Μόντεμ-ρούτερ, τα οποία μπορούν να ρυθμιστούν έτσι, ώστε να επιτρέπουν συγκεκριμένες ώρες σύνδεσης του τοπικού δικτύου ή/και να μη δίνουν τη δυνατότητα σύνδεσης σε ιστοσελίδες με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. γ) Προγράμματα ασφάλειας, τα οποία περιέχονται εξαρχής μέσα στο λειτουργικό πρόγραμμα. Έτσι, τα Windows Vista ενσωματώνουν ένα τέτοιο πρόγραμμα γονεϊκού ελέγχου, το οποίο δίνει «αναφορά» για τις κινήσεις του χρήστη του η/υ όχι μόνον όσον αφορά την περιήγησή του στο Internet, αλλά και μέσα στα ήδη εγκαταστημένα προγράμματα στον η/υ, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα αποκλεισμού της πρόσβασης ακόμη και σε εγκαταστημένα παιχνίδια. δ) Προγράμματα ελέγχου τα οποία είναι ήδη ενσωματωμένα σε προγράμματα πλοήγησης (browsers), όπως στον Internet Explorer, τα οποία μπορούν να φιλτράρουν ιστοσελίδες ανάλογα με τα χαρακτηριστικά (π.χ. ακατάλληλες λέξεις) που έχουμε προκαθορίσει. Επίσης, προγράμματα πλοήγησης σχεδιασμένα ειδικά για παιδιά, όπως τα «Buddy Browser», «My Kids Browser», «Kid Rocket», κ.λπ. ε) Τέλος, μηχανές αναζήτησης, όπως Yahoo, Google κ.λπ., οι οποίες, αν επιθυμούμε, αποκλείουν επισκέψεις σε τόπους με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

Παρόλο που τα προγράμματα αυτά συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό, ώστε οι

γονείς να έχουν «το κεφάλι τους ήσυχο», θα ήταν υποκρισία να υποστηρίξουμε ότι με την αγορά, την εγκατάσταση και τη χρήση τους έκαναν αυτό που όφειλαν και εκπλήρωσαν την υποχρέωσή τους, αν ταυτόχρονα δεν φροντίζουν σε όλη τη ζωή του παιδιού, ως την ενηλικίωση, να εδραιώσουν στο παιδί πληροφορική παιδεία και κανόνες συμπεριφοράς κατά τις εξερευνησεις του, και να δημιουργήσουν τέτοια σχέση μαζί του, ώστε και να το πείσουν ότι δεν «ανοιγόμαστε», π.χ., σε αγνώστους, αλλά, το σημαντικότερο, ότι είναι στη διάθεσή του να τους εκμυστηρευτεί οτιδήποτε «περίεργο» παρατήρησαν ή έκαναν κατά την περιήγησή τους. Όσον αφορά τη δαμινοποίηση του η/υ και του Internet εξαιτίας της έξαρσης και του εθισμού που παρατηρείται στην επίσκεψη πορνογραφικών ιστοσελίδων, πρέπει να ξεκαθαρίσουμε και πάλι το εξής: Τα θετικά και τα αρνητικά δεν οφείλονται στο μέσο, αλλά στη χρήση του.

Το ζήτημα του γονεϊκού ελέγχου, οπωσδήποτε, δεν είναι άσχετο με το ζήτημα του εθισμού. Εξάλλου, όπως προαναφέρθηκε, ο γονεϊκός έλεγχος δεν αφορά μόνο το περιεχόμενο αλλά και την χρονική διάρκεια χρήσης του η/υ. Στον ημερήσιο τύπο αναφέρθηκε (Ιούλιος 2007)⁸ η είδηση ότι τέσσερις ανήλικοι παρακολουθούνται από τη Μονάδα Εφηβικής Ηλικίας της Β' Παιδιατρικής Κλινικής του Πανεπιστημίου Αθηνών στο νοσοκομείο Αγλαΐα Κυριακού με συμπτώματα εξάρτησης από το Internet. Οδηγήθηκαν στο νοσοκομείο καθώς, μεταξύ των άλλων, παρουσίασαν διαταραχές ύπνου, άγχος, ανησυχία, κατάθλιψη, θυμό και απομόνωση. Αναφορές ψυχολόγων σχετικά με το ζήτημα επισημαίνουν τη δραματική αύξηση της συχνότητας συνεδριών με παιδιά εθισμένα στο Internet τα τελευταία δύο χρόνια. Το ζήτημα αυτό δεν σχετίζεται υπεργενικευμένα με το Internet, αλλά με τον εθισμό σε ηλεκτρονικά (κυρίως βίας) παιχνίδια σε σύνδεση. Παρατηρείται το φαινόμενο να έχουμε καθήλωση 15 και 20 ωρών μπροστά στην οθόνη, χωρίς καμία επαφή με τη γύρω πραγματικότητα. Πολύ επιγραμματικά αναφέρουμε ότι οι ενδείξεις δικτυακού εθισμού και ηλεκτρονικής βίας στην παιδική ηλικία θα μπορούσαν, μεταξύ των άλλων, να είναι συνδυαστικά η αδυναμία συγκέντρωσης και εστίασης της προσοχής, χαμηλές σχολικές επιδόσεις, έντονη εκδικητικότητα στην κριτική και στις απογοητεύσεις, συχνόι κανγάδες με άλλους, βίαιη συμπεριφορά σε ζώα, ανυπακοή, τάση δημιουργίας «συμμοριών» καθώς και οι ενδείξεις που αναφέρθηκαν για τα νοσηλευόμενα παιδιά.

Τέλος, πρέπει να επισημάνουμε ότι αυτό που θέλουμε και έχουμε ανάγκη είναι *ανθρώπους εκπαιδευμένους* στη χρήση η/υ και όχι μοναχικούς χρήστες του Διαδικτύου, ούτε παγκόσμιους πρωταθλητές παιχνιδιών οι οποίοι αυτοαποθεώνονται μέσα στα σκοτεινά τους δωμάτια.

Συμπεράσματα

Είναι σκόπιμο και απαραίτητο πολλοί από τους αρχικούς προβληματισμούς

⁸ Εφημερίδα *Ελεύθερος Τύπος*, Ιούλιος 2007.

σχετικά με τις αρνητικές συνέπειες της χρήσης του η/υ από τα παιδιά, καθώς και σχετικά με την άκριτη, ενθουσιώδη και χωρίς όρους και προϋποθέσεις χρήση του, να εξεταστούν ήρεμα και ρεαλιστικά, ώστε να γίνεται η μέγιστη και ουσιαστική εκμετάλλευση της σχέσης που αναπόφευκτα έχει αναπτυχθεί ανάμεσα στο παιδί και στον η/υ.

Έχει ιδιαίτερη σημασία τα παιδιά να μαθαίνουν από πολύ μικρή ηλικία και να τηρούν τις απαραίτητες συμβάσεις σχετικά με τους κανόνες υγιεινής και ασφαλούς χρήσης του η/υ, ώστε ούτε οι γονείς να τρομοκρατούνται από τις αρνητικές συνέπειές του ούτε να αγνοούνται τα ενδεδειγμένα και αποδεδειγμένα αποτελεσματικά μέτρα κατά την χρήση του.

Είναι πολύ βασικό στη σχέση παιδιού και η/υ –και εδώ βρίσκεται η ουσία αυτής της σχέσης– ο η/υ να κατανοείται και να χρησιμοποιείται ως «γνωστικό εργαλείο» για το παιδί. Καθοριστικός παράγοντας για μια τέτοια λειτουργία είναι η επιλογή του ενδεικνυόμενου λογισμικού.

Τέλος, η ώριμη και ψύχραιμη ανάλυση των όρων κάτω από τους οποίους η σχέση του παιδιού με τον η/υ θα αποδειχθεί επωφελής για το παιδί αποδεικνύει ότι υπάρχουν λειτουργικά εφαρμόσιμες λύσεις, οι οποίες θέτουν υπό έλεγχο της ενδεχόμενες αρνητικές συνέπειες, ενώ συνηγορεί στην αναγκαιότητα συνειδητής ανάπτυξης «πληροφορικής παιδείας» στην ελληνική κοινωνία.

Βιβλιογραφία – Πηγές

- ΕΑΙΤΥ (2008). Τομέας επιμόρφωσης και κατάρτισης, *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, τόμ. 1, Πάτρα.
- ΕΑΙΤΥ (2008). Τομέας επιμόρφωσης και κατάρτισης, *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία*, τόμ. 2, Πάτρα.
- Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (2007). Ινστιτούτο Επιμόρφωσης. Τομέας Νέων Τεχνολογιών. *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Λογισμικού*, Αθήνα.
- Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Αυτιστικών Πειραιά (dim-aid-peiraia.att.sch.gr) 6/4/09.
- Green, S. (1990). *A study of the application of Microcomputers to Aid Language Development in Children with Autism and Related Communication Difficulties*. Ph.D. Thesis, CNAA/Sunterlant Polytechnic.
- Παπαδάκης, Σ. – Μαράκη, Ε. (2007) Η αξιοποίηση του λογισμικού γενικής χρήσης στην εκπαίδευση. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 8, 15-23.
- RAM (2001). Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη, τ. 1, Αθήνα.
- RAM (2003). Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη, τ. 1, Αθήνα.
- RAM (2007). Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη, τ. 6, Αθήνα.
- Ράπτης, Α. – Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Ολική προσέγγιση*, τόμ. Α', Αθήνα. Αυτοέκδοση.
- Ρισβάς, Θ. (2005). Η χρήση η/υ ως μέσο βελτίωσης στον αυτισμό. Στο *Πρακτικά του Γ' συνεδρίου στη Σύρο για τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση*, σ. 560-563.
- Εφημερίδα *Ελεύθερος Τύπος*, 7/2007, *Weekly*: Τέσσερα παιδιά στο νοσοκομείο στην Ελλάδα.

Το λογισμικό «Ιδεοκατασκευές». Κριτική θεώρηση

Αριστείδης Πατεράκης
MSc, Διευθυντής 20ού Δημοτικού Σχολείου Ενόσμου Θεσσαλονίκης

Γρηγόρης Φιλippiάδης
*MA in Media Education,
Δάσκαλος στο 3ο Δημοτικό Σχολείο Σταυρούπολης Θεσσαλονίκης*

1. Εκπαιδευτικό λογισμικό. Αξιολόγηση

Το εκπαιδευτικό λογισμικό (Ε.Λ.) αποτελεί διδακτικό υλικό και μέσο το οποίο χρησιμοποιείται στη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία και, ανεξάρτητα από τον τρόπο χρήσης του, ο ρόλος του είναι να υποστηρίξει τη διδασκαλία και τη μάθηση, ώστε να επιτευχθούν συγκεκριμένοι μαθησιακοί στόχοι (Herrlich κ.ά., 2003).

Σήμερα και στο πλαίσιο της εισόδου των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση παρατηρείται έντονη παραγωγή Ε.Λ., του οποίου οι κατασκευαστές διατείνονται ότι μπορούν να υποστηρίξουν το διδακτικό έργο των δασκάλων και των νηπιαγωγών, με χρήση τόσο στο σχολείο όσο και στον ιδιωτικό τους χώρο (Κουστουράκης κ.ά., 2000). Όμως, είναι κοινώς αποδεκτή παραδοχή ότι το ποιοτικό Ε.Λ. σπανίζει και μάλιστα διεθνώς (Πρέζας, 2003· Παπαδόπουλος, 2004). Από το σύνολο των παραγόμενων Ε.Λ. ποια είναι πράγματι κατάλληλα και αποτελεσματικά διδακτικά μέσα; Ο συγκεκριμένος προβληματισμός σε σχέση με τις σύγχρονες απαιτήσεις για χρήση των υπολογιστών στη διδασκαλία κάνει τη διαδικασία αξιολόγησης του Ε.Λ. να φαίνεται αναγκαία. Η αξιολόγηση του Ε.Λ. πραγματοποιείται μέσα από την πολύπλευρη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία πληροφοριών του προϊόντος, ώστε να διαπιστωθεί η αποδοτικότητα και η αποτελεσματικότητά του, και μπορεί να γίνει σε κάθε στάδιο της κατασκευής ή εφαρμογής του, με ποικίλες μεθόδους (Παναγιωτακόπουλος κ.ά., 2003).

2. Τεχνικές αξιολόγησης Ε.Λ.

Στο πεδίο της επιστημονικής έρευνας διαπιστώνονται συνήθως τρεις στρατηγικές αξιολόγησης (Παναγιωτόπουλος κ.ά., 2003). Η πρώτη είναι η αναλυτι-

κή ή αλλιώς παραδοσιακή. Προσεγγίζει την αξιολόγηση ποσοτικά με χρήση ερωτηματολογίου και περιγραφικές στατιστικές μεθόδους. Η δεύτερη είναι η ποιοτική, η οποία με ανθρωποκεντρική προσέγγιση και μέσα από διάλογο, συνέντευξη ή συμμετοχική παρατήρηση προσπαθεί να ερμηνεύσει τις αιτίες διάφορων φαινομένων. Η τρίτη είναι η συνδυασμένη ή μεικτή, η οποία αξιολογεί με συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων.

Σε ό,τι αφορά το Ε.Λ. υπάρχουν ανάλογες τεχνικές και μέθοδοι αξιολόγησης (Πρέζας, 2003). Έτσι διακρίνονται:

- α) η ποσοτική τυποποιημένη αξιολόγηση,
- β) η ποιοτική τυποποιημένη αξιολόγηση,
- γ) οι ευρετικές μέθοδοι αξιολόγησης και
- δ) η αξιολόγηση Ε.Λ. από απόσταση.

Όλες οι στρατηγικές αξιολόγησης Ε.Λ. στοχεύουν στην επισήμανση των θετικών και αρνητικών χαρακτηριστικών σχετικά με το διδακτικό και παιδαγωγικό του σχεδιασμό. Ειδικότερα, διερευνώνται η τεχνική του αρτιότητα, η μεθοδολογία που χρησιμοποιεί, η ευκολία χρήσης, το ύψος του και ο προσανατολισμός του στους διδακτικούς και παιδαγωγικούς στόχους. Γύρω από αυτούς τους στόχους αναπτύσσονται συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης. Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται η ποσοτική αξιολόγηση του λογισμικού «Ιδεοκατασκευές».

3. Κριτήρια αξιολόγησης Ε.Λ.

Τα κριτήρια αξιολόγησης ενός Ε.Λ. αναφέρονται κυρίως σε τέσσερις παράγοντες (Γεωργιάδου & Οικονομίδης, 2001). Ο πρώτος παράγοντας αφορά την αξιολόγηση της ύλης που παρουσιάζεται μέσω των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Ο δεύτερος αναφέρεται στον τρόπο οργάνωσης και παρουσίασης της ύλης. Ο τρίτος σχετίζεται με τις διαδικασίες υποστήριξης και ενημέρωσης του λογισμικού, και ο τέταρτος αφορά την αξιολόγηση της μάθησης που προκύπτει από τη χρήση και εφαρμογή του λογισμικού. Βέβαια, σε κάθε παράγοντα υπάρχει μια σειρά επιμέρους παραμέτρων και κριτηρίων, τα οποία θα πρέπει να πληρούνται από ένα βαθμό και πάνω, ώστε ένα Ε.Λ. να χαρακτηριστεί άξιο εκπαιδευτικής χρήσης. Μερικά από τα κριτήρια ελέγχου της ποιότητας του Ε.Λ. τα οποία αναφέρονται στα επιθυμητά χαρακτηριστικά, σύμφωνα με το Γραφείο Πιστοποίησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, είναι (Παπαδόπουλος, 2004):

1. Γενικές προδιαγραφές Ε.Λ. με βάση συγκεκριμένους στόχους (δηλαδή να ευνοεί την ενεργοποίηση του μαθητή μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων, πειραματισμού και διερεύνησης, να συμβάλλει στη βιωματική προσέγγιση της γνώσης και στη φιλικότερη, ελκυστικότερη και πολύπλευρη παρουσίαση της ύλης, να ευνοεί τη συνεργασία). Οι γενικές προδιαγραφές ταξινομούνται σε τέσσερις συσχετιζόμενες και στενά αλληλοεξαρτώμενες κατηγορίες:

- α) προδιαγραφές περιεχομένου,
- β) προδιαγραφές διδακτικής και παιδαγωγικής μεθοδολογίας,

γ) τεχνικές προδιαγραφές και

δ) προδιαγραφές αλληλεπίδρασης και περιβάλλοντος διεπαφής.

2. Ειδικές προδιαγραφές Ε.Λ. ανά γνωστικό αντικείμενο με βάση συγκεκριμένους στόχους (να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, να συμπληρώνει το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται για την επίτευξη των στόχων συγκεκριμένων Προγραμμάτων Σπουδών).

Οι παραπάνω προδιαγραφές αλληλοσυμπληρώνονται με εκείνες που προτείνει η Τ. Γιακουμάτου, όπως βρέθηκαν στις ιστοσελίδες της το Μάρτιο του 2008, και αναφέρονται:

α) στη λειτουργία του λογισμικού,

β) στην υποστήριξη του λογισμικού,

γ) στη συμβατότητά του και

δ) στις προδιαγραφές αλληλεπίδρασης και περιβάλλοντος διεπαφής.

Τέλος, ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας είναι και το κόστος του λογισμικού, το οποίο όμως λαμβάνεται υπόψη τελευταίο και εφόσον πρόκειται για σύγκριση λογισμικών που φαίνεται να έχουν την ίδια εκπαιδευτική αξία (Γεωργιάδου & Οικονομίδης, 2001). Το λογισμικό «Ιδεοκατασκευές» διανέμεται δωρεάν από το Υπουργείο Παιδείας.

Στην παρούσα μελέτη γίνεται μια προσπάθεια να ληφθούν υπόψη όλα τα παραπάνω κριτήρια.

4. Το λογισμικό «Ιδεοκατασκευές»

Στο πλαίσιο της αξιοποίησης των σχολικών εργαστηρίων για την ενσωμάτωση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στα Δημοτικά Σχολεία, μοιράστηκαν κατά την έναρξη του σχολικού έτους 2007-08 ψηφιακοί δίσκοι με Ε.Λ. Ένα από αυτά είναι το λογισμικό «Ιδεοκατασκευές», που προορίζεται για το μάθημα της ελληνικής γλώσσας. Κυκλοφόρησε για πρώτη φορά στο εμπόριο το έτος 1998 και πρόσφατα το ΥΠ.Ε.Π.Θ. εξασφάλισε 6.300 άδειες χρήσης (Εκπαιδευτική Πύλη ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2008) προκειμένου να μοιραστεί σε όλα τα Δημοτικά Σχολεία της χώρας.

4.1. Στόχοι

Κύριος στόχος των «Ιδεοκατασκευών» είναι να έρθουν σε επαφή οι μαθητές με τη διαδικασία συγγραφής γραπτών κειμένων. Απευθύνεται στους μαθητές της Ε' και της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου καθώς και του Γυμνασίου. Στο περιβάλλον του προγράμματος αναφέρονται τα εξής:

«Η γραπτή ανάπτυξη ιδεών αποτελεί διαδικασία επίπονη τόσο για τον εκπαιδευτικό στο να τη διδάξει όσο και για τον μαθητή στο να την κατανοήσει και να την εφαρμόσει. Στόχος του λογισμικού είναι η υποβοήθηση της διαδικασίας αυτής μέσα από μια σειρά βημάτων που συνθέτουν μια ολοκληρωμένη μεθοδολογία γραπτής ανάπτυξης ιδεών εφαρμοσμένης στις αφηγηματικές και περιγραφικές εκθέσεις.»

Ο μαθητής ελεύθερος από χρονικούς περιορισμούς και με τη χρήση ενός δυναμικού μέσου που είναι ο υπολογιστής, δοκιμάζει την ικανότητά του στο να χτίσει ένα ζωντανό περιβάλλον παρουσίασης και ανάπτυξης του θέματος που επιλέγει. Με τη χρήση εικονιδίων ζωντανεύει τη φαντασία του και υποβοηθείται στη γέννηση ιδεών πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Ακολουθώντας τις οδηγίες του προγράμματος βάζει τις ιδέες αυτές σε τάξη, τις αναπτύσσει φραστικά, τις ταξινομεί και συνθέτει παραγράφους. Ακολουθεί η βελτίωση της δομής, του ενδιαφέροντος και της ροής της έκθεσης πάντα με τις κατάλληλες οδηγίες από το πρόγραμμα-βοηθό. Ολοκληρώνοντας την έκθεσή του ο μαθητής μπορεί να επιμεληθεί την εμφάνισή της και τέλος να την εκτυπώσει και να την παρουσιάσει στους γονείς του, τον εκπαιδευτικό ή τους συμμαθητές του».

4.2. Γενικά χαρακτηριστικά

Το πρόγραμμα «Ίδεοκατασκευές» βοηθά τον μαθητή να ασκηθεί στη διαδικασία παραγωγής αφηγηματικών και περιγραφικών κειμένων, οργανώνοντας τις ιδέες του μέσα από γραπτό λόγο, ώστε να έχει ροή και ενδιαφέρον και προσέχοντας λεπτομέρειες που τον κάνουν σαφή και καλαισθητό.

A) Εκπαιδευτικά σημεία

Οργάνωση και ταξινόμηση ιδεών.

Δομημένη μέθοδος συγγραφής περιγραφικών και αφηγηματικών κειμένων.

Βελτίωση ενδιαφέροντος, ροής, δομής και εικόνας γραπτών κειμένων.

B) Χαρακτηριστικά τίτλου

Υπάρχει δυνατότητα αποθήκευσης κειμένων για μελλοντική χρήση.

Χρησιμοποιήθηκε για τη διδασκαλία του μαθήματος της Έκθεσης σε επιλεγμένα σχολεία στο πλαίσιο του προγράμματος του ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Νησί των Φαιάκων».

Είναι προϊόν ερευνητικής μελέτης (διδαστορικής διατριβής).

Υπάρχει δυνατότητα εκτύπωσης.

Γ) Απαιτούμενες Τεχνικές Προδιαγραφές

Pentium III 350 MHz ή ανώτερο.

128MB RAM ή μεγαλύτερη.

Οδηγός CD-ROM - Συνιστάται 8πλής ταχύτητας.

Windows 98/Me/2000/XP/2003

SVGA κάρτα γραφικών. Ανάλυση 800x600.

Ο ψηφιακός δίσκος συνοδεύεται από ένα αναλυτικό εγχειρίδιο χρήσης.

4.3. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Θεωρητική προσέγγιση.

Υπάρχει η άποψη πως οι μαθητές, ενώ μπορεί να κατέχουν αρκετές πληροφορίες σε λανθάνουσα κατάσταση (long-term memory), εντούτοις δυσκολεύονται να επαναφέρουν τις πιο απαραίτητες στην ενεργό μνήμη (short-term memory) και να τις χειριστούν κατάλληλα, ώστε να γράψουν ένα ολοκληρωμένο κείμενο (<http://www.greek-language.gr>). Άλλες μελέτες τονίζουν την αναγκαιότητα να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση και προσοχή στις διαδικασίες της γρα-

φής παρά στο περιεχόμενο και στο τελικό προϊόν (Σπαντιδάκης, 1998). Αυτοί ήταν κάποιοι από τους λόγους ανάπτυξης ενός μεγάλου αριθμού ερευνών που στόχευαν και στοχεύουν στην αναζήτηση του τρόπου παραγωγής κειμένων από τους μαθητές και στις δυσκολίες που παρουσιάζονται σε τέτοιου είδους προσπάθειες.

Έτσι, επιχειρήθηκε η δημιουργία υπολογιστικών περιβαλλόντων όπως αυτό των «Ιδεοκατασκευών», τα οποία θα ήταν ικανά να υποστηρίζουν και να κατευθύνουν τη σκέψη των μαθητών, όταν εκφράζονται γραπτά. Σε λογισμικά αυτού του είδους ο μαθητής προχωρά με βήματα χρησιμοποιώντας έτοιμες πληροφορίες, τις οποίες αξιοποιεί όταν τις χρειάζεται και μέσα από ερωτήματα που στόχο έχουν να τον διευκολύνουν ή να τον κατευθύνουν προς ένα συγκεκριμένο στόχο. Οι υποστηρικτές αυτού του είδους των προγραμμάτων βρίσκονται πιο κοντά στις συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης, αφού πιστεύουν πως το (μπιχεβιοριστικό) περιβάλλον και η συστηματική καθοδήγηση από τις μηχανές είναι καθοριστικά για την απόκτηση δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου (<http://www.greek-language.gr>).

Άλλες πάλι μελέτες θεωρούν ότι το λογισμικό «Ιδεοκατασκευές» βασίζεται στη θεωρία μάθησης του Vygotski και στα γνωσιακά μοντέλα γραφής των γνωσιακών ψυχολόγων Bereiter και Scardamalia, που στοχεύουν στη συγγραφή αφηγηματικών και περιγραφικών κειμένων σε ατομική βάση (Σπαντιδάκης, 1998). Για την ανάπτυξη των γνωσιακών και μεταγνωσιακών δεξιοτήτων στους μαθητές, ώστε αυτοί να μπορούν να εκφράζονται με επάρκεια και ακρίβεια, παρέχεται από λογισμικό βοήθεια με τρεις τρόπους:

- α) με υποστηρίξεις που αφορούν τη βραχυχρόνια μνήμη,
- β) με μεταγνωσιακές οδηγίες για μια υψηλότερου επιπέδου αξιολόγηση, επανεξέταση και κατανόηση του κειμένου και της διαδικασίας γραφής, και
- γ) με μεταγνωστικές οδηγίες που αφορούν τις δομές του κειμένου (π.χ. παράγραφοι, προτάσεις, ορθογραφία), το είδος του κειμένου, τους στόχους του συγγραφέα και το ακροατήριο για το οποίο γράφεται το κείμενο.

4.4. Κατηγοριοποίηση λογισμικού

Οι «Ιδεοκατασκευές» ανήκουν στα λογισμικά υποστήριξης της διαδικασίας παραγωγής γραπτού λόγου (writing process). Σύμφωνα με την «Εκπαιδευτική Πύλη» του ΥΠ.Ε.Π.Θ. είναι λογισμικό ανοιχτού τύπου που υποστηρίζει την ενεργητική και δημιουργική προσέγγιση στη μάθηση (<http://www.e-yliko.gr>). Ως λογισμικό ανοιχτού τύπου περιγράφεται και σε μελέτη για τις ΤΠΕ στην Ελλάδα (Ράπτης & Ράπτη, 2003, σελ. 86), ενώ στο «Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης» κατατάσσεται στην κατηγορία των «συστημάτων καθοδηγούμενης διδασκαλίας» (<http://b-epipedo.cti.gr>). Κρίνεται ότι η τελευταία άποψη είναι και η ορθή, αφού πρόκειται για ένα σύστημα κλειστό, που με συγκεκριμένα βήματα οδηγεί τον μαθητή στην παραγωγή γραπτού λόγου, ιδιότητες που χαρακτηρίζουν τα λογισμικά της κατηγορίας αυτής (LSW, 2000).

4.5. Σύντομη περιγραφή

Στο εξώφυλλο της θήκης του CD-Rom οι σχεδιαστές του λογισμικού ισχυρίζονται ότι με αυτό μαθαίνει κάποιος τον τρόπο να γράφει καλές «εκθέσεις» οργανώνοντας μεθοδικά τις ιδέες και τις σκέψεις του.

Για τη συγγραφή ενός κειμένου ο μαθητής περνά από διαδοχικά στάδια, καθένα από τα οποία ενεργοποιείται με το κατάλληλο εικονίδιο:



Ο χρήστης γράφει το όνομά του και ένα κωδικό πρόσβασης, που θα του επιτρέπει να μπαίνει στο λογισμικό και να επανεξετάζει το θέμα με το οποίο ασχολείται.



Επιλέγει τον τύπο τελικού προϊόντος που θα δημιουργήσει (αφηγηματικό ή περιγραφικό), το κοινό στο οποίο απευθύνεται, τα κύρια σημεία και τη διάθεση που θα έχει το κείμενό του.



Ο μαθητής καταγράφει τις ιδέες που έχει στο νου. Καθεμιά ιδέα πρέπει να τη συνοδεύσει υποχρεωτικά με ένα από τα εικονίδια που βρίσκονται στο μπλε πεδίο της οθόνης και, αν θέλει, με ένα από αυτά του πράσινου πεδίου.



Στη φάση αυτή ταξινομεί όλες τις ιδέες που κατέγραψε, ώστε να υπάρχει αρχή (πρόλογος), μέση (κύριο θέμα) και τέλος (επίλογος).



Εδώ αναλύει τις ιδέες που κατέγραψε στα προηγούμενα στάδια.



Βελτιώνει τη δομή των ιδεών που ανέλυσε. Ξαναδιαβάζει το κείμενό του, το μετασχηματίζει και το αναδομεί «τακτοποιώντας» τις ιδέες του.



Επανεξετάζει το περιεχόμενο της παρουσίασής του, με σκοπό αυτή τη φορά να αυξήσει το ενδιαφέρον του αναγνώστη.



Βελτιώνει τη ροή της παρουσίασης. Μπορεί να χρησιμοποιήσει διάφορα μέρη του λόγου που συνδέουν έξυπνα τις προτάσεις και τις παραγράφους μεταξύ τους.



Βελτιώνει την εικόνα της παρουσίασης μορφοποιώντας την.



Εκτυπώνει το κείμενο.

5. Αξιολόγηση του λογισμικού

Μελετώντας το λογισμικό «Ιδεοκατασκευές» και χωρίς να έχει επιχειρηθεί η αξιοποίησή του σε πραγματικές καταστάσεις (συνθήκες διδασκαλίας στην τάξη) παρατηρήθηκαν τα εξής:

Η εγκατάσταση του λογισμικού είναι εύκολη και πραγματοποιείται με τη βοήθεια ενός ελληνικού οδηγού, χωρίς προβλήματα σε υπολογιστές ενός τυπικού σχολικού εργαστηρίου. Το έντυπο εγχειρίδιο χρήσης είναι ένα μικρό 16σέλιδο βιβλιαράκι που βρίσκεται στη θήκη του CD-Rom. Εκεί αναφέρονται οι όροι χρήσης, οι απαιτήσεις του συστήματος και οι οδηγίες εγκατάστασης και εκτέλεσης του προγράμματος. Υπάρχουν, επίσης, εικονογραφημένες οδηγίες με τον κεντρικό πίνακα επιλογών, τα βασικά πλήκτρα, την εισαγωγή στοιχείων, τη δημιουργία νέου κειμένου, την επιλογή ήδη καταχωρημένου κειμένου, την καταγραφή ιδεών, την ταξινόμηση ιδεών, την πρώτη καταγραφή, τη βελτίωση της δομής, τη βελτίωση του ενδιαφέροντος, τη βελτίωση της ροής, τη βελτίωση της εικόνας του κειμένου και την εκτύπωση. Όλες οι πληροφορίες που δίνονται είναι σαφείς και ολοκληρωμένες.

Εκτός από το έντυπο εγχειρίδιο, οι πληροφορίες δίνονται και σε ηλεκτρονική μορφή στο αρχείο με το όνομα readme (τύπου pdf), που βρίσκεται μέσα στο CD. Στις οδηγίες, ωστόσο, δεν αναφέρεται πουθενά τηλεφωνικός αριθμός τεχνικής υποστήριξης ή διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Έντυπο συνοδευτικό υλικό δεν παρέχεται. Το συγκεκριμένο λογισμικό συνοδεύεται μόνο από το εγχειρίδιο χρήσης και όχι από συμπληρωματικό υλικό που μπορεί να στηρίξει τον εκπαιδευτικό στην παιδαγωγική αξιοποίησή του (σχέδια μαθημάτων, μαθησιακές δραστηριότητες, φύλλα εργασιών, σενάρια διδασκαλίας κ.λπ.). Απουσιάζει, επίσης, ο οδηγός δασκάλου για την ομάδα-στόχο για την οποία έχει δημιουργηθεί το CD-Rom, για το πώς σχετίζεται με τους σκοπούς για τους οποίους σχεδιάστηκε και για πιθανούς τρόπους χρήσης του μέσα στην τάξη.

Ο βασικός στόχος των «Ιδεοκατασκευών» (η υποβοήθηση της διαδικασίας ανάπτυξης ιδεών) περιγράφεται μόνο μέσα στο πρόγραμμα, στο μενού επιλογών «Περί» και στο υπομενού «Στόχοι». Επισημαίνεται ότι ο όρος «έκθεση», που χρησιμοποιείται συχνά τόσο στο εγχειρίδιο όσο και στο περιβάλλον εργασίας του ίδιου του λογισμικού, θεωρείται πλέον αδόκιμος (θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί η έκφραση «παραγωγή γραπτού λόγου»).

Κρίνεται ότι καλό θα ήταν ο εκπαιδευτικός να έχει στη διάθεσή του περισσότερο υλικό που θα επεξηγούσε τη σκοπιμότητα χρήσης κάποιων στοιχείων που περιέχει το λογισμικό (πχ. χρήση εικονιδίων στην καταγραφή των ιδεών). Μια μικρή έρευνα στο Διαδίκτυο που είχε στόχο την εξεύρεση τόσο υλικού υποστήριξης της διδασκαλίας με τη χρήση των «Ιδεοκατασκευών» όσο και υλικού που αφορά την ανάπτυξή του, την παλιότερη αξιοποίησή του στην τάξη και την αξιολόγησή του δεν απέφερε καρπούς.

Ο μηχανισμός πλοήγησης (μενού, εικονίδια) είναι σαφής, λογικός και εύκολος στη χρήση, ενώ οι εντολές που χρησιμοποιούνται για την πλοήγηση στο CD-

Rom είναι απλές και ομοιόμορφες. Σε κάθε παράθυρο υπάρχουν εικονίδια που δίνουν τη δυνατότητα στον χρήστη να βγει εύκολα από μια συγκεκριμένη οθόνη και να μετακινηθεί σε άλλες ή να επαναλάβει όλα ή κάποια από τα βήματά του και να προβεί σε διορθώσεις. Το τελικό κείμενο μπορεί να εκτυπωθεί.

Σε ό,τι αφορά το σχεδιασμό των «Ιδεοκατασκευών», οι εμφανίσεις των μενού και της οθόνης είναι φιλικές προς τον χρήστη και τακτοποιημένες. Οι οδηγίες και το οπτικό υλικό είναι κατάλληλα όσον αφορά τη χρήση του από μαθητές της Ε' και της Στ' τάξης. Η βοήθεια παρέχεται με εύχρηστο τρόπο. Τα διαδραστικά στοιχεία που υπάρχουν στο λογισμικό έχουν κοινά χαρακτηριστικά με εκείνα που συναντώνται σε λογισμικά καθοδηγούμενης διδασκαλίας, παρέχοντας στον μαθητή χρήσιμες πληροφορίες για το γραπτό του κείμενο (με ιδιαίτερη βαρύτητα στη δομή και το σχεδιασμό). Στα αρνητικά στοιχεία καταγράφουμε την έλλειψη δυνατότητας «δικτυακής» χρήσης του λογισμικού καθώς και το ότι τα εικονίδια που συνοδεύουν προαιρετικά την κάθε ιδέα έχουν χαμηλή ανάλυση, δεν είναι ελκυστικά, ενώ δεν υπάρχει μεγάλη ποικιλία.

Στη φάση της καταγραφής των ιδεών καλείται ο μαθητής με τη χρήση βασικών εικονιδίων να κατατάξει την κάθε ιδέα που καταγράφει σε κατηγορία (χρόνος, ήρωας, κεντρικό γεγονός, περιβάλλον κ.λπ.). Θεωρούμε ότι η υποχρεωτική κατηγοριοποίησή της στις συγκεκριμένες κατηγορίες που περιέχει το λογισμικό μπορεί να δημιουργήσει πρόβλημα, αφού κάποιες από αυτές μπορεί να μην αντιστοιχούν σε καμιά κατηγορία. Στο σημείο αυτό διαπιστώθηκε η ύπαρξη κατηγορίας ιδεών υπό τον τίτλο «Συνάντηση υποθέσεων». Τόσο ο τίτλος της κατηγορίας αυτής όσο και η ερμηνεία που επιχειρείται από την επιλογή «βοήθεια» του λογισμικού («αν στο κεντρικό θέμα σου εμπεριέχονται περισσότερες από μια υποθέσεις, φρόντισε αυτές να συναντιούνται») εκτιμούμε ότι είναι δυσνόητες για την πλειονότητα των μαθητών της Ε' και της ΣΤ' τάξης.

Στη φάση της βελτίωσης της ροής της παρουσίασης το διαθέσιμο λεξιλόγιο παρουσιάζεται στη δεξιά πλευρά της οθόνης. Κρίνουμε ότι ο μηχανισμός αναζήτησης της κατάλληλης λέξης είναι δύσχρηστος και αργός, και πιθανώς η χρήση του να δυσκολέψει τους μαθητές.

Οι «Ιδεοκατασκευές» υποστηρίζουν συνεργατικά σχήματα στην καλλιέργεια της διαδικασίας περιγραφικών ή αφηγηματικών κειμένων. Κρίνεται ότι ανάλογες δράσεις θα μπορούσαν να οργανωθούν το ίδιο αποτελεσματικά χωρίς τη χρήση της τεχνολογίας. Για το λόγο αυτό, και πέρα από τα καινοτόμα στοιχεία που χρησιμοποιούνται, δεν θεωρείται βέβαιη η αντοχή της χρήσης του λογισμικού στο πέρασμα του χρόνου.

6. Συμπεράσματα

Το λογισμικό «Ιδεοκατασκευές» έρχεται για να στηρίξει το έργο του εκπαιδευτικού στο γλωσσικό μάθημα και συγκεκριμένα τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου από τους μαθητές. Η χρήση του συμβάλλει στη δημιουργία κατάλληλου παιδαγωγικού και μαθησιακού κλίματος (συνεργατικό μοντέλο ομα-

δικής εργασίας - ομαδοσυνεργατική μάθηση). Οι οδηγίες που δίνονται διευκολύνουν τους μαθητές να ακολουθήσουν μια πρακτική συγγραφής δομημένη σε βήματα, ώστε να οργανώνουν τις ιδέες τους, να τις αναπτύσσουν φραστικά, να τις ταξινομούν και να συνθέτουν παραγράφους σε κείμενα με ροή και ενδιαφέρον, τα οποία μπορούν να τα επεξεργάζονται οποιαδήποτε στιγμή. Η αποτελεσματικότητα της χρήσης του λογισμικού είναι σαφώς εξαρτημένη από το βαθμό εξοικείωσης του ίδιου του εκπαιδευτικού με την οργάνωση και διεξαγωγή διδασκαλιών υποστηριζόμενων από τις ΤΠΕ (Σολομωνίδου, 2002).

Η απουσία παιδαγωγικού υποστηρικτικού υλικού καθιστά προβληματική την ουσιαστική αξιοποίηση του λογισμικού. Με βάση τα στοιχεία που βρέθηκαν και σε συνδυασμό με τις εμπειρικές μας παρατηρήσεις, φαίνεται ότι η μακρόχρονη παρουσία του λογισμικού στο εμπόριο δεν συνοδεύτηκε από την παραγωγή μιας βελτιωμένης έκδοσής του, που θα προέκυπτε μετά από την πολύχρονη αξιοποίησή του στη διδακτική πράξη.

7. Βιβλιογραφία

- Γεωργιάδου, Ε. & Οικονομίδης, Α. (2001). Όργανο αξιολόγησης εκπαιδευτικού λογισμικού. *Πρακτικά 1ου Συνεδρίου για την Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη - Εκπαιδευτικό Λογισμικό και Διαδίκτυο*, CD-ROM, ΥΠΕΠΘ/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κουστουράκης, Γ. – Παναγιωτακόπουλος, Χ. – Κατσίλλης, Γ. (2000). Κοινωνιολογική προσέγγιση του αυτοαξιολογούμενου στρες σε δασκάλους εξαιτίας της εισόδου των «Νέων Τεχνολογιών» στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 110, 122-131.
- Παναγιωτακόπουλος, Χ. – Πιερρακάς, Χ. – Πιντέλας, Π. (2003). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό και η αξιολόγησή του*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πρέζας, Π. (2003). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτικό Λογισμικό*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Ράπτης, Α. – Ράπτη Α. (2002). Το συνεργατικό πρόγραμμα και τα αποτελέσματά του, στο Α. Δημητράκοπούλου (επιμ.), *Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ*, τόμος Α', 26-29/9/2002, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Εκδόσεις Καστανιώτη, Ρόδος.
- Σολομωνίδου, Χ. (2002). Συνεργατική μάθηση με τη χρήση των ΤΠΕ: Εμπειρίες από Δημοτικά Σχολεία της Θεσσαλίας, στο Α. Δημητράκοπούλου (επιμ.), *Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ*, τόμος Α', 26-29/9/2002, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Εκδόσεις Καστανιώτη, Ρόδος.
- Herrlich M. – Tulodziecki, G. (2003). *Lerntheoretische und mediandidaktische Grundlagen der Medienverwendung und Mediengestaltung*. Hagen: Fernuniversitaet in Hagen.
- LSW - Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg) (2000): *Lernen mit neuen Medien. Grundlagen und Verfahren der Prüfung neuer Medien*. Bönnen: Kettler.

8. Ιστοσελίδες

- Επιθυμητά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού λογισμικού, www.netschoolbook.gr
- Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης, τεύχος 5 - Ειδικό μέρος κλάδου ΠΕ60-70, Διαθέσιμο: <http://b-epipedo.cti.gr/portal>, ανάκτηση 26-03-08.
- Εκπαιδευτική Πύλη ΥΠ.Ε.Π.Θ. Διαθέσιμο: http://www.e-yliko.gr/htmls/dir_soft/ideo.aspx, ανάκτηση: 26-03-08.

- Κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικού λογισμικού, www.netschoolbook.gr
- Λογισμικό για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής. Διαθέσιμο: <http://www.greek-language.gr>, ανάκτηση 19-03-08.
- Οδηγίες αξιολόγησης εκπαιδευτικού λογισμικού, Διαθέσιμο: [www.pi-schools.gr/ erga_ktp/ axiologisi_ 22_ 11_ 2007_ v6.doc](http://www.pi-schools.gr/erga_ktp/axiologisi_22_11_2007_v6.doc), ανάκτηση 25-3-2008.
- Παπαδόπουλος, Γ. (2004), «Έλεγχος ποιότητας εκπαιδευτικού λογισμικού: Ο σχεδιασμός και το έργο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου», Διαθέσιμο: [http://www.pi-schools.gr/hdtdc/ material/ ict /software-evaluation.zip](http://www.pi-schools.gr/hdtdc/material/ict/software-evaluation.zip), ανάκτηση 26-03-08.
- Σπαντιδάκης, Ι. (1998). *Οι ιδεοκατασκευές στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής παραγωγής του γραπτού λόγου*. Διαθέσιμο: <http://www.cc.uoa.gr/faiakes>, ανάκτηση: 25-03-08.

Προς μία αυτόνομη μάθηση

Ιωάννης Παναγάκος
Δρ., Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.

Χαρίκλεια Τζανάκη
Master στις Επιστήμες της Αγωγής, Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.

Εισαγωγή

Μία από τις βασικές αποστολές του σχολείου πρέπει να είναι η αυτονόμηση του μαθητή όσον αφορά τη μάθησή του, και τούτο γιατί η οικοδόμηση της γνώσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις εμπειρίες, τα βιώματα, τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντά του. Ωστόσο, όμως, προκύπτει η ερώτηση: «Τι είναι η αυτονομία στη μάθηση;». Αυτονομία στη μάθηση σημαίνει οι μαθητές να αναλαμβάνουν περισσότερο έλεγχο για τη μάθησή τους στην τάξη και έξω από αυτή.

Η έννοια της αυτονομίας αντιτίθεται σε αυτές της εξάρτησης και του εξαναγκασμού, στις οποίες είναι «προσδεμένος» ο μαθητής με αποτέλεσμα να στερείται της ελευθερίας του και να υπακούει τυφλά στο «νόμο» ή τις εντολές του εκπαιδευτικού.

Πριν εξετάσουμε, όμως, τους παράγοντες εκείνους οι οποίοι επηρεάζουν την ανάπτυξη της αυτονομίας του μαθητή στη διδακτική πράξη, θεωρούμε σκόπιμο να κάνουμε μία σύντομη αναφορά στις βασικές ικανότητες που συμβάλλουν στην αυτονομία του ατόμου, σύμφωνα με τον Perrenoud (2002).

Βασικές ικανότητες που συμβάλλουν στην αυτονομία του ατόμου

Ο Perrenoud (2002) αναγνωρίζει οκτώ βασικές ικανότητες που επιτρέπουν στο άτομο να οικοδομεί και να υπερασπίζει την αυτονομία του στα διάφορα κοινωνικά πεδία. Οι ικανότητες αυτές είναι:

1. Να ξέρει να αναγνωρίζει, να αξιολογεί και να αξιοποιεί τις πηγές του, τα δικαιώματά του, τα όριά του και τις ανάγκες του.
2. Να ξέρει, ατομικά ή ομαδικά, να καταρτίζει σχέδια, να τα κατευθύνει και να αναπτύσσει στρατηγικές.
3. Να ξέρει να αναλύει καταστάσεις, σχέσεις και δυναμικά πεδία με συστημικό τρόπο (δηλαδή να εξετάζει την αλληλεπίδραση και την αλληλεξάρτηση ενός

συνόλου στοιχείων).

4. Να ξέρει να συνεργάζεται, να συμμετέχει στην ομάδα και να αναλαμβάνει ηγετικό ρόλο.
5. Να ξέρει να οικοδομεί και να εμπυχώνει ανθρώπινο δυναμικό και συνολικά συστήματα δράσης δημοκρατικού τύπου.
6. Να ξέρει να χειρίζεται και να ξεπερνά συγκρούσεις.
7. Να ξέρει να λειτουργεί με κανόνες, να τους χρησιμοποιεί και να τους επεξεργάζεται.
8. Να ξέρει να οικοδομεί κανόνες που υπερβαίνουν πολιτιστικές διαφορές.

Όταν οι παραπάνω ικανότητες, μεμονωμένες ή συνδυαστικά, χαρακτηρίζουν τη δράση και τις ενέργειες ενός ατόμου, συμβάλλουν στη διαφοροποίηση της συμπεριφοράς του στον κοινωνικό του χώρο.

Η ανάπτυξη της αυτονομίας πρέπει να αποτελεί βασικό ζήτημα γι' αυτούς που ασχολούνται με την εκπαίδευση των μαθητών. Ο ρόλος του σχολείου δεν είναι να επιβάλει ένα μοναδικό μοντέλο για τον κόσμο, αλλά να βοηθήσει κάθε μαθητή να γνωρίσει ποια «δόση» αυτονομίας έχει ανάγκη για να ζήσει και με ποια μέσα μπορεί να την εξασφαλίσει (Perrenoud, 2000).

Παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της αυτονομίας του μαθητή στη διδακτική πράξη

Αρκετοί είναι οι παράγοντες που εμπλέκονται στην ανάπτυξη της αυτονομίας του μαθητή στη διδακτική πράξη (Zimmerman, Bonner & Kovich, 1996· Perrenoud, 1994). Ανάμεσα σ' αυτούς προκρίναμε (1) το ρόλο του εκπαιδευτικού, (2) τις μεθόδους διδασκαλίας και (3) τις τεχνικές που αφορούν την ανάγνωση και τη σύνθεση κειμένων, παράγοντες για τους οποίους κάνουμε ειδική αναφορά στη συνέχεια.

1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Αναμφισβήτητα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικής σημασίας για τη μάθηση του μαθητή. Ειδικότερα, όσον αφορά την αυτονομία στη μάθηση του μαθητή, ο εκπαιδευτικός έχει έναν ιδιαίτερο ρόλο (Zimmermann-Asta, 2002· Brunot & Grosjean, 1999), καθώς είναι εκείνος που πρέπει με συγκεκριμένες διδακτικές ενέργειες να συμβάλει στην αυτόνομη μάθηση.

Έτσι, ο εκπαιδευτικός μπορεί να οδηγήσει στην αυτονομία τους μαθητές με το να επιδιώκει:

- να τους καθοδηγεί και να τους ενθαρρύνει,
- να τους ενισχύει εποικοδομητικά, ώστε να βελτιώνουν βήμα-βήμα τις δεξιότητές τους,
- να τους βοηθά, ώστε να ελέγχουν και να ερμηνεύουν τα αποτελέσματά τους,
- να προκαλεί καταστάσεις που επιτρέπουν την κινητοποίηση και παρακίνησή τους,

- να καλλιεργεί τη δημιουργικότητά τους,
- να αναπτύσσει την κριτική σκέψη τους,
- να ενθαρρύνει την επιμονή των μαθητών στη διερεύνηση ενός θέματος,
- να αναγνωρίζει και να δέχεται το δικαίωμα του λάθους,
- να λαμβάνει υπόψη του τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών,
- να δημιουργεί κατάλληλα περιβάλλοντα μάθησης γι' αυτούς,
- να θέτει στη διάθεση των μαθητών ποικίλο παιδαγωγικό υλικό,
- να ζητά από αυτούς να κινούνται αποτελεσματικά, δηλαδή να σκέπτονται, να ενεργοποιούνται, να παρατηρούν, να συμπεραίνουν.

Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της αυτονομίας των μαθητών με τις παρακάτω ενέργειές του:

➤ **Να αναθέτει υπευθυνότητες στους μαθητές**

- Να ορίζει εργασίες στους μαθητές, τις οποίες και θα επιβλέπει.
- Να τους αναθέτει διάφορες «εργασίες» (μοίρασμα τετραδίων, επιμέλεια της αίθουσας κ.λπ.), οι οποίες προάγουν τη συλλογική λειτουργία της τάξης.
- Να παρέχει σ' αυτούς ευκαιρίες για συνεργασία και αλληλοβοήθεια.

➤ **Να προσφέρει στους μαθητές δυνατότητες για επιλογές και πρωτοβουλίες**

- Ο εκπαιδευτικός καλό είναι να δίνει διαβαθμισμένες δραστηριότητες στους μαθητές, ώστε να φτάνουν σταδιακά στο στόχο τους.
- Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητά μερικές φορές να βρουν οι ίδιοι οι μαθητές τα μέσα για να διεκπεραιώσουν μια εργασία.
- Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενθαρρύνει και να αξιοποιεί τις θετικές πρωτοβουλίες των μαθητών του.

➤ **Να αξιοποιεί την εργασία και τις θετικές συμπεριφορές των μαθητών**

Ο εκπαιδευτικός πρέπει:

- να σημειώνει με συστηματικό τρόπο την πρόοδο των μαθητών του·
- να εκφράζει την ικανοποίησή του για τα αποτελέσματα των μαθητών του·
- να αμείβει τις προσπάθειες και τις επιτυχίες των μαθητών του.

2. Μέθοδοι διδασκαλίας που οδηγούν στην αυτονομία

Η ανάπτυξη της αυτονομίας του μαθητή μπορεί να διευκολυνθεί μέσα από μεθόδους διδασκαλίας (Perrenoud, 1999· Ματσαγγούρας, 2002· Panagakos, 1999), όπως είναι οι παρακάτω:

• **Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία**

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της αυτονομίας του μαθητή, γιατί του παρέχει τη δυνατότητα να δρα τόσο ατομικά, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες, όσο και συλλογικά, επηρεάζοντας τις αποφάσεις των μελών της ομάδας.

Στην πρώτη περίπτωση ο μαθητής ασχολείται μέσα σε ζώνες, στις οποίες παραμένει κύριος της δράσης του ή τουλάχιστον ενός μέρους αυτής. Στη δεύτερη περίπτωση ο μαθητής με συγκεκριμένους τρόπους μπορεί να εισακουέται στην

ομάδα και να επηρεάζει τις συνολικές αποφάσεις, ώστε να μπορεί να αναγνωρίζεται.

- **Σχέδιο εργασίας (project)**

Μία άλλη μέθοδος διδασκαλίας η οποία στηρίζεται στην ομαδοσυνεργατική προσέγγιση και διευκολύνει την ανάπτυξη της αυτονομίας των μαθητών είναι το σχέδιο εργασίας (project), στο οποίο οι μαθητές πρέπει:

- να εντοπίζουν, να οργανώνουν και να χρησιμοποιούν την κατάλληλη πληροφορία·
- να σχεδιάζουν την πορεία μάθησης καθορίζοντας το σκοπό και τα μέσα για την υλοποίησή του·
- να αξιολογούν τα αποτελέσματα των στρατηγικών τους, να προσαρμόζονται σε διαφορετικές καταστάσεις και, αν κρίνουν απαραίτητο, να αναθεωρούν τους στόχους τους και τις στρατηγικές τους.

- **Διαφοροποιημένη διδασκαλία**

Μία άλλη προσέγγιση η οποία συντελεί στην αυτονομία του μαθητή είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία, σύμφωνα με την οποία τόσο οι καλοί όσο και οι αδύνατοι μαθητές εργάζονται με το δικό τους ρυθμό. Ειδικά οι τελευταίοι καλούνται να ξεπεράσουν αυτό που οι ίδιοι πιστεύουν ότι είναι τα όριά τους και να μην τείνουν να «κλείνονται» στην εικόνα που έχουν σχηματίσει για τον εαυτό τους.

Εδώ αξίζει να αναφέρουμε ότι οι υπέρμαχοι του πλουραλισμού αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία επιτρέπει στον κάθε μαθητή να βρει «παπούτσι στο πόδι του», χωρίς ωστόσο να διαφοροποιούνται οι σκοποί της μάθησης.

3. Πρακτικές που συντείνουν στην αυτονομία

Εκτός από το ρόλο του εκπαιδευτικού και τις μεθόδους διδασκαλίας, υπάρχουν και πρακτικές (Zimmerman, Bonner και Kovach, 1996) οι οποίες μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη της αυτονομίας του μαθητή.

- **Πρακτικές ανάγνωσης κειμένων**

- Διαλεύκανση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο μαθητής. Επιβράδυνση του ρυθμού της ανάγνωσης, για να είναι περισσότερο προσεκτικός, κατόπιν επαλήθευση και ξαναδιάβασμα του συγκεκριμένου τμήματος στο οποίο δυσκολεύεται.
- Αυτοερώτηση. Ερωτήσεις που θέτει ο ίδιος ο μαθητής στον εαυτό του με σκοπό να κατανοήσει το κείμενο σε βάθος. Π.χ.: «Γιατί αυτό είναι αλήθεια;», «Ποια είναι τα στοιχεία του κειμένου τα οποία μας επιτρέπουν να επιβεβαιώσουμε αυτό;».
- Πρόβλεψη για αυτό που θα ακολουθήσει. Ο μαθητής σταματά κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης προκειμένου να προβλέψει αυτό που ο συγγραφέας θα α-

ναφέρει ή θα συμπεράνει στη συνέχεια.

• Πρακτικές σύνθεσης κειμένων

- Ανακάλυψη της κεντρικής ιδέας. Ο μαθητής αναλύει τις παραγράφους του κειμένου και προσπαθεί να εντοπίσει την κεντρική ιδέα κάθε παραγράφου.
- Με τις κεντρικές ιδέες των παραγράφων ο μαθητής προσπαθεί να συνθέσει ένα κείμενο αποφεύγοντας όσο το δυνατόν τις περιττές πληροφορίες.
- Σύνδεση του κειμένου με αποκτηθείσες γνώσεις. Ο μαθητής καλείται να συνδέσει τις παρούσες ιδέες του κειμένου με πληροφορίες που έχουν αποθηκευτεί στην μνήμη του, με αναλογίες, παραδείγματα, συγκρίσεις.
- Πρόχειρη γραφή: Η συνήθεια να ξαναγράφει κείμενα αποκτιέται σιγά-σιγά, στο μέτρο που συνειδητοποιεί τις δυσκολίες της γραπτής έκφρασης, και οι εργασίες είναι όλο και πιο δύσκολες. Το πρόχειρο είναι ένα αναγκαίο στάδιο στη διαδικασία της γραφής. Καλό είναι ο εκπαιδευτικός να δείχνει στους μαθητές τα πρόχειρα συγγραφέων.
- Πλάνα και οργανογράμματα: Είναι πρακτικές που επιτρέπουν στον μαθητή να συνδέει σχέσεις ανάμεσα σε ιδέες και γεγονότα.
- Μίμηση ειδικών: Η πρακτική αυτή στοχεύει στην αναζήτηση ενός έργου κάποιου συγγραφέα το οποίο θα λειτουργεί ως μοντέλο, και θα προσπαθεί να μιμηθεί το ύφος του.
- Έλεγχος της ποιότητας του κειμένου από ένα συμμαθητή: Η πρακτική αυτή αποβλέπει στο να προσφέρει ο συμμαθητής μια ανατροφοδότηση πάνω στις διαφορετικές πτυχές του κειμένου.
- Αυτοέλεγχος του κειμένου: Η πρακτική αυτή στοχεύει στο να εξετάσουμε το πρόχειρο θέτοντας μια σειρά από ερωτήσεις, όπως: υπάρχει πρόλογος; υπάρχει συμπέρασμα; έφτασα στο βασικό μου στόχο; το κείμενό μου είναι σαφές; έδωσα επεξηγηματικά παραδείγματα για τα βασικά σημεία; κ.τ.ό.

• Τεχνικές για το κράτημα των σημειώσεων

- Να γράφουν τα βασικά νοήματα και τα στοιχεία στα οποία στηρίζονται. Να εντοπίζουν και να σημειώνουν τις ανακεφαλαιώσεις. Να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στις λέξεις-φράσεις «κλειδιά».
- Σκελετοί (γραμμικά πλάνα) οι οποίοι αποτελούνται από πρωτεύοντα και δευτερεύοντα σημεία, κάτω από τα οποία υπάρχει χώρος, ώστε ο μαθητής να τα αναλύει, να τα αποσαφηνίζει και να τα συμπληρώνει.
- Γραφήματα και άλλα οπτικά σχήματα (π.χ. οργανογράμματα, εννοιολογικοί χάρτες, μήτρες δύο διαστάσεων κ.ά.). Η πρακτική αυτή επιτρέπει στον μαθητή να οπτικοποιεί τις πληροφορίες και να τις συνδέει μεταξύ τους.
- Το σύστημα Cornell. Αποτελείται από μία κάθετη κολόνα (γραμμή), η οποία χωρίζει τη σελίδα σε δύο μέρη. Το ένα μέρος χρησιμοποιείται για να κρατάμε σημειώσεις και το άλλο μέρος για να τροποποιούμε τις σημειώσεις μας.
- Μελέτη με συμμαθητή: Σύμφωνα με αυτή την πρακτική, ο μαθητής αναζητεί ένα συμμαθητή του, με τον οποίο μπορεί να συγκρίνει τις σημειώσεις του μα-

θήματος. Οι δύο μαθητές ελέγχουν ο ένας τον άλλο σε πιθανές ερωτήσεις με σκοπό την αξιολόγηση της προετοιμασίας τους.

4. Αυτοαξιολόγηση

Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια βασική διαδικασία, η οποία συνιστά προϋπόθεση για την αυτονομία της μάθησης. Δεν νοείται, δηλαδή, αυτόνομη μάθηση χωρίς αυτοαξιολόγηση, για την οποία θα πρέπει, φυσικά, να καταρτίζονται οι εκπαιδευτικοί στις πανεπιστημιακές σχολές.

Για τον όρο αυτοαξιολόγηση έχουν δοθεί κατά καιρούς διάφοροι ορισμοί. Στη συνέχεια παραθέτουμε μερικούς από αυτούς:

- «Η αυτοαξιολόγηση ορίζεται ως ένας διάλογος του ατόμου με τον εαυτό του» (Nunziati, 1990, σ. 51).
- Πρόκειται για μεταγνωστική σκέψη που ενεργοποιεί στο άτομο την αυτορρύθμιση: Τι ξέρω να κάνω; Τι μπορώ να τροποποιήσω; (Allal, 1993).
- «Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να οριστεί ως μια αυτο-ερώτηση» (Vial, 1997, σ. 7).
- Η αυτοαξιολόγηση είναι «μία διαδικασία διαφοροποίησης αναφορικά με την πράξη ενός υποκειμένου, που το οδηγεί να ρωτά, να ρυθμίζει και να τροποποιεί την πράξη του (Campanale, 1997).
- Η αξιολογική δεξιότητα μαθαίνεται: Είναι μια εργασία πάνω στον εαυτό μου για ενσυνείδητη κριτική (Donnadieu, Genthon & Vial, 1998).

Ειδικότερα, όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση στη διδακτική πράξη, αυτή «αναπτύσσεται από τον εκπαιδευτικό μέσα από την παρώθηση, η οποία παραχωρεί στον μαθητή αρκετή ελευθερία για να μπορεί να μαθαίνει και να αξιολογεί τον ίδιο του τον εαυτό» (Pillonel & Roullier, 2001, σ. 3). Με την ενεργοποίηση των αυτοαξιολογικών διαδικασιών ο εκπαιδευτικός θέτει τον μαθητή σε ενεργητική συμμετοχή όσον αφορά τη διαδικασία της μάθησης. Αντίθετα, όταν ο εκπαιδευτικός έχει διαφορετικό προσανατολισμό και στερεί από τον μαθητή την αυτονομία, είναι σαν να του περιορίζει τη δυνατότητα να καταρτίζεται από τον ίδιο του τον εαυτό. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να βοηθήσει τον μαθητή να αναπτύξει τη δεξιότητα της αυτοαξιολόγησης στην πράξη, η οποία θα συμβάλει σε μια ουσιαστική μάθηση και θα τον καταστήσει ικανό να τολμά και να επιβεβαιώνει την ταυτότητά του χωρίς να αποκρύπτει τη διαφορετικότητά του.

Κλείνοντας, πρέπει να τονιστεί ότι η αυτονομία δεν είναι ένα άρθρο πίστεως, ένα προϊόν έτοιμο για χρήση ή απλώς μια προσωπική ιδιότητα ή ένα χαρακτηριστικό. Η αυτόνομη μάθηση, όπως προαναφέραμε, επιτυγχάνεται όταν έχουμε κατάλληλους μεθόδους διδασκαλίας, συγκεκριμένες διδακτικές ενέργειες και πρακτικές από την πλευρά του εκπαιδευτικού.

Θα πρέπει να επισημάνουμε, ωστόσο, ότι οι μαθητές, για να φτάσουν στην αυτονομία, πρέπει να ακολουθούν συγκεκριμένα μονοπάτια, πράγμα το οποίο ισοδυναμεί με την ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού ο οποίος είναι υποχρεωμένος να

δείχνει τον τρόπο εργασίας. Με άλλα λόγια, αυτόνομη μάθηση δεν σημαίνει σε καμία περίπτωση μάθηση χωρίς τον εκπαιδευτικό.

Βιβλιογραφία

- Allal, L. (1993). Régulations métacognitives: quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative?. In L. Allal – D. Bain – P. Perrenoud, *Evaluation Formative et Didactique du Français*, pp. 81-98, Delachaux et Niestlé.
- Brunot, R. & Grosjean, L. (1999). *Apprendre ensemble: pour une pédagogie de l'autonomie*. Grenoble: CRDP.
- Campanale, F. (1997). "Autoévaluation et transformations de pratiques pédagogiques". *Mesure et Evaluation en Education*, Vol. 20, No 1, p. 1-24.
- Donnadieu, B. – Genthon, M. – Vial, M. (1998). *Les théories de l'apprentissage. Quel usage pour les cadres de santé?* Paris: InterEditions, Masson.
- Zimmerman, B. – Bonner, S. – Kovach, R. (1996). *Developing Self-Regulated Learners. Beyond Achievement to Self-Efficacy*. American Psychological Association (μτφρ. στα γαλλικά από την C. Pagnouille) (2000), *Des Apprenants Autonomes. Autorégulation des Apprentissages*. Bruxells: De Boeck.
- Zimmermann-Asta, M.-L. (2002). Apprentissage par l'autonomie. *Résonances*, Septembrer, No 1, pp. 4-5.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Nunziati, G. (1990). "Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice", *Cahiers Pédagogiques: Apprendre*, No 280, Janv., pp. 48-64.
- Panagakos, I.S. (1999). *Changes in the Attitudes and Behaviour of Primary Pupils while Moving from Traditional Class Teaching to Group Work* (unpublished Ph.D. thesis). London: King's College, University of London.
- Perrenoud, Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF.
- Perrenoud, Ph. (1999). *La clé des champs: essai sur les compétences d'un acteur autonome. Ou comment ne pas être abuse, aliene, domine ou exploite lorsqu' on n'est ni riche, ni puissant*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, Ph. (2000). "L'autonomie au travail: déviance déloyale, initiative vertueuse ou nouvelle norme?" *Cahiers Pédagogiques*, No 384, pp. 14-19.
- Perrenoud, Ph. (2002). "L'autonomie, une question de compétence?", *Résonances*, No 1, Septembre, pp.16-18.
- Pillonel, M. – Roullier J. (2001). "Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant", *Cahiers Pédagogiques*, no. 393.
- Schunk, D.H. – Zimmerman, B.J. (eds) (1998). *Self-regulated Learning: From Teaching to Self-reflective Practice*. New York: Guilford.
- Vial, M. (1997). "L'auto-évaluation comme auto-questionnement", *Les Cahiers d'Aix*, No 12, Université de Provence, Département des Sciences de l'Education.

Η συμβολή της εκπαίδευσης στην παραγωγική δυναμική και στην οικονομική ανάπτυξη

Ερτώ Καραγιαννοπούλου
*Οικονομολόγος, Απόφοιτη Τμήματος Οικονομικών Επιστημών
του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Στη σύγχρονη κοινωνία η γνώση αποτελεί τον πιο σημαντικό οικονομικό παράγοντα και κύριο στοιχείο της ανταγωνιστικότητας. Οι επιχειρήσεις, οι οργανισμοί, οι περιφέρειες και οι χώρες που θα προσαρμοστούν κυριαρχώντας σε τομείς της γνώσης θα είναι εκείνοι που θα έχουν μέλλον με διαρκές συγκριτικό πλεονέκτημα. Σήμερα το θέμα της εκπαίδευσης προβληματίζει πολύ περισσότερο από οποτεδήποτε στο παρελθόν. Η εξέταση της σχέσης της εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη οδηγεί στη διαπίστωση ότι πρόκειται προφανώς για μια αμφίδρομη σχέση, αφού από τη μια πλευρά η πορεία της οικονομίας επηρεάζει τη λειτουργία και την οργάνωση της εκπαίδευσης και από την άλλη η εκπαίδευση με τη δημιουργία ικανού ανθρώπινου κεφαλαίου αυξάνει το παραγωγικό δυναμικό της κοινωνίας.

Τις τελευταίες δεκαετίες, θεωρητικές προσεγγίσεις και εμπειρικές μελέτες κατατείνουν στη διαπίστωση ότι η εκπαίδευση αποτελεί το βασικό μηχανισμό παραγωγής, συσσώρευσης και διάχυσης ανθρώπινου κεφαλαίου. Η συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική μεγέθυνση είχε υποστηριχτεί αρχικά από τους κλασικούς, αργότερα, από τους νεοκλασικούς και πρόσφατα από τους οικονομολόγους των νέων θεωριών της ενδογενούς ανάπτυξης. Οι κλασικοί οικονομολόγοι (Smith, 1776· Marshall, 1920), αν και θεωρούσαν ως παράγοντες οικονομικής μεγέθυνσης τη γη, την εργασία και κυρίως το υλικό κεφάλαιο, απέδωσαν μεγάλη σημασία στη δυνατότητα αύξησης της απόδοσης του εργατικού δυναμικού με την εκπαίδευση και τον καταμερισμό της εργασίας. Υποστήριξαν ότι η αύξηση των δαπανών για την εκπαίδευση αποτελεί μια επενδυτική προτεραιότητα η οποία μπορεί να οδηγήσει ολόκληρο το παραγωγικό σύστημα σε αυξανόμενες αποδόσεις και μείωση του κόστους παραγωγής.

Αργότερα, οι νεοκλασικοί οικονομολόγοι (Solow, 1956· Schultz 1961) προχώρησαν στη διαπίστωση ότι οι παραδοσιακοί παραγωγικοί συντελεστές (γη, εργασία και κεφάλαιο) δεν αρκούν για να αιτιολογήσουν τη συνολική αύξηση

του εγγχώριου προϊόντος υποστηρίζοντας ότι το ανεξήγητο μέρος του ρυθμού οικονομικής μεγέθυνσης οφείλεται στην τεχνολογική πρόοδο και το ανθρώπινο κεφάλαιο.

Στη δεκαετία του 1980 διατυπώθηκε η θεωρία της ενδογενούς οικονομικής ανάπτυξης (Romer, Lucas, 1990), η οποία ενσωματώνει την έρευνα και την ανάπτυξη, την τεχνολογική εξέλιξη και τη γνώση ως ενδογενείς συντελεστές στο μοντέλο προσδιορισμού της οικονομικής ανάπτυξης. Οι νέες θεωρίες υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση δημιουργεί θετικές εξωτερικές οικονομίες και συμβάλλει με δύο τρόπους στην οικονομική μεγέθυνση: αφενός μεν ως ένας κοινός, επιπρόσθετος συντελεστής παραγωγής και αφετέρου ως πολλαπλασιαστικός παράγοντας, με την έννοια ότι επηρεάζει όλους τους άλλους συντελεστές παραγωγής, τους οποίους και καθιστά πιο παραγωγικούς.

Τα τελευταία χρόνια στο δυτικό κόσμο (Η.Π.Α. και Ευρωπαϊκή Ένωση) οι πολίτες έχουν αισθητά συνειδητοποιήσει τα αποτελέσματα της παιδείας, καθώς μορφωμένοι εργάτες από την Κίνα και τις Ινδίες συναγωνίζονται αυτούς που ψάχνουν για καλές δουλειές στις Ηνωμένες Πολιτείες και την Ευρώπη.

Οι Η.Π.Α. ήταν η πρώτη χώρα που συνειδητοποίησε από νωρίς τον πολυδιάστατο και σημαντικότερο ρόλο της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη. Η έρευνα πάνω σε θέματα οικονομίας και εκπαίδευσης άρχισε στα τέλη της δεκαετίας του 1960. Το 1975 υπήρχαν ήδη καταγεγραμμένες 791 έρευνες πάνω στο θέμα και είχαν γραφτεί εκατοντάδες διδακτορικές διατριβές, ενώ για το ίδιο χρονικό διάστημα καταγράφονται μόνο τρεις για το Ηνωμένο Βασίλειο.

Στις Η.Π.Α. έχουν δημιουργηθεί κέντρα οικονομικής εκπαίδευσης, που συνήθως λειτουργούν στο πλαίσιο των οικονομικών τμημάτων των πανεπιστημίων και είναι οργανωμένα στο Εθνικό Συμβούλιο Οικονομικής Εκπαίδευσης (National Council of Economic Education, NCEE). Ο επικεφαλής αυτού του κέντρου είναι συνήθως οικονομολόγος που ασχολείται με εκπαιδευτικά θέματα. Οι πρώτες έρευνες επικεντρώθηκαν στον πανεπιστημιακό τομέα, ενώ προς το τέλος της δεκαετίας του 1970 άρχισε να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στη Δευτεροβάθμια αλλά και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί μια έρευνα που πραγματοποίησαν δύο οικονομολόγοι του Χάρβαρντ, ο Λόρενς Κατς και η Κλόντια Γκόντλιν. Οι δύο αυτοί ερευνητές ερεύνησαν τις επιδράσεις των επιτευγμάτων της παιδείας των Η.Π.Α. από το 1915 μέχρι το 1999. Εκτίμησαν, λοιπόν, ότι στα επιτεύγματα της παιδείας περιλαμβάνονται τα άμεσα οφέλη που προκύπτουν από το επίπεδο σπουδών των εργαζομένων. Τα άμεσα αυτά οφέλη επηρέασαν κατά 23% το σύνολο της αύξησης της παραγωγικότητας, ποσοστό που αντιστοιχεί στο 10% της αύξησης του Αμερικανικού ΑΕΠ.

Ενδεικτικό της σημασίας που δίνουν οι Η.Π.Α. στην εκπαίδευση είναι το γεγονός ότι για το ακαδημαϊκό έτος 2005-2006 το μεγαλύτερο μέρος του προϋπολογισμού, ύψους ενός τρισεκατομμυρίου δολαρίων, δαπανήθηκε για την παιδεία. Πρόκειται για μια απίστευτη για τα ελληνικά δεδομένα δαπάνη, που αντιστοιχεί στο 10% του συνόλου της αμερικανικής οικονομίας.

Η ιδέα της σύμπτωσης των αναγκών της οικονομίας με τις εκπαιδευτικές δομές εμφανίζεται στον ευρωπαϊκό χώρο ως πρόταση στη δεκαετία του '90, καθοδηγούμενη από την έλευση της παγκοσμιοποίησης και τις νέες τεχνολογικές δυνατότητες (Διαδίκτυο, κοινωνία της πληροφορίας), ωστόσο οι διακηρύξεις για την αναγκαιότητα ενοποίησης των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων υπάρχουν ήδη από τα πρώτα στάδια της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στα τέλη δεκαετίας του '70. Μετά τη συνθήκη του Μάαστριχτ (1992) και στη διάρκεια της δεκαετίας που ακολουθεί αναπτύχθηκε μια στρατηγική διαμόρφωσης ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού λόγου σε κοινοτικό επίπεδο. Μια σειρά από κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής θα συγκροτήσουν το πλαίσιο έκφρασης του κοινοτικού λόγου για την Ευρώπη της γνώσης και θα επηρεάσουν το σχεδιασμό και τις κατευθύνσεις των πολιτικών σε εθνικό επίπεδο. Τα βασικά κείμενα ήταν οι τρεις Λευκές Βίβλοι, για την οικονομία (1993), την κοινωνική πολιτική (1994) και την εκπαίδευση (1995). Τα θεσμικά αυτά κείμενα υπογραμμίζουν τη σημασία της κατάρτισης για την επίτευξη της οικονομικής και πολιτικής συνοχής στην Κοινωνία. «Η κοινωνία του μέλλοντος θα είναι μια κοινωνία της γνώσης ... και οι κοινωνικοί διαχωρισμοί θα υφίστανται μεταξύ εκείνων που γνωρίζουν και εκείνων που δε γνωρίζουν». Για να χαρακτηρίσει τις συνθήκες απασχόλησης στην κοινωνία της γνώσης η Λευκή Βίβλος θεωρεί ως λέξεις κλειδιά τις: ελαστικότητα, ευελιξία, ποιότητα, πιστοποίηση και αξιολόγηση. Μέτρα που προτείνει είναι η ανάπτυξη ευέλικτων δεξιοτήτων, η διερεύνηση της πρόσβασης στη συνεχιζόμενη κατάρτιση, η ανάπτυξη διαδικασιών δεξιοτήτων και η στενότερη σχέση εκπαιδευτικών δομών και επιχειρήσεων.

Τη σημασία της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη τονίζει και το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών μελών στην επίσημη εφημερίδα του, όπου τονίζει: «Η εκπαίδευση και η κατάρτιση, βασικοί παράγοντες για τη δημοκρατία, την κοινωνική συνοχή και τη βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, θα πρέπει να θεωρούνται ως πρωταρχική επένδυση στο μέλλον. Η πρόκληση την οποία αντιμετωπίζουν τα κράτη μέλη στο πλαίσιο της οικείας στρατηγικής για τη διά βίου μάθηση είναι ο εντοπισμός των προτεραιοτήτων επένδυσης στην εκπαίδευση οι οποίες θα έχουν την αποτελεσματικότερη επίδραση στην ποιότητα και δικαιοσύνη των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η ανάπτυξη αποτελεσματικών και ισότιμων συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης υψηλής ποιότητας συντελεί τα μέγιστα στο μετριασμό των κινδύνων ανεργίας, κοινωνικού αποκλεισμού και αναξιοποίητου ανθρώπινου δυναμικού σε μια σύγχρονη οικονομία βασισμένη στην γνώση» (Επίσημη Εφημερίδα της Ε.Ε., 2006).

Έχουν συνειδητοποιήσει, όμως, όλες οι χώρες ουσιαστικά τη σημασία της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη; Τη στηρίζουν όπως και όσο θα έπρεπε; Γιατί εκπαίδευση χωρίς κεφάλαιο δεν γίνεται. Καλύτερη και περισσότερη εκπαίδευση απαιτεί περισσότερους πόρους. Οι δημόσιες και ιδιωτικές δαπάνες προς τον σκοπό αυτό ποικίλλουν από χώρα σε χώρα.

Πίνακας: Δαπάνες για την Παιδεία ως % του ΑΕΠ (ΟΟΣΑ, 2004

ΧΩΡΕΣ	Δαπάνες για εκπαιδευτικούς θεσμούς		
	δημόσιες και ιδιωτικές (% ΑΕΠ)	δημόσιες (% ΑΕΠ)	ιδιωτικές (% ΑΕΠ)
Αυστραλία	5.97	4.53	1.44
Αυστρία	5.78	5.56	0.22
Βέλγιο	6.36	5.97	0.39
Καναδάς	6.14	4.88	1.31
Νορβηγία	6.37	6.12	0.25
Δανία	7.10	6.82	0.28
Γαλλία	5.98	5.61	0.38
Γερμανία	5.26	4.28	0.98
Ουγγαρία	5.18	4.61	0.57
Ισλανδία	6.70	6.15	0.56
Ιταλία	5.31	4.87	0.44
Ελλάδα	4.06	3.82	0.23
Ν. Κορέα	8.20	4.79	3.41
Πορτογαλία	5.85	5.77	0.09
Σουηδία	6.46	6.25	0.21
Η.Π.Α.	7.34	5.08	2.26
Αγγλία	5.48	4.66	0.82
Τουρκία	3.51	3.46	0.05

Πηγή: OECD: *Education at a Glance, Indicators 2004, Paris 2004.*

Οι χώρες που επενδύουν σχετικά υψηλό ποσοστό του ΑΕΠ τους στην παιδεία, εάν συνεχίσουν να το κάνουν με αποτελεσματικό τρόπο, καθώς οι υψηλές δαπάνες δεν οδηγούν κατ' ανάγκη σε υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης, κατά τα επόμενα χρόνια αναμένεται να επιτύχουν σημαντική βελτίωση του ανθρώπινου κεφαλαίου και της παραγωγικότητάς τους.

Η Ελλάδα είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι υστερεί στους περισσότερους δείκτες που αποτιμούν και αξιολογούν τις επιδόσεις της χώρας στον τομέα της εκπαίδευσης. Οι δημόσιες δαπάνες για την παιδεία και την εκπαίδευση υπολείπονται αισθητά του ευρωπαϊκού μέσου όρου. Εμπειρικές έρευνες αποτυπώνουν τη χαμηλή ανταπόκριση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στις ανάγκες της ανταγωνιστικής οικονομίας (Institute for Management-Development), ενώ άλλες καταδεικνύουν τη σχεδόν ανύπαρκτη σύνδεση της αγοράς εργασίας με την εκπαίδευση (World Economic Forum, 2004) και τη μικρή συμβολή της εκπαίδευσης, σε σχέση με άλλες χώρες, στους ρυθμούς οικονομικής μεγέθυνσης.

Η Ελλάδα, όμως, έχει δυνατότητες, αρκεί να γίνει σωστή διαχείριση της γνώσης. Άλλωστε, το επίπεδο εκπαίδευσης των Ελλήνων κατατάσσεται σε σχετικά ικανοποιητικά επίπεδα με βάση τα διεθνή πρότυπα όσον αφορά την ποσότητα της εκπαίδευσης. Επίσης, η Ελλάδα εμφανίζεται σε ιδιαίτερα υψηλή θέση διεθνώς όσον αφορά τη συχνότητα των επιστημονικών δημοσιεύσεων στα διεθνή επιστημονικά περιοδικά, ενώ και η βαθμολόγηση της χώρας ως προς τη διαθεσιμότητα επιστημόνων και μηχανικών στην οικονομία είναι αρκετά ικανοποιητική. Η Ελλάδα, αν και μικρή χώρα, έχει μεγάλα περιθώρια βελτίωσης, αλλά, για να έχει προοπτική στο νέο παγκόσμιο περιβάλλον, οφείλει να θέσει ως προτεραιότητα την επένδυση στη γνώση με την ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου και ποιοτικού συστήματος εκπαίδευσης-κατάρτισης και διά βίου εκπαίδευσης.

Τι είναι αυτό, όμως, που κάνει την εκπαίδευση τόσο απαραίτητη στην οικονομία και την ανάπτυξη; Είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης, εκτός από το προσωπικό όφελος που παρέχει στους κατέχοντες, επιδρά στην οικονομία μέσω της ενίσχυσης των ανθρώπινων ικανοτήτων και, συνεπώς, της δημιουργικότητας και της παραγωγικότητας των μελών της. Ειδικότερα, η Πρωτοβάθμια και η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ενισχύουν την παραγωγικότητα των εργαζομένων, κυρίως στις αστικές και αγροτικές περιοχές. Έχει υποστηριχτεί, ακόμη, ότι και οι χωρίς ειδικές δεξιότητες εργαζόμενοι, ανεξαρτήτως του είδους και του χώρου εργασίας, χρειάζονται την ικανότητα ανάγνωσης και γραφής, ένα επίπεδο μαθηματικών γνώσεων και την πειθαρχία, στοιχεία τα οποία καλλιεργούνται και αποκτώνται στην πρωτοβάθμια και την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ παράλληλα η δευτεροβάθμια κυρίως εκπαίδευση διευκολύνει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των ατόμων.

Μεγάλες έρευνες σχετικά με τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση απέδειξαν πως η συστηματική διδασκαλία οικονομικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο είναι αποτελεσματική ως προς την αύξηση της κατανόησης των Οικονομικών, ενώ οι φοιτητές που έχουν διδαχτεί Οικονομικά στο σχολείο μπορεί να έχουν ένα συγκριτικό πλεονέκτημα έναντι αυτών που δεν έχουν διδαχτεί. Επιπρόσθετα, τα Οικονομικά στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο έχει αποδειχτεί πως δημιουργούν ένα μόνιμο αποτέλεσμα τουλάχιστον για πολλούς μαθητές και για συγκεκριμένους τύπους οικονομικής γνώσης. Οι ίδιες έρευνες αναφέρουν πως οι μαθητές μαθαίνουν πιο πολλά οικονομικά, όταν αυτά σχετίζονται με τα ενδιαφέροντά τους, και μπορούν να τα διδαχθούν με επιτυχία, αν ενσωματωθούν σε άλλα μαθήματα και θέματα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Παράλληλα, έχει παρατηρηθεί πως τα οικονομικά μαθήματα συχνά μπορούν να επηρεάσουν τη διαμόρφωση των στάσεων και των απόψεων των μαθητών.

Η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με την παροχή πιο εξειδικευμένων γνώσεων υποστηρίζει την ανάπτυξη της επιστήμης, την κατάλληλη επιλογή εισαγόμενης τεχνολογίας και την εγχώρια ανάπτυξη και αποδοχή νέων τεχνολογιών, και μαζί με την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποτελούν βασικά στοιχεία στη δημιουργία κρίσιμων θεσμών και νόμων όλως ουσιωδών για την οικονομική ανάπτυξη.

Σημαντικότερη και άκρως απαραίτητη θεωρείται και η “διά βίου” εκπαίδευση και κατάρτιση, καθώς αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την αναβάθμιση της προσφερόμενης εργασίας και για τη δυνατότητα ευελιξίας και προσαρμογής στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της οικονομίας.

Θα πρέπει, βέβαια, να αναφερθεί πως το ανθρώπινο κεφάλαιο και οι δεξιότητες που είναι συσσωρευμένες σε ένα κράτος εκτός από την παραγωγικότητά του επηρεάζουν σημαντικά και την επενδυτική δραστηριότητα τόσο των νοικοκυριών όσο και των επιχειρήσεων. Η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και των κεφαλαιαγορών αλλάζει συνεχώς με αποτέλεσμα την αλλαγή, με ιλιγγιώδεις ρυθμούς, των δεδομένων της αποταμίευσης και της επένδυσης. Ο σημερινός επενδυτής, από τον πιο μικρό ως τον πιο μεγάλο, καλείται να επιλέξει μέσα σε πληθώρα προϊόντων, ενώ ταυτόχρονα η πραγματική απόδοση των επενδύσεών του μεταβάλλεται ανάλογα με τις οικονομικές συνθήκες, τον πληθωρισμό και τα επιτόκια.

Πόσοι από τους καταναλωτές διαθέτουν τη γνώση και το χρόνο να διαχειρίζονται ουσιαστικά τις επενδύσεις ή τις αποταμιεύσεις τους; Πόσοι από τους καταναλωτές είναι σε θέση να παρακολουθούν, να κατανοούν και να προβλέπουν την ατελείωτη σειρά εξελίξεων οι οποίες καθημερινά επηρεάζουν το εισόδημά τους; Πόσοι από τους καταναλωτές είναι σε θέση να κατανέμουν τα χρήματά τους σε επενδύσεις οι οποίες πραγματικά θα εξυπηρετούν τους οικονομικούς τους στόχους;

Όλες ανεξαιρέτως οι επενδύσεις εμπεριέχουν, σε διαφορετικό, φυσικά, βαθμό, διάφορους κινδύνους. Έτσι, μια καινούρια αναγκαιότητα που αναδεικνύεται και αφορά τη ζωή των ανθρώπων είναι η απόκτηση γνώσεων σχετικά με το χρήμα και την απλή καθημερινή ζωή, η οποία γίνεται όλο και πιο δυσνόητη. Τα άτομα και τα νοικοκυριά πρέπει να αποκτήσουν τα απαραίτητα εργαλεία προκειμένου να μπορούν να χειριστούν καταστάσεις και γεγονότα που αφορούν την επιβίωσή τους.

Ο πρώην πρόεδρος της Κεντρικής Τράπεζας των Η.Π.Α. Άλαν Γκρίνσπαν επισήμανε: «Ο σημερινός οικονομικός κόσμος είναι εξαιρετικά πολύπλοκος, αν συγκριθεί με την προηγούμενη γενιά. Πριν από σαράντα χρόνια, η απλή κατανόηση του τρόπου διατήρησης λογαριασμού ταμειυτηρίου στις τράπεζες ήταν επαρκής. Τώρα οι καταναλωτές πρέπει να έχουν την ικανότητα να κατανοήσουν τις διαφορές μεταξύ ενός μεγάλου φάσματος προϊόντων και υπηρεσιών».

Η έλλειψη επαρκών γνώσεων, που να καθιστά τα άτομα ικανά να χειριστούν το μέλλον τους, μπορεί να οδηγήσει στην εμφάνιση μεγάλων οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων στο παρόν και στο μέλλον. Αυτό μπορεί να αποδειχτεί ένα από τα μεγάλα κοινωνικο-οικονομικά προβλήματα των επόμενων ετών.

Για το λόγο αυτό, πλέον όσων προαναφέρθηκαν, φαίνεται ότι η οικονομική εκπαίδευση είναι αναγκαίο να εισαχθεί από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως ακριβώς έχουν ενταχθεί αρχές που αφορούν την υγιεινή και την καθαριότητα. Η οικονομική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο την επιμόρφωση του εργατικού δυναμικού, αλλά και την ανάγκη για οικονομική επι-

βίωση της οικογένειας, την κάλυψη των καταναλωτικών αναγκών, των σπουδών των παιδιών και της συνταξιοδότησης των γονέων. Η ανάγκη για οικονομική ασφάλεια, που προωθεί η σύγχρονη κοινωνία μέσω της ανάπτυξης, επιβάλλει πλέον και την εκπαίδευση των πολιτών σε έννοιες και επιλογές που είναι κρίσιμες για τη ζωή τους.

Η παγκόσμια κοινότητα αλλά και κάθε κράτος ξεχωριστά πρέπει να κατανοήσει την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη και να οργανώσει σχέδιο δράσης στην κατεύθυνση της επένδυσης στην εκπαίδευση. Βασική αρχή στην υλοποίηση αυτού του σχεδίου είναι η αύξηση των δημόσιων δαπανών για την εκπαίδευση και η αποτελεσματική διαχείριση και κατανομή των περισσότερων οικονομικών πόρων με στόχο την παροχή καλύτερων υπηρεσιών εκπαίδευσης και κατάρτισης για όλους τους πολίτες.

Κάποιοι από τις αρχές που πρέπει να διέπουν τα εκπαιδευτικά συστήματα εκτίθενται στη συνέχεια:

– Η εισαγωγή οικονομικών μαθημάτων και όρων (στην πιο απλή τους μορφή) από τις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

– Η έμπρακτη απόδειξη ότι η εκπαιδευτική διαδικασία είναι λειτουργία που διαρκεί «διά βίου», καθώς η ταχεία συσσώρευση γνώσεων, οι εξελίξεις της τεχνολογίας και οι συντελούμενες κοινωνικο-οικονομικές μεταβολές καθιστούν τη διά βίου μάθηση σημαντικότερο και απαραίτητο συντελεστή ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού.

– Η σύνδεση της εκπαίδευσης και του περιεχομένου των σπουδών με την παραγωγική διαδικασία και την αγορά εργασίας.

– Η παροχή υψηλής ποιότητας γνώσεων και δεξιοτήτων σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, για όλους τους πολίτες, ανεξάρτητα από την οικονομική και κοινωνική τους κατάσταση.

Στη σημερινή εποχή της παγκοσμιοποίησης, η ανταγωνιστικότητα και η ευημερία κάθε χώρας στηρίζονται στο επίπεδο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που κατέχουν οι πολίτες της, και στη δυνατότητα άμεσης και αποτελεσματικής εκμετάλλευσης αυτών των γνώσεων για ατομική, επιχειρηματική και κοινωνική πρόοδο και ανάπτυξη. Στην κοινωνία της γνώσης, η επένδυση στην εκπαίδευση διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο. Κάθε χώρα, για να έχει προοπτική σε αυτό το περιβάλλον, οφείλει να θέτει ως προτεραιότητα την επένδυση στη γνώση με την ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος εκπαίδευσης, που θα συμβάλλει αποφασιστικά στη βελτίωση του μορφωτικού δυναμικού της και στην αύξηση της παραγωγικότητας και της αναπτυξιακής της δυναμικής.

Βιβλιογραφία

Ψαχαρόπουλος, Γ., *Οικονομική της εκπαίδευσης*, 1999.

Whitehedd, D.J. – Μακρίδου-Μπούσιου, Δ., *Οικονομική εκπαίδευση*, 2006.

ΤΕΙ Ηπείρου, *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*, 2006.

Ιστοσελίδες:

- 1) www.oecd.org (ΟΟΣΑ)
- 2) www.enthesis.net
- 3) www.worldbank.org (Διεθνής Τράπεζα)
- 4) www.uber.org (National Bureau of Economic Research)
- 5) www.statistics.gr (Στατιστική Υπηρεσία)
- 6) www.cy.sec.gov.cy (Επιτροπή Κεφαλαιαγοράς)
- 7) www.google.gr

Η σχέση του “αμερικάνικου ονείρου” με τη χριστιανική ηθική

Κωνσταντίνος Α. Ζημιανίτης

Διευθυντής 2ου Δημοτικού Σχολείου Γλυφάδας, Δρ. ΜΜΕ

Εισαγωγή

Μέχρι τον 19^ο αιώνα πολιτική και θρησκεία είχαν κοινούς βηματισμούς, με τη δεύτερη άλλοτε να νομιμοποιεί με τη στάση της την άρχουσα τάξη και άλλοτε να δρα καταλυτικά εναντίον της κατεστημένης εξουσίας. Στη νεωτερική, όμως, εποχή η πολιτική απομακρύνεται από τη θρησκεία. Οι κοινωνικές αλλαγές που παρατηρούνται στο πλαίσιο της ανάπτυξης του καπιταλισμού δεν λαμβάνουν ή δεν χρειάζονται πλέον τη στήριξη της θρησκείας.¹ Με άλλα λόγια, στη νεωτερική εποχή το επιθυμητό πολίτευμα είναι η δημοκρατία, δηλαδή η άμεση ή έμμεση συμμετοχή των πολιτών στην άσκηση της πολιτικής.

Η θρησκεία, που αποτελούσε τον ακρογωνιαίο λίθο στις παραδοσιακές κοινωνίες, στη νεωτερική εποχή παρακάμπτεται και μπαίνει σταδιακά στο περιθώριο. Οι νέες κοινωνίες προσδιορίζονται πλέον από τη συσσώρευση του πλούτου και όχι από την αυθεντία της θρησκείας. Την εξέλιξη αυτή ακολούθησαν πιστά, θα λέγαμε, οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, συνεπικουρούμενες από την ηθική του προτεσταντισμού και του καλβινισμού. Δεν την ακολούθησαν, όμως, οι χώρες που είχαν ως κύριο θρήσκευμα την Ορθοδοξία.

Το «αμερικάνικο όνειρο» και ό,τι συνεπάγεται αυτό γοητεύει τους απλούς πολίτες και τους κάνει ευάλωτους στους πειρασμούς. Και δεν είναι τόσο τα ενεργειακά αποθέματα και το ισχυρό οπλοστάσιο που διαθέτει η χώρα αυτή, όσο η ενσάρκωση της ουτοπίας που θεσμοθετείται με βάση την ιδέα ότι συνιστά την πραγματοποίηση όλων όσων έχουμε ονειρευτεί: πλούτο, αφθονία, ελευθερία, δικαιοσύνη κ.λπ.² Εν συντομία, τη μέρα που γεννιέται η Αμερική η Ευρώπη χάνει την αίγλη της και σταδιακά εξαφανίζεται. Όλοι οι μύθοι, πλέον, της νεωτερικότητας είναι αμερικανικοί. Αντίθετα, η Εκκλησία, υποβοηθούμενη από την εσχατολογική της συνείδηση, αντιστέκεται από τη μία πλευρά στη συμπίεσή της με τους ισχυρούς της γης και από την άλλη δεν εντάσσεται στη λογική του σχεδιασμού μιας κοινωνικής ουτοπίας.³

1 Πρβλ. Weber, M., *Η προτεσταντική ηθική και το πνεύμα του καπιταλισμού* (μτφρ. Μ. Γ. Κυπραίου), Αθήνα: Gutenberg 2006.

2 Πρβλ. Baudrillard, J., *Αμερική* (μτφρ. Ν. Χρηστάκης), Αθήνα: Futura, 2004².

3 Πρβλ. Αρκάδας Δ. & Μπεκριδάνης Δ., *Λόγος σκληρός, Κεφάλαια τοξικής Θεολογίας*, Αθήνα: Εξάντας 2001.

1. Το «αμερικάνικο όνειρο»

Οι πρώτοι άποικοι της Βόρειας Αμερικής ήταν πουριτανοί στην πλειονότητά τους, που επιδίωκαν να μεταρρυθμίσουν τις παρεκκλίσεις της Εκκλησίας και να την επαναφέρουν στις βιβλικές καταβολές της. Η έλλειψη ιεραρχίας, το χαρισματικό στοιχείο στη λατρεία και η απαίτηση για μια κοινωνία καθαρή από την αμαρτία ήταν οι άξονες πάνω στους οποίους δομήθηκαν οι πρώτες πολιτικές οντότητες της Αμερικής. Ο Νέος Κόσμος ήταν ο ευλογημένος τόπος όπου αναπαύεται ο Θεός και οι Αμερικανοί ο «εκλεκτός» λαός του, που προορίζεται να οικοδομήσει τη βασιλεία του μέσα στην Ιστορία. Οι πιστοί πολίτες και οι αρχές κάθε πόλης θεωρούνταν υπηρέτες και στρατιώτες του Ιησού, αμετακίνητοι στις ηθικές επιταγές του, θεματοφύλακες της ανόθευτης βιβλικής διδασκαλίας, όπως τουλάχιστον εκείνοι την κατανοούσαν. Μέσα σε αυτό το ακραίο πουριτανικό περιβάλλον, που είχε στηριχτεί κατά κύριο λόγο σε καλβινιστικές⁴ αντιλήψεις, δημιουργήθηκε μια καταπληκτική δύναμη συνοχής, ολότελα ξεχωριστή αμερικανική κουλτούρα, μια εθνική ιδιοπροσωπία που σημάδεψε τη θρησκευτική και πολιτική ζωή της Αμερικής.

Η Αμερική δεν είναι ούτε ένα όνειρο ούτε μια πραγματικότητα, είναι μια υπερπραγματικότητα, ένας μύθος. Με αυτήν, εξάλλου, την ιδιότητα κυριαρχεί στον κόσμο. Όλα στη χώρα αυτή είναι πραγματικά, πραγματιστικά, και όλα σε κάνουν να τα χάνεις. Οι Αμερικανοί αποτελούν, για μας τους Ευρωπαίους, το ιδεώδες υλικό ανάλυσης όλων των δυνατών παραλλαγών του μοντέρνου κόσμου.

Η Αμερική είναι ένα γιγαντιαίο ολόγραμμα, με την έννοια ότι η ολική πληροφορία περιέχεται στο κάθε στοιχείο. Οποιοδήποτε παράδειγμα και αν πάρουμε (σπίτι, πάριγγκ, εστιατόριο κ.λπ.), από το πιο μικρό χωριό του νότου, του βορρά, της ανατολής και της δύσης, θα έχουμε μπροστά μας «όλη» την Αμερική. Μια εικόνα που πλησιάζει τη φαντασίωση, που, αν διακοπεί, όλες οι εντυπώσεις διασκορπίζονται, συνάμα και η πραγματικότητα.

Σ' αυτή τη μητρόπολη του κόσμου το δικαίωμα να περπατάς το έχουν μόνο οι μετανάστες του Τρίτου Κόσμου. Για τους υπόλοιπους, το περπάτημα και η μυϊκή άσκηση έχουν γίνει σπάνια αγαθά, υπηρεσίες που στοιχίζουν ακριβά. Έτσι, τα πράγματα αντιστρέφονται και ταυτόχρονα εκδικούνται. Οι ουρές μπροστά στα εστιατόρια πολυτελείας και στα κέντρα αδυνατίσματος είναι τις περισσότερες φορές πιο μακριές από αυτές μπροστά στα συσσίτια για άπορους. Αυτό συνιστά, βέβαια, μεταμόρφωση της δημοκρατίας, όπου όλοι έχουν μια ευκαιρία για λίγα λεπτά διασημότητας.

Η Αμερική είναι η αυθεντική έκδοση της νεωτερικότητας, η Ευρώπη είναι η

4 «Η διδασκαλία του Καλβίνου διατυπώνει ένα πιο δημοκρατικό και κοινωνικό μεταρρυθμιστικό ρεύμα από τον Λουθηρανισμό, δέχεται ως πηγή του Χριστιανισμού την Αγία Γραφή και ως μέσο σωτηρίας την πίστη προωθώντας παράλληλα τον εγκόσμιο ασκητισμό, την αποταμίευση, από όπου μπορούν να χρηματοδοτηθούν επενδύσεις, και την επιχειρηματική έφεση. Το καπιταλιστικό σύστημα αρνείται να δεχτεί τη μαρξιστική αντίληψη ότι οικονομικοί μόνο παράγοντες δημιούργησαν το καπιταλιστικό σύστημα». Πρβλ. «Ε» Ιστορικά Ελευθεροτυπίας, «Λούθηρος. Η Διαμαρτυρία που έγινε Εκκλησία», τόμος 4, σελ. 11-22.

μεταγλωττισμένη ή με υπότιτλους έκδοση. Η Αμερική εξορκίζει το θέμα της καταγωγής, δεν την ενδιαφέρει η αυθεντικότητα, δεν έχει παρελθόν ούτε θεμελιακή αλήθεια. Επειδή δεν έχει γνωρίσει πρωτόγονη συσσώρευση χρόνου, ζει στην αέναη προσομοίωση, στην αέναη επικαιρότητα των σημείων. Ακόμη, δεν έχει προπατορική εδαφική περιοχή· αυτή των Ινδιάνων οριοθετείται σήμερα σε προστατευμένες περιοχές, που ισοδυναμούν με τα μουσεία όπου αποταμιεύουμε έργα τέχνης. Εν συντομία, την Αμερική δεν την απασχολούν προβλήματα ταυτότητας.⁵

Τελικά, εμείς οι Ευρωπαίοι θα παραμείνουμε νοσταλγικοί ουτοπιστές του ιδανικού που θα μας βασανίζει, αλλά κατά βάθος θα ευχόμαστε να μην πραγματοποιηθεί. Το πρόβλημά μας θα είναι ότι οι αρχικοί μας στόχοι –επανάσταση, πρόοδος, ελευθερία– θα έχουν εξαφανιστεί πριν επιτευχθούν.

Ιδεολογικά και θρησκευτικά γνωρίσματα της αμερικανικής κοινωνίας

Η Αμερική, από την εγκατάσταση των πρώτων αποίκων, θεωρήθηκε ως η Γη της Επαγγελίας, ο Νέος Παράδεισος, ο τόπος όπου κάθε όνειρο και κάθε επιθυμία θα μπορούσαν εύκολα να πραγματοποιηθούν. Το ακατόρθωτο για τη Μητρόπολη αφετηρίας των κατοίκων της φάνταζε πραγματοποιήσιμο στη νέα ήπειρο. Ο ατομικισμός, βασικό χαρακτηριστικό της ιδιότυπης αμερικανικής κοινωνίας, ήταν η βάση για την ανάπτυξή της. «*Το αμερικάνικο όνειρο δεν είναι παρά η σύνοψη όλων των αναγκών που προσδιορίζουν το νέο κάτοικο, ο οποίος θα βασιστεί στην προσωπική του ικανότητα για να αποκτήσει υλικά αγαθά, να ευτυχήσει, να υπάρξει*».⁶

Η Εκκλησία και ιδιαίτερα οι προτεσταντικές ομολογίες θα αποτελέσουν το στήριγμα της νέας αμερικανικής κοινωνίας. Η δογματική αντίληψη των ομολογιών αυτών για τη σχέση του ατόμου με τον Θεό, η οποία καταλήγει να είναι εντελώς ιδιωτική, είναι καθοριστική στην εξέλιξή της. Οι σχέσεις των ανθρώπων είναι επιφανειακές, χάνουν την ουσία τους αλλά και την ειλικρίνειά τους. Η πορεία του ατόμου καθίσταται μοναχική, γεμάτη απόγνωση. Όσον αφορά τον Θεό, αυτός λειτουργεί ως δυνάστης-τιμωρός, που επεμβαίνει και καθορίζει την πίστη, με αποτέλεσμα οι συμπεριφορές των ανθρώπων να εδραιώνονται στην καταπίεση, στο φόβο και στην τιμωρία, και όχι στην ελεύθερη αποδοχή των ευθυνών της ζωής.⁷ Οι άνθρωποι κατακλύζονται από αισθήματα ενοχής και εκδίκησης και αδυνατούν να αντιμετωπίσουν την πραγματικότητα, και ως εκ τούτου

⁵ Πρβλ. Baudrillard, J., ό.π., σ. 86.

⁶ Πρβλ. Βιβιλάκη, Ιωσ., *Για την πίστη στο έργο του Τέννεση Ουίλλιαμς*, Αθήνα: Σύναξη 51, 1994, 73.

⁷ «Ο Προτεσταντισμός πρωτοεμφανίστηκε στη βόρεια Ευρώπη, στις αρχές του 16^{ου} αιώνα, ως αντίδραση στα δόγματα και στις λατρευτικές πρακτικές της μεσαιωνικής Ρωμαιοκαθολικής Εκκλησίας, και εξελίχθηκε σε μία από τις τρεις μεγάλες δυνάμεις του χριστιανισμού, μαζί με τον Ρωμαιοκαθολικισμό και την Ορθοδοξία. Ύστερα από μία σειρά θρησκευτικών πολέμων στην Ευρώπη, οι διάφορες μορφές του Προτεσταντισμού διαδόθηκαν σ' ολόκληρο τον κόσμο με γοργούς ρυθμούς – ιδιαίτερα τον 19^ο αιώνα. Όπου εδραιώθηκε, ο Προτεσταντισμός επηρέασε, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, την κοινωνική, οικονομική, πολιτική και πολιτιστική ζωή της συγκεκριμένης περιοχής» (Πρβλ. Φειδάς, Β., «*Προτεσταντισμός*», Πάπυρος Λαρούς Μπριτάνικα, τόμος 61: 315-327).

καταφεύγουν στην ψευδαίσθηση και στην αυτοεξιδανίκευση.⁸

Μετά το 1820 η ανάπτυξη του αμερικάνικου έθνους είναι αλματώδης. Αυτό σε συνδυασμό με τη μετανάστευση πολλών δυτικοευρωπαίων και κυρίως Σκανδιναβών Λουθηρανών στην Αμερική συντελεί στην ανάδειξη της χώρας αυτής σε λουθηρανικό κέντρο ύψιστης σημασίας. Και επειδή οι ηγέτες των κέντρων αυτών προέρχονταν κυρίως από ευρωπαϊκές πιετιστικές ομάδες, οι αμερικανικές λουθηρανικές Εκκλησίες ακολούθησαν πιο συντηρητικές θεολογικές και δογματικές απόψεις από ό,τι οι Εκκλησίες προέλευσής τους. Με αυτό τον τρόπο το στοιχείο της αφύπνισης διατηρήθηκε στον αμερικανικό Χριστιανισμό σε όλη τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα και ριζώσε στον αμερικανικό τρόπο ζωής η αντίληψη της προσωπικής χριστιανικής πίστης.

Σήμερα στην Αμερική η ελευθερία της θρησκευτικής έκφρασης είναι συνταγματικά κατοχυρωμένη και το 95% των Αμερικανών δηλώνουν ότι πιστεύουν στον Θεό.⁹ «*Η Αμερική έχει ένα πολύ υψηλότερο επίπεδο θρησκευτικότητας από εκείνο των περισσότερων ευρωπαϊκών κοινωνιών*».¹⁰ Μάλιστα, σε κάθε αμερικανικό νόμισμα είναι χαραγμένη η φράση «*Έχουμε εμπιστοσύνη στον Θεό*», μια υπενθύμιση της δύναμης της θρησκείας στις ΗΠΑ.¹¹ Εντούτοις, διάχυτη είναι η απορία ανάμεσα στους πνευματικούς ανθρώπους αλλά και στους κληρικούς για το αν η σύγχρονη Αμερική είναι κοσμική ή χριστιανική χώρα. Οι περισσότεροι ερευνητές αποδίδουν το γεγονός στον ατομικισμό, που είναι εγγενής στον Προτεσταντισμό και στο Διαφωτισμό.

Παρ' όλα αυτά, η πίστη στον Θεό για τους Αμερικανούς εξακολουθεί να είναι μια καθαρά ιδιωτική υπόθεση. Έτσι, ο εκκλησιασμός δεν θεωρείται αναγκαίος, όπως και η συμμετοχή στα υπόλοιπα μυστήρια. Στις δύσκολες αποφάσεις ηθικής φύσης, βασικό λόγο διαδραματίζει η συνείδηση και όχι ο λόγος του Θεού. Φαινόμενα όπως η βία, οι σκοτωμοί, η χρήση των ναρκωτικών, η αδιαφορία, η έλλειψη ενσυναίσθησης, η αύξηση των εκτρώσεων και η ανασφάλεια, που συναντάμε συχνά στην αμερικανική κοινωνία, έρχονται να επιβεβαιώσουν με τον καλύτερο τρόπο ότι η θρησκευτικότητα που παρουσιάζεται να έχουν οι Αμερικανοί είναι μάλλον επιφανειακή.¹² Πρακτικά, ο Χριστιανισμός στην Αμερική αποτελεί το απαραίτητο διαπιστευτήριο για μια «καθωσπρέπει» έξοδο στον επαγγελματικό βίο αλλά και στην πολιτική.

2. Ανάλυση της «χριστιανικής ηθικής»

Στη σημερινή γλώσσα του πολιτισμού το ήθος είναι μια έννοια αντικειμενικού μέτρου για την αξιολόγηση του ατομικού χαρακτήρα, της ατομικής συμπεριφοράς. Έχει συνδεθεί νοηματικά με τις κοινωνικές κατηγορίες του καλού και του κακού, και αντιπροσωπεύει την ανταπόκριση του κοινωνικού ατόμου σε έ-

⁸ Πρβλ. Βιβλάκης, Ιωσ., ό.π., σ. 81.

⁹ Βλ. Ρηβς, Τόμας Κ., «Μία Αμερική όχι και τόσο χριστιανική», *Σύναξη* 86, 2003, 9-24.

¹⁰ Πρβλ. Γκίντενς, Άντονι, «Η θρησκεία στις ΗΠΑ», *Σύναξη* 86, 2003, 6.

¹¹ Πρβλ. Αργάδας, Δ., Το Αμερικανικό Όνειρο, *God and Religion*, 9(2000):92.

¹² Πρβλ. Αγραπίδης, Κ., «*Το Αμερικάνικο Όνειρο κι η Χριστιανική Ηθική*», Αθήνα, 2007.

να αντικειμενικό χρέος, που διαβαθμίζεται σε επιμέρους «αρετές». Το ήθος κάθε ανθρώπου είναι η αντικειμενική αξιολόγησή του με βάση την κλίμακα των αρετών που έχει αποδεχτεί το κοινωνικό σύνολο.¹³

Η κλίμακα των αρετών που προσδιορίζει το ατομικό ήθος είναι το αποτέλεσμα μιας γενικότερης θεώρησης –θρησκευτικής, φιλοσοφικής ή και ορθολογικά «επιστημονικής»– των προβλημάτων συμπεριφοράς κάθε ατόμου. Το συγκεκριμένο είδος της συστηματικής ενασχόλησης με τα προβλήματα που αναφέρονται στο ανθρώπινο είδος καθιερώθηκε να ονομάζεται *ηθική*. Έτσι, η ηθική μπορεί να προκύπτει από μια φιλοσοφική θεώρηση και ερμηνεία του ανθρώπινου ήθους ή να είναι αποτέλεσμα μιας θρησκευτικής νομοθεσίας που καθορίζει την ανθρώπινη συμπεριφορά.¹⁴

Στο χώρο της χριστιανικής Εκκλησίας και, πιο συγκεκριμένα, στην παράδοση της Ορθόδοξης Ανατολής, το πρόβλημα του ανθρώπινου ήθους ανέκαθεν ταυτιζόταν με την υπαρκτική αλήθεια του ανθρώπου. Σε αντίθεση με την αυγουστινιανή παράδοση, οι πατέρες της Εκκλησίας μίλησαν για τη δυνατότητα του ανθρώπου να μοιράζεται την αθανασία του Θεού και να συνδημιουργεί. Στην πατερική θεολογία δεν υπάρχει θέμα κληρονομικής ενοχής που μεταδόθηκε στην ανθρώπινη φυλή μέσα από το αμάρτημα του Αδάμ. Αυτό που κληρονομήθηκε στην ανθρωπότητα είναι η υποδούλωση στο θάνατο και στη φθορά.¹⁵ Έτσι, το ήθος δεν είναι τόσο το αντικειμενικό μέτρο για την αξιολόγηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, όσο η δυναμική ανταπόκριση της προσωπικής ελευθερίας στην υπαρκτική αλήθεια και γνησιότητα του ανθρώπου. Με άλλα λόγια, το ήθος αναφέρεται στο γεγονός της σωτηρίας του ανθρώπου.

Επομένως, η χριστιανική ηθική έχει ως θεμέλιο το θέλημα του προσωπικού Θεού, που είναι η πηγή της αγάπης. Οι αξίες επικρατούν και απολυτοποιούνται από τα μέλη της κοινωνίας, αποτελούν μέτρα κρίσης των πραγμάτων και προσδιορίζουν επιτρεπτά και απαγορευμένα στην προσωπική και κοινωνική ζωή, ενώ τα μέλη καλούνται να εναρμονίσουν τη ζωή τους προς το σύστημα αξιών της κοινωνίας επί τη βάσει μιας αυθεντικής εκκλησιαστικής αυτοσυνειδησίας, η οποία εκφράζεται από την εσχολογική κοσμοθεωρία,¹⁶ μια κοσμοθεωρία της οποίας ο πολιτικός συμβολισμός μπορεί να χαρακτηριστεί ως ιδιότυπη αναρχική στάση!

3. Η σχέση οικονομίας και θρησκείας

Στις παραδοσιακές κοινωνίες πριν τον 17^ο αιώνα επικρατούσε η αντίληψη ό-

¹³ Βλ. Γιανναράς, Χρ., *Η ελευθερία του ήθους*, Αθήνα: Ίκαρος 2002.

¹⁴ Βλ. Γιανναράς, Χρ., ό.π., σ. 23.

¹⁵ Πρβλ. Μάγιεντορφ, Ιω., «Η σημασία της Μεταρρύθμισης στην ιστορία της Χριστιανοσύνης», *Σύναξη*, 51, 1994:10.

¹⁶ Σύμφωνα με την εσχολογική κοσμοθεωρία, η εμπειρία της Εκκλησίας είναι κατεξοχήν συμβολική. Η συμβολική παρουσία διαγράφει ένα πλαίσιο σχέσεων των πιστών με τον κοινωνικό και πολιτικό περίγυρο. Στόχος δεν είναι η λύση των κοινωνικών προβλημάτων ούτε η πρόταξη κομματικών μοντέλων. Το δικό της χρέος εξαντλείται στη μαρτυρία των συμβόλων της Βασιλείας (Βλ. Αδραχτάς, Β., «Χριστιανισμός και Πολιτική», *Θρησκευσιολογία*, 6-7: 2005.

τι η οικονομική και η θρησκευτική ζωή αποτελούσαν ένα ενιαίο πολιτισμικό σύνολο. Μάλιστα, σε πολλές περιπτώσεις πίστευαν ότι η θέληση του Θεού καθορίζει την οικονομική ζωή με τον ίδιο τρόπο με τον οποίο καθορίζει και τις τύχες των ανθρώπων. Εν συντομία, τόσο οι οικονομικοί θεσμοί όσο και οι συναλλαγές αποκτούσαν νομομοποιητικό χαρακτήρα μόνον όταν διεξάγονταν σε θρησκευτικά-ηθικά πλαίσια.¹⁷

Προς επίρρωση των παραπάνω, οι σχολαστικοί θεολόγοι του Μεσαίωνα επέκριναν κάθε οικονομική δραστηριότητα που αποσκοπούσε στο κέρδος και, ιδιαίτερα, στη συσσώρευση πλούτου που κατευθυνόταν για την εξαγορά συνειδήσεων.

Για το ίδιο θέμα, ο ιστορικός και οικονομολόγος Tawney¹⁸ αναφέρει: «*Εκείνο που είναι ασυγχώρητο αμάρτημα είναι η δραστηριότητα του κερδοσκόπου ή του μεσάζοντα, που αποκομίζουν προσωπικά κέρδη από την εκμετάλλευση των κοινών αναγκών. Ο αληθινός απόγονος των δογμάτων του Ακινάτου είναι η εργατική θεωρία της αξίας. Ο τελευταίος των σχολαστικών ήταν ο Καρλ Μαρξ*».

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι η εσχολογική συνείδηση της Εκκλησίας από τη μία πλευρά αντιστέκεται στη συμπόρευσή της με τους ισχυρούς του κόσμου και από την άλλη αρνείται να στοιχηθεί στο άρμα μιας κοινωνικής ουτοπίας. Με άλλα λόγια, ενώ η Εκκλησία προετοιμάζει την ανακαίνιση του κόσμου, δεν είναι πρόθυμη να καταφύγει σε ασκητικούς ακτιβισμούς για να το επιτύχει.¹⁹

3.1 Η ορθόδοξη προσέγγιση του πλούτου και της ιδιοκτησίας

Για την ορθόδοξη Εκκλησία, η έννοια της *οικονομίας* έχει κυρίως σωτηριολογικό χαρακτήρα και σημαίνει το συμβιβασμό μεταξύ ιδεώδους και πραγματικότητας. Η Εκκλησία σε καμία φάση της δεν ασχολήθηκε με οικονομικές θεωρίες ή οικονομικά συστήματα, όπως αυτά νοούνται στη σύγχρονη εποχή, και ποτέ της δεν διατύπωσε μια συστηματική οικονομική ηθική.²⁰

Βέβαια, χωρίς άρτο η βιολογική ζωή είναι αδύνατη, όπως έλεγε και ο Ματθαίος.²¹ Για το λόγο αυτό πρέπει να διαχωρίσουμε το σωτηριολογικό μήνυμα των βιβλικών κειμένων και τις ηθικές εντολές που περιέχουν από τη συμπεριφορά των μελών της Εκκλησίας, είτε αυτά είναι λαϊκοί είτε κληρικοί. Στην ίδια συνάφεια, η εργασία, δεν έχει σχέση με τη θεία πρόνοια ή κάποια θεία εντολή. Δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά μπορεί να λειτουργήσει σωτηριολογικά. Με άλλα λόγια, η ορθόδοξη Εκκλησία θεωρεί έξω από την πνευματική και σωτηριολογική απο-

¹⁷ Πρβλ. Κοκοσαλάκης, Ν., «Ορθοδοξία και Οικονομία», στο *Η Ορθοδοξία ως Πολιτισμικό Επένδυμα και τα Προβλήματα του Σύγχρονου Ανθρώπου*, τόμ. 1^{ος} (επιμ. έκδ. Σ. Γουνελάς), Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 2002, σ. 216.

¹⁸ Βλ. Tawney, R., *Η Χριστιανική Θρησκεία και η Άνοδος του Καπιταλισμού* (μτφρ. Δ. Κούρτοβικ), Αθήνα: Κάλβος 1979.

¹⁹ Πρβλ. Αργάδας, Δ. & Μπεκρινάκης, Δ., ό.π., σ. 47.

²⁰ Πρβλ. Κοκοσαλάκης, Ν., ό.π., σ. 222.

²¹ Βλ. *Ματθ.*, 4, 4 : «Ουκ επ' άρτω μόνω ζήσεται άνθρωπος».

στολή της την ενασχόληση με αυτό που σήμερα ονομάζουμε οικονομία.

3.1.1 Η προσέγγιση του θεσμού της ιδιοκτησίας στην Παλαιά Διαθήκη

Η Παλαιά Διαθήκη, αν και δεν είναι οικονομικό βιβλίο, αποκτά όμως οικονομική-ηθική σημασία,²² γιατί βασικές διατάξεις της αναφέρονται στην κοινωνική ζωή όλης της ανθρωπότητας.²³ Μάλιστα, η εργασία που αποσκοπεί στην απόκτηση ιδιοκτησίας και στο βιοπορισμό ευλογείται και εμφανίζεται ως εντεταλμένη από τον Θεό: «έθετο εν τω παραδείσω ... εργάζεσθαι αυτόν και φυλάττειν».²⁴ Τα πράγματα αλλάζουν μετά την πτώση του ανθρώπου, οπότε η εργασία θεωρείται ποινή από τον Θεό προς τον άνθρωπο.²⁵

Πάντως, στα βιβλία της Παλαιάς Διαθήκης πουθενά δεν αναφέρεται ότι απαγορεύεται η συσσώρευση αγαθών και πλούτου, απεναντίας, θεωρείται ευλογία η ευημερία και δοκιμασία η πενία και οι κακουχίες, όπως στην περίπτωση του Ιώβ.²⁶

Βέβαια, απορίας άξιο είναι το γεγονός ότι η απάντηση του Θεού προς τον Ιώβ δεν είναι αρκούντως διαφωτιστική ως προς την απονομή της απόλυτης δικαιοσύνης.

Εν συντομία, στην Παλαιά Διαθήκη ο πλούτος δεν επικρίνεται, καταδικάζεται όμως η κοινωνική αδικία που προέρχεται από την κακή και δίχως ηθικούς φραγμούς χρήση του πλούτου.²⁷

3.1.2 Η προσέγγιση του θεσμού της ιδιοκτησίας στην Καινή Διαθήκη

*«Μη μαζεύετε θησαυρούς πάνω στη γη, όπου τους αφανίζει ο σκόρος και η σκουριά, και όπου οι κλέφτες κάνουν διαρρήξεις και τους κλέβουν. Αντίθετα, να μαζεύετε θησαυρούς στον ουρανό, όπου δεν τους αφανίζουν ούτε ο σκόρος ούτε η σκουριά, κι όπου οι κλέφτες δεν κάνουν διαρρήξεις και δεν τους κλέβουν. Γιατί, όπου είναι ο θησαυρός σας εκεί θα είναι και η καρδιά σας. Το λυχνάρι του σώματος είναι τα μάτια. Αν λοιπόν τα μάτια σου είναι γερά, όλο σου το σώμα θα είναι στο φως. Αν όμως τα μάτια σου είναι χαλασμένα, όλο σου το σώμα θα είναι στο σκοτάδι. Κι αν το φως που έχεις μεταβληθεί σε σκοτάδι, σκέψου πόσο θα 'ναι το σκοτάδι. Κανείς δεν μπορεί να είναι δούλος σε δύο κυρίους: γιατί ή θα μισήσει τον ένα και θα αγαπήσει τον άλλο, ή θα στηριχθεί στον ένα και θα περιφρονησει τον άλλο. Δεν μπορεί να είστε δούλοι και στον Θεό και στο χρήμα».*²⁸

Το παραπάνω χωρίο δεν πρέπει να ερμηνευτεί ως απόρριψη της ιδιοκτη-

²² Γέν. 1, 27-31, 2, 15-17, 18-25.

²³ Πρβλ. Κόμπος, Α., *Σύντομος Ιστορική Ανασκόπησις του Θεσμού της Κοινωνικότητας και Χριστιανική Θεώρησις του πλούτου*, Αθήνα 1986.

²⁴ Βλ. Γέν., 2.15.

²⁵ Πρβλ. Μπρατσιώτης, Π., *Χριστιανισμός και Εργασία*, Αθήνα 1959.

²⁶ Βλ. Ιώβ 24.

²⁷ Είναι γνωστό ότι οι προφήτες, αν και δεν προέρχονταν από τα κατώτερα και ακαλλιέργητα στρώματα, εντούτοις απροκάλυπτα καταδίκασαν την εμμετάλλευση των φτωχών και των αδυνάτων από τους πλούσιους και δυνατούς (Πρβλ. Weber, M., ό.π.).

²⁸ Βλ. Ματθ. 6, 19-24.

σίας,²⁹ αλλά ως μια προσπάθεια σωστής ιεράρχησης των αξιών και απόρριψης της «ειδωλολατρίας» των υλικών αγαθών. Εν συντομία, ο πλούτος καθαυτό ούτε αμάρτημα είναι ούτε καταδικάζεται. Αμάρτημα είναι η εκμετάλλευση των συνανθρώπων μας, προκειμένου να αποκτήσουμε περισσότερα υλικά αγαθά. Τα υλικά σε σχέση με τα πνευματικά αγαθά θεωρούνται πρόσκαιρα, ενώ τα δεύτερα αιώνια. Αντίστοιχο μήνυμα εισπράττουμε και από την παραβολή του πλούσιου και του πτωχού Λαζάρου.³⁰

Τελικά, πρέπει να τονίσουμε ότι στην Καινή Διαθήκη δεν γίνεται καμία αναφορά σε οικονομικά μοντέλα. Η έννοια της οικονομίας εξετάζεται ως ηθικοθρησκευτική σχέση και θεωρείται ως μέσο και όχι ως αυτοσκοπός, για τη σωτηρία του ανθρώπου.³¹ Βασική φροντίδα στην Καινή Διαθήκη είναι η σωτηρία της ψυχής του ανθρώπου και, κατά συνέπεια, κάθε τι το υλικό έχει δευτερεύουσα σημασία. Ο ίδιος ο εγκόσμιος βίος του Χριστού απέχει πολύ από μια ζωή τακτοποιημένη και αποκαταστημένη επαγγελματικά, οικονομικά και κοινωνικά. Η πνευματική ζωή θεωρείται υψηλότερη της βιοτικής μέριμνας –η λατρεία του χρίματος θεωρείται ειδωλολατρία– και η ιεράρχηση των αξιών από τον άνθρωπο θεωρείται απαραίτητη προκειμένου να πλησιάσει τον Θεό.

4. Σύγκριση του οικονομικού γιγαντισμού με τη χριστιανική ηθική

Ο θρίαμβος και η αλαζονική συμπεριφορά του πλούτου είναι τόσο καταλυτικά, ώστε προσλαμβάνουν στις μέρες μας περισσότερο από κάθε άλλη εποχή τα χαρακτηριστικά μιας σύγχρονης ιεροφάνειας.³² Στην κατάσταση αυτή, το Ευαγγέλιο δίνει διεξοδο με την παραβολή του «Αφρονος Πλούσιου»,³³ στην οποία συμπυκνώνεται με δημιουργικό τρόπο η ερμηνεία της υπέρμετρης γιγάντωσης του πλούτου.

Το ζητούμενο, λοιπόν, είναι πώς, στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και της επικράτησης του καπιταλισμού, θα εκφραστεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το αίτημα για κοινωνική δικαιοσύνη. Στα παλαιότερα χρόνια, όπου η κοινωνικοοικονομική διαστρωμάτωση ήταν διαφορετική, η Εκκλησία προέτασε τη φιλανθρωπία ως μηχανισμό άμβλυνσης της επικρατούσας αδικίας. Στις μέρες μας, όμως, η εκκλησιαστική φιλανθρωπία είναι αδύναμη, αν όχι ανεπαρκής, για να αντιμετωπίσει ένα τόσο σοβαρό πρόβλημα, τη στιγμή μάλιστα που δεν συνοδεύεται και από την αντίστοιχη θεολογική κριτική των αιτιών που το γέννησαν και το εξέθρεψαν.³⁴

Η φιλανθρωπία, βέβαια, από μόνη της δεν μπορεί να προσφέρει τίποτα ουσιαστικό, και προβάλλεται ως μερίζονος σημασίας συμπεριφορά από όλες τις

²⁹ Πρβλ. Κόμπος, Α., ό.π., σ. 70. Επίσης και Ροδίτης, Γ., *Χριστιανισμός και Πλούτος*, Αθήνα 1970.

³⁰ Βλ. *Λουκ.* 16, 19-31.

³¹ Πρβλ. Κοζοσαλάκης, Ν., ό.π., σ. 228.

³² Βλ. Αρκάδας, Δ., «Η Βουλμία του Πλούτου», *Θρησκευσιολογία*, 2005, 6-7: 74.

³³ Βλ. *Λουκ.* 12, 16-21.

³⁴ Πρβλ. Αρκάδας, Δ. & Μπεκριδάκης, Δ., ό.π., σ. 49.

θηρσκειές και από όλους τους πολιτισμούς. Και αυτό, γιατί η συμπεριφορά αυτή χρησιμοποιείται ως άλλοθι αποενοχοποίησης από τους απανταχού «φιλοπλουτούντες». Άρα, η θεσμοθετημένη φιλανθρωπία, παρά τα πρόσκαιρα θετικά αποτελέσματά της, δεν είναι σε καμία περίπτωση ένδειξη έμπρακτης μετάνοιας εκ μέρους των ανθρώπων του πλούτου.³⁵

Στην ίδια, μη παραδεκτή κατεύθυνση, τουλάχιστον από την ορθόδοξη παράδοση, κινείται και η αντίληψη περί σωτηρίας της ψυχής η οποία απορρίπτει τον υλικό κόσμο (πλούτο) και δημιουργεί ένα αγεφύρωτο χάσμα μεταξύ φυσικού και μεταφυσικού, ύλης και πνεύματος, ψυχής και σώματος, Θεού και ανθρώπου, ιερού και κοσμικού, ατόμου και κοινωνίας.³⁶ Έτσι, έχει επικρατήσει η άποψη ότι το ορθόδοξο βίωμα και η ορθόδοξη θεολογία και παράδοση οδηγούν τον άνθρωπο σε μια εξωκοσμική, παθητική στάση έναντι του κόσμου. Ως επιχειρήματα προβάλλονται η ανατολική μοναστική-ασκητική παράδοση και το κίνημα του Ησυχασμού. Αντίθετα, μια ματιά στη στατιστική των επαγγελματιών της Αμερικής δείχνει με καταπληκτική συχνότητα ένα ενδιαφέρον φαινόμενο: το γεγονός ότι οι επιχειρηματίες και οι κάτοχοι του μεγάλου κεφαλαίου είναι στη μεγάλη τους πλειονότητα προτεστάντες.³⁷

Η αντίληψη, μάλιστα, ότι η Ορθοδοξία αποτελεί πνευματικό ιδεώδες που αδιαφορεί για τα εγκόσμια έχει δημιουργήσει, σύμφωνα με τον Μίλλερ-Άρμακ,³⁷ τις παρακάτω κοινωνιολογικές συνέπειες: i) να μετατραπεί η ορθόδοξη Εκκλησία σε κρατική, εξαιτίας της απουσίας ικανών αντιπολιτευτικών δυνάμεων· ii) να παρεμποδιστεί η εξέλιξη της ορθολογικής σκέψης· iii) να μην αναπτυχθεί οικονομική ηθική· iv) να μην εκδηλωθεί οικονομική δραστηριότητα εκ μέρους της Εκκλησίας· και v) να παρεμποδιστεί η ανάπτυξη της επιχειρηματικής δραστηριότητας.

Οι παραπάνω –λανθασμένες, κατά τη γνώμη μας– απόψεις δεν λαμβάνουν υπόψη τους: πρώτον, το ότι ο καπιταλισμός, λόγω των ιστορικών συνθηκών, δεν θα μπορούσε να αναπτυχθεί μέσα στον ορθόδοξο γεωγραφικό χώρο και, δεύτερον, το γεγονός ότι κοινοτικό ιδεώδες της Ορθοδοξίας δεν εμπεριέχει στη φύση του εκείνα τα στοιχεία του προτεσταντικού ατομισμού που είναι καθοριστικά για την ανάπτυξη του καπιταλισμού.

Ο καπιταλισμός, όπως είναι γνωστό, γεννήθηκε και ανδρώθηκε το 18^ο και το 19^ο αιώνα, αλλά εδραιώθηκε παγκοσμίως το δεύτερο μισό του 20^ο αιώνα, παραμένοντας πλέον το μόνο κυρίαρχο οικονομικό σύστημα, μετά την κατάρρευση του υπαρκτού σοσιαλισμού. Σήμερα όλοι μιλούν για τον προηγμένο χρηματο-οικονομικό καπιταλισμό, που αποτελεί την ατμομηχανή της κοινωνικής και οικονομικής μεταβολής για όλα τα κράτη.

Η εγκαθίδρυση, λοιπόν, του καπιταλισμού, ανεξάρτητα από το αν κάποιος είναι οπαδός ή πολέμιός του, οδήγησε στην αναδιάρθρωση των κοινωνικών δομών.

³⁵ Πρβλ. Αρχάδας, Δ. & Μπεκρινδάκης, Δ., ό.π., σ. 50.

³⁶ Πρβλ. Weber, M., ό.π., σ. 31.

³⁷ Πρβλ. Παπαδερός, Α., «Ορθοδοξία και Οικονομία: Διάλογος με τον Alferd Muller-Armak», στο *Θέματα Κοινωνιολογίας της Ορθοδοξίας*, επιμ. Γ. Μαντζαρίδου, Θεσσαλονίκη: Πουρναρά 1975: 98-102.

Πιο συγκεκριμένα, στον οικονομικό χώρο ο καπιταλισμός ενέτεινε την οικονομική ανισότητα τόσο μέσα στις κρατικές κοινωνίες όσο και μεταξύ τους. Στον πολιτικό χώρο, βοήθησε στο συγκεντρωτισμό της εξουσίας και στην ανάδειξη μιας μόνο υπερδύναμης, δηλαδή των ΗΠΑ. Στον πολιτισμικό χώρο, άσκησε επίδραση στις ιστορικές, πολιτισμικές και θρησκευτικές παραδόσεις των λαών, με άμεση συνέπεια την εμπορευματοποίηση των πάντων, χωρίς πια ιερό και όσιο. Για παράδειγμα, ένας ορθόδοξος χριστιανός μπορεί να συμμετέχει στη λατρεία της Εκκλησίας, αλλά ταυτόχρονα να αναζητά το μέλλον του στις καφετζούδες και στους αστρολόγους.³⁸

Μια άλλη εξίσου σημαντική συνέπεια του καπιταλισμού και της παγκοσμιοποίησης είναι η δημιουργία μιας αμυντικής αντίδρασης, ενός αμυντικού εθνικισμού, κυρίως στις τοπικές κοινωνίες, που αναπόφευκτα οδηγεί στην παραγωγή του ρατσισμού και της ξеноφοβίας. Στο σημείο αυτό εμπλέκεται και η θρησκεία, μια και είναι από τους σημαντικότερους παράγοντες που διαμορφώνουν την εθνική ταυτότητα. Ο βαθμός, όμως, στον οποίο η θρησκεία λειτουργεί διχαστικά ή ενωτικά, που εμποδίζει ή προάγει την κοινωνική συνοχή και την αποδοχή της πλουραλιστικής κοινωνίας, εξαρτάται άμεσα και από τη διαλεκτική σχέση οικονομίας, εξουσίας και θρησκείας.

Η Εκκλησία απέναντι στο πρόβλημα του ρατσισμού, αλλά και σε κάθε άλλο κοινωνικό πρόβλημα, δεν κάνει διάκριση και καταδικάζει κάθε πράξη σοβινισμού που οδηγεί είτε στην ξеноφοβία είτε στην περιθωριοποίηση είτε στο νοσηρό σοβινισμό, που ταλανίζει ακόμη και σήμερα τους λαούς. Η Ορθοδοξία δεν αποτελεί έναν επιπλέον χώρο, ένα ακόμη «συμπλήρωμα» στις υπάρχουσες ιδεολογικές ανθρωπιστικές κινητοποιήσεις για τις φυλετικές διακρίσεις, αλλά αντιπροσωπεύει μια δυναμική μετασχηματισμού της κοινωνίας σε ένα νέο πρόσωπο ζωής, που πραγματώνει δυναμικά την ενότητα του ανθρώπινου γένους ως «οιτολογική αλήθεια και υπαρκτική γνησιότητα του ανθρώπου, ως τον “κατά φύσιν” και “κατ’ αλήθειαν” τρόπο υπάρξεως του ανθρώπου» μέσα στην κοινωνία.³⁹

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι με τη σύγχρονη μορφή του ο καπιταλισμός έχει επιτύχει την αλλαγή των κοινωνιών και έχει δημιουργήσει τόσα και τέτοια προβλήματα, που καμιά θρησκεία δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσει. Θα μπορούσε, όμως, η Εκκλησία –και, σε ό,τι μας ενδιαφέρει, η Ορθόδοξη– να αμβλύνει κάπως τα προβλήματα, παράγοντας προφητικό εκκλησιαστικό λόγο που να έχει άμεση σχέση με τη σωτηριολογική της αποστολή.

5. Κριτικές απόψεις

Οι θρησκείες, γενικά, μπορεί να επαγγέλλονται συμπεριφορές για τη σωτηρία των ανθρώπων πέρα και πάνω από τα κοσμικά όρια, όμως η ίδια η ανάγκη της σωτηρίας δεν μπορεί να νοηθεί ούτε να δεχτεί επεξεργασία έξω από τον κόσμο. Ο-

³⁸ Πρβλ. Κοκοσαλάκης, Ν., ό.π., σ. 252.

³⁹ Πρβλ. Γιανναράς, Χ., *Η Νεοελληνική ταυτότητα*, Αθήνα: Γρηγόρης 1983: 171.

πωσδήποτε, τα όρια των κοινωνικών και εθνικών ταυτοτήτων, που συχνά ιεροποιεί η θρησκεία, έχουν πάντοτε κάποιο ιστορικό, κοινωνικο-οικονομικό και πολιτικό υπόβαθρο. Η ένταση, η ύφεση αυτών των ορίων και το αν λειτουργούν ενοποιητικά και αλτρουϊστικά ή διχαστικά για τους λαούς εξαρτώνται σχεδόν πάντοτε από οικονομικές και πολιτικές συνθήκες. Αυτό αναγκαστικά σημαίνει ότι η θρησκεία είναι αχώριστη από την κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα.

Εν συντομία, η Εκκλησία υλοποιεί αισθητικά έναν ορισμένο τρόπο κοινωνίας και μια ορισμένη μορφή οργάνωσης, στοιχεία που προσφέρει εν συνεχεία στον κόσμο ως δείκτες για τη ζωή του. Το δικό της χρέος εξαντλείται στη μαρτυρία των συμβόλων της Βασιλείας, ενώ στον κόσμο μένει η ευθύνη και η ελευθερία να τα αποδεχτεί ή να τα απορρίψει. Είναι, βέβαια, ευνόητο ότι η εν λόγω «πολιτική» στάση της Εκκλησίας δεν υπηρετείται με πολιτικάντικα μανιφέστα, με συναισθηματικά λογύδρια υπέρ των αδυνάτων ή με προεκλογικές φιέστες προς επίδειξη δύναμης.

Όταν Χριστιανισμός εκφράζεται στην κοινωνία μέσα από μια εκκοσμικευμένη αντίληψη-θεώρηση, τότε παρεκκλίνει από τον εσχατολογικό προορισμό του. Ο «αποκαλυπτισμός», η μία από τις δύο υποπεριπτώσεις της εκκοσμικευμένης κοσμοθεωρητικής αντίληψης, αναφέρεται στη *δεύτερη παρουσία*, δηλαδή την επικείμενη επιστροφή του Κυρίου. Τότε η σύναξη των πιστών απολυτοποιεί αρνητικά το παρόν, ιεροποιώντας με τον τρόπο αυτό το ιστορικό μέλλον. Η ιστοριοκρατική αυτή θεώρηση θα γεννήσει διάφορες πολιτικές συμπεριφορές, όπως: α) θα οικειοποιηθεί τη δεδομένη Πολιτική Ιστορία και συγκεκριμένα εκείνα τα στοιχεία που αντιστοιχούσαν στις αντιλήψεις της τότε κοινωνικής ελίτ, για παράδειγμα στις περιπτώσεις των γνωστικών αιρέσεων, οι οποίες οργανώθηκαν στη βάση της δημοκρατικής συμμετοχής και της ισοτιμίας των χαρισματούχων, ανεξαρτήτως βαθμού και φύλου· β) θα καταφύγει στην πολιτική αποχή λόγω της απαξίωσης με την οποία θα αντιμετωπίσει τα κοινωνικοπολιτικά ενδιαφέροντα των μαζών, όπως λόγου χάρη στις ελληνοχριστιανικές κοινότητες, που διακήρυσσαν τα δικαιώματα στην «ελευθερία» του ήθους· γ) θα προτιμήσει την πολιτική της φυγής – κλασική η περίπτωση των Ιουδαιοχριστιανών της Παλαιστίνης, οι οποίοι φαίνεται πως επί τη βάση του «*τα Καίσαρος απόδοτε Καίσαρι και τα του Θεού τω Θεώ*» ερμηνεύσαν με οξείς διαχωριστικούς όρους τη σχέση τους προς το κράτος· και δ) θα επιλέξει την πολιτική της εξέγερσης και της ανοιχτής σύγκρουσης, όπως, π.χ., στην όλη ατμόσφαιρα που αποπνέει το βιβλίο της Αποκάλυψης.

Τέλος, αν δεχτούμε ότι οι ΗΠΑ συγκεφαλαιώνουν και συμβολίζουν τα ιδανικά του δυτικού κόσμου, με τις ιδέες της ελεύθερης έκφρασης και του νεωτερισμού να είναι οι αρχές που καθορίζουν την ιστορική πορεία αυτής της χώρας, τότε πρέπει να δεχτούμε ότι αυτή η εκκοσμικευμένη κοινωνία, που είναι ίσως από τις λίγες που κρατούν τόσο δυνατή –και μεταμφιεσμένη– τη θρησκευτικότητά της, δομήθηκε πάνω σε έναν από τους πιο σκληρούς πυρήνες της χριστιανικής παράδοσης: την αποκαλυπτική και ιδίως τη μεσσιανική έκφρασή της.

Επίλογος

Η εκκλησιαστική κοινότητα, σύμφωνα και με τις ιστορικές μαρτυρίες, δεν τίθεται απέναντι στον πλούτο, αλλά στον αθέμιτο πλουτισμό, που τροφοδοτείται από την κοινωνική αδικία, δηλαδή τη συστηματική αρπαγή του παραγόμενου οικονομικού πλούτου. Αυτό σημαίνει ότι η έκφραση της χριστιανικής ταυτότητας του πλουσίου δεν βρίσκεται στην κατοχή του πλούτου, αλλά στον τρόπο με τον οποίο αυτός (ο πλούτος) διαχέεται στους απόρους και γενικά στους έχοντες ανάγκη. Μια τέτοια στάση δεν αποτελεί απλώς μια ηθική πράξη, αλλά θεολογική ομολογία του χριστολογικού χαρακτήρα του φτωχού. Μόνο έτσι ο οικονομικά ισχυρός μπορεί να αποδείξει εν τοις πράγμασι ότι δεν εξαρτάται από την εγκόσμια λογική του κτιστού, αλλά προσανατολίζεται στη λογική της Εκκλησίας, δηλαδή στη σωτηριολογική προοπτική της Βασιλείας του Θεού.

Οι μέντορες της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας είναι σίγουρο ότι κάποια στιγμή θα ηττηθούν, όπως εξάλλου έχει γίνει και στο παρελθόν με αντίστοιχες οικονομικές δομές, πολιτικές οντότητες και στρατιωτικούς σχηματισμούς. Η πώση τους θα οφείλεται περισσότερο στην εσωτερική διάβρωση και σήψη παρά στην ανύπαρκτη αντίσταση των λαών. Με άλλα λόγια, ο αντίπαλος όσων απομυζούν το αίμα των ανθρώπων και καρπούνται τον κόπο τους δεν είναι ούτε οι χρεοκοπημένες ιδεολογικές στρατεύσεις ούτε τα παρωχημένα πολιτικά σχήματα, αλλά το εν Χριστώ σώμα της Εκκλησίας.

Βιβλιογραφία

- Αγραπίδης, Κ. «Το Αμερικάνικο Όνειρο κι η Χριστιανική Ηθική», Αθήνα 2007.
- Αδραχτάς, Β., «Χριστιανισμός και Πολιτική», *Θρησκευολογία*, 6-7, 2005: 221-232.
- Αρκάδας, Δ. – Μπεκρινδάκης, Δ., *Λόγος σκληρός, Κεφάλαια τοξικής Θεολογίας*, Εξάντας, Αθήνα 2001.
- Αρκάδας, Δ., «Η Βουλμία του Πλούτου», *Θρησκευολογία*, 6-7, 2005: 74.
- Baudrillard, J., *Αμερική* (μτφρ. Ν. Χρηστάκης), Futura, Αθήνα 2004².
- Weber, M., *Η προτεσταντική ηθική και το πνεύμα του καπιταλισμού* (μτφρ. Μ.Γ. Κυπραίου), Gutenberg, Αθήνα 2006.
- Βιβλάκης, Ι., «Για την πίστη στο έργο του Τένεση Ουίλιαμς», *Σύναξη*, 51, 1994.
- Γιανναράς, Χρ., *Η Νεοελληνική ταυτότητα*, Γρηγόρης, Αθήνα 1983.
- Γιανναράς, Χρ., *Η ελευθερία του ήθους*, Τρακος, Αθήνα 2002.
- Γκίντενς, Α., «Η θρησκεία στις ΗΠΑ», *Σύναξη*, 86, 2003.
- Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος Λαρούς Μπριτάννικα, τόμοι 7^{ος} και 61^{ος}.
- Κοκοσαλάκης, Ν., «Ορθοδοξία και Οικονομία», στο: *Η Ορθοδοξία ως Πολιτισμικό Επίτευγμα και τα Προβλήματα του Σύγχρονου Ανθρώπου*, τόμ. 1^{ος} (επιμ. έκδ. Σ. Γουνελάς), Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 2002, σ. 216.
- Κόμπος, Α., *Σύντομος Ιστορική Ανασκόπησης του Θεσμού της Κοινωνικοσύνης και Χριστιανική Θεώρησης του πλούτου*, Αθήνα 1986.
- «Λούθηρος. Η Διαμαρτυρία που έγινε Εκκλησία», *Ε΄ Ιστορικά Ελευθεροτυπίας*, τόμος 4, σ. 11-22.
- Παπαδερός, Α., «Ορθοδοξία και Οικονομία: Διάλογος με τον Alferd Muller-Armak», στο: *Θέματα Κοινωνιολογίας της Ορθοδοξίας*, επιμ. Γ. Μαντζαρίδου, Πουρναρά, Θεσσαλονίκη 1975, σ. 98-102.
- Ρηβς, Τ., *Κοινωνιολογία*, τ. Α΄, Οδυσσεύς, Αθήνα 1989.
- Tawney, R., *Η Χριστιανική Θρησκεία και η Άνοδος του Καπιταλισμού* (μτφρ. Δ. Κούρτοβικ), Κάλβος, Αθήνα 1979.

ITEM

ΠΑΡΟΜΕΝΟ
ΤΕΛΟΣ
Ταχ. Γραφείο
ΚΕΠΙ ΚΡΥΟΝΕΡΙΟΥ
Αριθμ. Άδειας:



ΔΙΑΝΕΜΕΤΑΙ ΔΩΡΕΑΝ



ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

Νίκης 33, 1ος όροφος

Τ.Κ. 105.57 Αθήνα

Τηλ.: 210 - 3314837

Fax : 210 - 3212785

E-mail: ipem@doe.gr και mail@ipem-doe.att.sch.gr

www.ipem-doe.att.sch.gr