

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ  
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

---



# ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΟ ΒΗΜΑ *του Δασκάλου*

ΤΕΥΧΟΣ

8

ΙΟΥΝΙΟΣ 2007

**ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ  
ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ  
Ι.Π.Ε.Μ.**

*Πρόεδρος:*

**Καλύβας Χαράλαμπος**

*Αντιπρόεδρος:*

**Γεωργόπουλος Σωτήρης**

*Γραμματέας:*

**Χατζηδημητρίου Στρατής**

*Ταμίας:*

**Γαμβρινός Γιώργος**

*Μέλη:*

**Αναγνωστάκης Δημήτριος**

**Τζαβάρας Νικόλαος**

**Μερίκου Παγώνα**

**ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ  
ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ Δ.Ο.Ε.**

*Πρόεδρος:*

**Μπράτης Δημήτρης**

*Αντιπρόεδρος-Υπεύθυνος Βιβλιοθήκης:*

**Χαζίρης Μιχάλης**

*Γενικός Γραμματέας – Υπ. Τύπου:*

**Μπαμπούρας Πολυζώης**

*Ταμίας – Ειδικός Γραμματέας:*

**Κουμανζέλης Παναγιώτης**

*Οργανωτικός Γραμματέας – Υπεύθυνος Εκδόσεων:*

**Μαντάς Κομνηνός**

*Μέλη:*

**Κικινής Αθανάσιος**

**Μπελαδάκης Εμμανουήλ**

**Ρηνάκη Αικατερίνη**

**Οικονόμου Τριαντάφυλλος**

**Παπλωματάς Κων/νος**

**Τουλγαρίδης Κώστας**





**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: Χαράλαμπος Καλύβας, πρόεδρος του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

Υπεύθυνος Έκδοσης: Σωτήρης Γεωργόπουλος, Αντιπρόεδρος του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

Υπεύθυνος Ύλης: Στρατής Χατζηδημητρίου, Γραμματέας 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*

ΤΕΥΧΟΣ

8

ΙΟΥΝΙΟΣ 2007



# **Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α**

|                                                                                                                                                                                              | <b>Σελ.</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| Εισαγωγικό Σημείωμα. ....                                                                                                                                                                    | 9-10        |
| Οδηγίες για τους συγγραφείς. ....                                                                                                                                                            | 11-13       |
| <b>Σταμάτιος Παπαδάκης, Ελένη Μαράκη</b><br><i>Η αξιοποίηση του λογισμικού γενικής χρήσης<br/>στην εκπαίδευση</i> . . . . .                                                                  | 15-25.      |
| <b>Κυριακή Τσικαλάκη</b><br><i>Φύλο και Νέες Τεχνολογίες: Ένα νέο πεδίο ανισότητας<br/>και διακρίσεων</i> . . . . .                                                                          | 26-36       |
| <b>Ιωάννης Γαργαλιάνος</b><br><i>Η ισότητα των φύλων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση</i> . . . . .                                                                                               | 37-45       |
| <b>Κώστας Παπαχρήστος</b><br><i>Φύλο και διαπολιτισμικότητα στο ολοήμερο<br/>Δημοτικό Σχολείο (Μέρος Δεύτερο)</i> . . . . .                                                                  | 46-63       |
| <b>Χρύσα Τερεζάκη</b><br><i>Το θεατρικό παιχνίδι ως πολύτεχνη διδακτική<br/>πρόταση σε πολυπολιτισμική τάξη. Τα σχολικά βιβλία<br/>ως έναυσμα για νέες διδακτικές προσεγγίσεις</i> . . . . . | 64-85       |
| <b>Γιάννης Σταύρου</b><br><i>Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία<br/>της μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση</i> . . . . .                                                     | 86-94       |
| <b>Μαριάννα Χατζημιχαήλ, Ευαγγελία Σιαφαρίκα</b><br><i>Τα καινοτόμα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης-<br/>Αγωγής Υγείας και τα νέα βιβλία στο σύγχρονο σχολείο</i> . . . . .          | 95-104      |

**Σπυρίδων Κάμτσιος**

*Η προσέγγιση των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στο  
σχολείο μέσω τεσσάρων θεωριών αλλαγής συμπεριφοράς ...* 105-115

**Στέφανος Καλόγηρος, Αθανάσιος Κολοβελώνης**

*Η επίδραση ενός προγράμματος αγωγής υγείας  
στις διατροφικές στάσεις και αντιλήψεις  
μαθητών δημοτικού σχολείου. ....* 116-124

**Γεώργιος Ζέλιος, Βασιλική Ρότσικα, Δημήτριος Αναγνωστόπουλος**

*Οι απόψεις των δασκάλων για τη συνύπαρξη γονεϊκού  
και εκπαιδευτικού ρόλου. ....* 125-135

**Αναστασία Κυριακοπούλου, Σωτήριος Γεωργόπουλος**

*Έφηβοι: εξαρτήσεις και πρόληψη. Ο ρόλος της οικογένειας.* 136-145

**Βασιλική Κιτσάκη**

*Σχολές γονέων, οικογενειακή συνοχή και οικογενειακή  
προσαρμοστικότητα ....* 146-157

**Ιωάννης Χ. Παπαγεωργίου**

*Τι ρόλο παίζει η οικογένεια στη σχολική επίδοση  
των μαθητών ....* 158-170

## 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 αντανakλούν 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» 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

---

Το Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών - Μελετών της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (Ι.Π.Ε.Μ. - Δ.Ο.Ε.) αποφάσισε την επανέκδοση, σε εξαμηνιαία βάση, του περιοδικού «Επιστημονικό Βήμα». Οι εργασίες που υποβάλλονται για δημοσίευση στο περιοδικό κατηγοριοποιούνται σε θεματικές ενότητες, ώστε να αξιολογούνται κατά περίπτωση από ομάδα κριτών και όσες κρίνονται κατάλληλες θα δημοσιεύονται. *Οι συγγραφείς πρέπει να έχουν υπόψη τους ότι κάθε εργασία που υποβάλλεται θα συνοδεύεται με αντίστοιχη βεβαίωση του συντάκτη ότι το περιεχόμενό της δεν έχει δημοσιευτεί ή αναμένεται να δημοσιευτεί αλλού.*

Στο περιοδικό θα δημοσιεύονται:

- πρωτότυπες θεωρητικές μελέτες και έρευνες στο χώρο των Επιστημών της Αγωγής.
- μελέτες και έρευνες παιδαγωγικού προσανατολισμού εστιασμένες στη διδακτική πράξη.

### *Επιτροπή κριτών*

Οι επιτροπές κριτών θα αξιολογούν την πρωτοτυπία, την εγκυρότητα, την επιστημονική τεκμηρίωση κ.λπ. των άρθρων και θα αποφαινούνται για την καταλληλότητά τους προκειμένου να δημοσιευτούν στο περιοδικό.

### *Δομή του Περιοδικού*

Το Επιστημονικό Βήμα διαρθρώνεται σε δύο αυτοτελή μέρη:

το πρώτο μέρος, που καταλαμβάνει τα 2/3 της έκτασης του περιοδικού, περιλαμβάνει επιστημονικές μελέτες και έρευνες.

στο δεύτερο μέρος δίνεται η δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς της σχολικής πράξης να δημοσιεύουν άρθρα που αναφέρονται σε πρότυπες εκπαιδευτικές εφαρμογές και καινοτομίες.

## Οδηγίες για τους συγγραφείς

---

Κάθε εργασία που υποβάλλεται στη Συντακτική Επιτροπή συνοδεύεται από την ηλεκτρονική της μορφή και ακολουθεί τις ακόλουθες τεχνικές προδιαγραφές: Οι δισκέτες πρέπει να είναι συμβατές με Windows και το κείμενο αποθηκευμένο σε μορφή Microsoft Word XP. Οι εργασίες πρέπει να έχουν έκταση κατά προτίμηση μέχρι δέκα (10) σελίδες. Κάθε εργασία κατατίθεται σε τρία αντίτυπα. Τα κείμενα και οι δισκέτες δεν επιστρέφονται. Σε περίπτωση που μια εργασία υπερβαίνει τις έντεκα (11) σελίδες θα δημοσιεύεται σε δύο συνέχειες. Το κείμενο πρέπει να είναι δακτυλογραφημένο σε χαρτί μεγέθους A4 από τη μία πλευρά μόνο, με διπλό διάστιχο στις γραμμές και περιθώρια από όλες τις πλευρές τριών (3) εκατοστών. Η σελιδαρίθμηση πρέπει να αρχίζει από την πρώτη σελίδα.

Στην πρώτη σελίδα προτάσσεται ο τίτλος της εισήγησης με γράμματα Times New Roman 14 Bold, στοιχισμένος στο κέντρο, ακολουθεί μια κενή γραμμή και στη συνέχεια το όνομα, το επώνυμο και η ιδιότητα του συγγραφέα, ακολουθούν δύο (2) κενές γραμμές και κατόπιν παρατίθεται η περίληψη του άρθρου, έκτασης 100 έως και 150 λέξεων, στη γλώσσα του κειμένου και κατά προτίμηση και στην αγγλική. Οι περιλήψεις των άρθρων θα είναι διαθέσιμες στο δικτυακό τόπο του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ: [www.ipem-doe.att.sch.gr](http://www.ipem-doe.att.sch.gr). Η οργάνωση του άρθρου πρέπει να ορίζεται από τους κατάλληλους τίτλους και υπότιτλους. Οι τίτλοι πρέπει να είναι Times New Roman 12 Bold, οι υπότιτλοι Times New Roman 11 Italian, το σώμα του κειμένου Times New Roman 11, οι παραπομπές και οι υποσημειώσεις Times New Roman 9.

Οι παραπομπές πρέπει να έχουν ενιαία αρίθμηση και να περιλαμβάνουν το επώνυμο και το όνομα του συγγραφέα, τον τίτλο του βιβλίου ή τον τίτλο των πηγών στις οποίες παραπέμπει, αν πρόκειται για περιοδικό, αφιέρωμα, πρακτικά συνεδρίων κ.λπ., έκδοση, τόπο - ημερομηνία έκδοσής του και ακριβή αναφορά των σελίδων. Δεν πρέπει να συντομεύονται οι τίτλοι και να χρησιμοποιούνται σε αυτούς συντομογραφίες.

Οι υποσημειώσεις τοποθετούνται στο κάτω μέρος της σελίδας σε περιορισμένη έκταση.

## Οδηγίες για τους συγγραφείς

---

Οι εικόνες και οι πίνακες πρέπει να κατασκευάζονται σε ανεξάρτητες σελίδες και η τοποθέτησή τους μέσα στο κείμενο να γίνεται με την εντολή εισαγωγής (π.χ.: «εισάγεται εικόνα ή πίνακας αριθμ. ...»). Να παρουσιάζονται με ανεξάρτητη αριθμητική σειρά, ξεκινώντας από τον αύξοντα αριθμό ένα (1) και στις δύο περιπτώσεις. Πρέπει να παρέχεται η δυνατότητα αυξομείωσης του μεγέθους των εικόνων και να προσδιορίζεται το πάνω ή κάτω μέρος της κάθε εικόνας, σε περίπτωση που μπορεί να υπάρξει σύγχυση. Στις λεζάντες και των δύο να χρησιμοποιείται η γραμματοσειρά Times New Roman 10.

Η Συντακτική Επιτροπή του ΙΠΕΜ - ΔΟΕ διατηρεί το δικαίωμα να αρνηθεί τη δημοσίευση ενός άρθρου για το οποίο υπάρχουν ενδείξεις ότι συνηγορεί ή απηχεί αντιδημοκρατικές, ρατσιστικές ή σεξιστικές απόψεις ή περιέχει προσβλητικά σχόλια.



## **Η αξιοποίηση του λογισμικού γενικής χρήσης στην εκπαίδευση**

Σταμάτιος Παπαδάκης

*Καθηγητής Πληροφορικής, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου στο 'Φύλο και νέα εκπαιδευτικά και εργασιακά περιβάλλοντα στην Κοινωνία της Πληροφορίας'*

Ελένη Μαράκη

*Δασκάλα, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου στο 'Φύλο και νέα εκπαιδευτικά και εργασιακά περιβάλλοντα στην Κοινωνία της Πληροφορίας'*

### **1. Εφαρμογές των ΤΠΕ στην εκπαίδευση**

Αδιαμφισβήτητη είναι πλέον η άποψη ότι, ανεξαρτήτως των θεωριών μάθησης και των μεθόδων διδασκαλίας που ένας εκπαιδευτικός εφαρμόζει κατά τη διάρκεια της παράδοσης του μαθήματός του στην τάξη, τα υπολογιστικά συστήματα στήριξης της διδασκαλίας κατέχουν κυρίαρχο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Όπως αναφέρει ο Κόμης (2004), με τον όρο *υπολογιστική στήριξη της διδασκαλίας* «εννοούμε κυρίως την ενίσχυση του μαθητευομένου, ώστε να αποκτήσει γνώσεις και να αναπτύξει δεξιότητες υψηλού επιπέδου, κάνοντας χρήση εφαρμογών λογισμικού (software) και υλικού (hardware)».

Ειδικότερα, οι εφαρμογές λογισμικού που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση αναφέρονται με τον όρο *εκπαιδευτικό λογισμικό*. Το εκπαιδευτικό λογισμικό διευκολύνει και υποστηρίζει τη μάθηση με χρήση υπολογιστή, καθώς ο εκπαιδευόμενος έχει την ευκαιρία να αποκτήσει νέες γνώσεις και μαθησιακές εμπειρίες μέσα από τους ήχους, τις εικόνες και τις προσομοιώσεις κινήσεων που περιέχουν τα πακέτα εκπαιδευτικού λογισμικού, ενώ ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός θέτει συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους, οι οποίοι μπορούν να επιτευχθούν μέσα από την επανάληψη σχετικών θεμάτων και την ενεργό συμμετοχή του μαθητή. Ο Παναγιωτακόπουλος (2004) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι ένα βασικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών εφαρμογών, η αλληλεπίδραση,<sup>1</sup> βοηθάει τον χρήστη να μετατραπεί από παθητικό δέκτη σε ενεργό μέλος της μαθησιακής διαδικασίας.

Ωστόσο, εκτός από τα εξειδικευμένα πακέτα εκπαιδευτικού λογισμικού, λό-

<sup>1</sup> Ο Παναγιωτακόπουλος (κ.ά., 2003) αναφέρει ότι ο όρος *αλληλεπίδραση* (interaction) στην εκπαιδευτική τεχνολογία σημαίνει αμοιβαία-εναλλακτική συναλλαγή-δράση μεταξύ του μαθησιακού μέσου και του χρήστη.

γω της ραγδαίας εισαγωγής των υπολογιστών και των εφαρμογών τους στην καθημερινή εκπαιδευτική δραστηριότητα, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι ως εκπαιδευτικό λογισμικό θεωρείται και το λογισμικό που χρησιμοποιείται για εκπαιδευτικούς σκοπούς, χωρίς κατ' ανάγκη να έχει δημιουργηθεί για το σκοπό αυτό. Για παράδειγμα, το λογισμικό πλοήγησης στο Διαδίκτυο (Internet browsers) και οι διάφορες μηχανές αναζήτησης (search engines) μπορεί βέβαια να μη δημιουργήθηκαν με σκοπό τη χρήση τους σε κάποια βαθμίδα της εκπαίδευσης, εντούτοις μπορούν να υποστηρίξουν ποικίλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Κατά συνέπεια, σήμερα μπορεί κανείς να συναντήσει απλά εκπαιδευτικά προγράμματα με στοιχεία πολυμέσων (π.χ. ήχους, γραφικά και εικόνες) έως ευφυή συστήματα διδασκαλίας τύπου tutorial, τα οποία μιμούνται τον δάσκαλο κατά τη λειτουργία τους (Παναγιωτακόπουλος κ.ά. 2003). Συνήθως ο όρος *εκπαιδευτικό λογισμικό* συμπεριλαμβάνει και πακέτα εφαρμογών επιμορφωτικού, εγκυκλοπαιδικού και ψυχαγωγικού τύπου, που συχνά αναφέρεται με τον αμερικανικό νεολογισμό *edu-training*.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η ομάδα εργασίας της Επιτροπής Στρατηγικής για την Πληροφορική στην Εκπαίδευση (2002), ως "λογισμικό της εκπαίδευσης" θεωρείται οποιοδήποτε λογισμικό θα μπορούσε να υπάρχει στους υπολογιστές των σχολείων. Συχνά στη βιβλιογραφία απαντώνται και άλλοι χαρακτηρισμοί με συχνότερο αυτόν του λογισμικού γενικής χρήσης. Κατά συνέπεια, η παραπάνω αναφορά περιλαμβάνει τόσο το λογισμικό συστήματος (π.χ. Linux, Windows) και τις εφαρμογές γραφείου (π.χ. browsers, e-mail clients, Word, Excel κ.ά.) όσο και το ψηφιακό περιεχόμενο (θεματικά εστιασμένα εργαλεία, περιβάλλοντα πολυμέσων), δηλαδή το λογισμικό που δεν έχει σχεδιαστεί για αποκλειστική χρήση για τους σκοπούς της διδασκαλίας και της μάθησης.

## 2. Λογισμικά γενικής χρήσης

Ως λογισμικά γενικής χρήσης αναφέρονται όλα εκείνα τα λογισμικά τα οποία, ενώ αρχικά δεν δημιουργήθηκαν με σκοπό τη χρήση τους στην εκπαίδευση, εντούτοις λόγω των πολλαπλών λειτουργικών χρήσεων που παρέχουν έχουν καθιερωθεί στο πλαίσιο της ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Επίσης, συχνά προσδιορίζονται και ως *λογισμικό γενικών εφαρμογών* και δεν αναφέρονται σε συγκεκριμένη ύλη κάποιου μαθήματος, και επιπλέον χαρακτηρίζονται από το ότι δημιουργούν μαθησιακό περιβάλλον παιδοκεντρικό. Ο Παππάς (1989) αναφέρει ότι «ονομάζονται και λογισμικά εργαλεία και επιτρέπουν στους μαθητές να ασκήσουν δημιουργικά τη φαντασία τους και να αναπτύξουν την ικανότητά τους για αναζήτηση, επεξεργασία και τελικά πρόσκτηση πληροφοριών.»

### 2.1. Επεξεργαστές κειμένου

Ο Επεξεργαστής Κειμένου (π.χ. Microsoft Word) παρέχει μεγάλη ευκολία κατά την παραγωγή του κειμένου, αλλά και τη διόρθωση σε μικροεπίπεδο και μακροεπίπεδο, και δίνει δυνατότητες για μεγαλύτερο πειραματισμό στο γράψιμο. Κατά συνέπεια, επιτρέπει να εστιάζουμε στην ποιότητα του λόγου. Επίσης,

μέσω της οθόνης του ηλεκτρονικού υπολογιστή το κείμενο γίνεται ορατό από τους συμμαθητές και τον καθηγητή, γεγονός που επιτρέπει την ανταλλαγή απόψεων και τη συνεργασία κατά την παραγωγή του (Κασκαντάμη, 2002). Απαραίτητες προϋποθέσεις, φυσικά, είναι η κατάλληλη μέθοδος διδασκαλίας και ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του καθηγητή, ο οποίος κινείται στους σταθμούς εργασίας και καθοδηγεί τις ομάδες κατά τη διάρκεια της συγγραφής του κειμένου (Κουτσογιάννης, 1999). Επιπλέον, δεν πρέπει να μας διαφεύγει και μια ακόμη χρήση των επεξεργαστών κειμένου, που δεν είναι άλλη από τη συγγραφή και εκτύπωση διάφορων σχολικών εντύπων, όπως σχολικών περιοδικών, προγραμμάτων για τις σχολικές εορτές, εορταστικών καρτών, ημερολογίων κ.ά.

## 2.2. Υπολογιστικά φύλλα

Τα υπολογιστικά φύλλα ή φύλα υπολογισμού είναι μια κατηγορία λογισμικού (π.χ. Microsoft Excel) η οποία επιτρέπει την εκτέλεση διάφορων εργασιών, όπως: επεξεργασία δεδομένων, εκτέλεση απλών και πολύπλοκων αριθμητικών πράξεων, ταξινόμηση δεδομένων, δημιουργία γραφημάτων καθώς και πολλές άλλες πιο πολύπλοκες εργασίες. Όπως αναφέρει ο Κόμης (2004), τα λογισμικά αυτού του τύπου είναι πολύ χρήσιμα για διερεύνηση, ανάλυση και συζήτηση πάνω σε δεδομένα που έχουν διάφορες προεκτάσεις, τόσο μαθησιακές, όπως μαθηματικής μοντελοποίησης και αναπαράστασης, όσο και διδακτικές, όπως προσομοιώσεις διάφορων φαινομένων.

Το υπολογιστικό φύλλο, επίσης, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να μάθουν πειραματιζόμενα τα παιδιά –με τη βοήθεια του δασκάλου– την έννοια της μεταβλητής, ενώ σε μεγαλύτερη ηλικία, για να κάνουν τις δικές τους έρευνες στο πλαίσιο σύνθετων δραστηριοτήτων (Κόμης, 1998).

Επιπρόσθετα, στην εκπαίδευση χρησιμοποιούνται κυρίως για την υποστήριξη αριθμητικής σκέψης. Με άλλα λόγια, οι μαθητές χρησιμοποιούν τα λογιστικά φύλλα για την καταγραφή των αριθμητικών τιμών μεταβλητών με στόχο τον εντοπισμό των σχέσεών τους, οι οποίες αποδίδονται στη συνέχεια με μαθηματικούς τύπους. Όπως αναφέρει η Αγγελή (2002), τέτοιου τύπου δραστηριότητες διαφέρουν ουσιαστικά από τις συνηθισμένες στρατηγικές που υιοθετούνται στο σχολικό σύστημα, όπου δίνεται στους μαθητές μια έτοιμη μαθηματική σχέση, την οποία οι μαθητές εφαρμόζουν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες. Κατά συνέπεια, είναι αυτονόητο ότι τα λογιστικά φύλλα δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να διερευνούν και να εντοπίζουν τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών που σχετίζονται με ορισμένους υπολογισμούς.

## 2.3. Λογισμικό παρουσιάσεων

Τα προγράμματα αυτά περιλαμβάνουν μία ευρεία κατηγορία λογισμικού, από τα σχετικά απλά μέχρι τα σύνθετα πακέτα συγγραφής, όπως (1) MS-PowerPoint, (2) Asymetrix Toolbook II Instructor 6.5, (3) Macromedia Authorware 5, (4) Macromedia Director 7 κ.ά.

Οι Γαρυφαλλίδου κ.ά. (1998) διευκρινίζουν ότι λογισμικά τέτοιου τύπου μπορεί είτε (α) να χρησιμοποιηθούν αυτούσια έτσι, ώστε ο διδάσκων να καταστρώσει

μία παρουσίαση για τη διδασκαλία της επόμενης ημέρας, είτε (β) να έχουν αγοραστεί μαζί με το οποιοδήποτε εκπαιδευτικό περιεχόμενο και έτσι το όλο πακέτο να έχει τη μορφή ενός ηλεκτρονικού βιβλίου. Χαρακτηριστικό της κατηγορίας αυτής είναι ότι το λογισμικό παρουσίασης προσδιορίζει τη μορφή που θα έχει η τελική παρουσίαση χωρίς βέβαια να προσδιορίζει και το περιεχόμενό της.

Ειδικότερα, το λογισμικό παρουσιάσεων (π.χ. Microsoft Powerpoint) είναι ένα πρόγραμμα παρουσίασης γραφικών που δίνει τη δυνατότητα για δημιουργία παρουσιάσεων οι οποίες μπορούν να προβληθούν σε μία οθόνη υπολογιστή ή σε ένα projector ή να εκτυπωθούν, και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία προβολών, διαφανειών (slides), οπτικών παρουσιάσεων ή ολοσέλιδων παρουσιάσεων. Μπορεί δε να χρησιμοποιηθεί ως πολυμεσικό εργαλείο για την κάλυψη διδακτικών εννοιών με την ίδια επιτυχία όπως ένα λογισμικό ειδικού τύπου (π.χ. drill and practice, animation). Παρουσιάζει διαδραστικότητα με υπερδεσμούς στο Διαδίκτυο, σε λογισμικά, προσθήκη video, animation, ήχου και ενσωμάτωση φωτογραφιών.

Επιπρόσθετα, επιτρέπει την οργάνωση της πληροφορίας με μία διαδοχή διαφανειών και παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να δημιουργήσουν δυναμικές παρουσιάσεις συνδυάζοντας διαφορετικά πολυμεσικά στοιχεία (κείμενο, γραφικά, φωτογραφίες, ήχο, βίντεο, συνθετική κίνηση) (Νικολοπούλου, 2005).

Γενικότερα, το λογισμικό παρουσιάσεων αποτελεί ένα μέσο οργάνωσης των σημειώσεων του εκπαιδευτικού για την ευκολότερη κατανόηση του θέματος που παρουσιάζεται στους εκπαιδευομένους. Ωστόσο, μπορεί να χρησιμοποιηθεί εξίσου και από τους ίδιους τους μαθητές για την παρουσίαση των δικών τους δραστηριοτήτων, όπως, για παράδειγμα, μιας εργασίας την οποία έκαναν στο πλαίσιο ενός μαθήματος.

#### **2.4. Βάσεις δεδομένων (Databases)**

Μια βάση δεδομένων είναι μια οργανωμένη συλλογή πληροφοριών. Στο χώρο των υπολογιστών ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων είναι οι βάσεις στις οποίες οι πληροφορίες είναι οργανωμένες σε ηλεκτρονική μορφή, όπως, για παράδειγμα, σε ένα CD-ROM ή ο δίσκος ενός απομακρυσμένου υπολογιστή με τον οποίο μπορούμε να συνδεθούμε. Παραδείγματα βάσεων δεδομένων είναι ένας τηλεφωνικός κατάλογος, το σύστημα κράτησης θέσεων σε μια αεροπορική πτήση, τα αρχεία ενός υπολογιστή κ.ά.

Σύμφωνα με την Αγγελή (2002), οι ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων θεωρούνται σημαντικά εργαλεία οργάνωσης δεδομένων και πληροφοριών, που διευκολύνουν τη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης, αφού έχουν ενσωματωμένες σημαντικές δυνατότητες ανάλυσης και οργάνωσης του περιεχομένου της διδασκαλίας. Οι οργανωτικές αυτές δυνατότητες παρέχουν την ευκολία διερεύνησης συσχετίσεων ή αλληλεπιδράσεων και συναγωγής έγκυρων συμπερασμάτων με βάση τις πληροφορίες ή τα δεδομένα που έχουν καταγραφεί ηλεκτρονικά.

Η Νικολοπούλου (1999) αναφέρει ότι στη βιβλιογραφία εμφανίζονται ισχυρισμοί ότι η χρήση πακέτων 'βάσεων δεδομένων' (data analysis software) μπορεί

να αναπτύξει στον χρήστη δεξιότητες διαχείρισης δεδομένων. Τέτοιες δεξιότητες συμπεριλαμβάνουν την αναγνώριση, οργάνωση και ανάκληση πληροφοριών οι οποίες προϋποθέτουν εκ μέρους του χρήστη να 'κάνει υποθέσεις', να 'λάβει αποφάσεις', να 'σχηματίσει ερωτήσεις' (δηλαδή δεξιότητες ανώτερου πνευματικού επιπέδου). Οι μαθητές που συνέταξαν μόνοι τους τη βάση δεδομένων έδειξαν καλύτερη κατανόηση της έννοιας του πεδίου σε σύγκριση με εκείνους που απλώς ερευνήσαν το λογισμικό βάσης δεδομένων που συντάχθηκε από άλλους.

Κατά συνέπεια, οι βάσεις δεδομένων είναι ένας από τους περισσότερο αποτελεσματικούς τρόπους χρήσης του υπολογιστή στην εκπαίδευση και τούτο διότι τα προγράμματα αυτά χρησιμοποιούν συνήθως όλες τις δυνατότητες που έχει ένας υπολογιστής και επιτρέπουν το ραγδαίο και πολύπλοκο χειρισμό των πληροφοριών. Ο Κόμης (1998) αναφέρει ότι οι βάσεις δεδομένων, για παράδειγμα, στις μεν μικρές ηλικίες χρησιμοποιούνται ως λογισμικό για καλλιέργεια δεξιοτήτων ταξινόμησης, που μαζί με άλλες γνωστικές διεργασίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της διακριτικής αντιληπτικής ικανότητας των παιδιών και στη συστηματική διάταξη των σχέσεων μεταξύ αντικειμένων και γεγονότων, ενώ στις μεγαλύτερες ηλικίες μαθαίνουν στα παιδιά να κατασκευάζουν και να χρησιμοποιούν βάσεις για τις ανάγκες των εργασιών τους σε όλα τα μαθήματα και για να μάθουν να ερευνούν (Ράπτης και Ράπτη, 1998).

Ένα παράδειγμα δημοφιλούς βάσης δεδομένων είναι η Microsoft Access και, παρότι δεν έχει δημιουργηθεί για εκπαιδευτική χρήση, ωστόσο με τη χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών σεναρίων μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές για τη δημιουργία μαθησιακών δραστηριοτήτων.

### **2.5. Εγκυκλοπαίδειες, λεξικά, γεωγραφικοί άτλαντες, αντιλεξικά, θησαυροί**

Το λογισμικό αυτό περιλαμβάνει χρήσιμες εκπαιδευτικές πληροφορίες και η πρόσβαση του παιδιού στη συγκεκριμένη κατηγορία προγραμμάτων εξασφαλίζει απρόσκοπτη πληροφόρηση σύμφωνα με τις επιθυμίες του ίδιου του παιδιού. Αν όμως αναλογιστούμε ότι κανένας δεν έμαθε οποιοδήποτε αντικείμενο μελετώντας μόνο μία εγκυκλοπαίδεια, δικαιολογείται η τοποθέτησή τους σε αυτή την κατηγορία. Τέτοιο λογισμικό, αν και έχει εκπαιδευτικό περιεχόμενο, δεν έχει συγκεκριμένο εκπαιδευτικό στόχο και στερείται οποιασδήποτε εκπαιδευτικής δομής διδασκαλίας. Είναι όμως εξαιρετικά χρήσιμο είτε (α) για χρήση στη σχολική τάξη, όταν ο δάσκαλος θέσει τον εκπαιδευτικό στόχο και υποδείξει τον τρόπο προσέγγισης, είτε (β) ως βάση αναφοράς για εργασίες που ο δάσκαλος αναθέτει στους μαθητές (Γαρυφαλλίδου κ.ά., 1998).

### **2.6. Διαδίκτυο και ηλεκτρονικό ταχυδρομείο**

Το Διαδίκτυο (Internet) με τις δύο βασικές υπηρεσίες τις οποίες μας προσφέρει<sup>2</sup> έχει επιδράσει και μεταβάλλει πολλές πλευρές της ζωής μας. Έχει επι-

2 Οι δύο βασικές υπηρεσίες που μας προσφέρει το Internet είναι το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail) και ο παγκόσμιος ιστός (world wide web – www).

φέρει αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο εργαζόμαστε, επικοινωνούμε αλλά και μαθαίνουμε. Θα μπορούσε να πει κανείς πως το Διαδίκτυο αποτελεί το όχημα μεταφοράς και ανταλλαγής πληροφοριών σχεδόν ανεξάρτητα από κοινωνικούς, γεωγραφικούς, οικονομικούς ή άλλους περιορισμούς (Owston, 1997· Παναγιωτακόπουλος κ.ά., 2002).

Με την αξιοποίηση του Διαδικτύου δημιουργήθηκαν νέες δυνατότητες στην εκπαιδευτική κοινότητα και διαμορφώθηκαν νέες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Επιπλέον, «το Διαδίκτυο αποτελεί ένα μέσο αμφίδρομης επικοινωνίας και θα γίνει, με βασική προϋπόθεση την ενεργοποίηση της συνεργατικής διδασκαλίας από τον δάσκαλο, εκπαιδευτικό εργαλείο υψηλής ποιότητας και θα συμβάλει να δημιουργήσουμε ένα μαθησιακό περιβάλλον που να διευκολύνει τη μάθηση» (Μυλωνά, 2005).

Η Νικολοπούλου (2000) αναφέρει ότι πολλοί ερευνητές ισχυρίζονται ότι η χρήση του Διαδικτύου στην εκπαίδευση μπορεί να ελευθερώσει τη διδασκαλία και τη μάθηση από τα φυσικά όρια της σχολικής αίθουσας. Επιπλέον, ισχυρίζονται ότι το Διαδίκτυο είναι ένα διαρκώς αυξανόμενο σημαντικό 'εργαλείο' για τους εκπαιδευτικούς και έχει τη δυναμική να μεταμορφώσει τον τρόπο με τον οποίο οι διδάσκοντες διδάσκουν και οι μαθητές μαθαίνουν. Είναι γεγονός ότι η χρήση του προκαλεί αλλαγές στον τρόπο επικοινωνίας και ότι, επίσης, έχει εξελιχθεί σε μία οντότητα με ογκώδη, χαοτική ποσότητα πληροφορίας.

Η Κορδάκη (2002) αναφέρει ότι «[...] από την άλλη μεριά το Διαδίκτυο ανοίγει νέους ορίζοντες στη μάθηση (ACM, 2001). Πιο συγκεκριμένα, απομακρύνονται εμπόδια που οφείλονται στην απόσταση από τις πηγές πληροφόρησης ή/και τους ειδικούς, στην εξεύρεση χρόνου κοινής συμμετοχής σε μαθησιακές διαδικασίες όπως και στη στάσιμη παραμονή σε κάποιο συγκεκριμένο χώρο όπου υπάρχει εγκαταστημένος κάποιος υπολογιστής (e-learning και m-learning αντίστοιχα). Οι δυνατότητες ενσύρματης και ασύρματης δικτυακής επικοινωνίας και το Διαδίκτυο δίνουν επίσης ευκαιρίες έκφρασης των ατομικών διαφορών κάθε μαθητή στη μάθησή του αλλά και δυνατότητες συνεργασίας και επικοινωνίας από πολλούς με πολλούς».

Ως γνωστόν, η δημιουργική χρήση των Τ.Π.Ε. συμπεριλαμβάνει την επικοινωνία και τη συνεργασία, καθώς και την αναζήτηση, επισκόπηση και διαχείριση της πληροφορίας. Οι στόχοι αυτοί κατά κύριο λόγο υποστηρίζονται από τη χρήση του Παγκόσμιου Ιστού και το Διαδίκτυο. Αναλυτικότερα, το Διαδίκτυο προσφέρει άμεση πρόσβαση σε μεγάλης κλίμακας πληροφορία –συμπεριλαμβανομένων και σχεδίων μαθημάτων που έχουν εκπονήσει εκπαιδευτικοί από όλα τα σημεία του πλανήτη– που μπορεί να εξυπηρετήσει τους σκοπούς της διδασκαλίας κάθε εκπαιδευτικού. Η δυνατότητα να “μπει” κανείς σε μεγάλες βιβλιοθήκες, ξένες και ελληνικές, και να αντλήσει τις πληροφορίες που χρειάζεται, να μελετήσει άρθρα σε περιοδικά και δυσεύρετα με άλλο τρόπο δημοσιεύματα είναι μια κατάκτηση που αίρει ανυπέρβλητες δυσκολίες τις οποίες για πολλά χρόνια αντιμετώπιζε η εκπαιδευτική κοινότητα. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί είναι δυνατόν μέσω του Διαδικτύου εκτός από κείμενα να εντοπίσουν και

να χρησιμοποιήσουν μικρά ή λιγότερο μικρά εξειδικευμένα προγράμματα προσομοίωσης φυσικών ή χημικών φαινομένων και δυναμικής γεωμετρίας (applets, demos λογισμικών) (EAITY, 2005). Στις μέρες μας υπάρχει πληθώρα διαθέσιμων εργαλείων που σχετίζονται με το Διαδίκτυο, δεν εξαρτώνται από πλατφόρμες υλοποίησης, αρκετά δε από αυτά συνοδεύονται από άδεια λογισμικού ανοικτού κώδικα<sup>3</sup> (open source) και θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν σε ποικίλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που σχετίζονται με τη χρήση του Διαδικτύου, όπως τις αναφέρουν οι Χλαπάνης και Δημητρακοπούλου (2001), με βάση τη συχνότητα εφαρμογής (φθίνουσα) και τη μαθησιακή τους αξία (αύξουσα), κατατάσσονται ως εξής:

1. Δραστηριότητες που σχετίζονται με αναζήτηση και εύρεση πληροφορίας.
2. Δημοσιεύσεις (ιστοσελίδες και εφημερίδες σχολείων).
3. Δραστηριότητες που προάγουν την επικοινωνία και την ανταλλαγή δεδομένων (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, διαγωνισμοί, επικοινωνία μεταξύ σχολείων).
4. Κοινές εργασίες, συμπράξεις (co-operations).
5. Συνεργασίες ('collaborations', χρησιμοποιώντας ειδικά λογισμικά που τις υποστηρίζουν καθώς και προηγμένες υπηρεσίες).
6. Συνδυασμός των παραπάνω (π.χ. αναζήτηση πληροφορίας, επικοινωνία και συνεργασία μέσω ειδικού δικτυακού λογισμικού).

Ωστόσο, θα πρέπει να τονιστεί πως το Διαδίκτυο είναι ένας χώρος όπου μπορούμε να βρούμε και σωστές πληροφορίες, αλλά που δεν υπόκειται σε απολύτως κανένα έλεγχο. Χρειάζεται πριν από τη χρήση του στην τάξη να καταστεί σαφές ότι οι πληροφορίες που βρίσκονται εκεί συχνά είναι αναξιόπιστες και χρειάζονται έλεγχο πριν θεωρηθούν σωστές (Γαρυφαλλίδου κ.ά., 1998). Στο Διαδίκτυο κανείς δεν αναλαμβάνει την ευθύνη έστω για την ακρίβεια των πληροφοριών (Γιακουμάτου, 2003). Ενώ με τη χρήση του Διαδικτύου η απόσταση και ο χρόνος δεν αποτελούν εμπόδια στην πρόσβαση στις κατάλληλες μαθησιακές πηγές, πρόβλημα αποτελεί η αχανής ποσότητα της διαθέσιμης πληροφορίας, δεδομένου ότι ο εντοπισμός της κατάλληλης πληροφορίας στο Διαδίκτυο γίνεται ολοένα και πιο δύσκολος εξαιτίας της ταχύτατης ανάπτυξης και ποικιλομορφίας της προσφερόμενης πληροφορίας, και της έλλειψης οργάνωσης και δομής του Διαδικτύου (Νικολοπούλου, 2000). Υπάρχουν, βέβαια, διαθέσιμες οι μηχανές αναζήτησης (search engines), αλλά χρειάζεται και η γνώση χρήσης τους για την πρόσβαση στις σχετικές και κατάλληλες πληροφορίες.

3 Με τον όρο Ελεύθερο Λογισμικό / Λογισμικό Ανοικτού Κώδικα εννοούμε το λογισμικό που ο καθένας μπορεί ελεύθερα να χρησιμοποιεί, να διανέμει, να αντιγράφει και να τροποποιεί ανάλογα με τις ανάγκες του, χωρίς να απαιτείται η απόκτηση άδειας. Πρόκειται ουσιαστικά για προγράμματα και εφαρμογές των οποίων ο πηγαίος κώδικας (δηλαδή ο τρόπος που έχουν «γραφτεί») είναι διαθέσιμος σε κάθε ενδιαφερόμενο, που μπορεί να χρησιμοποιήσει δωρεάν το πρόγραμμα, αλλά και να το προσαρμόσει στις δικές του ανάγκες. Η πλέον γνωστή περίπτωση λογισμικού ανοικτού κώδικα είναι αυτή του λειτουργικού συστήματος Linux. Για περισσότερες πληροφορίες βλ. στο δικτυακό τόπο: <http://www.open-source.gr/>

Ο ρόλος του διδάσκοντος είναι καταλυτικός για την έκβαση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Ράπτης και Ράπτη, 1999), αλλά πολλές φορές στη βιβλιογραφία δεν του αποδίδεται η αντίστοιχη βαρύτητα. Οι καλά σχεδιασμένες και ελκυστικές σελίδες δεν εγγυώνται τα μαθησιακά αποτελέσματα, εάν απουσιάζει η καθοδήγηση του διδάσκοντος. Οι Δαπόντες και Τζιμόπουλος (2001) αναφέρουν ότι «αποδεικνύεται ότι ένα από τα πρώτα εμπόδια για την αξιοποίηση του Διαδικτύου στο σχολείο είναι το λεγόμενο "σύνδρομο surfing":<sup>4</sup> τα παιδιά έχουν την τάση να επισκέπτονται τη μια σελίδα μετά την άλλη, τον έναν κόμβο μετά τον άλλο χωρίς σε τελευταία ανάλυση να μετασχηματίζουν τις πληροφορίες σε προσωπικές γνώσεις».

Σχολιάζοντας την παραπάνω διαπίστωση θα λέγαμε ότι μόνο η σωστή παιδαγωγική και τεχνολογική κατάρτιση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στην πραγματική παιδαγωγική αξιοποίηση του Διαδικτύου προκειμένου να χρησιμοποιηθεί σωστά στη διδακτική πράξη. Άλλωστε, είναι γνωστό ότι η απρογραμμάτιστη και ανεξέλεγκτη χρήση των ΤΠΕ γενικότερα υποκρύπτει τον κίνδυνο να ενταχθεί η χρήση των ΤΠΕ στο παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας, που ως κυρίαρχες διαδικασίες έχει τη μετάδοση πληροφοριών από τον δάσκαλο-πομπό στον μαθητή-δέκτη καθώς και την καθοδηγητική διδασκαλία με βάση αυστηρά καθορισμένο γνωστικό περιεχόμενο (Κυνηγός, 1995).

Όσον αφορά τη συνεισφορά του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στην εκπαίδευση, θα σημειώναμε ότι διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ μαθητών και τη συστηματική ανταλλαγή υλικού και πληροφοριών για την παραγωγή συνεργατικών δραστηριοτήτων ανάμεσα σε σχολεία διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών της χώρας μας ή και σε διεθνές επίπεδο (Δημητρακοπούλου, 1999· Σκούρτου, 2000). Παράλληλα, είναι δυνατή η επικοινωνία των μαθητών με ποικίλους φορείς, ειδικούς και οργανώσεις. Δημιουργούνται με τον τρόπο αυτόν αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας για παραγωγή προφορικού ή γραπτού λόγου, όπως άλλωστε συμβαίνει και κατά τη δημιουργία εργασιών για δημοσίευση στο Διαδίκτυο.

Υπογραμμίζεται ότι όλα τα παραπάνω επιβάλλεται να συνδυάζονται με παραδοσιακά μέσα διδασκαλίας, όπως είναι το τετράδιο, το σχολικό εγχειρίδιο, το λογοτεχνικό βιβλίο, το φύλλο εργασίας και το άρθρο της εφημερίδας, ο πίνακας, κ.λπ. (Κασκαντάμη, 2001). Χαρακτηριστικά η Νικολοπούλου (2000) σχολιάζει ότι «[...] το Διαδίκτυο προσφέρει ευκολία επικοινωνίας και συνεργασίας και επίσης παρέχει τη δυνατότητα ανάπτυξης δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου. Ίσως έ-

4. Όπως αναφέρουν οι Παναγιωτακόπουλος και Πιερρή (2005), ένας πρόσθετος κίνδυνος από τη δίχως μέτρο χρήση των υπολογιστών και του Διαδικτύου είναι ο εθισμός από τη χρήση τους, ο οποίος τα τελευταία χρόνια έχει πάρει διαστάσεις και συνδέεται άμεσα με τη χρονικά υπερβολική χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, η οποία λειτουργεί δυσμενώς και σε βάρος άλλων δραστηριοτήτων του ανθρώπου, και θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως παθολογική. Πρέπει εδώ να σημειώσουμε πως το παιδί είναι πιο ευάλωτο στον εθισμό στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του Internet απ' ό,τι ο ενήλικος (Rogers, 1993).

*χει υπερτονιστεί ο ρόλος του ως συνεργατικού επικοινωνιακού εργαλείου. Μερικές βασικές διαδικασίες, όπως το μοίρασμα των απόψεων και ιδεών, είναι δύσκολο να αναπαραχθούν στο περιβάλλον της οθόνης, ενώ η διαπροσωπική επαφή στην εκπαίδευση απαιτείται να είναι ισχυρή».*

### **3. Συμπεράσματα**

Αναμφίβολα, η χρήση του εκπαιδευτικού λογισμικού στην τάξη αποτελεί καινοτομία και δημιουργεί ένα νέο διδακτικό μοντέλο, το οποίο κεντρίζει το ενδιαφέρον και ενεργοποιεί την ανταπόκριση και τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ράπτης και Ράπτη, 2003), καθώς βασίζεται στη σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία των μοντέρνων θεωριών μάθησης και στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού (Ζωγόπουλος, 2001), σε συνδυασμό με τη χρήση της πολυμεσικής τεχνολογίας στην εκπαίδευση (Μαρκάδας και Τελλίδου, 2002).

Από τη μελέτη, ωστόσο, των παραπάνω προκύπτει κάτι πολύ σημαντικό: δεν μπορεί να αξιοποιηθεί δημιουργικά το λογισμικό χωρίς την ενεργό παρουσία των εκπαιδευτικών. Σε όλη αυτή την προσπάθεια φαίνεται σαφώς πως ο εκπαιδευτικός έχει θέση και μάλιστα εξέχουσα.

Στα πλαίσια αυτά καθοριστική είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ, η οποία αποσκοπεί στο να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς ένα πρώτο επίπεδο εξοικείωσης και, κατά συνέπεια, μια αίσθηση ασφάλειας όσον αφορά τις βασικές λειτουργίες και εφαρμογές που σχετίζονται με τις ΤΠΕ. Οι εκπαιδευτικοί ασκούμενοι σε ένα υπολογιστικό σύστημα και στα βασικά εργαλεία που το συνοδεύουν θα αποκτήσουν τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες στη χρήση των ΤΠΕ που απαιτούνται για να μπορούν να αντιλαμβάνονται, να αξιολογούν και να χρησιμοποιούν αποδοτικά τις νέες αυτές δυνατότητες.

Ο ΟΟΣΑ (1996) επισημαίνει χαρακτηριστικά «[...] η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να περιλαμβάνει και κατάρτιση πάνω στην παιδαγωγική χρήση των τεχνολογιών της εκπαίδευσης, την οποία οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη για να συμπληρώσουν την εισαγωγική κατάρτισή τους. Έτσι θα καθίστατο ικανοί να μετατρέψουν τις δυνατότητες της υποστηριζόμενης από τον υπολογιστή μάθησης σε διδακτική πράξη, που θα ανταποκρινόταν στους επιδιωκόμενους στόχους μάθησης και στις ανάγκες του σχολικού αναλυτικού προγράμματος».

## Βιβλιογραφία

- Owston, D. (1997), *The World Wide Web: A Technology to Enhance Teaching and Learning?*, *Educational Researcher*, 26(2), 27-33.
- Rogers, J. (1993), *Adults Learning*, London, Open University Press.
- Αγγελή, Χ. (2002), «Τεχνολογία και μαθησιακό περιβάλλον: Δυνατότητες και περιορισμοί», στο: *Οι νέες τεχνολογίες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, 16ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Δ.Ο.Ε.-Π.Ο.Ε.Δ., Αλεξανδρούπολη.
- Γαρυφαλλίδου, Δ. – Ιωαννίδης, Γ. – Σκέλλας, Α. – Τσιτοίρης, Π. (1998), *Εκπαιδευτικό λογισμικό, πολυμέσα και Internet - σύγκριση με τις παραδοσιακές μεθόδους*, διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.rhodes.aegean.gr/sxedia/GRAFDASKALOU/synedria/1998>.
- Γιακουμάτου, Τ. (2003), *Επιμορφωτικές πρακτικές και αξιοποίηση του διαδικτύου. Μία μελέτη περίπτωσης*, στο: «Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη», 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Σύρος.
- Δημητρακοπούλου, Α. (1999), *Η εκπαιδευτική αξιοποίηση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου: Πώς, πότε και γιατί;*, *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1, διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/default.htm>.
- Ε.Α.Ι.Τ.Υ. (2005), *Ο Εκπαιδευτικός και οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας*, διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.cti.gr/epimorfosi/journal/intro.html>.
- Ζωγόπουλος, Ε. (2001), *Νέες Τεχνολογίες και Μέσα Επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία*, Κλειδάριθμος, Αθήνα.
- Κασκαντάμη, Μ. (2001), *Μαθαίνοντας στο Internet: Αρχαία, Νέα, Ιστορία*, Καστανιώτης, Αθήνα.
- Κασκαντάμη, Μ. (2002), *Αξιοποίηση των τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, *Φιλολογική*, 79.
- Κόμης, Β. (2004), *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των επικοινωνιών*, εκδ. Νέων Τεχνολογιών, Αθήνα.
- Κόμης, Β. (1998), *Προς ένα πλαίσιο ένταξης της Πληροφορικής και των Νέων Τεχνολογιών στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Εισήγηση προς το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών και της Πληροφορικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.rhodes.aegean.gr/sxedia/GRAFDASKALOU/synedria/1998/>.
- Κορδάκη, Μ. (2002), *Η Εισαγωγή της Πληροφορικής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Προβληματισμοί και προτάσεις*, 2η Πανελλήνια Διημερίδα με διεθνή συμμετοχή «Διδακτική της Πληροφορικής», Βόλος.
- Κουτσογιάννης, Δ. (1999), *Πληροφορική-επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή*, *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1, 125-130.
- Κυνηγός, Π. (1995), *Η ευκαιρία που δεν πρέπει να χαθεί*, στο: Καζαμίας, Α. και Κασσωτάκης, Μ.: *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, Σείριος.
- Μαρκάδας, Σ. – Τελλίδου, Θ. (2002), *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδασκαλία της Γεωμετρίας*, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο «ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», Σύρος.

- Μυλωνά, Ι. (2005), *Το Διαδίκτυο και η χρήση του από εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, 3<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο «ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», Σύρος.
- Νικολοπούλου, Κ. (1999), *Χρήση του εκπαιδευτικού λογισμικού "Key" για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάλυσης δεδομένων στο μάθημα της Χημείας*, 1<sup>ο</sup> Συνέδριο ΕΤΠΕ, Γιάννενα.
- Νικολοπούλου, Κ. (2000), *Το Διαδίκτυο στην Τεχνολογία της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας: ερωτήματα της θέσης του ως ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο*, 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο «ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», Σύρος.
- Νικολοπούλου, Κ. (2005), *Ανάπτυξη απλών εφαρμογών πολυμέσων με λογισμικό παρουσιάσεων: ένα εργαλείο για εξάσκηση των δεξιοτήτων συλλογής, επιλογής και οργάνωσης των πληροφοριών*, 3<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο «ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», Σύρος.
- Ομάδα Εργασίας της Επιτροπής Στρατηγικής για την Πληροφορική στην Εκπαίδευση (2002), *Λογισμικό της Εκπαίδευσης*, διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.poc.uth.gr/edu-sw/>.
- ΟΟΣΑ (1996), *Επισκόπηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος της Ελλάδας*, Έκθεση Εμπειρογνομώνων, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.
- Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2004), *Εκπαιδευτικό Λογισμικό Πολυμέσων για την Εκμάθηση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας: Μια μελέτη περίπτωσης*. Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση», Τόμος Α', Αθήνα.
- Παναγιωτακόπουλος, Χ. – Πιερρακέας, Χ. – Πιντέλας, Π. (2002), *Εκπαιδευτικές Ηλεκτρονικές Τοποθεσίες Πληροφοριών: Άξονες και Κριτήρια Αξιολόγησης*, *Μέντορας*, 6, 75-86.
- Παναγιωτακόπουλος, Χ. – Πιερρακέας, Χ. – Πιντέλας, Π. (2003), *Το Εκπαιδευτικό Λογισμικό και η Αξιολόγησή του*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παναγιωτακόπουλος, Χ. – Πιερρή, Ε. (2005), *Οι ψυχικοί και σωματικοί κίνδυνοι για την υγεία του χρήστη ηλεκτρονικού υπολογιστή*, 3<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο «ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», Σύρος.
- Παπιάς, Γ. (1989), *Η πληροφορική στο σχολείο. Υλικό, Λογισμικό, Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*, Αθήνα.
- Ράπτης, Α. – Ράπτη, Α. (1998), *Πληροφορική και Εκπαίδευση - Συνολική Προσέγγιση*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ράπτης, Α. – Ράπτη, Α. (1999), *Ο εν δυνάμει αναγεννητικός ρόλος του υπολογιστή ως γνωστικού εργαλείου στο πλαίσιο της εκπαίδευσης*, στο: Τζιμογιάννης, Α. (επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Πληροφορική και Εκπαίδευση»*, Ιωάννινα, σελ. 35-52.
- Ράπτης, Α. – Ράπτη, Α. (2003), *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Ολική προσέγγιση*, Αθήνα: Έκδοση συγγραφέων.
- Σκούρτου, Ε. (2000), *Αδελφοποίηση σχολικών τάξεων στο Διαδίκτυο: Μάθηση μέσω ηλεκτρονικής σύνδεσης*, *Γλωσσικός Υπολογιστής*, τόμος 2, τεύχος 1-2, σ. 249-262.
- Χλαπάνης, Γ. – Δημητρακοπούλου, Α. (2001), *Η χρήση του διαδικτύου στην Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο «ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», Σύρος.

## **Φύλο και Νέες Τεχνολογίες: Ένα νέο πεδίο ανισότητας και διακρίσεων**

Κυριακή Τσικαλάκη  
Εκπαιδευτικός Π.Ε., Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης,  
Διευθύντρια 48ου Δημοτικού Σχολείου Ηρακλείου

### **1. Εισαγωγή**

Η παγκοσμιοποίηση και οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ), άλλαξαν ριζικά όλους τους τομείς του επαγγελματικού και κοινωνικού βίου. Η ψηφιακή παιδεία –η ικανότητα της χρήσης της πληροφορικής– είναι σήμερα τόσο σημαντική, όσο οι γνώσεις γραφής και ανάγνωσης. Χωρίς γνώσεις πληροφορικής οι πολίτες δεν μπορούν ούτε να συμμετέχουν πλήρως ούτε να αποκτούν τις αναγκαίες δεξιότητες για την κοινωνία της γνώσης, στην οποία ζούμε. Είμαστε όλοι μάρτυρες των δραματικών αλλαγών που συντελούνται καθημερινά, ως αποτέλεσμα της εκρηκτικής ανάπτυξης της τεχνολογίας και της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας, που μεταμορφώνουν με ταχύτητα την υλική βάση της κοινωνίας και επαναπροσδιορίζουν τις σχέσεις οικονομίας, κράτους και κοινωνίας. Αυτές οι αλλαγές προβλέπεται να επεκταθούν ακόμη περισσότερο στο μέλλον με σοβαρές συνέπειες στις συνθήκες ζωής και εργασίας όλων των πολιτών – γυναικών και ανδρών (Hughes, 2001· Hoda, 2003). Όσον αφορά τα ζητήματα του φύλου, έχει πραγματοποιηθεί κάποια πρόοδος... Δυστυχώς, όμως, μέχρι στιγμής στο δημόσιο διάλογο, όπου κυριαρχεί ο ανδρικός λόγος, αλλά και στις συζητήσεις μεταξύ των ειδικών σχετικά με την ανάπτυξη και τις συνέπειες των νέων τεχνολογιών το ενδιαφέρον εστιάζεται κυρίως στις οικονομικές επιπτώσεις, αγνοώντας την ανάλυση που εξετάζει τη διάσταση του φύλου, με συνέπεια τα ζητήματα της τεχνολογίας να ερμηνεύονται λανθασμένα ως ουδέτερα ως προς το φύλο.

### **2. Διαμόρφωση του ρόλου του φύλου και Νέες Τεχνολογίες**

#### **2.1 Φύλο και υπολογιστές**

Ο χρήστης και ο υπολογιστής εμπλέκονται σε ένα διάλογο του οποίου σκοπός είναι η επίτευξη κάποιου έργου. Η αλληλεπίδραση μεταξύ του ανθρώπου και της μηχανής επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά και των δύο. Ένα από τα ανθρώπινα χαρακτηριστικά, που έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον τόσο των ψυχο-

λόγων όσο και των εκπαιδευτικών της πληροφορικής, είναι το φύλο του χρήστη.

Η χρήση των υπολογιστών από γυναίκες δεν υπολείπεται πολύ της χρήσης των υπολογιστών από άνδρες: 46% για τις γυναίκες έναντι 54% για τους άνδρες. Ανάλογα είναι τα ποσοστά για τη χρήση του Διαδικτύου, μολονότι το χάσμα διευρύνεται σημαντικά στις μειονεκτούσες ομάδες. Η χρήση υπολογιστή και οι δεξιότητες σε έργα πληροφορικής θεωρούνται πιο κατάλληλες για άνδρες και αγόρια παρά για γυναίκες και κορίτσια. Δεν είναι τυχαίο πως άνδρες κατέχουν τα 2/3 όλων των θέσεων εργασίας στον τομέα της πληροφορικής.

Οι σημερινοί φοιτητές και οι νεότεροι ενήλικοι έχουν μεγαλώσει με ηλεκτρονικά παιχνίδια και εκπαιδευτικό λογισμικό που έχει σχεδιαστεί να είναι πιο ελκυστικό στα αγόρια από ό,τι στα κορίτσια (Verbick, 2001). Επίσης, η χρήση των ΤΠΕ στα σχολεία μας έχει παραδοσιακά συνδεθεί με «ανδρικά» γνωστικά αντικείμενα (μαθηματικά, επιστήμες κ.ο.κ.) και όχι τόσο με «γυναικεία», όπως η λογοτεχνία και οι τέχνες (Cuban, 2001). Επιπλέον, τα αγόρια είναι πιθανότερο να έχουν εμπειρία χρήσης υπολογιστή, ενώ και τα ΜΜΕ και η διαφήμιση προβάλλουν τη χρήση του υπολογιστή ως μια «ανδρική» δραστηριότητα.

Επομένως, το φύλο προβάλλει ως ένας σημαντικός παράγοντας στην επικοινωνία ανθρώπου-υπολογιστή. Όλες αυτές οι διαφορές οδηγούν πολλούς στη διατύπωση της υπόθεσης ότι οι γυναίκες και τα κορίτσια είναι πιθανότερο να έχουν πιο αρνητικές στάσεις απέναντι στους υπολογιστές, καθώς και να ασχολούνται με τους υπολογιστές λιγότερο από τους άνδρες και τα αγόρια, με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα «τεχνολογικό χάσμα των δύο φύλων». Εδώ και πολλά χρόνια έχει πραγματοποιηθεί σημαντική έρευνα παγκοσμίως με σκοπό τον έλεγχο αυτής της υπόθεσης. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών είναι αντιφατικά και αντικρουόμενα δημιουργώντας σύγχυση.

Οι Rosen και Maguire (1990), βασισμένοι σε μια μετα-ανάλυση, καταλήγουν ότι η επίδραση του φύλου είναι μικρή αλλά πραγματική.

Σε μια μακροχρόνια έρευνα των Durndell & Thomson (1997) αποδείχθηκε ότι:

- Η χρήση του υπολογιστή στο σχολείο ήταν παρόμοια τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια.
- Ωστόσο, η χρήση υπολογιστή στο σπίτι συνέχιζε να είναι κυρίως «αρσενική» δραστηριότητα, με τα αγόρια να χρησιμοποιούν τον υπολογιστή τους στο σπίτι ή τον υπολογιστή φίλων τους περισσότερο από τα κορίτσια.
- Αντίστοιχη διαφορά συνέχιζε να υφίσταται και ως προς τη γνώση για τους υπολογιστές, με τα αγόρια να επιδεικνύουν καλύτερες επιδόσεις από τα κορίτσια σε τεστ γνώσεων σχετικά με υπολογιστές.

Τα ευρήματα της έρευνας των Nelson και Cooper (1997) δείχνουν ότι:

- Οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς τη χρήση των υπολογιστών και τις στάσεις απέναντι στις ΤΠΕ ίσως οφείλονται στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά ερμηνεύουν την επίδοσή τους. Με άλλα λόγια, στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους αποδίδουν αίτια στις συμπεριφορές τους.

- Έτσι, φαίνεται πως τα κορίτσια αποδίδουν την επιτυχία ή την αποτυχία τους σε μια δραστηριότητα πάνω στον υπολογιστή στην ευκολία ή τη δυσκολία της, ενώ τα αγόρια αποδίδουν την αποτυχία τους σε κακή τύχη ή σε ελλιπή προσπάθεια.

## 2.2. Επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος

Το κοινωνικό περιβάλλον παίζει σημαντικό ρόλο στην ενθάρρυνση ή την αποθάρρυνση των παιδιών (αλλά και των ενηλίκων) στην ενασχόλησή τους με τον υπολογιστή (Verbick, 2001). Μια προσεκτική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει ελάχιστες διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στην ικανότητα χρήσης ενός υπολογιστή όταν είναι μόνοι τους. Όταν όμως η ενασχόληση με τον υπολογιστή γίνεται δημόσια, οι συνθήκες του κοινωνικού πλαισίου μπορεί να προκαλέσουν μεγάλες διαφορές στον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται τα άτομα καθώς και στα συναισθήματά τους. Το άγχος απέναντι στην τεχνολογία μεγιστοποιείται όταν το άτομο βρίσκεται σε δημόσιο χώρο. Τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια προσπαθούν να συμμορφωθούν στα κοινωνικά στερεότυπα του φύλου τους, με αποτέλεσμα να επιδεινώνεται η επίδοση των κοριτσιών στον υπολογιστή. Σε γενικές γραμμές, τα αγόρια προσδοκούν την επιτυχία ενώ τα κορίτσια ανησυχούν ότι θα αποτύχουν (Cooper & Weaver, 2003).

Η τεχνολογία δεν είναι ουδέτερη ως προς το φύλο. Ωστόσο, οι έρευνες δείχνουν και αρκετούς κοινωνικούς παράγοντες, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για τα εμπόδια που ορθώνονται στη χρήση των ΤΠΕ από τις γυναίκες:

- Οι γυναίκες έχουν λιγότερο χρόνο στη διάθεσή τους λόγω των πολλαπλών τους υποχρεώσεων.
- Οι γυναίκες διαθέτουν χαμηλότερους οικονομικούς πόρους ώστε να καλύψουν το κόστος της τεχνολογίας (Kirkup, 2002).
- Σε πολλές χώρες οι γυναίκες βρίσκονται σε κατώτερο μορφωτικό επίπεδο συμπεριλαμβανομένων των ξένων γλωσσών (οι οποίες είναι απαραίτητες για πρόσβαση στο υλικό του Διαδικτύου) (Huyer & Sikoska, 2003).
- Τέλος, σε πολλές αναπτυσσόμενες χώρες οι γυναίκες τείνουν να κατοικούν σε περιοχές που δε διαθέτουν την υποδομή ούτε μπορούν να ταξιδεύουν σε περιοχές με μεγαλύτερη τεχνολογική ανάπτυξη όσο οι άνδρες (Mitter & Rowbotham, 1995· Hafkin, & Taggart, 2001).

## 3. Φύλο και χρήση του Διαδικτύου

Οι έρευνες που μελετούν τις δραστηριότητες των χρηστών στον υπολογιστή πολύ συχνά χειρίζονται τους χρήστες ως μια ομάδα με κοινά χαρακτηριστικά. Σε μια έρευνα των Teo και Lim (2000) για τη χρήση του Διαδικτύου μόλις 11% των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνει την κυριαρχία των ανδρών στο Διαδίκτυο. Αν θέλουμε να δώσουμε μια εξήγηση, θα υποστηρίξαμε, όπως αποδεικνύουν και τα ερευνητικά δεδομένα, τα εξής:

- Οι άνδρες είναι προδιατεθειμένοι θετικότερα από τις γυναίκες απέναντι

στους υπολογιστές.

- Έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στη χρήση του υπολογιστή.
- Υπάρχει, επίσης, μια αντίσταση από την πλευρά των ανδρών στη χρήση του Διαδικτύου από τις γυναίκες (Herring et al., 1995).
- Στο Διαδίκτυο υπάρχει σημαντική έλλειψη υλικού που απευθύνεται στις γυναίκες (Heichler, 1997).
- Οι γυναίκες κάτω των 21 ετών γενικά αφιερώνουν περισσότερο χρόνο από τους άνδρες σε δραστηριότητες επικοινωνίας. Ωστόσο, αυτή η διαφορά δεν είναι σημαντική στις ηλικιακές ομάδες 21-30 ετών και άνω των 30 ετών.
- Το αποτέλεσμα αυτό είναι συνεπές με τα ευρήματα άλλων ερευνών (π.χ. Hoffman et al., 1996), που δείχνουν ότι οι γυναίκες τείνουν να χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο κυρίως για επικοινωνία (π.χ. e-mail).
- Οι άνδρες χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο περισσότερο από τις γυναίκες για δραστηριότητες που σχετίζονται με το «κατέβασμα» προγραμμάτων και υλικού και την περιήγηση και αναζήτηση πληροφοριών.
- Διαφορές δεν φαίνεται να υπάρχουν μεταξύ των φύλων στη δραστηριότητα της ηλεκτρονικής αγοράς προϊόντων.

Η έρευνα δεν έχει τεκμηριώσει ακόμα τον ισχυρισμό της χρησιμότητας του Διαδικτύου ως εργαλείου για την έρευνα. Συστηματικές έρευνες της τοποθέτησης και οι συσχετισμοί σχετικά με τη συμπεριφορά στο Διαδίκτυο δεν έχουν ερευνηθεί (Windschitl, 1998). Η κυρίαρχη χρήση του Διαδικτύου επιτρέπει μια μελέτη των καθοριστικών παραγόντων των υπαλλήλων που αφορούν το Διαδίκτυο. Μια απλή θεώρηση ότι οι νέοι γνωρίζουν ήδη για το Διαδίκτυο και οι μεγαλύτεροι αντιστέκονται δεν ήταν σωστή (Smith & Comstock, 1995).

Η κυριαρχία των αγγλικών ως γλώσσας του Διαδικτύου έχει οδηγήσει στον αποκλεισμό μιας πλειονότητας του παγκόσμιου πληθυσμού που δεν μιλά τα αγγλικά. Οι γυναίκες που δεν έχουν πρόσβαση στην επίσημη εκπαίδευση δύσκολα μαθαίνουν ξένες γλώσσες και περιθωριοποιούνται. Στις χώρες ή στις περιοχές όπου τα αγγλικά δεν είναι η επίσημη γλώσσα, όπως η λατινική Αμερική, η Μέση Ανατολή, η γαλλόφωνη Αφρική και η Ανατολική Ευρώπη, το πρόβλημα είναι μεγαλύτερο. Η γλώσσα έχει αναφερθεί από τις γυναίκες ως ένα από τα κορυφαία εμπόδια στη χρήση του Διαδικτύου (Gillian, 2000· Teltscher, 2002· Hafkin, 2002).

#### 4. Εκπαίδευση - κατάρτιση γυναικών και Νέες Τεχνολογίες

Μια διάσταση της ανισότητας στην εκπαίδευση που δεν αμφισβητείται, μάλιστα στοιχειοθετείται ολοένα και περισσότερο, είναι η ανισότητα μεταξύ αγοριών και κοριτσιών σε σχέση με τις νέες τεχνολογίες. Οι νέες τεχνολογίες και ιδιαίτερα η εισαγωγή της πληροφορικής στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δημιούργησε ένα νέο πεδίο, στο οποίο τα αγόρια πήραν ένα ξεκά-

θαρο προβάδισμα: στη πρόσβαση, την εξοικείωση, τη χρήση, και τις επιδόσεις στις νέες τεχνολογίες. Όπως υποστηρίζει η Verbick (2001), η ενθάρρυνση των κοριτσιών στην τεχνολογία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι πολύ σημαντική. Οι δάσκαλοι παίζουν καθοριστικό ρόλο για το πώς τα κορίτσια θα έρθουν σε επαφή με το περιβάλλον των Η/Υ και κυρίως θα πρέπει να ενθαρρύνουν τα νέα κορίτσια να ακολουθήσουν τον τομέα της πληροφορικής.

Το αποτέλεσμα είναι στις Η.Π.Α., την πλέον τεχνολογικά προηγμένη χώρα, όπου ήδη από το 1996 το 65% των δημόσιων σχολείων έχουν αποκτήσει πρόσβαση στο Διαδίκτυο και το χρησιμοποιούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, η επίδραση των νέων τεχνολογιών στην ανισότητα των δύο φύλων έχει ήδη αρχίσει να διερευνάται συστηματικά. Το ίδιο, βέβαια, ισχύει και σε άλλες αναπτυγμένες χώρες. Πολλαπλοί είναι οι παράγοντες που έχουν εκτιμηθεί ως επεξηγηματικοί των ανισοτήτων των δύο φύλων σε σχέση με τις νέες τεχνολογίες. Παρουσιάζουμε τους σπουδαιότερους, όπως αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία:

Η Zuga (1996) διαπιστώνει ότι η εκπαίδευση στη χρήση και με τη χρήση της τεχνολογίας εκφράζει την «παραδοσιακή ηγεμονική πρακτική» των θετικών επιστημών, που ταυτίζεται με το κυρίαρχο και ορθολογιστικό αρσενικό, σε αντιδιαστολή με τη φύση, που ταυτίζεται με το παθητικό θηλυκό, γεγονός που αποτρέπει τα κορίτσια από την τεχνολογία. Διαπιστώνεται ότι το περιεχόμενο των προγραμμάτων της πληροφορικής, όπως γενικότερα και αυτό των θετικών επιστημών, είναι διαμορφωμένο για «αρσενικό ακροατήριο» (Cassell & Jenkins, 1998). Μέσα στο σχολείο ο τρόπος αξιοποίησης της πληροφορικής λειτουργεί, επίσης, ελκυστικά για τα αγόρια και αποτρεπτικά για τα κορίτσια.

Κατά μίαν άποψη, ο κατακερματισμός των δράσεων στο αναλυτικό πρόγραμμα της πληροφορικής αντιβαίνει στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν τα κορίτσια, που έχουν περισσότερο συνθετική σκέψη (Frenkel, 1990). Κατά μίαν άλλη άποψη, οι δραστηριότητες στα τεχνολογικά εκπαιδευτικά εργαστήρια των σχολείων είναι ανταγωνιστικές, και κατά συνέπεια δεν είναι ελκυστικές για τα κορίτσια, που προτιμούν τη συλλογική και συνεργατική μορφή εργασίας (Opie, 1998· Dixon, 1998). Έρευνα στη Βρετανία τεκμηρίωσε ότι ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας και αντιμετώπισης των δύο φύλων από τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο εκμάθησης και χρήσης ηλεκτρονικών προγραμμάτων είναι ένας από τους βασικότερους παράγοντες που καθορίζει τη στάση των κοριτσιών απέναντι στη πληροφορική – εάν αυτή θα είναι θετική ή αρνητική (Pryor, 1994). Σημειώνεται ότι η απουσία γυναικών εκπαιδευτικών αποτελεί απουσία προτύπων για μαθήτριες και φοιτήτριες, κάτι που επιδεινώνει την έλλειψη αυτοπεποίθησης που εκδηλώνουν τα κορίτσια σε σχέση με τις νέες τεχνολογίες. Αντίθετα, η παρουσία στη τάξη γυναικών εκπαιδευτικών με ειδικευση στη πληροφορική, σε συγκεκριασμό με την αλλαγή διδακτικής μεθοδολογίας προς τη κατεύθυνση της έμφασης στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα της δράσης, φαίνεται να έχει εξισωτικά αποτελέσματα για αγόρια και κορίτσια (Pryor, 1993).

Κατά την Quilling (1999), η τεχνολογία τείνει να είναι πιο ελκυστική για τους

άνδρες από ό,τι για τις γυναίκες. Συνεπώς, οι γυναίκες δε λαμβάνουν πρωταγωνιστικούς ρόλους στην ανάπτυξη τεχνολογικών δεξιοτήτων και έτσι μειώνουν τις επαγγελματικές τους προοπτικές στη νέα αγορά εργασίας. Ακόμα, σημειώνεται από τη Morse (1996) ότι λόγω της έλλειψης εμπειρίας με την πληροφορική οι γυναίκες τείνουν να «διαμορφώνονται» από την τεχνολογία και να αναγκάζονται να προσαρμόζονται στις ανάγκες και λειτουργίες της, αντί να διαμορφώνουν αυτές την τεχνολογία. Έτσι, αυτή παραμένει προπύργιο των ανδρών, τους οποίους οι γυναίκες απλώς «προσπαθούν να φτάσουν». Η Menzies (1997), επίσης, παρατηρεί ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών εισάγεται σταδιακά σε όλους τους τομείς, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης, πράγμα που σταδιακά αναμένεται να δημιουργήσει μια νέα μορφή «αποικιοκρατίας», που θα περιθωριοποιήσει ακόμα περισσότερο τις μειονότητες, μεταξύ των οποίων και τις γυναίκες.

Μία περίπτωση διαφοροποίησης των δύο φύλων είναι η μικρή και συνεχώς φθίνουσα αναλογία των γυναικών στις επιλογές τους για πανεπιστημιακές σπουδές που έχουν να κάνουν με την πληροφορική και τις νέες τεχνολογίες. Η διαίρεση αυτή μεταξύ των φύλων οφείλεται κατά πολύ στην ανεπάρκεια των προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, είτε στα προπτυχιακά στάδια είτε στα στάδια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, τα οποία, καθώς είναι ανδροκεντρικά εστιασμένα, απωθούν τις γυναίκες από τη συμμετοχή (Arend, 2002). Μια σημαντική παρατήρηση που αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία, είναι η ανεπάρκεια μεθόδου κατάρτισης για τις γυναίκες. Οι περισσότεροι συντάκτες υποστηρίζουν ότι το πρόβλημα δεν είναι τόσο για το πώς να διδάξει τις γυναίκες αποτελεσματικά, αλλά ότι η κατάρτιση είναι «ειδική» και «ανδροκεντρική» ικανότητα (Ebben & Kramarae, 1993).

Άλλοι σχολιαστές προτείνουν ότι η έλλειψη κατάρτισης είναι ένα σοβαρότερο πρόβλημα για τις γυναίκες απ' ό,τι για τους άνδρες λόγω του πολιτισμού της τεχνολογίας. Η δυσκολία για τις γυναίκες εξηγείται κατά το μεγαλύτερο μέρος επειδή οι γυναίκες και οι άνδρες τείνουν προς τις διαφορετικές μορφές εκμάθησης. Οι μελέτες (Turkle & Papert, 1990), προτείνουν ότι πολλές γυναίκες προτιμούν να μάθουν μέσω μιας τακτικής ρουτίνας στην οποία καταλαβαίνουν το λόγο για κάθε βήμα, ενώ πολλοί άνδρες (και αγόρια) έχουν ενθαρρυνθεί για να μάθουν μέσω του πειραματισμού, της δοκιμής και του λάθους. Επιπλέον, οι γυναίκες είναι λιγότερο ριψοκίνδυνες σε αντίθεση με τους άνδρες, που πειραματίζονται σε νέα περιβάλλοντα. Αυτό το δίπτυχο της «ανδροκεντρικής κατάρτισης» και της «μη-συστηματικής» πρακτικής εκμάθησης βάζει τις γυναίκες σε μειονεκτική θέση και τις «φρενάρει» στις επιλογές σπουδών στις Νέες Τεχνολογίες. Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαίο να αναζητηθούν νέες πολιτικές στην εκπαίδευση, καθώς άνδρες και γυναίκες μαθαίνουν σε διαφορετικά μαθησιακά πλαίσια και διαπραγματεύονται διαφορετικές αξίες.

## 5. Προτάσεις για την αντιμετώπιση του «τεχνολογικού χάσματος των φύλων»-Ενδυνάμωση των γυναικών

Προσπαθώντας να καταδείξουμε την ανάγκη επίλυσης των προβλημάτων που καταγράφηκαν παραπάνω, αρχικά θα αναφέρουμε ότι υπάρχουν τρεις βασικές προτεραιότητες:

- Πρώτο, να δοθεί έμφαση στη συμμετοχή των γυναικών, ανεξάρτητα από την κοινωνική κατάσταση ή το γεωγραφικό χώρο.
- Δεύτερο, να δοθεί έμφαση στη μάθηση και στην κατάρτιση, ιδίως στην αύξηση του αριθμού των γυναικών στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση στους τομείς της πληροφορικής.
- Και, τρίτο, να δοθεί έμφαση στην αύξηση του ποσοστού απασχόλησης των γυναικών καθώς και του αριθμού γυναικών που δημιουργούν δικές τους επιχειρήσεις στον τομέα της πληροφορικής.

Επίσης, θεωρούμε πολύ σημαντικά και αναφέρουμε αναλυτικά τα παρακάτω:

- Πολλές έρευνες δείχνουν ότι οι γυναίκες δεν αισθάνονται άνετα με το περιεχόμενο του Διαδικτύου (δεν έχουν πειστεί για τη χρησιμότητά του στη ζωή τους), γεγονός που αποδεικνύει ότι η πρόσβαση είναι σημαντική, αλλά όχι και ικανή συνθήκη για να εξασφαλίσει τη χρήση των ΤΠΕ από τις γυναίκες. Σημαντική θεωρούμε τη δημιουργία τεχνολογίας και υλικού (λογισμικού, δικτυακών τόπων, παιχνιδιών, ηλεκτρονικών κοινοτήτων κ.ο.κ.) που θα απευθύνονται σε κορίτσια και γυναίκες και θα ικανοποιούν τις ανάγκες τους. Αυτό, βεβαίως, προϋποθέτει τη δημιουργία νέων εργαλείων που θα σχεδιαστούν «με κέντρο τη γυναίκα» (women-centered).
- Επένδυση στην τεχνολογία. Να δημιουργήσουμε περισσότερες ευκαιρίες εξοικείωσης με την τεχνολογία και να καταβάλουμε προσπάθειες ώστε να αυξηθεί η κρίσιμη μάζα των χρηστών των ΤΠΕ.
- Αξίζει να δοθεί περισσότερη έμφαση στην *ανάλυση της τεχνολογίας* με βάση το φύλο έτσι, ώστε όλοι οι φοιτητές να μπορούν να κατανοήσουν το μέγεθος και τον τρόπο κατά τον οποίο οι κοινωνικοί παράγοντες (συν)διαμορφώνουν την τεχνολογία ως επιστήμη και ως καθημερινή πρακτική.
- Οι γυναίκες θα πρέπει να εμπλακούν στο *σχεδιασμό συστημάτων και εργαλείων* φιλικότερων προς τις γυναίκες (άλλωστε αυτές γνωρίζουν καλύτερα από τον καθένα τις ανάγκες τους).
- Η αντιμετώπιση των προβλημάτων που αφορούν την πρόσβαση και την κινητικότητα των γυναικών που ανήκουν σε μειονεκτούσες ομάδες θα συμβάλει στην *άρση των ψυχολογικών και γεωγραφικών φραγμών* στην κοινωνία της γνώσης. Η πρόσβαση στις ΤΠΕ σε όλους τους τομείς δεν θα βοηθήσει μόνο τις γυναίκες να βρουν νέες θέσεις εργασίας, αλλά θα δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για αλλαγές στις υφιστάμενες θέσεις εργασίας ανοίγοντας το δρόμο για την εφαρμογή νέων εργασιακών μεθόδων, νέων τρόπων

οργάνωσης της εργασίας, που θα επιτρέπουν την εξισορρόπηση της εργασίας με την οικογενειακή ζωή, όπως η τηλεργασία, που θα επιτρέπουν, επίσης, περισσότερη ευελιξία, θα βελτιώσουν την ποιότητα του επαγγελματικού βίου και θα αυξήσουν την ικανοποίηση από την εργασία, βοηθώντας τελικά περισσότερες γυναίκες να επιστρέψουν στην αγορά εργασίας.

- Τα κράτη οφείλουν, επίσης, να αντιμετωπίσουν *διαρθρωτικά ζητήματα στην εκπαίδευση*. Οφείλουν να μεριμνήσουν, ώστε αγόρια και κορίτσια να είναι εξίσου εφοδιασμένα με τις αναγκαίες δεξιότητες και γνώσεις, για να προοδεύσουν στην κοινωνία της πληροφορίας. Ο ρόλος του σχολείου είναι σημαντικός στη διαμόρφωση στάσεων και στερεοτύπων για το μέλλον και για αυτόν ακριβώς το λόγο είναι ιδιαίτερα σημαντικό να εκπαιδεύσουμε τα παιδιά μας σε όσο το δυνατόν πιο νεαρή ηλικία.
- Χρειάζεται, επίσης, να σκεφτούμε πώς μπορούμε να εντείνουμε τις προσπάθειές μας για την *αύξηση του αριθμού των γυναικών στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση στους τομείς της πληροφορικής*. Οι εκστρατείες ευαισθητοποίησης διαδραματίζουν αποφασιστικό ρόλο, καθώς ενθαρρύνουν τις γυναίκες να συμμετάσχουν σε τομείς σπουδών στους οποίους παραδοσιακά δεσπόζουν οι άνδρες, όπως η πληροφορική, ο προγραμματισμός Η/Υ ή η μηχανολογία.
- Η εκπαίδευση στις ΤΠΕ πρέπει, επίσης, να απευθυνθεί και σε *ομάδες που δεν είναι εξοικειωμένες* με αυτές, όπως οι γυναίκες σε παραδοσιακά γυναικίους τομείς ή οι άνεργες γυναίκες. Τα άτομα αυτά αποτελούν πολύτιμο πόρο, που δεν έχουμε το δικαίωμα να σπαταλήσουμε.
- Πρέπει να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για την *πλήρη συμμετοχή όλων των γυναικών*, περιλαμβανομένων των μητέρων με μικρά παιδιά, των ηλικιωμένων γυναικών και των γυναικών με αναπηρίες. Η αύξηση της αντιπροσώπευσης των γυναικών στην αγορά εργασίας αποτελεί μεν αναγκαία προϋπόθεση για την επίτευξη της ισότητας των φύλων, όμως δεν αρκεί.

Για να επιτευχθούν όλοι αυτοί οι στόχοι απαιτείται *σύμπραξη και συγκεκριμένη δράση*. Η αύξηση της συμμετοχής των γυναικών στην κοινωνία της Πληροφορίας αποτελεί πρόκληση που απευθύνεται σε όλους: στις κυβερνήσεις, στις τοπικές και περιφερειακές αρχές, στα συνδικάτα, στους εργοδότες.

## 6. Συμπεράσματα

Οι παραδοσιακές προσεγγίσεις των νέων τεχνολογιών με βάση τις οικονομικές, επαγγελματικές ή απλώς τεχνολογικές παραμέτρους και τη φιλελεύθερη αντίληψη περί συμμετοχής θα πρέπει να συμπληρωθούν με αρκετή ευαισθησία απέναντι στα ζητήματα φύλου, στην ποιότητα ζωής, στο ανθρώπινο και κοινωνικό περιβάλλον των νέων τεχνολογιών. Αποτελεί αντικείμενο περαιτέρω έρευνας, ανάλυσης σε βάθος και δημόσιου διαλόγου το εάν και κατά πόσο οι ί-

διες οι νέες τεχνολογίες ή το κοινωνικό τους περιβάλλον θα πρέπει να είναι ευαίσθητες σε θέματα φύλου· αν θα πρέπει να προσπαθήσουμε να προσαρμόσουμε στις γυναικείες ανάγκες τον προσανατολισμένο στην τεχνολογία πολιτισμό μας ή να τον καταστήσουμε πιο ανθρώπινο. Η ενσωμάτωση της διάστασης του φύλου στην ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών δεν θέτει μόνο θέμα πρόσβασης, ποσοτικής συμμετοχής και ίσης εκπροσώπησης των γυναικών, αλλά ένα βαθύτατο ερώτημα και κριτική αξιολόγηση της κουλτούρας της κοινωνίας της πληροφορίας, με τις αξίες της, τις αναπτυξιακές στρατηγικές της, τους στόχους της και την εμπλοκή του ανθρώπινου δυναμικού.

Τα διάφορα κοινωνικά χάσματα προκαλούν το «ψηφιακό χάσμα» και αυτό, με τη σειρά του, εντείνει τα υπάρχοντα κοινωνικά χάσματα και δημιουργεί νέα... Ο όρος «ψηφιακό χάσμα», όπως προείπαμε, αναφέρεται στη διαφοροποίηση μεταξύ αυτών που έχουν πρόσβαση στις ΤΠΕ και αυτών που δεν έχουν· μεταξύ αυτών που έχουν την εμπειρία και την κατάρτιση να αξιοποιήσουν τις ΤΠΕ και αυτών που δεν τις διαθέτουν. Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει η Fatma Alloo (Tanzania Media Women's Association), «πρέπει να αντιληφθούμε ότι οι ΤΠΕ είναι εδώ για να μείνουν... Αυτό που θα πρέπει να αποφασίσουμε είναι αν θα παίξουμε το παιχνίδι και θα το γυρίσουμε προς όφελός μας ή θα το χάσουμε εντελώς». Είναι σαφές ότι, αν οι γυναίκες δεν καλύψουν το χάσμα που τις χωρίζει από τους άνδρες στη χρήση των ΤΠΕ, θα δουν τους εαυτούς τους ακόμη περισσότερο περιθωριοποιημένες.

## Βιβλιογραφία

- Arrend, M. (2002), Socio-economic analysis and macro-modelling of adapting to Information Technology in *Europe, Workpackage No.3 "Social Impacts of ICT"-First Interim Report Deliverable 3.1*.
- Cassell, J. – Jenkins, H. (1998). From Barbie to Mortal Kombat – Gender and Computer Games. Cambridge, MA: MIT Press. Frenkel, K. "Women and Computing" *Communications of the ACM*, v.33, n.11, Nov. 1990.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cooper, J. - Weaver, K. D. (2003). *Gender and computers: Understanding the digital divide*. Lawrence Erlbaum.
- Dixon, C. (1998), *Action, Embodiment and Gender in the Design and Technology Classroom. Gender in Secondary Education Balancing the Books* (Ed. A. Clark and E. Millard), London: Routledge, pp. 145-162.
- Durndell, A. – Thomson, K. (1997). Gender and computing: A decade of change? *Computers and Education*, 28, 1, 1-9.
- Ebben, Maureen – Kramarae, Cheris (1993). Women in Information Technologies: Creating a Cyberspace of Our Own, in Taylor, Jeanie, Kramarae, Cheris and Ebben, Maureen (Eds), *Women, Information Technology and Scholarship*. Urbana, Illinois.
- Frenkel, K. (1990). "Women and Computing" *Communications of the ACM*, v.33, n.11, Nov. 1990.
- Graig, A. – Paradis, R. – Turner, E., A gendered view of Computer Professionals: Preliminary Results of a Survey.
- Hafkin, N. – Taggart, N. (2001), *Gender, Information Technology and Developing Countries: An Analytical Study*. Washington, DC: AED/USAID.
- Hafkin, N. (2002), Gender Issues in ICT Policy in Developing Countries: An overview, paper delivered at the *UNDAW Expert Group Meeting on Information and Communication technologies and their impact on and use as an instrument for the advancement and empowerment of women*, Seoul, Korea, Nov.
- Hoda, Sobhy (2003). Women and globalization. *GDN Fourth Annual Conference: Globalization and Equity*, January, 15-21, 2003.
- Hughes, Donna M. (2001), Globalization, Information Technology, and Sexual Exploitation of Women and Children, *Rain and Thunder – A Radical Feminist Journal of Discussion and Activism*, Issue #13, Winter.
- Huyer, S. – Sikoska, T. (2003). *Overcoming the gender digital divide: Understanding ICTs and their potential for the empowerment of women*. Instraw Research Paper Series, No 1, April.
- Kerr, J. (2001). *International trends in gender equality work. Association for Women's Rights in Development*. Occasional Paper No 1 - November 2001.
- Kirkup, G. (2002). "ICT as a tool for enhancing women's education opportunities; and new educational and professional opportunities for women in new technologies".
- Manju K. Ahuja. "Information Technology and the Gender Factor"

- Marcelle, Gillian (2000), Getting gender into African ICT Policy: A Strategic View, in Rathgeber Eva, and Edith Ofwona Adera (eds), *Gender and the Information Revolution in Africa*, Ottawa: IDRC, p. 39.
- Marcelle, Gillian (2000), *Transforming Information & Communication for Gender Equity*. New York: UNDP.
- Menzies, H. (1977), Women-Centered Learning in a Digital Universe. Paper presented at *Canadian Congress for Learning Opportunities for Women*, Montreal, March 1997, p. 107.
- Mitter, S. (1995), Who benefits? Measuring the differential impact of new technologies, in: Gender Working Group, UN Commission on Science and Technology for Development, *Missing Links: Gender Equality in Science and Technology for Development*, pp. 219-242.
- Mitter, S. – Rowbotham, S. (1995), *Women encounter technology: Changing Patterns at Employment in the Third world*, Routledge, London and New York.
- Morse, F. K. (1996), *The gender gap in computer knowledge, confidence and attitudes: What's experience got to do with it*. Thesis presented at the Faculty of the Graduate School of Education of Harvard University. Cambridge, MA.
- Nelson, L.J. (1997), Gender differences in children's reactions to success and failure with computers. *Computers in Human Behavior*, 13, 247-267.
- Opie, C. (1998), Gender issues in information technology, in Clark, A. and Mill, E., *Gender in Secondary Education – Balancing the Books*. London: Routledge, pp. 80-95.
- Pryor, J. (1993), He, she and I.T.: Groupwork in a gender-sensitive area. Paper presented at the *Annual Conference of the British Educational Research Association*. Liverpool, England.
- Pryor, J. (1994), Enhancing Confidence in the Gender Sensitive Curriculum. National Association for Urban Studies, Lewis Cohen Urban Studies Centre, University of Brighton, United Kingdom.
- Quilling, Joan I. (1999), Gender, Technology, and Leadership Development. *Journal of Family and Consumer Sciences: From Research to Practice*, 91, 3: 70-75.
- Ray, C.M. – Sormunen, C. – Harris, T.M. (1999), Men's and women's attitudes toward computer technology: A comparison. *Office Systems Research Journal*, 17, 1, 1-8.
- Teltscher, S. (2002), Gender, ICT and Development, *World Civil Society Forum*, Geneva, 14-19 July.
- Teo, T.S.H. – Lim, V.K.G. (2000), Gender differences in internet usage and task preferences. *Behaviour and Information Technology*, 19, 283-295.
- Turkle, S. (1984), *The Second Self: Computers and the Human Spirit*. New York: Simon and Schuster.
- Turkle, S. – Papert, S. (1990), Epistemological Pluralism: Styles and Voices Within the Computer Culture, in Signs: *Journal of Women in Culture and Society*, 16 (1), pp. 128-157.
- UNESCO (2002), *Freedom of Expression in the Information Society*. Final Report. International Symposium, organised by the French National Commission in partnership with UNESCO.
- Verbick, Tahaba: *Women, technology and gender bias*.
- Zuga, K. (1996), Addressing Women's Ways of Knowing to Improve the Technology Education Environment for All Students, *Journal of Technology Education*, vol. 10, n. 2, pp. 57-71

## Η ισότητα των φύλων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Ιωάννης Γαργαλιάνος

Δάσκαλος, μετεκπαιδευόμενος στο Διδασκαλείο του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

### 1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη μελέτη της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στον παράγοντα φύλο και την εκπαίδευση. Το ενδιαφέρον αυτό άρχισε να γίνεται ιδιαίτερα έντονο τη δεκαετία του 1970, κατά την οποία υπάρχει μια έκρηξη δημοσιευμάτων με θέμα την εκπαίδευση και το φύλο. Κατά τη δεκαετία αυτή έχουμε μια σειρά από γεγονότα σε διεθνές επίπεδο που έστρεψαν το ενδιαφέρον της παιδαγωγικής επιστήμης στη μελέτη του συγκεκριμένου θέματος.

Η δεκαετία του '70, κατά την οποία αναπτύχθηκε και ένα έντονο φεμινιστικό κίνημα, ονομάστηκε «δεκαετία της γυναίκας».<sup>1</sup> Το 1975, συγκεκριμένα, έχουμε τη «Διακήρυξη για την Ισότητα των Φύλων» και τον εορτασμό του Διεθνούς Έτους της Γυναίκας. Επίσης, η Ευρωπαϊκή Ένωση (τότε ΕΟΚ) και ο ΟΗΕ εξέδωσαν μια σειρά οδηγιών που είχαν ως στόχο την εξάλειψη των διακρίσεων ανάμεσα στα δύο φύλα.

Και στη χώρα μας την εποχή αυτή έχουμε τη λήψη μιας σειράς μέτρων που στοχεύουν στην εξάλειψη των διακρίσεων των δύο φύλων. Το 1975 ψηφίζεται το νέο Σύνταγμα, όπου στο άρθρο 4 και στην παράγραφο 2 αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι «Οι Έλληνες και οι Ελληνίδες έχουν ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις».<sup>2</sup> Αυτή η γενική διάταξη συμπληρώνεται και εξειδικεύεται με το άρθρο 1, παράγραφος 1 του νόμου 1566/85, όπου αναφέρεται ότι «σκοπός της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυναμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά».<sup>3</sup>

1 Δελιγιάννη, Β. - Ζιώγου, Σ. (επιμ.), *Εκπαίδευση και φύλο*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας, 1994, 23.

2 ΥΠΕΠΘ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, ΣΤ' τάξη*, Βιβλίο του δασκάλου, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1992, σ. 100.

3 Νόμος 1566/85.

Την ίδια εποχή, τη δεκαετία του 1970, έχουμε μια σειρά δημοσιευμάτων στον τύπο,<sup>4</sup> με αφορμή την κατάθεση στη Βουλή διάφορων νομοσχεδίων με περιεχόμενο που αφορούσε την ισότητα των δύο φύλων, που προκαλούν έντονες συζητήσεις στην κοινή γνώμη. Το 1979, μάλιστα, έχουμε τη μετατροπή των σχολείων αρρένων και θηλέων σε μεικτά με την εγκύκλιο Δ11039/17.3.1979 και την καθιέρωση της μεικτής εκπαίδευσης. Ικανοποιήθηκε, έτσι, ένα πολύ παλιό αίτημα, σύμφωνα με το οποίο τα αμιγή σχολεία αρρένων και θηλέων έπρεπε να καταργηθούν, καθώς συνέβαλλαν στη διαιώνιση των διακρίσεων ανάμεσα στα δύο φύλα.

Όλα τα παραπάνω ώθησαν τους επιστήμονες που ασχολούνται με τις κοινωνικές επιστήμες γενικότερα, αλλά και ειδικότερα με την παιδαγωγική επιστήμη, να επικεντρώσουν το ενδιαφέρον τους στο πώς η εκπαίδευση διατηρεί και αναπαράγει ανισότητες γενικότερα, αλλά και ειδικότερα να διερευνήσουν ποιες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας συντηρούν και αναπαράγουν τη διάκριση των δύο φύλων.

Στην εργασία μας αυτή επικεντρώνουμε το ενδιαφέρον μας σε τρεις τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από τους οποίους «περνάει» η ιδεολογία που αφορά τους ρόλους των δύο φύλων και που, κατά την άποψή μας, συντηρούν και αναπαράγουν τη διάκριση των δύο φύλων στην εκπαίδευση: 1) στα σχολικά βιβλία, 2) στο σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό: στην α) άμεση (ως ανεξάρτητο μάθημα) και β) στην έμμεση μορφή του, και 3) στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, που είναι συχνά διαφορετική απέναντι σε άτομα διαφορετικού φύλου. Η πρώτη περίπτωση και, από τη δεύτερη, η άμεση μορφή αφορούν το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, ενώ η έμμεση μορφή και η τρίτη περίπτωση αφορούν το «κρυφό» ή «σιωπηλό» πρόγραμμα ή σχολικό παραπρόγραμμα. Το τελευταίο έχει την έννοια ότι δεν διδάσκεται, αλλά μαθαίνεται μέσα από άτυπες μορφές διδασκαλίας, παράλληλα με το επίσημο και τυπικό σχολικό πρόγραμμα.<sup>5</sup>

## 2. Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα δύο φύλα

Βασικός παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από τον οποίο συντηρείται και αναπαράγεται η διάκριση των δύο φύλων στην εκπαίδευση είναι οι εκπαιδευτικοί, οι αντιλήψεις και οι στάσεις των οποίων ενισχύουν τη διαφορετική συμπεριφορά των δύο φύλων.

Οι εκπαιδευτικοί, ως μέλη και αυτοί της ευρύτερης κοινωνίας, είναι και οι ίδιοι θύματα της ιδεολογίας των ρόλων των δύο φύλων, και δεν θα μπορούσε να γίνει και αλλιώς με δεδομένο και την ελλιπή επιστημονική κατάρτιση πάνω σε θέματα κοινωνικοποίησης, ανισότητας και κοινωνικής διάκρισης με βάση το

4 Μουστάκα, Καλλιόπη, Αντιφεμινισμός και σχολικά βιβλία, εφημερίδα *Το Βήμα*, 11.1.1976.

5 Μαυρογιώργος, Γιώργος, Σχολικό πρόγραμμα και παραπρόγραμμα, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 13 (1983), σ. 74.

φύλο. Ο εκπαιδευτικός με συγκεκριμένες αντιλήψεις, στάσεις και πρακτικές συμβάλλει, εκών άκων, στη διαιώνιση και αναπαραγωγή φυλετιστικών (σεξιστικών) διακρίσεων μέσα στο σχολείο. Ο εκπαιδευτικός, όμως, μπορεί και έχει την υποχρέωση, με σωστή ενημέρωση, να συμβάλει στη μείωση της απόστασης ανάμεσα στα δύο φύλα.<sup>6</sup> Το σχολείο, επίσης, έχει τη δύναμη να ενισχύει μια επιθυμητή συμπεριφορά και να αποδυναμώνει μια ανεπιθύμητη. Οι εκπαιδευτικοί, όμως, στην πλειονότητά τους έχουν την τάση να ταξινομούν τους μαθητές ανάλογα με το φύλο τους, να αποδίδουν λίγο-πολύ αυθαίρετα ορισμένες ιδιότητες στο ένα ή στο άλλο φύλο και να προσαρμόζουν ανάλογα τη συμπεριφορά τους.<sup>7</sup>

Έρευνες<sup>8</sup> που έχουν γίνει στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις απόψεις τους για τη συμπεριφορά των αγοριών και των κοριτσιών στο σχολείο έδειξαν ότι δεν διαφέρουν (οι απόψεις) από αυτές της κοινής γνώμης.

Αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα και συγκεκριμένα ότι τα αγόρια είναι, σε σχέση με τα κορίτσια, πιο ζωντανά, θορυβώδη, επιθετικά, απείθαρχα, αμελή, με χαμηλότερες επιδόσεις, λιγότερο συναισθηματικά, πιο αυτόνομα κ.λπ. Αντίθετα, κατά την άποψή τους, τα κορίτσια είναι πιο έξυπνα, πιο μεθοδικά, με καλύτερες επιδόσεις, πιο υπάκουα, πιο επιμελή, πιο πειθαρχικά, πιο συναισθηματικά κ.λπ. Πολλά από τα παραπάνω χαρακτηριστικά, που επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί για τα δύο φύλα, ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, το σφάλμα, όμως, είναι ότι τις διαφορές αυτές στη συμπεριφορά τις θεωρούν ως κάτι φυσικό, κληρονομικό και έμφυτο, ενώ στην πραγματικότητα είναι αποτέλεσμα των ρόλων των φύλων, που έχουν αφομοιωθεί από τα παιδιά ήδη από την προσχολική ηλικία. Αποτέλεσμα της παραπάνω άποψης είναι να ενισχύονται αυτές οι διαφορετικές συμπεριφορές των δύο φύλων και να μη γίνονται προσπάθειες να αποδυναμωθούν ή να εξαλειφθούν.

Ας δούμε, όμως, με ποιους συγκεκριμένους τρόπους μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν τη διαφορετική συμπεριφορά των δύο φύλων.<sup>9</sup>

Πρώτο, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ενισχύεται η διάκριση των δύο φύλων μέσα από συγκεκριμένες στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί ακόμη και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, όπως προκαταλήψεις αναφορικά με τους ρόλους των δύο φύλων, διαφορετικού βαθμού απαιτήσεις ανάλογα με το φύλο, κ.λπ. Επίσης, εδώ θα μπορούσαμε να ε-

6 Σαββίδου, Τούλα, Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαφοροποίηση των δύο φύλων, εμπειρική έρευνα στους εκπαιδευτικούς της Α/βάθμιας εκπαίδευσης στα Δωδεκάνησα, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 86 (1996), 38.

7 Λαμπροπούλου, Βούλα και Γεωργουλέα, Μαριζέττα, Οι ρόλοι των φύλων μέσα από την εκπαίδευση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 46 (1989), 66.

8 Λαμπροπούλου, Βούλα και Γεωργουλέα, Μαριζέττα, ό.π., 66.

9 Λαμπροπούλου, Βούλα και Γεωργουλέα, Μαριζέττα, ό.π., σ. 67.

ντάξουμε και την πρακτική των εκπαιδευτικών να διαχωρίζουν τους μαθητές σε δύο ομάδες ανάλογα με το φύλο τους και να διατυπώνουν γενικές κρίσεις για τη μία ή την άλλη ομάδα, όπως, π.χ., «τα κορίτσια ήταν πιο μελετημένα σήμερα από ό,τι τα αγόρια» ή «πιο φρόνιμα» κ.λπ.

Όλες αυτές οι κρίσεις εδραιώνουν στους μαθητές την εντύπωση της διαφορετικότητας των δύο φύλων, οδηγούν σε ανταγωνισμούς και αντιπαραθέσεις, και δηλητηριάζουν το κλίμα συνεργασίας που πρέπει να επικρατεί στην τάξη ανάμεσα στα δύο φύλα. Αυτό έχει επιπτώσεις και στη γενικότερη συμπεριφορά των μαθητών και έξω από την τάξη, π.χ. στη συγκρότηση ομάδων παιχνιδιών στο διάλειμμα, αλλά μπορεί να συνεχιστεί και στην υπόλοιπη ζωή τους, ακόμη και μετά την ενηλικίωση.

Δεύτερο, το θέμα της πειθαρχίας. Είδαμε παραπάνω ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν διαμορφώσει την άποψη ότι οι μαθητές είναι πιο απείθαρχοι από τις μαθήτριες. Αποτέλεσμα αυτής της αντίληψης είναι να επιβάλλουν και διαφορετικές τιμωρίες και να τις εξαρτούν από το φύλο του παιδιού. Έχει διαπιστωθεί<sup>10</sup> ότι οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα οι δασκάλες, είναι κατά κανόνα πιο αυστηροί απέναντι στα αγόρια από ό,τι στα κορίτσια, τα τιμωρούν και τα μαλώνουν περισσότερο. Κάποιοι εκπαιδευτικοί, μάλιστα, καταφεύγουν ακόμη και σήμερα, παρά τη νομική απαγόρευση, με αρκετή ευκολία στη χειροδικία, περισσότερο στα αγόρια από ό,τι στα κορίτσια. Αυτή η διαφορετική αντιμετώπιση των μαθητών είναι αποτέλεσμα της προκατάληψης των εκπαιδευτικών ότι τα αγόρια είναι από τη «φύση» τους πιο απείθαρχα, άρα χρειάζονται δυναμικότερη αντιμετώπιση. Αυτό, όμως, οδηγεί σε αδιέξοδες καταστάσεις και σε περισσότερη βία στην εκπαίδευση.

Τρίτο, είναι συνήθης η πρακτική να διαχωρίζονται τα παιδιά σύμφωνα με το φύλο, τόσο μέσα στην τάξη όσο και έξω από αυτή. Για παράδειγμα, η συνήθης πρακτική είναι να βάζουμε στο ίδιο θρανίο να κάθονται άτομα του ίδιου φύλου ή, αν δεν το επιβάλλουμε, να το παραβλέπουμε. Επίσης, ο διαχωρισμός αυτός των παιδιών, δηλαδή σύμφωνα με το φύλο, διατηρείται και έξω από την αίθουσα, π.χ. στις γραμμές τις οποίες σχηματίζουν τα παιδιά στις διάφορες παρατάξεις, όπως κάθε πρωί πριν την έναρξη των μαθημάτων, κατά την πρωινή προσευχή, στις γιορτές, στις παρελάσεις κ.λπ. Συνήθως, μπροστά μπαίνουν τα κορίτσια και πίσω τα αγόρια. Τέλος, διάφορες εργασίες μέσα στην τάξη τις αναθέτουμε με κριτήριο το φύλο, όπως, π.χ., στα κορίτσια αναθέτουμε ό,τι έχει σχέση με την καθαριότητα και γενικά τον ευπρεπισμό της αίθουσας, το στολισμό της στις διάφορες γιορτές κ.λπ., ενώ στα αγόρια αναθέτουμε τις πιο «βαριές».

Τέταρτο, γίνεται διαχωρισμός των παιδιών σύμφωνα με το φύλο κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Συνήθως οι σωματικές ασκήσεις, αλλά κυρίως οι αθλοπαιδιές, διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο των παιδιών.

<sup>10</sup> Λαμπροπούλου, Βούλα και Γεωργουλέα, Μαριζέτια, ό.π., σ. 67.

Αυτό μπορεί να έχει κάποια λογική εξήγηση, λόγω της διαφορετικής ανατομίας του σώματος των αγοριών από αυτό των κοριτσιών, αλλά, όταν γίνεται κατάχρηση και χωρίς λόγο, οδηγεί σε διαφοροποιήσεις ρόλων και σε διαφορετικά ιδεώδη προς τα οποία στοχεύει το παραπάνω μάθημα, όπως είναι η δύναμη για τα αγόρια και η χάρη για τα κορίτσια.<sup>11</sup>

Πέμπτο, είναι συνήθης η πρακτική που ακολουθείται από τους δασκάλους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά την κατανομή και την ανάληψη των τάξεων. Παρατηρείται, δηλαδή, το φαινόμενο οι γυναίκες εκπαιδευτικοί να αναλαμβάνουν κατά κανόνα τις μικρότερες τάξεις (Α', Β' ή και Γ'), ενώ οι άνδρες δάσκαλοι τις μεγαλύτερες (Δ', Ε' και ΣΤ'). Όλοι μας γνωρίζουμε τι προβλήματα δημιουργούνται στην αρχή κάθε σχολικού έτους με αυτό το θέμα, ιδιαίτερα στα πολυθέσια σχολεία. Η ανάληψη των τάξεων με κριτήριο το φύλο του εκπαιδευτικού, σε συνάρτηση με όσα έχουμε αναφέρει για τους ρόλους των δύο φύλων, «περνάει» μηνύματα, τόσο προς τους μαθητές όσο και προς τους γονείς και την κοινή γνώμη γενικότερα. Καταρχάς, τα παιδιά των μικρότερων ηλικιών στερούνται εξωοικογενειακά ανδρικά πρότυπα, που τόσο τα έχουν ανάγκη σε αυτή την ηλικία. «Περνάει» το μήνυμα ότι οι άνδρες δάσκαλοι τα καταφέρουν καλύτερα με τα παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων, τόσο σε θέματα πειθαρχίας, λες και αναλαμβάνουν καθήκοντα θηριοδαμαστή, όσο και σε θέματα διδασκαλίας, επιπέδου γνώσεων κ.λπ., λες και το να διδάξεις πρώτη γραφή και ανάγνωση είναι εύκολη υπόθεση και χρειάζεται λιγότερες γνώσεις!

Βλέπουμε, λοιπόν, πως αποφάσεις καθημερινής πρακτικής και «ρουτίνας» δεν είναι καθόλου ουδέτερες ως προς το θέμα της διάκρισης του ρόλου των δύο φύλων και ότι πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί και ευαίσθητοι πάνω σε αυτό το θέμα. Θα πρέπει, λοιπόν, η Πολιτεία να επιμορφώσει τους εκπαιδευτικούς σε θέματα κοινωνικής διάκρισης με βάση το φύλο, καθώς και κοινωνικοποίησης των δύο φύλων στο χώρο της εκπαίδευσης. Επίσης, θα πρέπει η Πολιτεία να εισαγάγει στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου στοιχεία που να αναφέρονται στους ρόλους των δύο φύλων. Αυτό θα μπορούσε να γίνει όχι ως ξεχωριστό μάθημα, το οποίο θα επιβάρυνε το ωρολόγιο πρόγραμμα, αλλά στα πλαίσια των υπάρχοντων μαθημάτων, υιοθετώντας το μοντέλο του εμβολιασμού, εισάγοντας, δηλαδή, στοιχεία ισότητας των δύο φύλων στην ύλη των ήδη διδασκόμενων μαθημάτων. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια των συμβουλευτικών τους καθηκόντων θα πρέπει να αναλάβουν πρωτοβουλίες ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης της κοινής γνώμης και ιδιαίτερα των γονέων, με διαλέξεις, συζητήσεις, έντυπο υλικό κ.λπ. πάνω σε θέματα ισότητας των δύο φύλων και, κυρίως, κοινωνικοποίησης των παιδιών, ιδίως όσον αφορά το φύλο. Οι εκπαιδευτικοί θα συμβάλουν με αυτό τον τρόπο στο μετριασμό ή και την εξάλειψη των διαφορών ανάμεσα στα δύο φύλα.

11 Λαμπροπούλου. Βούλα και Γεωργουλέα. Μαριζέττα, Οι ρόλοι των φύλων μέσα από την εκπαίδευση. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 46 (1989), σ. 68.

### 3. Συμπεράσματα

Βασικός σκοπός της εργασίας μας ήταν να μελετηθούν οι ρόλοι των δύο φύλων στην εκπαίδευση και να εξεταστεί εάν οι διάφορες διακηρύξεις για ισότητα των δύο φύλων ισχύουν στο χώρο του πρωτοβάθμιου σχολείου. Επικεντρώσαμε το ενδιαφέρον μας σε τρεις τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από τους οποίους «περνάει» η ιδεολογία που αφορά τους ρόλους των δύο φύλων και που, κατά την άποψή μας, συντηρούν και αναπαράγουν τη διάκριση των δύο φύλων στην εκπαίδευση: 1) στα σχολικά βιβλία, 2) στο σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό α) στην άμεση (ως ανεξάρτητο μάθημα) και β) στην έμμεση μορφή του, και 3) στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών.

Μελετήσαμε το ρόλο της γυναίκας όπως παρουσιάζεται στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας και των Μαθηματικών. Προσπαθήσαμε να δούμε ποιες παραστάσεις γυναικών προσλαμβάνει μέσα από τα κείμενα αυτά ο/η μαθητής/-τρια, σε ποιο βαθμό οι παραστάσεις αυτές ανταποκρίνονται στη σημερινή αντίληψη για τις γυναίκες και αν μέσα σε αυτά τα κείμενα εγγράφεται και αποτυπώνεται διαφοροποίηση των φύλων κατά τα παραδοσιακά στερεότυπα. Είδαμε ότι τα σχολικά εγχειρίδια όχι μόνο δεν βοηθούν στην εξάλειψη των ανισοτήτων με βάση το φύλο που υπάρχουν στην εκπαίδευση, αλλά, αντίθετα, παρουσιάζουν πρότυπα που συντηρούν και αναπαράγουν τα παραδοσιακά στερεότυπα των ρόλων των δύο φύλων.

Όσον αφορά το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ισχύει η ίδια με την προηγούμενη κατάσταση. Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην άμεση μορφή του είναι ανύπαρκτος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Όσον αφορά την έμμεση μορφή του, είδαμε ότι όχι μόνο δεν βοηθάει τους/τις μαθητές/-τριες να διαμορφώσουν μια σωστή εικόνα για τα διάφορα επαγγέλματα και τους ρόλους των δύο φύλων μέσα από αυτά, αλλά αναπαράγει και δημιουργεί στερεότυπα ανάμεσα στα δύο φύλα όσον αφορά τον επαγγελματικό χώρο. Οι εκπαιδευτικοί, τέλος, δεν έχουν ικανοποιητική εκπαίδευση πάνω σε θέματα κοινωνικοποίησης στο χώρο του σχολείου, ισότητας των δύο φύλων κ.λπ, με αποτέλεσμα να συντελούν και αυτοί, ίσως χωρίς τη θέλησή τους, στη διατήρηση και την αναπαραγωγή της φυλετιστικής ανισότητας.

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει η ανάγκη να παρθούν μέτρα. Τα μέτρα πρέπει να στοχεύουν προς τρεις κατευθύνσεις: α) προς τα διδακτικά εγχειρίδια, όπου θα γίνεται προσπάθεια απαλλαγής τους από παραδοσιακά φυλετιστικά στερεότυπα, β) προς τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα, όπου θα γίνεται ενημέρωση και προσπάθεια ευαισθητοποίησης για τις κοινωνικές διακρίσεις και ανισότητες σε βάρος του γυναικείου φύλου, και γ) προς τους εκπαιδευτικούς (εν ενεργεία αλλά και τους μελλοντικούς), όπου θα γίνεται προσπάθεια ενημέρωσης και ευαισθητοποίησής τους, με σεμινάρια και επιμορφωτικά προγράμματα, σχετικά με τη διαδικασία κοινωνικοποίησης ως προς το φύλο, ιδιαίτερα,

μάλιστα, στο χώρο της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένοι, όσον αφορά τα ζητήματα ισότητας των δύο φύλων, οι καθημερινές πρακτικές τους μέσα στην τάξη να λαμβάνουν υπόψη τους και αυτή την παράμετρο, να αποφεύγουν να διδάσκουν κείμενα που περιέχουν παραδοσιακά στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων και, όταν αυτό δεν είναι εφικτό, να τα προσεγγίζουν, μαζί με τους μαθητές, με κριτικό πνεύμα, εντάσσοντάς τα στην ιστορικο-κοινωνική πραγματικότητα που τα γέννησε.

Τέλος, οι παραδοσιακοί ρόλοι των δύο φύλων, όπως αναφέρθηκε, δεν είναι κάτι έμφυτο, αλλά αποτέλεσμα μάθησης. Μπορούμε, λοιπόν, ως γονείς και ως δάσκαλοι, να τους καταργήσουμε και να «περάσουμε» στα παιδιά ένα κλίμα ισότητας, όπου το κριτήριο διαφοροποίησης του ατόμου δεν θα είναι πια το φύλο ή οποιοδήποτε άλλο γνώρισμα εξωτερικό και τυχαίο, αλλά η προσωπική αξία του κάθε ατόμου, η νοημοσύνη, οι κλίσεις, οι προτιμήσεις, τα ταλέντα αλλά και οι ανάγκες του.

## Βιβλιογραφία

- Αλεξόπουλος, Δ.Σ., Ο επαγγελματικός προσανατολισμός στο σχολείο, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 4 (1981), 74-77.
- Γαγανάκης, Κώστας, *Ιδιωτική και συλλογική ζωή στις κοινωνίες της προεπαναστατικής Δύσης (16<sup>ος</sup> - 18<sup>ος</sup> αιώνας)*, Πανεπιστημιακές Σημειώσεις, Τμήμα Ιστορίας-Αρχαιολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα, 2001-02.
- Δεληγιάννη, Β. – Ζιώγου, Σ. (επιμ.), *Εκπαίδευση και φύλο*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας, 1994.
- Ίγκερς, Γκέοργκ, *Η ιστοριογραφία στον 20ό αιώνα*, Αθήνα, Νεφέλη, 1999.
- Καλογήρου, Κορνηλία, Επαγγελματική διαπαιδαγώγηση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 4 (1981), 78-81.
- Κανταρτζή, Ευαγγελία, Τα στερεότυπα για το ρόλο των φύλων μέσα από τις εικόνες των αναγνωστικών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 62 (1992), σ. 55-64.
- Κανταρτζή, Ευαγγελία, Η εικόνα της γυναίκας στα βιβλία των Μαθηματικών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 118 (2001), σ. 56-64.
- Κανταρτζή, Ευαγγελία, Οι άνδρες πάνε στον πόλεμο, οι γυναίκες... Μια έρευνα για τα στερεότυπα των δύο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 126 (2002), σ. 119-129.
- Λαμπροπούλου, Βούλα - Γεωργουλέα, Μαριζέττα, Οι ρόλοι των φύλων μέσα από την εκπαίδευση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 46 (1989), σ. 58-69.
- Ματσαγγούρας, Ηλίας, Η επίδραση των (ελληνικών) μαθηματικών βιβλίων στην επίδοση των μαθητρώων στα Μαθηματικά, *Νέα Παιδεία*, 22 (1982), σ. 81-85.
- Ματσαγγούρας, Η., Αυτοαντίληψη - αυτοεκτίμηση και μάθηση: Θεωρία και παιδαγωγικές συνεπαγωγές, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 12 (1983), σ. 42-45.
- Μαυρογιώργος, Γιώργος, Σχολικό πρόγραμμα και παραπρόγραμμα, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 13 (1983), σ. 74-81.
- Μουστάκα, Καλλιόπη, Αντιφεμινισμός και σχολικά βιβλία, εφημερίδα *Το Βήμα*, 11-1-1976.
- Σαββίδου, Τούλα, Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαφοροποίηση των δύο φύλων, εμπειρική έρευνα στους εκπαιδευτικούς της Α/θμιας Εκπαίδευσης στα Δωδεκάνησα, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 86 (1996), σ. 35-45.
- Φραγκουδάκη, Άννα, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα, Παπαζήσης 1985.
- ΥΠΕΠΘ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Βιβλίο του δασκάλου, ΣΤ τάξη*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1992.
- ΥΠΕΠΘ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), *Τα Μαθηματικά μου, για την πρώτη Δημοτικού*, τεύχη Α' έως Β', ΟΕΔΒ, Αθήνα 1997.
- ΥΠΕΠΘ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), *Τα Μαθηματικά μου, για τη Δευτέρα Δημοτικού*, τεύχη Α' έως Β', ΟΕΔΒ, Αθήνα 2000.
- ΥΠΕΠΘ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), *Τα Μαθηματικά μου, για την Τρίτη Δημοτικού*, τεύχη Α' έως Β', ΟΕΔΒ, Αθήνα 2000.
- ΥΠΕΠΘ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), *Τα Μαθηματικά μου, για την Τετάρτη Δημοτικού*, τεύχη Α' έως Β', ΟΕΔΒ, Αθήνα 2000.

ΥΠΕΠΘ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), *Τα Μαθηματικά μου, για την Πέμπτη Δημοτικού*, τεύχη Α' έως Β', ΟΕΔΒ, Αθήνα 1995.

ΥΠΕΠΘ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), *Τα Μαθηματικά μου, για την Έκτη Δημοτικού*, τεύχη Α' έως Β', ΟΕΔΒ, Αθήνα 1987.

ΥΠΕΠΘ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), *Στα πολύ παλιά χρόνια*, Ιστορία Γ' τάξης, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2000.

ΥΠΕΠΘ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), *Στα αρχαία χρόνια*, Ιστορία Δ' τάξης, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1996.

ΥΠΕΠΘ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), *Στα βυζαντινά χρόνια*, Ιστορία Ε' τάξης, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1995.

ΥΠΕΠΘ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), *Στα νεότερα χρόνια*, Ιστορία ΣΤ' τάξης, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1997.

Νόμος 1566/85.

## **Φύλο και διαπολιτισμικότητα στο ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο**

### **Μέρος Δεύτερο**

Κώστας Παπαχρήστος  
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.

#### **6. Διαπολιτισμικές παρεμβάσεις με τη διάσταση του φύλου στο ολοήμερο σχολείο**

Οι εκπαιδευτικοί του ολοήμερου σχολείου, ενός σχολείου με ενιαίο πρόγραμμα και την κατάλληλη επιμόρφωση, μπορούν μέσω *διδασκικών παρεμβάσεων* να εμπλουτίζουν τη διδασκαλία τους και να εισάγουν την οπτική της ισότητας των φύλων στα διάφορα μαθήματα. Στόχος αυτού του είδους των παρεμβάσεων είναι η προώθηση των αρχών της ισότητας των δύο φύλων στο αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας, με βάση τα υπάρχοντα διδακτικά εγχειρίδια. Στο πλαίσιο αυτής της πρακτικής και της συνήθους προετοιμασίας του μαθήματός τους, οι εκπαιδευτικοί –γυναίκες και άντρες– θα μπορέσουν να φέρουν καινούρια στοιχεία, πρόσθετες πληροφορίες και νέους προβληματισμούς για να τα συζητήσουν με τους/τις μαθητές/-τριες. Έτσι, επιτυγχάνεται η διάχυση των βασικών αρχών της ισότητας των φύλων σε μεγάλο μέρος του διδακτικού προγράμματος. Επίσης, μέσω *παρεμβατικών δραστηριοτήτων*, που θα οργανωθούν με τη μορφή projects (Χρυσοφίδης 1994, σσ. 43-49), προωθούνται οι αρχές της ισότητας των δύο φύλων. Οι θεματικές και το είδος των παρεμβατικών δραστηριοτήτων ορίζονται από τους/τις εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με τις/τους μαθήτριες/μαθητές με βάση τις ανάγκες των τελευταίων, όπως αυτές μπορεί να προκύπτουν, και από τα πορίσματα της έρευνας δράσης (ανίχνευση των αναγκών των μαθητών/-τριών). Το παρεμβατικό πρόγραμμα μπορεί να αφορά οποιοδήποτε θέμα προωθεί την ισότητα των δύο φύλων (βλ. Κ.Ε.Θ.Ι., 2002, ΕΠΕΑΕΚ, Μέτρο 4.1., Ενέργεια 4.1.1.α «Εναισθητοποίηση εκπαιδευτικών και παρεμβατικά προγράμματα για την προώθηση της ισότητας των φύλων»).

Οι διδασκικές παρεμβάσεις και οι παρεμβατικές δραστηριότητες μπορούν να ενισχυθούν με τη διάσταση και την προοπτική της διαπολιτισμικότητας, όπως ενδεικτικά αναφέρεται στους παρακάτω στόχους, ώστε οι μαθήτριες και οι μαθητές να μάθουν σταδιακά:

- να αποδέχονται τη διαφορετικότητα και να εκτιμούν τη διαφορά,

- να ζουν με αρμονία και σεβασμό μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία,
- να αναγνωρίζουν την ανισότητα των φύλων στο εκπαιδευτικό σύστημα και στις δικές τους πρακτικές και συμπεριφορές, καθώς και των εκπαιδευτικών τους,
- να αντιμετωπίζουν κριτικά τους τρόπους με τους οποίους τα διδακτικά εγχειρίδια και τα Μ.Μ.Ε. παρουσιάζουν τα δύο φύλα,
- να κατανοούν και να διατηρούν την ιστορία, τις γλώσσες και τους πολιτισμούς της,
- να αναγνωρίζουν και να απαιτούν τα δικαιώματά τους,
- να αντιλαμβάνονται τις σχέσεις φύλου και άλλες πτυχές της δύναμης,
- να προωθούν τις ίσες ευκαιρίες και προσδοκίες μεταξύ ανδρών και γυναικών,
- να χρησιμοποιούν τη δική τους και άλλες γλώσσες,
- να αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες,
- να διεξάγουν αυθεντική έρευνα και να παράγουν νέα γνώση (Ραβάνης, 2002· Παπαχρήστος, 2002).

Οι παραπάνω ενδεικτικοί στόχοι εύλογα επηρεάζουν την Παιδαγωγική προς μια διαπολιτισμική κατεύθυνση με τη διάσταση του φύλου, η οποία γίνεται όλο και πιο αναγκαία, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στους κοινωνικούς όρους της πολυπολιτισμικής συνύπαρξης. Μια διαπολιτισμική παιδαγωγική στο πλαίσιο του ολοήμερου σχολείου:

- δημιουργεί νέες σχέσεις ισότητας, που καταστρέφουν τις παραδοσιακές σχέσεις δύναμης,
- αναπτύσσει νέους τρόπους ύπαρξης, νέες προσδοκίες για τη σημασία της γυναικείας και ανδρικής ταυτότητας (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1994),
- προωθεί τη συμμετοχή και μια δημοκρατική ατμόσφαιρα, όπου όλοι μπορούν να εκφράσουν τις απόψεις τους,
- είναι προσιτή σε όλους και ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων,
- είναι βασισμένη στην εμπειρία των μαθητών/μαθητριών,
- είναι σχετική με τη ζωή των μαθητών/μαθητριών, σε ένα περιφερειακό και διεθνικό επίπεδο,
- είναι εποικοδομητική – με τον εκπαιδευτικό ως βοηθό παρά ως εμπειρογνώμονα (Παπάς, 1987),
- είναι συμπεριληπτική – παρέχει πρόσβαση σε όλους, όλοι έχουν τις ίδιες ευκαιρίες,
- σέβεται τις ατομικές διαφορές,
- παρωθεί και παρέχει κίνητρα για όλους,
- είναι πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική (Daniel, 1999, σ. 29).

Ένα διαπολιτισμικό ολοήμερο σχολείο, με την έννοια της σχολικής μονάδας που διέπεται από διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές αρχές, δεν διαφοροποιείται στην ουσία του, αλλά εμπλουτίζεται, γίνεται πιο ευέλικτο και δημιουργικό προ-

ετοιμάζοντας τους μαθητές/-τριές του για την πραγματική υπόσταση της ζωής του κόσμου.

Το τελευταίο διάστημα οι έρευνες στον εκπαιδευτικό χώρο που αφορούν την αντιμετώπιση και τη συμπεριφορά ως προς το «άλλο», το «διαφορετικό», πληθαίνουν, καθώς και οι έρευνες που αφορούν τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών σε ζητήματα φύλου. Οι αποφάσεις που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και εμφανίζονται στη χώρα μας μόλις το 1996 (βλ. Νόμο 2413, ΦΕΚ 124/ 17-6-1996, Κεφάλαιο 1) δεν επαρκούν πλέον, αφού στο χώρο του σχολείου οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες (Unicef, 2001· Φραγκουδάκη, 1997· Δαμανάκης, 1997· Νικολάου, 2000· Παπαχρήστος 2001α κ.ά.), έχουν μεγάλες δυσκολίες να αντιμετωπίσουν ζητήματα ετερότητας και να απαντήσουν με επάρκεια στη διαμορφωμένη πολυπολιτισμικότητα των τάξεων. Η εκπαίδευση-επιμόρφωσή τους είναι περιορισμένη, τα σχολικά εγχειρίδια μονοπολιτισμικά προσανατολισμένα, με τη διάσταση του φύλου να είναι τις περισσότερες φορές απύσχα, και τα Αναλυτικά Προγράμματα να φαίνεται πως αγνοούν τη σημερινή κατάσταση.

Σε σχετικές με τις απόψεις των εκπαιδευτικών έρευνες για τα φύλα (Φρόση, 2000· Δεληγιάννη και Φρόση, 2001), διερευνήθηκαν ο βαθμός ευαισθητοποίησης και η πιθανή ύπαρξη στερεότυπων αντιλήψεων στους εκπαιδευτικούς για τα φύλα. Τα αποτελέσματα έδειξαν μεταξύ άλλων τα εξής:

- Οι 19 από τους 20 εκπαιδευτικούς του δείγματος (95%) δήλωσαν αρκετά και πάρα πολύ ευαισθητοποιημένοι σε θέματα ισότητας. Αυτό όμως δεν φαίνεται να απηχεί τον πραγματικό βαθμό ευαισθητοποίησής τους, πράγμα που προκύπτει από τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις που διερευνούν τις αντιλήψεις τους γύρω από θέματα που σχετίζονται με τις ανισότητες στο σχολείο, καθώς και από το ότι το 60% δήλωσαν πως *ποτέ ή σπάνια* παρατηρούν ανισότητα των φύλων στην εκπαίδευση και μόνο το 20% δήλωσαν πως παρατηρούν *συχνά ή πολύ συχνά* ανισότητα.
- Ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών διακατέχονται από στερεότυπες αντιλήψεις γύρω από την ανδρική φύση των μαθημάτων που συνδέονται με τις φυσικές επιστήμες (Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία) και τη γυναικεία φύση των μαθημάτων που συνδέονται με τις ανθρωπιστικές-κοινωνικές σπουδές.
- Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, τα αγόρια παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στα «ανδρικά» θεωρούμενα μαθήματα (Μαθηματικά, Πληροφορική, Χημεία, Τεχνολογία). Τα κορίτσια, αντίστοιχα, έχουν καλύτερες επιδόσεις στα «γυναικεία» μαθήματα (Οικιακή Οικονομία, Νέα Ελληνικά, Ψυχολογία). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η εκτίμησή τους πως σε δύο καινούρια για την ελληνική σχολική πραγματικότητα μαθήματα, αυτά της Πληροφορικής και της Τεχνολογίας, τα αγόρια έχουν καλύτερες επιδόσεις.

Οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα κυριαρχούν σε μεγάλο βαθμό στις στάσεις και στις αντιλήψεις του κοινωνικού συνόλου και, κατ' επέκταση, γίνονται εμ-

φανή στις θέσεις των μαθητών, που όμως διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία τους, παρουσιάζοντας μεγαλύτερη συχνότητα στους μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου και μικρότερη στους μαθητικούς πληθυσμούς του Δημοτικού και του Νηπιαγωγείου. Η έκφραση των πεποιθήσεων των νέων σχετίζεται περισσότερο με τα εδραιωμένα κοινωνικά στερεότυπα, όπως αναπαράγονται κυρίως από τα Μ.Μ.Ε. (Κούρτη, 2004, σσ. 114-118). Οι μαθητές, ακόμη, έχουν ελλειπείς γνώσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα καθώς και αδυναμία να τα συνδέσουν με την καθημερινότητά τους και τον τρόπο σκέψης τους. Η πληροφόρησή τους προέρχεται από διάφορες πηγές και βασίζεται περισσότερο σε τυχαίες αναφορές παρά στη συστηματική προσέγγιση του θέματος (βλ. <http://www.edunews.gr/default.asp?id=3286>).

## 7. Ο διαπολιτισμικός ρόλος του εκπαιδευτικού: οι προϋποθέσεις

*«Εάν οι εκπαιδευτικοί δεν κατανοούν τις δομικές ανισότητες, είναι απίθανο να έχουν την ικανότητα να εκπληρώσουν τις ανάγκες πολλών από τα παιδιά που καλούνται να διδάξουν»*

*(Barton, 1992)*

Τα ζητήματα του φύλου και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η νέα πραγματικότητα των πολυεθνικών τάξεων πρέπει να συμβαδίζουν με τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου των σύγχρονων εκπαιδευτικών, μιας και αποτελούν τον κύριο μοχλό για την επιτυχία κάθε προσπάθειας αλλαγής. Η πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων κοινωνιών προκαλεί τους εκπαιδευτικούς να στοχαστούν πάνω στις πολιτισμικές τους αντιλήψεις, τις αξίες, τις προσδοκίες, τα οράματα, καθώς επίσης για τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και τις παρανοήσεις που επηρεάζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας και τον τρόπο με τον οποίο τα μηνύματα μεταδίδονται και προσλαμβάνονται από διαφορετικούς μαθητές.

Ο εκπαιδευτικός σήμερα στο χώρο του ολοήμερου σχολείου πρέπει να διαχειρίζεται με άνεση και ευχέρεια θέματα που αφορούν τη διαφορετικότητα, όπως, επίσης, και τα όποια προβλήματα προκύπτουν από τη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση μεταξύ των εθνοπολιτισμικών ομάδων που ζουν σε μία χώρα, σε μία κοινωνία (Παπαχρήστος και Πανταζοπούλου, 2001, σσ. 300-301).

Οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, είναι αναγκαίο να έχουν ξεκάθαρες και σαφείς δημοκρατικές στάσεις και αξίες, ικανότητα θέασης των πραγμάτων από διάφορες πλευρές και ικανότητα λειτουργίας σε όλα τα επίπεδα της πολιτισμικής ταυτότητας (Μάρκου, 1998, σ. 45· Craft, 1996, σσ. 4-6). Από αυτή τη βάση θα μπορούν να έχουν τη δυνατότητα:

- να εναντιώνονται μέσα από την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική σε κάθε είδους διάκριση και στερεότυπη ιεράρχηση·
- να σχεδιάζουν το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού τους προγράμματος έτσι, ώ-

στε η διδασκαλία να είναι απελευθερωμένη από κάθε μορφή προκατάληψης (Καλατζή-Αζίζι, 1998).

- να προωθούν την ανάπτυξη ενός Αναλυτικού Προγράμματος που θα παίρνει υπόψη του την πολυπολιτισμικότητα των σχολικών τάξεων σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.
- να προσεγγίζουν *διαθεματικά* και *διεπιστημονικά* επιλεγμένα μέρη του Αναλυτικού Προγράμματος και να εμπλουτίζουν *διαπολιτισμικά* όλα τα μαθήματα· αυτό δίνει στους μαθητές/-τριες τις ευκαιρίες να εφαρμόσουν δεξιότητες, να αναπτύξουν ικανότητες, να καθορίσουν οι ίδιοι τις ανάγκες τους (από τα βιώματά τους) (UNESCO, 1999).
- να είναι ικανοί να υιοθετούν διδακτικές τεχνικές που προάγουν τη συνεργασία, την ομαδική εργασία και τη βιωματική μάθηση αποφεύγοντας τις παραδοσιακές βερμπαλιστικές μεθόδους (Χρυσαφίδης, 1994, σσ. 18-28· Τριλιανός, 1998).
- να είναι ικανοί να ενισχύουν την αυτοαντίληψη και τα εσωτερικά κίνητρα για μάθηση των μαθητριών και των μαθητών που περιθωριοποιούνται εξαιτίας της κοινωνικής και πολιτισμικής τους προέλευσης· η ενίσχυση της αυτοεικόνας και της αυτοεκτίμησης είναι πρωταρχική για τους νέους, αφού αποτελεί προϋπόθεση για να οικοδομηθούν στέρεα οι γνώσεις, να καλλιεργηθούν οι αξίες και να αναπτυχθούν οι δεξιότητες (Κολιάδης, 1997).
- να μπορούν να χειρίζονται αλλά και να επιλέγουν κατάλληλο και ευέλικτο διδακτικό υλικό, το οποίο βοηθά ατομικά και ομαδικά τη μαθησιακή διαδικασία, σεβόμενοι το ρυθμό του κάθε μαθητή.
- να ενημερώνονται συνεχώς για τα νέα ερευνητικά δεδομένα της παιδαγωγικής και ψυχολογικής έρευνας, ώστε να είναι σε θέση να σχεδιάζουν και να υλοποιούν εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2000).
- να μελετούν τη σχετική βιβλιογραφία και την καθημερινή αρθρογραφία που αναφέρεται στις σχέσεις και την επικοινωνία οικογένειας και σχολείου· να στηρίζουν και να επιδιώκουν αυτή την επικοινωνία, που κατά κανόνα λειτουργεί ενισχυτικά και ευεργετικά στην πρόοδο των μαθητών· να δίνουν οδηγίες και κατευθύνσεις στους γονείς για την πρόοδο των μαθητών των εθνοπολιτισμικών ομάδων (Γκόβαρης, 2005, σσ. 93-99).
- να επιλέγουν τις κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους, ώστε οι μαθητές να αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση και την αποδοχή των συμμαθητών τους και να κατανοούν τα προβλήματά τους και τις συναισθηματικές δυσκολίες προσαρμογής τους (Τριλιανός, 2006 σσ. 2-6· Zeichner, 1993).
- να είναι σε θέση να δίνουν πληροφορίες και να χρησιμοποιούν πηγές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας που αντανakλούν και αναφέρονται: α) στο πολιτισμικό υπόβαθρο των «άλλων» μαθητών, β) στον πολυεθνικό χαρακτήρα της κοινωνίας, γ) στην πολυπολιτισμική κληρονομιά.
- να αναπτύσσουν δραστηριότητες και προγράμματα για τη διατήρηση της μη-

τρικής γλώσσας και του πολιτισμού των μαθητών των εθνοπολιτισμικών ομάδων· να ενισχύουν και να επιζητούν την επιμόρφωση και την κατάρτισή τους σε ζητήματα διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας (Καγκά, 2005, σσ. 57-58):

- να ενδιαφέρονται, ώστε κάθε πρόγραμμα επιστημονικής και επαγγελματικής τους κατάρτισης να εμπλουτίζεται με στοιχεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- να εξερευνούν και να επανεξετάζουν τα προγράμματα σπουδών, τα γνωστικά αντικείμενα, τη συνάφειά τους με την πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας, τις ανάγκες τις δικές τους και των μαθητών των εθνοπολιτισμικών ομάδων.

Ο διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός ξέρει πως η γνώση δεν οικοδομείται με απλή συσσώρευση πληροφοριών οι οποίες μεταδίδονται από τον δάσκαλο στους μαθητές. Θεωρεί πως μόνο με ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας μπορούν να μεγιστοποιηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η κατάργηση των συνόρων μεταξύ των μαθημάτων ως αυτοτελών-ξεχωριστών κλάδων διδασκαλίας προάγει την αυτενεργό μάθηση, όπου ο μαθητής τοποθετείται στο κέντρο και προστά σε καταστάσεις μάθησης που προϋποθέτουν δράση από τον ίδιο και σχετίζονται με την ψυχосύνθεση του μαθητή και τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της ψυχοπνευματικής του ανάπτυξης (Τριλιανός, 2006).

Σε ένα τέτοιο ολοήμερο σχολείο, όπου η διαπολιτισμικότητα αποτελεί αρχή και διαπερνά κάθε δραστηριότητα, προάγεται η πολυπολιτισμική και γλωσσική ποικιλία, οι διδάσκοντες χειρίζονται ζητήματα φυλής, εθνότητας, φύλου, κοινωνικής τάξης και καταγωγής τίμια, ευαίσθητα και ανοιχτά. Έτσι μόνο μπορεί να παρέχουν στους νέους ευκαιρίες για να εξερευνήσουν τον ευρύτερο κόσμο που τους περιβάλλει και τις ιδέες του, ώστε η σχολική μονάδα να μετατραπεί σε μια πολύχρωμη ομπρέλα για τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Για την υιοθέτηση ενός διαπολιτισμικού προσανατολισμού, όπως περιγράφηκε παραπάνω, χρειάζεται ένα πλαίσιο προϋποθέσεων για την επιτυχή εφαρμογή των συγκεκριμένων διδακτικών δραστηριοτήτων. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι πρέπει:

1. στις μαθήτριες και τους μαθητές να προσφέρεται ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο θα μπορούν να εξερευνούν από μόνοι τους τον πολιτισμό τον δικό τους και των συμμαθητών τους·
2. κάθε δραστηριότητα να προσλαμβάνει ερευνητική/δημιουργική μορφή, ώστε να ενισχύει τη βιωματική μάθηση (μέσω του «πράττειν») και να προσφέρει ταυτόχρονα με τη συνειδητοποίηση και τη μάθηση·
3. τα προσωπικά ενδιαφέροντα και οι προελεύσεις των μαθητριών και των μαθητών να χρησιμοποιούνται ως βάσεις για το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων (Tiedt, P.L.& Tiedt, I.M., 1990)·
4. οι νέοι και οι νέες να ενθαρρύνονται να μιλήσουν για τα δικά τους βιώματα, προάγοντας την αυτοεκτίμησή τους και αμφισβητώντας τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις·
5. τα θέματα που επιλέγονται να προέρχονται μέσα από ένα ευρύ φάσμα πολι-

- τισμών, το οποίο αναπτύσσεται σε διάφορες εκδηλώσεις του (ήθη, έθιμα κ.λπ.):
6. στα παιδιά να επισημαίνεται ότι δεν υπάρχουν πολιτισμοί ανώτεροι από κάποιους άλλους, αλλά διαφορετικοί, και όλοι μαζί κάνουν τον πλανήτη ξεχωριστό·
  7. τα παραδείγματα που χρησιμοποιούνται να αντλούνται μέσα από την καθημερινή οικογενειακή ζωή, όπου η ευρύτητά της απεικονίζει και τον τρόπο ζωής των οικογενειών των μαθητών των εθνοπολιτισμικών ομάδων·
  8. η πρόσκληση επισκεπτών από άλλες κοινότητες στις σχολικές μονάδες να ενθαρρύνεται, ώστε οι μαθήτριες και οι μαθητές να αντλούν από τις ιστορίες, τα βιώματα και τις δημιουργίες των άλλων πολιτισμών·
  9. οι επισκέψεις του σχολείου σε άλλους χώρους να γίνονται σε μέρη ενδιαφέροντος όπου εκφράζεται η ποικίλη φύση της κοινωνίας (Unesco, 1999).

Κατά τον προγραμματισμό αυτών των δραστηριοτήτων οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να κάνουν ένα διαχωρισμό μεταξύ της επιφάνειας και των βαθύτερων δομών ενός πολιτισμού διακρίνοντας τρία επίπεδα: το “ποια” πράγματα είναι ορατά στον πολιτισμό, το “πώς” συμπεριφέρονται τα μέλη του πολιτισμού και το “γιατί” οι αξίες κατευθύνουν τη συμπεριφορά τους. Στις συνήθειες δραστηριότητες που αναπτύσσονται στα σχολεία, συνήθως δίνεται έμφαση στο “ποια” και στο “πώς”, ενώ το “γιατί” ή περνά σε δεύτερη μοίρα ή αγνοείται. Είναι όμως ιδιαίτερα σημαντικό τα παιδιά να κατανοούν τις αξίες με συμπερασματικό τρόπο, μιας και «η ποικιλία της ανθρώπινης συμπεριφοράς μέσα σε ένα δεδομένο πολιτισμό αποτελεί μια λειτουργία αξιών, τις οποίες επιδεικνύουν οι άνθρωποι όταν επιλέγουν να ανταποκριθούν, να αγνοήσουν, να επιβραβεύσουν ή να επιδοκιμάσουν μια δεδομένη δράση» (Pronin-Fromberg, 2000, σ. 250).

Η έναρξη των παρεμβατικών δραστηριοτήτων πρέπει να πηγάζει από μια βάση δεδομένων, την οποία οι μαθήτριες και οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να συσχετίσουν με τις εμπειρίες του δικού τους οικείου περιβάλλοντος και να την υλοποιούν με εύληπτο τρόπο.

Δραστηριότητες που ενδείκνυνται, οι οποίες μπορούν να εμπλουτίσουν, να ενισχύσουν και να συμπληρώσουν το υπαρκτό Αναλυτικό Πρόγραμμα, αλλά παράλληλα και να αποσχολειοποιήσουν τις συνήθειες σχολικές δράσεις, είναι μεταξύ των άλλων και οι εξής (Παπαχρήστος, 2003, σσ. 136-137):

- Ερευνητικές δραστηριότητες, θεατρικά παιχνίδια ή παραστάσεις, διαλεγμένα με προσοχή βιβλία και ιστορίες διαπολιτισμικού περιεχομένου με έμφαση στις ιστορίες των γυναικών, όπου τα παιδιά βοηθούνται στην εξερεύνηση των ιδεών της ανοχής, της δικαιοσύνης, της ειρηνικής συμβίωσης και της αμοιβαίας κατανόησης.
- Φιλικές, ομαδικές συζητήσεις σε καθημερινά ή εξειδικευμένα ζητήματα και προβληματισμοί, όπου παρέχεται η δυνατότητα άντλησης βιωμάτων που συνδέονται με το σπίτι ή την κοινότητα.
- Μαγνητοφωνημένη μουσική και μουσικά όργανα ποικίλων πολιτισμών ως ευ-

καιρία προσέγγισης διάφορων μουσικών ακουσμάτων.

- Ειδικά γεγονότα και γιορτές, ώστε να διερευνώνται οι ομοιότητες και οι διαφορές των διάφορων εθνοπολιτισμικών ομάδων.
- Επισκέψεις, βίντεο, μαγνητοσκοπημένες τηλεοπτικές εκπομπές και άλλα μέσα για τη δυνατότητα ανάπτυξης στα παιδιά της αντίληψης ενός ευρύτερου κόσμου.
- Διάφορες καλλιτεχνικές και χειροτεχνικές δραστηριότητες που εξασφαλίζουν τη γνωριμία με τις αισθητικές εκφάνσεις των πολιτισμών αλλά και της ίδιας της τέχνης ευρύτερα (π.χ. video-art, κινηματογράφος, φωτογραφία, δημιουργία εντύπων, χορός, παραδοσιακή ζωγραφική κ.ά.).
- Επισκέπτριες/-τες-ομιλήτριες/-τές από ποικίλες κοινότητες, για να γνωρίσουν οι μαθήτριες και οι μαθητές τα πολιτισμικά δημιουργήματα κάθε εθνοπολιτισμικής ομάδας.
- Δίγλωσση αφήγηση ή τραγούδια και ρυθμοί σε διάφορες γλώσσες για την καλλιέργεια της γλωσσικής συναίσθησης του «διαφορετικού» στην επικοινωνία (Fowler / Mumford, 1995).
- Ασκήσεις ευαισθητοποίησης και επικοινωνίας με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της εκ βάθους γνωριμίας του «άλλου».

## **8. Ενδεικτικές προτάσεις για την ενσωμάτωση της διάστασης του φύλου στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών**

Οι προσπάθειες ισότητας των φύλων υπάρχουν παράπλευρα με άλλες πρωτοβουλίες ισότητας, αλλά συχνά δεν αγγίζουν η μια την άλλη. Αυτές οι προσπάθειες πρέπει να ενοποιηθούν, για να επιτευχθούν τα μέγιστα οφέλη ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλα τα μέλη των εθνοπολιτισμικών ομάδων. «Ένας τελικός φραγμός στη διαδικασία επίτευξης της ισότητας είναι το εμπόδιο του σεξισμού» (Ramsey & Lopez, 1989).

Οι μελέτες δείχνουν ότι σήμερα τα κορίτσια στα σχολεία υπολείπονται ακόμα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που οδηγούν στη μαθησιακή παρακίνηση και στις φιλοδοξίες σταδιοδρομίας (Cleary, 1996). Επίσης, τα προγράμματα σπουδών δεν εξετάζουν αρκετά τις γυναικείες απεικονίσεις και τα πρότυπα ρόλου, που είναι βασικά για την ικανότητα των κοριτσιών, ώστε να αναπτύξουν ένα όραμα «του παρόντος και του μέλλοντος εαυτού τους» (McCracken & Appleby 1992· Ramsey & Lopez, 1989). Επιπλέον, μπορούμε να δούμε ότι οι διαφορετικοί ρόλοι κοινωνικοποίησης για τα αγόρια και τα κορίτσια εμφανίζονται χωρίς εξαίρεση στις οικογενειακές και τις κοινοτικές στάσεις και συμπεριφορές, που μεταφέρονται και στην σχολική τάξη από τα παιδιά. Το γεγονός ότι αυτό εμφανίζεται μέσα σε δίγλωσσα, πολυπολιτισμικά πλαίσια θεωρείται ατυχές και ανεπιθύμητο, αν λάβουμε υπόψη τους στόχους της διαπολιτισμικότητας που προσπαθούν για την ισότιμη αντιμετώπιση όλων των μαθητών στην τάξη. Ένας τρόπος για να εξεταστεί αυτό το πρόβλημα θα ήταν να προστεθούν τα θέματα ισό-

τητας στην εκπαίδευση/κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση με την οπτική του φύλου επιδιώκεται να ολοκληρωθούν δύο στόχοι: (1) να εισαχθούν οι έννοιες και τα ζητήματα της ισότητας στη διαδικασία εκπαίδευσης γενικά, και ιδιαίτερα της δίγλωσσης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και (2) να συσχετιστεί το ζήτημα της ολικής ανθρωπιστικής προσέγγισης με την εκμάθηση της γλώσσας και με τους στόχους της ισότιμης προς το φύλο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το θέμα σχετικά με το πώς οι δάσκαλοι και οι καθηγητές μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων είναι εξίσου κεντρικό, δεδομένου ότι μερικά παιδιά που προέρχονται από ανάλογες ομάδες κατακτούν στο διάστημα αυτό την ικανότητα διαχείρισης της ελληνικής γλώσσας.

Ενδεικτικές προτάσεις για τον εμπλουτισμό των προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση με την οπτική του φύλου, ώστε να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι, θα μπορούσαν να είναι οι εξής:

- Εισαγωγή στις βασικές έννοιες που σχετίζονται συγκεκριμένα με την ισότητα των φύλων.
- Παρουσίαση της πολιτισμικής ταυτότητας και του πώς αυτή συνδέεται και αλληλεπιδρά με τις εμπειρίες των άλλων εθνικών-πολιτισμικών ομάδων.
- Παρουσίαση μιας γενικής ανάλυσης του πολιτισμού που εξετάζει τους ρόλους των φύλων ως τμήμα της πολιτισμικής συμπεριφοράς.
- Εισαγωγή στις βασικές έννοιες που ισχύουν για τη δίγλωσση και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Βασικές γνώσεις για την απόκτηση και ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, της μεθόδου πρόσκτησης και των διδακτικών τεχνικών.
- Ειδική γνώση για τη σχέση της γλώσσας και του πολιτισμού.
- Εισαγωγή στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και στυλ μάθησης των μαθητριών/-τών των εθνοπολιτισμικών ομάδων σε θέματα προκατάληψης και θεωρίας και έρευνας για τη μείωση της προκατάληψης.
- Εισαγωγή στις διδακτικές προσεγγίσεις για την ισότητα των φύλων που είναι σχετικές και με τα κορίτσια των γλωσσικών μειονοτήτων, μέσω της επισκόπησης της λογοτεχνίας ή άλλων επιμορφωτικών ενοτήτων.
- Παρουσίαση των απεικονίσεων των κοριτσιών και των αγοριών στην εκπαίδευση και τα σχολικά εγχειρίδια,
- Παροχή στατιστικών στοιχείων για την προκατάληψη των φύλων και στοιχείων σχετικών με τα κορίτσια των εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων.
- Διαδικασία ανάλυσης των στερεοτύπων που υπάρχουν στα εγχειρίδια τα οποία χρησιμοποιούνται για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.
- Διαδικασία ανάπτυξης δεξιοτήτων που αφορούν την κατανόηση των όσων συμβαίνουν στην τάξη και σχετίζονται με την πολιτισμική συμπεριφορά, συ-

μπεριλαμβανομένης της συμπεριφοράς του φύλου, η οποία θεωρείται ως πολιτισμικά καθορισμένη.

- Διαδικασία ανάπτυξης κριτηρίων για την αξιολόγηση των διδακτικών υλικών.

### **Αντί επιλόγου**

Οι βαθύτερες αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εμπεριέχουν ευαισθησία στο φύλο. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στηρίζεται στην προϋπόθεση ότι το πρόγραμμα σπουδών, εστιάζοντας την προσοχή στην πολιτισμική κληρονομιά των μαθητών, διευκολύνει τη διαδικασία της εκτίμησης του πολιτισμού του άλλου και αυξάνει τη διαπολιτιστική κατανόηση και ανοχή. Όταν πρόκειται για την ισότητα των φύλων, η διαπολιτισμική εκπαίδευση ενέχει την πεποίθηση ότι το φύλο –όπως το έθνος, η γλώσσα ή η θρησκεία– πρέπει να είναι σεβαστό και να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη στο στάδιο της εκπαίδευσης όλων των παιδιών (Ramsey & Lopez, 1989).

Όταν στο ολοήμερο σχολείο οι εκπαιδευτικοί καλλιεργήσουν ένα διαπολιτισμικό κλίμα (Ζωγράφος, 2005, σσ. 48-49), όπου όλοι, μαθητές και μαθήτριες, θα μπορούν να βρουν τον εαυτό τους και να αισθανθούν ευπρόσδεκτοι, τότε θα είμαστε σε θέση να αναλογιστούμε ότι ένα μεγάλο βήμα προς τα εμπρός έχει γίνει. Ωστόσο, το βήμα θα είναι πλήρες, όταν η διαπολιτισμικότητα γίνεται καθημερινή εμπειρία και στο σχολείο και στην κοινότητα.

## Βιβλιογραφία

- Αδαμάκη, Ν. (2002), *Οδηγός για τις αλλοδαπές γυναίκες στην Ελλάδα*, Αθήνα, Κ.Ε.Θ.Ι.
- Αδέσμευτη Κίνηση Γυναικών (1995), στο: *Εθνικισμός, Ρατσισμός, Κοινωνικό Φύλο*. Διήμερη συνάντηση γυναικών 11 και 12 Νοεμβρίου 1994 του Ευρωπαϊκού Φόρουμ Αριστερών Φεμινιστριών-Ελληνικό Τμήμα, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής, σσ. 37-46.
- Amnesty International Secretariat (1997), *First Steps: A manual for starting Human Rights Education*, London, Amnesty International.
- Ανδρούσου, Α. (2000), «Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική», στο: *Πολύχρωμο Σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη*, συντονισμός: Α. Βαφέα, Αθήνα, Νήσος.
- Αλαχιώτης, Στ. (2002), «Η Ευέλικτη Ζώνη του Σχολείου», περ. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων-Ειδικό αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σσ. 5-14.
- Ανθόπουλος, Κ. (2006), «Ολοήμερο Σχολείο-από τη θεωρία στην πράξη: Ένας θεσμός με μετέωρο βήμα. Μερικές σκέψεις και παρατηρήσεις», στο: *Πρακτικά του 20<sup>ου</sup> Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δ.Ο.Ε. – Π.Ο.Ε.Δ. με Θέμα: Ολοήμερο Σχολείο, δέκα χρόνια μετά. Εμπειρία – Προοπτικές*.
- Auernheimer, G. (1996), *Einfuehrung in die Interkulturelle Erziehung*, Darmstadt, σσ. 94-95.
- Banks, J. (2004), *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*, επιμέλεια-πρόλογος: Ε. Κουτσουβάνου, Αθήνα, Παπαζήσης.
- Banks, J. (2001α). *Cultural Diversity and Education –Foundations, Curriculum, and Teaching*, University of Washington, Seattle, MA: Allyn & Bacon.
- Banks, J. – Cookson, P. – Gay, G. – Hawley, W.D. – Jordan-Irvine, J. – Nieto, S. – Ward-Schofield, J. – Stephan, W.G. (2001β), *Diversity within Unity*, Seattle, Center for Multicultural Education, College of Education, University of Washington.
- Barton, L. – Pollard, A. – Whitty, G. (1992), Experiencing GATE: the impact of accreditation upon initial training institutions in England, *Journal of Education for Teaching*, Vol. 18, pp. 44-57.
- Batelaan, P. – Coomans, F. (1999), *The international basis for Intercultural Education including Anti-racist and Human Rights Education*, Paris, I.A.I.E.-Unesco-Council of Europe.
- Benett, C.I. (1990), *Comprehensive multicultural education*. Allyn & Bacon, Boston-London Toronto.
- Βερνίκος, Ν. – Δασκαλοπούλου, Σ. (2002), *Πολυπολιτισμικότητα – Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*, Αθήνα, Κριτική.
- Βιτσιλάκη, Χ. – Πυργιωτάκης, Ι. (2001), «Το ολοήμερο σχολείο: μια συνοπτική πρόταση για την εφαρμογή του στην πράξη», στο: Πυργιωτάκης, Ι. (επιμ.) *Ολοήμερο Σχολείο, Λειτουργία και Προοπτικές*, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ.
- Boos-Nünning, U. (1987), «Modellversuche im Schulbereich», στο: *Hilfen fuer auslaendische Kinder und Jugendliche*, Basel.
- Boos-Nünning, U. (1997), «Ανοιχτά θεωρητικά προβλήματα της διαπολιτισμικής προσέγγισης», στο: *Πρακτικά του Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα: Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη-Τάσεις και προοπτικές*, Ρέθυμνο, Ελληνικά Γράμματα, σσ.56-67.

- Βρεττός, Ι. (2002), «Το Ολοήμερο Σχολείο: “η μεταρρύθμιση που δεν έγινε” μπορεί τώρα να γίνει;», περ. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική*, ΕΛΛΙΕΠΕΚ, Αθήνα, Ατραπός, σσ. 61-73.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997<sup>α</sup>), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997<sup>β</sup>), *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία*, Αθήνα, Gutenberg.
- Γκασούκα, Μ. (1998), *Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις του Φύλου-Ζητήματα εξουσίας και ιεραρχίας*, Αθήνα.
- Γκασούκα, Μ. (2003), «Ο κοινωνικός αποκλεισμός και η έμφυλη διάστασή του», εισήγηση στη Διημερίδα του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης & του Κέντρου Ερευνών για Θέματα Ισότητας με θέμα: *Διαπολιτισμικότητα και Ισότητα των Φύλων*, (30 Οκτωβρίου, 2003) Ηράκλειο, Κρήτη (Πρακτικά υπό δημοσίευση).
- Γκόβαρης, Χ. (2005) (επιμ.-εισαγωγή), *Διαπολιτισμικό Εργαστήριο – Υποδοχή, Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση σε Πολυπολιτισμικό Εκπαιδευτικό Περιβάλλον*, Αθήνα, Ατραπός, σσ. 9-24.
- Γκότοβος, Α. (1997<sup>α</sup>), «Λήψη αποφάσεων στην εκπαίδευση και διαπολιτισμική παιδαγωγική», στο: Μάρκου, Γ., *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*, Αθήνα, ΚΕ.Δ.Α., σσ. 67-86.
- Camilleri, C. (1985), *Antropologia cultural y educacion* (Paris, France: UNESCO).
- Chambers, R. (1997), *Whose Reality Counts? Putting the Last First*, London: Intermediate Technology Publications.
- Cleary, L.M. (1996), “I Think I Know What My Teachers Want Now”: Gender and Writing Motivation», *English Journal*, Vol. 85, Number 1 (January).
- Council of Europe (2001), *A New Social Contract between Women and Men: the role of education*, *Proceedings*.
- Council of Europe (1986), *The CDCC's Project No 7: The Education and Cultural Development of Migrants (Final Report)*, Strasbourg.
- Craft, M. (1996), *Teacher Education in Plural Societies*, London, Falmer Press.
- Cummins, J. (2000). Negotiating intercultural identities in the multicultural classroom. *The CATESOL Journal*, 12 (1), 163-178.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles, CA: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (1999), *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση-Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας* (μετάφραση: Σ. Αργυρή, εισαγωγή-επιμέλεια: Ε. Σκούρτου), Αθήνα, Gutenberg.
- Daniel, P. (1999), *Report of the visit to review the intercultural bilingual gender-sensitive curriculum*, Managua: URACCAN.
- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (1997), *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα- Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1989<sup>α</sup>), *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1989<sup>β</sup>), «Πολυπολιτισμική και Διαπολιτισμική Αγωγή», *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ. 16, Αθήνα, Εκπαιδευτικός Σύνδεσμος, σσ. 75-87.
- Δαρεμάς, Γ. (2004), «Τηλεόραση και Αγορά», στο: *Τηλεόραση και ελληνική κοινωνία* (σύντα-

- ξη: Λεβεντάκος, Δ.), Αθήνα, Εικών, σσ. 35-71.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2002), «Εκπαιδευτική Πολιτική για την Ισότητα στην Ελλάδα: Ιστορική αναδρομή και σύγχρονη πραγματικότητα», στο: Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Σ. Ζιώγου & Α. Φρόση (επιμ.), *Φύλο και Εκπαιδευτική Πραγματικότητα στην Ελλάδα*, Θεσσαλονίκη, Κ.Ε.Θ.Ι., σσ. 242-248.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Σακκά, Δ. (1999), *Ταντότητες Φύλου στην Εφηβεία*, Θεσσαλονίκη, ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Ε.Ε.-Γ.Γ.Ι.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1998), «Αξίες για την Ισότητα των Φύλων στην Εκπαίδευση και ο Εκπαιδευτικός ως Ερευνητής», στο: Πρακτικά Συνεδρίου με θέμα: *Εκπαίδευση και Φύλο/ Νέες Τεχνολογίες*, Αθήνα, Κ.Ε.Θ.Ι..
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1994), «Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δυο φύλων στα εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου», στο: Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Εκπαίδευση και Φύλο*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1987), «Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δυο φύλων στα καινούργια αναγνωστικά του Δημοτικού Σχολείου» "Η Γλώσσα μου", περ. *Φιλολόγος*, τχ. 49, σσ. 229-248.
- Δελικωνοσταντής, Κ. (1995), *Τα Δικαιώματα του Ανθρώπου. Δυτικό Ιδεολόγημα ή Οικουμενικό Ήθος*, Θεσσαλονίκη, Αδελφοί Κυριακίδη.
- Elkin, Fr. – Handel, G. (1987), *The Child and Society. The Process of socialization*. Rondon House, New York.
- Εξαρχάκος, Θ. (1997), *Συνοπτικός Απολογισμός του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ.
- Essinger, H. (1988), «Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften», στο: Pommerin, G., *Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde*, Frankfurt, σσ. 58-72.
- Fowler, S. – Mumford, M. (1995), *Intercultural sourcebook: cross-cultural training methods*, Yarthmouth, Intercultural Press.
- Fyfe, A. – Figueroa, P. (1993), *Education for cultural diversity. The challenge for a new era*. Routledge, New York.
- Ζωγράφος, Α. (2005), «Το παιδαγωγικό κλίμα στο Ολοήμερο Σχολείο», στο: Β. Σακκάς (επιμ.), *Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία*, Αθήνα, Ατραπός, σσ. 47-54.
- Gundara, J. (1997), «Issues and problems of representation in a comparative European context», in: Woodrow, D.-Verma, G.κ.ά., *Intercultural Education: Theories, Policies and Practice*, Burlington USA, Ashgate, pp. 65-74.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. και Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1998). Ισότητα των φύλων και εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στο Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (επιμ.), *Γυναίκες και ιδιότητα του πολίτη*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας.
- Zeichner, K. (1993), *Educating teachers for cultural diversity*, East Lansing, National Center for Research on Teacher Learning.
- Horton, J. (1993) (επιμ.), *Liberalism Multiculturalism and Toleration*, London, Macmillan..
- <http://www.edunews.gr/default.asp?id=3286>
- <http://www.auth.gr/virtualschool/1.4/Praxis/HumanRightsHistory.html>

- Καγκά, Ε. (2005), «Η δημιουργική αξιοποίηση της πολυμορφίας, γλωσσικής και πολιτισμικής στο Ολοήμερο Σχολείο», στο: Β. Σακκάς (επιμ.), *Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία*, Αθήνα, Ατραπός, σσ. 55-61.
- Καλατζή-Αζίζι, Α. – Ζώνιου-Σιδέρη, Α. – Βλάχου, Α. (1998), *Προκαταλήψεις και Στερεότυπα. Δημιουργία και αντιμετώπιση*, Αθήνα, Γ.Γ.Λ.Ε.-ΥΠΕΠΘ.
- Κανακίδου, Ε. – Παπαγιάννη, Β. (1998), *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Κέντρο Μελετών & Τεκμηρίωσης της ΟΛΜΕ (2000), *Σχολείο χωρίς σύνορα: Βιβλίο του καθηγητή - της καθηγήτριας*, Χαραμής, Π. (επιμ.), Αθήνα, ΚΕΜΕΤΕ.
- Κέντρο Μελετών & Τεκμηρίωσης της ΟΛΜΕ (2000), *Σχολείο χωρίς σύνορα: Μαθητικά γυνάσματα στα ανθρώπινα δικαιώματα*, Χαραμής, Π. (επιμ.), Αθήνα, ΚΕΜΕΤΕ.
- Κολιάδης, Ε. (1997), *Θεωρίες μάθησης και Εκπαιδευτική πράξη*, τόμοι Β' & Γ', Γνωστικές και κοινωνικογνωστικές θεωρίες, Αθήνα.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003), *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*, Παιδαγωγική Σειρά, Αθήνα, Gutenberg.
- Κούρτη, Ε. (2004), «Εκπαίδευση και Τηλεόραση», στο: *Τηλεόραση και Ελληνική κοινωνία*, σύνταξη: Λεβεντάκος, Δ., Αθήνα, Εικών, σσ. 113-133.
- Κούρτοβι, Ι. (1998), «Εργασία μεταναστριών και προσφύγων», στο: Μαγγανάρα, Ι. (επιμ.), *Εργασία, Συνδικαλισμός και Ισότητα των Φύλων*, Αθήνα, Οδυσσέας, σσ. 161-172.
- Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία (29-09-2002), «5 νέα μέτρα για μετανάστες», σ. 53.
- Λαζαρίδου, Γ. (1995), «Μετανάστριες στην Ελλάδα-Οικιακές βοηθοί από Φιλιππίνες και Αλβανία-μια επιτόπια μελέτη», στο: *Εθνικισμός, Ρατσισμός, Κοινωνικό Φύλο*. Δηήμερη συνάντηση γυναικών, 11 και 12 Νοεμβρίου 1994, του Ευρωπαϊκού Φόρουμ Αριστερών Φεμινιστριών-Ελληνικό Τμήμα, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής, σσ. 47-56.
- Μακκονεν, Τ. (2003), «Η αρχή της μη-διάκρισης στο διεθνές δίκαιο προστασίας των Δικαιωμάτων του ανθρώπου και το Ευρωπαϊκό Κοινοτικό δίκαιο», στο: *Εγχειρίδιο κατά των διακρίσεων*, Ελσίνκι – Φινλανδία, Διεθνής Οργανισμός Μεταναστεύσεως (Δ.Ο.Μ.), σσ. 46-95.
- McLaren, P. (1995), *Critical Pedagogy and Predatory Culture*, London and New York, Routledge.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2001), «Η σύνθεση του διδακτικού προσωπικού και ο καταμερισμός εργασίας με βάση τον παράγοντα φύλο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά το χρονικό διάστημα 1994 – 1997», στο: *Δωδώνη*, Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Φ.Π.Ψ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (ανάτυπο).
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1995), «Τα στερεότυπα για τα φύλα σε παιδικά βιβλία προσχολικής ηλικίας», στο: Ν. Παπαγεωργίου (επιμ.), *Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου με θέμα: Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*, Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης – Γενική Γραμματεία Ισότητας, Αθήνα, σσ. 48-57.
- Μάρκου, Γ. (1997), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*, Αθήνα, ΚΕ.Δ.Α.
- Μάρκου, Γ. (1998), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*, Αθήνα, ΚΕ.Δ.Α.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001), «Πορεία προς τη Μετα-Προοδευτική Παιδαγωγική: Η ανάδυση ενός νέου παιδαγωγικού παραδείγματος», στο: Χατζηδήμου, Δ. (επιμ.), *Παιδαγωγική και*

- Εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης, σσ. 444-468).
- Ματσαγγούρας, Η. (2002), *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Μίτιλης, Α. (1998), *Οι Μειονότητες μέσα στη Σχολική Τάξη*, Αθήνα, Οδυσσεύς.
- McCracken, N.M & Appleby, B.C. (1992), *Gender Issues in the Teaching of English*, Portsmouth, New Hampshire: Boyton/Cook Publishers, Inc.
- Melville, M. (ed.) (1980), *Twice a Minority: Mexican American Women*, St. Louis: Mosby.
- Μπάλιας, Σ. (2004), *Τα ανθρώπινα Δικαιώματα στην Εποχή της Δημοκρατίας*, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση.
- Ναυρίδης, Κ. (2004), «Πολυπολιτισμικότητα και ετερότητες - εισαγωγή», περ. *Ψυχολογία*, τόμος 11 – τχ. 1, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο. Από την ανομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2003), «Γνώσεις, Αξίες, Δεξιότητες στη διαπολιτισμική Εκπαίδευση», εισήγηση στη Διημερίδα του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης & του Κέντρου Ερευνών για Θέματα Ισότητας με θέμα: *Διαπολιτισμικότητα και Ισότητα των Φύλων* (30 Οκτωβρίου 2003) Ηράκλειο, Κρήτη (Πρακτικά υπό δημοσίευση).
- Ξωχέλλης, Π. (2006), «Το Ολοήμερο Σχολείο από Παιδαγωγική σκοπιά και η Ελληνική Περίπτωση», Πρακτικά του 20<sup>ου</sup> Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δ.Ο.Ε. – Π.Ο.Ε.Δ. με Θέμα: *Ολοήμερο Σχολείο, δέκα χρόνια μετά. Εμπειρία – Προοπτικές*.
- Οικονόμου, Γ. (2003), «Οι δυνατότητες του Ολοήμερου σχολείου να διασφαλίσει ποιότητα στην παιδαγωγική σχέση, ένα από τα ζητούμενα στο σύγχρονο σχολείο», εισήγηση στην ενημερωτική-επιμορφωτική Ημερίδα του ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., (21-11-2003), Αθήνα.
- Παπάς, Α. (1987), *Μαθητοκεντρική Διδασκαλία*, τόμος δεύτερος, Αθήνα, Βιβλία για όλους.
- Παπάς, Α. (χχ), *Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας*, τόμος πρώτος, Αθήνα, Δελφοί.
- Παπάς, Α. (1998), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*, τ. Α', Αθήνα.
- Παπαχρήστος, Κ. (2003), «Παιδαγωγικές δραστηριότητες και σχέδια διδακτικών ενεργειών για την προώθηση των Δικαιωμάτων του Παιδιού στα πλαίσια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», στο: Πρακτικά του Συνεδρίου του Κέντρου Ερευνών για Θέματα Ισότητας και του Κέντρου Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης «Σχεδία» με θέμα: *Ο Σεβασμός των Δικαιωμάτων του Παιδιού στην Προσχολική Εκπαίδευση και την Εξωσχολική Απασχόληση*, Αθήνα, 28-29 Νοεμβρίου 2001. Αθήνα, Κ.Ε.Θ.Ι., σσ. 131-145.
- Παπαχρήστος, Κ. – Παλαιολόγου, Ν. (2002α), «Νέες διαστάσεις στην παιδαγωγική: Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαχείρισης της διαφορετικότητας», στο: Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα: *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Αθήνα, 2-4 Νοεμβρίου 2000, Ατραπός, Αθήνα 2002, σσ. 199-214.
- Παπαχρήστος, Κ. (2002β), «Η Διαπολιτισμική διάσταση στην Παιδική Λογοτεχνία: Οι προϋποθέσεις», στο: Πρακτικά του 4<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα: Μια Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.Ε.Κ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, τομ. ΙΙ, σσ. 38-55.
- Παπαχρήστος, Κ. (2001α), «Διερεύνηση των αναγκών των Εκπαιδευτικών και Αξιολόγησή

- τους σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Διδακτικής», στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), Πρακτικά του 3<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα: Μια Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 2001, τομ. ΙΙΙ, σσ. 125-142.
- Παπαχρήστος, Κ. – Πανταζοπούλου, Μ. (2001β), «Η Εκπαίδευση των μειονοτικών ομάδων, το πρόβλημα της Σχολικής Αποτυχίας και η αντιμετώπισή του στα πλαίσια της Συμβουλευτικής», στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), Πρακτικά του 3<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα: Μια Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 2001, τομ. ΙΙΙ, σσ. 287-313.
- Παπαχρήστος, Κ. (2001γ), «Τα διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού στην παγκοσμιοποιημένη πραγματικότητα», στο: Πρακτικά του 10<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (Π.Ε.Ε.) με θέμα: *Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση*, Ναύπλιο (πρακτικά υπό δημοσίευση).
- Παπαχρήστος, Κ. – Γιαννίκας, Θ. – Μπαμπαρούτσης, Χ. (2001δ), «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, Διά-Βίου Μάθηση και οι στρατηγικές “ένταξης” των μειονοτήτων και των μετακινούμενων πληθυσμών: Διαπολιτισμική Προσέγγιση», στο: πρακτικά του 9<sup>ου</sup> Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Αθήνα, Ατραπός, σσ. 295-315.
- Παπαχρήστος, Κ. (2000), «Παιδική Λογοτεχνία και Διαπολιτισμική Παιδαγωγική», περ. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τ. 15, Αθήνα, Βασδέκης, σσ. 24-27.
- Παπαχρήστος, Κ. (1999), «Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Γερμανία. Η περίπτωση του Κρατιδίου της Βαυαρίας - Εθνοκεντρισμός ή Διαπολιτισμικότητα;», στο: Πρακτικά του 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: μία διαπολιτισμική προσέγγιση*, Τόμος ΙΙ, ΚΕ.Δ.ΕΚ., Παν/μιο Πατρών- Π.Τ.Δ.Ε., Πάτρα, σσ. 116-141.
- Pettman, R. – Braham, J. – Johnston, L. – Muzik, E. – Lock, K. – O' Laughin-Peters, S. – Smythe, D. (1986), *Teaching for Human Rights: Pre-school and Grades 1-4*, Education Series No. 2, Human Rights Commission, Canberra, Australian Government Publishing Service.
- Pronin-Fromberg, D. (2000), *Το ολοήμερο νηπιαγωγείο. Σχεδιασμός και πρακτικές ενός διεπιστημονικού διαθεματικού προγράμματος* (εισαγωγή-επιμέλεια: Ε. Κουτσουβάνου-Κ. Χρυσαιφίδης, μετάφραση: Α. Βεργιοπούλου), Αθήνα, Οδυσσέας.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2001<sup>α</sup>) «Εισαγωγή», στο: «Ολοήμερο Σχολείο. Λειτουργία και Προοπτικές», (επιμ.): Πυργιωτάκης, Ι., Αθήνα, ΥΠΕΠΘ.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2001<sup>β</sup>), «Ολοήμερο Σχολείο: διεθνείς εξελίξεις και η ελληνική περίπτωση», στο: Πυργιωτάκης, Ι. (επιμ.), *Ολοήμερο σχολείο. Λειτουργία και Προοπτικές*, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, σσ. 7-28.
- Ραβάνης, Κ. (2002), «Ενσυνείδητη Εκπαιδευτικών και παρεμβάσεις στο Πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την προώθηση της Ισότητας των Φύλων: το συνολικό Σχέδιο Ανάπτυξης και Υλοποίησης του έργου», στο: Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Ζιώγου, Σ. & Λ. Φρόση (επιμ.), *Φύλο και Εκπαιδευτική Πραγματικότητα στην Ελλάδα*, Θεσσαλονίκη, Κ.Ε.Θ.Ι., σσ. 274-284.
- Ramsey, C. – Lopez, T. (eds) (1989), *ESL The Whole Person Approach*, Albuquerque, New Mexico: National Institute for Multicultural Education.
- Reich, B. – Pivavarnov, V. (1994), *International practical guide on the implementation of the Recommendation concerning education for international understanding, cooperation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms*, Paris, UNESCO.

- Rey von Allmen, M. (1989), «Interkulturalismus – Holzwege und Herausforderungen», στο: Hohmann, H. / Reich, H.H. (1989), *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung*, Munster/New York, σσ. 47-58.
- Rosenthal, R. – Jacobson, L. (1968), *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Σαϊτης, Χ. – Πανάικας, Π. – Σαϊτή, Α. – Κυριάκη, Ρ. (2003), «Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών τμημάτων δημιουργικών δραστηριοτήτων σε θέματα σχετικά με τη στελέχωση και την προοπτική του Σχολείου Διευρυμένου Ωραρίου», περ. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ. 36, Αθήνα, Ατραπός, σσ. 171-192.
- Σακκάς, Β. (2002), *Μαθησιακές Δυσκολίες και Οικογένεια-παιδαγωγική και κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα, Ατραπός.
- Σαλτερής, Ν. (2006), «Το Ολοήμερο Σχολείο ως νέα πραγματικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: μια διαδοχική επιλεκτική προσέγγιση στηριγμένη σε απόψεις Διευθυντών Ολοήμερων Σχολείων», στο: Α. Μαρκαντωνάτου – Ν. Σαλτερής (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο – Κοντινά και μακρινά πλάνα*, Αθήνα, Ταξιδευτής, σσ. 43-52.
- Σκούρτου, Ε. – Βρατσάλης, Κ. – Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης-προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης*, ΙΜΕΠΟ-Συγγραφείς.
- Tiedt, P.L. – Tiedt, I.M. (1990), *Multicultural teaching: A handbook of activities, information, and resources*. Boston.
- Τζάνη, Μ. (2001), «Το Ολοήμερο Σχολείο δεν είναι μόνο ζήτημα ωραρίου. Φιλοσοφία και μεθοδολογία μιας καινοτόμου προτάσεως», στο: *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Τζάνη, Μ. (1998), «Το ολοήμερο σχολείο», περ. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τχ. 22, σσ. 20-23.
- Τριλιανός, Θ. (2006), «Διδακτικές ενέργειες και στάσεις του εκπαιδευτικού στα πλαίσια της λειτουργίας του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου», στο: Θ. Γούπος & Α. Μήνας (επιμ.) *Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο – Κεντρικό Επιμορφωτικό Σεμινάριο Στελεχών της Εκπ/σης της Δ/σης Π/θμιας Εκπ/σης του ΥΠΕΠΘ*, Αθήνα 31 Μαρτίου 2006, σσ. 1-7.
- Τριλιανός, Θ. (2002), *Η Παρώθηση του Μαθητή για Μάθηση*, Αθήνα.
- Τριλιανός, Θ. (2000), *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*, τ. Α' & Β', Αθήνα.
- Τριλιανός, Θ. (1997), *Η Κριτική Σκέψη και η διδασκαλία της*, Αθήνα.
- Τσιάκαλος, Γ. (1995), «Σεξισμός, ρατσισμός, κοινωνικός αποκλεισμός: ο ρόλος της εκπαίδευσης», στο: Ν. Παπαγεωργίου (επιμ.), *Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου με θέμα: Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*, Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης – Γενική Γραμματεία Ισότητας, Αθήνα, σσ. 48-57.
- Τσιάκαλος, Γ. (1999), «Ανθρώπινη αξιοπρέπεια, κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση στην Ευρώπη», στο: Σπανού, Ε. (επιμ.), *Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και Κοινωνικός αποκλεισμός-Εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιπλητάρης, Α. (2001), *Η Κοινωνικοποίηση του παιδιού. Μια ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση στα πλαίσια της οικογένειας και του σχολείου*, Αθήνα, Ατραπός.
- Τσιπλητάρης, Α. (1998), *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*, Αθήνα.

- UNESCO (1999), *Εκπαίδευση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*, Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα υπό την Προεδρία του Jacques Delors, Κ.Ε.Ε., επιμέλεια: Μ. Κασσωτάκη, Αθήνα, Gutenberg.
- UNICEF (2001), «Ρατσισμός: ζει ανάμεσά μας», *Κόσμος*, τχ. 45, σσ. 32-38.
- United Nations High Commissioner for Human Rights (1996), *ABC: Teaching Human Rights. Practical activities for primary and secondary schools*, Geneva, United Nations High Commissioner for Human Rights.
- Φραγκουδάκη, Α. – Δραγώνα, Θ. (1997), «Τι είν' η πατρίδα μας;» *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.
- Φρόση, Α. (2002), «Εκπαιδευτικοί και Φύλο: Αντιλήψεις, Προσδοκίες, Πρακτικές», στο: Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. – Ζιώγου, Σ. – Φρόση, Α. (επιμ.), *Φύλο και Εκπαιδευτική Πραγματικότητα στην Ελλάδα*, Θεσσαλονίκη, Κ.Ε.Θ.Ι., σσ. 147-180.
- Φρόση, Α. (2000), «Τα κορίτσια μελετούν, τα αγόρια αποδίδουν: εικόνες εκπαιδευτικών για τους εφήβους των δύο φύλων», στο: πρακτικά Ημερίδας με θέμα: *Σχολείο, διαδικασίες μετάβασης και ταυτότητες φύλου*, Θεσσαλονίκη.
- Φρόση, Α. – Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2001), «Αν τα αγόρια διαβάζανε όσο τα κορίτσια, η διαφορά θα ήταν χαώδης – Οι απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπ/σης για τις επιδόσεις αγοριών και κοριτσιών», στο: Α.Π.Θ., *Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής, Τμήμα Ψυχολογίας*, τόμος 4<sup>ος</sup>, Θεσσαλονίκη.
- Χατζηχρήστου, Χ. – Λαμπροπούλου, Α. – Λυκισάκου, Κ. (2004), «Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει», περ. *Ψυχολογία*, τόμος 11 – τχ. 1, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 1-19.
- Χαραλάμπης, Δ. (1998α), «Η δημοκρατία στο τέλος του αιώνα. Μεταεθνικές προοπτικές και κίνδυνοι», στο: *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τχ. 96-97 Β'-Γ', Αθήνα, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, σσ. 311-329.
- Χαραλάμπης, Δ. (1998β), *Δημοκρατία και παγκοσμιοποίηση. Η έννοια του ανθρώπου στη νεοτερικότητα: Πραγματική αφαίρεση και ορθός λόγος*, Αθήνα, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.
- Χρυσafίδης, Κ. (1994), *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project Σχολείο*, Αθήνα, Gutenberg.

## **Το θεατρικό παιχνίδι ως πολύτεχνη διδακτική πρόταση σε πολυπολιτισμική τάξη. Τα σχολικά βιβλία ως έναυσμα για νέες διδακτικές προσεγγίσεις**

Χρύσα Τερεζάκη

*Δακάλα, Msc, υπότροφος Ι.Κ.Υ., υποψήφια διδάκτωρ Ε.Α.Π.*

### **Εισαγωγή**

Η συγγραφή επίκαιρων σχολικών εγχειριδίων αποτελεί αδιαμφισβήτητα μια από τις βασικές παραμέτρους εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας, ιδιαίτερα όταν το περιεχόμενο και η διδακτική μεθοδολογία που τα διέπουν συνάδουν με τις σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές αντιλήψεις. Στην Ελλάδα η συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που αντικατέστησαν τα παλαιότερα του 1985, ξεκίνησε το 2003 και ολοκληρώθηκε στις μέρες μας.

Τα νέα βιβλία έχουν σίγουρα πολλά να προσφέρουν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, αρκεί οι εκπαιδευτικοί να τα χρησιμοποιήσουν ως μέσο για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, την ολιστική αντιμετώπιση της γνώσης, τη διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση της ύλης, αρχές που υπηρετούν τις ψυχολογικές, επιστημολογικές και κοινωνικές απαιτήσεις των καιρών. Στην αντίθετη περίπτωση, που τα σύγχρονα βιβλία θα χρησιμοποιηθούν σύμφωνα με την παραδοσιακή διδακτική αντίληψη, όχι μόνο οι βασικές διδακτικές αρχές τους θα καταστρατηγηθούν, αλλά στο σύνολό του το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μακροπρόθεσμα πρόκειται να πληγεί. Και αυτό, γιατί το περιεχόμενο, το «τι» της διδασκαλίας, από μόνο του είναι ανεπαρκές να επιφέρει τις όποιες επιθυμητές αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης δίχως την ταυτόχρονη αλλαγή στο «πώς», τη μεθοδολογική, δηλαδή, συνιστώσα της διδασκαλίας. Η ευθύνη, συνεπώς, της Πολιτείας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τόσο στη χρήση των νέων σχολικών εγχειριδίων όσο και στην εξοικείωσή τους –σταδιακά και οργανωμένα– με τις σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές μεθόδους φαντάζει τεράστια.

Η διδακτική πρόταση που παραθέτουμε θεωρούμε ότι συμβάλλει στην κατεύθυνση του να γίνει αντιληπτό από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ότι το περιεχόμενο όλων των σχολικών βιβλίων, ακόμη και των παλαιότερων, μπορεί να

αποτελέσει γόνιμο έδαφος για εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας και μάθησης, αρκεί ο δάσκαλος να είναι ευέλικτος και διατεθειμένος να μετακινηθεί από τον παραδοσιακό του ρόλο.

Δεδομένου, επίσης, ότι οι οδηγίες χρήσης των νέων σχολικών βιβλίων όχι μόνο δεν απαγορεύουν αλλά, απεναντίας, προτρέπουν τον/την εκπαιδευτικό να αναλάβουν πρωτοβουλία, θεωρήσαμε ότι, αναφορικά με το γλωσσικό μάθημα, αυτό μπορεί να σημαίνει και εισαγωγή κειμένων της δικής τους αρέσκειας. Έτσι, αποφασίσαμε να προτείνουμε ενδεικτικά τη χρήση του κειμένου «Ο τόπος μας» (από το βιβλίο «Η Γλώσσα μου» της τέταρτης τάξης του Δημοτικού του ΟΕΔΒ, 1985, σελ. 11), το οποίο θεωρήσαμε ότι μπορεί να αποτελέσει τη βάση της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης, είτε συμπληρώνοντας ένα κείμενο αντίστοιχης θεματολογίας είτε λειτουργώντας εντελώς αυτόνομα.

## 1. Κίνητρο ενασχόλησης

Ήταν ο τίτλος της συγκεκριμένης ενότητας που κέντρισε το ενδιαφέρον μας, καθώς θεωρήσαμε ότι προσφέρεται για επεξεργασία στο πλαίσιο μιας ενδεικτικής προσπάθειας για διαπολιτισμική-πολυπολιτισμική αγωγή στη σχολική τάξη.

Κι αυτό γιατί, όπως σημειώνουν σύγχρονοι παιδαγωγοί, η διαπολιτισμική προσέγγιση, με αφετηρία την πολυπολιτισμικότητα και με γνώμονα την ισότιμη αντιμετώπιση των πολιτισμών που εκπροσωπούνται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, επιδιώκει:

- α) μια συνάντηση και αλληλεπίδραση αυτών των πολιτισμών,
- β) τον παραμερισμό των όποιων εμποδίων παρεμβάλλονται σε μια τέτοια συνάντηση και
- γ) τη δρομολόγηση πολιτισμικών ανταλλαγών και πολιτισμικού εμπλουτισμού.

Αυτή η τριπλή στοχοθεσία συνιστά μια ανοιχτή, δυναμική κοινωνική διαδικασία μάθησης, η οποία δεν αφορά μόνο Εμάς αλλά και τους Άλλους, και μπορεί να συντελεστεί μόνο στο πλαίσιο μιας συνάντησης και αλληλεπίδρασης και, φυσικά, μιας κοινής και χωρίς διακρίσεις εκπαίδευσης (Δαμανάκης, 2001, σ. 27)

Κάποιοι, μάλιστα, πιστεύοντας ότι το μέλλον είναι πολυπολιτισμικό επισημαίνουν:

«...Υπάρχουν πολλά κύματα μεταναστών από χώρα σε χώρα και στο δικό μας χώρο εδώ και όλα αυτά πρέπει να τα δούμε σαν μια νέα πραγματικότητα, που θα την αναγνωρίσουμε πρώτα στο σχολείο, μετά στην οικονομία και, εντέλει, στη δημιουργική συνύπαρξη όλων αυτών των ανθρώπων.» (Πασχαλίδης, 2001, σ. 11)

Αμέσως μετά, το όνομα του συγγραφέα, Φώτης Κόντογλου, με το ποιητικό, ξεχωριστό για πολλούς, ύφος του - κατά άλλους αναχρονιστικό, ρομαντικό και απελπιστικά εθνικιστικό, κατά τρίτους απόμακρο από τα σύγχρονα παιδιά και τους δασκάλους-, αποτέλεσε μεγάλη πρόκληση για την επιλογή του κειμένου.

Διατυπώθηκε έτσι η υπόθεση ότι, εάν καταφέρουν τα παιδιά αρχικά να γνωρίσουν και να κατανοήσουν το δικό τους εθνικό πολιτισμό, θα μπορέσουν στη συνέχεια να κατανοήσουν και να σεβαστούν τον πολιτισμό των άλλων εθνικοτήτων.

Αυτή η εκδοχή του πολιτισμικού εγγραμματισμού<sup>1</sup> φαντάζει ίσως λιγάκι επαναστατική, όμως οι αληθινοί επαναστάτες<sup>2</sup>, ως γνωστόν, πρέπει να βρίσκονται σε «επικοινωνία με τους ανθρώπους». Έτσι, οι λέξεις επικοινωνία, «επανάσταση» αλλά και σιωπή, με την έννοια της δράσης και της αλλαγής, δεν μπορεί παρά να αποτελούν βασικές έννοιες στο φιλοσοφικό υπόβαθρο της εφαρμογής καινοτόμων δράσεων στο πλαίσιο της καθημερινής διδακτικής πράξης.

Εστιάζοντας στη διδακτική διαδικασία, ένας επιπλέον λόγος που ενίσχυσε την επιλογή μας να ζωντανέψουμε στις συνειδήσεις των μαθητών το αντίστοιχο κείμενο ήταν η συνειδητοποίηση ότι η συγγραφή του σχολικού εγχειριδίου που το εμπεριείχε έγινε πριν είκοσι περίπου χρόνια και το συγκεκριμένο απόσπασμα από το βιβλίο «το Αϊβαλί η πατρίδα μου», εξυπηρέτησε, θεωρούμε, θαυμάσια τον εθνικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης στο δεδομένο χωρο-χρονικό πλαίσιο. Ενδεικτικά, στο βιβλίο του δασκάλου αναφέρεται: «το κείμενο... περιγράφει ένα τυπικό ελληνικό τοπίο - γι' αυτό και μπήκε ο τίτλος αυτός... μέσα από το ελληνοκεντρικό πλαίσιο από το οποίο ο συγγραφέας βλέπει τον κόσμο και συναιρεί το χρόνο, ο τόπος γίνεται συνισταμένη όπου το παλιό ζωντανεύει και συναντιέται με το σημερινό...» (Ο.Ε.Δ.Β, 1996, εκδ. ΙΒ, Δ Δημοτικού, σελ. 204).

Δημιουργείται όμως έτσι ουσιαστικά και εύλογα στους σύγχρονους εκπαιδευτικούς το ακόλουθο δίλημμα: Καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας ή ανάδειξη του συνόλου των ανθρώπινων ταυτοτήτων, με ισότιμες ευκαιρίες ανάπτυξης κι αλληλεπίδρασης;

Επιχειρώντας να καταθέσουμε μιαν άποψη που να ξεφεύγει από τη σκόπελο της διαλεκτικής του τύπου «ή...ή» αναπτύξαμε μια διδακτική πρόταση που μπορεί να λειτουργήσει ως εναλλακτική, παράλληλα με την παραδοσιακή, και η οποία είναι απόρροια της εμπειρίας μας από τη συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης<sup>3</sup>, αλλά και από την επί δεκαπέντε χρόνια πρακτική μας στη σχολική τάξη.

<sup>1</sup> Πολιτισμικός γραμματισμός είναι η ικανότητα να κατανοεί και να εκτιμάει κανείς τις ομοιότητες και τις διαφορές στα έθιμα, τις αξίες και τις πεποιθήσεις μεταξύ του δικού του πολιτισμού και του πολιτισμού των άλλων. Παρατηρώντας έτσι και διερευνώντας καθίσταται ικανός να ερμηνεύει τι συμβαίνει γύρω του και γιατί, στο πλαίσιο μιας πολιτισμικής παγκόσμιας κοινότητας. Κι αυτό γιατί, προκειμένου κανείς να εκτιμήσει τα προϊόντα της τέχνης άλλων πολιτισμών, εκτός του δικού του, χρειάζεται να αναπτύξει νέους τρόπους να βλέπει και να ακούει, καθώς επίσης να αυξήσει τα επίπεδα της αντιληπτικής του διορατικότητας.

(By the Metri Group in cooperation with NCREL & Arvizu, S., and Saravia-Shore, M., (1990). Cross-Cultural Literacy, An Anthropological Approach to Dealing with Diversity. *Education and Urban Society*, 22 (4), pp. 364-376 και Jones, D., 1988, p. 67.

<sup>2</sup> Φρέιρε, Π., *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*, Καστανιώτης 1997.

<sup>3</sup> Επιμόρφωση στο πλαίσιο του Πολιτισμικού Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ (1996 - 2004) καθώς και της Ευέλικτης Ζώνης (2001-2004).

Αντίστοιχες προτάσεις συναντά κανείς συχνά στις μέρες μας, αφού ευαισθητοποιημένοι εκπαιδευτικοί, άλλοτε μόνοι τους και άλλοτε με τη βοήθεια της Πολιτείας, επιχειρούν να δοκιμάσουν τον εναλλακτικό τρόπο στη διδασκαλία αλλά και στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, με πολύ διάθεση, δημιουργικότητα και φιλότιμο.

Στο πλαίσιο, πάντως, της όποιας ανταλλαγής σκέψεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, ακόμη και όταν αυτές δεν συμπίπτουν απόλυτα, δημιουργείται η κοινή πεποίθηση ότι κάτι θετικό προκύπτει. Κι αυτό δεν είναι τίποτε άλλο από ένα διάλογο ή αντίλογο, που όμως αρχίζει... Η όποια πρόκληση για σύνθεση στην περίπτωση αυτή δεν αφορά μονάχα τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους εκπροσώπους της διανόησης του πεδίου της παιδαγωγικής επιστήμης, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε ερευνητικό επίπεδο.

## 2. Σκοπός

Όπως για τους περισσότερους ενήλικες, έτσι και για τα παιδιά μεγάλη σημασία έχει ο τόπος τους. Όχι όμως ο τόπος όπου φιλοξενείται μονάχα το σώμα τους, δηλαδή η χώρα, αλλά ο τόπος στον οποίο κατοικούν η ψυχή, οι αναμνήσεις, τα τοπία και οι άνθρωποι που αγάπησαν και κάποτε εγκατέλειψαν αναγκαστικά. Τόσο μακριά κι όμως τόσο κοντά! Τόποι γνωστοί αλλά και άγνωστοι... Παρ' όλα αυτά οικείοι, αφού ζωντανεύουν καθημερινά στο σπίτι, στο νου, στη ματιά του μεγαλύτερου. Τόποι και χώροι τους οποίους ίσως θα ήθελαν πιθανώς οι μικροί μαθητές να κατοικήσουν, για τους οποίους θα ήθελαν την ευκαιρία να μιλήσουν, να γράψουν, να τραγουδήσουν ή να σιωπήσουν.

Τόποι που επιτρέπεται να προβληθούν ισότιμα με περηφάνια, δίχως προκατάληψη, τόποι που φιλοξενούν την αίσθηση για τον τόπο «μας» ή «τους». Τόποι-τρόποι να περιγράφουν τον τόπο-χώρο που ο καθένας κουβαλά μέσα του και τόποι-τρόποι που επιτρέπουν στους συνανθρώπους να πλησιάζονται και να κατακτούν μια θέση ο ένας στην καρδιά του άλλου... Τέλος, τόποι γεωγραφικοί, ιστορικοί.

Σκοπός, δηλαδή, του συγκεκριμένου μαθήματος αποτελεί το να έρθουν οι μαθητές αντιμέτωποι με την τριπλή διάσταση της φράσης «ο τόπος μας»:

- ο τόπος ως χώρος όπου ζει κανείς τώρα,
- ο τόπος ως χώρος όπου έζησε κάποτε εκείνος και οι αγαπημένοι του άνθρωποι και στον οποίο δε ζουν πια,
- ο τόπος ως πεδίο εσωτερικής διάθεσης, χώρος για αλληλεπίδραση, έκφραση και επικοινωνία.

## 3. Στόχοι

Οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι είναι συναισθηματικοί, κοινωνικοί και γνωστικοί. Δίχως να τους κατατάσσουμε στην αντίστοιχη κατηγορία, απλώς τους παραθέτουμε στη συνέχεια. Οι μαθητές επιδιώκεται:

- να αισθανθούν ελεύθεροι να εκφράσουν τα συναισθηματικά φορτία (θετικά ή αρνητικά) που κουβαλούν εσωτερικά σχετικά με αυτό το θέμα,
- να καταθέσουν το δικό τους πολιτισμικό κεφάλαιο (από την πόλη, το χωριό, την άλλη χώρα κ.λπ.),
- να αλληλεπιδράσουν ο ένας με τον άλλο και να συνειδητοποιήσουν τη διαφορετικότητα των προσωπικών τους αναγνώσεων αναφορικά με το ίδιο θέμα,
- να ανακαλύψουν τη δυνατότητα έκφρασης με πολλούς τρόπους του ίδιου πράγματος,
- να λειτουργήσουν ομαδικά προκειμένου να παραγάγουν ένα κοινό έργο,
- να παραγάγουν λόγο, προφορικό ή γραπτό, ως αποτέλεσμα προσωπικών τους αναγκών και βιωμάτων και όχι ως προϊόν αναγκαστικής εργασίας,
- να ασκηθούν στη βαθύτερη επεξεργασία βασικών σημείων του κειμένου, που ενδέχεται να νοηματοδοτούνται με τελείως διαφορετικό για εκείνους τρόπο από ό,τι εκείνος που ορίζεται από τον συγγραφέα, και να τολμήσουν να τα επανανοηματοδοτήσουν σύμφωνα με τη δική τους άποψη, αίσθηση, εκδοχή,
- να μάθουν να διακρίνουν το κυριολεκτικό από το μεταφορικό στοιχείο στο πλαίσιο του γραμματικού φαινομένου *παρομοίωση* και τη σωστή χρήση του φαινομένου,
- να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και με το δάσκαλό τους,
- να χαρούν στο πλαίσιο του μαθήματος στην τάξη.

#### 4. Υποθετικό σενάριο

Η διδασκαλία αφορά την Δ τάξη ενός πολυθέσιου αστικού δημοτικού σχολείου, το οποίο δεν αποτελεί σχολείο υποδοχής αλλοδαπών μαθητών, φιλοξενεί όμως στις τάξεις του –όπως και στο συγκεκριμένο τμήμα– αλλοδαπούς μαθητές ηλικίας δέκα περίπου ετών που μιλούν ελληνικά, και αυτό γιατί ήρθαν στην Ελλάδα όταν επρόκειτο να φοιτήσουν στο νηπιαγωγείο ή στην πρώτη τάξη. Ενδεικτικά,<sup>4</sup> στην τάξη υπάρχουν ο Αβραάμ από τη Γεωργία, ο Τζίνο από την Ιταλία, η Άννα από την Αλβανία, η Ραΐσα από τη Γεωργία και η Μπριγκίτε από τη Γερμανία.

Η αίθουσα διδασκαλίας είναι μια τυπική, τετράγωνη αίθουσα πολυθέσιου σχολείου μέτριου μεγέθους, που καλείται να φιλοξενήσει είκοσι δύο συνολικά μαθητές. Μέσα διδασκαλίας είναι ένα κομμάτι μοκέτα (προαιρετικά), κασετόφωνο ή *cd-player*, ανακλαστικός προβολέας, ένα καλάθι με πολύχρωμες φόδρες, μερικά χαρτόνια και πινέλα, που έχουν «φροντίσει» να έρθουν στην τάξη δάσκαλος και γονείς των μαθητών... στο πλαίσιο της «δωρεάν» παιδείας.

<sup>4</sup> Λέμε «ενδεικτικά», γιατί μια τέτοια περίπτωση την έχουμε προσωπικά αντιμετωπίσει. Τα ονόματα μόνο δεν είναι τα παραγματικά.

Η διδασκαλία πρόκειται να διαρκέσει τις δύο προβλεπόμενες ώρες του ωρολογίου σχολικού προγράμματος. Μπορεί όμως να συνεχιστεί –στην περίπτωση που οι μαθητές ανταποκρίνονται με ενδιαφέρον– την ώρα της αισθητικής αγωγής και εκείνη την ώρα της Παρασκευής που μέχρι πρόσφατα προβλεπόταν για τη διόρθωση των «Σκέφτομαι και γράφω».

Το μάθημα έτσι αποτελεί ευκαιρία για διαθεματική προσέγγιση, στο πλαίσιο όμως του παρόντος άρθρου θα περιοριστεί σε επίπεδο ελάχιστης διασύνδεσης με μαθήματα αισθητικής κυρίως αγωγής (για εικαστικά, μουσική, κίνηση) στα χρονικά πλαίσια που ορίζει το ωρολόγιο και το αναλυτικό πρόγραμμα.

Η έμφαση αναφορικά με τη συγκεκριμένη διδασκαλία θα δοθεί στη χρήση των τεχνών (χρώμα, κίνηση, ήχος) την ώρα του γλωσσικού και μόνο μαθήματος, ώστε να διαφανούν οι δυνατότητες και ο δυναμισμός της χρήσης τους ως εναλλακτικών δυνατοτήτων επικοινωνίας και μάθησης, στο πλαίσιο του πολιτισμικού πλουραλισμού.

## **5. Διδακτικός σχεδιασμός, διεξαγωγή και υλοποίηση της πρότασης στην πράξη**

Προϋπόθεση για την εφαρμογή της δυναμικής πορείας διδασκαλίας που ακολουθεί στη συνέχεια –και η οποία, για λόγους κατανόησης και μόνο, παρουσιάζεται κατά στάδια– είναι ότι ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές από την αρχή της σχολικής χρονιάς λειτουργούν ανά τακτά χρονικά διαστήματα με δεκάλεπτα θεατρικού παιχνιδιού<sup>5</sup>, μουσική στην τάξη, παιγνιώδεις δράσεις και ομαδικές δραστηριότητες. Συνεπώς, οι μαθητές έχουν εξοικειωθεί να σηκώνονται συχνά από τα καθίσματά τους και να λειτουργούν σχετικά ελεύθερα στο χώρο.

Η παραπάνω επισήμανση κρίνεται ουσιαστική, γιατί, στην περίπτωση που κάποιος επιχειρήσει να εφαρμόσει μια παρόμοια διδασκαλία δίχως να έχει προηγουμένα ασκηθεί, τόσο ο ίδιος όσο και οι μαθητές του, σε θέματα σταδιακής διαχείρισης της ελευθερίας, ενδέχεται η διδασκαλία αυτού του τύπου και να αποτύχει στους αρχικούς της στόχους αλλά και να δημιουργήσει συναισθήματα αποτυχίας, προχειρότητας και την αίσθηση έκρυθμου κλίματος στην τάξη.

### **5.1. Η διαδικασία αφόρμησης και διεξαγωγής της διδασκαλίας**

Ο δάσκαλος στη φάση αυτή αποφασίζει να μη διεξαγάγει εκθετική-παραληπτική διδασκαλία, αλλά ανακαλυπτική-ευρετική μάθηση από τους ίδιους τους μαθητές, μάθηση του προς διερεύνηση αντικειμένου.

<sup>5</sup> Ένα θεατρικό παιχνίδι στην τάξη δε σημαίνει απαραίτητα την ανάπτυξη του και στις τρεις φάσεις, όπως θα δούμε στη συνέχεια, ως εναλλακτική μέθοδο διδασκαλίας. Μπορεί να είναι αποσπασματικά δεκάλεπτα από την πρώτη ή τη δεύτερη φάση, ακόμη και την τρίτη, ανάλογα με τις ανάγκες της στιγμής που το εισάγει ο εκπαιδευτικός στην τάξη. Το θ.π. μπορεί να εισαχθεί ως μέσο χαλάρωσης ή ως μέσο σχηματισμού ομάδων εργασίας ή ακόμη ως τρόπος για να εκφράσουν-δείξουν οι μαθητές πώς νιώθουν για κάτι δίχως αυτό να είναι τρόπος εξέτασης αλλά μέσο έκφρασης και δημιουργίας.

Επιλέγει να διδάξει με ένα θεατρικό παιχνίδι (θ.π.) ως παιδαγωγική και ψυχαγωγική μέθοδο. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Τ. Μουδατσάκης:

«Στο θ.π. δεν εκτελώ μια παρτιτούρα, μια σχολαστικά οργανωμένη “οδηγία”. Το θ.π. στηρίζεται κυρίως στην έμπνευση της στιγμής. Η πραγματεία ενός θέματος στην ομάδα, το από κοινού κτίσιμο μιας ιστορίας –αλληλεπίδραση παικτών, ρυθμιστική στάση του εμπνευστή– η δράση με όλες τις παράμετρος τέχνες αντιστοιχεί σε μια πλήρη ψυχαγωγική, παιδαγωγική μέθοδο.» (1993, σελ. 69, 83)

Κι αυτό, γιατί πιστεύει ότι διευκολύνει σε τεράστιο βαθμό την ανάπτυξη τόσο του γραπτού όσο και του προφορικού λόγου και, επιπλέον, γιατί η εναλλακτική αυτή μέθοδος διδασκαλίας αποτελεί συχνά βασικό εργαλείο στο μεθοδολογικό οπλοστάσιό του.

Αλλά και η Άλκηστις παραθέτει την ακόλουθη άποψη:

«Ο δάσκαλος, με την παιδαγωγική του ευαισθησία, οφείλει άλλοτε να εκμαιεύει ερεθίσματα από τα παιδιά και άλλοτε να τα παρέχει ο ίδιος, σύμφωνα με τους στόχους του μαθήματος, τις ανάγκες και τη σύνθεση της ομάδας... αυτό όμως που μας ενδιαφέρει είναι να δημιουργούν τα παιδιά τη δική τους ιστορία. Η εργασία είναι ομαδική και αποτελεί εξαιρετική άσκηση για την ανάπτυξη της γλωσσικής και της συνθετικής ικανότητας, καθώς επίσης και τον εμπλουτισμό της φαντασίας (1993, σ. 79, 99),

Το θεατρικό παιχνίδι που σκοπεύει να διεξαγάγει ο εκπαιδευτικός ως μέθοδο διδασκαλίας διδακτικού αντικειμένου προτίθεται να το αναπτύξει στις τρεις ή τέσσερις φάσεις του και αναμένεται να διαρκέσει 60 περίπου λεπτά.<sup>6</sup>

### 5.1.1. Ο χώρος «μεταμορφώνεται»

Η αίθουσα λίγα λεπτά πριν μπουν οι μαθητές σε αυτή διαμορφώνεται ανάλογα από το δάσκαλο (με φόδρες σε χρώματα γήινα –καφετί, πορτοκαλί, κιτρινωπό, σκεπάζεται ο πίνακας, τα θρανία –που, θέλουμε να πιστεύουμε, κάποτε λειτουργούν ομαδικά προς εξυπηρέτηση της εργασίας των παιδιών σε ομάδες– μετακινούνται ελαφρά προς το πίσω μέρος της αίθουσας αφήνοντας χώρο ικανό στους μαθητές να κινηθούν στη συνέχεια, ενώ μερικά γαλάζια, πράσινα και λευκά πανιά απλώνονται περιμετρικά στο έδαφος, στον ελεύθερο χώρο που πρόκειται να κινηθούν στη συνέχεια οι μαθητές.

Στην περίπτωση που η διδασκαλία της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας γίνεται μια τέτοια χρονική περίοδο ή στιγμή της ημέρας όπου ο φωτισμός στην τάξη είναι πολύ έντονος, ο δάσκαλος, εάν το επιθυμεί, μπορεί να δημιουργήσει πιο

<sup>6</sup> Ένα θεατρικό παιχνίδι, σύμφωνα με αυτόν που το εισήγαγε στην Ελλάδα, τον Λ. Κουρετζή, δεν έχει ούτε αρχή ούτε τέλος. Αυτό μπορεί να το αντιληφθεί μονάχα κάποιος που το έχει ζήσει στην πράξη, είτε ως παίκτης είτε ως δάσκαλος-εμπνευστής.

ατμοσφαιρικό κλίμα, ώστε να αιφνιδιάσει λίγο τους μαθητές κατά την είσοδό τους στην τάξη... Τραβάει, έτσι, τις κουρτίνες (εάν υπάρχουν), βάζει απαλή μουσική –που έχει προνοήσει να κρατάει μαζί του– και περιμένει τα παιδιά....

### 5.1.2. Ο δάσκαλος «μεταμορφώνεται» σε δάσκαλο-εμπυχωτή. Εισαγωγική δραστηριότητα<sup>7</sup>

Με την είσοδό τους οι μαθητές στην τάξη βρίσκονται αντιμέτωποι με μια καινούρια αίσθηση. Εδώ κάτι έχει συμβεί! Ο δάσκαλος-εμπυχωτής το γνωρίζει αυτό και έτσι περιμένει σιωπηλός να καταλαγιάσουν οι πρώτες απορίες και τα σχόλια. Ενώ κάποιοι μαθητές εξακολουθούν με τα λόγια τους να σχολιάζουν, ο δάσκαλος με την ηρεμία και τη σιωπή του, αλλά κυρίως με το βλέμμα του, έχει ήδη αρχίσει να απεντίζει έναν έναν μαθητή χωριστά. Παράλληλα, με ένα νεύμα του καλεί τα παιδιά να καθίσουν μαζί του στον ελεύθερο και διαμορφωμένο χώρο της αίθουσας.

Δίχως να μιλάει καθόλου και μονάχα όταν καθίσει και το τελευταίο παιδί –η μουσική τώρα αναδεικνύεται απαλή και ανάλαφρη– ο εμπυχωτής σηκώνεται επάνω, φοράει ένα καπέλο, απευθύνεται προς τους μαθητές και εκφωνεί καθαρά: «Είμαι ο... έρχομαι από...και πάω ...» Για παράδειγμα, μπορεί να πει: «Είμαι ο Γιάννης, έρχομαι από τη Θεσσαλονίκη και πηγαίνω στη δουλειά». Ή θα μπορούσε κάλλιστα να πει: «Είμαι ένας μόνος άνθρωπος, έρχομαι από πολύ μακριά και πάω στην ακροθαλασσιά να δω αν έρχεται κανένα καράβι». Θα μπορούσε, ακόμα, να πει: «Είμαι ένας δάσκαλος, έρχομαι από το χωριό μου και πηγαίνω στο σχολείο.» Θα μπορούσε, δηλαδή, να πει οτιδήποτε, αρκεί να είναι σύντομος και πειστικός.

Πρόκειται ουσιαστικά για ένα δάσκαλο που την ώρα εκείνη παίζει στ' αλήθεια με τους μαθητές του, δίνοντας το προσωπικό του παράδειγμα, και όχι εντολές ή παραγγέλματα, δίχως εκείνος να εκτίθεται προσωπικά στην ομάδα της τάξης. Παίζει και το κάνει πολύ σοβαρά, με το απαιτούμενο ύφος, γιατί γνωρίζει ότι το παιχνίδι είναι ένα πολύ σημαντικό μέσο τόσο στη διδασκαλία όσο και στην ψυχική υγεία των ενήλικων και ανήλικων «μαθητών».

### 5.1.3. Αλλαγή του ρόλου των μαθητών

Στο σημείο αυτό ο δάσκαλος-εμπυχωτής εξηγεί στα παιδιά ότι στη συνέχεια πρέπει σύντομα να εκτελέσουν την ακόλουθη οδηγία του, που τους ζητάει να εκφραστούν χρησιμοποιώντας με ακρίβεια το τρίπτυχο της φράσης: «Είμαι ο...έρχομαι από ...και πάω ...». Έπειτα απευθύνει το λόγο σε καθένα μαθητή χωρι-

<sup>7</sup> Η δραστηριότητα αυτή, ονομαζόμενη εισαγωγική, ουσιαστικά θα μπορούσε να ενταχθεί στην πρώτη φάση του θεατρικού παιχνιδιού που θα ακολουθήσει, όμως για λόγους κατανόησης και από συναδέλφους που δεν έχουν σχετικά μεγάλη εμπειρία στη διεξαγωγή αντίστοιχου διδακτικού σχεδιασμού κρίνεται σκόπιμη η παρουσίασή της ξεχωριστά. Επισημαίνεται, πάντως, ότι ένα θεατρικό παιχνίδι δεν έχει επακριβώς προσδιορισμένη αρχή ούτε τέλος.

στά, που καλείται να σηκωθεί όρθιος και να διανύσει μια απόσταση στον ελεύθερο χώρο κοιτάζοντας τους συμμαθητές του κατάματα και να πει: «είμαι ο... έρχομαι από... και πηγαίνω...»

Τα παιδιά στη φάση αυτή μπορούν να χρησιμοποιήσουν οποιαδήποτε φανταστικά ή ρεαλιστικά στοιχεία επιθυμούν.

Δε γίνεται, σκόπιμα, καμία επισήμανση σχετικά με το πόσο γρήγορα ή αργά πρέπει να μιλάνε οι μαθητές ούτε δίνεται καμιά οδηγία σχετικά με το πόσο σιγανά ή δυνατά πρέπει να ακούγεται η φωνή τους. Γίνονται, δηλαδή, σεβαστά τόσο ο υποκειμενικός χρόνος όσο και οι υποκειμενικές προϋποθέσεις τού κάθε μαθητή.

Μετά την προσωπική παρουσίαση κάποιων ατόμων ο εμψυχωτής, αν θέλει, μπορεί να παραλλάξει την αρχική φράση και να ζητήσει από τα μέλη που ακολουθούν να παρουσιαστούν με μια νέα φράση, όπως: «Έρχομαι από... κρατάω...για ...». Έτσι, για παράδειγμα, κάποιος μαθητής μπορεί να πει: «Έρχομαι από την Κρήτη, κρατάω ένα πορτοκάλι, για να το χαρίσω σε εσένα», ή κάποιος άλλος θα μπορούσε να πει: «Έρχομαι από μακριά, κρατάω ένα μαγικό φίλτρο για να το πιεις και να γίνεις αρκούδα».

Οι υπόλοιποι μαθητές παρακολουθούν σιωπηλοί. Ασκούνται ουσιαστικά στη θέαση των διαφορετικοτήτων και μόνο όταν έρθει η σειρά τους, πράγμα που το αισθάνονται από μόνοι τους (δεν είναι απαραίτητο να τους το υποδείξει ο δάσκαλος και μάλιστα, εάν βρεθεί μαθητής που δεν επιθυμεί να σηκωθεί όρθιος και να παρουσιαστεί μπροστά στους συμμαθητές του, αυτό γίνεται σεβαστό) σηκώνονται και παρουσιάζονται<sup>8</sup>.

### 5.3. Διεξαγωγή θεατρικού παιχνιδιού

#### 5.3.1. Α' Φάση

Με το τέλος της προηγούμενης δράσης οι μαθητές αναμένεται να έχουν χαλαρώσει αρκετά, πιθανώς να έχουν βαρεθεί, και να αισθάνονται την ανάγκη για εναλλαγή δράσης. Αυτό ακριβώς το γνωρίζει καλά ο δάσκαλος-εμψυχωτής, που με το δυνατό χτύπημα ενός ταμποурίνου ανατρέπει το ήδη διαμορφωμένο κλίμα και καλεί τους μαθητές να σηκωθούν όρθιοι από τις θέσεις τους. Εκεί τους δίνεται η επόμενη οδηγία: Περπατήσετε στο ρυθμό του ταμποурίνου που σας καλεί, διανύοντας ευθείες γραμμές στο χώρο, δίχως να ακουμπάτε ο ένας τον άλλο, μονολογώντας τις ακόλουθες φράσεις: «λες και ήταν...», «σαν να ήταν...», «όπως τον ή την ...».

Οι μαθητές αρχίζουν να βαδίζουν άλλοτε αργά άλλοτε γρήγορα, σύμφωνα με

<sup>8</sup> Η άσκηση αυτή μπορεί να γίνει και σε παραλλαγή, εάν ο δάσκαλος θέλει να διαθέσει περισσότερο χρόνο για γνωριμία και αλληλεπίδραση στην τάξη. Κάθε μαθητής αναφωνεί «Είμαι ο ... έρχομαι από...και πηγαίνω...» τρεις φορές. Την πρώτη απευθύνεται στον εαυτό του, τη δεύτερη απευθύνεται σε έναν μόνο από τους συμμαθητές του και την τρίτη σε ολόκληρη την τάξη.

το ρυθμό του ταμποурίνου που δίνει ο δάσκαλος –εμπυχωτής, και μόνο όταν ο ήχος σταματάει εντελώς καλούνται από τον δάσκαλο να εκφέρουν αυτόματα (όχι προσχεδιασμένα) τη φράση που εκείνη τη στιγμή έχουν στο στόμα τους ολοκληρωμένη. Στο σημείο αυτό άλλοι μαθητές ακούγονται, για παράδειγμα, να λένε: Λες και ήταν...*χθες*, λες και ήταν... *ώρα να φύγω*, λες και ήταν... *η μαμά μου*, σαν να ήταν... *πρίγκιπας*, σαν να ήταν *λιοντάρι*, σαν να ήταν *χθες*, σαν να ήταν...*μεσημέρι*, όπως τον...*ήλιο*, όπως την...*αδερφή μου*, όπως τη... *στιγμή που ήρθες* κ.λπ.

Ο καθένας εκφράζει ελεύθερα τη σκέψη του ταυτόχρονα με όλους τους άλλους και κανείς δεν πορεύεται που ο συνδυασμός αυτός καταλήγει στο ακουστικό αποτέλεσμα κυριολεκτικά μιας οχλοβοής. Αντίθετα, απολαμβάνει το παιχνίδι και ακούει προσεκτικά την επόμενη οδηγία του εμπυχωτή.

Πρόκειται ουσιαστικά για την πρώτη φάση ενός θεατρικού παιχνιδιού, που τα όριά της δύσκολα μπορούν να διακριθούν από εκείνη της εισαγωγικής δραστηριότητας, αφού και αυτή με τη σειρά της στοχεύει στην ενεργοποίηση, την απελευθέρωση και την εκτόνωση των μελών μιας ομάδας. Όσο πιο πολύ διαρκέσει η φάση αυτή –του ζεστάματος, θα λέγαμε–, τόσο καλύτερα αναμένεται να αντεπεξέλθουν τα άτομα στην επόμενη φάση του θεατρικού παιχνιδιού.<sup>9</sup>

Ο δάσκαλος-εμπυχωτής καλεί τους μαθητές να πουν δυνατά ένας ένας τη φράση του. Στη συνέχεια οι μαθητές χωρίζονται ανάλογα με τη λειτουργική σημασία της φράσης σε δυο ομάδες: της «κυριολεκτικής σημασίας» και της «μεταφορικής σημασίας».

Ο δάσκαλος-εμπυχωτής δίνει την επόμενη οδηγία: Οι δυο ομάδες καλούνται να αποσυρθούν σε μια πλευρά της αίθουσας και σε διάστημα πέντε λεπτών πρέπει να συναποφασίσουν για μια εικόνα-φωτογραφία με τα σώματά τους, που θα παρουσιάσουν στην άλλη ομάδα των συμμαθητών. Η εικόνα αυτή πρέπει να περιέχει σκηνές από τις επιμέρους φράσεις των ατόμων που απαρτίζουν την ομάδα.

Η άλλη ομάδα καλείται να παρατηρήσει προσεκτικά την ομάδα που παρουσιάζει την εικόνα, καλείται να μαντέψει το θέμα της φωτογραφίας και μέσα σε μισό λεπτό να συμφωνήσουν τα άτομα-μέλη της στο να δοθεί ένας τίτλος σε αυτή την εικόνα. Αντίστοιχα πράγματα θα συμβούν και αντιστρόφως.

### 5.3.2. Β' Φάση

Όταν τελειώσει η παρουσίαση των δύο ομάδων και των εικόνων τους, ο δάσκαλος-εμπυχωτής καλεί τους μαθητές να κινηθούν ελεύθερα στο χώρο, σιωπηλά,

<sup>9</sup> «Στη φάση της απελευθέρωσης, που είναι η σημαντικότερη φάση, μέσα από αισθησιοκινητικές τεχνικές προσπαθούμε να ξεπεράσουν τα μέλη έμφυτες συστολές, αναστολές, επιφυλάξεις και δυσκολίες, ώστε να μπορέσουν να προχωρήσουν σε ένα δημιουργικό ρόλο και να δημιουργηθεί μια οικεία ατμόσφαιρα.» (Κουρετζής, Λ., Εφημ. Ελευθεροτυπία 10/08/2004, σελ. 18).

ακολουθώντας διάφορες διαδρομές προς όλες τις κατευθύνσεις τις αίθουσας.<sup>10</sup> Τους καλεί να παρατηρήσουν τα αντικείμενα της αίθουσας. Ο ρυθμός της κίνησής τους πρέπει να είναι σύμφωνος με εκείνον ενός μουσικού κομματιού που ακούγεται από το κασετόφωνο.<sup>11</sup>

Λίγο πριν ξεκινήσει να παίζει η μουσική, ο εμπνυχωτής ακουμπάει σε πέντε διαφορετικά σημεία της αίθουσας πέντε χρωματιστά πανιά-φόδρες. Το καθένα κρύβει μέσα ένα απόσπασμα-μήνυμα από το κείμενο «Ο τόπος μας», που από πριν έχει ετοιμάσει ο δάσκαλος.<sup>12</sup>

Στη συνέχεια και με τη συνοδεία της ίδιας μουσικής ο εμπνυχωτής παροτρύνει τα παιδιά να πλησιάσουν τα χρωματιστά πανιά και να επιλέξουν σε ποιο από αυτά θα ήθελαν να κάνουν μια σχετική στάση. Με τη λήξη του μουσικού κομματιού οι μαθητές θα πρέπει να έχουν σταθεί μπροστά σε ένα χρωματιστό πανί. Σχηματίζονται έτσι πέντε ανομοιογενείς και διαφορετικού πλήθους ατόμων ομάδες.<sup>13</sup>

Ο εμπνυχωτής εμφανίζεται, π.χ., με ένα καπέλο στο κεφάλι, για να σηματοδοτήσει το ότι εξακολουθεί να βρίσκεται στη σύμβαση του παιχνιδιού, και καλεί τους συμπαίκτες του να καθίσουν κάτω και να ανοίξουν το πανί, που τους κρύβει μια έκπληξη.

Όταν δουν την έκπληξη, που δεν είναι άλλη από το μήνυμα-απόσπασμα του κεφαλαίου, τους παροτρύνει να συζητήσουν για το πώς τα έκανε το ανάγνωσμα αυτό να αισθανθούν και τι τους έφερε στο νου.

Τα αποσπάσματα είναι τα κύρια σημεία του μαθήματος, που, για παράδειγμα, μπορούν να εμφανιστούν ως εξής:

Όταν, λ.χ., τα παιδιά ανοίξουν το *πράσινο πανί*, βρίσκουν μέσα του ένα μήνυμα που γράφει:

*«πριν χαράξει ακουγότανε ολοτρόγυρα στα βουνά οι τσομπάνηδες, που λalούσανε τα ζωντανά. Πριν βγει ο ήλιος από την Ανατολή συναπαντιόντανε οι στρατοκόποι και καλημεριζότανε στα διάσελα και στα φρύδια των βουνών... α-*

10 Σε περίπτωση που κάποιος φαίνεται ότι θα συγκρουστεί με κάποιον άλλο, στέκεται ακίνητος μέχρι να περάσει ο άλλος και στη συνέχεια ακολουθεί την πορεία του.

11 Το μουσικό κομμάτι επιλέγεται από πριν από τον εμπνυχωτή-δάσκαλο και αποσκοπεί στο να λειτουργήσει ως ένα επιπλέον ερέθισμα, που θα βοηθήσει πιθανώς τους μαθητές να ανακαλέσουν από τη βιωμένη εμπειρία τους φορτία συναισθηματικά, που θα μπορούσαν να αφορούν τη διδασκαλία του θέματος και εν προκειμένω το διδακτικό αντικείμενο του συγκεκριμένου θεατρικού παιχνιδιού.

12 Το μήνυμα είναι γραμμένο σε ένα χαρτί, διαφορετικής υφής, κατά προτίμηση, απ' ό,τι μια απλή κόλλα χαρτί, για να αποτελέσει αντικείμενο περιέργειας και να κρατήσει ζωηρό το ενδιαφέρον των παιδιών, καθώς θα διαβάζεται στη συνέχεια από τις ομάδες. Αν αξιοποιηθεί σωστά η περιέργεια του παιδιού, μπορεί κανείς μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα να χτίσει μια άλλη κοινωνία, μια άλλη νοοτροπία, μια άλλη πολιτική (ΥΠΕΠΘ-ΥΠ.ΠΟ/ 1995).

13 Στην περίπτωση που σε κάποιο πανί σταθεί ένας μονάχα μαθητής ή δυο, ενώ σε άλλο πανί έχουν συγκεντρωθεί πολλά παιδιά, ο δάσκαλος δεν επεμβαίνει. Αφήνει τη διαδικασία να εξελιχθεί στο σύνολό της. Ωστόσο, ασφαλώς αντιλαμβάνεται ότι ένα θεατρικό παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει και ως κοινωνιόγραμμα, το οποίο όμως καλείται να αξιοποιηθεί σε άλλη στιγμή. Τη δεδομένη στιγμή ο στόχος είναι διδακτικός με έμφαση στην επικοινωνιακή-λειτουργική διάσταση.

πάνω τους δε φυτρώνει άλλο από κρίταμα κι απ' αρμυρήθρες, που τα τρώνε με το ξίδι οι απλοί άνθρωποι».

Το δαμασκηνί πανί φυλάει ένα άλλο μήνυμα:

«κει που περπατάς στην ακρογιαλιά, για να φέρεις βόλτα τον κόρφο και ν' α-  
νηφορίσεις απάνου στα βουνά... βλέπεις μακριά μια μαύρη γιολόπετρα... κι α-  
πάνου της σαλεύει στον άνεμο ένα άγριο δέντρο».

Το γαλάζιο πανί κρύβει τα ακόλουθα:

«παραπέρα περνάς ένα ξεροπόταμο, που βγαίνει στη θάλασσα... κάτι τζίτζι-  
φιές μυρίζουνε εκεί κοντά πλάγι σε ένα καλαμιώνα, από 'να μαντρί, που' ναι α-  
πάνου στο βουνό, γαβγίζουνε τα τσομπανόσκυλα».

Το κίτρινο πανί αποκαλύπτει:

«τα κύματα αφρισμένα χτυπάνε στην ακρογιαλιά... τα νερά στα πέλαγα ανα-  
κατώνονται... ανακαμαριάζουνε σαν τα άλογα με τη χήτη ξεμπλεγμένη.... Γλά-  
ροι πετάνε .... και βρέχουν κάθε τόσο το φτερό τους στην αρμύρα... μέσα στις σκο-  
τεινές σπηλιές βουίζει ο αντίλαλος: Ποσειδάων! Ποσειδάων!»

Το κόκκινο πανί, τέλος, αφήνει να φανούν τα εξής:

«απάνου στη στεριά ο αγέρας αναμαλλιάζει τα χαμόκλαδα... τις αστιβιές... τους  
σκίνους... και τα άλλα τα μαμούδια κάθονται γαντζωμένα για να μην τα πάρει ο  
άνεμος... άξαφνα ξεπετιούνται δυο τρεις κοράκοι ... με τα φτερά κρεμασμένα σαν  
σπασμένα κράζοντας βραχνιασμένοι... απάνου από τ' αφρισμένα νερά...»

Στο σημείο αυτό μπορούν να ανακαλέσουν σκέψεις και συναισθήματα και α-  
πό την εισαγωγική δραστηριότητα, στην οποία έπαιξαν με τη φράση-τρίπτυχο:  
«Είμαι ο... έρχομαι από... και πηγαίνω...» προβαίνοντας σε μια θέαση<sup>14</sup> για το πώς  
είχε εκφραστεί ο καθένας τους ξεχωριστά.

Όταν όλα τα μέλη της ομάδας εκφράσουν τη σκέψη και την αίσθησή τους, ο  
εμπυχωτής τους εξηγεί ότι καλούνται να συνθέσουν τις απόψεις τους κρατώντας  
τα πιο σημαντικά στοιχεία, που εκφράζουν το σύνολο της ομάδας. Το προϊόν  
της σύνθεσης καλούνται να το παρουσιάσουν με τρόπο θεατρικό στις άλλες ο-  
μάδες στην επόμενη φάση.

Ο χρόνος συνεργασίας ορίζεται τώρα περίπου δέκα λεπτά. Το χτύπημα του τα-  
μπουρίνου σηματοδοτεί τη λήξη του χρόνου και οι ομάδες θα πρέπει να δείξουν  
το έργο τους. Στο τέλος κάποιος εκπρόσωπος πρέπει να εκφωνήσει το απόσπα-  
σμα της ομάδας στους θεατές. Αλλαγές σχετικά με κοστούμια που μπορεί να  
χρειαστούν τα παιδιά μπορούν να γίνουν αν χρησιμοποιηθούν χρωματιστά πα-

14 Το θεατρικό παιχνίδι προκύπτει ως όρος, ετυμολογικά αλλά και εννοιολογικά, από τα ρήματα θεώ-  
μαι και πράττω. Η συμπεριφορά του παιδιού δεν κινείται μεταξύ σωστού ή λάθους, κυριαρχεί το αυ-  
θεντικό, και ακριβώς εκεί έγκειται και η παιδαγωγική διάσταση του θεάτρου. Μέσα από τη θέαση του  
άλλου αντιλαμβάνομαι τον υποκειμενισμό μου, βλέπω τα όριά μου και έτσι μαθαίνω να αποδέχομαι  
τον εαυτό μου, κατ' επέκταση μαθαίνω να αποδέχομαι και τα όρια του άλλου (Κουρετζής, Λ., Εφημ.  
Ελευθεροτυπία, 10/08/2004, σελ. 18).

νιά-φόδρες από το καλάθι της τάξης.<sup>15</sup>

Στη δεύτερη φάση, της αναπαραγωγής, αφού τα άτομα ανταλλάξουν απόψεις, ξεπεράσουν συγκρούσεις, συμφωνήσουν και αποδεχτούν πράγματα από κοινού, καταλήγουν στη σύνθεση ενός «σεναρίου-μύθου», στο οποίο δεσπόζει το παιχνίδι των ρόλων.

«... Το κάθε μέλος επιλέγει έναν ρόλο μέσα από τον οποίο προσπαθεί να εκφράσει δικές του ανάγκες και ενδιαφέροντα ... κατά τη διάρκεια ενός θεατρικού παιχνιδιού διεξάγονται άπειρα προφορικά κείμενα. Πολλά παιδιά που έχουν πρόβλημα με τη γλώσσα, επειδή ακριβώς έχουν τη δυνατότητα να περιγράφουν με δικές τους λέξεις, να φανταστούν, αυτό έχει τεράστια επίδραση στην ανάπτυξη της γλώσσας, της έκφρασης.» (Κουρετζής, Λ., Εφημ. *Ελευθεροτυπία*, 10/08/2004, σελ. 18)

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Λ. Κουρετζής, οι μαθητές αναπτύσσουν άπειρα προφορικά κείμενα σε όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού, ενώ οι ευκαιρίες αλληλεπίδρασης –σε γλωσσικό και όχι μόνο επίπεδο– με τους συμμαθητές τους είναι τεράστιες.

### 5.3.3. Γ' Φάση

Καθώς ο χρόνος του δεκάλεπτου έχει παρέλθει και το χτύπημα του ταμπούρινου μάς επαναφέρει στη συνέχεια του διδακτικού σχεδιασμού, ο δάσκαλος-εμπυχωτής καλεί τώρα τα παιδιά να καθίσουν σιωπηλά και να αρχίσει η παρουσίαση των ομάδων μεταξύ τους.<sup>16</sup>

Στη φάση αυτή, *παρουσίασης του σκηνικού δρώμενου*, που δεν είναι τίποτε άλλο από ένα είδος *σκηνικού αυτοσχεδιασμού*, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να βιώσουν τους εναλλασσόμενους ρόλους του *θεατή* και του *πρωταγωνιστή*. Αυτό σημαίνει ότι θα δοθεί σε όλους η ευκαιρία να πρωταγωνιστήσουν με την ομάδα τους, αυτενεργώντας και πράττοντας «επί σκηνής»,<sup>17</sup> ενώ στη συνέχεια ο καθένας θα κληθεί να σιωπήσει και να παρακολουθήσει με προσοχή την παρουσίαση των άλλων παιδιών και ομάδων. Ασκούνται έτσι οι μαθητές από μικροί στην *παρατήρηση*, το καλό ή κακό θέαμα,<sup>18</sup> και ασφαλώς γίνεται αντιληπτή η υφή της κειμενικής επικοινωνίας, ενώ δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να βελτιώσουν τον προφορικό και το γραπτό τους λόγο. Ως προς το θέμα αυτό η Β. Δενδρηγού παρατηρεί:

15 Η εμφάνιση του καλάθιού αυτού στην τάξη έχει αναφερθεί στην αρχή του κεφαλαίου.

16 Η παρουσίαση μπορεί να περιλαμβάνει κοστούμια, από φόδρες ή όχι, κατάλληλη μουσική, εάν οι μαθητές το επιθυμούν και υπάρχει στην τάξη, καθώς επίσης μπορεί να γίνει με την παρουσία ή όχι προφορικού λόγου.

17 Ως σκηνή σηματοδοτείται ένα σημείο από τον ελεύθερο χώρο της τάξης. Και ως πλατεία η απέναντι ακριβώς πλευρά, στην οποία κάθονται οι μαθητές και παρακολουθούν. Το ζητούμενο, δηλ., και στο θέμα του χώρου είναι η δυνατότητα εισόδου στη σύμβαση.

18 Μπορούν κάπως έτσι, αν ασκούνται τακτικά στο σχολείο, και στη συνέχεια της ζωής τους, ως ενήλικες πια, να διακρίνουν το καλό από το κακό θέατρο.

«Αντικείμενο μελέτης στο σχολείο στην περίπτωση αυτή είναι τα κειμενικά είδη και οι τύποι λόγου που πρέπει να μάθουν να χειρίζονται οι μαθητές/-τριες για να ανταποκριθούν σε διαφόρων μορφών κοινωνικές απαιτήσεις.» (Δενδρηνού, Β., στο: Γρόσδος, Σ. και Ντάγιου, Ε., 2003, σελ. 25)

Στο τέλος της παρουσίασης κάθε ομάδας οι μαθητές, με εκπρόσωπό τους ή ομαδικά, εκφωνούν το απόσπασμά τους. Αποκαλύπτεται έτσι τμηματικά –κι ανάκατα, δεν έχει σημασία– ολόκληρο το κείμενο “Ο τόπος μας”.

Όταν τελειώσουν όλες οι ομάδες, οι μαθητές εξακολουθούν να κάθονται κάτω, γιατί την τάξη τους επισκέπτεται για άλλη μια φορά ο άνθρωπος με το καπέλο... Τα φώτα χαμηλώνουν, η απαλή μουσική, που είχε υποδεχτεί τα παιδιά με την πρωινή τους είσοδο στην τάξη, ακούγεται ξανά απαλή να χαϊδεύει τα αυτιά τους και ο ηθοποιός-δάσκαλος-εμπυχωτής εμφανίζεται στο κέντρο της σκηνης. Με αργά αλλά σταθερά βήματα στέκεται μπροστά τους, ταξιδεύει με το βλέμμα στα μάτια τους και αρχίζει να εκφωνεί καθαρά, δίχως στόμφο και συναισθηματισμούς, το κείμενο... Ήταν ...«Ο τόπος μας» ... του Φώτη Κόντογλου.

## 6. Οι μαθητές συμπληρώνουν τις ασκήσεις του βιβλίου τους

Από το σημείο αυτό και μέχρι το τέλος της διδακτικής ώρας (που, υπενθυμίζουμε, είναι εννενηντάλεπτη, διδακτικό δίωρο) υπολογίζεται ότι έχουν μείνει περίπου τριάντα λεπτά. Το κείμενο θεωρούμε ότι έχει γίνει κατανοητό στα παιδιά και μάλιστα ως ερέθισμα επιπλέον αναγνώσεων από εκείνη μόνο που πιθανά προβλέπουν οι οδηγίες του βιβλίου για τον δάσκαλο.

Στο σημείο αυτό λύνονται πιθανές απορίες σχετικά με το γλωσσικό ύφος του κειμένου, εάν υπάρχουν, και ακολουθεί η επεξήγηση τυχόν άγνωστων λέξεων. Ο υπόλοιπος χρόνος είναι αρκετός για να γίνουν οι γραμματικές ασκήσεις στην τάξη.

Συγκεκριμένα:

*Η άσκηση Ν. 1* απετέλεσε μήνυμα προς επεξεργασία-ανάγνωση για τα παιδιά κάποιας ομάδας στη δεύτερη και τρίτη φάση του θεατρικού παιχνιδιού. Έτσι, οι μαθητές αναμένεται να τη συμπληρώσουν εύκολα και γρήγορα.

*Οι ασκήσεις Ν. 2 και 3* παρουσιάζουν το μεταφορικό λόγο, με τον οποίο οι μαθητές εξοικειώθηκαν στην πρώτη φάση του θεατρικού παιχνιδιού, κατά την οποία τους δόθηκε η ευκαιρία να πειραματιστούν παίζοντας με παρομοιώσεις, αλλά και κυριολεκτικής σημασίας φράσεις με τη χρήση των «λες», «σαν» και «όπως», που οι ίδιοι παρήγαγαν.

*Η άσκηση Ν. 4* αποσκοπεί στο να κατανοήσουν οι μαθητές ότι με την ίδια λέξη μπορεί να έχουμε πολλές παράλληλες παρομοιώσεις, οι οποίες έχουν κάποιες διαφορές. Εδώ ο δάσκαλος βοηθάει τα παιδιά και ιδιαίτερα τα αλλοδαπά προκειμένου να κατανοήσουν την ιδιαιτερότητα της άσκησης.

*Η άσκηση Ν. 5* δεν παρουσιάζει καμιά ιδιαίτερη δυσκολία, αφού αφήνει το περιθώριο στους μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα ό,τι πιστεύουν, που να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις τις άσκησης.

## 7. «Σκέφτομαι και γράφω» ή ... «Γράφω ό,τι νιώθω και έχω βιώσει...»;<sup>19</sup>

Πολλά θα μπορούσαμε να προτείνουμε για το «Σκέφτομαι και γράφω» αυτής της ενότητας. Θα μπορούσε, για παράδειγμα, να γίνει τα λίγα λεπτά που απομένουν και να συνεχιστεί λίγα λεπτά την επόμενη διδακτική ώρα. Τι ευέλικτοι εκπαιδευτικοί, άλλωστε, είμαστε. Αλλά ακόμα και πριν γίνουμε τώρα ευέλικτοι, ήμασταν και από πριν, εφόσον κάτι τέτοιο το έχουμε πράξει πάρα πολλές φορές στις περιπτώσεις που ο χρόνος δε στάθηκε αρκετός για το γλωσσικό μάθημα. Ας μην ξεχνάμε πόσες φορές χρειάστηκε να πούμε στους μαθητές μας να συνεχίσουν το «Σκέφτομαι και γράφω» στο σπίτι.

Αν και βέβαιοι ότι, στην περίπτωση που οι μαθητές καλούνταν να ολοκληρώσουν το «Γράφω ό,τι ένιωσα ή βίωσα για το θέμα ο τόπος μας» στο σπίτι, θα το έκαναν πρόθυμα και με μεγάλη ευκολία, –γιατί, πολύ απλά, το βίωσαν με χαρά στη σχολική τάξη και έχουν πράγματα να γράψουν και να πουν–, αισθανόμαστε την ανάγκη να αναφερθούμε σε μια ακόμη φάση του διδακτικού σχεδιασμού, που θα μπορούσε κάλλιστα να ταυτίζεται ή να συνδέεται με την *τέταρτη φάση ενός θεατρικού παιχνιδιού*, και από την οποία, ας σημειωθεί, θα μπορούσε να σηματοδοτείται η εκκίνηση ενός σχεδίου εργασίας (project).

### 7.1. Δ' Φάση - Επεξεργασία σε πολλαπλά επίπεδα (εικαστικά, μουσική, χορός-κίνηση, σύνδεση με διάφορα μαθήματα)

Εδώ ουσιαστικά το όποιο θεατρικό παιχνίδι ή, πολύ απλά, ο παραπάνω διδακτικός σχεδιασμός, καλείται να δράσει ως *διαμάθημα*. Στην περίπτωση αυτή, ας σημειωθεί, για μια ακόμη φορά υπερβαίνουμε το διδακτικό δώρο. Επειδή το όλο εγχείρημα δε θεωρούμε ότι είναι το ζητούμενο στην παρούσα φάση,<sup>20</sup> θα αναφερθούμε απλώς στη δραστηριοποίηση στο πλαίσιο ενός ακόμη σαρανταπεντάλεπτου προκειμένου να αποσαφηνίσουμε τι εννοούμε με τη λέξη *διαμάθημα*.

Συγκεκριμένα, θα επιχειρήσουμε να δείξουμε πώς μπορεί η κατακτημένη εμπειρία των μαθητών από το διδακτικό δώρο της γλώσσας να λειτουργήσει ως γέφυρα διασύνδεσης με το μάθημα της αισθητικής αγωγής και της δημιουργικής γραφής-ολικής γλώσσας,<sup>21</sup> στα χρονικά πλαίσια μιας ώρας αισθητικής αγωγής αντί του τυπικού «Σκέφτομαι και γράφω».

19 «Γι' αυτό χρειάζεται κάποιες φορές ο δάσκαλος να μη ρωτάει διαρκώς το παιδί «τι ξέρεις», αλλά να το ρωτάει και τι νιώθει ...πρέπει να είναι και παιδαγωγοί οι δάσκαλοι και να διευρύνουν τις διδακτικές μεθοδολογίες, ώστε να κάνουμε τη διδακτέα ύλη ευχάριστη. Ένα τέτοιο πρόγραμμα εκπαίδευσης ή μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών έκανε το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ-Τέχνη και Πολιτισμός στην Εκπαίδευση». (Κουρετζής, Λ., Εφημ. *Ελευθεροτυπία*, 10/08/2004, σελ. 18)

20 Το σκεπτικό μιας τέτοιας λογικής μπορεί να το παρακολουθήσει κανείς σε σχέδια εργασίας που έχουμε παραθέσει αναλυτικά στο Τερεζάκη, Χ., «*Το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός ως εναλλακτική μορφή επικοινωνίας και μάθησης*», Μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 2004.

21 Η δημιουργική γραφή θα μπορούσε να έχει προκύψει και νωρίτερα στη δεύτερη προς τρίτη φάση του

Πρόκειται, ουσιαστικά, για την εκμαίευση από τους μαθητές των σκέψεων και των συναισθημάτων τους την ώρα που γίνεται η *αισθητοποίηση σε πίνακες ζωγραφικής* αναφορικά με το μάθημα των εικαστικών. Τι εννοούμε ακριβώς θα το δούμε αναλυτικά αμέσως παρακάτω.

Οι μαθητές εισέρχονται στην τάξη. Ο δάσκαλος τους καλεί να σηκωθούν από τα θρανία τους και να απλωθούν στον ελεύθερο χώρο μπροστά από τα θρανία, πάνω στη μοκέτα – εάν υπάρχει. Τους ζητά να ξαπλώσουν σιωπηλοί ή να καθίσουν αναπαυτικά σε όποια στάση βолеύεται το σώμα τους και να κλείσουν για λίγο τα μάτια. Τους προετοιμάζει για το ξεκίνημα ενός ταξιδιού και τους ενημερώνει ότι, όταν το ταξίδι αρχίσει, εκείνοι θα το καταλάβουν και θα ανοίξουν τα μάτια.

Δευτερόλεπτα αργότερα τα φώτα και οι κουρτίνες κλείνουν, η μουσική<sup>22</sup> αρχίζει στο κασετόφωνο ή το cd-player, και ο ανακλαστικός προβολέας ή το μηχανήμα προβολής διαφανειών (slides) αρχίζει κάτι να προβάλλει αργά...

Πρόκειται για πίνακες ζωγραφικής, έργα γνωστών ζωγράφων, που ο δάσκαλος είχε από πριν ετοιμάσει να δείξει στους μαθητές του<sup>23</sup>. Κατά τη διάρκεια της προβολής του κάθε πίνακα, που, ας σημειωθεί, μπορεί να κρατάει παραπάνω από μερικά δευτερόλεπτα, ο δάσκαλος-εμπνηχωτής ζητά από τους μαθητές του να παρατηρήσουν προσεκτικά το τοπίο και να ατενίσουν μέσα και πέρα από αυτό.

Ας σημειωθεί, κανόνας κι αυτού του παιχνιδιού είναι το να μιλάνε όλοι, όπως λέει και το τραγούδι, «τα λόγια ή τη γλώσσα της σιωπής»... Όποιος μαθητής νιώθει την ανάγκη να σηκωθεί και να πλησιάσει το τοπίο αυτό μπορεί να το κάνει. Βαδίζει αργά και στέκεται μπροστά από τον πίνακα, τον παρατηρεί προσεκτικά και έπειτα, αν θέλει, μπορεί να πάρει μια θέση μέσα σ' αυτόν.

Η διαδικασία συνεχίζεται και με τους επόμενους πίνακες. Άλλοι μαθητές αναμένεται να πλησιάσουν, ας πούμε, το ορεινό τοπίο, άλλοι το πεδινό, άλλοι να μείνουν κοντά στην ακροθαλασσιά ή δίπλα στον ποταμό ή τη λίμνη. Κι άλλοι ίσως να μη θελήσουν να μπουν σε κανένα από τα τοπία συνειδητά, γιατί ντρέπονται ή για όποιον άλλο λόγο. Ο δάσκαλος-εμπνηχωτής γνωρίζει και αναφέρει ότι κάποια παιδιά μπορούν να επισκέπτονται διάφορους τόπους με το μυαλό και την ψυχή τους δίχως απαραίτητα να είναι το σώμα τους εκεί. Κι έπειτα σιωπά...

---

θεατρικού παιχνιδιού, όπου οι μαθητές καλέστηκαν να παρουσιάσουν με τρόπο πρωτότυπο και θεατρικό κάτι από αυτά που ένιωσαν, επί σκηνής. Θα μπορούσε θαυμάσια να τους έχει ζητηθεί να συνθέσουν ένα κοινό κείμενο, το οποίο θα αφηγούνταν μπροστά στους φίλους τους, ή επιμέρους ατομικά κείμενα, που τα άτομα της ομάδας θα είχαν σκεφτεί τον τρόπο με τον οποίο θα τα παρουσίαζαν προκειμένου να είναι προϊόν έκφρασης και δημιουργίας.

22 Μουσική ρυθμική δίχως λόγια, κατά προτίμηση «tales of fantasy» ή άλλου είδους, της προτίμησης του εκπαιδευτικού, αρκεί να μην αποσπά το ενδιαφέρον των μαθητών, για να μπορούν να εστιάζουν στο οπτικό ερέθισμα.

23 Για παράδειγμα, έργα των Ζωρζ Σερά, Βαν Γκογκ κ.ά. Ένα καλό βοήθημα που προτείνουμε στο δάσκαλο για ζητήματα τέχνης είναι «Το χρονικό της τέχνης», του E. G. Gombrich, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 1994.

Ο ανακλαστικός προβολέας, αφού επαναλάβει τα τοπία για άλλη μια φορά, κλείνει. Τα φώτα ανοίγουν και, καθώς η αίσθηση παραμένει ακόμα νωπή, ο δάσκαλος ζητά από τα παιδιά να επιλέξουν τον πίνακα ζωγραφικής στον οποίο εγκαταστάθηκαν πραγματικά ή φανταστικά (έχει σε φωτοτυπίες τους πίνακες μπροστά τους, πιθανώς πάνω στην έδρα) και κάτω από αυτόν να γράψουν μερικές από τις σκέψεις ή τα συναισθήματά τους μέσα σε δέκα ή δεκαπέντε το πολύ λεπτά. Η μουσική αρχίζει ξανά να παίζει απαλά... Οι μαθητές γράφουν, καταθέτουν... Τι; Ό,τι αυτοί θεωρούν σημαντικό! Για το δάσκαλο εμπνευστή, σημασία έχει, φυσικά, και το περιεχόμενο των σκέψεών τους αλλά και το γεγονός ότι γράφουν... *Η δημιουργική γραφή εν δράσει.*

Όταν ο χρόνος του δεκαπεντάλεπτου τελειώσει, οι μαθητές οδηγούνται από τον δάσκαλό τους σε αντίστοιχες με τους πίνακες γωνιές που έχουν σχηματιστεί στην τάξη, για να ζωγραφίσουν με πινέλα το δικό τους πίνακα.

Σε περίπτωση που κάποιος μαθητής έμεινε μόνος μέσα σε κάποιο τοπίο και δεν επιθυμεί τη μοναξιά του πια, προκειμένου να μην εκφραστεί μόνος του εικαστικά, μπορεί να επιλέξει τον τόπο που θα ήθελε να επισκεφτεί και οι φίλοι του να τον δεχτούν στην ομάδα τους. Αν πάλι η ομαδική ζωγραφική με τα πινέλα φαντάζει δύσκολη σε σχέση με τα χρονικά πλαίσια του σαρανταπεντάλεπτου, προτείνουμε και την ατομική έκφραση των μαθητών με μικρότερα πινέλα ή ξυλομπογιές με κάθε παιδί στο θρανίο του.

## 7.2. Διόρθωση του «Σκέφτομαι και γράφω ή «Γράφω ό,τι νιώθω» στο πλαίσιο της βιωματικής-επικοινωνιακής διδασκαλίας «διά» της τέχνης

Πριν μπουν οι μαθητές στην τάξη ο δάσκαλος έχει αναρτήσει σε ένα ταμπλό τα «Γράφω ό,τι νιώθω» των μαθητών του.

Οι μαθητές εισέρχονται στην τάξη. Η γνωστή πια μουσική, που τους συνόδεψε λίγες μέρες πριν, ώστε να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις εμπειρίες τους, έχει αρχίσει να παίζει ξανά... Οι μαθητές έχουν ήδη μπει στη σύμβαση και περιμένουν.

Ο δάσκαλος-εμπνευστής εμφανίζεται μπροστά τους και τους εισάγει με απαλή φωνή στο θέμα. Πριν λίγες μέρες μερικοί φίλοι ένιωσαν την ανάγκη να ξεκινήσουν για ένα ταξίδι. Επισκέφτηκαν διάφορους τόπους και έζησαν ποικίλες εμπειρίες. Κάποιες από τις σκέψεις τους μας τις έστειλαν εδώ να τις μοιραστούμε μαζί τους και, αν μπορούμε, να ταξιδέψουμε και εμείς μαζί τους...

Τα φώτα ξανακλείνουν, ενώ ο ανακλαστικός προβολέας εμφανίζει ένα ένα τα γνωστά πια τοπία. Ένας ένας μαθητής που το επιθυμεί καλείται να σηκώνεται όρθιος, να παίρνει το γραπτό του από το ταμπλό και καταλαμβάνοντας μια θέση δίπλα ή μέσα στον πίνακα που προβάλλεται σε όποια στάση του σώματος εκείνος επιθυμεί αφηγείται το ταξίδι του. Οι άλλοι σιωπούν και παρακολουθούν. Δίχως σχόλια ή χειροκροτήματα ο καθένας παίρνει το λόγο και ξεναγεί τους

άλλους στο έργο του. Αλλά και ξεναγείται!

Κατά τη σύγχρονη, τώρα, επικοινωνιακή και λειτουργική αντίληψη για τη χρήση της γλώσσας, και συγκεκριμένα όσον αφορά την άσκηση στην παραγωγή γραπτού λόγου, επιδιώκεται:

- «τα κείμενα που θα γράψουν οι μαθητές να έχουν πραγματικό αποδέκτη,
- να είναι αυθεντικά, να παράγονται, δηλαδή, σε πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις,
- να είναι ποικίλα ως προς το είδος αλλά και ως προς το γλωσσικό ύφος,
- οι μαθητές να γράφουν κείμενα γιατί έχουν κάποιο κίνητρο, κάποιο σκοπό, ή γιατί προκύπτουν ως αντίδραση σε συγκεκριμένα ερεθίσματα.» (Γρόσδος και Ντάγιου, 2003, σελ. 26)

Λαμβάνοντας υπόψη του τα παραπάνω, και απολαμβάνοντας τις δημιουργίες των μαθητών και την ατμόσφαιρα που επικρατεί στην τάξη, μα και τη δική του αίσθηση ικανοποίησης σχετικά με το σκοπό και τους επιμέρους στόχους της συγκεκριμένης διδασκαλίας, ο δάσκαλος-εμπνευστής ίσως τώρα μπορέσει να αισθανθεί ότι η διδασκαλία μέσω θεατρικού παιχνιδιού περικλείει τεράστιες ευκαιρίες μάθησης και επικοινωνίας μεταξύ δασκάλων και μαθητών, μαθητών και διδακτικού αντικειμένου αλλά και μαθητών μεταξύ τους.

### 7.3. Τεχνική άποψη «διόρθωσης» των «Σκέφτομαι και γράφω»

Αυτό, κατά τη γνώμη μας, έπεται πάντα μιας πιο δελεαστικής για το παιδί εμπειρίας, όπως η προηγούμενη που καταθέσαμε, και ακολουθεί τις οδηγίες που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της πράξης εφαρμόζουν, με την προϋπόθεση ότι σέβονται και ενδιαφέρονται για το σύνολο της προσωπικότητας των παιδιών και όχι μονάχα για την ιδιότητα «του μαθητή».

Η επεξεργασία των κειμένων των μαθητών, στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής και λειτουργικής αντίληψης για τη διδασκαλία της γλώσσας, είναι κυρίως μια διαδικασία αυτοδιόρθωσης. Τα παιδιά μαζί με τον δάσκαλό τους συζητούν πάνω στο κείμενο, σχολιάζουν τα θετικά σημεία του κειμένου, τι τους άρεσε, ποιες αδυναμίες νομίζουν ότι παρουσιάζει, πώς αλλιώς θα μπορούσε να έχει γραφεί ή ειπωθεί κάτι, για να έχει αλλιώς ή και καλύτερο αποτέλεσμα, κ.λπ. Στόχος, δηλαδή, είναι να κατανοήσουν τα παιδιά πώς μπορούν να παράγουν πολλών και διαφορετικών τύπων κείμενα, προφορικά και γραπτά, για να επικοινωνήσουν καλύτερα με το κάθε φορά κοινωνικό τους περιβάλλον. Σε αυτό θα βοηθηθούν, εάν ασκηθούν μέσα στην τάξη, σε σχέση πάντοτε με το γλωσσικό μάθημα, στη διαδικασία επεξεργασίας του προφορικού και του γραπτού λόγου, αλλά και σε διδακτικές δραστηριότητες δομής<sup>24</sup> (η διδασκαλία εστιάζει σε ένα φαινόμενο δομής της γλώσσας κάθε φορά, στο ουσιαστικό, για παράδειγμα, ή στο ρήμα ή

24 Χαραλαμπίδης, Α. – Χατζησαββίδης, Σ., 1997, σελ.101-102 και 245-285.

στο επίθετο). Άσκηση πάνω σε αυτό μπορούν να κάνουν οι μαθητές με αφορμή παιγνιώδεις δραστηριότητες όπως εκείνες που χρησιμοποιήθηκαν στην πρώτη φάση του θεατρικού παιχνιδιού και στην εισαγωγική δραστηριότητα της διδασκαλίας που παραθέσαμε.

## 8. Επίλογος

Το πώς διαφοροποιείται αυτή η διδασκαλία στην περίπτωση των πέντε αλλοδαπών μαθητών (Αβραάμ, Ενρίκο, Μπριγκίτα, Άννας, Ραϊσας), που αναφέρθηκαν στο πλαίσιο του υποθετικού σεναρίου, δεν το έχουμε ακόμη περιγράψει ειδικά αλλά ούτε και είναι στις προθέσεις μας.

Κι αυτό, γιατί θεωρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί στις μέρες μας κατανοούν πως οι αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εφαρμόζονται φυσικά κι αβίαστα, σχεδόν αυτονόητα, όταν τα μέσα διδασκαλίας και η διδακτική μέθοδος επιστρατεύουν ως όπλο τους την Τέχνη. Την Τέχνη που όλα τα χωρεί και όλα τα αντέχει. Την Τέχνη που επιτρέπει την άλλη ματιά, την ελεύθερη έκφραση.

Καθένας από μας είναι ένας «άλλος», «διαφορετικός», όχι μόνο οι δίγλωσσοι ή οι αλλοδαποί. Καθένας μας διακατέχεται από αλλιώςτικούς ρυθμούς και υποκειμενικές προϋποθέσεις. Καθένας από μας κουβαλάει την οσμή του δικού του πολιτισμού, στο χώρο και στο χρόνο, και πλημμυρίζει από τις μνήμες και τα συναισθήματα των εντελώς διαφορετικών εμπειριών με τις οποίες ήρθε αντιμέτωπος από το πρώτο λεπτό που αντίκρισε τον κόσμο και ξεκίνησε το δικό του ταξίδι.

Η σύγχρονη παιδαγωγική δεν μπορεί παρά αυτό να το *γνωρίζει*, να το *σέβεται* και να το *αξιοποιεί*, ιδιαίτερα στις μέρες μας, που φαινόμενα κοινωνικής παθογένειας συγκλονίζουν την καθημερινή ζωή ακόμη και στις οικείες τοπικές κοινωνίες. Η εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικοί δε θα ήταν σωστό να επωμιστούν το συνολικό βάρος της ευθύνης απέναντι σε όλα αυτά. Η αναποτελεσματικότητα σε παγκόσμιο επίπεδο αποτελεί πρόβλημα κεντρικού σχεδιασμού όχι μόνο των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών, αλλά πρωτίστως των εθνικών πολιτικών. Έτσι η ευθύνη, που κατά πολλούς αποδίδεται στην έλλειψη καλλιέργειας του σεβασμού του διαφορετικού στο σχολείο, δεν απευθύνεται μονάχα στους εκπαιδευτικούς, αλλά και στους πολιτικούς, στους πολίτες, στους γονείς της παγκόσμιας κοινότητας συνολικά. Η στροφή δε της εκπαίδευσης προς την Πολιτισμική και Διαπολιτισμική Αγωγή, που, δίχως άλλο, στηρίζονται στη σχέση των προσώπων ... και την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων, είναι ως επί το πλείστον ύψιστη προτεραιότητα της σύγχρονης και διά βίου εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της οποίας καλείται να σχεδιάζεται και να εφαρμόζεται η μόρφωση, η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Άλκησις, στο: *Θεατρική Αγωγή – Βιβλίο για το δάσκαλο*, Ο.Ε.Δ.Β, Αθήνα 1993.
- Βερνικάκη, Ε., *Αλληλεπίδραση Δασκάλου Μαθητών σε Πολυπολιτισμικές τάξεις*, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο 2002.
- Γεώργας, Δ., *Κοινωνική Ψυχολογία, Στάσεις, αντίληψη του προσώπου, στερεότυπα, επιθετικότητα, δυαδικές σχέσεις και επικοινωνία*, τόμος Α', Δ' έκδοση, Αθήνα 1995.
- Γεώργας, Δ., *Κοινωνική Ψυχολογία-δυναμική της ομάδας, συμμόρφωση, συνεργασία και ανταγωνισμός, ηγετικός ρόλος, ψυχολογία του περιβάλλοντος*, τόμος Β', Δ' έκδοση, Αθήνα 1995.
- Γκότοβος, Α., *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση*, Gutenberg, Αθήνα 1999.
- Γρόσδος, Σ. - Ντάγιου, Ε., *Γλώσσα και Τέχνη*, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, 2003.
- Δαμανάκης, Μ., στο: *Οι Φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη*, 2001.
- Ζαφειράκου, Α. (επιμ.), *Μουσεία και Σχολεία – Διάλογος και Συνεργασίες, Αναπαραστάσεις και Πρακτικές*, Δαρδανός, Αθήνα 2000.
- Θεοδωρίδης, Μ., «Γνωριμία με την οπτικοακουστική έκφραση στο Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ», στο: *Μέρες έκφρασης και δημιουργίας - ΜΕΛΙΝΑ Εκπαίδευση και Πολιτισμός*, Οι Φίλοι του Ιδρύματος ΜΕΛΙΝΑ ΜΕΡΚΟΥΡΗ, Θεσσαλονίκη 1997.
- Θεοφιλίδης, Χ., *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας*, Γρηγόρης, Αθήνα 1997.
- Ιορδανίδου, Α. - Φτερνιάτη, Α., *Επικοινωνιακές διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο*, Πατάκης, Αθήνα 2000.
- Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ο., *Αισθητική αγωγή του παιδιού. Μορφές αισθητικής δημιουργικότητας στην παιδική βιβλιοθήκη και στο μουσείο*, Δίπτυχο, Αθήνα 1985.
- Κανάκης, Ι.Ν., *Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας*, Αθήνα 1987.
- Κανάκης, Ι.Ν., *Σημειώσεις για την εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας και εναλλακτικές μορφές μάθησης*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο 1998.
- Κουλουμπαρίτη, Α., «Η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζει το σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες και αμοιβαίες δεσμεύσεις» στο: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων - Ειδικό αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη*, Αθήνα 2002.
- Κουρετζής, Λ., *Το θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα*, Καστανιώτης, Αθήνα 1990.
- Κουρετζής, Λ., *Το θεατρικό παιχνίδι-Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*, Καστανιώτης, Αθήνα 1991.
- Κοσμόπουλος, Α., *Παιδαγωγική και ψυχολογία του προσώπου-Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*, Γρηγόρης, Αθήνα 2000.
- Κοσσυβάκη, Φ., *Εναλλακτική διδακτική-Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*, Gutenberg, Αθήνα 2003.
- Κωστούλη, Τ., «Κεμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα», *Γλωσσικός υπολογιστής* (ηλεκτρονικό περιοδικό), [www.komvos.edu.gr](http://www.komvos.edu.gr).
- Ματσαγγούρας, Η., *Η διαθεματικότητα στη σχολική ζωή –Ενοικοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*, Γρηγόρης, Αθήνα 2003.

- Μουντατσάκης, Τ., *Η θεωρία του Δράματος στη σχολική πράξη*, Καρδαμίτσας, Αθήνα 1993.
- Παϊζης, Ε.Ν., «Για μια εθνική πολιτική για την πολιτισμική αγωγή στην προοπτική της διά βίου εκπαίδευσης», *Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός*, Αθήνα 1998.
- Παϊζης, Ε.Ν., «Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ Εκπαίδευση και Πολιτισμός-Η σημασία της τέχνης και του πολιτισμού στην καθημερινή διδακτική πράξη», στο: *Πρακτικά ημερίδας, Πολιτισμός στην εκπαίδευση-Δυναμική ώσμωση στην παιδαγωγική διαδικασία*, Μαράσλειο Διδασκαλείου Μ.Αμαριώτου, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο 2000.
- Παπανδρέου, Γ., στο ΥΠ.Ε.Π.Θ.-ΥΠ.ΠΟ.-Γ.Γ.Λ.Ε., *Εκπαίδευση και Πολιτισμός-Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ*, Αθήνα 1995.
- Πασχαλίδης, Γ., στο: *Οι Φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη*, 2001.
- Πασχαλίδης, Γ., *Ομάδα έρευνας για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο-Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Δαρδανός, Αθήνα 2002.
- Τερεζάκη, Χ., *Το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός ως εναλλακτική μορφή επικοινωνίας και μάθησης*, Μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο 2004.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ – ΥΠ.ΠΟ – Γ.Γ.Λ.Ε., *Εκπαίδευση και Πολιτισμός - Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ*, Αθήνα 1995 και 1997.
- Χαραλαμπίδης, Α., «Το πρόγραμμα σπουδών της Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο», στο: Βάμβουκας, Μ., και Χατζηδάκη, Α., *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. Πρακτικά συνεδρίου, 6-8 Οκτωβρίου 2000, τ. Α, Ατραπός, Ρέθυμνο 2000.
- Χαραλαμπίδης, Α. – Χατζησαββίδης, Σ., *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*, Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1997.
- Χατζηδάκη, Α., *Σημειώσεις για μετεκπαιδευόμενους δασκάλους σε θέματα δίγλωσσης εκπαίδευσης*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο 2005.
- Χοντολίδου, Ε., στο: *Ομάδα έρευνας για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο-Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Δαρδανός, Αθήνα 2002.
- Χρυσάφιδης, Κ., *Βιωματική Επικοινωνιακή Διδασκαλία-Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα 2000.

#### **Ξενόγλωσση και μεταφρασμένη**

- Eisner, W. E., *Αναλυτικά προγράμματα και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών* (επιμ.: Θεοφιλίδης-Κουρτέλλας, Α.), Λευκωσία 2000.
- Frey, K., *Η Μέθοδος Project- Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*, Αδελφοί Κυριακίδη, Αθήνα 1998.
- Freire, P., *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*, Καστανιώτης, Αθήνα 1997.
- Gardner, H., *Multiple Intelligences*. Basic Books, New York, 1993.
- Gardner, H., *Intelligence Reframed*. Basic Books, New York, 1999.
- Goleman, D., *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.
- Halliday, M.A.K., *Explorations in the functions of language*, στο Παπαδοπούλου, Σ., *Η Ολική*

*Γλώσσα στη διδακτική της γλωσσικής έκφρασης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Δαρδανός, Αθήνα 2000.

Metri Group in cooperation with NCREL & Arvizu, S., and Saravia-Shore, M., «Cross-Cultural Literacy, An Anthropological Approach to Dealing with Diversity», *Education and Urban Society*, 22, 1990.

UNESCO, Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, *Εκπαίδευση - Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*, Gutenberg, Αθήνα 1999.

## Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Γιάννης Σταύρου

*Δάσκαλος, Διδάκτορας Μουσικοπαιδαγωγικών*

### 1. Εισαγωγή

Παρά τις διαφορετικές προσεγγίσεις αποτελεί γενική παραδοχή ότι η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος είναι ο σημαντικότερος παράγοντας επιτυχίας της διδασκαλίας και υλοποίησης της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής (Μπουζάκης, Τζήκας και Ανθόπουλος, 1998· Robinson, 1999). Η επιστημονική του επάρκεια σε συνδυασμό με την κάλυψη απαραίτητων μέσων και προϋποθέσεων είναι δυνατό να εξασφαλίσουν την παροχή ποιοτικής διδασκαλίας του μαθήματος της μουσικής, ώστε όχι μόνο να μάθει μουσική στα παιδιά, αλλά «διά της μουσικής» να προωθηθούν οι στόχοι του μαθήματος, της αισθητικής αγωγής και της εκπαίδευσης γενικότερα.

Είναι γεγονός ότι η επιστημονική συγκρότηση των εκπαιδευτικών που κλήθηκαν να διδάξουν το μάθημα της Μουσικής Αγωγής έχει δεχτεί κατά το παρελθόν έντονη κριτική. Αφορμή για αυτό στάθηκαν ο προσανατολισμός και το επίπεδο των σχολών εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Είναι όμως σαφές ότι και οι εκπαιδευτικοί είναι προϊόν των εκπαιδευτικών διαδικασιών, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. Ο Small (1983) υποστηρίζει ότι ένας μεγάλος αριθμός δασκάλων μουσικής θεωρούν την επαγγελματική εκπαίδευση που πήραν στα ωδεία, στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες ή στα Πανεπιστήμια πρότυπο για τη διδασκαλία στο σχολείο, με αποτέλεσμα να ολοκληρώνεται ένας «φάυλος κύκλος» που αποκλείει την πλειονότητα των παιδιών από την απόκτηση οποιασδήποτε ουσιαστικής μουσικής εμπειρίας στο σχολείο.

Η βιβλιογραφική έρευνα έδειξε ότι, παρά τις πολλές κατηγορίες και τη διαφορετική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μουσική στα Δημοτικά Σχολεία, κοινό χαρακτηριστικό αποτελεί η έλλιπής κατάρτισή τους για τη διδασκαλία της μουσικής (Σταύρου, 2004). Το μέγεθος αυτής της έλλειψης εξαρτάται από την ιστορική περίοδο, την ειδικότητα και τη σχολή εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Το γεγονός του χαμηλού επιπέδου κατάρτισης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μουσική στη θεσμοθετημένη εκπαίδευση δεν αποτελεί ελληνική πρωτοτυπία. Συναντάται σε πολλές ακόμα χώρες και σχετίζεται με το γενικότερο προσανατολισμό της εκπαίδευσης και τη θέση της μουσικής σε αυτή.

Πιο συγκεκριμένα, σε όλη την ιστορική διαδρομή σημειώθηκε η ανεπαρκής εκπαίδευση των δασκάλων γενικών μαθημάτων για τη διδασκαλία της μουσικής, η έλλειψη μουσικοπαιδαγωγικής κατάρτισης των αποφοίτων των ωδείων καθώς και η καλύτερη μεν αλλά όχι ικανοποιητική εκπαίδευση σε αυτό τον τομέα των αποφοίτων των Τμημάτων Μουσικών Σπουδών. Η αυστηρότερη, εξάλλου, κριτική που ασκήθηκε στους ειδικούς δασκάλους μουσικής δεν εστιάζεται στη μουσική, αλλά στην παιδαγωγική τους κατάρτιση.<sup>2</sup>

Παρά το γεγονός ότι με την πάροδο του χρόνου υπήρξε σταδιακή βελτίωση της εκπαίδευσης των δασκάλων γενικών μαθημάτων, σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία της μουσικής η κατάσταση –τουλάχιστον ποσοτικά, σε επίπεδο δηλαδή ωρών διδασκαλίας– είναι υποδεέστερη της περιόδου των Παιδαγωγικών Ακαδημιών. Η εισαγωγή των ειδικών δασκάλων για τη διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο καθώς και η λειτουργία των Τμημάτων Μουσικών Σπουδών στα Πανεπιστήμια βελτίωσε αισθητά τη διδασκαλία του μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο παρά τις σημαντικές αδυναμίες που μπορεί κανείς να παρατηρήσει στα προγράμματα των σχολών και στη διδασκαλία του μαθήματος.

Σκοπός της έρευνας που παρουσιάζεται ήταν να καταγράψει τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα της Μουσικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο σχετικά με την εκπαίδευσή τους. Εξετάζονται η μουσικοπαιδαγωγική τους επάρκεια, οι αλλαγές που θεωρούν ότι είναι σκόπιμο να γίνουν στις σχολές εκπαίδευσής τους με στόχο τη βελτίωση της ικανότητάς τους για τη διδασκαλία της μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο και, τέλος, η συμφωνία τους με τη θέση για εκπαίδευση στα Παιδαγωγικά Τμήματα των εκπαιδευτικών που πρόκειται να διδάξουν μουσική στην εκπαίδευση.

## 2. Μέθοδος

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί (ειδικοί δάσκαλοι μουσικής και δάσκαλοι γενικών μαθημάτων) από την Αττική και την Ήπειρο οι οποίοι διδάσκουν το μάθημα της Μουσικής Αγωγής στα Δημοτικά Σχολεία. Από τους 542 εκπαιδευτικούς στους οποίους δόθηκε το ερωτηματολόγιο ανταποκρίθηκαν οι 440 (ποσοστό 81,2%). Πιο συγκεκριμένα, απάντησαν 374 δάσκαλοι γενικών μαθημάτων και 66 μουσικοί. Οι 166 συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν άντρες και οι 274 γυναίκες· 298 ήταν απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας, 76 Παιδαγωγικού Τμήματος, 50 σπούδασαν σε ωδεία, 9 σε Τμήματα Μουσικών Σπουδών και, τέλος, 7 είχαν σπουδάσει σε Παιδαγωγική Ακαδημία ή/και σε Παιδαγωγικό Τμήμα με επιπλέον σπουδές σε ωδείο.

<sup>2</sup> Σχετικές έρευνες αναδεικνύουν ως μεγαλύτερο εμπόδιο για τους ειδικούς δασκάλους μουσικής κατά τη διδασκαλία την πειθαρχία και τα προβλήματα που δημιουργούνται στην καθημερινή πρακτική (Παπαζαρχής, 1991). Λόγω, επίσης, των ελλειψών γνώσεων παιδαγωγικής των «δασκάλων ειδικοτήτων», άλλη έρευνα των Κοκκίδου και Χατζηκαμάρη (1998) σημειώνει ότι ο ρόλος τους κινδυνεύει να περιοριστεί στη μετάδοση γνώσεων τεχνικής φύσης.

Τα δεδομένα της έρευνας συγκεντρώθηκαν με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου. Για την απάντηση κάθε ερώτησης δινόταν ισοδιαστημική κλίμακα πέντε διαβαθμίσεων μέτρησης μεγέθους. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS. Για τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν στατιστικοί δείκτες περιγραφικής στατιστικής, ο δείκτης συσχέτισης *Pearson r* (*Pearson r correlation*), στατιστικές μέθοδοι όπως *t-test*, ανάλυση διακύμανσης (*analysis of variance*: ANOVA) και πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (*multivariate analysis of variance*: MANOVA).

### 3. Αποτελέσματα

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επάρκεια των μουσικοπαιδαγωγικών τους σπουδών. Με βάση τα αποτελέσματα, το 67% των εκπαιδευτικών θεωρούν τις σπουδές τους στα μουσικοπαιδαγωγικά «λίγο» έως «καθόλου» επαρκείς και το 9% «πολύ» έως «απόλυτα» επαρκείς.

**Πίνακας 1. Επάρκεια μουσικοπαιδαγωγικών σπουδών των εκπαιδευτικών. Δείκτες περιγραφικής στατιστικής**

| Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση | N   | Τιμή Κλίμακας* | Συχνοτική κατανομή | Συχνοτική κατανομή % |
|-----------|-----------------|-----|----------------|--------------------|----------------------|
| 2.12      | 1.00            | 430 | 1              | 136                | 31.6                 |
|           |                 |     | 2              | 152                | 35.3                 |
|           |                 |     | 3              | 103                | 24.0                 |
|           |                 |     | 4              | 31                 | 7.2                  |
|           |                 |     | 5              | 8                  | 1.9                  |
| Σύνολο    |                 |     |                | 430                | 100.0                |

1=καθόλου 2=λίγο 3=μέτρια 4=πολύ 5=πάντα/απόλυτα

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις και οι διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής ειδικότητας και με διαφορετικές σπουδές ως προς την επάρκεια μουσικοπαιδαγωγικών σπουδών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα πληρέστερη μουσικοπαιδαγωγική κατάρτιση θεωρούν ότι έχουν οι απόφοιτοι των ωδείων. Γενικά, οι ειδικοί δάσκαλοι μουσικής θεωρούν ότι διαθέτουν επάρκεια μουσικοπαιδαγωγικών σπουδών σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από τους δασκάλους γενικών μαθημάτων. Παρουσιάζονται, επίσης, στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών με φοίτηση σε διαφορετικές σχολές. Συγκεκριμένα, όσοι έχουν σπουδάσει σε ωδεία και σε Τμήματα Μουσικών Σπουδών (κατηγορίες 3, 4) θεωρούν ότι έχουν επάρκεια μουσικοπαιδαγωγικών σπουδών σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από όσους έχουν σπουδάσει σε Παιδαγωγικές Ακαδημίες και σε Παιδαγωγικά Τμήματα (κατηγορίες 1, 2). Το ίδιο παρατηρείται, επίσης, μεταξύ δασκάλων γενικών μαθημάτων που έχουν επιπλέον μουσικές σπουδές σε ωδεία (κατηγορία 5) και των αποφοίτων των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Παιδαγωγικών Τμημάτων.

**Πίνακας 2. Επάρκεια μουσικοπαιδαγωγικών σπουδών. Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) και διαφορές μεταξύ δασκάλων και μουσικών (t-values) και μεταξύ εκπαιδευτικών με διαφορετικές σπουδές (F-values)**

| Κατηγορίες εκπαιδευτικών | Επάρκεια μουσικοπαιδαγωγικών σπουδών |                         |
|--------------------------|--------------------------------------|-------------------------|
|                          | Μέση τιμή/Τυπική απόκλιση (M/SD)     | Διαφορές                |
| Δάσκαλοι                 | 1.89/.81                             | t                       |
| Μουσικοί                 | 3.45/.94                             | 12.61***                |
| 1. Π.Α.                  | 1.91/.82                             | F                       |
| 2. Π.Τ.                  | 1.81/.73                             | 48.72***                |
| 3. ΩΔΕΙΟ                 | 3.47/1.00                            | (3-1,2) (4-1,2) (5-1,2) |
| 4. Τ.Μ.Σ.                | 3.33/.71                             |                         |
| 5. Π.Α. /Π.Τ. ΚΑΙ ΩΔΕΙΟ  | 3.43/.98                             |                         |

Π.Α.= Παιδαγωγική Ακαδημία, Π.Τ.= Παιδαγωγικό Τμήμα, Τ.Μ.Σ.= Τμήμα Μουσικών Σπουδών

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με συγκεκριμένες αλλαγές στα προγράμματα σπουδών των σχολών εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με στόχο την καλύτερη εκπαίδευσή τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε ποσοστό 73% με ενίσχυση των σπουδών αναφορικά με τα αναλυτικά προγράμματα του Δημοτικού Σχολείου και σε ποσοστό 85% με ενίσχυση της Μουσικής Παιδαγωγικής.

**Πίνακας 3. Αλλαγές των προγραμμάτων σπουδών στις σχολές εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Δείκτες περιγραφικής στατιστικής**

| Αλλαγές                                             | Μέση Τιμή | Τυπική Απόκλιση | N   | Τιμή Κλίμακας                | Συχνοτική Κατανομή | Συχνοτική Κατανομή % |
|-----------------------------------------------------|-----------|-----------------|-----|------------------------------|--------------------|----------------------|
| Σπουδές στα αναλυτικά προγράμματα του Δημ. Σχολείου | 3.83      | .85             | 428 | Καθόλου, Λίγο Πολύ, Απόλυτα  | 35<br>313          | 8.2<br>73.1          |
| Σπουδές στη Μουσική Παιδαγωγική                     | 4.09      | .81             | 431 | Καθόλου, Λίγο, Πολύ, Απόλυτα | 19<br>365          | 4.4<br>84.7          |

καθόλου, λίγο = 1, 2      πολύ, πάντα = 4, 5

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συγκρίσεων διάφορων κατηγοριών εκπαιδευτικών ως προς τις προαναφερόμενες αλλαγές στα προγράμματα σπουδών των σχολών εκπαίδευσής τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι μουσικοί, σε μεγαλύτερο βαθμό από τους δασκάλους γενικών μαθημάτων, θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί που πρόκειται να διδάξουν το μάθημα της Μουσικής Αγωγής στο

Δημοτικό Σχολείο πρέπει να λαμβάνουν πληρέστερη μουσικοπαιδαγωγική κατάρτιση και να εκπαιδεύονται περισσότερο στα αναλυτικά προγράμματα του Δημοτικού Σχολείου. Προκύπτει, επίσης, ότι οι πτυχιούχοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων θεωρούν, σε μικρότερο βαθμό από ό,τι όσοι έχουν σπουδάσει σε Τμήματα Μουσικών Σπουδών, ότι κατά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που πρόκειται να διδάξουν το μάθημα της Μουσικής Αγωγής απαιτούνται σπουδές σχετικές με τα αναλυτικά προγράμματα. Οι ίδιοι (πτυχιούχοι Παιδαγωγικών Τμημάτων) θεωρούν, σε μικρότερο βαθμό από ό,τι οι δάσκαλοι γενικών μαθημάτων με πρόσθετες μουσικές σπουδές σε ωδεία, ότι για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που πρόκειται να διδάξουν μουσική απαιτούνται επιπλέον μουσικοπαιδαγωγικές σπουδές.

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται οι απαντήσεις σχετικά με εκπαίδευση στα Παιδαγωγικά Τμήματα των εκπαιδευτικών που πρόκειται να διδάξουν μουσική στο Δημοτικό Σχολείο. Το ποσοστό συμφωνίας με την παραπάνω πρόταση ανέρχεται περίπου στο 85% («πολύ», «απόλυτα»).

**Πίνακας 4. Αλλαγές των προγραμμάτων σπουδών στις σχολές εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) και διαφορές (F-values) μεταξύ δασκάλων και μουσικών και μεταξύ εκπαιδευτικών με διαφορετικές σπουδές**

| Κατηγορίες εκπαιδευτικών | Σπουδές στα αναλυτικά προγράμματα Δημοτικού Σχολείου |                | Σπουδές στη Μουσική Παιδαγωγική |                |
|--------------------------|------------------------------------------------------|----------------|---------------------------------|----------------|
|                          | M/SD                                                 | F              | M/SD                            | F              |
| Δάσκαλοι                 | 3.78/.83                                             | 6.85**         | 4.03/.80                        | 11.54***       |
| Μουσικοί                 | 4.09/.88                                             |                | 4.41/.85                        |                |
| 1. Π.Α.                  | 3.83/.79                                             | 2.75*<br>(2-4) | 4.06/.77                        | 3.13*<br>(2-5) |
| 2. Π.Τ.                  | 3.62/.99                                             |                | 3.93/.91                        |                |
| 3. ΩΔΕΙΟ                 | 4.08/.86                                             |                | 4.37/.86                        |                |
| 4. Τ.Μ.Σ.                | 4.22/.97                                             |                | 4.38/1.06                       |                |
| 5. Π.Α./Π.Τ. ΚΑΙ ΩΔΕΙΟ   | 3.71/.95                                             |                | 4.57/.53                        |                |

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

Π.Α. = Παιδαγωγική Ακαδημία, Π.Τ. = Παιδαγωγικό Τμήμα, Τ.Μ.Σ. = Τμήμα Μουσικών Σπουδών

**Πίνακας 5. Βαθμός συμφωνίας με εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μουσικής στα Παιδαγωγικά Τμήματα. Δείκτες περιγραφικής στατιστικής**

| Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση | N   | Τιμή Κλίμακας* | Συχνοτική κατανομή | Συχνοτική κατανομή % |
|-----------|-----------------|-----|----------------|--------------------|----------------------|
| 4.15      | .90             | 436 | 1              | 11                 | 2.5                  |
|           |                 |     | 2              | 13                 | 3.0                  |
|           |                 |     | 3              | 43                 | 9.9                  |
|           |                 |     | 4              | 201                | 46.1                 |
|           |                 |     | 5              | 168                | 38.5                 |
| Σύνολο    |                 |     | 436            | 100.0              |                      |

1=καθόλου 2=λίγο 3=μέτρια 4=πολύ 5=πάντα/απόλυτα

Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συγκρίσεων κατηγοριών εκπαιδευτικών ως προς την άποψή τους σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που πρόκειται να διδάξουν μουσική, στα Παιδαγωγικά Τμήματα. Σύμφωνα με τις απαντήσεις, οι δάσκαλοι γενικών μαθημάτων, σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από τους ειδικούς δασκάλους μουσικής, θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί μουσικής πρέπει να εκπαιδεύονται στα Παιδαγωγικά Τμήματα. Το ίδιο παρατηρείται και μεταξύ των αποφοίτων των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των αποφοίτων των ωδείων.

**Πίνακας 6. Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μουσικής στα Παιδαγωγικά Τμήματα. Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) και διαφορές μεταξύ κατηγοριών εκπαιδευτικών.**

| Κατηγορίες εκπαιδευτικών | Εκπαίδευση εκπαιδευτικών μουσικής στα Παιδαγωγικά Τμήματα |                      |
|--------------------------|-----------------------------------------------------------|----------------------|
|                          | M/SD                                                      | t                    |
| Δάσκαλοι                 | 4.21/.81                                                  | 2.61*                |
| Μουσικοί                 | 3.80/1.23                                                 |                      |
| 1. Π.Α.                  | 4.24/.76                                                  | F<br>3.99**<br>(1-3) |
| 2. Π.Τ.                  | 4.12/.99                                                  |                      |
| 3. ΩΔΕΙΟ                 | 3.78/1.25                                                 |                      |
| 4. Τ.Μ.Σ.                | 3.56/1.33                                                 |                      |
| 5. Π.Α. /Π.Τ. ΚΑΙ ΩΔΕΙΟ  | 4.14/.90                                                  |                      |

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

Π.Α. = Παιδαγωγική Ακαδημία, Π.Τ. = Παιδαγωγικό Τμήμα, Τ.Μ.Σ. = Τμήμα Μουσικών Σπουδών

#### 4. Συμπεράσματα

Τα δεδομένα της έρευνας που παρουσιάστηκαν σημειώνουν την ελλιπή μουσικο-παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα της Μουσικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει τόσο το πρόβλημα της φυσιογνωμίας και του προσανατολισμού των σχολών εκπαίδευσής τους όσο και της ανάγκης για κάλυψη αυτής της αδυναμίας. Όπως ήταν αναμενόμενο, η μουσικοπαιδαγωγική κατάρτιση των ειδικών δασκάλων μουσικής εμφανίζεται ενισχυμένη έναντι των δασκάλων γενικών μαθημάτων. Οι απόφοιτοι μάλιστα των ωδείων θεωρούν ότι έχουν την πληρέστερη κατάρτιση. Από τα προγράμματα όμως των ωδείων δεν προκύπτει ιδιαίτερη εκπαίδευση των σπουδαστών στα μουσικοπαιδαγωγικά η οποία να δικαιολογεί αυτή τη θέση των μουσικών αποφοίτων των ωδείων. Αντίθετα, παρατηρείται απουσία σχετικού αντικειμένου. Η προσπάθεια για ερμηνεία αυτού του δεδομένου οδηγεί στην πιθανότητα να θεωρείται δεδομένη και αδιαμφισβήτητη η μέθοδος διδασκαλίας της μουσικής που συνηθίζεται στα ωδεία, με την οποία διδάχτηκαν οι ίδιοι οι μουσικοί και την οποία έχουν ως πρότυπο κατά τη διδασκαλία της μουσικής στην τάξη. Εξάλλου, γενικότερα, είναι συχνό το φαινόμενο να αντιμετωπίζεται η διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής Αγωγής στο Δημο-

τικό Σχολείο ως «ωδειακό» μάθημα.

Τα υψηλά ποσοστά που καταγράφηκαν σχετικά με αλλαγές στα προγράμματα σπουδών των σχολών εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί, και ιδιαίτερα οι ειδικοί δάσκαλοι μουσικής, δεν είναι ικανοποιημένοι από τον προσανατολισμό και το επίπεδο σπουδών των σχολών εκπαίδευσής τους. Καταδεικνύουν, επίσης, την αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διδασκαλίας της Μουσικής Αγωγής.

Το πού και, κυρίως, το πώς θα εκπαιδεύονται οι ειδικοί δάσκαλοι μουσικής που πρόκειται να διδάξουν στην εκπαίδευση απασχόλησε την εκπαιδευτική κοινότητα ιδιαίτερα από την περίοδο εισαγωγής της ειδικότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (τέλος δεκαετίας του 1980).<sup>3</sup> Αναπτύχθηκε ευρύς προβληματισμός σχετικά με την εκπαίδευση των «εκπαιδευτικών ειδικοτήτων», ο οποίος αφορούσε την παιδαγωγική κατάρτιση και κατ' επέκταση τη σχολή στην οποία είναι σκόπιμο να εκπαιδεύονται.<sup>4</sup> Σε σχετική ερώτηση, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, καταγράφηκε υψηλό ποσοστό θετικής γνώμης αναφορικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μουσικής στα Παιδαγωγικά Τμήματα. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, που διδάσκουν το μάθημα της Μουσικής Αγωγής θεωρούν ως καταλληλότερη σχολή εκπαίδευσής τους τα Παιδαγωγικά Τμήματα, από όπου, παράλληλα με τις παιδαγωγικές και άλλες σπουδές, θα λαμβάνουν την ειδικότητα του μουσικού. Στη διαμόρφωση αυτού του ποσοστού φαίνεται πως συνέβαλε σημαντικά η εμφανής έλλειψη παιδαγωγικών γνώσεων των μουσικών. Η διαφορά που παρατηρείται μεταξύ δασκάλων γενικών μαθημάτων και μουσικών στις απαντήσεις της παραπάνω ερώτησης μπορεί να αποδοθεί στην ιδιαίτερη σημασία που έχει για τους πρώτους η παιδαγωγική κατάρτιση, αντικείμενο στο οποίο έχουν οι ίδιοι, κατά κύριο λόγο, εκπαιδευτεί. Το υψηλό μεν αλλά χαμηλότερο ποσοστό θετικής άποψης που καταγράφηκε από τους ειδικούς δασκάλους μουσικής είναι πιθανό, εκτός των άλλων, να σχετίζεται με την «εργασιακή ανασφάλεια» που πηγάζει από το ενδεχόμενο της κάλυψης των θέσεων των μουσικών από απόφοιτους των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Πιθανώς, επίσης, να σχετίζεται με τη βαρύνουσα σημασία που έχει για τους μουσικούς αυτή καθαυτή η μουσική και όχι τόσο η διδασκαλία και οι απαιτήσεις της.

Οι ίδιες διαπιστώσεις ερμηνεύουν και την πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι απαιτούνται αλλαγές στα προγράμματα σπουδών των σχολών εκπαίδευσης όσων πρόκειται να διδάξουν το μάθημα της Μουσικής Αγωγής, τόσο σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα Μουσικής του Δημοτικού Σχολείου όσο και με τη Μουσική Παι-

3 Από τις αρχές του 20ού αιώνα ήδη ο Δελμούζος (1913) τόνιζε πως στην περίπτωση που το μάθημα δινόταν σε μουσικούς αυτοί θα έπρεπε «... να προετοιμάζονται και για τη σωστή μέθοδο της διδασκαλίας, ν' αποχτούν δηλαδή σχετική παιδαγωγική μόρφωση και ικανότητα» (σ. 14).

4 Ανακοινώθηκαν μάλιστα συγκεκριμένες προτάσεις, που αναφέρονταν σε εκπαίδευση, μακροπρόθεσμα, στα Παιδαγωγικά Τμήματα, από όπου θα αποφοιτούσαν δάσκαλοι με παράλληλη ειδίκευση στη μουσική και στις άλλες ειδικότητες (Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Διεύθυνσης Σπουδών Π.Ε., 1989).

δαγωγική. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εκπαίδευσή τους για τη διδασκαλία της μουσικής είναι ανεπαρκής και ότι απαιτούνται μέτρα για βελτίωση της ικανότητάς τους καθώς και αλλαγή του προσανατολισμού και του επιπέδου σπουδών των σχολών εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής Αγωγής αποτελεί σημαντικό ζήτημα, το οποίο όσο δεν επιλύεται τόσο διογκώνεται. Απασχόλησε τους ερευνητές παγκόσμια, ώστε σήμερα να γίνεται όλο και περισσότερο αποδεκτή η ανάγκη μιας ολοκληρωμένης εκπαίδευσης με έντονο το στοιχείο της φιλοσοφίας της μουσικής εκπαίδευσης, η έλλειψη της οποίας στερεί από τους εκπαιδευτικούς μια στέρεη φιλοσοφική άποψη (Walker, 1989). Ο Elliot (1995) θεωρεί τα στοιχεία φιλοσοφίας απαραίτητα για να αποφύγει η πρακτική την εσφαλμένη κατεύθυνση, παρά το γεγονός ότι πολλοί θεωρούν τη σκέψη περιττή στη διδασκαλία της μουσικής. Η εμπειρία στην τάξη δεν αποτελεί, από μόνη της, εγγύηση για αποτελεσματική διδασκαλία (Swanwick & Paynter, 1993), όπως δεν αποτελούν εγγύηση και οι μουσικές γνώσεις του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τον Elliot (1995), δε φτάνει να κατέχει κανείς καλά τη μουσική για να θεωρείται καλός δάσκαλος μουσικής. Οι γνώσεις Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας είναι απαραίτητες για τη συγκρότηση της προσωπικότητας του δασκάλου μουσικής.

Τέλος, σε ό,τι αφορά τις προοπτικές που ανοίγονται για το μάθημα καθώς και για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, είναι γεγονός ότι οι νέες συνθήκες που διαμορφώνονται στις δυτικές κοινωνίες έρχονται να αμφισβητήσουν, εκτός των άλλων, τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και να επηρεάσουν τόσο τα αναλυτικά προγράμματα του σχολείου όσο και τα προγράμματα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Εξάλλου, το σχολείο –αυτός είναι ο ρόλος του– υπηρετούσε πάντα τις κυρίαρχες απόψεις κάθε εποχής και κοινωνίας. Έτσι, όσο το σχολείο θα είναι στενά δεμένο με τη γνώση –και εσχάτως με την κατάρτιση–, ούτε η μουσική θα έχει καλύτερη θέση στην εκπαίδευση ούτε και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών που πρόκειται να διδάξουν μουσική θα είναι επαρκής, ώστε να επιτελέσει η μουσική το σημαντικότατο ρόλο της στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων.

## Βιβλιογραφία

- Δελμούζος, Α. (1913). “Η Μουσική ή σωστότερα η Ωδική στα σχολεία μας”. Σημείωμα στο: Καλομοίρης Μ. *Η μουσική στο σχολείο*. Ανατύπωση από το Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου, τόμ. 3, σελ. 12-14.
- Elliot, D. (1995). *Music Matters. A new Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Κοκκίδου, Μ. – Χατζηκαμάρη, Π. (1998). “Η Αισθητική Αγωγή στο σχολείο μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών”, *Μουσική Εκπαίδευση*, 1, (1), 12-23.
- Kraus, E. (1990). “Zoltan Kodaly’s Legacy to Music Education”, στο Carder, D. (Ed.): *The Eclectic curriculum in American music education. Contributions of Dalcroze, Kodaly and Orff*. Second edition. Music Educators National Conference (MENC), σελ. 79-92.
- Μπουζάκης, Σ. – Τζήκας, Χ. – Ανθόπουλος, Κ. (1998). *Η κατάρτιση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα*, τ. Β’ (1933-1990). Αθήνα: Gutenberg.
- Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (1996). *Αξιολόγηση του προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ» - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ*. Προσωρινή έκθεση. Πάτρα.
- Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Δ/σης Σπουδών Π.Ε. (1989). *Τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Φυσικής Αγωγής, Ξένων Γλωσσών, Μουσικής, Καλλιτεχνικών Μαθημάτων στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: ΦΗΜΙΟΣ Ιθάκης.
- Robinson, K. (1999). *Οι τέχνες στα σχολεία. Αρχές, πρακτικές, προβλέψεις* (μτφρ. Ζαφειρίου Α.). Αθήνα: Κρατική Σχολή Ορχηστρικής Τέχνης, Καστανιώτης.
- Small, C. (1983). *Μουσική-Κοινωνία-Εκπαίδευση* (μτφρ. Μιχ. Γρηγορίου). Αθήνα: Νεφέλη.
- Σταύρου, Ι. (2004). *Η διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ιστορική ανασκόπηση – σημερινή πραγματικότητα, Διδακτορική Διατριβή*. Κέρκυρα: Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Μουσικών Σπουδών.
- Swanwick, K. – Paynter, J. (1993). “Teacher Education and Music Education: an editorial view”, *British Journal of Music Education*, 10 (1), σελ. 3-8.
- Walker, D. (1989). *Teaching Music. Managing the Successful Music Program*. New York: Schirmer Books.

## **Τα καινοτόμα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης - Αγωγής Υγείας και τα νέα βιβλία στο σύγχρονο σχολείο**

Μαριάννα Χατζημιχαήλ

*Υπεύθυνη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Β' Διεύθυνσης Π.Ε. Αθηνών*

Ευαγγελία Σιαφαρίκα

*Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας της Β' Διεύθυνσης Π.Ε. Αθηνών*

Διανύουμε τον 21<sup>ο</sup> αιώνα και οι κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις δίνουν μια νέα διάσταση στο ρόλο της εκπαίδευσης. Μιας εκπαίδευσης που στηρίζεται σε τέσσερις πυλώνες, όπως ορίζει ο J. Delors: μαθαίνω να μαθαίνω, μαθαίνω να ενεργώ, μαθαίνω να υπάρχω, μαθαίνω να ζω με τους άλλους.

Η εκπαίδευση, προκειμένου να προσαρμοστεί στις καινούριες συνθήκες που διαμορφώνονται, οργανώνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να δημιουργήσει και να λειτουργήσει αυτό που ονομάζουμε σύγχρονο σχολείο. Το σύγχρονο σχολείο εφαρμόζει προγράμματα σπουδών που δίνουν απαντήσεις στα καθημερινά προβλήματα, καλύπτουν τις ανάγκες της σημερινής κοινωνίας και δίνουν περισσότερη έμφαση στη μαθητοκεντρική διδακτική προσέγγιση, δηλαδή στην ενεργητική δόμηση της μάθησης από ποικίλες πληροφοριακές πηγές.

Ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος ξεκίνησε με την εισαγωγή των καινοτόμων προγραμμάτων, με στόχο τη μετάβαση από μια παθητική σε μια ενεργητική εκπαίδευση, που δίνει προτεραιότητα στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της ικανότητας αξιολόγησης των πληροφοριών και της δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων.

Η ίδρυση του ολοήμερου έδωσε στο σύγχρονο σχολείο έντονο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιεχόμενο. Το πρόγραμμά του αξιοποιεί ποικιλία εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων, προκειμένου να εμπλέξει τους μαθητές ενεργά σε εμπεδωτικές, διερευνητικές και δημιουργικές δραστηριότητες, κυρίως ομαδοσυνεργατικής και βιωματικής μορφής. Ο μαθητής συμμετέχει αβίαστα και ευχάριστα σε ένα περιβάλλον δεκτικό για την ανάπτυξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων του.

Η καθιέρωση της Ευέλικτης Ζώνης, με την πειραματική αρχική εφαρμογή της και με τη γενίκευσή της αργότερα, αποσκοπεί στη διεπιστημονική (διαθεματι-

κή) προσέγγιση εφαρμογών με τη μορφή προγραμμάτων (project) που ενεργοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών, προωθούν τη συνεργασία και την κριτική σκέψη και καλλιεργούν σε όλα τα επίπεδα της μαθησιακής διαδικασίας τις ειδικές γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες που απαιτεί η σημερινή πραγματικότητα.

Η αναθεώρηση των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ κινήθηκε στον οριζόντιο και στον κάθετο άξονα της διασύνδεσης της γνώσης, προσεγγίζοντάς τη διαθεματικά και ολιστικά, δημιουργώντας ένα στέρεο υπόβαθρο για την εποικοδομητική και την αναλυτική-διερευνητική μάθηση. Οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως ενεργοί συντελεστές, υπεύθυνοι για τη μάθησή τους, και ο ρόλος των εκπαιδευτικών γίνεται περισσότερο καθοδηγητικός- συμβουλευτικός. Τα νέα βιβλία προσεγγίζουν τη γνώση με συλλογική διερεύνηση θεμάτων- προβλημάτων και την οργανώνουν γύρω από σημαντικά ζητήματα που ενδιαφέρουν τους μαθητές και άπτονται των εμπειριών και βιωμάτων τους. Με τις αλλαγές αυτές, το σχολείο απέκτησε ενεργό σύνδεση με το οικονομικό, πολιτιστικό, φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, και αγκάλιασε τα καινοτόμα προγράμματα δίνοντας χώρο και χρόνο στο ωρολόγιο πρόγραμμα.

Σε όλα τα νέα σχολικά βιβλία υπάρχουν διαθεματικά σχέδια εργασίας, που αποτελούν τη μεθοδολογία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) και της Αγωγής Υγείας (Α.Υ.). Τα θέματά τους εντάσσονται στους θεματικούς άξονες των καινοτόμων δράσεων και διαχέονται στη διδασκαλία κάθε γνωστικού αντικείμενου των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος. Εκεί βρίσκουν εφαρμογή οι βασικές αρχές των σχεδίων εργασίας (project), που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό, ώστε να υλοποιήσει μέσα από τα ενδιαφέροντα των μαθητών προγράμματα Π.Ε. και Α.Υ.

## 1. Ανθολόγιο

Στα ανθολόγια όλων των τάξεων, η επιλογή των λογοτεχνικών κειμένων έγινε λαμβάνοντας υπόψη τη δυνατότητα της διαθεματικής σύνδεσης της λογοτεχνίας με τα άλλα μαθήματα (γλώσσα, μαθηματικά, ιστορία, θρησκευτικά, μελέτη περιβάλλοντος). Ως βασικός στόχος τέθηκε η καλλιέργεια της λογοτεχνικής ευαισθησίας και της φιλιαναγνωσίας των μαθητών, αλλά και η απόκτηση γνώσεων και εμπειριών μέσα από την έκφραση βιωμάτων σε θέματα περιβάλλοντος και υγείας. Οι θεματικές ενότητες σχετίζονται με ό,τι απασχολεί τον σύγχρονο άνθρωπο, ώστε οι μαθητές να προβληματιστούν, να ευαισθητοποιηθούν, να σχεδιάσουν δράσεις για αλλαγή συμπεριφοράς και να υιοθετήσουν αξίες.

Ενδεικτικά, παραθέτουμε κείμενα από τα οποία μπορούν να αναδυθούν σχέδια εργασίας που εντάσσονται στη θεματολογία των καινοτόμων προγραμμάτων, καθώς και τις θεματικές ενότητες στις οποίες αναφέρονται σύμφωνα με την εγκύκλιο 108800/Γ7/19-10-2006 του ΥΠΕΠΘ.

### Ανθολόγιο των Α' και Β' τάξεων

- Η γελαστή οικογένεια, Η κουκουβάγια και η πέρδικα, Θα σ' αγαπώ ό,τι

και αν γίνει, Η Μαργαρίτα, Ξ... όπως Ξιφίας: *Ψυχική υγεία- Διαπροσωπικές σχέσεις.*

- Φοβάμαι: *Ψυχική υγεία-Ανάπτυξη δεξιοτήτων για αντιμετώπιση του άγχους και του φόβου.*
- Μια φορά ήταν... η Κολοτούμπα: *Υγεία-Διατροφή.*
- Συμφωνία μ' ένα δέντρο: *Διαχείριση φυσικών πόρων-δάση.*
- Ο τελευταίος ιππόκαμπος: *Διατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος-Απειλούμενα είδη.*
- Η Πίτυς και ο Παν, Τα παιχνίδια του αγέρα, Ο μικρός κάστορας και η ηχώ, Η ηλεκτρική σκούπα και η λαχτάρα των δυο φίλων: *Διαχείριση φυσικών πόρων-Ενέργεια.* Επίσης, το προτεινόμενο από το βιβλίο σχέδιο εργασίας με θέμα: «Η ζωή στη λίμνη»: *Διατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος-Δομή και λειτουργία χερσαίων και υδατικών συστημάτων.*

#### Ανθολόγιο των Γ' και Δ' τάξεων

- Πρωινό άστρο, Πώς βάφτηκαν κόκκινα τ' αστεράκια, Η ιστορία του Ερνέστου: *Ψυχική υγεία-Διαπροσωπικές σχέσεις.*
- Ο ωραίος Δαρείος: *Υγεία-Διατροφή.*
- Δόνα η Τερηδόνα: *Υγεία-Στοματική υγιεινή.*
- Η Κατερίνα και ο Αόρατος στο σκοτάδι: *Ψυχική υγεία-Ανάπτυξη δεξιοτήτων για αντιμετώπιση του άγχους και του φόβου.*
- Η πτώση του φύλλου που το έλεγαν Φρέντυ: *Ψυχική υγεία-Αντιμετώπιση πένθους.*
- Όπου η Τρελούτσικη γίνεται ένας ήλιος αρμυρός, ήλιος θαλασσινός, Ο μαύρος ήλιος: *Διαχείριση φυσικών πόρων-Ενέργεια.*
- Όπου η Τρελούτσικη γίνεται ένας ήλιος αρμυρός, ήλιος θαλασσινός, Ο μαύρος ήλιος: *Υγεία-πρόληψη ασθενειών.*
- Το τραγούδι της φάλαινας, Η χελωνίτσα Καρέττα-Καρέττα και το παλιό Φολκσβάγκεν: *Διατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος-Απειλούμενα είδη.*
- Ένας περίπατος στην πόλη, Έκτακτα μέτρα στη Λιλιπούπολη για το νέφος: *Χώρος, οργάνωση και χρήση-Αστικό περιβάλλον.*

#### Ανθολόγιο των Ε' και ΣΤ' τάξεων

- Ο Αστρολάβος, Ο σκαντζόχοιρος, Η Ασπρούδα: *Διατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος-Οικοσύστημα.*
- Ο ασημένιος δρόμος: *Διατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος-Δομή και λειτουργία χερσαίων και υδατικών συστημάτων.*
- Δρακοπαράμυθι: *Υποβάθμιση του περιβάλλοντος-Ρύπανση.*
- Ένα παιδί μετράει τ' άστρα: *Ψυχική υγεία-αυτοεκτίμηση, αυτοσυναίσθημα-ανάπτυξη δεξιοτήτων.*
- Ο Θωμάς: *Ανθρώπινα δικαιώματα-κοινωνικός αποκλεισμός, Ισότητα ευκαιριών.*
- Όλη η ενότητα με τίτλο «Η οικογένειά μας»: *Ψυχική υγεία-διαπροσωπικές*

*σχέσεις, συναισθηματική ανάπτυξη-αντιμετώπιση προβλημάτων.*

- Η Βαγγελίτσα: Ανθρώπινα δικαιώματα-κοινωνικός αποκλεισμός, ισότητα ευκαιριών.
- Η Ασπραδενή στο νέο σχολείο της: Ψυχική υγεία-αυτοεκτίμηση, αυτοσυναισθημα-ανάπτυξη δεξιοτήτων, διαπροσωπικές σχέσεις.
- Ειρήνη, Όνειρο με χαρταετούς και περιστέρια: Ανθρώπινα δικαιώματα-δικαιώματα του πολίτη.
- Το χαμογελαστό συννεφάκι, Οι φίλοι μας οι τσιγγάνοι: Ανθρώπινα δικαιώματα-Ρατσισμός.

## 2. Γλώσσα

Τα βιβλία της Γλώσσας όλων των τάξεων αποσκοπούν στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά και δημιουργικά το γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και στην ευρύτερη κοινωνία τους. Τα επιλεγμένα κείμενα εξυπηρετούν τους στόχους των ΔΕΠΠΣ και των ΑΠΣ και προσεγγίζουν τις θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες.

Τα κείμενα είναι χωρισμένα σε θεματικές ενότητες και στο πλαίσιο κάθε ενότητας προτείνεται να αναπτυχθούν διαθεματικά σχέδια εργασίας, τα οποία μπορούν να συμπληρώνουν εναλλακτικά τις αναφερόμενες στο ΑΠΣ «ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες».

Ενδεικτικά, παραθέτουμε σχέδια εργασίας που εντάσσονται στα καινοτόμα προγράμματα και θίγουν θέματα που αφορούν το περιβάλλον (φυσικό και ανθρωπογενές) και την προστασία του, την υγεία και την αγωγή του ενεργού πολίτη.

### Γλώσσα Α' τάξης

- Το παπί: Περιβαλλοντικοί κίνδυνοι-Κλιματικές αλλαγές.
- Στο ζαχαροπλαστείο του Γλυκόσαυρον: Υγεία-Διατροφή.
- Το σύννεφο έφερε βροχή: Περιβαλλοντικοί κίνδυνοι-Κλιματικές αλλαγές.
- Μόνος στο σκοτάδι: Ψυχική υγεία-Ανάπτυξη δεξιοτήτων για αντιμετώπιση του άγχους και του φόβου.
- Πασχαλινό: Υγεία-Διατροφή, Διαπολιτισμικές αναφορές.
- Όλη η ενότητα με τίτλο «Το κοχύλι» προσφέρεται για σχέδια εργασίας που αφορούν τη θάλασσα και τα απειλούμενα είδη: Διατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος-Οικοσυστήματα, βιοποικιλότητα.

### Γλώσσα Γ' τάξης

- Όλη η ενότητα με τίτλο «Ας γνωριστούμε καλύτερα» προσφέρεται για σχέδια εργασίας που αφορούν τη γνωριμία με το σχολικό περιβάλλον, την επικοινωνία με τους συμμαθητές και τη συνεργασία με την ομάδα: Ψυχική υγεία-Διαπροσωπικές σχέσεις.

- Η φίλη μας η Αργυρώ: *Ανθρώπινα δικαιώματα-κοινωνικός αποκλεισμός, ισότητα ευκαιριών.*
- Όλη η ενότητα με τίτλο «Ο κόσμος γύρω μας» προσφέρεται για σχέδια εργασίας που αφορούν την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος.
- «Πώς υιοθετήσαμε ένα κομμάτι γης»: *Χώρος: οργάνωση και χρήση-υιοθεσίες περιοχών.*
- «Τα χαρτιά ανακυκλώνονται»: *Κατανάλωση και υποβάθμιση του περιβάλλοντος, απόβλητα και διαχείριση απορριμμάτων, ανακύκλωση στο σπίτι και ανακύκλωση μεγάλης κλίμακας.*
- «Το τετράδιο ζωγραφικής»: *Υποβάθμιση του περιβάλλοντος-Ρύπανση.*
- Η πόλη χάθηκε στο χιόνι. Τόσο χιόνι δεν ξανάγινε, Ο εγωιστής γίγαντας: *Περιβαλλοντικοί κίνδυνοι-κλιματικές αλλαγές μέσα από την εναλλαγή των εποχών.*
- Ο εγωιστής γίγαντας: *Ψυχική υγεία-διαπροσωπικές σχέσεις, συναισθηματική ανάπτυξη-αντιμετώπιση προβλημάτων.*
- Μικρομαγειρέματα: *Υγεία-Διατροφή.*
- Από το ημερολόγιο του Ελτόν: *Ανθρώπινα δικαιώματα-Ρατσισμός.*
- Όλη η ενότητα με τίτλο «Άνθρωποι και μηχανές» δίνει αφορμές για εκπόνηση σχεδίων εργασίας σχετικών με τη διαχείριση φυσικών πόρων-ενέργεια.
- Όλη η ενότητα με τίτλο «Του κόσμου το ψωμί» μπορεί να αποτελέσει αφορμή για υλοποίηση σχεδίων εργασίας με θέμα το ψωμί ως στοιχείο της λαϊκής παράδοσης και της διατροφής όλων των λαών.
- Όλη η ενότητα με τίτλο «Όλοι μια αγκαλιά» προσφέρεται για την ανάπτυξη σχεδίων εργασίας που αφορούν την αγωγή του ενεργού πολίτη.

### Γλώσσα Ε' τάξης

- Όλη η ενότητα με τίτλο «Ο φίλος μας το περιβάλλον» μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αφορμή για την ανάπτυξη σχεδίων εργασίας σχετικών με το περιβάλλον: *Διατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος-δομή και λειτουργία χειραίων και υδατικών συστημάτων, υποβάθμιση του περιβάλλοντος, ρύπανση.*
- Όλη η ενότητα με τίτλο «Η ζωή στην πόλη» μπορεί να συνδυαστεί με σχέδια εργασίας που εντάσσονται στη θεματική ενότητα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης: *Χώρος: οργάνωση και χρήση-αστικά περιβάλλοντα, οικιστική ανάπτυξη.*
- Όλη η ενότητα με τίτλο «Παιχνίδια» προσφέρεται για σχέδια εργασίας που αφορούν τις διαπροσωπικές σχέσεις και την κατανάλωση-πολιτισμό.
- Όλη η ενότητα με τίτλο «Η τηλεόραση» εντάσσεται στην αγωγή του καταναλωτή και αγγίζει θέματα διαμόρφωσης καταναλωτικών προτύπων από τα ΜΜΕ και τη διαφήμιση.
- Όλη η ενότητα με τίτλο «Αθλήματα-σπορ» προάγει την άσκηση για τη δια-

*τήρηση της υγείας και της ποιότητα ζωής.*

### **Γλώσσα ΣΤ' τάξης**

- Η πολύ λαίμαργη φάλαινα, Συνταγές μαγειρικής, Διαφημίσεις, Η χελώνα και ο Ρεβυθάκης.

### **3. Μελέτη περιβάλλοντος**

Το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος συνιστά έναν ενιαίο τομέα μάθησης και εντάσσει σε διεπιστημονικό πλαίσιο στοιχεία από τις φυσικές επιστήμες, τις κοινωνικές επιστήμες, τα Θρησκευτικά και την Ιστορία. Οι βασικοί άξονες του μαθήματος αφορούν το φυσικό και το ανθρωπογενές περιβάλλον και την αλληλεπίδρασή τους. Στους ειδικούς σκοπούς του μαθήματος αναφέρονται ρητά και εμφατικά η προστασία, η αγάπη του περιβάλλοντος, η αειφορία κ.λπ. Το μάθημα διασυνδέεται με προγράμματα και αξιοποιεί την εμπειρία από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, την Αγωγή Υγείας, την Αγωγή Καταναλωτή, την Κυκλοφοριακή Αγωγή, δηλαδή όλες τις εκπαιδευτικές καινοτομίες.

Στο βιβλίο του δασκάλου περιλαμβάνονται αναπτυγμένα σχέδια εργασίας, που σκοπό έχουν να εισαγάγουν τον εκπαιδευτικό στη διδακτική μεθοδολογία του σχεδίου εργασίας, ώστε και ο ίδιος να σχεδιάσει ανάλογα, με θέματα που θα συναποφασίσει με τους μαθητές του.

#### **Α' τάξη**

- Ενότητα: Η τάξη μου: *Ψυχική υγεία-Διαπροσωπικές σχέσεις.*
- Ενότητα: Η οικογένειά μου: *Ψυχική υγεία-Διαπροσωπικές σχέσεις.*
- Ενότητα: Η γειτονιά μου: *Χώρος, οργάνωση και χρήση-Αστικό περιβάλλον.*
- Ενότητα: Γνωρίζω το σώμα μου. Προσφέρεται για σχέδια εργασίας που εντάσσονται στη θεματική ενότητα της Αγωγής Υγείας: *Μαθαίνω για τη ζωή και την Υγεία-διατροφή, γυμναστική, άσκηση.*
- Ενότητα: Η ηλεκτρική ενέργεια στη ζωή μας: *Διαχείριση φυσικών πόρων-Ενέργεια.*
- Ενότητα: Ο ήλιος και η ζωή μας: Προσφέρεται για σχέδια εργασίας που εντάσσονται στη θεματική ενότητα της Αγωγής Υγείας: *Ατυχήματα και ασφάλεια/προστασία από τον ήλιο.*
- Άνθρωποι με ειδικές ανάγκες: *Ανθρώπινα δικαιώματα-κοινωνικός αποκλεισμός, ισότητα ευκαιριών.*
- Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και Ενημέρωσης: *εντάσσεται στην Αγωγή του Καταναλωτή και αγγίζει θέματα διαμόρφωσης καταναλωτικών προτύπων από τα ΜΜΕ και τη διαφήμιση.*

Σχέδια εργασίας: Η τάξη μου, Γνωρίζω τον τόπο μου (Βιβλίο Δασκάλου).

#### **Β' τάξη**

- Ενότητα: Το σχολείο: *Ψυχική υγεία-Διαπροσωπικές σχέσεις.*

- **Ενότητα:** Η συνοικία μου: Χώρος, οργάνωση και χρήση-Αστικό περιβάλλον.
- **Ενότητα:** Οι ανάγκες και τα δικαιώματά μου: Ανθρώπινα δικαιώματα-κοινωνικός αποκλεισμός, ισότητα ευκαιριών.
- **Κυκλοφορώ με ασφάλεια:** Αγωγή του ενεργού πολίτη-Κυκλοφοριακή Αγωγή.
- **Ενότητες:** Η Διατροφή μας, Προσέχω την υγεία μου: Αγωγή του ενεργού πολίτη-ποιότητα ζωής-περιβάλλον και υγεία.
- **Ενότητα:** Όχι άλλα σκουπίδια: Κατανάλωση και υποβάθμιση του περιβάλλοντος, απόβλητα και διαχείριση απορριμμάτων, ανακύκλωση στο σπίτι και ανακύκλωση μεγάλης κλίμακας.

Σχέδια εργασίας: Τα ζώα της γειτονιάς μου, Παιδική χαρά.

### Γ' τάξη

- **Ενότητα:** Ζούμε μαζί: Ψυχική υγεία-Διαπροσωπικές σχέσεις.
- **Ενότητα:** Ο τόπος μας: Διατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος-Χώρος, οργάνωση και χρήση-Αστικό περιβάλλον.
- **Ενδιαφερόμαστε για το περιβάλλον:** Διατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος.
- **Κυκλοφορούμε με ασφάλεια:** Αγωγή του ενεργού πολίτη-Κυκλοφοριακή Αγωγή.
- **Ενότητα:** Τι χρειαζόμαστε για να ζήσουμε: Κατανάλωση και πολιτισμός-κατανάλωση και αξίες, καταναλωτικά πρότυπα διαβίωσης.

Σχέδιο εργασίας: Οι κανόνες στην καθημερινή μας ζωή.

### Δ' τάξη

- **Εμείς και το περιβάλλον σήμερα:** Διατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος-δομή και λειτουργία χερσαίων και υδατικών συστημάτων, υποβάθμιση του περιβάλλοντος, Ρύπανση.
- **Η ρύπανση του αέρα:** Υποβάθμιση του περιβάλλοντος, Ρύπανση.
- **Απορρίμματα, υπάρχουν λύσεις:** Κατανάλωση και υποβάθμιση του περιβάλλοντος, ανακύκλωση.
- **Το νερό, πολύτιμες σταγόνες:** Διαχείριση φυσικών πόρων, υδάτινοι πόροι.
- **Θέλουμε καθαρές θάλασσες και ακτές:** Διατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος-οικοσυστήματα.
- **Τα δάση εκπέμπουν σήμα κινδύνου:** Διατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος-οικοσυστήματα.
- **Το πράσινο στις πόλεις:** Διατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος-Χώρος, οργάνωση και χρήση-Αστικό περιβάλλον.
- **Ζώα που κινδυνεύουν να εξαφανιστούν:** Διατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος-Απειλούμενα είδη.
- **Ενότητα:** Γνωρίζουμε και προσέχουμε το σώμα μας: Μαθαίνω για τη ζωή και την υγεία, Αγωγή του ενεργού πολίτη-ποιότητα ζωής.

#### 4. Μαθηματικά

Η διδακτέα ύλη των μαθηματικών συνδέει την καθημερινότητα των μαθηματικών με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα: γλώσσα, γεωγραφία, ιστορία, φυσική, τέχνη κ.τ.λ. Τα προβλήματα που καλούνται να επιλύσουν οι μαθητές πηγάζουν από την ίδια την πραγματικότητα που βιώνουν και τους εμπλέκουν δημιουργικά στη μαθηματική πράξη. Στο επίκεντρο της νέας προσέγγισης των μαθηματικών βρίσκεται η επίλυση προβλήματος, μέθοδος που χρησιμοποιείται και στα καινοτόμα προγράμματα. Οι δεξιότητες για την επίλυση προβλημάτων που οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν (κριτική σκέψη, δεξιότητες συνεργασίας, ισχυρό αυτοσυναίσθημα, διαδικασίες ελέγχου, σχεδιασμός, αξιολόγηση) είναι και ο βασικός στόχος των μαθηματικών.

Τα προτεινόμενα σχέδια εργασίας, όπως παρουσιάζονται αναπτυγμένα στο βιβλίο του δασκάλου, πέρα από τη διαθεματική σύνδεσή τους, μπορούν να αξιοποιηθούν για την καλλιέργεια θετικών στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στη ζωή και στο περιβάλλον.

##### Μαθηματικά Α' τάξης

Σχέδια εργασίας: Κινητό τηλέφωνο, Η γειτονιά μου, Το σούπερ μάρκετ.

##### Μαθηματικά Β' τάξης

Σχέδια εργασίας: Η οικογένειά μου, Οι μηχανές στη ζωή μας, Αγωγή του καταναλωτή, Η γειτονιά μου, Κυκλοφοριακή Αγωγή.

##### Μαθηματικά Γ' τάξης

Σχέδια εργασίας: Το κυλικείο του σχολείου μας, Το τηλέφωνο.

##### Μαθηματικά Δ' τάξης

Σχέδια εργασίας: Στη διαδρομή μέχρι το Ορμένιο συναντάμε περιοχές με σημαντική οικολογική αξία, Θερμιδική αξία προϊόντων, Μπαχαρικά και κρόκος Κοζάνης, Ελιά, Μεσογειακή-κρητική διατροφή, Ελαιόλαδο, Τα παιδιά του τρίτου κόσμου.

##### Μαθηματικά Ε' τάξης

Σχέδια εργασίας: Ανακύκλωση-εξοικονόμηση ενέργειας.

##### Μαθηματικά ΣΤ' τάξης

Σχέδια εργασίας: Θερμίδες: το καύσιμο του σώματος, Νερό, το πιο πολύτιμο αγαθό, Ο πληθυσμός της γης, Βοήθεια σε σεισμοπαθείς.

Κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αγωγής Υγείας επιδιώκεται η διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση/ προβλήματος.

#### Επίλογος

Το σύγχρονο σχολείο με την εφαρμογή προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αγωγής Υγείας πιστεύουμε ότι συμβάλλει πραγματικά μέσα α-

πό την ενεργητική και βιωματική μάθηση στην αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών, για την ενίσχυση της υπευθυνότητας, της αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησης, της προσωπικότητας και της ικανότητας του μαθητή, προκειμένου να υιοθετήσει θετικά πρότυπα και στάσεις ζωής. Έτσι, οι μαθητές οικοδομούν ένα πλαίσιο αρχών και αξιών για τις ανθρώπινες δραστηριότητες, το περιβάλλον και την ανάπτυξη αναγνωρίζοντας το περιεχόμενο της έννοιας της ευθύνης στις καθημερινές προσωπικές τους δράσεις αλλά και στις κοινωνικές τους δραστηριότητες με στόχο την επιλογή λύσεων.

## Βιβλιογραφία

ΥΠΕΠΘ και Π.Ι.: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (2002), τ. Α', τ. Β', Αθήνα.

- Γλώσσα Α' τάξης, Βιβλίο δασκάλου (2006), ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Γλώσσα Γ' τάξης, Βιβλίο δασκάλου (2006), ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Γλώσσα Ε' τάξης, Βιβλίο δασκάλου (2006), ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Γλώσσα ΣΤ' τάξης, Βιβλίο δασκάλου (2006), ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Μαθηματικά Α' τάξης, Βιβλίο δασκάλου (2006), ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Μαθηματικά Β' τάξης, Βιβλίο δασκάλου (2006), ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Μαθηματικά Γ' τάξης, Βιβλίο δασκάλου (2006), ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Μαθηματικά Δ' τάξης, Βιβλίο δασκάλου (2006), ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Μαθηματικά Ε' τάξης, Βιβλίο δασκάλου (2006), ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Μαθηματικά ΣΤ' τάξης, Βιβλίο δασκάλου (2006), ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Μελέτη Περιβάλλοντος Α' τάξης, Βιβλίο δασκάλου (2006), ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Μελέτη Περιβάλλοντος Β' τάξης, Βιβλίο δασκάλου (2006), ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Μελέτη Περιβάλλοντος Γ' τάξης, Βιβλίο δασκάλου (2006), ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Μελέτη Περιβάλλοντος Δ' τάξης, Βιβλίο δασκάλου (2006), ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Ανθολόγιο Α'-Β' τάξης (2006), ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Ανθολόγιο Γ'-Δ' τάξης (2006), ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Ανθολόγιο Ε'-ΣΤ' τάξης (2003), ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Τα νέα διδακτικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου (2006), Πρακτικά ημερίδων, εκδόσεις Σπανίδη, Ξάνθη.
- ΥΠΕΠΘ, Εγκύκλιος 108800/Γ7/19-10-2006.
- Αναλυτικά Προγράμματα Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου (1982), ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ, Αθήνα.

## **Η προσέγγιση των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στο σχολείο μέσω τεσσάρων θεωριών αλλαγής συμπεριφοράς**

Σπυρίδων Κάμτσιος,  
*MSc, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής*

### **1. Εισαγωγή**

Η εκπαίδευση δεν αποτελεί σταθερό, αυτόνομο σύστημα, αντίθετα, η εξελισσόμενη και μεταβαλλόμενη κοινωνία συνεπάγεται και μια αντίστοιχα εξελισσόμενη εκπαίδευση, ενώ απαιτείται μια συνεχής προσαρμογή στη δυναμική των καιρών και στην αναπτυξιακή πορεία της κάθε χώρας (Αλαχιώτης, 2002). Συνεπάγεται ότι αυτές οι εξελίξεις επιβάλλουν αναπροσαρμογές τόσο στα περιεχόμενα διδασκαλίας όσο και στους τρόπους μάθησης (Ξωχέλλης, 2001). Επιπλέον, η σπουδαιότητα των θεμάτων που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα επιτάσσει μια διαρκή διαδικασία μάθησης και ωρίμανσης του ατόμου (Κωνσταντόπουλος, 2002). Τα σχολεία έχουν χρέος να εκπαιδεύσουν τους μαθητές να αντιμετωπίσουν αυτά τα θέματα και τα προγράμματα Αγωγής Υγείας είναι ο καρπός συνειδητοποίησης προβλημάτων της εποχής μας σε σχέση με την υγεία (Βουδρισλής και Αυγερινού, 2004).

Τα άτομα στην πορεία του χρόνου διαμορφώνουν στάσεις ή προδιαθέσεις για διάφορα ζητήματα και αυτές οι στάσεις στη συνέχεια καθοδηγούν τις συμπεριφορές τους. Είναι γνωστό ότι οι στάσεις και οι συμπεριφορές των παιδιών είναι πιο εύπλαστες και ευμετάβλητες από ό,τι αυτές των ενηλίκων. Αυτό, βέβαια, ισχύει και για τις στάσεις και τις συμπεριφορές σε θέματα υγείας. Επίσης, οι ερευνητές συμφωνούν ότι πολλές συμπεριφορές και συνήθειες που έχουν ουσιαστική επίδραση στην υγεία για όλη τη ζωή διαμορφώνονται στην παιδική και εφηβική ηλικία. Για το λόγο αυτό, οποιαδήποτε διαδικασία προαγωγής θετικών στάσεων σε θέματα υγείας και απόκτησης υγιεινών συνηθειών και αποφυγής ανθυγιεινών είναι ιδιαίτερα σημαντική για τις σχολικές ηλικίες. Όσο πιο συστηματική είναι η προσπάθεια να υιοθετήσουν οι μαθητές υγιεινές συνήθειες, τόσο πιο μακροχρόνια είναι τα αποτελέσματα (Θεοδωράκης και Χασάνδρα, 2006).

Είναι γνωστό ότι η προσχολική και η σχολική ηλικία είναι μια κρίσιμη περίοδος τόσο για τη σωματική και τη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού όσο

και για την υιοθέτηση υγιεινών συνηθειών στον τρόπο ζωής (Τζόλια, Πολλάτου και Ζαχοπούλου, 2006). Η ανάγκη θεμελίωσης των υγιεινών συνηθειών από την προσχολική ηλικία ενισχύεται από το γεγονός ότι οι υγιεινές συνήθειες όσο μεγαλώνουν τα παιδιά μειώνονται (Canadian Pediatric Society, 2002). Ο όρος «υγιεινές συνήθειες» στοχεύει στην ευρύτερη υγεία του ατόμου και περιλαμβάνει την υγιεινή διατροφή, τη φυσική δραστηριότητα, την καλή φυσική και ψυχολογική υγεία (Group Health Associates, 2002). Επίσης, η αντίληψη του όρου «υγεία» δεν είναι ούτε ενιαία σε παγκόσμιο επίπεδο ούτε εύκολη (Αθανασίου, 2000). Για παράδειγμα, υπάρχουν έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε παιδιά γυμνασίου σε χώρες της Ευρώπης και σε χώρες της Άπω Ανατολής οι οποίες έδειξαν ότι στις δυτικές κοινωνίες ο όρος υγεία τείνει γενικά να ταυτίζεται με την απουσία της αρρώστιας, του νοσοκομείου ή του ιατρού. Αντίθετα, σε χώρες της Ανατολής όπως οι Φιλιππίνες και η Ιαπωνία η αντίληψη για το τι είναι υγεία εμπεριείχε διάφορα θετικά στοιχεία, όπως «το να νιώθεις καλά», «να νιώθεις δυνατός» κ.ά. (Αθανασίου, 2000).

### **Η έννοια του όρου «υγεία»**

Η υγεία έχει κατά καιρούς οριστεί με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους και ο ορισμός της έχει επηρεαστεί από τις επικρατούσες συνθήκες της κάθε εποχής. Στον προηγούμενο αιώνα η υγεία ήταν άμεσα συνδεδεμένη με την έλλειψη της ασθένειας, ενώ τον τελευταίο καιρό συνδέεται με σωματικούς, νοητικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Έτσι, σήμερα υγεία θεωρείται το αποτέλεσμα της φυσικής κατάστασης ενός ατόμου αλλά και της στάσης που αυτό υιοθετεί απέναντι στη διατροφή και στο περιβάλλον (ΥΠΕΠΘ, *Ψυχική Υγεία*, 2000). Η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας διαμόρφωσε το 1946 τον ορισμό για την υγεία που αποτελεί σήμερα την επικρατέστερη και πιο γνωστή προσέγγιση για τον προσδιορισμό της. Σύμφωνα, λοιπόν, με την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας, «υγεία είναι η κατάσταση της πλήρους σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής ευεξίας και όχι η απλή απουσία της αρρώστιας ή της αναπηρίας» (ΥΠΕΠΘ, 2000). Με τον ορισμό αυτόν αναγνωρίζεται η ύπαρξη δυο παραμέτρων που οριοθετούν την υγεία: της παραμέτρου της απουσίας της αρρώστιας και της παραμέτρου της ευεξίας. Αναγνωρίζεται, επίσης, σε ό,τι αφορά την ευεξία, η ύπαρξη της ψυχικής και της κοινωνικής διάστασης πέρα από τη σωματική.

Ο ορισμός της υγείας περιλαμβάνει τρεις τουλάχιστον πλευρές. Η πρώτη δίνει έμφαση στη βιολογική πλευρά της υγείας και αφορά κυρίως τη σωματική δυσλειτουργία ή την ύπαρξη ιώσεων. Η δεύτερη αφορά τους κοινωνικούς ρόλους που υιοθετούν τα άτομα και η τελευταία αφορά τους ψυχολογικούς παράγοντες. Σύμφωνα με την τελευταία άποψη, προσωπικές εμπειρίες και γνωστικοί παράγοντες μπορούν να προβλέψουν την καλή υγεία ή την εμφάνιση ασθένειας σε ένα άτομο. Κατά συνέπεια, τα άτομα είναι υπεύθυνα ή ελέγχουν την ίδια την υγεία τους και η υγεία αποτελεί ένα βιοψυχοκοινωνικό φαινόμενο (ΥΠΕΠΘ, 2000).

Για τη διαφύλαξη της υγείας του πληθυσμού εφαρμόζονται προγράμματα πρόληψης και προγράμματα παρέμβασης, που διακρίνονται σε τρία επίπεδα: στο ψυχολογικό, στο κοινωνικό και στο βιολογικό. Επιπλέον, η πρόληψη και η παρέμβαση απευθύνονται σε συγκεκριμένους πληθυσμούς και για το λόγο αυτό υπάρχει ο διαχωρισμός τους σε τρεις τύπους, στην πρωτογενή, στη δευτερογενή και στην τριτογενή (Howe, 1989).

Η πρωτογενής πρόληψη στοχεύει σε άτομα υγιή και προσπαθεί να τα εκπαιδεύσει, ώστε να αποφύγουν συμπεριφορές που μπορούν μακροπρόθεσμα να βλάψουν την υγεία τους, όπως είναι το κάπνισμα, η χρήση αλκοόλ και άλλων ουσιών, η κακή διατροφή, η μη συμμετοχή σε φυσική δραστηριότητα κ.ά. Η δευτερογενής πρόληψη στοχεύει σε όσους βρίσκονται στα πρώτα στάδια της εξέλιξης ενός προβλήματος, προσπαθεί να εντοπίσει το πρόβλημα και να το προλάβει πριν γίνει χρόνιο και μη αναστρέψιμο. Εδώ μπορούν να ενταχθούν τα προγράμματα που απευθύνονται σε εφήβους που ήδη πειραματίζονται με νόμιμες ή παράνομες ψυχοτρόπες ουσίες. Η τριτογενής πρόληψη στοχεύει σε όσους αυτοκαταστρέφονται με συγκεκριμένες συμπεριφορές και προσπαθεί να τους ενθαρρύνει να δεχτούν θεραπεία με τελικό στόχο την κοινωνική επανένταξη. Τα προγράμματα αυτά απευθύνονται σε άτομα που αντιμετωπίζουν ήδη τις συνέπειες της χρήσης ουσιών, της παραβατικότητας ή της κακής διατροφής.

### 3. Η Αγωγή Υγείας στο σχολείο

Τα προγράμματα αγωγής υγείας στο χώρο του σχολείου ουσιαστικά στοχεύουν στο να προλάβουν ορισμένες βλαπτικές για την υγεία των παιδιών και των εφήβων καταστάσεις και συμπεριφορές. Επομένως, αποτελούν προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης που προέκυψαν από την ανάγκη να αντιμετωπιστούν ορισμένα ανησυχητικά φαινόμενα και συμπεριφορές που φαίνεται ότι εδραιώνονται από την παιδική και την εφηβική ηλικία, όπως η χρήση ουσιών, η κακή διατροφή, η έλλειψη φυσικής δραστηριότητας, η παραβατικότητα κ.ά.

Η αγωγή υγείας, λοιπόν, στα σχολεία είναι μια κατεξοχήν διαθεματική δραστηριότητα, η οποία συμβάλλει στην αναβάθμιση της σχολικής ζωής και στη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνική πραγματικότητα. Σκοπός της αγωγής υγείας είναι η προάσπιση, η βελτίωση και η προαγωγή της ψυχικής και σωματικής υγείας και της κοινωνικής ευεξίας των μαθητών, αφενός με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων τους και της κριτικής τους σκέψης, αφετέρου με την αναβάθμιση του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντός τους. Γενικοί στόχοι της αγωγής υγείας είναι η προάσπιση και η προαγωγή της ψυχικής και της σωματικής υγείας και της κοινωνικής ευεξίας, η πρόληψη του αποκλεισμού των νεαρών ατόμων από την κοινωνία και την αγορά εργασίας, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και η διαμόρφωση ατόμων με κριτική στάση και, τέλος, η μείωση της σχολικής αποτυχίας και της πρόωρης εγκατάλειψης της σχολικής εκπαίδευσης (ΥΠΕΠΘ, 2002).

Σύμφωνα με μια άλλη προσέγγιση, αγωγή υγείας είναι ένα σύνολο μορφω-

τικών δραστηριοτήτων οι οποίες απευθύνονται είτε στα άτομα είτε στις κοινότητες και σχετίζονται με την πρόληψη της ασθένειας ή της βλάβης και με την προαγωγή της θετικής υγείας (Αθανασίου, 2000). Με συγκερασμό των δυο παραπάνω ορισμών φαίνεται ότι αγωγή υγείας είναι μια μορφωτική διαδικασία που εμπλέκει για την επίτευξη των στόχων της τέσσερις βασικές δραστηριότητες: αυτές που έχουν ιατρικό χαρακτήρα, αυτές που έχουν παιδαγωγικό-μορφωτικό τύπο και αυτές που αφορούν δράσεις στο κοινωνικό και κοινωνικο-πολιτισμικό επίπεδο. Η αγωγή υγείας αποβλέπει στην αλλαγή ή και την υιοθέτηση νέων στάσεων και συμπεριφορών σε θέματα που αφορούν την υγεία. Χαρακτηρίζεται ως μια διαδικασία εκπαιδευτικού τύπου που δεν περιορίζεται στην απλή μετάδοση γνώσεων με τις συνηθισμένες διδακτικές διαδικασίες, αλλά απαιτεί διαδικασίες ενεργητικής μάθησης και βιωματικής προσέγγισης (Αθανασίου, 2000).

Τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί έμφαση στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα αγωγής υγείας μέσω διάφορων μαθημάτων ή σχετικών προγραμμάτων. Το σχολικό περιβάλλον, είτε μέσω του συστήματος αρχών, αξιών και κανόνων που υιοθετεί και μεταδίδει στα παιδιά καθημερινά είτε μέσω αυτόνομων προγραμμάτων αγωγής υγείας είτε μέσω συναφών μαθημάτων μπορεί να διαδραματίσει ένα ουσιαστικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός διά βίου υγιεινού τρόπου ζωής των μαθητών. Η συστηματική οργάνωση, γενίκευση ή επέκταση των προγραμμάτων αγωγής υγείας βοηθά στην κατεύθυνση αυτή. Βοηθητικά δρα, επίσης, και η ύπαρξη και κυρίως η εφαρμογή κανόνων και συγκεκριμένων συμπεριφορών μέσα στο σχολικό περιβάλλον που αφορούν και τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς ταυτόχρονα (Θεοδωράκης και Χασάνδρα, 2006). Το σχολείο λοιπόν αποτελεί το σημείο κλειδί για την προαγωγή της υγείας, με κύριο εργαλείο τα προγράμματα αγωγής υγείας, τα οποία δεν αποβλέπουν μόνο στην τεκμηριωμένη και αντικειμενική προσέγγιση των θεμάτων που πραγματεύονται, αλλά δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη επικοινωνιακών, διανοητικών και πρακτικών δεξιοτήτων στα παιδιά, ώστε ενεργά να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με τη βελτίωση του επιπέδου της υγείας και της ποιότητας της ζωής τους γενικά (Αθανασίου, 2000).

Τα σχολεία είναι ο πιο ιδανικός χώρος για την υλοποίηση προγραμμάτων αγωγής υγείας, γιατί πάρα πολλά παιδιά φοιτούν καθημερινά σε αυτά και μαζί τους μπορεί να επηρεαστούν το προσωπικό του σχολείου, οι οικογένειες των παιδιών και η κοινωνία. Τα μηνύματα για την προαγωγή της υγείας μπορούν να δοθούν κατά τη διάρκεια του κατάλληλου αναπτυξιακού σταδίου των παιδιών, στο οποίο αναπτύσσονται τα προσωπικά πιστεύω, οι στάσεις και οι δεξιότητες των παιδιών. Τα παιδιά μπορούν να μάθουν δεξιότητες που θα τα βοηθήσουν να παίρνουν υγιεινές αποφάσεις, να υιοθετήσουν έναν υγιεινό τρόπο ζωής, καθώς οι υγιεινές συμπεριφορές και ο υγιεινός τρόπος ζωής διαμορφώνονται κατά ένα πολύ μεγάλο ποσοστό από την παιδική ηλικία (Kwan, Petersen, Pine και Borutta, 2005).

Το σχολείο, λοιπόν, πρέπει να παρέχει σχεδιασμένα και διαδοχικά προγράμματα αγωγής υγείας από το νηπιαγωγείο μέχρι και την τελευταία τάξη του λυκείου που θα προάγουν τις υγιεινές συνήθειες, περιλαμβάνοντας και τη διάβιου συμμετοχή σε φυσική άσκηση. Το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να είναι σύμφωνο με τα εθνικά κριτήρια (στάνταρντ) για την αγωγή υγείας και να υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων για τα προγράμματα αγωγής υγείας. Πρέπει να χρησιμοποιούνται νέες στρατηγικές και μέθοδοι διδασκαλίας με έμφαση στη συμμετοχή, τη διασκέδαση και την ευχαρίστηση των παιδιών. Επίσης, πρέπει να αναπτύσσονται οι ικανότητες και οι δεξιότητες των παιδιών, να τονώνεται η εμπιστοσύνη και η αυτοπεποίθησή τους και να παρέχονται στους μαθητές οι γνώσεις και οι δεξιότητες που χρειάζονται για να μην υιοθετήσουν ένα καθιστικό τρόπο ζωής και ανθυγιεινές καθημερινές συνήθειες (U.S. Department of Health and Human Services, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί που υλοποιούν προγράμματα αγωγής υγείας πρέπει να γνωρίζουν ότι έξι τύποι συμπεριφορών είναι αυτοί που προκαλούν τα μεγαλύτερα προβλήματα στην υγεία του σύγχρονου ανθρώπου: συμπεριφορές που επιφέρουν τραυματισμούς, χρήση αλκοόλ και ναρκωτικών ουσιών, σεξουαλική συμπεριφορά χωρίς προφυλάξεις, κάπνισμα, υπερβολική κατανάλωση λιπών και γενικότερα θερμίδων, και ανεπαρκής φυσική δραστηριότητα (Θεοδωράκης και Χασάνδρα, 2006). Επιπλέον, πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τις κύριες συνιστώσες ενός υγιεινού τρόπου ζωής, που είναι: η διατροφή, η χρήση και κατάχρηση ουσιών όπως ο καπνός και άλλα φάρμακα, η σεξουαλική συμπεριφορά, η έκθεση σε τοξικούς παράγοντες και στην ηλιακή ακτινοβολία, το στρες, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η φυσική δραστηριότητα και η άσκηση, το περιβάλλον και οι συνθήκες διαβίωσης (Αθανασίου, 2000). Επιπλέον, σοβαρά υπόψη πρέπει να ληφθούν τα παρακάτω (Θεοδωράκης και Χασάνδρα, 2006):

1. Οι προηγούμενες εμπειρίες, οι αρχές, τα πιστεύω, οι στάσεις, οι γνώσεις, η ηλικία, το φύλο, η εθνικότητα, το επίπεδο εκπαίδευσης κ.ά. συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας μελλοντικής συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, ένας νέος δεν καπνίζει, γιατί έχει αποκτήσει επίγνωση των κινδύνων για την υγεία του. Ένας άλλος καπνίζει, γιατί στην παρέα του πολλοί άλλοι καπνίζουν, έχει δει μέλη της οικογένειάς του να καπνίζουν ή δεν γνωρίζει τους κινδύνους ή δεν μπορεί να αξιολογήσει τις μακροχρόνιες επιδράσεις στην υγεία του.
2. Οι ικανότητες και οι δεξιότητες βοηθούν στη διαμόρφωση των αποφάσεων των ατόμων για την υιοθέτηση μιας υγιεινής ή ανθυγιεινής συμπεριφοράς. Ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα αξιολογούν τις πληροφορίες είναι καθοριστικός για τις επιλογές τους. Όμως η δυνατότητα πρόσβασης σε πληροφορίες για την υγεία δεν είναι ίδια σε όλους, όπως ίδια δεν είναι και η δυνατότητα αξιολόγησης και επεξεργασίας των πληροφοριών. Η νομοθεσία που προστατεύει από ανθυγιεινές συμπεριφορές δεν εφαρμόζεται συνήθως και δεν γίνεται σεβαστή από όλους. Η απαγόρευση, για παράδειγ-

μα, του καπνίσματος σε συγκεκριμένους χώρους διαμορφώνει μια συγκεκριμένη νοοτροπία και συνήθεια, αλλά δεν επηρεάζει το ίδιο όλους. Τέλος, μια διαφήμιση επηρεάζει κάποιον, ενώ κάποιον άλλον τον αφήνει αδιάφορο, γιατί το κάθε άτομο την επεξεργάζεται διαφορετικά.

3. Υπάρχουν παράγοντες που ενισχύουν ή αποθαρρύνουν την εμφάνιση μιας συμπεριφοράς. Αυτοί είναι η υποστήριξη, η αποδοχή ή η απόρριψη από σημαντικά άλλα πρόσωπα, αλλά και η ικανοποίηση μετά την εκδήλωση της συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, η οικογένεια, το σχολείο, οι φίλοι ενθαρρύνουν ή αποτρέπουν μια συμπεριφορά. Όταν οι γονείς ή οι φίλοι τρέφονται ανθυγιεινά ή καπνίζουν, όταν τα είδωλα της εποχής, μουσικοί, ή ηθοποιοί, παρουσιάζονται δημόσια και κάνουν το ίδιο, όταν οι δάσκαλοι ή οι καθηγητές κάνουν το ίδιο, τότε ενισχύουν την πιθανότητα αποδοχής αυτών των συμπεριφορών από τους νέους.

#### 4. Θεωρητικά μοντέλα εφαρμογής προγραμμάτων Αγωγής Υγείας

Ο υγιεινός τρόπος ζωής διαμορφώνεται ταυτόχρονα από παράγοντες διαπροσωπικούς, κοινωνικοπολιτικούς και περιβαλλοντικούς. Άρα, για να είναι αποτελεσματικό ένα πρόγραμμα αγωγής υγείας στο σχολείο, πρέπει η παρέμβαση να γίνεται σε όλους αυτούς τους παράγοντες (Θεοδωράκης και Χασάνδρα, 2006) που στοχεύουν στην αλλαγή της συμπεριφοράς.

Οι θεωρίες και τα μοντέλα της αλλαγής της συμπεριφοράς, που προέρχονται από τις κοινωνικές και τις ψυχολογικές επιστήμες, εξηγούν τους βιολογικούς, γνωστικούς, συμπεριφορικούς, ψυχολογικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες που καθορίζουν τις συμπεριφορές υγείας (Σχήμα 1). Επιπλέον, καθορίζουν τις παρεμβάσεις, ώστε να προκαλούνται αλλαγές στη γνώση, στις στάσεις, στην παρακίνηση, στην αυτοπεποίθηση, στις δεξιότητες και στην κοινωνική βοήθεια που χρειάζονται τα άτομα για την αλλαγή και τη διατήρηση της συμπεριφοράς (Whitlock, Orleans, Pender και Allan, 2002).

Αυτές οι θεωρίες (Πίνακας 1) είναι η κοινωνική-γνωστική θεωρία (Bandura, 1986), το μοντέλο των «πιστεύω υγείας» (Janz και Becker, 1984), το μοντέλο των σταδίων αλλαγής (Prochaska και DiClemente, 1982) και η θεωρία της σχεδιασμένης συμπεριφοράς (Ajzen και Fishbein, 1980), θεωρίες που στοχεύουν στην επίδραση της συμπεριφοράς του ατόμου μέσω διάφορων αλληλεπιδραστικών επιπέδων. Στο προσωπικό επίπεδο, πολλαπλοί εσωτερικοί παράγοντες επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τη δράση του ατόμου, αλλά υπάρχει και μια αξιοσημείωτη μεταβλητότητα σε αυτούς τους παράγοντες μεταξύ ατόμων με την ίδια συμπεριφορά υγείας. Για παράδειγμα, στο μοντέλο των σταδίων αλλαγής, η αλλαγή συμπεριφοράς είναι μια προοδευτικά αυξανόμενη διαδικασία σε διάφορα στάδια, που συχνά περιλαμβάνει υποχώρηση και επαναφορά σε προηγούμενα στάδια, στην προσπάθεια του ατόμου να αλλάξει (Whitlock et al., 2002).

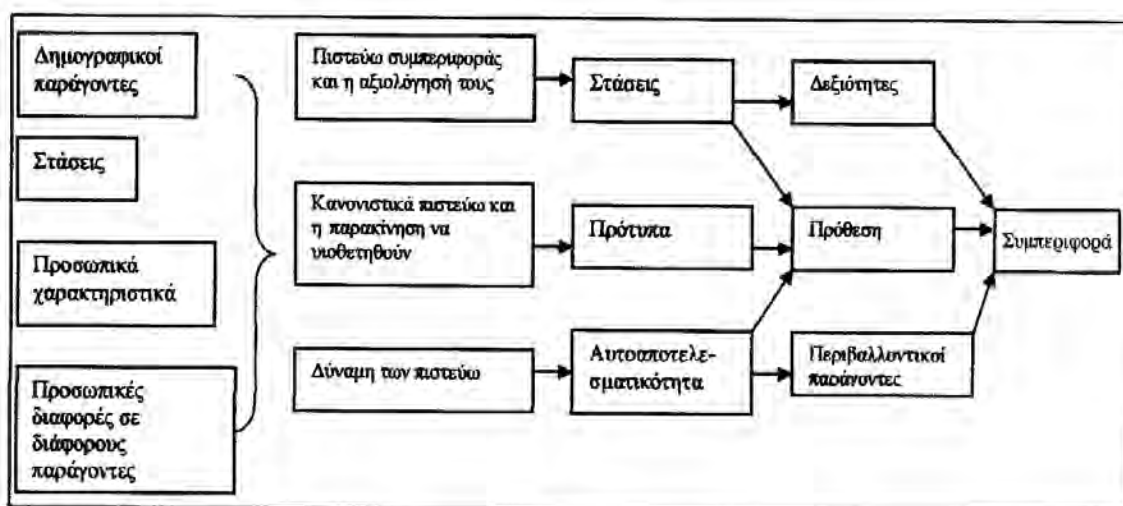
Σύμφωνα με τη θεωρία των Ajzen και Fishbein (1980), τη θεωρία της «σχε-

διασμένης συμπεριφοράς», τα άτομα συμπεριφέρονται ανάλογα με τις στάσεις τους προς τη συμπεριφορά αυτή, ανάλογα με την κοινωνική πίεση που δέχονται από σημαντικά άλλα πρόσωπα για το θέμα αυτό και, κυρίως, ανάλογα με την πρόθεση που έχουν για μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Ταυτόχρονα, η συμπεριφορά τους εξαρτάται από τον έλεγχο που ασκούν πάνω στη συμπεριφορά αυτή.

Σύμφωνα με το μοντέλο των «πιστεύω υγείας», μια πιθανή ενέργεια για τη συμπεριφορά υγείας εξαρτάται από το πώς το άτομο αντιλαμβάνεται την απειλή για μια πιθανή ασθένεια, από το πώς αντιλαμβάνεται τα οφέλη από τη διαδικασία πρόληψης και τα πιθανά εμπόδια που θα συναντήσει. Η αντιληπτή απειλή για την ασθένεια επηρεάζεται από την ευαισθησία του ατόμου στη συγκεκριμένη ασθένεια και από το πόσο σοβαρή «θεωρεί» την ασθένεια. Ερεθίσματα από καμπάνιες, συμβουλές των άλλων, οικογενειακό ιστορικό και άλλες πληροφορίες διαμορφώνουν την άποψη του ατόμου (Janz και Becker, 1984).

Σύμφωνα με την κοινωνική-γνωστική θεωρία, τα άτομα έχουν την ικανότητα να αντιδρούν μόνα τους και να αυτορυθμίζονται. Δεν αντιδρούν απλά και παθητικά στο περιβάλλον, αλλά το διαμορφώνουν κιόλας. Τα άτομα έχουν την ικανότητα να δημιουργούν εσωτερικά μοντέλα με βάση τις εμπειρίες τους, να εφευρίσκουν καινοτόμες κατευθύνσεις για δράση, τρόπους ελέγχου των κατευθύνσεων αυτών και να αξιοποιούν τις εμπειρίες των άλλων. Οι πιο πολλές συμπεριφορές ακολουθούνται με βάση τον καθορισμό συγκεκριμένων στόχων. Τα άτομα καθοδηγούνται στις αποφάσεις τους και τις επιλογές τους από την ικανότητα πρόβλεψης, πρόγνωσης και σχεδιασμού που διαθέτουν.

Σχήμα 1. Ένα συγκεντρωτικό μοντέλο πρόβλεψης της συμπεριφοράς με βάση τις παραπάνω θεωρίες.



**Πίνακας 1: Θεωρίες και μοντέλα αλλαγής συμπεριφοράς.**

| <b>ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΙ ΜΟΝΤΕΛΑ ΑΛΛΑΓΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ</b>                                                                                                              |                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Θεωρίες που αναφέρονται στο πώς οι προσωπικοί παράγοντες, όπως στάσεις, γνώσεις, πιστεύω, προηγούμενη εμπειρία και προσωπικότητα, επηρεάζουν τη συμπεριφορά. | <b>Μοντέλα</b><br>Μοντέλο των «πιστεύω υγείας». | <b>Περιγραφή</b><br>Μια πιθανή ενέργεια για τη συμπεριφορά υγείας εξαρτάται από το πώς το άτομο αντιλαμβάνεται την απειλή για ασθένεια, από το πώς αντιλαμβάνεται τα οφέλη από τη διαδικασία πρόληψης και τα πιθανά εμπόδια που θα συναντήσει. | <b>Σημεία Κλειδιά</b><br>1. Αντιλαμβανόμενη ευαισθησία<br>2. Αντιλαμβανόμενη σοβαρότητα της κατάστασης<br>3. Αντιλαμβανόμενα οφέλη και δυσκολίες για δράση<br>4. Αιτοαποτελεσματικότητα |
|                                                                                                                                                              | Μοντέλο «αλλαγής σταδίων»                       | Η ετοιμότητα για αλλαγή ή η προσπάθεια για αλλαγή ποικίλλει μεταξύ των ατόμων. Η υπαναχώρηση είναι ένα κοινό χαρακτηριστικό και μέρος της φυσιολογικής διαδικασίας της αλλαγής.                                                                | 1. Αδιαφορία<br>2. Σκέψη για αλλαγή<br>3. Προετοιμασία<br>4. Πράξη<br>5. Διατήρηση<br>6. Λήξη ή τερματισμός                                                                             |
|                                                                                                                                                              | Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς            | Τα άτομα συμπεριφέρονται ανάλογα με τις στάσεις τους προς τη συμπεριφορά αυτή, ανάλογα με την κοινωνική πίεση που δέχονται από σημαντικά άλλα πρόσωπα και ανάλογα με την πρόθεση που έχουν για τη συγκεκριμένη συμπεριφορά.                    | 1. Πρόθεση για συμπεριφορά<br>2. Υποκειμενικά πρότυπα<br>3. Στάσεις<br>4. Αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς                                                                         |
| Θεωρία που αναφέρεται στις διαδικασίες που υφίστανται μεταξύ του ατόμου και άλλων και απαιτούν κοινωνική ταυτότητα, υποστήριξη και καθορισμό ρόλων.          | Κοινωνική-γνωστική θεωρία                       | Η συμπεριφορά εξηγείται μέσω της δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ προσωπικών παραγόντων, περιβαλλοντικών επιρροών και τελικής συμπεριφοράς.                                                                                                     | 1. Μάθηση μέσω παρατήρησης<br>2. Αιτοαποτελεσματικότητα<br>3. Ενίσχυση – υποστήριξη<br>4. Αναμενόμενες προσδοκίες                                                                       |

Έχοντας κατά νου τις παραπάνω θεωρίες και λαμβάνοντας υπόψη τα διεθνή δεδομένα για θέματα υγείας, το *Healthy People 2010* έχει θέσει δυο καίριους στόχους για την παγκόσμια υγεία: 1. να βελτιωθεί η ποιότητα και να αυξηθούν τα χρόνια ζωής του σύγχρονου ατόμου, και 2. να περιοριστούν τα διάφορα προβλήματα υγείας μεταξύ διαφορετικών κατηγοριών του πληθυσμού. Έτσι, η επόμενη δεκαετία παρέχει πολλές ευκαιρίες για να γίνουν πραγματικότητα αυτοί οι στόχοι, προάγοντας πρωτίστως τον υγιεινό τρόπο ζωής ιδίως στους μαθη-

τές, μέσω κατάλληλα διαμορφωμένων προγραμμάτων αγωγής υγείας, και υιοθετώντας πολιτικές που θα κάνουν τους σκοπούς αυτούς πραγματοποιήσιμους, σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται στον Πίνακα 2 (Elder, Ayala και Harris, 1999).

**Πίνακας 2: Χαρακτηριστικά από τις θεωρίες και τα μοντέλα αλλαγής υγιεινών συμπεριφορών που προδιαθέτουν το άτομο για μια επιτυχή αλλαγή συμπεριφοράς.**

|                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Το άτομο έχει ισχυρή πρόθεση να αλλάξει για ξεκάθαρους και προσωπικούς λόγους.                                                                                     |
| 2. Το άτομο αντιμετωπίζει ένα μικρό αριθμό εμποδίων στην προσπάθειά του για αλλαγή.                                                                                   |
| 3. Έχει όλες τις αναγκαίες δεξιότητες και την απαραίτητη αυτοπεποίθηση για να κάνει την αλλαγή.                                                                       |
| 4. Αισθάνεται θετικά για την αλλαγή και πιστεύει ότι αυτή θα έχει πάρα πολλά οφέλη.                                                                                   |
| 5. Έχει υποστήριξη, ενθάρρυνση και βοήθεια στην προσπάθειά του για αλλαγή, την κατάλληλη ώρα και από κατάλληλα άτομα, μέσα σε ένα υποστηρικτικό κοινωνικό περιβάλλον. |

Η αύξηση της αποτελεσματικότητας προγραμμάτων σε θέματα αγωγής υγείας που υλοποιούνται στο σχολείο προϋποθέτει τον κατάλληλο σχεδιασμό, σε συνδυασμό με την εφαρμογή των αρχών της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας από τους εκπαιδευτικούς. Μόνη η πληροφόρηση των ατόμων και ειδικά των μαθητών σε θέματα που προάγουν την υγεία τους δεν οδηγεί πάντα στην ενεργοποίησή τους. Για τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος αγωγής σε θέματα υγείας, πρέπει οι εκπαιδευτικοί να μεριμνούν, ώστε αφενός η εμπλοκή των μαθητών να είναι ουσιαστική και αφετέρου αυτά που πρέπει να διδάξουν να ταιριάζουν με τις τοπικές συνήθειες, την κουλτούρα και τα επιστημονικά δεδομένα (Θάνου, 2003). Έτσι θα μπορέσουν να επιλέξουν, με βάση τα χαρακτηριστικά των μαθητών, την κατάλληλη μέθοδο επικοινωνίας, οργάνωσης και δράσης, για να επιτύχουν την αλλαγή των στάσεων και της συμπεριφοράς των μαθητών σε θέματα που προάγουν την υγεία τους.

## Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Κ. (2000). *Αγωγή Υγείας*. Θεσσαλονίκη (β' έκδοση).
- Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 7-18.
- Ajzen, I. – Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Βουδρισλής, Ν. – Αυγερινού, Μ. (2004). Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα εφαρμογής της μεθόδου project στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και στην Αγωγή Υγείας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 137, 116-120.
- Canadian Pediatric Society (2002). Healthy active living for children and youth – Position statement. *Journal of Pediatric Child Health*, 7(5), 339-345.
- Elder, J.P. – Ayala, G.X. – Harris, S. (1999). Theories and intervention approaches to health-behavior change in primary care. *American Journal of Preventive Medicine*, 17, 275-84.
- Group Health Associates Physicians & Surgeons (2002). Ανακτήθηκε την 31-8-2006, από <http://www.cgaha.com>.
- Howe, M. (1989). *Alcohol Education*, London: Routledge.
- Janz, N.K. – Becker, M.H. (1984). The Health Belief Model indicate later. *Health Education Quarterly*, 11, 1-47.
- Θάνου, Ν. (2003). Σχεδιασμός, μεθοδολογία και εφαρμογή προγραμμάτων αγωγής υγείας στα σχολεία. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 70-81.
- Θεοδωράκης, Ι. – Χασάνδρα, Μ. (2006). *Σχεδιασμός προγραμμάτων αγωγής υγείας*. Χριστοδουλίδης, Αθήνα.
- Kwan, S. – Petersen, P. – Pine, C. – Borutta, A. (2005). Health promoting schools: an opportunity for oral health promotion. *Bulletin of the World Health Organization*, 83, 677-685.
- Κωνσταντόπουλος, Σ. (2002). Η κρίση στη σχέση Άνθρωπος-Φύση. Η ουσίφειος προσπάθεια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 127, 78-88.
- Ξωχέλλης, Π. (2001). Ο ρόλος του σχολείου σήμερα: Απαντήσεις και Προσεγγίσεις. *Το Δημόσιο Σχολείο στον 21<sup>ο</sup> αιώνα*. 15<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Δασκάλων και Νηπιαγωγών Π.Ο.Ε.Δ. – Δ.Ο.Ε., 18-19 Απριλίου, Λευκωσία, Κύπρος.
- Prochaska, J. – DiClemente, C. (1982). Transtheoretical therapy: toward a more integrative model of change. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 19, 276-88.
- Τζόλια, Α. – Πολλάτου, Ε. – Ζαχοπούλου, Ε. (2006). Καταγραφή των γνώσεων παιδιών προσχολικής ηλικίας σε θέματα διατροφής, φυσικής δραστηριότητας και υγιεινής. *Άθληση και Κοινωνία*, 41, 26-34.
- U.S. Department of Health and Human Services (2000). *Healthy People 2010* (conference edition). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- U. S. Department of Health and Human Services. (2000). *Healthy People 2010: Understanding*

*and improving health.* Washington.

Whitlock, E. – Orleans, T. – Pender, N. – Allan, J. (2002). Evaluating primary care behavioral counseling interventions. An evidence approach. *American Journal of Preventive Medicine*, 22(4), 267-284.

ΥΠΕΠΘ (2000). *Αγωγή Υγείας. Καρδιαγγειακά Νοσήματα, Φυσική Άσκηση.*

ΥΠΕΠΘ (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, Αγωγή Υγείας, τόμος Β', 741-751.*

ΥΠΕΠΘ (2000). *Αγωγή Υγείας, Ψυχική Υγείας, Διαπροσωπικές Σχέσεις.*

## **Η επίδραση ενός προγράμματος αγωγής υγείας στις διατροφικές στάσεις και αντιλήψεις μαθητών δημοτικού σχολείου<sup>1</sup>**

Στέφανος Καλόγηρος  
*Δάσκαλος, Υπεύθυνος Αγωγής Υγείας Ν. Τρικάλων*

Αθανάσιος Κολοβελώνης  
*Msc, Καθηγητής Φυσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*

### **1. Εισαγωγή**

Η υγιεινή και ισορροπημένη διατροφή αποτελεί βασικό παράγοντα για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής και την πρόληψη πολλών ασθενειών που μαστίζουν τη σύγχρονη κοινωνία, όπως καρδιαγγειακά νοσήματα, διαβήτης, παχυσαρκία. Από την άλλη πλευρά, η παχυσαρκία, που ξεκινά ήδη από την παιδική ηλικία (Ε.Ι.Ε.Π., 2001), είναι ιδιαίτερα σοβαρό πρόβλημα τόσο διεθνώς (World Health Organization [WHO], 2000) όσο και στη χώρα μας (ΕΛΙΚΑΡ, 2003), καθώς τα ελληνόπουλα κατατάσσονται μεταξύ των πιο παχύσαρκων ευρωπαίων συνομηλίκων τους.<sup>2</sup> Η κακή διατροφή των παιδιών (αυξημένη κατανάλωση υψηλών θερμιδικά αλλά φτωχών σε θρεπτικά συστατικά τροφών) σε συνδυασμό με τη μείωση της φυσικής δραστηριότητας έχει οδηγήσει στην αύξηση των επιπέδων της παχυσαρκίας και την εξέλιξή της σε επιδημία στις αναπτυγμένες χώρες (Crespo και Arbesman, 2003). Είναι, επομένως, σημαντικό τα παιδιά από μικρή ηλικία να μαθαίνουν να τρέφονται σωστά και υγιεινά, και να αποκτούν θετικές στάσεις για την υγιεινή διατροφή. Σχετική έρευνα (Yannakoulia, Karayiannis, Terzidou, Kokkevi & Sidossis, 2004) εντόπισε το πρόβλημα αυτό μεταξύ των νέων στη χώρα μας, διαπιστώνοντας ταυτόχρονα αλλαγή από τις παραδοσιακές διατροφικές συνήθειες σε δυτικού τύπου συνήθειες. Τα προγράμ-

<sup>1</sup> Το πρόγραμμα αγωγής υγείας της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ II (Πράξη 2.4.3.γ: «Προγράμματα ενίσχυσης πρωτοβουλιών σε θέματα αγωγής υγείας») και επιχορηγήθηκε από το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας. Διεύθυνση επικοινωνίας: Κολοβελώνης Αθανάσιος, Βαλτινό Τρικάλων, 421.00, e-mail: sakisanta@hotmail.com

<sup>2</sup> Βλ. σχετικό άρθρο στην εφημ. Τα Νέα (03-12-2003, σελ.: Ν16) με τίτλο: «Πρώτη στην παιδική παχυσαρκία η Ελλάδα»

ματα αγωγής υγείας πρέπει, επομένως, να αποτελούν μέρος της εκπαίδευσης των νέων σήμερα, καθώς μπορούν να συμβάλουν στη διατροφική τους αγωγή (The Robert Wood Johnson, 2003) αλλά και στη γενικότερη ανάπτυξη της υγείας τους (WHO, 1999), καθώς, όσο πιο νωρίς εμφανίζεται η παχυσαρκία, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες παχυσαρκίας στην ενήλικη ζωή (Dietz, 1995) και τόσο πιο έντονο θα είναι το πρόβλημα (Ε.Ι.Ε.Π., 2001).

Για την υιοθέτηση μιας υγιεινής διατροφής δεν φτάνουν μόνο η πληροφόρηση και η παροχή γνώσεων στους μαθητές (Rudd και Glanz, 1991). Απαραίτητη είναι και η διαμόρφωση θετικών στάσεων για υγιεινές διατροφικές συνήθειες. Οι στάσεις εκφράζουν το βαθμό θετικής ή αρνητικής εκτίμησης των ατόμων για ένα θέμα, καθώς και τις απόψεις, τις ιδέες ή τις κρίσεις τους για το συγκεκριμένο θέμα. Μια θετική στάση συνεπάγεται και μια πιθανή συμπεριφορά, καθώς σύμφωνα με τη θεωρία της σχεδιασμένης συμπεριφοράς (Ajzen, 1985) οι στάσεις των ατόμων επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά τους. Επομένως, οι μαθητές που έχουν θετικές στάσεις για την υγιεινή διατροφή και για τρόφιμα που θεωρούνται υγιεινά έχουν περισσότερες πιθανότητες να τρέφονται υγιεινά. Η σχέση αυτή μεταξύ των στάσεων των μαθητών για τη φυσική δραστηριότητα και την υγιεινή διατροφή και της πρόβλεψης της συμπεριφοράς επιβεβαιώθηκε σε σχετική έρευνα (Bebetsos, Chroni και Theodorakis, 2002). Επίσης, η εφαρμογή προγραμμάτων διατροφικής αγωγής είχε θετική επίδραση στις γνώσεις και στις στάσεις μαθητών δημοτικού σχολείου για την υγιεινή διατροφή (Graves, Shannon, Sims & Johnson, 1982), ενώ αύξησε την κατανάλωση φρούτων και λαχανικών καθώς και τις θετικές στάσεις για την υγιεινή διατροφή (Anderson, Cox, McKellar, Reynolds, Lean και Mela, 1998).

Το σχολείο αποτελεί ιδανικό πεδίο για τη διαμόρφωση θετικών στάσεων και αντιλήψεων στους μαθητές για την υγιεινή διατροφή, καθώς υπάρχει πρόσβαση στο σύνολο των νέων, στους οποίους μπορούν να διδαχτούν πρακτικές υγιεινής διατροφής καθώς και δεξιότητες αντίστασης στην κοινωνική πίεση (Centers for Disease Control and Prevention, 1996). Η προσπάθεια αυτή γίνεται πιο αποτελεσματική, όταν οι πρακτικές υγιεινής διατροφής που διδάσκονται στο σχολείο μεταφέρονται από τους μαθητές και στο σπίτι εμπλέκοντας έτσι στην όλη διαδικασία και τους γονείς (Birch, 1996· Miller, Telljohann και Symons, 1996). Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή, επομένως, προγραμμάτων αγωγής υγείας με στόχο τη διαμόρφωση θετικών διατροφικών στάσεων και αντιλήψεων στους μαθητές έχουν μεγάλη σημασία, καθώς οι στάσεις αποτελούν σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της συμπεριφοράς, ενώ η υγιεινή διατροφή αποτελεί παράγοντα πρόληψης της παχυσαρκίας, που είναι σημαντικό πρόβλημα ήδη από την παιδική ηλικία. Σκοπός, επομένως, της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει την επίδραση ενός προγράμματος αγωγής υγείας στις στάσεις των μαθητών για συγκεκριμένα τρόφιμα καθώς και στις αντιλήψεις τους για συγκεκριμένα διατροφικά πρότυπα και απόψεις.

## 2. Μεθοδολογία

### *Συμμετέχοντες*

Στην έρευνα συμμετείχαν 183 μαθητές δημοτικού σχολείου (58 μαθητές Β' τάξης, 5 μαθητές Γ' τάξης, 20 μαθητές Δ' τάξης, 68 μαθητές Ε' τάξης και 30 μαθητές ΣΤ' τάξης), οι οποίοι φοιτούσαν σε 13 τμήματα 10 διαφορετικών δημοτικών σχολείων αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών και στους οποίους δίδαν 13 δάσκαλοι.

### *Περιγραφή του προγράμματος παρέμβασης*

Το πρόγραμμα της παρέμβασης είχε διάρκεια πέντε μήνες (Δεκέμβριος 2004-Μάιος 2005). Η σχεδίασή του βασίστηκε στο εγχειρίδιο «Διατροφή και υγεία» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2000α, 2000β) και βασικοί του στόχοι ήταν να γνωρίσουν οι μαθητές βασικές έννοιες της ισορροπημένης διατροφής και να αποκτήσουν θετικές στάσεις και αντιλήψεις για την υγιεινή διατροφή, ώστε να αποκτήσουν υγιεινές διατροφικές συνήθειες. Για την επίτευξη των στόχων αυτών το πρόγραμμα παρέμβασης περιλάμβανε μεταξύ άλλων δημιουργικές δραστηριότητες με τη μορφή ομαδικών παιχνιδιών, "διατροφοκουίζ", δημιουργική έκφραση σε σχήματα ζωγραφικής και κολλάζ, αναζήτηση πληροφοριών από διάφορες πηγές, παιχνίδια ρόλων και εμπλοκή των γονέων στην όλη διαδικασία. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε με συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και στοιχεία από τη μέθοδο project, ώστε οι μαθητές να είναι ενεργητικοί συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

### *Εκπαίδευση των δασκάλων που εφάρμοσαν το πρόγραμμα παρέμβασης*

Πριν την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης οι δάσκαλοι που θα το υλοποιούσαν παρακολούθησαν ειδικό σεμινάριο, στο οποίο τους παρουσιάστηκε το υλικό του προγράμματος, τους εξηγήθηκε ο τρόπος εφαρμογής του και τους επιλύθηκαν τυχόν απορίες σχετικά με την παρέμβαση. Παράλληλα, στη διάρκεια της παρέμβασης πραγματοποιούνταν κάθε μήνα συναντήσεις των δασκάλων με τον υπεύθυνο διεξαγωγής του προγράμματος αγωγής υγείας (και πρώτο συγγραφέα της παρούσας έρευνας) για ενημέρωση σχετικά με την πορεία του προγράμματος και την επίλυση τυχόν προβλημάτων.

### *Μετρήσεις*

Για την αξιολόγηση των στάσεων των μαθητών για συγκεκριμένα τρόφιμα και των αντιλήψεών τους για συγκεκριμένες διατροφικές απόψεις χρησιμοποιήθηκε σχετικό ερωτηματολόγιο (Πιπεράκης, Ζαφειροπούλου και Σωτηρίου, 2002), στο οποίο οι μαθητές καλούνταν να επιλέξουν για μεν τις στάσεις για κάθε τρόφιμο μια από τις τρεις πιθανές απαντήσεις: *μου αρέσει, δε μου αρέσει, μου είναι αδιάφορο*, για δε τις 10 προτάσεις-διατροφικές απόψεις, αν συμφωνούν ή διαφωνούν. Το σύνολο των τροφίμων και των προτάσεων των δύο ερωτηματολογίων φαίνεται στους αντίστοιχους πίνακες των αποτελεσμάτων. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε κυρίως λόγω του απλού τρόπου συμπλήρωσής του,

καθώς το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από μαθητές Β' έως ΣΤ' τάξης.

#### *Διαδικασία*

Οι μαθητές συμπλήρωσαν τα δύο ερωτηματολόγια μέσα στην τάξη, πριν και μετά την παρέμβαση, αφού πρώτα τους δόθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες και τονίστηκε ότι είναι ανώνυμα και δεν θα χρησιμοποιούνταν για τη βαθμολόγησή τους.

#### *Επεξεργασία και στατιστική ανάλυση των δεδομένων*

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν με τα δύο ερωτηματολόγια αρχειοθετήθηκαν και αναλύθηκαν στατιστικά (χρήση SPSS for Windows v.10) με τη δημιουργία πινάκων συχνοτήτων (contingency table) 2x3 για κάθε τρόφιμο και 2x2 για κάθε διατροφική αντίληψη, χρησιμοποιώντας το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  για τον εντοπισμό των σημαντικών διαφορών.

### **3. Αποτελέσματα**

Για την ανάλυση των στάσεων των μαθητών για κάθε τρόφιμο δημιουργήθηκε πίνακας συχνοτήτων (contingency table) 2 (αρχική, τελική μέτρηση) x 3 ("μου αρέσει", "δε μου αρέσει", "μου είναι αδιάφορο") και ελέγχθηκε η ύπαρξη διαφορών μεταξύ των συχνοτήτων με το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$ . Στις περιπτώσεις διαπίστωσης σημαντικών διαφορών πραγματοποιήθηκαν επιμέρους αναλύσεις, για να διαπιστωθεί ανάμεσα σε ποια επίπεδα αρέσκειας ("μου αρέσει", "δε μου αρέσει", "μου είναι αδιάφορο") υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης. Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα των παραπάνω αναλύσεων (Πίνακας 1), μετά την παρέμβαση μεταβλήθηκαν οι στάσεις των μαθητών για τα θεωρούμενα ανθυγιεινά τρόφιμα, ενώ δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στα θεωρούμενα υγιεινά τρόφιμα. Έτσι, μειώθηκαν σημαντικά οι θετικές στάσεις των μαθητών για τα πατατάκια / γαριδάκια, για τις τηγανητές πατάτες και για τις πίτσες / τοστ / σουβλάκια. Ταυτόχρονα αυξήθηκαν οι αρνητικές στάσεις των μαθητών για τα πατατάκια / γαριδάκια, για τις τσίχλες / καραμέλες, για τα κρουασάν, για τις τηγανητές πατάτες και για τις πίτσες / τοστ / σουβλάκια.

Για την ανάλυση των απόψεων των μαθητών για συγκεκριμένα διατροφικά πρότυπα δημιουργήθηκε, για κάθε πρότυπο χωριστά, πίνακας συχνοτήτων (contingency table) 2 (αρχική, τελική μέτρηση) x 2 (συμφωνώ, διαφωνώ) και ελέγχθηκε η ύπαρξη διαφορών μεταξύ των συχνοτήτων με το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$ . Τα αποτελέσματα των αναλύσεων αυτών φαίνονται στον Πίνακα 2. Από τα αποτελέσματα αυτά φαίνεται ότι το ποσοστό των μαθητών που χαίρονται να αγοράζουν τροφές "από έξω" μειώθηκε σημαντικά, ενώ αυξήθηκε το ποσοστό των μαθητών που διαφωνούν με το ότι χαίρονται όταν αγοράζουν τροφές "από έξω". Επίσης, μειώθηκε σημαντικά το ποσοστό των μαθητών που πιστεύουν ότι τα αναψυκτικά δίνουν δύναμη, ότι οι διαφημίσεις δείχνουν ό,τι πρέπει να τρώ-

**Πίνακας 1. Ποσοστά (%) απαντήσεων των μαθητών στα τρία επίπεδα αρέσκειας ανά τρόφιμο και μέτρηση**

| Τρόφιμο               | Μου αρέσει     |                | Δεν μου αρέσει |                | Μου είναι αδιάφορο |                |
|-----------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|--------------------|----------------|
|                       | Αρχική μέτρηση | Τελική μέτρηση | Αρχική μέτρηση | Τελική μέτρηση | Αρχική μέτρηση     | Τελική μέτρηση |
| Πατατάκια/Γαριδάκια   | 57.9           | 32.8 ***       | 23.5           | 38.8 **        | 18.6               | 28.4           |
| Γάλα                  | 86.9           | 89.1           | 7.7            | 7.7            | 5.5                | 3.3            |
| Αβγά                  | 72.1           | 78.1           | 13.7           | 10.9           | 14.2               | 10.9           |
| Τσίχλες / Καραμέλες   | 45.4           | 36.6           | 20.2           | 35 **          | 34.4               | 28.4           |
| Μακαρόνια             | 90.2           | 88             | 4.9            | 3.8            | 4.9                | 8.2            |
| Ψάρια                 | 75.4           | 79.8           | 16.4           | 10.9           | 8.2                | 9.3            |
| Κρουασάν              | 49.2           | 36.6           | 24             | 37.2 *         | 26.8               | 26.2           |
| Πατάτες τηγανιτές     | 79.8           | 62.3 *         | 9.3            | 23.5 ***       | 10.9               | 14.2           |
| Σαλάτες               | 73.2           | 84.2           | 13.1           | 10.9           | 13.7               | 4.9 **         |
| Φρούτα                | 89.1           | 93.4           | 3.8            | 3.8            | 7.1                | 2.7            |
| Κοτόπουλο             | 69.4           | 68.9           | 15.8           | 14.8           | 14.8               | 16.4           |
| Πίτσες/Τοστ/Σουβλάκια | 71.6           | 53.6 *         | 12.6           | 26.2 **        | 15.8               | 20.2           |
| Κρέας                 | 59             | 60.1           | 19.1           | 24             | 21.9               | 15.8           |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ 

με, ότι τους αρέσει να τρώνε ό,τι και οι φίλοι τους. Σημαντικά, επίσης, μειώθηκε το ποσοστό των μαθητών που πιστεύουν ότι αυτοί που παίζουν στις διαφημίσεις είναι όμορφοι και δυνατοί επειδή τρέφονται σωστά και ότι το σωστό είναι να τρώνε ό,τι τους αρέσει στη γεύση.

**Πίνακας 2. Ποσοστά συμφωνίας και διαφωνίας των μαθητών για διατροφικές αντιλήψεις πριν και μετά την παρέμβαση**

| Διατροφικές Αντιλήψεις                                                                                         | Συμφωνώ        |                | Διαφωνώ        |                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|                                                                                                                | Αρχική μέτρηση | Τελική μέτρηση | Αρχική μέτρηση | Τελική μέτρηση |
| Ντρέπομαι να φέρνω κολατσιό στο σχολείο από το σπίτι                                                           | 8.7            | 4.5            | 91.3           | 95.3           |
| Η ώρα του φαγητού στο σπίτι είναι μαρτύριο για μένα                                                            | 13.1           | 5.7 *          | 86.9           | 94.3           |
| Χαίρομαι να αγοράζω τροφές από έξω                                                                             | 50.3           | 22.2 ***       | 49.7           | 77.9 **        |
| Στο σπίτι συχνά τσακώνομαι με τους γονείς μου για το θέμα του φαγητού                                          | 23.5           | 17.6           | 76.5           | 82.4           |
| Νομίζω ότι τρέφομαι σωστά                                                                                      | 65             | 71.6           | 35             | 28.4           |
| Τα αναπνηκτικά μου δίνουν δύναμη και υγεία                                                                     | 10.9           | 4 *            | 89.1           | 96             |
| Οι διαφημίσεις μου δείχνουν τι πρέπει να τρώω                                                                  | 12.6           | 5.7 *          | 87.4           | 94.3           |
| Μου αρέσει να τρώω αυτά που τρώνε και οι φίλοι μου                                                             | 20.8           | 9.1 **         | 79.2           | 90.9           |
| Αυτοί που παίζουν στις διαφημίσεις είναι όμορφοι και δυνατοί, διότι τρέφονται με αυτά που διαφημίζουν οι ίδιοι | 14.2           | 4.5 **         | 85.8           | 95.5           |
| Το σωστό είναι να τρώω ό,τι μου αρέσει στη γεύση                                                               | 30.6           | 12.5 ***       | 69.4           | 87.5           |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

#### 4. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να μελετήσει την επίδραση ενός προγράμματος αγωγής υγείας στις διατροφικές στάσεις και αντιλήψεις μαθητών δημοτικού σχολείου. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι το πρόγραμμα της παρέμβασης ήταν αποτελεσματικό, καθώς οι στάσεις των μαθητών για τα τρόφιμα που θεωρούνται ανθυγιεινά έγιναν περισσότερο αρνητικές. Οι μαθητές, δηλαδή, που ανέφεραν ότι τους άρεσαν τα τρόφιμα αυτά ήταν σημαντικά λιγότεροι μετά την παρέμβαση, ενώ παράλληλα αυξήθηκε το ποσοστό των μαθητών που ανέφεραν ότι δεν τους άρεσαν τα τρόφιμα αυτά. Το αποτέλεσμα αυτό είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό, καθώς, σύμφωνα με τη θεωρία της σχεδιασμένης συμπεριφοράς (Ajzen, 1985), οι μαθητές που ανέφεραν μετά την παρέμβαση αρνητικές στάσεις για συγκεκριμένα τρόφιμα έχουν και περισσότερες πιθανότητες να μην τα καταναλώσουν. Όσον αφορά τα τρόφιμα που θεωρούνται υγιεινά (σαλάτες, γάλα, ψάρια κ.ά.) δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές μεταβολές στις στάσεις των μαθητών, γεγονός που πιθανώς οφείλεται στα ήδη υψηλά επίπεδα θετικών στάσεων των μαθητών για τα τρόφιμα αυτά πριν την παρέμβαση.

Σε ανάλογη έρευνα, όπου εφαρμόστηκε το ίδιο πρόγραμμα με την ίδια διάρκεια (Πιπεράκης και συνεργάτες, 2002) δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στις στάσεις των μαθητών. Ίσως τα διαφορετικά αυτά αποτελέσματα να οφείλονται στη διαφορετική σύνθεση του δείγματος, που στην περίπτωση της παρούσας έρευνας περιλάμβανε όλες τις τάξεις του δημοτικού εκτός της πρώτης, ενώ οι μαθητές που συμμετείχαν δεν είχαν διδαχτεί παρόμοια προγράμματα αγωγής υγείας στο παρελθόν.

Όσον αφορά τις διατροφικές αντιλήψεις των μαθητών, η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι μαθητές μετά την παρέμβαση είχαν πιο θετική γνώμη για το φαγητό στο σπίτι και επηρεάζονταν λιγότερο από τις διαφημίσεις και τους φίλους τους ως προς τη διατροφή. Επίσης, οι μαθητές ανέφεραν σε μικρότερο βαθμό ότι τα αναψυκτικά δίνουν δύναμη και ότι το σωστό είναι να τρώνε ό,τι τους είναι αρεστό στη γεύση. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι μετά την παρέμβαση οι αντιλήψεις των μαθητών μεταβλήθηκαν προς μια θετικότερη κατεύθυνση όσον αφορά συγκεκριμένα διατροφικά πρότυπα και αντιλήψεις. Έτσι, οι μαθητές ανέφεραν ότι οι διαφημίσεις επηρέαζαν λιγότερο τις διατροφικές τους συνήθειες και αποφάσεις, γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς η τηλεόραση επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τις επιλογές των νέων. Επίσης, οι μαθητές φαίνονται να επηρεάζονται στις διατροφικές τους συνήθειες μετά την παρέμβαση σε μικρότερο βαθμό από τους φίλους τους και επομένως είναι σε θέση να κάνουν πιο σωστές διατροφικές επιλογές.

#### 5. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας έδειξε ότι το πρόγραμμα παρέμβασης ήταν αποτελεσματικό, καθώς επηρέασε θετικά τις διατροφικές στά-

σεις και αντιλήψεις των μαθητών. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης μπορεί να επιδράσουν θετικά στις διατροφικές στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών προς μια πιο υγιεινή διατροφή, οι οποίες με τη σειρά τους αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα της συμπεριφοράς. Έτσι, οι μαθητές που αναφέρουν θετικές στάσεις προς την υγιεινή διατροφή έχουν περισσότερες πιθανότητες να υιοθετήσουν μια υγιεινή διατροφή.

Η εισαγωγή, επομένως, κατάλληλα σχεδιασμένων προγραμμάτων αγωγής υγείας που έχουν στόχο την προώθηση της υγιεινής διατροφής μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση θετικών στάσεων στους μαθητές προς την υγιεινή διατροφή και με τον τρόπο αυτό να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους. Βασική, όμως, προϋπόθεση για την επίτευξη του στόχου αυτού, εκτός από το σχεδιασμό και την εφαρμογή των κατάλληλων προγραμμάτων υγείας, είναι και η κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή τους (Summerfield, 2001).

Η παχυσαρκία αποτελεί σημαντικό πρόβλημα ήδη από την παιδική ηλικία και, επομένως, η εισαγωγή προγραμμάτων αγωγής υγείας κρίνεται απαραίτητη. Βασικός στόχος του εκπαιδευτικού μας συστήματος, εκτός της παροχής γνώσεων, πρέπει να είναι και η διαμόρφωση θετικών στάσεων στους μαθητές για θέματα υγείας και διατροφής. Με τον τρόπο αυτό μέσω του σχολείου οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν θετικές στάσεις και αντιλήψεις για μια υγιεινή και ισορροπημένη διατροφή και να βελτιώσουν την ποιότητα της ζωής τους.

## Βιβλιογραφία

- Anderson, A.S., Cox, D.N., McKellar, S., Reynolds, J., Lean, J. & Mela, D.J. (1998). Take five, a nutrition education intervention to increase fruit and vegetable intakes: Impact on attitudes towards dietary change. *British Journal of Nutrition*, 80, 133-140.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behaviour. In J. Kuhl, & J. Beckman (Eds.), *Action control from cognition to behaviour* (pp. 11 - 39). New York: Springer-Verlag.
- Bebetsos, E., Chroni, S. & Theodorakis, Y. (2002). Physical active students' intentions and self-efficacy towards healthy eating. *Psychological Reports*, 91, 485-495.
- Birch, D.A. (1996). *Step by step involving parents in health education*. Santa Cruz, CA: ETR Associates.
- Center of Disease of Cancer Prevention (1996). Guidelines for school health programs to promote lifelong healthy eating. Ανακτήθηκε στις 12-6-2005, <http://www.cdc.org>.
- Crespo, C.J. & Arbesman, J. (2003). Obesity in the United States. *Physician and Sportsmedicine*, 31, 23-29.
- Dietz, W.H. (1995). Childhood obesity: Prevalence and effects. In K.D. Brownell & C.G. Fairburn (Eds.), *Eating disorders and obesity*. N.Y.: The Guilford Press.
- Graves, K., Shannon, B., Sims, L. & Johnson, S. (1982). Nutrition knowledge and attitudes of elementary school students after receiving nutrition education. *Journal of the American Dietetic Association*, 81, 422-427.
- Miller, D. F., Telljohann, S. K. & Symons, C. W. (1996). *Health education in the elementary and middle-level school* (2<sup>nd</sup> ed.). Madison, WI: Brown & Benchmark.
- Rudd, J. & Glanz, K. (1991). How individuals use information for health action: Consumer information processing. In K. Glanz, F.M. Lweis & B.K. Rinner (Eds.), *Health behavior and health education: Theory, research, and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- The Robert Wood Johnson (2003). *Healthy schools for kids*. Ανακτήθηκε στις 20-1-2004, <http://www.rwjf.org>.
- Summerfield, L. M. (2001). *Preparing classroom teachers for delivering health instruction*. ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education. Ανακτήθηκε στις 29-9-2003, <http://www.ericsp.org>.
- Yannakoulia, M., Karayiannis, D., Terzidou, M., Kokkevi, A. & Sidossis, L.S. (2004). Nutrition-related habits of Greek adolescents. *European Journal of Clinical Nutrition*, 58, 580-586.
- World Health Organization (1999). *Improving health through schools national and international strategies*. The Global School Health Initiative Department of Health Promotion World Health Organization, Geneva and Health and Human Development Programs Education Development Center, Inc. Newton, MA USA.
- World Health Organization (2000). *Obesity: preventing and managing the global epidemic. Report of a WHO Consultation*. Geneva (WHO Technical Report Series, No. 894).
- Ελληνική Ιατρική Εταιρεία Παχυσαρκίας (2001). *Παιδική παχυσαρκία: Ένας ενημερωτικός και συμβουλευτικός οδηγός για την ελληνική οικογένεια*. Ανακτήθηκε στις 13 Ιουνίου 2004, <http://www.eiep.gr>.

- Ελληνική Ιατρική Εταιρεία Παχυσαρκίας (2003). Τα πάχη τους τα λάθη μας. Παχύσαρκα ή υπέρβαρα δύο στα δέκα ελληνόπουλα. *Τα Νέα*, 05-12-2003, σελ.: Ν16.
- Πιπεράκης, Σ., Ζαφειροπούλου, Μ. & Σωτηρίου, Α. (2002). Διατροφικές προτιμήσεις των παιδιών: Έρευνα. Στο Σ. Πιπεράκης *Τροφή, διατροφή, ανατροφή* (σσ. 123-137). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2000α). *Διατροφή και υγεία. Οδηγός για εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, Βιβλίο δραστηριοτήτων και πληροφοριών*. ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2000β). *Διατροφή και υγεία. Για τους μαθητές Ε και ΣΤ Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου, τεύχος δραστηριοτήτων και πληροφοριών*. ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Κρήτης.s

## **Οι απόψεις των δασκάλων για τη συνύπαρξη γονεϊκού και εκπαιδευτικού ρόλου**

Γεώργιος Ζέλιος  
*Δάσκαλος, Master Κοινωνικής Ψυχιατρικής-Παιδοψυχιατρικής  
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Βασιλική Ρότσικα  
*Λέκτορας Ψυχολογίας, Ιατρικής Σχολής Ε.Κ.Π.Α.*

Δημήτριος Αναγνωστόπουλος  
*Επίκουρος Καθηγητής Παιδοψυχιατρικής, Ιατρικής Σχολής Ε.Κ.Π.Α.  
Κ.Κ.Ψ.Υ. Βύρωνα - Καισαριανής*

### **1. Εισαγωγή**

Αντιμετωπίζοντας αφενός την οικογένεια ως θεσμό που ικανοποιεί βιολογικές και ψυχολογικές ανάγκες του παιδιού δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για την ομαλή ένταξή του στα πλαίσια των εκάστοτε κοινωνικών δομών, και αφετέρου το σχολείο ως δομημένη κοινότητα στην οποία εντάσσεται το παιδί για περαιτέρω ανάπτυξη δεξιοτήτων, διαμόρφωση της ταυτότητάς του και εντέλει κοινωνικοποίησης αντιλαμβανόμαστε το «βαρυσήμαντο» ρόλο που διαδραματίζουν οι δύο αυτοί «κόσμοι» στην κοινωνικοποίηση του παιδιού. Κατά συνέπεια, η «γονεϊκή εμπλοκή» ως πλέγμα διαδικασιών, χειρισμών και αλληλεπίδρασης που συντελεί στην ομαλή μετάβαση του ανήλικου παιδιού στο ευρύτερο εξωοικογενειακό περιβάλλον αναδεικνύεται σε αντικείμενο ιδιαίτερου ερευνητικού ενδιαφέροντος.

Επιχειρώντας τη διασαφήνιση του όρου «γονεϊκή εμπλοκή», διαπιστώνουμε ότι πρόκειται για έναν όρο αρκετά ασαφή, γενικό και με ποικίλες κατά περίπτωση εννοιολογικές προεκτάσεις. Ενδεικτικά, οι Hess και συν. (1984) χρησιμοποιώντας τον όρο αυτό εννοούν τις γονεϊκές προσδοκίες. Οι Keith και συν. (1986) αναφέρονται στην εποπτεία της καθημερινής σχολικής εργασίας του παιδιού.

Για να μην προκύψουν προβλήματα προσαρμογής και μάθησης, κατά τον Τσαρδάκη (1993), θα πρέπει το παιδί να καλύψει σε σύντομο χρονικό διάστημα την απόσταση που υπάρχει ανάμεσα στο προστατευτικό πλαίσιο οικογένειας και στην πρόσωπη ομάδα της σχολικής τάξης. Η κάλυψη αυτής της απόστασης αποτελεί συνάρτηση της ευνοϊκής ή δυσμενούς (ψυχικής) διάθεσης των γονέων έναντι του σχολείου και των προβλημάτων του (Πυργιωτάκης, 2000). Η αρμονική συνεργασία οι-

κογένειας και σχολείου επιδιώκεται προκειμένου η παιδαγωγική επίδραση της οικογένειας να μην έρχεται σε αντίθεση με αυτή του σχολείου, αποδυναμώνοντας το μορφωτικό του έργο (Μετοχιανάκης, 2000).

Οι παραπάνω διαπιστώσεις οδηγούν αναπόφευκτα σε ένα επιμέρους αλλά υπαρκτό ερώτημα: «Τι γίνεται όταν η γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο λαμβάνει χώρα σε επίπεδο ταύτισης των δύο ρόλων, γονιού και δασκάλου, στο ίδιο πρόσωπο;». Πράγματι ο δάσκαλος ως γονέας στο σπίτι διαβάζει, καθοδηγεί και ενισχύει το ενδιαφέρον του παιδιού του για μάθηση. Είναι όμως ικανός να αποστασιοποιηθεί από το ρόλο του «δασκάλου»; Αντίστροφα, ως δάσκαλος στο σχολείο μπορεί να αποσυνδεθεί από το ρόλο του «γονέα»; Κατά τον ίδιο τρόπο, το παιδί είναι ικανό να διαχωρίσει τους δύο παράλληλους ρόλους του γονέα του; Μήπως απορρίπτει τον έναν ή τον άλλο ρόλο; Σε αυτή την περίπτωση, τόσο για το δάσκαλο όσο και για το παιδί-μαθητή, ποιος ρόλος υπερισχύει τελικά και ποιες είναι οι συνέπειες, θετικές ή αρνητικές, αυτής της υπερίσχυσης;

Η απουσία σχετικών ερευνητικών δεδομένων και η εμπειρία μας στο ΚΚΨΥ Βύρωνα-Καισαριανής με περιπτώσεις παιδιών και με γονείς-δασκάλους που βίωσαν θετικά ή αρνητικά τη συνύπαρξη των δύο ρόλων συνέβαλαν στην πρόκληση του ενδιαφέροντος για μια πρώτη προσέγγιση του θέματος.

Ως μελλοντική πρόθεση τίθεται η διερεύνηση των βιωμάτων και των αντιλήψεων των ίδιων των παιδιών που είχαν δασκάλους τους γονείς τους.

## 2. Επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας

Ελλείψει εξειδικευμένων ερευνών επιχειρείται η παράθεση ερευνητικών αναφορών για τη «γονεϊκή εμπλοκή» προκειμένου να αναδειχτεί επιστημονικά ο καταλυτικός ρόλος των γονέων στην εξέλιξη του παιδιού σε σχέση με τη σχολική του επίδοση.

Ο Georgiou (1997) αναφέρει ότι υπάρχει θετική συνάφεια μεταξύ της γονεϊκής προσπάθειας για εποπτεία της σχολικής συμπεριφοράς στο σπίτι και για ανάπτυξη ενδιαφερόντων του παιδιού πέρα από τα σχολικά δρώμενα, με τη σχολική επίδοση. Κατά τον ίδιο, παρατηρείται ασάφεια στο αν η γονεϊκή βοήθεια είναι η αιτία ή το αποτέλεσμα της χαμηλής επίδοσης στο σχολείο, τονίζεται η αρνητική συνάφεια επίδοσης και συναισθηματικής πίεσης του παιδιού για καλύτερα αποτελέσματα, καθώς επίσης επισημαίνεται ότι η «πίεση για καλύτερα αποτελέσματα» παρέχει σαφή μηνύματα αποτυχίας στο παιδί.

Οι Fehrman και συν. (1987) διαπιστώνουν ότι η «αυξημένη γονεϊκή εμπλοκή» συμβάλλει στη βελτίωση των βαθμών του μαθητή στα σχολικά μαθήματα. Ως εμπλοκή, όμως, ορίζουν την εποπτεία των καθημερινών δραστηριοτήτων και το συστηματικό έλεγχο της επίδοσης του παιδιού. Οι Campbell και Mandel (1990) αναφέρουν ότι ενέργειες των γονέων που εκλαμβάνονται από τα παιδιά ως συναισθηματική στήριξη οδηγούν στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης, ενώ άλλες ενέργειες, που εκλαμβάνονται ως έλλειψη εμπιστοσύνης στις ικανότητές τους, μπορεί να έχουν αντίθετα

αποτελέσματα.

Συμπερασματικά, όσον αφορά τη γονεϊκή συμπεριφορά ως προς τη σχολική εργασία του παιδιού, μπορούμε να πούμε ότι υπάρχει ένα συνεχές. Στο ένα άκρο βρίσκονται οι αδιάφοροι γονείς και στο άλλο οι υπερπροστατευτικοί, που αφαιρούν όλη την ευθύνη από το παιδί για να την επωμιστούν οι ίδιοι. Και τα δύο άκρα είναι εξίσου αρνητικά. Φαίνεται ότι ο καλύτερος τρόπος αντιμετώπισης είναι η «εποπτευόμενη αυτονομία» (Γεωργίου, 2000).

### 3. Σκοποί

Σκοποί της έρευνας ήταν: α) η διερεύνηση των αντιλήψεων των δασκάλων σχετικά με την ταύτιση γονεϊκού και εκπαιδευτικού ρόλου, β) η επισήμανση των παραγόντων που οδηγούν τους δασκάλους-γονείς να επιλέγουν ή όχι τα παιδιά τους ως μαθητές, και γ) η καταγραφή των δυσκολιών που προκύπτουν κατά την εφαρμογή της απόφασής τους.

### 4. Μέθοδος

Η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας περιλάμβανε τα παρακάτω στάδια:

- **στάδιο προέρευνας** (ημιδομημένες συνεντεύξεις ανοιχτών ερωτήσεων)·
- **στάδιο κυρίως έρευνας** (κατασκευή ερωτηματολογίων, έρευνα πιλότος – εφαρμογή των ερωτηματολογίων – δείγμα – τόπος και χρόνος εφαρμογής – αποτελέσματα της έρευνας).

### 5. Υλικό

Από τους ερευνητές κατασκευάστηκαν δύο ερωτηματολόγια (ένα για την ομάδα των δασκάλων που επέλεξαν να έχουν το παιδί τους μαθητή και ένα αντίστοιχο για την ομάδα των δασκάλων που δεν είχαν ποτέ το παιδί τους μαθητή), που περιείχαν ερωτήσεις «κλειστού τύπου» διαβαθμισμένης επιλογής βασισμένες στα θέματα και τις θεματικές ενότητες του «χάρτη» των απόψεων των δασκάλων-γονέων, όπως προέκυψαν από την προέρευνα. Η πιλοτική εφαρμογή τους εφαρμόστηκε σε δείγμα 10 δασκάλων και επέτρεψε να διαπιστωθεί ότι: α) η αναγνωσιμότητά τους ήταν σε πολύ καλό επίπεδο· β) η συμπλήρωσή τους έγινε πρόθυμα από τους δασκάλους-γονείς· γ) ο απαιτούμενος χρόνος συμπλήρωσής τους ήταν 15-20 λεπτά.

### 6. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Το διάστημα Απριλίου-Μαΐου 2004 διανεμήθηκαν προσωπικά από τον ένα ερευνητή 140 ερωτηματολόγια σε δασκάλους-γονείς οι οποίοι υπηρετούσαν σε σχολεία της περιοχής ευθύνης του ΚΚΨΥ Βύρωνα-Καισαριανής (Βύρωνα-Καισαριανή, Ζωγράφου-Ηλιούπολη) και δόθηκαν οι απαραίτητες διευκρινίσεις για το σκοπό της έρευνας και τη συμπλήρωσή τους. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγι-

νε από τον κάθε δάσκαλο ατομικά στο δικό του χώρο. Κατά την επίδοση των ερωτηματολογίων στην περιοχή Βύρωνα-Καισαριανής και μόνο, διαπιστώθηκε ότι από το σύνολο των 104 δασκάλων που είχαν παιδιά ηλικίας άνω των 6 ετών (σχολικής ηλικίας), οι 56 (54%) ανέλαβαν τα παιδιά τους ως μαθητές, ενώ οι υπόλοιποι 48 (46%) δεν είχαν προβεί έως εκείνη τη στιγμή σε ανάλογη επιλογή. Διακρίνεται, δηλαδή, μια ελαφρώς αυξημένη τάση των δασκάλων αυτής της περιοχής να επιλέγουν ως μαθητές τα παιδιά τους.

## 7. Δείγμα

Το τελικό δείγμα αποτελείται από 102 ερωτηματολόγια, καθώς τα υπόλοιπα ή δεν επιστράφηκαν ή δεν ήταν επαρκώς συμπληρωμένα και αποκλείστηκαν από την τελική επεξεργασία. Το δείγμα χωρίστηκε σε δύο ομάδες ως εξής:

**Ομάδα Α: 51** δάσκαλοι που έχουν ή είχαν αναλάβει στο παρελθόν τα παιδιά τους ως μαθητές. **Ομάδα Β: 51** δάσκαλοι που ποτέ ως τώρα δεν είχαν αναλάβει τα παιδιά τους ως μαθητές.

Για τη στατιστική επεξεργασία χρησιμοποιήθηκε η στατιστική εφαρμογή SPSS Version 10. Με το Chi-square Test ( $\chi^2$ ) ελέγχθηκε η ύπαρξη ή μη στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στις δύο ομάδες μελέτης.

## 8. Ερευνητικά ερωτήματα

- Επιλέγουν ή όχι οι εκπαιδευτικοί με ανώτερο μορφωτικό επίπεδο τα παιδιά τους ως μαθητές;
- Επηρεάζει η ηλικία των εκπαιδευτικών την απόφασή τους;
- Καθορίζουν και πόσο την επιλογή τους παράγοντες όπως η διάθεση «προσφοράς» στους τομείς της σχολικής επίδοσης, κοινωνικοποίησης και συμπεριφοράς;
- Είναι αποφασιστική για την επιλογή τους η γνώμη των «άλλων» και πόσο καταλυτική είναι η επίδραση των προσωπικών τους αναπαραστάσεων για τους δύο ρόλους;
- Νιώθουν ή όχι δικαιωμένοι από την απόφασή τους;

## 9. Αποτελέσματα

### 9.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Το δείγμα αποτελείται από 27 (26.5%) άνδρες και 75 (73.5%) γυναίκες, μοιρασμένους εξίσου και στις 2 ομάδες. Από αυτούς το 96.1% είναι έγγαμοι και το 33.3% έχουν επιλέξει ως σύζυγο εκπαιδευτικό. Οι δύο ομάδες είναι ομοιογενείς ως προς την περιοχή καταγωγής και τον αριθμό των παιδιών στην οικογένεια. Σχετικά δε με την ηλικία, οι δάσκαλοι ηλικίας 31-40 ετών αποτελούν το 51% της ομάδας Β (που δεν έχουν το παιδί τους μαθητή) σε αντίθεση με την ομάδα Α (που έχουν το παιδί τους μαθητή), όπου το 66% είναι ηλικίας 41 ετών και άνω.

**Πίνακας 1. Επίπεδο εκπαίδευσης**

| Επίπεδο Εκπαίδευσης                  | Ομάδα Α<br>N (%) | Ομάδα Β<br>N (%) | Σύνολο<br>N (%) |
|--------------------------------------|------------------|------------------|-----------------|
| Παιδαγωγική Ακαδημία                 | 17 (33,3)        | 28 (54,9)        | 45 (44,1)       |
| A. E. I.                             | 18 (35,3)        | 8 (15,7)         | 26 (25,5)       |
| Μετεκπαίδευση - Master - Διδακτορικό | 16 (31,4)        | 15 (29,4)        | 31 (30,4)       |
| Σύνολο                               | 51 (100,0)       | 51 (100,0)       | 102 (100,0)     |

$p = 0,037$  (Chi-square Test)

Φαίνεται ότι οι δάσκαλοι που έχουν υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο (πτυχία), 55,9% έναντι 44,1%, τείνουν να επιλέγουν τα παιδιά τους ως μαθητές στην τάξη τους. Η διαφορά μεταξύ των ομάδων είναι σε επίπεδο στατιστικά σημαντικό ( $p = 0,037$ ). Πιθανόν να ωθούνται προς αυτή την επιλογή εξαιτίας της αυξημένης «εργασιακής αυτοεκτίμησης» και εμπιστοσύνης στον εαυτό τους που αποκτούν μέσα από τις ανώτερες σπουδές (εξομοίωση, μετεκπαίδευση, Master-Διδακτορικό).

**Πίνακας 2. Ηλικία απόκτησης πρώτου παιδιού**

| Ηλικία απόκτησης πρώτου παιδιού | Ομάδα Α<br>N (%) | Ομάδα Β<br>N (%) | Σύνολο<br>N (%) |
|---------------------------------|------------------|------------------|-----------------|
| Έως 27                          | 25 (49,0)        | 14 (27,5)        | 39 (38,2)       |
| >28                             | 26 (51,0)        | 37 (72,5)        | 63 (61,8)       |
| Σύνολο                          | 51 (100,0)       | 51 (100,0)       | 102 (100,0)     |

$p = 0,020$  (Chi-square Test with Yate's Correction)

Η «ηλικία απόκτησης πρώτου παιδιού» φαίνεται να επηρεάζει την επιλογή του δασκάλου-γονέα. Η διαφορά μεταξύ των ομάδων είναι σε επίπεδο στατιστικά σημαντικό ( $p = 0,020$ ). Οι δάσκαλοι που απέκτησαν το πρώτο τους παιδί σε ηλικία  $\geq 28$  ετών δεν επιλέγουν να το έχουν μαθητή ( $B = 72,5\%$  έναντι  $A = 51\%$ ), σε αντίθεση με εκείνους που το έχουν αποκτήσει σε ηλικία  $\leq 27$  ετών (ποσοστό  $A = 49\%$  έναντι  $B = 27,5\%$ ). Προφανώς, η διαφορετική «θέαση των πραγμάτων» λόγω ηλικίας απόκτησης, του παιδιού και εμπειριών ζωής αποτελεί καταλυτικό παράγοντα στη διαμόρφωση της επιλογής τους.

## 9.2. Το «προφίλ» των παιδιών των δασκάλων της Ομάδας Α'

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα/ευρήματα που αφορούσαν το προφίλ των παιδιών που οι γονείς τους-δάσκαλοι τα είχαν και μαθητές τους, διαπιστώθηκε ότι οι δά-

σκαλοι αναλαμβάνουν συνήθως το πρώτο τους παιδί ως μαθητή (ποσοστό 80,4%), στην Α' (=39,9%) ή Β' (=19,6%) τάξη και συνήθως διατηρούν αυτή τη σχέση δύο (2) ή τρεις (3) χρονιές τουλάχιστον (45,1% και 29,4% αντίστοιχα). Πρόκειται, προφανώς, για μια «υπερπροστατευτική διάθεση» των δασκάλων-γονέων, που εκδηλώνεται με περισσότερη ένταση στο πρώτο παιδί και αφορά την πρώτη του επαφή με το σχολείο.

### 9.3. Λόγοι απόφασης

**Πίνακας 3.** Αιτίες που συντέλεσαν ή θα συντελούσαν στη λήψη της απόφασης

| Αιτία           | Ομάδα Α<br>N (%) | Ομάδα Β<br>N (%) |
|-----------------|------------------|------------------|
| Σχολική επίδοση | 38 (74,5)        | 31 (60,8)        |
| Κοινωνικοποίηση | 35 (68,6)        | 31 (60,8)        |
| Συμπεριφορά     | 28 (54,9)        | 27 (52,9)        |

$p = 0,020$  (Chi-square Test with Yate's Correction)

Οι δάσκαλοι της Ομάδας Α' προβάλλουν ως σημαντικό παράγοντα της επιλογής τους τη μεγιστοποίηση της σχολικής επίδοσης του παιδιού τους και σε ένα μικρότερο ποσοστό την κοινωνικοποίηση και τη συμπεριφορά του. Θεωρούν, δηλαδή, ότι μπορούν να επιδράσουν θετικά στο παιδί τους σε πολλούς τομείς. Το αξιοσημείωτο είναι ότι και οι δάσκαλοι της ομάδας Β βρίσκουν ότι θα μπορούσαν να έχουν θετική επίδραση σε πολλούς τομείς που αφορούν το παιδί τους, αλλά δεν το παίρνουν μαθητή τους. Στην απόφασή τους σχετικά με αυτό το θέμα η μεγάλη πλειονότητα (90%) και των δύο ομάδων δηλώνουν ότι δεν επηρεάστηκαν από τα στελέχη της εκπαίδευσης, ενώ περίπου οι μισοί (47%) δηλώνουν ότι επηρεάστηκαν από τη γνώμη των συναδέλφων τους.

**Πίνακας 4.** Απόψεις των δασκάλων σχετικά με τη συνύπαρξη των ρόλων

| Συνύπαρξη των ρόλων με αρνητικές επιπτώσεις στο παιδί τους | Ομάδα Α<br>N (%) | Ομάδα Β<br>N (%) | Σύνολο<br>N (%) |
|------------------------------------------------------------|------------------|------------------|-----------------|
| Καθόλου                                                    | 32 (62,7)        | 4 (7,8)          | 36 (35,3)       |
| Λίγο - πάρα πολύ                                           | 19 (37,3)        | 47 (92,2)        | 66 (64,7)       |
| Σύνολο                                                     | 51 (100,0)       | 51 (100,0)       | 102 (100,0)     |

$p = 0,000$  (Chi-square Test with Yate's Correction)

Οι δάσκαλοι της ομάδας Α σε ποσοστό 62,7% θεωρούν ότι η «συνύπαρξη» αυτή δεν είχε «καθόλου» αρνητικές επιπτώσεις στα παιδιά τους. Αντίθετα, οι δάσκαλοι της ομάδας Β σε ποσοστό 92,2% πιστεύουν ότι θα είχε «αρνητικές» επιπτώσεις

στα παιδιά τους και προφανώς αυτό ήταν ένας λόγος για την επιλογή που έκαναν. Τέλος, θα πρέπει να επισημάνουμε το γεγονός ότι 37,3% της ομάδας Α, οι οποίοι έχουν την εμπειρία, εκτιμούν ότι η συνύπαρξη των ρόλων είχε αρνητικές επιπτώσεις στα παιδιά τους. Η διαφορά των απόψεων μεταξύ των ομάδων είναι σε επίπεδο στατιστικά σημαντικό ( $p=0,000$ ).

**Πίνακας 5.** Απόψεις των δασκάλων σχετικά με τον περιορισμό του εκπαιδευτικού από το γονεϊκό ρόλο

| Περιορισμός εκπ/κού ρόλου | Ομάδα Α<br>N (%) | Ομάδα Β<br>N (%) | Σύνολο<br>N (%) |
|---------------------------|------------------|------------------|-----------------|
| Καθόλου                   | 46 (90,2)        | 24 (47,1)        | 70 (68,6)       |
| Λίγο- πάρα πολύ           | 5 (9,8)          | 27 (52,9)        | 32 (31,4)       |
| Σύνολο                    | 51 (100,0)       | 51 (100,0)       | 102 (100,0)     |

$p=0,000$  (Chi-square Test with Yate's Correction)

Οι δάσκαλοι της ομάδας Α σε ποσοστό 90,2% θεωρούν ότι δεν περιορίστηκε «καθόλου» ο εκπαιδευτικός τους ρόλος από το γονεϊκό, ενώ ενδιαφέρον παρουσιάζει και η γνώμη πολλών (47,1%) της ομάδας Β, που συμφωνούν με την ομάδα Α, θεωρώντας ότι ο εκπαιδευτικός ρόλος δεν θα περιοριζόταν από το γονεϊκό αν και οι ίδιοι είχαν μαθητή το παιδί τους. Η διαφορά των απόψεων μεταξύ των ομάδων είναι σε επίπεδο στατιστικά σημαντικό ( $p=0,000$ ). Στο σύνολο του δείγματος οι περισσότεροι δάσκαλοι (Μ.Ο=68,6%) υποστηρίζουν ότι δεν υφίσταται περιορισμός του εκπαιδευτικού ρόλου.

**Πίνακας 6.** Απόψεις των δασκάλων σχετικά σχετικά με το διαρκή συγχρωτισμό γονέα/δασκάλου-παιδιού

| «Όλη μέρα μαζί»: Αρνητικός παράγοντας | Ομάδα Α<br>N (%) | Ομάδα Β<br>N (%) | Σύνολο<br>N (%) |
|---------------------------------------|------------------|------------------|-----------------|
| Καθόλου                               | 30 (58,8)        | 8 (15,7)         | 38 (37,3)       |
| Λίγο- πάρα πολύ                       | 21 (41,2)        | 43 (84,3)        | 64 (62,7)       |
| Σύνολο                                | 51 (100,0)       | 51 (100,0)       | 102 (100,0)     |

$p=0,000$  (Chi-square Test with Yate's Correction)

Ένα μεγάλο ποσοστό (41,2%) των δασκάλων της Α, που έχουν την αντίστοιχη εμπειρία, καθώς και (84,3%) της Β (που δεν την έχουν) συμφωνούν ότι αυτό είναι «αρνητικός παράγοντας». Η διαφορά των απόψεων μεταξύ των ομάδων είναι σε επίπεδο στατιστικά σημαντικό ( $p=0,000$ ). Φαίνεται πως η πλειονότητα των δασκάλων του δείγματος (Μ.Ο=62,7%) ταυτίζεται με την άποψη του Ζωρζ Μοκό (1997), ότι

*«Η μητέρα που δε βοηθά το παιδί να απελευθερωθεί απ' αυτήν, κάνει αντι-αγωγή, γιατί μεγαλώνω ένα παιδί σημαίνει ότι το συνηθίζω σταδιακά να ζήσει χωρίς εμένα».*

**Πίνακας 7. Εκπαιδευτική στάση προς τα παιδιά-μαθητές**

| Αυστηρότητα     | Ομάδα Α<br>N (%) | Ομάδα Β<br>N (%) | Σύνολο<br>N (%) |
|-----------------|------------------|------------------|-----------------|
| Καθόλου         | 7 (13,7)         | 8 (15,7)         | 15 (14,7)       |
| Λίγο- πάρα πολύ | 44 (86,3)        | 43 (84,3)        | 87 (85,3)       |
| Σύνολο          | 51 (100,0)       | 51 (100,0)       | 102 (100,0)     |

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι δάσκαλοι και των δύο ομάδων σε υψηλά ποσοστά (86,3% της Α, και 84,3% της Β, Μ.Ο=85,3%), θεωρούν ότι *ήταν ή θα ήταν αυστηροί* με τα παιδιά τους αν τα είχαν μαθητές. Κατ' αυτό τον τρόπο δηλώνεται σαφέστατα η ύπαρξη περιορισμού του γονεϊκού ρόλου – ρόλου αγάπης και επιείκειας, από τον εκπαιδευτικό (ρόλο). Το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώνεται και από τις απόψεις της πλειονότητας του δείγματος ότι ο εκπαιδευτικός ρόλος δεν περιορίζεται από τον γονεϊκό. Ενδεχομένως η «αυστηρότητα» να εκπορεύεται από τις υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους και από την «πίεση» που ασκούν επιπροσθέτως και άλλοι παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας (άλλοι δάσκαλοι, γονείς, μαθητές κ.τ.λ.).

**Πίνακας 8. Εκτίμηση της επαγγελματικής ικανότητας του δασκάλου του παιδιού τους**

| Εκτίμηση της επαγγελματικής ικανότητας | Ομάδα Α<br>N (%) | Ομάδα Β<br>N (%) | Σύνολο<br>N (%) |
|----------------------------------------|------------------|------------------|-----------------|
| Θετική                                 | 35 (68,6)        | 36 (70,6)        | 71 (69,6)       |
| Ούτε θετική ούτε αρνητική              | 11 (21,6)        | 14 (27,5)        | 25 (24,5)       |
| Μάλλον αρνητική                        | 5 (9,8)          | 1 (2,0)          | 6 (5,9)         |
| Σύνολο                                 | 51 (100,0)       | 51 (100,0)       | 102 (100,0)     |

Στον Πίνακα 8 αποτυπώνεται η γνώμη του δείγματος «για τις επαγγελματικές ικανότητες των δασκάλων του παιδιού τους». Η πλειονότητα των δασκάλων και των δύο ομάδων (Α=68,6% και Β=70,6%, Μ.Ο. 69,6%) τοποθετείται θετικά. Ούτε θετική ούτε αρνητική άποψη έχουν το 21,6% της Α και το 27,5% της Β. Υπάρχουν όμως και έξι (6) αναφορές, ποσοστό 5,9% (οι πέντε στην ομάδα Α), οι οποίες διατυπώνουν ξεκάθαρα αρνητική άποψη για τους δασκάλους του παιδιού τους. Από την πλειονότητα των αναφορών (69,6%) καθίσταται σαφές ότι οι δάσκαλοι αναφέρονται θετικά για τους συναδέλφους τους. Η αμφιλεγόμενη (ούτε θετική ούτε αρνητική) θέση (Μ.Ο. 24,5%) που υποδηλώνει δυσπιστία, σε συνάρτηση με την αρνητική εκτίμηση (Μ.Ο. 5,9%), οδηγεί σε θεαματική αύξηση του ποσοστού των δασκάλων

που εκφράζονται με επιφυλακτικότητα απέναντι στις επαγγελματικές ικανότητες των συναδέλφων τους (Μ.Ο. δείγματος: 30,4%).

Τέλος, παρουσιάζοντας τα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι δάσκαλοι της ομάδας Α κατά την εφαρμογή της απόφασής τους, αναφέρονται στα «υπόλοιπα παιδιά της τάξης». Συγκεκριμένα, δηλώνουν ότι οι συμμαθητές βλέπουν «με κακό μάτι» (ποσοστό 25,5%) το παιδί που ο γονιός του είναι και δάσκαλός του και «έχουν την εντύπωση ότι αδικούνται από το δάσκαλο-γονέα κάποιοι άλλοι μαθητές» σε ποσοστό 15,7% αντίστοιχα.

Από τις απαντήσεις αυτές γίνεται φανερό ότι τα όποια προβλήματα προκύπτουν σχετίζονται με τη κοινωνικοποίηση και την ενσωμάτωση του παιδιού στην ομάδα των συμμαθητών και τη δυναμική που αναπτύσσεται μέσα σε αυτή. Εμφανίζεται, επομένως, δυσλειτουργία στην ομάδα που η Μπεράτη (1987) θεωρεί χώρο μεταβατικό και ενδιάμεσο στην πορεία από την οικογένεια στην κοινωνία υποστηρίζοντας το παιδί στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του ή κρατώντας το απομονωμένο και προσκολλημένο στην οικογένεια.

Την παραπάνω δυσλειτουργία καταδεικνύουν και οι δάσκαλοι της ομάδας Β' σε υψηλά ποσοστά (86,3%) εκφράζοντας φόβους που ίσως να αποτέλεσαν και τους ισχυρούς λόγους αποφυγής της διπλής αυτής σχέσης με τα παιδιά τους.

Τέλος, οι δάσκαλοι και των δύο ομάδων, σε υψηλά ποσοστά (90,2% για την Α' ομάδα και 98% για τη Β' ομάδα, Μ.Ο.: 94,1%), θεωρούν ότι έχουν «δικαιωθεί» από την επιλογή τους. Από την ομάδα Α' έξι (6) δάσκαλοι (9,8%) δηλώνουν ότι δεν δικαιώθηκαν, ενώ μόνο ένας (1) της Β' πιστεύει το αντίθετο για την επιλογή του.

## 10. Συζήτηση - τελικές παρατηρήσεις

Η απουσία σχετικών ερευνών τόσο στην ελληνική όσο και στη ξενόγλωσση βιβλιογραφία δεν μας δίνει τη δυνατότητα να αντιπαραβάλουμε τα ευρήματά μας με αυτά συναφών ερευνών. Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση ήταν σαφές ότι η ορθότερη στάση του γονέα ως προς τη σχολική μάθηση είναι αυτή της εποπτευόμενης αυτονομίας (Γεωργίου, 2000). Στην περίπτωση που ο γονέας είναι συγχρόνως και δάσκαλος του παιδιού, η εμπλοκή του είναι ιδιαίτερα έντονη και καθημερινή, αφού καλείται καθημερινά να ελέγξει τη σχολική επίδοση και να αξιολογήσει το παιδί του ως μαθητή.

Τα ευρήματα της έρευνάς μας καταδεικνύουν ότι οι δάσκαλοι μεγαλύτερης ηλικίας (66%) και με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο (56%) επιλέγουν να έχουν το παιδί τους μαθητή, εύρημα που συνάδει και με την επιθυμία της πλειονότητας των μελών αυτού του δείγματος για μεγιστοποίηση της σχολικής επίδοσης και για προσφορά στο παιδί τους σε άλλους τομείς (κοινωνικοποίηση, συμπεριφορά). Επίσης, η ηλικία απόκτησης του πρώτου παιδιού επηρεάζει καθοριστικά την επιλογή τους.

Οι δάσκαλοι δεν επηρεάζονται τόσο από στελέχη εκπαίδευσης όσο από τους συναδέλφους τους (47%) για τη διαμόρφωση της δική τους στάσης.

Το 64,7% των δασκάλων βρίσκουν ότι η συνύπαρξη των ρόλων είναι λίγο ως πο-

λύ αρνητική επηρεάζοντας προς αυτή την κατεύθυνση την εξέλιξη του παιδιού και αποτελεί βασικό προβληματισμό τους και κριτήριο για την απόφασή τους.

Το 37,3% του δείγματος θεωρούν ότι ο διαρκής συγχρωτισμός δεν είναι αρνητικός. Διαπιστώνεται ότι πάνω από 30 δάσκαλοι (1/3 δείγματος) απαντούν με σταθερότητα ότι η συνύπαρξη των ρόλων και ο διαρκής συγχρωτισμός με το παιδί τους δεν έχουν αρνητικές διαστάσεις. Από την άλλη, στην πλειονότητά τους (85%) οι δάσκαλοι πιστεύουν ότι είναι ή θα ήταν αυστηροί με τα παιδιά τους-μαθητές, εύρημα που καταδεικνύει ότι τα μέλη του δείγματος έχουν επίγνωση του ότι υπό την πίεση του διπλού ρόλου η στάση τους θα άλλαζε και επομένως ο γονεϊκός ρόλος θα υποχωρούσε προς όφελος του εκπαιδευτικού. Επισημαίνουν, έστω και περιφερειακά, κάποιες επιπτώσεις της συνύπαρξης των ρόλων, παρόλο που δεν αποδέχονται, σε ποσοστό 68%, την ύπαρξη περιορισμού του εκπαιδευτικού ρόλου.

Σχετικά με τις «επαγγελματικές ικανότητες των συναδέλφων τους» παρατηρείται ότι αποτελεί σημαντικό κριτήριο επιλογής, που επηρεάζει ένα ποσοστό δασκάλων (30%) να πάρουν το παιδί τους στην τάξη τους. Παρ' όλα αυτά, πιστεύουμε ότι το παραπάνω ποσοστό είναι μεγαλύτερο και ότι κάποιοι απάντησαν με το «πολιτικώς ορθό» μη θέλοντας να εκθέσουν συναδέλφους, ενώ η άποψή τους ήταν διαφορετική.

Το 25,5% των δασκάλων που επέλεξαν το διπλό ρόλο αναγνωρίζουν ότι τα όποια προβλήματα αντιμετώπισαν εντοπίζονται στην αρνητική στάση των υπόλοιπων παιδιών της τάξης απέναντι στο δικό τους.

Τέλος, οι δάσκαλοι και των δύο ομάδων αισθάνονται στην πλειονότητά τους (94%) δικαιωμένοι από την απόφασή τους, γνωρίζοντας οι περισσότεροι την κατοπινή εξέλιξη των παιδιών τους.

Τα παραπάνω ευρήματα-αποτελέσματα της έρευνας είναι χαρακτηριστικά της πολυπλοκότητας του θέματος και αποτυπώνουν τις αντιλήψεις και τα βιώματα των δασκάλων-γονέων για το συγκεκριμένο πρόβλημα. Απόψεις όπως του Α. Δελμούζου (1926), «βγαίνοντας στην κοινωνία δεν θα έχουμε πάντα κάποιον κοντά μας που να μας παραστέκει και να μας οδηγεί, μα θα χρειαστεί μόνοι μας να κυβερνούμε τον εαυτό μας», ενδεχομένως φωτίζουν περισσότερο το παραπάνω ζήτημα.

Κλείνοντας, θα θεωρούσαμε παράλειψη να μην αναφερθούμε στο γεγονός ότι ο προβληματισμός επί του θέματος παραμένει ανοιχτός εξαιτίας της απουσίας ερευνητικών δεδομένων για τα βιώματα των ίδιων των παιδιών.

## Βιβλιογραφία

- Campbell, J. – Mandel, F. (1990), Connecting math achievement to paternal influences, *Contemporary Educational Psychology*, 15, 64-65.
- Fehrmann, P. – Keith, T. – Reimers, T. (1987), Home influence on school learning: Direct and indirect effects of paternal involvement on high school grades. *Journal of Educational Research*, 80 (6), 330-337.
- Georgiou, St. (1997), Parental involvement: Definition and outcomes, *Social Psychology of Education*, 1 (3), 189-209.
- Hess, R. – Holloway, S. – Dickson, W. – Price, G. (1984), Maternal variables as predictors of children's school readiness and later achievement in vocabulary and mathematics in 16th grade, *Child Development*, 55, 1901-1912.
- Keith, T. – Reimers, T. – Fehrmann, P. – Pottebaum, S. – Aubey, L. (1986), Parental involvement, homework and TV time: Direct and indirect effects on high school achievement, *Journal of Educational Psychology*, 78, 373-380.
- Γεωργίου, Στ. (2000), *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 109-121.
- Δελμούζος, Α.Π. (1926), *Δημοτικισμός και Παιδεία*, στη σειρά «Σχολείο και Ζωή» Βιβλιοθήκη για δασκάλους και γονείς ( αρ. 18), εκδ. οίκος Α. Ι. Ράλλη και ΣΙΑ, Αθήνα, 110-111.
- Μετοχιανάκης, Η. (2000), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Γενική θεώρηση*, αυτοέκδοση, Ηράκλειο, 375-376.
- Μοκό, Ζωρζ (1997), *Ψυχανάλυση και Εκπαίδευση*, Καστανιώτης, Αθήνα, 66-69.
- Μπεράτη, Σ. (1987), «Ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη της λανθάνουσας περιόδου», στο: Τσιάντη, Ι. – Μανωλόπουλου, Σ. (επιμ.) *Σύγχρονα θέματα Παιδοψυχιατρικής*, Α' τόμος, Καστανιώτης, Αθήνα, 31-41.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 214-215.
- Τσαρδάκης, Δ. (1993), *Η γένεση του κοινωνικού ανθρώπου (διαδικασίες κοινωνικοποίησης)*, Παπαζήσης, Αθήνα, 87-88.

## **Έφηβοι: εξαρτήσεις και πρόληψη Ο ρόλος της οικογένειας**

Αναστασία Κυριακοπούλου  
Δασκάλα, μετεκπαιδευόμενη στο Μ.Δ.Δ.Ε.

Σωτήριος Γεωργόπουλος  
Δάσκαλος - Ειδικής Αγωγής

### **1. Η έννοια της εξάρτησης**

Εξάρτηση είναι μια ψυχοπαθολογική κατάσταση που περιλαμβάνει ένα σύνολο από σωματικά, συμπεριφορικά, γνωσιακά και ψυχικά συμπτώματα τα οποία συνδέονται με τη λήψη μιας ψυχοδραστικής ουσίας. Αφορά ένα ευρύ φάσμα ουσιών, συνεχώς διευρυνόμενο τα τελευταία χρόνια. Η εξάρτηση χαρακτηρίζεται στη μεγάλη πλειονότητα των χρησιμοποιούμενων ουσιών από αναπτυσσόμενη ανοχή του οργανισμού του χρήστη απέναντι στη χρησιμοποιούμενη ουσία, με αποτέλεσμα τη σταδιακή αύξηση της προσλαμβανόμενης δόσης ή τη μεταπήδηση σε άλλη, κατά κανόνα ισχυρότερη, ψυχοδραστική ουσία.

Πολύ συχνά, αν όχι τις περισσότερες φορές, οι άνθρωποι τείνουν να προσπαθούν να δικαιολογούν ή να εξηγούν τα προβλήματά τους κοινωνικά, ψυχολογικά και βιολογικά με όρους έξω από την ύπαρξή τους ή ακόμα με όρους πάνω στους οποίους δεν έχουν καμιά επιρροή ή έλεγχο. Με αυτό τον τρόπο το άτομο αρνείται να πάρει την ευθύνη για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει, ενώ ταυτόχρονα μειώνει ή προσπαθεί να εξαφανίσει το άγχος που προκαλείται από την ευθύνη για τα αίτια της δημιουργίας των προβλημάτων του αλλά και την αντιμετώπισή τους. Αυτό το άγχος, από το οποίο το άτομο νιώθει απελευθερωμένο, είναι που πηγάζει από τον πόνο της αυτογνωσίας του. Το άγχος αυτό τις περισσότερες φορές δείχνει την ανεπάρκεια ή ακόμη την τεράστια διάσταση μεταξύ του «πραγματικού εαυτού» και του «ιδανικού εαυτού» του ατόμου.

Οι εξαρτήσεις είναι ένας τομέας όπου η πιθανότητα της παραπάνω «απόδρασης από την ελευθερία» είναι πολύ μεγάλη. Οι εξαρτήσεις εμπεριέχουν την εμπλοκή όλου του "είναι" του ατόμου, σωματικού, ψυχολογικού, πνευματικού και κοινωνικού, και είναι ο λόγος που υπάρχει η τάση παρερμηνεύσης, ότι οι εξαρτήσεις γεννιούνται και αναπτύσσονται μέσα στο άτομο.

Τα περισσότερα στοιχεία τείνουν να οδηγούν προς την κατεύθυνση ότι η εξάρτηση είναι τρόπος ζωής, ένας τρόπος ζωής που αναπτύσσεται για την αντι-

μετώπιση του πόνου που προκαλείται σε ένα άτομο από την κοινωνία, αλλά και τον ίδιο τον εαυτό του. Είναι ένας από τους τρόπους ερμηνείας των διαπροσωπικών, κοινωνικών και πνευματικών εμπειριών αλλά και των εμπειριών που το άτομο έχει με την εκάστοτε ουσία.

Ο πυρήνας και η ουσία της εξάρτησης είναι το πώς το άτομο ερμηνεύει και ανταποκρίνεται στον αντίκτυπο της δεδομένης ουσίας. Αυτή η ανταπόκριση και ερμηνεία προσδιορίζεται από τα συναισθήματα του ατόμου για τον εαυτό του αλλά και τη ζωή, τα οποία με τη σειρά τους προσδιορίζονται με βάση τις εμπειρίες του ατόμου κατά το στάδιο της κοινωνικοποίησής του μέσα από την οικογένειά του, το σχολικό και εργασιακό περιβάλλον, την κοινωνία γενικά, αλλά και την προσωπικότητα του ατόμου.

Ο αλκοολισμός, π.χ., δεν είναι το αποτέλεσμα του αλκοόλ και των χημικών του ιδιοτήτων, αλλά το αποτέλεσμα που η ουσία έχει στο συγκεκριμένο άτομο, στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο όπου διαμορφώνεται και λαμβάνει χώρα η χρήση.

Το αποτέλεσμα της χρήσης, τη συγκεκριμένη στιγμή και μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, έχει συνήθως ως αποτέλεσμα τη μείωση του άγχους, το οποίο πηγάζει από άλλα ψυχολογικά, κοινωνικά και πνευματικά ελλείμματα που διέπουν την ύπαρξη του ατόμου-χρήστη. Η παραδοξότητα που δημιουργείται, όμως, είναι ότι η δυνατότητα αντιμετώπισης των αιτιών που προκαλούν αυτό το άγχος μειώνεται ως αποτέλεσμα της εξάρτησης, ενώ οι αιτίες συνεχίζουν να υπάρχουν και να επιδεινώνονται.

## 2. Παράγοντες κινδύνου - Συμπεριφορά

Υπάρχουν πολυάριθμοι παράγοντες κινδύνου για την κατάχρηση των ουσιών. Σύμφωνα με τον Newcomb,<sup>1</sup> αυτοί είναι:

### Πολιτισμικοί και κοινωνικοί:

- νόμοι που προάγουν τη χρήση,
- κοινωνικά κριτήρια που προάγουν τη χρήση,
- διαθεσιμότητα,
- ασυνήθιστα δυσχερείς οικονομικές συνθήκες.

### Διαπροσωπικοί:

- χρήση από τους γονείς και την οικογένεια,
- ευνοϊκή στάση ως προς τη χρήση από την άμεση/ευρύτερη οικογένεια,
- κακές ή μειονεκτικές οικογενειακές συνθήκες,
- εντάσεις στην οικογένεια και διαζύγιο,
- απόρριψη από φίλους,
- σχέση με φίλους που είναι χρήστες.

1. Newcomb, Michael D., Prevalence of alcohol and other drug use on the job: cause for concern or irrational hysteria?, *The Journal of Drug Issues*, 24, 1994, 403-416

**Ψυχοκοινωνικοί:**

- πρώιμη και έμμονη προβληματική συμπεριφορά,
- αποτυχία στο πρωτοβάθμιο σχολείο και στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες,
- κακές σχέσεις με το σχολείο,
- ευνοϊκή στάση ως προς τη χρήση,
- έναρξη χρήσης σε νεαρή ηλικία.

**Βιογενετικοί:**

- γενετικοί παράγοντες προσδιορίζουν την ευπάθεια,
- ψυχοφυσιολογική ευπάθεια ως προς τις επιπτώσεις των ουσιών.

Το συγκεκριμένο σύστημα διαχωρισμού δεν κάνει διάκριση μεταξύ του κινδύνου κατάχρησης και του κινδύνου εθισμού ή εξάρτησης που περιγράφεται στην ψυχιατρική βιβλιογραφία. Από τα διερευνητικά δεδομένα της κλινικής πρακτικής προκύπτει ότι οι άνθρωποι που χρησιμοποιούν αλόγιστα ουσίες μπορεί να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους, αν οι αρνητικές επιπτώσεις είναι επιβαρυντικές για την υγεία τους ή για την κοινωνική τους ζωή.

Κάθε κοινωνία θέτει τα δικά της όρια καθώς και τις δικές της ιδέες στη χρήση ή μη συγκεκριμένων ουσιών, βασισμένη στις πολιτισμικές παραδόσεις και στην εμπειρία της. Η χρήση ψυχοδραστικών ουσιών, όπως τα οινόπνευματώδη, τα ναρκωτικά και ο καπνός, μπορεί να ερμηνευτεί ως τελετουργική συμπεριφορά η οποία ενέχει την πραγματοποίηση των προσδοκιών όσον αφορά τις επιδράσεις που επιφέρουν οι ουσίες.<sup>2</sup>

Η συμπεριφορά του χρήστη ψυχοδραστικών ουσιών λειτουργεί σε ένα πεδίο έντασης όπου κυριαρχούν τέσσερα σημεία επιρροής:

α. Οι προσδοκίες ως προς τις επιδράσεις της ουσίας σε αντιδιαστολή με τις συνήθειες της χρήσης. Οι προσδοκίες καλύπτουν τις κοινωνικές και πολιτισμικές απόψεις που ενστερνίζονται οι άνθρωποι σχετικά με τις επιπτώσεις της κατανάλωσης μιας συγκεκριμένης ουσίας· π.χ., τα οινόπνευματώδη ποτά μπορεί να σε κάνουν επιθετικό ή ευδιάθετο, πιο δημιουργικό ή πιο συνεσταλμένο.

β. Οι συνήθειες που εμπεριέχουν τους τρόπους χρήσης που οι άνθρωποι θεωρούν εξυπηρετικούς, π.χ. τα οινόπνευματώδη καταναλώνονται με το φαγητό ή όχι;

γ. Ο αυτοέλεγχος, που εμπεριέχει την εσωτερίκευση αξιών και κριτηρίων, δηλαδή απόψεων που αφομοιώθηκαν ως μέρος της ανατροφής του ατόμου. Το άτομο αισθάνεται ενοχές και τύψεις, αν δεν συμμορφώνεται με τα αντίστοιχα κριτήρια συμπεριφοράς.

δ. Ο εξωτερικός έλεγχος, που εμπεριέχει την έννοια του καταναγκασμού και της καταστολής της παρόρμησης. Ο πειρασμός μπορεί να είναι τόσο μεγάλος, που

2. Βασίζεται στο: J.C. van der Stel, *Drinking, drinks and drunks; Five centuries of the temperance movement and care for alcoholics in the Netherlands – A historical sociological study*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ουτρέχτης, Hilversum 1995, καθώς και σε μη δημοσιευμένα ακόμα άρθρα του ίδιου συγγραφέα.

οι άνθρωποι πρέπει να προστατευτούν από τον εαυτό τους. Αν ξεπεραστούν τα όρια των κανόνων που διέπουν μια κοινωνία, επέρχεται ο εξωτερικός έλεγχος, ο οποίος σχεδόν πάντα συνοδεύεται από κυρώσεις.

### 3. Χαρακτηριστικά της εξάρτησης

Πού αρχίζει όμως το πρόβλημα; Πού τελειώνει η κοινωνική συμπεριφορά και πού αρχίζει η εξάρτηση;

Ως *εξάρτηση* ορίζεται η χρήση-κατάχρηση διάφορων ουσιών (οινοπνευματωδών ποτών, καπνού κ.λπ.) με σωματικά-ψυχολογικά ή κοινωνικά επακόλουθα για τον χρήστη ή με πρόδρομα σημεία μίας τέτοιας εξέλιξης.

*Μερικά από τα χαρακτηριστικά της είναι:*<sup>3</sup>

- η αδυναμία ελέγχου της ποσότητας ή συχνότητας χρήσης ουσιών,
- η αδυναμία διακοπής της χρήσης ουσιών για κάποιο χρονικό διάστημα,
- η χρήση ουσιών με στόχο την αλλαγή της ψυχολογικής διάθεσης,
- η χρήση ουσιών σε καταστάσεις στις οποίες κάτι τέτοιο θα μπορούσε να δημιουργήσει άμεσα προβλήματα (π.χ. πριν την οδήγηση, στην εργασία κ.λπ.).

Η εξάρτηση από τις ουσίες είναι *ψυχική και σωματική*.<sup>4</sup>

*Ψυχική εξάρτηση* έχουμε στην περίπτωση που κάποιος χρησιμοποιεί συχνά ουσίες με σκοπό την καλύτερευση της γενικής ψυχικής του κατάστασης, τη μείωση επώδυνων γι' αυτόν καταστάσεων ή τη χαλάρωση από εντάσεις, χωρίς να είναι σε θέση να παραιτηθεί από τη "λύση" αυτή. Η ψυχική εξάρτηση εκφράζεται κυρίως με δύο χαρακτηριστικά στοιχεία:

1. αδυναμία παραιτήσης από τη συχνή χρήση της ουσίας και συνέχιση αυτής με διάφορες δικαιολογίες, και
2. επιθυμία για όλο και μεγαλύτερες ποσότητες μέχρι απώλεια του έλεγχου πάνω σε αυτή.

Αυτά τα δυο χαρακτηριστικά στοιχεία της ψυχικής εξάρτησης εμφανίζονται συχνά το ένα μετά το άλλο στον ίδιο ασθενή και παραμένουν για πάντα, εκτός και αν ο ασθενής κατορθώσει, μετά από ειδική θεραπεία, να παραιτηθεί τελείως από τη χρήση ουσιών. Εδώ πρέπει να τονιστεί ότι στην περίπτωση εξάρτησης, π.χ. από οινοπνευματώδη ποτά δεν υπάρχει θεραπεία με την έννοια ότι ο ασθενής μπορεί να επανακτήσει την ικανότητά του να πίνει "με μέτρο". Μόνη λύση είναι η απόλυτη αποφυγή έστω και απλής δοκιμής ενός οινοπνευματώδους σκευάσματος.

Η *σωματική εξάρτηση* χαρακτηρίζεται από τα συμπτώματα του "συνδρόμου αποστέρησης", που είναι συνήθως διαταραχές του ύπνου, αίσθημα δυσφορίας, ελαφρό τρέμουλο των χεριών, εφίδρωση, ανησυχία κ.λπ.

3. Καρβουντζής, Γ. (1998) *Αλκοόλη και αλκοολισμός*, Παρισιάνης.

4. Παπαγεωργίου, Ε. (1990) *Εξαρτήσεις στη ζωή μας*, Πασχαλίδης.

Το αλκοόλ, όπως και τα ναρκωτικά –κυρίως τα οπιούχα–, είναι από τις ουσίες που φαίνεται να προκαλούν τη μεγαλύτερη και πιο καταστροφική μορφή εξάρτησης. Αυτό το οποίο οι πιο πάνω ουσίες έχουν κοινό δεν είναι η χημική τους σύνθεση, η οποία είναι πολύ διαφορετική για κάθε ουσία, αλλά η *φαρμακολογική τους ιδιότητα να καταστέλλουν τη λειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος*. Με αυτό τον τρόπο δρουν ώστε να μειώνουν το αίσθημα του πόνου, είτε αυτός είναι κοινωνικός είτε σωματικός είτε συναισθηματικός. Ακόμα, η μείωση του πόνου βοηθάει το άτομο με το να του δίνει την αίσθηση της μείωσης των δυσκολιών που αντιμετωπίζει στην καθημερινή του ζωή. Ταυτόχρονα, όμως, αυτή η μείωση της λειτουργίας του κεντρικού νευρικού συστήματος μειώνει την ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις δυσκολίες και τα προβλήματά του, ψυχολογικά και κοινωνικά, που τον οδήγησαν στην εξάρτηση. *Αυτή η μείωση της αντιμετώπισης των προβλημάτων είναι η ουσία της εξάρτησης.*

Το άτομο αρχίζει να χρησιμοποιεί την ουσία ως μέσο φυγής αλλά και “αντιμετώπισης” και “μη αντιμετώπισης” των προβλημάτων του. Οι καταστάσεις, υπαρξιακές και μη, τις οποίες είχε δυσκολία να αντιμετωπίσει πριν την εγκατάσταση της εξάρτησης, γίνονται ακόμα πιο δύσκολες ως προς την αντιμετώπισή τους λόγω της καταστολής των ικανοτήτων του ατόμου να τις αντιμετωπίσει. Άρα αυτοί που πιθανώς θα προχωρήσουν προς την εξάρτηση βρίσκουν τον εαυτό τους να καταφεύγει όλο και περισσότερο, όλο και πιο συχνά στη χρήση της ουσίας, ώστε να επιτύχουν αυτά τα οποία δεν μπορούσαν ή δεν είχαν την ικανότητα να προσμένουν από την ζωή, μέχρι που φτάνουν σε ένα σημείο όπου η ολοκλήρωση, η αποφυγή αλλά και η αντιμετώπιση των οποιωνδήποτε προβλημάτων μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από τη χρήση της ουσίας.

Πολλές φορές ο σύγχρονος άνθρωπος προσπαθεί μέσα από νόμιμες ή παράνομες εξαρτήσεις να δώσει απαντήσεις στη μοναξιά του, στα αδιέξοδά του, στην προσωπική του κρίση. Σε μια τέτοια κατάσταση έρχεται και η οικογένεια να διαδραματίσει το δικό της ρόλο.

Έρευνες των τελευταίων ετών αναφέρουν οικογενειακούς παράγοντες που επιδρούν ή όχι στην κατάχρηση νόμιμων ή παράνομων εξαρτητικών ουσιών.

Στους σημαντικότερους παράγοντες επικινδυνότητας αναφέρονται:<sup>5</sup>

- η φτώχεια στην οικογένεια,
- η χρήση ουσιών από τους γονείς,
- η ύπαρξη ψυχικής ασθένειας (ιδιαίτερα κατάθλιψης),
- η απώλεια ενός γονέα ή σημαντικού ανθρώπου από τη ζωή του παιδιού, ειδικά πριν από την ηλικία των 11 ετών,
- η γονική επιτρεπτικότητα ως προς τη χρήση,
- ο τρόπος διαμονής σε περιβάλλον με συγκρούσεις ή βίαιες συμπεριφορές,
- η έλλειψη επικοινωνίας και συναισθηματικών δεσμών,
- οι συμβιωτικές σχέσεις με ασαφή όρια ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας,

5. Άρθρο Ινστιτούτου Ψυχικής Υγιεινής (ΕΠΙΨΥ).

- οι ανεπίλυτες συγκρούσεις και αντιθέσεις,
- η αναποτελεσματική πειθαρχία (χαλαρή, αντιφατική ή πολύ αυστηρή),
- η αντιστροφή ρόλων γονέων-παιδιών· η απώλεια γονικού ελέγχου.

*Ανάμεσα στους σημαντικότερους παράγοντες προστασίας αναφέρονται:*<sup>6</sup>

- η καθαρή και ανοικτή επικοινωνία γονέων-παιδιού,
- οι οικογενειακοί δεσμοί καθώς και οι οικογενειακές παραδόσεις,
- η επικοινωνία και η συναισθηματική έκφραση μεταξύ γονέων και παιδιού, και
- οι ρεαλιστικές προσδοκίες των γονέων.

#### **4. Στάδια εξάρτησης και ρόλος της οικογένειας**

Πολλές φορές η κατάχρηση νόμιμων και παράνομων ουσιών λειτουργεί “εξισορροπητικά” για το οικογενειακό σύστημα, επιτρέποντας την έκφραση και λειτουργία ορισμένων συμπεριφορών και απαγορεύοντας άλλες. Το αποτέλεσμα είναι να θεωρείται μέρος της οικογενειακής ζωής και να δυσκολεύει τα μέλη της οικογένειας να δεχτούν αλλαγή ή να προσαρμοστούν σε νέες καταστάσεις. Κάτω από αυτό το πρίσμα η εμπλοκή της οικογένειας στη θεραπευτική διαδικασία θεωρείται πολύ σημαντική, ιδιαίτερα όταν τα μέλη της μέσα από καθημερινές δραστηριότητες αναπτύσσουν διεργασίες που προάγουν τη διαφοροποίησή τους και βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση, αλληλοσυσχέτιση και συναλλαγή.

Εστιάζοντας, τώρα, στα στάδια αλλαγής του εξαρτημένου ατόμου μπορούμε να δούμε το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η οικογένεια, ανάλογα με τη φάση στην οποία βρίσκεται το εξαρτημένο άτομο.

Στο *στάδιο της προπερίσκεψης* το άτομο δεν είναι έτοιμο για αλλαγή. Πιθανώς να αντιλαμβάνεται ότι η χρήση ουσιών τού δημιουργεί κάποια προβλήματα, αλλά όχι ότι είναι πρόβλημα. Ο ρόλος της οικογένειας στη φάση αυτή είναι σημαντικός, γιατί μπορεί να του ασκήσει πίεση να συμβουλευτεί κάποιον ειδικό με στόχο να αντιληφθεί καλύτερα το πρόβλημα της εξάρτησης και τα προβλήματα που ενέχει η υπάρχουσα συμπεριφορά. Συχνά, ιδιαίτερα τα άτομα που είναι εξαρτημένα από το αλκοόλ, ανταποκρίνονται προκειμένου να αποδείξουν στους οικείους τους ότι δεν έχουν πρόβλημα. Εάν τα μέλη της οικογένειας βρίσκονται στη διαδικασία αποδοχής του προβλήματος, τότε μπορεί να λειτουργήσουν υποστηρικτικά ως προς το εξαρτημένο άτομο και να το ενθαρρύνουν να ζητήσει βοήθεια.

Στο *στάδιο της περίσκεψης* το άτομο σκέφτεται σοβαρά να αλλάξει την εξαρτητική του συμπεριφορά. Τις περισσότερες φορές θεωρεί ότι η χρήση ουσιών είναι πρόβλημα και προσπαθεί να κατανοήσει το πρόβλημα αναζητώντας πληροφορίες. Έχουν ήδη δημιουργηθεί αρκετά προβλήματα υγείας, οικονομικά πι-

6. Άρθρο Ινστιτούτου Ψυχικής Υγιεινής (ΕΠΨΥ).

θανώς και νομικά σχετικά με τη χρήση. Οι τριβές και οι συγκρούσεις μέσα στην οικογένεια λόγω της χρήσης είναι συχνές με αποτέλεσμα τη διαταραχή των σχέσεων και τη δημιουργία οικογενειακών προβλημάτων. Δεν έχει όμως ακόμη δεσμευτεί το άτομο για αλλαγή. Στη φάση αυτή, αν η οικογένεια έχει ήδη ενημερωθεί, μπορεί να δώσει στον ενδιαφερόμενο τις απαραίτητες πληροφορίες. Επίσης, αν τα μέλη της οικογένειας έχουν ενταχθεί σε κάποιο θεραπευτικό πλαίσιο και βρίσκονται σε μια διαδικασία αλλαγής στάσης ως προς το πρόβλημα της εξάρτησης, απενοχοποίησης, προσωπικής αλλαγής και ενημερότητας ως προς το ρόλο που διαδραματίζουν, μπορούν να παίζουν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της προσπάθειάς του.

Στο στάδιο της προετοιμασίας το άτομο είναι διατεθειμένο να κάνει προσπάθεια και να αναλάβει την ευθύνη της αλλαγής του όσον αφορά την εξαρτητική του συμπεριφορά, ακόμα όμως δεν έχει βάλει σε εφαρμογή όλο το σχέδιο προκειμένου να πετύχει το στόχο του. Χρειάζεται να καταλάβει τη σημασία της αλλαγής της εξαρτητικής συμπεριφοράς, να ενισχυθεί και να δεχτεί υποστήριξη κατά τη διαδικασία της αλλαγής. Είναι σημαντικό στη φάση αυτή η οικογένεια να μπορεί να πιέσει και να υποστηρίξει την προσπάθεια του εξαρτημένου ατόμου, θέτοντας όρια τα οποία δεν αναιρεί, κάνοντας ρεαλιστικές συμφωνίες μαζί του, ασκώντας πίεση για αλλαγή, μέσα από μικρές προσωπικές αλλαγές κάθε μέλους της.

Στο στάδιο της δράσης το άτομο είναι έτοιμο να αλλάξει. Αναλαμβάνει σημαντική δράση από μόνο του εντασσόμενο σε κάποιο θεραπευτικό πλαίσιο προκειμένου να αντιμετωπίσει το πρόβλημα της εξάρτησης και να σταματήσει την προβληματική του συμπεριφορά. Ο ρόλος της οικογένειας σε αυτή τη φάση είναι ιδιαίτερα σημαντικός και απαιτούνται προσωπικές αλλαγές των μελών της οικογένειας, ώστε να μη χρειαστεί το εξαρτημένο άτομο να ξαναλειτουργήσει μέσω του προβλήματος αυτού “εξισορροπιστικά” για το οικογενειακό σύστημα. Η ενημερότητα ως προς τους ρόλους, τα όρια, η υπευθυνότητα, η επικοινωνία, οι οικογενειακοί δεσμοί καθώς οι αξίες που διέπουν το οικογενειακό σύστημα είναι θέματα που, όσο τα μέλη της οικογένειας τα επεξεργάζονται, τόσο περισσότερο υποστηρίζουν τη λειτουργικότητα του οικογενειακού συστήματος και κατ’ επέκταση και την προσπάθεια απεξάρτησης του θεραπευομένου.

Στο στάδιο της διατήρησης το άτομο συνεχίζει και σταθεροποιεί την αλλαγή της συμπεριφοράς του. Μετά από μια εντατική περίοδο ενεργού αλλαγής και έχοντας καταφέρει την αποχή από ουσίες, την ψυχική απεξάρτηση, την εξάλειψη της παραβατικής συμπεριφοράς, την αποκατάσταση των οικογενειακών σχέσεων, χρειάζεται να διατηρήσει τα θετικά αποτελέσματα του προηγούμενου σταδίου. Επίσης, χρειάζεται να εντοπίσει και να δουλέψει θέματα υποτροπής. Στη φάση αυτή η οικογένεια μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο σταθεροποιώντας και η ίδια τις αλλαγές της και δημιουργώντας ένα ασφαλές περιβάλλον.

Τέλος, στο στάδιο της υποτροπής το άτομο επανέρχεται στην προηγούμενη συμπεριφορά. Είναι σημαντικό το άτομο να μετακινηθεί από τα στάδια της πε-

ρίσκεψης, της προετοιμασίας και της δράσης χωρίς να μείνει στάσιμο και να αποθαρρυνθεί εξαιτίας της υποτροπής. Να εντοπίσει τα θέματα που συντέλεσαν στην υποτροπή του και να εστιάσει σε αυτά. Σε αυτή τη φάση η οικογένεια καλείται να μην αποθαρρυνθεί και εγκαταλείψει την προσπάθειά της επιστρέφοντας έτσι στην αρχική ισορροπία του οικογενειακού συστήματος. Είναι σημαντικό να εντοπίσει δικές της “υποτροπές” και να προσπαθήσει να τις διορθώσει. Η διατήρηση των αλλαγών που έχει καταφέρει και η ενεργός συμμετοχή σε διορθωτικές κινήσεις που προάγουν τη λειτουργικότητα του συστήματος είναι ιδιαίτερα σημαντικές στο στάδιο αυτό.<sup>7</sup>

## 5. Πρόληψη - Στρατηγικές

Πάντως, η καλύτερη μέθοδος περιορισμού της εξάπλωσης των εξαρτήσεων είναι η πρόληψη και η πληροφόρηση.

Ο στόχος του έργου της πρόληψης είναι η βελτίωση της δημόσιας και ψυχικής υγείας. Το έργο της πρόληψης είναι και πρέπει να είναι το αποτέλεσμα συνδυασμένης δράσης διαφορετικών ανθρώπων. Η πρόληψη αναφέρεται σε διάφορους τομείς και μπορεί να πάρει διάφορες μορφές.

Με τον όρο πρωτογενής πρόληψη εννοείται η παρέμβαση πριν από την εκδήλωση ενός προβλήματος υγείας. Η πρωτογενής πρόληψη ασχολείται ενμέρει με την άσκηση επιρροής στη συμπεριφορά και τις απόψεις μιας ομάδας. Η εκπαίδευση και η πληροφόρηση παίζουν ζωτικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία.

Με τον όρο δευτερογενής πρόληψη εννοείται η πρόωπη ανίχνευση μιας ήδη αναπτυσσόμενης αλλά όχι κλινικά ορατής ασθένειας ή προβλήματος υγείας με τέτοιο τρόπο, ώστε μέσω της πρόωξης παρέμβασης η πρόγνωση να καθίσταται πιο ευνοϊκή. Αυτό το επίπεδο πρόληψης οδηγεί σε μια ενίσχυση του αιτήματος για βοήθεια από γιατρούς και φορείς.

Με τον όρο τριτογενής πρόληψη εννοείται η πρόληψη της υποτροπής μιας ασθένειας ή ο περιορισμός των επιπτώσεων των υπολειμματικών συμπτωμάτων στην περίπτωση της κλινικά εμφανούς ασθένειας ή του προβλήματος συμπεριφοράς στα πρώτα του στάδια. Αυτό το επίπεδο πρόληψης συνδέεται στενά με τη θεραπεία.

Το έργο της πρόληψης υλοποιείται σε πολλαπλά επίπεδα. Καταρχάς, η πολιτική της πρόληψης αναπτύσσεται σε εθνικό και στη συνέχεια σε διεθνές επίπεδο. Κατά δεύτερον, υλοποιείται σε περιφερειακό ή τοπικό επίπεδο και, τέλος, λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες όπως στο σχολείο, την οικογένεια ή τον εργασιακό χώρο. Το έργο της πρόληψης δεν διαχωρίζεται από τα αποδεκτά κοινωνικά πρότυπα. Η πρόληψη πραγματοποιείται σε ένα ιστορικά προκαθορισμένο κοινωνικό πλαίσιο. Σε μια κοινωνία, π.χ., μια ορισμένη ναρ-

7. Άρθρο: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής - Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ) Όμιλος Μελετών και Αναπτυξιακού Σχεδιασμού (ΟΜΑΣ)

κωτική ουσία μπορεί να είναι ανεκτή, ενώ σε μια άλλη μπορεί να επιβάλλονται αυστηρές τιμωρίες για τη χρήση της. Το ερώτημα που συνήθως αναδύεται είναι πότε επιτρέπεται η άσκηση επιρροής στη συμπεριφορά των άλλων, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι προσεγγιζόμενες ομάδες δεν έχουν ζητήσει βοήθεια και ότι μερικές φορές επηρεάζονται χωρίς να το συνειδητοποιούν.<sup>8</sup>

Ποικίλες στρατηγικές για την πρόληψη της χρήσης ή της κατάχρησης των οινοπνευματωδών, του καπνού και άλλων ουσιών μεταξύ των νέων ανθρώπων και των ενηλίκων έχουν αναπτυχθεί και δοκιμαστεί. Η έρευνα δείχνει ότι καμιά προσέγγιση από μόνη της δεν αρκεί για να καλύψει τις ανάγκες όλων των ομάδων. Η προσέγγιση που αποδεικνύεται ως η πλέον αποτελεσματική είναι ευρείας βάσης και σύνθετη. Θα πρέπει να απευθύνεται: α) σε άτομα, όπου εστιάζει στην άσκηση επιρροής στα ίδια τα άτομα και όχι στο κοινωνικό, πολιτικό ή οικονομικό τους περιβάλλον· β) σε συνομηλίκους, εστιάζοντας στο γεγονός ότι η ομάδα των συνομηλίκων αποτελεί μια βασική πηγή επιρροής ιδιαίτερα στην περίπτωση των εφήβων· γ) σε γονείς, οι οποίοι μπορούν να αναλάβουν προληπτική δράση ακολουθώντας κάποιες συμβουλές και οδηγίες·<sup>9</sup> δ) σε σχολεία, με την εμπλοκή γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικών· και ε) στα Μ.Μ.Ε. Οι εκστρατείες των Μ.Μ.Ε. είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές και προσφέρουν πλούσιο υλικό, όπως φωτογραφίες, βίντεο, συνεντεύξεις με διάφορα άτομα και φορείς, αφίσες κ.ά. Μέρος του υλικού αυτού μπορεί να χρησιμοποιηθεί από εκπαιδευτικούς στα σχολεία.

Τέλος, ένα σημαντικό μέτρο πρόληψης είναι η φορολογία των οινοπνευματωδών και των τσιγάρων, καθώς και η μείωση της διαθεσιμότητας των ουσιών αυτών. Ένα άλλο μέτρο που μπορεί να ληφθεί από την κυβέρνηση είναι η υιοθέτηση αυστηρών κανόνων για τη διαφήμιση των ποτών και του καπνού καθώς και για τη χορηγία των αθλητικών δραστηριοτήτων από τη βιομηχανία οινοπνευματωδών ποτών.<sup>10</sup>

8. Council for Health Research, *Priorities in Prevention*, The Hague, 1996.

9. Office for Substance Abuse, *Prevention Plus || - Tools for creating and sustaining drug-free communities*, Rockville (National Clearinghouse for Alcohol and Drug Information) 1989, pp. 17-91.

10. Αναφορά στο νομικό-ηθικό πλαίσιο αξιολόγησης της πρόληψης που δημοσιεύτηκε το 1994 από το Εθνικό Συμβούλιο για τη Δημόσια Υγεία, Zoetermeer, σ. 16-19, 29-31.

## Βιβλιογραφία

- Εγχειρίδιο Πρόληψη, Οικογενειακή, Ναρκωτικά και Καπνός (Επιμ. Dr. Jaap Van der Stel, με τη συνεργασία της Deborah Voordewind), Ομάδα Πομπιντού-Συμβούλιο της Ευρώπης και Jellinek Consultancy.
- Εξαρτήσεις*, Επιστημονική Περιοδική Έκδοση για Θέματα Εξαρτήσεων, Αθήνα, Ιούλιος 2002, τεύχος 1.
- Εξαρτήσεις*, Επιστημονική Περιοδική Έκδοση για Θέματα Εξαρτήσεων, Αθήνα, Δεκέμβριος 2002, τεύχος 2.
- Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής (ΕΠΙΨΥ), Άρθρα και πρόγραμμα.
- Εφημερίδα «Η Καθημερινή», 20-5-2001: «Ο αλκοολισμός απειλεί τους εφήβους».
- Καρβουντζής, Γ., *Αλκοόλη και αλκοολισμός*, Εκδόσεις Παρισιάνη, 1988.
- Παπαγεωργίου, Ε., *Εξαρτήσεις στη ζωή μας*, Εκδόσεις Πασχαλίδης, 1990.
- Ράιτρη, Τζ. – Χάουελς, Μπ. – Σίγκλερ, Ίρβ.: *Παιδιά και αλκοόλ*. Ένα χρήσιμο βιβλίο για δασκάλους, γονείς και παιδιά, Ερμιόνη (Ευγενής χορηγία της Ένωσης Επιχειρήσεων Οικογενειακών Ποτών).
- Τερζίδου, Μ. – Μακά, Ζ. και Κοκκέβη, Α. (Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας), Παγκόσμια Έρευνα για την Υγεία στο Μαθητικό Πληθυσμό.
- Τούντας, Γ., *Κοινωνία και Υγεία*, Εκδόσεις Οδυσσέας / Νέα Υγεία, 2000.
- [www.in.gr](http://www.in.gr): Health, 7-10-2003, άρθρο της εβδομάδας, Γιάννης Βλαχογιαννάκος, Επιμελητής Β' Γαστρεντερολογικής Κλινικής Νοσοκομείου «Ευαγγελισμός».
- [www.neolaia.de/2opseis](http://www.neolaia.de/2opseis)
- [www.msu.gr/files/enimerotica](http://www.msu.gr/files/enimerotica)
- [www.medlook.net/article](http://www.medlook.net/article)

## Σχολές γονέων, οικογενειακή συνοχή και οικογενειακή προσαρμοστικότητα

Βασιλική Κιτσάκη

Δασκάλα, μεταπτυχιακές σπουδές στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό  
Προσανατολισμό, Υποψήφια διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών

### 1. Εισαγωγή

#### 1.1. Θεωρητική προσέγγιση των εννοιών οικογενειακή συνοχή και οικογενειακή προσαρμοστικότητα

Θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας προπilotικής έρευνας αποτέλεσε η ερευνητική και θεωρητική τοποθέτηση των Olson, Partner και Lavee (1985), οι οποίοι προσπάθησαν να εντοπίσουν τους αιτιώδεις παράγοντες που ενέχονται στην εύρυθμη ή μη λειτουργία του οικογενειακού πλαισίου και κατέληξαν στην εύρεση δύο κυρίαρχων παραγόντων: της οικογενειακής συνοχής και της οικογενειακής προσαρμοστικότητας.

Κατέδειξαν με την κατασκευή και τη χορήγηση του ερωτηματολογίου *Faces III* στην αλληλεπίδραση των δύο παραγόντων, που αναλογικά οδηγεί στην ομαλή ή παθολογική λειτουργία των οικογενειών (Olson, Partner & Lavee, 1985).

Η οικογενειακή συνοχή καταδεικνύει την τάση για οικογενειακή και συναισθηματική συνύπαρξη ή απομάκρυνση, και αναλογικά με το βαθμό τήρησής της οι οικογένειες χαρακτηρίζονται ως ελεύθερες, χωρισμένες, συνδεδεμένες και συγκεχυμένες (Olson, 1985).

Η οικογενειακή προσαρμοστικότητα καταμετρά την ευελιξία του οικογενειακού πλαισίου να αναπλαισιώνει τη λειτουργία του καθώς και τις υφιστάμενες σχέσεις και τους ρόλους των μελών του, ιδιαίτερα όταν η αλλαγή αυτή προέρχεται από αιτίες αγχογόνες και αναγκαστικές, που δεν επελέγησαν από το ίδιο το οικογενειακό πλαίσιο κατά δική του επιθυμία και βούληση (Maynard & Olson, 1987).

Κατά τη διαδικασία της προσαρμοστικότητας της οικογένειας σε νέα δεδομένα, τα οικογενειακά σχήματα αποδεικνύονται δομημένα, χειριστικά, ευέλικτα και χαοτικά.

Η ύπαρξη ή μη παθογένειας στο οικογενειακό περιβάλλον και ειδικότερα η ανάπτυξη της δέουσας οικογενειακής συνοχής και οικογενειακής προσαρμοστικότητας, όπως καταδεικνύεται ερευνητικά, ευθύνεται για πλήθος αποκλι-

νουσών συμπεριφορών των παιδιών όπως και για πολλές διαταραχές στη συμπεριφορά και στο συναίσθημά τους (Cashwell & Vacc, 1996· Clark & Shields, 1997· Conger & Conger, 1991).

### 1.2. Στόχοι και υποθέσεις της έρευνας

Η παρούσα μελέτη βασίστηκε σε εμπειρική έρευνα (πilotική), η οποία έλαβε χώρα τον Ιανουάριο και το Φεβρουάριο του 2006, σε δείγμα 90 οικογενειών που επιλέχθηκε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας από οικογένειες που είχαν παρακολουθήσει εκπαιδευτικά προγράμματα Σχολών Γονέων. Χορηγήθηκαν τα εξής ερωτηματολόγια: α) ερωτηματολόγιο FACES, το οποίο διερευνά την ενδοοικογενειακή συνοχή και τις σχέσεις που αναπτύσσουν τα μέλη μιας οικογένειας με βάση μια πενταβάθμια κλίμακα likert, και β) αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο ατομικών και δημογραφικών στοιχείων.

Στόχοι της ερευνητικής μελέτης, η οποία βασίστηκε σε εμπειρική έρευνα (επισκόπηση με ερωτηματολόγιο), ήταν: α) να ανιχνεύσει, να εντοπίσει και να καταγράψει το βαθμό οικογενειακής συνοχής και προσαρμοστικότητας των οικογενειών του ερευνητικού δείγματος και β) να ελέγξει τους ατομικούς και δημογραφικούς παράγοντες που σχετίζονται με το βαθμό συνοχής και προσαρμογής και το οικογενειακό προφίλ του δείγματος.

Ακολούθησε στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων.

Ειδικότερα, τα διερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως ακολούθως:

Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των διάφορων χαρακτηριστικών του δείγματος που αναφέρονται σε ατομικές-δημογραφικές μεταβλητές (φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, οικογενειακή κατάσταση, επάγγελμα, επαγγελματική εμπειρία) και του βαθμού οικογενειακής συνοχής και προσαρμοστικότητας που αναπτύσσει;

### 1.3. Μέθοδος

#### *Μέσα συλλογής δεδομένων*

Για την εκτέλεση της έρευνας χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο περιλάμβανε:

α) **ερωτηματολόγιο με ατομικά και δημογραφικά στοιχεία**, τα οποία εξετάζονται με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις αυτές εξετάζουν οκτώ ανεξάρτητες μεταβλητές και ειδικότερα: το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, την οικογενειακή κατάσταση, το επάγγελμα/επαγγελματική εμπειρία και, ειδικότερα, συνολικά χρόνια εργασίας, χρόνια εργασίας στη συγκεκριμένη υπηρεσία και χρόνια εργασίας στη συγκεκριμένη θέση.

β) **ερωτηματολόγιο FACES**. Το ερωτηματολόγιο αυτό κατασκευάστηκε το 1985 από τους D.H. Olson και Y. Lavee το 1985, και κλήθηκε να μετρήσει την οικογενειακή προσαρμογή και την οικογενειακή συνοχή εντάσσοντας τις οικογένειες σε έναν από τους 16 οικογενειακούς τύπους και εντοπίζοντας τρεις (ισορροπημένη, μέσης κατάστασης και ακραία οικογένεια) ή περισσότερους γενικούς τύπους οικογενειακών καταστάσεων. Μπορεί να

χρησιμοποιηθεί σε όλους τους τύπους των οικογενειακών πλαισίων διαβίου, όπως και σε άτεκνες οικογένειες ή οικογένειες συνταξιούχων.

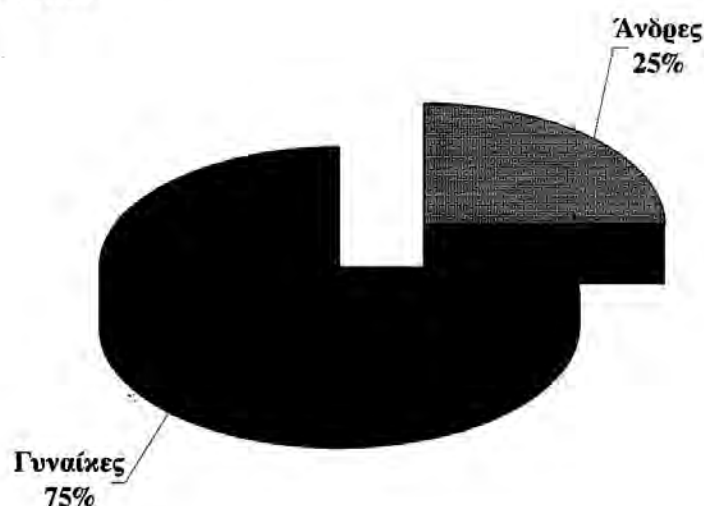
Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου γίνεται με βάση την υποκειμενική εκτίμηση και απόδοση από τους συμμετέχοντες των οικογενειακών σχέσεων. Οι κρίσεις αυτές συχνά δεν αποδίδουν την πραγματική διάσταση των τεκταινόμενων, ιδιαίτερα όταν μεσολαβούν μεγάλα χρονικά διαστήματα, αλλά αυτό ελάχιστα ενδιαφέρει, αφού ο άξονας του ενδιαφέροντος κινείται γύρω από την αντίληψη του δείγματος για την όλη κατάσταση (Babor, Brown & Del Boca, 1990· Jacob, 1987).

Ο πολιτισμικός παράγοντας αποδείχτηκε ότι ενέχεται ισχυρότερα από πολλούς άλλους για τη διαμόρφωση της οικογενειακής συνοχής και της οικογενειακής προσαρμοστικότητας μιας οικογένειας (Hasui, 2004).

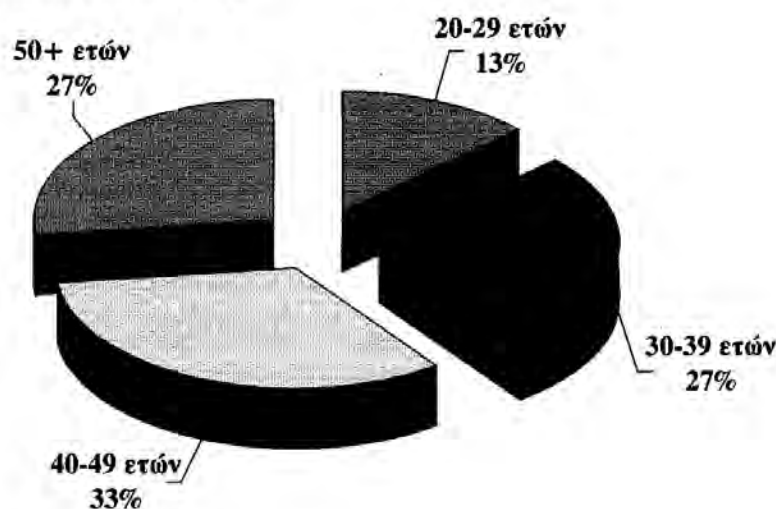
#### 1.4. Δείγμα

Ως προς τα ατομικά και δημογραφικά στοιχεία του δείγματος προέκυψαν τα ακόλουθα:

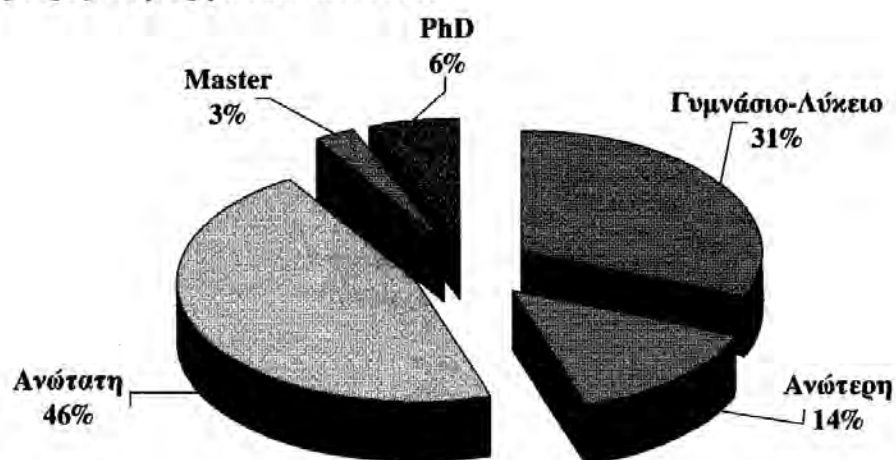
Ως προς το φύλο:



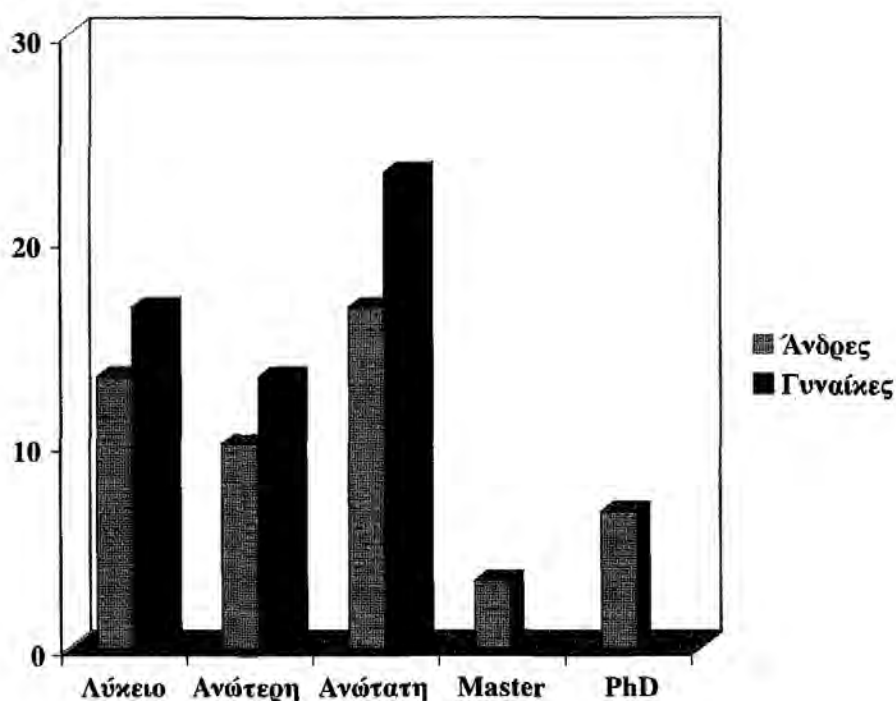
Ως προς την ηλικιακή κατανομή:



**Ως προς το μορφωτικό επίπεδο:**



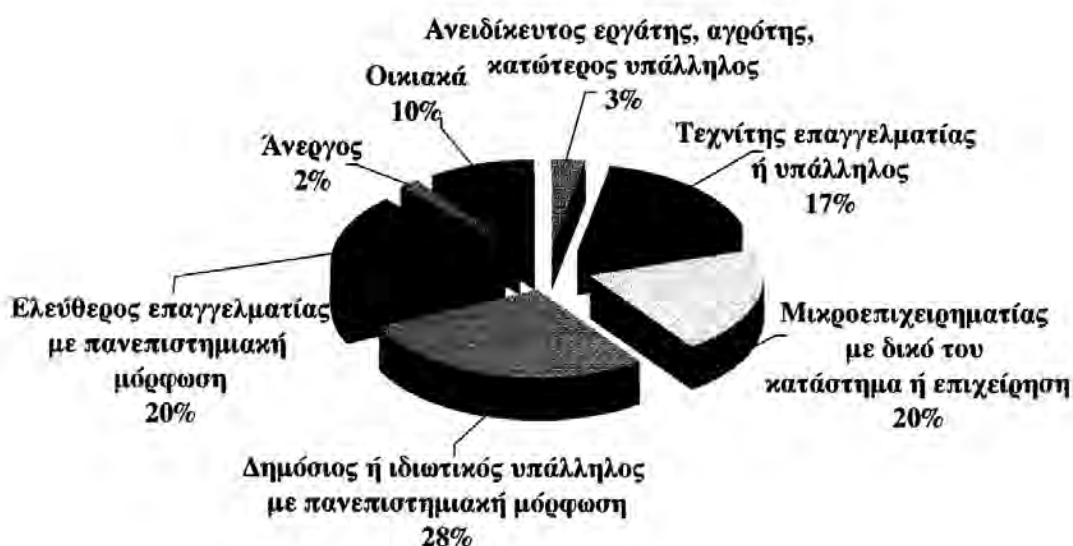
**Ως προς το μορφωτικό επίπεδο ανά φύλο:**



**Ως προς την οικογενειακή κατάσταση:**



### Ως προς την επαγγελματική κατάσταση:



### Ευρήματα

#### Β.2. Σύγκριση μέσων όρων των παραγόντων του ερωτηματολογίου FACES ως προς το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο, το επάγγελμα του γονέα και την οικογενειακή κατάσταση

Η σύγκριση των μέσων όρων στους παράγοντες του Ερωτηματολογίου FACES – Συνοχή Οικογένειας και Προσαρμοστικότητα (εξαρτημένη μεταβλητή) με μια σειρά ανεξάρτητων μεταβλητών κατέδειξε στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις ακόλουθες μεταβλητές:

Διαφορές προέκυψαν μόνο στον παράγοντα της προσαρμοστικότητας σε σχέση με τη μεταβλητή του φύλου (βλ. Πίν. 2.1, Γράφ. 2.1.1). Αναλυτικά, οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όρο ( $M=45,33$ ,  $N=75$ ) στο συγκεκριμένο παράγοντα σε σχέση με τους άνδρες ( $M=40,59$ ,  $N=12$ ) και η διαφορά αυτή κρίθηκε στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας  $p<0.05$  (βλ. Πίν. 2.2).

Η εξέταση της σχέσης μορφωτικού επιπέδου γονέα και των παραγόντων του FACES κατέδειξε στατιστικώς σημαντικές διαφορές. Αναλυτικά, μεγαλύτερο μέσο όρο στον παράγοντα της προσαρμοστικότητας εμφάνισαν οι γονείς με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο, πτυχιούχοι Ανώτατης Εκπαίδευσης ( $M=40,15$ ,  $N=40$ ) καθώς και κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ( $M.O.=42$ ,  $N=3$ ) σε σχέση με τους γονείς που είναι απόφοιτοι Γυμνασίου-Λυκείου και Ανώτερης Σχολής ( $M.O.=35,83$ ,  $N=27$  και  $M.O.=36,50$ ,  $N=12$  αντίστοιχα) (βλ. Πίν. 2.3). Οι διαφορές που προέκυψαν κρίθηκαν στατιστικώς σημαντικές σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% (βλ. Πίν. 2.4).

Δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στον παράγοντα της οι-

κογενειακής συνοχής (βλ. Πίν. 2.4).

Η εξέταση της σχέσης μεταξύ του επαγγέλματος του γονέα και των παραγόντων του FACES κατέδειξε στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις ακόλουθες κατηγορίες επαγγελμάτων: Υψηλότερο μέσο όρο στον παράγοντα της οικογενειακής συνοχής εμφανίζουν οι γονείς που είναι εκπαιδευτικοί ( $M.O.=24,60$ ) καθώς επίσης και οι νοικοκυρές ( $M.O.=24,40$ ) (βλ. Πίν. 2.5). Επίσης, στον παράγοντα της οικογενειακής προσαρμοστικότητας υψηλότερο μέσο όρο εμφανίζουν οι γονείς με υψηλή μόρφωση, εξειδίκευση καθώς και οι εκπαιδευτικοί ( $M.O.=42,00$  και  $M.O.=41,40$ ). Οι διαφορές που προέκυψαν κρίθηκαν στατιστικώς σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας μικρότερο του 5% (βλ. Πίν. 2.6).

Επίσης, ως προς τη μεταβλητή της ηλικίας, τα άτομα ηλικίας 30-39 ετών εμφανίζουν χαμηλότερο βαθμό στον παράγοντα της οικογενειακής συνοχής ( $M.O.=20,52$ ) σε σχέση με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες (βλ. Πίν. 2.7). Οι διαφορές που προέκυψαν κρίθηκαν στατιστικώς σημαντικές σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $p<0,05$  (βλ. Πίν. 2.7). Δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στον παράγοντα της προσαρμογής με βάση την ηλικία (βλ. Πίν. 2.8).

## 2. Ευρήματα - Συζήτηση

Η έρευνα αποσκοπούσε στη διερεύνηση των μεταβλητών της οικογενειακής συνοχής και της οικογενειακής προσαρμοστικότητας στους γονείς των οικογενειών του ερευνητικού δείγματος και, κατά συνέπεια, η συλλογή και η επεξεργασία των στοιχείων εξελίχθηκαν γύρω από συγκεκριμένους άξονες, που υπογορεύτηκαν από το θεωρητικό πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας. Η ανάλυση των ευρημάτων έγινε σε διερευνητική νατουραλιστική βάση.

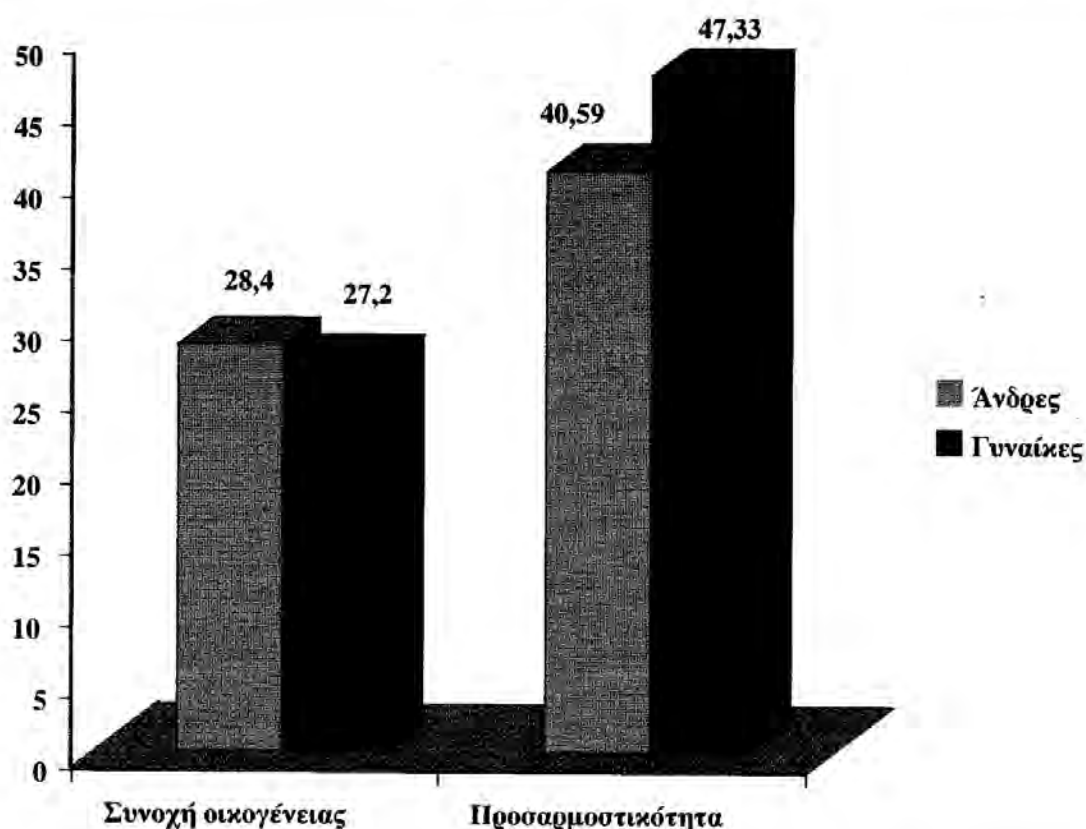
Από την ερευνητική δραστηριότητα και τα ευρήματα που την ακολούθησαν καταδείχθηκαν, αναλυτικότερα, τα ακόλουθα.

### Ως προς την οικογενειακή προσαρμοστικότητα και το φύλο:

Διαφορές προέκυψαν ανάμεσα μόνο στον παράγοντα της προσαρμοστικότητας ως προς τη μεταβλητή του φύλου. Αναλυτικά, οι γυναίκες εμφανίζουν υ-

Πίν. 2.1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στους παράγοντες του Ερωτηματολογίου Faces ως προς το φύλο

| ΦΥΛΟ     | ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ |    |      |                   |    |       |
|----------|----------------------------|----|------|-------------------|----|-------|
|          | Συνοχή οικογένειας         |    |      | Προσαρμοστικότητα |    |       |
|          | M.O.                       | N  | T.A. | M.O.              | N  | T.A.  |
| Άνδρες   | 28,40                      | 14 | 2,71 | 40,59             | 12 | 12,10 |
| Γυναίκες | 27,20                      | 75 | 3,98 | <b>47,33</b>      | 75 | 6,32  |
| ΣΥΝΟΛΟ   | 27,33                      | 89 | 3,86 | 41,24             | 87 | 7,47  |



Γράφ. 2.1.1. Μέσοι όροι στους παράγοντες του Ερωτηματολογίου FACES ως προς το φύλο.

Πίν. 2.2. F-τιμές και στατιστική σημαντικότητα ως προς τη μεταβλητή του φύλου

|                             | SS     | df | MS     | F    | Σημαντικότητα |
|-----------------------------|--------|----|--------|------|---------------|
| συνοχή x φύλο               | 12,72  | 1  | 12,72  | ,581 | ,359          |
| προσαρμοστικότητα<br>x φύλο | 233,07 | 1  | 233,07 | 4,33 | ,040          |

ψηλότερο μέσο όρο ( $M=45,33$   $N=75$ ) στο συγκεκριμένο παράγοντα σε σχέση με τους άνδρες ( $M=40,59$   $N=12$ ).

Τα ερευνητικά αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι διατηρείται ο ενισχυμένος παραδοσιακά ρόλος του γυναικείου πληθυσμού ως προς την ενότητα και την ενδυνάμωση του οικογενειακού ιστού (Weigel et al., 1995).

**Ως προς την οικογενειακή συνοχή, την οικογενειακή προσαρμοστικότητα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων:**

Η εξέταση της σχέσης μορφωτικού επιπέδου γονέα και των παραγόντων του FACES κατέδειξε στατιστικώς σημαντικές διαφορές. Αναλυτικά, μεγαλύτερο μέσο όρο στον παράγοντα της προσαρμοστικότητας εμφάνισαν οι γονείς με υ-

**Πίν. 2.3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στους παράγοντες του Ερωτηματολογίου FACES ως προς το μορφωτικό επίπεδο.**

| Μορφωτικό επίπεδο           | Οικογενειακή συνοχή |    |      | Προσαρμοστικότητα |    |       |
|-----------------------------|---------------------|----|------|-------------------|----|-------|
|                             | M.O.                | N  | T.A. | M.O.              | N  | T.A.  |
| Απόφοιτος Γυμνασίου-Λυκείου | 28,33               | 27 | 4,62 | 35,83             | 27 | 4,57  |
| Πτυχιούχος Ανώτερης Σχολής  | 26,00               | 12 | ,000 | 36,50             | 12 | 3,53  |
| Πτυχιούχος Ανώτατης Σχολής  | 25,82               | 40 | 4,44 | <b>40,15</b>      | 40 | 11,59 |
| Μεταπτυχιακό                | 27,85               | 3  | 3,38 | <b>42,00</b>      | 3  | 5,15  |
| Διδακτορικό                 | 29,80               | 5  | 2,38 | <b>41,40</b>      | 5  | 2,70  |
| <b>ΣΥΝΟΛΟ</b>               | 27,34               | 87 | 3,88 | 40,77             | 87 | 7,50  |

**Πίν. 2.4. F-τιμές και στατιστική σημαντικότητα ως προς τη μεταβλητή του μορφωτικού επιπέδου.**

|                                         | SS      | df | MS     | F    | Σημαντικότητα |
|-----------------------------------------|---------|----|--------|------|---------------|
| οικογενειακή συνοχή x μορφωτικό επίπεδο | 124,075 | 4  | 31,019 | 2,16 | ,448          |
| προσαρμοστικότητα x μορφωτικό επίπεδο   | 51,44   | 4  | 12,861 | ,220 | <b>,046</b>   |

ψηλότερο μορφωτικό επίπεδο, πτυχιούχοι Ανώτατης Εκπαίδευσης (M.O.=40,15 N=40) καθώς και οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (M.O.=42 N=3) σε σχέση με τους γονείς που είναι απόφοιτοι Γυμνασίου-Λυκείου και Ανώτερης Σχολής (M.O.=35,83 N=27, και M.O.=36,50 N=12 αντίστοιχα).

Πιθανολογούμε ότι οι γονείς του δείγματος οι οποίοι συμμετέχουν στα εκπαιδευτικά προγράμματα των Σχολών Γονέων, στάση που δεν θεωρείται ιδιαίτερα συνηθισμένη για τα ελληνικά δεδομένα, αναζητούν ήδη τρόπους λειτουργικότερης διαχείρισης των οικογενειακών ζητημάτων και, παρόλο που απουσιάζουν διεθνείς έρευνες σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων σε ανάλογα προγράμματα, το ανώτερο μορφωτικό επίπεδο ίσως προαναγγέλλει μεγαλύτερη τάση για προσαρμοστικότητα σε ανάλογες καταστάσεις.

**Πίν. 2.5. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στους παράγοντες του Ερωτηματολογίου FACES ως προς το επάγγελμα γονέα.**

| Επάγγελμα γονέα                             | Οικογενειακή Συνοχή |    |      | Προσαρμοστικότητα |    |       |
|---------------------------------------------|---------------------|----|------|-------------------|----|-------|
|                                             | M.O.                | N  | T.A. | M.O.              | N  | T.A.  |
| Υψηλής μόρφωσης - εξειδίκευσης              | 22,60               | 17 | 4,62 | <b>42,00</b>      | 17 | 4,57  |
| Ειδικευμένοι υπάλληλοι                      | 20,45               | 10 | 4,51 | 36,50             | 10 | 5,53  |
| Υπάλληλοι γραφείου                          | 21,54               | 21 | 4,44 | <b>40,15</b>      | 21 | 11,59 |
| Έμποροι, βιοτέχνες, ελεύθεροι επαγγελματίες | 22,40               | 16 | 3,38 | 35,83             | 16 | 6,15  |
| Εκπαιδευτικοί                               | <b>24,60</b>        | 9  | 2,38 | <b>41,40</b>      | 9  | 2,70  |
| Ανειδίκεντοι εργάτες                        | 22,40               | 2  | 3,88 | 40,77             | 2  | 7,50  |
| Νοικοκυρές                                  | <b>24,40</b>        | 12 | 4,50 | 34,40             | 12 | 6,42  |
| <b>ΣΥΝΟΛΟ</b>                               | 22,40               | 87 | 3,90 | 39,87             | 87 | 4,80  |

**Πίν. 2.6. F-τιμές και στατιστική σημαντικότητα ως προς τη μεταβλητή του επαγγέλματος γονέα**

|                                       | SS      | df | MS    | F    | Σημαντικότητα |
|---------------------------------------|---------|----|-------|------|---------------|
| Οικογενειακή συνοχή x επάγγελμα γονέα | 117,075 | 6  | 19,53 | 2,16 | ,034          |
| Προσαρμοστικότητα x επάγγελμα γονέα   | 51,44   | 6  | 8,57  | 2,24 | ,046          |

**Ως προς την οικογενειακή συνοχή, την οικογενειακή προσαρμοστικότητα και το επάγγελμα των γονέων:**

Η εξέταση της σχέσης μεταξύ του επαγγέλματος του γονέα και των παραγόντων του FACES κατέδειξε στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις ακόλουθες κατηγορίες επαγγελμάτων: Υψηλότερο μέσο όρο στον παράγοντα της οικογενειακής συνοχής εμφανίζουν οι γονείς που είναι εκπαιδευτικοί (M.O.=24,60) καθώς επίσης και οι νοικοκυρές (M.O.=24,40). Πιθανολογούμε ότι το εύρημα για

Πίν. 2.7. Μέσοι όροι και τυπική απόκλιση των παραγόντων του *FACES* ως προς την ηλικία

| Ηλικία        |                 | Προσαρμογή | Οικογενειακή συνοχή |
|---------------|-----------------|------------|---------------------|
| 20-29 ετών    | Μέσος Όρος      | 46,50      | 23,33               |
|               | N               | 12         | 12                  |
|               | Τυπική Απόκλιση | 4,60       | 1,41                |
| 30-39 ετών    | Μέσος Όρος      | 41,44      | <b>20,52</b>        |
|               | N               | 24         | 24                  |
|               | Τυπική Απόκλιση | 3,53       | 3,05                |
| 40-49 ετών    | Μέσος Όρος      | 46,25      | 23,00               |
|               | N               | 30         | 30                  |
|               | Τυπική Απόκλιση | 2,73       | 2,82                |
| 50+ ετών      | Μέσος Όρος      | 42,00      | 23,05               |
|               | N               | 24         | 24                  |
|               | Τυπική Απόκλιση | 7,36       | 1,04                |
| <b>ΣΥΝΟΛΟ</b> | Μέσος Όρος      | 43,76      | 22,39               |
|               | N               | 90         | 90                  |
|               | Τυπική Απόκλιση | 5,54       | 2,52                |

Πίν. 2.8. F-τιμές και στατιστική σημαντικότητα των παραγόντων του *Faces* ως προς την ηλικία.

|                                     |                |            | Sum of Squares | df | Mean Square | F     | Sig.        |
|-------------------------------------|----------------|------------|----------------|----|-------------|-------|-------------|
| <b>Προσαρμοστικότητα x Ηλικία</b>   | Between Groups | (Combined) | 224,250        | 7  | 32,036      | 1,056 | ,423        |
|                                     | Within Groups  |            | 667,117        | 22 | 30,323      |       |             |
|                                     | Total          |            | 891,367        | 29 |             |       |             |
| <b>Οικογενειακή συνοχή x Ηλικία</b> | Between Groups | (Combined) | 72,767         | 7  | 10,395      | 2,041 | <b>,045</b> |
|                                     | Within Groups  |            | 112,033        | 22 | 5,092       |       |             |
|                                     | Total          |            | 184,800        | 29 |             |       |             |

τους εκπαιδευτικούς είναι αναμενόμενο, γιατί λειτουργούν κατά κύριο λόγο με παρόμοιο τρόπο και στην εργασία τους, προβάλλοντας ζητήματα συνοχής της ομάδας ως αναγκαία για τη λειτουργία της τάξης τους. Οι νοικοκυρές πιθανολογούμε ότι ασχολούνται αποκλειστικά με θέματα που αφορούν τις οικογένειές τους, αφού απέχουν από εργασιακές ασχολίες και το ενδιαφέρον τους μετατίθεται σε ανάλογα ζητήματα.

Επίσης, στον παράγοντα της οικογενειακής προσαρμοστικότητας υψηλότε-

ρο μέσο όρο εμφανίζουν οι γονείς με υψηλή μόρφωση, εξειδίκευση καθώς και οι εκπαιδευτικοί ( $M.O. = 42,00$  και  $M.O. = 41,40$ ).

**Ως προς την οικογενειακή συνοχή, την οικογενειακή προσαρμοστικότητα και την ηλικία των γονέων:**

Ως προς τη μεταβλητή της ηλικίας, τα άτομα ηλικίας 30-39 ετών εμφανίζουν χαμηλότερο βαθμό στον παράγοντα της οικογενειακής συνοχής ( $M.O. = 20,52$ ) σε σχέση με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες.

Επισημαίνεται απουσία ερευνών που συσχετίζουν την ηλικία με τον παράγοντα της οικογενειακής συνοχής και έτσι δεν διαθέτουμε συγκρίσιμα μεγέθη. Πιθανολογούμε ότι στην ηλικία αυτή, που θεωρείται εξαιρετικά προσοδοφόρα για την επαγγελματική άνοδο, το κέντρο του ενδιαφέροντος μετατοπίζεται σε ανάλογα ζητήματα και ως εκ τούτου απουσιάζει το αυξημένο ενδιαφέρον για οικογενειακά ζητήματα.

## Βιβλιογραφία

- Babor, T.F. – Brown, J. – Del Boca, K.(1990).Validity of self reports in applied research on addictive behaviors: Fact or fiction; *Behavior Assessment*, 12, 5-31.
- Cashwell, C.S. – Vacc, N.A. (1996). Family functioning and risk behaviors: Influences on adolescent delinquency. *School Counselor*, 44, 105-114.
- Clark, R. – Shields, G. (1997). Family communication and delinquency. *Adolescence*, 32, 81-92.
- Hasui, Ch.(2004). *Factor structure of the FACES III in Japanese university students*. Department of Psychiatry, Kumamoto University School of Medicine.
- Jacob, Th. (1987). Role of time frame in the assessment of family functioning. *Journal of Marital and Family Therapy*, pp. 1-6.
- Maynard, P.E. – Olson, D.H. (1987). Circumplex model of family systems: A treatment tool in family counseling. *Journal of Counseling and Development*, 65, 502-504.
- Olson, D.H. (1985). *FACES III* (Family Adaptation and Cohesion Scales). St. Paul, M.N.: University of Minnesota.
- Olson, D.H. – Partner, J.– Lavee, Y. (1985). *FACES III*. St. Paul: Department of Family Science, University of Minnesota.
- Weigel, D.J. – Weigel, R.R. – Berger, P.S. – Cook, A.S. – Delcampo, R. (1995). Family and work issues across the family life cycle: implications for strengthening educational programs. *Family Science Review*, 8 (3, 4), 143-160.

## **Τι ρόλο παίζει η οικογένεια στη σχολική επίδοση των μαθητών**

Ιωάννης Χ. Παπαγεωργίου  
*Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*

### **1. Εισαγωγή**

Πολλές φορές εμείς οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουμε πλήθος προβλημάτων που έχουν σχέση με τη συμπεριφορά, τη σχολική ένταξη στο χώρο του σχολείου, τη διαφορετικότητα στην κοινωνική τάξη ή και στην εθνικότητα, τις αντιδράσεις μαθητών ή γονέων άλλοτε ήπιου και άλλοτε έντονου χαρακτήρα. Κάθε φορά αναρωτιόμαστε ποια είναι η σωστότερη αντιμετώπιση, η καταλληλότερη στάση απέναντι σε αυτά τα ζητήματα. Πλήθος αναφορών γίνεται σε τεράστια βιβλιογραφία σχετικών παιδαγωγικών θεμάτων. Είναι σωστό να ανατρέξουμε σε κάποιο βιβλίο ή σε κάποιον ειδικό, αλλά ακόμη σωστότερο είναι να είμαστε γνώστες τουλάχιστον μερικών βασικών και εφαρμόσιμων παιδαγωγικών αρχών.

Το σύγχρονο σχολείο, η αλματώδης ανάπτυξη της κοινωνίας σε βιοτικό και τεχνολογικό επίπεδο, οι απαιτήσεις, η ταχύτητα των γνώσεων, οι προκλήσεις που δέχονται οι μαθητές, οι υποχρεώσεις της οικογένειας απέναντι στο σύνολο, η αρρώστια της εποχής μας, το άγχος, είναι στοιχεία που θα πρέπει να γνωρίζει ο σύγχρονος ενημερωμένος δάσκαλος και να πράττει ανάλογα με την παιδαγωγική του κατάρτιση. Η ανατροφή των παιδιών, οι αξίες που διαχέονται, τα κίνητρα που δίνει η οικογένεια, η κοινωνική τάξη είναι μερικοί παράγοντες που επηρεάζουν όχι μόνο τη σχολική επίδοση των μαθητών, αλλά συνολικά την προσωπικότητά τους, τη μελλοντική τους αποκατάσταση, την τοποθέτησή τους απέναντι στην κοινωνία που τους περιμένει για να προσφέρουν.

### **2. Περιβάλλον και παιδί**

Περιβάλλον είναι όλες οι επιδράσεις, άμεσες και έμμεσες, που δέχεται ένα άτομο από τη στιγμή της σύλληψής του ως το θάνατο<sup>(1)</sup> (ψυχολογικό περιβάλλον). Αυτό περιλαμβάνει τόσο το φυσικό (γεωφυσικές και βιοφυσικές επιδράσεις) όσο και το κοινωνικό περιβάλλον (κοινωνικο-οικονομικές και πολιτισμικές επιδράσεις). Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην επίδραση του κοινωνικο-οικονομικού

1. Καψάλης, Αχ., *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Αδελφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1986, σελ. 48-50.

περιβάλλοντος ως παράγοντα για τη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ατόμου που έχει σχέση με την επίδοση στο σχολείο (γλώσσα, αντιληπτικοί τρόποι, κίνητρα μάθησης, δυσκολίες προσαρμογής, επίδοση στα μαθήματα κ.ά.). Κάθε άνθρωπος όμως βιώνει το περιβάλλον του διαφορετικά από άλλους ανθρώπους που ζουν μέσα σε αυτό. Η έρευνα έδειξε ότι η επίδραση της κληρονομικότητας φαίνεται πιο μεγάλη και του περιβάλλοντος πιο μικρή από ό,τι πράγματι είναι. Το ερώτημα, λοιπόν, για τον δάσκαλο είναι αν μπορεί να επιδράσει και μέχρι ποιο βαθμό στις κληρονομικές καταβολές του μαθητή μέσα από την προσφερόμενη αγωγή στο σχολείο.

Από εργασίες του J. Mc V. Hunt (1961) και του B. Bloom (1964) που έγιναν στην Αμερική διαπιστώθηκε πως μερικά παιδιά αδικούνται στο σχολείο, γιατί δε φέρουν από το σπίτι τους κατάλληλα μορφωτικά εφόδια, ώστε να ξεκινήσουν τη σχολική τους σταδιοδρομία με τις ίδιες προϋποθέσεις με τα άλλα παιδιά των «καλών οικογενειών». Οι κλινικές παρατηρήσεις του A. Nitschke (1962) έδειξαν<sup>(2)</sup> πως μερικές εκδηλώσεις της συμπεριφοράς, αλλά και ορισμένοι τρόποι κινήσεων, που τις απέδιδαν κυρίως σε γενετικούς παράγοντες, μαθαίνονται και διδάσκονται μέσα στα πλαίσια της καθημερινής επικοινωνίας του παιδιού με τους γονείς του. Είναι αυτό που όλοι σήμερα ξέρουμε λέγοντας για τα παιδιά ότι αντικατοπτρίζουν την οικογένειά τους. Εντυπωσιακή είναι η περίπτωση των λεγόμενων «λυκόπαιδων», παιδιών που για διαφορετικούς λόγους μεγάλωσαν στην ερημιά, μακριά από την ανθρώπινη επικοινωνία. Η περίπτωση τους δείχνει πως ο άνθρωπος χωρίς την παιδαγωγική επίδραση της ανθρώπινης συμβίωσης και επικοινωνίας παραμένει σε μια υπάνθρωπη βαθμίδα εξέλιξης και δεν μπορεί να αναπτύξει τις ανθρώπινες ιδιότητές του. Ο J. Watson είπε: «Δώστε μου μια ντουζίνα παιδιά και έναν κόσμο όπου θα τα αναθρέψω. Εγγυώμαι πως το καθένα από αυτά θα το διαμορφώσω στην κατεύθυνση που θέλω εγώ». Ο Piaget<sup>(3)</sup> πιστεύει πως η κληρονομικότητα, το περιβάλλον και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση δεν αποτελούν τους κυριότερους παράγοντες της πνευματικής ανάπτυξης, αλλά έχουν δευτερεύουσα μόνο σημασία, γιατί υπακούουν σε έναν αυτοματοποιημένο μηχανισμό ανάπτυξης της ίδιας της νόησης, το μηχανισμό της εξισορρόπησης. Η ανθρώπινη νοημοσύνη έχει μια εντελώς ιδιαίτερη, μια δική της ενεργητική δυνατότητα για ανάπτυξη, γι' αυτό και δύο άτομα με την ίδια κληρονομικότητα, που ζουν στο ίδιο ακριβώς περιβάλλον, γίνονται δύο εντελώς ξεχωριστές προσωπικότητες.

### 3. Κοινωνικότητα του παιδιού και σχολείο

Κατά τον Rene Hubert η κοινωνικοποίηση του παιδιού αρχίζει από τη γέννησή του. Βάση της κοινωνικότητας του παιδιού<sup>(4)</sup> είναι η οικογένεια και κυρίως

2. Καψάλης, Αχ., ό.π., σελ. 39.

3. Καψάλης, Αχ., ό.π., σελ. 173, 174.

4. Χαραλαμπίδης, Β., *Γενική Παιδαγωγική*, Αδελφοί Κυριακίδη, Αθήνα 1984, σελ. 250, 251, 252.

η μητέρα, με τη σωστή θέση που θα πάρει απέναντί του. Ανάμεσα στη σχέση μητέρας-παιδιού δημιουργούνται τα πρώτα στηρίγματα της κοινωνικής ανάπτυξης. Από την αγάπη των γονέων και του δασκάλου τρέφεται η κοινωνικότητα του παιδιού, η οποία ενισχύεται με τη συνεχή και γεμάτη ενδιαφέρον καθοδήγηση και χειραφέτηση. Μετά την οικογένεια, στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας ακολουθεί το σχολείο με την παιδαγωγική του δραστηριότητα. Ούτε η οικογένεια ούτε το σχολείο θεωρεί τόσο απλή την προσαρμογή του παιδιού σε ορισμένα πρότυπα κοινωνικής ζωής. Το σχολείο προετοιμάζει το παιδί με την ανάλογη κοινωνική αγωγή και προσπαθεί με τα μέσα που διαθέτει και με την όλη οργάνωσή του να το προσαρμόσει προοδευτικά στο πνεύμα της κοινωνικής ζωής. Οι εξεζητημένες προσπάθειες, που τείνουν στην πρόωρη κοινωνικοποίηση του παιδιού και στην πρόωρη οικειοποίηση τρόπων κοινωνικής ζωής (στην εποχή μας είναι πολύ συχνό φαινόμενο, καθώς γονείς προσπαθούν να «μεγαλώσουν» τα παιδιά τους με ενέργειες που δεν αρμόζουν στην ηλικία και την ωρίμανση των παιδιών, ζητώντας από αυτά το ακατόρθωτο), καταδικάζονται ανεπιφύλακτα, δεδομένου ότι οδηγούν με μαθηματική ακρίβεια σε αποτυχία. Στην περίοδο της σχολικής ζωής, το παιδί πρέπει με τους ενθουσιασμούς του, τις συγκινήσεις του, τις ποικίλες άλλες συναισθηματικές καταστάσεις του, τη φρονιματιστική διδασκαλία και τη συστηματική χειραφέτηση από τους γονείς του, να αποκτήσει το συναίσθημα της ασφάλειας και της εμπιστοσύνης, να αναπτύξει θάρρος και πρωτοβουλία, και να επιδείξει προθυμία για εργασία και ανάληψη ευθυνών.

Κοινωνικοποίηση, λοιπόν, του παιδιού είναι η ικανότητά του να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του έναντι των άλλων ανηλίκων της συμβιωτικής ομάδας και των ενήλικων προσώπων του περιβάλλοντός του, να έχει αποκτήσει μια σχέση που να επιτρέπει τη συμβίωση και τη συνεργασία με ένα ρυθμό εργασίας και ζωής προοδευτικό και δημιουργικό. Κατά τον Rousseau<sup>(5)</sup> η πνευματική ανάπτυξη του ανθρώπου και η λειτουργική ισορροπία των δυνάμεών του συντελούνται μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον και όχι μακριά από την κοινωνική ζωή. Σ' αυτό το περιβάλλον αναπτύσσεται ηθικά, σωματικά, ψυχικά, πνευματικά και αποκτά προσωπικότητα. Το σχολείο, λοιπόν, που είναι από τα μεγαλύτερα σε διάρκεια περιβάλλοντα του παιδιού, είναι κέντρο πολιτειακής και κοινωνικής ζωής (Kerchensteiner).

Πρέπει, λοιπόν:

- η οικογένεια να είναι ο πρωταρχικός παράγοντας της κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού·
- το σχολείο να προετοιμάζει το παιδί για τη συνειδητή ένταξή του στο ρυθμό της κοινωνικής ζωής·
- να καλλιεργείται ο ελεύθερος διάλογος μεταξύ των μαθητών, ώστε να αναπτύσσεται η κρίση τους·

5. Καψάλης, Αχ., ό.π., σελ. 378-9.

- το σχολείο να ασκεί τους μαθητές να μελετούν, να ερευνούν και να κρίνουν γεγονότα της κοινωνικής, πολιτιστικής και σχολικής ζωής·
- όχι μόνο να πάρει το σχολείο τη μορφή της κοινότητας, αλλά να είναι μια πραγματική κοινότητα·
- η σχολική ζωή, με την παιδαγωγική μορφή και οργάνωσή της, να έχει κοινά χαρακτηριστικά με την οργανωμένη έξω κοινωνία·
- ο εκπαιδευτικός με την έντονη προσωπικότητά του και την κοινωνικότητά του να περάσει ομαλά και συνειδητά τις αξίες στους μαθητές και στην κοινότητα στην οποία ζει.

#### **4. Οικογένεια και σχολική επίδοση**

##### **4.1. Οικογένεια**

Στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού οι ενισχύσεις των γονέων καθορίζουν αποκλειστικά τη μάθησή του, γιατί συνήθως η επιθυμητή συμπεριφορά του παιδιού ενισχύεται θετικά με την εκδήλωση της αγάπης των γονέων. Έχοντας το παιδί πρότυπο συμπεριφοράς τους γονείς του οικειοποιείται ολόκληρο το σύστημα αξιών της οικογένειας. Οικειοποιείται τις φιλοδοξίες, τα ενδιαφέροντα, τις προσδοκίες, τον τρόπο αντιμετώπισης καταστάσεων καλών ή κακών, κερδίζοντας έτσι την αγάπη τους. Ο καθηγητής H. Heckhausen (1970) δέχεται πέντε βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη γέννηση και την ανάπτυξη των κινήτρων επίδοσης. Αυτοί είναι:

1. η ωρίμανση των αισθησιοκινητικών και κυρίως των γνωστικών λειτουργιών,
2. η ανάπτυξη άλλων κινήτρων και προδιαθέσεων (αυτονομία, ανεξαρτησία κ.ά.),
3. ευκαιρίες βιωμάτων επιτυχίας,
4. οι ενισχύσεις των προσπαθειών του παιδιού και
5. τα πρότυπα συμπεριφοράς.

Και οι έρευνες του D. Mc. Clelland συντείνουν στο συμπέρασμα πως η μητέρα που φροντίζει να καταστήσει το παιδί ανεξάρτητο και το παρακινεί να κάνει μόνο του τις διάφορες εργασίες δημιουργεί ευνοϊκές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη των κινήτρων επίδοσης στο παιδί. Γενικά, η θερμή και εγκάρδια ατμόσφαιρα αποτελεί την πιο ευνοϊκή προϋπόθεση για την καλλιέργεια της αυτονομίας, της αυτενέργειας, της αυτοπεποίθησης, των βάσεων, δηλαδή, της ανάπτυξης των κινήτρων απόδοσης. Βασική, όμως, προϋπόθεση για την ανάπτυξη των κινήτρων απόδοσης είναι οι απαιτήσεις των γονέων να ανταποκρίνονται στο επίπεδο των δυνατοτήτων του παιδιού. Οι γονείς που έχουν ισχυρά κίνητρα επίδοσης θέτουν υψηλότερες απαιτήσεις στα παιδιά τους από τους γονείς με ασθενή κίνητρα. Ο πατέρας γενικά είναι πιο συγκρατημένος γονιός. Αφήνει μεγαλύτερη ελευθερία και αυτονομία στο παιδί του που έχει υψηλές επιδόσεις. Αντίθετα, ο πατέρας παιδιών με ασθενή κίνητρα επίδοσης κατευθύνει αυταρχικά τη συμπεριφορά του παιδιού.

Τα παιδιά με ισχυρά κίνητρα επίδοσης θεωρούν ως αίτιο επιτυχίας τους τον εαυτό τους και της αποτυχίας τους την τύχη. Αντίθετα, τα παιδιά με ασθενή κίνητρα επίδοσης θεωρούν ως αίτιο επιτυχίας τους την τύχη και ως αίτιο αποτυχίας τον εαυτό τους. Εδώ η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος είναι μεγάλη γιατί, όταν το παιδί αντεπεξέρχεται με επιτυχία στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, αποκτά αυτοπεποίθηση, αντιμετωπίζει με θετική διάθεση καταστάσεις ή περιστάσεις επίδοσης, γιατί ελπίζει ότι έτσι θα του δοθεί η ευκαιρία να διαπιστώσει τις ικανότητές του. Αν τις περισσότερες φορές αποτυγχάνει, φυσικό είναι να αμφιβάλλει για τις ικανότητές του και να αποφεύγει έτσι τις ευκαιρίες επίδοσης, γιατί τις θεωρεί αποτυχία.

Η οικογένεια πρέπει να ενεργοποιεί τις πνευματικές αξίες, τις πολιτιστικές εσωτερικές αξίες, γεγονός που ξυπνά την πνευματική ζωή στο παιδί και διαμορφώνει μαζί με τις εσωτερικές δυνάμεις το χαρακτήρα του παιδιού. Η αποτελεσματικότητα της ανατροφής στο σπίτι εξαρτάται από τους εξής παράγοντες:

- το ύψος της ανατροφής,
- τον αριθμό των αδελφών και τη θέση του παιδιού στη σειρά των αδελφών,
- την οικονομική θέση της οικογένειας και
- την ατελή και διαταραγμένη οικογένεια.
- Η οικογένεια πρέπει να ικανοποιεί τις βασικές ψυχικές ανάγκες του παιδιού: την αξίωση για αγάπη, ασφάλεια, προσοχή, ελευθερία, καθοδήγηση, κίνητρα, ισότητα. Η ικανοποίηση αυτών των αναγκών πρέπει να διατηρεί τη χρυσή τομή ανάμεσα στα άκρα του «πάρα πολύ» και του «πάρα πολύ λίγο», αλλιώς δημιουργούνται ελλειπείς μορφές ανατροφής στο σπίτι, όπως: το παιδί να κακομαθαίνει, να είναι ανυπάκουο, να αντιδικεί, να μη συμβιβάζεται, να προκαλεί σύγχυση στον εαυτό του και στο περιβάλλον του.
- Η ψυχοπνευματική εξέλιξη του παιδιού δεν επηρεάζεται μόνο από τους γονείς αλλά και από τα αδέρφια. Το μοναχοπαιδί δεν έχει τα ερεθίσματα που προέρχονται από άλλα αδέρφια και έτσι απειλείται η φυσιολογική προσαρμογή του με άλλους ανθρώπους. Αν όμως το παιδί έχει ένα ή δύο αδελφάκια, ευνοείται περισσότερο η σωστή ανάπτυξή του. Οι αξίες και τα ενδιαφέροντα μοιράζονται εξίσου και έτσι το παιδί δεν γίνεται ούτε κακομαθημένο ούτε σκληρό. Όταν το παιδί είναι μεγαλύτερο από ένα αδελφάκι του, παίρνει τα πάντα στα σοβαρά, ταιριάζει λιγότερο με τους συνομηλίκους του και περισσότερο με τους μεγάλους. Το μικρότερο παιδί, αντίθετα, είναι ενεργητικό, ανοιχτό, εύθυμο και δεν παίρνει τίποτα στα σοβαρά.
- Η οικονομική θέση της οικογένειας έχει σχέση με το ντύσιμο, την περιποίηση του σώματος, τη διατροφή, την πνευματική καλλιέργεια, τη διαπαιδαγώγηση, την ανάλογη κοινωνική τάξη. Αντίθετα, η φτώχεια δημιουργεί προβλήματα κυρίως στα αγόρια παρά στα κορίτσια. Αυτή η θέση ταινίζεται και με την ανεργία των γονέων.
- Όταν η οικογένεια είναι ατελής ή διαταραγμένη (διαζύγια, συγκρούσεις κ.ά.), τότε πολλοί παράγοντες παρακάμπνουν. Η συναναστροφή μόνο με τον

πατέρα αναπτύσσει τη θέληση, το σεβασμό στην αυθεντία, την επιδίωξη κύρους και αυτοκυριαρχίας κ.ά. Η συναναστροφή μόνο με τη μητέρα αναπτύσσει τη συναισθηματική πλευρά του παιδιού, το αίσθημα, την αγάπη, την πίστη. Βλέπουμε ότι η σωστή εξισορρόπηση των σχέσεων με τους γονείς δημιουργεί σωστή προσωπικότητα στο παιδί, αφού ο ένας γονέας καλύπτει τον άλλο στη διάπλαση του χαρακτήρα του παιδιού.

Στις περισσότερες οικογένειες τα παιδιά έχουν διαφορετική αλληλεπίδραση με το γονιό του κάθε φύλου. Η μητέρα και ο πατέρας έχουν διαφορετική επιρροή και συνεισφορά στην ανάπτυξη των παιδιών και στην απόκτηση της κατάρτησης για το φύλο τους συμπεριφοράς. Αν και ο πατέρας είναι ένα σημαντικό πρόσωπο για το παιδί, που λειτουργεί ως μοντέλο για μίμηση και ταύτιση, ο ρόλος του είναι δευτερεύων σε σύγκριση με το ρόλο της μητέρας. Οι περισσότεροι θεωρούν ότι ο πιο σημαντικός ρόλος του πατέρα είναι ο οικονομικός, αλλά και οι ίδιοι οι πατέρες θεωρούν ότι, αν έχουν εκπληρώσει τις οικονομικές υποχρεώσεις προς τα παιδιά τους, είναι καλοί πατέρες. Η κοινωνία μας η ίδια δίνει έμφαση στο διαφορετικό ρόλο του πατέρα, κρατώντας τους άνδρες μακριά από τα παιδιά τους, με αποτέλεσμα ο πατέρας να μην έχει τις ίδιες ευκαιρίες όπως η μητέρα, να συμμετέχει, δηλαδή, ενεργά στην ανάπτυξη των παιδιών. Ακόμα και όταν εργάζονται και οι δύο γονείς, η μητέρα είναι αυτή που αναλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος της φροντίδας των παιδιών (Belsky, 1979). Οι έρευνες δείχνουν ότι, ενώ όλοι σχεδόν οι άνδρες παίζουν τακτικά με το παιδί τους, λίγοι είναι αυτοί που συμμετέχουν σε καθημερινή βάση στη φροντίδα του μωρού και ιδιαίτερα στις «βρόμικες δουλειές» (Kotelchuck, 1976). Ο ρόλος της μητέρας, γενικά, έχει μελετηθεί εκτεταμένα, ενώ αντίθετα οι κοινωνιολόγοι δεν μελετούν το ρόλο του πατέρα τόσο διεξοδικά και άμεσα όπως το ρόλο της μητέρας. Σε μια έρευνα βρέθηκε ότι ο πατέρας είναι πιο πιθανό να παίζει με τα παιδιά με διαφορετικό στυλ, πιο φυσικό, ενώ το στυλ της μητέρας είναι πιο τυπικό και συνδεδεμένο με αντικείμενα. Το παίξιμο με τον πατέρα περιλάμβανε πιο άγρια παιχνίδια, ενώ της μητέρας ήταν περισσότερο προφορικό (Lamb, 1975). Η επιστροφή του πατέρα στο σπίτι είναι συνήθως ένα ευχάριστο γεγονός, αφού ο πατέρας είναι αυτός που «διασκεδάζει», ενώ η επιστροφή της μητέρας, όταν εργάζεται, συνήθως συνοδεύεται με τα δυσάρεστα καθήκοντα της ημέρας. Πρέπει ο πατέρας αργότερα να ασχολείται σε καθημερινή βάση με την ανατροφή των παιδιών, και για να ξεκουράσει τη μητέρα αλλά και για να νιώθει το παιδί τη συνεχή παρουσία και των δύο γονιών στο σπίτι. Συμβαίνει, όμως, η συμπεριφορά του πατέρα να διαφοροποιείται απέναντι στα αγόρια και τα κορίτσια της οικογένειας. Από την ηλικία των 9 μηνών του παιδιού, ο πατέρας ανησυχεί περισσότερο για την ασφάλεια της κόρης παρά του γιου (Pedersen & Robson, 1969). Επειδή, εξάλλου, θεωρεί ότι τα κορίτσια είναι εύθραυστα, δεν παίζει τόσο συχνά τα δύσκολα παιχνίδια που παίζει με τα αγόρια. Οι κινήσεις του πατέρα όταν παίζει με τα αγόρια είναι πιο άγριες και απότομες. Αυτό βασίζεται στην αντίληψη που έχει ο πατέρας ότι τα κορίτσια είναι πιο εύθραυστα και λεπτεπίλε-

πτα από ό,τι τα αγόρια. Αυτό το βλέπουμε και όταν μεγαλώνουν τα παιδιά, καθώς ο πατέρας κλίνει περισσότερο προς στα αγόρια, γιατί θεωρεί ή γιατί έμαθε από τους δικούς του γονείς ότι το αγόρι πρέπει να πολεμήσει για να κερδίσει τη ζωή, αλλά και γιατί θα πρέπει αργότερα να συντηρήσει τη δική του οικογένεια, ενώ το κορίτσι θα έχει ένα καλό γάμο και δεν έχει τόση ανάγκη. Οι σημερινές, όμως, αντιλήψεις δείχνουν ότι τα παιδιά πρέπει να αντιμετωπίζονται ισότιμα, γιατί η κοινωνία είναι δύσκολη, οι υποχρεώσεις μεγάλες και τα κίνητρα πολλά. Πρέπει η οικογένεια σήμερα να δημιουργείται σε στέρεες βάσεις, να αναπτύσσεται μόνιμα και σταθερά και να διαπλάθει τα παιδιά της σύμφωνα με τις νέες τάσεις, χωρίς να χάνονται οι αξίες.

#### 4.2. Κακή σχολική επίδοση

Πολλές είναι οι αιτίες που αναγκάζουν ένα παιδί να μην τα πηγαίνει καλά στα μαθήματα. Αναφέρονται στη συνέχεια κάποιες από αυτές.

**Σχολική ανωριμότητα.** Για να αποφασίσουμε εάν ένα παιδί είναι ώριμο ή όχι για το σχολείο, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τους εξής παράγοντες:

- την εξέλιξη της νοημοσύνης του,
- τη συναισθηματική του εξέλιξη,
- την κοινωνική του εξέλιξη,
- τη βιολογική του ωρίμανση.

Τις περισσότερες φορές η εξέλιξη του παιδιού στους παραπάνω τομείς συμβαδίζει, κάποιες φορές όμως το παιδί παρουσιάζει επιβράδυνση στην εξέλιξη μιας ή περισσότερων λειτουργιών και γι' αυτό θεωρείται ανώριμο για τη σχολική εργασία. Εμφανίζεται όταν το παιδί παρουσιάζει αδυναμία να παρακολουθήσει τα μαθήματα της τάξης του, δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή, φτωχό λεξιλόγιο, δυσκολία στις κοινωνικές συναναστροφές και δεν αποδέχεται το περιβάλλον και τους κανόνες της τάξης.

**Ντροπή, δειλία.** Εμφανίζεται όταν το παιδί είναι συνεσταλμένο, δεν κάνει εύκολα φιλίες, παραμένει απομονωμένο, δεν συμμετέχει στις δραστηριότητες της τάξης, αποφεύγει τα άλλα παιδιά στα διαλείμματα. Εδώ θα πρέπει το παιδί να ενθαρρύνεται από τους γονείς του και από τον δάσκαλο με το να του ανατίθενται απλές αρμοδιότητες, απλές ευθύνες, και να παροτρύνονται τα υπόλοιπα παιδιά να παίζουν μαζί του. Οι γονείς θα πρέπει να ασχοληθούν περισσότερο μαζί του παίζοντας, συζητώντας, ενθαρρυνοντάς το, και να εξετάσουν καλύτερα τη ζωή της οικογένειας, ώστε να βελτιώσουν τις συνθήκες ζωής ή ακόμη και να απορρίψουν κάποια δικά τους ελαττώματα. Σίγουρα το παιδί έρχεται στο σχολείο έχοντας κάποια βιώματα, θετικά ή αρνητικά, τα οποία θα πρέπει να τα συνδυάσει με τη ζωή της τάξης. Αυτό είναι δύσκολο για το παιδί και χρειάζεται τη στήριξη όλων των φορέων της εκπαίδευσης. Όχι μόνο ο εκπαιδευτικός, όπως νομίζουν πολλοί γονείς, αλλά και οι γονείς πρέπει να σκύψουν πάνω στα προβλήματα του παιδιού και να μη δικαιολογούν τον εαυτό τους λέγοντας ότι μόνο το σχολείο είναι υπεύθυνο. Συνεργασία, λοιπόν, με τον εκπαιδευτικό, συνεργα-

σία με τους τοπικούς φορείς της εκπαίδευσης, άμεσο ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες του σχολείου, παρακολούθηση, εν ανάγκη, σχολών γονέων, συμμετοχή στις ανοιχτές συζητήσεις και εκδηλώσεις, παρότρυνση του παιδιού για συμμετοχή του σε κοινωνικές εκδηλώσεις (πάρτι, γιορτές κ.ά.), ενδιαφέρον για τους φίλους του και κάλυψη, γενικά, κάθε ανάγκης του για επικοινωνία.

**Αποθάρρυνση.** Σίγουρα, κανένας μαθητής δεν θέλει την επίπληξη και την αποτυχία μπροστά στους άλλους συμμαθητές του. Το ίδιο συμβαίνει και με τους μεγαλύτερους σε ηλικία ανθρώπους, που θέλουν την επιβράβευση για τη συνέχιση των προσπαθειών τους. Είναι απαράδεκτο σημερινός εκπαιδευτικός να δημιουργεί πρόβλημα στην ψυχροσύνθεση των μαθητών του επιπλήττοντάς τους, τιμωρώντας τους, αποφεύγοντάς τους. Δημιουργεί έτσι επιθετικές συμπεριφορές, άγχος, προβλήματα ένταξης στο σύνολο, ανασφάλεια και μαθησιακές δυσκολίες με έντονο το συναίσθημα της απόρριψης και συνεπώς της αποτυχίας. Η ενθάρρυνση, αντίθετα, από το σχολείο με τη συνεργασία γονέα και εκπαιδευτικού, σε συνδυασμό με το καλό κλίμα στην οικογένεια, κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας, είναι στοιχεία που θα τονίσουν την προσωπικότητα του παιδιού και θα του επαναφέρουν την εμπιστοσύνη και την αυτοπεποίθηση που χρειάζεται για να προχωρήσει.

**Αδιαφορία της οικογένειας.** Υπάρχουν κάποια στοιχεία που καθιστούν φανερή ακόμη και στα μάτια των παιδιών την αδιαφορία της οικογένειας. Είναι κουρασμένα, δεν προσέχουν στο μάθημα, δεν συζητούν εύκολα, δεν «ανοίγονται» σε παρέες, έχουν μελαγχολική έκφραση και «κλείνονται» στον εαυτό τους, με αποτέλεσμα την κακή σχολική επίδοση. Χρειάζεται αρκετή προσπάθεια από μέρους του δασκάλου για να πλησιάσει ένα τέτοιο παιδί. Αν πραγματικά υπάρχει καλή σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού, τότε θα τα καταφέρει να το πλησιάσει. Αν το παιδί νιώθει ότι ο δάσκαλος ενδιαφέρεται και θέλει να το βοηθήσει, τότε θα του ανοίξει την καρδιά και θα επιτύχει.

Είναι πολύ λεπτή η θέση του εκπαιδευτικού όταν καλεί τους γονείς σε παιδαγωγική συνάντηση. Εκεί θα πρέπει να τους εκθέσει τα προβλήματα του παιδιού προσέχοντας πάντα να μην επικρίνει και να μην κατηγορεί την οικογένεια.

Είναι απαράδεκτη η αδιαφορία της οικογένειας, ακόμη και αν τα προβλήματα και οι υποχρεώσεις των γονέων είναι μεγάλες. Δεν είναι δυνατόν να μην υπάρχει λίγος χρόνος για να αφιερωθεί στη διάπλαση του παιδιού. Το παιδί σε μικρή ηλικία δεν καταλαβαίνει τα προβλήματα των γονέων. Σε αυτή την ηλικία το παιδί έχει ανάγκη τη στήριξη των γονέων του σε κάθε δραστηριότητά του, είτε παιχνίδι είναι αυτό είτε μαθήματα. Ακόμη και την επίπληξη και παρατήρηση έχει ανάγκη, γιατί έτσι αισθάνεται την ασφάλεια γύρω του. Είναι λάθος που πολλοί γονείς προσπαθούν να βρουν τρόπους για να απομακρύνουν τα παιδιά «μέσα από τα πόδια τους» ή λέγοντας ότι «έχεις μόνο υποχρεώσεις και όχι δικαιώματα» ή ακόμη ότι «εγώ σου τα προσφέρω όλα, εσύ τι κάνεις;». Το παιδί χρειάζεται ό,τι και οι μεγάλοι. Χρειάζεται την ψυχαγωγία, το χιούμορ, τις εκδρομές, τη συμμετοχή του σε όλα τα κοινά της οικογένειας, τη συζήτηση. Αυτά, έστω και σε μι-

κρό βαθμό αν ικανοποιούν τις ανάγκες του παιδιού, επιτυγχάνεται η κοινωνικοποίησή του, επιβραβεύεται η σχολική του επίδοση και η μελλοντική του ένταξη στην κοινωνία. Ο σύγχρονος τρόπος ζωής των νέων οικογενειών έχει πολλές απαιτήσεις και η οικογένεια χρειάζεται ώριμους και σκεπτόμενους γονείς. Θα πρέπει να έχουν υπομονή στις προσπάθειες του παιδιού, να το ανταμείβουν, ελαχιστοποιώντας έτσι τις αποτυχίες του. Αντίθετα, όταν οι γονείς είναι αδιάφοροι, μεγιστοποιούν, ίσως άθελα τους, την όποια αποτυχία, αποθαρρύνουν κάθε δημιουργική προσπάθεια, με αποτέλεσμα την εδραίωση του συναισθήματος της κατωτερότητας στο παιδί.

#### 4.3. Καλή Σχολική Επίδοση

Η καλή σχολική επίδοση εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι:

- η σωστή οργάνωση του μαθητικού χρόνου και των δραστηριοτήτων,
- η σωστή οργάνωση του χρόνου μελέτης,
- η αισιοδοξία και η πίστη για το τελικό αποτέλεσμα,
- η συμπαράσταση των γονέων με την ενεργό συμμετοχή τους,
- η σωστή λειτουργία της οικογένειας, οι κανόνες και οι αξίες της,
- η επιβράβευση σχολείου-γονέων,
- το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων,
- το άμεσο ενδιαφέρον των γονέων για την εξέλιξη του παιδιού,
- το υπόλοιπο περιβάλλον και πόσο αυτό επιδρά,
- η ψυχολογική στήριξη και οι υγιείς σχέσεις,
- ο χώρος εργασίας και μελέτης του παιδιού με τα απαραίτητα μέσα,
- τα δεδομένα κίνητρα την κατάλληλη στιγμή και η αυτοπεποίθηση του παιδιού για την αντιμετώπισή τους,
- οι αναπτυσσόμενες βαθμίδες δυσκολιών και πρωτοβουλιών και η ενθάρρυνσή του για την αντιμετώπισή τους,
- η ενασχόληση του παιδιού με τον αθλητισμό,
- η σωστή ψυχαγωγία του τη σωστή στιγμή,
- η ανάπτυξη ενδιαφερόντων σε συνδυασμό με τα μαθήματα,
- σωστή καθοδήγηση της προσωπικότητάς του με την ανάλογη συμπαράσταση από τους δικούς του,
- πίστη στην εκπαίδευση για την ίδια τη ζωή του παιδιού και όχι μόνο για κοινωνική άνοδο,
- η ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης, με ανάπτυξη θετικής σκέψης για όλες τις στάσεις ζωής,
- η αποφυγή από μέρους των γονέων συγκρίσεων ή διακρίσεων με άλλα αδέλφια ή μαθητές,
- η ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων του παιδιού κ.ά.

Βλέπουμε ότι τα λειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας παίζουν πιο καθοριστικό ρόλο στη σχολική επίδοση και από αυτήν ακόμη την κοινωνικο-οικονομική στάθμη της οικογένειας. Μην ξεχνάμε, όμως, ότι η κοινωνικο-οικονομι-

κή στάθμη καθορίζεται από παράγοντες εξωτερικούς, αποδεκτούς ή μη, οι οποίοι τροποποιούνται ανάλογα με τα συμφέροντα κάθε τάξης. Γιατί, λοιπόν, δεν προσπαθούμε να τροποποιήσουμε τις συνθήκες της δικής μας οικογένειας, που αποτελείται από μικρό πλήθος ατόμων; Δεν θα πρέπει τα οποιαδήποτε προβλήματα να μεταφέρονται στην οικογένεια ούτε η εργασία μας να είναι τροχοπέδη για την ανάπτυξη των παιδιών. Μήπως θα πρέπει να δούμε τα πράγματα από μια άλλη όψη; Μήπως είναι καιρός να καταλάβουμε ότι η ζωή σε ένα σωστό οικογενειακό περιβάλλον θα έχει αποτέλεσμα και την επιτυχία μας στην εργασία; Η θετική ενέργεια που θα πάρουμε από την οικογένεια θα είναι τροφοδότης για την κοινωνική και οικονομική μας ανάπτυξη. Ασφαλώς, κάποιες δυνατότητες της οικογένειας εξαρτώνται από την κοινωνικο-οικονομική θέση της. Αν είναι δύσκολο να βελτιώσουμε αυτή τη θέση, είναι εύκολο, όμως, να βελτιώσουμε τις συνθήκες ζωής της οικογένειας και να επενδύσουμε στα παιδιά μας.

Ας σκύψουμε πάνω στα προβλήματα των παιδιών. Να τα βοηθήσουμε από μικρά στην ανάπτυξη των νοητικών τους ικανοτήτων, ασχολούμενοι μαζί τους με απλά παιχνίδια, να τα εισαγάγουμε στις αξίες της ζωής, να τα μάθουμε στην οργάνωση, να μην τα επιπλήττουμε μπροστά σε άλλους, να τους γνωρίσουμε τους κανόνες και τις υποχρεώσεις τους, να αναπτύξουν την αυτοπεποίθησή τους, να τα ελέγχουμε έμμεσα και να συμπαραστεκόμαστε με συμβουλές μας σε κάθε δυσκολία τους, να τα ενθαρρύνουμε στα προβλήματά τους. Το ένστικτο (μητρικό και πατρικό) που έχουν οι γονείς, οι αξίες για τη ζωή που έχουν διαμορφώσει, η αγάπη για τα παιδιά τους, η θέλησή τους για κάθε δυνατή βοήθεια, η επιθυμία τους για καλύτερη επιτυχία των παιδιών τους κάνουν αυτούς να αισθάνονται ότι πρέπει να προσφέρουν ό,τι είναι δυνατόν για την καλύτερη διάπλαση των παιδιών τους. Μην ξεχνάμε, όμως, ότι σε κάθε κανόνα υπάρχουν και εξαιρέσεις. Έτσι, υπάρχουν και γονείς που πιστεύουν ότι μόνο η εξοικονόμηση όλο και περισσότερων χρημάτων ή κοινωνικής ανόδου θα φέρει την άνοιξη στην οικογένεια. Είναι λάθος να το πιστεύουμε αυτό, γιατί το παιδί έχει καθημερινά την ανάγκη ολοένα και περισσότερο των γονέων του σε αγάπη, συμπαράσταση, ασφάλεια και χρόνο. Η εκπαιδευτική πείρα μου δείχνει αυτά που αναφέρω και είναι πολύ δύσκολο για έναν εκπαιδευτικό να έχει μπροστά του γονείς που «σηκώνουν τα χέρια τους» με τη συμπεριφορά και την αντίδραση του παιδιού τους λέγοντας απλώς «εγώ του προσφέρω ό,τι χρειάζεται, τι να κάνω τώρα;» ή «τι κάνει το σχολείο; γιατί το παιδί μου έρχεται έτσι σπίτι;» ή «τι δεν κάνετε, που θα έπρεπε να κάνετε;» ή «εγώ γυρνάω στο σπίτι αργά από τη δουλειά μου και είμαι πτώμα για να το ελέγξω» ή «γιατί το παιδί μου δεν πάει καλά στα μαθήματα; εγώ δεν μπορώ να βοηθήσω, δεν προλαβαίνω από τη δουλειά μου». Εδώ, λοιπόν, είναι και το ερώτημα: Δεν υπάρχει λίγος χρόνος για το παιδί; Είναι δύσκολο για τον εκπαιδευτικό, που έχει 25 ή και παραπάνω μαθητές, να γνωρίζει τι ακριβώς συμβαίνει και συγχρόνως να επεμβαίνει έγκαιρα.

Η δυνατότητα της οικογένειας να προετοιμάσει το παιδί, σύμφωνα με τις απαραίτητες για τη σχολική μάθηση αξίες, ικανότητες και δεξιότητες, είναι κα-

θαρά θέμα ιδιοσυγκρασίας των γονέων και δεν τους το επιβάλλει κανείς και ούτε κανείς ποτέ θα ζητήσει ευθύνες παρά η ίδια η οικογένεια από τον εαυτό της.

## 5. Συμπεράσματα

Ο ρόλος της οικογένειας στην επίδοση των παιδιών είναι πολύ βασικός και υπάρχει πλούσια σχετική βιβλιογραφία. Από την ημέρα της γέννησής του το παιδί έρχεται σε ένα περιβάλλον όπου η ανατροφή του θα πρέπει να είναι πρωταρχικός στόχος των γονέων. Η ωρίμανση της σκέψης των γονέων, η σταθερότητα των σχέσεών τους καθώς και η ψυχική και κοινωνική ετοιμότητά τους πρέπει να είναι δεδομένες. Οι αξίες της ζωής, οι προσδοκίες, οι φιλοδοξίες, τα πρότυπα, τα κίνητρα, οι συναναστροφές, οι απαιτήσεις, οι ευκαιρίες, οι ενισχύσεις των προσπαθειών, η συμπεριφορά, η αναγνώριση είναι στοιχεία τα οποία οι γονείς πρέπει να προσέχουν, να διαφυλάττουν, να υπερασπίζονται και να μεταδίδουν.

Φθάνοντας στη σχολική ηλικία το παιδί πρέπει να έχει μέσα του όλες τις αξίες και συμπεριφορές και συνεχίζοντας να βελτιώσει αυτές και να αποκτήσει όλες τις δεξιότητες και ικανότητες που προσφέρει το σχολικό περιβάλλον. Η κοινωνικοποίηση του παιδιού ξεκινά, λοιπόν, από τη γέννησή του, διαπλάθεται στην οικογένειά του και συνεχίζει στο σχολείο, όπου εκεί θέτει τα αυριανά θεμέλιά του. Κύριο χαρακτηριστικό του παιδιού της σχολικής ηλικίας είναι η τάση για εργατικότητα και παραγωγικότητα. Οι γονείς πρέπει με υπομονή και επιμονή να παρακολουθούν κάθε προσπάθεια του παιδιού, να την επικροτούν, να την επιβραβεύουν, ώστε να ελαχιστοποιήσουν τις αποτυχίες του και να μεγιστοποιήσουν τις επιτυχίες του. Αντίθετα, όταν οι γονείς είναι αγχώδεις, υπερπροστατευτικοί, πιεστικοί, υποτιμούν τότε τα απλά επιτεύγματα του παιδιού ζητώντας πάντα κάτι καλύτερο, μεγιστοποιούν τις δυσκολίες και τις αποτυχίες του και αποθαρρύνουν κάθε δημιουργική του προσπάθεια, αυξάνοντας έτσι το συναίσθημα κατωτερότητας στο παιδί με αποτέλεσμα την κακή σχολική επίδοση. Η θετική ενέργεια που εκπέμπουν οι γονείς είναι τροφοδότης ζωής για το παιδί. Η αρνητική ενέργεια που εκπέμπουν οι γονείς σίγουρα είναι το μέσο για αμφισβήτηση της ζωής στα μάτια του παιδιού. Ο χρόνος και η υπομονή των γονέων ανταμείβει αυτούς, όταν βλέπουν την επίδοση του παιδιού τους. Πρέπει, λοιπόν, η οικογένεια:

- να είναι αποτελεσματική στη διαχείριση των οικογενειακών θεμάτων με ηρεμία και υπομονή,
- να έχει ξεκάθαρους ρόλους και υποχρεώσεις, ανάλογα με το φύλο,
- να εφαρμόζει συνεπείς κανόνες συμπεριφοράς με σταθερότητα και αυστηρότητα, χωρίς παρεκκλίσεις,
- να εκδηλώνει έμπρακτα το ενδιαφέρον της για τις ανάγκες των μελών της, δίνοντας χρόνο και μεταδίδοντας θετικά στοιχεία,
- να στηρίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη των μελών της,

- να επικοινωνεί με διάλογο, χωρίς προκαταλήψεις,
- να ενθαρρύνει τη συνεργασία χωρίς ακρότητες,
- να στηρίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό μεταξύ των μελών,
- να ενθαρρύνει τις μαθητικές δραστηριότητες των μελών προτρέποντας αυτά πάντα στη σωστή επίδοσή τους,
- να υπάρχει σωστός τρόπος επικοινωνίας μεταξύ των μελών, ώστε να διευκολύνεται ο διάλογος,
- να αξιολογεί και να στηρίζει κάθε ψυχική, σωματική ή πνευματική αλλαγή του παιδιού,
- να δίνει τα σωστά πρότυπα συμπεριφοράς και κοινωνικότητας στο παιδί,
- να αναλάβει πρωτοβουλίες και δράση και να έχει συνεργασία με άλλους γονείς, τόσο στο σχολείο όσο και έξω από αυτό,
- να ενημερώνεται για κάθε κοινωνική αλλαγή και να μην έχει «παρωπίδες» σε κάποιες ιδέες,
- να ενθαρρύνει κάθε θετική εξωσχολική δραστηριότητα του παιδιού, όπως αθλητισμό, θέατρο κ.ά., και
- να παρακολουθεί από κοντά κάθε δραστηριότητα των φίλων του παιδιού και να συζητά μαζί του τις ενέργειες αυτών.

Δίνουμε, λοιπόν, χρόνο, υπομονή, συμπαράσταση στα παιδιά για τη σωστή ανάπτυξη και επίδοσή τους, γνωρίζοντας ότι η οικογένεια είναι η αναπνοή στα παιδιά που συνεχώς τη βελτιώνουμε και τη δυναμώνουμε, χωρίς ποτέ να τη σταματάμε.

## Βιβλιογραφία

- Γεωργίου, Σ., "Παράμετροι και συνέπειες της γονικής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους", *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 110, 2000, σ. 56-64.
- Dottrens, Robert, *Παιδαγωγώ και Διδάσκω*, Δίπτυχο-Unesco, Αθήνα 1974.
- Ηλιού, Μ., "Ο ερευνητής και η ανάγνωση των αριθμών ή το αίνιγμα της σχολικής αποτυχίας", *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 94, 1997, σ. 22-25.
- Θεοφυλάκτου, Θεοφύλακτος, *Διάλογος με τους γονείς*, Θεσσαλονίκη 1995.
- Ιμβριώτη, Ρόζα, *Παιδεία και Κοινωνία - Ελληνικά εκπαιδευτικά προβλήματα*, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1985.
- Καψάλης, Αχ., *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Αδελφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1986.
- Μπανκς, Ο., *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης* (επιμ. Σπ. Ράσης), Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1995.
- Ξωχέλλης, Παν., *Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*, Αδελφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1985.
- Τσουρέκης, Δημ. Γ., *Σύγχρονη Παιδαγωγική. Παιδαγωγικές τάσεις από τις αρχές του 20ού αιώνα μέχρι σήμερα*, Αθήνα 1981.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, «Γονείς: Όταν τα πράγματα ...δεν πάνε καλά!», Αθήνα 2000.
- Φραγκουδάκη, Άννα, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης - Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Παπαζήσης, Αθήνα 1985.
- Χαραλαμπίδης, Β., *Γενική Παιδαγωγική*, Αδελφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1984.











|                       |
|-----------------------|
| ΠΑΡΟΜΕΝΟ<br>ΤΕΛΟΣ     |
| Ταχ. Γραφείο<br>ΚΕΜΠΑ |
| 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](mailto:ipem@doe.gr) και [mail@ipem-doe.att.sch.gr](mailto:mail@ipem-doe.att.sch.gr)  
[www.ipem-doe.att.sch.gr](http://www.ipem-doe.att.sch.gr)