

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ

του Δασκάλου

ΤΕΥΧΟΣ

13

ΙΟΥΝΙΟΣ 2010



**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ
ΒΗΜΑ**
του Δασκάλου

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ του Δασκάλου

Εξαμηνιαίο επιστημονικό περιοδικό

του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

Νίκης 33 - 105.57

ΑΘΗΝΑ

Τηλ.: 210-3314837

ISSN: 1105-297X

Ιδιοκτήτης: ΙΠΕΜ-ΔΟΕ*

Εκδότης: Αναστάσιος Εμβαλωτής, πρόεδρος του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

Υπεύθυνος Έκδοσης: Σωτήρης Γεωργόπουλος, Γενικός Γραμματέας του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

Υπεύθυνος Ύλης: Σωτήρης Γεωργόπουλος, Γενικός 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

ΙΟΥΝΙΟΣ 2010

ΤΕΥΧΟΣ

13

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

	Σελ.
Εισαγωγικό Σημείωμα.....	9-10
Οδηγίες για τους συγγραφείς	11-14
Ιωάννης Καν. Χούπας <i>Συναισθηματικοί παράγοντες στο σχολικό περιβάλλον</i>	15-25
Ελπίδα Τοκμακίδου <i>«Εδώ γράφουμε και διαβάζουμε και πρέπει να προσπαθούμε»: Οι μικροί μαθητές μιλούν για τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και την ένταξή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον</i>	27-39
Βενετσιάνα Κορωναίου <i>Εκπαιδευτική μονάδα, εκπαιδευτικό σύστημα και εξέλιξη εκπαιδευτικών: Τρεις βασικοί πυλώνες που συνδέονται άρρηκτα με τη διαδικασία της αξιολόγησης.....</i>	41-49
Γιάννης Καλαϊτζίδης - Γιώργος Τραπεζανίδης <i>Ο αποτελεσματικός δάσκαλος στο πλαίσιο της θεωρίας του Vygotsky..</i>	51-59
Αναστάσιος Σιάτρας - Πηνελόπη Τοπούζα <i>Το μάθημα της γλώσσας ή η γλώσσα των μαθημάτων: Μια εκπαιδευτική παρέμβαση.....</i>	61-69
Μαρία Ν. Παπαδοπούλου <i>Μία απόπειρα κατανόησης του τρόπου υλοποίησης των προαιρετικών προγραμμάτων αγωγής υγείας στο δημοτικό σχολείο μέσω της εμπειρίας εκπαιδευτικών.....</i>	71-85
Χρύσα Τερεζάκη <i>ΕΔΕΕΚ: Όταν οι εκπαιδευτικοί μετασχηματίζονται σε “καλλιτέχνες” στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων... ..</i>	87-109
Ελένη Μαράκη <i>Η Λογοτεχνία στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Η περίπτωση του νέου Ανθολογίου των τάξεων Α'-Β' και Γ'-Δ' του Δημοτικού Σχολείου</i>	111-120

Κυριακή Βέλκου

*Η συνάντηση με αλλόφωνα παιδιά στα νηπιαγωγεία του Ν. Ροδόπης:
Μια πρόκληση στο ταξίδι της γλώσσας με σκοπό την επικοινωνία
και την εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας121-131*

Κυριακή Τσικαλάκη - Ευρυβιάδης Βαλατίδης

*Ο ρόλος των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας
στην κοινωνία, στη ζωή μας και στην εκπαίδευση.....133-140*

Σωτηρία Μητσαρά

*Ο υπολογιστής και η συμβολή του στην κατάκτηση
του γραμματισμού141-149*

Σοφία Χατζηνικολάου - Τάνια Αναγνωστοπούλου

*«Οι απώλειες στη ζωή του παιδιού»: Η ανάγκη δημιουργίας του
συγκεκριμένου προγράμματος.....151-164*

Αντωνία Ν. Χαρίση

*Πρόγραμμα συμβουλευτικής παρέμβασης σε γονείς παιδιού
με ειδικές ανάγκες.....165-175*

Μαρία Δ. Σινανίδου

*Συναισθηματική επιβάρυνση και Εστία Ελέγχου της Υγείας
σε μητέρες μαθητών του αυτιστικού φάσματος177-187*

Αντιόπη Φραντζή

*Προσδοκίες νηπιαγωγών και δασκάλων από την Περιβαλλοντική
Εκπαίδευση.....189-200*

Ηρακλής Γρηγορόπουλος

*Διερεύνηση των στάσεων ομάδας φοιτητών/φοιτητριών του
Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
για το ζήτημα της ομοφυλοφιλίας: Μια μελέτη περίπτωσης.....201-216*

Γεώργιος Η. Μπαραλής

*Η γραφή των αριθμών στο Ιωνικό αλφαβητικό σύστημα αρίθμησης
και η χρήση τους σε κείμενα αρχαίων Ελλήνων μαθηματικών.....217-228*

Βασίλειος Παπαβρόντος

*Η συμβολή της Εκκλησίας στην παιδεία κατά την περίοδο της
Τουρκοκρατίας.....229-237*

Εισαγωγικό Σημείωμα

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

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

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

Ειδικότεροι στόχοι του περιοδικού είναι:

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

Εισαγωγικό Σημείωμα

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

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

Τα Διοικητικά Συμβούλια

ΔΟΕ

ΙΠΕΜ

Οδηγίες για τους συγγραφείς

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

Αξιολόγηση εργασιών

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

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

Μορφή εργασιών

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

Οδηγίες για τους συγγραφείς

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

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

Οργανωτικό σχήμα του περιοδικού

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

Συντακτική Επιτροπή:

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

Οδηγίες για τους συγγραφείς

Υποδείγματα αναφορών

Άρθρο από επιστημονικό περιοδικό:

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

Άρθρο από ένα περιοδικό του Διαδικτύου:

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

Βιβλίο:

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

Βιβλίο με επιμελητές έκδοσης:

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

Κεφάλαιο βιβλίου:

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

Πρακτικά συνεδρίων:

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

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

Οδηγίες για τους συγγραφείς

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

Στοιχεία επικοινωνίας - αλληλογραφίας:

ΙΠΕΜ - ΔΟΕ

Νίκης 33, 1ος όροφος

Τ.Κ. 105.57 - Αθήνα

Τηλ.: 210 3314837

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

Συναισθηματικοί παράγοντες στο σχολικό περιβάλλον

Ιωάννης Καν. Χούπας

*MSc Τμήμα Επιστημών Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού,
Πανεπιστήμιο Αιγαίου*

Εισαγωγή

Η σημασία του περιβάλλοντος για την ανάπτυξη, την πρόοδο, την εξέλιξη και την προσαρμογή του ατόμου έχει προκαλέσει το επιστημονικό ενδιαφέρον πλήθους ερευνητών στο χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας, αρχικά μέσω της θεωρίας του κοινωνικού πλαισίου (Lewin, 1936). Η συγκεκριμένη θεωρία έχει δώσει έμφαση στο κοινωνικό πλαίσιο ανάπτυξης του ατόμου (Bronfenbrenner, 1989· Pianta, 1999· Sameroff, 1983). Λαμβάνοντας αυτό υπόψη, το σχολείο, και ειδικότερα το Δημοτικό, έχει ένα ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην προσαρμογή, την κοινωνικοποίηση και τη συναισθηματική ωρίμανση του παιδιού, συνιστώντας ένα ολοκληρωμένο κοινωνικό πλαίσιο μελέτης και ανάλυσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Getzels και Thelen, 1960). Σύμφωνα με τις υπάρχουσες θεωρίες και μοντέλα, το σχολικό, καθώς επίσης και το εκπαιδευτικό περιβάλλον εξετάζουν όχι μόνο τα ατομικά χαρακτηριστικά, τη συμπεριφορά, τις στάσεις, τη νοοτροπία και τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών, αλλά και τις ευρύτερες περιβαλλοντικές συνθήκες και κοινωνικές πιέσεις που καθορίζουν τη συμπεριφορά τους.

Κάτω από το πρίσμα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο παρόν άρθρο θα εστιάσουμε την προσοχή μας στη σπουδαιότητα του σχολικού και ψυχολογικού κλίματος μέσα στην τάξη, τα οποία επηρεάζουν την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, αλλά και την επίδοσή τους. Επιπλέον, θα μελετήσουμε τις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή αλλά και μαθητών μεταξύ τους, σχέσεις που παίζουν και αυτές σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών στοιχείων των μαθητών.

Σχολικό κλίμα

Το σχολικό περιβάλλον συνιστά σημαντικό παράγοντα του αποτελεσματικού σχολείου. Ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος είναι ιδιαίτερα σημαντικός στην ανάπτυξη των ικανοτήτων (γνωστικών, συναισθηματικών, συμπεριφορικών) των μαθητών μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και της παραγω-

γικότητας των εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο. Το σχολικό περιβάλλον έχει οριστεί ως «οι κοινές αντιλήψεις μαθητών και δασκάλων για το σχολείο» (Fraser, 1998, σ. 8), ενώ, σύμφωνα με άλλους, αναφέρεται στην ποιότητα και τη συχνότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ενηλίκων και των μαθητών (Emmons, Comer και Haynes, 1996). Ο Πασιαρδής (2001) υποστηρίζει ότι το σχολικό κλίμα περιλαμβάνει το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, των περιβαλλοντικών και των ψυχολογικών χαρακτηριστικών του σχολικού περιβάλλοντος, τα οποία επηρεάζουν τις στάσεις, τη συμπεριφορά, το εκπαιδευτικό έργο των δασκάλων, το αίσθημα αυτοεκτίμησης δασκάλων και μαθητών καθώς και τη μάθηση και τη γενικότερη σχολική επίδοση των μαθητών. Σε έναν άλλο ορισμό, οι Beare, Caldwell και Millikan (1989) αναφέρουν ότι το σχολικό κλίμα ορίζεται με βάση τις αξίες, τις έννοιες, τις πρακτικές και τις ιδεολογίες, όσο και τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τον τρόπο οργάνωσης, δομής και λειτουργίας του σχολικού περιβάλλοντος, αντίστοιχα. Το σχολικό κλίμα επηρεάζει τη μάθηση, όπως και τις γενικότερες ικανότητες των μαθητών, σύμφωνα με τους Wang, Haertel και Walberg (1997), καθώς οι σχέσεις των μελών του σχολικού περιβάλλοντος (δάσκαλος, μαθητής, συμμαθητής) είναι ιδιαίτερα σημαντικοί παράγοντες. Σε συμφωνία με τους Wang, Haertel και Walberg (1997) είναι οι απόψεις του Burden (1995), που υποστηρίζει ως βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, αλλά και των μαθητών μεταξύ τους, καταγράφοντας και μελετώντας τις απόψεις τους, τις σχέσεις τους, τη διαδικασία μάθησης, τον τρόπο εργασίας και τη συναισθηματική κατάσταση των μελών, αλλά και το ψυχολογικό κλίμα το οποίο διακρίνει τη σχολική τάξη. Τέλος, σύμφωνα με τον Μαρσαγγούρα (1999, σ. 186), το ψυχολογικό κλίμα αναφέρεται στον τρόπο με βάση τον οποίο οι μαθητές μιας σχολικής τάξης αξιολογούν, εκτιμούν και βιώνουν «τις ψυχοκοινωνιολογικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη».

Με βάση όσα αναφέρθηκαν σχετικά με τον ορισμό του σχολικού κλίματος, οι Wubbels και Levy (1993) υποστηρίζουν ότι οι λειτουργικές σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, αλλά και των μαθητών με τους δασκάλους, αποτελούν κρίσιμο παράγοντα για τη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού περιβάλλοντος, όπου η έννοια της υποστήριξης είναι ιδιαίτερα σημαντική. Η υποστήριξη, ωστόσο, μπορεί να είναι είτε στενά *σχολική* (academic) είτε ευρύτερα *κοινωνική* (social).

Σύμφωνα με τους Cobb (1976) και Cohen και Wills (1985), η υποστήριξη εκλαμβάνεται ως το ενδιαφέρον προς το άτομο, η εκτίμηση και ο σεβασμός προς το πρόσωπό του, τα οποία συμβάλλουν στη μείωση των αρνητικών συναισθημάτων. Επίσης, το σχολικό κλίμα της τάξης επηρεάζεται από το φυσικό περιβάλλον της, το κοινωνικό σύστημα στο οποίο εντάσσεται και τις μεθόδους τις οποίες ακολουθεί, καθώς και από τις προσδοκίες του δασκάλου για τους μαθητές του, τη συμπεριφορά του δασκάλου και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Με το σχολικό κλίμα συνδέεται άμεσα η αποτελεσματικότητα της σχολικής τάξης, η οποία επηρεάζεται από την ποιότητα της διδασκαλίας, το χρόνο και τις ευκαιρίες για

μάθηση (Creemers, 1994). Έτσι, ένα θετικό κλίμα στην τάξη αυξάνει την εσωτερική παρακίνηση του μαθητή, προωθεί τη σχολική μάθηση και την αυτοεκτίμησή του και παρέχει τη δυνατότητα συνεργασίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον επηρεάζοντας τη γενικότερη απόδοση του μαθητή (Freiberg, 2005).

Η ενασχόληση των σύγχρονων μελετητών με το σχολικό κλίμα φανερώνει τη σπουδαιότητα που αποδίδουν σε αυτό. Έτσι, ο Anderson (1982) περιέγραψε την έρευνα του σχολικού κλίματος ως τον πρόγονο της έρευνας με αντικείμενο την ψυχολογία της σχολικής τάξης. Οι Hoy (1990), Hoy, Tarter και Bliss (1990) και Hoy και Woolpork (1993) υποστήριξαν ότι ένα «υγιές» και «θετικό» σχολικό περιβάλλον είναι περισσότερο αποτελεσματικό, ενώ, παράλληλα, μέσω των ενεργειών μπορεί να επιτύχει τους στόχους του και τα επιθυμητά εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Συγχρόνως, το σχολικό κλίμα διακρίνεται από υψηλές προσδοκίες των δασκάλων για τη σχολική απόδοση και επίδοση των μαθητών, καθώς επίσης και από ιδιαίτερα αποτελεσματικές και λειτουργικές σχέσεις μεταξύ των δασκάλων και των μαθητών. Οι Wubbels, Brehelmans και Hooymayers (1991), καθώς και οι Johnson και Johnson (1993), μελέτησαν τους παράγοντες του σχολικού κλίματος και τις συνέπειές τους ως μεμονωμένες έννοιες, ενώ άλλοι ερευνητές (Oser, Dick και Party, 1992) υποστήριξαν τη σημασία της ταυτόχρονης μελέτης της αποτελεσματικής διδασκαλίας και των μεθόδων αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, αλλά και ευρύτερα της εκπαιδευτικής μονάδας.

Ο μαθητής στο εκπαιδευτικό περιβάλλον έρχεται σε άμεση επαφή με ενήλικες (δάσκαλο, καθηγητή) και άλλα παιδιά (δηλ. συμμαθητές), που δεν είναι μέλη του άμεσου περιβάλλοντός του, το οποίο ως τότε ήταν η οικογένειά του. Σύμφωνα με τους στόχους της φοίτησης στο σχολείο και ευρύτερα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι δάσκαλοι δεν επιδιώκουν αποκλειστικά την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων του παιδιού, αλλά αποβλέπουν συγχρόνως στην κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή του. Η κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή του μαθητή έχει διάφορες εκφράσεις, ορισμένες από τις οποίες είναι: (1) η ανάπτυξη σχέσεων φιλίας, κατανόησης των προσωπικών ικανοτήτων μέσω της σχολικής επίδοσης, της μάθησης, (2) η ανάπτυξη των προσωπικών κινήτρων, της αυτοεκτίμησης, της συνεργασίας, της υποστήριξης από και προς το σχολικό περιβάλλον, (3) η συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες και (4) η αποτελεσματική κοινωνική ανάπτυξη (Anderson, 1982· Fraser και Walberg, 1991· Μασσαγγούρας, 2003· Μασσαγγούρας και Βούλγαρης, 2006· Moos, 1979· Τσιπλητάρης, 2001).

Συμπερασματικά, το σχολείο είναι σκόπιμο να υποστηρίζει και να καλλιεργεί την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, να ικανοποιεί τις αναπτυξιακές και μαθησιακές ανάγκες τους, να τους εφοδιάζει με τους απαραίτητους και τους κατάλληλους προστατευτικούς παράγοντες, οι οποίοι θα συμβάλουν στην εκπαιδευτική επιτυχία τους (Νικολόπουλος, 2008). Είναι, επίσης, σκόπιμο να παρέχει με συνέπεια ασφάλεια και υποστήριξη στο σχολικό περιβάλλον, όπου διδάσκονται, μαθαίνονται και εξασκούνται νέες γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες μέσω της μάθησης νέων γνώσεων και της ανάπτυξης των

σχέσεων του παιδιού με τους συμμαθητές του, αλλά και ευρύτερα με τα μέλη της σχολικής μονάδας (Ματσαγγούρας, 2003).

Σχολικό περιβάλλον και συναισθηματικά χαρακτηριστικά του μαθητή

Οι εμπειρίες που βιώνουν τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη των γνωστικών, κοινωνικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων τους. Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο σημείο της παρούσας εργασίας, αρκετές έρευνες είχαν ως κύριο ερευνητικό σκοπό το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης και την επίδρασή του ή τη σχέση του με τη μάθηση, αλλά και τη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Ames, 1992). Το ψυχολογικό κλίμα του σχολικού περιβάλλοντος επηρεάζει με άμεσο τρόπο την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και τη διαδικασία της παρακίνησης των μαθητών, συνιστώντας παράλληλα αιτία της αρνητικής, αλλά και της θετικής συναισθηματικής κατάστασής τους (Helms, 1985· Freiberg, 1999· Μπεζεβέγκης, 2001).

Το *ψυχολογικό κλίμα* της σχολικής τάξης αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές ως άτομα αλληλεπιδρούν και βιώνουν τις σχέσεις τους με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους, καθώς και τη θέση ή και το ρόλο που έχουν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ματσαγγούρας, 2000). Το κατάλληλο, «θετικό» ή «παραγωγικό» ψυχολογικό κλίμα δημιουργεί ένα θετικό σχολικό κλίμα, το οποίο χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό παρακίνησης, αναπτύσσει στάσεις και αξίες που ανάλογα ενισχύουν ή αναιρούν τις επιδιώξεις του σχολείου, ωθεί τους μαθητές στην άσκηση των κοινωνικο-γνωστικών δεξιοτήτων τους και, γενικά, προάγει την ανάπτυξη, την καλλιέργεια και την πρόοδο των μαθητών. Από την άλλη πλευρά, το αρνητικό ψυχολογικό κλίμα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος διακρίνεται από χαμηλά εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα, απουσία υποστηρικτικού περιβάλλοντος, στοιχεία που έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία (Creemers, 1994· Levine και Lezotte, 1990· Μαλικιώση-Λοϊζου, 1993· Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis και Ecob, 1988). Είναι σκόπιμο να σημειωθεί ότι η ανάπτυξη των μαθητών ενισχύεται σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου οι μαθητές μπορούν να παρατηρούν, να συμμετέχουν και να καθοδηγούνται από πρόσωπα (εκπαιδευτικούς, συμμαθητές) με τα οποία έχουν αναπτύξει συναισθηματική σχέση (Huffman και Speer, 2000). Με άλλα λόγια, το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης και η κοινωνικο-συναισθηματική προσαρμογή του μαθητή, τόσο η ενδοπροσωπική όσο και η διαπροσωπική, επηρεάζονται από τις σχέσεις του με τα άλλα μέλη του σχολικού πλαισίου (συνομήλικους, εκπαιδευτικούς), αλλά και η μορφή της προσαρμογής του σχετίζεται με τις διαφορετικές μορφές διαπροσωπικών σχέσεων (Howes, Phillipsen, και Peisner-Feinberg, 2000).

Στο ιδιαίτερο ψυχολογικό κλίμα που διαμορφώνεται σε κάθε εκπαιδευτικό περιβάλλον, εδώ και περίπου πενήντα χρόνια, ερευνητές υποστηρίζουν ότι σημαντικό ρόλο έχουν οι σχέσεις με τους συνομηλίκους (Mead, 1934· Shantz, 1983·

Sullivan, 1953), η αλληλεπίδραση των οποίων διευκολύνει την ανάπτυξη των μαθητών. Ο Johnson (1980, σ. 125) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «οι σχέσεις με τους συνομηλίκους είναι μια σημαντική ανάγκη για υγιή γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη». Ειδικότερα, αποτελέσματα ερευνών υποστηρίζουν ότι οι ανεπαρκείς διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών σχετίζονται συχνά με προβλήματα σχολικής προσαρμογής (Pettit, Clawson, Dodge και Bates, 1996).

Οι συνομηλικοί επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών, καθώς επιδρούν καθοριστικά στις καθημερινές συμπεριφορές τους στο σχολείο (Hymel, Comfort, Schonert-Reichl και McDougall, 1996). Επίσης, σε συνέχεια αυτού, ο Γαβρίμης (2002) διαπίστωσε σε έρευνα ότι η κοινωνιομετρική θέση, ως ένας δείκτης προσδιορισμού του βαθμού αποδοχής του μαθητή από τους συνομηλίκους του, σχετίζεται με τη σχολική επίδοση, ενώ, τέλος, οι περιορισμένες σχέσεις και η απουσία φιλίας αποτελούν σημαντικές πηγές άγχους για τους μαθητές Δημοτικού Σχολείου (Helms, 1985· Μπεζεβέγκης, 2001). Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που επιδρά στη σχολική επίδοση των μαθητών είναι οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών, οι οποίες επηρεάζουν άμεσα το βαθμό και το είδος των κινήτρων των μαθητών, αλλά και τη συμπεριφορά τους, ακόμη και όταν έχουν ολοκληρώσει την εκπαίδευσή τους (Pederson, Faucher και Eaton, 1978).

Συμπερασματικά, με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών, το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με τη σχολική επίδοση του μαθητή, την ψυχική και ευρύτερη συναισθηματική του κατάσταση, τόσο εντός του σχολείου όσο και ευρύτερα, καθώς και με την εν γένει συμπεριφορά του μαθητή, αλλά και την εξέλιξη και πρόοδό του μετά το πέρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Αλληλεπίδραση και χαρακτηριστικά των σχέσεων εκπαιδευτικού και μαθητή

Πέραν των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, ιδιαίτερα σημαντική είναι η σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Τόσο ο ρόλος του μαθητή όσο και του εκπαιδευτικού διακρίνονται από ορισμένα «πρέπει» στη συμπεριφορά τους. Ο ρόλος του μαθητή διαμορφώνεται με βάση τη δομή και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος, και ειδικότερα της σχολικής τάξης, αλλά και το ισχύον εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τα οποία επηρεάζουν τη μάθηση και τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του μαθητή. Από την άλλη πλευρά, ο ρόλος του δασκάλου προσδιορίζεται από την προσωπικότητά του, τη μορφή εκπαίδευσης και τις μεθόδους διδασκαλίας τις οποίες εφαρμόζει. Πριν από ορισμένα χρόνια και για πολλές δεκαετίες επικρατούσε η άποψη ότι ο δάσκαλος δεν θα πρέπει να αναπτύσσει οποιαδήποτε μορφή σχέσης με τους μαθητές, πέραν των αυστηρά εκπαιδευτικών, οι οποίες θα έπρεπε να περιορίζονται στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού πλαισίου και περιβάλλοντος. Ωστόσο, έρευνες έχουν δείξει ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών

επηρεάζουν άμεσα το βαθμό και το είδος των κινήτρων των μαθητών, αλλά και τη συμπεριφορά τους, ακόμη και όταν έχουν ολοκληρώσει την εκπαίδευσή τους (Pederson, Faucher και Eaton, 1978). Ειδικότερα, οι μαθητές οι οποίοι έχουν αναπτύξει μια ιδιαίτερη και ειλικρινή σχέση με τον δάσκαλό τους αξιολογούσαν το εκπαιδευτικό περιβάλλον ως περισσότερο υποστηρικτικό, διαμόρφωναν μια θετική στάση απέναντι σε αυτό, αισθάνονταν περισσότερο ασφαλείς, εκτιμούσαν ως περισσότερο αποτελεσματικό το εκπαιδευτικό κλίμα της σχολικής τάξης και δήλωναν ότι είχαν θετικές εμπειρίες από το σχολείο στο οποίο φοιτούσαν (Brophy και Good, 1974· Samdal, Nutbeam, Wold και Kannas, 1998). Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές οι οποίοι βιώνουν καταστάσεις απόρριψης εμφανίζουν χαμηλότερη σχολική επίδοση, ενώ έχουν περιορισμένες προσδοκίες εκπαιδευτικής προόδου, εξέλιξης και βελτίωσης (Birch και Ladd, 1997). Επίσης, το αίσθημα της απομόνωσης, της μοναξιάς, της έλλειψης φίλων, της εξάρτησης και των συγκρουσιακών σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού ήταν σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες της χαμηλής σχολικής επίδοσης των μαθητών (Birch και Ladd, 1997) και σχετιζόνταν με την εμφάνιση αρνητικής συναισθηματικής κατάστασης και συγκεκριμένα άγχους (Helms, 1985· Μπεξεβέγκης, 2001· Silverman, La Greca και Wessstein, 1995· Wigfield και Eccles, 1990).

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του δασκάλου επηρεάζουν το έργο και την εν γένει συμπεριφορά του, και βάσει αυτών αλληλεπιδρούν με τις ισχύουσες κοινωνικές συνθήκες προκειμένου να προσδιοριστούν τα κύρια σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο, πέραν των μεμονωμένων ρόλων του μαθητή και του εκπαιδευτικού, οι οποίοι δεν είναι δυνατόν να εξεταστούν ως ανεξάρτητοι ρόλοι, ιδιαίτερης σημασίας είναι η αλληλεπιδραστική σχέση τους ως μια σημαντική παράμετρος του αποτελεσματικού και λειτουργικού σχολείου (Webbels και Levy, 1993). Βασικό στοιχείο της σχέσης αυτής είναι η υποστήριξη, η οποία αναφέρεται στην πληροφόρηση που λαμβάνει ο μαθητής και χαρακτηρίζεται από το αίσθημα εκτίμησης και αξίας προς το πρόσωπό του και της αποδοχής από τα μέλη του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο ανήκει, τα οποία μπορούν να συμβάλουν στην εξέλιξη και ωρίμανσή του, περιορίζοντας παράλληλα τα αρνητικά συναισθήματα (Cobb, 1976· Cohen και Wills, 1985).

Η υποστήριξη στο σχολικό περιβάλλον από τον δάσκαλο προς τον μαθητή μπορεί να είναι είτε σχολική (academic support) είτε προσωπική (personal support) (Johnson και Johnson, 1983· Johnson, Johnson, Buckman και Richards, 1985). Η *σχολική υποστήριξη του εκπαιδευτικού* αναφέρεται στην υποστήριξη που παρέχει ο δάσκαλος προς τον μαθητή σχετικά με τη μάθηση νέων αντικειμένων και εννοιών, την παρακίνηση του μαθητή με σκοπό τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων και γενικότερα των γνώσεών του. Η *προσωπική υποστήριξη του εκπαιδευτικού* αναφέρεται στην υποκειμενικά εκτιμώμενη υποστήριξη που αισθάνεται ο μαθητής από τον δάσκαλο σε άλλους τομείς πέραν αυτού της σχολικής προόδου, όπως του ενδιαφέροντος, της συμπάθειας και της ενσυναίσθησης προς το πρόσωπό του. Ωστόσο, συχνά οι δύο μορφές υποστήριξης παρέχονται παράλληλα από τον δάσκαλο προς τους μαθητές ή εκλαμβάνονται ως κοι-

νές έννοιες από τους μαθητές διαμορφώνοντας μια ευρύτερη έννοια υποστήριξης γνωστή ως *εκπαιδευτική υποστήριξη* (educational support). Ο Καψάλης (1988, σ. 506) αναφέρει ότι «ο εκπαιδευτικός δεν αποβλέπει μόνο σε γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και σε εξίσου σοβαρούς σκοπούς της εκπαίδευσης, όπως πνευματικές και ηθικές αρετές, διάθεση για εργασία, ανάληψη ευθύνης, δημιουργικότητα, κριτική ικανότητα, συνεργασία, συναισθηματική ισορροπία, αυτοέλεγχος, αυτοπεποίθηση». Επομένως, η προσπάθεια του εκπαιδευτικού είναι σκόπιμο να αποβλέπει στη δημιουργία αισθήματος εμπιστοσύνης του μαθητή προς τον δάσκαλό του, η οποία τελικά με έναν άμεσο ή έμμεσο τρόπο επηρεάζει συχνά τη σχέση του μαθητή με τους ενηλίκους. Λαμβάνοντας αυτό υπόψη, είναι αναγκαίο το σχολικό περιβάλλον να παρέχει τις ευκαιρίες για δημιουργική επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση με τους ενηλίκους, οι οποίες μπορούν να τους βοηθήσουν στη σχολική τους πρόοδο και εξέλιξη και, παράλληλα, στην αντιμετώπιση αρνητικών συναισθημάτων όπως το αυξημένο άγχος και η χαμηλή αυτοεκτίμηση (Haynes και Emmons, 1996).

Η σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή είναι ιδιαίτερα σημαντική στην ανάπτυξη των γνωστικών, των συναισθηματικών και των συμπεριφορικών στοιχείων των μαθητών (Καϊλα, 1999· Μασαγγούρας, 1999· Τσιπλητάρης, 2004), πέραν φυσικά του ρόλου της οικογένειας. Τα στοιχεία αυτά, μέσω της θετικής ή της αρνητικής αυτοεκτίμησης των μαθητών, καθορίζουν τη σχολική και την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών, οι οποίες μπορούν να έχουν μια θετική κατεύθυνση και προοπτική εξέλιξης, αν αυτά συνδυάζονται και χαρακτηρίζονται από μια αποτελεσματική και θετική αξιολόγηση από τον δάσκαλο, αλλά και την ύπαρξη ουσιαστικών και όχι τυπικών σχέσεων μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή (Seligman, 1995). Αν και υποστηρίζεται η σημασία της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, ο τρόπος και γενικότερα η διαδικασία της επίδρασης δεν έχει ακόμη διασαφηνιστεί. Ο Τσιπλητάρης (1984) αναφέρει ότι, προκειμένου η σχέση του δασκάλου και των μαθητών να επηρεάσει την εκπαιδευτική διαδικασία, θα πρέπει να διακρίνεται από: (α) ενδιαφέρον και αμοιβαίο σεβασμό μεταξύ δασκάλου και μαθητή, (β) αποδοχή και αλληλεξάρτηση των ρόλων τους, (γ) ελευθερία ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης και (δ) αμοιβαία ικανοποίηση των αναγκών και των επιθυμιών τόσο του δασκάλου όσο και του μαθητή.

Σχέσεις συμμαθητών και συναισθηματική ανάπτυξη

Πρόσφατες έρευνες τονίζουν τον ιδιαίτερο ή ρυθμιστικό ρόλο των σχέσεων μεταξύ των μαθητών στη σχολική τάξη όσον αφορά την κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού-μαθητή, πέραν της σημαντικότητας της σχέσης μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Ωστόσο, οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών είχαν μελετηθεί ανεπαρκώς για ποικίλους λόγους και παράγοντες. Αποτελέσματα ερευνών στα γνωστικά αντικείμενα της παιδαγωγικής και της κοινωνικής ψυχολογίας σημειώνουν τη σημασία των σχέσεων και της αλληλεπίδρασης των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, όπως αυτές έχουν μελετηθεί με βάση τις

θεωρητικές προσεγγίσεις της δυναμικής της ομάδας. Οι λειτουργικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών συμβάλλουν στην αύξηση της σχολικής επίδοσης, στην καλλιέργεια και ανάπτυξη των διαπροσωπικών τους σχέσεων και στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών (Νικολόπουλος, 2008).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις του ανθρώπου διαφοροποιούνται κατά τη διαδικασία ανάπτυξής του. Συγκεκριμένα, στην πρώιμη παιδική ηλικία το παιδί αναπτύσσει σχέσεις με ενηλίκους οι οποίες έχουν τη μορφή της εξάρτησης, ενώ κατά την παιδική, αλλά και την εφηβική ηλικία αυτές περιορίζονται, για να δώσουν τη θέση τους στην ανάπτυξη σχέσεων με συνομηλίκους, οι οποίοι συχνά είναι οι συμμαθητές του (Τριλιανός, 2002). Το σχολικό περιβάλλον πρέπει να ενισχύσει την ανάπτυξη σχέσεων με τους συμμαθητές του ως παράγοντα που συμβάλλει στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, στην ανάπτυξη αισθημάτων ασφάλειας, αποδοχής, αυτοεκτίμησης και προσωπικής αξιολόγησης, τα οποία με τη σειρά τους συντελούν στη συναισθηματική ισορροπία του μαθητή, την κοινωνικοποίηση, τη γνωστική του ανάπτυξη και την εν γένει διαδικασία μάθησης, και τον περιορισμό προβλημάτων προσαρμογής (Τριλιανός, 2002). Η ανάπτυξη όλων των προαναφερθέντων παραγόντων προϋποθέτει την εκμάθηση κανόνων λειτουργίας της ομάδας και ευρύτερα της κοινωνίας, την ταυτότητα του ρόλου του φύλου, την κοινωνικά αποδεκτή έκφραση των συναισθημάτων και την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων.

Όσο το παιδί-μαθητής μεγαλώνει, ο ρόλος των διαμαθητικών σχέσεων γίνεται περισσότερο ουσιαστικός και κρίσιμος. Με άλλα λόγια, σημαντικότερες είναι στην όψιμη παιδική ηλικία και κατά τη διάρκεια της εφηβείας συγκριτικά με τα πρώτα χρόνια που το παιδί πηγαίνει στο Δημοτικό σχολείο (π.χ., Α' Δημοτικού - Β' Δημοτικού). Το αίσθημα του «ανήκειν» σε μια ομάδα, που χαρακτηρίζει κάθε άνθρωπο, παίρνει συχνά τη μορφή της κοινωνικής αποδοχής και αναγνώρισης από τους συνομηλίκους και χαρακτηρίζει τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους (Καψάλης, 1998· Νικολόπουλος, 2008). Ο Καψάλης (1998), υποστηρίζοντας το ρόλο και τη σημασία της αποδοχής στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, αναφέρει ότι τα συναισθήματα που διαμορφώνει ο μαθητής στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τις κοινωνικές σχέσεις στη μεταγενέστερη ζωή του.

Πέραν της έννοιας της αποδοχής στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η παρουσία υποστήριξης μπορεί να έχει θετική επίδραση και η απουσία της αρνητική στην πρόοδο και εξέλιξη του μαθητή. Συγκεκριμένα, η υποστήριξη έχει δύο πηγές και διακρίνεται σε σχολική (academic) και σε προσωπική (personal). Η *σχολική υποστήριξη του συμμαθητή* (student academic support) αναφέρεται στην υποστήριξη που λαμβάνει ο μαθητής από τους συμμαθητές του και μπορεί να έχει τη μορφή της βοήθειας που λαμβάνει σχετικά με τη σχολική του μάθηση και τη βελτίωση της επίδοσής του. Η *προσωπική υποστήριξη του συμμαθητή* (student personal support) αναφέρεται στην υποστήριξη που λαμβάνει ο μαθητής από τους συμμαθητές του πέραν της σχολικής και περιλαμβάνει τις έννοιες της συμπάθειας, της φιλίας, της αποδοχής και της συνεργασίας (Μπαμπάλης, Γαλανάκη και Σταύρου, 2007·

Johnson και Johnson, 1983· Johnson *et al.*, 1985). Ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να έχει την εμπειρία και τις γνώσεις, ώστε να διακρίνει και να εντοπίζει την έλλειψη επικοινωνίας ενός μαθητή και να διαμορφώνει κατά τέτοιο τρόπο το πρόγραμμα διδασκαλίας και τη δομή του μαθήματος, ώστε να αντιμετωπίζει και να περιορίζει τα προβλήματα επικοινωνίας του μαθητή με τους συνομηλίκους του και παράλληλα να αναπτύσσει τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, με βάση όσα αναφέρθηκαν στο παρόν άρθρο, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε πως ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος είναι ιδιαίτερα σημαντικός στην ανάπτυξη των ικανοτήτων (γνωστικών, συναισθηματικών, συμπεριφορικών) των μαθητών. Η ύπαρξη θετικού σχολικού κλίματος στην τάξη αυξάνει την εσωτερική παρακίνηση του μαθητή, προωθεί τη σχολική μάθηση και την αυτοεκτίμησή του, ενώ το θετικό ψυχολογικό κλίμα του σχολικού περιβάλλοντος δημιουργεί ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Το κλίμα αυτό χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό παρακίνησης, ωθεί τους μαθητές στην άσκηση των κοινωνικο-γνωστικών δεξιοτήτων τους και γενικά προάγει την ανάπτυξη, την καλλιέργεια και την πρόοδο των μαθητών.

Παράλληλα, μελετήσαμε τη σπουδαιότητα των σχέσεων τόσο μεταξύ δασκάλου-μαθητή όσο και των μαθητών μεταξύ τους. Είναι αναγκαίο ένα σχολικό περιβάλλον να παρέχει ευκαιρίες για δημιουργική επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών οι οποίες δύνανται να τους βοηθήσουν στη σχολική τους πρόοδο και εξέλιξη και, παράλληλα, στην αντιμετώπιση αρνητικών συναισθημάτων, όπως αυξημένο άγχος και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Haynes και Emmons, 1996). Εξίσου σημαντικό και ιδιαίτερο ρόλο έχουν οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών όσον αφορά την κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού-μαθητή. Το αίσθημα του «ανήκειν» και η σημασία της αποδοχής στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τις μετέπειτα κοινωνικές σχέσεις των μαθητών.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Ames, C. (1992). Classroom goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Anderson, C.S. (1982). The search of school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52, 368-420.
- Beare, H. - Caldwell, B.J. - Millikan, R. (1989). *Creating an excellent school. Some new management techniques*: Routledge.
- Birch, S.H. - Ladd, G.W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Brophy, J.E. - Good, T. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart και Winston.

- Burden, P. (1995). *Classroom management and discipline*. White Plains, NY: Longman.
- Cobb, S. (1976). Social support as a mediator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300-314.
- Cohen, S. - Wills, T.A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357.
- Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Emmons, C.L. - Commer, J.P. - Haynes, N.M. (1996). Translating theory into practice: Comer's theory school reform. In J.P. Comer - N.M. Haynes - E. Joyner - M. Ben-Avie (Eds.), *Rallying the whole village* (pp. 27-41). New York, Teachers College Press.
- Fraser, B.F. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity, and applications. *Learning Environments Research*, 1, 7-33.
- Frazer, B.F. - Walberg, H.J. (1991). *Educational environments: Evaluation, antecedents, and consequences*. London: Pergamon.
- Freiberg, H.J. (2005). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. New York: Taylor Francis.
- Getzels, J.W. - Thelen, H.A. (1960). The classroom group as a unique social system. In N.B. Henry (Ed.), *The dynamics of instructional groups, sociopsychological aspects of teaching and learning: The 59th yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Helms, B.J. (1985). *A study of the relationship of child stress to demographic, personality, family and school variables*. Unpublished doctoral dissertation. University of Connecticut: Storrs.
- Haynes, N.M. - Emmons, C.L. - Gebreyesus, S. - Ben-Avie, M. (1996). The school development program evaluation process. In J.P. Comer - N.M. Haynes - E.T. Joyner - M. Ben-Avie (Eds.), *Rallying the whole village* (pp. 123-146). New York: Teachers College Press.
- Howes, C. - Phillipsen, L. - Peisner-Feinberg, E. (2000). The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38, 113-132.
- Hoy, W.K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 2, 149-168.
- Hoy, W.K. - Tarter, C.J. - Bliss, J.R. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26, 260-279.
- Hymel, S. - Comfort, C. - Schonert-Reichl, K. - McDougall, P. (1996). Academic failure and school dropout: The influence of peers. In J. Juvonen - K.R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment*, pp. 313-345. New York: Cambridge University Press.
- Johnson, D.W. - Johnson, R.T. (1993). Validity of the quality of school life scale: A primary and second-order factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 145-153.
- Johnson, D.W. - Johnson, R.T. - Buckman, L.A. - Richards, P.S. (1985). The effect of prolonged implementation of cooperative learning on social support within the classroom. *Journal of Psychology*, 119, 405-411.
- Lewin, K. (1936). *Social fields theory*. New York: McGraw-Hill.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Moos, R.H. (1979). *Evaluating educational environments*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mortimore, P. - Sammons, P. - Stoll, L. - Lewis, D. - Ecob, R. (1998). *Schools matters: School restructuring: The new American schools designs*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Oser, F. - Dick, A. - Patry, J.L. (1992). *Effective and responsible teaching. A new synthesis*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pederson, E. - Faucher, T.A. - Eaton, W.W. (1978). A new perspective on the effects of first grade teachers on children's subsequent adult status. *Harvard Educational Review*, 48, 1-31.

- Pettit, G.S. - Clawson, M.A. - Dodge, K.A. - Bates, J.E. (1996). Stability and change in peer-rejected status: The role of child behavior, parenting and family ecology. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42, 267-294.
- Sameroff, A.J. (1983). Developmental systems: Context and evaluation. In P.H. Mussen (Series Ed.) και W. Kessen (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology Vol 1. History, theory, and methods* (pp. 23-294). New York: Wiley.
- Seligman, M. (1995). *The optimistic child*. Boston: Houghton Mifflin.
- Shantz, C.U. (1983). Social cognition. In J.H. Flavell - E.M. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology: Cognitive development*. New York: Wiley.
- Sullivan H.S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Wang, M.C. - Haertel, G.D. - Walberg, H.J. (1997). Learning influences. In H.J. Walberg - G.D. Haertel (Eds.), *Psychology and educational practice* (pp. 199-211). Berkeley, CA: McCutchan.
- Wigfield, A. - Eccles, J.S. (1990). Test anxiety in the school setting. In M. Lewis, και S.M. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology: Perspectives in developmental psychology* (pp. 237-250). New York: Plenum.
- Wubbels, T. - Brekelmans, M. - Hooymayers, H.P. (1991). Interpersonal teacher behavior in the classroom. In B.J. Fraser - H.J. Walberg (Eds.), *Educational environments* (pp. 141-160). Oxford: Pergamon Press.
- Wubbels, T. - Levy, J. (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. Washington, DC: Falmer.

Ελληνόγλωσση

- Γιαβρίμης, Π. (2002). *Ενδοπροσωπική και διαπροσωπική προσαρμογή μαθητών Δημοτικού Σχολείου με χαμηλή σχολική επίδοση*. Διδακτορική Διατριβή. Τομέας Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Καψάλης, Α. (1988). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Αδελφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (1992). Ο ρόλος του φυσικού και κοινωνικού σχολικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση του παιδιού. *Νέα Παιδεία*, σ. 67-77.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η σχολική τάξη - Α' Τόμος*. Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. - Βουίλαρης, Σ. (2006). Το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Στο: Α. Τριλιανός κ.ά. (Επιμ.), *Αναγνώριση: Τιμητικό αφιέρωμα στον Καθηγητή Θεόδωρο Γ. Εξαρχάκο*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα, σ. 315-343.
- Μπαμπάλης, Θ. - Γαλανάκη, Ε. - Σταύρου, Ν.Α. (2007). Η ζωή στη σχολική τάξη: Σύνδεσμοι μεταξύ υποστήριξης, συνεργασίας και σχολικής αυτοεκτίμησης. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 35-50.
- Μπεξεβέγκης, Η. (2001). Άγχος, αγχογόνες καταστάσεις και η αντιμετώπισή τους σε παιδιά και εφήβους. Στο Ε. Βασιλάκη - Σ. Τριλίβα - Η. Μπεξεβέγκης (Επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολόπουλος, Β.Ι. (2008). *Το σχολικό κλίμα στο Ελληνικό σχολείο: Εμπειρική μελέτη σε μαθητές του Δημοτικού σχολείου και Γυμνασίου*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Πασιαρδής, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα - Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Τσιπληγάρης, Α. (1984). Αντιαυταρχική αγωγή. Αλλαγή συμπεριφοράς του δασκάλου μέσα στην τάξη. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, Τεύχος 3, Αθήνα.

«Εδώ γράφουμε και διαβάζουμε και πρέπει να προσπαθούμε»: Οι μικροί μαθητές μιλούν για τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και την ένταξή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον

Ελπίδα Τοκμακίδου
Δασκάλα

Θεωρητικό πλαίσιο αναφοράς

Η είσοδος του παιδιού στο δημοτικό σχολείο δεν αποτελεί μια απλή μετακίνηση από το νηπιαγωγείο στον επόμενο φορέα αγωγής, ως απλή συνέχεια αλλά και συνέπεια της διαρθρωτικής δομής του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Αντίθετα, η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο σηματοδοτεί μια μακρά και εξελισσόμενη διαδικασία, η οποία υφίσταται πριν από τη «στιγμή» της σχολικής εισόδου αλλά και επεκτείνεται χρονικά αρκετό διάστημα μετά από αυτή.

Κάθε μεταβατική εμπειρία αποτελεί αιτία αλλά και προϊόν της ανάπτυξης, έχοντας ως κύρια γνωρίσματά της την προσωπική, μοναδική βίωσή της και την «αίσθηση της αλλαγής» (Mögel, 1984:158· Griebel, Niesel, 2002: 65). Τα χαρακτηριστικά αυτά συναντώνται και κατά τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, όπου ο κόσμος του παιδιού διευρύνεται και όπου το ίδιο καλείται να προσαρμοστεί στο νέο χώρο, αλλά και, πολύ περισσότερο, στις πολυεπίπεδες αλλαγές που υφίστανται. Αλλαγές στο επίπεδο των προσώπων, των κανόνων, του τρόπου και του ρυθμού εργασίας αλλά και των νέων ρόλων που αναλαμβάνει με την ένταξή του στο νέο περιβάλλον (Βρυνιώτη, 2008:121). Το μικρό παιδί καλείται να μεταμορφωθεί από ένα νήπιο που «παίζει» στο χώρο του νηπιαγωγείου σε μαθητή που «μαθαίνει» στο δημοτικό σχολείο, όπου διδάσκεται τη «σοβαρότητα» της ζωής (Πανταζής, 2001:13).

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική μας πραγματικότητα –και σύμφωνα με την πρόσφατη απόφαση περί υποχρεωτικής προσχολικής φοίτησης– η είσοδος του παιδιού στο δημοτικό σχολείο δεν αποτελεί την πρώτη εμπειρία μετάβασης, καθώς η μετακίνησή του από το οικείο οικογενειακό περιβάλλον σε αυτό του νηπιαγωγείου προηγείται. Εξάλλου, όπως υποστηρίζεται (Fthenakis 1998:7), τέτοιου είδους εμπειρίες είναι ενδεχόμενο να αυξηθούν τα επόμενα χρόνια εξαιτίας των σύγχρονων δημογραφικών, οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών. Έτσι, η μετάβαση στο δημοτικό σχολείο αποτελεί ένα δείγμα μόνο αυτής της δυναμικής και

εξελισσόμενης διαδικασίας, που πρόκειται να γνωρίσει το άτομο στην πορεία της ανάπτυξής του.

Η σπουδαιότητα, όμως, της συγκεκριμένης μετάβασης έγκειται στο γεγονός ότι μπορεί να αποτελέσει «πρόγευση» μετέπειτα μεταβάσεων και να ασκήσει καθοριστική επίδραση στην προσαρμοστικότητα και στην ικανότητα του παιδιού για επιτυχή αντιμετώπιση των προκλήσεων (Dunlop και Fabian, 2002:148). Η σχολική ένταξη σηματοδοτεί την αρχή μιας σχέσης ανάμεσα στο άτομο και τη γνώση. Για αυτό και στην αναζήτηση των αιτίων της σχολικής αποτυχίας συχνά γίνεται λόγος για τις πρώτες δυσκολίες που συναντά το παιδί κατά την είσοδό του στα πλαίσια του σχολικού θεσμού. Οι πρώτες εμπειρίες που αποκτούν τα μέλη της σχολικής κοινότητας από το σχολικό περιβάλλον επηρεάζουν πολύπλευρα τη συμπεριφορά τους, τη στάση τους προς το σχολείο και την αποδοτικότητά τους (Ματσαγγούρας 2003:213· Ramey και Ramey 1998:293). Σύμφωνα με τον Yeboah (2002:53), η επίδοση του παιδιού στο σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ένδειξη της επιτυχημένης ή μη μετάβασής του σε αυτό, καθώς «... τα παιδιά που έχουν ομαλή μετάβαση από την προσχολική εκπαίδευση στη σχολική είναι πιθανό να ενισχύσουν την απόδοσή τους...». Η εγκατάλειψη των σπουδών δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως ένα στιγμιαίο γεγονός, αλλά ως προϊόν συσσωρευμένων αρνητικών εμπειριών στο χώρο του σχολείου, γι' αυτό και υποστηρίζεται πως τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα πρώτα τους χρόνια στο σχολείο είναι πιθανό να συνεχίσουν να βιώνουν τέτοιου είδους προβλήματα σε όλη τη διάρκεια παραμονής τους σε αυτό (Einarsdóttir, 2007:74). Έτσι, ενισχύεται η άποψη –στο πλαίσιο της αντισταθμιστικής αγωγής– πως η ομαλή προσαρμογή των νεοεισερχόμενων παιδιών στο νέο σχολικό περιβάλλον (Σουμέλης, 1997: 24) συμβάλλει στην πρόληψη της σχολικής αποτυχίας και του αναλφαριθμητισμού.

Καθώς η μετάβαση στο νέο σχολικό περιβάλλον συχνά προκαλεί άγχος, είναι ενδεχόμενο ένας σημαντικός αριθμός νεοεισερχόμενων παιδιών να παρουσιάσουν προβλήματα, τα οποία περιγράφονται «ως δυσκολίες προσαρμογής», «αναπτυξιακή ανισορροπία» ή «αντιδράσεις μετάβασης» (Niesel και Griebel, 2007: 22). Κατά τη μετάβαση απαιτείται από το άτομο ένας προσωπικός αναπροσανατολισμός, αλλαγές των περιθωρίων δράσης και των συνθηκών ζωής αλλά και προσαρμογή στη νέα κατάσταση (Βρυνιώτη, 2008:114). Η προσαρμογή στις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος είναι συνισταμένη τόσο των ατομικών χαρακτηριστικών κάθε μαθητή όσο και των συνθηκών που επικρατούν σε αυτό, αλλά και του τρόπου που το οικογενειακό περιβάλλον παρεμβαίνει και υποστηρίζει την προσπάθεια του παιδιού (Σωτηρίου και Ζαφειροπούλου, 2003:4). Γι' αυτό και πρέπει να συνυπολογίζονται όλοι αυτοί οι παράγοντες ως συστατικά στοιχεία μιας ομαλής μετάβασης. Άλλωστε, η αποδοχή της ισότιμης παρουσίας και της κοινής δράσης (μεμονωμένα και σε αλληλεπίδραση) των ατόμων, των εκπαιδευτικών θεσμών αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος αποτέλεσε τη βασική αρχή της οικοσυστημικής προσέγγισης (Dunlop και Fabian, 2002:151), η οποία θεωρείται κυρίαρχο θεωρητικό εργαλείο στην «προβληματι-

κή» της μετάβασης. Η υιοθέτησή της ανοίγει νέους δρόμους στην «παιδαγωγική της μετάβασης», αφού αναγνωρίζονται τα ευρύτερα πλαίσια που ενεργοποιούνται και επηρεάζουν τη διαδικασία μετάβασης, ενώ ταυτόχρονα προωθούνται μεθοδολογικές πρακτικές, στις οποίες συνυπολογίζονται οι ενδεχόμενες πηγές δυσκολιών. Επιπλέον, η προσέγγιση αυτή επιτρέπει να αντιμετωπίσουμε το παιδί ως έναν εν δυνάμει παράγοντα μιας επιτυχούς μετάβασης, καθώς αυτό αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του και το αναμορφώνει, στο μέτρο των δυνατοτήτων του.

Η τάση αυτή φαίνεται να έχει επηρεάσει και τον τρόπο σκέψης των ερευνητών της μετάβασης. Τα τελευταία χρόνια καταγράφεται μια στροφή του ερευνητικού ενδιαφέροντος, το οποίο εστιάζεται στο ίδιο το παιδί, μέσα από την αναζήτηση πληροφοριών για τον τρόπο που αυτό βιώνει τη μεταβατική διαδικασία. Δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως «*tabula rasa*», αλλά ως ένα δρων υποκείμενο στην εκπαιδευτική διαδικασία (Βρυνιώτη, 2008:102). Ολοένα και περισσότεροι ερευνητές (Einarsdóttir, 2007:75· Fabian, 2007:3) αναφέρονται σε έρευνες «με τα παιδιά» και όχι σε έρευνες «για τα παιδιά». Επικαλούνται μάλιστα τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (UNICEF, 2008:15) και συγκεκριμένα το άρθρο 12, όπου αναγνωρίζεται το δικαίωμα του παιδιού να εκφράζει ελεύθερα τη γνώμη του σε θέματα που το αφορούν, γι' αυτό και πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη. Η Einarsdóttir (2003) υποστηρίζει ότι τα παιδιά μπορούν να είναι πολύτιμοι συνεργάτες στην έρευνα που αφορά τα ίδια και το περιβάλλον τους. Σε έρευνά της εξέτασε τις απόψεις και στάσεις των μικρών παιδιών (σε ομάδες ηλικίας 5-6 ετών) της Ισλανδίας αναφορικά με τη μετάβασή τους στο «κανονικό» σχολείο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά έχουν ανάμεικτα συναισθήματα για τη μετάβασή τους αυτή (ενθουσιασμό αλλά και ανησυχία για την ανταπόκρισή τους στις σχολικές απαιτήσεις) και γνωρίζουν πριν ακόμη ενταχθούν στο σχολείο ότι αυτό διαφέρει σημαντικά από το νηπιαγωγείο. Επίσης, η γνώση της ρουτίνας του σχολείου, των κανόνων και του τρόπου συμπεριφοράς σε αυτό αποτελεί σημαντικό μέρος της γνώσης που αισθάνονται πως θα πρέπει να κατακτήσουν κατά τη σχολική τους ένταξη.

Ανταποκρινόμενοι στο αίτημα της ενεργού συμμετοχής των παιδιών στην έρευνα της μετάβασης οι Dockett και Perry (1999, 2004) πραγματοποίησαν έρευνες στις οποίες ήταν κυρίαρχη η φωνή τους. Με αυτές απέδειξαν ότι η βίωση της μεταβατικής εμπειρίας από τα παιδιά ούτε περιορισμένη είναι ούτε έχει περιορισμένη αξία. Αντίθετα, τα παιδιά γνωρίζουν καλά τι συμβαίνει γύρω τους και έχουν τη διάθεση να συζητήσουν και να «μοιραστούν» τις σχετικές εμπειρίες τους. Η έρευνά τους εστιάζεται στην ηλικιακή κατηγορία (των 4,6-5,6 ετών) κατά την οποία τα παιδιά, σύμφωνα με τα δεδομένα της Αυστραλίας, παρακολουθούν την πρώτη (προπαρασκευαστική) τάξη του υποχρεωτικού σχολείου. Η μελέτη των αποτελεσμάτων δείχνει ότι οι απαντήσεις φαίνεται να επηρεάζονται από τη χρονική στιγμή της έρευνας, αλλά και από το είδος της συμμετοχής των παιδιών σε αυτή. Έτσι, σε έρευνα των Dockett και Perry (1999), που έγινε τέσσερις εβδομάδες μετά τη σχολική ένταξη, τα θέματα στα οποία αναφέρονται τα παι-

διά –στις συνεντεύξεις τους σε μικρές ομάδες– κινούνται γύρω από τη γνώση των κανόνων του σχολείου και της σχολικής τάξης, ενώ, όσον αφορά τη στάση τους για το σχολείο, άλλα παιδιά δηλώνουν ότι έχουν θετικά, άλλα αρνητικά και άλλα ανάμεικτα συναισθήματα. Βλέπουν το σχολείο ως ένα χώρο μάθησης στον οποίο κυρίαρχος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος οργανώνει τις συνθήκες μέσα στη σχολική τάξη. Σε μια ακόμη έρευνά τους (Dockett και Perry, 2004) συμμετείχαν παιδιά της ίδιας ηλικίας, τα οποία μέσα από τις ζωγραφιές τους (που έγιναν στο τέλος της σχολικής χρονιάς) μίλησαν για τις αλλαγές που βίωσαν κατά τον πρώτο τους χρόνο στο σχολείο. Οι σχολικοί κανόνες παύουν να αποτελούν πρώτη επιλογή τους. Αισθάνονται πια «ενταγμένα» στο χώρο του σχολείου, γι' αυτό και οι αναφορές τους έχουν σχέση με τα συναισθήματα και τη στάση τους απέναντι στο σχολείο.

Η έρευνα της Margetts (2006) αφορά την ίδια ηλικιακή ομάδα στην Αυστραλία, και πάλι σε ομάδες μικρών παιδιών. Διεξάγεται στο τέλος του πρώτου χρόνου της σχολικής ένταξης, αφού, όπως υποστηρίζεται, κατά το χρονικό αυτό διάστημα τα παιδιά είναι πλέον εξοικειωμένα με τις διαφορετικές οπτικές και προκλήσεις του σχολείου, ενώ οι εμπειρίες μετάβασής τους είναι ακόμη νωπές. Τα αποτελέσματά της αποτελούν απόδειξη της άποψης ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας έχουν την ικανότητα να δίνουν «αυθεντικές» συμβουλές για θέματα που έχουν σχέση με τη μετάβαση στο σχολείο. Από τις απαντήσεις τους φάνηκε ότι είναι σε θέση να κάνουν ισχυρές συνδέσεις ανάμεσα στο «τι πρέπει να ξέρουν όταν πρωτοέρχονται στο σχολείο» και στο «τι πρέπει το σχολείο να κάνει για να τα βοηθήσει».

Η αναζήτηση του ενδεδειγμένου τρόπου εμπλοκής των παιδιών στη συζήτηση της μετάβασης οδήγησε τους Yeo και Clarke (2005) στην υιοθέτηση ενός project, όπου τα νεοεισερχόμενα παιδιά (ηλικίας 6,6 ετών) σε σχολεία της Σιγκαπούρης είχαν ως συνοδούς-βοηθούς στη μετάβασή τους μαθητές μεγαλύτερων τάξεων. Οι μαθητές αυτοί ανέλαβαν, επίσης, το ρόλο του απόμου που υπέβαλλε ερωτήσεις στα παιδιά σχετικά με την εμπειρία της μετάβασής τους (5 μήνες μετά τη σχολική τους ένταξη). Από τις απαντήσεις τους φαίνεται ότι μπορούμε να έχουμε μια εικόνα για το «τι είναι το σχολείο» όσον αφορά τους μικρούς μαθητές, οι οποίοι σύντομα αποκτούν μια θετική άποψη του εαυτού τους ως μαθητές. Έχουν, επίσης, ξεκάθαρη άποψη των διαφορών μεταξύ σχολείου και νηπιαγωγείου αλλά και των κανόνων και απαιτήσεων του νέου περιβάλλοντος μάθησης.

Μια άλλη προοπτική στη μελέτη των μεταβατικών βιωμάτων δίνεται στην έρευνα του Peters (2000), ο οποίος εξέτασε τις σχετικές εμπειρίες ενός μικρού δείγματος παιδιών και των οικογενειών τους σε ένα βάθος χρόνου (ακολουθώντας τα παιδιά αυτά από την ηλικία των 4-8 ετών) στη Νέα Ζηλανδία. Οι παρατηρήσεις των παιδιών κινούνταν γύρω από τη βίωση της ασυνέχειας μεταξύ νηπιαγωγείου και σχολείου, η οποία, όμως, συνδεόταν με την προοπτική της διευρυνμένης μάθησης και της επίτευξης πιο απαιτητικών στόχων. Στη συγκεκριμένη έρευνα τονίζονται, επίσης, η ύπαρξη των φίλων και η προοπτική της δημιουργίας

νέων φιλικών σχέσεων, η οποία πρέπει να αντιμετωπιστεί ως παράγοντας-κλειδί στην υποβοήθηση της μετάβασης.

Ακολουθώντας την ίδια προοπτική, όσον αφορά τη διερεύνηση των απόψεων των παιδιών σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα κατά τη βίωση της μεταβατικής διαδικασίας, πραγματοποιήθηκαν παρόμοιες έρευνες και στον ευρωπαϊκό χώρο, με χαρακτηριστικότερο παράδειγμα αυτό των Griebel και Niesel, στη Γερμανία. Σε μια σειρά ερευνών, οι οποίες περιλάμβαναν ένα μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων (παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικούς προσχολικής και σχολικής αγωγής), οι νεοεισερχόμενοι μαθητές συμμετείχαν σε μικρές ομάδες συζήτησης κατά διαφορετικά χρονικά διαστήματα (πριν τη σχολική τους ένταξη και όταν αυτά βρισκόνταν στο νηπιαγωγείο, 3 και 6 μήνες μετά από αυτή) προσβλέποντας στην εξέλιξη της μεταβατικής τους εμπειρίας. Κατά το σχολιασμό των αποτελεσμάτων, οι νέοι μαθητές παρουσιάζονται (Griebel και Niesel, 2002:68) αρχικά να έχουν περιορισμένη γνώση για το τι πραγματικά γίνεται στο σχολείο· μισό χρόνο μετά τη σχολική τους ένταξη φαίνονται να παραδέχονται ότι η πραγματικότητα ήταν διαφορετική απ' ό,τι φαντάζονταν, έχουν εξοικειωθεί με το νέο σχολικό περιβάλλον, ενώ παράλληλα είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις, γεγονός που τους κάνει να αισθάνονται υπερήφανοι.

Οι παραπάνω αναφορές αποτελούν ένα δείγμα μόνο του ολοένα αυξανόμενου ενδιαφέροντος της έρευνας όσον αφορά τις απόψεις, τις αντιλήψεις και τις στάσεις των παιδιών απέναντι στο γεγονός της μετάβασής τους από ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον σε ένα άλλο. Οι έρευνες αυτές προσθέτουν μια ακόμη διάσταση, μαζί με αυτή της οπτικής των γονέων και των εκπαιδευτικών, στο ζήτημα της μετάβασης. Παρόμοια με αυτές τις έρευνες είναι και η στροφή που χαρακτηρίζει την έρευνα της μετάβασης και στον ελληνικό χώρο. Χαρακτηριστικές είναι οι έρευνες των Σωτηρίου και Ζαφειροπούλου (2002), και Βρυνιώτη και Ματσαγγούρα (2005), οι οποίες αφορούν την αλλαγή της έννοιας του εαυτού κατά την είσοδο στην Α' τάξη και την έρευνα της εξέλιξης των φιλικών σχέσεων στο χώρο του σχολείου, αντίστοιχα.

Επιπλέον, οι παραπάνω απόψεις αξιοποιήθηκαν κατά το στάδιο της αντίχνευσης των ενδιαφερόντων και αναγκών των συμμετεχόντων παιδιών (νηπίων και μαθητών ενός τμήματος της Α' τάξης δημοτικού σχολείου στη Δυτική Θεσσαλονίκη) ενός σχεδίου εργασίας, που έγινε το σχολικό έτος 2007-08 στο πλαίσιο του πιλοτικού προγράμματος «Εφαρμογή καινοτόμων παρεμβάσεων στο ολοήμερο νηπιαγωγείο: Διευκολύνοντας την ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο» (Υπ.Ε.Π.Θ., 2007). Οι ιδέες των παιδιών καθόρισαν το σχεδιασμό και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων ενός project (Τοχμακίδου και Κέζου, 2010) με τίτλο «Μαζί στο σχολείο». Αυτό είχε ως γενικότερο σκοπό την υποστήριξη των νηπίων και την καλλιέργεια θετικής στάσης τους απέναντι στον κόσμο του δημοτικού σχολείου, σύμφωνα με το πνεύμα της οικοσυστημικής προσέγγισης και μέσα από την υποβοήθηση των εκπαιδευτικών, των γονέων και συνομηλίκων τους.

Η έρευνα

Η βελτίωση της μεταβατικής διαδικασίας είναι δυνατή μέσα από την εξασφάλιση των προϋποθέσεων εκείνων που είναι απαραίτητες για μια ομαλή και «άθραυστη» μετάβαση. Ο στόχος αυτός μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την εμπλοκή των εκπαιδευτικών και τη συνειδητοποίηση του ρόλου τους στη μεταβατική διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η δική μου συμμετοχή στη συγκεκριμένη προσπάθεια. Επιδιώκοντας να δοθεί ένα «βήμα» στα ίδια τα παιδιά να μιλήσουν για τις εμπειρίες αλλά και τις αντιλήψεις τους, έγιναν συνεντεύξεις από τη δασκάλα της τάξης (A1) σε μικρές ομάδες των τριών μαθητών/-τριών, πρακτική που έχει υιοθετηθεί και σε αντίστοιχες έρευνες (Dockett και Perry, 1999· Griebel και Niesel, 2002· Yeο και Clarke, 2005· Margetts, 2006). Παρόμοια ήταν η δράση μας και στο χώρο του νηπιαγωγείου, αλλά και προς τους γονείς παιδιών του νηπιαγωγείου. Στόχος της έρευνας ήταν η ανάδυση των ενδιαφερόντων και αναγκών των συμμετεχόντων, ώστε να σχεδιαστούν «κατάλληλες» δραστηριότητες μετάβασης μέσα από την κοινή δράση των εκπαιδευτικών. Από τη διερεύνηση των απαντήσεων των παιδιών αναδείχτηκαν στοιχεία που αξιοποιήθηκαν κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση του project, επαληθεύοντας την υπόθεση ότι μέσα από τη διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων μπορούν να αναδυθούν αξιόπιστα και αξιοποιήσιμα στοιχεία.

Όσον αφορά την έρευνα στο χώρο του σχολείου, δόθηκε ένας μικρός αριθμός ανοιχτών ερωτήσεων στους 42 μαθητές/-τριες της Α' τάξης (που φοιτούσαν στα τμήματα A1 και A2, με 21 παιδιά στο καθένα) του 7^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ευόσμου Θεσσαλονίκης, προκειμένου να ανιχνευτούν οι αντιλήψεις τους για το δημοτικό σχολείο καθώς επίσης και οι υποδείξεις τους για τη υποβοήθηση των νηπίων μπροστά στο ενδεχόμενο της μετάβασης σε αυτό την επόμενη σχολική χρονιά. Κάθε συνέντευξη είχε διάρκεια κατά μέσο όρο μισής ώρας, στην οποία οι ερωτήσεις λειτουργούσαν ως ερεθίσματα, για να προκαλέσουν τα παιδιά να συμμετέχουν σε μια σχετική συζήτηση.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2008. Η χρονική αυτή στιγμή κρίθηκε κατάλληλη τόσο για τα νήπια (όσον αφορά την προοπτική της μετάβασής τους) όσο και για τους μαθητές του σχολείου (λόγω της εμπειρίας που έχουν ήδη συσσωρεύσει από τη φοίτησή τους σε αυτό). Οι συνεντεύξεις των παιδιών απομαγνητοφωνήθηκαν και οι απαντήσεις τους καταγράφηκαν και κωδικοποιήθηκαν σε κατηγορίες. Η κωδικογράφηση και η στατιστική επεξεργασία τους έγινε με τη βοήθεια του SPSS (πακέτου Στατιστικής Ανάλυσης των Κοινωνικών Επιστημών, v. 15).

Μια εκ νέου θεώρηση των δεδομένων –μέσα από την ανάλυση και επεξεργασία των απαντήσεων των παιδιών σε ένα μη δομημένο ερωτηματολόγιο– αποκαλύπτει ένα πλήθος πληροφοριών για τον τρόπο κατά τον οποίο οι συγκεκριμένοι μικροί μαθητές/-τριες της Α' τάξης αντιλαμβάνονται τη μετάβαση και την ένταξή τους στο δημοτικό σχολείο. Μέρος αυτών των ερευνητικών δεδομένων (που αφορά τρία ερωτήματα) παρουσιάζεται στη συνέχεια.

Αποτελέσματα

Μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών/-τριών της Α' τάξης μπορεί να έχουμε μια πρώτη γενική άποψη για το «τι είναι το δημοτικό σχολείο» όσον αφορά την οπτική των συγκεκριμένων μικρών παιδιών που βιώνουν μια μεταβατική διαδικασία. Έτσι, το πρώτο ερώτημα που κλήθηκαν να διαπραγματευτούν σε ομάδες συζήτησης αφορούσε την έννοια του δημοτικού σχολείου και τη διαφορά που αυτό παρουσιάζει σε σχέση με το νηπιαγωγείο. Το σχολείο ορίζεται ως ένας χώρος μάθησης (44 αναφορές σε σύνολο 111 απαντήσεων των μαθητών Α1 και Α2 τάξης), ο οποίος διαφέρει από αυτόν του νηπιαγωγείου όσον αφορά την ύπαρξη διαφορετικών μαθημάτων και του διαλείμματος (23 συνολικά απαντήσεις), την ύπαρξη διαφορετικών χώρων (15 απαντήσεις) αλλά και τη διαφορετική οργάνωση και διαρρυθμισή τους (10 απαντήσεις):

«Το δημοτικό σχολείο είναι το μέρος που τα παιδιά του νηπιαγωγείου μαθαίνουν λέξεις και γράμματα.... Εμείς θα προχωράμε, θα πηγαίνουμε στη Β' και στην Γ' τάξη. Ενώ αυτοί θα μαθαίνουν τα γράμματα και θα γράφουν. Όλοι μαθαίνουν πάντα... Το σχολείο είναι διαφορετικό, εδώ έχουμε πιο πολλές τάξεις. Εμείς έχουμε μαθήματα που είναι η γλώσσα, μαθηματικά, μελέτη, μαθαίνουμε να μετράμε, κάνουμε αφαιρέσεις, πολλαπλασιασμό... Είναι ένα σχολείο που πάνε από την Α' ως την Στ' τάξη και κάθε μέρα στην αρχή μαθαίνουμε γράμματα και όταν τα τελειώσουμε μαθαίνουμε τα μαθηματικά... Δεν είναι το ίδιο με το νηπιαγωγείο, γιατί εδώ τρώμε μόνο στα διαλείμματα. Στο νηπιαγωγείο δε χτυπούσε κουνούνι για να σχολάσουμε, ενώ εδώ χτυπάει...».

Μέσα από τις αναφορές των παιδιών διαφαίνεται ότι το μάθημα και η μάθηση προσλαμβάνουν διαφορετικό χαρακτήρα στο δημοτικό σχολείο σε σχέση με αυτό του νηπιαγωγείου:

«Στο νηπιαγωγείο τα παιδιά ζωγραφίζουν, αυτά κάνουν μόνο ζωγραφική... Εκεί παίζουν και εμείς διαβάζουμε. Εκεί δε γράφουν, μόνο μιλάνε. Ενώ στο σχολείο όταν μας λέει κάτι η δασκάλα πρέπει να το γράφουμε κιόλας... Εμείς κάνουμε μαθήματα. Στο νηπιαγωγείο κάνουν παιχνίδια και μαθήματα, τα παιδιά παίζουν, λένε ιστορίες. Και εδώ λέμε ιστορίες, αλλά πιο πολύ γράφουμε... Δεν κάνουν μάθημα, αλλά όχι, κάνουν μάθημα, όχι όμως με βιβλία, τους τα λέει η κυρία τους... Εκεί πέρα τα νηπιαγωγεία όλο παίζουν, ενώ εδώ δεν παίζουμε καθόλου, μόνο στα διαλείμματα παίζουμε... Κάνουν λίγα πράγματα, γιατί τα παιδιά είναι μικρά, εμείς γράφουμε, διαβάζουμε και κάνουμε πάρα πολλά πράγματα και στο σπίτι κάνουμε και κάμποσα μαθήματα... Εδώ γράφουμε και διαβάζουμε και πρέπει να προσπαθούμε... Όχι, δεν κάνουν μάθημα, όπως στο σχολείο, απλά τους μαθαίνουν οι κυρίες κάποια πράγματα που λίγα από αυτά θα τα ξαναπούνε στο σχολείο. Δεν είναι το ίδιο μάθημα, γιατί δε διαβάζουν ούτε γράφουν... ».

Οι αναφορές των παιδιών (10 απαντήσεις) στους διαφορετικούς χώρους του σχολείου (η ύπαρξη πολλών αιθουσών, κυλικείου, γυμναστηρίου) συνοδεύονται από σχεδόν ισάριθμες αναφορές (9 απαντήσεις) για τα υλικά του μαθητή, στοιχείο που, κατά τη γνώμη τους, τα διαφοροποιεί από τα παιδιά του νηπιαγωγείου:

«Έχουμε πιο μεγάλες τσάντες και πιο βαριές... Έχουμε πιο πολλά βιβλία, ενώ αυτοί κουβαλάνε ζωγραφιές... Έχουμε τους δικούς μας μαρκαδόρους, που τους παίρνουμε μαζί μας... Επειδή έχουμε τις τσάντες μας, βάζουμε όλα τα βιβλία μας μέσα... Εδώ κρατάμε μολύβια, έχουμε κασετίνες...».

Η διαφορετική φιλοσοφία και μεθοδολογία του δημοτικού σχολείου διαφαίνεται στις απαντήσεις των μαθητών/-τριών της Α' τάξης (7 αναφορές) όταν μιλούν για τις προτεραιότητες μάθησης:

«Εμείς εδώ κάνουμε μαθήματα, στο νηπιαγωγείο έχουν μόνο παιχνίδια... Κάνουμε πρώτα μαθήματα και όταν τελειώσουμε όλες τις δουλειές μας μετά ζωγραφίζουμε... Τα παιδιά εκεί παίζουν μόνο και ζωγραφίζουν και μόνο λίγο κάνουν μάθημα, ενώ εδώ κάνουμε κανονικό μάθημα, δηλαδή το μάθημα είναι με βιβλία και διαβάζουμε...».

Τέλος, μέσα από τις απαντήσεις των νεοεισερχόμενων μαθητών/-τριών δίνεται μια ακόμη διάσταση που ενδέχεται να «σημαδέψει» τη μετάβασή τους στο σχολείο. Αυτή αφορά το γεγονός ότι στο χώρο του δημοτικού σχολείου συγκεντρώνονται περισσότερα πρόσωπα, μαθητές και εκπαιδευτικοί (αναφέρεται από δύο παιδιά), ενώ επισημαίνεται -έστω από ένα παιδί- το ενδεχόμενο ότι η μετακίνηση στο σχολείο μπορεί να συμβάλλει στη διεύρυνση των φιλικών του σχέσεων: *«Εδώ έχει πιο πολλές τάξεις και τα παιδιά θα κάνουν περισσότερους φίλους».*

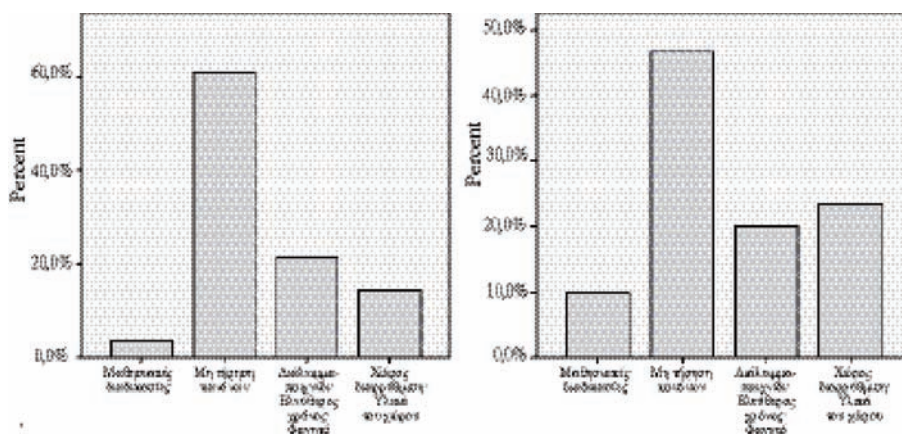
Για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου, που έχουν βιώσει στην καθημερινότητά τους τόσο το χώρο όσο και τις διαδικασίες του, στην ερώτηση «τι μου αρέσει στο δημοτικό σχολείο;» φαίνεται (από τις 38 απαντήσεις του Α1 τμήματος και τις 39 του Α2) ότι οι μαθησιακές διαδικασίες βρίσκονται στις πρώτες θέσεις των επιλογών τους. *«Μου αρέσει στην τάξη γιατί παίζουμε, ζωγραφίζουμε, κάνουμε πολλά γράμματα και μου αρέσει αυτό το πράγμα... Μου αρέσει να διαβάζω, γιατί κάνει το μυαλό μου να δουλεύει πιο πολύ... Μου αρέσει μέσα στην τάξη όταν η κυρία μάς λέει να διαβάσουμε στη γλώσσα».* Η μαθησιακή διαδικασία είναι πρώτη επιλογή για το Α1 (44,7%) και δεύτερη επιλογή για το Α2 (43,6%), το οποίο αναφέρει ως πρώτη προτεραιότητα στις προτιμήσεις τους -όπως είναι, άλλωστε, αναμενόμενο- το διάλειμμα και το παιχνίδι κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου στο σχολείο (46,2%).

Η συγκεκριμένη διαφορά, αλλά και η αναφορά στην τήρηση των κανόνων που συναντάται στα σχόλια των μαθητών της Α1 τάξης, ίσως εξηγείται από το γεγονός ότι η ερευνήτρια είναι και η δασκάλα τους. Ενδεχομένως τα συγκεκριμένα παιδιά να θέλησαν -ασυνείδητα- να επαινέσουν τις διδακτικές της επιλογές. Άλλωστε, η πρακτική αυτή έχει καταγραφεί και σε άλλες έρευνες, όπου τα παιδιά θέλουν να ευχαριστήσουν τον ενήλικο που τα ρωτά (Einarsdóttir, 2003:40). Για το λόγο αυτό κρίθηκε αναγκαία η ξεχωριστή παρουσίαση των αποτελεσμάτων σε καθεμιά τάξη, ώστε η Α2 τάξη να λειτουργήσει και ως ομάδα ελέγχου όσον αφορά τις απαντήσεις των μαθητών (Πίνακας 1). Παρ' όλα αυτά, οι επιλογές και των δύο τμημάτων φαίνεται να είναι παρόμοιες. Στους μαθητές αρέσει το παιχνίδι, είτε αποτελεί μέρος της μαθησιακής διαδικασίας είτε πραγματοποιείται έξω από αυτή.

Πίνακας 1: Τι μου αρέσει στο δημοτικό σχολείο (μαθητές Α1 και Α2 τάξης, αντίστοιχα)

Μαθητές Α1			Μαθητές Α2		
	Συχνότητα	Ποσοστά		Συχνότητα	Ποσοστά
Μαθησιακές διαδικασίες	17	44,7	Μαθησιακές διαδικασίες	17	43,6
Τήρηση κανόνων	4	10,5	Διάλειμμα-παιχνιδι-ελεύθερος χρόνος	18	46,2
Διάλειμμα-παιχνιδι-ελεύθερος χρόνος	9	23,7	Χώρος-διαρρύθμιση- υλικά του χώρου	4	10,3
Χώρος-διαρρύθμιση- υλικά του χώρου	8	21,1	Σύνολο	39	100,0
Σύνολο	38	100,0			

Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά του δείγματος ερωτήθηκαν (Πίνακας 2) σχετικά με το «τι δεν τους αρέσει στο δημοτικό σχολείο» και σε ένα εξαιρετικά υψηλό ποσοστό (σε σύνολο 28 απαντήσεων του Α1 και 30 του Α2 τμήματος) δήλωσαν (60,7% και 46,7% αντίστοιχα) ότι τους ενοχλεί η μη τήρηση κανόνων (η φασαρία, το μάλωμα και οι διαπληκτισμοί μεταξύ των παιδιών, αλλά και η δημιουργία σκουπιδιών). Και παρά το γεγονός ότι στην προηγούμενη ερώτηση υπερισχύει η επιλογή του διαλείμματος και του παιχνιδιού, υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών που απαντούν (21,4% και 20% αντίστοιχα) ότι δεν τους αρέσει το διάλειμμα, γιατί «...Μερικές φορές δε με παίζουν... Δε με παίζουν, κάθονται στο παγκάκι αλλά δεν έρχεται κανένας να με παίξει. Στο νηπιαγωγείο είχα φίλες, ενώ εδώ πέρα δεν ξέρω γιατί δε με παίζουν... Δε μου αρέσει το διάλειμμα, επειδή τα παιδιά μάς σπρώχνουν...».

Πίνακας 2: Τι δεν μου αρέσει στο δημοτικό σχολείο (μαθητές Α1 και Α2 τάξης αντίστοιχα)

Συζήτηση

Από τις απαντήσεις των μικρών μαθητών/-τριών διαφαίνεται ότι σε ένα σχε- τικά μικρό χρονικό διάστημα καταφέρνουν να εξοικειωθούν με το νέο σχολικό περιβάλλον, αποδέχονται το νέο, διευρυμένο ρόλο τους ως μαθητών του δημο- τικού σχολείου και τη θέση τους σε αυτό. Παρά τις όποιες «άγνωστες» και «κρυ- φές» εσωτερικές διεργασίες που εξακολουθούν να υφίστανται, διαπιστώνεται ότι τα συγκεκριμένα παιδιά «μαθαίνουν» και οικειοποιούνται την κουλτούρα του σχολείου, όπως έχει ήδη υποστηριχτεί και σε προηγούμενες έρευνες (Fabian, 2000:12· Dockett και Perry, 2004:8). Οι αναφορές των παιδιών στον κατακερ- ματισμό των γνωστικών περιοχών σε μαθήματα και στη διαφορετική αξιοποίη- ση του χώρου (αυλή- αίθουσα) και του χρόνου (διάλειμμα-μάθημα) στο πλαίσιο του δημοτικού σχολείου δείχνει ότι τα παιδιά γνωρίζουν πώς αυτό λειτουργεί, αντιπαραβάλλοντας βασικά (εσωτερικά και εξωτερικά) χαρακτηριστικά του με αυτά που έχουν συναντήσει στο νηπιαγωγείο. Τα σχόλια των μαθητών της Α΄ τάξης είναι παρόμοια με αυτά και άλλων ερευνών (Griebel και Niesel, 2002· Yeο και Clarke, 2005· Margetts, 2006). Τονίζεται η τυπικά οργανωμένη και συ- στηματική μάθηση που λαμβάνει χώρα στο δημοτικό σχολείο, αλλά και ο πε- ριορισμός του παιχνιδιού μέσα στη σχολική αίθουσα. Παράλληλα, τα παιδιά πα- ρουσιάζονται ιδιαίτερα ευχαριστημένα, καθώς είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις, παρά το γεγονός ότι αναγνωρίζουν ότι η εργασία στο scho- λείο είναι δυσκολότερη από ό,τι στο νηπιαγωγείο. Έχοντας ξεκάθαρη άποψη για το «τι είναι το δημοτικό σχολείο» φαίνονται να απολαμβάνουν τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και να έχουν διαμορφώσει μια θετική στά- ση προς αυτό. Χαρακτηριστικές είναι οι εκφράσεις τους: «στο σχολείο έμαθα να σκέφτομαι έξυπνα... έμαθα να κάνω το φυλλάδιο μόνος μου», που είναι κοινές και σε άλλες έρευνες (Yeο και Clarke, 2005:5). Η γνώση των σχολικών κανόνων δίνει στα νεοεισερχόμενα παιδιά ένα επίπεδο οικειότητας, ασφάλειας και προ- βλεψιμότητας (Dockett και Perry, 1999:116· Margetts, 2006:2). Ήδη από τους πρώτους μήνες στο σχολείο οι μαθητές γνωρίζουν ποια είναι η ενδεδειγμένη συ- μπεριφορά στο χώρο της τάξης και του σχολείου (Yeο και Clarke, 2005:5) και έτσι αποκτούν την αίσθηση του «ανήκειν» σε αυτό. Έχουν αποδεχτεί ποιοτικές αλλαγές στην αίσθηση του εαυτού τους και αισθάνονται πως είναι ικανοί ως μα-θητές του σχολείου (Griebel και Niesel, 2002:68), υιοθετώντας παράλληλα τους «κανόνες» του. Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν συγκεκριμένες τυπικές κατα- στάσεις που περιορίζουν τον αυθορμητισμό και την ελεύθερη έκφρασή τους, ε- ξακολουθούν να δηλώνουν ευχαριστημένοι από το νέο σχολικό χώρο στον ο- ποίο έχουν ενταχθεί και προσπαθούν να προσαρμοστούν στη νέα κατάσταση. Θα ήταν, βέβαια, ενδιαφέρον να ανιχνευτεί με ποιο τρόπο τα παιδιά καταφέρνουν να αντισταθμίσουν τις διαφορές ανάμεσα στην ιδανική εικόνα που έχουν για το δημοτικό σχολείο και σε αυτό που βιώνουν στην καθημερινή εκπαιδευτική ρου- τίνα.

Από την άλλη πλευρά και ενώ οι γνώσεις τους σχετικά με το χώρο του scho-

λείου είναι πολύ πιθανό να εμπλουτιστούν, καθώς θα κινούνται από τη μια τάξη στην άλλη, ένας μεγάλος αριθμός πληροφοριών έχουν ήδη αποκτηθεί κατά τους πρώτους μήνες της σχολικής τους ένταξης. Όπως έχει υποστηριχτεί, το ελληνικό δημοτικό σχολείο «διδάσκει» στα παιδιά τη «σοβαρή» πλευρά της ζωής (Πανταζής, 2001: 13), γι' αυτό και ίσως τα σχόλια των παιδιών φωτίζουν το γεγονός ότι το σχολείο αποτελεί ένα χώρο μάθησης μέσα στον οποίο η εξουσία των ενηλίκων είναι αδιαμφισβήτητη και επιβεβλημένη. Το εύρημα αυτό συναντάται και στην έρευνα των Dockett και Perry (1999:117), οι οποίοι διαπιστώνουν ότι τα παιδιά αντιμετωπίζουν το σχολείο ως πηγή γνώσης, ενώ παράλληλα αναγνωρίζουν το σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών για τη μετάδοση αυτής της γνώσης. Ταυτόχρονα, όμως, δίνουν μια ακόμη προοπτική στη μετάβαση των παιδιών φωτίζοντας μια επιπλέον διάσταση στη μετακίνησή τους: «το ενδεχόμενο απόκτησης νέων φίλων» (Dockett και Perry, 2004:2). Από τις απαντήσεις των συγκεκριμένων μαθητών/-τριών της Α' τάξης φαίνεται να μην απασχολεί ιδιαίτερα η προοπτική αυτή το σύνολο των παιδιών, ενώ υπάρχουν κάποιες αναφορές τους που ίσως χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής. Πρόκειται για το «παράπονο» που εκφράζεται σε σχέση με την απουσία φίλων στη διάρκεια του διαλείμματος. Και ενώ, όπως υποστηρίζεται, η αναζήτηση φίλων ανάμεσα στους συμμαθητές αποτελεί κύρια επιδίωξη των αρχάριων μαθητών (Βρυνιώτη και Ματσαγγούρας, 2005:93), η διάσταση της διεύρυνσης των κοινωνικών σχέσεων στο χώρο του δημοτικού σχολείου είναι πολύ περιορισμένη στις αναφορές των παιδιών. Φαίνεται πως ο ακαδημαϊκός προσανατολισμός του δημοτικού σχολείου είναι αυτός που υπερισχύει στη σκέψη τους και επηρεάζει την εικόνα που σχηματίζουν για το σχολείο ήδη από τις πρώτες τους εμπειρίες ένταξης.

Η σημασία της ύπαρξης νέων φίλων στο χώρο του σχολείου έχει τονιστεί ιδιαίτερα, καθώς θεωρείται παράγοντας-κλειδί για την υποβοήθηση της ομαλής μετάβασης (Dockett και Perry, 1999:116· Fabian, 2000:13· Peters, 2000: 22), γι' αυτό και θα πρέπει να προσεχτεί περισσότερο. Οι εκπαιδευτικοί, όπως έχει υποστηριχτεί (Margetts, 2006:7· Smith, 2003:2), θα πρέπει να αναλάβουν ένα ιδιαίτερα δυναμικό και υποστηρικτικό ρόλο όσον αφορά την αντιμετώπιση του ενδεχόμενου ύπαρξης παιδιών που φοβούνται να κινηθούν στο χώρο της σχολικής αυλής και της απουσίας φιλικών σχέσεων. Ιδιαίτερα για τα εκπαιδευτικά δεδομένα της χώρας μας, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να καταβάλουν μεγάλη προσπάθεια για να λειτουργήσουν ως διαμεσολαβητές, αφού στις σχετικές αναφορές των αρχάριων μαθητών (Βρυνιώτη και Ματσαγγούρας, 2005:93) «η δασκάλα σπάνια βρίσκεται στο επίκεντρο των γεγονότων».

Οι παραπάνω διαπιστώσεις δε φιλοδοξούν, βέβαια, να έχουν γενική ισχύ για όλους τους μαθητές/-τριες της Α' τάξης και για τον τρόπο που αυτοί/-ές βιώνουν τη μεταβατική διαδικασία. Αφορούν μια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών, των οποίων η συμμετοχή στην έρευνα προέκυψε κατά τη διεξαγωγή ενός project με τα χαρακτηριστικά πιλοτικής δράσης. Παρ' όλα αυτά, εντοπίζονται κάποια ενδεικτικά στοιχεία που κάνουν την ανάγκη μιας ευρύτερης και αντιπροσωπευτικότερης έρευνας πιο επιβεβλημένη.

Η συγκεκριμένη προσπάθεια αποτελεί μια πρόταση ένταξης των παιδιών στην έρευνα της μετάβασης και ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε αυτή. Παράλληλα, όμως, υποστηρίζει την ανάγκη να γίνει γνωστή και να διερευνηθεί σε ευρύτερη κλίμακα του μαθητικού πληθυσμού, όσον αφορά τον ελληνικό χώρο, η άποψη και η στάση των παιδιών απέναντι στο δημοτικό σχολείο και το γεγονός της μετάβασής τους σε αυτό.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Dockett, S. - Perry, B. (1999). "Starting school: What do the children say?" *Early Child Development and Care*, V. 159: pp.107-119.
- Dockett, S. - Perry, B. (2004). "As I got to learn it got fun": *Children's reflections on their first year at school*. Paper presented to the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education / New Zealand Educational Research Association, Auckland. Ανακτήθηκε: Ιούνιος 20, 2008 από <http://www.aare.edu.au/04pap/doc04324.pdf>. DOC04324
- Dunlop, A.W. - Fabian, H. (2002). Conclusions. Debating transitions, continuity and progression in the early years. In H. Fabian - A.W. Dunlop (Eds) *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for young children in early education*, pp. 146-154. London and New York: Routledge Falmer.
- Einarsdóttir, J. (2003). "When the bell rings we have to go inside: Preschool children's views on the Primary School". *European Early Childhood Education Research Journal, Transitions, Themed Monograph*, No.1: pp. 35-50.
- Einarsdóttir, J. (2007). Children's voices on the transition from preschool to primary school, in A.W. Dunlop - H. Fadian (Eds), *Informing transitions in the early years: Research, Policy and Practice*, pp. 74-91. London: McGraw-Hill.
- Fabian, H. (2000). "A Seamless Transition?" Paper presented on the 10th European Conference on Quality in Early Childhood Education (EECERA), London 29th of August - 1st of September 2000. Ανακτήθηκε: Μάρτιος 14, 2008 από <http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/fabian1.pdf>
- Fabian, H. (2007) Informing transitions, In A.W. Dunlop - H. Fabian (Eds), *Informing transitions in the early years: Research, Policy and Practice*, pp. 3-17. London: McGraw-Hill
- Fthenakis, W.E. (1998). "Family transition and quality in early childhood education". *European Early Education Research Journal*, 6 (1): pp. 5-17.
- Griebel W. – Niesel, R. (2002). Co-constructing transition into Kindergarten and school by children, parents and teachers. In: H. Fabian - A.W. Dunlop (Eds): *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for young children in early education*, pp. 64-75. London and New York: Routledge Falmer.
- Margetts, K. (2006). "Teachers should explain what they mean": *What new children need to know about starting school*. Summary of paper presented at the EECERA 16th Annual Conference Reykjavik, Iceland, 30 August - 2 September 2006. Ανακτήθηκε: Ιανουάριος 31, 2008 από: http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/margetts_eecera_06.pdf
- Mögel, H. (1984). *Ökopsychologie, Eine Einführung*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.
- Niesel, R. - Griebel, W. (2007). Enhancing the competence of transition systems through co-construction, in A.W. Dunlop - H. Fadian (Eds), *Informing transitions in the early years: Research, Policy and Practice*, pp. 21-38. London: McGraw-Hill.

- Peters, S. (2000). *Multiple perspectives on continuity in early learning and the transition to school*. Paper presented at “Complexity, diversity and multiple perspectives in early childhood”, Tenth European Early Childhood Education Research Association Conference, University of London, London, 29 August - 1 September 2000. Ανακτήθηκε: Μάρτιος 15, 2008 από: <http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/peters1.pdf>
- Ramey, S.L. - Ramey, C.T (1998). “The transition to school: Opportunities and challenges for children, families, educators and communities”. *The Elementary School Journal*, 98 (4): pp. 293-295.
- Smith, N. (2003). Transition from nursery to school playground: An intervention programme to promote emotional and social development. *Paper presented at the 13th European Early Childhood Education Research Association Conference, Glasgow, 3-6 Sept*. Ανακτήθηκε: Οκτώβριος 2009, από: <http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/>.
- Yeboah, D.A. (2002). “Enhancing Transition from Early Childhood Phase to Primary Education: evidence from the research literature”. *Early Years*, Vol. 22, No. 1: pp. 51-67.
- Yeo, L. - Clarke, C. (2005). Starting School: a Singapore story told by children, *Australian Journal of Early Childhood*, Vol. 30, No. 3, September 2005, pp. 1-9. Ανακτήθηκε: Ιανουάριος 20, 2008 από: <http://www.earlychildhoodaustralia.org.au>

Ελληνόγλωσση

- Βρυνιώτη, Κ. (2008). Μετάβαση των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, στο Α. Αλευριάδου - Κ. Βρυνιώτη - Α. Κυρίδης - Ε. Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου - Κ. Χρυσσαφίδης, *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Εθνική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ του ΥΠ.Ε.Π.Θ., 3^ο Κεφάλαιο, σσ. 99-152, Αθήνα: Πατάκης.
- Βρυνιώτη, Κ. - Ματσαγγούρας, Η. (2005). “Μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο: Μια οικοσυστημική ερευνητική προσέγγιση των κοινωνικών σχέσεων των αρχάριων μαθητών και μαθητριών στη σχολική τάξη”. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 40, σσ. 78-102.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πανταζής, Σ. (2001): “Η δήθεν σοβαρότητα της ζωής”, *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τ. 24: σσ. 8-14.
- Σουμέλης, Κ. (1997): Γενική Θεώρηση της σχολικής αποτυχίας, στο *Σχολική Αποτυχία*, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συμποσίου, Αθήνα 8-9-10 Δεκεμβρίου 1996, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΥΠ.Ε.Π.Θ., σσ. 21-28.
- Σωτηρίου, Α. - Ζαφειροπούλου, Μ. (2002). Διερεύνηση παραγόντων που επιδρούν στην προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον της Α' τάξης του Δημοτικού σχολείου, *Πρακτικά του 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας* με θέμα: *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Αθήνα, 7-11-2002. Ανακτήθηκε: Απρίλιος 22, 2008 από: http://www.pee.gr/e_athena/sin_ath.htm
- Τοκμακίδου, Ε. - Κέζου, Μ. (2010) *Η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: Δημιουργία ενός υποστηρικτικού πλαισίου μέσα από τη συνεργασία και την κοινή δράση των εκπαιδευτικών* (υπό δημοσίευση στα πρακτικά του 3^{ου} Συνεδρίου της Εταιρείας Επιστημών Δράμας, 17, 18 και 19 Οκτωβρίου 2008).
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2007). «*Εφαρμογή καινοτόμων παρεμβάσεων στο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο*», Αρ. Πρ. Φ59/92/57655/Γ1, 6-6-2007.
- UNICEF (2008). *Η σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού*, Αθήνα.

Εκπαιδευτική μονάδα, εκπαιδευτικό σύστημα και εξέλιξη εκπαιδευτικών: Τρεις βασικοί πυλώνες που συνδέονται άρρηκτα με τη διαδικασία της αξιολόγησης

Βενετσιάνα Κορωναίου

Νηπιαγωγός

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί το επίκεντρο πολλών επιστημονικών ερευνών και απασχολεί ιδιαίτερα την εκπαιδευτική κοινότητα ως διαδικασία απαραίτητη για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου είναι η διαδικασία μέσα από την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία ενός σχολικού συστήματος ή μιας εκπαιδευτικής μονάδας συγκεντρώνει πληροφορίες για όλο το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας γενικότερα με σκοπό τη βελτίωσή του. Παράλληλα, είναι η διαδικασία μέσα από την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία λαμβάνει τις απαραίτητες πληροφορίες που θα βοηθήσουν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με αλλαγές στην κατάσταση του προσωπικού, όπως μισθολογική ή βαθμολογική αναβάθμιση και προαγωγή, λήψη μέτρων και βελτίωση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων κ.ά. Η αξιολόγηση ως μέτρο μέτρησης της αποτελεσματικότητας είναι μια μορφή κοινωνικού ελέγχου και ο έλεγχος αυτός είναι απαραίτητος για τη διασφάλιση της ολικής ποιότητας της εκπαίδευσης (Δούκας, 2006).

Στην Ελλάδα, ενώ οι συζητήσεις για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση είναι έντονες, δεν έχει βρεθεί ακόμα το πλαίσιο με βάση το οποίο η διαδικασία αυτή μπορεί να γίνει αποδεκτή από την εκπαιδευτική κοινότητα. Ωστόσο η αξιολόγηση κρίνεται απαραίτητη σε εκπαιδευτικά συστήματα κάθε βαθμίδας και είδους τόσο για κοινωνικο-οικονομικούς όσο και για παιδαγωγικούς λόγους (καταλληλότητα και αποτελεσματικότητα των διδακτικών μεθόδων και του εκπαιδευτικού υλικού), όπως είναι αυτοί που αναφέρονται αφενός στην αιτιολόγηση των δαπανών για την ποιότητα των προσφερόμενων σπουδών, αφετέρου στις διαδικασίες που αφορούν το σχεδιασμό, την ανάπτυξη και τη λειτουργία των συστημάτων εκπαίδευσης (Μακρράκης, 1999).

Το έντονο ενδιαφέρον για τη διαδικασία της αξιολόγησης απορρέει τόσο από τη βασική αρχή της αναγκαιότητας της αξιολόγησης ως ενός εργαλείου ανατροφοδότησης του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος (για την αύξηση της α-

ποτελεσματικότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών) όσο και από την αρχή της θεωρητικής αναζήτησης και τεκμηρίωσης θέσεων και πρακτικών που αφορούν τη βελτίωση της απόδοσης της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού με την παροχή κινήτρων για επαγγελματική ανάπτυξη και ανέλιξη (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008)

Η σύνδεση της ποιότητας με την αξιολόγηση κατέχει κεντρική θέση στις τάσεις που επικρατούν για την εκπαίδευση στο διεθνή χώρο. Γι' αυτό το λόγο τις δύο τελευταίες δεκαετίες αναπτύσσονται στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης διάφορα συστήματα αξιολόγησης της εκπαίδευσης.

Η θεσμοθέτηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης δίνει το στίγμα μιας νέας εποχής στη λειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού, η οποία χαρακτηρίζεται (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008) από:

- την αναδιάρθρωση του διοικητικού μηχανισμού,
- τις αποκεντρωμένες διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων,
- την ενεργό συμμετοχή των τοπικών κοινοτήτων στη διαχείριση της σχολικής μονάδας,
- την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, και
- την προβολή νέων απαιτήσεων στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η αξιολόγηση αφορά συνολικά το εκπαιδευτικό έργο και δεν περιορίζεται στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή. Το αποτέλεσμα της διδακτικής πράξης επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από σημαντικούς παράγοντες, όπως είναι τα προγράμματα σπουδών, η υλικοτεχνική υποδομή, η επιμόρφωση κ.ά. Έτσι, μιλάμε για συνολική αξιολόγηση, ώστε να υπάρχουν, εκτός από διαπιστώσεις, προτάσεις βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ωστόσο, θα επιλέξω να αναφερθώ στη σύνδεση της αξιολόγησης με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, με την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και γενικότερα με τη μορφή του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα

Μια κοινή τάση που εμφανίζεται στα συστήματα αξιολόγησης των περισσότερων κρατών είναι η επικέντρωση της αξιολόγησης στη σχολική μονάδα. Ενώ, δηλαδή, παλαιότερα αξιολογούνταν οι εκπαιδευτικοί σε ατομική βάση, τα τελευταία χρόνια η αξιολόγηση θέτει στο επίκεντρό της το παραγόμενο από κάθε σχολική μονάδα εκπαιδευτικό έργο (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008). Το γεγονός αυτό δεν είναι τυχαίο, αλλά αποτέλεσμα της αλλαγής που υπάρχει στη φιλοσοφία του σχολείου.

Σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα, μπορούμε να διακρίνουμε δύο μορφές αξιολόγησης, την εξωτερική και την εσωτερική, ανάλογα με τη θέση του φορέα που κάνει την αξιολόγηση.

Η εξωτερική αξιολόγηση γίνεται από φορείς που βρίσκονται εκτός σχολείου, είτε ανήκουν στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης είτε είναι φορείς που αναλαμβάνουν με ανάθεση το έργο της αξιολόγησης. Η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος με μηχανισμούς όπως αυτός του Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων ή της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας, η επιθεώρηση και οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης είναι μορφές εξωτερικής αξιολόγησης.

Η εσωτερική αξιολόγηση διενεργείται από παράγοντες της σχολικής μονάδας και μπορεί να έχει τη μορφή της ιεραρχικής ή της συλλογικής αξιολόγησης (ή αυτοαξιολόγησης).

Η ιεραρχική αξιολόγηση νοείται συνήθως ως συμπληρωματική της εξωτερικής και υπάγεται σε ένα σχήμα ελέγχου (οι ανώτεροι στην ιεραρχία του σχολείου αξιολογούν τους κατώτερους). Είναι, λοιπόν, φανερό ότι στηρίζεται σε υποκειμενικές κρίσεις και γι' αυτό το λόγο μπορεί να ανατρέψει το συλλογικό, συνεργατικό κλίμα σε μια εκπαιδευτική μονάδα.

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση προτείνεται ως μια πρόταση αξιολόγησης που έχει ως στόχους:

- να αναβαθμιστεί το σχολικό περιβάλλον ως βασικός συντελεστής μάθησης, να αναληφθούν πρωτοβουλίες για τους τομείς στους οποίους υπάρχει ανάγκη αναμόρφωσης·

- να ενισχυθούν οι σχέσεις αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των παραγόντων, ώστε να αντιμετωπίζονται τα προβλήματα συλλογικά και μαθητές και εκπαιδευτικοί να στηρίζουν επιστημονικά τις απόψεις, τις αξιώσεις και τις διεκδικήσεις τους·

- να αντιληφθούν οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην αξιολόγηση το ρόλο τους στο σχολείο, να συνειδητοποιήσουν την προσωπική εκπαιδευτική θεωρία τους (αντιλήψεις, πεποιθήσεις, αξίες που αναφέρονται στους σκοπούς της εκπαίδευσης, στον τρόπο μάθησης, στους ρόλους μαθητή και εκπαιδευτικού, στην πειθαρχία, στον προσανατολισμό του αναλυτικού προγράμματος, στη φύση της γνώσης)· η προσωπική θεωρία έχει τις βάσεις της στις εμπειρίες που απέκτησε ο εκπαιδευτικός ως μαθητής και ως διδάσκων καθώς και στην κυρίαρχη διδακτική κουλτούρα, και παραμένει σε μεγάλο βαθμό σε λανθάνουσα και ασυστηματοποίητη μορφή (Ματσαγγούρας, 2000)·

- να προχωρήσουν όλοι οι παράγοντες της σχολικής μονάδας συνεργατικά στη διαμόρφωση ενός πλαισίου δράσης το οποίο, σε μια μακροπρόθεσμη προοπτική, θα επιφέρει βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008).

Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, όπως εκτέθηκε προηγουμένως, αποτελεί μια διαδικασία μάθησης για όλους όσους εμπλέκονται στη διαδικασία. Οι συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη σχολική μονάδα λαμβάνουν ενεργά μέρος στον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης. Οι επιστήμονες που προτείνουν αυτό το πλουραλιστικό μοντέλο αξιολόγησης θεωρούν ότι μόνο όταν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ενταχθεί στη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θα έχει τη δυνατότητα να κατανοήσει και να παραδεχτεί προ-

βληματικές περιοχές και αδύνατα σημεία κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε κατόπιν να είναι σε θέση να υιοθετήσει διορθωτικές παρεμβάσεις (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Παρά τις δυσκολίες που αναφέρεται ότι υπάρχουν στη συλλογή, την επεξεργασία και την παρουσίαση επαρκών και αξιόπιστων στοιχείων, αποτελεί διαδικασία που μπορεί να ενταχθεί στη γενικότερη διαμόρφωση μιας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας με συλλογικές διαδικασίες στον προγραμματισμό, το σχεδιασμό, τη σύλληψη, την εφαρμογή και το δημόσιο ετήσιο απολογισμό.

Σε μια τέτοια αξιολόγηση, από τα «μέσα» και από τα «κάτω», όπως πολύ εύστοχα τονίζει ο Γ. Μαυρογιώργος, έχουν προτεραιότητα ζητήματα όπως η σχολική αποτυχία, η διαρροή, η σχολική υποεπίδοση, ο ρατσισμός, ο εκδημοκρατισμός του περιεχομένου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η παιδαγωγική σχέση, η αντισταθμιστική προληπτική παρέμβαση, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού κ.τ.ό. (Μαυρογιώργος, 2008).

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση ολοένα και σε λιγότερες χώρες διατηρείται αναλλοίωτο το κεντρικό σύστημα επιθεώρησης, το οποίο εξελίσσεται σταδιακά από σύστημα παρακολούθησης σε πηγή ενημέρωσης του σχολείου. Υπάρχει έντονη η τάση υιοθέτησης μοντέλων αξιολόγησης και, εφόσον στόχος της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι σαφέστατα η βελτίωσή της, η εξωτερική αξιολόγηση αναλαμβάνει ρόλο υποστήριξης του σχολείου κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησής του. Έτσι, δοκιμάζονται πλαίσια εσωτερικής αξιολόγησης με παράλληλη χρήση μορφών εξωτερικής αξιολόγησης σε μια σχέση συμπληρωματική (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008).

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση, όμως, λαμβάνει χώρα κυρίως σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, όπου μεγάλο μέρος της ευθύνης και της λήψης αποφάσεων διαχέεται στους συντελεστές της εκπαιδευτικής πρακτικής, που έτσι έχουν και τη νομιμοποίηση για διορθωτικές παρεμβάσεις. Διαφορετικά, η απλή διαπίστωση των κακώς κειμένων, χωρίς τη θεσμική δυνατότητα βελτίωσής τους, δεν προσφέρει στη ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Η σύνδεση, λοιπόν, της αξιολόγησης με τη μορφή λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος είναι φανερή.

Αναζητώντας ένα πλαίσιο λειτουργίας της αξιολόγησης μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα

Η αξιολόγηση αποτελεί μια σημαντική λειτουργία της διοίκησης μαζί με τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και το συντονισμό - σύμφωνα με το ακρώνυμο: «ΠΟΔΕΣ», όπως πολύ εύστοχα αναφέρει η Αθανασούλα-Ρέππα. Πρόκειται για μια λειτουργία της διοίκησης που παίζει σημαντικό ρόλο στην ανατροφοδότηση των ενεργειών των εκπαιδευτικών οργανισμών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Χαρακτηριστικά ο Κουτούζης, αναφερόμενος στην αξιολόγηση, τη θεωρεί αναπόσπαστο μέρος του πλαισίου λειτουργίας ενός οργανισμού, αφού μπορεί με την ανατροφοδότηση να βοηθήσει τον οργανισμό να βελτιωθεί, να πετύχει τους στόχους του και να αποτιμήσει το έργο του. Αποτελεί κατάληξη και συνεκτικό υλικό του ιστού κάθε διοικητικής διαδικασίας (Κουτούζης, 1999).

Η έννοια της αξιολόγησης στην εκπαίδευση αναφέρεται στις διαδικασίες με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θεσμοί συνδέονται με την κοινωνία και το πολιτικό σύστημα, στις διαδικασίες νομιμοποίησης των εκπαιδευτικών πολιτικών και γενικότερα στη σχέση των εκπαιδευτικών θεσμών με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εγγράφονται.

Οι διαδικασίες της αξιολόγησης είναι ένα κατ' εξοχήν συγκρουσιακό θέμα, γιατί παραπέμπει ευθέως σε προβλήματα ελέγχου, εξουσίας και πολιτικής νομιμοποίησης. Κατά συνέπεια, το ίδιο το περιεχόμενο και η διαδικασία της αξιολόγησης αποτελούν αντικείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία διαμορφώνεται μέσω διαπραγματεύσεων και συγκρούσεων μεταξύ διαφορετικών δυνάμεων που διεκδικούν συμμετοχή στην άσκηση της εκπαιδευτικής εξουσίας (Ζαμπέτα, 1992).

Μια κύρια μορφή αξιολόγησης είναι αυτή που διενεργείται μέσω του διοικητικού μηχανισμού και της γραφειοκρατικής ιεραρχίας. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για πολλά χρόνια εφάρμοσε τέτοια μορφή αξιολόγησης μέσα από το θεσμό του επιθεωρητή. Μετά το 1982, με την κατάργηση του θεσμού των επιθεωρητών και την αποσύνδεση του διοικητικού από το επιστημονικό σκέλος της εποπτείας (διοικητικοί προϊστάμενοι-σχολικοί σύμβουλοι), μετριάζεται αυτή η καθαρά διοικητική μορφή αξιολόγησης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι έχει καθοριστεί ένα λειτουργικό πλαίσιο για την εφαρμογή ενός συμμετοχικού συστήματος αξιολόγησης.

Η κατάργηση του θεσμού των επιθεωρητών έφερε και την κατάργηση κάθε διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου, που ισχύει σήμερα, παρότι εμφανίστηκε ως μια εκσυγχρονιστική πολιτική, που θα ενίσχυε τον επιστημονικό και συμβουλευτικό χαρακτήρα της εποπτείας και της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ακυρώθηκε με ευθύνη της κρατικής πολιτικής, που δεν καθόρισε με ευκρίνεια τα σαφή όρια των αρμοδιοτήτων του. Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου θα έπρεπε να συνοδεύεται από πολιτικές και θεσμούς που αναβαθμίζουν τις διαδικασίες της επιμόρφωσης, τον πειραματισμό και την εκπαιδευτική έρευνα (Ζαμπέτα, 1992).

Μια προσπάθεια του κράτους με στόχο την κοινωνική συμμετοχή στην εκπαίδευση αναπτύσσεται κυρίως με το νόμο 1566 του 1985, με τον οποίο δημιουργούνται θεσμοί συμμετοχής σε εθνικό, νομαρχιακό και τοπικό επίπεδο, καθώς και σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Ο νόμος προωθεί την αποκέντρωση, εισάγει το δημοκρατικό προγραμματισμό στην παιδεία, και μεταθέτει τη λήψη αποφάσεων στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και τους επιστημονικούς φορείς.

Παρά την ευρύτατη, όμως, συμμετοχή εκπαιδευτικών και κοινωνικών φορέ-

ων που προβλέπεται, οι αρμοδιότητες αυτών των οργάνων είναι μόνο εισηγητικές. Η μόνη αποκέντρωση αρμοδιοτήτων που έγινε είναι η μεταφορά πόρων στην τοπική αυτοδιοίκηση μέσω των νομαρχιών για τη συντήρηση των σχολείων και τις λειτουργικές δαπάνες τους.

Στα τέλη της δεκαετίας του 1970 αναπτύσσεται, ωστόσο, η σχολική αυτοαξιολόγηση από μια κίνηση που ξεκίνησε κυρίως στην Ουαλία. Κρατικοί εκπαιδευτικοί φορείς και συμπράξεις τους (π.χ. CIDREE, Ευρωπαϊκό Δίκτυο Αξιολόγησης κ.ά.) μπροστά στην κριτική που αναπτύχθηκε γύρω από το δυσανάλογο προς την αξία των αποτελεσμάτων κόστος των διαδικασιών εξωτερικής αξιολόγησης καθώς και γύρω από το πολιτικό και ηθικό τους κόστος (τις αντιδράσεις, την αποξένωση και την απογοήτευση των εκπαιδευτικών από τις διαδικασίες εξωτερικής αξιολόγησης και βελτίωσης), προσανατολίζονται στη σχολική αυτοαξιολόγηση (Σολομών, 1998).

Η σχολική μονάδα νοείται πλέον ως οργανισμός ή ως δύναμη αυτορυθμιζόμενη κοινότητα διαφορετικών ομάδων συμφερόντων και αξιών.

Με στόχο τη συνεχή βελτίωση και ανάπτυξη της σχολικής μονάδας σε ένα πνεύμα συνεργασίας, αμοιβαίου σεβασμού και προαγωγής της δημιουργικότητας από μέρους όλων των ενδιαφερομένων, μπορεί να προωθηθεί ένα σύστημα αξιολόγησης που έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει πνεύμα ευθύνης και να καταστήσει υπόλογους και υπεύθυνους για τις πράξεις τους όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η σχολική αυτοαξιολόγηση έχει ως βασικές διαστάσεις την ευρεία συμμετοχή όχι μόνο των εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων και μαθητών (ίσως και τοπικών φορέων) στη συλλογή, την ερμηνεία και τη διαπραγματεύση θέσεων, αξιών, αναπαραστάσεων και δεδομένων και, τέλος, τη διαφάνεια και τη συμμετοχή στον προγραμματισμό και στην ανάληψη δράσεων (Σολομών, 1998).

Η αξιολόγηση μοχλός ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα έχει καθοριστική σημασία για την ανάπτυξη της. Με την αυτοαξιολόγηση ο ρόλος του εκπαιδευτικού μπορεί να αναβαθμιστεί σε ρόλο δημιουργικό και ενεργητικό, προωθώντας παράλληλα και την προσωπική ανάπτυξή του (στη γνώση, στην ηθική και στην κοινωνική τοποθέτηση).

Ο σχεδιασμός του προγράμματος, ο καθορισμός στόχων μέσα από διαδικασίες που πηγάζουν από συλλογική προσπάθεια και αφορούν όλη τη χρονιά μπορούν να καθορίσουν το επίπεδο που θέλουμε να έχει το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Παράλληλα, δίνεται η ευκαιρία σε όλους να γνωρίσουν τις δυνατότητές τους, να υπερβούν τις αδυναμίες τους αλλά και να αντιληφθούν καλύτερα το δικό τους ρόλο στη σχολική μονάδα.

Η αξιολόγηση αυτή, όμως, απαιτεί έναν ακόμη ρόλο για τον εκπαιδευτικό, αυτόν του ερευνητή, για να μπορεί να καταγράφει και να αξιολογεί ο ίδιος τις απαραίτητες πληροφορίες.

Με βάση την ιδιότητα του ερευνητή και στοχαστικού επαγγελματία, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποδώσει καλύτερα στην καριέρα του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Αποδεχόμενος την αξιολόγηση με όποια μορφή πιστεύει ότι τον εκπροσωπεί (συμμετοχή σε ερευνητική ομάδα, υιοθέτηση «πρακτικού φίλου», καθιέρωση φακέλου αξιολόγησης ή αποδοχή «μέντορα») αναστοχάζεται, διορθώνει, εξελίσσει το έργο του.

Μέσα από τις διαδικασίες της αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός αλλάζει στάση απέναντι στην ίδια την αξιολόγηση, θεωρώντας την πλέον απαραίτητο εργαλείο για την επαγγελματική του ανάπτυξη. Ενδυναμώνεται ο επαγγελματισμός του, καθώς αναγνωρίζει τη συνθετότητα και την πολυπλοκότητα της δουλειάς του, και μοιράζεται κοινή πρακτική γνώση, πληροφορίες και διδακτικές τεχνικές με άλλους συναδέλφους αλλά και με το σχολικό σύμβουλο. Σταματάει κατά κάποιο τρόπο, δηλαδή, η αξιολόγηση να «περιφέρεται ως απειλή και ως φάντασμα» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Έρευνες που έγιναν από σύγχρονους ερευνητές έδειξαν ότι η διαδικασία της αξιολόγησης έχει συνδεθεί με την παροχή κινήτρων. Η ανέλιξη των εκπαιδευτικών προωθείται μέσα από την αξιολόγηση του έργου που επιτελείται, ενώ, αντίθετα, η ισοπέδωση στην αναγνώριση του παρεχόμενου έργου έχει αρνητικές συνέπειες στο ηθικό και στην προσωπική ανάπτυξή τους.

Τα σχήματα ανάπτυξης, που αποτελούν μέρος της συνεχιζόμενης ανάπτυξης, αναγνωρίζουν και επενδύουν πάνω στη ικανότητα των εκπαιδευτικών για αυτοκριτική. Αποδέχονται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν πρακτικά αποθέματα για τον τρόπο με τον οποίο εργάζονται και παρέχουν ευκαιρίες έκφρασής τους. Αναγνωρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να υποστούν παθητικά την ανάπτυξη, αλλά πρέπει να αναπτυχθούν μέσω της ενεργού συμμετοχής τους (Day, 2003).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αισθάνονται υποστήριξη, όταν εμπλέκονται σε αλλαγές που αισθάνονται την ανάγκη να κάνουν με βάση προσωπικές, εκπαιδευτικές και ιδεολογικές προσεγγίσεις που έχουν.

Παρά το γεγονός, όμως, ότι τα συστήματα αξιολόγησης παίζουν ρόλο στην επαγγελματική και σχολική ανάπτυξη, δεν πρέπει να υποτιμώνται παράγοντες όπως η κουλτούρα του σχολείου και της τάξης, η συλλογική και ατομική διάθεση για μάθηση, η διάθεση για πειραματισμό και έρευνα.

Οι δυναμικοί και δημιουργικοί εκπαιδευτικοί θα εκτιμήσουν τις δυνατότητες που δίνει η αξιολόγηση, ενώ αυτοί που δεν έχουν πίστη στις δυνατότητές τους και θέληση για συμμετοχή σε πρωτοβουλίες αλλαγής θα εγκλωβιστούν θεωρώντας τα συστήματα αξιολόγησης *περιοριστικές φυλακές* (Day, 2003).

Επίλογος

Η θεσμοθέτηση ενός συστήματος αξιολόγησης έχει συναντήσει έως τώρα την αντίδραση του εκπαιδευτικού κόσμου της χώρας μας, γιατί χαρακτηριζόταν από αυταρχισμό, επιβολή, «πανοπτική» επιτήρηση, διοικητισμό, εμμονή στη μέτρηση, υποβάθμιση της «ιστορίας της τάξης» (Κουτούζης, 1999).

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα, έχοντας χαρακτηριστικά ενός συγκεντρωτισμού, αγνοεί συχνά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που μπορεί να έχει κάθε εκπαιδευτική μονάδα ξεχωριστά, παραβλέποντας τις ιδιαιτερότητες και την κουλτούρα που αναπτύσσει κάθε σχολείο.

Η αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα με τη μορφή της εσωτερικής αξιολόγησης αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας διοίκησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού με οφέλη που αφορούν το μέλλον της εκπαιδευτικής μονάδας, των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η εκπαιδευτική μονάδα και οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν μια άλλη ισορροπία της τεχνικής-διοικητικής και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μπορούν να αντιπροτείνουν συλλογικές εσωτερικές διαδικασίες αξιολόγησης που δεν αλλοιώνουν τη μοναδικότητα της παιδαγωγικής σχέσης και συνδυάζοντας αυτές με αντίστοιχες συλλογικές διαδικασίες προγραμματισμού και υλοποίησης να τις εντάξουν στην εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική της μονάδας (Κουτούζης, χ.χ.).

Η διαμόρφωση μιας κουλτούρας που προωθεί τη συνεργατικότητα κάνει δυσκολότερη την επιβολή αυταρχικών συστημάτων αξιολόγησης, το εκπαιδευτικό έργο βελτιώνεται μέσα από την ανατροφοδότηση και οι εκπαιδευτικοί δικαιώνουν το ρόλο τους δρώντας ουσιαστικά μέσα στην εκπαιδευτική μονάδα, βελτιώνοντας και μετασχηματίζοντας.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, μαζί με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την εκπαιδευτική έρευνα, αποτελεί έναν από τους τρεις μηχανισμούς ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Τα συμπεράσματα που είναι δυνατό να προκύψουν από την αποτύπωση των στάσεων και των απόψεων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορούν να ερμηνεύσουν ισχύουσες καταστάσεις και να προωθήσουν το μελλοντικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό μέσα από μεθοδεύσεις και παρεμβάσεις που θα τροχοδρομήσουν το σημερινό σχολείο σε μια ανοδική και δυναμική πορεία προόδου και ανάπτυξης.

Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*, Αθήνα: Έλλην.
- Δούκας, Χ. (2006). «Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 1. σ. 172-185.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφρ. Α. Βακάλη), Αθήνα: Δαρδανός.
- Ζαμπέτα, Ε. (1992). *Η εκπαιδευτική πολιτική στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (Διατριβή για διδακτορία), Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.
- Κατσαρού, Ε. – Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ./Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουτούζης, Μ. (χ.χ.). *Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική μονάδα*.

- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές Μάνατζμεντ*, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός (κεφ. 1), στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα – Μ. Κουτούζης – Γ. Μαυρογιώργος – Β. Νιτσόπουλος, – Δ. Χαλιιώτης, *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (επιμ. Κόκκος), Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ. – Χατζηευστρατίου, Ι. (2000). *Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα*, στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα – Μ. Κουτούζης – Ι. Χατζηευστρατίου, *Κοινωνική και ευρωπαϊκή διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, τ. Γ', Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μακροάκης, Β. (1999). *Αξιολόγηση συστημάτων Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης* (κεφ. 6), στο: Δ. Βεργίδης – Α. Λιοναράκης - Α. Λυκουργιώτης - Β. Μακροάκης - Χ. Ματράλης, *Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση*, τόμος Α', Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ματσαγγούρας Ηλ. (2000). *Η σχολική τάξη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008). *Γιατί τόση συζήτηση για την αξιολόγηση* (<http://www.pep.uoi.gr/gmavrog>).
- Σολομών, Ι. (1998). *Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων*, Virtual School τ. 3, 24/8/2006 (<http://www.auth.gr>)

Ο αποτελεσματικός δάσκαλος στο πλαίσιο της θεωρίας του Vygotsky

Γιάννης Καλαϊτζίδης

Δάσκαλος, μεταπτυχιακές σπουδές στο πρόγραμμα Σπουδές στην Εκπαίδευση του Ε.Α.Π

Γιώργος Τραπεζανίδης

Καθηγητής Φυσικής Αγωγής, φοιτητής στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα Σπουδές στην Εκπαίδευση του Ε.Α.Π

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Vygotsky, η ανάπτυξη του παιδιού πραγματοποιείται στην πορεία κατάκτησης εργαλείων και συμβόλων διαμέσου της μάθησης. Ακριβώς για το λόγο αυτό στο ολικό σύστημα οργάνωσης της ζωής του παιδιού η μάθηση κρατά κεντρική θέση, καθορίζοντας την ψυχική του ανάπτυξη. Συνεπώς, η ανάπτυξη του ψυχισμού του παιδιού δεν νοείται ότι μπορεί να συμβεί χωρίς τη μάθηση ούτε εκτός κοινωνικού πεδίου μέσα στο οποίο κατακτά το παιδί τα σύμβολα (γλώσσα και εργαλεία) και διαμέσου αυτών την κοινωνικο-πολιτισμική πείρα. Έτσι, η θεωρία του Vygotsky εμπεριέχει την ιδέα για την κοινωνική υπόσταση του ανθρώπου, τονίζοντας πως «κάθε λειτουργία που επηρεάζει την πνευματική ανάπτυξη του παιδιού έχει δύο πλευρές: εμφανίζεται σε δύο επίπεδα, πρώτα ανάμεσα στους ανθρώπους ως δια-ψυχική κατηγορία, κι έπειτα μέσα στο παιδί ως ενδο-ψυχική κατηγορία. Κάθε ανώτατη ψυχική λειτουργία, καθώς αναπτύσσεται, οπωσδήποτε περνά το εξωτερικό στάδιο, επειδή είναι κυρίως μια κοινωνική λειτουργία.» (Wertsch και Tulviste, 1999).

Η ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού συντελείται με την αφομοίωση της κοινωνικής εμπειρίας χάρη στη μεσολάβηση της μάθησης, κάτι που δεν συμβαίνει αυτόματα, αλλά με την αλλαγή του εσωτερικού του κόσμου, της εσωτερικής του κατάστασης, που είναι συμμετοχος σε όλες τις εκπαιδευτικές ενέργειες και στη διδασκαλία. *Το παιδί μετέχει ενεργά στη διαδικασία της μάθησης μέσω της διδασκαλίας.*

Οι Fischer και Bullock υποστήριξαν ότι, σύμφωνα με την οπτική της *καθοδηγητικής επανεφεύρεσης*, που προέβλεψε ο Vygotsky, η κοινωνική μάθηση είναι πανταχού παρούσα. Έτσι, η καθοδηγητική επανεφεύρεση, αποδεχόμενη και

την άποψη του Piaget ότι κατανόηση σημαίνει επαναδόμηση, ολοκληρώνει την άποψη ότι η κανονική γνωστική εξέλιξη πρέπει να νοηθεί ως μια συλλογική διαδικασία που εμπεριέχει το παιδί και το περιβάλλον (Tharp και Gallimore, 1999).

Όποιες και αν είναι οι δραστηριότητες του παιδιού σε ένα οργανωμένο περιβάλλον μάθησης, στη Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης ο δάσκαλος, ο γονέας ο ειδικός, ο ικανός συνομήλικος ενισχύει. Μέσω αυτής της ενίσχυσης η μάθηση αφυπνίζει διαφορετικές εσωτερικές εξελικτικές διαδικασίες, που ενεργοποιούνται μόνο όταν το παιδί αλληλεπιδρά με ανθρώπους του περιβάλλοντός του και σε συνεργασία με τους συνομήλικούς του. Ο Vygotsky υποστήριξε ότι η διδασκαλία είναι αποτελεσματική μόνο όταν *«αφυπνίζει και εγείρει αυτές τις λειτουργίες που είναι σε ένα στάδιο ωρίμανσης και βρίσκονται στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης»*. Κατά συνέπεια, μπορεί να υποστηριχθεί ότι διδασκαλία είναι η ενισχυμένη εκτέλεση μέσω της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης, η οποία πραγματώνεται όταν προσφέρεται βοήθεια κατά τόπους στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης, όπου η εκτέλεση τη χρειάζεται (Tharp και Gallimore, 1999).

Γι' αυτό, λοιπόν, η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στον προσδιορισμό εκείνων των χαρακτηριστικών που καθιστούν αποτελεσματικό τον δάσκαλο στο πλαίσιο της θεωρίας που ανέπτυξε ο Vygotsky.

1. Χαρακτηριστικά που καθιστούν ένα δάσκαλο αποτελεσματικό

Θεωρούμε ζώνη επικείμενης ανάπτυξης την απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό επίπεδο εξέλιξης και στο επίπεδο της εν δυνάμει εξέλιξης, όπως καθορίζεται από την προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων, είτε με την καθοδήγηση των διδασκόντων είτε σε συνεργασία με πιο έμπειρους συνομηλίκους. Ο ορισμός αυτός υποδηλώνει ότι τα όρια της μάθησης του ατόμου μπορούν να διευρυνθούν με την παροχή του σωστού είδους ενίσχυσης ή διδασκαλίας μέσω ενός αποτελεσματικού διδάσκοντος, του οποίου η εκπαίδευση στηρίχτηκε σε αποτελεσματικά προγράμματα με στόχο την αποτελεσματική καθοδήγηση του οργανωτικού χειρισμού των συστημάτων της ενίσχυσης των μαθητών (Tharp και Gallimore, 1999).

Η παραπάνω παραδοχή, κατά συνέπεια, καθιστά τον δάσκαλο σημαντικό συντελεστή στην οικοδόμηση της γνώσης από τον μαθητή. Οι Mercer και Edwards, προκειμένου να προσδιορίσουν την αποτελεσματικότητα του διδάσκοντος, δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στη φύση της ομιλίας μέσα στη σχολική τάξη που πρέπει να χρησιμοποιεί ο διδάσκων, στο πλαίσιο μιας στρατηγικής διδασκαλίας ως συνδιαλλαγής, η οποία περιλαμβάνει *εκκίνηση-απάντηση-επανατροφοδότηση* (Faulkner, 1999).

1.1. Η υποστήριξη με τη χρήση της ομιλίας ως ένα εργαλείο των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της μάθησης

Η ομιλία στη σχολική τάξη μπορεί να λειτουργήσει ως δημιουργός κοινής αντίληψης μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενων, κοινών πλαισίων αναφοράς και

σύλληψης. Η ομιλία είναι το πρωταρχικό μέσο για τη συμμετοχή στη γνώση, μέσω του οποίου οι διδάσκοντες επηρεάζουν την εικόνα της πραγματικότητας που οι μαθητές θα υιοθετήσουν.

Τα όρια της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης για κάθε μαθητή που εκτελεί κάποιο έργο καθορίζονται στην πορεία της δραστηριότητας και ένας σημαντικός παράγοντας για τον καθορισμό τους είναι η *ποιότητα των υποστηρικτικών παρεμβάσεων του διδάσκοντα*. Μέσω της παρατήρησης με τον καθορισμό της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποκτήσει πολύτιμη γνώση για το πώς ένας μαθητής ή μαθήτρια μπορεί να ενθαρρυνθεί και να προοδεύσει (Faulkner, 1999).

Στο σημείο αυτό υπεισέρχεται η έννοια της *υποστήριξης*. Πρόκειται για ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο στις παιδαγωγικές στρατηγικές των εκπαιδευτικών, ώστε να παρεμβαίνουν με επιτυχία στη μάθηση των διδασκομένων. Η υποστήριξη έχει την έννοια του «*αγκίστρου*», για να μπορέσουν οι μαθητές να ξεπεράσουν σημαντικά εμπόδια όταν επιχειρούν τη διαδικασία της γενίκευσης ή όταν καθοδηγούν τους μαθητές/-τριες μέσω της ομιλίας (Mercer και Fisher, 1999).

Η υποστήριξη είναι η βοήθεια που θα επιτρέψει στον μαθητή να πραγματοποιήσει ένα έργο που δεν θα μπορούσε να το κάνει μόνος του, καθώς, επίσης, να αποκτήσει δεξιότητες που θα τον βοηθήσουν τελικά να ολοκληρώσει το έργο με τις δικές του δυνάμεις. Η υποστηρικτική ικανότητα του διδάσκοντος προκαλεί λεκτικές ανταλλαγές με τους μαθητές. Έτσι, με τη χρήση μιας πράξης «*μετα-εκμείωσης*», όπως «*Τι θα κάνουμε μετά;*», ο δάσκαλος εκμαιεύει από τον μαθητή πληροφορίες που είχε αποκτήσει (Mercer και Fisher, 1999). Με αυτό τον τρόπο ο διδάσκων ενθαρρύνει τα παιδιά να αναλάβουν στρατηγική ευθύνη για τις ενέργειές τους στη μάθηση, που είναι δική τους υπόθεση.

Κατά τη διδακτικο-μαθησιακή διαδικασία ο εκπαιδευτικός μέσω των λεκτικών παραινήσεων μπορεί να δίνει οδηγίες που απαιτούν κάποια δραστηριότητα. Οι οδηγίες, όμως, που πρέπει να δίνει δεν πρέπει να ξεπερνούν κάποια όρια, διότι υπάρχει ο κίνδυνος αδρανοποίησης του μαθητή με τον περιορισμό της πρωτοβουλίας του.

Αυτό, επίσης, που επηρεάζει τη μάθηση είναι το *ύφος της διδασκαλίας*. Είναι πολύ σημαντικό για τον εκπαιδευτικό να μπορεί να αποβάλλει το «*δασκαλιστικό ύφος*» κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της συζήτησης με τους μαθητές. Όσο πιο φυσική γίνεται η ομιλία, τόσο καλύτερα αποτελέσματα θα έχουμε. Το πομπώδες και στομφώδες ύφος ομιλίας διακόπτει την επικοινωνία διδασκόντων-διδασκομένων. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονίσουμε ότι και η ομιλία πρέπει να ανταποκρίνεται στο γλωσσικό επίπεδο των μαθητών/-τριών.

Είναι πολύ θετικό ο εκπαιδευτικός, στο πλαίσιο του καθοδηγητικού του ρόλου, να παρέχει άμεση αύξηση της βοήθειας που χρειάζεται ο μαθητής ή να αυξήσει τον έλεγχο. Συγκεκριμένα, *αν ο εκπαιδευτικός δώσει μια λεκτική οδηγία και μετά διαπιστώσει ότι το παιδί δεν μπορεί να πετύχει το αναμενόμενο αποτέλεσμα, η κατάλληλη ανταπόκριση είναι να δώσει μεγαλύτερη βοήθεια*.

Εάν πετύχει να αξιοποιήσει την οδηγία, αυτό υπαγορεύει ότι κάθε οδηγία που

ακολουθεί πρέπει να προσφέρει λιγότερη βοήθεια από αυτή με την προκαθορισμένη επιτυχία του μαθητή. Δηλαδή, μετά από την επιτυχία του μαθητή ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δώσει στο παιδί μεγαλύτερο πεδίο για επιτυχία ή και σφάλμα.

Αυτή η *συνεχής προσαρμογή της ποσότητας και της ποιότητας της υποστήριξης* είναι αναγκαίο να ανταποκρίνεται στο επίπεδο εκτέλεσης και στην ικανότητα αντίληψης του παιδιού (Tharp και Gallimore, 1999).

Οι δάσκαλοι είναι αποτελεσματικοί όταν επιχειρούν να προσφέρουν ένα υποστηρικτικό πλαίσιο και κάνουντάς το αυτό αποφασίζουν *πόση βοήθεια χρειάζονται τα παιδιά, για να εκτελέσουν ένα πρόγραμμα αγριζοντας τα όρια των ικανοτήτων τους* (Mercer και Fisher, 1999).

1.2. Η ενίσχυση της εκτέλεσης (σκαλωσιά) από τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία της μάθησης

Οι μαθητές ως νεαρά άτομα έχουν σχετικά περιορισμένες ικανότητες να παρατηρούν, να αφομοιώνουν και να θυμούνται, με συνέπεια να αναπτύσσονται συναισθήματα αβεβαιότητας. Γι' αυτό, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός απαιτείται να βοηθήσει τους μαθητές οργανώνοντας την προσοχή και τις δραστηριότητες έτσι, ώστε να μειώσουν την αβεβαιότητα. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, εάν ο εκπαιδευτικός χωρίσει ένα περίπλοκο έργο σε βήματα ή στάδια που είναι πιο εύκολα στο χειρισμό. Συνέπεια αυτών των χειρισμών θα είναι οι μαθητές να αυξήσουν την προσοχή τους και να μάθουν περισσότερα για το έργο που έχουν να κάνουν.

Η διδασκαλία πραγματώνεται όταν προσφέρεται βοήθεια κατά τόπους στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, όπου η εκτέλεση τη χρειάζεται. Γι' αυτό, λοιπόν, είναι πολύ σημαντικό για τον διδάσκοντα να διαπιστώνει ή να γνωρίζει το στάδιο εξέλιξης του παιδιού με βάση την ικανότητά του να επιλύει προβλήματα χωρίς βοήθεια. Στο σημείο αυτό ο εκπαιδευτικός μπορεί, πριν ξεκινήσει τη διδασκαλία του νέου γνωστικού αντικειμένου, να διαπιστώσει το γνωστικό επίπεδο των μαθητών/-τριών. Βέβαια, η ποσότητα και η ποιότητα της εξωτερικής αυτής ρύθμισης θα εξαρτώνται και από την ηλικία κάθε μαθητή και από το είδος του έργου.

Ο εκπαιδευτικός παρακολουθώντας την εξέλιξη του μαθητή συνεχίζει να τον ενισχύει με άλλα μέσα-ερωτήσεις, ανατροφοδότηση και παροχή περισσότερων γνώσεων. Αυτή η ενίσχυση της εκτέλεσης έχει περιγραφεί ως *«σκαλωσιά» (scaffolding-υποστήριξη)*, για να περιγράψει τον ιδανικό τύπο του δασκάλου (Tharp και Gallimore, 1999). Η σκαλωσιά υποδηλώνει ότι οι πρωταρχικές παραλλαγές στις πράξεις του διδάσκοντος είναι θέμα ποσότητας. Έτσι, ο εκπαιδευτικός πρέπει να ξέρει πόσο ψηλά στέκεται η «σκαλωσιά», πόσα επίπεδα στηρίζει, πόσο καιρό θα πρέπει να διατηρηθεί στη θέση της. Αλλά πολλές ενέργειες του εκπαιδευτικού οι οποίες αφορούν την ενίσχυση του μαθητή είναι ποιοτικά διαφορετικές η μια από την άλλη. Μπορεί, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός να κατευθύνει την προσοχή του παιδιού, να συγκρατεί τις σημαντικές πληροφορίες στη μνήμη του, ακόμα και να ενθαρρύνει, όπου διαπιστώσει ότι υπάρχει ανάγκη.

Σημαντική ικανότητα του διδάσκοντος είναι να μπορεί να ανακαλύψει ή να εξακριβώσει ποιος είναι ο στόχος του μαθητή, διότι, όταν ο μαθητής εμπλακεί στην επιδίωξη ενός στόχου, ουσιαστικά εμπλέκεται δυναμικά στη μαθησιακή διαδικασία και θα θέλει την επίτευξη του στόχου του.

Στο πλαίσιο της ενισχυτικής τακτικής του εκπαιδευτικού είναι να διαβαθμίζει τις εργασίες, δομώντας τις σε δευτερεύοντες στόχους και υποδιαιρέσεις αυτών. *Ο εκπαιδευτικός μπορεί να τροποποιεί ένα δευτερεύοντα ή πρωτεύοντα στόχο, προκειμένου να ανταποκριθεί στο στάδιο της εκτέλεσης στο οποίο βρίσκεται ο μαθητής, δηλαδή να παρουσιάζει μια ευελιξία στη διδασκαλία του. Οι στόχοι του μαθητή θα μεταβληθούν σε αντιστοιχία με τη βοήθεια του διδάσκοντος και την αναπτυσσόμενη διυποκειμενικότητά τους.*

Βέβαια, για να τροποποιήσει ο δάσκαλος τους στόχους και να πετύχει τη διυποκειμενικότητα στο πλαίσιο της ενίσχυσης της εκτέλεσης, απαιτείται μια ουσιαστική γνώση του αντικειμένου. Χωρίς αυτή τη γνώση, οι δάσκαλοι (α) δεν μπορούν να ενισχύσουν αποτελεσματικά τους μαθητές, διότι δεν μπορούν να αναδιαμορφώσουν γρήγορα τους στόχους της διδακτικο-μαθησιακής διαδικασίας, και (β) δεν μπορούν να καταλάβουν την αντίληψη που έχει το παιδί για το στόχο του έργου.

Η ετοιμότητα του δασκάλου, όταν χρειαστεί, να επαναλάβει κάποιο προηγούμενο μάθημα είναι ένδειξη άριστης διδασκαλίας (Tharp και Gallimore, 1999).

1.3. Η διαμεσολάβηση των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της μάθησης

Επειδή ο εγωκεντρικός και ο εσωτερικός λόγος προϋποθέτουν μια διαλογική μορφή, είναι πολύ σημαντικό για τον διδάσκοντα να ξέρει να αναπτύσσει τη διαλεκτική μορφή διδασκαλίας, προκειμένου να δημιουργήσει κλίμα μάθησης, καθώς θα διαπραγματεύεται και θα διαμεσολαβεί κρατώντας ζωντανό το διάλογο. Επιδίωξη του διαλόγου θα είναι η συνομιλία, η συζήτηση, η παρουσίαση ορισμένων θεμάτων και η περιγραφή ορισμένων απόψεων. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του συνερευνητή, του ανατροφοδότη και αυτού που βοηθά στην αυτορρύθμιση του μαθητή/-τριας.

Ο εκπαιδευτικός θα έχει αποτέλεσμα στη διδακτική διαδικασία, εάν λάβει υπόψη του τις ιδέες και τις εμπειρίες που έχουν οι μαθητές/-τριες έτσι, ώστε να τις χρησιμοποιήσει συνδέοντάς τες με τις τρέχουσες δραστηριότητες. Γι' αυτό ο δάσκαλος μπορεί, με τη χρήση της κατάλληλης διαμεσολαβητικής *ομιλίας*, να βοηθήσει τον μαθητή να συνδέει τις συνάφειες, τις αφαιρέσεις, τις γενικεύσεις κ.λπ. με τις ήδη υπάρχουσες συνάφειες και γενικεύσεις, και την αφαιρετική σκέψη του μαθητή/-τριας.

Καθώς οι μαθητές/-τριες συζητούν, τους δίνεται η ευκαιρία να επινοούν τις δικές τους στρατηγικές. Είναι πολύ σημαντικό, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός να εστιάζει την προσοχή τους και στην παρατήρηση των διαφορών τους. Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές στη σύγκριση των στρατηγικών τους ως προς την οικονομία που αυτές έχουν. Ερωτήσεις του τύπου «Ποιος

από τους τρόπους που βρήκατε είναι πιο σύντομος και γιατί;» βοηθούν τους μαθητές να στοχαστούν πάνω στις στρατηγικές τους και να τις βελτιώσουν.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να πετύχει την προσέλκυση της προσοχής των μαθητών του, εάν παρουσιάζει το γνωστικό αντικείμενο με τρόπο που θα τους προκαλέσει το ενδιαφέρον, παρέχοντας κάποιο σκοπό για το πού θα εξυπηρετήσει η γνώση. Ο δάσκαλος πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές, δημιουργώντας ευκαιρίες και ενθαρρύνοντάς τους, ώστε να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, να αξιοποιούν καινούριες εμπειρίες, υλικά, προκλήσεις (Moll και Whitmore, 1999) και τη σκέψη τους, να εφαρμόζουν τη γνώση και να αποδεικνύουν τη χρησιμότητα της. Επίσης, ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να αξιοποιήσει τα διάφορα εποπτικά μέσα διδασκαλίας, πρέπει να παίζει ένα *διαμεσολαβητικό ρόλο* μεταξύ παιδιού και εποπτικού μέσου με τις κατάλληλες ερωτήσεις, επισημάνσεις, συσχετίσεις και ανακλήσεις σχετικών νοητικών εικόνων από τις εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών. Η αξιοποίηση των εποπτικών μέσων μπορεί, επίσης, να επιτευχθεί με τη σύζευξη του γνωστικού στόχου με τα άλλα μέσα που θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός.

Ο δάσκαλος, προκειμένου να είναι περισσότερο αποτελεσματικός, πρέπει να χρησιμοποιεί σαφή και λεπτομερειακή γλώσσα, στην οποία θα αναλύει το καθιερό: όσο πιο *πλούσιο λόγο* χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, τόσο τα παιδιά είναι πιθανό να απαντήσουν παρόμοια. Η στάση αυτή προσδιορίζει και την επιτυχημένη διεξαγωγή της διδασκαλίας και ερμηνεύει την ανάγκη η διδασκαλία να προσαρμόζεται στις ανάγκες κάθε μαθητή. Η θέση αυτή υπονοεί και ότι επιθυμία του εκπαιδευτικού είναι να κάνει τη διδασκαλία «μαθητοκεντρική», «να ξεκινάει από εκεί που βρίσκεται ο μαθητής» ή να εξαρτάται από τις απόπειρες που κάνει ο μαθητής για να μάθει.

Επιδίωξη του εκπαιδευτικού θα είναι, παρουσιάζοντας το θέμα, να εκμεταλλευτεί την προθυμία των παιδιών να μιλήσουν, να ρωτήσουν για το πώς αυτά βλέπουν το θέμα, πώς σκέφτονται για το έργο, και έτσι να τα ενθαρρύνει να αναφέρουν τις γνώσεις τους.

Με δεδομένο τον παραπάνω προβληματισμό ο *αποτελεσματικός εκπαιδευτικός* θα πρέπει να ξέρει ότι όσο λιγότερες ερωτήσεις κάνει τόσο οι μαθητές/τριες μπορούν να προχωρήσουν πέρα από τη δύναμη των ερωτήσεων που κάνει ο εκπαιδευτικός. Όσο λιγότερες ερωτήσεις κάνει ο εκπαιδευτικός στα παιδιά, τόσο πιο πιθανό είναι να τον ακούσουν, να συμμετάσχουν και να ρωτήσουν τι λένε τα άλλα παιδιά. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, λοιπόν, δεν κάνει πολλές ερωτήσεις, αλλά, προκαλεί τους μαθητές να απευθύνουν ερωτήσεις και να μιλούν πιο πολύ για τις δικές τους απόψεις. Γι' αυτό, επίσης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να ασκεί λιγότερο έλεγχο στη σχολική τάξη, γιατί στην περίπτωση αυτή ο έλεγχος εμποδίζει τα παιδιά να συμβάλλουν με τις ιδέες τους, δεν κάνουν ερωτήσεις και δεν αναπτύσσουν τις απαντήσεις, αλλά συμμορφώνονται και η σκέψη τους εξαρτάται εξ ολοκλήρου από τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού και τους *περιορισμούς του Αναλυτικού Προγράμματος*. Αυτό που πρέπει να κάνουν οι εκπαιδευτικοί είναι να εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους από τα παιδιά: τότε θα έ-

χουν περισσότερες ευκαιρίες για να δημιουργήσουν ερωτήσεις, σχόλια ή ιδέες που εξαρτώνται από τις σκέψεις των παιδιών. Άρα, λοιπόν, βελτιώνουν την επικοινωνία στη σχολική τάξη και την αποτελεσματικότητά τους.

1.4. Οι ρόλοι του εκπαιδευτικού στο «παιχνίδι» της σχολικής τάξης για μια αποτελεσματική διδασκαλία

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός καλείται να υποδυθεί διάφορους ρόλους, πότε να γίνεται μαθητής, πότε μεγάλος, πότε συνερευνητής, πότε καθοδηγητής *ως ενεργό μέλος στη μάθηση* (Moll και Whitmore, 1999). Επίσης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διευκολύνει τους μαθητές να αντιληφθούν αρχικά τις δικές τους ιδέες και στη συνέχεια να διακρίνουν ενδεχόμενες διαφορές με τις ιδέες των άλλων μαθητών ή και με το επιστημονικό πρότυπο. *Σε μια τέτοια διαδικασία οι μαθητές μαθαίνουν μάλλον μόνοι τους παρά από τον εκπαιδευτικό.* Σε όλα αυτά πρέπει να προστεθούν και οι *σχεδιασμένες δραστηριότητες* (Moll και Whitmore, 1999) που πρέπει να εκτελέσουν τα παιδιά. Τότε κάνουμε λόγο για δημιουργία αυθεντικού κοινωνικού περιβάλλοντος από τον δάσκαλο και δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να αλληλεπιδράσουν οικοδομώντας γνώση.

Ο εκπαιδευτικός, όμως, πρέπει να είναι και ευέλικτος, ώστε να μην αποκλείει το τυχαίο γεγονός που μπορεί να συμβάλει θετικά στη μαθησιακή διαδικασία. Απαιτείται, επίσης, *ευελιξία*, διότι κάτι που ισχύει για ένα μαθητή δεν ισχύει για τον άλλο, συνεπώς μπορεί να παρουσιάζει το θέμα με εναλλακτικές προσεγγίσεις, χρησιμοποιώντας ποικίλες τεχνικές διδασκαλίας που διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών.

Ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να αναπτύξει ερευνητική και πειραματική διάθεση στα παιδιά, πρέπει να γνωρίζει ότι προτιμότερο είναι να βάζει τα ίδια τα παιδιά να ερευνούν και να πειραματίζονται, δίνοντας συγκεκριμένες και σαφείς οδηγίες για την εξέλιξη της έρευνας και του πειράματος, *καθοδηγώντας και υποστηρίζοντας* (Moll και Whitmore, 1999) τους μαθητές. Ο ρόλος του δασκάλου σε τέτοιες διαδικασίες είναι ρόλος συνερευνητή και συνεργάτη, *όπου και αυτός είναι μαθητευόμενος και όχι μεταβιβαστής γνώσεων, λύσεων και συμπερασμάτων, και παράλληλα αξιολογητής* ατομικής και συλλογικής εξέλιξης των παιδιών (Moll και Whitmore, 1999).

Σε όλα αυτά πρέπει να προσθέσουμε ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό ο εκπαιδευτικός να έχει μια προσωπικότητα η οποία θα μπορεί να καλλιεργήσει στη σχολική τάξη κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της. Γι' αυτό ο εκπαιδευτικός πρέπει να υποστηρίζει τον μαθητή στην οικοδόμηση θετικής αντίληψης του εαυτού, να καλλιεργεί κλίμα αποδοχής και να καταλαβαίνουν οι μαθητές ότι πάντα κάτι καινούριο μαθαίνουν. Να νιώθουν οι μαθητές ότι ο δάσκαλος είναι βοηθός σε κάθε δυσκολία τους. Είναι, τέλος, σημαντικό ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει ότι το χαμόγελο μέσα στην τάξη προκαλεί συναισθηματική εκτόνωση, όπως και η πρόκληση γέλιου, μέσα στα πλαίσια, όμως, που δεν προσβάλλουν κάποιο μαθητή.

Η συλλειτουργικότητα στην εκπαίδευση είναι μια πραγματικότητα και μια ανάγκη, και πρέπει να κατανοείται από το σύνολο των εκπαιδευτικών. Όλοι οι εκπαιδευτικοί ενός κοινού σχολικού περιβάλλοντος συλλειτουργούν στη βάση ενός προγράμματος και συμβάλλουν, ο καθένας από την πλευρά του, στη δόμηση και αναδόμηση της γνώσης από το παιδί και στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Ο εκπαιδευτικός στο σχολείο, παρ' όλη την «ατομικότητά» του, λειτουργεί συλλογικά. Έτσι, τα στοιχεία της επίδρασης και αλληλεπίδρασης στη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας, όταν συνθέτονται στη βάση ενός κοινού προγράμματος της ομάδας των εκπαιδευτικών, την καθιστούν αποτελεσματική (Μωραϊτής, 2001). Τότε η μάθηση σε μια τέτοια τάξη δεν θα αποτελεί μόνο επίτευγμα του καθενός, αλλά μια συλλογική εκπλήρωση των στόχων των ενηλίκων και των παιδιών (Moll και Whitmore, 1999), *όπου επιτέλους θα υπάρχει η ευχαρίστηση της μάθησης από παιδιά και δασκάλους.*

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με όλα όσα προαναφέρθηκαν, παρατηρούμε τον *κυρίαρχο ρόλο της γλώσσας* στη διδακτικο-μαθησιακή διαδικασία. Η γλώσσα, λοιπόν, δίνει τη δυνατότητα εξωτερικής επικοινωνίας μεταξύ του διδάσκοντος και των μαθητών/-τριών. Υπάρχει μια άρρηκτη σχέση γλώσσας και σκέψης του ανθρώπου, η οποία δίνει τη δυνατότητα να τη χρησιμοποιούμε ως κοινό κώδικα τόσο για τη λειτουργία της επικοινωνίας όσο και για τη λειτουργία της σκέψης.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky, σε όλες τις κοινωνίες *η ομιλία είναι το πρωταρχικό μέσο* για τη συμμετοχή στη γνώση και αποτελεί το ουσιαστικό χαρακτηριστικό της μάθησης και της διδασκαλίας στο σχολείο, όπου η επικοινωνία με τους άλλους μέσω του λόγου είναι η εμπλοκή σε ένα κοινωνικό τρόπο σκέψης (Mercer και Fisher, 1999).

Παρατηρούμε, επίσης, ότι για να επιτευχθεί πληρέστερη επικοινωνία μεταξύ δασκάλου και μαθητών/-τριών θα πρέπει να υπάρξει μια όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ταυτότητα των γνωστικών δομών. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι *η αποτελεσματικότητα του δασκάλου έγκειται στη δημιουργία τέτοιων ταυτίσεων της γνώσης άρα και της σκέψης.*

Η αποτελεσματική διδασκαλία μπορεί να διαμορφώνει αντικειμενικές συνθήκες για το παιδί και να το συμπεριλάβει σε τέτοιες μορφές ανθρώπινων σχέσεων, που θα το κινητοποιήσουν στο έπακρο για την ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητάς του.

Η διαλεκτική αντίληψη για τη μάθηση θεωρεί τη διδασκαλία στις αλληλεξαρτήσεις της με κοινωνικο-πολιτισμικά, οικονομικά και ψυχολογικά φαινόμενα, την παρατηρεί στην εξέλιξή της και αποκαλύπτει τις εσωτερικές αντιθέσεις της.

Η εφαρμογή της διαλεκτικής μεθόδου σημαίνει ότι δεν θεωρείται η εξελικτική διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας κάτι σταθερό και αμετάβλητο, αλλά μια διαδικασία που συνεχώς μεταβάλλεται. Οι μεταβολές αυτές εξαρτώνται

κυρίως από τις ουσιαστικές αλλαγές που προωθούνται διαρκώς στην κοινωνική ζωή και επιδρούν στην ανάπτυξη μέσω της μάθησης αλλά και της διδασκαλίας των παιδιών.

Βιβλιογραφία

- Faulkner, D. (1999), *Η γνωστική εξέλιξη από κοινωνικοπολιτισμική σκοπιά*, Εγχειρίδιο μελέτης, *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*, τ. Β', Ε.Α.Π., Πάτρα.
- Mercer, N. - Fisher, E. (1999), Πώς βοηθούν οι δάσκαλοι τα παιδιά να μάθουν; Μια ανάλυση των παρεμβάσεων των δασκάλων σε δραστηριότητες που βασίζονται στη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*, τ. Β', Ε.Α.Π., Πάτρα.
- Moll, L. - Whitmore, K. (1999), Ο Vygotsky στη σχολική πρακτική: Η μετάβαση από την ατομική μεταβίβαση στην κοινωνική συναλλαγή, *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*, τ. Β', Ε.Α.Π., Πάτρα .
- Μωραΐτης, Γ. (2001), Ο συλλογικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης. Προβλήματα, ανάγκες και απεικόνισή τους στην εκπαίδευση, *Θέματα Παιδείας*, τ. 7 , σ. 59-64.
- Tharp, R. - Gallimore, R. (1999), *Μια θεωρία για τη διδασκαλία ως ενισχυμένη εκτέλεση*, *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*, τ. Β', Ε.Α.Π., Πάτρα.
- Wertsch, J. - Tulviste, P. (1999), *Ο L.S. Vygotsky και η σύγχρονη εξελικτική ψυχολογία*, *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*, τ. Β', Ε.Α.Π., Πάτρα.

Το μάθημα της γλώσσας ή η γλώσσα των μαθημάτων: Μια εκπαιδευτική παρέμβαση

Αναστάσιος Σιάτρας
Εκπαιδευτικός Π.Ε., Εκπαιδευτήρια «Ο Απόστολος Παύλος»

Πηνελόπη Τοπούζα
Εκπαιδευτικός Π.Ε., 2ο Δημοτικό Σχολείο Μάνδρας

Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας για μια πετυχημένη εκπαίδευση

Η γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας αποτελεί πάντα ένα θέμα συζήτησης. Ο επιστημονικός διάλογος έχει οδηγήσει στο συμπέρασμα πως για τους ανθρώπους η γλώσσα είναι άμεσα συνυφασμένη με την υπόστασή τους (Heidegger, 1972). Θα πρέπει να θυμόμαστε πως τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων τα οποία φοιτούν στα ελληνικά σχολεία έχουν ήδη δομήσει ένα ισότιμο γλωσσικό σύστημα (μητρική γλώσσα) ανάλογο με την ελληνική γλώσσα.

Η επιστημονική κοινότητα κατέληξε πως η μάθηση που προκύπτει στους μαθητές και στις μαθήτριες μη φυσικούς ομιλητές της γλώσσας της κυρίαρχης ομάδας συνδυάζεται με την κατανόηση της εισερχόμενης γνώσης, την αξιοποίηση της γνώσης που προϋπάρχει, η οποία, για παράδειγμα, μπορεί να προσφέρεται από το σπίτι, και το συνδυασμό της «καθημερινής» γνώσης και εμπειρίας με την τυπική γνώση του σχολείου (Krashen, 1985).

Παρ' όλα αυτά, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μη εντάσσοντας τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα στην ουσία υποβαθμίζει την ύπαρξη της μητρικής γλώσσας παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων έναντι της γλώσσας της κυρίαρχης ομάδας στα σχολεία και προσπαθεί να αφομοιώσει τα παιδιά μειονοτήτων. Τα παιδιά μειονοτήτων που εκπαιδεύονται διά μέσου της κυρίαρχης γλώσσας οδηγούνται πολλές φορές στο να αποκτούν διάφορες νοητικές βλάβες (όπως δυσλεξία κ.ά.) αλλά και στο να χρησιμοποιούν αργότερα την κυρίαρχη γλώσσα με τα δικά τους παιδιά, με αποτέλεσμα σε μια ή δυο γενιές τα παιδιά να αφομοιώνονται πλήρως στην κυρίαρχη ομάδα (Skutnabb-Kangas, 2002).

Έχει αναπτυχθεί διεθνής βιβλιογραφία για το ζήτημα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, η οποία υπογραμμίζει πως η τυπική εκπαίδευση που στηρί-

ζεται στην αφαιρετική διαδικασία, δηλαδή διδάσκει τα παιδιά μειονοτήτων στην κυρίαρχη ομιλούμενη γλώσσα και όχι στη μητρική τους, αποτελεί δυσάρεστη εμπειρία έως και τραυματική για τα ίδια τα παιδιά (Baugh, 2000· Cummins, 1996 και 2000· Kouritzin, 1999· Lowell και Delvin 1999· Williams, 1998· Wong Fillmore, 1991· Skutnabb-Kangas, 2000).

Από το 1978 το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο εγγυήθηκε το δικαίωμα της εκπαίδευσης στη μητρική γλώσσα για όλα τα παιδιά των μειονοτήτων. Η Ελλάδα αποδέχτηκε την πρόκληση αυτή και ανέπτυξε τη λεγόμενη εκπαίδευση σε παιδιά Ελλήνων της διασποράς. Από την άλλη, τα παιδιά μειονοτήτων που έτυχαν να σπουδάζουν σε ελληνικά σχολεία ανά την επικράτεια βρέθηκαν σε χειρότερη μοίρα. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν προέβλεψε τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας τους στα ελληνικά σχολεία.

Η μητρική γλώσσα των παιδιών αποτελεί αντιπροσωπευτικό και αναπόσπαστο μέρος της προσωπικότητάς τους. Η ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας, παράλληλα με την κυρίαρχη γλώσσα του σχολείου, είναι απαραίτητο στοιχείο για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού. Μαθητές και μαθήτριες σε πολυπολιτισμικές τάξεις χρειάζεται να έρχονται σε επαφή με ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα αντιμετωπίζει θετικά τη γλωσσική ποικιλία. Οι σκοποί του μαθήματος της μητρικής γλώσσας για τη συμβολή του στην ομαλή εξέλιξη και ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου, με αποτέλεσμα την ευκολότερη ένταξή τους στο κοινωνικό σύστημα της χώρας, φαίνεται πως εξυπηρετούν όχι μόνο τα άτομα των μειονοτήτων, αλλά μακροπρόθεσμα και ολόκληρη την κοινωνία, δεδομένου ότι η ανάπτυξη του γλωσσικού κεφαλαίου, σύμφωνα με τον Bourdieu (βλ. Thompson, 1991), μπορεί να προσπορίσει κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό όφελος στους χρήστες του.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ερευνητές που έχουν διενεργήσει έρευνες σε διάφορες χώρες (όπως στις Η.Π.Α., στη Σουηδία, τη Μ. Βρετανία, τον Καναδά και την Αυστραλία) έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι υπάρχει μια σχέση ανάμεσα στη γλωσσική εκπαίδευση παιδιών μειονοτήτων και την επίδοσή τους στο σχολικό πλαίσιο. Ο Τοιάκαλος (2003) αναφέρει χαρακτηριστικά πως για το χώρο της εκπαίδευσης η σχέση αυτή «δεν [πρέπει να] αποτελεί έκπληξη, από τη στιγμή που με έρευνες επανειλημμένα διαπιστώθηκε η ορθότητα των σημαντικότερων σε αυτό τον τομέα επιστημονικών υποθέσεων, όπως της Threshold-Hypothesis [...]» (βλ. Cummins, 1979· Skutnabb-Kangas, 1984).

Η threshold hypothesis αναφέρεται στο γεγονός ότι τα παιδιά που βρίσκονται κάτω από ένα όριο δίγλωσσης ανάπτυξης υποφέρουν γνωστικά, καθώς δεν είναι ικανά να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά με το περιβάλλον γύρω τους, ενώ παιδιά που βρίσκονται πάνω από ένα άλλο δίγλωσσο όριο κερδίζουν γνωστικά. Στην πρώτη περίπτωση εννοούνται τα παιδιά μειονοτήτων ή μεταναστών

διάφορων χωρών που φοιτούν σε σχολεία που δεν συμπεριλαμβάνουν στο αναλυτικό τους πρόγραμμα τη μητρική γλώσσα παιδιών μειονοτήτων ή μεταναστών. Στη δεύτερη περίπτωση εννοούνται τα παιδιά υψηλών κοινωνικών ομάδων, όπως, για παράδειγμα, των διπλωματών, των επιστημόνων κ.ά., που φοιτούν σε ξενόγλωσσα σχολεία της χώρας όπου διαβιούν (όπως, για παράδειγμα, στη Θεσσαλονίκη υπάρχει το Αμερικανικό Κολλέγιο, το Γαλλικό Σχολείο, η Γερμανική Σχολή κ.ο.κ.). Συνεπώς, σε μια χώρα όπως η Ελλάδα, κάποιοι μαθητές και μαθήτριες, επειδή προέρχονται από υψηλότερες κοινωνικές τάξεις, καταφέρνουν να σπουδάζουν στη μητρική τους γλώσσα δίχως προβλήματα στη γνωστική τους ανάπτυξη ή τη σχολική τους απόδοση, και άλλα παιδιά, όπως τα παιδιά των μειονοτήτων και των μεταναστών, να σπουδάζουν σε γλώσσα διαφορετική από τη μητρική τους, με αποτέλεσμα να εμποδίζονται στην ομαλή γνωστική ανάπτυξη, παρουσιάζοντας ιδιαίτερα χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Οι σημαντικές αυτές επιπτώσεις στα παιδιά των μειονοτήτων ή των μεταναστών, που προσλαμβάνουν γνώσεις οι οποίες δεν τους είναι προσιτές λόγω του διαφορετικού πολιτισμικού τους υποβάθρου και της διαφορετικής μητρικής γλώσσας, έχουν επισημανθεί και νωρίτερα από τον Bernstein (1971, 1973 και 1975), που θεωρείται ένας από τους θεμελιωτές της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης.

Το θέμα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στην Ελλάδα τίθεται στο δημόσιο διάλογο εδώ και αρκετό καιρό. Όλοι και όλες μας έχουμε διαβάσει για την περίπτωση του 132^{ου} δημοτικού σχολείου Αθηνών, που στεγάζεται στο σχολικό συγκρότημα της Γκράβας. Το σχολείο αυτό έγινε γνωστό στην κοινωνία από το πρότυπο πρόγραμμα που εφάρμοσε για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε αλλόγλωσσους μαθητές και αλλόγλωσσες μαθήτριες (Πρωτονοταρίου και Χαραβιτσίδης, 2007). Οι ποινικές διώξεις που ασκήθηκαν στους εκπαιδευτικούς του προγράμματος αυτού μάς δείχνουν πως το δημόσιο σχολικό σύστημα «τρόμαξε» με την παρουσία των «άλλων» (μεταναστών, προσφύγων), που ήρθαν δήθεν για να «διαταράξουν» την ομοιογένεια των σχολικών τάξεων (Ρέππας, 2008· Σκούρτου, 2008· Πρωτονοταρίου και Χαραβιτσίδης, 2008). Η πραγματικότητα, όμως, είναι εντελώς διαφορετική. Οι σχολικές τάξεις στην Ελλάδα ήταν πάντα και παντού ανομοιογενείς. Ο μαθητικός πληθυσμός διέφερε ως προς την κοινωνικο-οικονομική προέλευση, τα γλωσσικά ιδιώματα, το φύλο, τις επικοινωνιακές, συναισθηματικές και μαθησιακές ανάγκες, τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και τους ρυθμούς μάθησης.

Κατ' αναλογία, η διαχείριση της ετερογένειας στο εκπαιδευτικό επίπεδο δεν είναι σύγχρονο ζήτημα, αλλά διαχρονικό. Με τη σωστή, λοιπόν, καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, οι μαθητές και μαθήτριες μπορεί να οδηγηθούν στην κατανόηση της συμπεριφοράς του άλλου, στην αποδοχή του διαφορετικού και στην εκλογίκευση των συμπεριφορών αυτών. Μέσα σε μια τέτοια τάξη καλλιεργείται στη μαθητική κοινότητα η ικανότητα εναλλαγής της πολυπολιτισμικής οπτικής αντίληψης.

Η σχολική επιτυχία όλων των παιδιών προαπαιτεί την αρμονική συμβίωση όλων των ανθρώπων μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, στο πλαίσιο της οι-

κουμηνικής φιλίας, της ειρήνης και της συνύπαρξης των λαών με διαφορετική κουλτούρα, εθνική ταυτότητα, θρησκεία, γλώσσα και πολιτισμό. Με αφετηρία την πολυπολιτισμική πραγματικότητα που δημιουργείται, η ιδέα της εκπαίδευσης, στο πλαίσιο αυτό, καλεί το σχολείο της χώρας υποδοχής να αναγνωρίσει τον πολιτισμό και τη γλώσσα όλων των παιδιών, και να απαλλάξει τους μετανάστες και τις μετανάστριες από το στιγματισμό της υποδεέστερης, δήθεν, υποκουλτούρας που διαθέτουν (Δαμανάκης, 1987· Αλεξίου, 1998), κάτι που αποτέλεσε και την αφορμή για την πραγματοποίηση της εκπαιδευτικής μας παρέμβασης με τίτλο «Το μάθημα της γλώσσα ή η γλώσσα των μαθημάτων: Μια εκπαιδευτική παρέμβαση» σε ένα δημοτικό σχολείο.

Η εκπαιδευτική μας παρέμβαση σε δημοτικό σχολείο

Από την αρχή του σχολικού έτους 2008-2009, παρατηρώντας τους μαθητές και τις μαθήτριές μας, διαπιστώσαμε πως κάποια παιδιά ήταν φοβισμένα και δεν γίνονταν αποδεκτά από την ευρύτερη μαθητική κοινότητα. Πολλά ήταν τα παιδιά που σχολίαζαν αρνητικά και χλεύαζαν τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους για την καταγωγή ή την εμφάνισή τους κι έτσι άρχιζαν οι περισσότεροι καυγάδες. Οι συγκρούσεις αυτές οδηγούσαν κάποια παιδιά σε απουσία από το σχολείο για μεγάλα χρονικά διαστήματα ή, ακόμη και αν έρχονταν, στο να νιώθουν μοναξιά και ανασφάλεια, να αντιμετωπίζουν αισθήματα κατωτερότητας και το περιβάλλον γύρω τους να είναι εχθρικό.

Η κατάσταση ήταν εξαιρετικά δυσάρεστη για τα παιδιά των αποκλεισμένων ομάδων και των εκπαιδευτικών του σχολείου, και γι' αυτό αποφασίσαμε να την αντιμετωπίσουμε δουλεύοντας οργανωμένα και μεθοδικά, καθημερινά στην τάξη, με δραστηριότητες που είχαν σκοπό την εξομάλυνση των σχέσεων μεταξύ των παιδιών και την εξάλειψη ξενοφοβικών στάσεων και συμπεριφορών. Το ζητούμενο ήταν να δημιουργηθεί ένα φιλικό κλίμα στην τάξη και τα παιδιά των αποκλεισμένων ομάδων να νιώθουν οικεία και ζεστά, σαν να είναι το σχολείο δεύτερο σπίτι τους.

Πολλές από τις δραστηριότητες έγιναν με αφορμή το μάθημα που είχαμε κάθε φορά, ενώ άλλες αποτελούσαν ευχάριστες και δημιουργικές δραστηριότητες για τα παιδιά, που πραγματοποιούνταν στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης και πολλές φορές βασιζόνταν σε τεχνικές θεατρικών παιχνιδιών, σε τεχνικές συγγραφής παιδικών ιστοριών από τα ίδια τα παιδιά κ.τ.ό.

Γενικοί στόχοι της εκπαιδευτικής παρέμβασης

Οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν για την εκπαιδευτική μας παρέμβαση περιλάμβαναν στόχους όπως τα παιδιά να μπορούν: α) να αλληλεπιδρούν κοινωνικά και να συνεργάζονται μεταξύ τους με έμφαση σε αξίες όπως η αλληλεγγύη, η δικαιοσύνη, ο σεβασμός και η αξιοπρέπεια, β) να καλλιεργήσουν ικανότητες εναλλαγής του τρόπου πολυπολιτισμικής σκέψης, γ) να αντιληφθούν πως οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί, αλλά συγχρόνως ίσοι, δ) να μάθουν να μην

υποτιμούν το διαφορετικό, αλλά, αντίθετα, να αναγνωρίζουν την αξία του, ε) να μην ακολουθούν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, στ) να κατανοούν τις συμπεριφορές των άλλων ανθρώπων και να εκλογικεύουν τις συμπεριφορές τους, ζ) να αναπτύξουν την αίσθηση της συλλογικότητας, και η) να αντιληφθούν πως η αλληλεπίδραση με καθετί διαφορετικό καθίσταται τελικώς κερδοφόρα για όλους και όλες.

Καλλιέργεια δεξιοτήτων/ικανοτήτων στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων

Κατά τη φάση της σχεδίασης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ορίσαμε τις δεξιότητες που θεωρήσαμε πως συμβαδίζουν με τους στόχους της εκπαιδευτικής παρέμβασής μας. Τα μικρά παιδιά αναμένονταν: α) να αναπτύξουν την ικανότητα προσαρμογής σε διαφορετικά περιβάλλοντα, β) να εντοπίζουν και να συλλέγουν τα απαραίτητα στοιχεία σχετικά με το θέμα της διαφορετικότητας, γ) να αναπτύξουν την ικανότητα διάκρισης ανάμεσα στις προκαταλήψεις και την πραγματικότητα, δ) να αναπτύξουν την ικανότητα συλλογής επιχειρημάτων σχετικά με τη διαφορετικότητα, ε) να αποκωδικοποιήσουν πρακτικές πληροφορίες και να αντιληφθούν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα άτομα με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, στ) να δημιουργήσουν και να κατασκευάσουν καινούριες ιστορίες ως προς την πλοκή τους, εκδηλώνοντας την προσωπική τους στάση απέναντι στη διαφορετικότητα.

Φάσεις εκπαιδευτικής παρέμβασης

Η εκπαιδευτική παρέμβαση περιλάμβανε τρεις φάσεις. Η πρώτη φάση αφορούσε την προετοιμασία για την εφαρμογή της δραστηριότητας. Η διάρκεια της φάσης αυτής κράτησε δύο εβδομάδες. Στη δεύτερη φάση πραγματοποιήθηκε η δραστηριότητα, η οποία διάρκεσε δύο εβδομάδες, ενώ στην τρίτη φάση, που κράτησε άλλες δύο εβδομάδες, έγινε η επέκταση της δραστηριότητας από τους ίδιους του μαθητές και τις μαθήτριες της σχολικής τάξης.

Πρώτη φάση: Προετοιμασία για την εφαρμογή της δραστηριότητας

Στην πρώτη φάση έπρεπε να προβούμε στην κατάλληλη διακόσμηση της αίθουσας, όπως, π.χ., με αφίσες που είχαν ως θέμα τη διαφορετικότητα. Από τα παιδιά ζητήθηκε να φέρουν στο σχολείο ψηφιακούς δίσκους ή κασέτες που περιείχαν παραδοσιακή μουσική είτε από τη χώρα προέλευσή τους είτε από διάφορες περιοχές της Ελλάδας (εφόσον ήταν παιδιά ελληνικής καταγωγής). Τα παιδιά παρακολούθησαν μια προβολή διαφανειών με θέμα τη διαφορετικότητα ως προς τον πολιτισμό, τη θρησκεία, το φύλο και την καταγωγή. Στο σημείο αυτό είχαν την ευκαιρία να ακούσουν και μετά να μιλήσουν για τους «ξένους» πολιτισμούς, να αντιληφθούν τα διαφορετικά ή όμοια χαρακτηριστικά με το δικό τους πολιτισμό κ.ά.. Πραγματοποιήθηκε ανάγνωση συνεντεύξεων από ανθρώπους που είτε υποστήριζαν τη διαφορετικότητα είτε ζούσαν σε συνθήκες πολυπολιτισμικότητας στην Ελλάδα ή σε άλλες χώρες του κόσμου. Πραγματοποιήθηκε

προβολή της ταινίας «Ο Azur και ο Azmar», μιας παιδικής ταινίας που παρουσιάζει τις ανθρωπίνες προκαταλήψεις δύο πολιτισμών, του ευρωπαϊκού και του αφρικανικού, απέναντι στη διαφορετικότητα. Τέλος, προβλήθηκε μια σύντομη ταινία που δημιουργήθηκε από τους μαθητές και τις μαθήτριες του 132^{ου} δημοτικού σχολείου Αθηνών με τίτλο «Παιχνίδια από τις Πατρίδες μας»,¹ που στόχο είχε να παρουσιάσει παιχνίδια από τους πολιτισμούς των παιδιών του συγκεκριμένου σχολείου.

Δεύτερη φάση: Εφαρμογή της δραστηριότητας

Στη δεύτερη φάση πραγματοποιήθηκε η ανάγνωση παιδικών ιστοριών ή παραμυθιών που αναφέρονταν στη διαφορετικότητα. Επιλέχτηκαν από τα ίδια τα παιδιά πέντε παραμύθια: α) *Το χαρούμενο λιβάδι*, β) *Ο μαύρος κότσυφας και ο άσπρος γλάρος*, γ) *Ο άνθρωπος με την κόκκινη μύτη*, ε) *Ο Ρίκο Κοκορίκο* και, τέλος, στ) *Ο Τριγωνοφαρούλης*. Αφού πραγματοποιήθηκε η ανάγνωση του κάθε παραμυθιού, από τους μαθητές και τις μαθήτριες ζητήθηκε να πραγματοποιήσουν διάφορες δραστηριότητες. Για παράδειγμα, θα αναφέρουμε πως με το παραμύθι *Το χαρούμενο λιβάδι* τα παιδιά εικονογράφησαν σε ομάδες την πλοκή του κειμένου, ταύτιστηκαν με έναν ήρωα του παραμυθιού και κατέγραψαν τα διάφορα συναισθήματα, δηλαδή βρήκαν γεγονότα που δηλώνουν την προσωπική ανταπόκριση των ηρώων στο θέμα της διαφορετικότητας. Επίσης, οι μαθητές και μαθήτριες έγραψαν ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία ή άλλαξαν την πλοκή του παραμυθιού, προσέθεσαν καινούργιους ήρωες, αφαίρεσαν ήδη υπάρχοντες και δραματοποίησαν τις ιστορίες τους. Ανάλογες δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν και για τα υπόλοιπα τέσσερα παραμύθια.

Τρίτη φάση: Επέκταση της δραστηριότητας

Στην τελευταία φάση της εκπαιδευτικής μας παρέμβασης προσπαθήσαμε να επεκτείνουμε τη δραστηριότητα που εφαρμόσαμε. Τα παιδιά οργανώθηκαν σε ομάδες και δούλεψαν είτε για τη δημιουργία μιας εφημερίδας που θα περιείχε άρθρα για την ισότητα των ανθρώπων, στοιχεία για τις προκαταλήψεις που πρέπει να εγκαταλειφθούν, συνεντεύξεις με ανθρώπους της τοπικής κοινωνίας για θέματα της πολυπολιτισμικότητας, της εκπαίδευσης για όλους κ.ά., είτε για τη συγγραφή και το ανέβασμα ενός μικρού ερασιτεχνικού θεατρικού με θέμα την πολυπολιτισμικότητα, στο οποίο θα δημιουργούσαν διαλόγους, θα μοίραζαν ρόλους και θα είχαν τη σκηνοθετική επιμέλεια κ.ο.κ.

Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: εκπαίδευση του μέλλοντος ή του παρόντος;

Οι συζητήσεις με τα παιδιά τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά την ολο-

¹ Την ταινία μπορείτε να τη δείτε στην ιστοσελίδα: <http://www.132grava.net/node/123>

κλήρωση της εκπαιδευτικής μας παρέμβασης μας έδειξαν πως με τη γνωριμία με το διαφορετικό και με την εκλογίκευσή του στα δικά τους πλαίσια σκέψης ενισχύθηκε η αυτοπεποίθηση όχι μόνο των παιδιών των μεταναστών ή των αποκλεισμένων κοινωνικών ομάδων αλλά και των παιδιών της κυρίαρχης ομάδας.

Όλα τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά σε όλη τη διάρκεια του εγχειρήματός μας, με μεγάλη διάθεση και χαρά. Πολλές φορές, για να ολοκληρωθεί μια δραστηριότητα, έπρεπε να βρεθούν πληροφορίες από τις μητρικές γλώσσες των παιδιών μεταναστών, κάτι που οδηγούσε σε μια άτυπη –ενδοσχολική– κοινωνική αναγνώριση των ομιλούμενων γλωσσών της σχολικής τάξης (όπως, για παράδειγμα, της ρωσικής, της αλβανικής κ.ο.κ.).

Επιπλέον, από τη μετέπειτα λειτουργία της σχολικής τάξης φάνηκε πως ενισχύθηκε και η συλλογική δράση των μαθητών και μαθητριών. Τα παιδιά ξεκίνησαν να δουλεύουν ομαδικά, να εναλλάσσουν δίκαια τους ρόλους στην ομάδα, να παίζουν στα διαλείμματα μαζί χωρίς να απομονώνονται ή να αποκλείονται μαθητές και μαθήτριες που προέρχονταν από οικογένειες μεταναστών και μεταναστριών. Τα παιδιά ανέπτυξαν ομαδικό πνεύμα εργασίας με έντονα χαρακτηριστικά συλλογικότητας και αποδοχής/ένταξης. Η συμμετοχή τους στην ομαδική εργασία και στο ομαδικό παιχνίδι, χωρίς αποκλεισμούς ή διακρίσεις, συνέβαλε, επιπρόσθετα, στην προώθηση της αξίας του διαφορετικού και στην ανάπτυξη της ικανότητας διάκρισης ανάμεσα στις προκαταλήψεις και την πραγματικότητα.

Επίσης, η όλη συμμετοχή των παιδιών στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στα πλαίσια που περιγράφονται παραπάνω, οδήγησε στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών μέσα σε ένα περιβάλλον πολιτισμικά πλούσιο. Η γνωριμία τους, δηλαδή, με διαφορετικές κουλτούρες, η προφορική επικοινωνία και η διαλογική συζήτηση, που αναπτύχθηκαν με επίκεντρο τη διαφορετικότητα και το σεβασμό απέναντι σε αυτή, μπορούμε να πούμε ότι οδήγησαν στο να ξεκινήσει να καλλιεργείται μια «πολυπολιτισμική συνείδηση».

Για μας η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να ταυτίζεται με μια υπόσχεση: την υπόσχεση της εξασφάλισης αξιοπρεπούς διαβίωσης και, ταυτόχρονα, την ελπίδα μιας εξανθρωπισμένης κοινωνίας. Αν και είναι γνωστό ότι το σχολικό περιβάλλον πρέπει να αποτελεί ένα μηχανισμό ενσωμάτωσης των περισσότερων παιδιών, γνωρίζουμε, ταυτόχρονα, πως αποκλείει από τους μηχανισμούς του παιδιά που προέρχονται από ιδιαίτερες πολιτισμικές συνθήκες (Τσιάκαλος, 2003).

Το άρθρο 1 της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα διακηρύσσει πως όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι στην αξιοπρέπεια και τα δικαιώματα. Στην παραπάνω διακήρυξη περιλαμβάνεται και ο σεβασμός για τις ποικίλες ταυτότητες, συμπεριλαμβανομένων των εθνικών ή εθνοτικών, θρησκευτικών και γλωσσικών. Η πολυπολιτισμικότητα μέσα στο σχολικό πλαίσιο προετοιμάζει τους μελλοντικούς πολίτες για καταστάσεις που θα αντιμετωπίσουν στη μετέπειτα ζωή τους. Για το λόγο αυτό, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να θεωρείται πλεονέκτημα, πλούτος και όχι ανάγκη ή υπο-

χρέωση. Αξιοσημείωτο, άλλωστε, είναι πως σε υπόμνημα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής² για τη σύνταξη βιογραφικού σημειώματος δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην κατοχή ικανοτήτων και δεξιοτήτων σχετικών με τη διαβίωση και συνεργασία ατόμων σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει θεωρητικά ίσες δυνατότητες πρόσβασης σε κάθε μαθητή και μαθήτρια, χωρίς όμως ουσιαστικά να τις διασφαλίζει, με αποτέλεσμα η ικανοποίηση των υποκειμενικών αναγκών των μαθητών και των μαθητριών να αποτελεί σίγουρα μια μαθησιακή αυταπάτη (Κάτσικας και Καββαδίας, 1994). Η παιδαγωγική, όμως, ως επιστήμη διακηρύσσει ότι αυτό που φαντάζει ως ουτοπία, δηλαδή η ισότιμη μόρφωση όλων των παιδιών, είναι μια εφικτή υπόθεση (Τσιάκαλος, 2003). Επειδή καμιά διακήρυξη από μόνη της δεν εξασφαλίζει το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η συμμετοχή και η συμβολή των μάχιμων εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη, ώστε αυτή η θέση να γίνει πραγματικότητα.

Εξάλλου, η παιδαγωγική είναι μια επιστήμη γεμάτη από ελπίδα για το μέλλον της ανθρωπίνης κοινωνίας. Για το λόγο αυτό, το να είναι κανείς ουτοπικός, σύμφωνα με τον Freire (1970), δεν σημαίνει ότι είναι απλώς ιδεαλιστής ή ουτοπιστής ή μη πρακτικός, αλλά, αντίθετα, ότι τάσσεται στο πλευρό των ανθρώπων που καταγγέλλουν την εκμετάλλευση και την καταπίεση, και ταυτόχρονα αναγγέλλουν τη μεταμόρφωση της κοινωνίας μας σε πιο δημοκρατική, που να αποδέχεται το διαφορετικό, να το εκλογικεύει και να το κατανοεί (Γρόλλιος κ.ά., 2003). Η «ανατολή» της πολυπολιτισμικής κοινωνίας είναι πλέον μια πραγματικότητα. Ευθύνη μας είναι όχι μόνο να τη γνωρίσουμε αλλά και να την κατανοήσουμε.

Ευχαριστίες

Θα θέλαμε να ευχαριστούμε τους ανώνυμους κριτές για τις εποικοδομητικές παρατηρήσεις τους στο αρχικό σχέδιο της παρούσας εργασίας.

Βιβλιογραφία

- Αλεξίου, Θ. (1998). Η πολυπολιτισμική κοινωνία: Μύθος και Πραγματικότητα. *Ουτοπία*, 31, 67-84.
- Baugh, J. (2000). Educational malpractice and the miseducation of language minority students. In J.K. Hall και W.G. Eggington (eds), *The Sociopolitics of English Language Teaching* (pp. 104-116). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control*, Volume 1. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1973). *Class, Codes and Control*, Volume 2. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control* Volume 3. London: Routledge and Kegan Paul.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and Education Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 2, 222-251.

² Μπορείτε να βρείτε το υπόμνημα στην ιστοσελίδα: http://www.career.tuc.gr/binaries/cv_format_el.doc

- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario, California: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Γρόλλιος, Γ. - Καρανταΐδου, Ρ. - Κορομπόκης, Δ. - Κοτίνης, Χ. - Λιάμπας, Τ. (2003). *Γραμματισμός και Συνειδητοποίηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Δαμανάκης, Μ. (1987). *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Freire, P. (1970). *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της Ελευθερίας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Heidegger, M. (1972). *On time and Being*. New York: Harper & Row.
- Κάτσικας, Χ. - Καββαδίας, Γ.Κ. (1994). *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg
- Kouritzin, S. (1999). *Face[ts] of first language loss*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Krashen, St. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London, New York: Longman.
- Lowell, A. - Devlin, B. (1999). Miscommunication between Aboriginal students and their non-Aboriginal teachers in a bilingual school. In S. May (ed.), *Indigenous community-based education* (pp. 137-159). Clevedon: Multilingual Matters.
- Πρωτονοταρίου, Σ. - Χαραβιτσίδης, Π. (2008). 132^ο Δημοτικό Σχολείο της Αθήνας: Αποδομείται το όνειρο; *Νέα Εστία*, 1815, 54-55.
- Πρωτονοταρίου, Σ. - Χαραβιτσίδης, Π. (2007). Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών στο σχολείο: Μια πολύχρονη προσπάθεια με θετικά αποτελέσματα. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 80, 41-50.
- Ρέππας, Χ. (2008). 132^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών: Παιδαγωγική Ελευθερία ή Διοικητική Περίθληση; *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 85, 22-27.
- Σκούρτου, Ε. (2008). Τιμωρία αντί για επιβράβευση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 85, 8-9.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or not - The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (2002). Linguicide, ecocide and linguistic human rights – Education as a villain or a partial solution? Στο Ευ. Τρέσσου και Σ. Μητακίδου (επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ.
- Thompson, J. (1991). *Language and Symbolic Power: Bourdieu P*. MA: Harvard University Press.
- Τσιάκαλος, Γ. (2003). *Η υπόσχεση της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Williams, E. (1998). *Investigating bilingual literacy: Evidence from Malawi and Zambia*. Education Research No. 24. London: Department for International Development.
- Wong Fillmore, L. (1991). When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 323-346.

Μία απόπειρα κατανόησης του τρόπου υλοποίησης των προαιρετικών προγραμμάτων αγωγής υγείας στο δημοτικό σχολείο μέσω της εμπειρίας εκπαιδευτικών

Μαρία Ν. Παπαδοπούλου
Νηπιαγωγός, MSc

Εισαγωγή

Τα προαιρετικά προγράμματα αγωγής υγείας αποτελούν ένα καινοτόμο πολυδιάστατο εκπαιδευτικό αντικείμενο, που διανύει την πρώτη δεκαετία ζωής του στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Ο σχεδιασμός, η οργάνωση, η ανάπτυξη, η εφαρμογή και η αξιολόγησή τους δεν είναι σε καμία περίπτωση μια μηχανιστική εκτέλεση θετικιστικού χαρακτήρα.

Η συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριών στα προγράμματα αποτελεί ευκαιρία διαπραγμάτευσης ζητημάτων της σύγχρονης ζωής, αυτονομίας, προσωπικής κινητοποίησης, δημιουργικού σχεδιασμού, πειραματισμού, προβληματισμού, ανάπτυξης δεξιοτήτων επικοινωνίας, διαχείρισης προβλημάτων, απόκτησης εμπειριών μοιράσματος και γνώσης σε θέματα υγείας και της προαγωγής της.

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν υλοποιήσει προγράμματα αγωγής υγείας, ως φορείς πληροφοριών, μπορούν να βοηθήσουν, μέσα από την ποικιλία των υποκειμενικών εκτιμήσεων και ερμηνειών τους, στη μελέτη και την κατανόηση της πολυπλοκότητας των προγραμμάτων αυτών.

Κάθε πρόγραμμα αγωγής υγείας, ως εκπαιδευτικό αντικείμενο διαθεματικού χαρακτήρα αλλά και ως εκπαιδευτική διαδικασία, προσδιορίζεται από μια σειρά αλληλεξαρτώμενων παραγόντων και είναι μοναδικό. Η υποκειμενική ερμηνεία και η διαφοροποιημένη εφαρμογή κάθε προγράμματος πρέπει να θεωρείται δεδομένη, ακόμη και στις περιπτώσεις που χρησιμοποιείται το ίδιο εκπαιδευτικό υλικό από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς ή που ο ίδιος εκπαιδευτικός εφαρμόζει το ίδιο πρόγραμμα με άλλη ομάδα μαθητών/-τριών.

Κάθε εκπαιδευτικός, ως παιδαγωγός και φορέας ανάπτυξης προγραμμάτων, σε αλληλεπίδραση με τους μαθητές/-τριες, έχει σημαντική συμβολή στο έργο που επιτελείται στο πλαίσιο κάθε προγράμματος. Ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός συντονίζει την τάξη και η σχέση που αναπτύσσει με τους μαθητές/-τριες αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την αποτελεσματικότητά του.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού εκτός από σημαντικός είναι και απαιτητικός, καθώς στο πλαίσιο του προγράμματος καλείται να αναλάβει ρόλο οργανωτή, συντονιστή, καθοδηγητή κ.ά., ενώ ταυτόχρονα βρίσκεται τοποθετημένος στο στεγανό πλαίσιο του ισχύοντος εκπαιδευτικού συστήματος με ό,τι συνεπάγεται (θεσμικές προδιαγραφές, αναλυτικό πρόγραμμα, παραπρόγραμμα, δεσμεύσεις κοινωνικο-πολιτισμικών αντιλήψεων γύρω από τα ζητήματα υγείας, παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και επικοινωνίας, κ.λπ.). Οι νέες απαιτήσεις του ρόλου ενδεχομένως επηρεάζουν την απόφαση εμπλοκής ενός εκπαιδευτικού σε ένα προαιρετικό πρόγραμμα αγωγής υγείας και δημιουργούν μια αντιφατικότητα στις αντιλήψεις του¹ όσον αφορά τα προγράμματα.

Έρευνες που αποτιμούν τον τρόπο με τον οποίο υλοποιούνται τα προαιρετικά προγράμματα αγωγής υγείας στο δημοτικό σχολείο λαμβάνοντας υπόψη την εμπειρία των εκπαιδευτικών είναι ελάχιστες. Η απουσία σχετικών ερευνών αποτέλεσε κίνητρο για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

1. Η έρευνα

1.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

- Να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο υλοποιούνται τα προγράμματα αγωγής υγείας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο μέσα από την εμπειρία εκπαιδευτικών που ενεπλάκησαν σε αυτά.
- Να προσδιορίσει τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με τα προγράμματα αγωγής υγείας στο δημοτικό σχολείο.
- Να περιγράψει τους τρόπους με τους οποίους αναπτύσσεται ένα πρόγραμμα αγωγής υγείας στο δημοτικό σχολείο στην πράξη (επιλογή θέματος, σκοποί/στόχοι, κοινοποίηση/αποδοχή, μέθοδοι/σχεδιασμός, συλλογή πληροφοριακού υλικού, αξιοποίηση προϋπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού, πόροι/υποδομή, συνεργασίες, χρονοδιάγραμμα, υλοποίηση, αξιολόγηση).
- Να αναδείξει αν υπάρχουν και ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων.
- Να διερευνήσει “έμμεσα” αν υπάρχουν οφέλη για τα παιδιά που συμμετέχουν στα προγράμματα αγωγής υγείας.
- Να δώσει την ευκαιρία στην ερευνήτρια/υπεύθυνη αγωγής υγείας και στους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς μιας εκ των υστέρων επισκόπησης του τρόπου εμπλοκής τους στα προγράμματα με στόχο τη βελτίωση της σχέσης τους με αυτά.

1.2. Δείγμα

Το δείγμα συγκροτήθηκε από δέκα εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων. Ως

¹ Ο όρος «αντιλήψεις των εκπαιδευτικών» χρησιμοποιείται ως ευρύτερος όρος, που εμπεριέχει, εκτός από τις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού για την αγωγή υγείας κ.λπ., και προσανατολισμό στην εμπειρία και στην πράξη, περιλαμβάνοντας συμπεριφορές που νοηματοδοτούνται από αυτές τις αντιλήψεις.

αναλογία πληθυσμού το δείγμα αντιπροσώπευε το 50% των εκπαιδευτικών νομού οι οποίοι είχαν υλοποιήσει –πριν τη διεξαγωγή της έρευνας– δύο τουλάχιστον προγράμματα αγωγής υγείας.² Σημειώνεται ότι το δείγμα δε συγκροτήθηκε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας.³

1.3. Μεθοδολογία της έρευνας

Τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα είναι το γραπτό ερωτηματολόγιο και η μαγνητοφωνημένη συνέντευξη.⁴

Η έρευνα δομήθηκε στους άξονες που ακολουθούν, από τους οποίους και προέκυψαν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και της συνέντευξης:

- Δημογραφικά στοιχεία και μορφωτικό επίπεδο του δείγματος.
- Αντιλήψεις και εμπειρία των εκπαιδευτικών του δείγματος στα προγράμματα αγωγής υγείας.
- Παιδαγωγικές επιλογές (θέμα, μεθόδευση, τρόπος σχεδιασμού, ανάπτυξη, αξιολόγηση) - πλαίσιο υλοποίησης προγραμμάτων - προοπτικές.

2. Αποτελέσματα έρευνας

2.1. Δημογραφικοί παράγοντες

Το δείγμα αποτελούν οκτώ δασκάλες, ένας δάσκαλος και μία εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής. Από αυτούς τέσσερις εργάζονταν σε αγροτική περιοχή και οι υπόλοιποι σε αστική περιοχή. Ηλικιακά, οι μισοί είχαν ηλικία πάνω από σαράντα, ενώ οι επτά είχαν προϋπηρεσία κάτω από δέκα χρόνια.

2.2. Μορφωτικό επίπεδο δείγματος

Τέσσερις εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών (2ετούς φοίτησης) και οι άλλοι έξι έχουν πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος (4ετούς φοίτησης). Δύο εκπαιδευτικοί έχουν και δεύτερο πτυχίο, ενώ οκτώ δήλωσαν εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες.

2.3. Ευρήματα

Έξι από τους δέκα εκπαιδευτικούς του δείγματος συνέδεσαν την αγωγή υγείας με το σχολείο (σχολική τάξη, προγράμματα), ενώ οι υπόλοιποι έδωσαν έναν ευρύτερο ορισμό της.

2 Το «επιτευχθέν δείγμα» αποτελούν οι δέκα πρώτοι εκπαιδευτικοί από τους οποίους ζητήθηκε να συμμετάσχουν στην έρευνα.

3 Η ερευνήτρια απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς που διέμεναν στην πόλη κατοικίας της ή μετέβαιναν σε αυτή για υποχρεώσεις οικείων τους και είχαν, κατά την άποψή της, διαθέσιμο χρόνο για την έρευνα τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο.

4 Η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων έγινε από την ερευνήτρια αμέσως μετά την ολοκλήρωση της συνέντευξης, για να είναι πρόσφατα στη μνήμη τα μη λεκτικά μηνύματα των συνεντευξιζόμενων (χειρονομίες, μορφασμοί, κ.λπ.).

«Για μένα αγωγή υγείας είναι το να ασχοληθώ μέσα στο σχολείο με προγράμματα που να βοηθάνε να μάθουν τα παιδιά κάποιες δεξιότητες που θα 'χουνε στόχο να βελτιώσουνε την καθημερινή ζωή.»

«Για μένα αγωγή υγείας είναι μια εκπαίδευση που έχει σα στόχο να μάθουν τα παιδιά πώς να προστατεύουν τον εαυτό τους, πώς να ζήσουν πιο υγιεινή ζωή και στο μέλλον, έχει περισσότερο σχέση, κατά τη γνώμη μου, με θέματα που είναι πολύ κοντά στην υγεία.»

«Πιστεύω ότι είναι η διαδικασία που μας οδηγεί σε γνώσεις που σχετίζονται με την υγεία, και τη σωματική και την ψυχική.»

«Πιστεύω ότι η έννοια της αγωγής υγείας είναι αφηρημένη. Περιλαμβάνει πάρα πολλά πράγματα. Πιστεύω ότι είναι μια διαδικασία εκπαίδευσης, γνωριμίας με τρόπους και μέσα πρόληψης.»

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ενημερώνονταν για θέματα υγείας κυρίως από έντυπα-βιβλία και από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας.

Πίνακας 1: Πηγές πληροφόρησης εκπαιδευτικών σε θέματα υγείας

Έντυπα- Βιβλία	43.18%
Μέσα μαζικής επικοινωνίας	34.09%
Πρόσωπα – φορείς	13.63%
Σεμινάρια - ομιλίες	9.09%

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αποδίδουν τη συμμετοχή τους στα προγράμματα αγωγής υγείας σε εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες/κίνητρα.

Πίνακας 2: Παράγοντες/κίνητρα για εμπλοκή εκπαιδευτικών στα προγράμματα αγωγής υγείας

Εσωτερικά (διάθεση, κουράγιο, ενδιαφέρον κ.ά.)	50%
Εξωτερικά (σχολικό κλίμα, υποστήριξη υπευθύνου αγωγής υγείας, διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό, συνεργάσιμο τμήμα κ.ά.)	50%

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφερόμενοι στο γεγονός ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι ασχολούνται με την αγωγή υγείας στην τάξη τους και δεν υποβάλλουν το πρόγραμμα που υλοποιούν για έγκριση, το αποδίδουν κυρίως σε εξωτερικούς αλλά και σε ενδοπροσωπικούς παράγοντες.

Πίνακας 3: Παράγοντες μη υποβολής σχεδίου προγράμματος αγωγής υγείας προς έγκριση

Εξωτερικοί παράγοντες (γραφειοκρατία, χρόνος, κλίμα σχολείου-μαθητές, ενημέρωση κ.λπ.)	61.89%
Εκπαιδευτικές επιλογές-πρακτικές εκπαιδευτικού	23.83%
Ενδοπροσωπικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού	14.28%

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αρκούνται σε μία με δύο ώρες την εβδομάδα για την υλοποίηση του προγράμματος. Ακόμα, πιστεύουν ότι με θέματα αγωγής υγείας ασχολούνται περισσότερο νέοι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια προϋπηρεσίας.

Από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι υπάρχουν δημοφιλή θέματα αγωγής υγείας, τα οποία προτιμούν οι συνάδελφοι /-σές τους. Επίσης, πιστεύουν πως η αγωγή υγείας στο σχολείο έχει εύκολα και δύσκολα θέματα. Εύκολα θέματα για τους ίδιους είναι αυτά που μπορούν να διαχειριστούν λόγω εμπειρίας και δύσκολα αυτά για τα οποία δεν έχουν σχετική επιμόρφωση/γνώση και που δεν γίνονται κατανοητά από τα παιδιά λόγω αναπτυξιακών περιορισμών.

Πίνακας 4: Δημοφιλή θέματα / άξονες αγωγής υγείας

Κυκλοφοριακή Αγωγή-Ατυχήματα-Πρώτες Βοήθειες	34.47%
Διατροφή	24.13%
Διαπροσωπικές σχέσεις - ψυχική υγεία	6.89%
Πρόληψη/εξαρτησιογόνες ουσίες	6.89% (κάπνισμα)
Στοματική υγιεινή	3.44%
Περιβαλλοντική Υγεία	3.44% (νερό)
Αντιμετώπιση έκτακτων καταστάσεων	3.44% (σεισμός)
Υπόλοιποι, που δεν αναφέρθηκαν σε θέματα	17.9%

Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος οκτώ ασχολήθηκαν τουλάχιστον μια φορά με πρόγραμμα που εντάσσεται στη θεματολογία κορμού της αγωγής υγείας (διαπροσωπικές σχέσεις - ψυχική υγεία). Οι ίδιοι αναφέρουν ότι ασχολήθηκαν με την αγωγή υγείας και επέλεξαν τα συγκεκριμένα θέματα (α) επειδή προσδοκούσαν ότι θα βελτιώνονταν οι συμπεριφορές κάποιων μαθητών/-τριών στην τάξη και (β) γιατί αποφάσισαν να συμμετέχουν σε κάποιο πρόγραμμα σύμπραξης.⁵

Πίνακας 5: Θέματα/άξονες με τα οποία ασχολήθηκαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος

Διαπροσωπικές σχέσεις - ψυχική υγεία	32%
Κυκλοφοριακή Αγωγή	26%
Διατροφή	16%
Στοματική υγιεινή	10%
Πρόληψη/εξαρτησιογόνες ουσίες	4%
Εθελοντισμός	4%
Αγωγή του Καταναλωτή	4%
Φυσική άσκηση και υγεία	4%

⁵ Η αγωγή και προαγωγή της υγείας αποτελεί και ευρωπαϊκή φροντίδα, απόρροια της οποίας είναι και η ένταξη της Πράξης Μέτρο 2.4.: «Προγράμματα Ενίσχυσης Πρωτοβουλιών σε θέματα Αγωγής Υγείας»

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών τόσο στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων όσο και στη συγκέντρωση του υλικού που χρησιμοποιήθηκε στα προγράμματα είναι αναμφίβολα καθοριστικός.

Πίνακας 6: Τρόπος σχεδιασμού του προγράμματος

Σχεδιασμός από τον εκπαιδευτικό	27.77%
Επιλογή δραστηριοτήτων από εκπαιδευτικά πακέτα	33.36%
Ο εκπαιδευτικός προτείνει - τα παιδιά αποφασίζουν	5.55%
Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει σύμφωνα με ιδέες των παιδιών	16.66%
Τα παιδιά προτείνουν και με συζήτηση αποφασίζουν	16.66%

Πίνακας 7: Εξεύρεση υλικού προγραμμάτων

Εκπαιδευτικός	27.77%
Μαθητές/-τριες	22.22%
Υπεύθυνη αγωγής υγείας	22.22%
Φορείς συνεργασίας	11.11%
Εκπαιδευτικός και μαθητές	5.55%
Εκπαιδευτικός, μαθητές και γονείς	5.55%
Το δημιουργήσαν τα παιδιά	5.55%

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο και οι επισκέψεις σε διάφορους επαγγελματικούς χώρους κατέχουν την πρώτη θέση ανάμεσα στις δραστηριότητες που αναπτύσσονται στο πλαίσιο των προγραμμάτων αγωγής υγείας στο δημοτικό σχολείο.

Πίνακας 8: Μέθοδοι/τεχνικές προγραμμάτων

Παιχνίδι	24.44%
Επισκέψεις	22.22%
Εικαστικές	17.77%
Χρήση οπτικοακουστικών μέσων	11.11%
Εργασίες	8.88%
Συζήτηση	8.89%
Παρουσίαση	4.44%
Παρατήρηση	2.22%

Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την ενεργό κινητοποίηση και το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών στα προγράμματα κυρίως στην ποικιλία των εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών.

στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ). Πρόκειται για χρηματοδοτούμενα προγράμματα που εφαρμόζονται από συμπράξεις σχολείων (5 έως δέκα σχολεία κάθε σύμπραξη).

Πίνακας 9: Λόγοι κινητοποίησης/ενεργού συμμετοχής μαθητών/-τριών

Είδος μεθόδων (εκπαιδευτικές, βιωματικές και παθητικές)	85.7%
Ενδοπροσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών/-τριών	14.3%

Τρεις από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος αναφέρθηκαν στη δυσκολία ορισμένων μαθητών/-τριών να συμμετέχουν στις βιωματικού τύπου δραστηριότητες, ενώ δύο εκπαιδευτικοί μίλησαν για δυσκολίες που σχετίζονταν με το χώρο. Επίσης, έγινε αναφορά σε δυσκολίες που σχετίζονταν με κάποιους ειδικούς και επαγγελματίες που είτε δεν αποδέχτηκαν πρόσκληση να επισκεφτούν το σχολείο για ενημέρωση των μαθητών/-τριών για κάποιο θέμα σχετικό με το πρόγραμμα είτε δεν δέχτηκαν τα παιδιά στον επαγγελματικό τους χώρο. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν θετικά στις συνεργασίες που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο των προγραμμάτων με τους εξής φορείς: Τροχαία, ΕΚΑΒ, Κέντρο Πρόληψης της Χρήσης Εξαρτησιογόνων Ουσιών κ.ά.

Πίνακας10: Προγράμματα - Φορείς/πρόσωπα συνεργασίας

Δημόσιοι φορείς/πρόσωπα, τοπική αυτοδιοίκηση	43.75%
Ιδιωτικοί φορείς/σωματεία προαγωγής υγείας	31.25%
Επαγγελματίες/καταστήματα, επιχειρήσεις	18.75%
Γονείς μαθητών	6.25%

Όσον αφορά τη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων στα προγράμματα, οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ανέφεραν ότι οι γονείς έδειξαν ενδιαφέρον (δημιουργία ομάδας γονέων, συνεργασία στην εξεύρεση πληροφοριακού υλικού κ.ά.), ενώ οι υπόλοιποι ανέφεραν ότι δεν υπήρξε ιδιαίτερη συνεργασία ή ότι δεν υπήρξε. Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 11, που ακολουθεί, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η καλή συνεργασία με τους γονείς μπορεί να συμβάλει στην επίτευξη βασικών σκοπών και στόχων των προγραμμάτων.

Πίνακας 11: Παράγοντες που συμβάλλουν στην επίτευξη ή μη στόχων των προγραμμάτων

Εκπαιδευτικοί και μαθητές	15.78%	Μαθητές/-τριες	33.33%
Εκπαιδευτικοί	10.52%		
Εξωτερικοί παράγοντες:	73.66%	Εξωτερικοί παράγοντες	66.67%
Σχολείο	5.26%	Δυσκολία στη συνεργασία	
Διευθυντής	26.31%	με γονείς	33.33%
Υπεύθυνη αγωγής υγείας	21.05%	Έλλειψη χρόνου	16.66%
Εξωτερικοί συνεργάτες	15.78%	Η κριτική στάση	
Οικονομική ενίσχυση	5.26%	εκπαιδευτικών	16.66%

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι προτάσεις που διατύπωσαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος για τη βελτίωση των προγραμμάτων. Φαίνεται πως τους ταλαιπωρεί η πίεση του ωρολόγιου προγράμματος και η πενιχρή χρηματοδότηση των προγραμμάτων.

Πίνακας 12: Προτάσεις εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των προγραμμάτων

Δυνατότητα διάθεσης περισσότερου χρόνου στα προγράμματα	36.36%
Λιγότερη γραφειοκρατία	18.18%
Μεγαλύτερη οικονομική υποστήριξη	27.27%
Αποδοχή των προγραμμάτων από τους συναδέλφους	9.09%
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	9.09%

Για να διευκολυνθούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος να διατυπώσουν αβίαστα τις απόψεις τους σχετικά με πρωτοβουλίες που πρέπει να παρθούν, ώστε να βελτιωθούν τα προγράμματα, τους ζητήθηκε να αναλάβουν υποθετικούς ρόλους (υπευθύνου αγωγής υγείας και υπηρεσιακού παράγοντα του υπουργείου) και να κάνουν σχετικές προτάσεις (Πίνακες 13 και 14).

Πίνακας 13

Συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς (ενημέρωση, αλληλοτροφοδότηση κ.ά.)	44.00%
Υποστήριξη με εκπαιδευτικό υλικό	27.77%
Ηθική συμπαράσταση	11.11%
Υποστήριξη σε γραφειοκρατικά ζητήματα	5.55%
Υποστήριξη αποτελεσματική σε προβλήματα και δυσκολίες	5.55%
Σεμινάρια σε ζητήματα μεθοδολογίας και εργασίας στα προγράμματα	5.55%

Πίνακας 14

Αλλαγές ως προς το χρόνο και τη μορφή ένταξης της αγωγής υγείας στο σχολείο	54.54%
Οικονομική ενίσχυση των προγραμμάτων	18.18%
Ενημερώσεις	9.09%
Μείωση γραφειοκρατίας στα χρηματοδοτούμενα προγράμματα	9.09%
Οργανωμένη ενημέρωση των μαθητών/-τριών από ειδικούς	9.09%

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε αλλαγές που αφορούν τους ίδιους τους μαθητές/-τριές τους, αλλά και σε συναισθήματα που δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο των προγραμμάτων.

«...Είδα ότι έγινα πιο συστηματικός στη δουλειά μου. Δηλαδή, κάτι το οποίο εμείς οι δάσκαλοι σπάνια το κάνουμε και πρέπει να το κάνουμε. Δηλαδή προγραμματισμό, σχεδιασμό της εργασίας από νωρίς και προγραμματισμό τι πρέπει να κάνω, πώς πρέπει να το κάνω και πότε. Το οποίο το μετέφερα και στη σχολική μου καθημερινότητα, ας πούμε, στα μαθήματά μου...»

«Εε, ομολογώ στο πρόγραμμα της διατροφής επηρεάστηκαν πάρα πολύ και συνειδητοποιούσα κάθε φορά που αναφερόμασταν... μετέφεραν τις γνώσεις αυτές που τους παρείχαμε στο σπίτι, ότι κάπου ευαισθητοποιούσαν μέσα από το πρόγραμμα και τους γονείς, εε και άλλαξε κάπως ο τρόπος διατροφής τους, πιστεύω ότι τα επηρέασε...»

«...Το δεύτερο είναι ότι είδα τα παιδιά ότι ωρίμασαν μέσα από αυτή τη διαδικασία. Δηλαδή, έμαθαν να αναζητούν πράγματα, να σχεδιάζουν γι' αυτά τι πρέπει να κάνουν και πώς να επιτυγχάνουν στόχους τους...»

«Ναι. Είδα και στα παιδιά αλλαγές και σε μένα... Και τα παιδιά, ας πούμε, στην τάξη μέσα, άρχισαν να ακολουθούν κάποιους κανόνες, εε... να κάνουν τα ίδια προσπάθεια να υλοποιούνται όλα όσα είχαν αποφασίσει, έστω και με δυσκολία, γιατί βγαίνανε μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες οι στόχοι και προσπαθούσανε και τα παιδιά. Αυτό. Σημαντικό για μένα αυτό εγώ το βλέπω...»

«...Φέτος αυτό που μπορώ να πω είναι τουλάχιστον το πιο φανταχτερό απ' όλα, τουλάχιστον δεν κάθονται στο μπροστινό κάθισμα του αυτοκινήτου. Δηλαδή αυτό και τη ζώνη»

«Εγώ αισθάνθηκα μια ικανοποίηση, αισθάνθηκα ικανοποιημένη από το..., από την αντίδραση και τη δεκτικότητα που είχαν τα παιδιά σ' αυτά που τους δίναμε...»

«Πιστεύω ότι έκανα κάτι σημαντικό για τα παιδιά, γιατί η καθημερινότητα, αν θέλεις, μέσα στην τάξη και η επανάληψη οδηγούν σε μια ανία, ίσως ρουτίνα, που σε κουράζει, ενώ όταν κάνεις κάτι διαφορετικό αισθάνεσαι καλύτερα, βλέπεις αυτό που ξεκινάς να ολοκληρώνεται και ολοκληρώνεσαι και εσύ μαζί μέσα από αυτό, ε, αισθάνθηκα πάρα πολύ καλά...».

«Εγώ γενικά, χωρίς να πω παράδειγμα για μένα, αισθάνθηκα πάρα πολύ καλά. Βγήκα, αισθανόμουν ότι βγήκα κερδισμένη από όλο αυτό...».

«... τα παιδιά πιστεύω ότι τους άρεσε, γιατί είχα την ανταπόκρισή τους. Είχα τη διάθεσή τους να δουλεύουν. Κάτι που δεν το βλέπω τόσο στην καθημερινότητα μέσα στην τάξη...».

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα προγράμματα έχουν ευεργετικές συνέπειες στους αδύναμους μαθητές/-τριες, καθώς δηλώνουν ότι συμμετέχουν ενεργά και σε πολλές περιπτώσεις συνεργάζονται πιο εύκολα στα προγράμματα, επειδή αυτά δεν απαιτούν “ακαδημαϊκές δεξιότητες”.

«Εε..., ένα μέρος από αυτά τα παιδιά συμμετέχει ισότιμα με τα άλλα παιδιά και είναι ίσως σε κάποιες στιγμές πολύ μεγαλύτερη η συμμετοχή τους από ό,τι στα

μαθήματα... συνολικά τα περισσότερα παιδιά με χαμηλές επιδόσεις συμμετέχουν και είναι πολύ ενεργά στα προγράμματα αυτά.»

«...μέχρι ένα σημείο επιτεύχθηκαν κάποιοι στόχοι, έχει περάσει στην άκρη του μυαλού τους κάτι από αυτά που έχουμε κάνει. Το θέμα είναι, για να αλλάξεις, πρέπει να αλλάξει γενικά το σύστημα. Να είναι διαφορετικό, πιο ανθρώπινο, εκεί είναι το πρόβλημα. Δηλαδή υπάρχουν μαθητές που δεν πιστεύουν πραγματικά σ' αυτό που κάνουμε... θεωρούν, δηλαδή, γενικά κάποιοι καλοί μαθητές, άριστοι στην επίδοση... έχω κανα-δυο τέτοιους, οι οποίοι βλέπω αλλάζουν έκφραση όταν ασχολούμαστε με το πρόγραμμα, δεν τους είναι αρεστό. Πέρα από το ότι έχει να κάνει με μαθηματικά ή γραμματική είναι χάσιμο χρόνου γι' αυτούς...»

«Α, πως είναι ενεργητικά εξίσου με τ' άλλα τα παιδιά. Δεν..., εγώ έχω στην τάξη μου ένα παιδάκι, εντάξει δεν έχουμε μαθησιακό, μην το κρίνουμε έτσι, αλλά δεν ακολουθεί τα άλλα τα παιδιά, κι όμως σ' αυτά τα προγράμματα συμμετείχε εξίσου.»

«Όταν είναι να συγκεντρώσουν κάποιες πληροφορίες, εκεί δυσκολεύονται. Όταν συμμετέχουν τα ίδια, εκεί με μεγάλη χαρά το κάνουν... Όταν παίρνουν συνεντεύξεις, το κάνουν. Όταν δουλεύουν ομαδικά, και 'κεί συμμετέχουν. Και εκεί δεν είναι αδιάφορα ακόμα και αυτά τα παιδιά.»

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος απάντησαν όλοι θετικά στο εάν θα ήθελαν να υλοποιήσουν και στο μέλλον προγράμματα αγωγής υγείας. Από αυτούς, ένας εκπαιδευτικός ανέφερε πως θα υλοποιούσε πρόγραμμα, εφόσον αυτό θα εντασσόταν σε σύμπραξη.

3. Διαπιστώσεις-Συζήτηση

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διαφαίνεται πως επιθυμούν να έχουν διαρκή ρόλο στα προγράμματα αγωγής υγείας. Επιδεικνύουν θετική διάθεση εμπλοκής στα προγράμματα ίσως επειδή πιστεύουν ότι αυτά, ως καινοτόμα αντικείμενα, μπορούν να κομίσουν αλλαγές στο ρόλο τους, στην παιδαγωγική διαδικασία κ.α.

Η μεγαλύτερη συμμετοχή των γυναικών εκπαιδευτικών σε σχέση με τους άντρες προβληματίζει, καθώς, σύμφωνα με αποτελέσματα προγενέστερης έρευνας, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διατηρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες παραδοσιακές αντιλήψεις σε παιδαγωγικά ζητήματα (οργάνωση και διαχείριση της σχολικής τάξης, διαμόρφωση του σχολικού κλίματος κ.ά.). Τι ωθεί, λοιπόν, τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν πιο μαζικά έναντι των αντρών και μάλιστα κατ' επανάληψη στα προγράμματα αγωγής υγείας; Ισχύει το ίδιο και στα προαιρετικά προγράμματα των άλλων πεδίων (περιβαλλοντικά, πολιτιστικά); Ποιες ανάγκες των γυναικών εκπαιδευτικών καλύπτονται από τη συμμετοχή τους στα προγράμματα; Μήπως αυτό έχει σχέση με τις εκπαιδευτικές αλλαγές, σε συνδυασμό με μια προσωπική ανασφάλεια και το επαγγελματικό άγχος, που έχει διαπιστωθεί πως βιώνουν εντονότερα από ό,τι οι άνδρες; Μήπως έχει να κάνει με ρόλους που της προσδίδονται κοινωνικά

(τροφός, πρόσωπο που φροντίζει τη σωματική υγιεινή των παιδιών κ.λπ.) ή με μια ταυτοποίηση της αιτούμενης από το σύστημα «μεταρρυθμισμένης» εικόνας του εκπαιδευτικού; Τα ερωτήματα αυτά αναδεικνύουν την αναγκαιότητα περαιτέρω διερεύνησης.

Εξετάζοντας τον τρόπο ενημέρωσης των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών σε θέματα αγωγής υγείας, διαπιστώνεται πως βρίσκονται σε μεγάλο βαθμό κάτω από επιδράσεις διάφορων δευτερογενών φορέων, όπως είναι ο ημερήσιος και περιοδικός τύπος, η τηλεόραση, τα μη εξειδικευμένα έντυπα, τα μη επιστημονικά άρθρα. Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι τα μέσα μαζικής επικοινωνίας αποτελούν βασική πηγή ενημέρωσης/πληροφόρησης των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών και, κατά συνέπεια, παράγοντα διαμόρφωσης στάσης σε θέματα/προβλήματα υγείας.

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ανέφεραν ότι από την πληροφόρηση που έχουν στα θέματα υγείας επηρεάζεται ο τρόπος ζωής τους. Εξέφρασαν, όμως, προβληματισμό για το είδος και το εύρος αυτής της επίδρασης. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να γνωρίζουν ότι δεν αρκεί η απλή ενημέρωση για τους κινδύνους και τις συνέπειες των συμπεριφορών σε ζητήματα υγείας, για να μειωθεί ο κίνδυνος και να υιοθετηθούν υγιείς συμπεριφορές. Οι μισοί από αυτούς αναφέρθηκαν στη σημασία της εκούσιας επιλογής, δηλαδή ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος να ενεργοποιείται σε μια υπεύθυνη στάση και να αποφασίζει για την υγεία του και την προαγωγή της.

Επίσης, τέσσερις εκπαιδευτικοί συνδέουν την αγωγή υγείας με τη σχολική τάξη, τάση που αντανακλά μια παραδοσιακή άποψη για την αγωγή υγείας.

Η εκπαίδευση και η εμπειρία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην αγωγή υγείας μέχρι την εμπλοκή τους στα προγράμματα εκτιμάται ότι διακατεχόταν, για διάφορους λόγους, από μια ιατρογενή παραδοσιακή αντίληψη. Ως εκ τούτου, ήταν αναμενόμενη η έκφραση ανάγκης επιμόρφωσής τους, ειδικά σε θέματα που στην κοινή αντίληψη θεωρούνται “δύσκολα”, θέματα ‘ταμπού’ (λ.χ. σεξουαλική αγωγή, πρόληψη της χρήσης ουσιών).

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί επέλεξαν να ασχοληθούν κυρίως με τους άξονες *διαπροσωπικές σχέσεις, ψυχική υγεία και κυκλοφοριακή αγωγή*. Η επιλογή αυτή ενδεχομένως σχετίζεται κυρίως με τα ακόλουθα: α) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμμετείχαν σε σχετικές επιμορφώσεις που διοργανώθηκαν από την υπεύθυνη σε συνεργασία με αρμόδιους φορείς, β) οι εκπαιδευτικοί παρέλαβαν σχετικό εκπαιδευτικό υλικό, γ) οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν πως υπήρχε δυνατότητα δημιουργίας συμπράξεων σχολείων στους προαναφερθέντες άξονες, στο πλαίσιο Προγραμμάτων Ενίσχυσης Πρωτοβουλιών σε θέματα Αγωγής Υγείας του ΕΠΕΑΕΚ II.

Τα υπόλοιπα προγράμματα που υλοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς αφορούσαν τη διατροφή, τη στοματική υγιεινή, τον εθελοντισμό, την αγωγή του καταναλωτή και τη φυσική άσκηση και υγεία. Σημειώνεται πως κανένας εκπαιδευτικός δεν ασχολήθηκε με την αντιμετώπιση έκτακτων καταστάσεων, με το περιβάλλον και την υγεία, με τις διαφυλικές σχέσεις και τη σεξουαλική αγωγή,

και δεν ανέφερε ότι ασχολήθηκε με θέματα πρόληψης κατά της χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών, πλην μιας εκπαιδευτικού που ασχολήθηκε με το κάπνισμα.

Σχολιάζοντας τις θεματικές επιλογές των εκπαιδευτικών του δείγματος επισημαίνεται ότι δεν έδωσαν έμφαση αποκλειστικά σε θέματα στα οποία εστιάζει η παραδοσιακή σχολική εκπαίδευση για την υγεία (προσωπική υγιεινή, φυσική υγεία κ.ά.).

Αξιοσημείωτο είναι πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος ασχολήθηκαν παράλληλα με την υλοποίηση προγραμμάτων αγωγής υγείας και με προγράμματα άλλων πεδίων. Η παραπάνω διαπίστωση ενισχύει αυτό που αρκετοί υποστηρίζουν, ότι δηλαδή οι εκπαιδευτικοί που ασχολήθηκαν και ασχολούνται με την περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι αυτοί που ασχολούνται ή θα ασχοληθούν με την αγωγή υγείας και τα πολιτιστικά προγράμματα.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, προβαίνοντας σε μια σύγκριση μεταξύ των πεδίων αγωγής υγείας και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αναφέρονται σε ομοιότητες και διαφορές τους. Υπάρχουν όμως και εκείνοι που προσπαθούν να δείξουν μέσα από παραδείγματα πως τα «προαιρετικά προγράμματα» σχεδόν ταυτίζονται ή είναι τα ίδια. Η άποψη αυτή βιβλιογραφικά έχει ήδη τεθεί. Αξίζει να διεξαχθεί έρευνα εστιασμένη στα όρια των πεδίων των προαιρετικών προγραμμάτων, όπως και στο φαινόμενο προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης να αφορούν θέματα αγωγής υγείας και πολιτισμού, ή και αντιστρόφως.

Η επιλογή των θεμάτων των προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν έγινε από τους εκπαιδευτικούς. Τρεις από αυτούς έκαναν προσπάθεια σφυγμομέτρησης του ενδιαφέροντος των μαθητών/-τριών για το θέμα. Αναγνωρίζοντας την παιδαγωγική αξία της ενεργού συμμετοχής των μαθητών/-τριών στην επιλογή του θέματος, δεν μπορεί κανείς να παραβλέψει το γεγονός ότι δικαίωμα να προτείνουν οποιοδήποτε θέμα έχουν όλοι όσοι συμμετέχουν στη διεξαγωγή ενός προγράμματος αγωγής υγείας.

Εκτός από την επιλογή του θέματος, η συστηματική οργάνωση, η συλλογή πληροφοριακού υλικού και ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων που ακολουθούν την επιλογή του θέματος έγιναν κατά κύριο λόγο από τους εκπαιδευτικούς.

Ένα σημαντικό στοιχείο με ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία είναι η τάση που διαφαίνεται πως έχουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ως προς την πρόθεση υιοθέτησης βιωματικών μεθόδων και την άσκηση εναλλακτικών μορφών παιδαγωγικής πρακτικής στο πλαίσιο των προγραμμάτων. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρουν μία ευρεία γκάμα μεθόδων, μέσων, τεχνικών αγωγής και προαγωγής της υγείας, παθητικών αλλά και βιωματικών, τις οποίες αξιοποίησαν στα προγράμματα. Αναγνωρίζουν ότι σ' αυτή την εναλλαγή και ποικιλία μεθόδων οφείλεται κυρίως η ενεργός συμμετοχή των παιδιών στα προγράμματα.

Επιπροσθέτως, από τις περιγραφές των εκπαιδευτικών αναδείχτηκε η αξιοποίηση ενός ικανοποιητικού αριθμού μέσων, μεθόδων και υλικών, χωρίς βέβαια να έχουν αξιοποιηθεί όλες. Για παράδειγμα, σε ορισμένες περιπτώσεις προκύπτει να γίνεται αξιοποίηση διάφορων καινοτόμων μεθόδων, όπως η συζήτηση σε

ομάδες, η εξάσκηση στην τεχνική της ενεργού ακρόασης, η αξιοποίηση τεχνικών διευκόλυνσης της επικοινωνίας και ανάπτυξης της ομάδας, ενώ φαίνεται να είναι περιορισμένες οι ερευνητικές μέθοδοι στη διδασκαλία (παρατήρηση, συνέντευξη, ερωτηματολόγια) και κάποιες μέθοδοι διδασκαλίας με τη χρήση τεχνολογιών.

Αξιοσημείωτο είναι ότι, όσες φορές ζητήθηκε να αναφερθεί μια δραστηριότητα ως παράδειγμα, ο τρόπος απάντησης των εκπαιδευτικών δεν έδινε αρκετές πληροφορίες για τη δραστηριότητα (περιγραφή, χαρακτήρας, μέσα/υλικά, εφαρμογή, αξιολόγηση).

Κατά το σχολιασμό των δυσκολιών που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην υλοποίηση των προγραμμάτων, αναφέρθηκε ότι σε κάποιες περιπτώσεις έγινε αναδιάρθρωση του χώρου της τάξης και προσπάθεια για νέες, μη ορθογωνισμένες λειτουργικές, συνεργατικές διατάξεις των επίπλων (καρέκλες σε κύκλο κ.λπ.). Επίσης, τέθηκε το ζήτημα του «χρόνου», παρόλο που οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς, όπως ήδη αναφέρθηκε, παράλληλα με το πρόγραμμα αγωγής υγείας υλοποιούσαν και πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Στις περιπτώσεις στις οποίες υπήρξε δυνατότητα ένταξης των προγραμμάτων στην «ευέλικτη ζώνη» φαίνεται πως το πρόβλημα του χρόνου αντιμετωπίστηκε ως ένα βαθμό.

Προηγούμενη έρευνα υποστηρίζει πως κάποια από τα εμπόδια που συναντά ο εκπαιδευτικός κατά την ενασχόλησή του με την αγωγή υγείας στο σχολείο είναι η έλλειψη χρηματοδότησης και η έλλειψη κατανόησης από το διευθυντή. Όπως στην παλαιότερη έρευνα έτσι και στην παρούσα γίνεται αναφορά στην πενιχρή χρηματοδότηση των προγραμμάτων και στο ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η ηγεσία του σχολείου στα προγράμματα.

Όσον αφορά την ενεργητική εμπλοκή-συμμετοχή γονέων στα προγράμματα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εκτιμούν ότι σημαντικό ρόλο μπορεί να διαδραματίσουν ο διευθυντής του σχολείου, ο εκπαιδευτικός που υλοποιεί το πρόγραμμα και ο σύλλογος γονέων. Επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρθηκαν στις συνεργασίες τους με άλλους εκπαιδευτικούς μόνον αφότου ρωτήθηκαν. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, πριν ερωτηθούν, αναφέρθηκαν είτε μόνο σε συνεργασίες μεταξύ μαθητών/-τριών είτε μεταξύ δασκάλων και μαθητών/-τριών.

Ανεξάρτητα από το σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκαν οι στόχοι των προγραμμάτων, οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν την εμπλοκή τους στα προγράμματα θετική. Αξίζει να αναφερθεί πως όλοι οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί έθεσαν στόχους στα προγράμματά τους διά των σχεδίων που υπέβαλαν στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα δεδομένα της ανάλυσης, αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος αποδίδουν τη μη επίτευξη των στόχων των προγραμμάτων επί το πλείστον σε εξωτερικούς παράγοντες.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι αλλαγές που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ως προς τα προγράμματα. Τις προτεινόμενες αλλαγές τις αντιλαμβάνονται περισσότερο ως διαδικασίες που αφορούν τους άλλους, με ροή

από «πάνω προς τα κάτω», και έχουν να κάνουν κυρίως με εξωτερικούς παράγοντες (γραφειοκρατία, οικονομία, χρόνος κ.ά.).

Σχετικά με την αξιολόγηση, η οποία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι κάθε προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί από μόνοι τους αναφέρθηκαν ελάχιστα σε αυτή. Ειδικότερα, όσον αφορά το ρόλο του υπεύθυνου αγωγής υγείας, ενώ από τις συνεντεύξεις διαφαινόταν μια αρκετά στενή και προσιτή υπηρεσιακή σχέση και αμεσότητα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στην ερευνήτρια/υπεύθυνη αγωγής υγείας, οι εκπαιδευτικοί απέφευγαν να θίξουν ευθέως ζητήματα που σχετίζονται με το ρόλο της και να ασκήσουν άμεση κριτική συμβάλλοντας στην αξιολόγηση και στην προβληματική βελτίωσης των προγραμμάτων.

Τέλος, ένα ακόμη στοιχείο αντίφασης που προκύπτει αφορά την επιθυμία των εκπαιδευτικών να υπάρξει συνέχεια στην αγωγή υγείας και στην προοπτική της (αναφέρονται σε αναίρεση του προαιρετικού χαρακτήρα της αγωγής υγείας, προτείνουν να γίνει μάθημα κ.λπ.).

Συνοψίζοντας, θα έλεγε κανείς πως είναι εξαιρετικά δύσκολο να μπορέσει προσδιοριστεί με ακρίβεια ο τρόπος με τον οποίο υλοποιούνται τα προγράμματα αγωγής υγείας στο σχολείο, να φωτιστούν οι πολλαπλές διαστάσεις τους. Τα ευρήματα της έρευνας, βέβαια, μας δίνουν πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο τα προγράμματα αγωγής υγείας αναπτύχθηκαν, τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε αυτά, και αναδεικνύουν την αναγκαιότητα συνέχισης της αγωγής υγείας στο δημοτικό σχολείο. Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί προτίθενται, μάλιστα, να συμβάλουν στη συνέχιση της αγωγής υγείας έμπρακτα. Βέβαια, η πρόθεσή τους αυτή δεν αλλάζει την υπάρχουσα κατάσταση στα προγράμματα, που εξακολουθούν μέχρι και σήμερα να αντιπροσωπεύουν ένα μικρό ποσοστό των σχολικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο ενός παραδοσιακού δημοτικού σχολείου, στέλνοντας μηνύματα που υποδηλώνουν ακόμη μειοψηφία. Ελπιδοφόρο, πάντως, είναι πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, κινητοποιούμενοι από την εμπειρία τους στα προγράμματα, δείχνουν να αναζητούν αλλαγές για μια πιο αυθεντική και δημιουργική παιδεία, σε συνάρτηση, πάντα, με το ποιοι είναι και με την ποιότητα των διευκολυντικών και αντισταθμιστικών χαρακτηριστικών και λειτουργιών του περιβάλλοντος στο οποίο βρίσκονται.

Σημαντικό κρίνεται το ότι οι εκπαιδευτικοί, με αφορμή τη συνέντευξη, έκαναν μια εκ των υστέρων επισκόπηση του τρόπου εμπλοκής τους στα προγράμματα -ανεξάρτητα με το πού έδωσαν έμφαση και τι επέλεξαν να πουν. Προβληματίστηκαν για τις διαδικασίες που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο των προγραμμάτων, ερμήνευσαν συμβάντα, μίλησαν για περιορισμούς, δυσκολίες που είχαν κ.ά..

Τέλος, η ερευνήτρια, μη έχοντας στο παρελθόν κάποια άλλη ανάλογη ερευνητική εμπειρία, αποκόμισε πολλά από την εμπλοκή της στην έρευνα. Ανακάλυψε πως η εμπειρία του να παίρνεις συνέντευξη από συναδέλφους/-σες με τους οποίους/-ες έχεις συνεργαστεί στα προγράμματα σε εφοδιάζει με εργασιακή γνώση, σε φέρνει αντιμέτωπο/-η με παγιωμένες αντιλήψεις, τόσο δικές τους όσο και

δικές σου, σε απεγκλωβίζει, ως ένα βαθμό, από λογικές και ερμηνείες θετικιστικής προσέγγισης, σου δίνει την ευκαιρία να μοιραστείς μαζί με άλλους δυσκολίες και χαρές, σε κάνει να δεις πού οφείλονται οι συγκρούσεις που βιώνεις στο ρόλο σου και να αντιληφθείς με τι έχουν να κάνουν αυτές. Σε βοηθάει, με άλλα λόγια, να επαναπροσδιορίσεις πράγματα, καθώς σε εμπλέκει σε μια διαδικασία κριτικού στοχασμού και επαγγελματικής επαναπροσέγγισης.

Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Κ. (1999). *Αγωγή Υγείας*. Θεσσαλονίκη.
- Γεωργόπουλος, Α. και Τσαλίκη, Ε. (1993). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκούβρα, Μ. - Κυρίδης, Α. - Μαυρικάκη, Ε. (2001). *Αγωγή Υγείας και σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καμαρινού, Δ. (2001). «Η αναγκαιότητα της έρευνας-δράσης στην αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος», στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (2001). *Εμπειρίες και σκέψεις εκπαιδευτικών για τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα.. Πολιτιστικά, Περιβαλλοντικά, Comenius, Κινητικότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σώκου, Κ. (1999). *Οδηγός αγωγής και προαγωγής της υγείας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τούντας, Γ. (2004). *Κοινωνία και Υγεία*. Αθήνα: Οδυσσέας /Νέα Υγεία.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. και Ε.Ι.Ν. (2000). *Αγωγή Υγείας-Ψυχική Υγεία-Διαπροσωπικές σχέσεις*, τ. 1, Εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτικούς, Αθήνα, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης.

ΕΔΕΕΚ: Όταν οι εκπαιδευτικοί μετασχηματίζονται σε “καλλιτέχνες” στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων...

Χρύσα Τερεζάκη

*Εκπαιδευτικός (Msc), Υπότροφος του ΙΚΥ,
Υποψήφια Διδάκτορας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (ΕΑΠ)*

Οριοθέτηση του θέματος

Εκπαίδευση ενηλίκων: Ιχνηλατώντας το πεδίο

Κάθε κοινωνία παράγει το δικό της πολιτισμό, τον οποίο φέρουν οι άνθρωποι και μεταδίδουν μέσω της αλληλεπίδρασής τους. Κάθε αλληλεπίδραση, όμως, κατά μία έννοια, αποτελεί διεργασία μάθησης και εκπαίδευσης, και σχετίζεται, ουσιαστικά, με την *κοινωνικοποίηση*. Σύμφωνα με τους κοινωνιολόγους, η κοινωνικοποίηση αφορά ολόκληρο το βίο των ατόμων (διά βίου), κατά συνέπεια, η εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ισόβια διεργασία (Berger και Luckmann, 1967, 150, στο: Jarvis, 2004, 26, 28).

Ως δευτερογενής φορέας κοινωνικοποίησης, η εκπαίδευση παίζει σημαντικό ρόλο στην προετοιμασία απόκτησης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων/εν δυνάμει ικανοτήτων των ατόμων διά βίου, προκειμένου: α) να αντιμετωπιστούν οι ταχύτερες μεταβολές που επιτελούνται καθημερινά και β) να αποτραπούν τα φαινόμενα αποξένωσης και ανομίας που απειλούν τη συνοχή και την ανάπτυξη της κοινωνίας, την οποία υπηρετεί η εκπαίδευση θεσμικά. Επιπλέον, η μάθηση σε ολόκληρο το βίο, και όχι σε μια συγκεκριμένη περίοδο της ζωής, αποτελεί εσωτερική ανάγκη των ατόμων. Αίτημα-κίνητρο που διατυπώνεται ως κυρίαρχο, υπό την προϋπόθεση ότι προηγουμένως έχουν ικανοποιηθεί οι βασικές ανάγκες (Maslow, στο: Jarvis, 2003, 37, 38, 41). Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα ανθρώπινα όντα δεν γεννιούνται σε ένα μεταβαλλόμενο πολιτισμό απλώς, αλλά αποτελούν μέρος της διαδικασίας μεταβολής του ταυτόχρονα. Η συνεχής, δηλαδή, προσαρμογή στο δυναμικό (φυσικό και κοινωνικό) περιβάλλον αποτελεί μια διαρκή μαθησιακή ανάγκη-διεργασία στη ζωή των ατόμων (διά βίου μάθηση), σημαντικό μέσο για την ικανοποίηση της οποίας αποτελεί η εκπαίδευση σε ολόκληρο το βίο (διά βίου εκπαίδευση), την οποία ο Dewey πριν περίπου ένα αιώνα περιέγραφε ως εξής:

«...ζωή σημαίνει ανάπτυξη, ένα ζωντανό ον ζει τόσο αληθινά και θετικά σε μια φάση όσο και σε μια άλλη, με την ίδια εσωτερική πληρότητα και τις ίδιες α-

πόλυτες απαιτήσεις. Συνεπώς, εκπαίδευση σημαίνει το εγχείρημα της παροχής των συνθηκών που διασφαλίζουν την ανάπτυξη ή την επάρκεια της ζωής, ανεξάρτητα από την ηλικία» (1916, 51)

Η *Διά Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση* αποτέλεσε προτεραιότητα της στρατηγικής και των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς μετά το 2000 στη Συνδιάσκεψη της Λισσαβόνας όλα τα κράτη μέλη έθεσαν σχετικά κοινούς στόχους. Στις αρχές του αιώνα η Ευρωπαϊκή Επιτροπή σήμανε τη μετακίνηση των θέσεων του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου προς μια περισσότερο ανθρωπιστική κατεύθυνση από την προγενέστερη κατεύθυνση της Λευκής Βίβλου (1979), που μέσω της στοχοθεσίας της έδινε έμφαση στην *εκπαίδευση και κατάρτιση*, προσανατολιζόταν εμφανώς προς την απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων και, ουσιαστικά, στράτευε την εκπαίδευση στις ανάγκες της ευρωπαϊκής οικονομίας. Σε αντίθεση με αυτή η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αναφέρει (21/11/2001, 29, στο: ΕΚΕΠΙΣ, τ. 1, 16):

«Δίνεται έμφαση στη μετακίνηση από τις “γνώσεις” στις “ικανότητες” και από τη διδασκαλία στη μάθηση, θέτοντας τον εκπαιδευόμενο στο επίκεντρο. Μια τέτοια μετακίνηση συνεπάγεται ότι οι άνθρωποι “μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν”. Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει, στο βαθμό που αυτό είναι δυνατό, να επιδιώξουν δραστήρια να αποκτήσουν και να αναπτύξουν γνώσεις και ικανότητες. Απαιτούνται διαφορετικές μέθοδοι ανάλογα με την κατάσταση του εκπαιδευόμενου, το συντελεστή μάθησης και το πλαίσιο (π.χ. κοινοτικά κέντρα, χώρος εργασίας, σπίτι). Η μάθηση που στηρίζεται στην εργασία, η μάθηση που κατευθύνεται από το πρόγραμμα και η μάθηση που οργανώνεται ως “κύκλοι σπουδών” είναι ιδιαίτερες χρήσιμες προσεγγίσεις» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Η πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής της διά βίου μάθησης).

Πρόκειται για μια νέα αντίληψη των ευρωπαϊκών οργάνων, στην οποία αποτυπώνεται ξεκάθαρα η ανάγκη για αλλαγή του ρόλου των εκπαιδευόμενων και των εκπαιδευτών τους, εκφράζεται η αναγκαιότητα εφαρμογής νέων εκπαιδευτικών μεθόδων και πρακτικών, ενώ αναδεικνύονται οι έννοιες της συμμετοχικής εκπαίδευσης και της μάθησης μέσω της πράξης, και αμφισβητούνται ανοικτά οι παραδοσιακές εκπαιδευτικές πρακτικές, ο δασκαλοκεντρικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης και ο νοησιαρχικός της προσανατολισμός.

Παρ' όλα αυτά, η πλήρης αποσαφήνιση των όρων *διά βίου μάθηση* και *διά βίου εκπαίδευση* ενέχει μεγάλες δυσκολίες και προκαλεί σύγχυση ακόμα και μεταξύ των ειδικών του χώρου. Από τις όποιες δυσκολίες, όμως, δημιουργούνται και θετικές εμπειρίες, καθώς μέσα από τον επιστημονικό διάλογο και τον προβληματισμό οι ειδήμονες καταλήγουν σε ένα αντικειμενικό *minimum* θέσεων σχετικά με τα εξής σημεία:

- α) η *μάθηση* είναι έννοια ευρύτερη από την *εκπαίδευση* (Κόκκος, 2005, 33) και
- β) η *εκπαίδευση* αποτελεί μία σχεδιασμένη¹ μαθησιακή δραστηριότητα, όπου

¹ Τέσσερα φαίνεται να είναι τα βασικά στοιχεία-προϋποθέσεις της εκπαίδευσης που βρίσκονται σε συ-

τα δυο μέρη ανταλλάσσουν τις μεταξύ τους γνώσεις, τις εμπειρίες και τα συναισθήματα σε σχέση με ένα συμφωνημένο στόχο.

Η εκπαιδευτική-μαθησιακή διαδικασία αφορά, καταληκτικά, μια εκπαιδευτική συνένωση με σκοπό την επίτευξη καθορισμένων σκοπών και στόχων, που κάθε φορά καθορίζονται αμοιβαία από τους εκπαιδευομένους και τον εκπαιδευτή. Οι δυο πλευρές *καλούνται να δεσμευτούν ισότιμα και να πειθαρχήσουν στον κοινό σκοπό τους* ακόμη και όταν έρθουν αντιμέτωποι με το εκπαιδευτικό δίλημμα *«πόση ελευθερία απαιτείται και πόση πειθαρχία, άραγε, είναι απαραίτητη»*. Για τους εκπαιδευτές ενηλίκων-παιδαγωγούς η παραπάνω ερώτηση αφορά ό,τι στην παιδαγωγική καλείται *“αντινομία”* (Κοσσυβάκη, 1998, 49). Η απάντηση σε αυτήν, ωστόσο, είναι απλή και αποδίδεται θαυμάσια με τη φράση του Rogers: *«Δεν υπάρχει μία σωστή λύση στο πρόβλημα. Πρέπει όλοι μας να μάθουμε να ζούμε και με τις δυο πλευρές της εξίσωσης»* (1998, 80).

Αρχική και ενήλικη εκπαίδευση

Για την πλήρη κατανόηση του όρου *εκπαίδευση ενηλίκων* κρίνεται σκόπιμη η διάκριση μεταξύ δύο σχετικών με αυτήν εννοιών, της *αρχικής εκπαίδευσης* και της *εκπαίδευσης μετά την αρχική*. Σύμφωνα με χαρακτηριστική δήλωση του Συμβουλευτικού Συμβουλίου Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ACACE):

«...Το στάδιο της αρχικής εκπαίδευσης περιλαμβάνει προφανώς το σχολείο, συμπεριλαμβανομένου και του νηπιαγωγείου, αλλά θα μπορούσε να συνεχιστεί με πλήρη ή μερική παρακολούθηση έως τα μέσα της τρίτης δεκαετίας της ζωής... Μετά την υποχρεωτική, η αρχική εκπαίδευση παίρνει διάφορες μορφές: πλήρης παρακολούθηση σε λύκειο, σε πανεπιστήμιο, σε κολέγιο, σε επαγγελματική σχολή, σε ιατρική σχολή σε στρατιωτική ακαδημία κ.λπ., μερική παρακολούθηση με ειδική άδεια μιας ημέρας από εργασία, νυκτερινά προγράμματα και προγράμματα δι' αλληλογραφίας, εκπαίδευση σε πραγματικές συνθήκες εργασίας στο εργοστάσιο.» (1979, 9-10 στο: Rogers, 1998, 57).

Ορισμένοι θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι κάθε άλλη εκπαίδευση μετά από την *αρχική* είναι *«εκπαίδευση μετά την αρχική»*, δηλαδή *εκπαίδευση ενηλίκων*. Την ίδια στιγμή, κάποιοι άλλοι αποφεύγουν σκόπιμα να ορίσουν την έννοια *ενήλικος*, που συναρτάται στενά με εκείνη της *εκπαίδευσης ενηλίκων*, προτείνοντας τη χρήση του όρου *εκπαίδευση μετά την υποχρεωτική*, ως λιγότερο επι-

νάφεια μεταξύ τους (Rogers, 1998, 69):

- *Ο εκπαιδευτής φορέας (ΕΦ)*. Σε επίπεδο προγράμματος ο φορέας μπορεί να είναι ένα ίδρυμα, ένας σύλλογος ή ένας οργανισμός, ενώ σε επίπεδο εκπαίδευσης θεωρείται ο εκπαιδευτής/-τρια επιβλέπων/-ουσα.
- *Ο συμμετέχων εκπαιδευόμενος (ΣΕ)*. Πρόκειται για το άτομο ή τα άτομα-ομάδες που υπάγονται με τη θέλησή τους σκόπιμα στη μαθησιακή κατάσταση.
- *Οι στόχοι και οι επιδιώξεις (ΣκΕ)* του προγράμματος εκπαίδευσης, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αυτοί, άλλοτε πιο χαλαρά και άλλοτε αυστηρότερα, μπορούν να περιγραφούν και να καθοριστούν.
- *Η σύνθεση εκπαιδευτικών μεθόδων και περιεχομένων (ΜΠ)*, αναπόσπαστο μέρος της καρδιάς της σχεδιασμένης μαθησιακής διεργασίας, εκφρασμένης ως αλληλουχίας βημάτων και γεγονότων που θα μπορούσαν να κινητοποιήσουν τους εκπαιδευομένους προς την κατεύθυνση της επίτευξης των στόχων τους.

σφαλή (Rogers, 1998, 57· Jarvis, 2003, 53). Εντούτοις, στην ανακοίνωση του NIACE/1970 ο ορισμός σύμφωνα με τον οποίο *εκπαίδευση ενηλίκων* θεωρείται η *εκπαίδευση μετά την αρχική* δεν φαίνεται να ικανοποιεί το σύνολο των θεωρητικών. Η επιχειρηματολογία των πολέμιών του βασίζεται στο διττό σκεπτικό ότι: η *εκπαίδευση ενηλίκων* δεν αφορά ένα από τα επιμέρους τμήματα ενός δομημένου εκπαιδευτικού συστήματος, που αρθρώνεται στα επίπεδα της πρωτοβάθμιας-δευτεροβάθμιας-τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, μόνο. Και ακόμη, ότι τα συγκεκριμένα επίπεδα δεν ακολουθούνται, επαγωγικά, από την «εκπαίδευση μετά την αρχική-εκπαίδευση ενηλίκων» απλώς. Πρόκειται, αντίθετα, για περισσότερο σύνθετο ζήτημα, εφόσον «...η ιδιομορφία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων βρίσκεται στη διεργασία της» (Rogers, 1998, 60).

Αν και η πρακτική της *εκπαίδευσης ενηλίκων* έχει διαγράψει μια πορεία ενός και παραπάνω αιώνα, μέχρι τις μέρες μας, στην αντίληψη της κοινής γνώμης εξακολουθεί να υπάρχει σύγχυση για το «τι» ακριβώς είναι και το «πώς» εφαρμόζεται. Διαπίστωση που αποτυπώνεται στην αδυναμία συμφωνίας κοινού ορισμού και προσδιορισμού του περιεχομένου της. Βασικό λόγο έλλειψης ομοφωνίας αποτελεί το γεγονός ότι πολύ δύσκολα ένας μόνο ορισμός μπορεί να καλύψει τις ποικίλες εκπαιδευτικές κουλτούρες. Ο ορισμός-προσδιορισμός του περιεχομένου του όρου *εκπαίδευση ενηλίκων* στο παρόν άρθρο αφορά τα κείμενα δυο διεθνών οργανισμών, του ΟΟΣΑ και της UNESCO (Rogers, 1998, 55-56). Σύμφωνα με τον ορισμό του ΟΟΣΑ:

«Η Εκπαίδευση Ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η σφαίρα της, επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης την εκπαίδευση που έχει συλλογικό σκοπό.» (ΟΟΣΑ, 1977).

Σύμφωνα με τον ορισμό της UNESCO:

«Εκπαίδευση ενηλίκων είναι κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχόμενο, επίπεδο ή μέθοδο, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια, πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη» (UNESCO, 1976).

Ο δεύτερος ορισμός, της UNESCO, ο οποίος δεν άλλαξε έκτοτε και βάσει

αυτού ήδη περισσότερες από 60 χώρες έχουν διαμορφώσει τις εκπαιδευτικές τους πολιτικές, θεωρείται από πολλούς θεωρητικούς του πεδίου ως ο εντελέστερος, καθώς σε αυτόν διακρίνεται *το ιδεώδες των μαθησιακών δραστηριοτήτων*, οι οποίες συμβάλλουν τόσο στην πλήρη προσωπική ανάπτυξη όσο και στη δημιουργική ένταξη στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι (Κόκκος, 2005, 44-45). Για την αποσαφήνιση της φράσης *εκπαιδευτική διεργασία* (η οποία αποδίδεται στην εκπαίδευση ενηλίκων) στον παραπάνω ορισμό, κρίνεται σκόπιμη συμπληρωματικά η αποσαφήνιση των *όρων-κλειδιών: ενήλικος, εκπαίδευση και εκπαίδευση ώριμης ηλικίας-εκπαίδευση για ενήλικες*. Συγκεκριμένα, η έννοια *ενήλικος* είναι μία πολυσύνθετη έννοια και δεν προσδιορίζεται απαραίτητα με βάση το τυπικό ηλικιακό κριτήριο, αλλά συναρτάται με το εάν και κατά πόσο τα άτομα βρίσκονται στην κατάσταση της *ενηλικιότητας* σε ό,τι αφορά την «*ωριμότητα*», την «*προοπτική*» και την «*υπευθυνότητα*» των πράξεών τους. Η «*κατάσταση της ενηλικιότητας*», κατά συνέπεια, βρίσκεται σε διαλεκτική σχέση με εκείνη της «*παιδικότητας*» (Rogers, 1998, 62).

Στην προσπάθειά του να συνδέσει το ζήτημα της *εκπαίδευσης ενηλίκων* με τα εκπαιδευτικά προγράμματα που παρέχονται σε *ενήλικα* άτομα, ο ίδιος θεωρητικός αναφέρεται στη *διδασκική-μαθησιακή μέθοδο ως το βασικό κριτήριο κατηγοριοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων* σε προγράμματα *εκπαίδευσης ενηλίκων* ή μη. Αυτό σημαίνει ότι, όταν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα αντιμετωπίζει τα άτομα ως πραγματικούς ενήλικες, που τους διέπουν οι αρχές της *ωριμότητας*, της *προοπτικής* και της *υπευθυνότητας* σε όλες τις φάσεις του σχεδιασμού του (σχεδιασμό, υλοποίηση, αξιολόγηση), δίχως να περιορίζεται στο ηλικιακό κριτήριο μόνο (*Education of Adults*), τότε το πρόγραμμα αυτό αφορά την *εκπαίδευση ενηλίκων* ή *εκπαίδευση ώριμης ηλικίας (Adult Education)* (Κόκκος, 2005).

Επιχειρώντας να διασαφηνίσει τον όρο *εκπαίδευση ενηλίκων* ο Knowles, με τη σειρά του, υπογραμμίζει ότι ο όρος εντοπίζεται (1980α, 24, 25): α) ως διεργασία μάθησης ενηλίκων, β) ως το σύνολο των οργανωμένων δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων για την επίτευξη των εκπαιδευτικών τους σκοπών, και γ) ως πεδίο κοινωνικής πρακτικής. Σχολιάζοντας ο Jarvis, τις θέσεις του Knowles σημειώνει χαρακτηριστικά: «*Ο Knowles περιγράφει την τελευταία από τις τρεις -συνδυασμό των άλλων δύο- ως εκείνη που “συγκεντρώνει σε ένα ξεχωριστό κοινωνικό σύστημα όλα τα άτομα, τα ιδρύματα και τις ενώσεις που συνδέονται με την εκπαίδευση για ενήλικους”*» (2004, 53).

Καταληκτικά, η *εκπαίδευση ενηλίκων* αποτελεί ένα πλατύ επιστημονικό πεδίο και περιλαμβάνει τις δραστηριότητες βάσει των οποίων οι άνθρωποι που αναγνωρίζονται ως ενήλικοι από τις κοινωνίες τους έχουν τη δυνατότητα να μάθουν με τρόπο συστηματικό και οργανωμένο, στο πλαίσιο επιμέρους εκπαιδευτικών υποσυστημάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Ανάλογα συστήματα θεωρούνται (Κόκκος, 2002, 29): η αρχική εκπαίδευση και η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, η επιμόρφωση, η μαθητεία, η εκπαίδευση σε χώρους εργασίας και η πολυδιάστατη εκπαίδευση ειδικών πληθυσμιακών ομάδων.

Το πεδίο της *εκπαίδευσης ενηλίκων* διακρίνεται παράλληλα σε τρεις βασικές επιμέρους περιοχές (Jarvis, 2003, 47)²:

- *στην τυπική εκπαίδευση*: το θεσμοθετημένο, ιεραρχικά δομημένο και χρονικά διαβαθμισμένο εκπαιδευτικό σύστημα από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως το πανεπιστήμιο·

- *στη μη τυπική εκπαίδευση*: κάθε οργανωμένη δραστηριότητα εκπαιδευτικού χαρακτήρα (είτε ως μέρος μίας ευρύτερης είτε μεμονωμένη και αυτοτελής) που, σε κάθε περίπτωση, έχει συγκεκριμένο πληθυσμό-στόχο/εκπαιδευτικό κοινό και διαθέτει σαφώς καθορισμένους εκπαιδευτικούς στόχους· η οποία πρωτοβουλία στο πλαίσιο της είναι εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος·

- *στην άτυπη εκπαίδευση*: πρόκειται για μια διαδικασία-διεργασία κατά την οποία τα άτομα κατακτούν και ταυτόχρονα διαμορφώνουν νέες γνώσεις, δεξιότητες/εν δυνάμει ικανότητες, στάσεις και συμπεριφορές, καθώς αλληλεπιδρούν με το κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσονται και δραστηριοποιούνται.

Η θεωρία του μετασχηματισμού

Το εν λόγω μαθησιακό πεδίο προκύπτει εστιάζοντας και εξετάζοντας συνοπτικά στο έργο του βασικού θεμελιωτή της *θεωρίας του μετασχηματισμού*, του J. Mezirow.³

Το κίνημα για τη μετασχηματίζουσα μάθηση ξεκίνησε με αφορμή μία έρευνα με πληθυσμό-στόχο γυναίκες που επέστρεφαν στην εκπαίδευση προκειμένου να φοιτήσουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία σχεδιάζονταν και υλοποιούνταν σε κοινοτικά κολέγια των ΗΠΑ τη δεκαετία του '70, με στόχο την πρόσβαση των γυναικών στα Πανεπιστήμια. Έτσι, το φεμινιστικό κίνημα κατέστη πρωτοπόρο αναφορικά με την εν λόγω μαθησιακή θεωρία λόγω του βαθμού *κριτικής συνειδητοποίησης των μελών του -ως προϋπόθεσης κατανόησης και ερμηνείας-, αρχικά, και ανάληψης πρωτοβουλίας, δράσης και αλλαγής, εν συνεχεία.* Η θεωρία, όμως, επηρεάστηκε και από την έννοια του *παραδείγματος* (Kuhn, 1962), από την έννοια της *συνειδητοποίησης* του Freire (1970), από το έργο του ψυχιάτρου Gould (1978) αλλά και από την *κριτική θεωρία*. Ιδιαίτερα η Σχολή της Φρανκφούρτης και ο Habermas βοηθούν τον Mezirow να συλλάβει τις έννοιες της επικοινωνιακής ικανότητας και της εργαλειακής μάθησης, καθώς και την ιδέα του στοχασμού ως τρόπου αυτοδιαμόρφωσης, ανακαλύπτοντας, έτσι, τα απαραίτητα υλικά για τη θεωρία του (1991). Όπως ισχυρίζεται ο ίδιος, η θεωρία του έχει ένα *λειτουργικό εύρος*, καθώς περιορίζεται από το γεγονός ότι έχει διαμορφωθεί από εκπαιδευτές ενηλίκων για εκπαιδευτές ενηλίκων, με ό,τι

² Η διακριτικότητα των περιοχών στηρίζεται στη γενική τυπολογία των Coombs και Ahmed, και διαμορφώνεται με άξονα τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες στις οποίες καλούνται να συμμετέχουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στο πλαίσιο τους.

³ Όπως αυτό παρουσιάζεται από τον ίδιο σε σύγγραμμά του που κυκλοφόρησε σχετικά πρόσφατα και στην χώρα μας (Mezirow και συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2006).

αυτό συνεπάγεται. Ωστόσο, η θεωρία «περιγράφει τη διεργασία με την οποία κατακτούμε μεγαλύτερο βαθμό αντίληψης και δράσης ως ενήλικοι εκπαιδευόμενοι επισημαίνοντας τις συνακόλουθες παραδοχές, δεξιότητες, προκαταλήψεις και συνήθειες, καθώς και τις συνθήκες που διευκολύνουν ή αναστέλλουν τη μετασχηματίζουσα μάθηση» (Mezirow, 2006, 22).

Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού αποτελούν οι ακόλουθες: α) η νοηματοδότηση, β) οι περιοχές μάθησης, γ) ο στοχαστικός διάλογος, δ) οι νοηματικές δομές, ε) οι μετασχηματισμοί, στ) η ενηλικιότητα και ζ) μια νέα φιλοσοφία για την εκπαίδευση-μετασχηματίζουσα εκπαίδευση.

Αναλυτικότερα:

- Η *νοηματοδότηση*, ως μαθησιακή διεργασία, αφορά μια επιστημολογική γνωστική διεργασία (Kitchener, 1983, 30) όπου τα άτομα, προκειμένου να δημιουργήσουν ένα νέο ερμηνευτικό σχήμα του νοήματος των εμπειριών που αποκτούν στο παρόν *διά μέσου των αισθήσεών τους* –και το οποίο προτίθενται να αξιοποιήσουν ως πρότυπο για μελλοντική δράση–, καταφεύγουν σε προηγούμενα, ήδη γνωστά ερμηνευτικά σχήματα (Bruner, 1996). Δεδομένου, ακόμη, ότι δεν υπάρχει απόλυτα αντικειμενική γνώση ή πραγματικότητα και ότι η ανθρώπινη φύση μπορεί να γίνει καλύτερα κατανοητή ως μια συνεχόμενη προσπάθεια κατανόησης αμφισβητούμενων νοημάτων, η χρήση της γλώσσας παύει να αποτελεί *μοναδικό μέσο έκφρασης της εμπειρίας* (Heron, 1988). Οι τέχνες (το θέατρο, η μουσική, ο χορός, η φωτογραφία, η εικαστική έκφραση) αποτελούν *εναλλακτικές μορφές γλώσσας, συνεπώς και εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας και μάθησης* (Eisner, 2000). Επικαλούμενος τον Dirkx, ο Mezirow κάνει λόγο για *μάθηση μέσω της ψυχής*, κατά την οποία η έμφαση δίνεται στο σημείο αλληλεπίδρασης του κοινωνικο-συναισθηματικού με το διανοητικό κόσμο, όπου ο εσωτερικός κόσμος συγκλίνει με τον εξωτερικό. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι η γνωστική λειτουργία είναι ένα δυναμικό φαινόμενο, που συναρτάται στενά με την επιθυμία των ατόμων για δράση και αλλαγή. Η *μετασχηματίζουσα θεωρία* αφορά τη διεργασία μετασχηματισμού των δεδομένων πλαισίων αναφοράς, ώστε να καταστούν περισσότερο ανοικτά, πολυπρισματικά, συναισθηματικά, έτοιμα απέναντι στο νέο και βεβαίως στοχαστικά, ώστε να μπορούν να δημιουργήσουν πεποιθήσεις και απόψεις περισσότερο ακόλουθες προς την *αλήθεια* των ατόμων, ικανές να τα παρωθήσουν σε δράση.

- *Δύο* είναι οι *κύριες περιοχές μάθησης*, η *εργαλειακή* και η *επικοινωνιακή* (Habermas, 1984), οι οποίες διέπονται από διαφορετικό σκοπό, λογική αναζήτησης, ορθολογικά κριτήρια και τρόπους επαλήθευσης ή όχι της εγκυρότητας των πεποιθήσεων. Στόχοι της πρώτης είναι ο έλεγχος και η χειραγώγηση του περιβάλλοντος και των ανθρώπων, όπως συχνά συμβαίνει στην περίπτωση επίλυσης προβλημάτων προσανατολισμένων σε στόχους που συνδέονται με τη βελτίωση της απόδοσης. Στόχος της δεύτερης, η κατανόηση των συναισθημάτων, των προθέσεων, των αξιών και των ηθικών ζητημάτων που τα άτομα εννοούν όταν επικοινωνούν μεταξύ τους. Ως τρίτη περιοχή μάθησης η *χειραφετητική*, ε-

παναπροσδιορίζεται στη βάση της διεργασίας του μετασχηματισμού και αφορά τόσο την εργαλειολογική όσο και την επικοινωνιακή περιοχή της μάθησης.

Εάν με την έννοια *διάλογος* εννοείται *το πεδίο στο οποίο ο καθένας βρίσκεται τη φωνή⁴ του* (Kegan, 1994) και εάν με την έννοια *στοχαστικός διάλογος* στη μετασχηματίζουσα μάθηση εννοούνται τα εξής σημεία: α) αξιολόγηση των αιτιών για την ύπαρξη μιας πεποίθησης, β) εξέταση εναλλακτικών απόψεων και γ) κριτική αξιολόγησή της, τότε η αποτελεσματική συμμετοχή στο *στοχαστικό διάλογο* και τη μετασχηματίζουσα μάθηση προϋποθέτει την ύπαρξη της συναισθηματικής νοημοσύνης (Goleman, 1998) και, επιπλέον, δεν μπορεί παρά να αφορά όλους τους τύπους νοημοσύνης (Gardner, 1993). Ωστόσο, *το πολιτισμικό μας πλαίσιο* (ιδιαίτερα στις δυτικές κοινωνίες) «*σνωμοτεί*» εις βάρος της *συνεργατικής σκέψης* εθίζοντας τα άτομα στην ανταγωνιστική σκέψη με διπολικούς όρους (νίκη-ήττα, άξιοι-ανάξιοι, έξυπνοι-βλάκες κ.ά) προωθώντας κατά τον τρόπο αυτό την ανάπτυξη κοινωνικών ανισοτήτων, καθώς και την προκατάληψη απέναντι στην άλλη άποψη, τη διαφορετική, συχνά τη μη κυρίαρχη ιδεολογικά... Το ζητούμενο όμως είναι η *διαμόρφωση μιας συναίνεσης ως μια συνεχιζόμενη διεργασία*. Με τον όρο αυτό εννοείται ότι ακόμη και η «καλύτερη» συλλογική κρίση είναι πάντα δυνητική, έως ότου βρεθεί μία άλλη, πληρέστερη, που θα εκφράζει περισσότερο την ευρύτερη ομάδα και που θα προκαλέσει την αλλαγή της μέχρι τότε υφιστάμενης. Σύμφωνα με τον Bruner (1990, 30), προκειμένου τα άτομα να μετέχουν σε έναν τέτοιο διάλογο, πρέπει να διέπονται από *ανοικτή διάθεση*, υπό την έννοια ότι διαθέτουν τη θέληση να ερμηνεύσουν αξίες και γνώσεις εξετάζοντάς τις από πολλαπλές οπτικές γωνίες, διατηρώντας, ταυτόχρονα, τη δέσμευσή τους στις προσωπικές αξίες. Αυτές οι ιδανικές συνθήκες δεν ισχύουν ποτέ όλες στην πράξη. Η ύπαρξή τους συνιστά ό,τι ο Belah (1985) και άλλοι αναφέρουν ως *δημοκρατικές συνθήκες της καρδιάς* και, φυσικά, συχνά απέχουν από αυτό που η Belenky και οι συνεργάτες της (1986, 143-146) ορίζουν ως «*πραγματικό διάλογο*», δηλαδή διάλογο που δίνει έμφαση στην *ενεργητική ακρόαση*, στο πλαίσιο του οποίου οι όποιες κρίσεις των μελών της ομάδας δεν εκφράζονται έως ότου το σύνολο των μελών να *έχει κατανοήσει συναισθηματικά* την άποψη του άλλου. Πρόκειται για ένα διάλογο που συνδέεται στενά, πέρα από τις αξίες, και με τα *ανθρώπινα δικαιώματα*.

Πλαίσιο αναφοράς – νοηματική δομή

Ένα πλαίσιο αναφοράς δρα επιλεκτικά διαμορφώνοντας και παράλληλα οριοθετώντας τις αντιληπτικές, γνωστικές και αισθητικές λειτουργίες καθώς και τις διαθέσεις, προδιαθέτοντας τις προθέσεις, τις προσδοκίες και τους σκοπούς μας. Τα πλαίσια αναφοράς δεν είναι τίποτε άλλο⁵ από *συναισθηματικά κωδι-*

4 ... ως προϋπόθεση για ελεύθερη και πλήρη συμμετοχή (αίσθηση της επικοινωνίας και αίσθηση της δράσης).

5 Στην τέχνη της φωτογραφίας αυτό θα γινόταν αντιληπτό με την έννοια του φωτογραφικού κάδρου και θα αφορούσε στη σκοπιμότητα και στην επιλεκτικότητα της αντίληψης για τη δημιουργία του, συνεπα-

κοποιημένες εμπειρίες και συνιστούν τα αποτελέσματα των τρόπων με τους οποίους ερμηνεύεται η εμπειρία. Τα άτομα άλλοτε έχουν επίγνωση της ύπαρξής τους άλλοτε όχι. Εξαιτίας της ύπαρξής τους, πάντως, γίνεται δεκτός ο ισχυρισμός ότι κάθε άτομο ζει σε μια διαφορετική (υποκειμενική) πραγματικότητα.

Ένα πλαίσιο αναφοράς/νοητικό σχήμα συνήθως έχει δύο διαστάσεις: α) τις νοητικές συνήθειες-παραδοχές,⁶ που φιλτράρουν την ερμηνεία του νοήματος της εμπειρίας, και β) τις απόψεις, που εκφράζουν τις νοητικές συνήθειες. Σύμφωνα με τον Mezirow, τα νοητικά σχήματα «καθορίζουν τι βλέπουμε και πώς το βλέπουμε – τις σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος, τις εκδοχές διαδοχής των γεγονότων, το πώς είναι οι άλλοι και την εξιδανικευμένη αυτοεικόνα μας. Προτείνουν τρόπους δράσης που τείνουμε να ακολουθούμε αυτόματα, εκτός και αν οι τρόποι αυτοί υποβληθούν σε διεργασία κριτικού στοχασμού». Άρρηκτα συνδεδεμένες με τα πλαίσια αναφοράς οι αξίες και η αίσθηση του εγώ είναι συναισθηματικά φορτισμένες και ισχυρά προστατευμένες. Στο σύνολό τους οι άλλες απόψεις κρίνονται σε αντιπαράθεση με τις προδιαγραφές που ορίζουν οι δικές μας απόψεις και, φυσικά, απορρίπτονται ως παράλογες, κακοπροαίρετες ή διαστρεβλωτικές, όταν αμφισβητούν τα δικά μας πλαίσια αναφοράς. Ακολουθώντας, οι όποιες ερωτήσεις επί των αξιών μας εκλαμβάνονται ως προσωπική επίθεση. Η στάση μας αυτή μπορεί, όμως, να αλλάξει μέσω της μετασχηματίζουσας μάθησης και της δημιουργίας νέων πλαισίων αναφοράς περισσότερο περιεκτικών, διαπερατών, ανοικτών στις άλλες απόψεις, κριτικά στοχαστικών, που έχουν τη δύναμη να μετασχηματίζουν και να ενσωματώνουν την εμπειρία με στόχο πάντα την καλύτερη κατανόησή της.

Μετασχηματισμός είναι μία συνεχής κίνηση στο διηνεκές η οποία, μέσω της αποδόμησης και αναδόμησης των κυρίαρχων αφηγηματικών πλαισίων, αναδιατυπώνει τα παγιωμένα νοητικά σχήματα. Η διεργασία αυτή καθαυτή αποτελεί μάλιστα ένα προσανατολισμό προδιάθεσης, μία πυξίδα, ένα πλαίσιο αναφοράς. Οι νοητικές συνήθειες συχνά αφορούν παραδοχές και αντίστοιχες με αυτές απόψεις, όπως: επιστημολογικές, λογικές, ηθικές, ψυχολογικές, ιδεολογικές, κοινωνικές, πολιτισμικές, οικονομικές, πολιτικές, οικολογικές, επιστημονικές, πνευματικές κ.ά. Η μετασχηματίζουσα μάθηση αφορά το μετασχηματισμό ενός προβληματικού πεδίου αναφοράς, προκειμένου αυτό να γίνει περισσότερο έγκυρο και αξιόπιστο, με το να παρουσιάζει καλύτερα τεκμηριωμένες γνώμες και ερμηνείες για την ενήλικη ζωή των ατόμων. Πρόκειται, με άλλα λόγια, για ένα τρόπο να επιλύει κανείς ένα πρόβλημα μέσω της διαδικασίας ορισμού-επαναδιατύπωσης-επαναπλαισίωσης του προβλήματος. Η οποιαδήποτε λύση στο πρόβλημα, ασφαλώς, είναι απαραίτητο να αιτιολογηθεί μέσω του διαλόγου. Στην εν λόγω διεργασία η φαντασία παίζει έναν εξαιρετικό ρόλο ανίχνευσης του αγνώστου, αποτελώντας ταυτόχρονα εξαιρετικό μέσο δοκιμής της άποψης των άλλων και κρίσιμα των πολλαπλών εναλλακτικών ερμηνειών.

γόμενο και τις ανάλογες λειτουργίες του εγκεφάλου σχετικά με την αποκωδικοποίηση και την ερμηνεία του τι περιέχει «εντός» και τι πιθανά αφήνει σκόπιμα «εκτός»...

6 ... οι οποίες περιλαμβάνουν τόσο συντηρητικούς όσο και προοδευτικούς προσανατολισμούς.

Οι μετασχηματισμοί εμπεριέχουν κριτικό στοχασμό και αποτελούν *συνεχόμενες συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις* ή *ασυνείδητες αφομοιώσεις* (όπως η αφομοίωση μιας άλλης κουλτούρας, λ.χ.), ενώ μπορεί να είναι *εποχιακοί* (ξαφνικοί) ή *βαθμιαία αυξητικοί* (προοδευτικοί μετασχηματισμοί με αποκορύφωμα το μετασχηματισμό μιας νοητικής συνήθειας). Σε γενικές γραμμές, ακολουθούν την παρακάτω πορεία εξέλιξης:

Π.1 Στάδια εξέλιξης των μετασχηματισμών

1. Εμφάνιση αποπροσανατολιστικού διλήμματος
2. Αυτοεξέταση συναισθημάτων (φόβου, οργής, ενοχής, ντροπής κ.ά.)
3. Κριτική αξιολόγηση των υπαρχουσών παραδοχών
4. Επίγνωση της δυσαρέσκειας και «μοίρασμα» με άλλους της διεργασίας του μετασχηματισμού
5. Διερεύνηση των επιλογών για άλλους ρόλους, σχέσεις και δράσεις
6. Δημιουργία ενός σχεδίου δράσης
7. Απόκτηση γνώσεων και άσκηση δεξιοτήτων/εν δυνάμει ικανοτήτων για τη διεξαγωγή του σχεδίου
8. Εξοικείωση με τους νέους ρόλους
9. Απόκτηση ικανότητας και αισθήματος αυτοεκτίμησης, που απαιτούν οι νέοι ρόλοι και οι σχέσεις
10. Επανένταξη στη ζωή υπό τους νέους όρους και τις προοπτικές που πλέον έχουν διαμορφωθεί.

Η όποια ενσυνείδητη εμπειρία μετασχηματίζουσας μάθησης, πάντως, προϋποθέτει ότι το άτομο που επιθυμεί να τη βιώσει πρέπει να πάρει μία *συνειδητή-εμπεριστατωμένη απόφαση* και εν συνεχεία να δράσει με βάση τις στοχαστικές, νέες αντιλήψεις. Από τη δράση δύναται να προκύψουν: α) *άμεση αντίδραση*, β) *καθυστερημένη αντίδραση*, γ) αιτιολογημένη επαναβεβαίωση ενός υπάρχοντος *προτύπου δράσης*. Στο πλαίσιο της δράσης, βεβαίως, απαιτείται η *υπέρβαση* ποικίλων *περιορισμών* (καταστασιακών, πληροφοριακών, συναισθηματικών), γεγονός που συνδέεται στενά με την *απόκτηση νέων μαθησιακών εμπειριών* προκειμένου να δημιουργηθεί η *κίνηση προς τα «εμπρός»* - η νέα κατεύθυνση. Όπως, εξάλλου, ισχυρίζεται ο στοχαστής, «*Ελευθερία δε σημαίνει μόνο να έχει κανείς τη θέληση και τη διάθεση για αλλαγή, αλλά να διαθέτει επίσης τη δύναμη να δράσει για να επιτύχει το σκοπό του*» (Mezirow, 2006, 62).

Καταληκτικά, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι οι ευκαιρίες-δυνατότητες για μετασχηματίζουσα μάθηση πρέπει να γίνουν αντιληπτές υπό το πρίσμα πολιτισμικών προσανατολισμών που είναι ενσωματωμένοι στα πλαίσια αναφοράς των ατόμων (στους θεσμούς, τα έθιμα, τα επαγγέλματα, τις ιδεολογίες, τα συμφέροντα κ.ά.), τα οποία διαμορφώνουν τις προτιμήσεις τους και οριοθετούν το κέντρο της προσοχής τους.

• Η *ενηλικιότητα* σε αντιπαράθεση με την *παιδικότητα* χαρακτηρίζει ένα ηλικιακά ενήλικο άτομο που μπορεί να καθίσταται και να θεωρείται υπεύθυνο για τις πράξεις του. Ένας ενήλικας σε δημοκρατικές κοινωνίες είναι αποδεκτό να μπορεί να κατανοήσει διάφορα ζητήματα, να κάνει ορθολογικές επιλογές και σε μερικές τουλάχιστον περιπτώσεις να μπορεί να δράσει για τα παραπάνω ζητήματα. Η *δύναμη του καθορισμού και του ελέγχου των πράξεων* στο πλαίσιο των επιθυμιών και των προθέσεων των ατόμων συνιστά τον *ορισμό της θέλησης*. Αναμφισβήτητα, η μετασχηματίζουσα μάθηση εμπεριέχει τη διάσταση εκείνη της *θέλησης για δράση*.

Σε αντιδιαστολή με τη μάθηση στους εφήβους, ο Mezirow επικαλείται τους King και Kitchener (1994), καθώς και τους Dobbert, Habermas και Nunner-Winkler (1987, 296), προκειμένου να αποφανθεί ότι *«παρόλο που οι έφηβοι μπορούν να μάθουν να ασκούν κριτικό στοχασμό στις παραδοχές των άλλων, το να γίνει κάποιος κριτικά στοχαστικός σχετικά με τις δικές του παραδοχές φαίνεται ότι είναι πιθανότερο να συμβεί σε ενήλικους»*.

• Η αυτο-στοχαστική μάθηση, σύμφωνα με τον Kegan (1994, 232), μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο μέσα από μια *«άλλη» φιλοσοφία για την εκπαίδευση*, που θα μπορούσε να αποδοθεί με τον όρο της *μετασχηματίζουσας εκπαίδευσης*. Η εν λόγω εκπαίδευση αποτελεί *«διέξοδο από μια εδραιωμένη νοητική συνθήεια»*, επιτρέπει τον αυτοκαθορισμό και εμπεριέχει ποιοτικές αλλαγές ως προς τον τρόπο που μαθαίνουν τα άτομα. Κύριος στόχος της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να ενθαρρύνει τα άτομα να απελευθερώσουν το δυναμικό τους, ώστε μέσα από την αίσθηση του *αυτο-προσδιορισμού* να οδηγηθούν σε περισσότερο αυτοδύναμες και συνειδητές επιλογές για τη ζωή τους. Φυσικά, μια τέτοια διεργασία στη ζωή των ατόμων είναι μια *ατέρμονη διεργασία* που αφορά ολόκληρο το βίο τους (διά βίου) και σε κάθε περίπτωση περιορίζεται από τις εκάστοτε ιστοριοκο-κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες. Για τον αυτο-προσδιορισμό και την αίσθηση αυτονομίας των ατόμων, όμως, απαιτούνται συγκεκριμένες δεξιότητες/ικανότητες, που μόνο μέσα από συγκεκριμένο είδος εκπαίδευσης μπορεί να αποκτήσουν τα άτομα, προκειμένου να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική ζωή του τόπου όπου αναπτύσσονται και ζουν. Το γεγονός αυτό, με τη σειρά του, παραπέμπει στην αναγκαιότητα για *ισότητα ευκαιριών πρόσβασης* στην εκπαίδευση και κατάρτιση για την απόκτηση των σχετικών προσόντων. Σύμφωνα με τον Mezirow, *«Πρέπει να αναρωτιόμαστε: σε ποιους δίνεται η δυνατότητα να αποκτήσουν αυτοδύναμη σκέψη; Ποιοι αποκλείονται, κατηγοριοποιούνται ως άλλοι, προκειμένου να αποκλείονται και, κατά συνέπεια, να εξουσιάζονται;»* (2006, 67).

Στο παραπάνω πλαίσιο, ο ρόλος των εκπαιδευτών ενηλίκων σκιαγραφείται ως εξής:

«Οι εκπαιδευτές ενηλίκων... δημιουργούν ευκαιρίες, ενισχύουν κανόνες που υποστηρίζουν την πιο ελεύθερη και όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη συμμετοχή στο διάλογο και τη δημοκρατική κοινωνική και πολιτική ζωή. Καταβάλλουν κάθε προσπάθεια να μεταβιβαστεί η εξουσία τους στην ίδια την εκπαιδευόμενη

ομάδα και γίνονται όσο το δυνατόν πιο σύντομα συνεργατικοί μαθητές. Αποτελούν παράδειγμα, μοιράζονται τη δέσμευσή τους και δρουν σύμφωνα με τις πεποιθήσεις τους ενθαρρύνοντας και υποστηρίζοντας τους συμμετέχοντες να αξιολογούν κριτικά την αξιοπιστία των κανόνων από εναλλακτικές οπτικές, να καταλήγουν στις καλύτερες δυνατές κρίσεις μέσα στο διάλογο και να δρουν αποτελεσματικά σύμφωνα με αυτές».

Από τη θεωρία στην πράξη

Μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν πρωτοβουλία για τη συγκρότηση Ομάδας. Η περίπτωση του Επιστημονικού Δικτύου Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης (ΕΔΕΕΚ)

Η πρωτοβουλία - η συγκρότηση

Μετασχηματισμός, αλλαγή μορφής σε «κάτι» άλλο, διαφορετικό. Αν αυτό αποτελεί μια βασική ερμηνεία της έννοιας και είναι σύμφωνο με τη θεωρία του μετασχηματισμού, που προαναφέρθηκε, τότε ναι, πράγματι, ομάδα εκπαιδευτικών ξεκίνησε για την ανακάλυψη ενός πεδίου που σχετίζεται άμεσα με αυτούς και την επιμόρφωσή τους, αποτελώντας, ωστόσο, ένα διαφορετικό πεδίο από την αρχική εκπαίδευση, σχετικά νέο για τη χώρα μας. Πρόκειται για την Εκπαίδευση Ενηλίκων (Κόκκος, 2005).

Ο τρόπος να ανακαλύπτει κανείς το χώρο ή το πεδίο ποικίλλει, ανάλογα με τα βιώματα και τις εμπειρίες του. Σε ό,τι αφορά την Ομάδα Αυτομόρφωσης, που συγκροτήθηκε στο ιδρυτικό πλαίσιο του Επιστημονικού Δικτύου Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης (ΕΔΕΕΚ) (www.cretaadulteduc.gr), οι εκπαιδευτικοί μέλη της Κεντρικής Επιτροπής Συντονισμού των Δράσεων του (ΚΕΣΔ) ήλθαν αντιμέτωποι με μια διττή διλημματική κατάσταση (problem posing), στην οποία κλήθηκαν να προβληματιστούν και να αποφασίσουν (Freire, 1977α· Shor, 1992· Τερεζάκη, 2010).

Ο πρώτος άξονάς της (module) αφορούσε το εάν οι ίδιοι, πρωτίστως, επιθυμούσαν και, εν συνεχεία, εάν θα αναλάμβαναν⁷ πρωτοβουλία για τη συνέχιση μιας διαδρομής για εκείνους, καλής πρακτικής για άλλους, με σκοπό την εμπύχωση-επιμόρφωσή τους στην κριτική, επικοινωνιακή, ανθρωπιστική και πολύτεχνη διάσταση της σύγχρονης διδακτικής πράξης. Ταξίδι-πέταγμα, που χρόνια πριν είχε αρχίσει στο πλαίσιο του επιμορφωτικού προγράμματος «Μελίνα-Εκπαίδευση και Πολιτισμός» των ΥΠ.Ε.Π.Θ., ΥΠ.ΠΟ. και Γ.Γ.Λ.Ε., και διακόπηκε το 2004 με την παύση της χρηματοδότησής του (Τερεζάκη, 2006, 2008).

Ο δεύτερος άξονας (module) αφορούσε το εάν οι εκπαιδευτικοί, πέρα από το πέταγμα, ήταν διατεθειμένοι να τολμήσουν, ταυτόχρονα, και ένα άνοιγμα, προκειμένου να διευρύνουν τους επιστημονικούς και προσωπικούς ορίζοντές τους. Σε πρακτικό επίπεδο, αυτό σήμαινε να συννευρεθούν, να ανταλλάξουν α-

7 ...χωρίς θεσμική και οικονομική στήριξη.

πόψεις, εμπειρίες και καλές πρακτικές με ανθρώπους από έναν άλλο, ωστόσο, συναφή χώρο, εκείνο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Και στις δύο παραπάνω περιπτώσεις φάνταζε πολύ προκλητικό το αντίπαλο δέος: Η δύναμη της συνήθειας, οι αντιστάσεις στο άγνωστο, οι μηχανισμοί άμυνας, το «και για ποιον λόγο, τελικά;», το «καλά είμαστε..., τι ψάχνουμε να βρούμε», το «αφού εκείνους δεν τους ενδιαφέρει, γιατί να νοιαστούμε εμείς;» κ.τ.ό. (Rogers, 1998).

Ωθούμενοι αφενός από μία βαθύτατα εσωτερική ανάγκη για περιπέτεια και αυτονομία,⁸ αναζητώντας στο πλαίσιο της αναπτυξιακές, πραξιακές, επικοινωνιακές, πολύτροπα διαδραστικές εμπειρίες και, αφετέρου, όντας προσκεκλημένοι από το νέο (γι' αυτούς) επιστημονικό χώρο, οι εν λόγω εκπαιδευτικοί, αν μη τι άλλο, στάθηκαν κριτικά απέναντι στο πρόβλημα (Knowels, 1980· Dewey, 1929· Rogers, 1969· Kolb, 1984), καθώς η πρόκληση για έρευνα, δράση και ανακάλυψη ήταν μεγάλη (Altricher, Posch και Somekh, 2001). Συνειδητοποίησαν, σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο, πως ο στοχασμός και οι πρακτικές της εκπαίδευσης ενηλίκων, ως επιστημονικό πεδίο, απείχαν ελάχιστα από τις αλήθειες των προσωπικών τους εμπειριών και αναφορικά, κυρίως, όχι τόσο με τον τρόπο πρόσληψης όσο με τον τρόπο εφαρμογής τους. Στο σημείο εκείνο οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν το κενό... Ωστόσο, οι ίδιοι αντιλήφθηκαν πως το συγκεκριμένο γεγονός δεν αφορά, επί της ουσίας του, την τελεολογία της ενήλικης εκπαίδευσης (ανθρωπιστική διάσταση-humanism) της οποίας εκείνοι ήταν υπέρμαχοι και μέσω της Τέχνης⁹ μνημένοι. Αντιθέτως, «διαισθάνθηκαν» ότι η προβληματική και ο στοχασμός θα νοηματοδοτούσαν εκ νέου τις «γνώριμες αλήθειες» τους, θα βοηθούσαν στον επαναπροσδιορισμό των «κληρονομημένων» πεποιθήσεών τους, θα ωθούσαν σε δύσκολες προσπάθειες ερμηνευτικής διεύθυνσης, ώστε να κατανοήσουν ουσιαστικά το «τι», το «πώς» και το «γιατί». Εν τέλει, θα προκαλούσαν την αμφισβήτηση της «υγείας» των ιδεών, ωθώντας τους τις όποιες «αξίες» να τις αντιληφθούν υπό το πρίσμα της διαμόρφωσής τους σε περισσότερο έγκυρες και ενημερωμένες «προοπτικές» (Brookfield, 1995· 2006).

Έτσι, πρώτοι οι εκπαιδευτικοί «καλλιτέχνες», όλων των βαθμίδων και όλων των ειδικοτήτων, και εν συνεχεία «ψαγμένοι» εκπαιδευτές ενηλίκων το τόλμησαν! Προχώρησαν στη σύμπραξη και άδραξαν την ευκαιρία για γνώση, προσωπική ανάπτυξη, επαφή-επικοινωνία και ουσιαστική παρέμβαση στην προσωπική ζωή, στο/στη σχολείο/εκπαίδευση και στην κοινότητα στην οποία οι ίδιοι ζουν... (Freire, 1977α· Mezirow, 2006· Ανδρεάδου κ.ά., 2010). Την ίδια στιγμή ένωσαν τις δυνάμεις τους προκειμένου να συμβάλουν στο νέο πεδίο, πολλά υποσχόμενο για τη χώρα και για τους ίδιους –στο πλαίσιο της βασικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσής τους–, αν και με σοβαρές ελλείψεις και αδυναμίες σε θε-

8 Για τους εκπαιδευτικούς η λέξη «αυτονομία» απέκτησε νόημα μέσα από την οριοθέτηση και, ταυτόχρονα, την ταύτισή της με εκείνη της επιμόρφωσης-εμφύκωσης. Μια διαφορετικού τύπου, δηλαδή, επιμόρφωση από αυτή που μέχρι στιγμής τους παρέχεται από την Πολιτεία.

9 Σε όλες τις μορφές της (εικαστικά, μουσική, χορός-κίνηση, θεατρική και οπτικοακουστική έκφραση).

ωρητικό και σε πρακτικό επίπεδο (κυρίως) ακόμα.¹⁰

Το Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης θεωρήθηκε ιδρυτικά ως ένας *οργανισμός μάθησης* (learning organization) (Τσιμπουκλή, 2004), υπό την ταυτόχρονη έννοια της εθελοντικής «ομάδας αυτομόρφωσης» (Self Learning Team) και του «επιστημονικού πεδίου/σχεδίου λήψης αποφάσεων/επίλυσης προβλημάτων». Σε ό,τι αφορά τη δεύτερη εκδοχή, οι αποφάσεις σε μικρο-επίπεδο αφορούν την ανάπτυξη-δραστηριοποίηση (μεμονωμένα και συλλογικά) των ατόμων-μελών, ενώ σε μακρο-επίπεδο οι αποφάσεις αφορούν τη συμβολή του επιστημονικού οργανισμού ως «συντονιστή»-φορέα μεταξύ διατομεακών συνεργασιών¹¹ που πραγματοποιούνται διεπιστημονικά, στο πλαίσιο του, αποσκοπώντας στην *εμφύχωση*, στη *συννοχή* και στην *ανάπτυξη* της τοπικής *κοινότητας* (Διά Βίου Μάθηση: Ν. 3369, 2005) [www.cretaadulteduc.gr/ (04/2009)].

Ένα φιλόδοξο στρατηγικό σχέδιο

Επί της ουσίας του το Επιστημονικό Δίκτυο αφορά ένα σχέδιο δράσης (Project), που φιλοδοξεί να αποτελέσει ένα μακρόχρονο «πρόγραμμα στρατηγικής» (Τερεζάκη, 2010β· 2010γ), λειτουργώντας ως φορέας σύζευξης α) της *εκπαίδευσης-εκπαίδευσης ενηλίκων*, β) του *πολιτισμού* και γ) της *κοινότητας* υπό το σκεπτικό ότι «Όσο πιο ενεργητική στάση παίρνουν οι άνθρωποι για την εξερεύνηση της πραγματικότητάς τους, τόσο περισσότερο εμβαθύνουν την κριτική γνώση τους γι' αυτήν και γίνονται κάτοχοί της. Δε διστάζουν, δε, να την αλλάξουν ώστε να τους ικανοποιεί» (Freire, 1977a).

Σε ό,τι αφορά την *κατεύθυνση του Σχεδίου Δράσης* του Επιστημονικού Δικτύου, αυτή συναρτάται στενά και με τα τρία πλαίσια αναφοράς του Σχεδίου, δηλαδή το «*εκπαίδευση ενηλίκων*», το «*πολιτισμός*» και το «*κοινότητα*», δίνοντας έμφαση¹² στην άσκηση των δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού/εκπαιδευτή «εν δυ-

10 Σε ό,τι αφορά το επιστημονικό επίπεδο, να υπογραμμίσουμε επιγραμματικά τις πρόσφατες εξελίξεις από την ίδρυση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και στο εξής και τη λειτουργία σε αυτό *Μεταπτυχιακού Προγράμματος στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*, καθώς και τη δράση επιστημονικών σωματείων όπως η *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων* (βλ. Α. Κόκκος, «Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το πεδίο, η κατάσταση, οι προοπτικές», στο: Αυτοαναφορικό τεύχος του *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην κοινότητα. Σε e-διάσταση*, ΕΔΕΕΚ, www.cretaadulteduc.gr). Πρόσφατα η ελληνική Πολιτεία ανοίγει ένα μεγάλο διάλογο για τις εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων στη χώρα προοικαλώντας σε σχετική διαβούλευση τους πολίτες (βλ.: <http://www.opengov.gr/vpepth/>).

11 Βλ. Ανακοίνωση Επιστημονικής Συνάντησης «Τέχνη-Θεραπεία και Εκπαίδευση Ενηλίκων», όπου το Θεραπευτήριο Χρόνιων Παθήσεων Χανίων, ο Σύλλογος Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες και το ΕΔΕΕΚ συμπράττουν σε μια προσπάθεια «διευρυμένης κατανόησης» και «ολιστικής εμπειρίας» μεταξύ εκπαιδευτικών/των ενηλίκων, θεραπευτών και ενεργών πολιτών, με αφορμή τον επιστημονικό «διάλογο» μεταξύ *εκπαιδευτών ενηλίκων* από το χώρο της *εκπαίδευσης*, της *ψυχολογίας* και της *ψυχιατρικής* με έρεισμα την Τέχνη, στην ιστοσελίδα www.cretaadulteduc.gr (23-24/04/2010). Ενδεικτική, επίσης, η συνεργασία του ΕΔΕΕΚ με χώρους πολιτισμού όπως, π.χ., με την ΚΕ Εφορεία Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων [βλ. Τερεζάκη, Χ., στο: *Ανοίξη των Μουσείων*, ΚΕ Εφορεία Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων, Πρακτικά Συνεδρίου 2009, Ρέθυμνο 2010 (υπό έκδοση)].

12 Δίχως, βεβαίως, να αποκλείει τις όποιες ευκαιρίες για την καλλιέργεια δεξιοτήτων που χαρακτηρίζουν «τον εν δυνάμει φιλότεχνο».

νάμει καλλιτέχνη», εκείνου που ενεργοποιούμενος στις δομές της εκπαίδευσης ενηλίκων, σαφέστατα, αναλαμβάνει και ρόλο «κοινωνικού/κοινοτικού εμπνευστή». Το Σχέδιο Δράσης-Εμπύχωσης αφορά κυρίως την αναγνώριση του ρόλου των εκπαιδευτικών-πολιτισμικών εμπνευστών ως αποφασιστικής σημασίας προϋπόθεση για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ενθαρρύνει την ενεργητική συμμετοχή πολιτών στην κοινότητα με στόχο τη δημιουργία μιας κοινότητας που μαθαίνει, μιας κοινότητας σκέψης και κριτικής, μιας κοινότητας που μπορεί να μετασχηματίσει αξίες, ώστε να είναι πολιτισμένη και ανθρώπινη (Hutchins, 1970· Jarvis, 2003). Η εν λόγω κοινότητα,¹³ εκπαιδευτική εν πολλοίς, αποσκοπεί αρχικά στον ενεργητικό χαρακτήρα της επιμορφωτικής διαδικασίας εμπύχωσης των εμπλεκόμενων σε αυτή, ενώ στη συνέχεια επιδίδεται στην ανάληψη πρωτοβουλιών οργάνωσης και συντονισμού της Ομάδας από τα ίδια τα μέλη της, καθώς και στη δικτύωσή της με άλλες ομάδες και δομές (διατομεακές συνεργασίες - cross sector collaborations), όπως φαίνεται παρακάτω.

Η μεθοδολογία της εκπαιδευτικής παρέμβασης

Η μεθοδολογική πρόταση του Σχεδίου, η οποία σε κάθε περίπτωση διέπει το εγχείρημα δράσεων και προγραμμάτων του,¹⁴ δομείται στο δίπτυχο *εκπαίδευση ενηλίκων και πολιτισμός* και προϋποθέτει την άρρηκτη συνεργασία μεταξύ των δύο παραπάνω πλαισίων αναφοράς. Στο εν λόγω διευρυνόμενο πλαίσιο η βιωματικού τύπου *εκπαίδευση των εμπνευστών «διά» της τέχνης* επαληθεύει την εκδοχή που θεωρεί ότι, όσο πιο ενεργητικά γίνονται τα άτομα, τόσο περισσότερο μαθαίνουν, σκέφτονται και εμπλέκονται καθημερινά, αφού: *«Εάν προσέχουμε, συγκρατούμε κατά προσέγγιση: 10% από αυτά που διαβάζουμε, 20% από αυτά που ακούμε, 30% από αυτά που βλέπουμε, 50% από αυτά που βλέπουμε και ακούμε ταυτόχρονα, 80% από αυτά που λέμε, 90% από αυτά που λέμε, ενώ ταυτόχρονα εκτελούμε πράξεις που απαιτούν σκέψη και στις οποίες εμπλεκόμαστε ενεργητικά»* (Mucchielli, στο: Courau, 2000, 28).

Επιπλέον, καθώς οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές της εκπαίδευσης ενηλίκων πλαισιώνονται με *αισθητικά μηνύματα* ήχου, κίνησης, χρώματος και ρόλου, απελευθερώνονται τα συναισθήματα, ενδυναμώνει η έκφρασή τους, νοηματοδοτούνται τα βιώματα και οι εμπειρίες των ενήλικων ατόμων, με αποτέλεσμα οι εμπνευστές (βλ. Βεργίδης και Βαϊκούση, 2003· Τερεζάκη, 2004, 2008, 2009· Τερεζάκη κ.ά., 2009) να ασκούνται:

13 Στο ενδεχόμενο της ανάδυσης μιας κοινότητας που μαθαίνει πρέπει ασφαλώς να λαμβάνονται υπόψη και οι περιορισμοί που αναστέλλουν την πρόοδό της και που, όπως εύστοχα περιγράφει ο Jarvis (2003, 77), αφορούν «στην ιδέα ότι η εκπαίδευση πρέπει να έχει ένα στόχο διαφορετικό απ'ότι η μάθηση ως αυτοσκοπός, η κυριαρχία της ιδέας ότι η εκπαίδευση είναι μόνο η (τυπική) αρχική εκπαίδευση, η αντίληψη ότι η ψυχαγωγία είναι κάτι μη δημιουργικό και μικρής αξίας, άρα αποδέκτες της είναι μόνο εκείνοι που "λουφάρουν"».

14 Σχεδιασμός-υλοποίηση-αξιολόγηση-ανασχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτές ενηλίκων, μουσειοπαιδαγωγούς, επαγγελματίες διάφορων ειδικοτήτων (κυρίως ανθρωπιστικής κατεύθυνσης: κοινωνιολόγων, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών), καλλιτεχνών κ.λπ.

- να μην κυριαρχούν στη μαθησιακή-επικοινωνιακή διαδικασία,
- να αφουγκράζονται όσους διστάζουν να εκτεθούν,
- να ανακαλύπτουν τις αθέατες πλευρές του εαυτού και των συνεκπαιδευόμενων τους,
- να επικοινωνούν και να χαίρονται στο ασφαλές πλαίσιο της μικρής ομάδας αυτομόρφωσης,
- να ανατροφοδοτούνται μέσα από τα «μάτια των άλλων»,
- να ασκούν «αυτοκριτική»,
- να συνειδητοποιούν λαθεμένες κριτικές παραδοχές,
- να αναστοχάζονται και να αναγνωρίζουν την ανάγκη υιοθέτησης νέων παραδοχών και στάσεων,
- να προασπίζονται το δικαίωμα της συμμετοχής του «άλλου».

Στο παραπάνω πλαίσιο, οι συντελεστές τού μη κερδοσκοπικού οργανισμού –επιστήμονες από το χώρο της εκπαίδευσης, του πολιτισμού και της τέχνης– στο σύνολό τους υπερασπίζονται την άποψη ότι η *τέχνη του «εκπαιδεύειν»* αποτελεί ουσιαστικά την «τέχνη» τού να μπορείς να συμμετέχεις, να γοητεύεις και να γοητεύεσαι στην εκπαιδευτική Ομάδα, απολαμβάνοντας τη διαδικασία της μάθησης του τρόπου να σκέφτεσαι, να αλληλεπιδράς και να συνδιαμορφώνεις με άλλους σχέδια και ιδέες που σε εμπνέουν και σε αφορούν σε ολόκληρο το βίο (Διά Βίον, Ν. 3369) (Τερεζάκη, 2007α, 2007β).

Δημιουργείται, έτσι, σταδιακά ένας τύπος εκπαιδευτικού-«καλλιτέχνη» ή διαφορετικά *Εμπνηχωτή*, που προσεγγίζει: τον κριτικά σκεπτόμενο άνθρωπο, εκείνον που συγκρίνοντας και επαναπροσδιορίζοντας τελικά κατανοεί, τον ενεργό συνεργάτη που γνωρίζει «πώς» να κινητοποιεί τα μέλη της ομάδας –στον από κοινού καθορισμένο στόχο–, κυρίως, όμως, τείνει στον διαισθητικό ηγέτη που ξέρει «πώς» να καθιστά «ευ»-αισθητές τις σχέσεις κατά την επικοινωνία στην εκπαιδευτική και στην κοινωνική Ομάδα (Freire, 1977, 110, 112, 126· Μπουραντάς, 2005· Τερεζάκη, 2010β, 2010γ).

Απαραίτητη προϋπόθεση των παραπάνω αποτελεί η συνειδητοποίηση από τα μέλη του *Οργανισμού Μάθησης* του προσωπικού ελλείμματος¹⁵ σε επίπεδο στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων, και η αυτόβουλη θέλησή τους για αναπλήρωση του συγκεκριμένου κενού, μέσα από τη συμμετοχή στον επιστημονικό διάλογο,

15 Οι βασικές αρχές που διαπνέουν το έλλειμμα των εμπνηχωτών απαιτούν: (α) σε επίπεδο στάσεων: θετική σκέψη, πίστη στις ικανότητες των ανθρώπων, κυρίως των περιθωριοποιημένων, δυνατότητα ακρόασης και σεβασμό στις ιδέες των άλλων, δέσμευση στην κοινωνική αλλαγή, ευαισθησία στα φύλα, σεβασμό στον τοπικό πολιτισμό, δυνατότητα πολλαπλών αναγνώσεων των καταστάσεων-ανοικτό μυαλό, διάθεση αντιμετώπισης των προκλήσεων και των ανεπιθύμητων δυσκολιών, υψηλό βαθμό διάθεσης για μάθηση, (β) σε επίπεδο γνώσεων: εκτενή κατανόηση της ανάπτυξης, συμμετοχική προσέγγιση, προσέγγιση με βάση τα δικαιώματα, κοινωνική δομή ισχύος, διαχείριση συγκρούσεων, διαχείριση έργου, και (γ) σε επίπεδο δεξιοτήτων/ικανοτήτων: επικοινωνία/ακρόαση, γλώσσα σώματος, χρήση των συμμετοχικών εργαλείων και τεχνικών (ασκήσεων, παιξίματος ρόλων, παιχνιδιών κ.ά.), κινητοποίηση ομάδων, κοινωνική ανάλυση-καταγραφή εκπαιδευτικών αναγκών, έρευνα συμμετοχής-έρευνα δράσης, διαπραγμάτευση, συγγραφή/τεκμηρίωση, διαχείριση συγκρούσεων, ηγεσία, δεξιότητες διευκόλυνσης.

την ανταλλαγή καλών πρακτικών και την παραγωγή/δημιουργία έργου.¹⁶

Κοινωνική ανάπτυξη-συνοχή και ο ρόλος των εκπαιδευτικών/πολιτισμικών εμπυχωτών

Οι εμπυχωτές στη συνέχεια λειτουργούν ως *διαμεσολαβητές (keyworkers)* και *διευκολυντές (facilitators)* με σκοπό να συμβάλλουν στην ισότιμη κατανομή των εκπαιδευτικών/πολιτισμικών αγαθών των χώρων στους οποίους οι ίδιοι δραστηριοποιούνται. Έντονο χαρακτηριστικό των ημερών μας η ύπαρξη ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων—ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων υποτιμημένων πληθυσμιακών κατηγοριών (γυναικών, ηλικιωμένων, αλλοδαπών, παιδιών, χρηστών, ατόμων με ειδικές ανάγκες κ.ά.), στις οποίες ούτε ουσιαστική δυνατότητα πρόσβασης παρέχεται (Ν. 3369, Διά Βίου Μάθηση) ούτε πραγματική πρόθεση για τη δημιουργία των συνθηκών αλληλεπίδρασης—μεταξύ των χώρων και των συγκεκριμένων ατόμων—υπάρχει, ενώ η μειονότητα των ατόμων που διαβαίνει το εν λόγω κατώφλι¹⁷ βιώνει μια μεμονωμένη, αποσπασματική και μάταιη εμπειρία επιστρέφοντας στο περιθώριο της «σιωπής» και της μη «συμμετοχής» (Σκαλτσά, 1999· Νάκου, 2001· Τερεζάκη, 2007, 2009β). Πολλές φορές, ό,τι συμβαίνει στο τυπικό πλαίσιο αφορά, κατ' επίφαση μόνο, όχι μόνο τις εν λόγω πληθυσμιακές κατηγορίες, μα και τον μέσο πολίτη, αφού η «πραγματικότητά» του ως «επισκέπτη» ελάχιστα ενδιαφέρει. Αναλογικά, τα αποτελέσματα και σε επίπεδο πρωτοβουλιών που σχετίζονται με την *οργάνωση*, τη *στρατηγική*, τις *εκπαιδευτικές πρακτικές*, τα *περιεχόμενα* και τη *σκοποθεσία* τις περισσότερες φορές μάλλον ενισχύουν τον κοινωνικό ανάφαβητισμό και την επιβολή της κυρίαρχης κουλτούρας παρά προωθούν την αλληλεπίδραση των ιδεών και των απόψεων ή ενδιαφέρονται για την αξιοποίηση των βιωμάτων, των εμπειριών και των συναισθημάτων.

Το Στρατηγικό Σχέδιο του ΕΔΕΕΚ¹⁸ στοχεύει στην *καταπολέμηση του «αναλφαβητισμού των εμπυχωτών»* σε δύο επίπεδα:¹⁹ (α) στο ατομικό επίπεδο, όπου η απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων συμβάλλει καθοριστικά στον τρόπο

16 Βλ. στην ιστοσελίδα www.cretaadulteeduc.gr σχετικά με τη διεξαγωγή επιστημονικής ημερίδας, σε συνεργασία με το ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης, με θέμα «Εκπαιδευτική/Πολιτισμική Επικοινωνία και Κοινωνική Εμπύχωση».

17 Όσοι από αυτούς δε τολμήσουν να το διαβούν, έρχονται αντιμέτωποι με την αδυναμία κατανόησης και ερμηνείας των πολιτισμικών συμβόλων-κωδίκων, λόγω της έλλειψης των ανάλογων δεξιοτήτων/ενδυνάμει ικανοτήτων (Νάκου, 2001, 30-36). Το ενδεχόμενο της άρσης του εμποδίου πρόσβασης των συγκεκριμένων ατόμων, στο πλαίσιο της δημιουργίας συνθηκών ουσιαστικής αλληλεπίδρασης των εμπειριών ζωής τους με ανάλογες των «ανθρώπων και των χώρων πολιτισμού», δυνητικά θα οδηγούσε σε δύο, τουλάχιστον, βασικά αποτελέσματα: α) το χάσμα μεταξύ των ατόμων, σε επίπεδο κατανόησης-ερμηνείας-επικοινωνίας, θα μπορούσε να γεφυρωθεί, β) μια νέου τύπου γνώση (μετασχηματίζουσα μάθηση), απαλλαγμένη από στερεοτυπικές στάσεις-πρακτικές στον παροντικό «χώρο» (εδώ) και «χρόνο» (τώρα), θα μπορούσε να δημιουργηθεί-παραχθεί.

18 Τόσο μέσα από την παιδαγωγική του πρόταση όσο και μέσω του αυτοσχέδιου εκπαιδευτικού υλικού που δημιουργείται από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές ενηλίκων.

19 Και στις δύο παραπάνω περιπτώσεις ισχύουν θεμελιώδεις κοινωνιολογικές και ανθρωπιστικές αρχές: (α) η όποια εμπύχωση δεν αφορά βοήθεια που συντηρεί ή προάγει την εξάρτηση και την αδυναμία των

οργάνωσης της εργασίας τους ως μεμονωμένων ατόμων, με άμεσα αποτελέσματα στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στις τυπικές ή άτυπες δομές όπου οι ίδιοι δραστηριοποιούνται, και (β) σε κοινωνικό επίπεδο, όπου η κινητοποίηση κρίσιμης σημασίας φορέων για την ανάπτυξη των τοπικών κοινοτήτων επιτυγχάνεται μέσω των εκπροσώπων τους –εκπαιδευτικών/πολιτισμικών εμπυχωτών του επιστημονικού Δικτύου– που αναλαμβάνουν πρωτοβουλία (διατομεακές συνεργασίες). Η δράση τους αφορά την κατεύθυνση της ενδυνάμωσης των απλών πολιτών στα ζητήματα που τους απασχολούν και την εδραίωση εναλλακτικών τρόπων σκέψης και δράσης των ίδιων των κοινοτήτων (Τερεζάκη, 2007).

Πρόκειται για ένα οραματικό Σχέδιο η εφαρμογή του οποίου συνδέεται στενά με ό,τι αποκαλείται αλλαγή νοοτροπίας.²⁰ Για το λόγο αυτό πιθανόν να συναντήσει πολλές δυσκολίες... Γι' αυτή τη διαφορετική νοοτροπία στην εκπαιδευτική πράξη και στην κοινωνική ζωή, όμως, οι εκπαιδευτικοί, πέρα από τα υποχρεωτικά προγράμματα και τα πιστοποιητικά που σχετίζονται με την εκπαίδευση και την επιμόρφωσή τους, αντιτάσσουν προτάσεις που τους κινητοποιούν στην ουσία τους. Άνθρωποι ενεργητικοί παρά παθητικοί, πιο πρόθυμοι να μάθουν παρά αντιδραστικοί, ποικίλοι και μοναδικοί, που αρνούνται να είναι μέλη μιας απρόσωπης, ομοιογενούς «αγέλης», οι εκπαιδευτικοί συλλογίζονται, χαράσσουν σχέδια, παίρνουν αποφάσεις, έχουν θεωρίες, είναι σκεπτόμενοι επαγγελματίες... Δεδομένου, επίσης, ότι η μάθηση και η παιδεία αποτελούν δικαίωμα όλων των πολιτών, θα ήταν αναμενόμενο από τους εκπαιδευτικούς η Πολιτεία να ενθαρρύνει τον αγώνα και το έργο ανάλογων πρωτοβουλιών, σπάνιων ίσως, μα ευτυχώς υπαρκτών σε όλες τις εποχές και παρά τις δυσχέρειες των παγκόσμιων ή των εθνικών κρίσεων. Η όποια ενθάρρυνση-εμπύχωση από

εκπαιδευόμενων, αλλά καθοδήγηση που προάγει την προσωπική αναζήτηση-κινητοποίηση και την αυξημένη ικανότητα, (β) όπως τα άτομα, έτσι και οι ομάδες ισχυροποιούνται με την άσκηση στη λύση προβληματικών καταστάσεων στο πλαίσιο των οποίων αναπτύσσονται η προβληματική και ο διάλογος, ωθώντας τα μέλη τους στη συνθετική πρόταση-ομαδική λήψη απόφασης. Η μεθοδολογία του ΕΔΕΕΚ μέσω της ενεργοποίησης ομάδων εργασίας (από τα κάτω) ενσωματώνει αυτή την αρχή. (γ) η άμεση συμμετοχή των αποδεκτών είναι κεφαλαιώδης για την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους, και (δ) οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν από κοινού τον έλεγχο κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, συνεπώς και την πλήρη ευθύνη για τις ενέργειές τους, με συνέπεια να αυξάνουν ή να μειώνουν με δική τους ευθύνη τη δύναμη της παρέμβασής τους στην επιστημονική ή την ευρύτερη κοινότητα.

20 Και στις δύο περιπτώσεις, την ατομική και την κοινωνική, η ενδυνάμωση-εμπύχωση βασίζεται σε κάποιες σημαντικές αρχές (βλ. σχετικά στην ιστοσελίδα: <http://www.scn.org/mpfc/modules/emp-intg.htm>):

- η εμπύχωση δεν αφορά εμπύχωση «φιλιανθρωπίας», που προάγει την εξάρτηση και την αδυναμία, μα σε εμπύχωση αξιοποίησης των δυνατοτήτων και των εμπειριών τους, ενισχύοντας έτσι δεξιότητες και προάγοντας την αυτόρραξη και την αυξημένη ικανότητα των ατόμων,
- η ομάδα αυτομόρφωσης-οργανισμός μάθησης ενδυναμώνει μέσα από την άσκηση στη λύση προβλημάτων (αζόμη και των οικονομικών) και μέσα από τη συμβολή των μελών της στη δυναμική των σχέσεων, στη σύγκρουση και στη διαπραγμάτευση, αλλά και στη σύνθεση και στην παραγωγή έργου,
- η ενεργός συμμετοχή των εμπλεκόμενων μελών θεωρείται το «Α» και το «Ω»,
- απότερος στόχος θεωρείται το να αναλάβουν οι συμμετέχοντες τον πλήρη έλεγχο της εκπαιδευτικής-εμπυχωτικής διαδικασίας, να συμμετάσχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και να αναλάβουν την πλήρη ευθύνη για τις ενέργειες που θα οδηγήσουν στην ενδυνάμωση και στην «ενηλικιότητά» τους.

την πλευρά του κράτους αφορά την ηθική υποστήριξη, την αναγνώριση της αξίας της έκφρασης της άποψης, τη σημασία της ύπαρξης του βήματος διαλόγου... Κυρίως, όμως, αφορά την αντίληψη που η ίδια η Πολιτεία έχει για τους εκπαιδευτικούς λειτουργούς της, και τον αναστοχασμό, από την πλευρά της, όταν τους προσκαλεί ή σκοπιά τους παραμελεί σε συζητήσεις για τα εκπαιδευτικά ζητήματα...

Μέσα από «τα μάτια» άλλων

...Τον επίλογο του παρόντος άρθρου σκιαγράφησαν άνθρωποι από το χώρο της εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο πρώτο σύγγραμμα²¹ του νεοσύστατου επιστημονικού φορέα σημειώνεται εισαγωγικά:

«Το κείμενο [το Δίκτυο (η έμφαση της συγγραφέως)] έρχεται να συμβάλει σε αυτό ακριβώς το σημείο. Μέσα από βιωματικές πρακτικές εκπαίδευσης ενηλίκων η νόηση, οι αισθήσεις και η έκφραση φωτίζουν την τέχνη (και το αντίστροφο) και αναδεικνύουν τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών που καινοτομούν, επενδύοντας στις εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας και μάθησης [...] εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών που αισιοδοξούν ότι η δουλειά τους θα προβληματίσει, θα εμπνεύσει, θα κινητοποιήσει και άλλους προκειμένου να συνδεθεί η Θεωρία με την Πράξη, η Εκπαίδευση με την Τέχνη, το Άτομο με την Ομάδα, το όραμα με την ελπίδα ...» (Εμβαλωτής, 2010, 5).

Σε ό,τι αφορά στην πρωτοβουλία, ο Δ. Βεργίδης σημειώνει:²² «... Οι πρωτεργάτες του Δικτύου αντί να περιοριστούν σε αιτήματα προς δημόσιους φορείς, σε καταγγελίες και στην προσδοκία μιας άνωθεν σωτήριας κυβερνητικής παρέμβασης, κινητοποιήθηκαν οι ίδιοι, αυτο-οργανώθηκαν και δημιούργησαν ένα Δίκτυο ανάπτυξης των ίδιων, των εν δυνάμει ενδιαφερομένων με τις ίδιες ανησυχίες, και της τοπικής κοινωνίας... Πώς μια πρωτοβουλία θα επηρεάσει το συνολικό τοπίο της ελληνικής εκπαίδευσης (τυπικής, μη τυπικής και άτυπης); Η απάντηση δεν είναι προκαθορισμένη ούτε εγγυημένη..., ωστόσο, πιστεύω ότι κάνατε δυο πολύ σημαντικά βήματα: α) δημιουργείτε ένα ρυθμικό ανάπτυξης του προβληματισμού, παραγωγής τεχνογνωσίας και έρευνας και επικοινωνίας, β) συμπεριλαμβάνετε στο έργο σας τη διασύνδεσή σας με άλλα συναφή σωματεία, συλλόγους, ερευνητικά κέντρα, δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς με ανάλογους σκοπούς. Η πρόταση είναι, παράλληλα με τις προβλεπόμενες δραστηριότητές σας, το Δίκτυό σας να δώσει έμφαση στην έρευνα, ...ώστε να γράψετε εσείς οι ίδιοι την ιστορία του εγχειρηματός σας, συγκεντρώνοντας ερευνητικό υλικό που θα το χρησιμοποιήσετε για τον κριτικό αναστοχασμό του δημιουργικού σας έργου» (2010).

Ακολουθούν μερικές σκέψεις²³ στις οποίες μπορεί κανείς να διακρίνει την ενσυναίσθηση σχετικά με την εν λόγω προσπάθεια:

«... στις αρχές της δεκαετίας που διανύουμε είχα την τύχη να βρεθώ σε μια ο-

21 με τίτλο: «Εναρκτήρια Συνάντηση, το “Α” ίσως και το “Ω”, από τη Θεωρία στην Πράξη».

22 Χαίρετισμός στο «Αυτοαναφορικό» τεύχος του επιστημονικού περιοδικού «Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα. Σε ε-Διάσταση», ΕΔΕΕΚ (www.cretaadulteduc.gr), Χανιά, 2010.

23 Βλ. ό.π.

μάδα έμπειρων και βαθιά συνειδητοποιημένων επαγγελματιών του χώρου. Την ομάδα αυτή αποτελούσαν μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, που με την καθοδήγηση και την ηγεσία του καθηγητή Αλέξη Κόκκου ανέπτυξαν το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στην εκπαίδευση ενηλίκων στο προαναφερόμενο πανεπιστήμιο και αργότερα ίδρυσαν την Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων... Όταν κάποια στιγμή, για προσωπικούς λόγους, απείχα από την αλληλεπίδραση αυτής της ομάδας, έχω την αίσθηση ότι βίωσα μια από τις μεγαλύτερες συναισθηματικές και διανοητικές απώλειες στη ζωή μου... Διαισθάνομαι την ανάγκη για επικοινωνία που τους οδήγησε να φτιάξουν την ομάδα, τη συλλογικότητα... το δίκτυο. Κατανόω την αγωνία για να διατηρηθεί η ομάδα, να συγκεραστούν οι διαφορετικές απόψεις, να γεννηθεί κάτι νέο, κάτι καινούριο. Είμαι σε θέση από τη δική μου εμπειρία να συναισθανθώ τη συγκίνηση της δημιουργίας...» (Κουλαουζίδης, 2010).

Κλείνοντας το παρόν άρθρο, όσοι και όσες συναρπάζονται με παρόμοια «αξιδέματα» προσκαλούνται να προβληματιστούν με το ακόλουθο απόσπασμα ενός σημαντικού στοχαστή της εκπαίδευσης ενηλίκων:

«Χρειαζόμαστε τους άλλους για να λειτουργήσουν ως κριτικοί καθρέπτες που θα αναδείξουν τις παραδοχές μας για λογαριασμό μας και θα τις αντικατοπτρίσουν σ' εμάς με έναν ανοίκειο, εκπληκτικό και ενοχλητικό τρόπο. Χρειαζόμαστε, επίσης, τους κριτικούς μας φίλους, για να μας παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη, να μας δώσουν αναφορές από το μέτωπο των δικών τους κριτικών διαδικασιών» (Brookfield, 2006, 177).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ανδρεάδου, Χ. - Καπλιδάκη, Ν. - Μαρκουλάκη, Ρ. - Μιχαήλ, Μ. - Τερεζάκη, Χ. (2010), «Εναρκτήρια Συνάντηση το Α ίσως και το... Ω: Οι άνθρωποι και ο Χώρος. Χάσιμο χρόνου ή μήπως αξίζει τον κόπο;», στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα. Σε e-Διάσταση*, τ. Αυτοαναφορικό, ΕΕΕΚ, Χανιά (www.cretaadulteduc.gr).
- Βεργίδης, Δ. (επιμ.) (2003), «Διά Βίου Εκπαίδευση, Εκπαιδευτική Πολιτική και Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας», στο: Βεγκρής, Λ. - Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), (2003), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, ΓΓΕΕ, Αθήνα.
- Βεργίδης, Δ. - Βαϊκούση, Δ., (2003), *Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός-Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, ΥΠΕΠΘ-ΥΠ.ΠΟ.-ΓΓΛΕ, Αθήνα
- Βεργίδης, Δ. (2010), Η πρωτοβουλία μιας μικρής ομάδας ανθρώπων με μεγάλες προοπτικές, δυο ερωτήματα, μια απάντηση και μια πρόταση, τ. Αυτοαναφορικό, στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα. Σε e-Διάσταση*, ΕΔΕΕΚ, Χανιά (www.cretaadulteduc.gr).
- ΕΚΕΠΙΣ «Εισαγωγή» στο: *Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές της θεωρητικής κατάρτισης*, τ. 1, Αθήνα.
- Εμβλωτής, Α. (2009), «Πρόλογος», στο: Τερεζάκη, Χ. και Συνεργάτες, 2009, *Εναρκτήρια Συνάντηση: Το «Α» ίσως και το «Ω»... Από τη Θεωρία στην Πράξη*, ΕΔΕΕΚ, Αθήνα.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001), *Η πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής διά βίου μάθησης*, 21/11/2001.

- Κόκκος, Α. (2002) (επιμ.), *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Κόκκος, Α. (2005), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το Πεδίο*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Κόκκος, Α. (2009), «Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το πεδίο, η κατάσταση, οι προοπτικές», στο: τ. Αυτοαναφορικό, *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα. Σε e-ΔΙΑΣΤΑΣΗ*, ΕΔΕΕΚ, Χανιά (www.cretaadulteduc.gr).
- Κοσσυβάκη, Φ. (1998), *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, Gutenberg, Αθήνα.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2010), «Μερικές σκέψεις για την προσπάθεια του ΕΔΕΕ Κρήτης», τ. Αυτοαναφορικό, *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα. Σε e-Διάσταση*, ΕΔΕΕΚ, Χανιά (www.cretaadulteduc.gr).
- Μπουραντάς, Δ. (2005), *Ηγεσία*, Κριτική, Αθήνα.
- Νάκου, Ε. (2001), *Εμείς τα πράγματα και ο πολιτισμός*, Νήσος, Αθήνα.
- Παΐζης, Ν. – Θεοδωρίδης, Μ. (1995, 2000), *Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός*, Υπ.Ε.Π.Θ. - ΥΠ.ΠΟ. – Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα.
- Σκαλτσά, Μ. (1999), *Για τη Μουσειολογία και τον Πολιτισμό*, Εντευκτήριο, Θεσσαλονίκη.
- Τερεζάκη, Χ. (2004), *Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός ως εναλλακτική μορφή επικοινωνίας και μάθησης*, Μεταπτυχιακή Εργασία Ειδίκευσης, ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ρέθυμνο.
- Τερεζάκη, Χ. (2006), «Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα - ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός. Μια ευέλικτη πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τ. 6, σ. 97-115.
- Τερεζάκη, Χ. (2007α), «Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τοπικές συνειδήσεις, νησίδες ζωής-δημιουργίας... διά βίου. “ΜΕΛΙΝΑ - Εκπαίδευση και Πολιτισμός”, Χανιά 2001-2004», στο: *«Λαϊκός Πολιτισμός και Πολιτιστικοί Φορείς»*, Πρακτικά Β' Διεθνούς Συνεδρίου, Επιστημονικό Ίδρυμα Πολιτισμού και Εκπαίδευσης (ΕΙΠΕ), Βόλος (υπό έκδοση).
- Τερεζάκη, Χ. (2007β), *«Η Τέχνη και ο Πολιτισμός στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών - Μια διά βίου σχέση»*, Εισήγηση σε Επιστημονική Ημερίδα του ΟΕΠΕΚ με θέμα: «Εκπαίδευση και Πολιτισμός». Ανακτήθηκε: Μάιος, 05, 2007, από <http://www.oepек.gr/WORD%20DOC/terezaki%20omilia%20iraklio.pdf>
- Τερεζάκη, Χ. (2008), *Η Πολιτισμική Αγωγή στην καθημερινή Διδακτική Πράξη*, Ιδίας, Αθήνα.
- Τερεζάκη, Χ. (2008), «Σχολείο Παιδείας και Πολιτισμού. Μια οραματική πρόταση στην επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών... Μια αδήριτη αναγκαιότητα». στο: *Η Τέχνη και ο Πολιτισμός ως ευέλικτο πεδίο διαθεματικών προσεγγίσεων, Επιστήμες της Αγωγής* (Πρακτικά Συνεδρίου, 13-14 Μαΐου 2006 - Θεματικό Τεύχος 2008), Πανεπιστήμιο Κρήτης, ΠΤΔΕ, Ρέθυμνο.
- Τερεζάκη, Χ. (2009α), «Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός: Η αισθητοποίηση έργου τέχνης ως σύγχρονη εκπαιδευτική τεχνική για την ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Η περίπτωση βιωματικού εργαστηρίου - Από τη θεωρία στην πράξη». Στο: *Επιστήμες της Αγωγής* (2009, τ. 1), Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Τερεζάκη, Χ. (2009β) «ΕΔΕΕ.Κ.: Μια Εκπαιδευτική-Πολιτισμική Παρέμβαση για την ανάπτυξη και τη συνοχή της τοπικής κοινότητας μέσω της δικτύωσης και της ενδυνάμωσης των πολιτισμικών της εμψυχωτών», στο: *Άνοιξη των Μουσείων 2009*, Πρακτικά Συνεδρίου του ΥΠ.ΠΟ. και της ΚΕ Εφορείας Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων, Ρέθυμνο.
- Τερεζάκη, Χ. (2009γ) *«Εκπαίδευση και Πολιτισμός: Απόπειρες Σχεδιασμού - Υλοποίησης Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Υλικού με τη Μέθοδο Project, από τη Θεωρία στην Πράξη»*, έκδ. ιδίας, Αθήνα.
- Τερεζάκη, Χ. και Συνεργάτες (2009δ), *«Εναρκτήρια Συνάντηση: το “Α” ίσως και το “Ω” ... Από τη Θεωρία στην Πράξη»*, Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης (ΕΔΕΕ.Κ.), Αθήνα.

- Τερεζάκη, Χ. (2010α), Η εισαγωγή του Πολιτισμού στη Μετ-Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών. Μια ποιοτική παράμετρος - προκλητική δυνατότητα για το σύγχρονο ρόλο των Διδασκαλείων. Στο: Βέμη-Νάκου (επιμ.), *Μουσεία και Εκπαίδευση*, Πρακτικά συνεδρίου 2007, Νήσος, Αθήνα.
- Τερεζάκη, Χ. (2010β), «ΕΔΕΕΚ: Η Ομάδα Αυτομόρφωσης «Αλχημιστές» ως περίπτωση Στρατηγικής και Ηγεσίας», στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, ΕΕΕΕ, Αθήνα (υπό δημοσίευση).
- Τερεζάκη, Χ. (2010γ), «ΕΔΕΕΚ: Το πρόγραμμα των 100 πρώτων ημερών (Project 100)», *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος (υπό δημοσίευση).
- Τερεζάκη, Χ. (2010δ), «*To Project ως ενεργητική μορφή επικοινωνίας και μάθησης στην Αρχική και στην Ενήλικη εκπαίδευση*», Διδακτορική Διατριβή (εν εξελίξει), ΕΑΠ, Πάτρα.
- Τσιμπουκλή, Α. (2004), «*Η βιωματική εκπαίδευση σε Οργανισμούς*», στο: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων - 1^ο Συνέδριο (2004), Μεταίχμιο, Αθήνα.

Ξενόγλωσση

- Belah R. et al. (1985), *Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life*.
- Belenky, J. et al. (1986), *Women's way of knowing*, Basic Books, New York.
- Brookfield, S. (2006), *The Skillful Teacher on technique, trust, and responsiveness in the classroom*, 2nd edition, Jossey Bass, San Francisco.
- Bruner, J. (1996), *Frames for Thinking. Ways of making Meaning, at Modes of Thought* (supv) D. Olson & N. Torrance, Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1916), *Education and Democracy*, The Free Press, New York.
- Dewey, J. (1929). *Experience and nature*. La Salle, IL: Open Court Publishing.
- Dobbert, P. - Habermas, J. - Nunner-Winkler, G. (1987), «The Development of the Self», at: *Critical Theories of Psychological Development*, (supv) J. Broughton, Plenum, New York.
- Gardner, H. (1993), *Multiple Intelligences*, Basic Books, New York.
- Gould, R. (1978), *Transformations: Growth and Change in Adult Life*, Simon and Schuster, New York.
- Habermas, J. (1984), *The Theory of Communicative Action*, v. 1, *Reason and the Rationalization of Society* (transl. T. McCarty), Beacon Press, Boston.
- Heron, J. (1988), «Validity in Comparative Inquiry», at: *Human Inquiry in Action*, (supv) Peter Reason, Sage, London.
- Hutchins, P.M. (1970), *The Learning Society*, Penguin, Harmondsworth.
- Kegan, R. (1994), *In Our Heads: The Mental Demands of Modern Life*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- King, P. - Kitchener, K. (1994), *Developing Reflective Judgment*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Kitchener, K. (1983), «Cognition, Metacognition and Epistemic Cognition», *Human Development*, 26, 222-223.
- Knowles, M.S. (1980), *The Modern Practice of Adult Education*, Association Press, Chicago.
- Kolb, D. (1984), *Experiential Learning*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Kuhn, D. (1996), «Is Good Thinking Scientific Thinking?», at: *Modes of Thought* (supv) D. Olson & N. Torrance, Cambridge University Press, New York.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey Bass, San Francisco.
- Rogers, C. (1969), *Freedom to learn*. Columbus, OH: Merrill.
- Shor, I. (1992), *Empowering Education*, The University of Chicago Press, Chicago and London.
- UNESCO (1996), *Learning. The Treasure within*, Publishing.

Μεταγλωττισμένη

- Altricher, H. - Posch, P. - Somekh, B. (2001), *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*, Μεταίχμιο, Αθήνα.

- Belenky, M. - Stanton, A. (2006), «Ανισότητα, ανάπτυξη και σχεσιακή γνώση». Στο: Mezirow και συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Courau, S. (2000), *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Eisner, W. (2000), *Αναλυτικά Προγράμματα και Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών*, Λευκωσία.
- Freire, P. (1970/ ελληνική μτφρ. 1977α), *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*, Ράππας, Αθήνα.
- Freire, P. (1977), *Πολιτιστική Δράση για την Κατάκτηση της Ελευθερίας*, Καστανιώτης, Αθήνα.
- Goleman, D. (1998), *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*, Ελληνικά Γράμματα, κστ' έκδοση, Αθήνα.
- Jarvis, P. (2003), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και πράξη*, Μεταίχμιο Αθήνα.
- Mezirow και Συνεργάτες (2006), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- ΟΟΣΑ (1977) στο: Rogers (2002).
- Rogers, A. (1998), *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- UNESCO (1976), στο: Rogers (2002).

Ιστοσελίδες

www.cretaadulteduc.gr

<http://www.opengov.gr/ypepth/>

<http://www.scn.org/mpfc/modules/emp-intg.htm>

Η Λογοτεχνία στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Η περίπτωση του νέου Ανθολογίου των τάξεων Α'-Β' και Γ'-Δ' του Δημοτικού Σχολείου

Ελένη Μαράκη

*Σχολική Σύμβουλος 7ης Περιφέρειας
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ηρακλείου*

Η εξέλιξη της πολυπολιτισμικής κοινωνίας και τα εκπαιδευτικά συστήματα

Η κοινωνία δεν είναι ένα στατικό και αναλλοίωτο σύστημα, αλλά ένας ζωντανός οργανισμός, που επαναπροσδιορίζεται και υπόκειται σε αλλαγές. Τα σύγχρονα δεδομένα, των μαζικών μετακινήσεων πληθυσμών μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών και από τις τρίτες χώρες προς την Ευρώπη, των διεθνών εξελίξεων στην οικονομία καθώς και της μεταστροφής των πολιτισμικών αξιών, επιβάλλουν τη χρήση του όρου *πολυπολιτισμική κοινωνία*, για να περιγραφεί η ύπαρξη μιας εθνοτικής και πολιτισμικής πολλαπλότητας και ανομοιογένειας.

Με τον όρο αυτό, σε κανονιστικό προσανατολιστικό επίπεδο, εννοούμε την ισότιμη συνύπαρξη ατόμων και ομάδων που προέρχονται από διαφορετικές κουλτούρες και εθνότητες. Σε επίπεδο κριτικής, η έννοια *πολυπολιτισμική κοινωνία* στρέφεται κατά των φραγμών, της εχθρότητας, των προκαταλήψεων, της διάκρισης και του ρατσισμού. Οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες, στις οποίες ζουν διάφορες εθνοτικές-πολιτισμικές ομάδες, πρέπει να αναγνωρίσουν την εθνοτική-πολιτισμική πολλαπλότητα. Διαφορετικά, η μη αναγνώριση των πολιτισμικών στοιχείων κάθε κουλτούρας οδηγεί στην εθνικιστική έξαρση, ενώ η αναγνώριση των στοιχείων αυτών καθιστά τα άτομα ικανά να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνική ζωή. Με την πολυπολιτισμική προσέγγιση αμβλύνονται τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις εις βάρος των μειονοτήτων, διευκολύνεται η επιτυχής σχολική ένταξη των μειονοτικών μαθητών και εξασφαλίζεται μεγαλύτερη ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών (Ανδρούσου και Μάγος, 2001).

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω εξελίξεων, κρίνεται επιτακτική πλέον η ανάγκη δημιουργίας νέων δεδομένων στα εκπαιδευτικά συστήματα, πρόκληση που αντιμετωπίζει και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς καλείται να αναγνωρίσει τους «άλλους» μαθητές ως ίσους, να τους εντάξει και να τους βοηθήσει στην προσπάθειά τους για πρόοδο, παρέχοντάς τους, ταυτόχρονα, τη δυ-

νατότητα να αξιοποιήσουν τα χαρακτηριστικά που φέρουν από τη χώρα προέλευσής τους.

Εκπαίδευση στην πολυπολιτισμική/διαπολιτισμική κοινωνία και πολιτισμική ερμηνευτική

Την εξέλιξη της κοινωνίας οφείλει να ακολουθεί και η εκπαίδευση, για να υπάρχει αρμονία μεταξύ σχολείου και κοινωνίας. Με την εφαρμογή προγραμμαμάτων πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης δίνεται έμφαση στην πολιτισμική διαφορά και υποστηρίζεται η άποψη ότι η αναγνώριση της ιδιαίτερης κουλτούρας των μαθητών θα επιφέρει την ένταξή τους στη σχολική πραγματικότητα. Επιπλέον, η πολυπολιτισμική προσέγγιση βασίζεται στη θέση ότι η αυτοεκτίμηση των μαθητών των μειονοτήτων ενισχύεται, όταν στο σχολικό λόγο περιλαμβάνονται και ο πολιτισμός και η κουλτούρα τους (Ανδρούσου και Ασκούνη, 2001). Εξάλλου, τα παιδιά έχουν πιθανότητες να πετύχουν στο σχολείο και στη ζωή, αν παράλληλα με τις βασικές δεξιότητες που επιδιώκεται να κατακτήσουν καλλιεργούνται επίσης και η αυτοεκτίμηση, η εκτίμηση των άλλων, τα δημοκρατικά ιδεώδη, η αξία της συνεργασίας και ο σεβασμός της διαφορετικότητας των ανθρώπων.

Η αποτροπή φοβικών καταστάσεων είναι πολύ σημαντική, καθώς βοηθάει στη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης με όλα τα παιδιά. Πρακτικές που μπορούν να συνεισφέρουν στην επίτευξη αυτού του στόχου είναι η ασφαλής υποδοχή του παιδιού στη σχολική τάξη και η σταθερότητα στην οριοθέτηση, η στενή συνεργασία με το παιδί για να διαπιστωθεί τι το ενοχλεί στο σχολείο, η αυξημένη προσοχή για αποτροπή πιθανής θυματοποίησης του μαθητή από τους συνομηλίκους, ο προγραμματισμός συγκεκριμένων στόχων και η ενίσχυση του παιδιού, η ενθάρρυνση της συμμετοχής του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία και η βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Ο δάσκαλος οφείλει να χρησιμοποιεί ευέλικτα σχήματα μάθησης, ώστε να αναγνωρίζεται η προσπάθεια του μαθητή για συμμετοχή. Με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, το παιδί μπορεί σταδιακά να μάθει να αποχωρίζεται τα αγαπημένα πρόσωπα της οικογένειάς του και να συνδέεται συναισθηματικά και με άλλα πρόσωπα του περιγύρου, με τους άλλους, τους διαφορετικούς και όμοιους συμμαθητές του, σε μια ισότιμη σχέση αλληλεγγύης, αλληλοεκτίμησης και αλληλοσεβασμού για τη διαμόρφωση μιας αυτόνομης ταυτότητας (Μπίμπου-Νάκου, 2004).

Στην παιδαγωγική πρακτική της πολιτισμικής ερμηνευτικής τα κείμενα αποτελούν ερμηνείες. Ο μαθητής θα μελετήσει και θα κατανοήσει το κείμενο ως φορέας και παραγωγός ερμηνειών και θα συνειδητοποιήσει, συνεπώς, ότι είναι δημιουργός των κοινωνικών σημασιών που αποδίδονται στο χώρο όπου δραστηριοποιείται (Αποστολίδου, Καπλάνη και Χοντολίδου, 2004).

Η ανάπτυξη διευρυμένων δεξιοτήτων είναι, όμως, απαραίτητη για να υπάρξουν αλλαγές στον τρόπο της ανάγνωσης και της ερμηνευτικής των κειμένων, που μπορεί να επιτευχθεί, αν οι μαθητές αποκτήσουν *πολιτισμική* εγγραμματοσύνη. Η εμπειρία της ποικιλίας των παιδαγωγικών τεχνικών, όπως είναι οι θεατρικές,

οι εικαστικές, οι περιβαλλοντικές κ.λπ., συμβάλλει στην κατανόηση των πολλαπλών πηγών της γνώσης για την κατάκτησή της καθώς και στην ακύρωση του σχολικού εγχειριδίου ως μοναδικής γνωστικής πηγής (Χρησιτίδου-Λιοναράκη, 2001).

Οι πολιτισμικές πρακτικές που σχετίζονται με τα κείμενα, όπως η καλλιτεχνική και η θεατρική έκφραση και η γραφή, αποτελούν μέρος της παιδαγωγικής σχέσης, που είναι η κύρια πολιτισμική πρακτική.

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Πολύ σημαντικό ρόλο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση παίζει η λογοτεχνία, η οποία, εκτός από την αγάπη για το διάβασμα, την ανάγνωση, τη γραφή, τις πολιτισμικές εμπειρίες, βοηθάει και στην ανάπτυξη της αποδοχής της διαφορετικότητας και της διαπολιτισμικής κατανόησης (Αποστολίδου, Καπλάνη και Χοτζολίδου, 2004).

Μια δυναμική μαθησιακή κατάσταση στην οποία οι μαθητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με τα κείμενα δημιουργείται μέσω των λογοτεχνικών κειμένων. Η ικανότητα έκφρασης και επικοινωνίας ενισχύεται μέσα από την ποικιλία των κειμένων, του διαλόγου που αναπτύσσεται, των παιγνιδιών δραστηριοτήτων, της αφήγησης των ιστοριών από τα παιδιά, τον δάσκαλο ή άλλον ενήλικα, πρακτικές που οδηγούν, επίσης, στην καλλιέργεια της αίσθησης της ιστορικής συνείδησης.

Η λογοτεχνία δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να γνωρίσουν βιώματα άλλων ατόμων και να κατανοήσουν τα συναισθήματά τους, κάτι που θεωρείται απαραίτητο στη σημερινή εποχή με την έντονη παρουσία αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να ταυτιστούν με χαρακτήρες και καταστάσεις, να εξοικειωθούν με τα προσωπικά τους συναισθήματα, να αναγνωρίσουν και να αποδεχτούν συναισθήματα ανθρώπων με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Οι μαθητές μπορούν μέσα από τα κείμενα του Ανθολογίου να εκφράσουν δικές τους εμπειρίες, προβληματισμούς και βιώματα. Οι ταυτότητες των παιδιών μπορεί να χρησιμοποιούνται ως αφετηρία για τις μαθησιακές δραστηριότητες. Οι μαθητές από την πρώτη επαφή με το Ανθολόγιο αποκτούν τη δυνατότητα να φέρνουν στο προσκήνιο τις δικές τους ταυτότητες, ανταλλάσσοντας πληροφορίες για τις οικογένειές τους, το περιβάλλον όπου έζησαν, την πόλη ή το χωριό τους, το πρώτο τους σχολείο.

Στερεότυπα και μύθοι για ανθρώπους, λαούς και κοινωνικές ομάδες μπορούν να διαλυθούν (ή να δικαιωθούν) μέσα από τη λογοτεχνία. Η πολυτροπική προσέγγιση των κειμένων της λογοτεχνίας μπορεί να αποτρέψει τη δημιουργία και τη διατήρηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων, καθιστώντας τα προσβάσιμα από όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το κοινωνικο-μορφωτικό και γνωστικό τους υπόβαθρο. Ταυτόχρονα, μέσα από την παιδική λογοτεχνία ο δάσκαλος έχει τη δυνατότητα να πετύχει θετική και ακριβή αντιπροσώπευση όλων

των πολιτισμών. Πολύτιμες είναι οι ιστορίες και οι συζητήσεις που εστιάζουν στην αξία και στα αποτελέσματα της συνεργασίας των λαών, στη θέση ιστοριών βίας και πολέμου.

Δραστηριότητες ενσυναίσθησης, όπως το να ζητείται να τοποθετηθούν οι μαθητές στη θέση του άλλου, είναι θεμιτές. Με τον τρόπο αυτό κάθε μαθητής θα έλθει στη θέση του άλλου παιδιού, που υποφέρει εξαιτίας των δυσκολιών που συναντά, και θα συναισθανθεί ότι όλοι οι άνθρωποι, όταν συναντούν παρόμοιες δυσκολίες, αισθάνονται το ίδιο. Έτσι, όχι μόνο θα κατανοήσουν τα παιδιά τα συναισθήματα των άλλων, αλλά θα επιτευχθεί και ο στόχος της αποφυγής της αρνητικής κριτικής και κάθε μαθητής θα γίνει συμπαραστάτης του διπλανού του. Το σημαντικό στη διαδικασία αυτή είναι ότι μέσα από αυτή τη δραστηριότητα δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες, ώστε τα παιδιά να «διαβάσουν» την κοινωνική πραγματικότητα βιώνοντάς την ταυτόχρονα (Ανδρούσου και Μάγος, 2001).

Η σχέση της λογοτεχνίας με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση διαφαίνεται, ακόμη, από τη χρήση και μελέτη λογοτεχνικών κειμένων, ανεξαρτήτως εθνικότητας. Πρόκειται για κείμενα τα οποία ευαισθητοποιούν τους μαθητές σε προβλήματα που τους αφορούν, προκαλούν το ενδιαφέρον τους και τους κινητοποιούν (Χοντολίδου, 2004).

Μέσα και μέθοδοι διαπολιτισμικής προσέγγισης στη λογοτεχνία

Α. Πρόσκληση καλλιτεχνών (ποιητών, λογοτεχνών ή άλλων καλλιτεχνών από την κοινότητα των αλλόγλωσσων μαθητών) στο σχολείο: Παρέχει τη δυνατότητα εμπλουτισμού της μαθησιακής διαδικασίας με ερεθίσματα και νέες εμπειρίες, και συμβάλλει στην αυτοεκτίμηση των μειονοτικών ομάδων.

Β. Παιχνίδια ρόλων και θεατρικό παιχνίδι μέσα από τα κείμενα, πολλά από τα οποία μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για τη διαμόρφωση κοινωνικών παιχνιδιών. Έτσι, μέσα από την εναλλαγή ρόλων, δημιουργείται ένα πλαίσιο επικοινωνίας.

Γ. Παρουσίαση καλλιτεχνικών έργων από διαφορετικούς πολιτισμούς στη σχολική τάξη: Εμπλουτίζει τα οπτικά ερεθίσματα και την αισθητική των παιδιών, με συνέπεια να κατακτούν μορφές τέχνης από διαφορετικές κουλτούρες (Ζιώγου-Καραστεργίου και Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1981).

Δ. Άξονες συζήτησης και προβληματισμού μέσα από τα κείμενα: Μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα δίνεται η ευκαιρία να θιγούν παγκόσμια προβλήματα, ώστε να δοθεί το έναυσμα για συζήτηση και επίλυση σημαντικών ζητημάτων, όπως ο ρατσισμός, η μετανάστευση, η βία, οι διακρίσεις, ο πόλεμος κ.λπ.

Όταν οι μαθητές/-τριες ενεργοποιούνται για να μετασχηματίσουν πλευρές της κοινωνικής πραγματικότητας, αποκτούν βαθύτερη γνώση για την πραγματικότητα αυτή. Έτσι, μέσω της δημιουργικής δράσης εκτείνεται η διαδικασία κατανόησης. Αποτέλεσμα είναι η ανάπτυξη κριτικού αλφαριθμητισμού, που θα βοηθήσει την κατανόηση σύνθετων κοινωνικών ζητημάτων, τον αυτοπροσδιορισμό και

την ικανότητα αντίστασης σε εξωτερικούς προσδιορισμούς της ταυτότητάς τους (Cummins, 2002).

Με στόχο την κριτική πολιτισμική εγγραμματοσύνη, οι δάσκαλοι οφείλουν να δείχνουν εμπιστοσύνη στις δυνατότητες όλων των παιδιών και να αξιοποιούν το δυναμικό τους, δίνοντάς τους την ευκαιρία να εκφραστούν και να νιώσουν τη χαρά της δημιουργίας, καθώς θα ενθαρρύνεται η αλληλοεπικοινωνία των μαθητών σε ατμόσφαιρα σεβασμού και αποδοχής (Ανδρούσου και Μάγος, 2001).

Τα προηγούμενα Αναλυτικά Προγράμματα

Μέσα από τις αναλύσεις των προηγούμενων Αναλυτικών Προγραμμάτων (Α.Π.) των γλωσσικών και άλλων εγχειριδίων αναδείχθηκε το γεγονός ότι το ελληνικό σχολείο ήταν προσανατολισμένο στην εθνική κουλτούρα και πιστοποιούσε τον εθνικό εγωκεντρισμό (Φραγκουδάκη, 1987). Ακόμα, οι αναφορές έδειχναν ένα μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό σχολείο, στο οποίο δεν υπολογίζονταν η πολυγλωσσία και πολυπολιτισμικότητα (Δαμανάκης, 2002). Μια σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική, που προετοιμάζει τα άτομα να ζήσουν στην πολυπολιτισμική κοινωνία, οφείλει να ακολουθεί τις πολιτισμικές και κοινωνικές εξελίξεις.

Για να επιτευχθεί ο στόχος της εργασίας των μαθητών και των εκπαιδευτικών με μη συμβατικούς τρόπους, που επιτρέπουν την ομαλή ένταξη αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο και βοηθούν στην έκφραση και αποδοχή τους, ήταν απαραίτητη η αναμόρφωση των Α.Π. καθώς και των ίδιων των σχολικών εγχειριδίων. Στη διαδικασία αυτή της αναμόρφωσης, απαραίτητη θεωρούνταν η προστασία της ελευθερίας των εκπαιδευτικών να εργαστούν με τρόπο σφαιρικό, ενιαίο, ολικό, όχι γραμμικό, προκειμένου να δοθεί η δυνατότητα σε δασκάλους και μαθητές να προσεγγίσουν διαθεματικά και διεπιστημονικά τα γνωστικά αντικείμενα, να εργαστούν μέσα από συλλογικές διαδικασίες, για να αναπτύξουν την αυτενέργεια και την ερευνητική τους διάθεση.

Όσον αφορά την περίπτωση του Ανθολογίου, η οποία και μελετάται εδώ, οφείλουμε να προσεγγίσουμε το κείμενο στην πολιτισμική του υπόσταση, ώστε να αναζητήσουμε τις διαφορετικές διαστάσεις και δυνάμεις της πολιτισμικής και κοινωνικής ζωής. Η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων, όπως θεσπιζόταν από το επίσημο Α.Π., δεν ήταν ποτέ ουδέτερη. Στην Ελλάδα, τις τελευταίες δεκαετίες, η διδασκαλία της λογοτεχνίας σκόπευε, σύμφωνα με το Α.Π., στην ηθική, εθνική και αισθητική διαπαιδαγώγηση. Ωστόσο, απέτυχε να δείξει στους μαθητές ότι τα λογοτεχνικά κείμενα περιέχουν αξίες, ιδέες, στάσεις, νοοτροπίες που σχετίζονται με τη ζωή (Αποστολίδου και Χοντολίδου, 2006). Η αποτυχία αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι το μάθημα της λογοτεχνίας παρουσίαζε τις αξίες των κειμένων ως βέβαιες, απόλυτες και αυτονόητες, αποσυνδεδεμένες από τα πολιτισμικά συμφραζόμενά τους.

Το Ανθολόγιο έπρεπε να ξεφύγει από τη λογική του συμπληρώματος του «γλωσσικού μαθήματος» και να καταστεί εργαλείο ανάπτυξης της πολιτισμικής

και κοινωνικής συνείδησης του μαθητή, έναυσμα για συζήτηση, προβληματισμό και ευαισθητοποίηση.

Τα νέα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου

Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Θεωρείται ότι σκοπός της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο είναι «η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται τη γλώσσα με τρόπο τέτοιο, ώστε να καταστούν ικανοί να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και στην ευρύτερη κοινωνία τους» (Φ.Ε.Κ., τ. Β', αρ. φύλλου 303/13-03-03, 3745). Για τον μαθητή, όμως, η ενεργός συμμετοχή σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον απαιτεί και προϋποθέτει το άνοιγμά του στη διαφορετικότητα. Έτσι, ως προς την προετοιμασία του Έλληνα μαθητή να αποδεχτεί τον διαφορετικό αλλοδαπό ή και αλλόθρησκο συμμαθητή του, αναφέρονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο τα εξής:

«Με τη λογοτεχνία η γλώσσα γίνεται όχημα και αποτέλεσμα τέχνης και αισθητικής καλλιέργειας. Τα κείμενα της λογοτεχνίας παρέχουν διάφορες οπτικές και ερμηνείες του κόσμου, εμπλουτίζουν την αντίληψη των μαθητών για τον κόσμο, διευρύνουν τον ορίζοντα των εμπειριών τους, ευνοούν την κατανόηση της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη της ανεκτικότητας» (Φ.Ε.Κ., τ. Β', αρ. φύλλου 303/13-03-03, 3745).

Σχετικά με την ένταξη των ίδιων των αλλοδαπών μαθητών, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. αναφέρει:

«Με δεδομένο το πολυπολιτισμικό στοιχείο της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας, η γλώσσα προτείνεται ως μέσο ένταξης των αλλοδαπών στην κοινωνία αυτή» (Φ.Ε.Κ., τ. Β', αρ. φύλλου 303/13-03-03, 3745).

Α.Π.Σ.

Οι ειδικοί σκοποί του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο καθορίζουν ότι ο (Έλληνας) μαθητής πρέπει μεταξύ άλλων:

- «Να κατανοήσει τη θέση που κατέχει η γλώσσα, γενικά, στον πολιτισμό ενός λαού, τη σημασία της για τα έθνη και να έρθει σε επαφή και με γλωσσικής υφής πολιτισμικά στοιχεία άλλων λαών.
- Να εκτιμά και να σέβεται τη γλώσσα του άλλου και να συμβιώνει αρμονικά με αλλόγλωσσους».

(Φ.Ε.Κ., τ. Β', αρ. φύλλου 303/13-03-03, 3749)

Ο αλλοδαπός μαθητής ο ενταγμένος σε τάξη στην οποία χρησιμοποιείται η ελληνική ως μητρική γλώσσα, σύμφωνα με το Α.Π.Σ., πρέπει:

- «Μέσα σε πλαίσιο φυσικής επικοινωνίας να εσωτερικεύσει αβίαστα ορισμένες δύσκολες γι' αυτόν γλωσσικές δομές της ελληνικής γλώσσας.

– Να βιώσει μέσα από τη γλώσσα τον ελληνικό πολιτισμό και να υιοθετήσει θετική στάση απέναντί του».

(Φ.Ε.Κ., τ. Β', αρ. φύλλου 303/13-03-03, 3749)

Προτείνεται, τέλος, διαθεματικό σχέδιο εργασίας με θέμα : «Λέξεις και φράσεις σε διαφορετικές γλώσσες», σύμφωνα με το οποίο σε τάξεις με αλλοδαπούς μαθητές δημιουργούνται ανομοιογενείς ομάδες μαθητών, οι οποίοι με τη βοήθεια των οικογενειών τους αναζητούν λέξεις με κοινές ρίζες, τρόπους διατύπωσης ευχών με τυχόν συντακτική ή νοηματική αντιστοιχία, παροιμίες με ανάλογο περιεχόμενο, κοινά έθιμα ή παρόμοιους θρύλους, σχολιάζοντας τις ομοιότητες και τις διαφορές (Φ.Ε.Κ., τ. Β', αρ. φύλλου 303/13-03-03, 3772).

Τα λογοτεχνικά κείμενα του ανθολογίου για τις τάξεις Α' & Β' και Γ' & Δ' Δημοτικού

Είναι προφανές ότι τα Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. προτείνουν την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συνείδησης στους μαθητές. Τα αναγνώσματα που παρέχονται στον μαθητή, όμως, όπως φαίνεται από τις παρατηρήσεις στις οποίες καταλήγουμε μελετώντας το Ανθολόγιο των πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, απέχουν από την προσέγγιση αυτή.

Αρχικά σημειώνεται ότι, ενώ από τις δέκα θεματικές ενότητες του Ανθολογίου οι τρεις είναι αφιερωμένες εξ ολοκλήρου σε εθνοκεντρικά θέματα («Θρησκευτική Ζωή», «Η Πολιτιστική μας Κληρονομιά» και «Από την Ελληνική Ιστορία»), μία μόνο (η μικρότερη σε όγκο, αριθμώντας μονάχα τρία πεζά και ένα ποίημα), με τίτλο «Ειρήνη και Φιλία» (σ. 99), έχει θεματολογία σχετική με τη διαπολιτισμικότητα. Ακόμη και σε αυτή την ενότητα υπάρχει μονάχα ένα κείμενο με ξεκάθαρα διαπολιτισμικό χαρακτήρα, που ανταποκρίνεται ουσιαστικά στα όσα τα Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. προτείνουν. Το κείμενο με τίτλο «Δώσε την αγάπη» (σ. 107) μιλάει για μια τάξη που φιλοξενεί δυο αλλοδαπούς μαθητές και για το πώς τελικά έγιναν αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους.

Τελικά, ένα μόνο από τα εξήντα τρία κείμενα που φιλοξενεί το Ανθολόγιο, το «Δώσε την αγάπη», ανταποκρίνεται στους στόχους αποδοχής και ένταξης αλλοδαπών μαθητών στη σχολική τάξη. Στο συγκεκριμένο κείμενο, οι αλλοδαποί μαθητές βιώνουν στο περιβάλλον του σχολείου μια σειρά συγκρούσεων, που προέρχονται από την επαφή τους με τα άλλα παιδιά που έχουν διαφορετικές πολιτισμικές αξίες και διαφορετικούς πολιτισμικούς κώδικες. Οι συγκρούσεις δεν αποσιωπώνται, αλλά η δασκάλα, σύμφωνα με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αφήνει τα παιδιά να εκφραστούν, ώστε να αναδειχτούν τα κοινωνικά στερεότυπα, όπως δυσαρέσκεια, κακή συμπεριφορά, στερεότυπα ρόλων, ειρωνεία, επιθετικότητα, υποτίμηση, γλωσσική και κοινωνική προκατάληψη, ενώ ταυτόχρονα προβαίνει σε αλλαγές και προτείνει πρωτότυπη γιορτή φιλίας, εξαιρώντας την πανανθρώπινη αξία της φιλίας ως οικουμενικής, που αφορά όλα τα παιδιά της γης. Οι μαθητές παρακινούνται να εκφραστούν, μέσω ανταλλαγής δώρων και παιχνιδιών και δημιουργικών εκφράσεων της προσωπικής τους ταυτότητας.

Για να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με άλλους πολιτισμούς, μόνο δύο κείμενα από όλο το βιβλίο θα μπορούσαν να συνεισφέρουν: «Η σφυρίχτρα» (σ. 63), που είναι λαϊκό γαλλικό παραμύθι, και «Τα δυο αδέρφια» (σ. 143), που είναι παραμύθι από τη Μέση Ανατολή. Ωστόσο, αν παραβλέψουμε την αναφορά στην προέλευσή τους, τα συγκεκριμένα παραμύθια δεν περιέχουν κανένα άλλο ιδιαίτερο πολιτισμικό στοιχείο των χωρών αυτών.

Τέλος, ο δάσκαλος θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει, στην προσπάθειά του για αποδοχή αλλοδαπών μαθητών στην τάξη, τα κείμενα «Ξ...όπως ξιφίας» (σ. 35), και «Η αλφαβήτα δίχως ρο» (σ. 48), καθώς και τα δυο αναφέρονται σε ιστορίες παιδιών που οι συμμαθητές τους τα κοροϊδεύουν εξαιτίας κάποιου ιδιαίτερου χαρακτηριστικού τους, αν και σε κανένα από τα δυο κείμενα το χαρακτηριστικό που γίνεται αντικείμενο συζήτησης δεν οφείλεται σε διαφορετική καταγωγή ή θρησκεία. Στη σελίδα 35, στο λογοτεχνικό κείμενο με θέμα «Ξ...όπως ο ξιφίας», θίγονται τα ζητήματα της ανομοιογένειας και της σχολικής απομόνωσης, και παρέχεται η δυνατότητα να δραστηριοποιηθούν οι μαθητές σχετικά με τα άτομα με ειδικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες και να αντιληφθούν ότι η πραγματικότητα της σχολικής τάξης χαρακτηρίζεται από μεγάλες διαφορές και ανομοιότητες. Στη σελίδα 48, στο κείμενο «Η αλφαβήτα δίχως ρο», η μικρή Μαργαρίτα είναι λυπημένη, γιατί έχει δυσκολίες στην άρθρωση, με συνέπεια τα παιδιά της γειτονιάς να την κοροϊδεύουν για τη γλωσσική της ιδιομορφία και αυτή να αποφεύγει το παιχνίδι με τα παιδιά.

Τα δύο κείμενα χρησιμοποιούν σύμβολα από την καθημερινή σχολική ζωή με το χαρακτηριστικό της ανομοιογένειας που υπάρχει σε κάθε τάξη. Δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να αντιληφθούν ότι υπάρχουν κάποιοι μαθητές οι οποίοι χλευάζονται, υποτιμώνται, ετικετοποιούνται και γίνονται αντικείμενα ειρωνείας από τους άλλους μαθητές εξαιτίας κάποιων ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους. Αποτέλεσμα αυτών των εμπειριών είναι η αναστάτωση που δημιουργείται στους συγκεκριμένους μαθητές, η αποδυνάμωση της αυτοεκτίμησής τους και ο αρνητισμός για το σχολείο και τους συμμαθητές τους, με συνέπεια την απομόνωσή τους από τους άλλους, την αποφυγή των φίλων, τη μοναχικότητα, την εσωστρέφεια, την αποφυγή κάθε είδους κοινωνικοποίησης.

Στο ίδιο πνεύμα κινείται και το Ανθολόγιο για την Τρίτη και Τετάρτη τάξη.

Μόνο τέσσερα, από τα πενήντα έξι συνολικά πεζά και ποιήματα του βιβλίου, αναφέρονται σε θέματα που άπτονται της διαπολιτισμικής θεώρησης. Από αυτά, στο «Περιβόλι του Σαμίχ» (σ. 154) βλέπουμε μια ελληνική οικογένεια μεταναστών στην Παλαιστίνη, το «Χαρούμενοι χαρταετοί» (σ. 115) αναφέρεται στο διαχωρισμό Τουρκοκυπρίων και Ελληνοκυπρίων και το «Παππούς και εγγονή» (σ. 160) είναι μια ιστορία για μια νεαρή Τουρκάλα που σκαρφίζεται ο παππούς με αφορμή ένα χαμένο πασουμάκι. Το κείμενο «Ο Νορντίν στην εκκλησία» (σ. 72) διηγείται τα καμώματα ενός μικρού αγοριού από την Τουρκία που, αν και μουσουλμάνος, ακολουθεί την οικογένεια του χριστιανού φίλου, του Αργύρη, στην εκκλησία, για να δει πώς λατρεύουν τον «Αλλάχ τους» οι Χριστιανοί. Ο μικρός Τούρκος μπαίνοντας στη χριστιανική εκκλησία ακολουθεί με-

ταξύ άλλων –με τις καλύτερες, προφανώς, προθέσεις- το τυπικό της μουσουλμανικής λατρείας: βγάζει τα παπούτσια του και παίρνει το χαλάκι από την είσοδο για να γονατίσει επάνω. Έπειτα κάθεται στο θρόνο του δεσπότη και, όταν τον «μαζεύουν» από εκεί, ορμάει και παίρνει το μανουάλι από τα χέρια του μικρού διάκου. Τα καμώματα του μικρού Νορντίν μέσα στην εκκλησία, αν και αθώα, θα μπορούσαν ίσως να φέρουν σε δύσκολη θέση ή αμηχανία ένα μουσουλμάνο μαθητή. Ωστόσο, σ' αυτό μόνο το κείμενο βρίσκουμε δραστηριότητες που θα μπορούσαν να φέρουν τον Έλληνα μαθητή σε επαφή με άλλα θρησκευτικά συστήματα («Μπορείς να εξηγήσεις τη συμπεριφορά του Νορντίν;», «Να φέρετε πληροφορίες για τζαμιά ή να επισκεφτείτε ένα τζαμί, αν υπάρχει στον τόπο σας»).

Συμπεράσματα

Στόχος μας ήταν, μέσα από τη μελέτη των Ανθολογίων λογοτεχνικών κειμένων για τις τέσσερις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και των σχετικών Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ., να δούμε κατά πόσον η διαπολιτισμική προσέγγιση έχει γίνει ουσιαστικά μέρος της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Μια νέα πρόταση εκφράζεται μέσα από τα Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. με σκοπό τη μέριμνα για δημιουργία διαπολιτισμικής συνείδησης στους Έλληνες μαθητές και το ενδιαφέρον για ομαλή και ουσιαστική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, στοιχεία που απουσίαζαν από τα προηγούμενα εθνοκεντρικά Αναλυτικά Προγράμματα.

Παρ' όλα αυτά, παρατηρείται ότι, ενώ σε θεωρητικό επίπεδο ζητείται από τον δάσκαλο να λειτουργήσει μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο και να οδηγήσει τους μαθητές σ' αυτό τον τρόπο αντίληψης και ερμηνείας, τα παρεχόμενα από το βιβλίο του Ανθολογίου μέσα (κείμενα και δραστηριότητες) είναι μάλλον ανεπαρκή, τη στιγμή μάλιστα που το ίδιο το Ανθολόγιο, απαλλαγμένο πια από τα αυστηρά πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος, θα ήταν ιδανικό μέσο έκφρασης και εφαρμογής μιας εντελώς νέας, ανοιχτής διαπολιτισμικής έκφρασης.

Φαίνεται πως η ευθύνη για την ένταξη κειμένων και δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στη δημιουργία και καλλιέργεια της πολυπολιτισμικής συνείδησης των μαθητών στην καθημερινότητα της σχολική τάξης βαρύνει πλέον τον εκπαιδευτικό, καθώς αυτός έχει την ευχέρεια χρήσης κειμένων της επιλογής του συμπληρωματικά ή προς αντικατάσταση αυτών του Ανθολογίου στη διδασκαλία της Γλώσσας-Λογοτεχνίας. Πέραν, όμως, του επιπλέον φόρτου για τον δάσκαλο, πρέπει να του αναγνωρίσουμε τη δυνατότητα να επιλέξει τα κατάλληλα ερεθίσματα που θα ανταποκρίνονται επαρκώς στις ανάγκες της δικής του τάξης, ανάλογα με την καταγωγή και το βαθμό ένταξης των αλλοδαπών μαθητών του.

Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε, λοιπόν, είναι ότι με το υπάρχον θεωρητικό πλαίσιο δίνεται στον Έλληνα εκπαιδευτικό αυτή τη στιγμή η δυνατότητα να εφαρμόσει στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας ένα ευέλικτο πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης. Αυτή η δυνατότητα, όμως, δεν αφορά τόσο τις επιλογές των κειμένων που συμπεριλαμβάνονται στα σχολικά βιβλία, όσο την

προσωπική ευαισθησία και κατανόηση του ίδιου του εκπαιδευτικού. Απαραίτητη, επομένως, κρίνεται η παροχή στον εκπαιδευτικό περισσότερων θεωρητικών και πρακτικών εργαλείων, τα οποία θα τον βοηθούσαν στην προσπάθεια εφαρμογής των προτάσεων των Α.Π.Σ. και του Δ.Ε.Π.Π.Σ. για τη διαπολιτισμική προσέγγιση.

Βιβλιογραφία

- Ανδρούσου, Α. - Ασκούνη, Ν. (2001). Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη διαπολιτισμική αναζήτηση. Στο: Ανδρούσου, Α. - Ασκούνη, Ν. - Μάγος, Κ. - Χρησιτίδου-Λιοναράκη, Σ., *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τ. Β'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ανδρούσου, Α. - Μάγος, Κ. (2001). Η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Στο: Ανδρούσου, Α. - Ασκούνη, Ν. - Μάγος, Κ. - Χρησιτίδου-Λιοναράκη, Σ., *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τ. Β'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αποστολίδου, Β. (2004). Η Λογοτεχνία στο Δημοτικό σχολείο, στο Αποστολίδου, Β. - Καπλάνη, Β. - Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Αποστολίδου, Β. - Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) (2006). *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Cummins, J. (2002). *Ταντότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας* (μτφρ. Αργύρη Σουζάνα). Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2002). *Η εκπαίδευση των παλινοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Guteberg.
- Δραγώνα, Θ. (2003). *Ταντότητα και εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε: Νοέμβριος 10, 2009, από <http://www.kleidiakaiantikleidia.net>
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. και Δεληγιάνη-Κουϊμπζί, Β. (1981). Τα στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων στα Αναγνωστικά του Δημοτικού σχολείου. *Φιλολόγος*, 23.
- Καρπόζηλου, Μ. (1994). *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1993). *Εκπαίδευση και διάκριση φύλων*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μπίμπου-Νάκου, Ι. (2004). *Προσαρμογή στο Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φ.Ε.Κ. τεύχος Β', αρ. φύλλου 303/13-03-03.
- Φραγκουδάκη, Α. (1979). *Τα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου. Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Γλώσσα και Ιδεολογία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Χοντολίδου, Ε. (2004). Ξένος: Ο άλλος μου εαυτός. Στο: Αποστολίδου, Β. - Καπλάνη, Β. - Χοντολίδου, Ε. (2004). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χοντολίδου, Ε. (2006). Η αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της λογοτεχνίας. Στο Αποστολίδου, Β. και Χοντολίδου, Ε. (επιμ.). *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χρησιτίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001). Σχολείο ανοικτό στην κοινότητα. Στο: Ανδρούσου, Α. - Ασκούνη, Ν. - Μάγος Κ. - Χρησιτίδου-Λιοναράκη, Σ., *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τ. Β'. Πάτρα: ΕΑΠ.

Η συνάντηση με αλλόφωνα παιδιά στα νηπιαγωγεία του Ν. Ροδόπης: Μια πρόκληση στο ταξίδι της γλώσσας με σκοπό την επικοινωνία και την εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

Κυριακή Βέλκου

Σχολική Σύμβουλος 18ης Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής

Εισαγωγή

Στο νομό Ροδόπης λειτουργούν 51 δημόσια νηπιαγωγεία. Στα 40 από αυτά φοιτούν και μουσουλμανόπαιδα, ενώ σε 20 η σύνθεση του πληθυσμού των νηπίων αποτελείται μόνο από μουσουλμάνους. Η οικογένεια συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με εθνο-πολιτισμικούς, κοινωνικούς και ταξικούς παράγοντες (φτωχό μορφωτικό περιβάλλον, χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο γονέων, ιδιαίτσουσες πολιτισμικές συνθήκες). Συνήθως η επικοινωνία της εκπαιδευτικού με τον γονέα γίνεται μέσω κάποιου ατόμου από την περιοχή που τυχαίνει να γνωρίζει ελληνικά και λειτουργεί ως διερμηνέας. Σε κάποιες περιπτώσεις άντρες με την ιδιότητα του γονέα ή του παππού αναλαμβάνουν το ρόλο αυτό. Από την ύπαρχουσα εμπειρία καθίσταται εμφανές ότι στην πλειονότητά τους οι μητέρες δεν μιλούν ελληνικά.

Η γλωσσική πολυμορφία (τουρκικά, ρομανί, πομακικά) και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των παιδιών μεταφέρονται στις σχολικές αίθουσες και προβληματίζουν τις εκπαιδευτικούς. Οι νηπιαγωγοί συνήθως δεν είναι καθόλου εξοικειωμένες με το διαφορετικό πολιτισμό, που επικρατεί αντίστοιχα σε κάθε περιοχή. Η άγνοια του γλωσσικού κώδικα των μαθητών από τις εκπαιδευτικούς σε συνδυασμό με την έλλειψη ακαδημαϊκής εκπαίδευσής τους σε πρακτικές διαχείρισης της ετερότητας επηρεάζει αρνητικά την εργασία τους. Έρευνες στα νηπιαγωγεία έδειξαν ότι η διαφορετικότητα της μητρικής γλώσσας των παιδιών θεωρείται από τις νηπιαγωγούς ως παράγοντας επιβράδυνσης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το γεγονός της φοίτησης των παιδιών στη συνέχεια σε μειονοτικά σχολεία αποτελεί ένα επιπλέον βásiμο στοιχείο στο οποίο οι νηπιαγωγοί στηρίζουν τις επιφυλάξεις τους ως προς τις πιθανότητες εξέλιξης των νηπίων σχετικά με το εκπαιδευτικό τους μέλλον. Στην πλειονότητά τους όλα τα αλλόφωνα νήπια συνεχίζουν τη φοίτησή τους σε μειονοτικά και όχι σε δημόσια Δημοτικά σχολεία.

Σύμφωνα με στοιχεία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ροδόπης, μεγάλος αριθμός μαθητών γύρω στην Δ' με Ε' τάξη προσανατολίζεται στο δημόσιο Δημοτικό σχολείο. Πιθανοί λόγοι αυτής της πραγματικότητας είναι η άποψη των γονέων ότι από την ηλικία αυτή και μετά δεν υφίσταται κίνδυνος να ξεχάσουν τα παιδιά τη μητρική τους γλώσσα. Επιπλέον, η περαιτέρω φοίτησή τους στο ελληνικό δημόσιο σχολείο μπορεί να τους εξασφαλίσει την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση χάρη στην ποσόστωση που δίνεται στους μαθητές της μειονότητας.

Για τους λόγους που προαναφέρθηκαν, είναι εμφανής η απαισιοδοξία των νηπιαγωγών στην προσπάθεια που καταβάλλουν για τη καλλιέργεια της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα από τους διάιλους επικοινωνίας που προσπαθούν να ανοίξουν με τα παιδιά. Η λειτουργία του νηπιαγωγείου στο συγκεκριμένο χώρο αναζητεί ουσιαστικές προτάσεις απέναντι στο ζήτημα της γλώσσας αλλά και στο περιεχόμενο της εκπαιδευτικής προσέγγισης στην περίπτωση της πολιτισμικής διαφορετικότητας που ντύνει την πραγματικότητά της.

Η συνάντηση με παιδιά αλλόφωνα: η πρόκληση στο νηπιαγωγείο

Η πραγματικότητα της προσχολικής εκπαίδευσης στο νομό Ροδόπης απευθύνεται σε ένα μαθητικό πληθυσμό ο οποίος στην πλειονότητά του αποτελείται από νήπια που είναι φορείς ενός διαφορετικού γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου. Τα παιδιά μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα στο σπίτι και από τους δύο γονείς και στη συνέχεια στο νηπιαγωγείο έρχονται σε επαφή με τη δεύτερη γλώσσα. Στην περίπτωση αυτή έχουμε το φαινόμενο της διαδοχικής διγλωσσίας (Ευαγγέλου, 2003), η οποία αποτελεί ένα πολυδιάστατο ζήτημα μεγάλης σημασίας. Η πληθώρα των μαθησιακών καταστάσεων και ο συνδυασμός των παραγόντων που τις επηρεάζουν (γονείς, στάσεις και αντιλήψεις του περιβάλλοντος, πολιτισμική ταυτότητα της εκπαιδευτικού, γλωσσική ποικιλία) καθιστούν εξαιρετικά δύσκολη την υιοθέτηση ενός και μόνο προγράμματος για όλα τα παιδιά.

Το ελληνόφωνο νηπιαγωγείο στη συγκεκριμένη περιοχή καταγράφει οπωσδήποτε τη συμβολή του στη διάδοση της προσχολικής αγωγής και της ελληνικής γλώσσας. Η ίδρυσή του σε μουσουλμανικά χωριά μπορεί να υποθέσει κανείς ότι έγινε με τη λογική οι μικροί μουσουλμάνοι να έρθουν σε επαφή με την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό με την προοπτική να υιοθετήσουν μια μακροπρόθεσμα θετική στάση απέναντι στις ελληνικές αρχές και την ελληνική πολιτεία (Τσιούμης, 2003). Ο μονοπολιτισμικός, όμως, χαρακτήρας του δέχεται ποικίλες κριτικές από διάφορες πλευρές. Όσοι πρόσκεινται στο τουρκικό Προξενείο της Κομοτηνής συμφωνούν στην άποψη ότι το νηπιαγωγείο υποστηρίζει την «ελληνοποίηση» της μειονότητας και προτείνουν την ίδρυση μειονοτικών τουρκόφωνων νηπιαγωγείων. Επικεντρώνουν την προσοχή τους στην ανάπτυξη της τουρκικής εθνικής ταυτότητας, σύμφωνα με την κυβέρνηση της δικτατορίας, η οποία θεώρησε ως μόνη γλώσσα της μειονοτικής εκπαίδευσης την τουρκική (Παναγιωτίδης, 1995), παραγνωρίζοντας έτσι το γεγονός ότι η μειονότητα αποτε-

λείται από τρεις επιμέρους εθνοτικές ομάδες (Πομάκους, Αθίγγανους και τουρκογενείς), καθεμιά από τις οποίες έχει τη δική της μητρική γλώσσα.

Η καθιέρωση δίγλωσσου νηπιαγωγείου για τα παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας προβάλλεται τελευταία ως μια άλλη πρόταση (Γιανκουνίδης, 1998), ανάμεσα, όμως, σε ζητήματα που άπτονται της κοινωνικής πραγματικότητας και του κοινωνικού κλίματος της περιοχής, όπως είναι οι σχέσεις Ελλάδας-Τουρκίας, η επιμονή της προβολής του τουρκικού εθνοτικού χαρακτήρα της μειονότητας και τα στερεότυπα του ενός πληθυσμού για τον άλλο.

Στο πεδίο της παιδαγωγικής πράξης η νηπιαγωγός αποτελεί μέλος της κυρίαρχης ομάδας, έχει θεσμικό ρόλο, είναι δηλαδή φορέας κοινωνικοποίησης, έχει μια επαγγελματική ταυτότητα και μια σχέση με τον εκπαιδευτικό θεσμό, ο οποίος έχει ιστορικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς προσδιορισμούς. Η ίδια καλείται να ορίσει με θετικό τρόπο το θέμα της ετερότητας στο νηπιαγωγείο της και να το διαχειριστεί ανάλογα, γεγονός που συνιστά την αναγκαιότητα μιας διαφοροποιημένης εκπαίδευσης. Η πολυμορφία της πραγματικότητας στην οποία πραγματοποιείται η εκπαίδευση των αλλόγλωσσων παιδιών απαιτεί εκπαίδευση σε πρακτικές που θα αναφέρονται στην αλληλεπίδραση πολιτισμών και στην υιοθέτηση θετικής στάσης απέναντι στα παιδιά των μειονοτήτων. Είναι, όμως, δυνατό να γίνει κάτι τέτοιο σύμφωνα με τις υπάρχουσες κοινωνικο-πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες; Αυτό που είναι παιδαγωγικά ορθό, σε αντιπαράθεση με την κοινωνική δυναμική της πραγματικότητας, συνιστά μια σημαντική πρόκληση στο πλαίσιο της δραστηριοποίησης των νηπιαγωγών. Η διαχείριση της ετερότητας αποτελεί επιβεβλημένη συνθήκη δουλειάς στο νηπιαγωγείο αλλά και σημαντικό προβληματισμό ως προς τη μεθοδολογία και τις τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν. Συνιστά μια πολύπλοκη διαδικασία στο έργο των εκπαιδευτικών ανάμεσα στην ευθύνη για τη διαδικασία κοινωνικοποίησης των παιδιών και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία επιλέγεται από την εκάστοτε πολιτική εξουσία. Εκ των πραγμάτων είναι αναγκασμένοι να προσδιορίσουν τα όρια της παρέμβασής τους στα θέματα που αφορούν τους μαθητές. Η συνάντησή τους με αλλόφωνα νήπια αναδεικνύει το ζήτημα της γλώσσας ως εξαιρετικής σημασίας για την εκπαίδευσή τους. Η δική τους πολιτισμική ταυτότητα, αλλά και η αντίληψη που έχουν για το έργο τους πολλές φορές προσδιορίζουν τη στάση τους απέναντι στο ζήτημα αυτό.

Το ταξίδι της γλώσσας

Το ζήτημα της δεύτερης γλώσσας ανάγεται σε δυο επίπεδα γνώσης: τη γλωσσική γνώση που απαιτεί η καθημερινή επικοινωνία και τη διαφορετική γλωσσική ικανότητα την οποία απαιτούν η επίδοση και η πρόοδος στην εκπαιδευτική κλίμακα (Φραγκουδάκη, 2001). Στο πεδίο της παιδαγωγικής πράξης υποστηρίζεται ότι η γλώσσα προέλευσης και η γλώσσα-στόχος δεν είναι συγκρουόμενες, αλλά αλληλεξαρτώμενες (Σαλαγιάννη, 2004). Οι δύο γλώσσες είναι συστήματα που δεν αναπτύσσονται το ένα χωριστά από το άλλο, αλλά «οι εννοιολογικές

γνώσεις και δεξιότητες μεταφέρονται από τη μία γλώσσα στην άλλη» (Σαλαγιάννη, 2004). Σύμφωνα με το μοντέλο της Κοινής Βασικής Ικανότητας του Cummins (Baker, 2001) για τη διγλωσσία, όσες γλώσσες και να κατέχει το άτομο, η βάση για τη σκέψη εξακολουθεί να είναι κοινή. Η ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών και η γνωστική λειτουργία μπορούν να τροφοδοτούνται από ένα μονόγλωσσο ή δίγλωσσο κανάλι. Έτσι, άνθρωποι έχουν την ικανότητα να λειτουργούν σε δύο ή περισσότερες γλώσσες, επειδή έχουν τη δυνατότητα να αποθηκεύουν στον εγκέφαλό τους περισσότερες από μία γλώσσες. Άρα, η διγλωσσία και η πολυγλωσσία δεν φαντάζονται ως ανέφικτος στόχος. Σε περιπτώσεις που η μία ή οι δύο γλώσσες δεν λειτουργούν πλήρως (π.χ. όταν λόγω πίεσης επιβάλλεται αντικατάσταση της γλώσσας του σπιτιού από την κυρίαρχη γλώσσα), η γνωστική λειτουργία και η ακαδημαϊκή επίδοση μπορεί να επηρεαστούν αρνητικά (Baker, 2001).

Σήμερα η προοδευτική παιδαγωγική μάς επισημαίνει ότι η γλώσσα μπορεί να μαθευτεί μόνο όταν αντιμετωπίζεται ως σύνολο και όταν χρησιμοποιείται για ουσιαστική επικοινωνία (whole language approaches) (Cummins, 2002). Γι' αυτό κατά τη διδασκαλία της πρέπει να δίνονται ευκαιρίες για διαδικασίες και πρακτικές που ενισχύουν τη δράση, την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία, την έρευνα, την επιχειρηματολογία, την κριτική, την αμφισβήτηση, την υπόθεση, την εναλλακτική λύση, την ενσυναίσθηση και τη συναίνεση. Επιχειρείται η μετατόπιση του κέντρου βάρους της γλωσσικής διδασκαλίας από την «εφαρμογή κανόνων» στη «γλωσσική χρήση» (Μήτσης, 1998:168).

Στο χώρο του νηπιαγωγείου η γλώσσα είναι παντού. Είναι στα όνειρα, στις επιθυμίες, στις απόψεις των παιδιών, στις ιστορίες που ακούν αλλά και περιγράφουν, στις γιορτές, στα τραγούδια, στις συγκρίσεις, στις παρατηρήσεις που κάνουν. Είναι το κέντρο της μάθησης, διότι εμπεριέχεται σε κάθε μέρος του καθημερινού της προγράμματος (Κουτσουβάνου, 2007). Οι δραστηριότητες οφείλονται να αναπτύσσονται μέσα σε λειτουργικά και επικοινωνιακά πλαίσια, ως αποτέλεσμα της ζύμωσης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης που λαμβάνει χώρα μεταξύ όλων των μελών της εκπαιδευτικής ομάδας, συμπεριλαμβανομένης και της νηπιαγωγού, η οποία είναι συμμετοχός και συνεργάτης σε όλα τα δρώμενα. Κύριος στόχος είναι η κινητοποίηση των εσωτερικών κινήτρων όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως της χώρας προέλευσής τους. Οι οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τη γλωσσική διδασκαλία στο νηπιαγωγείο αφορούν την Προφορική Επικοινωνία (ομιλία και ακρόαση), την Ανάγνωση και τη Γραπτή Έκφραση. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι, σύμφωνα με το νέο πρόγραμμα σπουδών, η γλωσσική διδασκαλία στο νηπιαγωγείο στηρίζεται στη δομητική προσέγγιση. Η γνώση και η γλώσσα οικοδομούνται εξελικτικά, μέσα από επικοινωνιακές σχέσεις υποστηρικτικού χαρακτήρα. Ο ρόλος του ενήλικα είναι να παρακολουθεί τη διαδικασία που κάθε παιδί διανύει και να συμβάλλει στην όσο το δυνατόν ομαλότερη εξέλιξή της, διαμορφώνοντας το κατάλληλο πλαίσιο και υποστηρίζοντας το παιδί στις προσπάθειες και στις αναζητήσεις του.

Στην περίπτωση της προσχολικής εκπαίδευσης με αλλόφωνα νήπια, σύμφω-

να με την αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών (Cummins, 2003), η μητρική και η επίσημη γλώσσα (ελληνική) αντιπροσωπεύουν μια σχέση. Όταν έρχεται το νήπιο (δίγλωσσο άτομο) σε επαφή με τη δεύτερη (σχολική) γλώσσα, το καινούριο που μαθαίνει είναι η δυνατότητα να χειρίζεται έννοιες που ήδη γνωρίζει από την πρώτη του γλώσσα μέσω ενός άλλου (δεύτερου) κώδικα. Το ταξίδι της γλώσσας αναπτύσσεται και εξελίσσεται πάνω σε μια κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα, ανεξαρτήτως συγγένειας ανάμεσα στις γλώσσες. Η αξιοποίηση της ήδη υπάρχουσας γνώσης (στην πρώτη γλώσσα του νηπίου) ως σημείου εκκίνησης ή μεταφοράς γνωστικής εμπειρίας στη δεύτερη γλώσσα διευκολύνει τη διαδικασία εκμάθησής της. Το δεδομένο της διαφορετικής γλώσσας και η προσπάθεια συνειδητοποίησης εννοιών που είναι ανάλογες στην πρώτη και στη δεύτερη γλώσσα, στο πεδίο ενός γνωστικού περιεχομένου που είναι κοινό για όλα τα νήπια, ανεξάρτητα από τη μητρική τους, ορίζουν το πλαίσιο όπου θα κινηθεί η διδακτική πράξη. Ποιες, όμως, στρατηγικές θα μπορούσαν να την υποστηρίξουν;

Κατά τον Wong Fillmore (Ευαγγέλου, 2003:14-15), υπάρχουν ορισμένες στρατηγικές που μπορούν να είναι χρήσιμες στην ενθάρρυνση της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού κατά την εκμάθηση της επίσημης γλώσσας ως δεύτερης. Συγκεκριμένα, προτείνονται τα εξής :

- Παραδειγματική χρήση της γλώσσας και παιχνίδια ρόλων. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να βοηθήσουν τα παιδιά στην εκμάθηση της πρότυπης γλώσσας μέσα από συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις και παιχνίδια ρόλων. Ειδικότερα, μπορούν να συνδέσουν εύστοχες λέξεις με περιστάσεις όπως την έκφραση απογοήτευσης και συγγνώμης.

- Παρουσίαση πληροφοριών στα πλαίσια γνωστών πληροφοριών. Κρίνεται σκόπιμο οι νέες πληροφορίες να δίνονται στο παιδί με δραστηριότητες που συγκροτούν το γλωσσικό, πολιτισμικό και πολιτισμικό του υπόβαθρο. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, αν το νέο υλικό χιτσιεί στο ήδη υπάρχον γνωστικό οικοδόμημα. Όταν κάτι αγνοείται από τα γνωστικά πλαίσια του παιδιού, είναι δύσκολο να αφομοιωθεί.

- Συχνή παράφραση. Οι εκπαιδευτικοί και ειδικότερα οι νηπιαγωγοί πρέπει να διευκολύνουν το παιδί στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας παραφράζοντας ορισμένες προτάσεις και χρησιμοποιώντας απλούστερες φράσεις με παρεμφερές νόημα. Με τον τρόπο αυτό θα βοηθήσουν το παιδί να κατακτήσει τις λέξεις της καθημερινότητας με το να τις επαναλαμβάνει. Όλα αυτά πρέπει να συνοδεύονται και από την επανάληψη της γραμματικά ορθής πρότασης.

- Χρησιμοποίηση απλών και όχι σύνθετων δομών. Στην περίπτωση που η νηπιαγωγός χρησιμοποιήσει σύνθετες φράσεις, τότε ενδεχομένως το παιδί να μην κατανοήσει τη σύνθετη δομή. Απαραίτητη θεωρείται η σταδιακή αύξηση της πολυπλοκότητας της γλώσσας. Οι ιστορίες που διαβάζονται από τη νηπιαγωγό θα ήταν ωφέλιμο να έχουν απλή δομή, λίγο πιο δύσκολη από αυτή που κατανοούν, αλλά τέτοια που να μην ξεπερνά κατά πολύ τις δυνατότητές τους.

- Επανάληψη των ίδιων προτύπων πρότασης. Χρήσιμη για τα παιδιά είναι η επανάληψη ίδιων προτύπων πρότασης και δομών. Η νηπιαγωγός πρέπει να χρη-

σιμοποιεί τραγούδια, αινίγματα και γλωσσοδέτες προκειμένου το παιδί να καταφέρει να αποτυπώσει συγκεκριμένες δομές. Επίσης, είναι καλό για τα αλλόγλωσσα παιδιά οι νηπιαγωγοί να συνδέουν έννοιες με ενέργειες και αυτό θα επιτευχθεί, αν επαναλαμβάνουν διάφορες φράσεις από την καθημερινότητά τους, όπως «ας βγάλουμε τώρα το βιβλίο από την τσάντα».

- Χρήση ερωτήσεων ανάλογα με το επίπεδο γλωσσικής ικανότητας και συμμετοχής. Οι νηπιαγωγοί πρέπει αρχικά να χρησιμοποιούν ερωτήσεις ολικής άγνοιας. Τα αλλόγλωσσα παιδιά δυσκολεύονται περισσότερο με ερωτήσεις που ξεκινούν με το «πώς», «πού», «γιατί», «πότε». Αντίθετα, για τα παιδιά αυτά θεωρείται ευκολότερο να απαντούν με «ναι» ή «όχι» από το να απαντούν με ολόκληρη πρόταση, διότι σε μια τέτοια περίπτωση θα πρέπει να χρησιμοποιούν συγκεκριμένες γραμματικές και συντακτικές δομές. Εξάλλου, δεν θα πρέπει να διαφεύγει της προσοχής ότι στη σχολική τάξη συναντάμε ντροπαλά και μη παιδιά, και είναι ορθό οι νηπιαγωγοί να δίνουν ίσες ευκαιρίες σε όλους, αλλόγλωσσους και μη, προκειμένου να εξασφαλιστεί ισοτιμία ευκαιριών στη μάθηση της ελληνικής. Γι' αυτό οι νηπιαγωγοί είναι ανάγκη να παρέχουν επαρκείς ευκαιρίες ανάπτυξης και θετικής ανατροφοδότησης της δεύτερης γλώσσας, έχοντας κατά νου ότι τα κίνητρα των παιδιών διαφοροποιούνται.

Οι παραπάνω αναφορές συμβάλλουν στο να κατανοήσουμε πολλά σημεία που αφορούν τη χρήση από τους αλλόγλωσσους μαθητές της γλώσσας του σχολείου, όπως και τα περιθώρια παρέμβασης της εκπαιδευτικού.

Η επικοινωνία και η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στα νηπιαγωγεία της Ροδόπης

Το βασικό αξίωμα ότι η γλώσσα δεν διδάσκεται (με την παραδοσιακή, τουλάχιστον, σημασία του όρου), αλλά κατακτάται με την άμεση και ενεργό συμμετοχή των μαθητών» (Μήτσης, 2004: 143-144) προκύπτει από τις παρακάτω αρχές:

- Την αρχή της *πρόκλησης του ενδιαφέροντος*. Διδακτικές δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στις δυνατότητες και στα ενδιαφέροντα των παιδιών συνιστούν ισχυρά κίνητρα, που διευκολύνουν και προάγουν την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

- Την αρχή της *επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας*. Οι διδακτικές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν πραγματική επικοινωνία προάγουν την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

- Την αρχή της *σκοπίμης χρήσης του γλωσσικού κώδικα*. Διδακτικές δραστηριότητες κατά τις οποίες η γλώσσα χρησιμοποιείται για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (π.χ. πληροφόρηση, έκφραση συγγνώμης, πειθώ, παράκληση, ερώτηση κ.λπ.) συμβάλλουν στην ταχύτερη και ευχερέστερη εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

Στο επίπεδο της προσχολικής αγωγής το ταξίδι της γλώσσας πρέπει να ακολουθεί μια διαδρομή στην οποία η επικοινωνία και η εκμάθηση της ελληνικής

γλώσσας ως δεύτερης θα περνάει από την κατανόηση του νοήματος προς την παραγωγή νοήματος. Παίζοντας με τη δύναμη των λέξεων η νηπιαγωγός μπορεί να παρασύρει τα νήπια στην τέχνη του λόγου, να παράγουν λόγο που τα συν-κινεί, που τα διασκεδάζει, ανάλογα με τις περιστάσεις στις οποίες θα εμπλακούν. Είναι πολύ σημαντικό να προσφέρονται ευκαιρίες στα παιδιά για στήριξη της πολιτισμικής τους ταυτότητας και τη διατήρηση της γλώσσας τους μέσα από ποικίλες μορφές έκφρασης (μουσική, τέχνη, κατασκευές, δραματοποίηση). Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας –γεγονός που ορίζει τη δυνατότητα επικοινωνίας στην ελληνόφωνη κοινωνία– αποτελεί στόχο της εκπαιδευτικής μας πολιτικής. Το άνοιγμα ενός επικοινωνιακού διαλόγου με τα νήπια, που σέβεται όμως τη μητρική γλώσσα και την κουλτούρα τους, αποτελεί το πρώτο βήμα στην εκπαίδευσή τους. Η προοπτική μιας ποιοτικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τις αρχές της Διαπολιτισμικής Αγωγής απαντάται ως ζητούμενο. Βασικές παραδοχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης εξετάζονται στο συγκεκριμένο χώρο της Προσχολικής Αγωγής. Η επανεξέταση κοινωνικοκεντρικών και εθνοκεντρικών κριτηρίων επιβάλλεται κάτω από την ομπρέλα των δυσκολιών που αντιμετωπίζει η νηπιαγωγός. Η προγραμματισμένη μάθηση σχεδιάζεται και πραγματοποιείται πάνω στην αντίληψη του “άλλου”, την αλληλεπίδραση με αυτόν και μέσα από το άνοιγμα ενός κώδικα επικοινωνίας μαζί του.

Οι νηπιαγωγοί του Ν. Ροδόπης με βάση τις υπάρχουσες συνθήκες προσαρμόζουν τους στόχους τους επιλέγοντας τομείς όπως τον ψυχοκινητικό, των εικαστικών και της μουσικής, για να διασφαλίσουν το ενδιαφέρον των παιδιών. Όλες τους δείχνουν να ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για επιμόρφωση στο χειρισμό της γλωσσικής ιδιαιτερότητας και για στοιχεία διαπολιτισμικής αγωγής. Το ημερήσιο πρόγραμμα στηρίζεται:

- στην κατάλληλη οργάνωση του χώρου,
- στη δημιουργία ρουτινών που περιλαμβάνουν την επανάληψη,
- στη χρήση της γλώσσας του σώματος,
- στη δόμηση δραστηριοτήτων με συγκεκριμένους στόχους και με απαιτήσεις που αυξάνονται σταδιακά,
 - στην εμπλοκή σε παιχνίδια που περιλαμβάνουν τραγουδο-παιχνίδια, θεατρικό παιχνίδι, κουκλοθέατρο και ψυχοκινητικές δραστηριότητες,
 - στη δημιουργία καταστάσεων που περιλαμβάνουν πρακτικές δουλειές και απαιτούν τη συμμετοχή των παιδιών,
 - στη χρήση οπτικο-ακουστικών μέσων,
 - στην επεξεργασία θεμάτων που έχουν σχέση με το άμεσο περιβάλλον (καθημερινότητα, αναμνήσεις) των παιδιών, και
 - στη συμμετοχή των γονέων, όσο επιτρέπουν οι ιδιαίτερες συνθήκες κάθε νηπιαγωγείου (στη εκτέλεση κάποιας συνταγής, στη συμμετοχή τους σε κάποια εκδήλωση του σχολείου, στη συνοδευτική τους παρουσία σε κάποια επίσκεψη εκτός σχολικού χώρου).

Οι τεχνικές που συνήθως χρησιμοποιούνται είναι:

- ψυχοπαιδαγωγικά παιχνίδια όπως το τηλέφωνο, το παιχνίδι του τυφλού,

γνωριμίας, θεατρικό παιχνίδι στο πλαίσιο μικρών δραματοποιήσεων,

- καλλιτεχνικές δραστηριότητες,
- αθλητικές δραστηριότητες, ψυχοκινητικές δραστηριότητες, παιχνίδια,
- μουσικοκινητική, μουσική,
- οπτικοποίηση (σε κανόνες, συνθήκες υγιεινής...), και
- κολλάζ με τη χρήση ποικιλίας υλικών που ταιριάζουν με τις αναμνήσεις και τις εμπειρίες τους.

Η νηπιαγωγός συνήθως αναλαμβάνει:

- τη δημιουργία ενός κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης στην τάξη,
- την οργάνωση και τη διεξαγωγή ομαδικών δραστηριοτήτων μέσα από βιωματικές διαδικασίες, που ενεργοποιούν το ενδιαφέρον τους να μάθουν,
- την ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών τη στιγμή που τα ίδια βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της,
- την επιλογή διδακτικού υλικού που θα διευκολύνει τη μάθηση αλλά και θα επιτρέπει την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας στο νηπιαγωγείο, γεγονός που επιτρέπει στα αλλόγλωσσα παιδιά να κατακτήσουν πιο εύκολα τη γλώσσα-στόχο.

Με βάση τις επιτόπιες επισκέψεις στα νηπιαγωγεία της Ροδότης, παρατηρήθηκαν τα εξής: Τα παιδιά μαθαίνουν την δεύτερη (ελληνική) γλώσσα περίπου με τον ίδιο τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν και την πρώτη, μέσω απλών και κατανοητών εννοιών. Το επίπεδο ομιλίας διαφέρει από παιδί σε παιδί. Οι τρόποι εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας είναι ίδιοι με αυτής της μητρικής:

- οργανώνονται ενδιαφέρουσες δραστηριότητες σε σύνδεση με τις εμπειρίες των παιδιών,
- δίνονται ευκαιρίες για πρόκληση επικοινωνίας,
- πραγματοποιούνται δραστηριότητες βασισμένες σε έννοιες ήδη γνωστές στην πρώτη γλώσσα,
- σύμφωνα με την αρχή της τήρησης της ισορροπίας γλωσσών, αφήνεται μεγάλο περιθώριο για ελεύθερη έκφραση των παιδιών στη γλώσσα τους στο παιχνίδι, στη μεταξύ τους επικοινωνία. Η χρήση της ελληνικής γίνεται από την παιδαγωγό με ελάχιστες αναφορές, όπου χρειάζεται, στη μητρική τους γλώσσα. Η τακτική της μετάφρασης μιας λέξης χρησιμοποιείται με φειδώ και μόνον όταν το κρίνει απαραίτητο η παιδαγωγός.

Αν προσεγγίσει κανείς την πραγματικότητα, όπως αυτή καταγράφεται από επιτόπιες επισκέψεις στα νηπιαγωγεία και συζητήσεις με τις νηπιαγωγούς, αντιλαμβάνεται τα εξής:

- Τα παιδιά, ενώ μιλούν μόνο τη μητρική γλώσσα, μαθαίνουν γρήγορα και αποτελεσματικά.
- Τα παιδιά επιτυγχάνουν την πρόσκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και τεχνικών ακολουθώντας, σχεδόν ενστικτωδώς, συγκεκριμένα πρότυπα μίμησης. Η νηπιαγωγός αποτελεί γι' αυτά ένα δυνατό πρότυπο μίμησης: η βλεμματική επαφή, τα νεύματα, οι χειρονομίες, η απτική έκφραση-οι οικολογικοί διάυλοι αποτελούν βαρυσήμαντα μηνύματα.

- Τους πρώτους μήνες τα παιδιά δεν καταλαβαίνουν τη σημασία των λέξεων, αλλά τις ακούν και σιγά σιγά αρχίζουν να καταλαβαίνουν ολόκληρες προτάσεις. Στο διάστημα αυτό η επικοινωνία διευκολύνεται με κινήσεις, νοήματα και εικόνες. Το στάδιο αυτό διαρκεί από μερικές εβδομάδες ως τρεις, ακόμα και τέσσερις μήνες. Από το Δεκέμβριο και μετά τα παιδιά κατανοούν το βασικό λεξιλόγιο και μπορούν να απαντήσουν σε απλές ερωτήσεις. Στο διάστημα αυτό συνήθως η νηπιαγωγός τα ενθαρρύνει να επαναλαμβάνουν τις λέξεις που έμαθαν όσο γίνεται περισσότερο κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων. Η επανάληψη γίνεται με τραγούδια και παιχνίδια. Στην περίπτωση που τα παιδιά φοιτούν στο νηπιαγωγείο ήδη από προνήπια και συνεχίζουν την επόμενη χρονιά ως νήπια τη φοίτησή τους, αρχίζουν να χρησιμοποιούν μικρές προτάσεις ή φράσεις και να κάνουν διάλογο. Τα ίδια χρησιμοποιούνται και ως διαμεσολαβητές στην επικοινωνία της νηπιαγωγού με τους νέους μαθητές την επόμενη χρονιά.

Εντούτοις, εξακολουθούν να υπάρχουν δυσκολίες στην παιδαγωγική πράξη εξαιτίας:

- του τρόπου χειρισμού της διγλωσσίας (από μέρους της πολιτείας, όσον αφορά μια ξεκάθαρη στάση ως προς την εκπαιδευτική πολιτική που θα ακολουθηθεί):
- των στερεοτύπων που έχουν οι νηπιαγωγοί απέναντι στη συγκεκριμένη ομάδα:
- της άγνοιας και αρκετές φορές του φόβου των νηπιαγωγών να προσεγγίσουν την πολιτισμική ιδιαιτερότητα των αλλόφωνων παιδιών, λόγω της εμφάνισης τυχόν αντιδράσεων από τους γονείς:
- της στάσης των ίδιων των μουσουλμάνων: οι γονείς δεν εμφανίζονται διατεθειμένοι να βοηθήσουν στο έργο του νηπιαγωγείου· τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που έχουν διαμορφωθεί εξαιτίας του ιστορικού υπόβαθρου της αντίθεσης πλειονότητας-μειονότητας λειτουργούν ανασταλτικά·
- της συμπεριφοράς των παιδιών: καθώς οι παραστάσεις τους από την ελληνική είναι περιορισμένες, αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στην εκμάθησή της μέσα στην τάξη· έχουν περιορισμένες σχέσεις με τα παιδιά της πλειονότητας και περιορισμένη ή παθητική συμμετοχή σε δραστηριότητες που απαιτούν τη χρήση λόγου· τα περισσότερα εμφανίζονται συνεσταλμένα και στις υπόλοιπες δραστηριότητες εξαιτίας της μη ικανοποιητικής επικοινωνίας στην ελληνική· οι συμμαθητές τους δεν φαίνονται διατεθειμένοι να τους προσεγγίσουν·
- των καθημερινών σχέσεων της μειονότητας με την πλειονότητα, που υποδαυλίζονται από τα μέσα ενημέρωσης και από κάποιους τοπικούς φορείς.

Η πρόκληση στην εκπαίδευση των αλλόφωνων παιδιών στα νηπιαγωγεία του νομού Ροδόπης εξακολουθεί να υπάρχει. Η γλώσσα εξακολουθεί να αποτελεί σοβαρό ζήτημα στην εκπαίδευσή τους. Οι συζητήσεις γύρω από τη διγλωσσία των παιδιών τροφοδοτούνται από τις καθημερινές δυσκολίες που ανακύπτουν στο χώρο της τάξης. Η νηπιαγωγός καθημερινά καλείται να εντοπίσει και να αναλύσει τα πολλαπλά επίπεδα που δημιουργεί αυτό καθαυτό το πλαίσιο της εκπαιδευτι-

κής διαδικασίας και να αναθεωρήσει τον ρόλο της σε αυτή. Η συνεχής εξοικείωση της με τις ιδιαίτερες συνθήκες, αντιλήψεις και γλώσσες της μειονότητας εφιστά την εγρήγορσή της στο να μπορεί να αναγνωρίζει τις ιδιαιτερότητες του πλαισίου στο οποίο καλείται κάθε φορά να δράσει, και τις δυνατότητες και τα όρια του εκπαιδευτικού συστήματος στο οποίο εργάζεται. Η παιδαγωγική της κατάρτιση ενισχύει την άποψη ότι τόσο η μητρική γλώσσα όσο και η επίσημη είναι οι γλώσσες της κοινωνικοποίησης. Ο δρόμος εδραίωσης διαλόγου με τον «άλλο» (γονείς και νήπια) περνάει κατ' ανάγκη μέσα από τη δική της πολλαπλότητα, την ετερογένεια και την αντιφατικότητα της δικής της «ομάδας».

Συμπεράσματα

Είναι γεγονός ότι με την υποχρεωτική φοίτηση των νηπίων στο νηπιαγωγείο, τα τελευταία δύο χρόνια σταδιακά έχει αυξηθεί ο αριθμός των μουσουλμάνων μαθητών στα νηπιαγωγεία του νομού Ροδόπης (όπως παρουσιάζεται στους προγραμματισμούς των νηπιαγωγείων που υποβάλλονται με την έναρξη του διδακτικού έτους). Επίσης, τη φετινή χρονιά παρουσιάστηκε αυξημένος και ο αριθμός των προνηπίων που στέλνονται στα νηπιαγωγεία. Την τελευταία διετία από την πλειονότητα των νηπιαγωγών τονίζεται ότι υπάρχει διάθεση συνεργασίας από κάποιους μουσουλμάνους γονείς, παρ' όλη τη δυσκολία επικοινωνίας μαζί τους, γεγονός που τις οδηγεί σε ευελιξία κινήσεων απέναντί τους.

Η εμπειρία μας από τα νηπιαγωγεία μας οδήγησε στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

- Υπάρχει ανάγκη καταγραφής του λόγου των νηπιαγωγών με σκοπό τη συλλογή στοιχείων που θα διασαφηνίζουν τις παραμέτρους που σχετίζονται με την ιδιαιτερότητα της προσχολικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο της Θράκης και θα αποτελούν έναυσμα για ερευνητικές προσπάθειες.

- Υπάρχει ανάγκη ενός πλαισίου αναφοράς (context) στο αναλυτικό πρόγραμμα της νηπιαγωγού, το οποίο θα μπορεί να κατευθύνει μέσα από συγκεκριμένες προτάσεις τις προσπάθειες των νηπιαγωγών στο συγκεκριμένο ζήτημα.

- Η παιδαγωγική προϋποθέτει τη συνεχή επιμόρφωση των νηπιαγωγών στην προβληματική της γλωσσικής αγωγής και εστιάζει στη συνεργασία του σχολείου με τις οικογένειες των παιδιών αυτών.

Μια δημοκρατική χώρα οφείλει να λαμβάνει υπόψη της τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένας εκπαιδευτικός που εργάζεται υπό τέτοιες ιδιαίτερες συνθήκες και να λαμβάνει τα απαραίτητα μέτρα όχι προς την κατεύθυνση της αναγωγής του σε ιδιότυπη περίπτωση, αλλά προς την κατεύθυνση της ισότιμης αντιμετώπισης ολόκληρου του μαθητικού πληθυσμού.

Βιβλιογραφία

Ασκούνη, Ν. (2002). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια ανοιχτή συζήτηση, *Γέφυρες*, τ. 7 (11), σ. 22-27.

- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bredenkamp, S. - Corple, C. (1997) *Καινοτομίες στην Προσχολική Εκπαίδευση* (μτφρ. Ευαγγελία Μαρκάκη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιανκουνίδης, Ν. (1998). Δίγλωσσο νηπιαγωγείο για τα παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας. *Νέα Παιδεία*, τ. 86 (4-5), σ. 147-154.
- Γκόβαρης, Χ. (επιμ.) (2002). *Διαπολιτισμικό εργαστήριο*. Αθήνα: Ατραπός
- Cummins, J.E. (επιμ. Σκούρτου, Ε.) (2002). *Ταντότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαφέρμου, Χ. - Κουλούρη, Π. - Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί. Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Ευαγγέλου, Ο. (2003). Η αντιμετώπιση της γλωσσικής διαφορετικότητας. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 34 (7-8), σ. 12-17.
- Εφημερίδα της Κυβέρνησης (1996), Υπουργική Απόφαση, ΦΕΚ 129 (5.3.1996): *Καθορισμός ποσοστού θέσεων υποψηφίων που προέρχονται από τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, για την εισαγωγή στα ΑΕΙ, ΤΕΙ και ΑΣΕΤΕΜ/ΣΕΛΕΤΕ*.
- Καλλιτεχνική παιδαγωγική ομάδα «Ελάτε να παίξουμε» (1998). *Το σχολείο-εργαστήρι τέχνης και δημιουργίας*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Κουτσοβάνου, Ε. (2007). Το παιδί, η ανάγνωση και η γραφή. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 59 (9-10), σ. 66-73.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νόμος 2341/95 (Φ.208 Α'/6.10.95) άρθρο 2: *Εισαγωγή και κατάταξη σπουδαστών σε Α.Ε.Ι και Τ.Ε.Ι. Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης*.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2000). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Ντολιοπούλου, Ε. (1997). *Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παναγιωτίδης, Ν. (1992). Η μειονοτική γλώσσα. *Ελλοπία*, 16, σ. 19-21.
- Πίνακας μαθητικού δυναμικού της Διεύθυνσης Π.Ε. Ν. Ροδόπης (2009).
- Ρεκαλίδου, Γ. (1998). Διγλωσσία. Εκπαίδευση δίγλωσσων παιδιών προσχολικής ηλικίας σε άλλες χώρες και το πρόβλημα της προσχολικής εκπαίδευσης των δίγλωσσων παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης. *Ενδοχώρα*, 60 (Δεκέμβριος), σ. 47-51.
- Σαλαγιάννη, Μ. (2004). Διδασκαλία της πρότυπης γλώσσας και αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 38 (3-4), σ. 8-15.
- Total Immersion Language Learning. A must for Consolidation and Fluency (ανακτήθηκε: Ιούνιος 14, 2009, από <http://www.200words-a-day.com/total-immersion.html>).
- Τρέσσου, Ε. - Μητακίδου, Σ. (2003). *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους. Εκπαίδευση Γλωσσικών Μειονοτήτων (1^η έκδ.)*. Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής.
- Τσιούμης, Κ. (2003). *Ο μικρός «άλλος». Μειονοτικές ομάδες στην προσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών (2007). *Δημιουργώντας γέφυρες: Κλειδιά και Αντικλειδιά*, (ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Μέτρο 1.1, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων). Αθήνα.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Γλώσσα και Ιδεολογία (2^η έκδ.)*. Αθήνα: Οδυσσεύς.

Ο ρόλος των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην κοινωνία, στη ζωή μας και στην εκπαίδευση

Κυριακή Τσικαλάκη

Εκπαιδευτικός Π.Ε., κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης, Διευθύντρια 48ου Δημοτικού Σχολείου Ηρακλείου

Ευρυβιάδης Βαλατίδης

Εκπαιδευτικός Π.Ε., Διευθυντής 35ου Δημοτικού Σχολείου Ηρακλείου

1. Εισαγωγή

Ζούμε σε ένα κόσμο που μεταβάλλεται με ταχύτατους ρυθμούς. Φράσεις όπως «ριζικές αλλαγές», «μεταβαλλόμενο εργασιακό περιβάλλον», «αβεβαιότητα», «προσαρμοστικότητα», «ανασφάλεια», «μοναξιά»... ακούγονται καθημερινά ανάμεσά μας.

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από τις αλματώδεις εξελίξεις στις επιστήμες και στην τεχνολογία. Δεν μπορούμε να μην αναγνωρίσουμε τη μεγάλη συμβολή των Νέων Τεχνολογιών Επικοινωνίας και Πληροφορίας (στο εξής: ΤΠΕ) στη νέα αυτή πραγματικότητα. Οι ΤΠΕ έχουν ενταχθεί και επηρεάζουν σημαντικούς τομείς της κοινωνίας μας.

Η εισαγωγή και η χρήση των ΤΠΕ στην κοινωνία έχει ως αποτέλεσμα να μιλάμε για μια «τεχνολογική επανάσταση». Αυτή δεν συντελείται μόνο στον τομέα της παραγωγικής διαδικασίας, όπως συνέβαινε στη βιομηχανική εποχή, αλλά έχει επεκταθεί και σε άλλους τομείς (υγεία, εμπόριο, δημόσια διοίκηση, μεταφορές, εκπαίδευση κ.α.). Το στίγμα της μεταβιομηχανικής κοινωνίας, δηλαδή η διάχυση της τεχνολογίας σε όλους τους παραγωγικούς τομείς και σε όλα τα κοινωνικά στρώματα, αντανακλάται και στη χρήση του όρου «κοινωνία της πληροφορίας», που έρχεται να υπογραμμίσει την καταλυτική επίδραση των ΤΠΕ στην κοινωνική εξέλιξη. Όπως υποστηρίζει ο Miles (1996), οι ΤΠΕ δεν είναι απλώς ένα νέο προϊόν ούτε μόνο μετασχηματίζουν δραματικά συγκεκριμένους οικονομικούς τομείς, αλλά είναι επαναστατική τεχνολογική εφαρμογή σε όλους του τομείς της κοινωνίας.

2. Οι ΤΠΕ στη ζωή μας: προβληματισμοί και ανησυχίες

Στις μέρες μας πλέον η ταχύτητα παραγωγής της γνώσης αλλά και η γρήγορη παλαίωσή της, η αίσθηση της ρευστότητας των συνθηκών ζωής, η αβεβαιότητα, η πολυπλοκότητα των προβλημάτων αλλά και η ανάγκη συνεχούς προσαρμογής σε διαρκώς μεταβαλλόμενες καταστάσεις δημιουργούν νέα προβλήματα στους ανθρώπους. Ο σημερινός άνθρωπος θα πρέπει να ανανεώνει τις γνώσεις του, αν δεν θέλει να μείνει απλώς θεατής του κοινωνικού γίγνεσθαι, αλλά να συμμετέχει ενεργά σε αυτό.

Ο άνθρωπος που βρίσκεται έξω από τη διαδικασία επεξεργασίας των πληροφοριών και παραγωγής και διακίνησης της γνώσης κινδυνεύει να θεωρηθεί τεχνολογικά αναλφάβητος και κοινωνικά περιχαρακωμένος.

Όπως αναφέρει ο Μ. Δερτούζος (1998), «... ο σκοπός της επιστήμης είναι να μας βοηθά να καταλαβαίνουμε το σύνθετο κόσμο που μας περιβάλλει μέσω των εξηγήσεων. Ο σκοπός της Τεχνολογίας είναι να φτιάχνει νέα προϊόντα για να πληροί τις ανάγκες των ανθρώπων κι όχι να κάνει πολύπλοκη τη ζωή μας.»

Οι Νέες Τεχνολογίες παρέχουν ευκαιρίες ανάπτυξης, αξιοποίησης, οργάνωσης και διαχείρισης πολυπλοκοτήτων, για έρευνα σε όλους τους τομείς δραστηριότητας του ανθρώπου. Κύριος τεχνικός εκπρόσωπος των ΤΠΕ είναι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής (Σολομωνίδου, 2001). Ζούμε σε μια παγκόσμια κοινότητα και ο υπολογιστής αποτελεί πλέον μια ξεχωριστή μηχανή και ένα πρωτόγνωρο εργαλείο με αμφιλεγόμενης σημασίας επαναστατικά αποτελέσματα.

Η ταχύτητα των πληροφοριών, όπως και η κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο άνθρωπος με τη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων και του Διαδικτύου, έχει προκαλέσει ποικίλες αντιδράσεις με αφετηρία διάφορους προβληματισμούς. Πολύς λόγος γίνεται για το ηλεκτρονικό «φακέλωμα», τις ηλεκτρονικές ταυτότητες, τη βιοτεχνολογία, την έλλειψη προσωπικής επαφής, τα συναισθήματα, τις ανθρώπινες σχέσεις... «Όμως οι ανθρώπινες σχέσεις δεν πρόκειται ούτε να χαθούν ούτε ν' αυξηθούν, ως διά μαγείας από την Πληροφοριακή Αγορά» (Δερτούζος, 1998). Οι Νέες Τεχνολογίες θα μας βοηθήσουν απλώς να επινοήσουμε τελείως σύγχρονους τρόπους, για να επιδιώξουμε τους στόχους μας.

Προβληματισμοί και ενστάσεις διατυπώνονται από πολλούς για τον εφιάλτη της γενίκευσης του φαινομένου της ανεργίας, της κοινωνικής απομόνωσης και της αλλοτρίωσης λόγω του μηχανοποιημένου τρόπου ζωής, το φόβο της κυριαρχίας της μηχανής πάνω στον άνθρωπο, το χάσμα της ανισότητας ευκαιριών στην πρόσβαση στην πληροφορία και στην ανάπτυξη, την εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, την αδυναμία προσαρμογής στις συνεχώς μεταβαλλόμενες καταστάσεις κ.ά. (Ράπτης κ.ά., 2001).

3. Ουμανιστές ή τεχνολόγοι;

Υπάρχουν δύο τάσεις: οι πολέμιοι των Νέων Τεχνολογιών, οι οποίοι φτάνουν σε σημείο να δαιμονοποιούν και να αποστρέφονται τη χρήση τους, υποτι-

μώντας έτσι την άρνηση της εξέλιξης, ενώ από την άλλη οι υποστηρικτές παρ-
σύρονται από την αντίληψη ότι η τεχνολογία καθορίζει τις εξελίξεις. Είναι γνω-
στό το σχίσμα ουμανιστών και τεχνολόγων. «Στη νέα αυτή πραγματικότητα που
δημιουργείται είναι ανάγκη να παλέψουμε για την αναζήτηση του μέτρου... Το και-
νούριο δηλαδή έχει τις ρίζες του μέσα στο παλιό και είναι δυνατόν να το ενσω-
ματώσει δημιουργικά... Θεωρούμε ότι έχει φθάσει πλέον ο καιρός της αναθεώ-
ρησης, της σύνθεσης των διαφορετικών θεωρήσεων και της συνεργίας των δια-
φορετικών κόσμων με προσανατολισμό στο διαρκώς ζητούμενο: τον Άνθρωπο
και τον Κόσμο του» (Ράπτης κ.ά., 2001).

Ως αφετηρία και αναφορά γενικότερης ανάπτυξης θα είναι η ανθρώπινη διά-
σταση και η προσωπικότητα του ανθρώπου. Η μεγάλη πρόκληση που έχουμε
προστά μας στη αυγή του 21^{ου} αιώνα είναι να επιχειρήσουμε την ενοποίηση της
τεχνολογίας με την ανθρώπινη φύση μας.

Αυτή η νέα εποχή ενοποίησης θα επανασυνδέσει μέσα μας πίστη, λογική,
φύση και ανθρώπινη φύση, προετοιμάζοντας το έδαφος για την τέταρτη επανά-
σταση, πέρα από τα ανθρώπινα προϊόντα και τις συνέπειές τους, με εσώτερο
στόχο την κατανόηση του εαυτού μας (Δερτούζος, 1998).

4. Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση

Σήμερα, λοιπόν, στις αρχές του 21^{ου} αιώνα και στο πέρασμα στη μεταβιομη-
χανική εποχή ή, κατά ορισμένους, στον «τρίτο πολιτισμό», των νέων υψηλών τε-
χνολογιών της πληροφορικής, της επικοινωνίας, της μικροηλεκτρονικής, της μο-
ριακής φυσικής και της γενετικής, δρομολογούνται αλλαγές που επιδρούν κα-
ταλυτικά και επηρεάζουν ολόκληρο το οικονομικό και κοινωνικό οικοδόμημα
(Πρακτικά Β' Πανελληνίου Συνεδρίου, 2000).

Οι αλλαγές, όπως είναι φυσικό, επηρεάζουν και τον τόσο ευαίσθητο χώρο της
παιδείας. Τα ερωτήματα που γεννιούνται είναι πολλά: Τι θα γίνει σε αυτό το χώ-
ρο; Δεν θα έχουμε πλέον σχολεία και δασκάλους; Θα αρκεί ένας υπολογιστής
στο σπίτι συνδεδεμένος με το Διαδίκτυο και ένα παιδί θα μπαίνει σε μια εικο-
νική αίθουσα διδασκαλίας της αρεσκείας του και θα παρακολουθεί τον πιο προι-
κισμένο δάσκαλο του κόσμου; Θα μαθαίνουμε, δηλαδή, με ένα διαφορετικό τρό-
πο απ' ό,τι στο παρελθόν;

Το σημαντικότερο είναι τι θα κρατήσουμε από τα παλιά και πώς θα αξιο-
ποιήσουμε δημιουργικά το νέο προς όφελος της κοινωνίας.

Οι πρόσφατες προσεγγίσεις στην αναζήτηση μοντέλων εκπαίδευσης παρου-
σιάζουν σημαντικές μεταβολές με κατεύθυνση προς περισσότερο μαθητοκε-
ντρικά, αλληλεπιδραστικά, ανακαλυπτικά και συνεργατικά συστήματα, και έ-
χουν ως αφετηρία «τις εξελίξεις και την ενίσχυση της έρευνας στους χώρους της
γνωστικής ψυχολογίας και της παιδαγωγικής, αλλά και στην πρωτοφανή πρόο-
δο της τεχνολογίας (Διαμαντάκης κ.ά., 2001).

Στο ταχύτατα μεταβαλλόμενο περιβάλλον, που προαναφέραμε, το σχολείο
βρίσκεται σε μια κρίσιμη καμπή, δεδομένου ότι «τα προβλήματα της γενικότε-

ρης εκπαιδευτικής πολιτικής συνδέονται με εκείνα των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση» (Ράπτης κ.ά., 2001).

Η γενική εκπαίδευση βρίσκεται σήμερα κάτω από την τεράστια κοινωνική πίεση να ενσωματώσει τις Νέες Τεχνολογίες στην καθημερινή πρακτική της. Η αίσθηση της αναπόφευκτης αναγκαιότητας έχει γίνει αιτία ανάπτυξης έντονου προβληματισμού και αντιπαραθέσεων σχετικά με την αξιοποίηση και το ρόλο της υπολογιστικής τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συχνά «...η έμφαση στο διάλογο που αναπτύσσεται είναι κυρίως τεχνοκεντρική είτε πρόκειται για τις υποδομές είτε για τον υπολογιστικό εγγραμματοισμό των εκπαιδευτικών» (Κυνηγός, 2002).

4.1. Η ένταξη των η/υ στην εκπαίδευση

Κομβικό σημείο σύζευξης των ΤΠΕ είναι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής (η/υ). Ο η/υ είναι ένα τεχνολογικό επίτευγμα που χαρακτηρίζει το πολιτισμικό επίπεδο της σημερινής κοινωνίας και κατέχει κύρια θέση στην παραγωγική διαδικασία και στην παροχή υπηρεσιών και, κατ' επέκταση, στην κοινωνική οργάνωση (Γιαλουρής, 2000). Αποτελεί «... ένα μετα-μέσο που επιτρέπει την επεξεργασία, αποθήκευση και διάδοση πληροφοριών κάθε μορφής, ενώ προσφέρει νέες προοπτικές επικοινωνίας και πληροφόρησης ενσωματώνοντας τις δυνατότητες των τηλεπικοινωνιών» (Σολομωνίδου 2001).

Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής δεν είναι ένα απλό εργαλείο, «καλό» ή «κακό», που εκτελεί από μόνο του μια λειτουργία. Το τι θα κάνει ο υπολογιστής εξαρτάται από τις εντολές που θα πάρει από τον άνθρωπο-χρήστη και, κατ' επέκταση, οι όποιες αλλαγές επέρχονται στην εκπαίδευση ή γενικότερα στην κοινωνία μέσω των ΤΠΕ εξαρτώνται από τον τρόπο χρησιμοποίησής τους (Hoyles, 1992).

Ο μαθητής μπορεί να αναζητήσει σε κλίμα συνεργασίας, διαλόγου και κριτικής την κοινωνική δόμηση της προσωπικής του γνώσης μέσα σε περιβάλλοντα που καλλιεργούν συνθήκες διερευνητικής και δημιουργικής μάθησης. Για τον μαθητή ο υπολογιστής μπορεί να γίνει πραγματικά ένα καλό εργαλείο για την εξατομίκευση της διανοητικής κουλτούρας της εποχής.

Θεωρούμε αναγκαία την εφαρμογή του ολιστικού μοντέλου στην εκπαιδευτική διαδικασία, κατά το οποίο οι ΤΠΕ αποτελούν διαθεματικό εργαλείο μάθησης που διαχέεται σε όλα τα μαθήματα. Η εφαρμογή του ολιστικού μοντέλου υποστηρίζεται με την αλλαγή των Αναλυτικών Προγραμμάτων, με την εισαγωγή γνωστικών αντικειμένων που επιτρέπουν διεπιστημονική προσέγγιση, χρήση πολυμέσων και επαρκή ποσότητα τεχνολογικού εξοπλισμού. Αυτό επιχειρείται με το ισχύον ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2002).

Είναι αναγκαίο να εισαχθούν οι ΤΠΕ στα αναλυτικά προγράμματα του εκπαιδευτικού μας συστήματος και ως γνωστικό αντικείμενο και ως γνωστικό και αναπτυξιακό εργαλείο.

- Ως γνωστικό αντικείμενο ο η/υ θα συμβάλλει θετικά στην περίπτωση του τεχνολογικού αλφαριθμητισμού δίνοντας ένα σημαντικό εφόδιο στους ση-

μερικούς μαθητές και αυριανούς πολίτες για την «... ισότιμη συμμετοχή τους στο ψηφιακό, οικονομικό και κοινωνικό γίγνεσθαι» (Γρ. Πρωθυπουργού, 1999).

- Ως γνωστικό εργαλείο ο η/υ μπορεί να γίνει εποπτικό πολυμέσο διδασκαλίας φέρνοντας στη σχολική τάξη πλήθος πληροφοριών από δίκτυα ή συγκεκριμένα λογισμικά σχετικά με ό,τι πιο σύγχρονο συμβαίνει στον κόσμο. Τα αποτελέσματα από την παιδαγωγική του χρήση σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα είναι εντυπωσιακά. Με αυτό τον τρόπο κάνει τη μάθηση πιο ελκυστική και παρακινεί την περιέργεια του μαθητή να αλληλεπιδράσει με τον η/υ εξερευνώντας κάθε δυνατότητά του (Τριλιανός, 1998).

Ο υπολογιστής είναι ένα νέο γνωστικό εργαλείο, που παρέχει άμεση ανάδραση στον χρήστη, προκαλεί ενεργό εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία, βοηθά τον μαθητή να οργανώνει τις προσπάθειές του στους προσωπικούς ρυθμούς, προωθεί τη *συνεργατική μάθηση* και δημιουργεί ένα καινούριο δυναμικό πεδίο με άμεση προσπέλαση στην πληροφορία, καθώς, λόγω των πολλών δυνατοτήτων του, είναι ελκυστικό μέσο γνωστικής ανάπτυξης.

Αναφέρουμε μερικές ιδιότητές του:

- Η παροχή μαθησιακού περιβάλλοντος όπου εμπλέκονται όλες οι αισθήσεις και οι επικοινωνιακοί τρόποι οικοδόμησης της γνώσης, καθώς επίσης και η λειτουργία του ως διαμεσολαβητικού μέσου που συνδέεται με άλλα ηλεκτρονικά μέσα.
- Η δυνατότητα μοντελοποίησης προβληματικών, συνήθως, από μαθητική άποψη γνωστικών περιοχών, εννοιών ή ακόμα πραγματικών καταστάσεων. Η σημαντικότερη διαφορά από τα άλλα μέσα διδασκαλίας είναι ότι μπορεί να δώσει στους μαθητές δυναμικά εργαλεία μοντελοποίησης για την επίλυση προβλημάτων.
- Η δημιουργία μικρόκοσμων, προσομοιώσεων και άλλων ανοιχτών περιβαλλόντων μάθησης. Οι εικονικές πραγματικότητες προσφέρουν αυτό που μέχρι χθες θεωρούνταν πολυτέλεια για το σχολείο, το να έχει, δηλαδή, ο μαθητής ένα μικρό εργαστήριο για όλα τα γνωστικά αντικείμενα, καθώς και οργανωμένες δραστηριότητες με τη μορφή παιχνιδιού ή μικρής έρευνας.
- Η από απόσταση εκπαίδευση των μαθητών και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να πειραματιστούν, να δράσουν να ελέγξουν τη δράση τους, να στοχαστούν. Με τέτοιες μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις ανακαλύπτουν μόνοι τους τη γνώση, καλλιεργούν τόσο το αυτοσυναίσθημα όσο και την κριτική σκέψη.

Ο ρόλος του παραδοσιακού σχολείου στη σημερινή κοινωνική δυναμική μετάλλαξη βρίσκεται σε κρίση και αμφισβήτηση των σκοπών και των αποτελεσμάτων του.

Οι Α. Ράπτης και Α. Ράπτη (2001) αναφέρουν χαρακτηριστικά: «*Η δημιουργία*

γική αξιοποίηση των δυνατοτήτων των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση είναι δυνατόν να προκαλέσει την απαρχή μιας περιόδου παιδαγωγικής αναγέννησης στη σχολική πραγματικότητα και να συμβάλει στη μείωση ορισμένων παραδοσιακών χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης της χώρας μας, υπό ορισμένες βέβαια προϋποθέσεις».

4.2. Ο ρόλος και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Βέβαια, ο ρόλος του δασκάλου παραμένει και θα πρέπει να παραμείνει πρωταγωνιστικός, όσο και αν αλλάζει η μορφή του σχολείου. Χαρακτηριστικά αναφέρει ο Μ. Δερτούζος: «*Η εκπαίδευση δεν είναι απλή μετάδοση γνώσης από δασκάλους σε μαθητές. Είναι κάτι πολύ περισσότερο. Ως εκπαιδευτικός μπορώ να πω από πρώτο χέρι ότι το να ανάβεις τη φωτιά της μάθησης στις καρδιές των μαθητών, να παρέχεις ήρωες-στόχους και να χτίζεις δεσμούς δασκάλου με μαθητή είναι οι πιο κρίσιμοι παράγοντες για μια επιτυχή μάθηση... Αυτά τα πρωτεύοντα χρειαζόμενα δεν πρόκειται να μεταδοθούν από την τεχνολογία των πληροφοριών. Έτσι ακόμα κι αν οι ένορχοι καταλήξουν τελικά, όπως υποπτεύομαι ότι θα κάνουν, ότι η πληροφοριακή αγορά μπορεί να βελτιώσει ριζικά τον τομέα της μάθησης, η αφοσίωση και η ικανότητα των δασκάλων θα εξακολουθήσει να είναι το σημαντικότερο εκπαιδευτικό εργαλείο».*

Οι υπολογιστές και οι δυνατότητες που δίνουν στον εκπαιδευτικό είναι κάτι το υπαρκτό αλλά και πραγματικά σημαντικό. Η κατάλληλη εκπαίδευση και κατάρτιση όλων των εκπαιδευτικών χρειάζεται απαραίτητως να συνδυάζει σε όλα τα επίπεδα την τεχνολογική με την παιδαγωγική γνώση και εμπειρία (Ράπτης κ.ά., 2004). Όμως ο εκπαιδευτικός σήμερα στην Ελλάδα παραμένει χωρίς ουσιαστικά εφόδια, χωρίς την αναγκαία επιμόρφωση και κατάρτιση προκειμένου να αντεπεξέλθει στο νέο ρόλο του. Η γνώση που χρειάζονται σήμερα οι εκπαιδευτικοί δεν μαθαίνεται με τα φτωχά μέτρα που παίρνονται. Αναπτύσσεται κυρίως με τη βίωση εμπειριών και ευνοϊκών για τη μάθησή τους όρων, ανάλογων με εκείνους που θα επιθυμούσαμε να δημιουργήσουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους (Ράπτης, 2004).

4.3. Η αναγκαιότητα εισαγωγής των ΤΠΕ στην εκπαίδευση

Η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στο σχολείο κρίνεται απαραίτητη και είναι ένα από τα θεμελιώδη εκείνα στοιχεία που θα αναδείξουν τον ουσιαστικό του ρόλο στην ανάπτυξη, τη συνοχή και την πρόοδο της κοινωνίας κάνοντάς το πιο ευέλικτο, δημιουργικό και πρωτοπόρο στη διαμόρφωση αξιών, στάσεων και αρχών. Οι ΤΠΕ μπορούν να προσφέρουν νέες προσεγγίσεις και να βελτιώσουν τη διαδικασία της μάθησης, αρκεί να ελέγχεται συνεχώς τι επιτυγχάνει, τι αποτυγχάνει και για ποιο λόγο. Η τεχνολογία από μόνη της δεν μπορεί να υλοποιήσει τα πάντα.

Η τεχνολογία διαθέτει απεριόριστες δυνατότητες για βελτιστοποίηση της εκπαιδευτικής προσπάθειας, με την προϋπόθεση ότι οι προσπάθειες αυτές θα επιδιώκουν:

- τη δημιουργία μαθητοκεντρικών και γνωσιοκεντρικών μαθησιακών περιβαλλόντων,
- τη δόμηση αναλυτικών προγραμμάτων με βάση αυθεντικές προβληματικές καταστάσεις της σύγχρονης πραγματικότητας,
- την υιοθέτηση ανάλογων και αξιόλογων στρατηγικών αξιολόγησης της εκπαιδευτικής προσπάθειας, και
- άριστα καταρτισμένους και ενημερωμένους εκπαιδευτικούς λειτουργούς.

Τα νοητικά εργαλεία που έχουμε προαναφέρει και οι δυνατότητες του Διαδικτύου και του Παγκόσμιου Ιστού διανοίγουν νέες προσεγγίσεις και τρόπους μάθησης.

5. Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί και παιδαγωγικοί στόχοι θα αποτελέσουν ένα σημαντικό κριτήριο εκτίμησης της συμβολής των ΤΠΕ στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και στην ενδυνάμωση της κοινωνίας. Η μη πρόσβαση στην πληροφορία είναι δείγμα δημοκρατικού ελλείμματος. Επιπρόσθετα, η ικανότητα επιλογής και ιεράρχησης των πηγών πληροφορίας και γνώσης, ο σχηματισμός και η υποστήριξη απόψεων βάσει πηγών επιλεγμένων από τον καθένα μας αλλά και η καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής επεξεργασίας των πληροφοριών αυτών είναι απαραίτητα εφόδια, ώστε ο πολίτης να μην πέφτει θύμα των διάφορων μορφών στέρησης των δικαιωμάτων του, της οικονομικής, καταναλωτικής και πολιτικής εξαπάτησης ή εκμετάλλευσής του. Μόνο επαρκώς εφοδιασμένοι πολίτες μπορούν να είναι ουσιαστικά μέλη μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Kontogiannopoulou-Polydorides, 1996· Χατζηλάκος, 2001).

Βιβλιογραφία

- Γιαλουρή, Κ. – Γκιμπερίτης, Ε. – Κόμης, Β. – Σιδερίδης, Α. – Σταθόπουλος, Κ. (2000). *Εφαρμογές Πληροφορικής-Υπολογιστών*, Α', Β', Γ' Ενιαίου Λυκείου, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Γραφείο Πρωθυπουργού (1999), «*Η Ελλάδα στην Κοινωνία της Πληροφορίας*». www.primeminister.gr.
- Διαμαντάκης, Κ. – Ντάβου, Μ. – Πανούσης, Γ. (2001), «*Νέες Τεχνολογίες και παλιοί φόβοι*», Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Επικοινωνίας.
- Δερτούζος, Μ. (1998), *Τι μέλλει γενέσθαι;*, Λιβάνης, Αθήνα.
- Hoyle, C. (1992). «*Illuminations and Reflections-Teachers Methodologies and Mathematics*», *Proceedings of the 16th Conference: The Psychology of Mathematics Education*, New Hampshire, 3.
- Kontogiannopoulou-Polydorides, G. – Georgidakos, S. – Zavoudakis, A. (1996), «*Greek Schools and Computer Education: Socio-cultural interpretations*», *Cross National Policies and Practices on Computers in Education*.
- Κυνηγός, Χ. (1995), «*Η ευκαιρία που δεν πρέπει να χαθεί: Η Υπολογιστική Τεχνολογία ως εργαλείο Έκφρασης και Διερεύνησης στη Γενική Παιδεία*», στο: *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Σείριος, Αθήνα.
- Miles, I. (1996). *The Information Society: Competing Perspectives on the Social Economic Implication and Communication Technologies*. In: Dutton, W.H. (1996), *Information and*

- Communication Technologies. Visions and Realities.* Oxford University Press, New York.
- Παπαδοπετράκης, Ευτ., Οι υπολογιστές στην Εκπαίδευση, *Θέματα Παιδείας*, τεύχος 6.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – ΥΠΕΠΘ (2002), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, τόμος Β', Αθήνα.
- Πρακτικά Β' Πανελληνίου Συνεδρίου: «Οι Νέες Τεχνολογίες για την Κοινωνία και τον Πολιτισμό», Πανεπιστήμιο Αθηνών, Π.Ι., Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης, Αθήνα 2000.
- Ράπτης, Α. (2004). *Οι Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας και η αναμενόμενη αλλαγή της εκπαιδευτικής μας κουλτούρας*. Ομιλία στο 4^ο Συνέδριο της ΕΤΠΕ (Πανεπιστήμιο Αθηνών) με θέμα «Οι Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση».
- Ράπτης, Α. - Ράπτη, Α. (2001), *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας*, τ. Α'.
- Ράπτης, Α. - Ράπτη, Α. (2004), «Η καθυστερημένη και στρεβλή εισαγωγή των ΤΠΕ στην Π.Ε. και το φαινόμενο της επίσημης απαξίωσης των παιδαγωγικών εφοδίων», *Σύγχρονοι Προσανατολισμοί*, 1, Δεκέμβριος 2004.
- Σολομωνίδου, Χ. (2001), *Σύγχρονη Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, Κώδικας, Θεσσαλονίκη.
- Τριλιανός, Θ. (1998), *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*, τόμος Α', Αθήνα.
- Χατζηλάκος, Θ. (2001), «Τι γυρεύουν οι υπολογιστές στα σχολεία μας», *Εφημερίδα Ελεύθερος*, 6-9-2001.

Δικτυακοί τόποι

www.primeminister.gr

www.pi-schools.gr

Ο υπολογιστής και η συμβολή του στην κατάκτηση του γραμματισμού

Σωτηρία Μητσαρά

Δασκάλα, μετεκπαιδευθείσα στο Διδασκαλείο του ΑΠΘ, Οικονομολόγος

Εισαγωγή

Η ικανότητα της κοινωνικής δεξιότητας της γραφής και της ανάγνωσης, που θα οδηγήσει στην κατάκτηση του γλωσσικού γραμματισμού, αποτελεί μια πολυσύνθετη νοητική λειτουργία, η οποία θεωρείται απαραίτητη στην καθημερινή ζωή, σε βαθμό που καθορίζει την ικανότητα του ανθρώπου για επιβίωση, ενώ η έλλειψή της ισοδυναμεί σχεδόν με κοινωνική αναπηρία. Η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, που τα τελευταία χρόνια εισβάλλει όλο και πιο δυναμικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο με τα δομικά του χαρακτηριστικά όσο και με αυτά που προκύπτουν από την επιλογή και τη χρήση του λογισμικού, μπορεί αφενός να λειτουργήσει συμπληρωματικά και δημιουργικά στο διδακτικό έργο, αφετέρου να συνεισφέρει στη βελτίωση και τον επαναπροσανατολισμό της διαδικασίας της μάθησης της γλωσσικής δεξιότητας, σε μια κατεύθυνση όπου η μάθηση θα γίνει ενεργητική και οι μαθητές/-τριες θα πειραματίζονται, θα αναζητούν, θα ανακαλύπτουν και θα χαίρονται τη γνώση σε ένα αλληλεπιδραστικό και βιωματικό περιβάλλον μάθησης. Επίσης, θα μαθαίνουν να συνεργάζονται, να είναι μεθοδικοί, να παίρνουν πρωτοβουλίες, να εμπλέκονται σε δραστηριότητες που δίνουν το έναυσμα παραγωγής ποικίλων μορφών και ειδών λόγου και να καλλιεργούν την επικοινωνιακή ικανότητά τους.

Το λογισμικό λειτουργεί ως μεταφορέας ενός διαφορετικού γλωσσικού κώδικα, που γίνεται εύκολα αντιληπτός από τα παιδιά. Με τη χρήση λογισμικών στην τάξη η έμφυτη ενεργητικότητα των παιδιών αξιοποιείται με δραστηριότητες που απαιτούν φυσική συμμετοχή και δίνουν την αίσθηση της προσωπικής εμπειρικής δράσης. Παράλληλα, επιτυγχάνονται τόσο η προώθηση των γνωστικών στόχων, καθώς η οπτικοποίηση των μαθησιακών δεδομένων αποτελεί ένα ισχυρό κίνητρο για ενασχόληση με αυτά, όσο και η αποτελεσματική έμβαση των διδακτικών στόχων. Επίσης, καθοριστικό ρόλο παίζει η πολυτροπικότητα του κειμένου, ενώ έχει τις ίδιες θετικές επιδράσεις στη συνεκτικότητα, στη συνοχή και στον προσανατολισμό και του προφορικού κειμένου.

Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν και σκέφτονται τα παιδιά

και η στοχαστική αξιολόγηση της διδασκαλίας θα καταστήσουν ικανό τον εκπαιδευτικό να κρίνει το αποδοτικότερο μέσο για το συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό μέσα από την προσέγγιση του ενδιαφέροντος των μαθητών του και τη δημιουργική εμπλοκή τους σε αυτή (Ράπτης και Ράπτη, 1999· Ντρενογιάννη, 2001).

Στο άρθρο αυτό υποστηρίζεται ότι μέσα από την ενεργητική ενασχόληση με τη χρήση του λογισμικού και τη συμμετοχική συζήτηση στην τάξη είναι δυνατή η προώθηση ιδεών και αξιών παράλληλα με τη γνωστική ανάπτυξη, καθώς και η διαμόρφωση προσωπικών απόψεων για θέματα που απασχολούν τους μαθητές καθημερινά. Στην επόμενη ενότητα γίνεται ανάλυση βασικών εννοιών σχετικών με το αντικείμενο του θέματος, προτείνεται και περιγράφεται πρόταση σχεδιασμού των λογισμικών που θα χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία και διατυπώνονται τα τελικά συμπεράσματα.

Η εξέλιξη της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών

Ο Αμερικανός φιλόσοφος και γλωσσολόγος N. Chomsky αποδέχεται τη γλώσσα ως βιολογικά προκαθορισμένο χαρακτηριστικό του ανθρώπου, που στηρίζεται στην ύπαρξη έμφυτων καθολικών δομών (δηλαδή δομών που είναι κοινές σε όλες τις γλώσσες του κόσμου). Αυτές οι δομές επιτρέπουν στο παιδί να κατακτήσει μια γλώσσα ως μητρική με βάση τη δική του συμμετοχή και προσπάθεια. Το περιβάλλον του παιδιού πρέπει να είναι πλούσιο σε γλωσσικά ερεθίσματα, ώστε να ενεργοποιήσει αυτές τις έμφυτες δομές, οι οποίες τότε προσαρμόζονται στη συγκεκριμένη γλώσσα που ακούει το παιδί και το καθιστούν ικανό να την κατακτήσει. Αυτές οι προσαρμοσμένες πια δομές δημιουργούν εξωτερικευμένους μετασηματιστικούς κανόνες, που δίνουν στο παιδί τη δυνατότητα να κατανοήσει και να παραγάγει το άπειρο πλήθος των γραμματικά ορθών προτάσεων της γλώσσας αυτής. Η θεωρία του Chomsky δίνει μεγάλη βαρύτητα στη δημιουργικότητα που χαρακτηρίζει τη γλωσσική ικανότητα του ανθρώπου, αφού χάρη σ' αυτή το παιδί μπορεί κάθε στιγμή να κατανοεί και να χρησιμοποιεί φράσεις και προτάσεις που ποτέ πριν δεν είχε ξανακούσει ή ξαναπεί (Πήτα, 1998· Βοσνιάδου, 2001· Μήτσης, 2001).

1. Προφορικός λόγος

Ήδη από την ηλικία των πέντε ετών, που για τα ελληνικά δεδομένα σηματοδοτεί την είσοδο στο νηπιαγωγείο, παρατηρείται στα παιδιά η σταδιακή εμφάνιση της ικανότητας να αντιλαμβάνονται τη γλώσσα με πιο αφηρημένο τρόπο και να εφαρμόζουν συνειδητά τους κανόνες του γλωσσικού συστήματος. Η ικανότητα αυτή χαρακτηρίζεται ως μεταγλωσσική, η οποία, σύμφωνα με τον Gombert (1992, βλ. Αϊδίνης, 2003:96), «αποτελεί ένα υποπεδίο της μεταγνώσης που αφορά στη γλώσσα και τη χρήση της και που περιλαμβάνει: (1) δραστηριότητες στοχασμού για τη γλώσσα και τη χρήση της και (2) την ικανότητα του υποκειμένου ηθελημένα να καθοδηγεί και να σχεδιάζει τις δικές του μεθόδους γλωσσικής επεξεργασίας (τόσο στην κατανόηση όσο και στην παραγωγή)».

Οι μεταγλωσσικές ικανότητες αφορούν και τα τέσσερα επίπεδα της γλώσσας (φωνολογικό, σημασιολογικό, συντακτικό, πραγματολογικό), γι' αυτό και χωρίζονται σε μεταφωνολογικές, μετασημασιολογικές, μετασυντακτικές και μεταπραγματολογικές. Οι ικανότητες αυτές, που αρχίζουν να κάνουν την εμφάνισή τους περίπου στην ηλικία των πέντε ετών και συνεχίζουν να αναπτύσσονται σε όλη τη σχολική ηλικία, και κάποιες από αυτές (κυρίως οι μεταπραγματολογικές) σε ολόκληρη τη ζωή, σχετίζονται στενά με την κατάκτηση του γραπτού λόγου.

2. Γραπτός λόγος

Η ανάπτυξη του γραπτού λόγου στα παιδιά φαίνεται να ακολουθεί μία πορεία ανάλογη με αυτή του προφορικού και μπορεί να διακριθεί στην ανάπτυξη της γραφικής, της σημασιολογικής και της συντακτικής διάστασης. Η γραφική διάσταση αρχίζει να αναπτύσσεται όταν το παιδί αρχίζει να μουντζουρώνει χαρτιά με ένα μολύβι και συνεχίζεται αργότερα με τη διάκριση των λεξικών, συλλαβικών και γραφημικών μονάδων, ενώ η ανάπτυξη της σημασιολογικής και της συντακτικής διάστασης του γραπτού λόγου διευκολύνεται από την αντίστοιχη ανάπτυξη που έχει προχωρήσει στον προφορικό λόγο (Πόρποδας, 2002).

Οι κυριότεροι γνωστικοί παράγοντες που θεωρούνται ότι στηρίζουν και επηρεάζουν τη γλωσσική ανάπτυξη και ειδικότερα την αναγνωστική λειτουργία είναι: α) μη γλωσσικοί (νοημοσύνη, αντίληψη, μνήμη) και β) γλωσσικοί (μεταγλωσσικές ικανότητες).

3. Γραμματισμός – ανάδυση γραμματισμού - πολυγραμματισμοί

Όσον αφορά το γραπτό λόγο, γραμματισμός δεν είναι μόνο η αναγνώριση των γραμμάτων, αλλά και η απόκτηση και άλλων γνώσεων, όπως ότι διαβάζουμε ένα κείμενο από πάνω προς τα κάτω και από αριστερά προς τα δεξιά (για τις δυτικές κοινωνίες), ότι χρησιμοποιούνται κεφαλαία και πεζά γράμματα, ότι χρησιμοποιούνται αρχιγράμματα, ότι σε ένα βιβλίο υπάρχει το εξώφυλλο με το ρόλο που αυτό έχει, ότι οι υποσημειώσεις και οι παραπομπές γίνονται με ορισμένο τρόπο, ότι διαφορετικά γράφουμε και κατανοούμε μία επιστολή και διαφορετικά μία διαφήμιση, ότι η κεντρική σελίδα μιας ιστοσελίδας περιλαμβάνει τα περιεχόμενά της, ότι στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε στοιχεία προφορικότητας κ.τ.λ.

Ο γλωσσικός γραμματισμός ως δεξιότητα περιέχει ορισμένες επιμέρους λειτουργίες, οι οποίες είναι:

- η ικανότητα κατανόησης του νοήματος των λέξεων,
- η ικανότητα κατανόησης του νοήματος των κειμένων,
- η ικανότητα κατανόησης των νοημάτων που βρίσκονται δίπλα και πέρα από τις λέξεις των κειμένων,
- η γνώση της κοινωνικής πρακτικής που αντιπροσωπεύει κάθε κείμενο,
- η ικανότητα διαισθητικής ή συνειδητής αναγνώρισης του είδους λόγου στο οποίο ανήκει ένα κείμενο,

- η ικανότητα διαισθητικής ή συνειδητής ένταξης του κειμένου στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγεται,
- η ικανότητα αντίδρασης στα νοήματα του κειμένου, και
- η ικανότητα παραγωγής κειμένων που χρειάζονται για τη διεκπεραίωση καθημερινών αναγκών.

Ως αναδυόμενος γραμματισμός ορίζεται το σύνολο των στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και την κατανόηση του μηνύματός του, καθώς και με την παραγωγή κωδικοποιημένων μηνυμάτων, που παρατηρούνται πριν την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό σχολείο. Στην προσπάθεια του παιδιού για την κατάκτηση του γραπτού λόγου απαραίτητος παράγοντας είναι η σαφής αντίληψη που πρέπει να έχει αφενός για τη λειτουργία του γραπτού λόγου ως επικοινωνιακού εργαλείου και αφετέρου για τη μορφή του κώδικα που χρησιμοποιείται. Οι αντιλήψεις αυτές χαρακτηρίστηκαν ως γνωστική καθαρότητα (cognitive clarity) και διακρίθηκαν σε τρεις κατηγορίες (Παπούλια-Τζελέπη, 2001):

- α) αναγνώριση συμπεριφορών γραμματισμού,
- β) κατανόηση λειτουργιών του γραπτού λόγου, και
- γ) τεχνικό λεξιλόγιο του γραμματισμού.

Ένα βήμα πέρα από την έννοια του γραμματισμού βρίσκεται η έννοια των πολυγραμματισμών. Η έννοια των πολυγραμματισμών υποδηλώνει την ποικιλία των μορφών κειμένου που έχουν σχέση με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων αλλά και την ποικιλία μορφών κειμένου που παράγονται μέσα σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία. Με την επαφή των μαθητών με την πολυτροπικότητα μιας ιστοσελίδας και την πλοήγηση και αποκωδικοποίησή της ή της χρήσης ενός πολύ απλού υπολογιστικού προγράμματος επιδιώκουμε να συνεισφέρουμε στην ανάπτυξη του ψηφιακού γραμματισμού τους, στο πλαίσιο της κατάκτησης πολυγραμματισμών.

Παράμετροι που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων

Η προηγούμενη γνώση των παιδιών, καταρχάς, πρέπει να συνεκτιμάται, εφόσον, όταν το παιδί έρχεται στο σχολείο, κατέχει μόνο τα κατώτερα επίπεδα και τις στοιχειώδεις δομές της γλώσσας του. Οι στρατηγικές και οι ικανότητες που ήδη έχει αναπτύξει το παιδί, ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον, πρέπει να γίνονται αντικείμενο εξέτασης από τον εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα, η ικανότητα ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης καθώς και η γνώση ότι η αντιστοιχία μεταξύ ενός γράμματος και ενός ήχου είναι σταθερή, ανεξάρτητα από τη θέση εμφάνισης του γράμματος μέσα στη λέξη, είναι πολύ σημαντική για την πορεία κατάκτησης της εγγραμματοσύνης και δεν αναπτύσσεται από όλα τα παιδιά.

Άλλη παράμετρος αφορά τις προσδοκίες των παιδιών για τη χρησιμότητα του γραπτού λόγου. Οι μαθητές βομβαρδίζονται καθημερινά στο εξωσχολικό

τους περιβάλλον από πολλά και διαφορετικά είδη γραπτού λόγου. Ο περιοδικός τύπος, η τηλεόραση, οι ταμπέλες των καταστημάτων, τα λογοτεχνικά βιβλία που μπορεί να βρίσκονται στη βιβλιοθήκη του σπιτιού, το γραπτό σημείωμα της μητέρας, οι λίστες αγορών, οι αποδείξεις αγοράς και ένα ατελείωτο πλήθος έντυπου υλικού γίνονται από πολύ νωρίς το επίκεντρο της προσοχής των μικρών παιδιών. Ενισχύονται, έτσι, αβίαστα τα εσωτερικά τους κίνητρα για την κατάκτηση του γραπτού λόγου και εμείς, εκμεταλλευόμενοι αυτή την επιθυμία των παιδιών, τα φέρνουμε σε επαφή με πολλά και διαφορετικά είδη γραπτού λόγου και τα καλούμε μέσα από τις δραστηριότητες να τα παρατηρήσουν, να τα μιμηθούν και, τέλος, να δημιουργήσουν τα δικά τους πρωτότυπα έργα.

Μια ακόμη παράμετρος είναι το γλωσσικό-μορφωτικό κεφάλαιο των παιδιών, καθώς, σύμφωνα με τον Bourdieu, οι μαθητές των προνομιούχων τάξεων με την είσοδό τους στο σχολείο έχουν ήδη διαμορφώσει μια διαφορετική σχέση με τη γνώση. Φέρνουν μαζί τους ένα διαφορετικό μορφωτικό κεφάλαιο και είναι εφοδιασμένα με γνώσεις και εξοικείωση με τα μορφωτικά έργα, κάτι το οποίο το εξαργυρώνουν με επιτυχία στα σχολικά μαθήματα.

Τέλος, αναφέρονται οι ατομικές διαφορές των παιδιών, εφόσον στην πορεία ανακάλυψης των βασικών αρχών λειτουργίας της γραπτής γλώσσας επηρεάζουν τη συνολική ανάπτυξη της ικανότητας χρήσης του γραπτού λόγου.

Ο υπολογιστής ως μέσο διδασκαλίας

Στο Πρόγραμμα Σπουδών της Πληροφορικής για το Δημοτικό καθίσταται σαφές ότι ο μαθητής μαθαίνει με τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, παρά για τη χρήση τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1997). Ο βασικός στόχος του δεν είναι η επιβάρυνση του σχολικού προγράμματος, αλλά οι τρόποι ενσωμάτωσης της νέας τεχνολογίας με σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης (Sutherland, Robertson και John, 2004). Κύριος σκοπός του είναι *«η απόκτηση μιας σφαιρικής αντίληψης των βασικών λειτουργιών του υπολογιστή μέσα σε μια προοπτική τεχνολογικού αλφαριθμητισμού και αναγνώρισης της Τεχνολογίας της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας αναπτύσσοντας παράλληλα ευρύτερες δεξιότητες κριτικής σκέψης, δεοντολογίας και κοινωνικής συμπεριφοράς»* (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002:489, τόμ. Β'). Δεν αποκλείεται βέβαια και η χρήση λογισμικών, τα οποία θα λειτουργήσουν ως εποπτικά μέσα και γνωστικά εργαλεία. Όπως επισημαίνεται στο εισαγωγικό σημείωμα του Δ.Ε.Π.Π.Σ., *«ο ρόλος και η αξία των σύγχρονων εκπαιδευτικών μέσων βρίσκεται σε εκείνα τα χαρακτηριστικά που τα διαφοροποιούν από τα παραδοσιακά μέσα. Επιβάλλεται από τα Α.Π.Σ. να προβλέπουν, όπου θεωρείται αναγκαίο και εφικτό, την εκπόνηση συνοδευτικού εκπαιδευτικού λογισμικού, με σαφείς οδηγίες για την καλύτερη αξιοποίησή του»* (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002:8, τόμ. Α').

Στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην ανάγνωση και τη γραφή τα παιδιά δείχνουν μια θετική στάση τόσο σε ομαδική όσο και σε ατομική βάση, καθώς ο υπολογιστής προσφέρει πολυαισθητηριακή και βιωματική προσέγγιση,

και δίνει τη δυνατότητα άμεσης πρόσβασης και επαλήθευσης του κειμένου, κάτι που ενεργοποιεί τη συμμετοχή των παιδιών, που εισέρχονται έτσι ουσιαστικά στο μικρόκοσμο που δημιουργεί ο υπολογιστής. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η επικοινωνιακή πρόθεση, δηλαδή το κατά πόσο προκύπτει από το κείμενο των παιδιών σαφές νόημα.

Σχετικά με την ορθογραφία και τη μορφολογία, η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, με τη δυνατότητα άμεσου εντοπισμού της αντιστοίχισης φωνήματος-γραφήματος, λειτουργεί θετικά στα παιδιά. Όσον αφορά τη σύνταξη, τόσο για τις απλές όσο και για τις πιο σύνθετες δομές του λόγου, η αλληλεπιδραστική φύση του μέσου, τόσο ανάμεσα σε αυτό και τον χρήστη όσο και ανάμεσα στην ομάδα χρηστών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα, με διαφορετικές μορφές επικοινωνιακών κωδίκων, προάγει την προφορική αλλά και τη γραπτή δομή του λόγου των μελών της ομάδας. Σχετικά με τη συνεκτικότητα, τη συνοχή και τον προσανατολισμό των κειμένων που παράγονται από τα παιδιά, η πολυτροπικότητα του ηλεκτρονικού κειμένου δημιουργεί πολύ ισχυρότερες παραστάσεις και ενεργοποιεί τη μνήμη και τις ικανότητες ανάσυρσης πληροφοριών για το κείμενο.

Οι Τ.Π.Ε., με την εισαγωγή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, λειτουργούν κυρίως ως ένα νέο επικοινωνιακό μέσο και δημιουργούν νέες δυναμικές επικοινωνιακές καταστάσεις, τροποποιώντας τόσο το επικοινωνιακό πλαίσιο και τη δομή της διδασκαλίας όσο και τους όρους της παιδαγωγικής τάξης και της διαδικασίας μάθησης, προκαλώντας νέες και συχνά απρόβλεπτες εκπαιδευτικές συμπεριφορές:

- αυξάνουν τη δυνατότητα επιλογών και επιτρέπουν τη διαχείριση μεγάλου όγκου πληροφοριών και την αμφίδρομη σχέση με την πηγή και τους άλλους χρήστες·
- μεταμορφώνουν τις γνωστικές διεργασίες και τον τρόπο παραγωγής και αναπαραγωγής της γνώσης·
- εισάγουν στην εκπαίδευση νέους τρόπους γραφής και ανάγνωσης, νέες μορφές παραγωγής και χρήσης της γνώσης, νέους τρόπους μάθησης, αντίληψης και έκφρασης·
- δημιουργούν ουσιαδείς μεταβολές στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και επιδρούν στη συνολική διαχείριση της σχολικής τάξης και στις μαθητικές αλληλεπιδράσεις·
- τροποποιούν την επικοινωνιακή συμπεριφορά τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών (Μηλιώνης και Μπαλτά, 2001).

Εκπαιδευτικό λογισμικό

Εκπαιδευτικό λογισμικό θεωρείται το λογισμικό που εμπεριέχει διδακτικούς στόχους, ολοκληρωμένα σενάρια, αλληγορίες με παιδαγωγική σημασία και, κυρίως, επιφέρει συγκεκριμένα διδακτικά και μαθησιακά αποτελέσματα. Είναι εκείνο που ικανοποιεί πλήρως τις διδακτικές, τις γνωστικού περιεχομένου και

τις παιδαγωγικές και τεχνολογικές απαιτήσεις για τις οποίες σχεδιάστηκε και χρησιμοποιήθηκε. Η χρήση του λογισμικού πρέπει να βασίζεται στον τεχνολογικό και ηλεκτρονικό γραμματισμό των χρηστών, στους επιδιωκόμενους διδακτικούς-μαθησιακούς στόχους αλλά και στη δημιουργία παιδαγωγικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Το περιεχόμενο πρέπει να δομείται με βάση τη διασύνδεση γνωστικών αντικειμένων, ενισχύοντας την έννοια της διαθεματικότητας.

Το εκπαιδευτικό λογισμικό που χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να είναι σχεδιασμένο έτσι, ώστε:

- να είναι κατάλληλο για την ηλικία, το κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο, το επίπεδο και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τους διδακτικούς στόχους, τις συνθήκες διδασκαλίας και τις γνώσεις του διδάσκοντος·
- να έχει ξεκάθαρους στόχους, πολλές δυνατότητες, να δίνει έμφαση στην ενεργητική μάθηση, στον πειραματισμό και την επίλυση προβλημάτων·
- να μπορεί να ενσωματώνεται στο πρόγραμμα του σχολείου·
- να καλλιεργεί τη λογική σκέψη, τη δημιουργικότητα, την αντίληψη, την πραγματικότητα και τη μνήμη·
- να διευκολύνει την επικοινωνία των μαθητών με την μηχανή, να υποστηρίζονται γραφικά και ήχος, να διαθέτει σενάρια περιπέτειας, να έχει μαθησιακό ύφος αποδεκτό από τους χρήστες και να κάνει τον μαθητή να αισθάνεται άνετα με τη νέα τεχνολογία·
- η προσέγγιση να εντάσσεται διαθεματικά στα διάφορα μαθήματα, για την προαγωγή της ψυχικής και σωματικής υγείας του παιδιού (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002:741, τόμ. Β').

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η κατάκτηση του γραμματισμού με τη χρήση του η/υ από τους μικρούς μαθητές γίνεται ευκολότερα εξαιτίας της αλληλεπίδρασης που επιβάλλουν τόσο η μορφή οργάνωσης της τάξης (που αποτελεί δομικό στοιχείο του μέσου) όσο και το ίδιο το λογισμικό που θα επιλεγεί. Ο παραδοσιακός προσανατολισμός της διδασκαλίας με επικέντρωση στη γνώση και στη δομή της γλώσσας υποστηρίζεται από τη δυναμική παρέμβαση των πολυμεσικών περιβαλλόντων της πληροφορίας και της επικοινωνίας. Οι μαθητές δεν λειτουργούν ως παθητικοί αποδέκτες, αλλά εξερευνούν αυτόνομα τα γνωστικά περιεχόμενα, με το δικό τους ρυθμό, καλλιεργώντας παράλληλα και άλλες δεξιότητες (Grabinger και Dunlap, 2000).

Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην τάξη δεν επιλύει κατ' ανάγκη τα εκπαιδευτικά προβλήματα, αν η τεχνολογία δεν χρησιμοποιηθεί προσεχτικά και με κριτική αντίληψη των αποτελεσμάτων που επιφέρει. Οι προϋποθέσεις κατάλληλης παιδαγωγικής προσέγγισης κατά τη χρήση του υπολογιστή στην τάξη θα διασφαλίσουν το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα, που δεν αφορά απλώς μάθημα τεχνολογικών γνώσεων. Οι στόχοι τίθενται από τον εκπαιδευτικό σε ένα ψυχοκοινωνικό μεθοδολογικό πλαίσιο και διαμορφώνονται προσδοκίες ανάλογες με

τους νέους ρόλους αλληλεπίδρασης και προσέγγισης της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως διαμεσολαβητής, ενθαρρύνοντας τους μαθητές στην απόκτηση στρατηγικών δεξιοτήτων, για να ανταποκριθούν υπεύθυνα και αυτόνομα στις δραστηριότητες. Συντελείται, έτσι, αλλαγή στον παιδαγωγικό προσανατολισμό, που αφορά τις σχέσεις και τους ρόλους μαθητών και δασκάλων (Skourtu και Kourtis-Kazoulis, 2002). Η δημιουργία εσωτερικών κινήτρων, θετικών στάσεων και συμπεριφορών θεωρείται κατευθυντήρια δύναμη της μαθησιακής πορείας (Pittman, 2003).

Το σχολείο δειλά αντιδρά και φαίνεται ανίσχυρο να αξιοποιήσει το νέο «περιβάλλον των μέσων». Μια αποτίμηση των πεπραγμένων οδηγεί στη διαπίστωση ότι από τις ως τώρα πρωτοβουλίες λείπουν το συνεκτικό πνεύμα, η ενιαία φιλοσοφία και λογική που θα διαπερνά και θα κατευθύνει τους επιμέρους σχεδιασμούς σε έναν καλοϋπολογισμένο τελικό στόχο. Λείπει, δηλαδή, ο σαφώς διατυπωμένος πολιτικός σχεδιασμός στον τομέα «Γλωσσική Εκπαίδευση και Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.)», με αποτέλεσμα οι επιμέρους δραστηριότητες να διακρίνονται από αποσπασματικότητα και πολύ συχνά να αλληλοαναιρούνται.

Βιβλιογραφία

- Αϊδίνης, Αθ. (2003) Ανάπτυξη μεταγλωσσικών ικανοτήτων και κατάρκτηση της εγγραμματοσύνης, *Φιλολογος*, τ. 111, σ. 93-110.
- Βοσνιάδου, Στ. (2001) Η ανάπτυξη της γλώσσας και της ικανότητας για γλωσσική επικοινωνία, στο: Βοσνιάδου, Στ. (επιμ.) *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας*, Α' τόμος: *Γλώσσα* (μτφρ. Χουρτζαμάνογλου Έλ.), σ. 17-33. Αθήνα: Gutenberg.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, 2002:8, τόμ. Α'.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ. Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, 2002:489 και 741, τόμ. Β'.
- Grabinger, R.S. - Dunlap, C.J. (2000) *Rich environments for active learning: a definition*. Cardiff: University of Wales Press.
- Μηλιώνης, Χ. - Μπαλά, Β. (2001) Η επικοινωνιακή διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο ρόλος των Νέων Τεχνολογιών, στο: Μακράκης, Β. (επιμ.) *Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση από Απόσταση*, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, Ρέθυμνο, 8-9 Ιουνίου 2001, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σ. 346-358. Αθήνα: Ατραπός.
- Μήτσης, Ν. Σπ. (2001) *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντρονογιάννη, Ελ. (2001) Δεξιότητες διαχείρισης και επεξεργασίας πληροφοριών: Ένας στόχος αιχμής για την εκπαίδευση στην Κοινωνία της Πληροφορίας, στο: Μακράκης, Β. (επιμ.) *Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση από Απόσταση*, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, Ρέθυμνο, 8-10 Ιουνίου 2001, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σ. 359-371. Αθήνα: Ατραπός.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1997) *Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών στην Πληροφορική και τις Νέες Τεχνολογίες*, Αθήνα, Δεκέμβρης (www.pi-schools.gr).
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (επιμ.) (2001) *Ανάδυσση του Γραμματισμού. Έρευνα και Πρακτική*, σ. 18-22. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πήτα, Ρ. (1998) *Ψυχολογία της γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Pittman, J. (2003). Preparing Teachers to Use Technology with Young Children in Classrooms. *Information Technology in Childhood Education Annual*, pp. 261-287.
- Πόροδας, Κ. (2002) *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: αυτοέκδοση.
- Ράπτης, Α. – Ράπτη, Α. (1999) Ο εν δυνάμει αναγεννητικός ρόλος του υπολογιστή ως γνωστικού εργαλείου στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, στο: Τζιμογιάννης, Α. (επιμ.) *Πληροφορική και Εκπαίδευση*, Πανελλήνιο Συνέδριο, 14-15 Μαΐου 1999, σ. 35-52. Ιωάννινα.
- Skourtou, E. - Kourtis-Kazoulis, V. (2002). The importance of Pedagogy in Language Learning and Information and Communication Technology: The example of Dialogos. *Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*, Ρόδος, 139-148.
- Sutherland, R - Robertson, S. - John, P. (2004) Interactive education: teaching and learning in the information age. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20, 410-412.
- Warschauer, M. (1999) *Electronic literacies: Language, culture, and power in online education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

«Οι απώλειες στη ζωή του παιδιού»: Η ανάγκη δημιουργίας του συγκεκριμένου προγράμματος

Σοφία Χατζηνικολάου
Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας

Τάνια Αναγνωστοπούλου
Πρόεδρος Ινστιτούτου Ψυχολογίας και Υγείας

Εισαγωγή

Η ανάγκη δημιουργίας ενός τέτοιου προγράμματος προήλθε από την έντονη απαίτηση των ίδιων των εκπαιδευτικών, που έρχονται σε αμηχανία κάθε φορά που το φαινόμενο του θανάτου κάνει άμεσα (θάνατος κάποιου παιδιού / γονέα / δασκάλου) ή έμμεσα (μαζικοί θάνατοι από φυσική καταστροφή, σεισμός, τσουνάμι, αεροπορική τραγωδία) την παρουσία του στο σχολείο. Τα παιδιά ρωτούν να μάθουν πληροφορίες για το θάνατο («Πού πας όταν είσαι πεθαμένος», «Πού είναι οι πεθαμένοι», κ.ά.) και οι εκπαιδευτικοί δεν ξέρουν τι να απαντήσουν. Ταυτόχρονα, πολλά παιδιά που είναι πιο ευαίσθητα στην απώλεια παρουσιάζουν ψυχικές διαταραχές (ξαφνικό και έντονο κλάμα, διάσπαση προσοχής, μελαγχολία), που φέρνουν σε δύσκολη θέση τους εκπαιδευτικούς, καθώς δεν γνωρίζουν πώς να τα αντιμετωπίσουν, ενώ και οι συμμαθητές τους μπορεί να αντιδράσουν με ευαισθησία, συμμετέχοντας και συμπάσχοντας ή με σκληρή αποδοκιμασία, κοροϊδεύοντάς τα με χαρακτηρισμούς όπως «κλαψιάρη».

Πανελλαδική έρευνα που διεξήχθη το 2003 (Παπαδάτου και Μεταλληνού, 2004) κατέδειξε την έλλειψη οργανωμένου προγράμματος παρέμβασης εκ μέρους του ελληνικού σχολείου που να παρέχει κατάλληλες κατευθύνσεις για τη στήριξη του άρρωστου μαθητή ή του μαθητή που θρηνεί. Δυστυχώς, η ψυχολογική στήριξη αυτών των μαθητών εξαρτάται αποκλειστικά από την ευαισθησία κάθε εκπαιδευτικού.

Η έρευνα μελέτησε πώς οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται, αντιμετωπίζουν και στηρίζουν τους μαθητές που αντιμετωπίζουν α) μια σοβαρή ασθένεια, β) το θάνατος μέλους της οικογένειάς τους και γ) το θάνατο συμμαθητή. Φανέρωσε πώς μόνο στο θάνατο ενός μαθητή κινητοποιείται ολόκληρη

η σχολική κοινότητα και αντιμετωπίζει συλλογικά το δυσάρεστο αυτό γεγονός. Όσον αφορά, όμως, τις περιπτώσεις του άρρωστου μαθητή και του μαθητή που πενθούσε συγγενικό του πρόσωπο, ο εκπαιδευτικός έδειχνε φανερή αδυναμία να το αντιμετωπίσει. Δεν κατανοούσε τις επιπτώσεις του γεγονότος αυτού στη ζωή του παιδιού, απέφευγε συστηματικά να το συζητήσει μαζί του και τελικά περιοριζόταν στο ρόλο του «εκπαιδευτικού» μειώνοντας τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες από το παιδί και δικαιολογώντας τις συχνές απουσίες του.

Το πρόσφατο τσουνάμι και ο μεγάλος σεισμός στην Ασία, όπως και η φοβερή πυρκαγιά και οι τρομερές συνέπειες στην Πελοπόννησο, αναζωπύρωσαν την ανάγκη εκπαίδευσης των παιδιών σχετικά με την έννοια του θανάτου. Οι εκπαιδευτικοί βομβαρδίστηκαν με σχετικές ερωτήσεις στις οποίες δεν είχαν σαφείς απαντήσεις, ενώ κάποια ευαίσθητα παιδιά παρουσίασαν συμπτώματα ψυχικών διαταραχών (ξαφνικό κλάμα, μελαγχολία). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί ζητούν επιτακτικά την εφαρμογή αυτού του προγράμματος, ώστε να κατακτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, για να αντιμετωπίζουν θετικά τέτοια γεγονότα.

Πέρα, ωστόσο, από την καταφανή ανάγκη για ψυχολογική υποστήριξη των παιδιών της προσχολικής και σχολικής ηλικίας από ειδικό, είναι έκδηλη η απαίτηση να μπορούν και οι εκπαιδευτικοί, μέσα από σχολικές δραστηριότητες, να φέρουν το παιδί σε επαφή με το τελευταίο στάδιο του βιολογικού κύκλου και να συμβάλλουν στην αποδοχή, εκ μέρους του παιδιού, όλων των συναισθημάτων που προκαλούν η απώλεια, η θλίψη και το πένθος.

Βασικοί στόχοι του προγράμματος

Σύμφωνα με βιβλιογραφική έρευνα των Silverman, Worden και Nikman (1992), υπάρχουν πέντε βασικές επιμέρους έννοιες που εμπλέκονται στις αντιλήψεις των παιδιών για το θάνατο. Αυτές είναι :

- η καθολικότητα του θανάτου,
- το αμετάκλητο του θανάτου,
- η παύση των λειτουργιών,
- η αιτιότητα, και
- κάποια μορφή συνέχισης της ζωής.

Βασικοί στόχοι του προγράμματος ήταν:

- η κατανόηση εκ μέρους των παιδιών (αλλά και των εκπαιδευτικών) της έννοιας του θανάτου (αναλυτική διερεύνηση των πέντε επιμέρους εννοιών),
- η εξερεύνηση των δικών τους, αλλά και των άλλων (συμμαθητών, δασκάλων, γονιών), στάσεων έναντι του γεγονότος αυτού, και
- η αναγνώριση και η αποδοχή των συναισθημάτων που προκαλεί η απώλεια.

Το υλικό που επιλέχτηκε προερχόταν από το θεωρητικό βιβλίο «*Στηρίζοντας το παιδί που θρηνεί: Ο ρόλος του σχολείου και της οικογένειας*» της Σ. Χατζηνικολάου (2007), ένα εκπαιδευτικό παραμύθι («*Αντίο Φρέντυ*»), της Σ. Χατζηνι-

κολάου, διάφορα ποιήματα (όπως: «*Η ιστορία του Ικμπάλ Μασί*» στο περιοδικό «*Μαθητής*», τεύχος 269, Μάιος 1995, «*Δυο παιδιά μπροστά στον τάφο*», του Σ. Μυριβήλη, «*Ο τάφος*» του Κ. Παλαμά), αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα του εξωτερικού (Stevenson, 1995· Corr, A. - Corr, D.M. και Worden, J.W.) προσαρμοσμένα στα ελληνικά δεδομένα, καθώς και θεωρητικό υλικό (Παπαδάτου και Νίλσεν, 1998), όπως και διάφορα έντυπα από το Κέντρο Συμβουλευτικής και Ψυχολογικής Υποστήριξης (ΑΠΘ, 1999). Όλο το υλικό που διαθέσαμε το προσαρμόσαμε στις ανάγκες των μαθητών που έλαβαν μέρος στη διαδικασία και προσπαθήσαμε να παραγάγουμε καινοτόμες δραστηριότητες. Έτσι, τα παιδιά ενεργοποιήθηκαν, μοιράστηκαν γνώσεις και εμπειρίες, ανέλυσαν συμπεριφορές και αξίες και υποστήριξαν το ένα το άλλο κατά τη διάρκεια της μαθησιακής εμπειρίας. Ενδεικτικά αναφέρουμε δύο δραστηριότητες:

1) *Αν η απώλεια ήταν...*

Σε αυτή τη δραστηριότητα τα παιδιά κατανοούν τις επιδράσεις των συναισθημάτων στον τρόπο με τον οποίο «*βλέπουν*» τα πράγματα έτσι, ώστε να τα τιάζονται, έστω και ευκαιριακά, οι μορφές με σκέψεις και συναισθήματα. Επειδή η ανάλυση και η κατανόηση των μορφών είναι ευκολότερη από την κατανόηση των συναισθημάτων, γίνεται εργαλείο ψυχικής ανάλυσης. Ο συμβολισμός –ψυχική λειτουργία αλλά και εικαστικό μέσο– εφαρμόζεται αυθόρμητα από τα ίδια τα παιδιά και τα βοηθάει να κατανοήσουν τις αντιδράσεις τους.

Ακολουθούν παραδείγματα απαντήσεων από παιδιά τα οποία πήραν μέρος σε αυτή τη δραστηριότητα:

Αν η απώλεια ήταν:

- **Ζώο:** *θα ήταν νυχτερίδα, καρχαρίας, ψαράκι ή κοννελάκι ή περιστέρι...*
- **Λουλούδι:** *θα ήταν πασχαλιά γιατί είναι μωβ, ή παπαρούνα, γιατί τη βρήκαν στον τάφο του Χριστού, ή μαύρη τουλίπα...*
- **Τραγούδι:** *«Ο Χάρος βγήκε παγανιά», «Γιατί μου έφυγες μικρό μου αγγελούδι»...*
- **Καιρός:** *θα ήταν ασφαλώς βροχή, καταιγίδα, συννεφιά, κεραυνός...*
- **Εποχή:** *θα ήταν χειμώνας ή φθινόπωρο...*
- **Έντομο:** *σκορπιός, σκουλήκι, σαρανταποδαρούσα...*
- **Παιγνίδι:** *επιτραπέζιο γκρινιάρη, υπαιθριο ο χαρταετός ή το μπαλόνι...*
- **Φαγητό:** *φασολάδα ή φακή...*
- **Γλυκό:** *θα ήταν πικρή σοκολάτα...*
- **Επάγγελμα:** *νεκροθάφτης, κρεοπώλης...*
- **Δωμάτιο:** *σκοτεινό, κρύο, με λίγα έπιπλα...*

2) *Ταξίδι ...*

Σε αυτή τη δραστηριότητα τα παιδιά κατανοούν ότι, όταν κάποιος δικός μας έχει φύγει από τη ζωή, τον αποχαιρετούν για πάντα, όσο δύσκολο και αν είναι. Πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι είναι σκληρό, αλλά πάρα πολύ σημαντικό να πεις αντίο. Αντίο με πολλή αγάπη. Σε τέτοιες περιπτώσεις, μπορούμε να κά-

νομε μερικές συμβολικές πράξεις ή να στείλουμε συμβολικά ευχές, αναμνήσεις, επιθυμίες, λόγια αγάπης, για να δώσουμε έκφραση στα συναισθήματά μας.

Όλα αυτά έχουν συχνά θεραπευτικό χαρακτήρα.

Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα παιδιά να ζωγραφίσουν διάφορες ευχές, επιθυμίες, σκέψεις, συναισθήματα ή να γράψουν ημερολόγια, κάρτες, αφιερώσεις, στιχάκια, τραγούδια ή ένα αποχαιρετιστήριο γράμμα ή ό,τι άλλο θέλουν σε ένα φύλλο χαρτί για ένα νεκρό φίλο τους ή για κάποιον κατοικίδιο που μπορεί να έχασαν.

Ακολουθεί παράδειγμα αναμνήσεων από αγαπημένο πρόσωπο από μαθήτρια της Δ' τάξης του 61ου Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης με θέμα: «Αποχαιρετιστήριο μπαλόνι», το οποίο πήρε μέρος σε αυτή τη δραστηριότητα (με υπεύθυνο εκπαιδευτικό τον Θανάση Σιώτα).

«Ο θεός μου λεγόταν Γιώργος», «Το αγαπημένο του χρώμα ήταν το κίτρινο», «Μου έχεις λείψει πάρα πολύ από μικρή».

Στη συνέχεια δένουν αυτά που ζωγράρισαν, το καθένα σε ένα μπαλόνι. Στο τέλος, σε ανοιχτό χώρο αφήνουν τα μπαλόνια να φύγουν στον ουρανό.

Παραλλαγή

Κάθε παιδί γράφει σε ένα μπαλόνι τα αρνητικά συναισθήματα που η έντονη απώλεια τού έχει προκαλέσει, το φουσκώνει και το αφήνει να φύγει παίρνοντας μαζί αυτά τα συναισθήματα.

Οι προβληματισμοί των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, οι παρεμβάσεις τους, η δημιουργικότητά τους και οι εμπειρίες τους στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων μάς βοήθησαν να εμπλουτίσουμε πολλές από τις δραστηριότητες και να δημιουργήσουμε ένα *εκπαιδευτικό υλικό* για την αγωγή γύρω από το θάνατο, το πρώτο στην Ελλάδα, για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και προσαρμοσμένο και για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που μπορεί να υλοποιηθεί στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Το περιεχόμενο του προγράμματος

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν συνολικά δέκα σχολικές μονάδες, οι οποίες επιλέχτηκαν από το σύνολο των υποψηφιοτήτων και αντιπροσωπεύουν και τα έξι Γραφεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Οι επισημονικοί φορείς που συμμετείχαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα ήταν:

- Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης (Χατζηνικολάου Σοφία, Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας),
- Ινστιτούτο Ψυχολογίας και Υγείας (Τάνια Αναγνωστοπούλου, Ph.D., Κλινική Ψυχολόγος),
- Κέντρο Πρόληψης «Σείριος» (Μελίνα Βλαχοπούλου και Ανδρέας Τσούνης, σχολικοί ψυχολόγοι).

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν συνολικά 15 εκπαιδευτικοί και 248 μαθητές, από τους οποίους τα 120 είναι αγόρια και τα 128 είναι κορίτσια.

α) Τι περιλάμβανε η φάση προετοιμασίας (εργασίες κ.λπ.)

1) Συγκρότηση της ομάδας των εκπαιδευτικών που επιθυμούσαν να εμπλακούν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα Αγωγής Υγείας.

2) Ενημέρωση των Διευθυντών και των Συλλόγων Διδασκόντων των αντίστοιχων σχολείων, όπως και των γονέων των αντίστοιχων μαθητών που εμπλέκονταν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα Αγωγής Υγείας.

3) Συνάντηση των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών με σκοπό να γνωριστούν καλύτερα τα μέλη της ομάδας. Στη συνέχεια, η ομάδα συνέχισε με έρευνα αναγκών, δίνοντας ένα σύντομο ερωτηματολόγιο τόσο σε επίπεδο τάξης όσο και σχολείου για τις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και μαθητών για το πρόγραμμα. Με τον τρόπο αυτό μπόρεσε να οργανωθεί και το χρονοδιάγραμμα δραστηριοτήτων.

4) Κάθε σχολείο είχε την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή, γιατί δεν απαιτούνταν ιδιαίτερες προετοιμασίες.

β) Τι περιλάμβανε η φάση πραγματοποίησης (εκπαιδευτικές μέθοδοι κ.λπ.)

Στη φάση πραγματοποίησης οι εκπαιδευτικοί πρώτα πέρασαν από μια βιωματική προσέγγιση πένθους, που περιλάμβανε δραστηριότητες όπως να μιλήσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους για μια σημαντική απώλεια στη δική τους ζωή, για να μπορούν να διαπραγματεύονται τέτοια θέματα για τον εαυτό τους. Στη συνέχεια, προχώρησαν στην εφαρμογή του υλικού με βάση το χρονοδιάγραμμα δραστηριοτήτων που είχε προγραμματιστεί ήδη από τη φάση προετοιμασίας. Ταυτόχρονα, κάθε δύο εβδομάδες πραγματοποιούνταν συνάντηση της ομάδας συνεργασίας εκπαιδευτικών και φορέων, όπου αναλύονταν τα πεπραγμένα, προέκυπταν συμπεράσματα, ελέγχονταν οι διαδικασίες και, όπου οι προσεγγίσεις δεν είχαν πετύχει, προτεινόταν εναλλακτικές δραστηριότητες. Ακόμη, η ομάδα συνεργασίας προχωρούσε στη συγκέντρωση και ταξινόμηση υλικού που είχε δημιουργηθεί από προηγούμενες δραστηριότητες.

Το πρόγραμμα έκλεισε με την παρακολούθηση ενός μαύρου θεάτρου από το δραματοποιημένο παραμύθι «*Αντίο Φρέντυ*» και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα που στήθηκε από τους επισημονικούς φορείς μας.

Δραστηριότητα μαθητών

Όλη η διαδικασία καταρχάς πραγματοποιήθηκε μέσα στην τάξη ή στις ειδικά διαμορφωμένες αίθουσες του κάθε σχολείου, γεγονός που ενέπνευσε συναίσθημα εμπιστοσύνης και ελευθερίας στα παιδιά για δημιουργική έκφραση και ενεργό συμμετοχή. Υπήρξε ποικιλία δραστηριοτήτων για την πραγματοποίηση του προγράμματος. Αρχικά μελέτησαν το εκπαιδευτικό παραμύθι «*Αντίο Φρέντυ*» και μέσα από αυτό αναδύθηκαν οι δικές τους αντιλήψεις για την έννοια του θανάτου και συζητήθηκαν τα στάδια του πένθους μέσα από τις ερωτήσεις διερεύνησης συναισθημάτων που υπάρχουν στο τέλος του παραμυθιού.

Στις επόμενες δραστηριότητες δόθηκε βαρύτητα και στην ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, και παράλληλα δόθηκε η πρόεπουσα βαρύτητα και στην ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων και στην αποδοχή συναισθημάτων. Αυτό επιτεύχθηκε μέσω της ανάγνωσης διάφορων άλλων παραμυθιών και ποιημάτων σχετικών με το θάνατο, μέσα από εικαστικές δημιουργίες των ίδιων των παιδιών, αυτοσχέδιων ιστοριών, ποιημάτων και τραγουδιών, αλλά κυρίως μέσω της ενδεδειγμένης συζήτησης των απόψεων των παιδιών γύρω από το υπό διαπραγματεύση θέμα. Τέλος, παρακολούθησαν μία παράσταση μαύρου θεάτρου και συμμετείχαν σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα που είχε σχέση με την απώλεια. Σημαντική σε αυτό το σημείο κρίθηκε η ευαισθητοποίηση και η συναισθηματική δεκτικότητα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν φοβήθηκαν το θέμα, αλλά εξέτασαν τις απορίες των παιδιών, απάντησαν σε όλες τις ερωτήσεις τους με ειλικρίνεια και φέρθηκαν με ωριμότητα σε τυχόν συναισθηματικά ξεσπάσματα παιδιών που πρόσφατα βίωσαν κάποια απώλεια και είχαν ακόμα ανοιχτή συναισθηματική πληγή.

Αξιολόγηση του προγράμματος

Στόχος

Το πρόγραμμα έλαβε χώρα σε 10 δημοτικά σχολεία της Ανατολικής Περιφέρειας Θεσσαλονίκης από το Φεβρουάριο έως το Μάιο του 2008. Στο πλαίσιο της εφαρμογής του προγράμματος αξιολογήθηκαν η στάση και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην απώλεια και το πένθος στο σχολικό πλαίσιο πριν την έναρξη του προγράμματος και μετά την ολοκλήρωσή του.

Το πρόγραμμα αυτό είναι το πρώτο που διεξάγεται σε δημοτικά σχολεία στην ελληνική επικράτεια στο πλαίσιο των προγραμμάτων ΕΠΕΑΚ. Επομένως, είναι πολύ σημαντική η διερεύνηση των στάσεων των δασκάλων απέναντι σε θέματα απώλειας και θανάτου σε μικρά παιδιά.

Δείγμα

Όσον αφορά την αξιολόγηση του προγράμματος, από το σύνολο των εκπαιδευτικών 11 συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο και στις δύο φάσεις. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν γυναίκες και ο μέσος όρος της ηλικίας τους ήταν 46,8 έτη, ενώ μέσος όρος της προϋπηρεσίας τους ήταν 23,8 έτη. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (90,9%) είχαν συμμετάσχει σε πρόγραμμα αγωγής υγείας στο παρελθόν.

Μεθοδολογία

Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του ερωτηματολογίου.

Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς σε δύο φάσεις: Μία φορά πριν ξεκινήσει το πρόγραμμα (Φεβρουάριος 2008) και μια φορά στο τέλος του προγράμματος (Μάιος 2008). Οι ερωτήσεις παρατίθενται στον Πίνακα

1. Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε στο «Grief Experience Questionnaire GEO» (T.W. Barrett - T.B. Scott, 1989) και στο «Reflections on Death» (Jerral Sapienza, 2003).

Μετά το τέλος του προγράμματος ζητήθηκε, επίσης, από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν την κατανόηση και την αφομοίωση του υλικού από τους μαθητές και τη δυσκολία εφαρμογής του προγράμματος στην τάξη, όπως και το πόσο έτοιμοι αισθάνονται να μιλήσουν για θέματα απώλειας στην τάξη τους.

Το ερωτηματολόγιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα για το πένθος αποτελούνταν από δύο μέρη.

Το πρώτο μέρος αφορούσε τις γνώσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά το πένθος των παιδιών. Απαρτιζόταν από οκτώ ερωτήσεις-θέματα, όπως «*Τα παιδιά δεν βιώνουν τόσο έντονα το πένθος τους όσο οι ενήλικες*».

Για τις απαντήσεις χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα Likert, με διαβαθμίσεις «Διαφωνώ πολύ» - «Διαφωνώ λίγο» «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» - «Συμφωνώ λίγο» - «Συμφωνώ πολύ».

Υπήρχε, επίσης, μια κλειστή ερώτηση η οποία αναφερόταν στο πόσο έτοιμοι αισθάνονταν οι εκπαιδευτικοί για να προσεγγίσουν αυτό το θέμα στην τάξη τους. Οι απαντήσεις δίνονταν σε κλίμακα τριών διαβαθμίσεων: «λίγο προετοιμασμένος», «αρκετά προετοιμασμένος» και «πολύ προετοιμασμένος».

Το πρώτο μέρος δόθηκε δύο φορές, την πρώτη φορά πριν την έναρξη του προγράμματος και κατόπιν μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Στόχος ήταν η μέτρηση τυχόν διαφορών στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες θα καταδείκνυαν την αλλαγή τους όσον αφορά τις γνώσεις και τις στάσεις τους στο συγκεκριμένο θέμα.

Το δεύτερο μέρος αφορούσε την καθαυτό αξιολόγηση του προγράμματος και δόθηκε μόνο στο τέλος του προγράμματος.

Απαρτιζόταν από 4 ανοιχτές ερωτήσεις, όπως «Αναφερθείτε στα στοιχεία του προγράμματος που βρήκατε βοηθητικά», και 2 κλειστές ερωτήσεις, που αφορούσαν την κατανόηση του υλικού και τη δυσκολία εφαρμογής του προγράμματος σε κάθε τάξη.

Η πρώτη από αυτές τις ερωτήσεις, που αφορούσε την κατανόηση και την αφομοίωση του υλικού από την κάθε τάξη, βαθμολογούνταν σε μια πεντάβαθμη κλίμακα, η οποία εκτεινόταν από το «πολύ μικρή κατανόηση» (1) έως το «εξαιρετική κατανόηση» (5).

Η δεύτερη ερώτηση, η οποία αφορούσε τη δυσκολία εφαρμογής του προγράμματος, βαθμολογούνταν σε πεντάβαθμη κλίμακα η οποία είχε τις διαβαθμίσεις «καθόλου δύσκολο», «λίγο δύσκολο», «μέτρια δύσκολο», «πολύ δύσκολο», «εξαιρετικά δύσκολο».

Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο, ωστόσο, για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων ζητήθηκαν ορισμένα δημογραφικά στοιχεία (ηλικία, φύλο και έτη υπηρεσίας).

Αποτελέσματα**Πίνακας 1. Ερωτηματολόγιο στάσεων και γνώσεων για την απώλεια στην παιδική ηλικία**

	Πρώτη μέτρηση Μέσος όρος	Δεύτερη μέτρηση Μέσος όρος
Το παιδί που πενθεί περνάει μια δύσκολη περίοδο στην αρχή, γρήγορα όμως το ξεπερνάει	3.00	2.45
Μιλάμε για το θάνατο μετά από μια ορισμένη ηλικία	1.78	1.90
Τα παιδιά δείχνουν το πένθος τους κυρίως με απόσυρση και ακεφιά	3.64	3.45
Όταν ζητάμε από το παιδί που πενθεί να μιλήσει για την απώλειά του, το πληγώνουμε άσκοπα	1.64	1.09
Όλα τα παιδιά θα πρέπει να έχουν μια αγωγή για το θάνατο	4.91	4.9
Τα παιδιά δεν βιώνουν τόσο έντονα το πένθος τους όσο οι ενήλικες	1.91	1.63
Ο δάσκαλος παίζει σημαντικό ρόλο στο να βοηθήσει το παιδί να επεξεργαστεί το πένθος του	4.73	4.81
Ο ψυχολόγος είναι το πιο κατάλληλο άτομο να μιλήσει στο παιδί που πενθεί	3.64	3.72

1. Κατανόηση και αφομοίωση του υλικού από τη σχολική τάξη

Το 20% των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι η κατανόηση/αφομοίωση του υλικού στην τάξη ήταν πολύ μικρή, το 40% δήλωσαν ότι ήταν αρκετά καλή, το 30% πολύ καλή και το 10% εξαιρετική.

2. Δυσκολία εφαρμογής του προγράμματος στη σχολική τάξη

Το 30% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι δεν αντιμετώπισαν καμιά δυσκολία στην εφαρμογή του προγράμματος στην τάξη, το 60% αναφέρουν μέτρια δυσκολία και το 10% μεγάλη δυσκολία.

3. Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να μιλήσουν στα παιδιά για την απώλεια και το θάνατο

Στην αρχή του προγράμματος, η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι ήταν «λίγο» προετοιμασμένοι να μιλήσουν για αυτά τα θέματα στα παιδιά, ενώ ένα 27% δήλωσαν ότι ήταν «αρκετά» προετοιμασμένοι.

Στο τέλος του προγράμματος ένα 73% δήλωσαν ότι είναι «αρκετά» προετοιμασμένοι, ένα 18% ότι είναι «πολύ» προετοιμασμένοι ενώ μόνο ένα 9% ότι είναι «λίγο» προετοιμασμένοι.

Συμπεράσματα

Το πρόγραμμα λειτούργησε πολύ θετικά βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα τη διαδικασία της απώλειας και του πένθους σε μικρή ηλικία και τους έδωσε τα εφόδια για να νιώσουν πιο έτοιμοι να συζητήσουν τέτοια θέματα με τους μαθητές τους.

Συγκεκριμένα, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί:

- κατανοούν καλύτερα ότι το παιδικό πένθος απαιτεί μακροχρόνια επεξεργασία και δεν ξεπερνιέται εύκολα,

- γνωρίζουν ότι το πένθος δεν εκφράζεται μόνο με απόσυρση, αλλά και με ποικιλία συμπεριφορών, όπως με υπερδραστηριότητα, επιθετικότητα, φαινομενικά «φυσιολογική» συμπεριφορά κ.ο.κ.,

- γνωρίζουν ότι τα παιδιά βιώνουν το πένθος τους τόσο έντονα όσο και οι ενήλικες,

- κατανοούν καλύτερα τη σημασία της επικοινωνίας και της στήριξης του παιδιού που πενθεί μέσα στην τάξη από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό· γνώρισαν και βίωσαν έννοιες μέσα από τις δράσεις και διαμόρφωσαν θετικό τρόπο σκέψης απέναντι στο φαινόμενο του θανάτου (δικού μας ή άλλων) με μακροπρόθεσμο στόχο να βελτιωθεί η ποιότητα ζωής και να αντιμετωπιστεί με πιο ήπιο τρόπο μια ενδεχόμενη απώλεια,

- ενισχύθηκε ο παιδαγωγικός τους ρόλος, αναπτύχθηκαν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις και εκφράστηκαν συναισθήματα τόσο μεταξύ εκπαιδευτικού-παιδιού, όσο και μεταξύ εκπαιδευτικού-γονέα.

Υπήρξαν κάποια θέματα στα οποία δεν σημειώθηκε διαφοροποίηση μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο ότι κάποιοι από τους συμμετέχοντες είχαν επιμορφωθεί ή και υλοποιήσει και στο παρελθόν προγράμματα αγωγής υγείας με θέμα την ψυχική υγεία. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί :

- αναγνώρισαν εξαρχής τη σημασία της εκπαίδευσης των παιδιών σε θέματα που αφορούν το θάνατο και συνειδητοποίησαν την αναγκαιότητά της,

- αναγνώρισαν το βοηθητικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσουν το σχολείο και ο εκπαιδευτικός απέναντι στο παιδί που έχει βιώσει μια απώλεια,

- αναγνώρισαν τη σημασία της παροχής εξειδικευμένης ψυχολογικής στήριξης στο παιδί που πενθεί.

Όπως είναι φυσικό, ένα πρόγραμμα που αφορά την απώλεια και το θάνατο επηρεάζεται από πολλές παραμέτρους. Κατά την εφαρμογή του σε σχολεία της Θεσσαλονίκης φάνηκε ότι σε ορισμένες τάξεις/σχολεία η εφαρμογή ήταν πιο εύκολη και η κατανόηση/αφομοίωση του υλικού ικανοποιητική, ενώ σε άλλα υπήρχαν δυσκολίες.

Επομένως, είναι εξαιρετικά σημαντική η συνέχιση του προγράμματος σε μεγαλύτερο βάθος χρόνου έτσι, ώστε να δοθούν στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές τα απαραίτητα εφόδια για να αντιμετωπίσουν αυτές τις τόσο σημαντικές προκλήσεις της ζωής.

Αποσπάσματα από τις περιγραφές των εκπαιδευτικών για τους μαθητές

Περιγράψτε τις αντιδράσεις των μαθητών της τάξης σας στο πρόγραμμα

1. Ήταν σαν έτοιμοι από καιρό. Δέχτηκαν και συμμετείχαν πρόθυμα.
2. Ενδιαφέρθηκαν. Έπαιρναν μέρος στις συζητήσεις, αν και σημαντική απώλεια θανάτου δεν υπήρχε στην τάξη. Τους άρεσε που παρακολούθησαν το θέατρο. Κάποια παιδιά εκδήλωσαν συναισθήματα απώλειας για κοντινά τους πρόσωπα (παππούς, θεία).
3. Συμμετοχή πρόθυμη. Το πρόγραμμα εντάχθηκε απόλυτα στο πρόγραμμα του τμήματος.
4. Προσωπικά είχα μια φοβία για τον τρόπο με τον οποίο θα αντιδρούσαν. Το δέχτηκαν χωρίς ιδιαίτερες αντιδράσεις, ίσως επειδή δεν υπάρχει μαθητής που να βίωσε απώλεια μητέρας-πατέρα ή αδελφού.
6. Ανάλογα με τα βιώματα, αλλά και με τον τρόπο που κάθε παιδί εκφράζει τα συναισθήματά του στους γύρω του, ήταν και οι αντιδράσεις· διαφορετικές, από πιο ήπιες έως πιο δυνατές.
7. Ήπιες και φυσιολογικές.
8. Αρχικά υπήρχε αμηχανία και αποστροφή, στη συνέχεια, όμως, κατά τη διάρκεια του προγράμματος βίωσαν έντονα συναισθήματα, που εκδηλώνονταν με κλάμα ή γέλιο. Στο τέλος, αντιμετώπισαν όλες τις δραστηριότητες και το θέμα της απώλειας ως φυσιολογικό φαινόμενο της ζωής των έμβιων όντων. Αντιδράσεις ήρεμες.
9. Οι αντιδράσεις των μαθητών ήταν ποικίλες, ανάλογα με τις εμπειρίες τους. Παιδιά με απώλειες αρχικά ήταν πιο κλειστά και σφιγμένα, σιγά-σιγά όμως ανοίχτηκαν και μίλησαν για τα συναισθήματα που βίωσαν.
10. Τα παιδιά δεν ένιωσαν το θάνατο, τον αντιμετώπισαν σαν μέρος ενός παραμυθιού ή ιστορίας, δεν τον «βίωσαν». Ειδικά, το θέμα του θανάτου στα ζώα το έχουν βιώσει ως τώρα ως μέρος του παιχνιδιού τους, τα ζώα είναι αναλώσιμα και τα αντικαθιστούν, αν θέλουν.
11. Απρόσμενες! Πολύ συχνά «βγάζανε» απόψεις και συναισθήματα που με ενοχλήσανε. Αρκετούς τους βρήκα πιο «έτοιμους» από μένα.
12. Στην αρχή αμήχανοι, φοβισμένοι, στη συνέχεια φυσιολογικοί.

Αναφερθείτε στα στοιχεία του προγράμματος που βρήκατε βοηθητικά.

Πιστεύετε ότι αυτό το πρόγραμμα θα σας βοηθήσει να αντιμετωπίσετε καλύτερα την περίπτωση μιας απώλειας στη ζωή ενός μαθητή;

1. Πάρα πολύ.
2. Αρκετή βοήθεια και αντιμετώπιση κάποιου περιστατικού το οποίο μπορεί

να συμβεί στο μέλλον, κυρίως όταν το παιδί βρεθεί σε δύσκολη κατάσταση.

3. Ασφαλώς δεν τρομάζω με τη διαδικασία πένθους πια και νιώθω πως μπορώ να συμβάλω ενθαρρύνοντας το παιδί να εκφραστεί.

4. Πολύ βοηθητική ήταν η εισαγωγή που έγινε με τον κύκλο της ζωής και το «Αντίο Φρέντυ».

6. Ναι, γιατί ξέρω πώς να διαπραγματευτώ με συζήτηση το θέμα της απώλειας και να διαχειριστώ τα συναισθήματα τα δικά μου και των παιδιών που προκύπτουν από αυτή.

7. Ναι.

8. Σαφώς και βοηθήθηκα. Πιστεύω ότι πρώτα έπρεπε να εκπαιδευτώ εγώ και να κατανοήσω κάποια πράγματα, να εξοικειωθώ, και μετά να προσεγγίσω το θέμα μαζί με τα παιδιά. Θεωρώ βοηθητικές τις συναντήσεις, όπου υπήρχε ανατροφοδότηση και ανταλλαγή εμπειριών.

9. Ναι, σίγουρα. Η ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ μας. Η εμφύχωση της Υπεύθυνης Αγωγής Υγείας, κ. Σοφίας Χατζηνικολάου, της ψυχολόγου κ. Τάνιας Αναγνωστοπούλου, αλλά και των υπεύθυνων του «Σείριος» με τα βιωματικά.

10. Πιστεύω πως ναι.

11. Η διαδικασία και τα στάδια του πένθους, όπως παρουσιάζονται στο «Αντίο Φρέντυ», με βοήθησαν ώστε να βρω μια ροή στο όλο πρόγραμμα, όπως και το παραμύθι με τις σταγόνες.

12. Ναι.

Βιωσιμότητα του συγκεκριμένου προγράμματος

- Επέκταση των δράσεων σε άλλες τάξεις.
- Εμπλοκή του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, φορέων της τοπικής Αυτοδιοίκησης (νομαρχιακά κονδύλια, δημοτικές επιδοτήσεις), σε επιστημονικούς φορείς, σε εταιρίες κερδοσκοπικού και μη χαρακτήρα, όπως και στις Σχολικές Επιτροπές των ίδιων των σχολείων.
- Ενημέρωση και για τις δράσεις των υπόλοιπων εμπλεκόμενων σχολείων.
- Δημόσια συζήτηση με συμμετοχή εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών και επιστημονικών συνεργατών.
- Μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα θα μπορούσε να εφαρμοστεί το συγκεκριμένο πρόγραμμα από όλους τους εκπαιδευτικούς, αφού έχει παραχθεί και εποπτικό εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο απλώς θα αναπαράγεται.

Πιστεύουμε ότι το καλύτερο αποτέλεσμα για την ευρύτερη κοινότητα αποτελεί η δημιουργία υπεύθυνων ατόμων, έτοιμων να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της ζωής και να σταθούν με συνέπεια μπροστά στα προβλήματά της.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσα

Bacque, M.F. (2001). *Πένθος και υγεία: Άλλοτε και σήμερα*. Αθήνα: Θυμάρι.

- Baum, Heike (2003). *Η Γιαγιά πήγε στον ουρανό; Το Παιδί και ο θάνατος. Διαχείριση του Πένθους*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Dolto, F. (1998, 2000). *Μιλώντας για το θάνατο*. Αθήνα: Πατάκη.
- Herbert, Martin (2004). *Τα Παιδιά Μπροστά στο Πένθος και την Απώλεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Θάνου, Α. – Νικολακοπούλου, Α. (2006). *Αντίο Μικρέ μου Φίλε, Αντιμετωπίζοντας τα Συναισθήματα της Θλίψης, Βιβλίο του Γονέα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ίτον Χίγκαρτ, Μαρτζ (2006). *Αντίο Μικρέ μου Φίλε, Αντιμετωπίζοντας τα Συναισθήματα της Θλίψης*, Βιβλίο του Παιδιού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Leshan, Eda (1998). *Μαθαίνοντας να Λέμε Αντίο... στο γονιό που χάνεται*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Νατζέμ, Ρ.Η. (2005). *Ανθρώπινη Αρμονία: Ένα εγχειρίδιο ζωής*, τόμος 1. Εκδόσεις Ολιστική Αρμονία.
- Ντολτό, Φρανσουάζ (2000). *Μιλώντας για το Θάνατο*. Αθήνα, Πατάκη.
- Παπαδάτου, Δ. (1999). *Το παιδί μπροστά στην αρρώστια και στο θάνατο*. Πρακτικά Συνεδρίου: «Όταν η αρρώστια και ο θάνατος αγγίζουν τη σχολική κοινότητα». Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Παπαδάτου, Δ. – Αναγνωστόπουλος, Φ. (1995). *Η Ψυχολογία στο χώρο της Υγείας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάτου, Δ. - Μεταλληνού, Ο. (2004). Αντιλήψεις και εμπειρίες των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στο παιδί που αντιμετωπίζει αρρώστια ή θάνατο. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*.
- Παπαδάτου, Δ. - Νύσεν, Μ. (1998): *Το Πένθος στη Ζωή μας*. Αθήνα: Μέριμνα.
- Τρέβορ, Ρομείν (2004). *Τι στην Ευχή Κάνεις αν χάσεις κάποιον που αγαπάς*; Αθήνα: Κέδρος.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία για παιδιά

- Bolton, Bill, *Όταν θα μεγαλώσω*. Αθήνα: Πατάκη.
- Γκότουν, Σαμ, *Εξαφανίστηκε, εξαφανίστηκε η κάμπια*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γκρέι, Ν. - Καμπάν, Β. (εικον.) (1999). *Ο Μελένιος και ο παππούς που έφυγε*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Durant, A. (κειμ.) - Gliori, D. (εικ.) (2003). *Για Πάντα Μαζί. Μια ιστορία ζωής για όλες τις ηλικίες* (απόδ. Φ. Μανδηλαράς). Αθήνα: Πατάκης.
- Ζορμπά-Ραμποπούλου (2003) *Ο Παππούς του Ρόκο* (εικ. Ντ. Σταματιάδη). Αθήνα: Μικρή Μίλητος.
- Harris, R. (2003). *Αντίο Ποντικούλη* (εικ. J. Ormerod. - μτφρ. Μ. Νύσεν). Αθήνα: Ελληνική Παιδεία.
- Λάουμπε, Ζ. (κειμ.) - Μπλάζεγιόφσκι, Μ. (εικ.) (2000). *Ο Παππούς πετάει* (μτφρ. Χ. Στρώνη). Αθήνα: Κάστωρ.
- Λοϊζου, Μ. (2002). *Ο Αθάνατος Γαϊδαράκος* (εικ. Κ. Βερούτσου). Αθήνα: Πατάκης.
- Μαρουκί, Τ. (2000). *Χιροσίμα 1945* (μτφρ. Μ. Φαφαλιού-Δραγώνα). Αθήνα: Λαβύρινθος.
- Μπουσκάλια, Λέο (1991). *Η πτώση του φύλλου που το έλεγε Φρέντν* (απόδ. Μπ. Γραμμένος), Αθήνα: Γνώση.
- Νευροκόπλη, Β. (2007). *Αν τ' αγαπάς ξανάρχονται*. Αθήνα: Α.Α. Λιβάνη.
- Πέτροβιτς-Ανδρουτοπούλου, Λ. (2004) *Το Λουλουδόπαιδο* (εικ. Μ. Κουντούρης). Αθήνα: Μίνας.
- Πλαχούρης, Γ. (2004). *Το Φύλλο που δεν ήθελε να πέσει. Όταν η αγάπη έλιωσε την παγωνιά τον χειμώνα* (εικ. Ει. Καραλέκα). Αθήνα: Άγκυρα.
- Ριμπερό, Κ. (2004). *Όταν ο Παππούς Φεύγει* (εικ. Α. Φελνέρ, μτφρ. Έ. Μαροκζάνε). Αθήνα: Μεταίχμιο. [Για λίγο μεγαλύτερα παιδιά].
- Στιούαρτ, Ντ. (κειμ.) - Έιντραμ, Ντ. (εικ.) - Σαλαρίγια, Ντ. (δημιουργ. σχεδιασμ.). *Θα 'θελες να 'σουν... μούμια στην Αίγυπτο. Αηδιαστικές λεπτομέρειες που θα προτιμούσες να α-*

γνοείς! Αθήνα: Γνώση.

- «Το παραμύθι της Αμυγδαλιάς» από το: *Μύθοι λουλουδιών*. Εκδόσεις Στρατίκη.
 Varley, S. (2004). *Τα Δώρα του κυρ-Μενέλαου* (μτφρ. Μ. Νύσεν). Αθήνα: Μέριμνα.
 Φίσερ, Ρ. – Κέλι, Μπ. (2007). *Ο πιο Μικρός Πεταλούδος* (μτφρ. Αχ. Κυριακίδης). Εκδόσεις Opera.
 Χατζηνικολάου, Σοφία (2007). *Αντίο Φρέντυ*. Θεσσαλονίκη: Copycity.

Ξενογλώσση

- Boyle, O.F. - Peregoy, S.F. (1990). *Literacy scaffolds: Strategies for first-and second-language readers and writers*. *The Reading Teacher*, 44 (3), 194-200.
- Brown. M.W. - Charlip, R. (Illus) (1958). *The Dead Bird*. New York: Young Scott.
- Bunting, E. - Himler, R. (Illus) (1990). *The Wall*. New York: Putman.
- Coerr, E. - Young, E. (Illus) (1992). *Sadako*. New York: Putman.
- Cullinan, A. (1990). *Teacher's death anxiety, ability to cope with death, and perceived ability to aid bereaved students*. *Death Studies*.
- Grollman, E. (1970). *Talking about death: A dialogue between parent and child*. Boston: Beacon Press.
- Επιτροπή Κοινωνικής Πολιτικής του Α.Π.Θ. και Κέντρο Συμβουλευτικής και Ψυχολογικής Υποστήριξης (ΚΕ.ΣΥ.Ψ.Υ.) (1999). *Coping with Sudden Bereavement of University Counselling Services του Πανεπιστημίου Sheffield*, U.K. Θεσσαλονίκη.
- Jacobsen, Fay W. - Kindlen, Margaret – Shoemark, Aliiison (1977). *Living Through Loss*, Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- Lawson, B. (1977). Chronic illness in the school aged child: Effects on the total family. *Maternal Child Nursing*, January/ February.
- Miles, M. - Parnell, P. (Illus) (1971). *Annie and the Old One*. Boston: Little Brown.
- Papadatou, D. - Metallinou, O. - Hatzichristou, C. - Pavlidi, L. (2002). Children with a chronic and life-limiting condition: Teachers' perceptions and experiences regarding students' school integration. *Illness, Crisis & Loss*, 10(2): 108-124.
- Papadatou, D. - Metallinou, O. - Hatzichristou, C. - Pavlidou, L. (2002). *Supporting the bereaved child: Teachers' perceptions and experiences in Greece*. *Mortality*.
- Raschka, C. (1998). *Arlene Sardine*. New York: Orchard.
- Rowling, L. (1995). *The disenfranchised grief of teachers*. Omega.
- Rylant, C. (1995). *Dog Heaven*. New York: Scholastic.
- Sanders, C. (1989). *Grief: The mourning after*. New York: J. Willey & Sons.
- Silverman, P. (2000). *Never too young to know: Death in children's lives*. NY: Oxford University Press.
- Silverman, P.R. - Nickman, J. - Worden, J.W. (1992). *Detachment revisited: The child's reconstruction of a dead parent*. *American Journal of Orthopsychiatry*.
- Smith, S.C. - Pennells, M. (Eds.) (1995). *Interventions with bereaved children*. Jessica Kingsley Publ.
- Spinetta P.D. – Spinetta, J.J. (1980). *Teacher's appraisal: The child with cancer in school*. *American Journal of Pediatric Hematology and Oncology*.
- Stevenson, R.G. (1994). Helping peers to help themselves: The role of peer support in times of crisis. In R.G. Stevenson (Ed.). *What will we do? Preparing a school community to cope with crises. Death, Value and Meaning Series*. Amityville, New York: Baywood Publishing Company.
- Stevenson, R.G. (1995). *The role of the school: Bereaved students and students facing life-threatening illness*. Doka (Eds.), *Children mourning, mourning children*, Washington DC Hospice Foundation of America.

- Stevenson, R.G. - Powers, H.L. (1987). *How to handle death in the school*. Education Digest.
- Walter, T. (1999). *On bereavement: The culture of grief*. Buckingham: Open University Press.
- Wild, M. - Brooks, R. (Illus) (1996). *Old Pig*. New York: Dial.

Πρόγραμμα συμβουλευτικής παρέμβασης σε γονείς παιδιού με ειδικές ανάγκες

Αντωνία Ν. Χαρίση

Εκπαιδευτικός Π.Ε, Μ. Esc,

Υπ. Δρ. ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Εισαγωγή

Ο ρόλος της οικογένειας

Η γέννηση ενός παιδιού έχει ιδιαίτερη σημασία και νόημα σε επίπεδο προσωπικό για καθένα από τους δυο γονείς, αλλά και σε επίπεδο σχέσης τους, αφού δεν παύει να αποτελεί το προϊόν αυτής της σχέσης. Πολλές φορές η γέννηση του παιδιού αποτελεί την αφορμή για ρήξη αυτής της σχέσης, που σχετίζεται και με την ποιότητα της ήδη υπάρχουσας σχέσης. Άλλες φορές, πάλι, η γέννηση ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος για τους γονείς, τους οποίους φέρνουν πιο κοντά οι ευθύνες, οι ενοχές και η ανάγκη αντιμετώπισης των δυσκολιών (Κοντοπούλου, 2001α).

Ένα παιδί με ειδικές ανάγκες αποτελεί έναν αποδιοργανωτικό παράγοντα, έτσι και αλλιώς, για το σύνολο της οικογένειας και απαιτεί εκ προοιμίου από μέρους της περισσότερο χρόνο για φροντίδα και μεγαλύτερη οικονομική επιβάρυνση. Οι κοινωνικές σχέσεις της οικογένειας διαφοροποιούνται πάντα σε σχέση με τις ανάγκες του παιδιού, η επαγγελματική καριέρα των γονέων επηρεάζεται αρνητικά και η κοινωνική περιθωριοποίηση και η έλλειψη ικανοποιητικών κοινωνικών παροχών κάνουν την αντιμετώπιση του προβλήματος πιο δύσκολη. Οι πρακτικές και κοινωνικές επιπτώσεις του προβλήματος το μετατρέπουν από πρόβλημα κοινωνικών πολιτικών σε πρόβλημα ατομικό των γονέων, οι οποίοι καλούνται να το λύσουν τις περισσότερες φορές μέσα σε αντίξοες συνθήκες.

Σε κάποιες παλαιότερες έρευνες διατυπώθηκε η άποψη ότι η διαφοροποίηση των ρόλων μητέρας και πατέρα είναι πιο έντονη στις οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες. Λίγο αργότερα, όμως, ανατράπηκε η άποψη αυτή, αφού υποστηρίχτηκε ότι οι ομοιότητες των οικογενειών παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες είναι πολύ περισσότερες από τις διαφορές. Παρ' όλα αυτά, όμως, θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη οι ιδιαίτερα αγχογόνες καταστάσεις και η επίδραση που αυτές ασκούν στις οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες. Οι πε-

ρισσότερες έρευνες μέχρι σήμερα που αφορούν τη διερεύνηση της σχέσης του παιδιού με ειδικές ανάγκες και της οικογένειάς του δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στη διερεύνηση της σχέσης του παιδιού με τη μητέρα, γιατί η μητέρα έχει τον κύριο ρόλο και ασχολείται περισσότερο με την καθημερινή φροντίδα και την εξέλιξη του παιδιού (Ναζίρη, 1995).

Ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού

Η μετάβαση του παιδιού από το οικογενειακό πλαίσιο στο πλαίσιο του σχολείου, νηπιαγωγείου ή παιδικού σταθμού, είναι ένα σημαντικό στάδιο στον οικογενειακό κύκλο της ζωής. Παιδί και γονείς βιώνουν στη φάση αυτή μια έντονη συναισθηματική εμπειρία. Η ανάγκη αναγνώρισης του προβλήματος του παιδιού γίνεται πλέον πιεστική. Η ζωή του παιδιού επηρεάζεται πλέον από τις σχέσεις του με άλλους σημαντικούς ενήλικες, όπως είναι οι δάσκαλοι, και η εκπαιδευτική διαδικασία που στηρίζεται στην επίδοση, την κατηγοριοποίηση και τη σύγκριση προκαλεί κρίση στους γονείς (Κοντοπούλου, 2001).

Η συμβουλευτική που παρέχει το σχολείο στους γονείς πρέπει να βασίζεται στην αναγνώριση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν σε διάφορα επίπεδα και παίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία προσαρμογής τους σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο. Η δυνατότητα να επιτευχθεί μια στενότερη συνεργασία μαζί τους θα πρέπει να απασχολεί έντονα τους εκπαιδευτικούς, καθώς επίσης και η αξιοποίηση όλων των οικογενειακών πόρων και δυνατοτήτων (Carpenter, 2001).

Η σημασία της συμβουλευτικής παρέμβασης

Η συμβουλευτική είναι ένα εξελισσόμενο κοινωνικό κίνημα που έχει μεγάλο εύρος, το οποίο ξεκινώντας από τις ανάγκες του παιδιού αγγίζει τα μεγάλα κοινωνικά κινήματα που θέλουν να προκαλέσουν αλλαγές στην κοινωνία. Επεκτείνεται έως και τα δικαιώματα των παιδιών και τις νομικές διεκδικήσεις τους, καθώς προσπαθεί να αφυπνίσει την κοινωνία έτσι, ώστε να αποδεχτεί τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ως μέλη της που πρέπει να υποστηριχθούν.

Πάρα πολύ συχνά οι γονείς ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες αφήνονται αβοήθητοι και αποθαρρύνονται ως προς τη δυνατότητά τους να προσφέρουν εκπαιδευτική και άλλου είδους βοήθεια στο παιδί τους. Συνήθως οι επαγγελματίες είναι αυτοί που αναλαμβάνουν το παιδί τους, παραβλέποντας το γεγονός ότι η συνεργασία με τους γονείς ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες είναι πρώτης προτεραιότητας και ότι και αυτοί, όπως και όλοι οι γονείς, παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση -και όχι μόνο- του παιδιού τους (Montulet, 2001).

Η ιδέα της συνεργασίας, που βασίζεται στη συντροφικότητα και επικεντρώνεται στην αμοιβαία κατανόηση γονιών και επαγγελματιών μέσα από την αλληλεπίδραση, μπορεί να βοηθήσει στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αφορούν το παιδί. Μέσα από αυτού του είδους τη συνεργασία, η γενικότερη γνώση των επαγγελματιών συνδυάζεται με την εξατομικευμένη γνώση των γονιών, για να προκύψει η σφαιρική αντίληψη της κατάστασης (Peterander, 2001· Duwa, Wells και Lalinde, 1993).

Γενικός στόχος κάθε συμβουλευτικής παρέμβασης είναι να βοηθήσει το παιδί να οδηγηθεί στην αυτονομία και την ανεξαρτησία, γιατί, όπως είναι γνωστό, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, όπως επίσης και οι ενήλικες, είναι ιδιαίτερα ευάλωτα στον υπερπροστατευτισμό και την παρατεταμένη εξάρτηση. Εκείνο, επομένως, που μπορεί να γίνει στο πλαίσιο της συμβουλευτικής παρέμβασης είναι να καταφέρουν οι γονείς να καταστήσουν τα παιδιά τους υπεύθυνα και ικανά άτομα (Τζουριάδου, 1995).

Ένας άλλος στόχος της συμβουλευτικής παρέμβασης είναι να προσφέρει υποστήριξη στην οικογένεια, ώστε να μπορέσει αυτή να λειτουργήσει υποστηρικτικά προς το παιδί της και να ασκήσουν τα ίδια τα μέλη της παρέμβαση στο σπίτι. Οι περισσότεροι γονείς, όπως είναι φυσικό, αγχώνονται και καταθλιβονται όταν πληροφορηθούν ότι το παιδί τους έχει μια μακροχρόνια και σοβαρή αναπηρία, που θα το συνοδεύει σε όλη του τη ζωή. Έτσι, ένας από τους στόχους της συμβουλευτικής είναι να αποφορτίσει συναισθηματικά τους γονείς μέσα από την αποδοχή των αισθημάτων θυμού, αδικίας και ενοχοποίησης, να τους κατευθύνει στη δόμηση θετικών σχέσεων με το παιδί, και να προσπαθήσει να αποδυναμώσει ή και να τροποποιήσει τα αρνητικά συναισθήματά τους. Η αποδοχή της αναπηρίας του παιδιού από τους γονείς του θεωρείται ζωτικής σημασίας για την επιτυχία ενός προγράμματος παρέμβασης.

Μια άλλη, πολύ σημαντική ανάγκη για τους γονείς, στην οποία θα πρέπει να ανταποκριθεί η συμβουλευτική, είναι η πληροφόρηση της οικογένειας για υπηρεσίες και πρακτική βοήθεια, όπως η φύλαξη του παιδιού, η πρόσβαση σε υπηρεσίες, η βοήθεια στο σπίτι κ.ά. Στόχος, επίσης, μιας συμβουλευτικής παρέμβασης θα μπορούσε να είναι η αλλαγή των ισορροπιών μέσα στην οικογένεια και η εξισορρόπηση των αναγκών όλων των μελών της, γιατί, όπως έχει αποδειχτεί με βάση έρευνες, οι οικογένειες που υποστηρίχτηκαν προς αυτή την κατεύθυνση αντεπεξήλθαν καλύτερα στο πρόβλημά τους από εκείνες που τους έλειψε η υποστήριξη (Callias, 1994).

Οι δυσκολίες της παρέμβασης

Για να έχει επιτυχία μια συμβουλευτική παρέμβαση, είναι ανάγκη να βελτιωθούν οι ίδιοι οι επαγγελματίες και να αφυπνιστούν η κοινωνία και οι γονείς. Ένα από τα κύρια προβλήματα που υπάρχουν είναι η έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού με γνώση σε θέματα αποκλίνουσας ανάπτυξης καθώς και εμπειρίας σε εκπαιδευτικά και θεραπευτικά προγράμματα και προγράμματα συμβουλευτικής.

Μια άλλη δυσκολία με τα προγράμματα συμβουλευτικής παρέμβασης είναι η αδυναμία της οικογένειας να αντιληφθεί ότι η βοήθεια και η υποστήριξη που της προσφέρεται μπορεί να είναι γι' αυτή χρήσιμη (Duwa, Wells και Lalinde, 1993), αφού κάθε εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης που αφορά το παιδί και την οικογένεια πρέπει να καταστρώνεται όσο το δυνατό νωρίτερα και να βασίζεται στις ανάγκες και στις προτεραιότητες της οικογένειας, η οποία έχει κάθε δικαίωμα να αποφασίζει για την προσφερόμενη παρέμβαση (Τζουριάδου, 1995).

Επιπλέον, δυσκολίες μπορούν να προκύψουν κατά τη διαδικασία της παρέμβασης από τη συναισθηματική φόρτιση και εμπλοκή του ειδικού στην κατάσταση που καλείται να διαχειριστεί. Ο ειδικός δεν αναλαμβάνει το πρόβλημα προσφέροντας λύσεις ή κάνοντας τους γονείς να νιώσουν ηθικά υπεύθυνοι γι' αυτό, αλλά προσπαθεί να αποσαφηνίσει το πρόβλημα και να βοηθήσει τους γονείς να το δουν από μια άλλη προοπτική (Kroth, 1985· Σάλτζμπεργκερ-Ουϊτενμπεργκ, 1995).

Δυσκολία κατά την εφαρμογή της συμβουλευτικής παρέμβασης μπορεί να προκύψει, επίσης, εξαιτίας της ασυμφωνίας των μελών που συμμετέχουν στην παρέμβαση και των συστημάτων που εμπλέκονται σε αυτή. Οι στάσεις των ειδικών και οι επιθυμίες των γονέων δεν θα πρέπει σε καμία περίπτωση να δημιουργούν τα περιθώρια για ανταγωνιστικές σχέσεις (Lindsey, 2001). Η ωριμότητα και των δύο μερών και η οριοθέτηση των προσδοκιών του ενός προς τον άλλο με βάση την πραγματικότητα μπορεί να δώσουν τη δυνατότητα για επιτυχή έκβαση της πρώτης συνάντησης, η οποία θα σηματοδοτήσει και τη μελλοντική διάθεσή τους για συνεργασία (Σάλτζμπεργκερ-Ουϊτενμπεργκ, 1995· Provence, 1995).

Παρέμβαση

Γενικά

Κατά την υλοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασής μας με το παιδί, η οικογένειά του θεωρήθηκε, επίσης, στόχος για τον προγραμματισμό και την παροχή υπηρεσιών και στήριξης, αφού η παρέμβαση θα πρέπει να ενδυναμώνει την ικανότητα της οικογένειας να αντιμετωπίζει τις ανάγκες του παιδιού, αλλά και τις δικές της.

Η μορφή συνεργασίας που εμείς στηρίζουμε βασίζεται στη «συντροφικότητα» (Peterander, 2001), πράγμα που σημαίνει ότι δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στις απόψεις και τις προσδοκίες των γονέων σε ό,τι αφορά το πρόβλημα του παιδιού τους. Οι γονείς δεν θεωρήθηκαν απλοί δέκτες πληροφοριών, βοηθοί, εκπαιδευόμενοι ή ασθενείς, αλλά σύντροφοι μέσα σε μια σχέση αμοιβαιότητας, με σκοπό έναν ικανοποιητικό τρόπο προσαρμογής και αποδοχής του παιδιού και γενικότερα τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους (Κοντοπούλου, 2002).

Στο πλαίσιο της δικής μας παρέμβασης έγινε προσπάθεια να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες και οι πόροι που διέθετε η οικογένεια, καθώς και η παράλληλη στήριξη της και στήριξη του παιδιού από άποψη παιδαγωγική, κοινωνική και ψυχολογική. Η εκπαιδευτικός που πραγματοποίησε τη συγκεκριμένη παρέμβαση με το παιδί λειτούργησε και ως σύμβουλος για την οικογένεια προσφέροντάς της στήριξη. Σε μια τέτοιου είδους ολιστική οικογενειοκεντρική προσέγγιση, όπως τη δική μας, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση και στη συνεργασία με άλλους ειδικούς, όπως τον δάσκαλο του Τμήματος Ένταξης όπου φοιτούσε το παιδί καθώς και τον διευθυντή του ΚΕΕΔΥ του νομού.

Το πρόγραμμά μας αναπτύχθηκε στην περιοχή της Νάουσας το Μάρτιο του 2006 και διάρκεσε μέχρι τις αρχές του Ιουνίου. Οι συναντήσεις με τη μητέρα

που έγιναν ήταν οκτώ και υπήρξαν και δυο τηλεφωνικές επικοινωνίες. Είχαμε επίσης και μία τηλεφωνική επικοινωνία με τον πατέρα του παιδιού.

Στοιχεία περίπτωσης

Ιστορικό

Ο Γιώργος είναι 7 χρόνων και φοιτά στην Α' τάξη. Εκτός από την παρακολούθηση των μαθημάτων της κανονικής τάξης του παρακολουθεί και το πρόγραμμα του τμήματος ένταξης της τάξης του. Οι ώρες φοίτησης στο τμήμα αυτό είναι 5 την εβδομάδα. Όλη σχεδόν τη διδασκαλία της γλώσσας την παρακολουθεί εκεί, αφού έχει εξακριβωμένα προβλήματα στον τομέα αυτόν, τα οποία δεν του επέτρεψαν μέχρι το Μάρτιο της τρέχουσας σχολικής χρονιάς να μάθει ανάγνωση και γραφή. Αυτός ακριβώς ο λόγος οδήγησε στην παραπομπή του στο τμήμα ένταξης και στην υλοποίηση εξειδικευμένου ατομικού προγράμματος παρέμβασης στον τομέα της γλώσσας.

Τα μαθησιακά προβλήματα του Γιώργου ξεκινούν με τη φοίτησή του στο Δημοτικό Σχολείο και σχετίζονται με τις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος. Ποτέ πριν, κατά την προηγούμενη φοίτησή του στο Νηπιαγωγείο, δεν είχαν διαπιστωθεί οποιαδήποτε προβλήματα μάθησης και ποτέ δεν έγινε καμιά παραπομπή του παιδιού σε κάποιον ειδικό γι' αυτό. Σε επίπεδο ιατρικού ιστορικού του παιδιού δεν υπήρχαν προβλήματα.

Αξιολόγηση οικογενειακής κατάστασης

Σύμφωνα με το οικογενειοκεντρικό μοντέλο, στη βάση του οποίου αποφασίστηκε να γίνει η συμβουλευτική παρέμβαση, στόχος μας ήταν, σε συνάρτηση με το πρόγραμμα παρέμβασης που αφορούσε τη σχολική μάθηση, η παράλληλη στήριξη της οικογένειας του Γιώργου. Εκείνο που μας ενδιέφερε ήταν να μη λειτουργήσουμε αποσπασματικά και με τρόπο υποκειμενικό απέναντι στους γονείς, αλλά με σχέση ισότητας μαζί τους, όπου καθένας μας θα συνέβαλλε με το δικό του τρόπο στην επίτευξη του θετικού για το παιδί αποτελέσματος που επιδιώκαμε.

Το πρόσωπο από την οικογένεια του Γιώργου με το οποίο κάναμε την πρώτη επαφή και με το οποίο συνεργαστήκαμε και στη συνέχεια ήταν η μητέρα του, η οποία είχε αναλάβει όλη την ευθύνη της διαπαιδαγώγησης και της ενασχόλησης μαζί του. Εκείνο που κάναμε καταρχάς ήταν να αξιολογήσουμε την κατάσταση βαισιζόμενοι στη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τη δομή της οικογένειας, τις συνθήκες διαβίωσής της, τις κοινωνικές διαστάσεις της οικογενειακής ζωής και τη λειτουργικότητά της, καθώς και τις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της. Μέσα από τη συνέντευξη με τη μητέρα, καθώς και με στοιχεία που μας δόθηκαν από τη δασκάλα της κανονικής τάξης φοίτησης του Γιώργου αλλά και του δασκάλου του τμήματος ένταξης, προσπαθήσαμε να καταγράψουμε τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος στο οποίο ζει το παιδί έτσι, ώστε να αναδειχτούν τα προβλήματα εκείνα που χρήζουν εξειδικευμένης αντιμετώπισης, οι πόροι και οι δυνατότητες της οικογένειας (Κοντοπούλου, 2002).

Η συνέντευξη με τη μητέρα δεν περιορίστηκε σε αναφορές σε αντικειμενικά στοιχεία, αλλά επικεντρώθηκε στον τρόπο με τον οποίο η ίδια αντιλαμβάνεται το πρόβλημα του παιδιού, πώς το αξιολογεί και πώς το ερμηνεύει. Τα συναισθήματα της μητέρας και τα βιώματα, οι προσδοκίες και οι δυσκολίες της σε σχέση με το παιδί και σε σχέση με τα άλλα μέλη της οικογένειάς της ήταν στοιχεία που αναδύθηκαν. Στόχος μας ήταν να μπορέσουμε να κατανοήσουμε την πραγματικότητα της μητέρας και να διαμορφώσουμε μαζί της μια σχέση βασισμένη στην αποδοχή, την κατανόηση και την ενσυναίσθηση, γιατί όπως όλοι οι γονείς έτσι και η μητέρα του Γιώργου είχε ανάγκη από μια συστηματική ενημέρωση, καθοδήγηση και στήριξη.

Η μητέρα θεωρούσε ότι τα μαθησιακά προβλήματα του Γιώργου θα ήταν πρόσκαιρα και ότι με την επιπλέον βοήθεια που δεχόταν στο τμήμα ένταξης θα τα ξεπερνούσε. Ο άλλος γιος της, άλλωστε, που φοιτούσε στη δευτέρα τάξη, ήταν ένας από τους καλούς μαθητές της τάξης του. Η μητέρα έκανε συγκρίσεις ανάμεσα στις επιδόσεις των δυο της παιδιών απολογούμενη μερικές φορές για αυτό. Η άποψη του συζύγου της, την οποία επαναλάμβανε συχνά και η ίδια, ήταν ότι «ο μικρός είναι τεμπέλης, θέλει να παίζει και βαριέται να διαβάσει». Η εκλογίκευση αυτή, που μετατόπιζε το πρόβλημα των δυσκολιών του παιδιού στο ίδιο και τις συμπεριφορές του, καθησύχαζε τις ανησυχίες της.

Εκείνο που αναδύθηκε έντονα από τη συνέντευξη με την μητέρα ήταν η αίσθησή της ότι «οι παππούδες χαλάνε τον Γιώργο» και το δικό της όνειρο για το παιδί είναι «να γίνει μια μέρα γιατρός». Η ίδια δεν ήξερε για ποιο λόγο της είχε κολλήσει αυτή η ιδέα, αλλά θεωρούσε πως αυτό μπορούσε κάλλιστα να συμβεί. Για τον άντρα της μας είπε πως δεν τον απασχολεί ιδιαίτερα τι θα γίνει στο μέλλον το παιδί, αλλά ο πεθερός της θέλει πάση θυσία να γίνει ο γιος της αγρότης. Φαινόταν έντονα από τα λεγόμενα της μητέρας πως υπέβασκε μία σύγκρουση μεταξύ αυτής και του πεθερού της, η οποία είχε σχέση με τη διάσταση ανάμεσα στις προσδοκίες καθενός τους για το παιδί. Τα συναισθήματα της μητέρας ήταν ανάμεικτα σε σχέση με τους παππούδες. Άλλες φορές τους θεωρούσε σημαντικά οικογενειακά στηρίγματα τους και ότι τους χρωστούσαν πολλά και άλλες φορές πάλι φαινόταν μια σχέση ανταγωνιστική για το παιδί. Ο ανταγωνισμός έδινε στο παιδί αντιφατικά μηνύματα και είχε ως αποτέλεσμα να μην μπορεί να μπει σε ένα πρόγραμμα συστηματικής εργασίας στο σπίτι, και έτσι η βοήθεια της μητέρας σε μαθησιακό επίπεδο στο σπίτι δεν έφερε αποτέλεσμα. Από την άλλη μεριά, σε συναισθηματικό επίπεδο η υποβόσκουσα σύγκρουση είχε να κάνει και με τη διαχείριση των συναισθημάτων του παιδιού, τα οποία διεκδικούσαν αμφότεροι μόνο για τους ίδιους. Η μητέρα, από τη μια, ένιωθε αδύναμη να διαχειριστεί την κατάσταση με το παιδί, αφού δεν μπορούσε να πείσει τους άλλους πως πρέπει να έχουν μια κοινή στάση απέναντί του, και από την άλλη, και σε αντίδραση προς αυτούς, διόγκωνε τις προσδοκίες της γι' αυτό και ήθελε πάση θυσία ο γιος της να γίνει γιατρός και όχι αγρότης, όπως φοβόταν. Η άποψη της μητέρας για τα επαγγέλματα ανταποκρινόταν στην κυρίαρχη άποψη της κοινωνίας μας, που άλλα υποτιμά και άλλα δοξάζει, και ήταν πολύ φυσικό αυτό, αφού το

χαμηλό μορφωτικό επίπεδο της και η σύγκρουση με τον πεθερό της δεν της επέτρεπε να εμβαθύνει σε σχέση με αυτά. Άλλωστε, η περιοχή από όπου κατάγεται και διαμένει η οικογένεια του Γιώργου είναι γνωστή για το χαμηλό μορφωτικό και πολιτιστικό περιβάλλον της. Η κοινωνική καταξίωση μέσα σε αυτή επιτυγχάνεται μόνο με την απόκτηση χρημάτων, ενώ τα μορφωτικά αγαθά για τους περισσότερους εκεί είναι απλησίαστα, αλλά και κατά την άποψή τους αχρείαστα.

Ένα άλλο σημείο που αναδύθηκε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ήταν η σχέση της με το σχολείο του παιδιού και η συνεργασία μαζί του. Από τα λεγόμενά της φάνηκε ότι θα επιθυμούσε μια στενότερη συνεργασία με τους δασκάλους του παιδιού και συχνότερη επαφή μαζί τους. Έδειχνε πως τις αρέσουν οι επισκέψεις στο σχολείο και η συζήτηση με τους δασκάλους για τα παιδιά της. Επιπλέον, θεωρούσε πως είχε ανάγκη από καθοδήγηση σε ζητήματα που αφορούσαν τη δική της συμμετοχή στο πρόγραμμα που υλοποιούνταν με τον Γιώργο. Το γεγονός ότι ο Γιώργος παρακολουθούσε το τμήμα ένταξης δεν την ενοχλούσε καθόλου. Η μητέρα εμπιστευόταν τη δουλειά στο σχολείο και τους ειδικούς, τους οποίους θεωρούσε τους πλέον κατάλληλους για τη συμβουλευτική της στήριξη και τη στήριξη του Γιώργου. Ήταν διαθέσιμη να δεχτεί τις προτάσεις τους και αναγνώριζε πως ό,τι γίνεται με το πρόγραμμα ήταν προς το συμφέρον του παιδιού της.

Οι δάσκαλοι της γενικής και της ειδικής αγωγής μάς πληροφόρησαν ότι πράγματι η μητέρα, όσες φορές κλήθηκε από μέρους τους, ανταποκρίθηκε θετικά στο κάλεσμά τους. Παραδέχτηκαν πως θα μπορούσαν να έχουν, αν το επιδίωκαν, περισσότερη επαφή και σχέση μαζί της και ότι η θετική στάση της οικογένειας για την παραπομπή του παιδιού βοήθησε σημαντικά και τους ίδιους, που δήλωσαν διατεθειμένοι, αν χρειαστεί, να αυξήσουν τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση και συνεργασία.

Στόχοι της παρέμβασης

Με δεδομένη την υπάρχουσα κατάσταση και στη βάση των στοιχείων που συλλέξαμε, η παρέμβαση έγινε με κεντρικό στόχο να δείξουμε καταρχάς στη μητέρα τι είναι σημαντικό για το ίδιο το παιδί σε αυτή τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο και για τα επόμενα χρόνια στο σχολείο, και να τη στηρίξουμε έτσι, ώστε να αποφορτιστεί από την ενδοοικογενειακή σύγκρουση, που την τροφοδοτεί με υπέρμετρες για τα δεδομένα του παιδιού φιλοδοξίες, ώστε να έχει πιο ρεαλιστικές φιλοδοξίες.

Επιμέρους στόχοι ορίστηκαν: α) να δούμε τι μπορούμε να κάνουμε με το παιδί, β) να ενισχύσουμε τη σχέση της μητέρας με το σχολείο και να την ενθαρρύνουμε, ώστε να λάβει αυτή πρωτοβουλίες προς την κατεύθυνση αυτή, και γ) να την προετοιμάσουμε για την ενδεχόμενη παραπομπή του παιδιού σε κάποιο διαγνωστικό κέντρο.

Οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι εξής:

- Τακτικές συναντήσεις και συζήτηση με τη μητέρα για θέματα που την απα-

σχολούσαν καθώς και τηλεφωνική επικοινωνία μαζί της όσες φορές κρίθηκε απαραίτητο.

- Καθοδήγηση της παιδαγωγού σε εκπαιδευτικά θέματα που αφορούν το παιδί, όπως ο τρόπος εξάσκησης στο σπίτι και υποβοήθησή του στα μαθήματα.
- Καθοδήγηση της μητέρας σε διευκολυντικές διόδους επίλυσης προβλημάτων, όπως της ενεργού εμπλοκής του παιδιού στις δραστηριότητες στο σπίτι.

Παρέμβαση

Η σχέση εμπιστοσύνης και οικειότητας που αναπτύξαμε με τη μητέρα δημιουργήθηκε χωρίς δυσκολία, αφού η μητέρα την είχε ανάγκη και ήταν θετική προς την κατεύθυνση αυτή. Από την πρώτη κιόλας συνάντηση η μητέρα έδειξε ότι εμπιστεύεται την παιδαγωγό και ότι πιστεύει πως το ενδιαφέρον της για το παιδί και την οικογένειά της, γενικότερα, είναι ειλικρινές.

Στη σχέση που αναπτύχθηκε η παιδαγωγός, από τη μεριά της, φρόντισε με διακριτικό τρόπο να οριοθετήσει το ρόλο της και να μην εμπλακεί συναισθηματικά. Μέσα από ενεργή ακρόαση, δίνοντας προσοχή όχι μόνο στη λεκτική έκφραση της μητέρας αλλά και στη μη λεκτική, με κατανόηση και αποδοχή προσπάθησε να κάνει τη μητέρα να νιώσει ότι όχι μόνο όσα έλεγε ήταν σημαντικά για την ίδια και τη βοήθεια προς το παιδί, αλλά και όσα θα μπορούσε να κάνει γι' αυτό (Kroth, 1985). Έτσι, προσπάθησε μέσα από τη συζήτηση και τη χρησιμοποίηση αρκετών παραδειγμάτων να αλλάξει τις προσδοκίες της μητέρας. Μέσα από την προσεκτική της καθοδήγηση οδήγησε τη μητέρα να αντιληφθεί ότι δεν είναι κακό για τους γονείς να έχουν κάποιες προσδοκίες σε σχέση με τα παιδιά τους, αλλά ότι στην προκειμένη περίπτωση ήταν πολύ νωρίς να ασχοληθεί με κάτι τέτοιο. Εκείνο που κυρίως προείχε ήταν να βοηθηθεί ο Γιώργος να ξεπεράσει ή, αν αυτό δεν ήταν δυνατόν, να μετριάσει τις δυσκολίες του. Για την επικοινωνία και τη συνεργασία που αναπτύχθηκε μεταξύ τους χρειάστηκε να δαπανηθεί αρκετός χρόνος, περισσότερος από ό,τι προβλεπόταν στον αρχικό σχεδιασμό της παρέμβασης, αλλά τα αποτελέσματα ήταν ικανοποιητικά.

Στο πλαίσιο της συνεργασίας που αναπτύχθηκε επιδιώχθηκε η καθοδήγηση της μητέρας για δραστηριότητες με το παιδί που αφορούσαν το μαθησιακό τομέα. Η μητέρα καθοδηγήθηκε σε τρόπους παροχής βοήθειας προς το παιδί της και στην ανάπτυξη τεχνικών και χρησιμοποίησης κινήτρων για να εμπλέκει ενεργά τον Γιώργο στις εργασίες του σχολείου που είχε για το σπίτι. Από μέρους της παιδαγωγού δόθηκε η δυνατότητα να αποφορτιστεί συναισθηματικά η μητέρα στη σχέση της με τον πεθερό της και τη διεκδίκηση του παιδιού από μέρους τους και την άμβλυση της σύγκρουσης.

Η μητέρα, η παιδαγωγός της παρέμβασης, ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης και η δασκάλα της κανονικής τάξης του παιδιού από κοινού και μετά από συζήτηση κατέληξαν ότι είναι απαραίτητο για τη θετική μελλοντική εξέλιξη του παιδιού να φοιτήσει για μία επιπλέον σχολική χρονιά στην Α' τάξη, έχοντας ταυτόχρονα την υποστήριξη του ατομικού προγράμματος παρέμβασης που ήδη υλοποιούνταν και το οποίο θα συνεχιζόταν και για την επόμενη χρονιά. Ανέλα-

βε, μάλιστα, να πείσει το παιδί για την αναγκαιότητα αυτής της απόφασης η παιδαγωγός, αφού η μητέρα ζήτησε τη βοήθειά της ως προς αυτό, μεταφέροντάς της τη δυσαρέσκεια του μικρού, όταν άκουσε για την απόφασή τους αυτή.

Αποτελέσματα

Με την εξέλιξη της συμβουλευτικής παρέμβασης τα αποτελέσματα έγιναν σιγά σιγά εμφανή. Η μητέρα μετέτρεψε τις αρχικές προσδοκίες της σε σχέση με το παιδί και έθετε ως πρώτη προτεραιότητα την καλύτερευση της σχολικής του επίδοσης και τη δική της προσωπική υποστήριξη προς την κατεύθυνση αυτή. Εκπαιδεύτηκε σε τρόπους βοήθειας προς το παιδί και ενίσχυσε την προσωπική της σχέση μαζί του μέσα από την αποδοχή του προβλήματός του. Αποδέχτηκε, επίσης, τη διαθεσιμότητα του παππού και αποδεσμεύτηκε από τη διάθεση σύγκρουσης μαζί του και την ανταγωνιστικότητα στη σχέση τους. Η σημασία της δικής της παρουσίας και συμπαράστασης προς το παιδί που αναδείχθηκε δημιουργήσε την εξισορρόπηση στη μεταξύ τους σχέση. Η εξέλιξη αυτή έκανε τη μητέρα να σκέφτεται πως θα μπορούσε, με τη συμπαράσταση του συζύγου και των γονιών του, να ασχοληθεί με την κομμωτική τέχνη, που είχε εγκαταλείψει με το γάμο της και η οποία θα μπορούσε σε μια μόνιμη βάση να προσφέρει οικονομικά οφέλη στην οικογένεια και να δώσει στην ίδια μια προοπτική.

Ένας επιπλέον εξειδικευμένος στόχος που τέθηκε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης ήταν η αποδοχή, από μέρους της μητέρας, της παραπομπής τον επόμενο Σεπτέμβριο του παιδιού στο ΚΕΔΔΥ του νομού, για να γίνει αξιολόγηση των δυσκολιών του και κατάρτιση του υποστηρικτικού του προγράμματος για την επόμενη σχολική χρονιά.

Ένα ακόμη στοιχείο που βοήθησε στη θετική εξέλιξη της συμβουλευτικής παρέμβασης ήταν και η θετική εξέλιξη των επιδόσεων του παιδιού από τον καιρό που ξεκίνησε η παρέμβαση. Βλέποντας η μητέρα αυτή την εξέλιξη ένιωθε ασφαλής από την προσφερόμενη βοήθεια στο παιδί της και περισσότερο ικανή και χρήσιμη στην υποστήριξη που η ίδια τού παρείχε. Η συνεργασία της, επίσης, με τους ειδικούς έδειξε να την κολακεύει ιδιαίτερα, καθώς ο χώρος του σχολείου αξιοποιήθηκε για τις τακτές με την παιδαγωγό συναντήσεις αλλά και με τους άλλους ειδικούς. Επίσης, έδειξε να της αρέσει ιδιαίτερα η σχέση ισοτιμίας που μοιραζόταν μαζί μας και η αντιμετώπισή της από μέρους μας. Οι επισκέψεις στο σχολείο είχαν για την ίδια, γεγονός που παραδέχτηκε, άλλωστε, την υπόσταση μιας κοινωνικής αλλά ταυτόχρονα και επαγγελματικής εξόδου, και την ευχαριστούσαν.

Μετά από αυτό, η παιδαγωγός έκρινε σκόπιμο να ασχοληθεί με την επιπλέον σχέση και σύνδεση της μητέρας με το σχολείο, που ήταν άλλωστε και ένας από τους επιμέρους στόχους της παρέμβασης. Μετά από προσυνηνόηση και συνεργασία με τον δάσκαλο του τμήματος ένταξης, κανονίστηκε μια ιδιαίτερη συνάντηση της μητέρας μαζί του. Σκοπός αυτής της συνάντησης ήταν η διαβεβαίωση από μέρους του ότι, αφού η παρέμβαση που αφορά το παιδί θα συνεχιζό-

ταν και την επόμενη σχολική χρονιά, θα συνεχιζόταν και η δική της καθοδήγηση και συνεργασία μαζί του, εφόσον η ειδική παιδαγωγός που έκανε μαζί της τη συμβουλευτική παρέμβαση θα αποχωρούσε από την όλη διαδικασία.

Συμπεράσματα - προτάσεις

Η αντιμετώπιση των δυσκολιών ενός παιδιού και η αποτελεσματική παρέμβαση στηρίζονται κατά κύριο λόγο στην πολύπλευρη αντιμετώπιση του παιδιού και του περιβάλλοντός του. Εκείνο στο οποίο κυρίως θα θέλαμε να εστιάσουμε την προσοχή μας είναι η συνεργασία των ειδικών ως στοιχείο καθοριστικό της όλης διαδικασίας, της εξέλιξής της και των αποτελεσμάτων της (Κοντοπούλου, 2001β).

Η καλή σχέση μεταξύ επαγγελματιών και οικογένειας είναι το κλειδί για ένα επιτυχημένο πρόγραμμα παρέμβασης. Η θετική εμπειρία των γονιών από τη συνεργασία τους με επαγγελματίες δημιουργεί θετική στάση για συμμετοχή και σε μελλοντικά προγράμματα (Mac William, Winton και Crais, 1996). Είναι, επίσης, απαραίτητο οι επαγγελματίες που θα ασχοληθούν με το παιδί και την οικογένειά του και κυρίως αυτός που θα αναλάβει τη συμβουλευτική παρέμβαση με τους γονείς να κατανοήσουν όλες τις παραμέτρους που επηρεάζουν τις συμπεριφορές της οικογένειας και τις αποφάσεις που αφορούν το παιδί της (Duwa, Wells και Lalinde, 1993).

Οι αποτελεσματικοί, στη βοήθεια και υποστήριξη που προσφέρουν, εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν επαρκείς και εξειδικευμένες γνώσεις, που αφορούν το επιστημονικό πεδίο εργασίας τους και, το λιγότερο, στοιχειώδη γνώση της δυναμικής της οικογένειας, της αναπηρίας και του πώς ένα παιδί με αναπηρία επηρεάζει τη λειτουργικότητα της οικογένειας. Επιπλέον, θα πρέπει να αντιμετωπίζουν τους ανθρώπους που καλούνται να βοηθήσουν περισσότερο ως ικανούς και όχι ανίκανους, ως άξιους και όχι ως ανάξιους, ως ανεξάρτητους και όχι ως εξαρτημένους, ως χρήσιμους και όχι ως άχρηστους. Να έχουν οι ίδιοι αυτοπεποίθηση, θέληση και εντιμότητα, καθώς και να νιώθουν προσωπικά ικανοί να αντεπεξέλθουν κατά την εργασία τους (Seligman και Darling, 1989). Ο εκπαιδευτικός που θα κληθεί να υλοποιήσει μια συμβουλευτική παρέμβαση πρέπει να έχει συνεχώς υπόψη του πως το άτομο αποτελεί μοναδική του έγνοια και φροντίδα, και ότι ο ρόλος του είναι σημαντικός τότε μόνο, όταν διευκολύνει τη συμβουλευτική διεργασία προσδιορίζοντας τις περιοχές σύγκρουσης και προβλημάτων, και βοηθάει στην επίλυσή τους.

Βιβλιογραφία

- Callias, M. (1994). Δουλεύοντας με γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες. Στο *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες* (τόμος Α'), Καΐλα, Μ. - Πολεμικός, Ν. - Φιλίππου, Γ., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Carpenter, B. (2001). Πρώιμη Παρέμβαση και καθορισμός παιδιών σε επικινδυνότητα. Στο Τζουριάδου, Μ. (επιμ.) *Πρώιμη Παρέμβαση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, σ. 184-198. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

- Donald, B. - Bailey, Jr. - Henderson, L.W. (1993). Traditions in Family Assessment Toward and Inquire-Oriented, Reflective Model. In Bryant, B. - Graham, M.: *Implementing early intervention*, σ. 124-147. N. York: Guilford Press.
- Duwa, S.M. - Wells, C. - Lalande, P. (1993). In Bryant, B. - Graham, M., *Implementing early intervention*, σ. 92-123. N. York: Guilford Press.
- Κοντοπούλου, Μ. (2001α). Συμβουλευτική γονέων στα πλαίσια της πρώιμης παρέμβασης: Η συμβολή των εκπαιδευτικών. Στο: Τζουριάδου, Μ. (επιμ.) *Πρώιμη Παρέμβαση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, σ. 160-183. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Κοντοπούλου, Μ. (2001β). *Η μοναχική πορεία του γονιού ενός «ανάπηρου» παιδιού*. Στο: *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Ψυχολογικής Έρευνας*. Αλεξανδρούπολη, Μάιος 2001.
- Κοντοπούλου, Μ. (2002). *Η συμβολή της Κλινικής Ψυχολογίας στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και εφήβων* (εισήγηση σε διημερίδα), Βόλος.
- Kroth, R. (1985). *Communicating with parents of exceptional children*. London: Love Publishing Company.
- Lindsey, R. (2001). Ζητήματα που αφορούν στη συμβουλευτική διεργασία με σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: Dowling, E. - Osborn, E. (επιμ.), *Η οικογένεια και το σχολείο*, σ. 273-302. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Mac William, P.J. - Winton, P.J. - Crais, E. (1996). *Practical Strategies for Family-Centered Intervention*. London: Singular Publishing Groups.
- Montulet, I. (2001). Οι υπηρεσίες πρώιμης παρέμβασης για οικογένειες παιδιών με νοητικό πρόβλημα στην γαλλόφωνη περιοχή του Βελγίου. Στο: Τζουριάδου, Μ. (επιμ.), *Πρώιμη Παρέμβαση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σ. 199-208). Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Ναζίρη, Δ. (1995). Πατέρας και παιδί με ειδικές ανάγκες. Στο: *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες (τόμος Α')*, Καϊλα, Μ - Πολεμικός, Ν. - Φιλίππου, Γ., σ. 156-162. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Peterander, F. (2001). Η καλύτερη ποιότητα συνεργασίας ανάμεσα σε γονείς και επαγγελματίες στην πρώιμη παρέμβαση. Στο: Τζουριάδου, Μ. (επιμ.) *Πρώιμη Παρέμβαση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, σ. 209-232. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Provence, S. (1995). Interactional issues: Infants, parents, professionals. In J. Blackman, *Working with families in Early Intervention*, σ. 15-23. Maryland: Aspen Publication.
- Σάλτζμπεργκερ-Ουϊτενμπεργκ, Ι. (1995). *Η αυτογνωσία από ψυχαναλυτική θεώρηση και οι ανθρώπινες σχέσεις: Μια κλαϊνική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Seligman, M. - Darling, R.B. (1989). *Ordinary Families Special Children*. N. York: Guilford.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Συναισθηματική επιβάρυνση και Εστία Ελέγχου της Υγείας σε μητέρες μαθητών του αυτιστικού φάσματος

Μαρία Δ. Σινανίδου

Δρ., Σχολική και Κλινική Ψυχολόγος,
Εκπαιδευτικός ΠΕ23 (Ψυχολόγων)

Εισαγωγή

Το αυξημένο στρες των οικογενειών παιδιών του αυτιστικού φάσματος αποδίδεται κατεξοχήν από τις επικρατέστερες θεωρητικές απόψεις στην έλλειψη κατάλληλων υπηρεσιών, στον τρόπο με τον οποίο η οικογένεια αντιμετωπίζει τις στρεσογόνες καταστάσεις καθώς και στην αλληλεπίδραση παραγόντων που αφορούν αφενός τα χαρακτηριστικά της οικογένειας ως προς την αντιμετώπιση του στρες και αφετέρου την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών. Η αλληλεπίδραση αυτή έχει επιπτώσεις στον τρόπο προσαρμογής της οικογένειας. Στον ελληνικό χώρο έρευνες σε γονείς παιδιών με αυτισμό έδειξαν ότι μια από τις σημαντικότερες ανάγκες των γονέων ήταν να έχουν επίσημη και ανεπίσημη κοινωνική υποστήριξη. Η κοινωνική υποστήριξη, καθώς και η προσωπική και η οικογενειακή ευημερία, συνδέονταν στενά με τα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς του παιδιού με αυτισμό καθώς και με την πρόδοό του (Μπαλαμώτης και Γενά, 2007). Άλλοι ερευνητές έδειξαν ότι τα χαμηλότερης λειτουργικότητας αυτιστικά παιδιά, υπερκινητικά, με χαμηλή προσαρμοστικότητα και χαμηλό επίπεδο διάθεσης, επιδρούν περισσότερο στρεσογόνα στις μητέρες. Οι μητέρες παιδιών χωρίς ανάπτυξη λόγου βρέθηκε να είναι περισσότερο εκτεθειμένες στο στρες σε σχέση με τις μητέρες παιδιών που είχαν αναπτύξει δεξιότητες λόγου (Konstantarea και Parageorgiou, 2006). Σε μητέρες αυτιστικών και νοητικά καθυστερημένων μαθητών διερευνήθηκαν ψυχολογικοί παράγοντες (στρες, κατάθλιψη) και συσχετίστηκαν με την Εστία Ελέγχου της Υγείας. Οι μητέρες των αυτιστικών μαθητών ήταν εκτεθειμένες σε υψηλά επίπεδα στρες, κατάθλιψης και έδωσαν χαμηλές τιμές στην Εστία Ελέγχου της Υγείας σε σχέση με τις μητέρες παιδιών με νοητική υστέρηση (Σινανίδου, 2006). Οι ψυχοπαιστικοί παράγοντες, επίσης, διερευνήθηκαν και συσχετίστηκαν σε μητέρες μαθητών του αυτιστικού φάσματος, μαθητών με νοητική υστέρηση και μαθητών με τυπική εξέλιξη. Οι μητέρες των μαθητών του αυτιστικού φάσματος έδωσαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία, ενώ βιώνουν πιο έντονα τους ψυχοπαιστικούς παράγο-

ντες σε σχέση με τις ομάδες ελέγχου (Σινανίδου, 2009). Το στρες μητέρων παιδιών με αυτισμό και μητέρων παιδιών με τυπική ανάπτυξη σε άλλη έρευνα βρέθηκε ότι ήταν συνδεδεμένο πρωτίστως με τις μητέρες που είχαν παιδί με αυτισμό, οι μητέρες των παιδιών με αυτισμό ήταν περισσότερο επιρρεπείς σε εμπειρίες στρες (Duarte, Bordin, Yazigi και Mooney, 2005). Έρευνες σε οικογένειες παιδιών με αυτισμό σε σχέση με οικογένειες παιδιών με άλλου τύπου δυσλειτουργίες, καθώς και σε οικογένειες παιδιών με τυπική εξέλιξη, έδειξαν ότι οι γονείς παιδιών με αυτισμό ήταν περισσότερο αναστατωμένοι, απογοητευμένοι από την εξέλιξη και τις ανάγκες του παιδιού τους σε σχέση με τους γονείς των υπόλοιπων ομάδων παιδιών (Seltzer, Abbeduto, Krauss, Greeberg και Swe, 2004). Μελέτες στο Better Health Centre Autism διαπίστωσαν ότι, ατυχώς, κάποιοι γονείς που έχουν ένα παιδί με διάγνωση αυτισμό υποφέρουν ενίοτε από σοβαρή κατάθλιψη, απόσυρση από την κοινωνία ή είναι σχεδόν σε πλήρη απόγνωση (Better Health Centre Autism, 2006). Αξιολογήθηκαν το άγχος, η κατάθλιψη, η αλεξιθυμία και γενικότερα ψυχοπαθολογικά συμπτώματα σε μητέρες αυτιστικών παιδιών και σε μητέρες νοητικά καθυστερημένων παιδιών στην Τουρκία (2002). Τα αποτελέσματα έδειξαν κατάθλιψη στο 27,5% στις μητέρες των αυτιστικών παιδιών και 55,3% στις μητέρες των νοητικά καθυστερημένων παιδιών. Δεν υπήρξαν διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες όσον αφορά το άγχος και την αλεξιθυμία. Η ψυχοπαθολογία στις μητέρες των αυτιστικών παιδιών ήταν πιο συχνή από ό,τι στις μητέρες των παιδιών με νοητική καθυστέρηση στις υποκλίμακες του SCL-90 (somatisation, obsessive-compulsive, interpersonal sensitivity, depression, anxiety, anger-hostility, phobic anxiety, paranoid thought, psychotism, and extra scale). Τα συμπεράσματα της μελέτης έδειξαν ότι οι μητέρες των αυτιστικών παιδιών βιώνουν περισσότερη ψυχολογική εξάντληση από ό,τι οι μητέρες των νοητικά καθυστερημένων παιδιών (Firat *et al.*, 2005). Σε γονείς και φροντιστές παιδιών του αυτιστικού φάσματος εξετάστηκε η σχέση μεταξύ των χαρακτηριστικών αυτών των παιδιών και της λειτουργικότητας της οικογένειας. Βρέθηκε ότι η ύπαρξη ενός παιδιού του αυτιστικού φάσματος επιβαρύνει με σημαντικό στρες την οικογένεια. Τονίστηκε η ανάγκη προγραμμάτων υποστήριξης εστιασμένων στην οικογένεια. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι μητέρες αυτιστικών παιδιών έχουν περισσότερες πιθανότητες να βιώσουν στρες και αντιμετωπίζουν διαφορετικά τα ζητήματα υγείας των παιδιών τους, ενώ φαίνεται να πλήττεται η ψυχική υγεία αυτών των γονέων (Higgins, Baley και Pearce, 2005). Υπάρχει πλήθος μελετών που διερευνούν την επιβάρυνση που υφίστανται οι γονείς από την έλευση ενός παιδιού με αυτισμό. Το σοκ, το στρες, η κατάθλιψη και πλήθος ψυχοσωματικών προβλημάτων αποτελούν τις συνηθέστερες ψυχολογικές αντιδράσεις που καταγράφονται στη σχετική βιβλιογραφία. Όπως είναι αναμενόμενο, οι αντιδράσεις αυτές επιβαρύνουν το οικογενειακό κλίμα με δυσμενείς συνέπειες σε όλα τα μέλη της οικογένειας, συμπεριλαμβανομένου και του παιδιού με αυτισμό. Όμως υπάρχει και πλήθος παραγόντων και παρεμβάσεων που συμβάλλουν στη θετική προσαρμογή των γονέων και στην συν τω χρόνω αποδοχή του παιδιού τους (Γενά και Γαλάνης, 2007). Η α-

ξιολόγηση της συναισθηματικής επιβάρυνσης και της Εστίας Ελέγχου της Υγείας μητέρων παιδιών του αυτιστικού φάσματος, για την διερεύνηση των αναγκών του παιδιού και των γονέων, θεωρείται σημαντική από πολλούς ερευνητές, επειδή μπορεί να συμβάλει σε παρεμβάσεις στις οποίες θα συμμετέχουν και οι γονείς, με αποτέλεσμα τη μείωση του στρες που βιώνουν (Krantz, MacDuff και McClannahan, 1993· McClannahan, Krantz και McGee, 1982· Koegel, Bimbela και Shreibman, 1996). Στην παρούσα μελέτη εστιάζουμε στη διερεύνηση της συναισθηματικής επιβάρυνσης και της Εστίας Ελέγχου της Υγείας σε μητέρες παιδιών του αυτιστικού φάσματος και σε μητέρες παιδιών με νοητική υστέρηση, για να εκτιμηθεί ο βαθμός στον οποίο δεν καλύπτονται οι ανάγκες των μητέρων μαθητών του αυτιστικού φάσματος σε σχέση με τις μητέρες μαθητών με νοητική υστέρηση. Σκοπός της μελέτης ήταν αφενός η διερεύνηση ψυχολογικών παραγόντων (άγχος, κατάθλιψη, αυτοεκτίμηση) σε μητέρες αυτιστικών και νοητικά καθυστερημένων μαθητών και αφετέρου η συσχέτιση των ψυχολογικών παραγόντων με την Εστία Ελέγχου της Υγείας, για τη διερεύνηση της συναισθηματικής επιβάρυνσης στις μητέρες μαθητών του αυτιστικού φάσματος από την πιθανή μη κάλυψη αναγκών, γεγονός που μπορεί να συμβάλει με προτάσεις για παρεμβάσεις, με αποτέλεσμα τη μείωση της επιβάρυνσης που βιώνουν οι μητέρες μαθητών του αυτιστικού φάσματος.

Μεθοδολογία (μέθοδος-δείγμα-τεχνικές)

Δείγμα: Σε μητέρες μαθητών ηλικίας 6-14 ετών του αυτιστικού φάσματος (N=61) (ηλικίες μητέρων: 28-48 ετών, μέσος όρος ηλικίας τα 37 έτη, s.d.=3,3) και σε μητέρες μαθητών ηλικίας 6-14 ετών με νοητική υστέρηση (N=61) (ηλικίες μητέρων 30-50 ετών, μέσος όρος ηλικίας τα 38,2 έτη, s.d.=3,5), που φοιτούσαν και φοιτούν σε ειδικά δημοτικά σχολεία, από όλα σχεδόν τα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, του Νομού Αττικής, εκτιμήθηκαν ψυχολογικοί παράγοντες (άγχος, κατάθλιψη, αυτοεκτίμηση) και συσχετίστηκαν με την Εστία Ελέγχου της Υγείας (Πίνακας 1). Οι διαγνώσεις των μαθητών του αυτιστικού φάσματος και των μαθητών με νοητική υστέρηση πληρούσαν τα κριτήρια του DSM-IV (1994), και έγιναν από τα Κ.Ψ.Υ., το Ι.Κ.Α. και τα ΚΔΑΥ ή ΚΕΔΔΥ του νομού Αττικής. Η συλλογή των δεδομένων έγινε κατά το χρονικό διάστημα από το 1996 έως το Μάιο του 2008, στο γραφείο ψυχολόγου των ειδικών σχολείων όπου φοιτούσαν και εξακολουθούν να φοιτούν οι μαθητές. Οι μαθητές που φοιτούν στα ειδικά σχολεία κάθε χρόνο μπορεί να ανανεώνονται, ορισμένοι παίρνουν μετεγγραφές σε άλλα ειδικά σχολεία ή και σε γενικά σχολεία με τμήμα ένταξης, άλλοι αποφοιτούν και πηγαίνουν σε εργαστήρια ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Κ) και εγγράφονται νέοι μαθητές.

Ψυχομετρικά εργαλεία

Συμπληρώθηκαν ερωτηματολόγια από τις μητέρες μαθητών του αυτιστικού φάσματος και των μαθητών με νοητική υστέρηση, για τη μέτρηση του Άγχους,

της Κατάθλιψης, της Αυτοεκτίμησης και της Εστίας Ελέγχου της Υγείας. Ως δείκτες ψυχικής υγείας χρησιμοποιήθηκαν τέσσερα εργαλεία:

1) Η Κλίμακα Άγχους Spielberg – STAI - X-1, X-2 διερευνά το άγχος ενός ατόμου και αποτελείται από δύο τύπους, τον τύπο X-1, με 20 ερωτήσεις, ο οποίος μετρά το περιστασιακό άγχος (State Anxiety), δηλαδή το άγχος του εξεταζόμενου τη στιγμή που εξετάζεται, και τον τύπο X-2, με 20, επίσης, ερωτήσεις, ο οποίος μετράει το χαρακτηρισιολογικό άγχος (Trait Anxiety), δηλαδή το πώς ο εξεταζόμενος αισθάνεται «συνήθως ή γενικά». Και στους δύο τύπους κάθε δήλωση βαθμολογείται σε μια κλίμακα τεσσάρων σημείων και στον μεν τύπο X-1 τα σημεία αυτά είναι «καθόλου», «κάπως», «μέτρια», «πάρα πολύ», στον δε τύπο X-2 είναι «σχεδόν ποτέ», «μερικές φορές», «συχνά» και «σχεδόν πάντοτε». Όσο πιο χαμηλή είναι η τιμή στην κλίμακα άγχους, τόσο περισσότερο είναι το άτομο απαλλαγμένο από άγχος. Η Κλίμακα Άγχους του Spielberg έχει μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα και σταθμιστήκε στα ελληνικά δεδομένα με ικανοποιητική αξιοπιστία (test-retest reliability) και εσωτερική συνοχή (item remainder correlations) από τους Λιάκο και συν. (Spielberger, Corsuch και Lushene, 1970· Παπακώστας, 1977· Λιάκος και Γιαννίτση, 1984).

2) Η Κλίμακα του Beck διερευνά την κατάθλιψη, η οποία είναι μια από τις πιο συχνά συναντώμενες ψυχικές διαταραχές. Εκτός από τη μεγάλη της συχνότητα χαρακτηρίζεται και από μια μεγάλη ποικιλία κλινικών εκδηλώσεων, που εκτείνονται από τον πιο πολύπλοκο καταθλιπτικό ιδεασμό μέχρι την απλή απαισιοδοξία, και από ένα μεγάλο φάσμα σωματικών συμπτωμάτων μέχρι σχεδόν τη μονοσυμπτωματική έκφραση. Το ερωτηματολόγιο του Beck για τη μέτρηση της έντασης της κατάθλιψης ανήκει στις αυτοσυμπληρούμενες κλίμακες. Τα λήμματα του ερωτηματολογίου σχηματίστηκαν με κλινικά κριτήρια. Η βαθμολογία προκύπτει από την άθροιση των βαθμών που αντιστοιχούν σε καθεμία από τις σημειωμένες προτάσεις. Το άθροισμα αυτό εκφράζει τη συνολική βαθμολογία του εξεταζόμενου στο B.D.I. την στιγμή της χορήγησης. Η βαθμολογία αυτή μπορεί να διακυμανθεί από 0 μέχρι 62 και δηλώνει την ένταση της κατάθλιψης τη στιγμή της εξέτασης. Για την εγκυρότητα (validity) του B.D.I. αναφέρεται ότι οι Nussbaum *et al.* (1963) βρήκαν συσχέτιση της βαθμολογίας του και της βαθμολογίας της κλίμακας D του M.M.P.I. της τάξης του 0.75. Συνολική βαθμολογία του B.D.I. κάτω από 10 είναι συμβατή με την απουσία κλινικής κατάθλιψης (Beck *et al.*, 1974· Τζέμος, 1987)

3) Το ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης του Rosenberg, που χρησιμοποιήθηκε, περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις, οι οποίες απαντώνται σε μια κλίμακα τεσσάρων σημείων (συμφωνώ απόλυτα, συμφωνώ, διαφωνώ, διαφωνώ απόλυτα). Η κλίμακα, γενικά, έχει υψηλή αξιοπιστία (test-retest reliability), της τάξης από .82 ως .88 και Cronbach's alpha της τάξης του .88 (Rosenberg, 1965· 1986).

4) Η πολυδιάστατη κλίμακα Εστίας Ελέγχου της Υγείας (Κλίμακα του Rotter Εσωτ.-Εξωτ. Εστίας Ελέγχου) (1966), αναπτύχθηκε από τους Wallston *et al* (1978, 1999) για να μετρήσει τα πιστεύω των ανθρώπων αναφορικά με την πηγή ελέγχου της υγείας τους, αν η κατάσταση της υγείας καθορίζεται από εξωτερικούς

παράγοντες ή αν η υγεία/ασθένεια είναι ένα θέμα προσωπικού ελέγχου. Η συγκεκριμένη κλίμακα του Rotter, την οποία χρησιμοποιήσαμε, εξετάζει την εσωτερική και εξωτερική εστία ελέγχου, η οποία χαρακτηρίζει τους ενήλικες. Όσο πιο ώριμο είναι ένα άτομο και σωστά δομημένη η προσωπικότητά του, τόσο πιο ενδυναμωμένο παρουσιάζεται το εγώ του και, κατ' επέκταση, λαμβάνει μεγαλύτερες τιμές ο εσωτερικός έλεγχος. Μια φυσιολογική τιμή σε εσωτερικό έλεγχο πρέπει να κυμαίνεται από 65% και άνω. Όσο πιο υψηλή είναι η τιμή στην κλίμακα του Rotter, τόσο πιο ενδυναμωμένο παρουσιάζεται το εγώ του και, κατ' επέκταση, λαμβάνει μεγαλύτερες τιμές ο εσωτερικός έλεγχος (Rotter, 1954· Rotter, 1966· Wallston *et al.*, 1999· Κοντοπούλου, 1996).

Διαδικασία

Η Κλίμακα Άγχους, Κατάθλιψης, Αυτοεκτίμησης και Εστίας Ελέγχου της Υγείας χορηγήθηκαν από τη συγγραφέα στο γραφείο ψυχολόγου των ειδικών σχολείων στα οποία φοιτούσαν οι μαθητές του αυτιστικού φάσματος και με νοητική υστέρηση, σε κάθε μητέρα χωριστά, υπό μορφή συνέντευξης, στο πλαίσιο μιας ευρύτερης μελέτης της εκτίμησης του αδιέξοδου από το οποίο κατέχονταν αυτές οι μητέρες αυτιστικών και νοητικά καθυστερημένων μαθητών, στο πλαίσιο της συμβουλευτικής και ψυχολογικής υποστήριξης γονέων. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης οι μητέρες αυτές έλαβαν οδηγίες για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, πληροφόρηση, συμβουλές και στήριξη, όπου χρειάστηκε. Οι μέσοι όροι της βαθμολογίας που έλαβαν οι απαντήσεις των μητέρων αυτιστικών και νοητικά καθυστερημένων μαθητών στα ερωτηματολόγια άγχους, κατάθλιψης, αυτοεκτίμησης και Εστίας Ελέγχου της Υγείας παρατίθενται στον Πίνακα 2.

Στατιστική Ανάλυση

Ο έλεγχος για τη διαφορά των μέσων τιμών των κύριων μεταβλητών των δύο δειγμάτων της μελέτης έγινε με την στατιστική δοκιμασία του t (correlated t-test).

Ο Πίνακας 1 παρέχει μια συνοπτική εικόνα των δημογραφικών στοιχείων των δύο δειγμάτων της μελέτης μας, της Ομάδας 1, στην οποία συμμετείχαν μητέρες μαθητών (N=61) του αυτιστικού φάσματος, 28-48 ετών, από όλα τα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα του Νομού Αττικής, και της Ομάδας 2, στην οποία συμμετείχαν μητέρες μαθητών (N=61) με νοητική υστέρηση, 30-50 ετών, από όλα τα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα του Νομού Αττικής.

Ο Πίνακας 2 δείχνει τις μέσες διαφορές των μεταβλητών Άγχους, Κατάθλιψης, Αυτοεκτίμησης και Εστίας Ελέγχου του Rotter μεταξύ μητέρων μαθητών του αυτιστικού φάσματος και μητέρων μαθητών με νοητική υστέρηση να είναι στατιστικά σημαντικές ($p < 0,001$).

Αποτελέσματα

Ο έλεγχος για τη διαφορά των μέσων τιμών των κύριων μεταβλητών των δειγμάτων της έρευνάς μας έγινε με την στατιστική δοκιμασία του t (correlated t-test).

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των δύο ομάδων μητέρων που συμμετείχαν στη μελέτη

	Ομάδα 1		Ομάδα 2	
	f	%	f	%
N=	61		61	
Ηλικίες				
20-30 ετών	3	5	3	5
31-40 ετών	52	85	49	80,3
41-50 ετών	6	9,8	9	14,7
Μορφωτικό Επίπεδο				
Δημοτικό	17	27,8	18	29,5
Γυμνάσιο	19	31,1	15	24,5
Λύκειο	14	22,9	18	29,5
TEI	3	4,9	2	3,2
AEI	8	13,1	8	13,1
Οικονομικό Επίπεδο				
Χαμηλό	40	65	46	75,4
Μέτριο	15	24,5	11	18
Υψηλό	6	4,9	4	6,5

Πίνακας 2. Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας των Μέσων τιμών της βαθμολογίας στην Κλίμακα Άγχους, Κατάθλιψης, Αυτοεκτίμησης και Rotter Εστίας Ελέγχου της Υγείας, σε μητέρες μαθητών του αυτιστικού φάσματος και σε μητέρες μαθητών με νοητική υστέρηση

Μητέρες	N= 61		N=61		Τιμή t	Τιμή p
	X	S.D.	X	S.D.		
Κλίμακες						
X-1	25,1	8,2	23,9	8	4,3	<0.001
X-2	25,1	9,2	23,1	9,3	7,6	<0.001
BDI	17	10	14,9	11,1	6,3	< 0.001
Rosenberg	15,9	2,1	20,2	0,78	23,6	<0.001
Rotter	48,6	13,2	51,4	3,8	7,2	< 0.001

Οι μέσες τιμές των πέντε μεταβλητών για τις μητέρες μαθητών του αυτιστικού φάσματος ήταν: 1) X-1 M.O.=5,1, 2) X-2 M.O.=25,1, 3) BDI M.O.=17, 4) Rosenberg M.O.= 15,9, 5) Rotter M.O.= 46,6 για τις μητέρες μαθητών με νοητική υστέρηση ήταν: 1) X-1 M.O.= 23,9, 2) X-2 M.O.=23,1, 3) BDI M.O.=14,9, 4) Rosenberg M.O.=20,2, 5) Rotter M.O.= 51,4. Για τις παραπάνω μεταβλητές, σύμφωνα με το συσχετισμένο έλεγχο t (correlated t-test) για την εκτίμηση της στα-

τιστικής σημαντικότητας των μέσων τιμών μεταξύ δύο μετρήσεων, οι μέσες διαφορές μεταξύ μητέρων μαθητών του αυτιστικού φάσματος και μητέρων μαθητών με νοητική υστέρηση βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντικές ($p < 0,001$). Σύμφωνα με τα αποτελέσματά μας, φαίνεται ότι η Εστία Ελέγχου της Υγείας στις μητέρες μαθητών με αυτισμό και νοητική καθυστέρηση επηρεάζεται θετικά σε σχέση με τους ψυχολογικούς παράγοντες (άγχος, κατάθλιψη, αυτοεκτίμηση), ενώ οι μητέρες των μαθητών του αυτιστικού φάσματος σχετίζονται θετικά με την υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα άγχους, κατάθλιψης, αυτοεκτίμησης, και τη χαμηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα Εστίας Ελέγχου της Υγείας σε σχέση με τις μητέρες μαθητών με νοητική υστέρηση.

Συζήτηση

Η μελέτη μας αναφέρεται σε ένα διεθνώς εξαιρετικά ενδιαφέρον θέμα, το οποίο ελάχιστα έχει διερευνηθεί στη χώρα μας. Μετά τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της μελέτης μας, βρέθηκε αφενός ότι η Εστία Ελέγχου της Υγείας ή τα πιστεύω των μητέρων των αυτιστικών και νοητικά καθυστερημένων μαθητών επηρεάζονται θετικά από τους ψυχολογικούς παράγοντες (άγχος, κατάθλιψη, αυτοεκτίμηση). Οι μητέρες των αυτιστικών παιδιών σχετίζονται θετικά στο υλικό της μελέτης μας με την υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα άγχους, κατάθλιψης και τη χαμηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα αυτοεκτίμησης και στην κλίμακα Εστίας Ελέγχου της Υγείας, ενώ βιώνουν περισσότερη συναισθηματική επιβάρυνση σε σχέση με τις μητέρες μαθητών με νοητική υστέρηση. Η θετική συσχέτιση των μητέρων μαθητών του αυτιστικού φάσματος με υψηλότερη βαθμολογία στα ερωτηματολόγια που μετρούν άγχος και κατάθλιψη, και τη χαμηλότερη βαθμολογία στο ερωτηματολόγιο της αυτοεκτίμησης και της Εστίας Ελέγχου της Υγείας θα ερμηνευτεί με τα υπάρχοντα δεδομένα. Η μελέτη της συναισθηματικής επιβάρυνσης μητέρων μαθητών με αυτισμό θεωρείται σημαντική και από άλλους ερευνητές. Η εξάρτηση του στρες από την έλλειψη κατανόησης και ικανότητας διαχείρισης δύσκολων συμπεριφορών του παιδιού και την περιορισμένη υποστήριξη που λαμβάνουν είναι στατιστικά σημαντική, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0,001$. Το γεγονός ότι οι μητέρες βιώνουν έντονα την απουσία υποστήριξης μπορεί να εκληφθεί ως ένδειξη της ανάγκης να μπορούν να διαχειρίζονται τις δύσκολες ή ακατανόητες συμπεριφορές των παιδιών τους, για περισσότερη κοινωνική συναλλαγή και αποφυγή κοινωνικής απομόνωσης. Η αυτοεκτίμηση των μητέρων βρέθηκε να έχει ισχυρότατη σχέση με το επίπεδο στρες. Το εύρημα αυτό στηρίζεται και από άλλες έρευνες (Konstantareas και Lambropoulou, 1995· Konstantareas και Homatidis, 1989), οι οποίες μάλιστα βρίσκουν πως η αυτοεκτίμηση της μητέρας είναι ιδιαίτερα ισχυρή προγνωστική παράμετρος του στρες. Τα ευρήματα της έρευνάς μας στηρίζονται και από άλλες έρευνες, που χρησιμοποίησαν ίδια εργαλεία και ίδια προσέγγιση (Σινανίδου, 2006· Firat *et al.*, 2005), διαφορετικά εργαλεία και ίδιες προσεγγίσεις (Konstantareas και Papageorgiou, 2006· Seltzer, Abbeduto, Krauss,

Greeberg και Swe, 2004· Duarte, Bordin, Yazigi και Mooney, 2005· Στανίδου, 2009), καθώς και διαφορετικές προσεγγίσεις και διαφορετικά εργαλεία (Higgins, Baley και Pearce, 2005· Μπαλαμώτης και Γενά, 2007) σχετικά με το στρες/επιβάρυνση που βιώνουν οι μητέρες των αυτιστικών παιδιών. Οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές συμπεριλαμβανόμενου και του αυτισμού συνιστούν μια μειονεξία με σοβαρές βλάβες σε τρεις αναπτυξιακές περιοχές: στις κοινωνικές δεξιότητες, στην επικοινωνία και στις στερεότυπες συμπεριφορές, και σε ενδιαφέροντα και δραστηριότητες. Τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς συνιστούν μια σοβαρή διαταραχή και πιθανό δυναμικό στρεσογόνο παράγοντα για την οικογένειά τους (Schmidt και Bosa, 2003). Έρευνες έδειξαν ότι το στρες που βιώνουν οι γονείς παιδιών με αυτισμό, παιδιών με νοητική υστέρηση και παιδιών με τυπική ανάπτυξη σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με την κοινωνική υποστήριξη και τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς την αντιλαμβάνονται. Οι παράγοντες αυτοί συμβάλλουν στην προσαρμογή των γονέων σε στρεσογόνες καταστάσεις (Γενά, 2006). Το γεγονός ότι οι μητέρες αυτές βιώνουν έντονα την απουσία υποστήριξης μπορεί να εκληφθεί ως ένδειξη ανάγκης για περισσότερη κοινωνική στήριξη και πιθανώς και συζυγική στήριξη. Η έρευνα πάνω σε αυτό το θέμα συνεχίζεται, δεδομένης της ανάγκης για περισσότερες μελέτες που θα κατοχυρώσουν ή θα απορρίψουν τα μέχρι τώρα ευρήματα. Τέτοιου είδους μελέτες κρίνονται απαραίτητες προκειμένου να διερευνηθεί η οικογενειακή ατμόσφαιρα σε οικογένειες παιδιών με αυτισμό, καθώς και οι πιθανοί παράγοντες πρόκλησης επιβάρυνσης στις οικογένειες, η αναγκαιότητα υποστήριξης και εκπαίδευσης των οικογενειών και των ατόμων που φροντίζουν παιδιά του αυτιστικού φάσματος, καθώς και ο επαναπροσδιορισμός των ρόλων όσων παρέχουν φροντίδα στο χώρο της ειδικής αγωγής και της ψυχικής υγείας. Η ικανότητα των μητέρων να διαχειρίζονται δύσκολες συμπεριφορές του παιδιού τους φαίνεται να λειτουργεί αποτρεπτικά ως προς το στρες που βιώνουν. Η κοινωνική υποστήριξη αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της προσαρμογής των γονέων στις ανάγκες που δημιουργούνται από τη δυσλειτουργική συμπεριφορά του παιδιού τους, καθώς και της αποδοχής της ίδιας της δυσλειτουργίας του παιδιού τους. Η κοινωνική στήριξη θεωρείται βασικός παράγοντας για την προαγωγή της ψυχικής υγείας της οικογένειας.

Στην προσπάθεια να κατανοηθεί και να ερμηνευτεί η συναισθηματική επιβάρυνση που υφίσταται μια μητέρα που μεγαλώνει ένα παιδί με αυτιστική διαταραχή σημαντικό είναι, χωρίς να παραβλέπεται το ίδιο το γεγονός, να προσεγγιστεί ο τρόπος με τον οποίο βιώνει την κατάσταση, οι τρόποι που χρησιμοποιεί για να αντιμετωπίσει το στρες, τα αρνητικά συναισθήματα και η προσαρμογή της στη κατάσταση. Δεν υπάρχει ένα και μόνο στοιχείο που διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην αύξηση του στρες, που μπορεί να προκαλέσει συναισθηματική επιβάρυνση στην μητέρα. Εκτός από την προσωπικότητα, την ιδιοσυγκρασία και την ψυχική υγεία των μελών της οικογένειας, σημαντικά κρίνονται και τα εξής: α) Οι σχέσεις των μελών, ο τρόπος επικοινωνίας, η δυναμική της οικογένειας, β) οι στάσεις, οι πεποιθήσεις, τα στερεότυπα της οικογένειας

και των μελών της απέναντι στο θέμα διαταραχή, μειονεξία γενικά και αυτισμός ειδικότερα, γ) οι στρατηγικές αντιμετώπισης των καταστάσεων και προβλημάτων, δ) η κοινωνική και οικονομική υποστήριξη, και ε) ο βαθμός χρήσης των υπηρεσιών κοινωνικής υποστήριξης και διεκδίκησης των δικαιωμάτων (Νότας, 2006). Με την αξιολόγηση της συναισθηματικής επιβάρυνσης μητέρων παιδιών του αυτιστικού φάσματος γίνεται προφανής η ανάγκη των μητέρων αυτών των παιδιών να κατανοήσουν τις ανάγκες των παιδιών τους και να μπορούν να διαχειρίζονται δύσκολες ή ακατανόητες συμπεριφορές τους. Οι συμπεριφορές αυτές διαταράσσουν την οικογενειακή ζωή, αποτελούν στρεσογόνο πηγή για την οικογένεια, μειώνουν το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας των γονέων στο γονεϊκό τους ρόλο, εξαντλούν τους γονείς σωματικά, συναισθηματικά και ενδεχομένως οικονομικά, και τους οδηγούν σε κοινωνική απομόνωση. Οι αντιδράσεις των γονέων είναι φυσιολογικές και αναμενόμενες. Σε μητέρες αυτιστικών παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς το αίσθημα της αυτο-αποτελεσματικότητας στο γονεϊκό τους ρόλο έδειξε να επιδρά θετικά και να μετριάζει το στρες και την κατάθλιψη των μητέρων αυτών (Hastings και Brown, 2002). Είναι εύλογη η ανάγκη εκπαίδευσής τους σε θέματα θεραπευτικών παρεμβάσεων και ειδικότερα σε θέματα διαχείρισης δύσκολων ή ακατανόητων συμπεριφορών. Η επιτυχής και αναγκαία συμμετοχή των γονέων στη θεραπευτική παρέμβαση εξαρτάται από την προσεκτική μελέτη των ιδιαίτερων συνθηκών ζωής, των αναγκών, των δυσκολιών και των δυνατοτήτων κάθε οικογένειας. Η ενδυνάμωση του αισθήματος της αυτο-αποτελεσματικότητας των γονέων στο γονεϊκό τους ρόλο είναι παράγοντας της ψυχικής τους υγείας (Μπαλαμώτης και Γενά, 2007). Η αντιμετώπιση των προβλημάτων της οικογένειας και η συμβουλευτική που συνιστάται για τους γονείς και τα αδέρφια των μαθητών του αυτιστικού φάσματος αποτελεί, επίσης, τομέα που χρήζει ειδικής εκπαίδευσης. Χρειάζεται ιδιαίτερη ανάλυση και κατανόηση των αναγκών και των ιδιαιτεροτήτων της οικογένειας του παιδιού του αυτιστικού φάσματος προκειμένου να προσαρμοσούμε επιτυχώς τη συμβουλευτική υποστήριξη (Γεννά και Μιχελέτου, 1999· Σινανίδου, 2004). Απαιτείται δίκτυο υπηρεσιών για τη διάγνωση και τη διαχείριση των αναγκών των ατόμων με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού και των οικογενειών τους σε όλες τις ηλικίες, ενώ η εκπαίδευση είναι τεράστια πρόκληση, αφού η αντιμετώπιση είναι διεθνώς ψυχοεκπαιδευτική. Πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι πρόκειται για «διαφορετική» διαφορά, που απαιτεί γνώση, οργάνωση, εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και ειδικές εκπαιδευτικές παροχές σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Παπαγεωργίου, 2009). Προτείνεται η ανάπτυξη εξειδικευμένων μονάδων για τον αυτισμό σε διάφορες περιοχές της χώρας. Επίσης, η δημιουργία Κέντρου έρευνας, μελέτης και εφαρμογής σύγχρονων μεθόδων αντιμετώπισης των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών και ειδικότερα του αυτισμού, που να εστιάζουν στην ανάπτυξη του μαθητή και στην κοινωνική αλληλεπίδρασή του. Αναγκαία είναι, ακόμη, η ειδική εκπαίδευση, η εξειδίκευση και η διαρκής επιμόρφωση όλων των στελεχών και επαγγελματιών που θα στηρίζουν τη λειτουργία των υπηρεσιών αυτών (Νότας, 2005).

Βιβλιογραφία

- American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-IV) (1994), Washington D.C.
- Beck, A.T. - Beamesderfer, A. (1974), Assessment of depression: The Depression Inventory. In: *Psychological Measurements in Psychopharmacology*, Vol. 7, 151-169, Pichot, Karger, Basel.
- Better Health Centre Autism (2006) Autism. What is this complex developmental disability? <http://www.betterhealthcentre.com/> | Autism
- Γεννά, Α. – Μιχελέτου, Ε. (1999), *Αυτισμός: Διάγνωση και Αντιμετώπιση*, Workshop, *Υλικό Ημερίδας, ΕΠΕΑΕΚ*, Ενέργεια 1.Ζ (2), Έργο 2.
- Γενά, Α. (2006), Οικογένεια και παιδί με αυτισμό: Οι αντιδράσεις και η προσαρμογή των γονέων. Στο: Νότας, Στ. (επιμ.), *Το φάσμα του αυτισμού: Συνεργασία – σύγκλιση οικογένειας και επαγγελματιών*, Τρίκαλα: Έλλα.
- Γενά, Α. και Γαλάνης, Π. (2007), Εφαρμογές της ανάλυσης της συμπεριφοράς στην αξιολόγηση και αντιμετώπιση του αυτισμού, *Εγκέφαλος*, 44, 84-99.
- Duarte, S.C. - Bordin, A.I. - Yazigi, L. - Mooney, J. (2005), Factors associated with stress in mothers of children with autism. *Autism*, 9, 416-427.
- Firat, S. - Diler, R.S. - Avcı, A. - Seydaoglu, G. (2005), Comparison of Psychopathology in the Mothers of Autistic and Mentally Retarded Children, Child and Adolescent Psychiatry, Cukurova University Faculty of Medicine, Balçalı, Adana, Turkey, M.D. at Biostatistics, Cukurova University Faculty of Medicine, Balçalı, Adana, Turkey 2002, in: *A.S.P.I.R.E.S.* (2005), AS Parenting, *opu@peak.org*.
- Hastings, P.R. - Brown, T. (2002). Behavior problems of children with autism, Parental Self-Efficacy, and Mental Health, *American Journal on Mental Retardation* 107, 222-232.
- Higgins, J.D. - Baley, R.S. – Pearce, C.J. (2005). Factors associated with functioning style and coping strategies of families with a child with an autism spectrum disorder, *Autism*, 9: 125-137.
- Koegel, R.L. - Bimbela, A. - Shreibman, L. (1996), Collateral effects of parent training on family interactions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2, 347-359.
- Κοντοπούλου, Ε. (1996), *Η Βαθμολόγηση του Ερωτηματολογίου του Z. Rotter για Ενήλικες*, Τομέας Ψυχολογίας, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Konstantareas, M.M. - Homatidis, S. (1989), Parental perception of learning-disabled children's adjustment problems and related stress, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17, 171-186.
- Konstantareas, M. - Lambropoulou, V. (1995), Stress in Greek mothers with deaf children: Effects of child characteristics, Family Resources and Cognitive Set., *American Annals of the Deaf*, 140, 264-270.
- Konstantareas, M.M. - Papageorgiou, V. (2006), Effects of temperament, symptom severity and level of functioning on maternal stress in Greek children and youth with ASD. *Autism*, 10, 593-607.
- Krantz, P.J. - MacDuff, M.T. - McClannahan, L.E. (1993), Programming participation in family activities for children with autism: Parents' use of photographic activity schedules, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 137-138.
- Λιάκος, Α. - Γιαννίτση, Σ. (1984), Η αξιοπιστία και εγκυρότητα της τροποποιημένης Ελληνικής κλίμακας του άγχους του Spielberger, *Εγκέφαλος*, 21, 71-76.
- McClannahan, L.E. - Krantz, P.J. - McGee, G.G. (1982), Parents as Therapists For Autistic Children: A Model for Effective Parent Training. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 2, 223-252.
- Μπαλαμώτης, Γ. - Γενά, Α. (2007), Οι ανάγκες των γονέων παιδιών με αυτισμό και το άγχος

- που βιώνουν: Στοιχεία από μια πανελλήνια έρευνα, στο: Ζ. Κρόκου (επιμ.) *Η Ειδική Αγωγή στην Κοινωνία της Γνώσης*, Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Νότας, Στ. (2005). *Το φάσμα του αυτισμού. Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Ένας οδηγός για την οικογένεια*, Γ' Κ.Π.Σ., Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Ε.Π.Α.Ε.Κ., Μέτρο 1.1, Ενέργεια 1.1.4 «Εκπαίδευση ΑΜΕΑ», Σύλλογος Γονέων Κηδεμόνων 1.1 και Φύλων Αυτιστικών Ατόμων Ν. Λάρισας.
- Νότας, Στ. (2006). *Οι γονείς και τα αδέρφια των παιδιών με αυτισμό-διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*, Τρίκαλα: Έλλα.
- Παπαγεωργίου, Β.Α. (2009), Διαταραχές του Φάσματος του Αυτισμού. Η παρούσα κατάσταση, Εκπαιδευτική Διημερίδα *Παιδί. Ειδικά δικαιώματα*, 17, 27-28.
- Παπακώστας, Ι. (1977), Μελέτη της Υποκειμενικής Αντίληψης του Άγχους με το πλέγμα νοητικών κατασκευών, *Διατριβή*, Ψυχιατρική Κλινική Πανεπιστημίου Αθηνών, σ. 16-17.
- Rosenberg, M. (1965), *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1986), *Conceiving the Self*. Krieger: Malabar, FL.
- Rotter, J. (1954), *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Rotter, J.B. (1966), Generalized expectance for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 33(1), 300-303.
- Schmidt, C. - Bosa, C. (2003), The autism burden in the family: A critical review and new model proposal. *Interacao em Psicologia*, 7, 111-120.
- Seltzer, M.M. - Abbeduto, L. - Krauss, M.W. - Greeberg, J. - Swe, A. (2004), Comparison Groups in Autism Family Research: Down Syndrome, Fragile X Syndrome and Schizophrenia. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 41-8.
- Σινανίδου, Μ. (2004), Προγράμματα για την Αντιμετώπιση και Εκπαίδευση των Παιδιών του Αυτιστικού Φάσματος (Τ.Ε.Α.Χ.Η) - Ενσωμάτωση και ένταξη στα κανονικά σχολεία - Αναγκαιότητα Συμβουλευτικής Υποστήριξης των Γονέων, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 135, 158-168.
- Σινανίδου, Μ. (2006), Συγκριτική μελέτη της αξιολόγησης του στρες και της επιβάρυνσης μητέρων παιδιών με αυτισμό και παιδιών με νοητική υστέρηση. *Ψυχολογία*, 13, 62-71.
- Σινανίδου, Μ. (2009) Αξιολόγηση της αντίληψης ψυχοπιεστικών παραγόντων μητέρων παιδιών του αυτιστικού φάσματος, *Μέντορας*, 11, σ. 56-68.
- Spielberger, C.D. - Corsuch, R.L. - Lushene, R.E. (1970), *Manual for the stat-trait-Anxiety Inventory*, Palo Alto, California, Consulting Psychologist Press.
- Τζέμος, Ι. (1987), *Η Σταθεροποίηση του Ερωτηματολογίου Beck σε Ελληνικό Πληθυσμό*, Διαδακτορική Διατριβή, Ψυχιατρική Κλινική Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Wallstons, K.A. - Wallstons, B.S. - DeVellis, R. (1978), Development of the Multi-dimensional Health Locus of Control (MHCL) scales. *Health Education Monographs*, 6, 160-170.
- Wallston, A.K. - Wallston, S.B. - Kaplan, D.G. - Maides, A.S. (1999), *Health Locus of Control*, Kelli McCormack Brown, 1999, University of South Florida.

Προσδοκίες νηπιαγωγών και δασκάλων από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Αντιόπη Φραντζή

Διευθύντρια 7ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών

Εισαγωγή

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση¹ αποτελεί μια πρόταση διεξόδου από την περιβαλλοντική κρίση που γεννήθηκε στο πλαίσιο της διεθνούς κοινότητας τη δεκαετία του '60 και με άξονες προβληματισμού που καθορίστηκαν από μια σειρά διεθνών διασκέψεων, συνεδρίων και συναντήσεων. Ορόσημο στην τριαντάχρονη και πλέον πορεία της αποτελεί η πρώτη Διακυβερνητική Διάσκεψη της Τιφλίδας, το 1977, όπου συντάχθηκε το βασικό θεωρητικό της πλαίσιο και προσδιορίστηκε η φύση της ως εκπαίδευσης που μπορεί να συνδράμει δυναμικά, μεταξύ άλλων, στην αναζήτηση μιας νέας ηθικής, στηριγμένης στο σεβασμό της φύσης, του ανθρώπου, του μέλλοντος, σε ένα γενικότερο κλίμα προσωπικής συμμετοχής.

Στις δεκαετίες που ακολούθησαν η Π.Ε. εδραιώνεται και αναπτύσσεται ως ένα ισχυρότατο, πολύμορφο κίνημα, ενώ παράλληλα αρχίζει μια περίοδος αμφισβήτησης και πλουραλισμού, κατά την οποία δίνεται έμφαση σε διαφορετικές διαστάσεις της και προσανατολισμούς. Σταθμό για τον προσανατολισμό της Π.Ε. αποτέλεσε ο κοινωνικοπολιτικός στόχος της αειφόρου ανάπτυξης, ο οποίος άνοιξε το διάλογο σχετικά με την ανάγκη επαναπροσδιορισμού και μετονομασίας της Π.Ε. σε «Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία». Κατά τη Σχίζα (2004) η νέα αυτή φυσιογνωμία της Π.Ε. θέτει ρητά τους όρους μιας «κοινωνιολογικής οπτικής» απέναντι στο περιβάλλον, η οποία επαναδιαπραγματεύεται συνεχώς τα νοήματα των όρων εκπαίδευση, αειφορία και ανάπτυξη, και εξετάζει όλα τα ανθρώπινα επιτεύγματα και τις επινοήσεις που ενσωματώθηκαν στον κύκλο της ζωής και μετασχημάτισαν και συνεχίζουν να μετασχηματίζουν τον κόσμο της ανθρώπινης εμπειρίας.

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και γυναίκες εκπαιδευτικοί

Στην Ελλάδα η Π.Ε. από την αρχή της εισαγωγής της στα εκπαιδευτικά πράγ-

1 Για τον όρο Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θα χρησιμοποιούμε τη συντομογραφία Π.Ε.

ματα υποστηρίχτηκε δυναμικά κυρίως από γυναίκες εκπαιδευτικούς, οι οποίες πλαισίωσαν το νέο θεσμό ως μεσαία στελέχη από τις θέσεις του/της Υπευθύνου Π.Ε. και αργότερα του μέλους των παιδαγωγικών ομάδων των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, όπως και ως εκπαιδευτικοί της πράξης, εκπονώντας στην τάξη τους προγράμματα και εμβολιάζοντας το δημοτικό σχολείο και το νηπιαγωγείο με τη δική τους περιβαλλοντική οπτική (Κούσουλας και Τσακίρης, 1997· Γούπος, 2004· Φραντζή, 2007).

Μια πρώτη πιθανή εξήγηση για τη μεγαλύτερη συμμετοχή γυναικών εκπαιδευτικών σε προγράμματα Π.Ε. θα μπορούσε να αναζητηθεί στα ερευνητικά δεδομένα έρευνας του Ματσαγούρα (1999) σχετικής με την «Κουλτούρα της σχολικής μονάδας». ² Σύμφωνα με τον ερευνητή, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνονται προσανατολισμένες περισσότερο από τους άντρες προς «την αντίληψη της ατομικής επαγγελματικής αυτονομίας έναντι της συλλογικής», στο βαθμό που ταυτίζονται σε μεγάλο μεν βαθμό με την τάξη τους, αλλά σε μικρότερο βαθμό με το σχολείο, τους συναδέλφους, τον διευθυντή ή το Γραφείο Εκπαίδευσης από ό,τι οι άντρες συνάδελφοί τους. Επίσης, διαπιστώνεται ότι οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό ευθύνης από ό,τι οι άνδρες έναντι της συνειδήσής τους και έπονται η κοινωνία, οι γονείς και οι συνάδελφοι. Επομένως, με δεδομένο τον προαιρετικό χαρακτήρα της Π.Ε. θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι η ατομική αντίληψη της αυτονομίας συμβάλλει στην ενθάρρυνση και παρότρυνση των γυναικών εκπαιδευτικών να πραγματοποιήσουν προγράμματα ακόμη και εκεί όπου δεν υπάρχει η σύμφωνη γνώμη ή η επιδοκιμασία της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με έρευνα της Βαχτσεβάνου (1999), που διερεύνησε τις τάσεις και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της στάσης των δασκάλων στην Α' Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης που εκπόνησαν προγράμματα το σχολικό έτος 1998-1999, διαπιστώνεται ότι οι γυναίκες δασκάλες υπερτερούν σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους τόσο στην εκπόνηση προγραμμάτων Π.Ε. όσο και στην παρακολούθηση ημερίδων Π.Ε. Επίσης, σύμφωνα με την ερευνητρια, οι δασκάλες συνήθως εντάσσουν την Π.Ε. παράλληλα με το εβδομαδιαίο πρόγραμμα, ενώ οι δάσκαλοι προτιμούν την ένταξή της στο πλαίσιο των σχολικών δραστηριοτήτων. Τέλος, διαπιστώνεται ότι οι λόγοι που οδήγησαν τόσο τις δασκάλες όσο και τους δασκάλους στο να ασχοληθούν με την Π.Ε. ήταν η ευαισθησία για τα περιβαλλοντικά θέματα αλλά και η ανάγκη για αλλαγή του παραδοσιακού τρόπου λειτουργίας του σχολείου.

Ανάλογες νεότερες έρευνες των Αγγελίδου και Κοητικού (2006) σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ανατολικής Αττικής δείχνει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που υλοποίησαν πρόγραμμα Π.Ε. είναι γυναίκες, άνω των 40 ετών, με πολλά χρόνια υπηρεσίας, οι οποίες δεν έχουν μετακπαίδευση ούτε επιμόρφωση στην Π.Ε. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί θεωρούν ότι κα-

² Η κουλτούρα της σχολικής μονάδας αναφέρεται στο πλέγμα πεποιθήσεων, αξιών, συνηθειών και πρακτικών δράσης που έχουν αναπτύξει οι εκπαιδευτικοί.

τά την εφαρμογή της Π.Ε. τροφοδοτήθηκαν με νέες παιδαγωγικές ιδέες και ότι μετέφεραν τις ιδέες αυτές στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Τα κίνητρα συμμετοχής τους είναι κυρίως παιδαγωγικού τύπου, δηλαδή, συνδέονται με τον καινοτόμο παιδαγωγικό χαρακτήρα της Π.Ε., και ακολουθούν τα κίνητρα ορθολογικού τύπου, δηλαδή εκείνα που συνδέονται με την ανάγκη αντιμετώπισης των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες, που αφορούν το σύνολο των εκπαιδευτικών (ανεξαρτήτως φύλου) που υλοποιούν προγράμματα Π.Ε. (Παπαδημητρίου, 1998· Σπυροπούλου, 2001· Βουδρισλής και Αυγερινού, 2004).

Σύμφωνα με τις Flogaitis, Daskolia και Agelidou (2005), οι νηπιαγωγοί (που στην συντριπτική τους πλειονότητα είναι γυναίκες) υιοθετούν μια γνωσιοκρατική κατεύθυνση όσον αφορά την Π.Ε., εστιάζουν στη έννοια της φύσης και την ανάγκη προστασίας της σύμφωνα με το περιεχόμενο των όρων της Π.Ε., σκοπεύουν όχι μόνο στη δημιουργία πολιτών πρόθυμων να υιοθετήσουν περιβαλλοντικά μέτρα που προτείνονται από ειδικούς αλλά και να συμμετάσχουν ενεργά σε κοινωνικές δράσεις για την προστασία του περιβάλλοντος, προτιμούν μαθησιακές διαδικασίες μέσα στο περιβάλλον με δραστηριότητες στο πεδίο και, τέλος, θεωρούν ότι η Π.Ε. πρέπει να γίνει υποχρεωτική στο νηπιαγωγείο.

Επίσης, σύμφωνα με έρευνα των Γεωργόπουλου, Δημητρίου και Μπιρμπίλη (2008) σχετικά με τις προσωπικές θεωρίες των νηπιαγωγών, το περιεχόμενο της Π.Ε. γίνεται αντιληπτό ως διαδικασία παραγωγής βιωμάτων που δημιουργούν αγάπη και διάθεση για φροντίδα και προστασία του περιβάλλοντος, ως τρόπος δουλειάς που παράγει κριτικούς, ενεργούς πολίτες ή ως γνωστική κατανόηση. Τα κίνητρα για την εκπόνηση προγραμμάτων φαίνεται να είναι αφενός η προσωπική ευαισθησία των νηπιαγωγών, αφετέρου η επιθυμία να μεταλαμπαδεύσουν την ευαισθησία τους αυτή στα παιδιά της τάξης τους.

Οι νηπιαγωγοί εστιάζουν κυρίως σε ζητήματα που αφορούν το φυσικό περιβάλλον, έχουν την τάση να τα συνδέουν με τα υπόλοιπα πρόγραμμα του νηπιαγωγείου επιχειρώντας τη διαθεματικότητα, και αναφέρονται στη μέθοδο project, αν και φαίνεται να μην έχουν ξεκαθαρισμένες απόψεις σχετικά με τις βασικές αρχές και τη δομή της (Δημητρίου, Γεωργόπουλος και Μπιρμπίλη, 2008).

Τα συμπεράσματα αυτά σχετίζονται με τα δεδομένα έρευνας (Demirkaya, 2009) σε υποψήφιους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικής με τις αντιλήψεις τους για την έννοια του περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί δεν εκφράζουν έναν ολοκληρωμένο ορισμό για το περιβάλλον, αλλά χρησιμοποιούν γενικές εκφράσεις που, ως επί το πλείστον, δεν εμπεριέχουν έννοιες σχετικές με το φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Η έρευνα εστιάζει στην ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιούν επιστημονικά μοντέλα και θεωρίες για τη λύση προβλημάτων και μέσα από τη διδασκαλία τοπικών περιβαλλοντικών ζητημάτων να οδηγούν τους μαθητές σε αναγωγές σχετικές με το παγκόσμιο περιβάλλον, μέσα από την ανάληψη ενεργών ρόλων και συνεργασιών με τις τοπικές αρχές, άλλα σχολεία κ.λπ.

Τη σημασία του προσανατολισμού ολόκληρης της σχολικής κοινότητας σε περιβαλλοντικά προγράμματα με τη συνεργασία και των γονέων επισημαίνουν οι Lewis, Mansfield και Baudains (2008), προκειμένου η Π.Ε. να μετεξελιχθεί σε Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Σύμφωνα με τους ερευνητές, το επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο σχεδιάζεται και υλοποιείται ένα πρόγραμμα Π.Ε. παίζει πολύ σημαντικό ρόλο προκειμένου οι μαθητές να μετακινηθούν σε φιλικές προς το περιβάλλον αξίες και συμπεριφορές. Επίσης, επισημαίνουν τη σημασία της σύνδεσης της εκπαίδευσης για το περιβάλλον με την εκπαίδευση για τις αξίες, οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν το όχημα προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν την έννοια της αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο της «μεγάλης εικόνας» για τον κόσμο.

Μεθοδολογία της έρευνας

Τα δεδομένα που παρουσιάζουμε σήμερα είναι μέρος έρευνας, στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας (Φραντζή, 2007), με στόχο τη διερεύνηση αφενός του κοινωνικού και επαγγελματικού προφίλ των γυναικών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που ασχολούνται με την Π.Ε., αφετέρου των λόγων που επηρεάζουν τη συμμετοχή τους στα προγράμματα αυτά. Η έρευνα διάρκεσε από τον Οκτώβριο έως το Δεκέμβριο του 2006 και η συλλογή των δεδομένων έγινε με ερωτηματολόγιο (Cohen και Manion, 1994, σ. 122· Bell, 2001, σ. 35), το οποίο περιλάμβανε τρία μέρη:

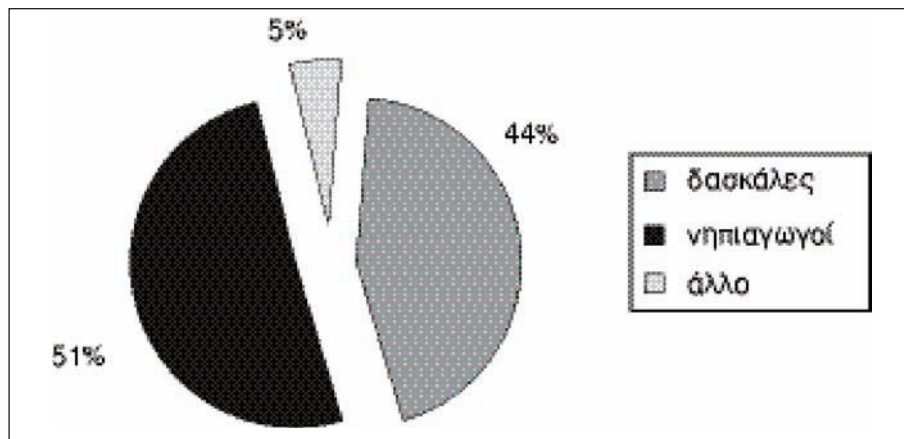
Α) Ερωτήσεις που αφορούσαν τη συγκέντρωση στοιχείων σχετικών με την ειδικότητά, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, τον τόπο διαμονής και καταγωγής, την οικογενειακή κατάσταση, τις σπουδές.

Β) Ερωτήσεις που αφορούσαν τη συγκέντρωση στοιχείων σχετικών με την προηγούμενη εμπειρία στην Π.Ε. και τον τρόπο κατά τον οποίο προτίθενται οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν την επιμόρφωση.

Γ) Μία ανοικτή ερώτηση. Με την απάντηση στην ανοικτή ερώτηση οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να δηλώσουν τους λόγους που τις παρακινούν να ασχολούνται με την Π.Ε.

Πληθυσμός γυναικών

Στην έρευνα πήραν μέρος 125 γυναίκες εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, από τις οποίες 55 ήταν δασκάλες, 64 νηπιαγωγοί και 6 εκπαιδευτικοί διάφορων ειδικοτήτων (Σχήμα 1). Οι εκπαιδευτικοί επελέγησαν ευκαιριακά, με βάση αφενός την επαγγελματική τους απασχόληση ως εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αφετέρου την ενασχόλησή τους με την Π.Ε. και συγκεκριμένα τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές συναντήσεις για την Π.Ε., η οποία θεωρήθηκε κριτήριο του ενδιαφέροντος στο ερευνώμενο πεδίο.



Σχήμα 1. Κατανομή πληθυσμού γυναικών εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

Επεξεργασία δεδομένων

Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε σε η/υ με το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες SPSS. Οι απαντήσεις των γυναικών στην ανοικτή ερώτηση καταγράφηκαν και ομαδοποιήθηκαν ανάλογα με το περιεχόμενό τους στις εξής επτά κατηγορίες (ενδεικτικά παραθέτουμε σε κάθε κατηγορία χαρακτηριστικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών):

1. Εναισθητοποίηση-κοινωνικοποίηση των παιδιών
«Γιατί η καλύτερη μέθοδος κοινωνικοποίησης είναι η άμεση επαφή με τα ζητήματα της καθημερινότητας και τους άλλους ανθρώπους.»
2. Ανανέωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας
«Γιατί είναι μια ρωγμή στο εκπαιδευτικό σύστημα.»
3. Κοινωνική συμμετοχή-ενεργός πολιτειότητα
«Γιατί τα παιδιά αποτελούν τους πολίτες του αύριο και είναι στα χέρια της εκπαίδευσης να τους ενεργοποιήσει. Γιατί με αυτό τον τρόπο γίνομαι και εγώ ενεργός πολίτης.»
4. Απόκτηση γνώσεων
«Για να αποκτήσω περισσότερες θεωρητικές γνώσεις για το περιβάλλον και την προστασία του.»
5. Ενδιαφέρον για την αντιμετώπιση καθημερινών περιβαλλοντικών ζητημάτων
«Γιατί μ' αρέσει να εμπλέκω τους μαθητές μου σε μικρές εφικτές δράσεις.»

6. Αναφορά στο μητρικό ρόλο- Ηθική της φροντίδας³

«Ανησυχία και αγωνία για τον κόσμο στον οποίο θα ζήσει το παιδί μου και εν συνεχεία τα παιδιά όλου του κόσμου.»

7. Ενδιαφέρον για τη φύση

«Προσωπικός καημός για τη φύση και τα δώρα της.»

Για τη διερεύνηση τυχόν διαφορών ανάμεσα στις δασκάλες και τις νηπιαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα, πραγματοποιήσαμε διασταυρώσεις στοιχείων (Crosstabulation) των ομάδων αυτών σε σχέση με την προηγούμενη εμπειρία στην Π.Ε. και τα μελλοντικά τους σχέδια. Καταρχάς, χρησιμοποιήσαμε το SPSS (Crosstabulation) και στη συνέχεια υπολογίσαμε τις ποσοστιαίες κατανομές μέσω της σύγκρισης των αποτελεσμάτων αυτών με τις αρχικές μας κατανομές (Frequency).

Παρουσίαση δεδομένων

Με βάση τις πληροφορίες που συγκεντρώσαμε, οι δασκάλες και νηπιαγωγοί που απάντησαν στο ερωτηματολόγιό μας έχουν συνολικά και χωρίς σημαντικές διαφορές τα παρακάτω κοινωνικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά:

Ως προς την ηλικία, η πλειονότητα των γυναικών ήταν κάτω των 40 ετών (52,5%) και με περισσότερα από 12 χρόνια υπηρεσίας (58,40%). Τα αποτελέσματα αυτά είναι ανάλογα των αποτελεσμάτων αντίστοιχων ερευνών σχετικών με τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με την Π.Ε. (Φουσέκη, 2005).

Ως προς τον τόπο διαμονής, όπως ήταν επόμενο λόγω του δείγματος, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχουσών (90,4%) διέμενε σε αστικές περιοχές. Αντίθετα, ως προς τον τόπο καταγωγής μόνο το 59,2% των συμμετεχουσών προέρχεται από αστικές περιοχές.

Ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση, η πλειονότητα των γυναικών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν παντρεμένες (69%) και μητέρες (65,60%).

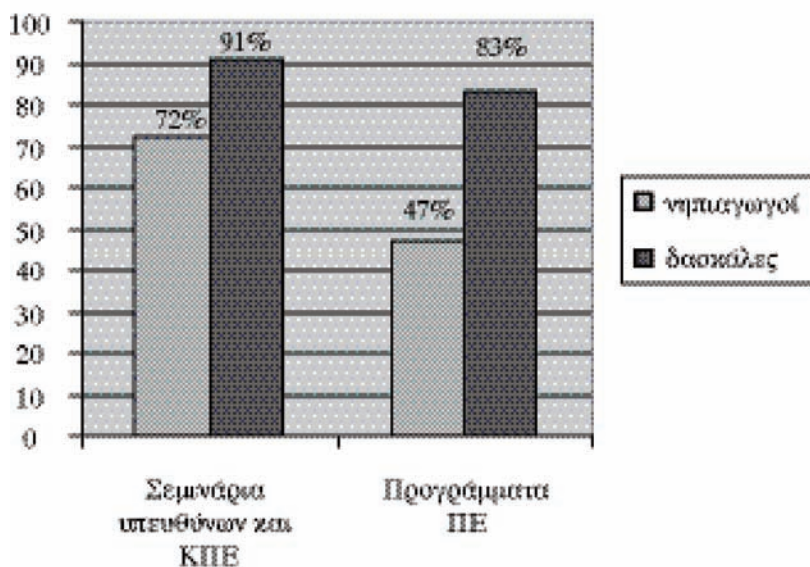
Ως προς τις βασικές τους σπουδές, 48% ήταν απόφοιτες Παιδαγωγικών Ακαδημιών, 43,20% ήταν απόφοιτες των Παιδαγωγικών Τμημάτων, ενώ 8,80% είχαν τελειώσει άλλες σχολές. Επίσης, μόνο το 14,4% είχαν κάνει εξομοίωση, το 32,8% είχαν παρακολουθήσει τη διετή μετεκπαίδευση στα Διδασκαλεία της χώρας, το 12% ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού και μόλις το 2,4% κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος. Σημειώνουμε ότι, όσον αφορά τις μεταπτυχιακές σπουδές, τα αποτελέσματα βρίσκονται σε αντιστοιχία με αποτελέσματα ανάλογων ερευνών για το προφίλ εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που εμπλέκονται σε προγράμματα Π.Ε. (Αγγελίδου και Κορητικού, 2006).

3 Η «ηθική της φροντίδας» αναφέρεται σε αξίες όπως η φροντίδα, η αγάπη, η υπευθυνότητα και η εμπιστοσύνη (σε αντιδιαστολή ή και συμπληρωματικά με την ηθική του δικαίου/δικαιοσύνης), οι οποίες σύμφωνα με την Gilligan (1982), όντας συνδεδεμένες με το ρόλο των γυναικών ως μητέρων, είχαν αποκλειστεί από τα κυρίαρχα ηθικά συστήματα.

Διαφορές ως προς την προηγούμενη εμπειρία στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Αρκετά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν ανάμεσα σε δασκάλες και νηπιαγωγούς ως προς την προηγούμενη εμπειρία στην Π.Ε. (Σχήμα 2). Συγκεκριμένα, το 91% των συμμετεχουσών δασκάλων είχαν συμμετέχει σε σεμινάρια Π.Ε., έναντι του 72% των νηπιαγωγών. Επίσης, το 83% των δασκάλων είχαν εφαρμόσει πρόγραμμα Π.Ε., έναντι του 47% των νηπιαγωγών.

Τα δεδομένα αυτά μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η πλειονότητα των γυναικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εφαρμόζουν πρόγραμμα Π.Ε. έχουν ήδη επιμορφωθεί στην Π.Ε. στο πλαίσιο των επιμορφωτικών συναντήσεων που διοργανώνονται από τους/τις αντίστοιχους υπεύθυνους/-ες Π.Ε. και τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, αντίθετα με τα δεδομένα ερευνών για τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που δείχνουν ότι ακόμη και οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν προγράμματα Π.Ε. για αρκετά χρόνια δεν έχουν σχετική επιμόρφωση (Αγγελίδου και Κοητικού, 2005· 2006· Φουσέκη, 2005). Εντούτοις, από τις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε ανάλογες επιμορφώσεις διαπιστώνεται ότι οι δασκάλες εφαρμόζουν πρόγραμμα Π.Ε. σε σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό από τις νηπιαγωγούς.

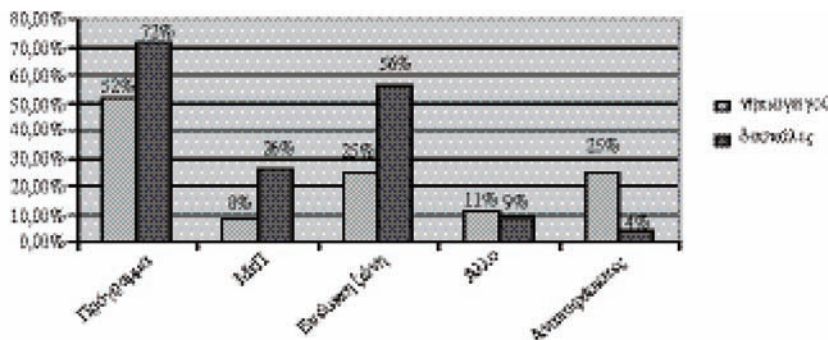


Σχήμα 2. Κατανομή δασκάλων και νηπιαγωγών ως προς την εμπειρία στην Π.Ε.

Διαφορές ως προς τα μελλοντικά τους σχέδια και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Η παραπάνω διαφορά ανάμεσα σε δασκάλους και νηπιαγωγούς ως προς την εφαρμογή προγράμματος επιβεβαιώνεται και ως προς τα μελλοντικά σχέδια των εκπαιδευτικών. Όπως φαίνεται και από το Σχήμα 3, το 72% των δασκάλων, έναντι του 52% των νηπιαγωγών, δηλώνουν ότι προτίθενται να εφαρμόσουν πρόγραμμα Π.Ε. ως συνέχεια της επιμόρφωσης.

Επίσης, οι δασκάλους φαίνεται να επιδιώκουν σε σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό από τις νηπιαγωγούς να αξιοποιήσουν καταρχάς την Ευέλικτη Ζώνη και σε λιγότερο βαθμό το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος⁴ για την εφαρμογή σχεδίου εργασίας, ενώ οι νηπιαγωγοί παρουσιάζονται πολύ πιο αναποφάσιστες ως προς τον τρόπο συνέχισης της επιμόρφωσης, αφού το 25% των νηπιαγωγών δηλώνουν ότι «δεν έχουν αποφασίσει» ακόμη τι θα κάνουν, έναντι 4% των δασκάλων.



Σχήμα 3. Κατανομή δασκάλων και νηπιαγωγών ως προς τα μελλοντικά σχέδια στην Π.Ε.

Διαφορές ως προς τους λόγους συμμετοχής στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Όσον αφορά τους λόγους ενασχόλησης με την Π.Ε., οι απαντήσεις των γυναικών, δασκάλων και νηπιαγωγών, δίνουν ένα σημαντικό προβάδισμα στον

⁴ Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο (2003), η Μελέτη Περιβάλλοντος είναι ένα πλαίσιο δράσης και αλληλεπίδρασης άρρηκτα συνδεδεμένο με τα βιώματα των παιδιών, σύμφωνα με το οποίο μέσα στην τάξη ή και στο άμεσο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον του παιδιού προετοιμάζονται και πραγματοποιούνται ομαδικές και ατομικές δραστηριότητες γύρω από τους άξονες: 1) ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση, και 2) φυσικό περιβάλλον και αλληλεπίδραση. Σύμφωνα με τον «Οδηγό Νηπιαγωγού» (2006), στη Μελέτη Περιβάλλοντος εντάσσονται ως αντικείμενα μελέτης: Ο άνθρωπος και τα δημιουργήματά του, οι κοινωνικές δομές και σχέσεις, τα ζώα, τα φυτά, οι τόποι, τα φυσικά φαινόμενα και οι καταστάσεις. Μέσω των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται επιδιώκεται τα παιδιά να αντιληφθούν τη μεταξύ τους σχέση και σε αυτή την προοπτική η ανάπτυξη μικρών ερευνών που ξεκινούν από το άμεσο περιβάλλον, με τη μεθοδολογική προσέγγιση των σχεδίων εργασίας, θεωρείται θεμελιώδης.

κοινωνικοποιητικό ρόλο της Π.Ε. (ευαισθητοποίηση / κοινωνικοποίηση παιδιών), στην παιδαγωγικά καινοτόμο φυσιογνωμία της (ανανέωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας) και στον κοινοτικό της προσανατολισμό (κοινωνική συμμετοχή – ενεργός πολιτεΐτητα) (Πίνακας 1).

Σημαντική διαφορά σημειώνεται αναφορικά με την κατηγορία «απόκτηση γνώσεων», αφού οι απαντήσεις των νηπιαγωγών εμπίπτουν στην κατηγορία αυτή σε ποσοστό 31% έναντι 15% των δασκάλων. Επομένως, η απόκτηση γνώσεων φαίνεται να είναι ένας βασικός λόγος για τη συμμετοχή των νηπιαγωγών στην Π.Ε.

Επίσης, σημαντική διαφορά σημειώνεται αναφορικά με την κατηγορία «Ηθική της φροντίδας», αφού στην κατηγορία αυτή εμπίπτουν οι απαντήσεις των νηπιαγωγών σε ποσοστό 13% έναντι 6% των δασκάλων.

Αντίθετα, οι δασκάλες φαίνεται ότι ιεραρχούν υψηλότερα τις κατηγορίες «Ευαισθητοποίηση - Κοινωνικοποίηση παιδιών» και «Ανανέωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας», αφού οι απαντήσεις τους εμπίπτουν στην πρώτη κατηγορία σε ποσοστό 46% έναντι 41% των νηπιαγωγών, ενώ στη δεύτερη κατηγορία σε ποσοστό 33% έναντι 28% των νηπιαγωγών.

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας μπορεί να μας οδηγήσει στα ακόλουθα συμπεράσματα, όσον αφορά το δείγμα της έρευνας:

Οι δασκάλες εφαρμόζουν πρόγραμμα Π.Ε. σε σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό από τις νηπιαγωγούς. Επίσης, οι νηπιαγωγοί φαίνονται να είναι περισσότερο από τις δασκάλες προσανατολισμένες στην απόκτηση γνώσεων, εύρημα που συμφωνεί με τα συμπεράσματα των Fogaitis *et al.* (2005), όσον αφορά μια γνωσιοκρατική κατεύθυνση των νηπιαγωγών σε σχέση με την Π.Ε.. Από την άλλη, διαπιστώνεται ότι αξιοποιούν λιγότερο από τις δασκάλες την Ευέλικτη Ζώνη και ακόμη λιγότερο το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος.

Πίνακας 1. Κατανομή ως προς τους λόγους για τους οποίους ασχολούνται με την Π.Ε., ανάλογα με την ειδικότητα

Λόγοι ενασχόλησης με την ΠΕ	Νηπιαγωγοί	Δασκάλες
Ευαισθητοποίηση παιδιών	41%	46%
Εκπαιδευτικό σύστημα	28%	33%
Κοινωνική συμμετοχή	27%	26%
Απόκτηση γνώσεων	31%	15%
Οικολογικά προβλήματα	17%	17%
Ηθική της φροντίδας	13%	6%
Αγάπη για τη φύση	9%	9%

Το γεγονός αυτό μπορεί να αποδοθεί στο ότι το αναλυτικό και το ωρολόγιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου είναι πολύ πιο ευέλικτα από τα αντίστοιχα προγράμματα του δημοτικού σχολείου και, επομένως, μπορούν εύκολα να ενσωματωθούν περιβαλλοντικές δραστηριότητες στο καθημερινό πρόγραμμα χωρίς να χρειάζεται η νομιμοποίηση της υποβολής και έγκρισης συγκεκριμένου αυτοτελούς προγράμματος. Αντίθετα, στο δημοτικό το αυστηρότερα καθορισμένο αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα υπαγορεύει την ανάγκη για μια ζώνη καινοτόμων δράσεων, όπως η Ευέλικτη Ζώνη, ή την αξιοποίηση μαθημάτων όπως η Μελέτη Περιβάλλοντος, με συναφές περιεχόμενο και μεθοδολογία, όπως και τη νομιμοποίηση του επίσημα κατατεθειμένου προγράμματος Π.Ε., προκειμένου να υλοποιηθεί κάποιο σχέδιο εργασίας ή να πραγματοποιηθούν περιβαλλοντικές δράσεις που θα διαφοροποιήσουν την επίσημη ροή του προγράμματος.

Όσον αφορά τους λόγους ενασχόλησης με την Π.Ε., καταρχάς οι απαντήσεις των γυναικών, δασκάλων και νηπιαγωγών, δίνουν ένα σημαντικό προβάδισμα στον κοινωνικοποιητικό ρόλο της Π.Ε. και στην παιδαγωγικά καινοτόμο φυσιογνωμία της. Αν με τα παραπάνω συνεκτιμήσουμε και τις αναφορές στον πολιτικό-πολιτειακό της πυρήνα, στον κοινοτικό της προσανατολισμό (κοινωνική συμμετοχή, ενδιαφέρον για την αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων), στην ηθική της διάσταση και στο σεβασμό σε κάθε μορφή ζωής (ενδιαφέρον για τη φύση), προκύπτει μια οπτική της Π.Ε. η οποία εστιάζει περισσότερο σε κοινωνικο-πολιτικές και πολιτισμικές αξίες, και λιγότερο σε έγκυρες αντικειμενικές γνώσεις. Η οπτική αυτή φαίνεται να είναι περισσότερο έντονη στις δασκάλες, αφού μόνο το 15% των δασκάλων αναφέρονται στην απόκτηση γνώσεων, έναντι 31% των νηπιαγωγών). Φαίνεται, λοιπόν, ότι το νόημα της Π.Ε. για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς συμβαδίζει με τις κατευθυντήριες αρχές της, όπως αυτές εκφράστηκαν στα βασικά της κείμενα, αλλά και με την «κοινωνιολογική οπτική» που διατρέχει τη φυσιογνωμία της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και τη Βιωσιμότητα (Γεωργόπουλος, 2000· Σχίζα, 2004).

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg
- Cohen, L. - Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Demirkaya, H. (2009). Prospective Primary School Teachers' Understanding of the Environment: A Qualitative Study. *European Journal of Educational Studies* 1(1) pp. 75-81, Ozean Publication. Από http://ozelacademy.com/EJES_vn1_Demirkaya.pdf, 25/3/2010.
- Flogaitis, E. - Daskolia, M. - Agelidou, E. (2005). Kindergarten Teachers' Conceptions of Environmental Education, *Early Childhood Education Journal*, Volume 33, Number 3, December 2005, pp. 125-136(12).
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Huckle, J. (1996). Realizing Sustainability in Changing Times. In Huckle, J. - Sterling, S. (eds.) *Education for Sustainability*, London: Earthscan.

- Huckle, J. (2004). Education for Sustainability and Ecological Citizenship in Europe: A challenge for teacher education in the 21st Century. Ημερομηνία πρόσβασης 17-10-2006, από <http://www.@huckle.org.uk>.
- Lewis, E. - Mansfield, C. - Baudains, C.M. (2008). Getting down and dirty: Values in education for sustainability. *Issues In Educational Research, Vol. 18(2)*, pp.138-155. Από <http://www.iier.org.au/iier18/lewis.html>, 25/3/2010
- Sterling, S. (1996). Education in Change. In: Huckle, J. - Sterling, S. (eds.) *Education for Sustainability*. London: Earthscan.

Ελληνόγλωσση

- Αγγελίδου, Ε. - Κρητικού, Ε. (2006). Για ποιους λόγους συμμετέχουν και ποια εμπόδια συναντούν στην υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται συστηματικά με την ΠΕ στη Δ/ση Β/θμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής, σσ. 1-11. Στο: Λέκκας, Θ.Δ. (επιμ.) *Πρακτικά 2ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα 15-17 Δεκεμβρίου 2006, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Βαχτσεβάνου, Μ. (1999). Στάσεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στο: Περίληψεις Ανακοινώσεων, 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, 8-10 Οκτωβρίου 1999, Γλυφάδα-Αθήνα, Εκπαιδευτικό Κέντρο Εθνικής Τράπεζας.
- Βουδρισλής, Ν. - Αυγερινού, Μ. (2004). Η θεματολογία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Α/θμια Εκπαίδευση. Στο: 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΠΕΕΚΠΕ με θέμα: «Βιώσιμη Ανάπτυξη- Περιβαλλοντική Εκπαίδευση- Τοπικές Κοινωνίες», 15-17 Οκτωβρίου 2004, Ουρανούπολη. Ημερομηνία πρόσβασης 22-11-06 από <http://www.kpe-kastor.kas.sch.gr/peekpe>
- Γεωργόπουλος, Α. (2000). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπροστά στον 21^ο αιώνα. Στο: Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα, Προοπτικές και Δυνατότητες*, 6-8 Οκτωβρίου 2000, Λάρισα.
- Γεωργόπουλος, Α. - Δημητρίου, Α. - Μπιρμπίλη, Μ. (2008). Παράμετροι των Προσωπικών Θεωριών των Νηπιαγωγών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 1 (1), 59-78.
- Δημητρίου, Α. - Γεωργόπουλος, Α. - Μπιρμπίλη, Μ. (2008). Απόψεις και πρακτικές νηπιαγωγών για την εφαρμογή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 1(2), 199-218.
- Γούπος, Θ. (2004). Η δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών της προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Στο 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΠΕΕΚΠΕ με θέμα: *Βιώσιμη Ανάπτυξη-Περιβαλλοντική Εκπαίδευση-Τοπικές Κοινωνίες*, 15-17 Οκτωβρίου 2004, Ουρανούπολη.
- Δαφέρμου, Χ. - Κουλούρη, Π. - Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού - Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - Δημοιογυγικά περιβάλλοντα μάθησης*, ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ. - Α.Π.Σ. Νηπιαγωγείου (2003). ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σελ. 586-615. Ημερομηνία πρόσβασης 8/4/2010 από www.pi-schools.gr.
- Η Διακήρυξη της Τιφλίδας (1977). Στο Τρικαλίτη, Α., Σειρά: *Βασικά κείμενα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση* (1999), τ. 2. Αθήνα: ΠΕΕΚΠΕ, Ελληνική Εταιρεία για την Προστασία του Περιβάλλοντος και της Πολιτιστικής Κληρονομιάς.
- Κούσουλας, Γ. - Τσακίρης, Κ. (1997). *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΧΩΔΕ, ΥΠΕΠΘ, ΕΚΚΕ- ΙΑΑΚ- Ομάδα Περιβάλλοντος.
- Λέκκας, Θ. (2005). Χαιρετισμός προέδρου της Επιστημονικής Επιτροπής του Συνεδρίου. Στο: Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 23-25 Σεπτεμβρίου 2005.

- Ματσαγγούρας, Η. (1999). Η Κουλτούρα της σχολικής μονάδας ως ρυθμιστικός παράγοντας αποτυχίας και αποκλεισμού, σσ. 211-227, στο: Κωνσταντίνου, Χ. - Πλειός (επιμ.) Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου με θέμα: «Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση», Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος-Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδημητρίου, Β. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο. Μια διαχρονική θεώρηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Σπυροπούλου, Δ. (2001). Αποτίμηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης τη δεκαετία 1991-2000. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 4. Ημερομηνία πρόσβασης 12-11-06 από www.pi-schools.gr/publications/teyxos5/
- Σχίζα, Κ. (2004). Η συστηματική προσέγγιση στα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Διδακτορική διατριβή. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα ΦΠΨ Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Φουσέκη, Ε. (2005). Το είναι και το έχειν στα Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Εμπειρική έρευνα και μια κατάθεση εμπειρίας, σσ. 756-765. Στο: Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ισθμός Κορίνθου, 23-25 Σεπτεμβρίου 2005, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Φραντζή, Α. (2007). *Διερεύνηση των αντιλήψεων γυναικών εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης που ασχολούνται με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Διπλωματική εργασία*. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Διερεύνηση των στάσεων ομάδας φοιτητών/φοιτητριών του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για το ζήτημα της ομοφυλοφιλίας: Μια μελέτη περίπτωσης

Ηρακλής Γρηγορόπουλος

*Διδάκτωρ Τμήματος Ψυχολογίας Α.Π.Θ., επιστημονικός συνεργάτης Κέντρου
Σεξουαλικής και Αναπαραγωγικής Υγείας (ΚΕ.Σ.Α.Υ.), Α.Π.Θ., και διδάσκων
με σύμβαση Π.Δ. 407/80 στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Εισαγωγή

Τη δεκαετία του '70 το ομοφυλοφιλικό κίνημα άρχισε να επηρεάζει σημαντικά τις κοινωνικές αλλαγές και η εχθρότητα απέναντι σε ομοφυλόφιλους και ομοφυλόφιλες αποτέλεσε αντικείμενο διερεύνησης της ψυχολογίας (Herek, 2000a). Η πλήρης μεταστροφή από τη διαχείριση της ομοφυλοφιλίας ως διαταραχής στη θεώρηση της εχθρότητας προς τους/τις ομοφυλόφιλους/-ες ως προβλήματος αποκραυγαλώθηκε στον όρο ομοφοβία, ο οποίος προτάθηκε από τον ψυχολόγο George Weinberg (Herek, 2000a). Υπάρχουν ενδείξεις ότι με το πέρασμα του χρόνου η ομοφυλοφιλία γίνεται περισσότερο αποδεκτή. Το γεγονός αυτό αποδεικνύεται, για παράδειγμα, στις ΗΠΑ από τον αριθμό των εκλεγμένων αξιωματούχων που είναι ανοιχτά ομοφυλόφιλοι (Atkinson, 2003). Εντούτοις, ένα σημαντικό ποσοστό του πληθυσμού στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής κρατά, ακόμα τουλάχιστον, μια κάπως εχθρική στάση απέναντι στους/τις ομοφυλόφιλους/-ες (Riggle και Tadlock, 1999). Ειδικότερα, ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι, ενώ οι Αμερικανοί γίνονται ολοένα και περισσότερο υποστηρικτικοί όσον αφορά τις βασικές αστικές ελευθερίες των ομοφυλόφιλων γυναικών και ανδρών, οι προσωπικές τους αντιλήψεις για την ομοφυλοφιλία αναδεικνύουν την ηθική της καταδίκη και την προσωπική τους δυσφορία προς τους/τις ομοφυλόφιλους/-ες (Herek, 2000b).

Η έρευνα για τις στάσεις και τις αντιλήψεις ετεροφυλόφιλων (φοιτητών και/ή μη φοιτητών) απέναντι σε ομοφυλόφιλους/-ες στην Ελλάδα είναι ελλιπής (Γιαννακόπουλος, 2001). Ποιοτικά ερευνητικά δεδομένα σε δημοτικά έδειξαν ότι η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την ομοφυλοφιλία ήταν αυτή του μη φυσιολο-

γικού, της ανωμαλίας, της διαταραχής και της αρρώστιας, της παραβίασης, δηλαδή, της ετεροσεξουαλικής «κανονικότητας», και θεωρούσαν ότι οι ομοφυλόφιλοι χρειάζονταν τη συμπόνια των συνανθρώπων τους (Πολίτης, 2007, σελ. 415). Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αποτελούν σημαντικούς πολιτισμικούς χώρους, μέσα στους οποίους κατασκευάζονται, (ανα-)παράγονται και βιώνονται νοήματα και πρακτικές που αφορούν τη σεξουαλικότητα και το φύλο μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων, των σχολικών εγχειριδίων και του παραπρογράμματος (Πολίτης, 2007), οι γνώσεις, αλλά, πολύ περισσότερο, οι στάσεις των μελλοντικών δασκάλων γύρω από το ζήτημα της ομοφυλοφιλίας ανδρών και γυναικών φαίνεται να είναι καθοριστικές, καθώς αναμένεται να επηρεάσουν την ενασχόληση ή μη με αυτά τα θέματα αλλά και τον τρόπο προσέγγισής τους. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει τις στάσεις μιας ομάδας φοιτητών/-τριών του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας απέναντι σε ομοφυλόφιλες γυναίκες και άνδρες και να εξετάσει εάν προσωπικοί ή/και κοινωνικοί παράγοντες επηρεάζουν τις στάσεις τους απέναντι σε ομοφυλόφιλους/-ες.

Θεωρητικό πλαίσιο - ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Οι στάσεις απέναντι στην ομοφυλοφιλία και τους/τις ομοφυλόφιλους/-ες φαίνεται ότι επηρεάζονται από αρκετές μεταβλητές. Αυτές περιλαμβάνουν το φύλο, την εκπαίδευση, τη σχέση με τη θρησκεία, τις προσωπικές επαφές με ομοφυλόφιλους/-ες και διαφυλικούς, και την ηλικία (Herek, 1988). Για παράδειγμα, σε τρεις μελέτες οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε έξι διαφορετικά πανεπιστήμια βρέθηκε ότι οι ετεροφυλόφιλοι άνδρες έχουν περισσότερο αρνητικές αντιλήψεις για την ομοφυλοφιλία από ό,τι οι ετεροφυλόφιλες γυναίκες (Herek, 1988). Η Pratte (1993) εξέτασε τις αλλαγές στις στάσεις απέναντι στην ομοφυλοφιλία σε δύο διαφορετικά δείγματα, ένα φοιτητών και ένα μη φοιτητών, το 1986 και το 1991. Βρήκε ότι οι άνδρες εξέφρασαν σημαντικά μεγαλύτερη αρνητική στάση απέναντι στην ομοφυλοφιλία από ό,τι οι γυναίκες. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες/-ουσες στη μελέτη το 1986 εξέφρασαν περισσότερο αρνητικές στάσεις για την ομοφυλοφιλία από ό,τι οι συμμετέχοντες/-ουσες στη μελέτη το 1991. Άλλες έρευνες επιβεβαίωσαν ότι οι άνδρες έχουν πιο αρνητικές στάσεις απέναντι σε ομοφυλόφιλους/-ες από ό,τι οι γυναίκες (Kite και Whitley, 1996· Oliver και Hyde, 1995), ότι οι ετεροφυλόφιλες γυναίκες έτειναν να αποδέχονται περισσότερο τους/τις ομοφυλόφιλους/-ες και ότι οι ετεροφυλόφιλοι άνδρες και γυναίκες είχαν θετικότερες στάσεις προς τις ομοφυλόφιλες γυναίκες από ό,τι προς τους ομοφυλόφιλους άνδρες (Herek, 1998, 2002· Hinrichs και Rosenberg, 2002· Lim, 2002). Οι Kunkel και Temple (1992) διαπίστωσαν, επίσης, ότι οι άνδρες ήταν περισσότερο ομοφοβικοί από ό,τι οι γυναίκες.

Σημαντική φαίνεται να είναι και η επίδραση της εκπαίδευσης. Όσο χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο έχει ένα άτομο, τόσο πιθανότερο είναι να έχει αρνητικές στάσεις προς την ομοφυλοφιλία (Beran, Claybaker, Dillon και Thomas,

1992). Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει τις στάσεις απέναντι σε ομοφυλόφιλους/-ες είναι η προηγούμενη επαφή με έναν/μια ομοφυλόφιλο/-η (Herek και Capitanio, 1996). Οι Herek και Capitanio (1996) διαπίστωσαν ότι οι ετεροφυλόφιλοι/-ες που είχαν διαπροσωπική επαφή με έναν ομοφυλόφιλο άνδρα ή γυναίκα εξέφρασαν σημαντικά περισσότερο ευνοϊκή στάση από ό,τι οι ετεροφυλόφιλοι που δεν είχαν καμία προηγούμενη επαφή με ομοφυλόφιλους άνδρες ή/ και γυναίκες. Επίσης, οι Herek και Glunt (1993) βρήκαν ότι τις λιγότερο αρνητικές στάσεις είχαν εκείνοι/-ες που είχαν έναν/μια φίλο/φίλη, έναν/μια συγγενή ή έναν/μια γνωστό/γνωστή, ο οποίος/-η οποία ήταν ομοφυλόφιλος/-η. Η Lance (1987) διαπίστωσε ότι η πλειονότητα των σπουδαστών (82%) που αλληλεπέδρασαν με ομοφυλόφιλους/-ες εξέφρασαν χαμηλή έως μέτρια δυσφορία, ενώ το 61% των σπουδαστών που δεν αλληλεπέδρασαν με ομοφυλόφιλους/-ες εξέφρασαν υψηλό βαθμό δυσφορίας προς τους/τις ομοφυλόφιλους/-ες. Οι D'Augelli και Rose (1990) εξέτασαν τη σχέση μεταξύ προσωπικής γνωριμίας με ομοφυλόφιλους άνδρες και γυναίκες και της ομοφοβίας μεταξύ των πρωτοετών στο κολέγιο. Ανέφεραν ότι ένα ποσοστό 30% προτιμούσαν ένα κολεγιακό περιβάλλον μόνο με ετεροφυλόφιλους.

Συνολικά, οι έρευνες σχετικά με τις στάσεις ετεροφυλόφιλων γυναικών και ανδρών (από το γενικό πληθυσμό, αλλά και φοιτητών) απέναντι σε ομοφυλόφιλους/-ες γυναίκες και άνδρες δείχνουν ότι αυτές τείνουν να είναι αρνητικές. Οι αρνητικές στάσεις φαίνεται να συσχετίζονται με συγκεκριμένες μεταβλητές, όπως η προηγούμενη προσωπική επαφή με λεσβίες ή ομοφυλόφιλους άνδρες, η ηλικία, το φύλο και το εκπαιδευτικό επίπεδο (Herek, 1984, 1994· Herek και Capitanio, 1996· Kite και Whitley, 1996).

Η παρούσα μελέτη βασίζεται στην προϋπόθεση ότι η κοινωνική κατασκευή της σεξουαλικότητας δεν επηρεάζει μόνο τον τρόπο με τον οποίο κατανοούμε και κατασκευάζουμε τα σεξουαλικά αισθήματά μας, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο σκεφτόμαστε για διάφορες σεξουαλικές συμπεριφορές, τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτές και τις κοινωνικές κατηγορίες στις οποίες τα άτομα αυτά ανήκουν (Herek και Rivera, 2006). Ως εκ τούτου, οι ομοφυλόφιλοι/-ες ενδεχομένως να γίνονται αντιληπτοί/-ές ως μέλη μιας εξω-ομάδας, η οποία είναι ευδιάκριτη και ξεχωριστή από την ευρύτερη κοινωνική ομάδα (Herek και Rivera, 2006). Εργασίες που αφορούν τη συγκρότηση της ταυτότητας –εθνικής, ταξικής, φυλετικής, σεξουαλικής και έμφυλης– τονίζουν το ρόλο του αποκλεισμού (Πολίτης, 2007). Οι αποκλειόμενες κατηγορίες μετατρέπονται σε «Άλλους», σε αντίθεση με τους οποίους ορίζεται το «Εμείς». Ο αποκλεισμός γίνεται μέσα από μια αξιολόγηση που λαμβάνει τη μορφή του αντιθετικού ιεραρχικού δίπολου καλού-κακού, αποδεκτού-απαράδεκτου. Έτσι, οι «Άλλοι» συγκροτούνται ως περιθώριο, περιέργοι, ευτελείς ή/και ως απειλή (Πολίτης, 2007, σ. 396). Οι στάσεις γίνονται αντιληπτές ως ο βαθμός θετικών ή αρνητικών συναισθημάτων απέναντι σε ομοφυλόφιλους άνδρες και ομοφυλόφιλες γυναίκες (Herek, 1994).

Υποθέσεις εργασίας

Η παρούσα μελέτη επιχείρησε (α) να διερευνήσει τις στάσεις μιας ομάδας πρωτοετών φοιτητών του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας απέναντι σε ομοφυλόφιλες γυναίκες και άνδρες και (β) να εξετάσει εάν η ύπαρξη προσωπικής επαφής με ομοφυλόφιλους/-ες ή η μη ύπαρξη προσωπικής επαφής επηρεάζει σημαντικά τις στάσεις της συγκεκριμένης ομάδας φοιτητών (Herek και Capitanio, 1996). Δεδομένου ότι στον ελληνικό χώρο υπάρχουν ελάχιστα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις στάσεις/αντιλήψεις για την ομοφυλοφιλία ανδρών και γυναικών (Γιαννακόπουλος, 2001), οι υποθέσεις προήλθαν από προηγούμενες έρευνες που περιέγραφαν τις στάσεις ετεροφυλόφιλων απέναντι σε ομοφυλόφιλους/-ες (πρβλ. Herek, 1984 και 1994· Herek και Capitanio, 1996· Kite και Whitley, 1996). Εξετάσαμε τις παρακάτω υποθέσεις:

- 1) Οι στάσεις των ετεροφυλόφιλων φοιτητών απέναντι σε ομοφυλόφιλους άνδρες θα ήταν περισσότερο αρνητικές από ό,τι η στάση τους απέναντι σε ομοφυλόφιλες γυναίκες. Η υπόθεση αυτή βασίζεται σε ευρήματα προηγούμενων ερευνών για τις στάσεις ετεροφυλόφιλων απέναντι σε ομοφυλόφιλους/-ες (πρβλ. Kite και Whitley, 1998).
- 2) Οι φοιτητές που είχαν ή/και συνεχίζουν να έχουν μια προσωπική επαφή με ομοφυλόφιλους/-ες θα εκφράσουν λιγότερο αρνητικές στάσεις. Προγενέστερες έρευνες έδειξαν ότι η προηγούμενη επαφή με ομοφυλόφιλους/-ες σχετίζεται με περισσότερο θετικές στάσεις (Herek και Capitanio, 1996).

Μεθοδολογία

Εργαλεία

Το μεθοδολογικό εργαλείο της έρευνας ήταν ένα ερωτηματολόγιο ανώνυμο, εθελοντικό και ατομικά συμπληρούμενο. Αποτελούνταν από δύο μέρη: Το πρώτο μέρος κατέγραφε ερωτήσεις κοινωνικο-δημογραφικού χαρακτήρα, το σεξουαλικό προσανατολισμό και την προηγούμενη προσωπική επαφή με ομοφυλόφιλους/-ες (βλ. Παράρτημα). Το δεύτερο μέρος περιλάμβανε την κλίμακα καταγραφής στάσεων απέναντι σε ομοφυλόφιλες γυναίκες και άνδρες του Herek, (ATLG scale) (βλ. Παράρτημα), η οποία αναγνωρίζεται διεθνώς ως βασικό εργαλείο αναφοράς για τη μελέτη στάσεων απέναντι σε ομοφυλόφιλες γυναίκες και άνδρες και έχει αποτελέσει το βασικό εργαλείο έρευνας σε πολυάριθμες μελέτες τα τελευταία χρόνια (Herek και Rivera, 2006). Η κλίμακα καταγραφής στάσεων απέναντι σε ομοφυλόφιλες γυναίκες και άνδρες του Herek (ATLG scale) έχει μεταφραστεί και σταθμιστεί στην ελληνική γλώσσα (Γρηγορόπουλος, Παπαχαρίτου, Μωραΐτη, υπό δημοσίευση). Αποτελεί μια σύντομη καταγραφή των στάσεων ετεροφυλόφιλων απέναντι σε ομοφυλόφιλους άνδρες και γυναίκες. Περιλαμβάνει προτάσεις/απόψεις οι οποίες καταγράφουν τις συναισθηματικές απαντήσεις ετεροφυλόφιλων γύρω από το ζήτημα της

ομοφυλοφιλίας ανδρών και γυναικών (Herek, 1998). Πιο συγκεκριμένα, αποτελείται από 20 προτάσεις/απόψεις από τις οποίες οι δέκα αφορούν ομοφυλόφιλες γυναίκες (υποκλίμακα στάσεων απέναντι σε ομοφυλόφιλες γυναίκες) και οι υπόλοιπες δέκα αφορούν ομοφυλόφιλους άνδρες (υποκλίμακα στάσεων απέναντι σε ομοφυλόφιλους άνδρες) και στις οποίες οι συμμετέχοντες/-ουσες κλήθηκαν να υποδείξουν το επίπεδο συμφωνίας ή διαφωνίας τους. Επειδή οι δύο παραπάνω υποκλίμακες αποτελούνται από διαφορετικές δηλώσεις, οι βαθμολογίες τους δεν είναι άμεσα συγκρίσιμες. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε και μια παράλληλη μορφή του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα). Κατ' αυτό τον τρόπο κάθε πρόταση/άποψη παρουσιάστηκε ουσιαστικά δύο φορές: η μία αφορούσε ομοφυλόφιλους άνδρες και η άλλη αφορούσε ομοφυλόφιλες γυναίκες, ώστε να είναι δυνατή η μεταξύ τους σύγκριση (Herek, 1998). Οι απαντήσεις αξιολογήθηκαν με βάση μια πεντάβαθμη κλίμακα (διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ, ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα). Η βαθμολόγηση της κλίμακας πραγματοποιήθηκε προσθέτοντας τις αριθμητικές τιμές (για παράδειγμα, 1=διαφωνώ απόλυτα, 5=συμφωνώ απόλυτα) για κάθε μια πρόταση/άποψη. Σημειώνεται ότι χρησιμοποιείται αντίστροφη μέτρηση για κάποιες προτάσεις/απόψεις. Η συνολική βαθμολογία μπορεί να κυμαίνεται από 20 (απόλυτα θετική στάση) έως 100 (απόλυτα αρνητική στάση), με τη βαθμολογία σε κάθε μια από τις δύο υποκλίμακες να κυμαίνεται από το 10 έως το 50.

Πληθυσμός μελέτης

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από πρωτοετείς φοιτητές/-τριες του τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας σε προαιρετική και ανώνυμη βάση, πριν από την έναρξη εισαγωγικού μαθήματος στην ψυχολογία και σε τυχαία ημερομηνία.

Η μελέτη περιγράφηκε από τον ερευνητή, καθώς δεν υπήρξε προηγούμενη ενημέρωση, και κατόπιν συζητήθηκαν απορίες και ερωτήσεις. Οι συμμετέχοντες/-ουσες συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο υπό τη διακριτική παρουσία του ερευνητή. Η διάρκεια της διαδικασίας ήταν γύρω στα 10 λεπτά. Από τους συμμετέχοντες/-ουσες ζητήθηκε να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο αφού διαβάσουν την εισαγωγική σελίδα, που περιλάμβανε τα στοιχεία του ερευνητή και τους σκοπούς της μελέτης, τις οδηγίες συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου καθώς και ευχαριστίες προς τους συμμετέχοντες/-ουσες.

Αρχικά οι συμμετέχοντες/-ουσες συμπλήρωσαν τα δημογραφικά τους στοιχεία και κατόπιν απάντησαν στο ερωτηματολόγιο. Συνολικά συμμετείχαν 111 φοιτητές/-τριες. Οι συμμετέχοντες/-ουσες δήλωσαν εάν ο σεξουαλικός προσανατολισμός τους ήταν ετεροφυλόφιλος, ομοφυλόφιλος ή αμφίφυλος. Επειδή η μελέτη διερεύνησε τις στάσεις ετεροφυλόφιλων απέναντι σε ομοφυλόφιλους/-ες, ένα ερωτηματολόγιο που ανέφερε σεξουαλικό προσανατολισμό άλλον από «ετεροφυλόφιλο» και τρία που δεν ανέφεραν σεξουαλικό προσανατολισμό δεν συμπεριλήφθηκαν στις αναλύσεις.

Επομένως, στη μελέτη συμπεριλήφθηκαν 107 άτομα, 92 φοιτήτριες (86%) και 15 φοιτητές (14%). Ο μέσος όρος ηλικίας ήταν 19,2 χρόνια (Τ.Α.=1.9). Ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων περιορίζει τη γενίκευση των ευρημάτων της μελέτης αυτής, με αποτέλεσμα τα ευρήματα να είναι ενδεικτικά τόσο στο επίπεδο των φοιτητών του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας όσο και του φοιτητικού πληθυσμού, γενικότερα, της Ελλάδας.

Στατιστική ανάλυση

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS 11.0. Η κανονικότητα των συνεχών μεταβλητών ελέγχθηκε με τη δοκιμασία Kolmogorov-Smirnov και με ιστογράμματα (Howitt και Cramer, 2003). Για τον έλεγχο των μέσων τιμών της κλίμακας προς τους ομοφυλόφιλους άνδρες και γυναίκες εφαρμόστηκε το κριτήριο *t* για συζευγμένα δείγματα και για τον έλεγχο των μέσων τιμών της κλίμακας ανάλογα με την ύπαρξη ή μη προηγούμενης προσωπικής επαφής με ομοφυλόφιλους/-ες το κριτήριο κριτήριο *t* για ανεξάρτητα δείγματα (Howitt και Cramer, 2003). Ο βαθμός σημαντικότητας ορίστηκε στο 0.05 ($P < 0.05$).

Αποτελέσματα

Αρχικά διερευνήθηκε εάν οι στάσεις προς τους/τις ομοφυλόφιλους/-ες ήταν θετικές ή αρνητικές. Τα αποτελέσματα της κλίμακας στάσεων απέναντι σε ομοφυλόφιλες γυναίκες και άνδρες κυμάνθηκαν από 25 έως 88, με μέσο όρο 55,60 (Τ.Α.=13.54). Δεδομένου ότι η συνολική βαθμολογία μπορεί να κυμαίνεται από 20 (απόλυτα θετική στάση) έως 100 (απόλυτα αρνητική στάση), ο μέσος όρος έδειξε μια σχετικά αρνητική τάση στις στάσεις των φοιτητών, η οποία ωστόσο δεν μπορεί να γενικευτεί εξαιτίας του περιορισμένου πληθυσμού της μελέτης.

Και οι φοιτητές και οι φοιτήτριες εξέφρασαν λιγότερο θετικές στάσεις προς τους ομοφυλόφιλους άνδρες (Μ.Ο.=27.15) και περισσότερο θετικές στάσεις προς τις ομοφυλόφιλες γυναίκες (Μ.Ο.=25.15) (Πίνακας 1) (χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο *t* για συζευγμένα δείγματα, $p = < .001$) (Howitt και Cramer, 2003). Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 1, οι στάσεις των γυναικών προς τις ομοφυλόφιλες γυναίκες ήταν περισσότερο θετικές (Μ.Ο.=24.2) από τις στάσεις τους απέναντι στους ομοφυλόφιλους άνδρες (Μ.Ο.=29.6) (Πίνακας 1) (χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο *t* για συζευγμένα δείγματα, $p = < .001$) (Howitt και Cramer, 2003). Ο μικρός αριθμός των ανδρών που συμμετείχαν στη μελέτη δεν επέτρεψε τη διερεύνηση των υποθέσεων ότι οι φοιτητές θα έχουν περισσότερο αρνητική στάση απέναντι στους/τις ομοφυλόφιλους/-ες από ό,τι οι φοιτήτριες, και ότι οι στάσεις των ετεροφυλόφιλων φοιτητών προς τους ομοφυλόφιλους άνδρες θα είναι περισσότερο αρνητικές από τις στάσεις τους απέναντι σε ομοφυλόφιλες γυναίκες.

Πίνακας 1 Μέσοι όροι (Μ.Ο.) των στάσεων των συμμετεχόντων απέναντι σε ομοφυλόφιλους άνδρες και γυναίκες

	Ομοφυλόφιλοι άνδρες	Ομοφυλόφιλες γυναίκες	p
Φοιτήτριες και φοιτητές	27.15 (6.97)	25.15 (6.15)	p= <.001*
Φοιτήτριες	29.6 (7.1)	24.2 (6)	p= <.001*

Σημείωση: Οι αριθμοί δηλώνουν μέσους όρους σε κλίμακα κυμαινόμενη από 1=διαφωνώ απόλυτα ως 5=συμφωνώ απόλυτα. Σε παρενθέσεις είναι οι τυπικές αποκλίσεις.

*Όλες οι συγκρίσεις μεταξύ των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο <.001.

Στον Πίνακα 2 διαφαίνεται ότι οι φοιτητές που είχαν κάποια προηγούμενη προσωπική επαφή ή/και γνωριμία με ομοφυλόφιλους/-ες είχαν θετικότερη στάση (Μ.Ο.= 53.3) από τους φοιτητές/-τριες που δεν είχαν καμία επαφή με ομοφυλόφιλους/-ες (Μ.Ο.=59.1) (εφαρμόστηκε το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα, $p < 0.05$) (Howitt και Cramer, 2003).

Πίνακας 2: Μέσοι όροι (Μ.Ο.) των στάσεων των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών, με και χωρίς προσωπική επαφή ή/και γνωριμία με ομοφυλόφιλους/-ες, απέναντι σε ομοφυλόφιλους άνδρες και γυναίκες

	Ομοφυλόφιλοι άνδρες και γυναίκες
Φοιτήτριες και φοιτητές με προσωπική επαφή ή/και γνωριμία με ομοφυλόφιλους/-ες	53.3 (12.8)*
Φοιτήτριες και φοιτητές με προσωπική επαφή ή/και γνωριμία με ομοφυλόφιλους/-ες	59.1 (13.3)*

Σημείωση: Οι αριθμοί δηλώνουν μέσους όρους σε κλίμακα κυμαινόμενη από 1=διαφωνώ απόλυτα ως 5=συμφωνώ απόλυτα. Σε παρενθέσεις είναι οι τυπικές αποκλίσεις.

*Η σύγκριση μεταξύ των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο <.05.

Η διερεύνηση του τόπου κατοικίας ως την ηλικία των 18 ετών δεν βρέθηκε να επηρεάζει σημαντικά τις στάσεις των συμμετεχόντων/συμμετεσουσών ($P > 0.05$).

Συζήτηση

Προηγούμενες έρευνες δείχνουν ότι οι στάσεις απέναντι σε ομοφυλόφιλους/-ες είναι αρνητικές και ότι οι στάσεις σχετίζονται με συγκεκριμένες δημογραφικές μεταβλητές (Beran *et al.*, 1992· Herek, 1994· Herek και Glunt, 1993). Όπως αναφέρθηκε, ελάχιστες έρευνες έχουν εξετάσει τις στάσεις ελληνικού πληθυσμού απέναντι σε ομοφυλόφιλους/-ες (Γιαννακόπουλος, 2001). Σκοπός της παρούσας

μελέτης ήταν καταρχάς να διερευνηθούν οι στάσεις μιας ομάδας φοιτητών/-τριών του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας απέναντι σε ομοφυλόφιλες/-ους γυναίκες και άνδρες και να εξεταστεί, επίσης, εάν διαφέρουν οι στάσεις φοιτητών/-τριών που έχουν ή είχαν κάποια προσωπική επαφή με ομοφυλόφιλους/-ες, με τις στάσεις φοιτητών/-τριών που δεν είχαν καμία απολύτως επαφή.

Η μέτρια αρνητική στάση της ομάδας των φοιτητριών/-τών απέναντι σε ομοφυλόφιλους/-ες, παρόλο που αποτελεί μια τάση και σαφώς δεν μπορεί να γενικευτεί, είναι σύμφωνη με ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι σε μέρη όπου οι κοινωνικοί κανόνες γενικά ευνοούν την αποδοχή της διαφορετικότητας (π.χ. πανεπιστήμιο) υπάρχουν θετικότερες στάσεις απέναντι στην ομοφυλοφιλία (Herek, 2002). Θα πρέπει να συνυπολογίσουμε, επίσης, ότι οι συμμετέχοντες/-ουσες μεγάλωσαν σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από ολοένα και μεγαλύτερη αποδοχή των διαφορετικών σεξουαλικών προσανατολισμών (πρβλ. Herdt, 2001). Οι παραπάνω λόγοι ενδεχομένως να εξηγούν και το γεγονός ότι ο τόπος κατοικίας ως την ηλικία των 18 ετών δεν επηρέασε σημαντικά τις στάσεις των συμμετεχόντων

Τα ευρήματα μας δείχνουν ότι οι στάσεις των φοιτητριών είναι περισσότερο αρνητικές για τους ομοφυλόφιλους άνδρες από ό,τι για τις ομοφυλόφιλες γυναίκες. Οι διαφορές στη στάση των ετεροφυλόφιλων φοιτητριών αναδεικνύουν το διαφορετικό τρόπο με τον οποίο οι ετεροφυλόφιλες γυναίκες αντιλαμβάνονται τις ομοφυλόφιλες γυναίκες έναντι των ομοφυλόφιλων ανδρών (πρβλ. Herek και Rivera, 2006). Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι οι γυναίκες αναμένουν από τους άνδρες αυστηρότερη συμμόρφωση στο ρόλο του φύλου τους και μη παρέκκλιση από την ετεροσεξουαλικότητα, η οποία φαίνεται να ριζίζει την ανδρική ταυτότητα (Kimmel, 1987). Το εύρημα ότι η στάση των ετεροφυλόφιλων γυναικών είναι περισσότερο αρνητική απέναντι στους ομοφυλόφιλους άνδρες από ό,τι στις ομοφυλόφιλες γυναίκες ίσως να εξηγείται από το γεγονός ότι, όταν ετεροφυλόφιλες γυναίκες ερωτώνται για τη στάση τους απέναντι σε ομοφυλόφιλες γυναίκες, πιθανώς να μην ενεργοποιούνται συναισθήματα και αντιλήψεις που σχετίζονται με μια ετεροφυλοφιλική γυναικεία ταυτότητα η οποία αποδεικνύεται επιτακτικά με την απόρριψη των ομοφυλόφιλων γυναικών (Herek και Rivera, 2006).

Η μεταβλητή της προηγούμενης προσωπικής επαφής ή μη επαφής με ομοφυλόφιλους/-ες φαίνεται να αποτελεί ένα προβλεπτικό παράγοντα για τις στάσεις των ετεροφυλόφιλων φοιτητριών και φοιτητών. Συγκεκριμένα, η προηγούμενη επαφή/αλληλεπίδραση οδήγησε σε θετικότερη στάση απέναντι στις ομοφυλόφιλες γυναίκες και τους ομοφυλόφιλους άνδρες (βλ. Herek και Capitanio, 1996). Τα αποτελέσματα μας δείχνουν, δηλαδή, ότι η άμεση προσωπική επαφή με ομοφυλόφιλες γυναίκες ή με ομοφυλόφιλους άνδρες οδηγεί σε ευνοϊκότερη στάση απέναντι στην ομοφυλοφιλία.

Συνολικά, η μέτρια αρνητική στάση των ετεροφυλόφιλων συμμετεχόντων απέναντι στους/τις ομοφυλόφιλους/-ες γίνεται καλύτερα κατανοητή ως μια έκ-

φανση της σεξουαλικής προκατάληψης, δηλαδή αρνητική στάση απέναντι σε ένα άτομο λόγω του σεξουαλικού του προσανατολισμού (Herek, 2000a). Το εύρημα αυτό και το γεγονός ότι το δείγμα της μελέτης αποτελούν μελλοντικοί δάσκαλοι ίσως να εξηγεί εν μέρει γιατί στον κόσμο του σχολείου η ετεροσεξουαλικότητα κυρώνεται, επιδοκιμάζεται και παρουσιάζεται ως ο αδιαμφισβήτητος κοινωνικός και ηθικός κανόνας (Πολίτης, 2007, σελ. 397)· διότι κάθε απόκλιση/παρέκκλιση από την ετεροσεξουαλικότητα φαίνεται να προκαλεί αρνητική στάση ικανή να προκαλέσει την απόρριψη αλλά και πιθανώς φόβο (Πολίτης, 2007).

Συμπεράσματα

Τα δεδομένα της μελέτης, παρόλο που δεν μπορούν να είναι γενικεύσιμα, φαίνεται να συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες, που δείχνουν ότι οι ετεροφυλόφιλες/-οι γυναίκες και άνδρες τείνουν να θεωρούν τους ομοφυλόφιλους/-ες ως ευδιάκριτες μειονοτικές ομάδες (Herek, 2000b). Το εύρημα αυτό δημιουργεί ενδιαφέροντα ερωτήματα σχετικά με τη γνωστική οργάνωση των στάσεων των ετεροφυλόφιλων και τα κίνητρα που υποκρύπτονται από αυτές τις στάσεις. Εάν, για παράδειγμα, ο κεντρικός παράγοντας οργάνωσης των στάσεων των ετεροφυλόφιλων απέναντι σε ομοφυλόφιλους/-ες είναι το φύλο, ίσως οι στάσεις αυτές συνδέονται με τις ανησυχίες μας για το φύλο μας, τη σεξουαλικότητά μας και τη γυναικεία ή ανδρική ταυτότητά μας (Herek, 1986· Kimmel, 1997).

Αν και το μικρό δείγμα των συμμετεχόντων, το οποίο απαρτίζεται κυρίως από γυναίκες, περιορίζει τη γενίκευση των συμπερασμάτων μας, εντούτοις τα δεδομένα μας συμφωνούν με προηγούμενες μελέτες (Herek, 1984 και 1994· Herek και Capitanio, 1996· Kite και Whitley, 1996) και δείχνουν ότι οι στάσεις απέναντι σε ομοφυλόφιλους/-ες επηρεάζονται από κάποιες μεταβλητές. Οι μελέτες για τις στάσεις απέναντι στην ομοφυλοφιλία στηρίζονται κυρίως σε δείγματα που προέρχονται από κολέγια ή/και πανεπιστήμια (Kite και Whitley, 1996). Το ίδιο έκανε και η παρούσα μελέτη, παρόλο που τέτοια δείγματα έχουν περιορισμούς σε μεταβλητές όπως η ηλικία και το εκπαιδευτικό επίπεδο, οι οποίες είναι σημαντικές για τις σεξουαλικές αντιλήψεις (Herek, 2000b). Παράλληλα, διαφέρουν από το γενικό πληθυσμό σε πολλά σημεία. Για παράδειγμα, ενδέχεται οι φοιτητές να έχουν λιγότερο αποκρυσταλλωμένες στάσεις από ό,τι οι ενήλικες και ισχυρότερες τάσεις να συμμορφωθούν με τους κοινωνικούς κανόνες (Sears, 1986). Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι πιθανό να επηρεάσουν τις μελέτες που αφορούν στάσεις με αποτέλεσμα να έχουμε διαφορετικά δεδομένα από ένα φοιτητικό δείγμα και ένα δείγμα γενικού πληθυσμού (Kite και Whitley, 1996).

Στη συγκεκριμένη μελέτη, η διερεύνηση της επιρροής των μεταβλητών της ηλικίας και της εκπαίδευσης στη σεξουαλική προκατάληψη ήταν περιορισμένη λόγω της φύσης του δείγματος (φοιτητές), το οποίο δεν είναι αντιπροσωπευτικό του γενικού πληθυσμού όσον αφορά την ηλικία και το εκπαιδευτικό επίπεδο. Τα συ-

μπεράσματα της μελέτης, λοιπόν, είναι περιορισμένα, καθώς αφορούν συγκεκριμένο και αριθμητικά μικρό πληθυσμό με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, και δεν μπορούν να γενικευτούν, τη στιγμή μάλιστα που προηγούμενες έρευνες διαπίστωσαν ότι οι αρνητικές στάσεις προς τους/τις ομοφυλόφιλους/-ες συνδέονται με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο (Herek, 1994).

Θα πρέπει να σημειωθεί, επίσης, ότι τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω της αυτο-αναφοράς των συμμετεχόντων. Αν, λοιπόν, υποθέσουμε ότι η «ανεκτικότητα» προς τους ομοφυλόφιλους/-ες μάλλον αυξάνεται και στην ελληνική κοινωνία, όπως συμβαίνει, για παράδειγμα, στις δυτικές κοινωνίες (Yang, 1997), τότε είναι πιθανό αρκετοί/-ές συμμετέχοντες/-ουσες με αρνητικές στάσεις να «διαστρέβλωσαν» τις απαντήσεις τους, ώστε να αυτές να είναι λιγότερο προκατειλημμένες από ό,τι πραγματικά είναι.

Στην Ελλάδα οι στάσεις απέναντι στους ομοφυλόφιλους άνδρες και ομοφυλόφιλες γυναίκες δεν έχουν αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής επιστημονικής έρευνας. Δεδομένου ότι οι αρνητικές στάσεις αποκρυσταλλώνουν εκφράσεις προκατάληψης απέναντι σε ομοφυλόφιλους/-ες, η διάκριση και η προκατάληψη κατά των ομοφυλοφίλων μπορούν να γίνουν περισσότερο αναγνωρίσιμες. Είναι, επομένως, σημαντικό να διερευνηθούν οι στάσεις αυτές, ώστε κατόπιν να εφαρμοστούν αποτελεσματικές στρατηγικές, όπου αυτό κρίνεται αναγκαίο, για την καταπολέμηση της σεξουαλικής προκατάληψης που στοχεύει τους/τις ομοφυλόφιλους/-ες.

Οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι σεξουαλικές προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών γύρω από το ζήτημα της ομοφυλοφιλίας ανδρών και γυναικών είναι προφανές ότι παίζουν καθοριστικό ρόλο στην καθημερινή παιδαγωγική πράξη, στην ενασχόλησή τους ή όχι με θέματα σεξουαλικής εκπαίδευσης αλλά και στον τρόπο προσέγγισής τους. Συνεπώς, η συστηματική παρουσία ειδικά καταρτισμένων εκπαιδευτικών ενδεχομένως να αποτελεί μια μορφή παρέμβασης προς την κατεύθυνση της εξάλειψης των όποιων σεξουαλικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της μελέτης διαφαίνεται ότι οι κοινωνικοί παράγοντες επηρεάζουν σημαντικά τις στάσεις απέναντι στους/τις ομοφυλόφιλους/-ες. Επομένως, ο θετικός ή ο αρνητικός τρόπος με τον οποίο οι συμμετέχοντες/-ουσες αντιλαμβάνονταν τις ομοφυλοφιλικές σεξουαλικές συμπεριφορές και τους/τις ομοφυλόφιλους/-ες σχετίστηκε με το ενδεχόμενο να έχουν ήδη απεγκλωβιστεί από τα υπάρχοντα στερεότυπα και τις σεξουαλικές προκαταλήψεις.

Περαιτέρω μελέτες χρειάζονται, επίσης, για να διερευνηθούν οι σχέσεις μεταξύ των στάσεων απέναντι στους/τις ομοφυλόφιλους/-ες και του εκπαιδευτικού επιπέδου και της ηλικίας των ατόμων, αλλά και για να διερευνηθεί η ανάγκη ύπαρξης προγραμμάτων σεξουαλικής αγωγής και της επίδρασής τους στις στάσεις των δασκάλων αλλά και των μαθητών.

Βιβλιογραφία

- Atkinson, C. (2003). "Marketers warm up to gay audience". *Advertising Age*, 4, 26.
- Beran, N.J. - Claybaker, C. - Dillon, C. - Haverkamp, R.J. (1992). "Attitudes toward minorities: A comparison of homosexuals and the general population". *Journal of Homosexuality*, 23: 65-83.
- Γιαννακόπουλος, Κ. (2001). Ανδρική ταυτότητα και ομόφυλες σχέσεις. Μια προσέγγιση του φύλου και της σεξουαλικότητας. Στο: Σ. Δημητρίου (επιμ.) *Ανθρωπολογία των Φύλων* (σ. 161-186). Σαββάλας, Αθήνα.
- Γρηγορόπουλος, Η. - Παπαχαρίτου, Σ. - Μωραΐτου, Μ. (υπό δημοσίευση). "Προσαρμογή της κλίμακας καταγραφής στάσεων απέναντι σε ομοφυλόφιλες γυναίκες και άνδρες (Attitudes Toward Lesbians and Gay Men Scale), στην ελληνική γλώσσα". *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*.
- D'Augelli, A.R. - Rose, M.L. (1990). "Homophobia in a university community: Attitudes and experiences of heterosexual freshmen". *Journal of College Student Development*, 31: 484-491.
- Herdt, G.H. (2001). Social change, sexual diversity and tolerance for bisexuality in the United States. In A.R. D'Augelli & C.J. Patterson (Eds.), *Lesbian, gay and bisexual identities and youth: Psychological Perspectives* (pp. 267-283). New York: Oxford University Press.
- Herek, G.M. (1984). "Attitudes toward lesbians and gay men: A factor analytic study". *Journal of Homosexuality*, 10 (1/2): 39-51.
- Herek, G.M. (1986). "On heterosexual masculinity: Some psychological consequences of the social construction of gender and sexuality". *American behavioural Scientist*, 29: 563-577.
- Herek, G.M. (1988). "Heterosexuals' attitudes toward lesbians and gay men: Correlates and gender differences". *The Journal of Sex Research*, 25: 451-477.
- Herek, G.M. (1994). Assessing heterosexuals' attitudes toward lesbians and gay men: A review of empirical research with the ATLG scale. In B. Greene & G.M. Herek (Eds), *Lesbian and gay psychology: Theory, research and clinical applications* (pp. 206-228). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Herek, G.M. (1998). The attitudes toward Lesbians and Gay men (ATLG) scale. In C.M. Davis, W.H. Yarber, R. Bauserman, G. Schreer & S.L. Davis (Eds.), *Sexuality- Related measures: A compendium*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Herek, G.M. (2000a). "The psychology of sexual prejudice". *Current Directions in Psychological Science*, 9: 19-22.
- Herek, G.M. (2000b). "Sexual prejudice and gender: Do heterosexuals' attitudes toward lesbians and gay men differ?" *Journal of Social Issues*, 56: 251-266.
- Herek, G.M. (2002). "Gender gaps in public opinion about lesbians and gay men". *Public Opinion Quarterly*, 66 (1): 40-66.
- Herek, G.M. - Capitanio, J.P. (1996). "Some of my best friends": Intergroup contact, concealable stigma, and heterosexuals' attitudes toward gay men and lesbians". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22: 412-424.
- Herek, G.M. - Glunt, E.K. (1993). "Interpersonal contact and heterosexuals' attitudes toward gay men: Results from a national survey". *The Journal of Sex Research*, 30: 239-244.
- Herek, G.M. - Rivera, M.G. (2006). "Attitudes toward homosexuality among U.S. residents of Mexican descent". *The Journal of Sex Research*, 43(2):122-35.
- Hinrichs, D.W. - Rosenberg, P.J. (2002). "Attitudes toward gay, lesbian and bisexual persons among heterosexual liberal arts college students". *Journal of Homosexuality*, 43(1), 61-84.
- Howitt, D. - Cramer, D. (2003). *Στατιστική με το SPSS 11 για Windows*. Κλειδάριθμος.
- Kimmel, M.S. (1987) "*Changing men. New directions in research on men and masculinity*". Sage Publications Inc.

- Kimmel, M.S. (1997). Masculinity as homophobia: Fear, shame and silence in the construction of gender identity. In M.M. Gergen & S.N. Davis (Eds), *Toward a new psychology of gender* (pp. 223-242). New York: Routledge.
- Kite, M.E. - Whitley, B.E., (1996). "Sex differences in attitudes toward homosexual persons, behaviors and civil rights: A meta-analysis". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22: 336-353.
- Kite, M.E. - Whitley, B.E., (1998). Do heterosexual women and men differ in their attitudes toward homosexuality? A conceptual and methodological analysis. In G.M. Herek (Ed.), *Stigma and sexual orientation: Understanding prejudice against lesbians, gay men, and bisexuals* (pp. 36-61). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kunkel, L.E. - Temple, L.L. (1992). "Attitudes towards AIDS and homosexuals: Gender, marital status, and religion". *Journal of Applied Social Psychology*, 22: 1030-1040.
- Lance, L.M. (1987). "The effects of interaction with gay persons on attitudes toward homosexuality". *Human Relations*, 40: 329-336.
- Lim, V.K.G. (2002). Gender differences and attitudes towards homosexuality. *Journal of Homosexuality*, 43(1): 85-97.
- Oliver, M.E. - Hyde, J.S. (1995). "Gender differences in attitudes toward homosexuality: A reply to Whitley and Kite". *Psychological Bulletin*, 117: 155-158.
- Pratte, T. (1993). "A comparative study of attitudes toward homosexuality: 1986 and 1991". *Journal of Homosexuality*, 26:77-83.
- Πολίτης, Φ. (2006) *Οι ανδρικές ταυτότητες στο σχολείο: ετεροσεξουαλικότητα ομοφυλοφοβία και μισογυνισμός*. Επίκεντρο.
- Riggle, E.D.B. - Tadlock, B.L. (1999). *Gays and Lesbians in the democratic process: Public policy, public opinion and political representation*. New York: Columbia University Press.
- Sears, D.O. (1986). "College sophomores in the laboratory: Influences of a narrow data base on psychology's view of human nature". *Journal of Personality and Social Psychology*, 51: 515-530.
- Yang, A.S. (1997). "Trends: Attitudes toward homosexuality". *Public Opinion Quarterly*, 61:477-507.

Παράρτημα

Καταγραφή στάσεων απέναντι σε ομοφυλόφιλες/-ους γυναίκες και άνδρες

Η παρούσα έρευνα αφορά την καταγραφή αντιλήψεων και στάσεων απέναντι σε ομοφυλόφιλες/-ους γυναίκες και άνδρες.

Η έρευνα αποσκοπεί στην καταγραφή των πιο κοινών στάσεων, πεποιθήσεων και αντιλήψεων γύρω από την ομοφυλοφιλία ανδρών και γυναικών.

Η συνεργασία σας είναι σημαντική και οι απαντήσεις σας πολύτιμες. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και ανώνυμη. Υπολογίζουμε στο ότι θα μας απαυγήσετε προσωπικά και ειλικρινά.

Το ερωτηματολόγιο απαντάται εύκολα και δεν θα σας πάρει πολύ χρόνο.

Στην επόμενη σελίδα, σας ζητάμε να μας δώσετε ορισμένες πολύ γενικές πληροφορίες για σας, ανώνυμα.

Ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία σας, χωρίς την οποία η έρευνα αυτή, όπως και κάθε κοινωνική έρευνα, θα ήταν αδύνατη.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1 ΦΥΛΟ:

ΓΥΝΑΙΚΑ ΑΝΔΡΑΣ

2 ΗΛΙΚΙΑ:

3 ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ:

Δημόσιος Ιδιωτικός Ελεύθερος Φοιτητής Άνεργος Άλλο
Υπάλληλος Υπάλληλος Επαγγελματίας

4 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:

ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΛΥΚΕΙΟ ΜΕΤΑΛΥΚΕΙΑΚΗ ΤΕΙ ΑΕΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ
ΣΧΟΛΗ

5 ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ:

ΑΓΑΜΗ/ ΑΓΑΜΟΣ ΕΓΓΑΜΗ/ ΔΙΑΓΕΥΓΜΕΝΗ/ ΑΛΛΟ
ΕΓΓΑΜΟΣ ΔΙΑΖΕΥΓΜΕΝΟΣ

6 ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ

7 ΤΟΠΟΣ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ ΕΩΣ 18 ΧΡΟΝΩΝ:

Αθήνα Θεσσαλονίκη Πόλη από Πόλη από Πόλη από Μικρότερη
50.000- 10.000-50.000 5.000-10.000 πόλη
και άνω κατοίκους κατοίκους
κατοίκους

- 9 Έχετε ή είχατε ποτέ κάποια φίλη ή κάποιον φίλο, συγγενή ή σύντροφο η οποία ή ο οποίος ήταν ομοφυλόφιλη/-ος; NAI OXI
- 10 Σεξουαλικός προσανατολισμός
 Ομοφυλόφιλος/-η Ετεροφυλόφιλη/-ος Αμφισεξουαλική/-ός

**Κλίμακα καταγραφής στάσεων απέναντι σε
ομοφυλόφιλες γυναίκες και ομοφυλόφιλους άνδρες**

Παρακαλούμε, σημειώστε κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε

1. Οι λεσβίες δεν μπορούν να ενταχθούν ομαλά (δεν ταιριάζουν) στην κοινωνία μας
 Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
2. Η ομοφυλοφιλία μιας γυναίκας δεν θα πρέπει, σε καμία περίπτωση, να αποτελεί αιτία για διακρίσεις στον εργασιακό χώρο
 Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
3. Η γυναικεία ομοφυλοφιλία είναι καταστρεπτική για την κοινωνία, διότι καταργεί τη βιολογική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα
 Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
4. Η λεσβιακή συμπεριφορά δεν πρέπει να αποδοκιμάζεται
 Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
5. Η γυναικεία ομοφυλοφιλία είναι αμαρτία
 Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
6. Ο αυξανόμενος αριθμός των λεσβιών δείχνει την κρίση των ηθικών αξιών της κοινωνίας μας
 Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
7. Η γυναικεία ομοφυλοφιλία καθαυτή δεν αποτελεί πρόβλημα, εκτός και εάν η κοινωνία την παρουσιάζει ως πρόβλημα
 Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
8. Η γυναικεία ομοφυλοφιλία θέτει σε κίνδυνο πολλούς βασικούς θεσμούς της κοινωνίας μας
 Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ Ούτε συμφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
9. Η γυναικεία ομοφυλοφιλία αποτελεί κατώτερη μορφή έκφρασης της σεξουαλικότητας
 Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
10. Οι λεσβίες είναι αρρωστημένα άτομα
 Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
11. Θα πρέπει να επιτρέπεται σε ομοφυλόφιλα ζευγάρια ανδρών να υιοθετούν παιδιά, όπως επιτρέπεται στα ετεροφυλόφιλα ζευγάρια
 Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
12. Πιστεύω ότι οι ομοφυλόφιλοι άνδρες είναι αηδιαστικοί

- Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
- 13. Δεν θα πρέπει να επιτρέπεται σε ομοφυλόφιλους άνδρες να διδάσκουν στα σχολεία**
Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
- 14. Η ανδρική ομοφυλοφιλία αποτελεί διαστροφή**
Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
- 15. Η ομοφυλοφιλία αποτελεί μια φυσιολογική έκφραση της σεξουαλικότητας των ανδρών**
Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
- 16. Εάν ένας άνδρας έχει ομοφυλοφιλικές τάσεις, πρέπει να κάνει ό,τι μπορεί για να τις ξεπεράσει**
Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
- 17. Δεν θα στενοχωριόμουν ιδιαίτερα, εάν μάθαινα ότι ο γιος μου είναι ομοφυλόφιλος**
Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
- 18. Το σεξ μεταξύ δύο ανδρών δεν είναι καθόλου σωστό**
Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
- 19. Ο γάμος μεταξύ ομοφυλόφιλων ανδρών αποτελεί γελοίο γεγονός**
Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
- 20. Η ανδρική ομοφυλοφιλία είναι ένας διαφορετικός τρόπος ζωής, ο οποίος δεν θα πρέπει να καταδικάζεται**
Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα

Κλίμακα καταγραφής στάσεων απέναντι σε ομοφυλόφιλους άνδρες και ομοφυλόφιλες γυναίκες

Παρακαλούμε, σημειώστε κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε

- 1. Οι ομοφυλόφιλοι άνδρες δεν μπορούν να ενταχθούν ομαλά (δεν ταιριάζουν) στην κοινωνία μας**
Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
- 2. Η ομοφυλοφιλία ενός άνδρα δεν θα πρέπει, σε καμία περίπτωση, να αποτελεί αιτία για διακρίσεις στον εργασιακό χώρο**
Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
- 3. Η ανδρική ομοφυλοφιλία είναι καταστρεπτική για την κοινωνία, διότι καταργεί τη βιολογική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα**
Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
- 4. Η ομοφυλόφιλη ανδρική συμπεριφορά δεν πρέπει να αποδοκιμάζεται**
Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
- 5. Η ανδρική ομοφυλοφιλία είναι αμαρτία**
Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα

6. **Ο αυξανόμενος αριθμός των ομοφυλόφιλων ανδρών δείχνει την κρίση των ηθικών αξιών της κοινωνίας μας**
 Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ Ούτε συμφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
7. **Η ανδρική ομοφυλοφιλία καθυστερεί και αποτελεί πρόβλημα, εκτός και εάν η κοινωνία την παρουσιάζει ως πρόβλημα**
 Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
8. **Η ανδρική ομοφυλοφιλία θέτει σε κίνδυνο πολλούς βασικούς θεσμούς της κοινωνίας μας**
 Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
9. **Η ανδρική ομοφυλοφιλία αποτελεί κατώτερη μορφή έκφρασης της σεξουαλικότητας**
 Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
10. **Οι ομοφυλόφιλοι άνδρες είναι αρρωστημένα άτομα**
 Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
11. **Θα πρέπει να επιτρέπεται σε ομοφυλόφιλες γυναίκες να υιοθετούν παιδιά, όπως επιτρέπεται στα ετεροφυλόφιλα ζευγάρια**
 Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
12. **Πιστεύω ότι οι ομοφυλόφιλες γυναίκες είναι αηδιαστικές**
 Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
13. **Δεν θα πρέπει να επιτρέπεται σε ομοφυλόφιλες γυναίκες να διδάσκουν στα σχολεία**
 Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
14. **Η γυναικεία ομοφυλοφιλία αποτελεί διαστρέφηση**
 Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
15. **Η ομοφυλοφιλία αποτελεί μια φυσιολογική έκφραση της σεξουαλικότητας των γυναικών**
 Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
16. **Εάν μια γυναίκα έχει ομοφυλοφιλικές τάσεις, πρέπει να κάνει ό,τι μπορεί για να τις ξεπεράσει**
 Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
17. **Δεν θα στενοχωριόμουν ιδιαίτερα, εάν μάθαινα ότι η κόρη μου είναι ομοφυλόφιλη**
 Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
18. **Το σεξ μεταξύ δύο γυναικών δεν είναι καθόλου σωστό**
 Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
19. **Ο γάμος μεταξύ ομοφυλόφιλων γυναικών αποτελεί γελοίο γεγονός**
 Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα
20. **Η γυναικεία ομοφυλοφιλία είναι ένας διαφορετικός τρόπος ζωής, ο οποίος δεν θα πρέπει να καταδικάζεται**
 Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα

Η γραφή των αριθμών στο Ιωνικό αλφαβητικό σύστημα αρίθμησης και η χρήση τους σε κείμενα αρχαίων Ελλήνων μαθηματικών

Γεώργιος Η. Μπαραλής

Λέκτορας του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών

Παρουσίαση του συστήματος

Στο αλφαβητικό (Ιωνικό) σύστημα οι αριθμοί παριστάνονται με σύμβολα, τα 24 γράμματα του ελληνικού αλφαβήτου και 3 αρχαϊκά (φοινικικά), το δίγαμμα (\sqsubset), το κόππα (Q) και το σαμπί (T). Το σύμβολο (\sqsubset , ζ), με το οποίο παριστάνεται ο αριθμός 6, προέρχεται σύμφωνα με τον G. Ifrah από το φοινικικό Ουάου (𐤒 , 10^{ος}-9^{ος} αιώνας π.Χ.) και χρησιμοποιήθηκε κατά τον 5^ο αιώνα περίπου π.Χ. από τους Έλληνες με τη μορφή του συμβόλου F (δίγαμμα) (Ifrah, 1985, σελ. 195, 201). Ο S.T. Heath για το ίδιο σύμβολο αναφέρει ότι είναι μια μορφή του συμβόλου F (δίγαμμα), το οποίο τον 7^ο και τον 8^ο αιώνα μ.Χ. κατέληξε να γράφεται ως ζ και στη συνέχεια, επειδή έμοιαζε με το καλλιγραφικό ζ (=στ), ονομάστηκε Στίγμα (Heath, 2001, σελ. 52). Το σύμβολο (Q), με το οποίο παριστάνεται ο αριθμός 90, προέρχεται σύμφωνα με τον G. Ifrah από το φοινικικό Κωφ (𐤒 , 10^{ος}-9^{ος} αιώνας π.Χ.) και χρησιμοποιήθηκε κατά τον 5^ο αιώνα περίπου π.Χ. από τους Έλληνες με τη μορφή του συμβόλου (Q) (Ifrah, 1985, σελ. 195, 201). Ο S.T. Heath αναφέρει ότι το Κόππα = Foph (Q) χρησιμοποιήθηκε ανάμεσα στα γράμματα Π και Ρ για να παραστήσει τον αριθμό 90. Το σύμβολο (T), με το οποίο παριστάνεται ο αριθμός 900, προέρχεται, σύμφωνα με τον G. Ifrah, από το φοινικικό Σαντε (𐤒 , 10^{ος}-9^{ος} αιώνας π.Χ.) και χρησιμοποιήθηκε κατά τον 5^ο αιώνα περίπου π.Χ. από τους Έλληνες με τη μορφή του συμβόλου (M). (Ifrah, 1985, σελ. 195, 201). Ο S.T. Heath αναφέρει ότι το Ssade τοποθετήθηκε από τους Έλληνες στη θέση ύστερα από το Π και γραφόταν ως M ή n . Η μορφή του, που εμφανίζεται σε επιγραφές της Αλικαρνασσού και της Τέως, φαίνεται να προέρχεται από κάποια μορφή του Ssade. Αυτό το T , μετά την εξαφάνισή του από το λογοτεχνικό αλφάβητο, παρέμεινε ως αριθμητικό σύμβολο, λαμβάνοντας τις μορφές M , m , M , m , T , έως ότου τον 15^ο αιώνα έγινε X , το οποίο κατά το δεύτερο ήμισυ του 17^{ου} αιώνα ονομάστηκε sampi είτε λόγω του San που ακολουθούσε το Π είτε λόγω της ομοιότητάς του προς την κυρτή καλλιγραφική μορφή του Π (S.T. Heath, 2001, σελ. 52). Μετά, όμως, από την ανακάλυψη του Αλφαβηταρίου της

Σάμου οι παραπάνω απόψεις έχουν αλλάξει. Ο Ψυχογιός αναφέρει: “ ... το λ του Αλφαβηταρίου της Σάμου είναι το αρχαιότερο σαμπί σε ελληνική επιγραφή: όλες οι υπόλοιπες εμφανίσεις του λ χρονολογούνται μετά το 550 π.Χ. Η χρήση του, άλλωστε, είναι εντελώς περιορισμένη. Έχει εντοπιστεί μόνο σε πέντε επιγραφές, μεταξύ του 550 και του 450 π.Χ., όλες από την Ιωνία, και με φωνητική αξία [SS] που δηλώνεται στις ίδιες περιοχές με ΣΣ: στην Έφεσο, την Κύζικο, την Τέω, την Ερυθραία και την Αλικαρνασσό.” (Ψυχογιός, 2003, σελ. 68-69).

Η αντιστοιχία μεταξύ των γραμμάτων και των αριθμών δίνεται από τον παρακάτω πίνακα:

Σημερινή γραφή	Ιωνική γραφή	Σημερινή γραφή	Ιωνική γραφή	Σημερινή γραφή	Ιωνική γραφή
1	Α α'	10	Ι ι'	100	Ρ ρ'
2	Β β'	20	Κ κ'	200	Σ σ'
3	Γ γ'	30	Λ λ'	300	Τ τ'
4	Δ δ'	40	Μ μ'	400	Υ υ'
5	Ε ε'	50	Ν ν'	500	Φ φ'
6	Ζ ζ'	60	Ξ ξ'	600	Χ χ'
7	Ζ ζ'	70	Ο ο'	700	Ψ ψ'
8	Η η'	80	Π π'	800	Ω ω'
9	Θ θ'	90	Φ ϕ	900	Τ τλ

Αρχικά για τη γραφή των αριθμών χρησιμοποιούνταν τα κεφαλαία γράμματα και αργότερα τα μικρά. Υπάρχουν δύο τρόποι χρησιμοποίησης των γραμμάτων ως αριθμών. Με τον πρώτο τρόπο έβαζαν πάνω από το γράμμα μια οριζόντια παύλα και με το δεύτερο μια οξεία στο πάνω και δεξιό μέρος του αριθμού. Όπου, όμως, δεν υπήρχε σύγχυση ως προς τη γραφή των αριθμών και των γραμμάτων, οι οξείες παραλείπονταν.

Όλοι οι αριθμοί οι μικρότεροι του 1.000 γράφονταν με τρία το πολύ σύμβολα. Για να γράψουν αριθμούς μεγαλύτερους από το 999 χρησιμοποιούσαν διάφορα τεχνάσματα, τα οποία στηρίζονταν σε πολλαπλασιαστικές αρχές. Έτσι, για παράδειγμα, μια μικρή γραμμή κάτω αριστερά από το γράμμα σήμαινε ότι ο αριθμός πολλαπλασιάζεται με το 1000. Επομένως, οι αριθμοί 1000, 2000, ..., 9000 δίνονται από τον παρακάτω πίνακα.

Σημερινή γραφή	1.000	2.000	3.000	4.000	5.000	6.000	7.000	8.000	9.000
Ιωνική γραφή	,α	,β	,γ	,δ	,ε	,ς	,ζ	,η	,θ

Αρα, για να γράψουν αριθμούς μικρότερους του 10.000, χρησιμοποιούσαν

μόνο τέσσερα γράμματα, από τα οποία, μάλιστα, το ψηφίο των χιλιάδων ήταν όπως και των μονάδων, με μοναδική διαφορά το σημάδι του τόνου. Η χρήση αυτή, όπως αναφέρει ο C.B. Boyer, έπρεπε να έχει υποδείξει στους Έλληνες τα πλεονεκτήματα ενός ολοκληρωμένου συστήματος θέσης στη δεκαδική αρίθμηση. Φαίνεται, όμως, ότι δεν εκτίμησαν αρκετά αυτά τα πλεονεκτήματα. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι είχαν ένα παρόμοιο σχήμα στο μυαλό τους, αν χρησιμοποιούσαν τα γράμματα από το α μέχρι το θ για τις μονάδες και τις χιλιάδες, και τοποθετούσαν τα σύμβολα σύμφωνα με την τάξη μεγέθους τους, δηλαδή το μικρότερο στα δεξιά και το μεγαλύτερο στα αριστερά (Boyer, 1991, σελ. 60).

Για να γράψουν μεγαλύτερους αριθμούς χρησιμοποιούσαν το γράμμα $M = 10.000$, τη μυριάδα του παλιού αττικού συστήματος, της οποίας τα πολλαπλάσια

γράφονταν $\overset{\epsilon}{M}, \overset{\beta}{M}, \overset{\gamma}{M}, \overset{\delta}{M}, \dots$, ή $\alpha M, \beta M, \gamma M, \delta M, \dots$. Έτσι, ένα ιωνικό σύμβολο πάνω από το γράμμα M δήλωνε τον πολλαπλασιαστή, οπότε ο αριθμός $\overset{\delta}{M} = 4 \times 10.000 = 40.000$. Ο ίδιος αριθμός, ακόμη, συμβολιζόταν $\delta M = 4 \times 10.000 = 40.000$

(Wilder, σελ. 79). Για παράδειγμα, οι συμβολισμοί $\epsilon M, \overset{\beta}{M}, \overset{\gamma}{M}$, και $\overset{\delta}{M} \gamma$ παριστάνουν αντίστοιχα τους αριθμούς: 50.000, 52.000, 43.000 και 40.003.

Ακόμη, για να παραστήσουν τις μυριάδες, τοποθετούσαν πάνω από το γράμμα (σύμβολο) δύο τελείες. Ο συμβολισμός αυτός χρησιμοποιείται συχνά στα Γεωμετρικά του Ήρωνα. Για παράδειγμα, οι συμβολισμοί $\delta, \ddot{\epsilon}$ και $\ddot{\epsilon}$ παριστάνουν αντίστοιχα τους αριθμούς $4 \times 10.000 = 40.000$, $5 \times 10^4 = 50.000$ και $5.000 \times 10^4 = 50.000.000$.

Ο Ε. Σταμάτης αναφέρει ότι ο αριθμός των μυριάδων αντί να γράφεται πάνω από το M μπορούσε να γραφεί αμέσως δεξιά του M , οπότε και έπρεπε ο αριθμός να χωριστεί με μια τελεία από τον αριθμό της μικρότερης της μυριάδας τάξης. Για παράδειγμα, ο αριθμός $\overset{\delta}{M}$, γωξβ' παριστάνει το 44.483.862 και ο αριθμός $\delta \mu \eta \nu'$, γ ωξβ' παριστάνει το 44.483.862. Την ίδια αρχή εφαρμόζαν στο τετράγωνο της μυριάδας, όταν αναφέρονταν σε ακόμη μεγαλύτερους αριθμούς.

Αν ένας αριθμός εκτός από τις μυριάδες περιείχε και άλλους αριθμούς μικρότερης τάξης, αυτοί γράφονταν δεξιά του γράμματος M ή και ακόμη μπορούσε να παραλειφθεί το γράμμα M , να γραφεί τελεία στη θέση του και να ακολουθήσει ο μικρότερος αριθμός της μυριάδας. Έτσι, οι συμβολισμοί $\sigma \alpha, \beta \nu \delta$ και $\epsilon \tau \lambda \zeta, \eta \chi \xi \beta$ παριστάνουν αντίστοιχα τους αριθμούς 2.702.454 και 53.378.662. Οποιοσδήποτε αριθμός γραφόταν από τα αριστερά προς τα δεξιά με φθίνουσα τάξη μεγέθους. Ο τρόπος αυτός εφαρμόζόταν στην ευρωπαϊκή Ελλάδα. Σε επιγραφές της Μικράς Ασίας παρατηρείται το φαινόμενο να διατάσσονται τα γράμματα με αλφαβητική σειρά, ενώ αρκετές φορές η διάταξη είναι και μεικτή. Έτσι, ο αριθμός 111 γραφόταν PIA ή AIP ή PAI (Heath, 2001, σελ. 56).

Παραδείγματα γραφής των αριθμών στο αλφαβητικό σύστημα αρίθμησης:

- 1) ο αριθμός ογ' παριστάνει το 73
- 2) ο αριθμός φμη' παριστάνει το 548
- 3) ο αριθμός ψΦθ' παριστάνει το 799
- 4) ο αριθμός ,η τκδ' παριστάνει το 8.324
- 5) ο αριθμός ,β αε' παριστάνει το 2.015
- 6) ο αριθμός $\overset{\#}{\mathbf{M}}$,γ χπη' παριστάνει το 403.688
- 7) ο αριθμός $\overset{w}{\mathbf{M}}$,ε ζ' παριστάνει το 545.007
- 8) ο αριθμός $\overset{w}{\mathbf{M}}$,ς σοε' παριστάνει το 3.496.275

Οι μεγάλοι αριθμοί, όπως είναι τα εκατομμύρια, τα δισεκατομμύρια, τα τρισεκατομμύρια κ.τ.λ., ασκούσαν πάντοτε μια γοητεία σε κάθε άνθρωπο οποιασδήποτε ηλικίας. Στο αλφαβητικό σύστημα αρίθμησης ήταν δύσκολο να γραφούν τόσο μεγάλοι αριθμοί. Παρ' όλα αυτά, όμως, αναπτύχθηκαν τρόποι γραφής μεγάλων αριθμών από τον Αρχιμήδη, τον Απολλώνιο και άλλους, οι οποίοι χρησιμοποίησαν και διαφορετικούς συμβολισμούς.

Ο Απολλώνιος ο Περγαίος ανέπτυξε ένα σύστημα «τετράδων» για να εκφράσει μεγάλους αριθμούς χρησιμοποιώντας κάτι ανάλογο με τους εκθέτες της μιας μυριάδας. Οι τετράδες του ονομάζονταν μυριάδες απλές, διπλές, τριπλές κ.ο.κ. Ο Πάππος περιγράφει στο τελευταίο τμήμα του βιβλίου II της *Μαθηματικής Συλλογής* του ένα αριθμητικό σύστημα που μάλλον ήταν του Απολλωνίου. Στο έργο αυτό ο αριθμός $5.462.360.064 \times 10^6$ γράφεται μ^{γ} ,ε υξβ μ^{β} ,γ x μ^{α} ,ς υ, όπου μ^{γ} , μ^{β} και μ^{α} είναι αντίστοιχα η τρίτη, η δεύτερη και η πρώτη δύναμη της μυριάδας (Boyer, 1991, σελ. 141).

Ο Νικόλαος Ραβδάς (14^{ος} αι. μ.Χ.) έδωσε μια άλλη, λιγότερο πρακτική μέθοδο συμβολισμού των διαδοχικών δυνάμεων του 10.000. Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, ένα ζευγάρι από τελείες πάνω από τα συνηθισμένα αριθμητικά σύμβολα δήλωνε το πλήθος των μυριάδων, ενώ η διπλή μυριάδα συμβολιζόταν με δύο ζεύγη από τελείες, το ένα πάνω από το άλλο, η τριπλή μυριάδα με τρία ζεύγη κ.ο.κ. Για παράδειγμα:

$$\overset{\cdot\cdot}{\eta} = 80.000, \quad \overset{\cdot\cdot}{\omicron} = 70 (10.000)^2, \quad \overset{\cdot\cdot}{\sigma} = 200 (10.000)^3.$$

Στα έργα του Αρχιμήδη που έχουν χαθεί υπήρχε και ένα βιβλίο αριθμητικού περιεχομένου αφιερωμένο στον Ζεύξιππο. Για το έργο αυτό γνωρίζουμε από τον ίδιο τον Αρχιμήδη ότι πραγματευόταν την *κατονόμαξιν των αριθμών* και ανέπτυξε το σύστημα που ονομαζόταν *Αρχαί* και το οποίο συναντάμε στον *Ψαμμίτη*. Στο έργο αυτό ο Αρχιμήδης εκφράζει αριθμούς μεγαλύτερους από εκείνους

που μπορούσαν να γραφούν με το συνηθισμένο ελληνικό συμβολισμό, δηλαδή αριθμούς μέχρι τον τεράστιο αριθμό που παριστάνεται από τη μονάδα η οποία ακολουθείται από 80.000 εκατομμύρια εκατομμυρίων ψηφία. Το έργο «Ο Ψαμμίτης» είναι ουσιαστικά μια πραγματεία που περιγράφει πώς θα μπορούσε να υπολογιστεί το πλήθος των κόκκων της άμμου αν το σύμπαν ήταν γεμάτο με άμμο, πώς, δηλαδή, μπορεί κανείς να γράψει μεγάλους αριθμούς και να κάνει πράξεις με αυτούς.

Η μέθοδος λειτουργεί στη βάση των οκτάδων: $10.000^2 = 100.000.000 = 10^8$, και όλοι οι αριθμοί από τον 1 μέχρι και τον 10^8 σχηματίζουν την πρώτη τάξη. Ο τελευταίος αριθμός, 10^8 , της πρώτης τάξης θεωρείται ως η μονάδα της δεύτερης τάξης, η οποία αποτελείται από όλους τους αριθμούς μεταξύ 10^8 ή 100.000.000, και 10^{16} ή 100.000.000². Όμοια, ο αριθμός 10^{16} θεωρείται ως η μονάδα της τρίτης τάξης, η οποία αποτελείται από όλους τους αριθμούς από τον 10^{16} μέχρι τον αριθμό 10^{24} κ.τ.λ.

Στον Ψαμμίτη, επίσης, ο Αρχιμήδης δίνει ένα κανόνα που είναι ισοδύναμος με το σημερινό τύπο

$$\alpha^v \cdot \alpha^m = \alpha^{v+m}$$

Για να χρησιμοποιήσουν αυτό τον κανόνα στον υπολογισμό, για παράδειγμα, του «σ' επί ψ'» (200 επί 700), προσδιόριζαν πρώτα τους πυθμένες 2 και 7 των σ' και ψ' αντίστοιχα βρίσκοντας το γινόμενο τους, 14, και μετά με τον κανόνα του Αρχιμήδη $10^2 \cdot 10^2 = 10^4$, οπότε το γινόμενο βγαίνει ότι είναι 14 μυριάδες (Σταμάτη, Ε., «Αρχιμήδους Άπαντα», τόμ. Β', σελ. 180-215).

Στο αλφαβητικό σύστημα αρίθμησης υπάρχουν αρκετά μειονεκτήματα αλλά και πλεονεκτήματα.

Τα βασικά του μειονεκτήματα είναι:

1. Η αδυναμία του συστήματος να εκφράσει απεριόριστα μεγάλους αριθμούς, αφού, για να γίνει αυτό, θα έπρεπε να δημιουργούνται συνεχώς νέα σύμβολα.
2. Οι σχέσεις ανάμεσα σε διάφορους αριθμούς δεν ήταν απόλυτα ξεκάθαρες. Αυτό, για παράδειγμα, σημαίνει ότι δεν υπήρχε φανερός συσχετισμός ανάμεσα στους αριθμούς τρία (γ'), τριάντα (λ') και τριακόσια (τ').
3. Μπορούσε να λειτουργεί χωρίς το μηδέν, επειδή δεν χρησιμοποιούσε την αξία θέσης.
4. Οι προσθέσεις και οι αφαιρέσεις των πολλαπλασίων δεν εμφάνιζαν ομοιότητες μεταξύ τους. Για παράδειγμα, αν και γνώριζαν ότι η πρόσθεση του 3 με το 5 δίνει 8, αυτό δεν τους βοηθούσε να καταλάβουν ότι προσθέτοντας το 30 με το 50 παίρνουμε 80.
5. Η έλλειψη κλασματικών παραστάσεων αντίστοιχων με τα δικιά μας δεκαδικά κλάσματα.

Τα βασικά του πλεονεκτήματα είναι:

1. Η αναπαράσταση των αριθμητικών ψηφίων βασιζόταν στα γράμματα της αλφαβήτου, οπότε ήταν αρκετή η γνώση μιας μόνο ακολουθίας συμβόλων, παρόλο που και αυτό από μόνο του μπορούσε να οδηγήσει σε πολλές συγχύσεις.

2. Όλοι οι αριθμοί πάνω από το 999 μπορούσαν να αναπαριστώνται με τρία το πολύ σύμβολα.
3. Το σύστημα χαρακτηρίστηκε από τον C.B. Boyer ως η μεγαλύτερη μεμονωμένη πρόοδος που έγινε ποτέ στην αρίθμηση και την πρακτική αριθμητική.
4. Εξυπηρετούσε όλες τις ανάγκες μέτρησης της εποχής και ήταν εξίσου αποτελεσματικό με το δικό μας σύγχρονο αριθμητικό σύστημα για τους συνήθεις υπολογισμούς.

Η χρήση των γραμμάτων για την παράσταση των αριθμών στο αλφαβητικό σύστημα αρίθμησης δεν ήταν επωφελής για την ανάπτυξη της άλγεβρας, γιατί δεν έδινε τη δυνατότητα να χρησιμοποιούνται τα γράμματα για την παράσταση απροσδιόριστων ποσοτήτων ή αγνώστων, όπως γίνεται σήμερα.

Έχει υποστηριχτεί ότι, επειδή το σύστημα αρίθμησης αποθάρρυνε την έρευνα στον κόσμο των αριθμών, οι Έλληνες μαθηματικοί προόδευαν στον τομέα της Γεωμετρίας.

Τα κλάσματα και οι μεικτοί αριθμοί

Το αλφαβητικό σύστημα αρίθμησης παρουσίαζε αδυναμία στη χρήση των κλασμάτων. Για να γράψουν τις κλασματικές μονάδες, αφαιρούσαν την *παύλα* (αν έγραφαν με *παύλα* τον αριθμό) και τόνιζαν το τελευταίο γράμμα του αριθμού ή τοποθετούσαν δύο τόνους πάνω στο τελευταίο γράμμα του αριθμού.

Για παράδειγμα, τις παρακάτω κλασματικές μονάδες: $\frac{1}{5}$, $\frac{1}{16}$ και $\frac{1}{78}$ τις έγραφαν αντίστοιχα:

$$\begin{aligned} \epsilon', \iota\epsilon' \text{ και } \sigma\eta' \text{ αν } \bar{\epsilon} = 5, \bar{\iota\epsilon} = 16 \text{ και } \overline{\sigma\eta} = 78 \text{ ή} \\ \epsilon'', \iota\epsilon'' \text{ και } \sigma\eta'' \text{ αν } \epsilon' = 5, \iota\epsilon' = 16 \text{ και } \sigma\eta' = 78 \end{aligned}$$

Τα κλάσματα τα έγραφαν στην αρχή επηρεασμένοι από το αιγυπτιακό σύστημα αρίθμησης ως άθροισμα εναδικών κλασμάτων. Έτσι, για να γράψουν κλάσματα με αριθμητή μικρότερο του παρονομαστή, διασπούσαν το κλάσμα σε άθροισμα κλασματικών μονάδων. Η παράθεση των κλασμάτων σημαίνει πρόσθεση αυτών χωρίς το πρόσημο *συν*. Έτσι, τις παρακάτω κλασματικές ισότητες σε σύγχρονη μορφή:

$$\frac{5}{6} = \frac{1}{2} + \frac{1}{3}, \quad \frac{5}{7} = \frac{1}{2} + \frac{1}{7} + \frac{1}{14} \quad \text{θα τις έγραφαν:} \quad \frac{5}{6} = \frac{1}{2} \frac{1}{3} \text{ και } \frac{5}{7} = \frac{1}{2} \frac{1}{7} \frac{1}{14}. \quad \text{Άρα:}$$

το κλάσμα $\frac{5}{6}$ θα το έγραφαν $\beta' \gamma'$ και το $\frac{5}{7}$ θα το έγραφαν $\beta' \zeta' \iota\delta'$.

Για το κλάσμα $\frac{2}{3} = \frac{1}{2} \frac{1}{3}$ χρησιμοποιούσαν τα σύμβολα ω' και β ενώ για το

$\frac{1}{2}$ χρησιμοποιούσαν το σύμβολο L' ή C' . Επίσης, για τις κλασματικές μονάδες

χρησιμοποιούσαν αρκετές φορές τις εκφράσεις «πέμπτο μέρος» για το $\frac{1}{5}$ «τριακοσιοστό μέρος» για το $\frac{1}{300}$ κ.τ.λ.

Αργότερα τα κλάσματα τα έγραφαν με διάφορους τρόπους ως ζευγάρια αριθμών. Έτσι, ο αριθμός ια'μζ'' παριστάνει το κλάσμα $\frac{11}{47}$.

Αρκετές φορές σημειώναν πρώτα τον αριθμητή με ένα τόνο και δίπλα του μια ή δυο φορές τον παρονομαστή διπλά τονισμένο. Ο αριθμός νζ' πε'' πε'' παριστάνει το κλάσμα $\frac{57}{85}$.

Ένας άλλος τρόπος ήταν αυτός σύμφωνα με τον οποίο έγραφαν πάνω τον παρονομαστή και κάτω τον αριθμητή χωρίς τη σημερινή διαχωριστική γραμμή του κλάσματος, όπως οι αριθμοί $\eta', \mu\alpha'$ και $\psi\eta'$ παριστάνουν αντίστοιχα τα κλάσματα $\frac{5}{8}$, $\frac{37}{41}$ και $\frac{375}{708}$. Αυτός ο τρόπος γραφής των κλασμάτων, με τον αριθμητή κάτω από τον παρονομαστή, αντιστράφηκε κατά το τέλος της αλεξανδρινής εποχής.

Όταν υπάρχουν κλασματικές μονάδες, τότε αυτές γράφονται δεξιά από τον αριθμό και σε ίσες αποστάσεις. Ο αριθμός $12 \frac{3}{4} = 12 \frac{1}{2} \frac{1}{4}$ γράφεται: ιβ L' δ'.

Ο Αρίσταρχος ο Σάμιος για τα κλάσματα έγραφε ολογράφως τον αριθμητή και αριθμητικά τον παρονομαστή. Έτσι, για παράδειγμα, το κλάσμα $\frac{3}{64}$ το έγραφε: «τρια ξδ'».

Ο Αρχιμήδης έγραφε πρώτα τον αριθμητή και στη συνέχεια τον παρονομαστή, αλλά με ένα τόνο στο τελικό ψηφίο. Το κλάσμα $\frac{10}{71}$ το έγραφε: ι'οα' και τον αριθμό $2,334\frac{1}{4}$ τον έγραφε: β τλδ' δ'.

Ο Ήρων ο Αλεξανδρεύς έγραφε τον αριθμητή και δεξιότερα την κλασματική μονάδα δύο φορές. Έτσι, για παράδειγμα, το κλάσμα $\frac{2}{5}$ το έγραφε: β̄ ε'ε' και το κλάσμα $\frac{7}{11}$ το έγραφε: ζ̄ ια'ια'. Επίσης, ο Ήρων τα κλάσματα τα εκφράζει και σε «λεπτά», δηλαδή «μέρη». Το κλάσμα $\frac{5}{17}$ το έγραφε: ιζ'ιζ' ε̄ δηλαδή «μέρη» (ή λεπτά) των δεκάτων εβδόμων «πέντε».

Ο Διόφαντος έγραφε πρώτα τον παρονομαστή του κλάσματος και ως εκθέ-

τη την κατάλληλη κατάληξη «ων», «ος», «ον», «α» και μετά τον αριθμητή. Έτσι το κλάσμα $\frac{9}{7}$ το έγγραφε: ζ^{ων} θ̄ δηλαδή των εβδομών τα εννέα. Το πέμπτο μέρος, δηλαδή το $\frac{1}{5}$, το έγγραφε ε^{ον}, και ο αριθμός 4 γραφόταν δ^{ος}.

Αν ένας μεικτός αριθμός είχε ως κλασματικό μέρος το $\frac{1}{2}$ ή το $\frac{2}{3}$ τότε έγγραφαν τον ακέραιο αριθμό κανονικά και στη συνέχεια το ειδικό σύμβολο γι' αυτά τα κλάσματα. Αν ο αριθμός ήταν ο $136 \frac{1}{2}$ αυτός θα γραφόταν: ρλς L', και αν ο αριθμός ήταν ο $474 \frac{2}{3}$ αυτός θα γραφόταν: υοδ ω' ή υοδ β̄. Άλλος τρόπος γραφής των μεικτών αριθμών ήταν εκείνος βάσει του οποίου έγγραφαν πρώτα το πλήθος των μονάδων και στη συνέχεια το κλάσμα. Έτσι, ο αριθμός $13 \frac{27}{14}$ γραφόταν: μονάδες ιγ̄ και λεπτά κζ̄ ιδ'ιδ' ή μονάδες ιγ̄ και λεπτά ιδ'ιδ' κζ̄.

Επειδή σε αρκετές περιπτώσεις η γραφή των κλασμάτων μπορούσε να οδηγήσει σε παρανοήσεις, αφού, π.χ., το λδ' μπορεί να ερμηνευτεί ως το $\frac{1}{34}$ αλλά και ως το $30 \frac{1}{4}$, οι αρχαίοι Έλληνες για την πραγματική αξία του αριθμού βασίζονταν, όπως και οι Βαβυλώνιοι, στα συμφραζόμενα του κειμένου για την αποφυγή τέτοιων προβλημάτων.

Η γραφή των αριθμών στο αλφαβητικό σύστημα αρίθμησης σε κείμενα αρχαίων Ελλήνων μαθηματικών

Στη συνέχεια παραθέτουμε ενδεικτικά αποσπάσματα από τα έργα των αρχαίων Ελλήνων μαθηματικών Αρίσταρχου του Σάμιου και Αρχιμήδη στα οποία χρησιμοποιείται το αλφαβητικό σύστημα αρίθμησης.

Ο Αρίσταρχος ο Σάμιος έζησε περίπου το διάστημα 310-230 π.Χ. Το μόνο από τα γραπτά έργα του που έχει διασωθεί ακέραιο είναι η πραγματεία του «Περί μεγεθών και αποστημάτων Ηλίου και Σελήνης». Η πραγματεία γράφτηκε κατά τα μέσα του 3^{ου} π.Χ. αιώνα και αποτελεί την πρώτη προσπάθεια του ανθρώπου να απομακρύνει τη Γη από το κέντρο του Σύμπαντος και να μελετήσει τον Ήλιο, τη Σελήνη και τα άλλα ουράνια σώματα. Το έργο αποτελείται από 6 υποθέσεις και 18 γεωμετρικές προτάσεις, από τις οποίες θα παρουσιάσουμε τη 18^η.

17'.

Ἡ γῆ πρὸς τὴν σελήνην ἐν μείζονι μὲν λόγῳ ἐστὶν ἢ ὅν (ἔχει) $\overline{M}\theta\psi\beta$ πρὸς $\overline{M}\theta\phi\zeta$, ἐν ἐλάσσονι δὲ ἢ ὅν $\overline{M}\zeta$ πρὸς $\zeta\omega\nu\theta$.

15 Ἐστω γὰρ γῆς μὲν διάμετρος ἡ Α, σελήνης δὲ ἡ Β· ἡ Α ἄρα πρὸς τὴν Β μείζονα λόγον ἔχει ἢ ὅν τὰ ρη πρὸς τὰ μυ, ἐλάσσονα δὲ ἢ ὅν τὰ ξ πρὸς ιθ· καὶ ὁ ἀπὸ τῆς Α ἄρα κύβος πρὸς τὸν ἀπὸ τῆς Β κύβου μείζονα λόγον ἔχει ἢ ὅν $\overline{M}\theta\psi\beta$ πρὸς $\overline{M}\theta\phi\zeta$, ἐλάσσονα δὲ ἢ ὅν $\overline{M}\zeta$ πρὸς $\zeta\omega\nu\theta$. ὅτι δὲ ὁ ἀπὸ τῆς Α κύβος πρὸς τὸν ἀπὸ τῆς Β κύβου, οὕτως ἐστὶν ἡ γῆ πρὸς τὴν σελήνην· ἡ γῆ ἄρα πρὸς τὴν σελήνην μείζονα μὲν λόγον ἔχει ἢ ὅν $\overline{M}\theta\psi\beta$ πρὸς $\overline{M}\theta\phi\zeta$, ἐλάσσονα δὲ ἢ ὅν $\overline{M}\zeta$ πρὸς $\zeta\omega\nu\theta$.

Απόδοση στα νέα ελληνικά:

Πρόταση 18^η

Ο λόγος της γης προς τη σελήνη είναι μεγαλύτερος του $\frac{125,971}{79,507}$ και μικρότερος του $\frac{21,600}{6,859}$.

Απόδειξη

Αν Α είναι η διάμετρος της γης και Β η διάμετρος της σελήνης, τότε ο λόγος της Α προς τη Β είναι μεγαλύτερος του $\frac{108}{43}$ και μικρότερος του $\frac{60}{19}$ (Πρόταση 17^η). Επομένως, ο λόγος του κύβου της Α προς τον κύβο της Β είναι μεγαλύτερος του $\frac{125,971}{79,507}$ και μικρότερος του $\frac{21,600}{6,859}$. Είναι δε ο λόγος του κύβου της Α προς τον κύβο της Β ίσος με το λόγο της σφαίρας της γης προς τη σφαίρα της σελήνης. Άρα, ο λόγος της σφαίρας της γης προς τη σφαίρα της σελήνης είναι μεγαλύτερος του $\frac{125,971}{79,507}$ και μικρότερος του $\frac{21,600}{6,859}$.

Ο Αρχιμήδης (287-212 π.Χ.) ζούσε στις Συρακούσες, ήταν γιος του αστρονόμου Φειδία, είχε στενές σχέσεις με τον βασιλιά Ιέρωνα και με τον γιο του Γέλωνα, και θεωρείται ένας από τους μεγαλύτερους μαθηματικούς της αρχαιότητας. Έγραψε πολλά έργα, τα οποία θεωρούνται μνημεία μαθηματικής έκφρασης. Από το έργο του Αρχιμήδη «Κύκλου Μέτρησις» παραθέτουμε το ακόλουθο απόσπασμα από την πρόταση 3, όπου γίνεται χρήση του αλφαβητικού συστήματος αρίθμησης:

διὰ τοῦτο οὖν ἡ AH πρὸς [τὴν]
 5 $HΓ$ ἐλάσσονα λόγον ἔχει ἤπερ $\beta \gamma$ ἰά' πρὸς $\psi\alpha'$, ἡ δὲ $ΑΓ$
 11 242 πρὸς τὴν $ΓΗ$ ἐλάσσονα ἢ ὅν $\gamma\eta'$ $L' \delta'$ πρὸς $\psi\alpha'$. δίχα ἡ ὑπὸ
 $ΓΑΗ$ τῆ $A\Theta$ ἢ $A\Theta$ ἄρα διὰ τὰ αὐτὰ πρὸς τὴν $\ThetaΓ$ ἐλάσ-
 σονα λόγον ἔχει ἢ ὅν $\beta \gamma$ δ' $L' \delta'$ πρὸς $\psi\alpha'$ ἢ ὅν $\alpha\omega\kappa\gamma'$ πρὸς $\sigma\mu'$.
 ἑκατέρα γὰρ ἑκατέρας δ' $\epsilon\gamma'$. ὥστε ἡ $ΑΓ$ πρὸς τὴν $Γ\Theta$ ἢ
 10 ὅν $\alpha\omega\lambda\eta'$ θ' ἰά' πρὸς $\sigma\mu'$. ἔτι δίχα ἡ ὑπὸ $\ThetaΑΓ$ τῆ $ΚΑ$ · καὶ
 ἡ $ΑΚ$ πρὸς τὴν $ΚΓ$ ἐλάσσονα [ἄρα] λόγον ἔχει ἢ ὅν $\alpha\zeta'$ πρὸς
 $\xi\zeta'$. ἑκατέρα γὰρ ἑκατέρας ἰά' μ' . ἡ $ΑΓ$ ἄρα πρὸς [τὴν] $ΚΓ$
 ἢ ὅν $\alpha\theta'$ ζ' πρὸς $\xi\zeta'$. ἔτι δίχα ἡ ὑπὸ $ΚΑΓ$ τῆ $ΛΑ$ · ἡ $ΑΛ$ ἄρα
 πρὸς [τὴν] $ΛΓ$ ἐλάσσονα λόγον ἔχει ἢ ὅν τὰ $\beta\iota\zeta'$ ζ' πρὸς $\xi\zeta'$,
 15 ἡ δὲ $ΑΓ$ πρὸς $ΓΛ$ ἐλάσσονα ἢ τὰ $\beta\iota\zeta'$ δ' πρὸς $\xi\zeta'$.

Απόδοση στα νέα ελληνικά:

Γι' αυτό, λοιπόν, $AH : HG < \frac{291}{780}$ και $AG : GH < 3,013 \frac{3}{4} : 780$. Αν διχοτομηθεί η γωνία GAH από την $A\Theta$, τότε για τους ίδιους λόγους $A\Theta : \ThetaΓ < 5,924 \frac{3}{4} : 780$ και $A\Theta : \ThetaΓ < 1,823 : 240$, γιατί οι αριθμοί 1.823 και 240 είναι τα $\frac{7}{13}$ αντίστοιχα των αριθμών $5,924 \frac{3}{4}$ και 780. Άρα $AG : Γ\Theta < 1,838 \frac{9}{11} : 240$. Αν διχοτομηθεί ακόμη η γωνία $\ThetaΑΓ$ από την $ΚΑ$, θα είναι ακόμη και $AK:KG < 1.007:66$ γιατί οι αριθμοί 1.007 και 66 είναι τα $\frac{11}{40}$ αντίστοιχα των αριθμών $3,661 \frac{9}{11}$ και 240. Άρα $AG : ΚΓ < 1,009 \frac{1}{6} : 66$. Αν διχοτομηθεί ακόμη η γωνία $ΚΑΓ$ από την $ΛΑ$ θα είναι $AL:LG < 2,016 \frac{1}{6} : 66$ και $AG:ΓΛ < 2,017 \frac{1}{4} : 66$. (Σταμάτη, Ε., *Αρχιμήδους Άπαντα*, τόμ. Α', Μέρος Β', σελ. 222-227).

Συμπεράσματα

Οι Έλληνες για τις καθημερινές ανάγκες τους χρειάζονταν ένα εύχρηστο σύστημα αρίθμησης και για το λόγο αυτό ανέπτυξαν δύο τρόπους γραφής των αριθμών. Στα παλαιότερα χρόνια χρησιμοποιούσαν το Ακροφωνικό (Ηρωδιανικό) σύστημα και αργότερα το Ιωνικό αλφαβητικό σύστημα αρίθμησης.

Το αλφαβητικό σύστημα αρίθμησης θεωρείται ένα από τα πιο τελειοποιημένα συστήματα αρίθμησης ως την επικράτηση του Ινδοαραβικού συστήματος, το οποίο και χρησιμοποιείται μέχρι σήμερα. Δημιουργήθηκε από τους Έλληνες της Ιωνίας γύρω στα μέσα του 5^{ου} π.Χ. αιώνα. Είναι δεκαδικό σύστημα αρίθμησης και δεν έχει ειδικό σύμβολο για το μηδέν.

Η πρώτη παρουσίαση των αριθμητικών συμβόλων εμφανίζεται σε επιγραφές και σε παπύρους που έχουν βρεθεί στην Αλικαρνασσό, στην Αθήνα και στην Αίγυπτο. Το αλφαβητικό σύστημα αρίθμησης χρησιμοποιείται επίσης από την εποχή των Πτολεμαίων σε επιγραφές και σε νομίσματα. Όλοι οι αριθμοί γράφονται χρησιμοποιώντας είκοσι επτά διαφορετικά σύμβολα. Για τους μεγάλους αριθμούς χρησιμοποιούσαν διάφορα τεχνάσματα, τα οποία στηρίζονταν σε πολλαπλασιαστικές αρχές. Για να παραστήσουν τα κλάσματα και τους μεικτούς αριθμούς χρησιμοποίησαν διάφορους τρόπους.

Το αλφαβητικό σύστημα αρίθμησης, πολύ πιο απλό στην αναγραφή μεγάλων αριθμών, θα εκτοπίσει το παλαιότερο ακροφωνικό και από το 100 μ.Χ. περίπου αποτελεί το μοναδικό αριθμητικό σύστημα γραφής, το οποίο διατηρήθηκε ακόμη και σε ολόκληρη τη βυζαντινή εποχή.

Από την αρχαιότητα μέχρι το τέλος του Μεσαίωνα το αλφαβητικό σύστημα αρίθμησης έπαιξε ένα σημαντικό ρόλο στην Εγγύς Ανατολή και σε όλη την ανατολική Μεσόγειο, τον ίδιο σημαντικό με εκείνον που έπαιξε το ρωμαϊκό σύστημα στη Δύση. Στα πρώτα μεταχριστιανικά χρόνια υιοθετήθηκε από τους χριστιανούς της Αιγύπτου, τους κατοίκους της Συρίας και της Μεσοποταμίας και λίγο αργότερα από τους μουσουλμάνους λογιστές.

Βιβλιογραφία

- Boyer, B.C. (revised by Uta C. Merzbach) (1991), *A History of Mathematics*, John Wiley & Sons, Inc.
- Cajori, F. (1928), *A History of Mathematical Notations*, Volume 1: *Notations in Elementary Mathematic*, La Salle, Ill., Open Court.
- Διόφαντος (1995), *Απαντα 3 Ελληνικά I*, Κάκτος.
- Flegg, G. (1984), *Numbers: Their History and Meaning*, Harmondsworth, Penguin.
- Heath, T.L. (2001), *Ιστορία των ελληνικών μαθηματικών*, τόμ. I, Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης, Αθήνα.
- Heath, T.L. (2005), *Αρίσταρχος ο Σάμιος ο Αρχαίος Κοπέρνικος* (μτφρ. Θ. Γραμμένος), Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ., Αθήνα.
- Hughes, M. (2002), *Τα παιδιά και η έννοια των αριθμών* (μτφρ. Ματούλα Σταφυλίδου, επιμ. Στέλλα Βοσνιάδου), Gutenberg, Αθήνα.
- Ibrah, G. (1985), *Παγκόσμια Ιστορία των Αριθμών*, Σμυρνωτιάκης, Αθήνα.
- Κηπουρός, Χ. (1995), *Ήρωνος Αλεξανδρέως Ονόματα Γεωμετρικών όρων Γεωμετρικά*, Ε.Μ.Ε, Αθήνα.

- Loria, G. (1971), *Η Ιστορία των Μαθηματικών*, τόμ. 1^{ος}, Ε.Μ.Ε., Αθήνα.
- Menninger, K. (1992), *Number Words and Number symbols, A Cultural History of Numbers*, Dover Publications, INC., New York.
- Οικονόμου, Η. (1976), *Γραμματική Αρχαίας Εβραϊκής*, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα.
- Oystein, Ore (1967), *Invitation to Number Theory*, The Mathematical Association of America. New Mathematical Library.
- Smith, D.E., *History of Mathematics*, vol. II, Dover Publications, INC, New York.
- Σταμάτης, Ε. (1970), *Αρχιμήδους Άπαντα*, Εκδόσεις Τεχνικού Επιμελητηρίου της Ελλάδος, τόμοι Α', Β', Αθήνα.
- Σταμάτης, Ε. (1975), *Απολλώνιου Κωνικά*, Εκδόσεις Τεχνικού Επιμελητηρίου της Ελλάδος, τόμος Α', Αθήνα.
- Σταμάτης, Ε. (1979), *Ελληνικά Μαθηματικά*, Εταιρεία των Φίλων του Λαού, Αθήνα.
- Wilder, L.R. *Εξέλιξη των μαθηματικών εννοιών*, The Open University, Π. Κουτσουμπός.
- Ψυχογιός, Δ. (2003), *Οι Λέξεις και οι Αριθμοί*, Καστανιώτη, Αθήνα.

Η συμβολή της Εκκλησίας στην παιδεία κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας

Βασίλειος Παπαβρόντος

Δάσκαλος

Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια της υποδούλωσης των Ελλήνων στους Τούρκους η ελληνική παιδεία δεν έπαψε να υφίσταται ούτε σταμάτησε η ανάπτυξη του ελληνικού πολιτισμού. Και είναι ακριβώς αυτή η ελληνική παιδεία που θα διασώσει το ελληνικό έθνος.¹

Η διαφορά με την προηγούμενη περίοδο έγκειται στο γεγονός της προσωρινής μεταφοράς της ελληνικής παιδείας στη Δύση και πιο συγκεκριμένα στην Ιταλία. Σε αυτή τη χώρα η ελληνική παιδεία άνθισε μεταξύ των γνήσιων και φυσικών φορέων της και δημιούργησε το φαινόμενο του ελληνικού διαφωτισμού κατά τη διάρκεια της Τουρκοκρατίας.²

Οι φορείς της παιδείας στην Τουρκοκρατία

Πολύς λόγος έχει γίνει για το πνευματικό σκοτάδι και την αδράνεια στην οποία είχε περιπέσει ο υπόδουλος λαός, γεγονός που δεν αληθεύει ουσιαστικά. Στην πραγματικότητα, σε αυτή την κατάσταση βρισκόταν το πλατύ στρώμα του λαού, το οποίο αδυνατούσε, τουλάχιστον στην αρχή, να λάβει μία κάποια σχολική παιδεία. Αυτή η κατάσταση δεν ήταν καινούρια, καθώς και πριν την πτώση του Βυζαντίου ο λαός βρισκόταν σε παρόμοια πνευματική κατάσταση.³ Επιπλέον, την ίδια περίοδο στη Δύση, η οποία μάλιστα έχει τόσο πολύ θεωρηθεί ως η εποχή της Αναγέννησης, η κατάσταση δεν ήταν διαφορετική για το λαό. Η λαϊ-

1 Μεταλληνός, Γ., Τουρκοκρατία. «Το γένος των ορθοδόξων» στην οθωμανική αυτοκρατορία, στο Μπέγζος, Μ. κ.ά., *Η Ορθοδοξία ως κληρονομιά: Β' Η Ορθόδοξη Εκκλησία σε Ανατολή και Δύση*, Πάτρα: ΕΑΠ 2001, σ. 195.

2 Ζαχαρόπουλος, Νίκος Γ., *Η παιδεία στην Τουρκοκρατία*, τ. Α', Θεσσαλονίκη: Π. Πουρναράς 1983, σ. 33.

3 Μεταλληνός, Γ., Τουρκοκρατία – «Το γένος των ορθοδόξων» στην οθωμανική αυτοκρατορία, στο Μπέγζος, Μ., κ.ά., *Η Ορθοδοξία ως κληρονομιά: Β' Η Ορθόδοξη Εκκλησία σε Ανατολή και Δύση*, Πάτρα: ΕΑΠ 2001, σ. 196.

κή παιδεία βρισκόταν σε πολύ χαμηλό επίπεδο.⁴

Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό πως η παιδεία του ελληνικού δεν νεκρώθηκε κατά την Τουρκοκρατία, όπως δεν νεκρώθηκε και η υπόλοιπη ζωή του Γένους. Ο ελληνικός λαός διατήρησε τη δίψα του για μάθηση με έντονο τρόπο και συναίσθημα.⁵ Υπήρξαν πολλά τα πρόσωπα που αποτέλεσαν τους φορείς της ελληνικής παιδείας είτε στην Ελλάδα είτε εκτός των γεωγραφικών ορίων της.

Η κατάσταση της σχολικής παιδείας στους τελευταίους βυζαντινούς χρόνους και τους πρώτους χρόνους μετά την πτώση δεν είναι ιδιαίτερα σαφής εξαιτίας της έλλειψης πηγών. Εντούτοις, θεωρείται βέβαιο πως στα μεγάλα αστικά κέντρα λειτουργούσαν κάποια «κοινά σχολεία», τα οποία είχαν έναν μικρό αριθμό μαθητών και δασκάλων, οι οποίοι μάλιστα αμείβονταν από τις εύπορες οικογένειες.⁶

Η έλλειψη πληροφοριών από εκείνη την εποχή είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία δύο εκτιμήσεων οι οποίες θεωρούνται σήμερα από ένα μεγάλο μέρος επιστημόνων ανακριβείς. Η πρώτη εκτίμηση αφορά την ύπαρξη μεγάλων και περιλαμπρών ακαδημιών, που παρείχαν υψηλής στάθμης παιδεία. Η δεύτερη εκτίμηση σχετίζεται με την έλλειψη συστηματικής σχολικής παιδείας και τείνει στην απομυθοποίηση του θρύλου του «κρυφού σχολείου».⁷

Το ζήτημα του «κρυφού σχολείου» αποτέλεσε ένα θέμα προς συζήτηση και αντιπαράθεση. Είναι αλήθεια πως το «κρυφό σχολείο» είναι ατεκμηρίωτο ιστορικά, αλλά θα πρέπει να επισημάνουμε πως έχει μια υπόσταση μέσα στο πλαίσιο της εξής ερμηνείας: Η οργανωμένη παιδεία της εποχής ήταν αδύνατη εκείνη την εποχή και το κενό της αναπληρωνόταν από την ανεπίσημη και ταπεινή φροντίδα της Εκκλησίας στους νάρθηκες των ναών και τις μονές.⁸

Η συστηματική δίωξη της ελληνικής παιδείας από τους Τούρκους δεν έχει αποδειχτεί επίσημα. Βέβαια, κάτι ανάλογο μπορούσε να συμβαίνει σε τοπικό επίπεδο, αλλά δεν είχε μαζικό χαρακτήρα. Πιο συγκεκριμένα, κάθε πασάς μπορούσε να λειτουργήσει όπως εκείνος ήθελε και με βάση τις προσωπικές του διαθέσεις. Με αυτό τον τρόπο, η παράδοση του «κρυφού σχολείου» αποδεικνύει τη συνεχή προσπάθεια να διατηρηθεί η ελληνική μόρφωση και παιδεία μέσα στις δυσμενείς συνθήκες της Τουρκοκρατίας. Παράλληλα, μέσα σε αυτόν το θρύλο κρύβεται όλο το μεγαλείο της ελληνικής φυλής κατά την εποχή της Τουρκοκρατίας, καθώς σε αυτόν κρύβεται ο πνευματικός δυναμισμός του έθνους και οι ελπίδες του για απελευθέρωση.⁹

Πριν αναφερθούμε στη συμβολή της Εκκλησίας στη διαμόρφωση της ελληνικής παιδείας στη δύσκολη περίοδο της Τουρκοκρατίας, θα πρέπει να αναφερθούμε και σε άλλους φορείς, οι οποίοι πολλές φορές σχετίζονταν με την Εκ-

4 Μεταλληνός, Γ., ό.π.

5 Μεταλληνός, Γ., ό.π.

6 Μεταλληνός, Γ., ό.π.

7 Μεταλληνός, Γ., ό.π.

8 Μεταλληνός, Γ., ό.π.

9 Ζαχαρόπουλος, Νίκος, Γ., *Η παιδεία στην Τουρκοκρατία*, τ. Α', Θεσσαλονίκη: Π. Πουρναράς 1983, σ. 37.

κλησία με ποικίλους τρόπους, είτε εξαιτίας της διαφοροποίησής τους προς αυτήν είτε εξαιτίας της σύμπλευσής τους σε διάφορα ζητήματα.

Τα χρόνια που ακολούθησαν την άλωση της Κωνσταντινούπολης και ήδη πριν από αυτήν πολλοί λόγιοι της Ανατολής είχαν ήδη μετακινηθεί προς τη Δύση. Ο λόγος της μετακίνησης αυτής συνίστατο στο γεγονός πως οι λόγιοι ήθελαν να βρουν ένα καταλληλότερο κλίμα για την καλλιέργεια του πνεύματος και την ανάπτυξη των γραμμάτων και των τεχνών. Εξαιτίας των δυσμενών πολιτικών συνθηκών στην Ανατολή είχαν πάψει πια να υφίστανται εκείνες οι προϋποθέσεις που θα συνηγορούσαν στην ανάπτυξη της παιδείας. Οι πόλεις άρχισαν να κατακτώνται η μία μετά την άλλη και η ίδια η Κωνσταντινούπολη είχε τον κίνδυνο προ των πυλών της.¹⁰

Ο φόβος για μία πιθανή πτώση της Πόλης και συνακόλουθη αναστολή στην ανάπτυξη των γραμμάτων και των τεχνών είχε ως αποτέλεσμα τη φοβερή φυγή των Ελλήνων λογίων από την Ανατολή στη Δύση. Τελικά, δεν είχαν άδικο και αυτή η φυγή αποτέλεσε το προανάκρουσμα της τρομερής πτώσης. Ενδεικτικά αναφέρουμε πως μεταξύ των λογίων που εγκατέλειψαν την Ανατολή για να πάνε στη Δύση ήταν ο Χρυσολωράς, οι Αργυρόπουλοι, ο Βησσαρίων, ο Μουσουρός κ.ά.¹¹

Παράλληλα με τη μετακίνηση των λογίων, η οποία επέφερε αναστάτωση στην παιδεία, απομακρύνθηκαν από τα ελληνικά πνευματικά κέντρα και οι πλούσιες οικογένειες, οι οποίες παρείχαν τα υλικά μέσα για την ανάπτυξη της παιδείας, μαζί με τα παιδιά τους. Με αυτό τον τρόπο έλειψαν από τις ελληνικές περιοχές οι δάσκαλοι και οι μαθητές.¹²

Οι λόγιοι οι οποίοι απέμειναν στη Δύση καθώς και εκείνοι που επέστρεψαν μετά την πτώση της Πόλης δεν ήταν πολλοί. Εντούτοις, ήταν ικανοί να συνεισφέρουν στη διατήρηση μιας υποτυπώδους παιδείας, προκειμένου να δημιουργηθεί σταδιακά μία σειρά από λόγιους, οι οποίοι συνέβαλαν στην αναγέννηση των γραμμάτων του 17ου και του 18ου αιώνα.¹³ Παράλληλα, διατηρήθηκε μέσα στον ίδιο το λαό η τάση προς την παιδεία. Σε αυτό συνέβαλαν οι κληρικοί, οι οποίοι ασχολούνταν εκ των πραγμάτων με την παιδεία, και κατάφεραν να επωμιστούν επάξια την ανάπτυξη και τη διάδοσή της δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο το έδαφος για να εμφανιστούν οι, έστω λιγοστοί, αξιόλογοι φορείς της.¹⁴ Οι πληροφορίες που έχουμε για τους δασκάλους αυτών των σχολείων είναι πολύ λίγες και δυστυχώς δεν διασώθηκαν κάποια ονόματα.¹⁵

Το πνευματικό επίπεδο των πρωτεργατών της παιδείας ήταν πολύ υψηλό, καθώς οι περισσότεροι είχαν πραγματοποιήσει τις σπουδές τους στη Δύση, σε

10 Ό.π., σ. 34.

11 Ό.π., σ. 35.

12 Ό.π., σ. 35.

13 Ό.π., σ. 36.

14 Ό.π.

15 Ό.π., σ. 38.

μορφωτικά κέντρα όπως αυτά της Βενετίας, της Πάντοβας, της Φλωρεντίας και της Ρώμης. Οι Έλληνες λόγιοι ασχολήθηκαν κυρίως με τη φιλοσοφία.¹⁶

Βέβαια, όλη αυτή η δραστηριότητα αναπτύσσεται μέσα στους κόλπους της Εκκλησίας κατά κύριο λόγο. Αυτό συνέβαινε, γιατί η Εκκλησία διέθετε τα κύρια όργανα της παιδείας, δηλαδή τους κληρικούς και τις απαραίτητες δυνατότητες προκειμένου να αναπτυχθούν τα σχετικά με την παιδεία. Αυτά ήταν τα χρήματα, τα βιβλία, τα τυπογραφεία, οι αίθουσες διδασκαλίας, οι ναοί, τα σχολικά κτίρια, η προστασία και η εποπτεία.¹⁷ Το αποτέλεσμα είναι το πνεύμα που διακατέχει την παιδεία να είναι εκκλησιαστικό και συντηρητικό και η κύρια προσπάθειά της είναι να υπηρετήσει τα θεολογικά γράμματα και να διαμορφώσει ηθικοπλαστικά τον άνθρωπο.¹⁸

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τα διδακτικά μέσα

Οι άνθρωποι που ασχολήθηκαν με την παιδεία αντιλήφθηκαν από πολύ νωρίς πως δεν ήταν δυνατό να πραγματοποιηθεί οποιαδήποτε πρόοδος στον τομέα της, αν δεν υπήρχαν βιβλία διδασκαλίας. Έγινε μία σημαντική προσπάθεια για να καλυφθούν οι διδακτικές ανάγκες με τη συγγραφή γραμματικών και λεξικών, μεταφράστηκαν βιβλία λογίων της Δύσης, εκπονήθηκαν μελέτες ποικίλης θεματολογίας, όπως θεολογικές, φυσικές, ιστορικές κ.ά.¹⁹

Για την κάλυψη αυτής της βασικής ανάγκης, δηλαδή της ύπαρξης βιβλίων, χρειάζονταν τυπογραφεία, τα οποία ιδρύθηκαν μέσα στον ελληνικό χώρο, αλλά και εκτός αυτού, όπως στη Βενετία, τη Βιέννη, το Βουκουρέστι, το Ιάσιο, τη Ρώμη, τη Λειψία, τη Σμύρνη κ.α. Φυσικά, δεν πρέπει να ξεχνάμε το τυπογραφείο στην Κωνσταντινούπολη, το οποίο ανήκε στο Οικουμενικό Πατριαρχείο.²⁰

Στη διδασκαλία εξαιρετικά σπάνια χρησιμοποιήθηκαν διδακτικά μέσα για την ανάπτυξη της παιδείας. Τα πιο συνήθη ήταν χάρτες και κάποια υποτυπώδη εποπτικά μαζί με κάποιες ιδέες που είχαν οι δάσκαλοι. Είναι εμφανής η πενιχρότητα των εποπτικών μέσων και μια εικόνα μάς δίνει γι' αυτό το γεγονός ο Ρήγας στο βιβλίο του «Φυσικής Απάνθισμα».²¹

Παράλληλα, πρέπει να πούμε πως η απόκτηση των αγαθών της παιδείας ήταν επίπονη εξαιτίας δύο βασικών λόγων. Ο ένας ήταν η ανυπαρξία μέσων όπως ήταν το χαρτί, η μελάνη, τα βιβλία –οι μαθητές είχαν την υποχρέωση να αντιγράφουν-, η έλλειψη στέγης, τροφής και θέρμανσης. Ο δεύτερος λόγος ήταν η αυστηρότητα η οποία χαρακτήριζε το έργο της παιδείας.²²

Η απόσταση μεταξύ δασκάλου και μαθητή ήταν μεγάλη και οι σχέσεις τους

16 Ό.π., σ. 39.

17 Ό.π., σ. 41.

18 Ό.π.

19 Ό.π., σ. 46.

20 Ό.π., σ. 47.

21 Ό.π.

22 Ό.π., σ. 48.

θύμιζαν περισσότερο σχέσεις κυρίου με δούλους. Οι ποινές ήταν βαρύτερες και όταν επιβάλλονταν στους μαθητές αποτελούσαν πολύ συχνά το λόγο της εγκατάλειψης των σπουδών. Ενδεικτικό είναι πως ο μαθητής, αν δεν ήταν επιμελής, υποχρεωνόταν να παραμείνει νησιτικός μέχρι το απόγευμα και να γελοιοποιείται από τους συμμαθητές τους. Ο ίδιος ο Κοραΐς ενθυμούμενος τα μαθητικά του χρόνια περιγράφει με τα μελανότερα χρώματα τον δάσκαλό του στη Σμύρνη, τον Ιερόθεο Δενδρινό.²³

Οι διάφορες σχολές δεν ακολουθούσαν ενιαίο πρόγραμμα και, φυσικά, δεν χρησιμοποιούσαν τις ίδιες μεθόδους. Στα μικρά παιδιά δίδασκαν την ανάγνωση, συνήθως από την *Οκτάηχο* ή τους *Ψαλμούς*, ενώ τη γραφή «επί του αβακίου». Σε μεγαλύτερα παιδιά διδάσκονταν επιλεγμένα αρχαίοι συγγραφείς και εκκλησιαστικοί πατέρες. Κύριο εντρύφημά τους ήταν ο Όμηρος. Επίσης, διδάσκονταν *Λογική* και *Μαθηματικά*, ενώ το μεγαλύτερο μέρος καλυπτόταν από θεολογικά κείμενα, την Αγία Γραφή, τους Πατέρες της Εκκλησίας και μερικά ιστορικά εκκλησιαστικά κείμενα.²⁴

Η συμβολή της Εκκλησίας

Η παιδεία κατά την πρώτη εποχή της Τουρκοκρατίας (15ος-16ος αιώνας) ακολούθησε τη γενική κατάσταση όλων των πραγμάτων. Εξαιτίας της δημογραφικής και οικονομικής ύφεσης, κυρίως τα πρώτα 150 χρόνια, η παιδεία έφτασε σε πολύ άσχημο σημείο. Είναι πραγματικά γεγονός πως το επίπεδο της γνώσης είχε πέσει δραματικά. Είδαμε ήδη τους λόγους που ευθύνονταν για αυτή την κάμψη και οι οποίοι ήταν η φυγή των λογίων στη Δύση, η δημογραφική φθορά και η οικονομική δυσπραγία.²⁵

Η Εκκλησία, η οποία αποτέλεσε τον ηγέτη στις δύσκολες αυτές ώρες, μαζί με τις κοινότητες διέσωσαν την ελληνική παιδεία. Η ελληνική γλώσσα αποτέλεσε την κυρίαρχη γλώσσα σε ολόκληρο το ρωμαϊκό μιλαέτι. Αποτέλεσε τη γλώσσα της Εθναρχίας, της λατρείας και της θεολογίας, ενώ παράλληλα συνεχίστηκαν να χρησιμοποιούνται οι τοπικές γλώσσες στους υπόλοιπους ορθόδοξους λαούς. Αυτός ήταν ο σημαντικότερος λόγος εξαιτίας του οποίου οι υπόδουλοι ορθόδοξοι λαοί επιβίωσαν.²⁶

Σε αυτή την περίοδο η Εκκλησία συμβάλλει τα μέγιστα στην ενίσχυση της παιδείας με την ίδρυση της Πατριαρχικής Σχολής στην Πόλη το 1454, με πρωτοβουλία του πατριάρχη Γενναδίου Σχολάριου. Πρόκειται για το πρωιμότερο εκπαιδευτικό ίδρυμα που ιδρύθηκε από την Εκκλησία και που θα αποτελέσει την απαρχή των συνεχών ενεργειών της Εκκλησίας για τη διάσωση της ελληνικής παιδείας.²⁷

23 Ό.π., σ. 48-49.

24 Ό.π., σ. 49.

25 Μεταλληνός, ό.π., σ. 196.

26 Μεταλληνός, Γ., ό.π., σσ. 196-197.

27 Μεταλληνός, Γ., ό.π., σ. 197.

Με την επιστροφή πολλών λογίων που είχαν σπουδάσει στην Εσπερία από τα μέσα του 16ου αιώνα και εξής η παιδεία άρχισε να ενισχύεται. Αυτοί οι λόγιοι άρχισαν να διδάσκουν σιγά σιγά και να ιδρύουν σχολές, σε συνάρτηση πάντοτε με τις υπάρχουσες τοπικές δυνατότητες.²⁸

Μία σημαντική χρονική στιγμή ήταν η απόφαση συνόδου που έγινε υπό τον Οικουμενικό πατριάρχη Ιερεμία Β΄ τον Τρανό (1593), η οποία καθόριζε οι μητροπολίτες να είναι υπεύθυνοι για τη φροντίδα της ίδρυσης σχολείων και γενικότερα να υποστηρίζουν την παιδεία στις επαρχίες τους. Αυτό αποτελεί την πρώτη επίσημη πράξη της Ορθόδοξης Εκκλησίας για την ανάπτυξη της σχολικής παιδείας. Η απόφαση της συνόδου ήταν επίσημη και φανερή, και δείχνει ακριβώς πως το «κρυφό σχολείο» ανήκει στη σφαίρα του θρύλου.²⁹

Η απόφαση της συνόδου αυτής είχε καρπούς τελικά, καθώς τα σχολεία άρχισαν να πολλαπλασιάζονται και άρχισαν να εμφανίζονται οι πρώτοι μεγάλοι ευεργέτες του Γένους, οι οποίοι χρηματοδότησαν την ίδρυση σχολείων στον ελλαδικό χώρο και το χώρο της διασποράς.³⁰

Από τα μέσα του 19ου αιώνα η κατάσταση θα γίνει πιο ευνοϊκή για το χώρο της παιδείας. Πολλοί ήταν οι λόγιοι που οδήγησαν στην αύξηση του ζήλου για τη μόρφωση και τον πολλαπλασιασμό των σχολείων, όπως η κοινοτική οργάνωση, η ανάπτυξη του εμπορίου, η βελτίωση του κοινωνικού επιπέδου και η διάδοση των βιβλίων που τυπώνονταν στα ελληνικά τυπογραφεία της Ευρώπης.³¹

Από τις αρχές του 18ου αιώνα άρχισαν να γίνονται διάσημα στο χώρο της παιδείας η Ακαδημία, το Μουσείον, το Ελληνομουσείον, το Σχολείον και η Σχολή. Επίσης, δημιουργήθηκαν σημαντικές σχολές στα Γιάννενα, τη Θεσσαλονίκη, το Άγιο Όρος, τη Μοσχόπολη, την Πάτμο, το Μεσσολόγγι, τη Σίφνο, την Αθήνα, τη Δημητσάνα, τις Κυδωνίες, τη Χίο, τη Σμύρνη κ.α.³²

Η επίδραση της Εκκλησίας στους υπόλοιπους ορθόδοξους λαούς

Στη Βουλγαρία η κατάσταση παρουσίαζε μία καθυστέρηση στην εξάπλωση των σχολείων, γεγονός που συνδεόταν με την επιβράδυνση στην ανάπτυξη της αστικής τάξης. Η βουλγαρική γραμματεία παρέμεινε φτωχή μέχρι και τα μέσα του 18ου αιώνα. Το κενό αυτό ήρθε να αναπληρώσει η ελληνική παιδεία με διάφορα έργα, όπως αυτό του Δαμασκηνού Στουδίτη, που είχαν και τη μεγαλύτερη διάδοση από τα τέλη του 16ου αιώνα. Ουσιαστικά, αυτά τα κείμενα υπήρξαν για δυόμισι περίπου αιώνες τα κατηχητικά εγχειρίδια του βουλγαρικού λαού, εμποτιζοντάς τον με την ησυχαστική παράδοση του ελλη-

28 Μεταλληνός, Γ., ό.π.

29 Μεταλληνός, Γ., ό.π.

30 Μεταλληνός, Γ., ό.π.

31 Μεταλληνός, Γ., ό.π.

32 Μεταλληνός, Γ., ό.π.

νικού Γένους.³³

Τα ελληνικά σχολεία, που οργανώνονταν σε όλη την Οθωμανική Αυτοκρατορία, παρέμεναν ανοιχτά για τα παιδιά όλων των χριστιανών ανεξαρτήτως. Αυτό ίσχυε και στη Σερβία, με κάποιου είδους μεγαλύτερη αυτοτέλεια. Ήδη από τα τέλη του 18ου αιώνα η κατάσταση άρχισε να αλλάζει εξαιτίας της άνοδου του εθνικισμού στην επαρχία της Βουλγαρίας. Υπήρξε μία σύγκρουση ανάμεσα στους ελληνιστές και τους ανθελληνιστές με αποτέλεσμα την επικράτηση των δεύτερων, οι οποίοι δεν συμπαθούσαν την ελληνική παιδεία, αλλά αντιθέτως προτιμούσαν τη ρωσική. Αυτή η κίνηση ενισχύθηκε αργότερα με την ανάπτυξη της παπικής Ουνίας και του πανσλαβισμού. Αυτό συνέβη κατά τα μέσα του 19ου αιώνα, αλλά μόνο στη Βουλγαρία, καθώς οι Σέρβοι παρέμειναν πιστότεροι στην ελληνική παιδεία και διατήρησαν καλύτερες σχέσεις με τους Έλληνες.³⁴

Η σύγκρουση των ιδεών

Η Εκκλησία, η οποία ουσιαστικά αποτελούσε τον Εθνάρχη του ελληνικού έθνους, εκείνη την περίοδο είχε να αντιμετωπίσει πολλά άλλα ζητήματα πέρα από την εν γένει εκπαίδευση του έθνους. Αυτά τα θέματα σχετίζονταν με τις νέες πνευματικές εξελίξεις της Δύσης, αλλά και τις σχέσεις με τις υπόλοιπες χριστιανικές ομολογίες της Δύσης. Η Εθνάρχουσα Εκκλησία ηγήθηκε του αγώνα κατά της διάδοσης των κακοδοξιών της Δύσης στην ορθόδοξη Ανατολή. Η δυτική Εκκλησία προσπάθησε να εκμεταλλευτεί τη δύσκολη κατάσταση στην οποία είχε περιέλθει το ελληνικό έθνος.

Η Ορθόδοξη Εκκλησία προστάτευσε και νουθέτησε με κάθε τρόπο το ποιμνίο της, το οποίο βρισκόταν στα όρια της δικαιοδοσίας της, αλλά παράλληλα προστάτευσε και τον υπόλοιπο ορθόδοξο κόσμο, που βρισκόταν στη δικαιοδοσία ρωμαϊκών πατριαρχείων και των σλαβικών χωρών. Η δράση του Οικουμενικού Πατριαρχείου επεκτάθηκε σε πολλές δραστηριότητες, όπως κήρυγμα, συγγραφή, σύνδοδοι κ.ά., και άφησε παρακαταθήκη που καθόρισε τις σημερινές σχέσεις μας με τη χριστιανοσύνη της Δύσης.³⁵

Το Οικουμενικό Πατριαρχείο αντιμετώπισε με δραστικό τρόπο τις δυτικές προπαγάνδες τόσο από τη μεριά των καθολικών όσο και από τη μεριά των προτεσταντών. Οι δυτικές ομολογίες έστειλαν ιεραποστόλους, τους λεγόμενους μισσιονάριους, οι οποίοι με συγκεκριμένους τρόπους δράσης προσπαθούσαν να επιβληθούν στην Ανατολή. Με αυτό τον τρόπο δημιουργούσαν επισκοπές, μοναστήρια, σχολεία, βιβλία, νοσοκομεία, τυπογραφεία κ.ά. Η ιδεολογική βάση αυτής της προσηλυτιστικής δραστηριότητας των παπικών στηριζόταν στην πεποίθηση πως οι ορθόδοξοι ήταν οι μεγαλύτεροι αιρετικοί.³⁶

33 Μεταλληνός, Γ., ό.π.

34 Μεταλληνός, Γ., ό.π., σ. 198.

35 Μεταλληνός, Γ., ό.π., σ. 203.

36 Μεταλληνός, Γ., ό.π., σ. 204.

Το αποτέλεσμα της προσηλυτιστικής δραστηριότητας των δυτικών έφερε τα αντίθετα από τα αναμενόμενα αποτελέσματα, γιατί οδηγούσε σε ένα «γενιτισαρισμό» απέναντι στη χριστιανική Δύση. Η παπική Ουνία, που ήταν μία ενωτική κίνηση που στηριζόταν από το πανίσχυρο Τάγμα των Ιησουιτών, στόχευε στην επέκταση του παπικού πρωτείου εξουσίας. Με βάση αυτό το γεγονός, μπορεί να εξηγηθεί γιατί δημιουργήθηκε αντιδυτική συμπεριφορά, η οποία έφτανε τα όρια του φανατισμού και της μισαλλοδοξίας με ενέργειες όπως, για παράδειγμα, το κάψιμο βιβλίων.³⁷

Βέβαια, η κατάσταση γινόταν ακόμη πιο δυσχερής για το Οικουμενικό Πατριαρχείο, γιατί η Υψηλή Πύλη είχε κάθε λόγο να ενισχύει αυτή τη διάσταση με τη Δύση. Η Πύλη ανέπτυξε διπλωματικές σχέσεις με τις δυτικές δυνάμεις, γεγονός καταστροφικό για τη ζωτική πορεία του Οικουμενικού Πατριαρχείου σε συνδυασμό με τις μηχανορραφίες των παπικών και των προτεσταντών. Η μόνη φωτεινή στιγμή υφίσταται κατά την ανάπτυξη θεολογικού διαλόγου με τους λουθηρανούς το 16ο αιώνα και ένα μέρος των αγγλικανών στις αρχές του 18ου αιώνα.³⁸

Ένα άλλο σοβαρό ζήτημα ήταν αυτό της εμφάνισης του Διαφωτισμού, ο οποίος με τις ριζοσπαστικές του τάσεις ήταν ένα ξένο σώμα μέσα στην ελληνική κοινωνία και παράδοση. Δεδομένου ότι έλειπαν οι προϋποθέσεις εκείνες που θα δημιουργούσαν το κατάλληλο έδαφος για να ριζώσει ο Διαφωτισμός, ήταν αναμενόμενο να υπάρξει μία σύγκρουση παρά μία ενσωμάτωση. Ένα σημαντικό στοιχείο που εισήγαγε ο Διαφωτισμός ήταν η αδιαφορία απέναντι στα θρησκευτικά ζητήματα, στάση που δεν ταίριαζε με την ορθόδοξη παράδοση της ρωμαϊκής κοινωνίας.³⁹

Το ίδιο το Οικουμενικό Πατριαρχείο δεν ήταν δυνατόν να αποδεχτεί τις νέες ανατρεπτικές ιδέες με ιδιαίτερη ευκολία. Οι λόγιοι της διασποράς ήταν οι κύριοι εκφραστές του κινήματος του Διαφωτισμού και εξέφραζαν τις νέες ιδέες, που πολλές φορές αποτελούσαν ανατροπές της παράδοσης. Η Εκκλησία, ως θεματοφύλακας αυτής της παράδοσης, προσπαθούσε να τη διατηρήσει. Υπήρξαν πολλές περιπτώσεις, ακόμα και μέσα στους κόλπους του ίδιου του Οικουμενικού Πατριαρχείου, που είναι δηλωτικές της παρουσίας συντηρητικών και φιλελεύθερων τάσεων, όπως αυτές του Μεθόδιου Ανθρακίτη και του Βεναμίν του Λέσβιου.⁴⁰

Συμπεράσματα

Διαπιστώσαμε πως κατά την περίοδο που ακολούθησε την άλωση η κατάσταση στην παιδεία, όπως άλλωστε και σε όλους τους υπόλοιπους τομείς των υποδομών, ήταν δραματική. Παρ' όλα αυτά, η ελληνική παιδεία κατάφερε να α-

37 Μεταλληνός, Γ., ό.π.

38 Μεταλληνός, Γ., ό.π.

39 Μεταλληνός, Γ., ό.π.

40 Μεταλληνός, Γ., ό.π., σ. 205.

να γεννηθεί από την τέφρα της και να αναπτυχθεί σε τέτοιο σημείο, που οδήγησε στην πνευματική αναγέννηση αλλά και στην προετοιμασία για την πολιτική αναγέννηση του Έθνους. Η Εκκλησία έπαιξε πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτή τη δύσκολη στιγμή ενισχύοντας την παιδεία με κάθε μέσο, όπως συγκρότηση σχολείων και σχολών, εκτύπωση βιβλίων και τόσα άλλα.

Παρ' όλα αυτά, η εξάπλωση της παιδείας και η συστηματικότερη διάδοση της γνώσης δεν εξελίχθηκε χωρίς προβλήματα, καθώς οι νέοι λόγιοι που επέστρεψαν από τη Δύση, πέρα του ότι βοήθησαν στο φωτισμό του Γένους, συντέλεσαν μαζί με την Εκκλησία στον ιδεολογικό διϋσμό. Αυτό συνέβη εξαιτίας της αντιπαράθεσης με την ορθόδοξη λαϊκή παράδοση. Αυτό αποτέλεσε το κυριότερο πρόβλημα του 18ου αιώνα, δηλαδή η σύγκρουση της ανθρωπιστικής σκέψης με τον ορθόδοξο στοχασμό.⁴¹ Οι ζυμώσεις αυτής της εποχής θα οδηγούσαν σε νέες ατραπούς την ελληνική εκπαίδευση του ελεύθερου ελληνικού κράτους.

Βιβλιογραφία

- Γιαννακόπουλος, Αν., *Ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*, τόμ. 6: *Η εκπαίδευση στην περίοδο της Τουρκοκρατίας*, Αθήνα 2001.
- Ζαχαρόπουλος, Νίκος Γ., *Η παιδεία στην Τουρκοκρατία*, τ. Α', Θεσσαλονίκη: Π. Πουρναράς 1983.
- Ιερά Σύνοδος της Εκκλησίας της Ελλάδος, Ειδική Συνοδική Επιτροπή Πολιτιστικής Ταυτότητας: *Η συμβολή της εκκλησίας και του ιερού κλήρου εις την διαμόρφωση της νεοελληνικής ταυτότητας*, Αθήνα 2005.
- Καραθανάσης, Αθ. Ε., *Η Ορθόδοξη Εκκλησία κατά τους αγώνες του Έθνους*, Εκκλησία, Μάρτιος 2006.
- Μεταλληνός, Γ., Τουρκοκρατία – «Το γένος των ορθοδόξων» στην οθωμανική αυτοκρατορία, στο Μπέγζος, Μ. κ.ά, *Η Ορθοδοξία ως κληρονομιά: Β' Η Ορθόδοξη Εκκλησία σε Ανατολή και Δύση*, Πάτρα: ΕΑΠ 2001.

41 Μεταλληνός, Γ., ό.π., σ. 198.

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΔΟΕ

Πρόεδρος:

Μπράτης Δημήτρης

Αντιπρόεδρος:

Μαντάς Κομνηνός

Γενικός Γραμματέας:

Οικονόμου Τριαντάφυλλος

Ειδικός Γραμματέας:

Κουμανζέλης Παναγιώτης

Οργανωτικός Γραμματέας:

Πετράκης Σταύρος

Ταμίας:

Τσιάκος Βασίλειος

Υπεύθυνος Τύπου και Δημοσίων Σχέσεων:

Κικινής Αθανάσιος

Υπεύθυνος Υλικού & Βιβλιοθήκης:

Ρηνάκη Αικατερίνη

Υπεύθυνος Εκδόσεων:

Χαζίρης Μιχάλης

Μέλη:

Ρέππα Ντίνα

Παπλωματάς Κων/νος

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΙΠΕΜ - ΔΟΕ

Πρόεδρος:

Εμβαλωτής Τάσος

Αντιπρόεδρος:

Αναγνωστάκης Δημήτρης

Γενικός Γραμματέας:

Γεωργόπουλος Σωτήρης

Ταμίας:

Τσένου Δήμητρα

Μέλη:

Γιαννόγκονα Αθηνά

Γκουμάς Φίλιππος

Μενδώνης Πέτρος



ΔΙΑΝΕΜΕΤΑΙ ΔΩΡΕΑΝ



ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

Νίκης 33, 1ος όροφος
Τ.Κ. 105.57 Αθήνα
Τηλ.: 210 - 3314837
Fax : 210 - 3212785

E-mail: info@ipem-doe.gr και mail@ipem-doe.att.sch.gr
<http://www.ipem-doe.gr> και <http://www.ipem.gr>