

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΟ ΒΗΜΑ

ΤΕΥΧΟΣ

2

ΜΑΪΟΣ 2003

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΙΠΕΜ

Πρόεδρος - Επιστημονικός Διευθυντής

Γεώργιος Ηλ. Δήμου

Πρύτανης

Αντιπρόεδρος

Μιχάλης Γ. Χαζίρης

Γραμματέας

Στρατής Δ. Χατζηδημητρίου

Ταμίας

Χαράλαμπος Α. Κόκκινος

Μέλη

Λαμπρίνα Χ. Γιώτη

Δημήτριος Ι. Ζωγόγιαννης

Κωνσταντίνος Γ. Παπλωματάς

Επιστημονικός Συνεργάτης

Αναστάσιος Χ. Εμβλωτής

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ Δ.Ο.Ε.

Πρόεδρος

Βασίλειος Ι. Παληγιάννης

Αντιπρόεδρος

Νικόλαος Π. Τζαβάρας

Γεν. Γραμματέας -

Οργανωτικός Γραμματέας

Χαράλαμπος Α. Λιακόπουλος

Ταμίας - Ειδικός Γραμματέας -

Υπεύθυνος Τύπου & Δημ. Σχέσεων

Χαράλαμπος Α. Κόκκινος

Μέλη

Θανάσης Χ. Γκεσούλης

Γιώργος Β. Γαλάνης

Θωμάς Γ. Καραγιάννης

Πολυζώης Χ. Μπαμπούρας

Δημήτρης Γ. Μπράτης

Μιχάλης Γ. Χαζίρης

Χρήστος Γ. Χρήστου

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ

ΤΕΥΧΟΣ

2

ΜΑΪΟΣ 2003

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγικό Σημείωμα

Οδηγίες για τους συγγραφείς

Α' ΜΕΡΟΣ

Σελ.

Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας, Αθανάσιος Βέρδης:

Γονείς, Εταίροι στην Εκπαίδευση:

Απόψεις Ελλήνων Γονέων υπό τη Σύγχρονη Προβληματική 5-23

Νικήτας Πατινιώτης, Έλση Ντολιοπούλου, Ελένη Θωμά:

Πώς βλέπουν οι γονείς το Ολοήμερο Σχολείο 24-43

Παναγιώτης Σ. Αναστασιάδης:

Διαμόρφωση Πλαισίου για την Εισαγωγή των Νέων Εκπαιδευτικών

Τεχνολογιών στα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών

Τμημάτων του Ελληνικού Πανεπιστημίου 44-54

Ευαγγελία Γαλανάκη:

Ο δάσκαλος και η μοναξιά: Η οπτική γωνία του παιδιού 55-64

Γιώργος Νικολάου:

Δίγλωσσα Προγράμματα Σπουδών: Τυπολογία και ο επιστημονικός

διάλογος σχετικά με τη σκοπιμότητα εφαρμογής τους 65-78

Διονύσης Γουβιάς:

*Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης σε μαθητές και ενήλικες:
Αποσαφηνίσεις, εκπαιδευτικές πρακτικές και χρήσιμη
βιβλιογραφία 79-94*

Λαμπρίνα Γιώτη:

*Εκπαιδευτικοί και Ευρωπαϊκή Ενοποίηση: Σχέση εθνικής
και ευρωπαϊκής ταυτότητας 95-107*

Θεόδωρος Γούπος:

*Αξιολόγηση των προτάσεων των εκπαιδευτικών της
προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας
εκπαίδευσης για τη διαμόρφωση σωστής περιβαλλοντικής
συμπεριφοράς και τη δημιουργία και καλλιέργεια
περιβαλλοντικής συνείδησης.....108-127*

Β' ΜΕΡΟΣ

Παληγιάννης Βασίλειος:

Σχολικά βιβλία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 128-129

Παπαντώνης Βασίλειος:

Ο εκπαιδευτικός στο διάσελο μιας νέας εποχής.....130-135

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 Αναλυτικών Προγραμμάτων, 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 ενδιαφέροντος.

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

Το νέο περιοδικό θα έχει τον τίτλο «Επιστημονικό Βήμα» και θα 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 θα επιχειρήσει 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: τα προβλήματα της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος, οι σκοποί και τα περιεχόμενα των Προγραμμάτων Σπουδών, η οργάνωση, διοίκηση και υλικοτεχνική υποδομή της εκπαίδευσης, η μόρφωση και η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, ζητήματα διδασκαλίας και σχολικής πράξης.
- Η ενίσχυση του εκπαιδευτικού στο καθημερινό του έργο, παρέχοντάς του επιστημονική στήριξη.
- Η υιοθέτηση ενεργής συμμετοχής και στάσης στην προσπάθεια ανανέωσης των εκπαιδευτικών μας αντιλήψεων και τη βελτίωση των πολιτιστικών μας πραγμάτων.
- Η συμβολή στην οργάνωση μιας εκπαίδευσης, η οποία θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής.

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

Πρόεδρος Δ.Σ. ΔΟΕ
Παληγιάννης Βασίλειος

Πρόεδρος-Επιστημονικός Διευθυντής ΙΠΕΜ
Δήμου Ηλ. Γεώργιος
Πρύτανης

Οδηγίες για τους συγγραφείς

Το Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών - Μελετών της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (Ι.Π.Ε.Μ. - Δ.Ο.Ε.) προτίθεται στο τρέχον εξάμηνο να επανεκδώσει το περιοδικό «Επιστημονικό Βήμα», το οποίο και θα εκδίδεται σε εξαμηνιαία βάση. Με αυτή την επιστολή-πρόσκληση επιχειρείται η ενημέρωση όλων των ενδιαφερόμενων πανεπιστημιακών, ερευνητών και εκπαιδευτικών για συμμετοχή στην προσπάθεια μας αυτή. Οι εισηγήσεις προβλέπεται να κατηγοριοποιούνται σε θεματικές ενότητες, ώστε να αξιολογηθούν κατά περίπτωση από ομάδα κριτών και όσες επιλεγούν να δημοσιευτούν. *Οι συγγραφείς θα πρέπει να έχουν υπόψη τους ότι η κάθε υποβολή άρθρου θα συνοδεύεται με αντίστοιχη βεβαίωση του συντάκτη ότι το περιεχόμενό του δεν έχει δημοσιευτεί αλλού.*

Στο περιοδικό θα δημοσιεύονται:

- Πρωτότυπες θεωρητικές Μελέτες και Έρευνες στο χώρο των Επιστημών της Αγωγής.
- Μελέτες και έρευνες παιδαγωγικού προσανατολισμού, εστιασμένες στη διδακτική πράξη.

Επιτροπή κριτών

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

Δομή του Περιοδικού

Το Επιστημονικό Βήμα θα διαρθρώνεται σε δύο αυτοτελή μέρη:

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

Στο δεύτερο μέρος δίνεται η δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς της σχολικής πράξης να δημοσιεύουν άρθρα με πρότυπες εκπαιδευτικές εφαρμογές και καινοτομίες.

Οδηγίες για τη σύνταξη των άρθρων

Η υποβολή κάθε άρθρου στη Συντακτική Επιτροπή συνοδεύεται από την ηλεκτρονική του έκδοση. Το άρθρο θα αποστέλλεται είτε με τη μορφή δισκέτας, είτε με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, με τις ακόλουθες τεχνικές προδιαγραφές. Οι δισκέτες θα πρέπει να είναι συμβατές με Windows και το κείμενο αποθηκευμένο σε μορφή Microsoft Word 98 ή 2000. Τα άρθρα πρέπει να έχουν έκταση κατά προτίμηση μέχρι δέκα (10) σελίδες, να κατατίθενται εις τριπλούν και δεν θα επιστρέφονται. Σε περίπτωση που θα υπερβαίνουν τις έντεκα (11) σελίδες θα δημοσιεύονται σε δύο μέρη. Το κείμενο πρέπει να είναι δακτυλογραφημένο σε χαρτί μεγέθους Α4 από τη μία πλευρά μόνο, με διπλό διάστιχο στις γραμμές και περιθώρια από όλες τις πλευρές τριών (3) εκατοστών. Η σελιδοποίηση ν' αρχίζει από την πρώτη σελίδα.

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

Οι παραπομπές να έχουν ενιαία αρίθμηση με αναφορά στο επώνυμο - όνομα του συγγραφέα, τον τίτλο του βιβλίου ή τον τίτλο των πηγών που παραπέμπει, αν πρόκειται για περιοδικό, αφιέρωμα, πρακτικά συνεδρίων κλπ., έκδοση, τόπο - ημερομηνία έκδοσής του και ακριβή αναφορά των σελίδων. Καλό είναι να μη συντομεύονται οι τίτλοι και να μη χρησιμοποιούνται συντομογραφίες.

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

Οι εικόνες και οι πίνακες πρέπει να κατασκευάζονται σε ανεξάρτητες σελίδες και η τοποθέτησή τους μέσα στο κείμενο να γίνεται με την εντολή εισαγωγής (π.χ. εισάγεται εικόνα ή πίνακας αριθμ...). Να παρουσιάζονται

με ανεξάρτητη αριθμητική σειρά, ξεκινώντας από τον αύξοντα αριθμό ένα (1) και στις δύο περιπτώσεις. Να παρέχεται η δυνατότητα αυξομείωσης του μεγέθους των εικόνων και να προσδιορίζεται το πάνω ή κάτω μέρος της κάθε εικόνας, σε περίπτωση που μπορεί να υπάρξει σύγχυση. Οι λεζάντες και των δύο να είναι σε Times New Roman 10.

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

Γονείς, Εταίροι στην Εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων Γονέων υπό τη Σύγχρονη Προβληματική

Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας
Αναπλ. Καθηγητής Διδακτικής
ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

Αθανάσιος Βέρδης,
Παιδαγωγικής, Αποσπασμένος
στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Ι. Θεωρητικό Πλαίσιο

Από το Locus Parentis στη Γονεϊκή Επιλογή

Σε παλιότερες εποχές, λόγω ιστορικο-πολιτιστικών συνθηκών, το σχολείο λειτουργούσε και αποφάσιζε για θέματα εκπαίδευσης εκ μέρους και για λογαριασμό των γονέων, οι οποίοι είχαν ελάχιστη ενημέρωση και μηδαμινές δυνατότητες παρέμβασης στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Την αντίληψη και πρακτική αυτή εκφράζει λεκτικά ο καθιερωμένος στις δυτικοευρωπαϊκές κοινωνίες λατινικός όρος *locus parentis* (στη θέση, δηλαδή, εκ μέρους των γονέων). Η εξουσιοδότηση αυτή είχε ηθική και σε πολλές περιπτώσεις απέκτησε και νομική ισχύ.

Με την πάροδο του χρόνου, το σχολείο συνειδητοποίησε ότι το έργο της εκπαίδευσης απαιτούσε τη στενή συνεργασία των γονέων. Προς το σκοπό αυτό επεδίωξε τη συνεργασία μαζί τους, η οποία σε πρώτη φάση είχε τη μορφή της ενημέρωσης των γονέων και της εμπλοκής τους, όσων ήταν σε θέση να κάνουν κάτι τέτοιο και στο βαθμό που ήταν αναγκαίο, στην επόπτευση των κατ' οίκον εργασιών, καθώς και τη μορφή της συμμετοχής τους στις ποικίλες εκδηλώσεις του σχολείου. Η πρόσκληση για εμπλοκή, βέβαια, γινόταν για τομείς και με όρους που όριζε το σχολείο, μέσα σε ένα πλαίσιο μονόδρομης επικοινωνίας, όπου κυριαρχούσε η άποψη των δασκάλων ως ειδικών και ως θεσμικά εντεταλμένων για την εκπαίδευση των μαθητών.

Είχε, άλλωστε, ανέβει και το μορφωτικό επίπεδο μεγάλου τμήματος των γονέων και μπορούσε πλέον να λειτουργήσει επικουρικά με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση της πολιτικής του σχολείου. Σύντομα οι έρευνες επιβεβαίωσαν τη θετική επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική εργασία των μαθητών (βλ. Henderson, 1987 Vincent, 1996).

Αργότερα, έγινε επίσης αντιληπτό ότι είναι ανάγκη να εξομαλυνθεί η διά-

σταση που υπάρχει μεταξύ του τρόπου με τον οποίο η οικογένεια και το σχολείο κοινωνικοποιούν τα παιδιά (βλ. Δήμου, 1998), αλλά και του τρόπου με τον οποίο ερμηνεύουν τα προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς των παιδιών, που αποτελεί και το σημείο αιχμής της συνεργασίας τους. Το σχολείο ενοχοποιεί την οικογένεια για τα προβλήματα και η οικογένεια το σχολείο. Ευρισκόμενα στο ενδιάμεσο, τα παιδιά προσπαθούν να κατανοήσουν μέσα από αντιφατικά σχήματα ερμηνείας σημαντικά θέματα, όπως είναι ο ρόλος και οι προτεραιότητες του σχολείου και η δική τους συμπεριφορά εντός και εκτός οικογενείας και σχολείου (βλ. και Μπίμπου- Νάκου, 2003, 441).

Όλα αυτά επισημαίνουν την ανάγκη στενής συνεργασίας σχολείου και οικογένειας και οδήγησαν στη συστηματικοποίηση της γονεϊκής εμπλοκής μέσα από τη δημιουργία των συλλόγων «γονέων και κηδεμόνων». Η δραστηριοποίηση των συλλόγων ήλθε να καλύψει πολλά από τα κενά της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου, ενώ σε μερικές περιπτώσεις οι σύλλογοι ανέλαβαν το βοηθητικό ρόλο παραδιδασκτικού προσωπικού (βλ. και Topping, 1986· Reynolds, 1995, 365).

Προκειμένου να ενημερωθούν οι γονείς πληρέστερα για το έργο του σχολείου και για τον αναμενόμενο ρόλο τους, συχνά τα σχολεία οργανώνουν επιμορφωτικές συναντήσεις. Στην Ευρώπη, μάλιστα, συστηματικοποίηση της όλης προσπάθειας επιμόρφωσης των γονέων επιχείρησε ένα υπο-έργο του ευρωπαϊκού προγράμματος Socrates με αντικείμενο τη Γονεϊκή Συμμετοχή στα Σχολεία (Parental Participation on Schools, PALS), το οποίο και εξέδωσε το Parental Charter (1996). Πρόκειται για ένα είδος «οδηγού», που κινείται στη λογική της ενημέρωσης των γονέων σε θέματα εκπαίδευσης και στους ρόλους που αναμένονται από αυτούς. Άλλωστε, τα όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης τονίζουν σε όλους του τόνους και με όλους τους τρόπους την ανάγκη ουσιαστικής συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια και με τους φορείς της τοπικής κοινωνίας (βλ. π.χ. Commission of the European Communities 1993, 7· Delors, 1996, 40) και επιχορηγούν προγράμματα διακρατικής συνεργασίας για την αναζήτηση αποδοτικών σχημάτων γονεϊκής εμπλοκής στα εκπαιδευτικά πράγματα (βλ. π.χ. Armstrong, 1998).

Βέβαια, και στο επίπεδο της ατομικής και στο επίπεδο της συλλογικής εμπλοκής συμμετέχει συνήθως ένας μικρός αριθμός γονέων μεσαίας και ανώτερης κοινωνικής τάξης. Οι γονείς των κατώτερων στρωμάτων ή «προβληματικών» οικογενειών αισθάνονται συχνά αμήχανοι σε αυτή τη συνεργασία και την αποφεύγουν, γεγονός που συνήθως ερμηνεύεται από τους δασκάλους ως αδιαφορία (βλ. Γεωργίου, 2000, 181). Διαφοροποιήσεις υπάρχουν και μεταξύ φύλων, όπως προκύπτει έμμεσα και από την έρευνά μας, όπου διαπιστώνεται ότι στους τέσσερις γονείς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι τρεις ήταν μητέρες.

Παρόλα αυτά, τις τελευταίες δεκαετίες η εμπλοκή των γονέων είναι και μαζικότερη απ' ό,τι ήταν παλιότερα και ουσιαστικότερη και, κυρίως, πιο διεκδικητική. Η παλιά αντίληψη του *locus parentis* έχει πλέον τελείως ξεπεραστεί α-

πό γονείς και εκπαιδευτικούς και τίθεται ανοιχτά το ερώτημα ποιος έχει τελικά την αρμοδιότητα και το δικαίωμα να αποφασίζει για την εκπαίδευση των παιδιών, το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός με το εξειδικευμένο προσωπικό ή οι γονείς; Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο δεν γίνεται πλέον λόγος για ενημέρωση, αλλά για «ενδυνάμωση» (empowerment) των γονέων, που συχνά σημαίνει, μεταξύ των άλλων, και συμμετοχή τους στον προγραμματισμό και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας.

Στη νέα κατάσταση οι μεν δάσκαλοι αισθάνονται ότι αμφισβητούνται και απειλούνται οι δε γονείς δηλώνουν ότι παραμένουν ακόμη περιθωριοποιημένοι σε ένα θέμα που τους αφορά άμεσα ως αποδέκτες των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Όπως είναι φυσικό, ιδιαίτερα διεκδικητικοί εμφανίζονται οι γονείς των ανώτερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων (βλ. Lewin & Forman, 2002).

Ενώπιον της νέας αυτής κατάστασης οι δάσκαλοι ως άτομα και ως σχολική μονάδα επικαλούνται, για να περιφρουρήσουν τα επαγγελματικά τους δικαιώματα, το θεσμικό ρόλο τους, την εξειδίκευση τους, την εμπειρία τους, τη σχολική νομοθεσία και τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων. Στις περισσότερες περιπτώσεις και στο ατομικό και στο συλλογικό επίπεδο υπερισχύει συνήθως η «εξουσία» του δασκάλου ή του συλλόγου διδασκόντων έναντι των αξιώσεων μεμονωμένων γονέων ή του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων.

Για να ξεπεραστούν αυτές οι τριβές, σε αρκετές χώρες του εξωτερικού δημιουργήθηκαν μικτοί σύλλογοι γονέων και δασκάλων (Parents and Teachers Associations) (PTA). Όμως, συχνά η αντιπαράθεση μεταφέρεται εντός του κοινού συλλόγου και σ' αυτή την περίπτωση οι δάσκαλοι συνήθως ακυρώνουν με τη μειωμένη συμμετοχή τους την υπόσταση του κοινού συλλόγου. Όπου, βέβαια, δεν υπάρχουν αντιπαραθέσεις τα οφέλη του σχολείου από την κοινή συνεργασία είναι μεγάλα και πολλοί διευθυντές, αλλά και εκπαιδευτικοί, επιδιώκουν και στηρίζουν αυτή τη συνεργασία (βλ. Γεωργίου, 2000, 201).

Στην επιθυμητή μορφή της, η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων πρέπει να διέπεται από ισοτιμία και αμοιβαιότητα με διακριτούς, όμως, ρόλους. Η νέα αυτή αντίληψη, που συναντούμε σε όλα τα πεδία της συμβουλευτικής και της οργανωτικής θεωρίας, καθιερώθηκε με τη μετάβαση από το θετικιστικό παράδειγμα της ιεραρχικότητας και της απόλυτης εξουσίας των ειδικών στο «εποικοδομιστικό» παράδειγμα των κοινωνικών κατασκευών (βλ. και Taylor, 2001, 305). Μέσα σε αυτή την προσέγγιση, όλοι οι εμπλεκόμενοι συμμετέχουν σε ένα πλαίσιο σχέσεων αμοιβαιότητας και όχι εξουσίας του ενός, γιατί τα προβλήματα δεν θεωρούνται προσωπικό κτήμα ατόμων, που λύνονται με τις συνταγές του ειδικού, αλλά κοινό κτήμα του ευρύτερου συστήματος και επιλύονται με τη συμβολή όλων (Dowling & Osborne, 2001). Σε αυτή τη λογική αναδεικνύεται ο ρόλος του «πελάτη – συνομιλητή», ο οποίος καθίσταται ισότιμος και ενεργητικός μέσα στη συστημική συνεξέταση ρόλων, δικαιωμάτων και αρμοδιοτήτων (Μπίμπου – Νάκου, 2001, σελ. 38), σύμφωνα και με τις αρχές της

Γενικής Θεωρίας Συστημάτων (Bertalanffy, 1968), που κυριαρχεί τις τελευταίες δεκαετίες και στις κοινωνικές επιστήμες.

Με τις νέες αντιλήψεις της παιδαγωγικής και της συμβουλευτικής για την αμφίδρομη και ισότιμη σχέση σχολείου και γονέων σε συνδυασμό με τις σύγχρονες αντιλήψεις για την ενεργό συμμετοχή και τα αυξημένα δικαιώματα των πολιτών, αλλά και την αυξημένη αμφισβήτηση της απόλυτης εξουσίας των ειδικών, καθώς και του ίδιου του σχολείου ως θεσμού (βλ. Husén 1992· Κελπανίδης 2002, 268), που αναδείχτηκαν στο δεύτερο ήμισυ του 20^{ου} αιώνα, οι γονείς απέκτησαν θεσμοθετημένα δικαιώματα συμμετοχής στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και στη διαμόρφωση της ζωής της σχολικής μονάδας όπου φοιτούν τα παιδιά τους (βλ. Epstein, 1992). Σε αυτό το πνεύμα, ο νόμος 1566/85 προβλέπει στο άρθρο 53 τη συγκρότηση συλλόγων γονέων ως σωματείων και θεσμοθετεί τη συμμετοχή τους στα εξής όργανα: Σχολικές Επιτροπές, Σχολικά Συμβούλια, Δημοτικές Επιτροπές Παιδείας, Νομαρχιακές Επιτροπές Παιδείας και Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας. Έτσι, η προαιρετική μέχρι τότε λειτουργία των συλλόγων γονέων καθίσταται δια νόμου υποχρεωτική και η λειτουργία τους καθορίζεται με την Η/9876/4-12-85 (ΦΕΚ 736-Β) κανονιστική απόφαση του ΥΠΕΠΘ (βλ. και Γκικόπουλος, 1989, τ. 2, 1214).

Πρωθυμμένη έκφραση της σύγχρονης αντίληψης για το δικαίωμα συμμετοχής των γονέων στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών θεμάτων αποτελεί η αναγνώριση του δικαιώματος των γονέων να επιλέγουν τι είδους εκπαιδευτικές υπηρεσίες θα πάρουν και από πού θα τις πάρουν. Πρόκειται για το δικαίωμα της «γονεϊκής επιλογής» (parental choice), το οποίο βασίζεται στην παραδοχή ότι οι γονείς είναι οι εν δυνάμει χρήστες των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και πρέπει να έχουν δυνατότητα επιλογής.

Η νεο-φιλελεύθερη, μάλιστα, αντίληψη θεωρεί επιπροσθέτως ότι η άσκηση του δικαιώματος επιλογής από τους γονείς θα συμβάλλει στη βελτίωση των υπηρεσιών του σχολικού συστήματος, μέσα στο πλαίσιο των νόμων της ελεύθερης αγοράς. Γι' αυτό και είναι κήρυκες του δικαιώματος των γονέων να συμμετέχουν στη λειτουργία των σχολικών μονάδων και να επιλέγουν ελεύθερα σε ποιο συγκεκριμένο σχολείο ή σε τι είδους σχολείο θα φοιτήσουν τα παιδιά τους (βλ. και Γρόλλιος, 1999, 29).

Από τη δυνατότητα επιλογής δεν εξαιρούνται ούτε τα ιδιωτικά σχολεία. Για τη διευκόλυνση των γονέων αρκετοί πολιτικοί και ειδικοί της εκπαιδευτικής πολιτικής προτείνουν το μέτρο των εκπαιδευτικών κουπονιών (education vouchers). Τα κουπόνια αυτά δεν είναι τίποτε άλλο από πόρους τους οποίους δίνει το κράτος απευθείας στους γονείς, ώστε εκείνοι με τη σειρά τους να «αγοράσουν» εκπαιδευτικά προϊόντα από το σχολείο της αρεσκείας τους. Στη χώρα μας ο διάλογος περί εκπαιδευτικών κουπονιών μας έχει ελάχιστα απασχολήσει (βλ. Βέρδης, 2002).

Β. Απόδοση Λόγου του Σχολείου προς τους Γονείς

Καθώς εξαπλώνεται η αντίληψη ότι οι γονείς, ως αποδέκτες των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, πρέπει να έχουν άποψη για το τι γίνεται στο σχολείο, θεσμοθετείται σε πολλές χώρες η υποχρέωση σχολείων και εκπαιδευτικών να αποδίδουν λόγο (accountability) προς την κοινωνία. Η απολογισμικότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας προς την κοινωνία είναι πολύ στενά συνδεδεμένη με τη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ή τουλάχιστον με ένα τμήμα αυτής. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, καθώς και οι διάφορες μορφές απολογισμικότητας, θα μπορούσαν να χωριστούν σε κατηγορίες με πάρα πολλούς τρόπους. Για παράδειγμα, θα μπορούσαμε να προσεγγίσουμε την απολογισμικότητα με βάση τους φορείς που διεξάγουν την αξιολόγηση, το βαθμό πρόσβασης των γονέων και της τοπικής κοινότητας στα συμπεράσματα της αξιολόγησης και, τέλος, στη δυνατότητα των γονέων να προβαίνουν σε επιλογές σχετικά με το χώρο και τον τρόπο εκπαίδευσης των παιδιών τους, με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

Έτσι έχουμε το βρετανικό μοντέλο απολογισμικότητας, όπου γραφεία ιδιωτών και επαγγελματιών -πολλές φορές χωρίς ιδιαίτερη σχέση με την εκπαιδευτική κοινότητα- αναλαμβάνουν την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και γνωστοποιούν άμεσα τις διαπιστώσεις τους στους γονείς. Σ' αυτές τις περιπτώσεις, οι γονείς έχουν συνήθως είτε το δικαίωμα της επιλογής σχολείου είτε ισχυρότατο λόγο παρέμβασης στα τοπικά εκπαιδευτικά ζητήματα. Για παράδειγμα, με βάση την αξιολόγηση αυτή, οι γονείς μπορούν να ψηφίσουν για την ανεξαρτητοποίηση της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας από την τοπική εκπαιδευτική αρχή (local education authority) ή να ζητήσουν αλλαγή των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης.

Ένα δεύτερο μοντέλο απολογισμικότητας, που είναι και το πλέον διαδεδομένο στα συγκεντρωτικού κυρίως εκπαιδευτικά συστήματα, προβλέπει ότι ειδικά στελέχη της εκπαίδευσης (επιθεωρητές, σχολικοί σύμβουλοι, προϊστάμενοι και διευθυντές) συντάσσουν αξιολογικές εκθέσεις, οι οποίες παραμένουν εντός του υπηρεσιακού χώρου. Πρόκειται για την παραδοσιακή και γνωστή σε όλους τακτική, η οποία στη σύγχρονη εκδοχή της συμπεριλαμβάνει στους φορείς αξιολόγησης το διευθυντή του σχολείου αλλά και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ως αυτο-αξιολογούμενους. Όμως, και σε αυτή την περίπτωση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης παραμένουν εντός του υπηρεσιακού πλαισίου και μόνο έμμεσα και σε μικρό βαθμό διαχέονται στην τοπική κοινότητα.

Σε ένα παλαιότερο βιβλίο του ΟΟΣΑ με τίτλο *Schools Under Scrutiny* (OECD-CERI, 1995) γίνεται μία συγκριτική μελέτη των πολιτικών σχετικά με την εκπαιδευτική απολογισμικότητα σε διάφορες χώρες του κόσμου, από την οποία προκύπτει ότι σε χώρες με συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως για παράδειγμα η Γερμανία και η Γαλλία, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ως άτομα είναι υποκείμενα αξιολόγησης. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, όταν κάτι δεν πάει καλά φταί-

ει ο δάσκαλος. Κάτι παρόμοιο συμβαίνει φυσικά και στη χώρα μας, όπου οι εκπαιδευτικοί ως άτομα και όχι ως σύνολο στη σχολική τους μονάδα θεωρούνται κατά κάποιο τρόπο ότι είτε κάνουν είτε δεν κάνουν καλά τη δουλειά τους.

Σε άλλες χώρες, με περισσότερο αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, τα σχολεία είναι στο κέντρο του ενδιαφέροντος και του ελέγχου και καλούνται, ως Σχολικές Μονάδες, να αποδώσουν λόγο. Στη Νέα Ζηλανδία, για παράδειγμα, το Συμβούλιο του κάθε σχολείου θεωρείται υπόλογο όχι μόνο για την οικονομική διαχείριση, αλλά και για την εκπαιδευτική του αποτελεσματικότητα, η αποτίμηση της οποίας γίνεται από το Education Review Office, που ελέγχει το πρόγραμμα των σχολείων και αναφέρει τα συμπεράσματά του στον αρμόδιο Υπουργό, αλλά και στην τοπική κοινότητα. Ο τρόπος με τον οποίο κάθε σχολείο στη Νέα Ζηλανδία αναπτύσσει το πρόγραμμά του, προϋποθέτει μία άτυπη μεν, αλλά, παρόλα αυτά, πραγματική απολογισμικότητα προς την τοπική κοινότητα και στο σύλλογο των γονέων.

Στις Ηνωμένες Πολιτείες τα σχολεία είναι νομικώς υπόλογα προς τις πολιτικές και τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, αλλά σε επίπεδο εκπαιδευτικής ρητορικής, τα σχολεία στις Η.Π.Α. είναι ευθέως υπόλογα και προς τους γονείς και στην τοπική κοινωνία για την επίδοση των μαθητών. Στη Βρετανία, το συμβούλιο κάθε σχολείου είναι υπόλογο ως προς την οικονομική του διαχείριση και την επίδοση των μαθητών του προς τους «πελάτες», δηλαδή τους γονείς και τους μαθητές. Παράλληλα, τα σχολεία είναι υπόλογα στο Υπουργείο Παιδείας, μέσω των επιθεωρήσεων που πραγματοποιούνται με την υψηλή επίβλεψη του OFSTED (Office for Standards in Education) (βλ. και Taylor, 2001, 308). Στη χώρα αυτή οι γονείς, όχι μόνο δύνανται να εκλέγονται αντιπρόσωποι και να έχουν λόγο μέσα στα συμβούλια των σχολείων, αλλά και να επιλέγουν το σχολείο στο οποίο θα φοιτήσουν τα παιδιά τους, ασχέτως τόπου κατοικίας.

Γ. Η Απολογισμικότητα στη Χώρα μας

Στην Ελλάδα, το θέμα της απολογισμικότητας των σχολικών μονάδων, που συνδέεται άμεσα με το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου, προβληματίζει έντονα τα τελευταία χρόνια φορείς και κοινωνία και έχουν ήδη διατυπωθεί προτάσεις, με πιο επεξεργασμένη, ίσως, εκείνη του Σολομών και συνεργατών (1999). Στο πλαίσιο της ίδιας προβληματικής έχουμε συμπληρωματικά διατυπώσει πρόταση για θεσμοθέτηση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ενός κώδικα επαγγελματικής δεοντολογίας (βλ. Ματσαγγούρας, 2003).

Εν τώ μεταξύ άρχισε να λειτουργεί η «δημοσιογραφική» απολογισμικότητα προς την κοινή γνώμη, μέσω των μεγάλων αθηναϊκών εφημερίδων. Σημαντική ώθηση στο φαινόμενο αυτό έδωσαν τα προβλεπόμενα στο νόμο 2525 του 1997. Σύμφωνα με το νόμο αυτό, οι μαθητές και μαθήτριες εξετάστηκαν στο πλαίσιο των ετήσιων εξετάσεων κατά το σχολικό έτος 1999 - 2000 σε 14 μαθήματα και βαθμολογήθηκαν «αντικειμενικά» σε μία εκατοντάβαθμη κλίμακα. Τα δεδομέ-

να που προέκυψαν έδωσαν στους ερευνητές της εκπαίδευσης, αλλά και στους οικονομολόγους, τη δυνατότητα να δημοσιεύσουν σε εφημερίδες εθνικής εμβέλειας στοιχεία για την επίδοση των λυκείων. Η πρώτη τέτοια δημοσίευση παρουσιάστηκε στην εφημερίδα *Ελευθεροτυπία* στις 4 Αυγούστου του 1999 από τον Ν. Μάστορα. Τα στοιχεία του Μάστορα (ο.π.) αφορούσαν στα ποσοστά των μαθητών και μαθητριών που πήραν απολυτήριο ενιαίου λυκείου από κάθε σχολείο ξεχωριστά.

Σε μία άλλη ενδιαφέρουσα περίπτωση δημοσίευσης στοιχείων για την επίδοση των μαθητών λυκείου, το Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, με ευθύνη του καθηγητή Ι. Πανάρετου, ανέλυσε τα χαρακτηριστικά των 40 πιο «αποτελεσματικών» και των 40 πιο «αναποτελεσματικών» λυκείων της Ελλάδας. Τα στοιχεία αυτά δημοσιεύτηκαν ταυτόχρονα σε όλες τις αθηναϊκές εφημερίδες στις 25 Ιουλίου του 2001. Σύμφωνα με τα δημοσιεύματα, τα «αποτελεσματικά» λύκεια ήταν τα μεγάλα και όχι τα μικρά, τα ιδιωτικά και όχι τα δημόσια. Τα συμπεράσματα της έρευνας του Οικονομικού Πανεπιστημίου επαληθεύτηκαν μερικά χρόνια αργότερα κι από άλλους ανεξάρτητους ερευνητές, όπως οι Κασσωτάκης (2002) και Verdis (2002). Ο ορισμός της αποτελεσματικότητας στην έρευνα του Πανάρετου έγινε με βάση την επίδοση των μαθητών στις Πανελλαδικές Εξετάσεις και πιο συγκεκριμένα στα ποσοστά των μαθητών και μαθητριών που βρίσκονταν σε ορισμένες περιοχές βαθμολογίας. Παρά το γεγονός ότι τα δημοσιεύματα αυτά βασιζόνταν σε έρευνα υψηλού επιπέδου στατιστικής επεξεργασίας, ερμήνευσαν με διαφορετικό τρόπο τα ερευνητικά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, κατά την εφημερίδα *Απογευματινή*, που είχε το θέμα των σχολικών αποτελεσμάτων πρωτοσέλιδο θέμα της, η διαφορά στη μαθητική επίδοση μεταξύ των δημόσιων και των ιδιωτικών λυκείων αποδείκνυε «την αποτυχία» της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1999. Σε αυτό το πλαίσιο, βέβαια, παρουσιάστηκαν και οι διαφημίσεις των ιδιωτικών σχολείων που προβάλλουν τα ποσοστά επιτυχίας των μαθητών τους στις πανελλήνιες εξετάσεις και όχι το γενικότερο επίπεδο εκπαίδευσης που προσφέρουν. Δίνουν, δηλαδή, έμφαση στο μετρήσιμο, στο ανταποδοτικό, στο εξαγοράσιμο.

Δ. Γονεϊκή Επιλογή και Ιδιωτικοποίηση της Εκπαίδευσης

Μία ακραία μορφή άσκησης του δικαιώματος της γονεϊκής επιλογής είναι και η δυνατότητα των γονέων να επιλέγουν, μέσω εκπαιδευτικών κουπονιών, τα ιδιωτικά σχολεία, όπως ήδη αναφέραμε. Η γενίκευση αυτής της επιλογής θα οδηγήσει ασφαλώς στη μερική (ή ολική) ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης, που προβάλλει ως προοπτική σε μερικές χώρες (βλ. Levin, 2001). Σε ένα ιδιωτικοποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα, η έννοια αυτού που λέμε «απολογισμικότητα» αλλάζει δραματικά. Αυτό γίνεται γιατί το κράτος παύει πλέον να ελέγχει τις εισροές και τις εκροές του σχολείου από άποψη πόρων, μέσων και ανθρώπινου δυναμικού και ο έλεγχος γίνεται έμμεσα από την εκπαιδευτική αγορά με κριτήρια που δεν είναι πάντοτε παιδαγωγικά. Οι μεταβολές σε τοπικό επίπεδο και οι εκ-

παιδευτικές αλλαγές σε εθνικό επίπεδο υπακούουν πια στους πιεστικούς νόμους της προσφοράς και ζήτησης. Αν, όμως ακόμη και η εκπαίδευση γίνει πρωτίστως οικονομικό ζήτημα, στο πλαίσιο της ελεύθερης αγοράς, τότε είναι αναπόφευκτο να εμφανιστούν στρεβλώσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι οποίες θα αλλοιώσουν το γνήσιο παιδαγωγικό του ρόλο.

Με μια πρώτη ματιά, η εξασφάλιση του δικαιώματος και της δυνατότητας όλων των γονέων να επιλέγουν το ιδιωτικό σχολείο, αν το επιθυμούν, φαίνεται να συμβάλλει στην ενδυνάμωση (empowerment) του ρόλου τους. «Ψηφίζουν» καθημερινά «με τα πόδια τους», όπως αναφέρει ο Ψαχαρόπουλος (βλ. Παπαγιαννίδης & Μπασκόζος, 2001), εγκαταλείποντας τα «κακά» και προσφεύγοντας στα «καλά». Έτσι, τα «καλά» σχολεία επιβραβεύονται με νέους μαθητές και τα «κακά» αδειάζουν και κλείνουν. Ο 19^{ος} αιώνας, στον οποίο οι εκπαιδευτικοί πληρώνονταν με βάση τα αποτελέσματα των μαθητών τους, μπαίνει πάλι δυναμικά στη ζωή μας. Το ερώτημα εδώ είναι πόσο ενημερωμένοι μπορεί να είναι οι γονείς για το τι πραγματικά είναι «καλό» για το παιδί τους. Με δεδομένες, μάλιστα, τις παραδοσιακές αντιλήψεις των γονέων για την εκπαίδευση δημιουργείται κίνδυνος συντηρικοποίησής της. Τέλος, το ερώτημα αυτό αποκτά και κοινωνιολογική διάσταση, αφού οι γονείς των ανώτερων κοινωνικο-οικονομικών τάξεων έχουν μεγαλύτερη πρόσβαση στην πληροφορία, αλλά και περισσότερες δυνατότητες παρέμβασης στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων.

II. Ερευνητική Προσέγγιση

A. Σκοπός και Δείγμα της Έρευνας

Η διεγερμένη συνεργασία που σε κάθε περίπτωση επιδιώκει το σχολείο με τους γονείς προϋποθέτει σαφή γνώση των αντιλήψεων και των προτεραιοτήτων των δύο πλευρών και, ασφαλώς, ένα υψηλό επίπεδο συναντίληψης. Επειδή, όμως, ο χώρος των γονέων έχει, στη χώρα μας, ελάχιστα διερευνηθεί, είναι αναγκαίο να γίνουν προσπάθειες ερευνητικής καταγραφής του τοπίου.

Έτσι, λοιπόν, μέσα στη γενικότερη προβληματική που θέτουν οι σύγχρονες αντιλήψεις για το ρόλο και τα δικαιώματα των γονέων (parental choice, empowerment), αλλά και για τις ευθύνες απόδοσης λόγου των εκπαιδευτικών, πραγματοποιήσαμε την έρευνά μας που καταγράφει τις απόψεις γονέων για το σχολικό σύστημα της χώρας μας, όπως αυτοί το αντιλαμβάνονται μέσα από την αποτίμηση του σχολείου στο οποίο φοιτούν τα παιδιά τους. Επιλέξαμε ως πεδίο αναφοράς των γονέων τη Σχολική Μονάδα, η οποία αποτελεί φυσικό επίπεδο απολογισμικότητας του σχολικού συστήματος προς την κοινωνία, για δύο τουλάχιστον λόγους.

Πρώτον, γιατί η σχολική μονάδα αποτελεί το ορατό σημείο του εκπαιδευτικού συστήματος, όπου εφαρμόζονται οι αλλαγές που γίνονται στο ευρύτερο σύστη-

μα. Οι γονείς ξέρουν το σχολείο της γειτονιάς τους, το διευθυντή του και τους δασκάλους του ως σύνολο. Οι γονείς δυσκολεύονται να προσεγγίσουν εκπαιδευτικές δομές μεγαλύτερες από τη σχολική μονάδα και συνήθως δεν αναφέρονται σε αυτές παρά μόνο αν υπάρξει συγκεκριμένο πρόβλημα σε κάποια από αυτές.

Δεύτερον, γιατί είναι αναγκαίο οι δάσκαλοι, οι γονείς, αλλά και οι μαθητές στο βαθμό και με τον τρόπο που μπορούν, ως εταίροι της εκπαίδευσης, να επεξεργασθούν κοινούς κώδικες επικοινωνίας και κοινά σχήματα ερμηνείας ρόλων, στόχων και μορφών συμπεριφοράς. Χωρίς τους κοινούς κώδικες η πολυπόθητη συνεργασία είναι αδύνατη. Την αυτονόητη αυτή θέση επιβεβαιώνει και σχετική διακρατική έρευνα (βλ. Armstrong, 1998).

Όπως αναφέραμε ήδη και στη αρχή της εργασίας μας, η έρευνά μας βασίστηκε σε ερωτηματολόγια, τα οποία πρώτο-δοκιμάστηκαν πιλοτικά το σχολικό έτος 1997-98, έλαβαν την τελική τους μορφή το σχολικό έτος 1999-2000 και δόθηκαν προς συμπλήρωση σε ευρύτερο δείγμα 500 γονέων το σχολικό έτος 2000-2001. Από τα 500 ερωτηματολόγια επιστράφηκαν τα 390 (ποσοστό 70%). Από αυτά, 295 συμπληρώθηκαν από γυναίκες και 95 από άνδρες. Στα ερωτηματολόγια, ζητήθηκε από τους γονείς να καταγράψουν το επάγγελμα και τις σπουδές τους σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Βρέθηκε ότι 38 μητέρες κατείχαν πανεπιστημιακό πτυχίο, ενώ 63 πατέρες ήταν επαγγελματίες υψηλού κύρους (αξιωματούχοι, λειτουργοί ή υπεύθυνοι με δυνατότητα λήψης αποφάσεων στον ιδιωτικό ή δημόσιο τομέα). Έγινε επίσης προσπάθεια έτσι ώστε οι γονείς που επιλέχθηκαν να αντιπροσωπεύουν ισόρροπα τις έξι τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Εξυπακούεται, βέβαια, ότι το δείγμα μας δεν είναι αντιπροσωπευτικό ενός γενικότερου πληθυσμού και ότι τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα αντιμετωπίζονται ως διαγραφόμενες τάσεις, ικανές, όμως, να μας προσφέρουν άξονες προσέγγισης και σχολιασμού καίριων ζητημάτων της ελληνικής εκπαίδευσης.

Β. Ερευνητικές Διαπιστώσεις και Σχόλια

1. Βαθμός Ικανοποίησης από το Σχολείο

Από τις απαντήσεις των γονέων, φαίνεται σε γενικές γραμμές το δημόσιο Δημοτικό Σχολείο εκπληρώνει την αποστολή του σε ικανοποιητικό ή υψηλό βαθμό (44%). Μόνο σύμφωνα με το 14% των γονέων το σχολείο δεν εκπληρώνει την αποστολή του. Για το υπόλοιπο 42% το σχολείο σε άλλους τομείς εκπληρώνει και σε άλλους δεν εκπληρώνει αυτή την αποστολή.

Σημαντική ερώτηση για τους γονείς ήταν επίσης το αν θα έστελναν το παιδί τους στο ίδιο σχολείο, σε περίπτωση που είχαν δυνατότητα επιλογής. Η ερώτηση αυτή σχετίζεται με την πιθανότητα μιας πολιτικής ελεύθερης επιλογής σχολείου, στην οποία αναφερθήκαμε προηγουμένως. Οι περισσότεροι γονείς προτιμούν το δημόσιο σχολείο στο οποίο ήδη φοιτά το παιδί τους (ποσοστό 72%). Μόνο το 10% των γονέων δήλωσε ότι θα έστελνε τα παιδιά του σε άλλο δημό-

σιο Δημοτικό. Το ποσοστό των γονέων που θα έστελναν τα παιδιά τους σε ιδιωτικό σχολείο είναι 18%. Επισημαίνουμε ότι με βάση τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, μόνο το 7,7% των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης φοιτά σε ιδιωτικά σχολεία. Οι λόγοι για τους οποίους κάποιοι γονείς θα επέλεγαν ένα άλλο δημόσιο σχολείο θα μπορούσαν να διερευνηθούν σε άλλη έρευνα.

2. Οι Φορείς της Άτυπης Εκπαίδευσης

Οι συμμετέχοντες γονείς κλήθηκαν να αξιολογήσουν το πόσο συμβάλλουν ορισμένοι παράγοντες στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Για το σκοπό αυτό οι γονείς βαθμολόγησαν οκτώ παράγοντες που θεωρείται ότι συμβάλλουν στη μόρφωση των παιδιών τους, με τη βοήθεια μιας κλίμακας άνισων διαστημάτων, που η οποία εκτεινόταν από το -5 ως το +5. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της βαθμολογίας για κάθε μεταβλητή παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Παρατηρούμε ότι για τους γονείς ο πιο σημαντικός παράγοντας μόρφωσης είναι η οικογένεια, ενώ η τηλεόραση είναι ο μόνος παράγοντας στον οποίο αποδίδεται αρνητικός ρόλος.

Πίν. 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών που υποτίθεται ότι συμβάλλουν στη μόρφωση των παιδιών.

	μ.ο.	τυπική απόκλιση
γειτονιά	1,51	2,498
εκκλησία	3,12	1,691
οικογένεια	4,84	,727
παρέες	2,18	3,134
σχολείο	4,19	1,539
τηλεόραση	-0,61	3,513
περιοδικά	1,34	2,859
λογοτεχνία	3,64	2,163

Η διακύμανση στις απαντήσεις των γονέων αναλύθηκε στατιστικώς με τη μέθοδο της Ανάλυσης Παραγόντων, και πιο συγκεκριμένα με τον αλγόριθμο Principal Components. Η ανάλυση ανέδειξε τρεις παράγοντες, οι οποίοι εξηγούν στατιστικώς το 55% της διακύμανσης στις απαντήσεις των γονέων. Με τη βοήθεια του αλγόριθμου Varimax καθένας από τους τρεις αυτούς παράγοντες συνδέθηκε με ορισμένες από τις αρχικές ερωτήσεις. Στον Πίνακα 2 βλέπουμε τις αρχικές μεταβλητές και τις συσχετίσεις τους με κάθε έναν από τους τρεις Παράγοντες. Τα νούμερα που βλέπουμε στις στήλες του Πίνακα 2 είναι οι συντελεστές βαρύτητας μεταξύ των μεταβλητών και των τριών Παραγόντων.

Πίν. 2: Οι τρεις Παράγοντες και οι συντελεστές βαρύτητας ξεχωριστά για κάθε μεταβλητή.

	Παράγοντες		
	1	2	3
γειτονιά	,629		
εκκλησία			,695
οικογένεια		,810	
παρέες	,566	,391	
σχολείο		,789	
τηλεόραση	,734		
περιοδικά	,573		
λογοτεχνία			,746
Σημείωση: Συντελεστές κάτω από το 0,3 έχουν παραλειφθεί.			

Το γενικότερο συμπέρασμα από την Ανάλυση Παραγόντων είναι ότι οι γονείς διακρίνουν τρεις πηγές μόρφωσης. Η πρώτη θα μπορούσε να ονομαστεί «αλληλεπιδραστική», γιατί αναφέρεται στη μόρφωση που συμβαίνει «φυσικά και αβίαστα» εντός της κοινωνίας και μέσα στη περιρρέουσα ατμόσφαιρα που δημιουργούν εξωσχολικοί παράγοντες, όπως είναι η τηλεόραση, οι παρέες, τα περιοδικά και η γειτονιά. Η δεύτερη πηγή αναφέρεται στους πρωτογενείς θεσμούς αγωγής, όπως είναι η οικογένεια και το σχολείο. Πρόκειται για τους δύο βασικούς φορείς που φύσει και θέσει έχουν ως κύριο σκοπό τους την ανατροφή και διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Η τρίτη πηγή θα μπορούσε να ονομαστεί πηγή «αφηγηματοστραφής». Σύμφωνα με αυτή, η αγωγή των παιδιών είναι αποτέλεσμα μιας συνεχούς και αδιάλειπτης «αφήγησης», με την έννοια του Lyotard (1988), η οποία θα προέλθει είτε από την εκκλησία (η χριστιανική διδασκαλία, ως Λόγος του Θεού, θεωρείται ότι αποτελεί κυρίαρχη «μεγάλη αφήγηση» στο δυτικό κόσμο) είτε από την άμεση αφηγηματική λειτουργία της λογοτεχνίας ως κωδικοποίησης των κυρίαρχων ερμηνειών του κόσμου. Οι τρεις απόψεις που αναφέραμε προηγουμένως είναι στατιστικώς ανεξάρτητες μεταξύ τους.

3. Υλικότεχνική Υποδομή του Σχολείου

Μια άλλη ερώτηση που τέθηκε στους γονείς ήταν πώς κρίνουν το κτήριο όπου στεγάζεται το σχολείο του παιδιού τους. Το κτήριο θεωρήθηκε «ανεπαρκές ή προβληματικό» από το 23% των γονέων, ενώ «πολύ καλό» και «άριστο» από το 33%. Το υπόλοιπο 44% θεώρησε το κτήριο «μέτριο». Σχετική με την προηγούμενη ερώτηση ήταν και αυτή που σχετιζόταν με τον αριθμό των παιδιών ανά σχολική αίθουσα. Οι περισσότεροι γονείς (61%) είχαν την άποψη ότι ο μαθητικός πληθυσμός ανά τάξη πρέπει να μένει ο ίδιος. Είναι, δηλαδή, ευχαριστημένοι από τον αριθμό των παιδιών στις τάξεις. Οι γονείς που θα ήθελαν να δουν τον πληθυσμό να μειώνεται αποτελούσαν το 36%, ενώ αυτοί που θα ήθελαν να αυξηθεί ήταν το 3%. Βέβαια, τα ποσοστά αυτά πιθανόν να διαφοροποιούνται σημαντι-

κά από σχολείο σε σχολείο. Μια μελλοντική έρευνα, λοιπόν, θα πρέπει να διερευνήσει τις απόψεις αυτές σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων. Είναι πάντως γεγονός ότι η υπογεννητικότητα που μαστιάζει τη χώρα μας «βελτίωσε» αποτελεσματικά την αναλογία μαθητών ανά εκπαιδευτικό.

4. Στοχοθεσία Γονεϊκών Προσδοκιών

Η τέταρτη ερώτηση του ερωτηματολογίου επικεντρώθηκε στις προτεραιότητες και την ιεράρχηση των εκπαιδευτικών σκοπών και έχει σκοπό να αναδείξει την κυρίαρχη αντίληψή τους για τις λειτουργίες του σχολείου. Οι απόψεις των γονέων για το θέμα αυτό φαίνονται στον Πίνακα 3.

Πίν. 3: Οι απόψεις των γονέων για το τι πρέπει να προσφέρει το σχολείο.

Το σχολείο πρέπει να στοχεύει στην:	Ποσοστά θετικών απαντήσεων
ανάπτυξη ηθικών αξιών	76%
αυτογνωσία των παιδιών,	58%
απόκτηση χρήσιμων γνώσεων	54%
ανάπτυξη ευρωπαϊκής συνείδησης	52%
αισθητική καλλιέργεια	51%
απόκτηση θρησκευτικής συνείδησης	28%
διαπαιδαγώγηση των μαθητών σε δημοκρατικούς πολίτες	27%
απόκτηση κριτικής σκέψης	16%.

Σημείωση: Οι γονείς είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν μόνο τρεις από τους σκοπούς που παρουσιάζονται στον Πίνακα 3. Έτσι, τα ποσοστά δεν είναι αλληλοαποκλειόμενα και δεν έχουν άθροισμα το 100.

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι παρά την κυρίαρχη αντίληψη ότι οι γονείς ενδιαφέρονται πρωτίστως και αποκλειστικά για υψηλούς βαθμούς, η έρευνά μας δείχνει ότι οι γονείς τοποθετούν τις ηθικές αξίες στην πρώτη σειρά της εκπαιδευτικής στοχοθεσίας. Η ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης, η ανάπτυξη δημοκρατικών πολιτών και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης επιλέχτηκαν ξεχωριστά από λιγότερους από τους μισούς γονείς. Ως συμπέρασμα θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι γονείς επιλέγουν το σημείο τομής των αναπτυξιακών με τις κοινωνικές λειτουργίες του σχολείου (βλ. και Γκότοβος 1990, 176 Κωνσταντίνου 1977, 75 Πυργιωτάκης 1999, 177), αφού θεωρούν ότι τα πιο σημαντικά πράγματα που θα είχε να προσφέρει το σχολείο σχετίζονται κατά σειρά προτεραιότητας με την κοινωνική και με τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών.

Στο σημείο αυτό αξίζει να κάνουμε συσχέτιση των προτεραιοτήτων που δηλώνουν οι γονείς με τις προτεραιότητες των δασκάλων, αλλά και με εκείνες του νόμου 1566/85. Σε άλλη έρευνα μας (Ματσαγγούρας και Χέλμης 2003) φαίνεται ότι οι δάσκαλοι ιεραρχούν τις παιδαγωγικές επιδιώξεις του σχολείου όπως περίπου και ο νόμος 1566/85 και δίνουν προτεραιότητα στον τομέα της (κριτικής) σκέψης και της γνώσης και στη συνέχεια τοποθετούν κατά σειρά τον ηθικό, τον εθνικό, τον πολιτικό και το θρησκευτικό τομέα. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει μεταξύ των

γονέων και δασκάλων διαφοροποίηση ως προς την πρώτη προτεραιότητα.

5. Το Ολοήμερο Σχολείο

Ένα άλλο σημαντικό θέμα για το οποίο ρωτήθηκαν οι γονείς στο πλαίσιο της έρευνας ήταν οι απόψεις τους γύρω από το διευρυμένο ωράριο λειτουργίας του σχολείου, ενόψει της επέκτασης του θεσμού. Οι περισσότεροι γονείς, σε ποσοστό 71%, επιλέγουν να επιστρέφει το παιδί στο σπίτι στις 1:30 μ.μ. και όχι στις 4 μ.μ. Μάλιστα, η προτίμηση αυτή ισχύει ιδιαίτερα για τις περιπτώσεις στις οποίες ο πατέρας είναι επαγγελματίας υψηλού κύρους. Στην περίπτωση αυτή υπολογίστηκε η τιμή χ^2 για 1 β.ε. να είναι 45,5 με πιθανότητα σφάλματος $p=0,019$. Φαίνεται, δηλαδή, ότι τα σχολεία διευρυμένου ωραρίου λειτουργήσαν για κάποιο διάστημα στη συνείδηση των γονέων ως χώροι φύλαξης των παιδιών. Οι γονείς των ανώτερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων λογικά δεν χρειάζονται αυτή την «κουστωδιακή» λειτουργία του σχολείου (βλ. και Γκότοβος 1990, 185, Κωνσταντίνου 1997, 78) και εμμένουν στην παιδαγωγικο-αναπτυξιακή του λειτουργία. Με τη γενίκευση του Ολοήμερου Σχολείου, αναμένεται να υπάρξει αλλαγή στη στάση των γονέων ως προς το θέμα αυτό, δεδομένου ότι το Ολοήμερο Σχολείο λειτουργεί πλέον με συγκροτημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που ενισχύει και εμπλουτίζει το πρωινό πρόγραμμα και όχι ως απλό πρόγραμμα φύλαξης.

6. Τα Προβλήματα του Σχολείου

Σε άλλο σημείο της έρευνας οι γονείς ρωτήθηκαν ποια θεωρούν ως τα σοβαρότερα εσωτερικά προβλήματα των Δημοτικών Σχολείων. Έτσι, οι γονείς σημείωσαν ως σημαντικότερα προβλήματα: (α) την έλλειψη πειθαρχίας κατά 64%, (β) τα «ακατάλληλα» και «κάτω του μετρίου» σχολικά κτήρια κατά 61% και (γ) τα φτωχά σε περιεχόμενο βιβλία κατά 37%. Η πλειονότητα των γονέων (73%) δεν θεωρεί ότι το σχολικό σύστημα αντιμετωπίζει πρόβλημα έλλειψης καλών δασκάλων. Το πρόβλημα των ναρκωτικών είναι το σημαντικό, σύμφωνα με την άποψη του 45,4% των γονέων που φαίνεται να το αντιμετωπίζει ως απειλή και ως γενικότερο κοινωνικό θέμα και όχι βεβαίως ως υπαρκτό πρόβλημα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι πατέρες που κατηγοριοποιήθηκαν ως «επαγγελματίες υψηλού κύρους» σημειώνουν με αυξημένη συχνότητα, σε σχέση με της υπόλοιπους, τόσο το πρόβλημα των ναρκωτικών, όσο και το πρόβλημα της έλλειψης ικανών δασκάλων. Γι αυτές της περιπτώσεις οι τιμές του χ^2 τεστ (με 1 β.ε.) είναι 8,9 και 8,7 αντιστοίχως, με $p=0,003$ και στις δύο περιπτώσεις. Έτσι, εκτός από τα ναρκωτικά, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε, με σημαντική δόση βεβαιότητας, ότι η αμφισβήτηση των δασκάλων προέρχεται κυρίως από τα υψηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα.

Οι ημέρες και ώρες λειτουργίας του σχολείου δεν αποτελούν πρόβλημα για την πλειονότητα των γονέων, παρά μόνο για το 17%, ενώ από συγκριτικές έρευνες έχει προκύψει ότι ο συνολικός χρόνος λειτουργίας των ελληνικών σχολείων δεν είναι λιγότερος από τον αντίστοιχο των ευρωπαϊκών χωρών (Καραντζιά & Δάλ-

κος, 2003). Τέλος, ως πρόβλημα σημειώνει το 17% των ερωτηθέντων τη μικρή εμπλοκή των γονέων στα θέματα εκπαίδευσης των παιδιών της.

7. Η Εκπαιδευτική Σημαντικότητα των Σχολικών Παραγόντων

Από τους γονείς ζητήθηκε να επιλέξουν δύο παράγοντες που κατά τη γνώμη της είναι οι περισσότεροι σημαντικοί στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Για τους γονείς ο πιο σημαντικός παράγοντας φαίνεται να είναι ο εκπαιδευτικός, της τάξης (90%), καθώς και τα σχολικά βιβλία (60,4%). Το επίπεδο των συμμαθητών είναι σημαντικό κατά 28% και η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου κατά 25%. Αξίζει στο σημείο αυτό να επισημάνουμε ότι η άποψη των γονέων για το σημαντικό ρόλο δασκάλων και σχολικών εγχειριδίων επιβεβαιώνεται από της έρευνες στον τομέα της σχολικής αποτελεσματικότητας (βλ. Teddlie *et al.*, 2000, Sammons, 1999, Creemers, 1996, Reynolds *et al.*, 1994, καθώς και Walberg *et al.* 1994). Ο ρόλος των δασκάλων και των εγχειριδίων είναι σημαντικός, γιατί προωθούν όχι μόνο τη γνώση, αλλά και τις γενικότερες αντιλήψεις θεώρησης του ανθρώπου και του κόσμου.

8. Η Μεταρρύθμιση που Πρέπει να Γίνει

Σε άλλη ερώτηση οι γονείς κλήθηκαν να αναφέρουν τους τομείς στους οποίους θεωρούν ότι θα πρέπει να γίνουν περισσότερες και σημαντικότερες αλλαγές και μεταρρυθμίσεις. Το μεγαλύτερο ποσοστό συγκέντρωσε ο τομέας του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων κατά 50,8%, κάτι που συμφωνεί με όσα αναφέραμε παραπάνω για την ποιότητα των βιβλίων και για τη σημαντικότητα του ρόλου τους. Ακολουθεί ο τομέας της εσωτερικής οργάνωσης του σχολείου, κατά 33%. Στην Τρίτη θέση βρίσκεται το είδος και ο τρόπος διδασκαλίας των μαθημάτων, αμφότερα κατά 32% περίπου. Στο τέλος συναντάμε τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών με ποσοστό 24,3%.

Τέλος, οι γονείς κλήθηκαν να προτείνουν βελτιώσεις και τροποποιήσεις που πρέπει κατά τη γνώμη της να γίνουν όσον αφορά τη διδασκαλία συγκεκριμένων μαθημάτων. Έτσι, οι γονείς θα ήθελαν περισσότερη γραμματική (σε ποσοστό 52,5%), μεγαλύτερη εμμονή στη συγγραφή εκθέσεων και γραπτών εργασιών (σε ποσοστό 65,1%), αλλά όχι περισσότερα διαγωνίσματα (ποσοστό 62,8%), ούτε περισσότερες εργασίες για το σπίτι (ποσοστό 76%). Η τελευταία αυτή άποψη είναι δικαιολογημένη. Σύμφωνα με την πρόσφατη έρευνα του Ο.Ο.Σ.Α. (PISA 2000), τα ελληνόπουλα είναι οι μαθητές με της περισσότερες ώρες εργασίας στο σπίτι παγκοσμίως. Μόνο για το γλωσσικό μάθημα, τα ελληνόπουλα εργάζονται κατά μέσο όρο επτά ώρες εβδομαδιαίως στο σπίτι (ο. π.). Αν προσθέσει κανείς και της υπόλοιπες εξωσχολικές ασχολίες και τα φροντιστήρια, έχει συνολική εικόνα των πολλών ωρών που βρίσκεται το παιδί εκτός σπιτιού. Στην ίδια ερώτηση, οι γονείς εκφράστηκαν σαφώς υπέρ της αριθμητικής αξιολόγησης των παιδιών, σε ποσοστό 83,% και κατά της παραμονής των μαθητών στην ίδια τάξη σε περίπτωση αποτυχίας, με ποσοστό 71%.

III. Συμπεράσματα, Απόψεις και Προτάσεις

Στην εργασία αυτή ασχοληθήκαμε με της απόψεις και προτάσεις των γονέων για το Δημοτικό Σχολείο και την εκπαίδευση των παιδιών τους και διαπιστώσαμε υψηλά ποσοστά συμφωνίας, γεγονός που σημαίνει ότι οι γονείς έχουν σαφείς και εδραιωμένες εκτιμήσεις και προσδοκίες για τα εκπαιδευτικά θέματα. Με δεδομένη την αυξανόμενη εμπλοκή των γονέων στα εκπαιδευτικό γίνεσθαι, την οποία προβλέπει η σύγχρονη εκπαιδευτική νομοθεσία και τους συνιστά η παιδαγωγική βιβλιογραφία, οι απόψεις των γονέων αποκτούν ιδιαίτερα βαρύτητα.

Ιδιαίτερη ενημέρωση για τις απόψεις των γονέων πρέπει να έχει η σχολική μονάδα, η οποία είναι πεδίο συνάντησης του εκπαιδευτικού συστήματος με τους γονείς και αποτελεί γι' αυτή σημείο αναφοράς. Το εκπαιδευτικό σύστημα επικοινωνεί και διαπραγματεύεται με τους γονείς μέσω της σχολικής μονάδας, η οποία καλείται να διαχειριστεί τις όποιες αποκλίσεις υπάρχουν μεταξύ γονέων και σχολικού συστήματος. Για τούτο είναι ανάγκη σχολείο και οικογένεια να διαθέτουν κοινούς κώδικες επικοινωνίας και κοινά σχήματα ερμηνείας των εκπαιδευτικών πραγμάτων

Είδαμε κατ' αρχάς ότι εκτός από το σχολείο οι γονείς αναγνωρίζουν την ύπαρξη κι άλλων σημαντικών φορέων που συμμετέχουν στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών, αλλά θεωρούν το σχολείο το σημαντικότερο παράγοντα μετά από την οικογένεια, την οποία τοποθετούν πρώτη στην πυραμίδα. Οι υπόλοιποι (εξωσχολικοί) φορείς αναφέρονται είτε στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον είτε στην εκκλησία και στη λογοτεχνία. Είδαμε ότι οι γονείς είναι σε γενικές γραμμές ικανοποιημένοι από τη σχολική μονάδα της περιοχής τους και ότι προτιμούν το δημόσιο από το ιδιωτικό σχολείο. Το αυτό δεν συμβαίνει για τις σχολικές μονάδες και για όλους τους γονείς. Οι λόγοι για τους οποίους ο βαθμός ικανοποίησης των γονέων διαφοροποιείται, θα πρέπει να διερευνηθούν από άλλη έρευνα.

Αναζητήσαμε τις απόψεις των γονέων, όσον αφορά τις προτεραιότητες τις οποίες πρέπει να στοχεύει το σχολείο και διαπιστώσαμε ότι, κατά τους γονείς, οι δύο πιο σημαντικοί σκοποί του σχολείου πρέπει να είναι η ηθική ανάπτυξη και η κοινωνική καλλιέργεια των μαθητών και τρίτος, με υψηλά βεβαίως ποσοστά, η γνωστική τους ανάπτυξη. Η έλλειψη πειθαρχίας και τα ακατάλληλα κτήρια αποτελούν κατά τους γονείς εμπόδια για την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Σχετικά με τα δύο αυτά προβλήματα, οι απόψεις των γονέων συμπίπτουν με τις παρατηρήσεις του Ο.Ο.Σ.Α. (βλ. PISA 2000, σελ. 166).

Εκτός από την παράθεση και το σχολιασμό των ευρημάτων, προσπαθήσαμε να αναδείξουμε το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται διεθνώς συζήτηση για το ρόλο και τα δικαιώματα των γονέων. Σε αυτό το πλαίσιο έγινε λόγος για την έννοια και τις μορφές της απολογισμικότητας, καθώς και για τη φιλελεύθερη πρόταση ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης. Κατά τη γνώμη τους, οι απόψεις των γονέων θα αποκτούν όλο και μεγαλύτερη σημασία στο μέλλον και για να μη δημιουργηθούν φαινόμενα τριβών ή ρήξεων με τους εκπαιδευτικούς

που θα αισθάνονται απειλούμενοι, πρέπει εγκαίρως και συναινετικά να καθοριστούν οι διακριτοί ρόλοι και να κατοχυρωθούν τα δικαιώματα και των δύο πλευρών.

Η στενή σχέση σχολείου και οικογένειας είναι αναπόφευκτη τις ημέρες αυτές. Γι' αυτό πρέπει, σε κάθε γνήσια σχέση, να προσδιορισθούν δικαιώματα, υποχρεώσεις και ρόλοι και για τις δύο πλευρές της σχέσης. Χωρίς αυτή την οριοθέτηση η εμπλοκή των γονέων μπορεί να δημιουργήσει περισσότερα προβλήματα και σοβαρότερα από αυτά που θα επιλύσει. Αναλυτικότερα, θεωρούμε υποχρέωση των γονέων να συνεργάζονται στενά με το σχολείο και να στηρίζουν το έργο του, αλλά και δικαίωμά τους να γνωρίζουν αν το σχολείο εξαντλεί τις δυνατότητες του για την αντιμετώπιση των προβλημάτων μάθησης και ανάπτυξης των παιδιών τους. Ταυτόχρονα, αποτελεί δικαίωμα των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν την επισημονική τους γνώση και κρίση για να ρυθμίσουν τα της εκπαίδευσης, αλλά και χρέος τους να αποδεικνύουν ότι κάνουν αποτελεσματική χρήση των δικαιωμάτων και των δυνατοτήτων τους. Τέλος, αποτελεί δικαίωμα και των δύο μερών να συμμετέχουν μέσα από τους συλλογικούς φορείς στα όργανα διαμόρφωσης της γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και χρέος τους να σέβονται τους γενικούς άξονες και τα εκπαιδευτικά πλαίσια που θέτει αυτή η πολιτική. Στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση δεν έχουν θέση ατομικές επιλογές εκπαιδευτικών και γονέων που αποκλίνουν από το πνεύμα του δημόσιου σχολείου.

Αν δεν γίνουν αυτά, μία διαρκώς αυξανόμενη ομάδα γονέων θα διεκδικεί και θα παρεμβαίνει ενοχλητικά στη λειτουργία του σχολείου, το οποίο θα περάσει από την απόλυτη κυριαρχία των εκπαιδευτικών στην τυραννία ατόμων και ομάδων γονέων που θα διεκδικούν χωρίς σαφείς αρχές και στόχους. Αντίθετα, όπου και όταν τηρούνται οι παραπάνω όροι συνεργασίας και οι δάσκαλοι εμπλέκουν επικουρικά ως συνεργάτες και οι γονείς εκτιμούν συνήθως τη δουλειά του σχολείου και αναγνωρίζουν τα όρια των δυνατοτήτων του (βλ. Pang, 2000), γεγονός που μειώνει τις εξωπραγματικές προσδοκίες, αλλά και τις αδικαιολόγητες επιθέσεις κατά του σχολείου. Η οριοθετημένη συνεργασία σχολείου και οικογένειας έχει θετικές επιδράσεις στις επιδόσεις και τις στάσεις των μαθητών στο σχολείο (Ford, Kollmer and Litz, 1998). Τη σχέση συνεργασίας έχουν μεγαλύτερη ανάγκη οικογένειες με αυξημένα προβλήματα (Barnett, 1995). Σε αυτή την περίπτωση δεν αρκούν ενημερωτικές συναντήσεις, αλλά απαιτούνται συστηματικότερες μορφές συνεργασίας και συχνότερης επικοινωνίας, οι οποίες σε πειραματικές περιπτώσεις έλαβαν τη μορφή κοινού προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης, με στόχο την πρόληψη ή την αντιμετώπιση μαθησιακών προβλημάτων (βλ. Dombey and Spencer, 1998 Vincent, 1996).

Παραπομπές

Armstrong, A.(1998) *Parental Participation in Schools*. European Project. Edinburgh: The Scottish Office.

- Antoninis, M. and Tsakoglou, P. (2001) Who Benefits from public education in Greece? Evidence and policy implications. *Education Economics*, 9(2), 197-222.
- Barnett, M. (1995) Strengthening partnerships by reaching out to families, *Annual Spring Conference of the National Council of Teachers of English* (March 16-18, 1995): Minneapolis, MN.
- Βέρδης, Α. (2002) Οικονομικά της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικά κουπόνια. Άρθρο στην εφημερίδα *Το Βήμα*, Τετάρτη 14 Αυγούστου 2002, τμ. Α, σελ. 5.
- Bertalanffy, L. (1968) *General Systems Theory*. New York: Braziller.
- Boyd, W. (1996) The Politics of choice and Market-oriented School reform in Britain and the United States. In D. Chapman et al. (eds), *The Reconstruction of Education*. London: Cassell.
- Chartol, B. (1992) Το Σχολείο Αλλάζει (μτφρ.Ε. Μποναφάτου και Ν. Παπαγεωργίου.) Αθήνα: Προτάσεις.
- Commission of the European Communities (1993) *Green Paper on the European Dimension of Education*. Brussels, 29 September 1993.
- Creemers, B. (1996) The School Effectiveness knowledge base. In D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll, and N. Lagerweij (eds), *Making Good Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. London: Routledge.
- Γρόλλιος, Γ. (1999) *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Dombey, H. και Spencer, M. (1998) (επιμ.), *Ανάγνωση και Γραφή: Συνεργασία Σπιτιού-Σχολείου-Παιδιού* (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dowling, E. (2001) Θεωρητικό Πλαίσιο. Στο E Dowling και E. Osborne (επιμ.), *Η Οικογένεια και το Σχολείο* (μεταφρ. Ι. Μπίμπου - Νάκου). Αθήνα: Gutenberg.
- Epstein, T. L. (1992) *School and Family Relationship, Report No 6*. Center of Parents. Baltimore: Johns Hopkins University.
- Ford, M., Follmer, R., & Litz, K. (1998) School-family partnerships: Parents, children, and teachers benefit! *Teaching Children Mathematics*, 4(6), 310-312.
- Γεωργίου, Σ. (2000) *Σχέση Σχολείου - Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκικόπουλος, Π. (1989) Γονέων σύλλογοι. *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, τχ. 2. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκότοβος, Α. (1990) *Η Λογική του Υπαρκτού Σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δήμου, Γ. (1998) *Απόκλιση Στιγματισμός: Αφομοιωτική Θεωρητική Προσέγγιση των Αποκλίσεων στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Henderson, A. (1987) *The Evidence Continues to Grow: Parents Involvement Improves Schools Achievement*. Columbia MD: National Committee for Citizens in Education.
- Καραντζιά-Σταυλιώτη, Ε. και Δάλκος, Γ. (2003) Συγκριτική Μελέτη της Οργάνωσης του Σχολικού Χρόνου στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. *Επιστημονική Ημερίδα Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*. Αθήνα, 21 - 2 - 2003.
- Κασσωπάκης, Μ. (2002) Ανάλυση των αποτελεσμάτων των μαθητών της Β' τάξης του ενιαίου λυκείου κατά το σχολικό έτος 1998-99. Στο Α. Βερεβή (επιμ.), *Το Έργο «Έρευνα» 1997 - 2000: Συνοπτική Παρουσίαση*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

- Κελπανίδης, Μ. (2002) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1977) *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή*. Αθήνα: Gutenberg
- Kline, P. (1994) *An Easy Guide to Factor Analysis*. London: Routledge.
- Levin, H. (2001) (ed), *Privatizing Education*. Boulder Colorado: Westvier Press.
- Lewis, A., and Forman, T. (2002) Contestation or collaboration? A comparative study of home-school relations. *Anthropology & Education Quarterly*, 33(1), 60-89.
- Loytard, J. H (1988) *Η Μεταμοντέρνα Κατάσταση* (μτφρ. Ν Παναγιώργη). Αθήνα: Γνώση.
- Mapp, K. (2002). Having their say: Parents describe how and why they are involved in their children's education, *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (April 1-5, 2002): New Orleans LA.
- Μάστορας, Ν. (1999) Τα 163 λύκεια που ξεχώρισαν. *Τα Νέα*, σελ. 12-13.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003) Κώδικας Επαγγελματικής Δεοντολογίας Δασκάλων. *Επιστήμες Αγωγής*, υπό δημοσίευση.
- Ματσαγγούρας, Η. και Χέλμης, Σ. (2003) Προσωπική Θεωρία Ελλήνων Δασκάλων. Στο Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Κοινωνικές Διαστάσεις της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας*, υπό έκδοση.
- Ματθαίου, Δ. (επιμ.) (2001) *Δημοτικό Σχολείο και Γονείς*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μπίμπου – Νάκου, Ι. (2001). Εισαγωγικό σημείωμα. Στο Ε. Dowling και Ε. Osborne (επιμ.), *Η Οικογένεια και το Σχολείο* (μετφρ. Μπίμπου – Νάκου). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπίμπου – Νάκου, Ι. (2003) Ο ρόλος της οικογένειας στο λόγο των εκπαιδευτικών για τη «δύσκολη συμπεριφορά» των παιδιών στο σχολείο. Στο Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. Στογιαννίδου και Ε. Αυδή (επιμ.) *Επιστημονική Επετηρίδα, Τμήμα Ψυχολογίας Α.Π.Θ.*, τόμος Ε στη μνήμη της καθηγήτριας Μαρίας Μάνιου-Βακάλη. Θεσσαλονίκη, σελ.439-466.
- OECD (2001) *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA*. Paris.
- OECD (1995) *Schools Under Scrutiny*. Paris.
- Pang, I-W. (2000) Home-school relations: An exploration from the perspective of social psychology. *Education Journal*, 28(2), p.p. 157-172.
- Παπαγιαννίδης, Α. και Μπασκόζος Ι. (2001) Μήπως το κράτος βλέπει σοβαρά την Παιδεία; *Οικονομικός Ταχυδρόμος*, τχ. 20, 19 Μαΐου 2001, σελ. 15-21.
- Payne, M.A. (1995) School – Parent Relationships. In C. Anderson (ed.), *International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education*, p.p. 370-374. Oxford: Pergamon Press.
- Reynolds, B. P. (1995) Availability and Use of Paraprofessionals. In C. Anderson (ed.), *International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education*, p.p. 363-369. Oxford: Pergamon Press.
- Reynolds, D., Creemers, B. P. M., Nesselrodt, P. S., Schaffer, E. C., Stringfield, S., and Teddlie, S. (eds). (1994) *Advances in School Effectiveness Research and Practice*. Oxford: Elsevier Science.
- Reynolds, D., and Teddlie, C. (2000) The processes of school effectiveness. In C. Teddlie and D. Reynolds (eds), *The International Handbook of School Effectiveness Research*, pp. 134-159. London and New York: Falmer Press.
- Sammons, P. (1999) *School Effectiveness: Coming of Age in The Twenty-First Century*. London:

Swets & Zeitlinger.

SOCRATES. (1996). *Parental Participation in Schools (PALS)*. <http://eu.int/comm/education/poledu/qua-13.html>.

Σολομών, Ι. (1999) (επιμ.) *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Taylor, D. (2001) Τα Σχολεία ως στόχος αλλαγής. Στο E. Dowling & E. Osborne (επιμ.), *Η Οικογένεια και το Σχολείο* (μετφ. Ι. Μπίμπου-Νάκου). Αθήνα: Gutenberg.

Topping, K (1986) *Parents as Educators*. London: Croom Helm.

Verdis, A. (2002) *School Effectiveness Research for Educational Evaluation in Greece*. Unpublished Ph.D. dissertation. London Institute of Education.

Walberg, H. J., Creemers, B. R. M., Fraser, B. J., & Postlethwaite, T. N. (eds) (1994) *Conceptual and Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. Oxford: Elsevier Science.

Vincent, C. (1996) *Parents and Teachers: Power and Participation*. London: Falmer Press.

Πώς βλέπουν οι γονείς το Ολοήμερο Σχολείο

Νικήτας Πατινιώτης¹, Έλση Ντολιοπούλου², Ελένη Θωμά³

1. Εισαγωγή

Η προσχολική αγωγή και εκπαίδευση αποτελεί ιδιαίτερα κρίσιμη φάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας όχι μόνο γιατί κατά τη διάρκεια της τίθενται τα θεμέλια των γνώσεων και δεξιοτήτων πάνω στα οποία στηρίζεται όλη η μεταγενέστερη εκπαίδευση, αλλά και γιατί έχουν, σε σύγκριση προς τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες, τη μεγαλύτερη επίδραση στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου. Την περίοδο πριν την έναρξη του υποχρεωτικού σχολείου τα παιδιά αναπτύσσονται έντονα νοητικά, κοινωνικά, συναισθηματικά, κινητικά, αισθητικά. Έτσι η φοίτηση τους στο νηπιαγωγείο ασκεί μεγάλη επίδραση σε αυτή την ολόπλευρη ανάπτυξη τους. Πιο συγκεκριμένα, η φοίτηση των νηπίων στο ολοήμερο νηπιαγωγείο τους παρέχει πολλά οφέλη και τα βοηθάει να αναπτυχθούν σε όλους τους παραπάνω τομείς.⁴

1.1. Τι είναι το ολοήμερο Νηπιαγωγείο

Το ολοήμερο νηπιαγωγείο ή νηπιαγωγείο ολόκληρης μέρας ή νηπιαγωγείο διευρυμένου ωραρίου ή εισαγωγικό σχολείο διευρυμένου ωραρίου άρχισε να λειτουργεί σε άλλες χώρες στα μέσα του 20ού αιώνα, και από το 1997 λειτουργεί και στη χώρα μας. Είναι ένα πρόγραμμα που παρέχει περισσότερες ευκαιρίες για μάθηση στα παιδιά, απ' ό,τι το κλασικό νηπιαγωγείο. Σε αυτού του είδους το νηπιαγωγείο εργάζονται επιπλέον παιδαγωγοί, και ο χώρος του εμπλουτίζεται υλικοτεχνικά και διαρρυθμίζεται διαφορετικά σε σχέση με το κλασικό, ώστε

1. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών, Διευθυντής Εργαστηρίου «Κοινωνιολογίας και Εκπαίδευσης» και Πρόεδρος της Επιστημονικής Ομάδας για το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο.
2. Επίκουρη Καθηγήτρια Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και μέλος της Επιστημονικής Ομάδας για το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο.
3. Βοηθός έρευνας Εργαστηρίου «Κοινωνιολογίας και Εκπαίδευσης» Πανεπιστημίου Πατρών.
4. Χαρακτηριστικό της σημασίας της προσχολικής εκπαίδευσης για τη γενικότερη ανάπτυξη του ανθρώπου είναι ότι ένας από τους 16 ευρωπαϊκούς δείκτες μέτρησης της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης αφορά τη φοίτηση στο νηπιαγωγείο, ενώ δεν προβλέπεται αντίστοιχος δείκτης για τη φοίτηση στο δημοτικό σχολείο ή το γυμνάσιο. Πρβλ. E.C./ Directorate General for Education and Culture, European Report on Quality of School Education - Sixteen Quality Indicators, Μάιος 2000, σελ. 43 επομ.

να καλύπτει τις νέες ανάγκες, π.χ. την ανάπαυση και το μεσημεριανό φαγητό των παιδιών (Cruikshank, 1986). Η φιλοσοφία και οι στόχοι του δεν διαφέρουν από εκείνους του νηπιαγωγείου συνηθισμένου ωραρίου, αλλά ο επιπλέον χρόνος δίνει τη δυνατότητα να επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί με άνεση. Το ολοήμερο νηπιαγωγείο εξυπηρετεί κοινωνικές ανάγκες, καθώς αυξάνονται διαρκώς αριθμητικά οι εργαζόμενοι γονείς, οι μονογονεϊκές οικογένειες, οι κηδεμόνες που αδυνατούν για το σύνολο της ημέρας να έχουν υπό την εποπτεία τους τα παιδιά τους κ.ά. και, κατά συνέπεια, όλο και περισσότερα παιδιά νηπιακής ηλικίας χρειάζονται φροντίδα εκτός σπιτιού (Gullo, 1990). Ένας επιπρόσθετος παιδαγωγικός λόγος θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός, αφού είναι πλέον δύσκολο οι παιδαγωγοί να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις των σύγχρονων προγραμμάτων για το νηπιαγωγείο μέσα σε 3 ή 3 1/2 ώρες που διαρκεί το κλασικό νηπιαγωγείο στη χώρα μας (Sava, 1987).

Τα αποτελέσματα ερευνών για τον επιπλέον χρόνο στην τάξη, εάν φυσικά αυτός χρησιμοποιηθεί σωστά, είναι θετικά (Gullo, 1990; Illinois State Board of Education, 1990; Rothenberg, 1995). Σημειώνουμε ότι κατά την αξιολόγηση που προέβησαν οι γονείς κατά το τέλος της πρώτης σχολικής χρονιάς που λειτούργησε το ολοήμερο νηπιαγωγείο στη χώρα μας βρέθηκε ότι περίπου τα τρία τέταρτα από αυτούς το αξιολογούσαν ως τόσο επιτυχημένο, ώστε «θα επέλεγαν το ολοήμερο ακόμη και αν δεν εργάζονταν, ενώ μόνο 1 στους 4 γονείς δεν θα τα επέλεγε».⁵ Σύμφωνα με διάφορες έρευνες, το ολοήμερο νηπιαγωγείο παρουσιάζει πλεονεκτήματα σε σχέση με αυτό του συνηθισμένου ωραρίου, ειδικά για τα παιδιά από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Gullo, 1990; Illinois State Board of Education, 1990; Rothenberg, 1995; Elicker & Mathur, 1997). Αυτά ισχύουν στις περιπτώσεις που δεν δίνεται έμφαση στην ακαδημαϊκή διδασκαλία, και δεν μετατρέπεται το νηπιαγωγείο σε μία μορφή πρώτης δημοτικού (Cruikshank, 1986; Fromberg, 1995), αλλά ο επιπλέον χρόνος χρησιμοποιείται για παιγνιώδεις παιδαγωγικές δραστηριότητες όχι μόνον στο νοητικό και στο γλωσσικό, αλλά και στον κοινωνικό, στο συναισθηματικό, στον κινητικό και τον αισθητικό τομέα.

1.2. Η θέσπιση του ολοήμερου Νηπιαγωγείου στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα η λειτουργία του ολοήμερου νηπιαγωγείου ξεκίνησε από το σχολικό έτος 1997-98 σε 160 τμήματα νηπιαγωγείων και σε 15 νομούς, δηλαδή περίπου στο 3% του συνόλου των δημόσιων νηπιαγωγείων. Το δεύτερο έτος τα

5. Από: Πατινώτης Νικήτας (επιμ.), Ολοήμερο Νηπιαγωγείο - Διερεύνηση της πρώτης περιόδου εφαρμογής της εκπαιδευτικής καινοτομίας, Εργαστήριο «Κοινωνιολογίας και Εκπαίδευσης», Πάτρα 1999, σελ. 28. Είναι χαρακτηριστικό ότι, όπως ανέφεραν κατά την έρευνα του 1999 μερικοί γονείς, «στο ολοήμερο τα παιδιά μαθαίνουν παίζοντας, ενώ στο κλασικό μαθαίνουν να παίζουν», (Πατινώτης Ν., ο.π., σελ. 24), ενώ άλλοι σημείωναν χαρακτηριστικά ότι το παιδί τους έχει «μεγαλύτερη επαφή με το εξωτερικό περιβάλλον, μακριά από το σπίτι», είναι «περισσότερη ώρα μακριά από την τηλεόραση» και «γίνεται πιο κοινωνικό» (Πατινώτης Ν., ο.π., σελ. 25).

τμήματα αυτά αυξήθηκαν σε 340 περίπου σε όλους τους νομούς της χώρας, πλην δύο, το τρίτο σε 700 περίπου τμήματα, σε όλους τους νομούς, το τέταρτο σε 1000, το πέμπτο σε 1325 και το τρέχον έτος (2002-03) σε 1635 περίπου. Δηλαδή σήμερα σχεδόν στο 30% του συνόλου των δημόσιων νηπιαγωγείων λειτουργούν ως ολοήμερα. Υπολογίζεται ότι ο θεσμός θα επεκταθεί, ώστε να καλύψει το σύνολο των νηπιαγωγείων της χώρας στα οποία οι γονείς εκφράζονται θετικά στο να μετατραπούν σε ολοήμερα. Από τη θέσπιση του το ολοήμερο νηπιαγωγείο δεχόταν μόνο τα μικρά παιδιά που οι γονείς τους ζητούσαν την ένταξη τους σε αυτά γνωρίζοντας τις παραμέτρους οργάνωσης και λειτουργίας του. Έτσι ο θεσμός δεν ήταν κατά κανένα τρόπο και για κανένα γονέα εξαναγκαστικός. Με γραπτή δήλωση τους οι γονείς αποδέχονται, κατά την εγγραφή των παιδιών τους, το να συμμετάσχουν τα παιδιά τους για όλη τη διάρκεια λειτουργίας του στο ολοήμερο πρόγραμμα, το οποίο είναι ενιαίο.

Τα ολοήμερα νηπιαγωγεία λειτουργούν με διευρυμένο ωράριο 7:45-16:00, αλλά τα παιδιά παραμένουν στο χώρο από τις 8:00 έως τις 15:45. Σε κάθε ολοήμερο νηπιαγωγείο απασχολούνται δύο νηπιαγωγοί που προέρχονται από ανακατανομή του υπηρετούντος προσωπικού ή από αναπληρώτριες (Κατσίκας & Καββαδίας, 1998). Το ωράριο εργασίας των εκπαιδευτικών παραμένει το ίδιο με αυτό του κλασικού νηπιαγωγείου. Πιο συγκεκριμένα, το ωράριο της πρώτης νηπιαγωγού καθορίστηκε από τις 7:45 έως τις 12:00 και της δεύτερης, από τις 11:45-16:00, έχοντας ως κοινό χρόνο παραμονής στο νηπιαγωγείο από τις 11:45-12:00. Το σύνολο των δραστηριοτήτων, δηλαδή και το φαγητό και η ξεκούραση, εντάσσεται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η συνεργασία των 2 εκπαιδευτικών αποτελεί κρίσιμη παράμετρο στην επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για το λόγο αυτό η Επιστημονική Ομάδα υπέδειξε ότι οι 2 νηπιαγωγοί ανά εβδομάδα θα πρέπει να οργανώνουν από κοινού τις δραστηριότητες της επόμενης εβδομάδας αφού αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων της προηγούμενης εβδομάδας⁶.

Για το συνολικό σχεδιασμό, την οργάνωση και την επιστημονική παρακολούθηση της υλοποίησης του θεσμού των ολοήμερων νηπιαγωγείων συστάθηκε από το ΥΠΕΠΘ μια Επιστημονική Ομάδα, η οποία αποτελείται από πανεπιστημιακούς καθηγητές, σχολικές συμβούλους, προϊσταμένους Α/θμιας εκπαίδευσης και έμπειρες νηπιαγωγούς. Έργο αυτής της Ομάδας, εκτός των άλλων, υπήρξε και η αξιολόγηση του ολοήμερου νηπιαγωγείου στο τέλος του πρώτου χρόνου λειτουργίας του μέσω ερωτηματολογίων που απεστάλησαν προς όλους τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς των ολοήμερων νηπιαγωγείων. Τα παραπάνω εργαλεία συλλογής δεδομένων στάλθηκαν στο τότε σύνολο των 160 ολοήμερων τμημάτων της χώρας, τα οποία αποτέλεσαν τη δειγματοληπτική βάση της έρευνας.

6. Η εμπειρία έδειξε ότι όπου η συνεργασία των 2 νηπιαγωγών επιτεύχθηκε υπήρξαν και τα καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και η λειτουργία των ολοήμερων νηπιαγωγείων ήταν άψογη.

Τα αποτελέσματα της έρευνας των γονέων έδειξαν περιληπτικά τα εξής: α) υπάρχει συνολικά θετική αξιολόγηση του θεσμού, όχι μόνο λόγω της εξυπηρέτησης που προσφέρει στους εργαζόμενους γονείς, αλλά και λόγω των θετικών παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών επιδράσεων του διευρυμένου ωραρίου, β) διαπιστώνονται περισσότερα πλεονεκτήματα και λιγότερα μειονεκτήματα στο ολοήμερο νηπιαγωγείο απ' ό,τι στο κλασικό, ενώ τα προβλήματα που απορρέουν από τη λειτουργία του ολοήμερου νηπιαγωγείου, κυρίως εστιάζονται στην προσαρμογή του παιδιού στο νέο ωράριο, γ) γενικά δηλώνεται εξυπηρέτηση από το ισχύον ωράριο λειτουργίας του ολοήμερου νηπιαγωγείου, ενώ περίπου το 1/4 των γονέων, που εκφράζει επιφυλάξεις, δεν σχηματίζει μια σαφή τάση, αλλά χωρίζεται σε 4 περίπου ισοδύναμες υποομάδες που εύχονται αλληλοσυγκρουόμενες αλλαγές, και δ) υπάρχουν θετικές εντυπώσεις ως προς τις διατροφικές συνήθειες των παιδιών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας των νηπιαγωγών έδειξαν εν συντομία τα εξής: α) γενικά ικανοποιητική υλικοτεχνική υποδομή, αλλά και ύπαρξη ενός σημαντικού αριθμού νηπιαγωγείων που στεγάζονταν σε ακατάλληλα κτίρια ή/ και παρουσίαζε σοβαρές ελλείψεις σε αίθουσες, χώρους υγιεινής, αύλειους χώρους, τραπεζαρίες και κουζίνες, β) επαρκή εξοπλισμό, αλλά λιγότερο ικανοποιητική κατάσταση ως προς το παιδαγωγικό υλικό, γ) ανεπαρκή χρηματοδότηση, καθώς και προβλήματα ροής ή εκταμίευσης, δ) σε γενικές γραμμές εφαρμογή ικανοποιητικών ημερήσιων και εβδομαδιαίων προγραμμάτων για το νηπιαγωγείο, ε) ελλείψεις σε βοηθητικό προσωπικό, αλλά και σε αρκετές περσιπώσεις και σε νηπιαγωγούς, στ) σε ικανοποιητικό βαθμό συνεργασία ανάμεσα στους νηπιαγωγούς, στους νηπιαγωγούς και τους γονείς, καθώς και στους νηπιαγωγούς και τους προϊστάμενους των νηπιαγωγείων, τους διοικητικούς προϊστάμενους και τους σχολικούς συμβούλους και σε λιγότερο ικανοποιητικό βαθμό ανάμεσα στους νηπιαγωγούς και τη σχολική επιτροπή, καθώς και την τοπική αυτοδιοίκηση, ζ) γενικά θετική αξιολόγηση του νέου θεσμού και εξυπηρέτηση από το διευρυμένο ωράριο.

Τρία χρόνια μετά την αξιολόγηση του πρώτου πειραματικού χρόνου λειτουργίας του νέου εκπαιδευτικού θεσμού «Ολοήμερο Νηπιαγωγείο» αξιολογήθηκε το τέταρτο έτος (2000-2001) εφαρμογής του μέσα από τη αποστολή και συλλογή ερωτηματολογίων προς τους γονείς και τους νηπιαγωγούς.

2. Στόχοι και μεθοδολογία της έρευνας

Κύριος στόχος της έρευνας αυτής ήταν η αξιολόγηση των παραμέτρων εφαρμογής και υλοποίησης του θεσμού, τόσο των θετικών σημείων των καινοτομικών χαρακτηριστικών του όσο και των βασικών ελλείψεων του προκειμένου να γίνουν προτάσεις για τη βελτίωση του. Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε μέσω της καταγραφής εμπειριών, απόψεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και γονέων, των κύριων πρωταγωνιστών του ολοήμερου νηπιαγωγείου. Για τη συλλογή των

δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια, ένα για τους γονείς και άλλο ένα για τους νηπιαγωγούς. Σε αυτή την εργασία περιλαμβάνουμε μόνον τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του ολοήμερου νηπιαγωγείου από τους γονείς.

Το ερωτηματολόγιο προς τους γονείς αφορούσε την αξιολόγηση της λειτουργίας του θεσμού από αυτούς και εξέτασε τις απόψεις και εκτιμήσεις τους ως προς:

- Τη γενική αξιολόγηση της λειτουργίας και του ρόλου του θεσμού (προσφορά απαραίτητων γνώσεων στα παιδιά, βοήθεια στο να ωριμάσουν πιο γρήγορα, δυνατότητα δημιουργικής τους απασχόλησης όταν οι γονείς βρίσκονται εκτός σπιτιού, συμβολή στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών).
- Τη σύγκριση με το κλασικό νηπιαγωγείο και σε ποια σημεία πιθανόν υπερτερεί απ' αυτό (π.χ. πώς χρησιμοποιείται ο επιπλέον χρόνος του ολοήμερου νηπιαγωγείου προς όφελος των παιδιών που φοιτούν σ' αυτό).
- Τη συμπεριφορά των παιδιών. Στο σημείο αυτό οι γονείς ερωτήθηκαν στο αν έχουν διαφοροποιηθεί οι διατροφικές συνήθειες των παιδιών τους, και διερευνήθηκε η συμπεριφορά των μικρών παιδιών μετά το τέλος του ημερήσιου προγράμματος στο νηπιαγωγείο.
- Την εξυπηρετικότητα του ωραρίου. Στο μέρος αυτό οι γονείς καλούνταν να δηλώσουν εάν τους εξυπηρετεί το συγκεκριμένο διευρυμένο ωράριο (δηλαδή 8.00'-15.45'), το οποίο είναι υποχρεωτικό για εκπαιδευτικούς σκοπούς.
- Τη συμβολή των γονέων στη βελτίωση της οργάνωσης και της αποτελεσματικότητας του ολοήμερου νηπιαγωγείου.
- Την αξιολόγηση της συμπεριφοράς των νηπιαγωγών προς τα παιδιά.

Τη δειγματοληπτική βάση της έρευνας αποτέλεσε το σύνολο των νηπιαγωγείων της Ελλάδας (879 στον αριθμό) που λειτουργούσαν με διευρυμένο ωράριο την άνοιξη του 2001. Το δείγμα είναι στατιστικά αξιόπιστο όσον αφορά το μέγεθος του και ικανό να αποδώσει τα θετικά σημεία του θεσμού αυτού καθώς επίσης και να παρουσιάσει τα πιθανά προβλήματα και τις τυχόν ελλείψεις που παρουσιάζονται μετά από τα τέσσερα χρόνια εφαρμογής του.

Στο ερωτηματολόγιο των γονέων ανταποκρίθηκαν γονείς από 375 διαφορετικά νηπιαγωγεία της Ελλάδας, όπως προκύπτει από την καταγραφή τους σε σχετική ερώτηση στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο. Ένας από τους περιορισμούς της έρευνας, όπως διαπιστώθηκε εκ των υστέρων, ήταν η εκπρόθεσμη άφιξη των ερωτηματολογίων για γονείς και νηπιαγωγούς σε πολλά νηπιαγωγεία της χώρας, αφού έφτασαν σε αυτά μετά τη λήξη του σχολικού έτους, με αποτέλεσμα να καταστεί δύσκολη η συμπλήρωση και αποστολή τους.

Το δείγμα της έρευνας διαμορφώθηκε από το συνολικό αριθμό των γονέων που προθυμοποιήθηκαν να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια που τους δόθηκαν. Η κωδικογράφηση, η πληκτρολόγηση και η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS 8.0. Για τον έλεγχο των συσχετίσεων μεταξύ των εξεταζομένων ομάδων χρησιμοποιήθηκε ο συ-

ντελεστής συσχέτισης χ^2 -test (Chi-square).

Με το ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν στους γονείς, όπως ήδη αναφέρθηκε, συλλέχθηκαν πληροφορίες για τις προσωπικές απόψεις, στάσεις και εκτιμήσεις τους, σχετικά με τη δομή, τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα του ολοήμερου νηπιαγωγείου. Το ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε αποτελούνταν από 18 ερωτήσεις, 5 από τις οποίες ήταν ανοικτού τύπου και 13 κλειστού. Από τις ερωτήσεις κλειστού τύπου οι 3 ήταν διχοτομικές (ΝΑΙ-ΟΧΙ) και οι 10 εναλλακτικών απαντήσεων. Συμμετείχαν συνολικά 1336 γονείς (ποσοστό 9,5%) από το σύνολο των 14.064 που έστειλαν τα παιδιά τους σε ολοήμερο νηπιαγωγείο κατά το σχολικό έτος 2000-2001.

3. Περιοχές και ανταπόκριση των σχολείων στην έρευνα των γονέων

Το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων που απάντησαν στην έρευνα προερχόταν από το νομό Θεσσαλονίκης (160 περιπτώσεις, ποσοστό 11,6%), κατόπιν από το νομό Κορίνθου (106 περιπτώσεις, ποσοστό 7,9%), την Α' Αθηνών (81 περιπτώσεις, ποσοστό 6,1%), το νομό Πέλλας (51 περιπτώσεις, ποσοστό 3,8%), το νομό Ευβοίας (43 περιπτώσεις με ποσοστό 3,2%) και ακολούθησαν με μικρότερα ποσοστά ανταπόκρισης οι νομοί Χανίων, Βοιωτίας Μεσσηνίας και Ηρακλείου. Τα μικρότερα ποσοστά απαντήσεων των γονέων δόθηκαν από τους νομούς Πρεβέζης, Ρεθύμνου, Ζακύνθου και Θεσπρωτίας με ποσοστό που αγγίζει μόλις το 0,3%.⁷

Από τα 375 σχολεία που συνολικά ανταποκρίθηκαν στην έρευνα των γονέων, εκείνο που συγκέντρωσε τα μεγαλύτερα ποσοστά απαντήσεων ήταν το 1^ο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο Αριδαίας στο νομό Πέλλας, από το σχολείο αυτό απάντησαν 34 γονείς. Ακολούθησαν το 4^ο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο Κουφαλιών στη Θεσσαλονίκη (20 γονείς), το 3^ο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο Λαγκαδά στη Θεσσαλονίκη (18 γονείς) το 1^ο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο Γέφυρας στη Θεσσαλονίκη (17 γονείς ή ποσοστό), το 2^ο Ο. Ν Χαλάστρας και το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο Χανίων.⁸

4. Επάγγελμα των γονέων

4.1. Επάγγελμα του πατέρα

Στο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι γονείς κλήθηκαν να αναφέρουν το επάγγελμά τους. Επειδή, όπως αναμενόταν, υπήρξε αρκετά μεγάλη διαφοροποίηση στα επαγγέλματα έγινε μια ευρύτερη κατηγοριοποίηση για κάθε κατηγορία επαγγέλματος του πατέρα και της μητέρας. Σχετικά με τους πατέρες θα πρέπει να

7. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι 78 γονείς με ποσοστό επί του συνόλου 5,8% δεν σημείωσαν το Δήμο και νομό που ανήκει το ολοήμερο νηπιαγωγείο, στο οποίο φοιτά το παιδί τους.

8. Μεγάλος ήταν και ο αριθμός των σχολείων με τα μικρότερα ποσοστά ανταπόκρισης στην έρευνα. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα: 7^ο Ρόδου, 18^ο Δράμας, 3^ο Διδυμοτείχου, 17^ο Γιαννιτών, 13^ο Ξάνθης, 4^ο Σιάτιστας, 10^ο Κέρκυρας, 2^ο Ορχομενού, 39^ο Πάτρας, 5^ο Τρίτολης, 4^ο Πρέβεζας, 13^ο Αθηνών κ.ά.

αναφερθεί ότι από τους 1336 πατέρες, οι 36 (το 2,7% του συνόλου) δεν δήλωσαν το επάγγελμά τους. Από τους 1300 που δήλωσαν το επάγγελμα τους οι περισσότεροι, και συγκεκριμένα οι 197, 14,7% του συνόλου, ασκούσαν το επάγγελμα του ιδιωτικού υπαλλήλου (πρβλ. Πίνακα 1 και Γράφημα 1). Από τους υπόλοιπους πατέρες, οι 124 (9,3%) δήλωσαν ότι είναι εργάτες και αγρότες-πολυκαλλιεργητές, οι 113 τεχνίτες/τεχνικοί βοηθοί (8,5%), οι 110 δημόσιοι υπάλληλοι (8,2%), οι 105 έμποροι (7,9%), οι 102 επιχειρηματίες (7,6%), οι 81 ασχολούνταν με τις ένοπλες δυνάμεις (6,1%), οι 75 ήταν Καθηγητές της Β/θμιας και Γ/θμιας εκπαίδευσης, οι 68 (5,2%) ασκούσαν επιστημονικά επαγγέλματα (ιατροί, δικηγόροι, νομικοί εν γένει, αρχιτέκτονες κλπ.) και ακολουθούν, με χαμηλότερα ποσοστά, οι χειριστές μηχανημάτων (5,2%), οι οδηγοί (5%), οι απόφοιτοι Πολυτεχνείου που ασκούσαν ελεύθερο επάγγελμα (4,3%), οι εκπαιδευτικοί Α/θμιας εκπαίδευσης, οι ασκούντες καλλιτεχνικό επάγγελμα, οι παρέχοντες προσωπικές υπηρεσίες και υπηρεσίες προ-στασίας και τέλος οι άνεργοι οι οποίοι ήταν μόνο 3 στους 1300 (0,2%).

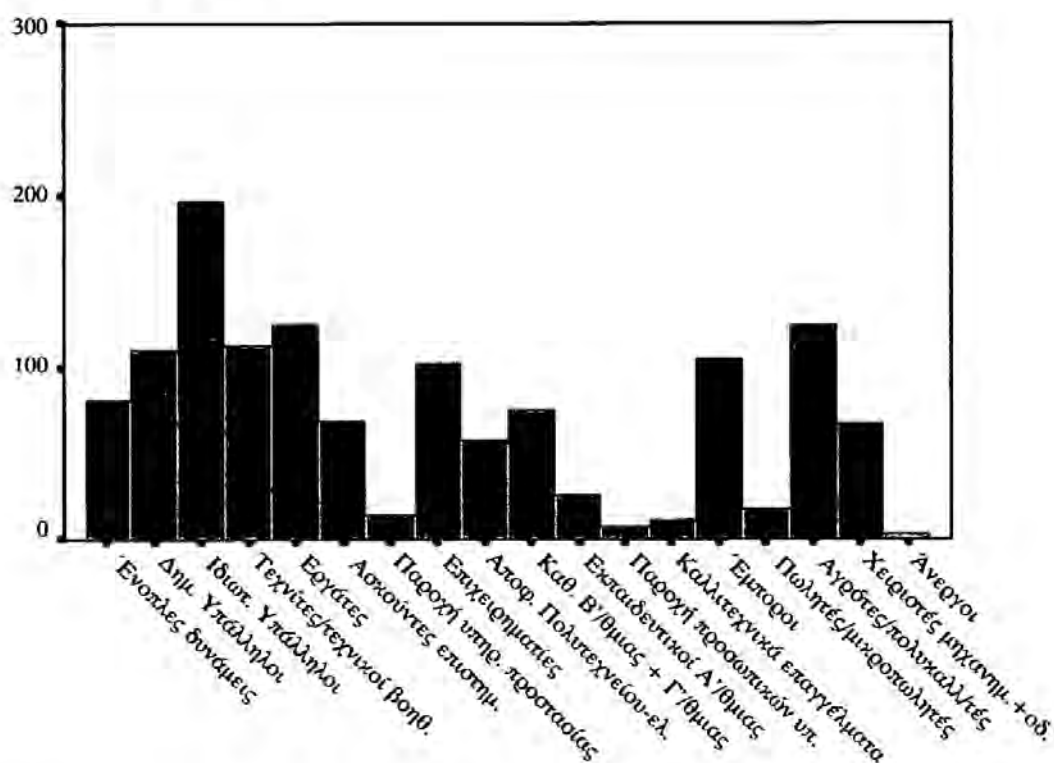
4.2. Επάγγελμα της μητέρας

Όσον αφορά το επάγγελμα των μητέρων, οι 27 (2%) δεν δήλωσαν το επάγ-

Πίν. 1: Επάγγελμα πατέρα

	Συχνότητα	Ποσοστό επί του συνόλου
Ένοπλες δυνάμεις	81	6,2
Δημ. Υπάλληλοι	110	8,5
Ιδιωτ. Υπάλληλοι	197	15,2
Τεχνίτες/τεχνικοί-βοηθοί	113	8,7
Εργάτες	124	9,5
Ασκούντες επιστημ. επαγγ/τα	68	5,2
Παροχή υπηρ.προστασίας	13	1,0
Επιχειρηματίες	102	7,8
Αποφ.Πολυτεχνείου-ελευθ.επαγγ.	57	4,4
Καθ.Β'/θμιας + Γ'/θμιας εκπ/σης	75	5,8
Εκπ/κοί Α'/θμιας	26	2,0
Παροχή προσωπικών υπηρ.	7	,5
Καλλιτεχνικά επαγγ/τα	11	,8
Έμποροι	105	8,1
Πωλητές/μικροπωλητές	17	1,3
Αγρότες-πολυκαλλ/τές	124	9,5
Χειριστές μηχανημ+οδηγοί	67	5,2
Άνεργοι	3	,2
Αυτοί που απάντησαν	1300	100,0
Δεν απάντησαν	36	
Σύνολο	1336	

Γράφημα 1: Επάγγελμα πατέρα



γελμα τους. Από τις εναπομείνουσες 1309 οι 268 (20,1%) με το μεγαλύτερο ποσοστό, όπως και αυτό των αντρών, ασκούσαν το επάγγελμα του ιδιωτικού υπαλλήλου. Από τις υπόλοιπες μητέρες, οι 237 (7,7%) ασχολούνταν με τα οικιακά, οι 124 ήταν Καθηγήτριες Β'θμιας και Γ'θμιας εκπαίδευσης (9,5%), οι 97 (7,4%) τεχνίτριες ή τεχνικοί/τεχνολόγοι, οι 71 (5,4%) εργάτριες (σε αγρούς και εργοστάσια), οι 68 (5,2%) νηπιαγωγοί και δασκάλες, οι 64 (4,9%) ασκούσαν επιστημονικό επάγγελμα (ιατροί, δικηγόροι, αρχιτέκτονες, πολιτικοί μηχανικοί, νομικοί εν γένει κλπ.), οι 56 (4,3%) ήταν έμποροι και οι 44 πωλήτριες σε καταστήματα. Ακολουθούν 41 (3,4%) αγρότισσες/πολυκαλλιεργήτριες (3,1%) και 35 (2,6%) επιχειρηματίες (Βλ. Πίνακα 2 και Γράφημα 2).

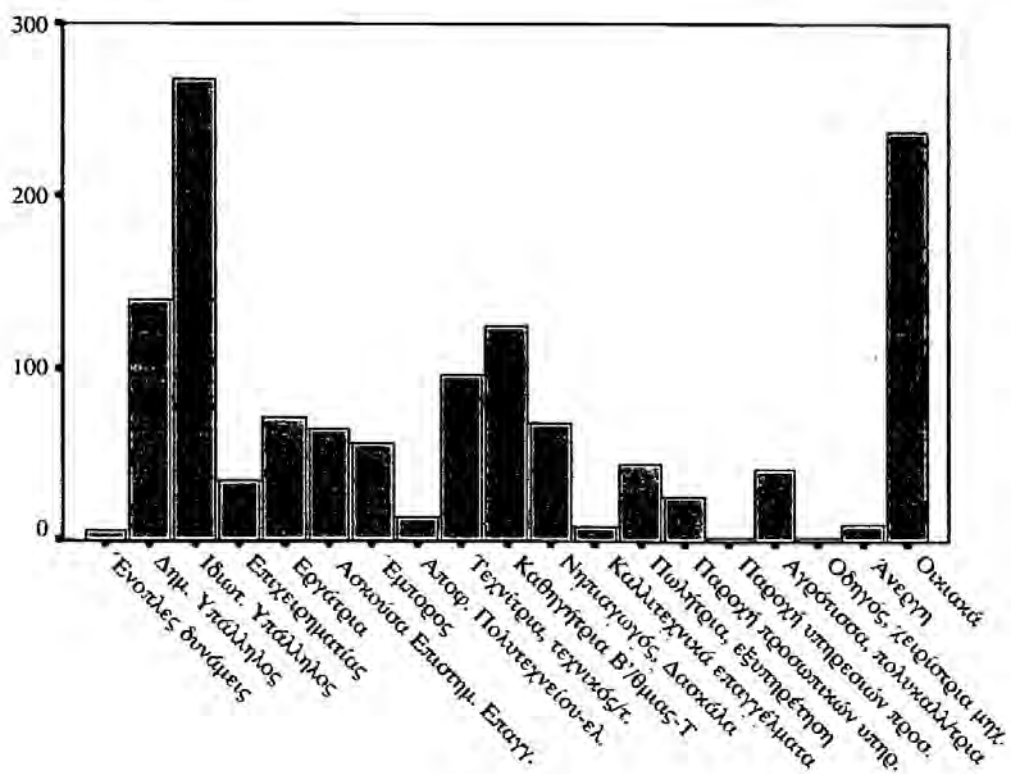
Πίν. 2: Επάγγελμα μητέρας

	Συχνότητα	Ποσοστό επί του συνόλου
Ένοπλες Δυνάμεις	5	,4
Δημ. Υπάλληλος	139	10,6
Ιδιωτ. Υπάλληλος	268	20,5
Επιχειρηματίας	35	2,7
Εργάτρια	71	5,4
Ασκούσα Επιστημ. Επάγγελμα	64	4,9

(συνέχεια Πίν. 2: Επάγγελμα μητέρας)

	Συχνότητα	Ποσοστό επί του συνόλου
Έμπορος	56	4,3
Αποφ. Πολυτεχνείου-ελεύθ. επάγγ.	14	1,1
Τεχνίτρια, τεχνικός/τεχνολόγος	97	7,4
Καθηγήτρια Β/θμιας-ΤΕΙ-ΑΕΙ	124	9,5
Νηπιαγωγός, Δασκάλα	68	5,2
Καλλιτεχνικά επαγγέλματα	8	,6
Πωλήτρια, εξυπηρέτηση πελατών	44	3,4
Παροχή προσωπικών υπηρεσιών	26	2,0
Παροχή υπηρεσιών προστασίας	1	,1
Αγρότισσα, πολυκαλλ/τρια	41	3,1
Οδηγός, χειρίστρια μηχανημάτων	1	,1
Άνεργη	10	,8
Οικιακά	237	18,1
Αυτοί που απάντησαν	1309	100,0
Δεν απάντησαν	27	
Σύνολο	1336	

Γράφημα 2: Επάγγελμα μητέρας



Επιπλέον, 8 μητέρες ασκούσαν καλλιτεχνικό επάγγελμα και 5 υπηρετούσαν στις ένοπλες δυνάμεις. Μία μητέρα απασχολούνταν με την παροχή υπηρεσιών προστασίας (φύλακας μουσείου) και άλλη μια ήταν οδηγός ταξί. Άνεργες δήλωσαν 10 μητέρες με ποσοστό 0,7%.

4.3. Αριθμός και φύλο παιδιών που φοιτούν στο ολοήμερο Νηπιαγωγείο

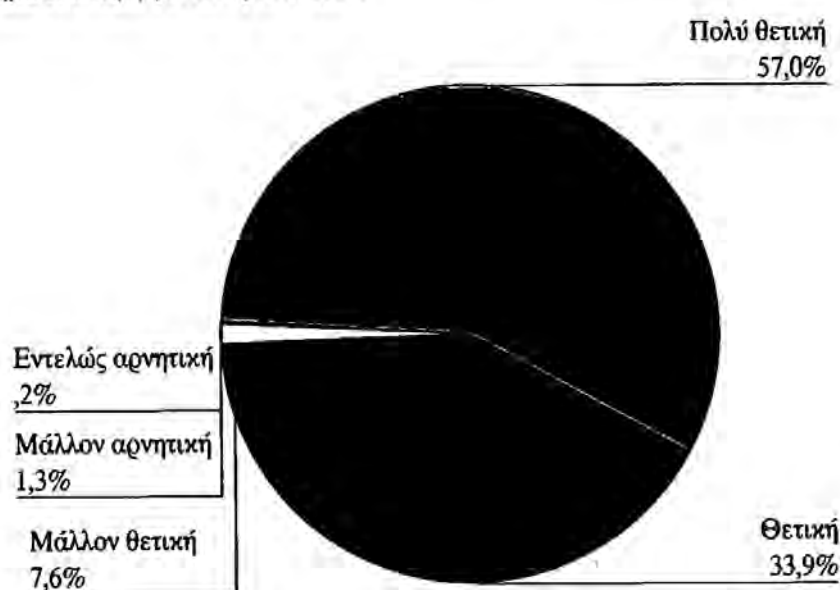
Η πλειοψηφία των γονέων (1233 από τους 1336) με ποσοστό 92,3% δήλωσε ότι είχε ένα παιδί που φοιτά στο ολοήμερο νηπιαγωγείο, οι 101 είχαν δύο παιδιά και μόνο 2 οικογένειες είχαν 3 παιδιά που φοιτούσαν ταυτόχρονα στο ολοήμερο νηπιαγωγείο. Από τις 1336 οικογένειες οι 670 είχαν 1 αγόρι στο ολοήμερο νηπιαγωγείο και οι 38 δυο αγόρια. Στις 574 οικογένειες υπήρχε 1 κορίτσι που φοιτούσε σε ολοήμερο νηπιαγωγείο και στις 26 οικογένειες δύο κορίτσια.

5. Αποτελέσματα της έρευνας των γονέων

5.1. Γενική αξιολόγηση του θεσμού

Από τη μέχρι τότε εμπειρία τους, η γνώμη που είχε διαμορφώσει το 57% των γονέων (761 περιπτώσεις από τις 1336) για τη λειτουργία του ολοήμερου νηπιαγωγείου ήταν «πολύ θετική», ενώ 453 γονείς την έκριναν «θετική» (33,9%), 102 «μάλλον θετική» (7,6%), 17 εξέφρασαν αρνητική γνώμη και μόνο 3 είχαν «εντελώς αρνητική» γνώμη. Διαπιστώνεται έτσι θετική γνώμη να έχει διατυπώσει σχεδόν το σύνολο των γονέων, αφού το 98,5% εκφράζεται θετικά για το ολοήμερο νηπιαγωγείο.

Γράφημα 3: Γνώμη γονέων για το Ο.Ν.



Αν συσχετίσουμε το επάγγελμα των γονέων με τη γνώμη που είχαν διαμορφώσει για τη μέχρι τότε λειτουργία του ολοήμερου νηπιαγωγείου, διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει καμία στατιστική σημαντικότητα, επομένως το επάγγελμα των γονέων δεν επηρεάζει τη γνώμη που διαμορφώνουν για τη λειτουργία του ολοήμερου νηπιαγωγείου.

5.2. Επίδραση του ολοήμερου Νηπιαγωγείου στα παιδιά

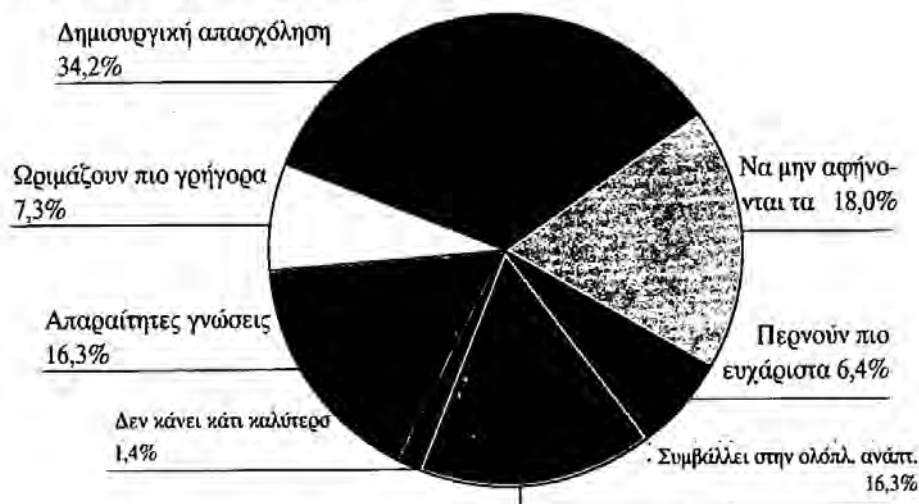
Σε ερώτηση πολλαπλών απαντήσεων για το ρόλο και τη λειτουργία του ολοήμερου νηπιαγωγείου, σχεδόν το 60% των περιπτώσεων (802 γονείς) θεωρούσε ότι το νηπιαγωγείο αυτό «προσφέρει τις απαραίτητες γνώσεις στα παιδιά και τα προετοιμάζει για το δημοτικό σχολείο». Ως δεύτερη προτίμηση οι μισοί γονείς (670 ή ποσοστό 50,1%) πίστευαν ότι το ολοήμερο νηπιαγωγείο «συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών». Ένα αρκετά υψηλό ποσοστό 44,9% (600 γονείς) έβλεπε το ολοήμερο νηπιαγωγείο ως το χώρο «δημιουργικής απασχόλησης των παιδιών» όταν αυτοί εργάζονται εκτός σπιτιού. 220 γονείς (16,5%) θεωρούσαν ότι το ολοήμερο νηπιαγωγείο προσφέρει λύση στο πρόβλημα της μητέρας που υποχρεώνεται να «αφήνει τα παιδιά στο σπίτι, στη γιαγιά, στη θεία ή και στη γειτονιά». Ένα σαφώς πιο μικρό ποσοστό 12,6% (169 γονείς) θεωρούσε ότι το ολοήμερο νηπιαγωγείο βοηθάει τα παιδιά να «ωριμάσουν γρηγορότερα» και 69 (5,2%) γονείς δηλώνουν ότι «προσφέρει στα παιδιά πιο ευχάριστες στιγμές από αυτές που θα περνούσαν αν παρέμεναν στο σπίτι».

5.3. Διαπιστώσεις για τις διαφορές κλασικού και ολοήμερου Νηπιαγωγείου

Μια πιο διαφοροποιημένη εικόνα από αυτή που είδαμε στο κεφάλαιο 5.1. για τη θετική αξιολόγηση του θεσμού από τους γονείς, μας δίνεται και από τη σύγκριση του ολοήμερου νηπιαγωγείου με το κλασικό, όπου επισημάνθηκαν πλεονεκτήματα στο πρώτο σε σχέση με το δεύτερο. Οι περισσότεροι γονείς (793 γονείς ή 59,4%) θεωρούσαν ως πλεονέκτημα του ολοήμερου νηπιαγωγείου ότι «παρέχει τη δυνατότητα δημιουργικής απασχόλησης του παιδιού όταν και οι δύο γονείς εργάζονται εκτός σπιτιού». Ως δεύτερο κατά σειρά πλεονέκτημα του ολοήμερου νηπιαγωγείου παρουσιάστηκε η συμβολή του στην επίλυση του προβλήματος της φύλαξης των παιδιών καθ' όλη τη διάρκεια του καθημερινού ωραρίου εργασίας των γονέων (418 περιπτώσεις ή ποσοστό 31,3%). Επόμενα σε στατιστική βαρύτητα, με τα ίδια ποσοστά προτιμήσεων (377 γονείς ή ποσοστό 28,3%), ήταν τα πλεονεκτήματα της «συμβολής του ολοήμερου νηπιαγωγείου στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού» και της «προσφοράς των απαραίτητων γνώσεων σε αυτό, προκειμένου να προετοιμαστεί για το δημοτικό σχολείο». Όπως παρατηρούμε και στο παρακάτω γράφημα, η αντίληψη ότι τα παιδιά ωριμάζουν πιο γρήγορα και περνούν πιο ευχάριστα στο νηπιαγωγείο απ' ό,τι στο σπίτι, χρησιμοποιούνται από τους γονείς ως πλεονεκτήματα με μικρότερη σχετική συχνότητα. Με βάση τα πιο πάνω, υποθέτουμε ότι οι γονείς είναι κυριαρ-

χικά στραμμένοι στην εκπαιδευτική διάσταση του νηπιαγωγείου, υποτιμώντας τις υπόλοιπες διαστάσεις του θεσμού.

Γράφημα 4: Γνώμη γονέων για το Ο.Ν.



5.4. Συμπεριφορά του παιδιού μετά την επιστροφή - Διαφοροποίηση στις διατροφικές του συνήθειες

Στο μέρος αυτό της έρευνας οι γονείς αναφέρθηκαν στη συμπεριφορά των παιδιών τους όταν επιστρέφουν από το νηπιαγωγείο και σχολίασαν τις διατροφικές τους συνήθειες. Διαπιστώθηκε σχεδόν από τους μισούς γονείς (634 ή 47,5% του συνόλου) ότι μετά την παρακολούθηση του προγράμματος του ολοήμερου νηπιαγωγείου τα παιδιά επιστρέφουν στο σπίτι ευδιάθετα, χαρούμενα και έχουν την τάση να παίξουν ή να ασχοληθούν με άλλες δραστηριότητες. Πάντως και οι υπόλοιποι γονείς (621 ή 46,5%), παρόλο που είχαν παρατηρήσει σωματική κούραση των παιδιών τους, εντούτοις όμως διαπίστωσαν ότι αυτά είχαν όρεξη για παιχνίδι ή άλλου είδους δραστηριότητες. Από την άλλη μεριά, ιδιαίτερα λίγοι ήταν οι γονείς (61 ή 4,6%) που παρατήρησαν αρνητική συμπεριφορά εκ μέρους των παιδιών τους λόγω κούρασης κατά την επιστροφή τους από το σχολείο και ένα πολύ μικρό ποσοστό, της τάξης του 1,5%, παρατήρησε ότι τα παιδιά του επιστρέφουν στο σπίτι εξουθενωμένα χωρίς διάθεση για παιχνίδι.

Το παραπάνω σημαίνει ότι η εκπαιδευτική πραγματικότητα διόλου δεν ανταποκρίνεται στους φόβους που είχαν διατυπωθεί πριν την έναρξη της υλοποίησης του θεσμού, ότι, ενδεχόμενα, η μεγάλη διάρκεια λειτουργίας του ολοήμερου νηπιαγωγείου θα οδηγούσε σε «γκετοποίηση» και «εξουθένωση» των μικρών παιδιών.

Προβαίνοντας σε συσχέτισμό των μεταβλητών που έχουν να κάνουν με την επιστροφή των παιδιών στο σπίτι και την άποψη που έχουν διαμορφώσει οι γονείς για το ολοήμερο νηπιαγωγείο, διαπιστώνεται η «τέλεια συνάφεια» των παραπάνω μεταβλητών ($\rho=0$, $df=12$). Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερα ευδιάθετα επιστρέφουν τα παιδιά από το πρόγραμμα του ολοήμερου νηπιαγωγείου τό-

σο θετικότερη στάση εμφανίζουν οι γονείς απέναντι στο θεσμό του ολοήμερου νηπιαγωγείου και όταν τα παιδιά επιστρέφουν εξουθενωμένα η γνώμη των γονέων για το ολοήμερο νηπιαγωγείο είναι εντελώς αρνητική, κάτι που θεωρείται φυσικό.

Όσον αφορά τις διατροφικές συνήθειες των παιδιών, από τον Πίνακα 3 φαίνεται ότι μετά τη φοίτηση στο ολοήμερο νηπιαγωγείο αυτές, για το 29,6% των παιδιών άλλαξαν «αρκετά», για το 18,3% «πολύ», ενώ για το 19,3% «πάρα πολύ». Πάνω από τα 2/3 των παιδιών δέχονται λοιπόν στο ολοήμερο νηπιαγωγείο τέτοιες επιδράσεις που διαφοροποιούν ουσιαστικά τις διατροφικές τους συνήθειες. Αντίθετα μόνο το 16% των γονέων δεν διαπίστωσε καμία διατροφική διαφοροποίηση στο παιδί του, γεγονός που πιστοποιεί την ιδιαίτερη σημασία του ολοήμερου νηπιαγωγείου σε έναν παράγοντα, τη διατροφή, που θεωρείται σημαντικός από τους περισσότερους γονείς.

Πίν. 3: Διαφοροποίηση διατροφικών συνηθειών παιδι

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Αναλογία
Πάρα πολύ	258	19,3	19,3
Πολύ	244	18,3	37,6
Αρκετά	395	29,6	67,1
Λίγο	225	16,8	84,0
Καθόλου	214	16,0	100,0
Σύνολο	1336	100,0	

Παραπάνω από τα μισά παιδιά (852 ή 63,8%) από τότε που παρακολουθούν το πρόγραμμα του ολοήμερου νηπιαγωγείου συνήθιζαν να τρώνε και στο νηπιαγωγείο και στο σπίτι. Ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών (33,3% ή 445 παιδιά) έτρωγε μεσημεριανό φαγητό μόνο στο νηπιαγωγείο και μόνο 39 παιδιά (2,9%) προτιμούσαν να τρώνε το μεσημεριανό τους φαγητό μόνο στο σπίτι.

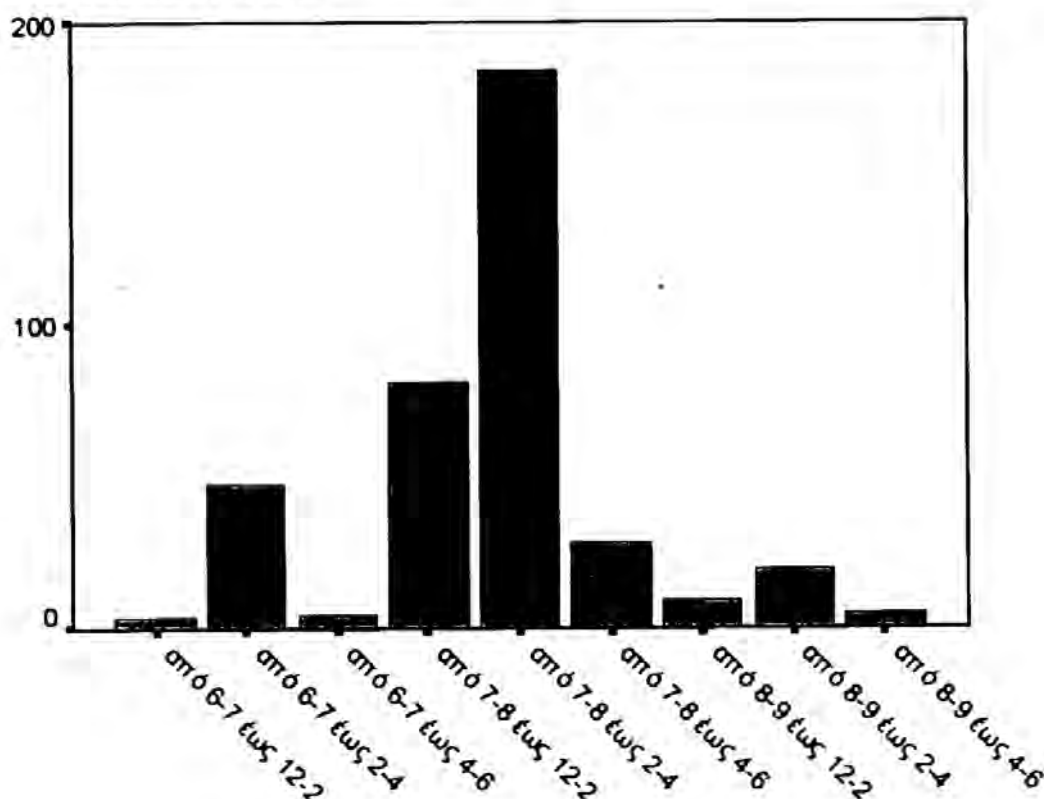
5.5. Εξυπηρετικότητα του ωραρίου

Το μέρος αυτό του ερωτηματολογίου επικεντρώθηκε σε ένα παιδαγωγικά πολύ σημαντικό ζήτημα, αυτό του ωραρίου παραμονής των παιδιών στο ολοήμερο νηπιαγωγείο. Οι γονείς σε αυτή την ενότητα δήλωσαν εάν τους εξυπηρετεί το διευρυμένο ωράριο ή όχι και έκαναν κάποιες προτάσεις ως προς αυτό.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το ωράριο φαινόταν να εξυπηρετεί την πλειοψηφία των γονέων (952 με ποσοστό 71,3%). Αντίθετα ως γονείς που δεν διευκολύνονταν από το ωράριο του ολοήμερου νηπιαγωγείου δήλωσαν 384 (28,7%). Από τους τελευταίους, οι 184 (13,8%) πρότειναν ως ώρα προσέλευσης των παιδιών τους την 7η πρωινή και αναχώρησης τους την 3η μεσημβρινή, οι 81 γονείς (6,1%) προτιμούσαν το ωράριο 7.30-15.30, ενώ το 3,5% των γονέων που δεν διευκολυνόταν με το ισχύον ωράριο, πρότειναν το ωράριο 6.30-13.00. Οι περιπτώσεις των γονέων που πρότειναν προσέλευση μετά τις 8.00 και αποχώρηση πριν τις 14.00 ανέρχονταν στο 0,7% του συνόλου. Παρατηρείται λοιπόν ότι περίπου

τα 3/4 των γονέων συμφωνούσαν με το υπάρχον ωρολόγιο πρόγραμμα. Οι υπόλοιποι δεν ομαδοποιούνται προς μια κατεύθυνση και υπάρχει διασπορά απόψεων και επιθυμιών σχετικά με το ωράριο.

Γράφημα 5: Προτίμηση ωραρίου

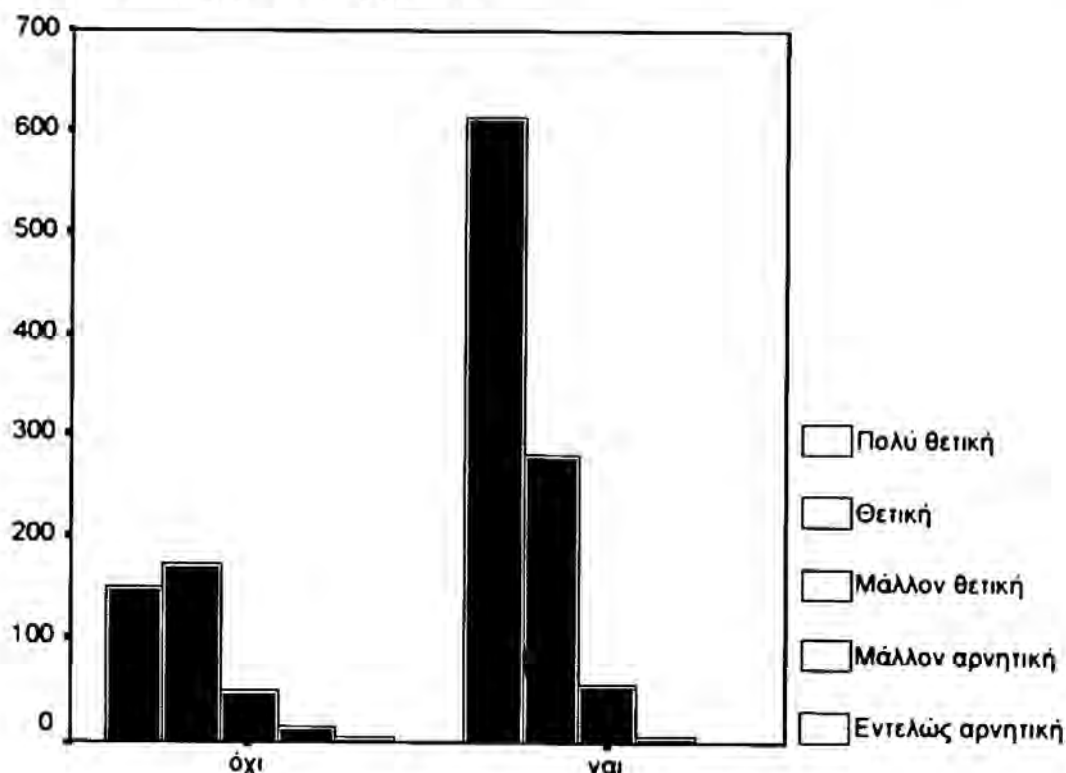


Εάν προσπαθήσουμε να συσχετίσουμε το βαθμό ικανοποίησης από το ωράριο με τη γενικότερη διαμορφωμένη γνώμη των γονέων απέναντι στο θεσμό, έτσι όπως παρουσιάζεται στο παραπάνω σχήμα, αποδεικνύεται η τέλεια συνάφεια των δύο μεταβλητών. Επομένως, έχουμε στατιστική σημαντικότητα (pearson chi-square=0), πράγμα που σημαίνει ότι η γνώμη που είχαν διαμορφώσει οι γονείς για τη μέχρι τότε λειτουργία του ολοήμερου νηπιαγωγείου εξαρτάται από την ικανοποίηση που τους προσφέρει το καθιερωμένο και υποχρεωτικό ωράριο (8.00'-15.45').

5.6. Συμβολή των γονέων στο ολοήμερο Νηπιαγωγείο

Ζητήθηκε από τους γονείς να εκφράσουν την άποψη τους για το αν μπορούσαν οι ίδιοι να συμβάλλουν στη βελτίωση της οργάνωσης και της αποτελεσματικής λειτουργίας του ολοήμερου νηπιαγωγείου. Η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων (1208, με ποσοστό 90,4%) απάντησε θετικά, ενώ μόνο 128 γονείς (9,6%) απάντησαν αρνητικά. Από τους γονείς που απάντησαν θετικά, οι μισοί θεωρούσαν ως τον καλύτερο τρόπο συμβολής τους τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες της τάξης, ενώ το 42,8% (572 περιπτώσεις) των γονέων πίστευε ότι θα πρέπει να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στα παιδιά τους ώστε να υπάρχει συ-

Γράφημα 6: Σχέση ωραρίου με γνώμη για Ο.Ν.

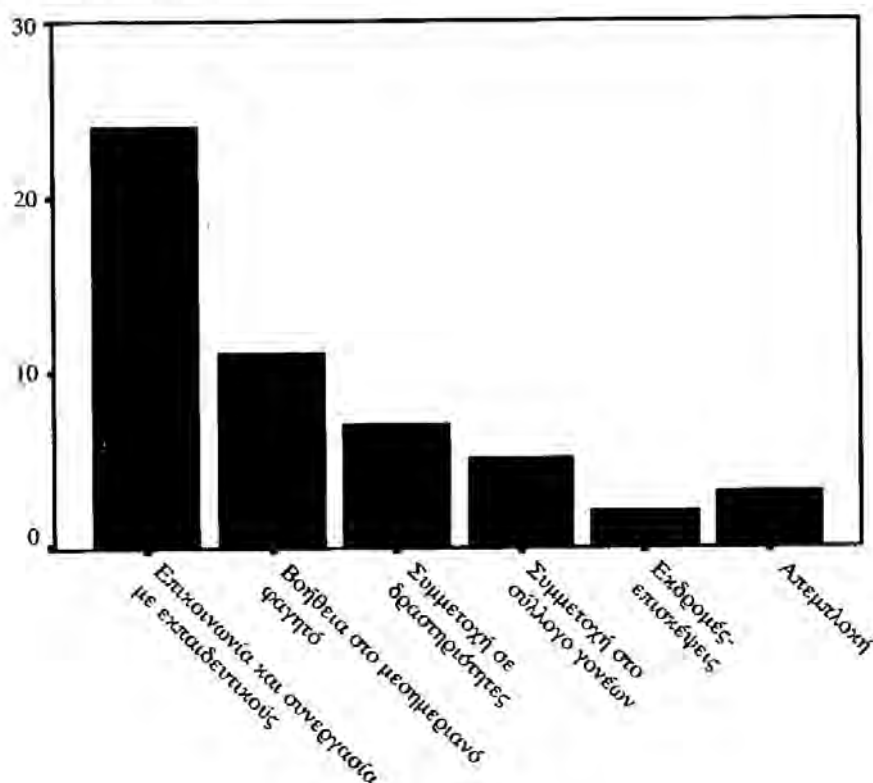


νέχεια ανάμεσα στις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο νηπιαγωγείο και στο σπίτι. Δεν ήταν λίγοι και εκείνοι οι γονείς (541 ή 40,5%) που πίστευαν ότι μπορούσαν να συνεισφέρουν στο ολοήμερο νηπιαγωγείο οικονομικά, (για την πρόσληψη βοηθητικού προσωπικού, την οργάνωση εκπαιδευτικών εκδηλώσεων, κ.ά.) στήριζοντας τη λειτουργία του.

Δεν παρουσιάζεται καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση, αν διασταυρώσουμε τις μεταβλητές που αφορούν το επάγγελμα των γονέων με τη συμβολή τους στη βελτίωση του ολοήμερου νηπιαγωγείου, πράγμα που σημαίνει ότι ανεξαρτήτως επαγγελματικής κατηγορίας οι γονείς εντάσσονται στην ομάδα όσων επιθυμούν ή στην ομάδα όσων δεν επιθυμούν να συμβάλλουν στην βελτίωση της λειτουργίας του ολοήμερου νηπιαγωγείου ($\chi^2=0,2$, $df=17$, $p=0,07$, $df=18$).

Σε ανοικτού τύπου ερώτηση στο ίδιο ζήτημα εξέφρασαν την άποψή τους 52 από τους 1336 γονείς, δηλαδή πολύ λίγοι. Οι 24 από αυτούς θεωρούσαν πολύ σημαντικό παράγοντα την επικοινωνία και συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς, ενώ 11 πίστευαν ότι μπορούσαν να βοηθήσουν ετοιμάζοντας κοινό μεσημεριανό φαγητό για όλα τα παιδιά. Ένα μικρότερο ποσοστό γονέων (5 περιπτώσεις) υποστήριξε ότι η συμμετοχή του στο σύλλογο γονέων και οι δραστηριότητες εκτός σχολείου (π.χ. εκδρομές, επισκέψεις σε εκθεσιακούς χώρους) μπορούν να βοηθήσουν στη βελτίωση της οργάνωσης του ολοήμερου νηπιαγωγείου.

Γράφημα 7: Συμβολή γονέων



5.7. Βασικές ελλείψεις του ολοήμερου Νηπιαγωγείου

Στο κομμάτι αυτό της έρευνας παρουσιάστηκαν οι απόψεις των γονέων σχετικά με τις βασικές ελλείψεις που παρουσιάζονται στα ολοήμερα νηπιαγωγεία. Το 68,6%, δηλαδή πάνω από τα 2/3 των συμμετεχόντων στην έρευνα γονέων (917 περιπτώσεις), θεωρούσε ότι το ολοήμερο νηπιαγωγείο λειτουργεί ήδη αποτελεσματικά και δεν χρειάζεται καμία βελτίωση. Το υπόλοιπο 31,4% (419 γονείς) πίστευε το αντίθετο.

Από τους γονείς που ισχυρίζονταν ότι το ολοήμερο νηπιαγωγείο χρειάζεται βελτίωση, ζητήθηκε να εντοπίσουν τις βασικές ελλείψεις που τυχόν παρουσιάζει το δικό τους νηπιαγωγείο. Στην ανάλυση των αποτελεσμάτων, παρατηρήθηκε ότι όχι μόνον αυτοί αλλά και ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό από τους γονείς που αρχικά δεν δήλωσαν καμία δυσλειτουργία του ολοήμερου νηπιαγωγείου ανταποκρίθηκε στην ερώτηση και εξέφρασε τη γνώμη του για το που «χωλαίνει ο θεσμός» και ποιες βασικές ελλείψεις παρουσιάζει. Υποθέτουμε ότι οι γονείς αυτοί θεωρούν εγγενή τα προβλήματα των δημόσιων σχολείων της χώρας. Αξιολογούν λοιπόν ότι παρά τα συνήθη προβλήματα το σχολείο των παιδιών τους λειτουργεί σχετικά καλά μέσα σ' ένα περιβάλλον όπου συνήθως τα σχολεία παρουσιάζουν γενικότερα προβλήματα. Όταν όμως τέθηκε θέμα βελτιώσεων, τότε οι παραπάνω γονείς εξέφρασαν την άποψη τους.

Για τους περισσότερους γονείς (550 ή 41,2% του συνόλου) οι βασικότερες ελ-

λείψεις εστιάζονταν στα προβλήματα χώρου (στενότητα ή ακαταλληλότητα της τάξης ή της αυλής). Επίσης, 307 γονείς (23%) εντόπισαν ελλείψεις στο πεδίο της υλικοτεχνικής υποδομής, υπό την έννοια ότι δεν υπάρχει επαρκές παιδαγωγικό υλικό για την απασχόληση των παιδιών. Ακόμα 272 γονείς (20,4%) εντόπισαν προβλήματα στη διατροφή των παιδιών τους και αρκετοί (239 ή 17,9%) δυσκολεύονταν με το καθιερωμένο ωράριο και την υποχρεωτική παρουσία των παιδιών τους στο σχολείο. Λίγες ήταν οι περιπτώσεις στις οποίες συναντήσαμε το πρόβλημα της ανάπαυσης των παιδιών κατά το ωράριο του νηπιαγωγείου (177 περιπτώσεις ή 13,2%).

Επίσης σε αυτή την περίπτωση δόθηκε στους γονείς η δυνατότητα να απαντήσουν για το παραπάνω ζήτημα σε μια ερώτηση ανοικτού τύπου. Σ' αυτήν ανταποκρίθηκαν 159 γονείς (11,9%) επί του συνόλου των γονέων, οι οποίοι εξέθεσαν μια σειρά από ειδικότερα προβλήματα που παρουσιάζονταν στο ολοήμερο νηπιαγωγείο που φοιτούσαν τα παιδιά τους. Στις περισσότερες περιπτώσεις εντοπίστηκαν προβλήματα καθαριότητας και θέρμανσης (28 περιπτώσεις με ποσοστό 2,1%), καθώς και έλλειψης βοηθητικού προσωπικού (23 περιπτώσεις ή 1,7%). Επίσης, 25 γονείς (1,9%) θεωρούσαν ότι το φαγητό πρέπει να μαγειρεύεται στο νηπιαγωγείο και να υπάρχει υποχρεωτικός ύπνος των παιδιών σε κατάλληλα διαμορφωμένους χώρους. 11 γονείς παρουσίασαν ως συχνότατο πρόβλημα τις επαναλαμβανόμενες απουσίες των νηπιαγωγών εν ώρα εργασίας, καθώς και την αδιαφορία μερικών από αυτούς πάνω στο αντικείμενο της δουλειάς τους, με αποτέλεσμα να τους χαρακτηρίζουν ως «ακατάλληλους εκπαιδευτικούς». Επιπλέον, διαπιστώθηκε από 8 γονείς (0,6%) ότι υπάρχει έλλειψη νηπιαγωγών καθώς και αντικαταστάτη αυτών και δεν υπάρχει συνεργασία μεταξύ των νηπιαγωγών στις δύο βάρδιες. Μερικοί γονείς (7 ή 0,5%) ισχυρίζονταν ότι δεν υπάρχει επαρκής χρηματοδότηση από το κράτος είτε για τον εξοπλισμό του κάθε νηπιαγωγείου (παιδική χαρά, χώρος για αθλητικές δραστηριότητες) είτε για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων εκτός νηπιαγωγείου (εκδρομές, ζωγραφική-χειροτεχνία, παιδικές εκθέσεις, δραστηριότητες επαφής των παιδιών με ξένη γλώσσα). 4 γονείς (0,3%) δήλωσαν ότι επιθυμούν τα σεμινάρια και οι επιμορφώσεις των νηπιαγωγών να πραγματοποιούνται σε ώρες μη λειτουργίας του νηπιαγωγείου, γιατί δημιουργούνται προβλήματα στη φύλαξη των παιδιών (τραυματισμοί, τσακωμοί μεταξύ τους, μη στενή επίβλεψή τους).

Ακόμη αναφέρουμε μερικές επισημάνσεις των γονέων που εστιάζονται στις βασικές ελλείψεις του ολοήμερου νηπιαγωγείου που στέλνουν τα παιδιά τους, οι οποίες μπορεί να αναφέρονται σπάνια, εντούτοις δεν θεωρούμε σωστό και να τις παραλείψουμε. Υπήρξαν λίγοι γονείς που ισχυρίστηκαν ότι οι νηπιαγωγοί χειροδικούν επάνω στα παιδιά τους και εμφανίζουν πολύ αυταρχικές συμπεριφορές ή ότι δεν υπάρχει εξειδικευμένο προσωπικό για την αντιμετώπιση σοβαρών καταστάσεων (π.χ. ψυχολόγοι, κοινωνιολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί). Τρεις γονείς εξέφρασαν την άποψη ότι τα παιδιά τους καλό θα ήταν να επιδίδονται σε

αθλητικές δραστηριότητες στο ολοήμερο νηπιαγωγείο και να έρχονται σε μια πρώτη επαφή με μια ξένη γλώσσα. Ανέφεραν το θέμα του διαχωρισμού νηπίων και προνηπίων σε διαφορετικές αίθουσες με διαφορετικές δραστηριότητες και τόνισαν ότι καλό θα ήταν όλα τα παιδιά, νήπια και προνήπια, να τρώνε το ίδιο φαγητό χωρίς να γίνονται διακρίσεις. Άλλοι 3 θεωρούσαν ως μειονέκτημα ότι τα νηπιαγωγεία παραμένουν κλειστά κατά τη διάρκεια των εορτών (Χριστούγεννα και Πάσχα) αλλά και κατά τη διάρκεια των καλοκαιρινών διακοπών, όπου θα έπρεπε να υπάρχουν αντικαταστάτες των νηπιαγωγών.

Γίνεται πάντως φανερό ότι πολύ λίγοι γονείς αναφέρονται στις ειδικότερες αυτές, κατά την άποψή τους, προβληματικές καταστάσεις. Στις περισσότερες περιπτώσεις η βελτίωση της επαγγελματικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκε να βελτιώνει τις καταστάσεις αυτές.

5.8. Συμπεριφορά των Νηπιαγωγών προς τα παιδιά

Στο τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου οι γονείς κλήθηκαν να αξιολογήσουν τη συμπεριφορά των νηπιαγωγών προς τα παιδιά. Από τους 1336 γονείς, οι 1298 (97,1%) είχαν διαμορφώσει θετική άποψη για τη συμπεριφορά των νηπιαγωγών κρίνοντας την από «καλή έως και άριστη», 33 γονείς (2,5%) την αξιολόγησαν ως «μέτρια» και μόνο 5 από αυτούς τη χαρακτήρισαν ως «απαράδεκτη». (Βλ. Πίνακα 4).

Πίν. 4: Συμπεριφορά Νηπιαγωγών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστό όσων απάντησαν
Άριστη	700	52,4	52,4
Πολύ καλή	460	34,4	86,8
Καλή	138	10,3	97,2
Μέτρια	33	2,5	99,6
Απαράδεκτη	5	,4	100,0
Σύνολο	1336	100,0	

Αν εξετάσουμε τη συμπεριφορά των νηπιαγωγών σε σχέση με την γνώμη που είχαν διαμορφώσει οι γονείς για τη μέχρι τότε λειτουργία του ολοήμερου νηπιαγωγείου, παρατηρούμε ότι οι δύο μεταβλητές εμφανίζονται σε πλήρη εξάρτηση μεταξύ τους και επομένως εμφανίζεται σημαντική στατιστική σημαντικότητα ($p=0$, $df=16$). Υπό αυτή την έννοια, οι γονείς που χαρακτήρισαν άριστη τη συμπεριφορά του νηπιαγωγού, είχαν διαμορφώσει πολύ θετική εικόνα για το ολοήμερο νηπιαγωγείο και έτσι όσο θετικότερη κρίθηκε η συμπεριφορά του νηπιαγωγού τόσο καλύτερη γνώμη είχαν διαμορφώσει οι γονείς για τη λειτουργία του ολοήμερου νηπιαγωγείου.

6. Συμπεράσματα

Ένα πρώτο βασικό συμπέρασμα εστιάζεται στο ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό των γονέων που έχουν διαμορφώσει από θετική έως πολύ θετική γνώμη για την και-

νοτομία του ολοήμερου νηπιαγωγείου, το οποίο θεωρούν να πλεονεκτεί σε σχέση με το κλασικό. Ενδιαφέρον αποτελεί το εύρημα ότι οι γονείς στέλνουν τα παιδιά τους στο ολοήμερο νηπιαγωγείο κυρίως επειδή φαίνεται να αναγνωρίζουν τον εκπαιδευτικό του ρόλο και τα οφέλη του στα νήπια (τους προσφέρει απαραίτητες γνώσεις, συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη τους, τα απασχολεί δημιουργικά), παρά επειδή αποτελεί απλώς λύση λόγω της εργασίας των γονέων. Πάντως, όπως είναι αναμενόμενο, αρκετοί γονείς αναγνωρίζουν ότι ο νέος θεσμός τους διευκολύνει στο εργασιακό τους ωράριο.

Η μεγάλη πλειοψηφία των γονέων εκτιμά ότι η συμπεριφορά των παιδιών τους επηρεάζεται θετικά, κατά την παρακολούθηση του προγράμματος του ολοήμερου νηπιαγωγείου, έτσι ώστε να γυρίζουν σπίτι ευδιάθετα και με όρεξη για παιχνίδι. Αλλά και μερικοί γονείς που θεωρούν ότι τα παιδιά τους επιστρέφουν σπίτι κουρασμένα ή εκνευρισμένα αναγνωρίζουν, στις περισσότερες περιπτώσεις, ότι και πάλι έχουν διάθεση για παιχνίδι ή άλλου είδους δραστηριότητες. Όπως μάλιστα είναι φυσικό, όσο πιο ευδιάθετα γυρίζουν τα παιδιά στο σπίτι, τόσο θετικότερη είναι η άποψη των γονέων τους για το ολοήμερο νηπιαγωγείο.

Οι επιπτώσεις του ολοήμερου στις διατροφικές συνήθειες των παιδιών κρίνονται θετικά από τους περισσότερους γονείς των οποίων τα παιδιά τρώνε και στο σπίτι και στο σχολείο.

Όσον αφορά την εξυπηρέτηση των γονέων από πλευράς ωραρίου του ολοήμερου νηπιαγωγείου, η συνολική εικόνα είναι θετική, καθώς οι περισσότεροι γονείς (πάνω από 70% του συνόλου) δήλωσαν ότι εξυπηρετούνται από αυτό. Οι υποδείξεις που εκφράστηκαν ως προς την τροποποίηση του ωραρίου από λίγους γονείς μπορούμε να ισχυριστούμε ότι σχετίζονται με τις ιδιαιτερότητες των εργασιακών ωραρίων τους.

Οι περισσότεροι γονείς, ανεξάρτητα από το επάγγελμα που ασκούν, επιθυμούν να συμβάλλουν στο έργο που ασκείται στο ολοήμερο νηπιαγωγείο, και μάλιστα όχι μόνον οικονομικά που θα αποτελούσε μια πιο εύκολη λύση, αλλά και ουσιαστικά, όπως με συμμετοχή σε δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στην τάξη.

Τα προβλήματα και οι ελλείψεις του ολοήμερου νηπιαγωγείου, παρουσιάστηκαν με την μορφή παραπόνων από τους γονείς, οι οποίοι θεωρούν ότι θα μπορούσαν να διορθωθούν και δεν αλλοιώνουν τη θετική εικόνα που έχουν για το θεσμό. Τα παραπάνω επικεντρώνονται σε ελλείψεις στο χώρο (έλλειψη παιδικής χαράς, στενότητα τάξης, μη ύπαρξη κατάλληλου χώρου για τη μεσημεριανή ξεκούραση των παιδιών), στην υλικοτεχνική υποδομή (ελλείψεις σε υλικό, προβλήματα καθαριότητας, θέρμανσης), και άλλα λιγότερο συχνά αναφερόμενα.

Τέλος οι περισσότεροι γονείς θεωρούν από καλή έως άριστη τη συμπεριφορά των νηπιαγωγών προς τα παιδιά τους και, όπως είναι φυσικό, όσο θετικότερη έκριναν τη συμπεριφορά του νηπιαγωγού προς το παιδί τους, τόσο καλύτερη γνώμη είχαν οι ίδιοι για το ολοήμερο νηπιαγωγείο. Δεν λείπουν βέβαια και λίγες πο-

λύ αρνητικές γνώμες για τις εκπαιδευτικούς.

Τα παραπάνω ευρήματα είναι παρόμοια με αυτά της αξιολόγησης της πρώτης χρονιάς λειτουργίας του ολοήμερου νηπιαγωγείου, μαρτυρούν τη διαχρονική επιτυχία του νέου αυτού θεσμού και την καταξίωση του στην ελληνική κοινωνία. Φαίνεται να ανταποκρίνεται στις ανάγκες που καλείται να εξυπηρετεί. Βελτιώσεις στη λειτουργία του είναι βεβαίως απαραίτητο να γίνουν, ιδίως όσον αφορά την κτιριακή και γενικότερη υλικοτεχνική υποδομή, καθώς και να επιλυθούν ζητήματα, όπως η τήρηση του ωραρίου και η στήριξη των εκπαιδευτικών στην άσκηση του επαγγέλματος τους. Όμως ειδικότερη ενασχόληση με τα ζητήματα αυτά ξεπερνά τα όρια της παρούσας εργασίας.

9. Βιβλιογραφία

- Cruikshank, S. (1986), «The all-day kindergarten curriculum: What does «more» mean?» *Early Years* January 28-29.
- Elicker, J. & Mathur, S. (1997), «What do they do all day? Comprehensive evaluation of a full-day kindergarten». *Early Childhood Research Quarterly* 12(4), 459-480.
- E.C.I Directorate General for Education and Culture, (Μάιος 2000), *European Report on Quality of School Education - Sixteen Quality Indicators*
- Fromberg, D. (1995), *The full-day kindergarten: Planning and practicing a dynamic themes curriculum*. NY: Teachers College Press.
- Gullo, D. (1990), «The changing family context: Implications for the development of all-day kindergartens». *Young Children* 45(4), 35-39.
- Illinois State Board of Education (1990), *All-day kindergarten: Rewards you can bank on*. Oak Brook: Illinois: The North Central Regional Educational Laboratory.
- Κατσίκας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (1998), Κρίση του σχολείου και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική των εκπαιδευτικών αλλαγών (1990-1997). Αθήνα: Gutenberg.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2000). Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2001 β' έκδοση). Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.
- Πατινώτης Ν. (επιμ.), (1999), *Ολοήμερο Νηπιαγωγείο - διερεύνηση της πρώτης περιόδου εφαρμογής της εκπαιδευτικής καινοτομίας*, Πανεπιστήμιο Πατρών: Εργαστήριο «Κοινωνιολογίας και Εκπαίδευσης».
- Πατινώτης Ν., Ντολιοπούλου Ε., Θωμά Ε., (2002), *Ολοήμερο Νηπιαγωγείο - Αξιολόγηση του τέταρτου χρόνου εφαρμογής της εκπαιδευτικής καινοτομίας*, Πανεπιστήμιο Πατρών: Εργαστήριο «Κοινωνιολογίας και Εκπαίδευσης».
- Peck, J., McCaig, G. & Sapp, M. (1988), *Kindergarten policies: What is best for children?* Washington, DC: NAEYC.
- Rothenberg, D. (1995), *Full-day kindergarten programs*. ERIC Digest. ERIC Clearinhouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Sava, S. (1987), «Development, not academics». *Young Children* 42(3), 15.

Διαμόρφωση Πλαισίου για την Εισαγωγή των Νέων Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών στα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων του Ελληνικού Πανεπιστημίου¹

Παναγιώτης Σ. Αναστασιάδης

Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης

1. Η Εισαγωγή της Πληροφορικής στην εκπαίδευση

1.1 Τα επίπεδα εισαγωγής της Πληροφορικής στην εκπαίδευση

Η εισαγωγή της πληροφορικής στην εκπαίδευση μπορεί να εξεταστεί σε τρία επίπεδα:

1^ο Επίπεδο: Η Πληροφορική ως αντικείμενο μάθησης

Με βάση την τεχνοκεντρική ντετερμινιστική προσέγγιση, η πληροφορική αποτελεί τη σύνθεση της θεωρίας των πειραματικών επιστημών και της τεχνολογίας (ACM 2000).

Η θεωρία συγκροτείται από το μαθηματικό υπόβαθρο λειτουργίας των Η/Υ: Αρχές προγραμματισμού, αλγόριθμοι κλπ. Οι πειραματικές επιστήμες εστιάζονται σε θέματα ανάπτυξης των μηχανικών κυρίως μερών των Η/Υ (Hardware). Η Τεχνολογία (engineering) συνίσταται στο συνδυασμό της θεωρίας και της πειραματικής επιστήμης αποτελέσματα της οποίας είναι οι εφαρμογές της πληροφορικής.

2^ο Επίπεδο: Η Πληροφορική ως εργαλείο μάθησης (Ολιστική Προσέγγιση)

Η πληροφορική δεν αντιμετωπίζεται ως αυτόνομο γνώστικό αντικείμενο. Αντίθετα χρησιμοποιείται ως εργαλείο - μέσο εκμάθησης άλλων γνωστικών αντικειμένων. (Crawford, 1996a; Crawford, 1996, Noss & Hoyles, 1996).

Το εκπαιδευτικό λογισμικό παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο καθώς -υπό προϋποθέσεις- υποστηρίζει την ανάπτυξη ενός αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος,

1. Η εργασία αυτή παρουσιάστηκε στην ημερίδα με θέμα την «Εκπαίδευση για τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στα Παιδαγωγικά Τμήματα» που διοργάνωσε στις 6 Ιουνίου 2003 στα Ιωάννινα το «Εργαστήριο Εφαρμογών Εικονικής Πραγματικότητας στην Εκπαίδευση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων σε συνεργασία με την «Ελληνική Επιστημονική Ένωση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση».

το οποίο είτε ενθαρρύνει τον μαθητή με ενεργητικό τρόπο να κατασκευάσει την γνώση του (Papert, 1980), είτε τον οδηγεί κλιμακωτά στη διερεύνηση της ζώνης σταδιακής ανάπτυξης του «zone of proximal development» (Vygotsky, 1978).

Η ολιστική προσέγγιση είναι αυτή που συναντάται στο δημοτικό σχολείο ύστερα από εισήγηση του παιδαγωγικού Ινστιτούτου της Ελλάδας.

3^ο Επίπεδο: Η Πραγματολογική Προσέγγιση της Πληροφορικής.

Η πραγματολογική προσέγγιση συνδυάζει τα δύο ανωτέρω επίπεδα αναδεικνύοντας όχι μόνο τις γνωστικές αλλά και τις κοινωνικές επιδράσεις της πληροφορικής. Η πραγματολογική προσέγγιση είναι αυτή που συναντάται στο γυμνάσιο και στο λύκειο ύστερα από εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου της Ελλάδας.

1.2 Η διδασκαλία της Πληροφορικής στο δημοτικό σχολείο

Με βάση το ολιστικό μοντέλο η εισαγωγή της πληροφορικής στο δημοτικό σχολείο αντιμετωπίζει το Η/Υ:

- ως γνωστικό και διερευνητικό εργαλείο: αλληλεπιδραστικά πολυμέσα, προσομοιώσεις, εκπαιδευτικά παιχνίδια κλπ
- ως εποπτικό μέσο: ζωγραφική, χρώματα, σχέδια, κείμενα κλπ
- ως εργαλείο επικοινωνίας: επικοινωνία με άλλους μαθητές, ψηφιακές σχολικές κοινότητες
- ως εργαλείο αναζήτησης πληροφοριών: τεχνικές αναζήτησης στο διαδίκτυο και σε on line βάσεις δεδομένων
- ως εργαλείο τεχνολογικού αλφαριθμητισμού: βασικές γνώσεις για τον υπολογιστή (Υλικό και Λογισμικό).

1.3 Η κατάσταση σήμερα

Η παρούσα κατάσταση σχετικά με την εισαγωγή των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση θα μπορούσε να αποτυπωθεί ως εξής:

- ✓ Η Εφαρμογή του ολιστικού πλαισίου στην εισαγωγή της πληροφορικής αποτελεί πολύ σημαντικό βήμα. Όμως, παρατηρούνται ισχυρές αντιστάσεις στην εισαγωγή των ΤΠΕ στο σχολείο ως αποτέλεσμα α) της κόπωσης των εκπαιδευτικών σε σχέση με προηγούμενες ημιτελείς ανάλογες προσπάθειες, β) της αδυναμίας των οργανωτικών δομών να υποστηρίξουν αλλαγές στη σχολική καθημερινότητα γ) της σταδιακής επικράτησης της φιλοσοφίας που θεωρεί τους δασκάλους όχι ως εκπαιδευτικούς λειτουργούς αλλά ως δημόσιους υπαλλήλους.
- ✓ Η δικτύωση των Ελληνικών σχολείων είναι πλέον πραγματικότητα. Αυτό που τώρα απαιτείται είναι η αξιοποίηση της δικτύωσης για διδακτικούς και διοικητικούς σκοπούς, γεγονός που προϋποθέτει τη συνεχή επιμόρφωση των εμπλεκόμενων.
- ✓ Ο εξοπλισμός σε υλικοτεχνική υποδομή δεν είναι ακόμη κατάκτηση όλων των σχολείων. Η ταχύτατη τεχνολογική απαξίωση των Η/Υ, η αδυναμία τεχνικής υποστήριξης, η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με

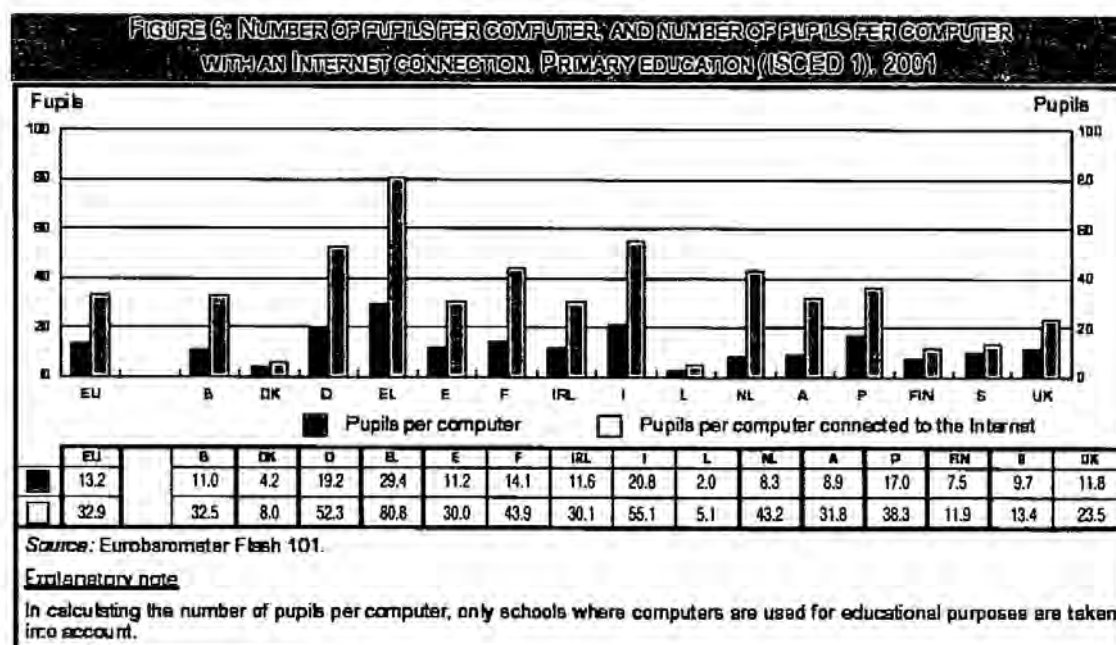
την εκπαιδευτική χρήση των ΤΠΕ, και η έλλειψη πιστοποιημένου ψηφιακού περιεχομένου αποτελούν τα κυριότερα εμπόδια για την ένταξη των ΤΠΕ στη σχολική καθημερινότητα.

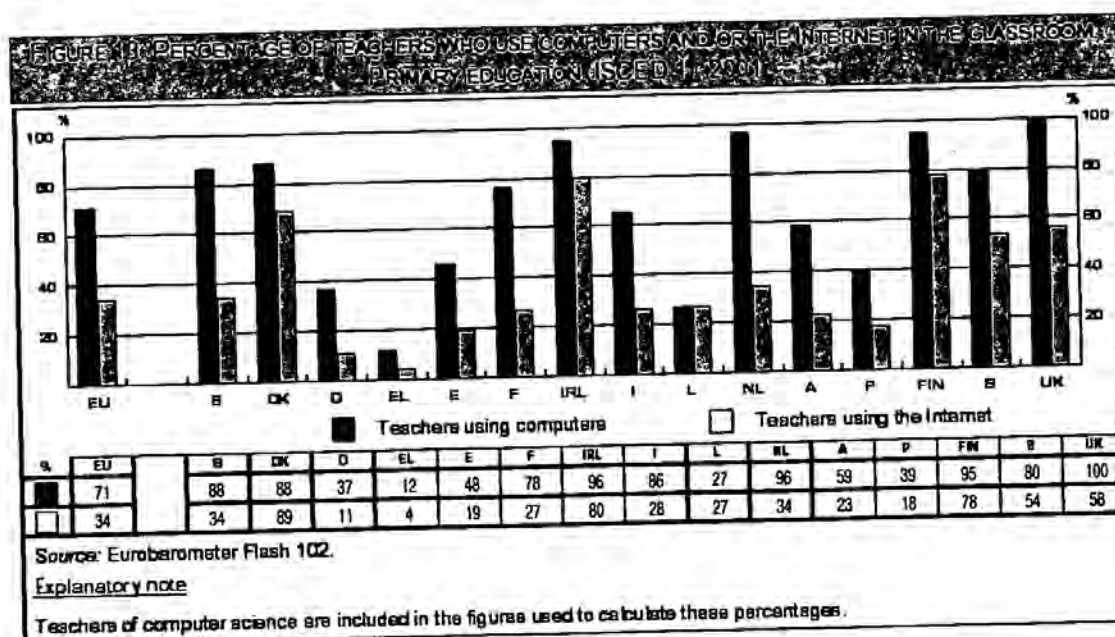
- ✓ Η Δημιουργία ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού υλικού (από δασκάλους και μαθητές) με τη βοήθεια πανεπιστημιακών εργαστηρίων κλπ με βάση τις προδιαγραφές του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αποτελεί σημαντική προτεραιότητα.
- ✓ Δημιουργία πλατφόρμας για υλοποίηση - διαμοίραση και κοινή χρήση του υλικού αυτού μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.
- ✓ Είναι σημαντική η προσπάθεια για την επιμόρφωση του συνόλου των δασκάλων στις ΤΠΕ μέσα από το πρόγραμμα «Ο δάσκαλος στην Κοινωνία της Πληροφορίας». Αυτό που απαιτείται είναι η δημιουργία ενός ολοκληρωμένου συστήματος το οποίο θα συντροφεύει τον εκπαιδευτικό στο σύνολο του επαγγελματικού του βίου. Η δια βίου εκπαίδευση μπορεί να γίνει πραγματικότητα μέσα από τη συνεργασία του Υπ.Παιδείας, του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, των Πανεπιστημίων αλλά και του ιδιωτικού τομέα. Το σύστημα δια βίου εκπαίδευσης θα πρέπει να υποστηριχτεί από τη μέθοδο της εκπαίδευσης από απόσταση, προκειμένου να γίνει προσιτό στον κάθε εκπαιδευόμενο και τις ανάγκες του.

2. Εκπαιδεύοντας τους αυριανούς πολίτες της ΚτΠ

2.1 Το νέο Κοινωνικό περιβάλλον

Σε μια εποχή όπου κοινωνικά οργανωσιακά μοντέλα, στερεότυπα ανθρώπινης σκέψης και συμπεριφοράς παραμερίζονται με βίαιο τρόπο, δίνοντας τη θέση





τους σε νέα αξιακά πρότυπα, διαφορετικούς κώδικες και πρωτόγνωρους τρόπους επικοινωνίας, ο σύγχρονος άνθρωπος ως δημιουργός αλλά και ως καταναλωτής των νέων τεχνολογικών και επικοινωνιακών εφαρμογών, βρίσκεται μπροστά στις μεγάλες προκλήσεις της νέας εποχής που αναδύεται (Αναστασιάδης, 2000).

Η Κοινωνία της Πληροφορίας (Webster, 1994) θα αποτελέσει το διάδοχο μοντέλο της βιομηχανικής κοινωνίας. Βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της νέας εποχής αποτελεί η υψηλότερη προστιθέμενη αξία που έχει αποκτήσει η έννοια «πληροφορία», η οποία σε ψηφιακή μορφή διαχέεται μέσω των ηλεκτρονικών δικτύων στον ενδιαφερόμενο χρήστη (Bangemann, 1994).

Η αναδυόμενη Κοινωνία της Πληροφορίας χαρακτηρίζεται από την ανατροπή της βασικής σχέσης ανθρώπου και πληροφορίας (Anastasiades, 2002) με την έννοια ότι στις μέρες μας η ψηφιοποιημένη πληροφορία –υπό τη μορφή προϊόντων και υπηρεσιών– διαχέεται προς τους ανθρώπους, οι οποίοι την αναζητούν από τις οθόνες των ηλεκτρονικών τους υπολογιστών, αποφεύγοντας τις άσκοπες μετακινήσεις, κερδίζοντας πολύτιμο χρόνο, βελτιώνοντας τις συνθήκες της καθημερινότητάς μας.

Αναμφισβήτητα σήμερα βιώνουμε την εποχή της επανάστασης της πληροφορίας ως αποτέλεσμα της ραγδαίας ανάπτυξης των νέων εφαρμογών των τεχνολογιών και των επικοινωνιών, που διαπερνά το σύνολο σχεδόν της επαγγελματικής, αλλά και της καθημερινής μας ζωής (Kling, 2000).

2.2 Από το παραδοσιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον... ..

Στο υφιστάμενο εκπαιδευτικό μοντέλο εντοπίζονται ορισμένα χαρακτηριστικά, τα οποία ανεξάρτητα από τις επιμέρους αλλαγές και μεταρρυθμίσεις που έγιναν κατά καιρούς, παρέμειναν αναλλοίωτα, κερδίζοντας δικαίως το χαρακτηρισμό των συστατικών στοιχείων του παραδοσιακού εκπαιδευτικού συστήματος.

Το πρώτο βασικό χαρακτηριστικό αναφέρεται στο ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος αποτέλεσε για χρόνια τη μοναδική σχεδόν πηγή της γνώσης στις σχολικές τάξεις.

Το δεύτερο συστατικό στοιχείο αναφέρεται στο ρόλο του εκπαιδευόμενου, ο οποίος στα πλαίσια του συμβατικού μοντέλου περιοριζόταν σε έναν πιο παθητικό ρόλο. Η αξιολόγηση του ήταν συνάρτηση της δυνατότητας του να αφομοιώνει την παρεχόμενη γνώση.

Το τρίτο χαρακτηριστικό αναφέρεται στο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο περιοριζόταν σε έντυπη κυρίως μορφή (βιβλία, σημειώσεις κλπ) που για χρόνια λειτουργούσε ως ένας από τους πλέον σημαντικούς πυλώνες της πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας.

Το τέταρτο χαρακτηριστικό αναφέρεται στην ίδια τη φύση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία όπως καθιερώθηκε κυρίως στη βιομηχανική περίοδο, θα μπορούσε να συσχετιστεί με τη γραμμή παραγωγής ενός εμπορικού προϊόντος, στα πλαίσια του βιομηχανικού μοντέλου ανάπτυξης (Anastasiades, 2002). Στον ιμάντα παραγωγής τοποθετείται το υποκείμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (οι εκπαιδευόμενοι) το οποίο υφίσταται την παιδαγωγική σμίλευση και το γνωσιακό εμπλουτισμό του από τους εκπαιδευτές, οι οποίοι παίζουν το ρόλο του παραδοσιακού βιομηχανικού εργάτη. Οι εκπαιδευτικοί, αξιοποιώντας τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους σε καθορισμένο χρόνο και με προκαθορισμένο τρόπο ανάλογα με τα παραγωγικά στάδια, συμβάλλουν στην παραγωγή και ανάπτυξη ενός μαθησιακού και παιδαγωγικού πρότυπου, το οποίο έχει κριθεί ότι πληρεί τα βασικά χαρακτηριστικά που οι απαιτήσεις της αγοράς ή της κοινωνίας επιβάλλουν σε διαφορετικές χρονικές περιόδους.

Το βιομηχανικό μοντέλο παραγωγής του 20ού αιώνα είχε ευθεία αντανάκλαση στη δομή, τη λογική και τις λειτουργίες του εκπαιδευτικού μας συστήματος

2.3 Στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον ...

Η ταχύτατη απαξίωση των προσφερόμενων γνώσεων, η πολλαπλότητα των επιλογών στο επίπεδο της πρόσβασης σε πληροφορίες και δεδομένα, τ'όφαινο της υπερπληροφόρησης και της αξιολόγησης των πηγών της και τέλος η μετατόπιση του κέντρου βάρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η μεταλλαγή του ρόλου του διδάσκοντα αποτελούν τα κύρια χαρακτηριστικά γνωρίσματα της νέας κατάστασης που διαμορφώνεται στο χώρο της εκπαίδευσης.

Η εισαγωγή των ΤΠΕ στους μαθησιακούς χώρους, αποτελεί αναγκαίο παράγοντα για τον εκσυγχρονισμό του όλου συστήματος στα πλαίσια της κοινωνικής και οικονομικής εξέλιξης.

Στην Κοινωνία της Πληροφορίας, η χρήση των βασικών υπηρεσιών της τηλεδιάσκεψης, του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και της ηλεκτρονικής ανταλλαγής δεδομένων, σε συνδυασμό με τη βέλτιστη αξιοποίηση του παγκόσμιου διαδικτύου, αλλάζουν το χάρτη της εκπαίδευσης, έτσι όπως τον γνωρίζαμε μέχρι σήμερα.

Η έννοια του χώρου και του χρόνου της εκπαιδευτικής διαδικασίας μεταβάλ-

λεται ριζικά, ιδιαίτερα στα προγράμματα εκπαίδευσης από απόσταση.

Η Σχολική αίθουσα δεν αποτελεί ένα γεωγραφικό στατικό σημείο, καθώς μέρος της διδασκαλίας μπορεί να πραγματοποιείται σε εικονικά μαθησιακά περιβάλλοντα στο διαδίκτυο. Αυτό όμως δεν ισχύει στον ίδιο βαθμό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς η ενδυνάμωση του κοινωνικού ρόλου του σχολείου αποτελεί στις μέρες μας επιτακτική αναγκαιότητα. Ο ρόλος της τάξης και του σχολείου πρέπει να ενισχυθεί.

Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού μετεξελίσσεται στο να οργανώνει και να συντονίζει τα πολλαπλά μέσα τα οποία έχει πλέον στη διάθεση του, και να υποστηρίζει το μαθητή στην ανακάλυψη της γνώσης, μαθαίνοντας στο μαθητή πώς να μσθαίνει. Εφεξής ο δάσκαλος θα έχει ως πρόσθετο ρόλο να επιλέξει τα κατάλληλα προγράμματα, να οργανώσει τη χρήση τους μέσα και έξω από την τάξη, να ελέγξει τις αξιολογήσεις των μαθητών του, να εξηγήσει δύσκολα ή δυσνόητα σημεία, να παραπέμψει σε πρόσθετη συμβατική ή ηλεκτρονικά προσπελάσιμη βιβλιογραφία και γενικά θα πρέπει παράλληλα με κάποια μορφή συμβατικού μαθήματος να κατευθύνει και την εκμάθηση με προγράμματα (Μπαμπινιώτης, 2000).

Ο ρόλος του Διδασκόμενου μεταβάλλεται, καθώς αποκτά μεγαλύτερη ευθύνη στην επιλογή του ρυθμού, του χρόνου, του τόπου αλλά της μεθοδολογίας που επιλέγει προκειμένου να προσεγγίσει κριτικά την παρεχόμενη γνώση. Το κέντρο βάρους των προσπαθειών του μετατοπίζεται από τη δυνατότητα αφομοίωσης της παρεχόμενης γνώσης στην ανακαλυπτική και διερευνητική μάθηση.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού υλικού αποκτά ιδιαίτερη προστιθέμενη αξία, καθώς η μετατροπή του σε ηλεκτρονικό προσφέρει εύκολη, ταχύτατη και ευχάριστη πρόσβαση σε μια απίστευτη ποσότητα πολυμεσικής πληροφορίας. Για τον εκπαιδευόμενο, το ζητούμενο πλέον δεν είναι τόσο η πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό, αλλά η δυνατότητα διαχείρισης του μεγάλου όγκου πληροφορίας που έχει στη διάθεση του, προκειμένου να ανακαλύψει και να συνθέσει το παζλ της γνώσης στο θεματικό πεδίο της αρεσκείας του.

Παρά τη χρήση της τεχνολογίας, η φύση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (το γραμμικό μοντέλο) παραμένει στα βασικά του χαρακτηριστικά αναλλοίωτη.

Ο συνδυασμός της παραδοσιακής μεθόδου της πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας και των εφαρμογών των ΤΠΕ στους μαθησιακούς χώρους, συνθέτει και συγκροτεί το υβριδικό εκπαιδευτικό περιβάλλον (Rosbottom, 2001, Anastasiades, 2003).

2.4 Εκπαιδύοντας τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς

Η ανάπτυξη των ΤΠΕ στο ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον, έχει ήδη ξεφύγει από την καθαρά τεχνολογική διάσταση των εφαρμογών της, με άμεσες οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές συνέπειες. Η ευκολία πρόσβασης σε προσωπικά δεδομένα, οι δυνατότητες προσανατολισμού της κοινής γνώμης προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις, η επιτελούμενη αποστασιοποίηση του Οικονομικού από την Πολιτική, η δυνατότητα από τα ΜΜΕ για ομογενοποίηση

ατομικών συμπεριφορών αλλά και των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων, επανατοποθετούν ζητήματα Δημοκρατίας και Δικαιωμάτων του πολίτη.

Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θα κληθούν να λειτουργήσουν σε ένα νέο πολυπολιτισμικό περιβάλλον χαρακτηριστικό γνώρισμα του οποίου θα είναι η κυρίαρχη θέση της εικόνας και των παραγώγων της.

Ένα νέο, λοιπόν, ζητούμενο του εκπαιδευτικού συστήματος και της παρεχόμενης μέσα από αυτό παιδείας είναι η σφυρηλάτηση πολιτών, από την πολύ μικρή ηλικία, με

- ✓ δημοκρατική συνείδηση
- ✓ σεβασμό στα δικαιώματα του άλλου
- ✓ σεβασμό και διαφύλαξη της πολιτιστικής του κληρονομιάς
- ✓ σεβασμό στην πολιτιστική κληρονομιά των άλλων λαών
- ✓ σεβασμό στα δικαιώματα των μειονοτήτων

3. Προτάσεις για την εισαγωγή των ΤΠΕ στα προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων

3.1 Ο στόχος

Τα παιδαγωγικά τμήματα των πανεπιστημίων της χώρας μας οφείλουν να εντάξουν τη διδασκαλία των ΤΠΕ στα προγράμματα σπουδών τους, προκειμένου να ανταποκριθούν στις νέες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ο συνεχής επανασχεδιασμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί εδώ και χρόνια αναγκαιότητα ύψιστης σημασίας (Laurillard, 1993)

Προκειμένου τα προγράμματα σπουδών των Ελληνικών ΑΕΙ να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μελλοντικών εκπαιδευτικών, θα ήταν χρήσιμο να παρθέσω την παρακάτω εννοιολογική εξίσωση:

Νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον = θεωρίες μάθησης + θεωρίες Υποκίνησης + ΤΠΕ

3.2 Οι προϋποθέσεις

Η επιλογή της προσέγγισης για τη διδασκαλία των ΤΠΕ στα παιδαγωγικά τμήματα θα πρέπει να εκπληρώνει τις εξής βασικές προϋποθέσεις:

- Να παρέχει τις βασικές δεξιότητες ΤΗΕ στους εκπαιδευόμενους.
- Να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του ολιστικού μοντέλου, αναδεικνύοντας τις ΤΠΕ ως εργαλείο διδασκαλίας των μαθημάτων στο δημοτικό σχολείο.
- Να επανακαθορίσει την αναγκαιότητα της δια βίου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με τη μέθοδο της εκπαίδευσης από απόσταση.
- Να εστιάζει στις κοινωνικές επιδράσεις των ΤΠΕ.

3.3 Η θεματολογική προσέγγιση

Η θεματολογική προσέγγιση της εισαγωγής των ΤΠΕ στα προγράμματα σπου-

δών των παιδαγωγικών τμημάτων ενδεικτικά μπορεί να καλύπτει 5 βασικές ενότητες:

A. Εισαγωγή στις ΤΠΕ. (Παροχή Βασικών Δεξιοτήτων).

- Εισαγωγικές έννοιες - Θεωρία (Ιστορική εξέλιξη πληροφορικής, Ηλεκτρονικός υπολογιστής, Υλικό, λογισμικό, Γλώσσες προγραμματισμού, δίκτυα τηλεπικοινωνίες, πολυμέσα κλπ).
- Εισαγωγικές έννοιες-Εργαστήριο: (Εισαγωγή στο παραθυρικό περιβάλλον, κειμενογράφος, ζωγραφική, παρουσιάσεις, λογιστικά φύλλα, βάσεις δεδομένων).
- Διαδίκτυο-θεωρία και εργαστήριο: (Παγκόσμιος ιστός, τεχνικές αναζήτησης πληροφοριών, κριτήρια αναζήτησης πληροφοριών, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, περιβάλλον επικοινωνίας, δημιουργία ιστοσελίδων).
- Εκμάθηση υπολογιστικών πακέτων (SPSS etc).
- Σύγχρονες τάσεις της πληροφορικής.

B. Η εκπαιδευτική χρήση των ΤΠΕ. (Οι ΤΠΕ ως γνωστικό και διερευνητικό εργαλείο, ως εργαλείο επικοινωνίας, ως εργαλείο αναζήτησης πληροφοριών, ως εργαλείο τεχνολογικού αλφαριθμητισμού).

- Σύγχρονες τάσεις της εκπαίδευσης στην Κοινωνία της Πληροφορίας (Γενικό εισαγωγικό πλαίσιο).
- Εκπαιδευτικές τεχνολογίες (Χρήση τεχνολογικού εξοπλισμού, ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό).
- Εκπαιδευτικά πολυμέσα (θεωρίες μάθησης και εργαλεία δημιουργίας εκπαιδευτικών πολυμέσων, διαδραστικά πολυμέσα στο διαδίκτυο, αξιολόγηση, πιστοποίηση κλπ).
- Εκπαιδευτικό λογισμικό (Σχεδίαση και ανάπτυξη Ε.Λ, θεωρίες μάθησης και Ε.Λ, αξιολόγηση Ε.Λ κλπ).
- Εκπαιδευτική χρήση του διαδικτύου (Ιστοσελίδες μαθημάτων, εκπαιδευτικές πύλες, ανάπτυξη συνεργατικού περιβάλλοντος, σχολικές κοινότητες κλπ) Διαθεματικές προσεγγίσεις με τη χρήση των ΤΠΕ. Εκπαιδευτικό ψηφιακό Video - εκπαιδευτική τηλεόραση. Προγραμματισμός (χρήση Logo). Εικονική πραγματικότητα και εκπαίδευση. Η εκπαιδευτική χρήση των ΤΠΕ στην Ελληνική και Ευρωπαϊκή πραγματικότητα.

C. Οι ΤΠΕ ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας συγκεκριμένων μαθημάτων.

- Εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας με τη χρήση των ΤΠΕ.
- Διδασκαλία Γλώσσας.
- Διδασκαλία Μαθηματικών.
- Διδασκαλία Φυσικής επιστήμης.
- Διδασκαλία Γεωγραφίας.
- Διδασκαλία Ιστορίας.
- Διδασκαλία άλλων μαθημάτων.

- Συγκριτικές μελέτες σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο για τη χρήση των ΤΠΕ ως εργαλείο μάθησης.
- Καλές πρακτικές - μελέτες περίπτωσης.

D. Οι ΤΠΕ στην υπηρεσία της Δια βίου μάθησης και της εκπαίδευσης από απόσταση.

- Δια βίου μάθηση (Αρχές, μεθοδολογία, σχεδιασμός).
- Εκπαίδευση από απόσταση (Αρχές, μεθοδολογία, σχεδιασμός υλικού για εκπαίδευση από απόσταση, αξιολόγηση κλπ).
- Εκπαίδευση από απόσταση- Σύγχρονη μετάδοση: (Σχεδιασμός μαθημάτων, εκπόνηση παιδαγωγικού μοντέλου, χωροταξικός σχεδιασμός τάξης, ανάπτυξη δραστηριοτήτων, αξιολόγηση).
- Εκπαίδευση από απόσταση - Ασύγχρονη μετάδοση: (Αρχές - Σχεδιασμός - Εργαλεία ανάπτυξης μαθημάτων για ασύγχρονη εκπαίδευση, εκπαιδευτικές πλατφόρμες, συστήματα διαχείρισης, μεθοδολογία αξιολόγησης κλπ).
- Συνδυασμός σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης.
- Σχεδιασμός και ανάπτυξη υβριδικών μαθησιακών περιβαλλόντων.
- Συστήματα δια βίου εκπαίδευσης: Ελληνική και Ευρωπαϊκή πραγματικότητα.
- Καλές πρακτικές προγραμμάτων εκπαίδευσης από απόσταση.

E. ΤΠΕ Εκπαίδευση και Κοινωνία.

- Κοινωνικές επιδράσεις των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση
- Προστασία Ιδιωτικής Ζωής, Προσωπικά δεδομένα, Ηλεκτρονικό Έγκλημα
- ΤΠΕ και ανοιχτό σχολικό περιβάλλον
- ΤΠΕ και διαπολιτισμική εκπαίδευση
- Διδακτική των ΤΠΕ στο Δημοτικό σχολείο (?)

3.4 Σύστημα Παρακολούθησης - Ανάδρασης

Ο ρυθμός και το εύρος των αλλαγών οι οποίες συντελούνται στο τεχνολογικό επίπεδο δημιουργεί την αναγκαιότητα δόμησης ενός συστήματος διαρκούς παρακολούθησης, ανάδρασης των νέων τεχνολογικών δεδομένων στο χώρο της εκπαίδευσης.

4. Από την Κοινωνία της Πληροφορίας στην Κοινωνία της Γνώσης: Μια προβολή στο μέλλον.

Η ψηφιοποίηση της πληροφορίας και η απελευθέρωσή της από τα χωροχρονικά δεσμά της έντυπης εκδοχής της, σε συνδυασμό με την έκρηξη του διαδικτύου και την αξιοποίηση του ως μέσο δυναμικής αναζήτησης ενός τεράστιου όγκου πληροφορίας, προσέδωσαν στην έννοια πληροφορία τεράστια προστιθέμενη αξία (Dertouzos & Gates, 1997). Το ζητούμενο στην Κοινωνία της Πληροφορίας είναι η ταχεία αναζήτηση, η βέλτιστη οργάνωση και δυναμική διαχείριση του τεράστιου όγκου ψηφιοποιημένης πληροφορίας η οποία κατακλύζει τον

σύγχρονο άνθρωπο.

Η μετάβαση από την κοινωνία της Πληροφορίας στην Κοινωνία της Γνώσης, προϋποθέτει την ικανότητα των σύγχρονων δομών να δημιουργούν, να διαχέουν και να αξιοποιούν τη γνώση, ως το συστατικό στοιχείο της νέας κοινωνικής και οικονομικής οργάνωσης. Η «κοινωνία της γνώσης» δεν είναι απλά μια κοινωνία που παράγει γνώση (αυτό συμβαίνει σε όλες τις κοινωνίες που έχουν μελετηθεί), αλλά μια κοινωνία που είναι έτσι δομημένη και οργανωμένη, ώστε να παράγει επιστημονική και τεχνολογική γνώση εξαιρετικά πολύπλοκη και σύνθετη. Η κοινωνία της γνώσης μπορεί να γίνει πιο απτά κατανοητή, αν δοθούν δύο παραδείγματα:

(1) Στην κοινωνία της γνώσης, η βιώσιμη ανάπτυξη θα εξαρτάται από την ειδικευμένη και προηγμένη γνώση. Το κρίσιμο στοιχείο δεν θα είναι πια το περιβάλλον αυτό καθαυτό, αλλά η γνώση που θα επιτρέπει μια εξαιρετικά αποτελεσματική χρήση των πόρων με ελαχιστοποίηση των δυσμενών επιπτώσεων στο περιβάλλον.

(2) Στην κοινωνία της γνώσης, η έμφαση θα δοθεί σε μηχανισμούς εκμάθησης και μεγάλο μέρος της «εργασίας» θα είναι η εκπαίδευση. Για παράδειγμα, οι επιχειρήσεις θα κληθούν να διαχειρίζονται ένα γνωσιακό - άυλο κεφάλαιο, θα έχει ξεπεραστεί η κοινωνία της πληροφορίας, καθώς το κρίσιμο σημείο δεν θα είναι αυτή καθαυτή η πληροφορία, αλλά η χρήση της πληροφορίας σε σχέση με διαδικασίες και στόχους, κάτω από συνθήκες κοινωνικής αποδοχής και πολιτιστικής νομιμότητας.

Βεβαίως, σήμερα και στα επόμενα χρόνια, η πληροφορία και η γνώση αποτελούν στοιχεία της παγκόσμιας οικονομίας (π.χ. βιομηχανική και πνευματική ιδιοκτησία). Εκείνο που κρίνεται απαραίτητο για το 2021 είναι το πέρασμα από την «οικονομία της γνώσης» στην «κοινωνία της γνώσης», δηλαδή πώς η γνώση θα συνδεθεί (πέρα από την οικονομία) με κάθε πρακτική, ατομική και συλλογική και θα αναγνωριστεί ως θεμελιακό πολιτιστικό πρότυπο-διακύβευμα. (<http://www.foresight-gsrt.gr/default.aspx?id=104&iPid=85&iIconID=63>).

Οι συνεχείς εξελίξεις στον τομέα των επικοινωνιών και των πληροφοριών, η διεθνοποίηση της έρευνας, η εφαρμογή καινοτομιών, η ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας και της συνεργατικότητας αποτελούν σημαντικές προτεραιότητες στην πορεία μετάβασης προς την Κοινωνία της Γνώσης.

Η Εκπαίδευση αποτελεί τον πλέον σημαντικό παράγοντα προκειμένου ο σύγχρονος άνθρωπος να ανταποκριθεί στις διαρκώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της νέας κοινωνικής και οικονομικής πραγματικότητας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- ACM, (2000). *Core Computing Curricula*. [Http://www.acm.org/education/currOO/course-a.html](http://www.acm.org/education/currOO/course-a.html).
- Anastasiades P.: (2002). *The Theory of Information Reversal*. Computers and Society, ACM Special Interest Group on Computers and Society (ACM SIGCAS), Volume 32, No .2, pp.

10-16, ISSN 0095-2737.

Anastasiades, P. (2003). Distance Learning in Elementary Schools in Cyprus: The evaluation Methodology and Results. *Computers & Education*, vol. 40, no. 1, pp. 17-40(24) Elsevier Science, January 2003

Αναστασιάδης, Π. (2000), *Στον αιώνα της Πληροφορίας*, Εκδόσεις Λιβάνη, Αθήνα.

Bangemann, M. (1994), The Europe and the global information society. Recommendations to the E.U.

Crawford, K. (1996a). Vygotskian Approaches in Human Development in the Information Era. *Educational Studies in Mathematics*, 31, 43-62.

Crawford, K. (1996b). Distributed cognition, Technology and Change. *Proceedings of the 20th of PME Conference*, 1 (pp.81-112). Valencia, Spain.

Dertouzos M, Gates B. What Will Be : How the New World of Information Will Change Our Lives. Harper San Francisco, 1997.

Dutton, William (ed) Information and Communication Technologies, Oxford University Press, 1996.

Keegan, D. (1993). Theoretical principles of distance education. London: Routledge.

Kling, Rob. 2000. «Learning about Information Technologies and Social Change: The Contribution of Social Informatics.» *The Information Society*. 16(3):

Lau L., Barney S. Distance Learning Technologies: Issues, Trends and Opportunities, Idea Group Publishing, 2000.

Laurillard, D. (1993). *Rethinking University Teaching, a Framework for the Effective Use of Educational Technology*. London: Routledge.

Noss, R., & Hoyles, C. (1996). *Windows on mathematical meanings: Learning Cultures and Computers*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2000). Νέες Τεχνολογίες και ποιοτική παιδεία. Εφημερίδα «Το Βήμα» 03-12-2000.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. New York: Basic Books.

Rosbottom, J. (2001). Hybrid learning - a safe route into web-based open and distance learning for the Computer Science teacher. *Sigcse Bulletin*, 33(3), 89-92, ACM ASSOCIATION FOR COMPUTING MACHINERY.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.

Webster, Frank. 1994. What information society? *The Information Society* V10, n1 (Jan-Mar):1-23.

Ο δάσκαλος και η μοναξιά: Η οπτική γωνία του παιδιού

Ευαγγελία Γαλανάκη

Λέκτορας Εξελικτικής Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών

Η μοναξιά του ανθρώπου είναι ένα πολυσύνθετο φαινόμενο με διαστάσεις που αφορούν το συναίσθημα, τη σκέψη, το κίνητρο και τη συμπεριφορά. Αναφέρεται στην κατάσταση κατά την οποία ο άνθρωπος βιώνει υποκειμενική δυσφορία (λύπη, ψυχικό πόνο), καθώς εκτιμά ότι είναι μόνος, απομονωμένος, αποκλεισμένος και, γενικά, ότι οι διαπροσωπικές ή/και οι κοινωνικές του σχέσεις είναι, ποσοτικά ή ποιοτικά, ελλειμματικές. Ο άνθρωπος έχει κίνητρο να διατηρήσει, να αποκαταστήσει ή να ανανεώσει τις σχέσεις του, να έλθει σε επαφή (Peplau & Perlman, 1982). Μοναξιά όμως σημαίνει και ότι ο κάθε άνθρωπος είναι ουσιαστικά μόνος, καθώς κανείς άλλος δεν μπορεί να γνωρίσει απόλυτα τις δικές του σκέψεις και τα δικά του συναισθήματα, είναι μια μοναδική και αβοήθητη ύπαρξη στον κόσμο, που έχει επίγνωση της μοναξιάς της και που πρέπει να την αποδεχτεί και να την αξιοποιήσει δημιουργικά – είναι η *υπαρξιακή* διάσταση της μοναξιάς (π.χ. Mijuskovic, 1979).

Η μοναξιά ως αντικείμενο έρευνας στο χώρο της ψυχικής υγείας έχει παραμεληθεί και αυτό ισχύει πολύ περισσότερο για τη μοναξιά των παιδιών (για μια ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας για τα παιδιά βλέπε Rotenberg & Hymel, 1999). Ένας τομέας μελέτης μέσα στο χώρο αυτό είναι οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να αντιμετωπίσουν τη μοναξιά. Γενικά, οι *στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων* (coping) έχουν οριστεί ως «οι συνεχώς μεταβαλλόμενες γνωστικές και συμπεριφορικές προσπάθειες του ατόμου να χειριστεί συγκεκριμένες εξωτερικές ή/και εσωτερικές απαιτήσεις, που εκτιμά ότι τον επιβαρύνουν ή ότι υπερβαίνουν τα αποθέματά των δυνάμεών του» (Lazarus & Folkman, 1984, σ. 141).

Οι στρατηγικές αυτές έχουν διακριθεί σε δύο ευρείες κατηγορίες: η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τις στρατηγικές που αποσκοπούν να αλλάξουν ή να κυριαρχήσουν σε ένα στοιχείο του ατόμου, του περιβάλλοντος ή της σχέσης ανάμεσα στο άτομο και στο περιβάλλον, το οποίο θεωρείται αγχογόνο. Έχουν ονομαστεί *στρατηγικές εστιασμένες στο πρόβλημα* (Lazarus & Folkman, 1984), *στρατηγικές πρωτογενούς ελέγχου* (Band & Weisz, 1988), *στρατηγικές προσέγγισης*

γισης (Altshuler & Ruble, 1989), ενεργητικές στρατηγικές (Peterson, 1989) κ.ά. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τις στρατηγικές που αποσκοπούν στο χειρισμό και στη ρύθμιση των αρνητικών συναισθημάτων που σχετίζονται με την αγχόνο κατάσταση. Αυτές έχουν ονομαστεί στρατηγικές εστιασμένες στο συναίσθημα (Lazarus & Folkman, 1984), στρατηγικές δευτερογενούς ελέγχου (Band & Weisz, 1988), στρατηγικές μείωσης της έντασης και αποφυγής (Altshuler & Ruble, 1989, Peterson, 1989) (για μια περιεκτική και εμπειροστατωμένη ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, καθώς και για την ψυχομετρική αξιολόγηση των στρατηγικών αυτών σε παιδιά και εφήβους στην Ελλάδα βλέπε Μπεζεβέγκης, 2001).

Ειδικά για το θέμα της μοναξιάς που εξετάζουμε εδώ, έχουν διερευνηθεί οι τρόποι με τους οποίους την αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι κυρίως, και λιγότερο οι έφηβοι και τα παιδιά. Σε μια από τις πιο σημαντικές τέτοιες έρευνες σε ενήλικους (Rubenstein & Shaver, 1982) εντοπίστηκαν τέσσερις στρατηγικές, που είναι κατά συχνότητα χρήσης: α) λύπη και παθητικότητα (κλάμα, υπερφαγία, παρακολούθηση τηλεόρασης, λήψη χαπιών-φαρμάκων, κατανάλωση αλκοόλ, υπερβολικός ύπνος και αδράνεια), β) ενεργητική αξιοποίηση της μοναξιάς (μέσω δραστηριοτήτων), γ) ξόδεμα χρημάτων (ως αντιστάθμιση ή ως απόσπαση προσοχής) και δ) κοινωνική επαφή. Επίσης, σε ενήλικους διαπιστώθηκαν οι ακόλουθες στρατηγικές αντιμετώπισης της μοναξιάς (Rokach & Brock, 1998): α) στοχασμός για τη μοναξιά, κατανόησή της, αποδοχή της, προσωπική ανάπτυξη και στροφή προς τη θρησκεία και την πίστη, β) αναζήτηση κοινωνικής επαφής μέσω ενός κοινωνικού δικτύου στήριξης και μέσω της αυξημένης δραστηριότητας και γ) απόσταση από τις ανθρώπινες σχέσεις και άρνηση της μοναξιάς.

Στις λίγες έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε εφήβους, έχει διαπιστωθεί ότι, όταν νιώθουν μοναξιά, οι έφηβοι, με σειρά συχνότητας: α) βλέπουν τηλεόραση ή ακούν μουσική, β) απασχολούνται με μια δραστηριότητα και γ) αναζητούν την επικοινωνία με κάποιον (Moore & Schultz, 1983). Επίσης, έφηβοι που κατοικούν σε αγροτικές περιοχές των Η.Π.Α. συνήθως α) απασχολούνται με μια δραστηριότητα, β) ακούν μουσική, γ) βλέπουν τηλεόραση, δ) συμμετέχουν σε ομαδικά αθλήματα, ε) παίζουν με κατοικίδια ζώα και, λιγότερο συχνά, α) παίρνουν χάπια-φάρμακα, β) καπνίζουν, γ) καταναλώνουν αλκοόλ, δ) τηλεφωνούν σε συγγενείς και ε) κάνουν εθελοντική εργασία (Woodward & Frank, 1988). Μεταξύ αυτών των εφήβων, όσοι είναι προικισμένοι-χαρισματικοί (έχουν υψηλό δείκτη νοημοσύνης, υψηλή σχολική επίδοση, ηγετικές ικανότητες και καλλιτεχνικά ταλέντα), συνήθως α) επιλέγουν ατομικές ασχολίες, β) επεκτείνουν τις κοινωνικές επαφές τους, γ) χρησιμοποιούν τη γνωστική αναπλαισίωση της κατάστασης, δ) επιδίδονται σε σωματικές δραστηριότητες και, λιγότερο συχνά, α) επιδίδονται σε θρησκευτικές και αλτρουϊστικές δραστηριότητες, β) αναζητούν βοήθεια από ενήλικους ή συμβούλους και γ) επιλέγουν οδούς αρνητικής απόδρασης από τη μοναξιά (Woodward & Kalyan-Masih, 1990).

Οι λίγες σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά σχολικής ηλικίας έχουν

την ικανότητα να χρησιμοποιούν μια ποικιλία στρατηγικών αντιμετώπισης της μοναξιάς: αναζητούν κάποιον για να παίξουν, επιδίδονται σε μια ασχολία, κλαίνει ή αποσύρονται στον εαυτό τους (Demos, 1974)· ασχολούνται με δραστηριότητες, προσπαθούν να αλλάξουν καταστάσεις και να διαμορφώσουν σχέσεις που οδηγούν σε ομαδικές δραστηριότητες (σε αντίθεση με τους εφήβους οι οποίοι, όπως φάνηκε στην έρευνα αυτή, προσπαθούν να κάνουν φίλους με στόχο τόσο τη στενή διαπροσωπική επαφή όσο και ενασχόληση με δραστηριότητες και επιχειρούν να βελτιώσουν τον εαυτό τους) (Bever-Witherby, 1986)· και, ακόμη, τα παιδιά αναζητούν συντροφιά σε σημαντικούς άλλους, προσπαθούν να βελτιώσουν τον εαυτό τους, αναζητούν επαγγελματική βοήθεια (στρατηγικές εστιασμένες στο πρόβλημα - ενεργητικές στρατηγικές), ασχολούνται με δραστηριότητες, παίζουν μόνα τους, προσπαθούν να ρυθμίσουν το αρνητικό συναίσθημα και υιοθετούν παθητικούς τρόπους αντιμετώπισης, όπως το κλάμα, η υπερφαγία, η αδράνεια (στρατηγικές εστιασμένες στο συναίσθημα - παθητικές στρατηγικές) (Γαλανάκη & Μπεζεβέγκης, υπό δημοσίευση).

Δεν υπάρχουν όμως ερευνητικές εργασίες που να εξετάζουν πώς το παιδί αντιλαμβάνεται το ρόλο των σημαντικών προσώπων της ζωής του στην αντιμετώπιση της μοναξιάς του. Εφόσον ο άνθρωπος αναπτύσσεται μέσα σε πολύπλοκα συστήματα (οικογένεια, τάξη, σχολείο, κοινότητα, ευρύτερη κοινωνία) στα οποία καλείται να προσαρμοστεί ικανοποιητικά, είναι αναγκαίο να γνωρίζουμε τι προσδοκούν τα παιδιά από τα μέλη αυτών των συστημάτων (για τη συστημική προσέγγιση της ανάπτυξης βλέπε Bronfenbrenner, 1979 και Van Geert, 1994 και για τη συστημική προσέγγιση του σχολείου βλέπε Γαλανάκη, 1997, 2000α, 2000β). Η έρευνα αυτή εστιάζεται στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις στρατηγικές που πρέπει να χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι για να αντιμετωπίσουν τη μοναξιά των παιδιών. Ο στόχος της είναι να προσπορίσει χρήσιμες πληροφορίες, άμεσα, για το τι προσδοκούν τα παιδιά από το δάσκαλό τους στο σημαντικό αυτό θέμα και, έμμεσα, για το βαθμό στον οποίο τα παιδιά έχουν επίγνωση των τρόπων αντιμετώπισης της μοναξιάς γενικά.

Μέθοδος

Δείγμα

Το δείγμα, που συγκροτήθηκε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας, αποτέλεσαν 180 παιδιά που φοιτούσαν στη Β' δημοτικού (μέσος όρος ηλικίας: 7,7 έτη), στη Δ' δημοτικού (μέσος όρος ηλικίας: 9,7 έτη) και στη Στ' δημοτικού (μέσος όρος ηλικίας: 11,6 έτη), με συνολικό μέσο όρο ηλικίας 9,7 έτη, από σχολεία της Αθήνας και του Πειραιά. Τα παιδιά είναι ισόποσα μοιρασμένα στις τρεις τάξεις και στα δύο φύλα.

Μέσα και διαδικασία συλλογής δεδομένων

Τα δεδομένα συλλέχτηκαν με ημιδομημένη ατομική συνέντευξη, το περιεχό-

μενο της οποίας διαμορφώθηκε με βάση, πρώτον, τις έρευνες των Bever-Witherby (1986) και των Hymel, Tarulli, Hayden Thomson και Terrell-Deutsch (1999) και, δεύτερον, δύο δικές μας πιλοτικές έρευνες στην Ελλάδα (Γαλανάκη & Μπεζεβέγκης, 1996. Γαλανάκη, 2000γ). Ολόκληρη η συνέντευξη αποτελείται από 31 ερωτήσεις που αξιολογούν το πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά τη μοναξιά, τις αιτίες της και τους τρόπους αντιμετώπισής της. Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται και ερμηνεύονται οι απαντήσεις των παιδιών στην ερώτηση: «Τι θα έπρεπε να κάνει ο δάσκαλος/ η δασκάλα, για να βοηθήσει ένα παιδί να μη νιώθει μοναξιά;». Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν από 10 τελειόφοιτους φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών, οι οποίοι καταρτίστηκαν σχετικά μέσω θεωρητικού σεμιναρίου και πρακτικής άσκησης κατά την πιλοτική έρευνα.

Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Τα δεδομένα αναλύθηκαν ποιοτικά με το «μοντέλο των δεικτών των εννοιών» (concept-indicator model) του Strauss (1987). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι απαντήσεις των παιδιών θεωρούνται εμπειρικοί δείκτες μιας έννοιας που αντλείται από τα δεδομένα αυτά. Ανιχνεύονται ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των περιγραφών των παιδιών και εξάγονται ονομασίες για κάθε θεματική κατηγορία που προκύπτει από τις περιγραφές. Στη συνέχεια, οι κατηγορίες υφίστανται περαιτέρω επεξεργασία και διαφοροποίηση ή μία από την άλλη, καθώς συγκρίνονται με άλλους, επιπρόσθετους δείκτες, ώσπου οι τελικές κατηγορίες να ταιριάζουν απόλυτα στα δεδομένα.

Ευρήματα

Οι στρατηγικές που αναφέρουν τα παιδιά ότι πρέπει να χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι για να αντιμετωπίσουν τη μοναξιά των μαθητών τους θα μπορούσαν να ταξινομηθούν στις δύο γνωστές κατηγορίες: εστιασμένες στο πρόβλημα ή ενεργητικές στρατηγικές και εστιασμένες στο συναίσθημα ή παθητικές στρατηγικές. Πολλά παιδιά ανέφεραν περισσότερες από μία στρατηγικές στην απάντησή τους, για το λόγο αυτό τα ποσοστά έχουν υπολογιστεί με βάση τον αριθμό των απαντήσεων και όχι τον αριθμό των παιδιών.

Οι εστιασμένες στο πρόβλημα ή ενεργητικές στρατηγικές είναι οι ακόλουθες:

1. *Εκδήλωση ενδιαφέροντος-φροντίδας*: το παιδί δηλώνει ότι ο δάσκαλος πρέπει να ενδιαφέρεται για το παιδί και αναφέρεται κυρίως στους εξής τομείς των διαπροσωπικών σχέσεων (Hymel et al., 1999. Weiss, 1974):
 - α) *Συντροφικότητα*: το παιδί δηλώνει ότι ο δάσκαλος πρέπει να κάνει συντροφιά στο παιδί, για παράδειγμα να παίζει μαζί του στο διάλειμμα, να μην το αφήνει μόνο.
 - β) *Ενσωμάτωση*: το παιδί δηλώνει ότι ο δάσκαλος πρέπει να βοηθά το παιδί να ενσωματώνεται στην ομάδα της τάξης, να νιώθει ότι ανήκει σε αυτήν με το να το εντάσσει σε ομάδες εργασίας και παιχνιδιού (και ιδίως

- σε αυτές που θα ήθελε να ανήκει το παιδί), να οργανώνει εκδρομές, γιορτές κ.ά.
- γ) *Υλική υποστήριξη-ασφάλεια*: το παιδί δηλώνει ότι ο δάσκαλος πρέπει να προσέχει το παιδί να μην πάθει κάτι κακό, για παράδειγμα, να μην το χτυπούν οι συμμαθητές του.
- δ) *Συναισθηματική υποστήριξη*: το παιδί δηλώνει ότι ο δάσκαλος πρέπει να ενδιαφέρεται για αυτό που συμβαίνει στο παιδί, ρωτώντας το τι έχει και να προσπαθεί να καταλάβει τις αιτίες αυτού που του συμβαίνει, πρέπει να το ενθαρρύνει, να το καθησυχάζει, να του συμπαραστέκεται, να το παρηγορεί, να το βοηθά ψυχολογικά να ξεπεράσει δυσκολίες κ.ά.
- ε) *Στοργή*: το παιδί δηλώνει ότι ο δάσκαλος πρέπει να αγαπά το παιδί, να του δείχνει στοργή και ζεστασιά (π.χ. να το χαϊδεύει), να του μιλά φιλικά, να το κάνει να νιώθει οικεία και άνετα κ.ά.
- στ) *Αξιόπιστη συμμαχία*: το παιδί δηλώνει ότι ο δάσκαλος πρέπει να δείχνει εμπιστοσύνη προς το παιδί, να αποφεύγει την αυταρχική συμπεριφορά και να είναι δίκαιος απέναντι σε όλα τα παιδιά.
- ζ) *Ενίσχυση της προσωπικής αξίας*: το παιδί δηλώνει ότι ο δάσκαλος πρέπει να βοηθά το παιδί στα μαθήματα, να μην είναι αυστηρός στους βαθμούς, να μαθαίνει στο παιδί γράμματα και να του εξηγεί τα μαθήματα, να το ενθαρρύνει να διαβάζει, να του μαθαίνει πώς να διαβάζει, να το σηκώνει στον πίνακα και να του κάνει ερωτήσεις, να του αναθέτει εργασίες που μπορεί να καταφέρει, να μην το μαλώνει ενώπιον των άλλων παιδιών αλλά αντίθετα να του δίνει σημασία μέσα στην τάξη και να το επαινεί κ.ά.
- Ποσοστό 41,8% των απαντήσεων των παιδιών κατατάσσονται στην κατηγορία «Εκδήλωση ενδιαφέροντος-φροντίδας».
2. *Παρέμβαση στην ομάδα των συνομηλίκων*: το παιδί δηλώνει ότι ο δάσκαλος πρέπει να προτρέπει τους συμμαθητές του παιδιού να το πλησιάζουν (ιδίως όταν το παιδί δεν είναι παρόν), να βάζει το παιδί στο ίδιο θρανίο με ένα άλλο παιδί, να οργανώνει ομαδικές δραστηριότητες στις οποίες να εντάσσει το παιδί (βλέπε παράγραφο 1β), να μιλά σε όλη την τάξη για το θέμα της μοναξιάς (ενώπιον του παιδιού ή όχι), να επιπλήττει τα παιδιά που δεν το κάνουν παρέα κ.ά. Η κατηγορία αυτή ανιχνεύτηκε στο 20,1% των απαντήσεων των παιδιών.
3. *Προτροπή για προσέγγιση των συνομηλίκων και δημιουργία φιλίας*: το παιδί δηλώνει ότι ο δάσκαλος πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές του να πλησιάζουν τα άλλα παιδιά και να αποκτούν φίλους. Τα μικρότερα παιδιά (Β' δημοτικού) αναφέρουν συνήθως ότι ο δάσκαλος πρέπει να βρει φίλους στο παιδί, δίνουν δηλαδή στο παιδί ένα μάλλον παθητικό ρόλο. Ποσοστό 11,9% των απαντήσεων των παιδιών ανήκει στην κατηγορία αυτή.
4. *Συμβουλές για προσωπική βελτίωση*: το παιδί δηλώνει ότι ο δάσκαλος πρέπει να συμβουλεύει τους μαθητές του να εκδηλώνουν συμπεριφορά που εί-

ναι κατάλληλη για να γίνονται αποδεκτοί και να αποκτούν φίλους. Κοινωνικές δεξιότητες που, κατά τη γνώμη των παιδιών, πρέπει να διδάξει ο δάσκαλος στα παιδιά είναι: πώς να πλησιάζουν τα άλλα παιδιά, πώς να δείχνουν καλοσύνη και ευγένεια (αντί να χτυπούν και να κοροϊδεύουν τα άλλα παιδιά), πώς να μη ντρέπονται, πώς να επανορθώνουν και να ζητούν συγγνώμη, πώς να αποκαθιστούν τη σχέση εάν έχουν τσακωθεί κ.ά. Το 10,4% των απαντήσεων των παιδιών εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία.

5. *Ενημέρωση των γονέων*: το παιδί δηλώνει ότι ο δάσκαλος πρέπει να ενημερώνει τους γονείς του μαθητή που νιώθει μοναξιά και να τους ζητά να βοηθούν το παιδί τους, αλλά κυρίως να τους ζητά να πάρουν το παιδί στο σπίτι. Ένα μικρό ποσοστό (3,7%) των απαντήσεων των παιδιών αναφέρονται σε αυτή τη στρατηγική.

Οι εστιασμένες στο συναίσθημα ή παθητικές στρατηγικές είναι οι ακόλουθες:

1. *Στρατηγικές ρύθμισης του συναισθήματος*: το παιδί δηλώνει ότι ο δάσκαλος πρέπει να ευθυμεί το παιδί με τρόπους, όπως είναι η αφήγηση αστείων ιστοριών, η προτροπή να ξεχάσει τα δυσάρεστα και να σκεφτεί άλλα πράγματα, η υποτίμηση της σοβαρότητας της κατάστασης κ.ά., με τους οποίους φτιάχνει τη διάθεση των παιδιών και δημιουργεί ευχάριστη ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη. Αυτές οι στρατηγικές αναφέρονται κυρίως από τα μεγαλύτερα παιδιά (Δ' και Στ' δημοτικού). Ποσοστό 6,3% των απαντήσεων των παιδιών κατατάσσονται στην κατηγορία αυτή.

2. *Προτροπή για ενασχόληση με δραστηριότητες*: το παιδί δηλώνει ότι ο δάσκαλος πρέπει να ενθαρρύνει το μαθητή του να ασχολείται με κάτι (π.χ. να του αναθέτει εργασίες ή δημιουργικές δραστηριότητες, όπως η ζωγραφική). Το 3,7% των απαντήσεων των παιδιών αναφέρονται στη στρατηγική αυτή.

3. *Αδυναμία*: το παιδί δηλώνει ότι ο δάσκαλος δεν μπορεί να καταλάβει τα παιδιά και να τα βοηθήσει να μη νιώθουν μοναξιά (π.χ. γιατί είναι μεγάλος σε ηλικία, δεν είναι συγγενής τους κλπ.). Αυτή η απάντηση αναφέρεται μόνο από τα μεγαλύτερα παιδιά (Στ' δημοτικού). Ένα πολύ μικρό ποσοστό (1,9%) των απαντήσεων των παιδιών ανήκει στην κατηγορία αυτή.

Στο Παράρτημα παρουσιάζονται αντιπροσωπευτικές απαντήσεις αγοριών και κοριτσιών και των τριών ηλικιακών επιπέδων που εξετάστηκαν.

Ερμηνεία των ευρημάτων

Τα ευρήματα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι τα παιδιά σχολικής ηλικίας κατανοούν ότι ο δάσκαλος μπορεί και πρέπει να χρησιμοποιεί μια ποικιλία στρατηγικών για να αντιμετωπίσει τη μοναξιά των μαθητών του.

Οι εστιασμένες στο πρόβλημα ή ενεργητικές στρατηγικές αναφέρονται πιο συχνά από ό,τι οι εστιασμένες στο συναίσθημα ή παθητικές στρατηγικές. Την ίδια την παρουσία του δασκάλου, εάν είναι θερμή και υποστηρικτική, την εκλαμβάνουν τα παιδιά ως έναν τρόπο αποτελεσματικής αντιμετώπισης της μο-

ναξιάς τους, γιατί φαίνεται ότι ο δάσκαλος αποτελεί για το παιδί μια «ασφαλή βάση» που το ανακουφίζει από τη λεγόμενη *συναισθηματική μοναξιά* – τη μοναξιά που απορρέει από την έλλειψη ενός στενού συναισθηματικού δεσμού (όπως ορίστηκε από τον Weiss, 1973). Υποθέτουμε ότι μπορεί να συμβαίνουν δύο πράγματα: ο δάσκαλος μπορεί να είναι, εξαιτίας της συμπεριφοράς του, η πηγή της μοναξιάς του παιδιού στο σχολείο και άρα, με την αλλαγή της συμπεριφοράς του, η μοναξιά μειώνεται, ή ότι το παιδί μπορεί να χρησιμοποιεί το δάσκαλο ως πηγή στήριξης σε ένα περιβάλλον στο οποίο νιώθει μοναξιά. Άλλωστε, σε μια από τις ελάχιστες εργασίες στις οποίες συζητείται η σχέση της μοναξιάς του παιδιού με το δάσκαλο (Birch & Ladd, 1997), διαπιστώθηκε ότι παιδιά ηλικίας 5 και 6 ετών που οι δάσκαλοί τους τα χαρακτήριζαν ως εξαρτημένα από τους ίδιους ένιωθαν πιο πολλή μοναξιά στο σχολείο. Επομένως, η συμπεριφορά του δασκάλου είναι δυνατό να μειώνει τη μοναξιά του παιδιού στο σχολείο, αλλά υπάρχει και η περίπτωση, μέσω της ιδιαίτερης προσοχής που δίνει στο παιδί που νιώθει μοναξιά, να περιορίζει τις ευκαιρίες του παιδιού για κοινωνική αλληλεπίδραση και να αυξάνει τις πιθανότητες κοινωνικής απομόνωσής του – ιδιαίτερα στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Επιπλέον, τα παιδιά αναγνωρίζουν ότι η μοναξιά προκύπτει και από την έλλειψη φίλων και τη μη συμμετοχή στην ομάδα – είναι η λεγόμενη *κοινωνική μοναξιά*, που απορρέει από την έλλειψη ενός δικτύου κοινωνικών σχέσεων στο οποίο να ανήκει το άτομο (πάλι όπως ορίστηκε από τον Weiss, 1973), για το λόγο αυτό και αναφέρονται σε στρατηγικές του δασκάλου που αποσκοπούν στην ενίσχυση των φιλικών σχέσεων και στην ένταξη στην ομάδα. Τα παιδιά ακόμη αντιλαμβάνονται το μερίδιο της δικής τους ευθύνης στην περίπτωση που νιώθουν μοναξιά και έτσι θέλουν ένα δάσκαλο που να μπορεί να τα βοηθήσει να βελτιώσουν ιδίως τις κοινωνικές τους δεξιότητες και γενικότερα την προσωπικότητά τους.

Οι εστιασμένες στο συναίσθημα ή παθητικές στρατηγικές αναφέρονται, όπως αναμενόταν, πιο συχνά από τα μεγαλύτερα παιδιά, ίσως γιατί, όπως έχει ήδη επισημανθεί (Compas, Worsham, & Ey, 1992), είναι λιγότερο ορατές στα παιδιά, με αποτέλεσμα να μη μπορούν να γίνουν εύκολα αντικείμενο παρατήρησης και μίμησης ή, ακόμα, γιατί τα μικρά παιδιά δεν γνωρίζουν ότι μπορούν να χειριστούν κατάλληλα τα συναισθήματά τους. Στην έρευνα αυτή, ένας πρόσθετος λόγος που αιτιολογεί το εύρημα αυτό είναι και ότι τα παιδιά απαιτούν από το δάσκαλο να εστιάζεται στο πρόβλημα της μοναξιάς και να ευρίσκει αποτελεσματικές λύσεις και όχι να προσπαθεί να το «καλύψει».

Τέλος, ανάμεσα στα μεγαλύτερα παιδιά υπάρχει και ένας μικρός αριθμός (και αυτό είναι θετικό για τους δασκάλους) που πιστεύουν ότι ο δάσκαλος αδυνατεί να βοηθήσει τα παιδιά να αντιμετωπίσουν τη μοναξιά τους, με την αιτιολογία ότι οι ενήλικοι δεν είναι εύκολο να καταλαβαίνουν τα παιδιά. Τα παιδιά αυτά είναι προέφηβοι ή ήδη έχουν εισέλθει στην εφηβεία και είναι γνωστό ότι ένα τυ-

πικό χαρακτηριστικό της ηλικίας αυτής είναι η πίστη πολλών παιδιών ότι οι ενήλικοι δεν μπορούν να τα καταλάβουν – εκτός εάν αυτά τα παιδιά κρίνουν με βάση σχετικές αρνητικές εμπειρίες από τη συμπεριφορά του δικού τους δασκάλου.

Συμπερασματικά, τα παιδιά σχολικής ηλικίας φαίνεται να έχουν μια καλή γνώση των στρατηγικών με τις οποίες οι δάσκαλοι πρέπει να αντιμετωπίζουν τη μοναξιά των μαθητών τους. Η οπτική γωνία και οι προτάσεις των παιδιών είναι ανάγκη να ληφθούν σοβαρά υπόψη από τους δασκάλους, όταν επιχειρούν παρεμβάσεις για τη βελτίωση της συναισθηματικής και κοινωνικής προσαρμογής των παιδιών μέσα στο σύστημα του σχολείου. Είναι επίσης ανάγκη να διερευνηθούν οι στρατηγικές που δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν ή πράγματι χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι για να αντιμετωπίσουν τη μοναξιά των μαθητών τους, δεδομένων των πρόσφατων ερευνητικών ευρημάτων που δείχνουν τη δυσκολία των δασκάλων να αναγνωρίσουν και να εντοπίσουν τα παιδιά που νιώθουν πολλή μοναξιά (Γαλανάκη, 1999), του προσωπικού, υποκειμενικού χαρακτήρα του βιώματος της μοναξιάς, καθώς και της μεγάλης σημασίας της για την ανάπτυξη και την ψυχική υγεία του ανθρώπου.

Βιβλιογραφία

- Altshuler, J. L., & Ruble, D. N. (1989). Developmental changes in children's awareness of strategies of coping with uncontrollable stress. *Child Development*, 60, 1337-1349.
- Band, E., & Weisz, J. (1988). How to feel better when it feels bad: Children's perspectives on coping with everyday stress. *Developmental Psychology*, 24, 247-253.
- Bever-Witherby, I. (1986). *Children and loneliness: Grade and gender influences on understanding and coping*. Unpublished doctoral dissertation, Boston University, Boston.
- 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. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Γαλανάκη, Ε. (1997). Εφαρμογές της συστημικής θεωρίας στο σχολείο: Η τεχνική της αναπλαισίωσης. *Τετράδια Ψυχιατρικής*, 59, 67-79.
- Γαλανάκη, Ε. (1999). Το συναίσθημα της μοναξιάς στο παιδί σχολικής ηλικίας: Συμμαθητές και δάσκαλοι εντοπίζουν τα παιδιά που νιώθουν μοναξιά. *Νέα Παιδεία*, 90, 134-150.
- Γαλανάκη, Ε. (2000α). Η συστημική θεωρία ως πλαίσιο για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού στο σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 7-25.
- Γαλανάκη, Ε. (2000β). Συστημική προσέγγιση του σχολείου. Στο Α. Κаланτζή-Αζίζι & Η. Γ. Μπεξεβέγκης (Επιμ. Έκδ.), *Θέματα επιμόρφωσης/ευαισθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων* (σ. 215-220). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γαλανάκη, Ε. (2000γ). *Τα παιδιά μιλούν για τη μοναξιά*. Αδημοσίευτο χειρόγραφο.
- Γαλανάκη, Ε., & Μπεξεβέγκης, Η. (1996). Αντιμετώπιση προβλημάτων της καθημερινής ζωής: Η περίπτωση της μοναξιάς των παιδιών. *Ψυχολογία* [Ειδικό τεύχος: Θέματα Εξελικτικής

Ψυχολογίας], 3(2), 72-84.

Γαλανάκη, Ε., & Μπεξεβέγκης, Η. (υπό δημοσίευση). *Η μοναξιά του παιδιού σχολικής ηλικίας. Πώς την ορίζει, πού την αποδίδει και πώς την αντιμετωπίζει*. Πρακτικά του 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ψυχολογικής Έρευνας, Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία – Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Compas, B. E., Worsham, N. L., & Ey, S. (1992). Conceptual and developmental issues in children's coping with stress. In A. M. La Greca, L. J. Siegel, J. N. Wallander, & E. C. Walker (Eds.), *Stress and coping in child health* (pp. 7-24). New York: Guilford.

Demos, V. (1974). *Children's understanding and use of affect terms*. Unpublished doctoral dissertation, Harvard University, Harvard.

Hymel, S., Tarulli, D., Hayden Thomson, L., Terrell-Deutsch, B. (1999). Loneliness through the eyes of children. In K. J. Rotenberg & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 80-106). Cambridge, MA: Cambridge University.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.

Mijuskovic, B. L. (1979). *Loneliness in philosophy, psychology, and literature*. Assen, The Netherlands: Van Gorcum.

Moore, D., & Schultz, N. R. (1983). Loneliness at adolescence: Correlates, attributions, and coping. *Journal of Youth and Adolescence*, 12, 95-100.

Μπεξεβέγκης, Η. Γ. (2001). Άγχος, αγχογόνες καταστάσεις και η αντιμετώπισή τους από παιδιά και εφήβους. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλιβιά, & Η. Μπεξεβέγκης (Επιμ. έκδ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους* (σ. 29-60). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Peplau, L. A., & Perlman, D. (1982). *Loneliness: A sourcebook of current theory, research, and therapy*. New York: Wiley.

Peterson, L. (1989). Coping by children undergoing stressful medical procedures: Some conceptual, methodological, and therapeutic issues. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 380-387.

Rokach, A., & Brock, H. (1998). Coping with loneliness. *Journal of Psychology*, 132, 107-127.

Rotenberg, K. J., & Hymel, S. (Eds.). (1999). *Loneliness in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.

Rubenstein, C. M., & Shaver, P. (1982). The experience of loneliness. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 206-223). New York: Wiley.

Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Van Geert, P. (1994). *Dynamic systems of development: Change between complexity and chaos*. New York: Harvester-Wheatsheaf.

Weiss, R. L. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge: MIT Press.

Weiss, R. S. (1974). The provisions of social relationships. In Z. Rubin (Ed.), *Doing unto others: Joining, molding, conforming, helping, loving* (pp. 17-26). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Woodward, J. C., & Frank, B. D. (1988). Rural adolescent loneliness and coping strategies.

Adolescence, 23, 559-565.

Woodward, J. C., & Kalyan-Masih, V. (1990). Loneliness, coping strategies and cognitive styles of the gifted rural adolescent. *Adolescence*, 25, 977-988.

Παράρτημα: Αντιπροσωπευτικές απαντήσεις των παιδιών

Ερώτηση: «Τι θα έπρεπε να κάνει ο δάσκαλος/ η δασκάλα, για να βοηθήσει ένα παιδί να μη νιώθει μοναξιά;».

Απαντήσεις:

«Να τον καθησυχάσει. [Πώς;] Να του λέει μην κλαις, ησύχασε, θα τα φροντίσω όλα. Να πει στα παιδιά να τον παίζουν και να του πει ότι θα τα φροντίσει όλα». (Αργύρης, 7:5 ετών).

«Να το βοηθούσε στα μαθήματα, στη γλώσσα, τα μαθηματικά και τη μελέτη. Να του 'λεγε πράγματα που δεν τα ήξερε». (Χρήστος, 8:0 ετών).

«Θα έπρεπε να πάρει τηλέφωνο τους γονείς του και να τους πει: "Ελάτε να πάρετε το παιδί σας, γιατί νιώθει μοναξιά"». (Δανάη, 7:11 ετών).

«Να του πει: "Τι έχεις παιδάκι;". Να του βρει ένα παιδάκι, να τον φροντίζει και να παίζουνε». (Βικτώρια, 7:11 ετών).

«Να του μιλήσει. Να του πει να μη στενοχωριέται, να γελάει, να παίζει, να μη βαράει». (Στάθης, 9:6 ετών).

«Να του δίνει σημασία μέσα στην τάξη και, αν είναι κακό παιδί, να του μάθει να είναι καλό κι ευγενικό, για να κάνει εύκολα φίλους». (Δημήτρης, 9:10 ετών).

«Ν' αγαπήσει το παιδί. Να του μιλήσει για ωραία πράγματα και να το κάνει να νιώσει καλύτερα». (Ντίνα, 9:9 ετών).

«Θα μπορούσε να το βοηθήσει ψυχολογικά, να προσπαθήσει να το βάζει στις παρέες των άλλων παιδιών, να το σηκώνει πάνω να το συνηθίσουν τ' άλλα παιδιά. Θα το σήκωνε να διαβάζει εργασίες, θα προσπαθούσε να πει γι' αυτήν διακριτικά. Να μαλώνει τ' άλλα παιδιά επειδή δεν την παίζουν. Να συνδέσει αυτό το παιδί μ' ένα άλλο που νιώθει αμηχανία ή είναι ντροπαλό». (Λίνα, 9:10 ετών).

«Τίποτα. Οι δάσκαλοι δεν καταλαβαίνουν τα παιδιά γιατί είναι πιο μεγάλοι. Πιο πολύ μπορούν να βοηθήσουν οι συνομήλικοι». (Γιώργος, 12:0 ετών).

«Αν έκανε κάτι, μπορεί τα άλλα παιδιά να κοροϊδεύαν πιο πολύ το συμμαθητή τους. Θα έπρεπε ίσως να μιλήσει στους μαθητές όταν θα έλειπε αυτός και να κανόνιζε ομαδικές εργασίες, με ομάδες που θα όριζε εκείνη, για να μην είναι με παιδιά που θα τον κοροϊδεύουν». (Δημήτρης, 11:5 ετών).

«Ίσως να κάνει ένα πρωτότυπο μάθημα για να προσέξει το παιδί, να του τραβήξει την προσοχή, το ενδιαφέρον». (Μαίρη, 11:1 ετών).

«Η δασκάλα μπορεί, όχι μπροστά στην τάξη βέβαια γιατί θα τον κάνει ρεζίλι, να του φτιάξει τη διάθεση, το κέφι, να μην τον μαλώνει ή να του φωνάζει, ειδικά όταν ξέρει ότι ο χαρακτήρας του είναι πολύ ευαίσθητος. Να μην του υπενθυμίζει αυτό που έχει πάθει και τον κάνει χειρότερα!». (Βάσια, 11:9 ετών).

Δίγλωσσα Προγράμματα Σπουδών: Τυπολογία και ο επιστημονικός διάλογος σχετικά με τη σκοπιμότητα εφαρμογής τους

Γιώργος Νικολάου

Λέκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Εισαγωγή

Ο επιστημονικός διάλογος που διεξάγεται σχετικά με τα θέματα της διγλωσσίας και της δίγλωσσης εκπαίδευσης, παρά τις ισχυρές, αντίθετες φωνές, τείνει να αποδεχτεί την αναγκαιότητα συνυπολογισμού, αξιοποίησης και καλλιέργειας του μορφωτικού κεφαλαίου το οποίο ο κάθε μαθητής μεταφέρει από το οικογενειακό περιβάλλον στο σχολείο, σημαντικό στοιχείο του οποίου είναι η πρώτη του γλώσσα. (Cummins 1996, Δαμανάκης 1997, Δράκος 1997, Σκούρτου 1999, Νικολάου 2000). Στην πραγματικότητα η θέση αυτή δεν είναι καινούργια. Η πρόσφατη νομιμοποίηση της αφορά, θα λέγαμε, συγκεκριμένους, μειονοτικούς ή στερημένους πληθυσμούς, των οποίων το πολιτισμικό προϊόν δεν εύρισκε ανταπόκριση στην «αγορά» του σχολείου (Lahire, 1998), με αποτέλεσμα και οι γλώσσες των ομάδων αυτών, που ασφαλώς δεν ήταν γλώσσες «κύρους», να αγνοούνται ή ακόμη και να «διώκονται» από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς (Cummins, 1996). Η ταυτόχρονη λειτουργία ακριβών, δίγλωσσων, ιδιωτικών σχολείων όχι μόνο δεν εξέγειρε την επιστημονική κοινότητα, αλλά αντίθετα, γίνονταν συχνά επίκληση του παραδείγματος τους ως μέτρου σύγκρισης με την ασθμαίνουσα, δημόσια εκπαίδευση.

Ο Reich (1997) έχει ήδη κάνει τις επισημάνσεις αυτές, διακρίνοντας τρία είδη δίγλωσσης εκπαίδευσης:

α. Αυτή που μέσα από ακριβή ιδιωτικά σχολεία απευθύνεται στα παιδιά των ξένων, υψηλόβαθμων εργαζομένων σε μια χώρα της οποίας η γλώσσα δεν είναι μια γλώσσα κύρους.

β. Αυτή που απευθύνεται σε οργανωμένες και αναγνωρισμένες μειονότητες, τα μέλη των οποίων ενδεχομένως δεν ανήκουν στα προνομιούχα στρώματα, μπορούν ωστόσο να ασκήσουν πολιτικές πιέσεις και τέλος,

γ. Αυτή που απευθύνεται στα παιδιά των μεταναστών και γενικότερα στις α-

μάδες που είναι κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά στερημένες και συγχρόνως δεν μπορούν να ασκήσουν πολιτική πίεση.

Στη χώρα μας συναντούμε κυρίως τα δύο πρώτα είδη δίγλωσσης εκπαίδευσης, ενώ στα ελάχιστα σχολεία της τρίτης κατηγορίας - και αναφερόμαστε σε ορισμένα από τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (πρώην «Παλιννοστούτων») - το δίγλωσσο πρόγραμμα που μέχρι πρόσφατα εφαρμοζόταν - συνήθως σε Αγγλικά και Ελληνικά - δεν λάμβανε υπόψη του την πρώτη γλώσσα των μαθητών, αφού οι τελευταίοι προέρχονται, ως επί το πλείστον από μη αγγλόφωνες χώρες (Δαμανάκης 1997, Νικολάου 2000). Από τους άλλους δύο τύπους δίγλωσσης εκπαίδευσης, ο πρώτος είναι ευρύτερα γνωστός και αφορά τα ιδιωτικά, ξενόγλωσσα σχολεία που συχνά εποπτεύονται από τις μορφωτικές αντιπροσωπίες ξένων κρατών στη χώρα μας, με το πρόγραμμα σπουδών των οποίων λειτουργούν. Απευθύνονται κυρίως σε αλλοδαπούς και σε κάποιους γηγενείς μαθητές, οι οποίοι έχουν την οικονομική δυνατότητα να πληρώνουν τα συνήθως πολύ δαπανηρά δίδακτρα. Ο δεύτερος τύπος δίγλωσσων σχολείων δεν είναι ευρύτερα γνωστός και περιλαμβάνει τα μειονοτικά σχολεία της Θράκης και τα σχολεία κάποιων κοινοτήτων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και κατοχυρωμένα δικαιώματα, αφού τις αποτελούν, ως επί το πλείστον, Έλληνες πολίτες. Αναφερόμαστε σε σχολεία, όπως των Αρμένιων και των Ισραηλιτών, που λειτουργούν εδώ και πολλές δεκαετίες στη χώρα μας (Νικολάου 2000, 2002). Η κοινωνική, οικονομική και μορφωτική προέλευση των μαθητών αυτών των σχολείων δεν διαφοροποιείται σημαντικά από το γενικό μέσο όρο της χώρας (δεν αναφερόμαστε βέβαια στα μειονοτικά σχολεία των μουσουλμάνων της Θράκης) και ως εκ τούτου το παιδαγωγικό τους παράδειγμα θα μπορούσε να χρησιμεύσει στο διάλογο που έχει ανοίξει για τη σκοπιμότητα και τον τρόπο εφαρμογής δίγλωσσων προγραμμάτων σπουδών στα σχολεία όπου φοιτούν αλλοδαποί μαθητές.

Σημασία και Τυπολογία της Δίγλωσσης Εκπαίδευσης

Αφού ο αριθμός των γλωσσών που μιλιούνται σε όλο τον κόσμο ανέρχεται σε τρεις ως τέσσερις χιλιάδες και τα κράτη δεν υπερβαίνουν τα εκατόν πενήντα, κατά τον Grosjean (1982) θα πρέπει τα περισσότερα κράτη στον κόσμο να είναι δίγλωσσα, τρίγλωσσα ή πολύγλωσσα. Σε αυτό τον υπολογισμό συμπεριλαμβάνει ο Grosjean όχι μόνο τα κράτη που επίσημα αναγνωρίζονται ως πολύγλωσσα αλλά και τα κράτη που θεωρούνται ή θεωρούνταν ως καθαρά μονόγλωσσα όπως η Ιαπωνία, η Γερμανία και η Ελλάδα (1982). Αλλά και χωρίς την αναφορά σε παρόμοιους συλλογισμούς με αυτούς του Grosjean, στον ελλαδικό χώρο έχει αρχίσει την τελευταία δεκαετία να γίνεται ιδιαίτερα αισθητή και να συνειδητοποιείται από διάφορους φορείς το πρόβλημα της διγλωσσίας και πολυγλωσσίας (Τριάρχη-Heimann, 2000). Στο χώρο της εκπαίδευσης, ειδικότερα, και μάλιστα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση φοιτούσαν κατά το σχολικό έτος 1999-2000 σαράντα πέντε χιλιάδες πεντακόσιοι ενενήντα οκτώ αλλοδαποί και δεκαεννιά χι-

λιάδες διακόσιοι ενενήντα εννέα παλιννοστούντες μαθητές, ποσοστό δηλαδή 11% επί του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού (Νικολάου, 2000). Απογοητευτικό παρουσιάζεται το γεγονός της σχολικής εγκατάλειψης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών κατά τη μετάβαση τους από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και μέσα στην τελευταία (Νικολάου, 2000). Τα μέτρα που έως τώρα εφαρμόστηκαν για την αντιμετώπιση των προβλημάτων εκπαίδευσης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών είναι κατά κύριο λόγο απομιμήσεις λύσεων που έχουν εφαρμοστεί σε άλλα κράτη στις προηγούμενες δεκαετίες, όπως οι Τάξεις Υποδοχής, τα Φροντιστηριακά Τμήματα και τα Σχολεία των Παλιννοστούντων* (Τριάρχη-Hermann 2000). Ωστόσο, η εκπαιδευτική πολιτική στον τομέα της αγωγής και εκπαίδευσης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών αποτελεί τα τελευταία χρόνια αντικείμενο εποικοδομητικών προβληματισμών και προσπαθειών, καρπός των οποίων αποτελεί η ψήφιση του Ν. 2413/96. Ο Νόμος 2413/96 αν και δεν έχει πάρει ακόμα την τελική του μορφή, μια που οι τροπολογίες που υφίσταται είναι πολλαπλές και συνεχείς, εντούτοις υιοθετεί θέσεις που διαπνέονται από σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και στο δικαίωμα της διαφορετικότητας και της διατήρησης της πολιτισμικής ταυτότητας του Άλλου και στοχεύουν στη δημιουργία μιας κοινωνίας ανεκτικής και πλουραλιστικής, που θα αντιμετωπίζει την πολυχρωμία όχι ως απειλή, αλλά ως πλεονέκτημα από το οποίο μπορεί να επωφεληθεί.

Η εφαρμογή, όμως, των διατάξεων αυτού του νόμου στην πράξη δεν είναι πάντα σύμφωνη με το περιεχόμενο και το πνεύμα που τον διέπει και χαρακτηρίζεται από παραλείψεις, προχειρότητα και αναντιστοιχίες με τους παιδαγωγικούς στόχους που έχουν τεθεί από το νομοθέτη. Η αξιοποίηση ή μη της πρώτης γλώσσας των μαθητών που προέρχονται από τη μετανάστευση είναι ένα θέμα που συνδέεται στενά με τα γλωσσικά και τα εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν, ιδιαίτερα κατά την πρώτη τους ένταξη στις ελληνικές, σχολικές τάξεις της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Από την άλλη, είναι γεγονός ότι διεθνώς, ο επιστημονικός διάλογος σχετικά με τη σκοπιμότητα και τον τρόπο ένταξης της πρώτης ή μητρικής γλώσσας των μειονοτικών και μεταναστευτικών πληθυσμών στα Προγράμματα Σπουδών των χωρών υποδοχής, διεξάγεται μέχρι σήμερα έντονος. Το ερώτημα που κυριαρχεί είναι το αν και κατά πόσο τα δίγλωσσα προγράμματα ευνοούν ή εμποδίζουν την ομαλότερη κοινωνική και σχολική ένταξη αυτών των ευαίσθητων ομάδων.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, μέσα από την επιστημονική έρευνα, διατυπώνονται αντικρουόμενες απόψεις: το βασικό επιχείρημα αυτών που είναι αντίθετοι με τη διδασκαλία της μητρικής ή πρώτης γλώσσας των μαθητών είναι ότι η τελευταία μειώνει την έκθεση των μαθητών αυτών στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, περιορίζοντας έτσι τις μορφωτικές τους ευκαιρίες. Αυτοί οι ισχυρισμοί είναι συ-

* Με το Ν.2413/96 τα σχολεία αυτά εξελίχθηκαν σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

χνά επενδυμένοι με έντονη ρητορεία: για παράδειγμα ο ισχυρισμός της ομάδας U.S. English, ότι «η δίγλωσση εκπαίδευση αποτελεί κακοποίηση των παιδιών», ή η άποψη του Schlesinger (1991), ότι «η διγλωσσία κλείνει πόρτες», ενώ «η μονόγλωσση εκπαίδευση ανοίγει πόρτες σ' έναν ευρύτερο κόσμο». Τρία βασικά επιχειρήματα έχουν διατυπωθεί εναντίον της δίγλωσσης εκπαίδευσης (Cummins, 1999):

1. Ο ισχυρισμός ότι «ο χρόνος ανά σχολική εργασία» (Time on task) ή η «μέγιστη έκθεση» (maximum exposure) είναι η βασικότερη παράμετρος για την εκμάθηση της γλώσσας.
2. Ο ισχυρισμός ότι υπό αυτές τις συνθήκες εμβάπτισης, οι μαθητές-μέλη της γλωσσικής μειονότητας θα μάθουν γρήγορα τη γλώσσα της χώρας υποδοχής (μέσα σε 1-2 χρόνια), ώστε να επιβιώσουν εκπαιδευτικά, χωρίς άλλη υποστήριξη. Αντισταθμίζεται κανείς εύκολα την αφομοιωτική διάσταση αυτής της θέσης.
3. Ο ισχυρισμός ότι η εμβάπτιση στη γλώσσα της χώρας υποδοχής θα πρέπει να αρχίζει όσο το δυνατό νωρίτερα, αφού τα μικρότερα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα τη γλώσσα απ' ό,τι τα μεγαλύτερα.

Η Rosalie Pedalino Porter (1990), ο Gary Imhoff, ο Nathan Glazer (1985), είναι μεταξύ εκείνων των επιστημόνων στον Αγγλοσαξονικό χώρο, που απορρίπτουν τα δίγλωσσα προγράμματα ως μη αποτελεσματικά, βασιζόμενοι πάνω στα γλωσσολογικά - παιδαγωγικά επιχειρήματα που προαναφέραμε (Cummins, 1999).

Οι υπέρμαχοι της δίγλωσσης εκπαίδευσης στέκονται με σκεπτικισμό απέναντι στα αντισταθμιστικά (compensatory), ή μεταβατικά δίγλωσσα προγράμματα. Αντίθετα, υποστηρίζουν τα προγράμματα που προωθούν την εκπαίδευση σε δύο γλώσσες, για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως γλωσσικού υπόβαθρου. (Collier 1992, Fishman 1976, Lambert 1975, Swain 1979, in: Cummins, 1999). Υποστηρίζουν ότι η ενίσχυση της εννοιολογικής υποδομής των παιδιών στην πρώτη τους γλώσσα στην Α' θμια Εκπαίδευση, αλλά και μετά από αυτή, θα τους παράσχει ένα θεμέλιο για τη μακροπρόθεσμη ανάπτυξη των ακαδημαϊκών γλωσσικών δεξιοτήτων τους και στη δεύτερη γλώσσα. Με βάση τις χρονικές περιόδους που απαιτούνται για να φτάσουν οι δίγλωσσοι μαθητές τους γηγενείς συνομηλίκους, οι αναλυτές έχουν επισημάνει ότι τα δίγλωσσα παιδιά δεν θα πρέπει να αναμένουμε να αποκτήσουν ακαδημαϊκές γλωσσικές δεξιότητες, (αφηρημένες γλωσσικές δεξιότητες), στη δεύτερη γλώσσα, πριν από τις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού.

Οι δύο θεωρητικές αρχές που προτείνονται για να υποστηρίξουν τη δίγλωσση εκπαίδευση έχουν ονομαστεί Αρχή του εμπλουτισμού δια της προσθετικής διγλωσσίας (additive bilingual enrichment principle) και Αρχή της αλληλεξάρτησης (interdependence), ή της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας (common underlying proficiency) (Cummins, 1999).

Αρχή του εμπλουτισμού δια της προσθετικής διγλωσσίας (additive bilingual enrichment principle)

Σύμφωνα με την πρώτη αρχή, το παιδί που έχει αποκτήσει καλή γνώση δύο γλωσσών έχει ένα γλωσσικό πλεονέκτημα απέναντι στο μονόγλωσσο παιδί. Τα

δίγλωσσα παιδιά συνειδητοποιούν ότι υπάρχουν δύο τρόποι για να πούμε το ίδιο πράγμα. Μένει να διευκρινιστεί το κατά πόσο αυτή η ευαισθησία απέναντι στις λεξικές (lexical) και μορφολογικές (formal), πλευρές της γλώσσας αφορούν και τη γενικότερη νοητική λειτουργία. Οι νεότερες έρευνες ισχυρίζονται αυτό ακριβώς. Ότι δηλαδή, το επίπεδο γλωσσικής ικανότητας που αποκτούν οι δίγλωσσοι μαθητές στις δύο γλώσσες τους μπορεί να ασκεί σημαντική επίδραση στην εκπαιδευτική και νοητική τους ανάπτυξη. (Cummins 1999, Diaz & Klinger 1991, Δράκος 1998, Σκούρτου 1998, Νικολάου 2000). Ενδιαφέρον, επίσης, έχουν οι έρευνες που διεξήχθησαν στην Ινδία από τον Mohanty, και οι οποίες δείχνουν μια ξεκάθαρη σχέση μεταξύ της διγλωσσίας και της γνωστικής επίδοσης.

Αρχή της αλληλεξάρτησης (interdependence) ή της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας (common underlying proficiency)

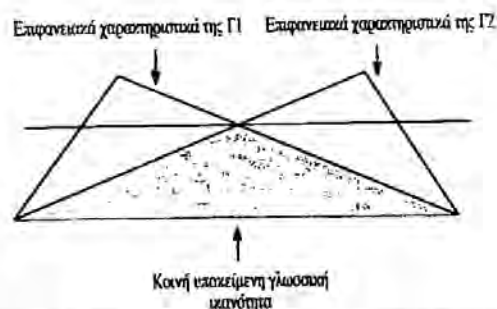
Υποστηρίζεται συχνά ότι τα παιδιά που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα κι έχουν αδυναμίες σ' αυτή χρειάζονται διδασκαλία στη δεύτερη γλώσσα και όχι στην πρώτη. Αυτό συνεπάγεται α) ότι η ικανότητα στη Γ1 είναι ξεχωριστή από την ικανότητα στη Γ2 και β) ότι υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ της έκθεσης σε μία γλώσσα και της καλής επίδοσης στη γλώσσα αυτή. Πρόκειται για το Μοντέλο της Χωριστής Υποκείμενης Γλωσσικής Ικανότητας.

Ωστόσο σήμερα παραδεχόμαστε ότι η εμπειρία στην πρώτη γλώσσα και μάλιστα η απόκτηση ακαδημαϊκής επάρκειας σ' αυτή, βοηθά και ενισχύει την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, αφού πλήθος μεταγλωσσικών ικανοτήτων της Γ1 χρησιμοποιούνται και για τη Γ2. Πολύ απλά παραδεχόμαστε ότι η Γ2 μπορεί να ενισχυθεί έστω και με λιγότερη έκθεση σ' αυτή, όταν πρέπει το παιδί να παγιώσει και να μάθει ακαδημαϊκά τη Γ1.

Έτσι λοιπόν δεν πρέπει να εγκαταλείπεται ούτε να παραμελείται η μητρική γλώσσα ή πρώτη γλώσσα, της οποίας οι γλωσσικές ικανότητες αποτελούν τη βάση για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Δράκος, 1998). Με την ίδια θέση συμφωνεί και ο Δαμανάκης (1997), ο οποίος κάνοντας αναφορά σε πορίσματα παλαιότερων σκανδιναβικών ερευνών (SkutnabbKangas/Toukumaa, 1976) τονίζει ότι τα παιδιά, τα οποία είχαν αποκτήσει στη μητρική τους γλώσσα ένα ι-



Σχ. 1: Κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα
(Πηγή: J. Cummins).



Σχ. 2: Κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα
(Πηγή: J. Cummins).

κανοποιητικό επίπεδο, μπορούσαν όχι μόνο να την καλλιεργούν, αλλά και να αποκτήσουν με τη βοήθεια της αρκετές γνώσεις στη δεύτερη γλώσσα. Αντίθετα, τα παιδιά που είχαν μεταναστεύσει σε μικρότερη ηλικία και διαταράχτηκε η εξέλιξη της μητρικής γλώσσας στα πρώτα σχολικά έτη, πριν δηλαδή αποκτήσουν την ικανότητα αφαιρετικής σκέψης, παρουσίαζαν μια άσχημη εικόνα και στις δύο γλώσσες. Παρόμοια ήταν και η εικόνα των παιδιών που μετανάστευσαν στην προσχολική ηλικία και δεν πρόλαβαν να ολοκληρώσουν την ανάπτυξη της μητρικής τους γλώσσας.

Το ρήγμα στην κατάκτηση της μητρικής γλώσσας, το οποίο επιδρά στην εξέλιξη και των δύο γλωσσών (μητρικής και κυρίαρχης) έχει ως συνέπεια τη «διπλή ημιγλωσσία» (*semilinguism*) ή «αφαιρετική διγλωσσία», που σημαίνει ότι το παιδί από την αλλοδαπή δεν κατέχει σωστά ούτε τη μητρική ούτε την ξένη γλώσσα (Δράκος, 1998).

Η Τυπολογία

Η δίγλωσση εκπαίδευση κατά τους Garden και Snow (1990) είναι «ένα απλό όνομα για ένα σύνθετο φαινόμενο» (Cummins, 1999). Χρειάζεται να θέσουμε τα όρια ανάμεσα στην εκπαίδευση που χρησιμοποιεί και προάγει δύο γλώσσες και σ' εκείνη που απευθύνεται σε παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων (Baker, 2001). Πρόκειται για δύο ξεχωριστές περιπτώσεις όπου, στη μεν πρώτη η επίσημη διδασκαλία καλλιεργεί τη διγλωσσία, ενώ στη δεύτερη υπάρχουν μεν δίγλωσσα παιδιά, αλλά το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν προάγει τη διγλωσσία. Ο γενικός όρος «δίγλωσση εκπαίδευση» χρησιμοποιείται και για τις δύο περιπτώσεις. Για να είμαστε περισσότερο ακριβείς χρειάζεται να προσδιορίσουμε τους κύριους τύπους δίγλωσσης εκπαίδευσης. Ένας συνήθης διαχωρισμός των τύπων της δίγλωσσης εκπαίδευσης ως προς τους στόχους γίνεται μεταξύ της Μεταβατικής Δίγλωσσης Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης της Διατήρησης (Fishman, 1976). Η Μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση αποσκοπεί στη σταδιακή μετάβαση από τη χρήση της μειονοτικής γλώσσας της οικογένειας στη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας της πλειονότητας. Με άλλα λόγια, βασικός στόχος είναι η κοινωνική και πολιτισμική αφομοίωση από τη γλωσσική πλειονότητα. Η Δίγλωσση Εκπαίδευση της Διατήρησης, αντίθετα στοχεύει στη διατήρηση και καλλιέργεια της μειονοτικής γλώσσας, την ενίσχυση της αίσθησης της πολιτισμικής ταυτότητας και την επιβεβαίωση των δικαιωμάτων της εθνοτικής μειονότητας. Οι Otheguy και Otto (1980) κάνουν τη διάκριση ανάμεσα στη στατική διατήρηση, που στοχεύει στην απλή διατήρηση των γλωσσικών δεξιοτήτων που έχει το παιδί όταν αρχίζει το σχολείο, και την εξελικτική διατήρηση που στοχεύει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων στη γλώσσα της οικογένειας πλήρως, τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο. Πρόκειται για τη συχνά αποκαλούμενη και ως Δίγλωσση Εκπαίδευση Εμπλουτισμού, για τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων (αν και ο όρος χρησιμοποιείται επίσης και για την εκπαίδευση των παιδιών της γλωσσικής πλειονότητας, τα οποία μαθαί-

νουν μια δεύτερη γλώσσα στο σχολείο). Η Δίγλωσση Εκπαίδευση Εμπλουτισμού αποσκοπεί στην υπέρβαση της στατικής διατήρησης με την επέκταση της ατομικής και ομαδικής χρήσης των μειονοτικών γλωσσών και τη μετάβαση στον πολιτισμικό πλουραλισμό και την κοινωνική αυτονομία μιας εθνοτικής ομάδας.

Ο Baker (2001) αναφέρεται σε δέκα τύπους δίγλωσσης εκπαίδευσης που κατά καιρούς εφαρμόστηκαν και εφαρμόζονται στις χώρες υποδοχής μεταναστών (Πίνακας 1).

Πίν. 1: Τύποι Δίγλωσσης Εκπαίδευσης σύμφωνα με τον Baker

	Μοντέλο Εκπαίδευσης	Μαθητικός πληθυσμός που απευθύνεται	Γλώσσα που χρησιμοποιείται στην Τάξη	Εκπαιδευτικός και γλωσσικός στόχος
1	Εκπαίδευση Εμβύθισης (Δομημένη Εμβάπτιση)	Γλωσσικές Μειονότητες	Πλειονοτική Γλώσσα	Αφομοίωση Μονογλωσσία
2	Εμβύθιση με μεταβατικές /αντισταθμιστικές Τάξεις	Γλωσσικές Μειονότητες	Πλειονοτική Γλώσσα που ενισχύεται σε μεταβατικές / αντισταθμιστικές Τάξεις	Αφομοίωση Μονογλωσσία
3	Απομονωτική Εκπαίδευση	Γλωσσικές Μειονότητες	Μειονοτική Γλώσσα χωρίς δικαίωμα επιλογής	Απομόνωση Μονογλωσσία
4	Μεταβατική - Δίγλωσση Εκπαίδευση	Γλωσσικές Μειονότητες	Προσωρινή χρήση της μητρικής γλώσσας με προοδευτική επικράτηση της πλειονοτικής γλώσσας.	Αφομοίωση Μονογλωσσία
5	Διαχωριστική Εκπαίδευση	Γλωσσικές Μειονότητες	Μειονοτική Γλώσσα από επιλογή	Διαχωρισμός Μονογλωσσία
6	Εξελικτική Δίγλωσση Εκπαίδευση γλωσσικής διατήρησης και κληρονομιάς	Γλωσσικές Μειονότητες	Διγλωσσία με έμφαση στη Μειονοτική Γλώσσα	Διατήρηση της πολιτιστικής και γλωσσικής κληρονομιάς Διγλωσσία
7	Δίγλωσση Εκπαίδευση σε κυρίαρχες γλώσσες	Γλωσσική Πλειονότητα	Δύο (ή περισσότερες) κυρίαρχες γλώσσες	Διατήρηση, πλουραλισμός, εμπλουτισμός / Διγλωσσία
8	Κύρια Εκπαίδευση (με διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας)	Γλωσσική Πλειονότητα	Πλειονοτική Γλώσσα με διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας	Περιορισμένος εμπλουτισμός Περιορισμένη Διγλωσσία
9	Αμφίδρομη Δίγλωσση Εκπαίδευση	Γλωσσική Μειονότητα και Πλειονότητα	Μειονοτική και Πλειονοτική Γλώσσα	Διατήρηση, πλουραλισμός, εμπλουτισμός / Διγλωσσία
10	Δίγλωσση Εκπαίδευση Εμβάπτισης	Γλωσσική Πλειονότητα	Έμφαση στη ξένη γλώσσα (αρχικά)	Πλουραλισμός, εμπλουτισμός / Διγλωσσία

Στην Ελλάδα σήμερα επικρατεί η κατάσταση της «ατομικής διγλωσσίας χωρίς κοινωνική διγλωσσία» (Fishman, 1972 in: Νικολάου 2000). Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι, ενώ υπάρχουν άτομα ή ομάδες που χρησιμοποιούν δύο γλώσσες, η κοινωνία στο σύνολό της και οι κοινωνικοί θεσμοί λειτουργούν μονόγλωσσα. Επιπλέον σημαίνει, πως οι υπεύθυνοι για τη χάραξη της εκπαιδευτικής στρατηγικής πρέπει να αποφασίσουν εάν η εκπαίδευση που παρέχεται στους δίγλωσσους αλλοεθνείς, αλλά και στους Έλληνες μαθητές, οφείλει να οδηγεί στη μονογλωσσία ή τη διγλωσσία. Προς το παρόν στο χώρο της Δημόσιας Εκπαίδευσης επικρατεί η ακόλουθη κατάσταση: ενώ η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας κατοχυρώνεται θεσμικά (νομοθετικά), στην πράξη αυτό εφαρμόστηκε μόνο στα μειονοτικά σχολεία της Δ. Θράκης και στα πρώην Σχολεία Παλιννοστούντων. Στα μεν πρώτα ικανοποιώντας υποχρεώσεις που προέκυψαν από διεθνείς συνθήκες, συμφωνίες και πρωτόκολλα, ενώ στην περίπτωση των Σχολείων παλιννοστούντων, στο πνεύμα μιας αντισταθμιστικής και «μεταβατικής» λογικής, χρησιμοποιήθηκε μία γλώσσα «κύρους», τα αγγλικά (Νικολάου, 2001). Σε περιορισμένη κλίμακα, κάποια σχολεία αξιοποιούν αποσπασματικά τη δυνατότητα που τους προσφέρει το νομοθετικό πλαίσιο και χρησιμοποιούν δίγλωσσους εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών στα Φροντιστηριακά Τμήματα, εκτός κανονικού ωραρίου. Ωστόσο και αυτή η προσέγγιση δεν θεωρείται η πλέον επιτυχής, αφού αφενός η μητρική γλώσσα αποτελεί αντικείμενο και όχι μέσο διδασκαλίας και αφετέρου σε αυτή δεν έχουν πρόσβαση οι γηγενείς μαθητές που θα επιθυμούσαν κάτι τέτοιο.

Συνοψίζοντας, η επιλογή ανάμεσα στη διγλωσσία ή τη μονογλωσσία είναι υπόθεση στρατηγικής του σχολείου ως θεσμού (Νικολάου, 2000). Στην πραγματικότητα, επειδή ακριβώς πρόκειται για θεμελιώδους σημασίας επιλογή, με αντίκτυπο σε εθνικό, πολιτικό, πολιτισμικό και κοινωνικό επίπεδο, δεν εμπίπτει τελικά στην αρμοδιότητα του σχολείου, αλλά των «προϊσταμένων» αυτού θεσμών (όπως της πολιτείας, της οικογένειας, της διοίκησης, της εκκλησίας, της αγοράς εργασίας) τους οποίους ο Fishman αποκαλεί «πρωτεύοντα συστήματα αξιολόγησης». Από την άλλη μεριά, οι γλώσσες «μικρού κύρους», όπως είναι στη χώρα μας τα αλβανικά ή οι σλαβικές γλώσσες, όχι μόνο δεν εκτιμώνται ως ένα επιπλέον εφόδιο από τα «πρωτεύοντα συστήματα αξιολόγησης», αλλά τείνουν να υποβαθμιστούν και στη συνείδηση των ίδιων των μεταναστών. Αυτό το φαινόμενο το παρατηρούμε όλο και συχνότερα στα σχολεία, όπου γίνεται προσπάθεια να εισαχθούν τα αλβανικά, ενώ οι Αλβανοί γονείς και οι μαθητές ζητούν τη διδασκαλία των αγγλικών ή των γερμανικών (Δαμανάκης, 1997). Ποια είναι όμως στην πραγματικότητα η αξία της διγλωσσίας και μάλιστα της διατήρησης των μειονοτικών γλωσσών για τη μελλοντική επικοινωνία σε μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία;

Αξία της Διγλωσσίας στο δρόμο προς την παγκοσμιοποίηση

Από την παρουσίαση των δέκα βασικών τύπων δίγλωσσης εκπαίδευσης δια-

πιστώνουμε ότι κάποιοι από αυτούς οδηγούν απευθείας στη μονογλωσσία και την αφομοίωση. Στην περίπτωση αυτή οι πολιτιστικές και φυλετικές μειονότητες θα πρέπει να θυσιάζουν τους παραδοσιακούς τους τρόπους ζωής και να υιοθετούν τον κυρίαρχο τρόπο ζωής. Κάποιοι άλλοι οδηγούν στην αθροιστική δίγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα, όπου οι πολιτιστικές και φυλετικές μειονότητες θα μπορούν να διατηρούν, σε όσο το δυνατό μεγαλύτερο βαθμό, τους παραδοσιακούς τρόπους ζωής. Το ζητούμενο είναι με ποιο τρόπο οι άνθρωποι ή οι ομάδες ή τα πολιτικά συστήματα και οι δομές εξουσίας αντιμετωπίζουν τη δίγλωσσία σε σχέση με τις ατομικές, κοινωνικές και πολιτικές τους επιδιώξεις. Ο Ruiz (1984) διακρίνει τρεις προσανατολισμούς αναφορικά με τη γλώσσα ως προς τους οποίους τα άτομα ή οι ομάδες διαφοροποιούνται:

1. Η γλώσσα ως πρόβλημα. Οι συζητήσεις σχετικά με τις γλώσσες στην κοινωνία αρχίζουν συχνά με την άποψη ότι η δίγλωσσία προκαλεί επιπλοκές και δυσκολίες όπως:

α) Προβλήματα στην προσωπικότητα και κοινωνικά προβλήματα, όπως: διχασμό της προσωπικότητας, πολιτιστική σύγχυση, φτωχή εικόνα του ατόμου για τον εαυτό του, όσο αφορά το ίδιο το άτομο, αλλά και εθνικό ή τοπικό διχασμό και σύγκρουση, όσο αφορά την ευρύτερη κοινωνία.

β) Προβλήματα φτώχειας, αποτυχίας στο σχολείο, μικρής κοινωνικής και επαγγελματικής ανόδου, αδυναμία ένταξης στην κυρίαρχη κουλτούρα. Η μειονοτική γλώσσα είναι ένα εμπόδιο και το υποτιθέμενο πρόβλημα αντιμετωπίζεται με Εμβύθιση και Μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση. Αντίθετα οι "ισχυρές" μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης θεωρείται ότι προκαλούν γλωσσικό πρόβλημα και υπάρχει ισχυρή επιθυμία για εξάλειψη των διαφορών μεταξύ των ομάδων, επίτευξη μιας κοινής κουλτούρας και παρέμβαση με στόχο τη βελτίωση της θέσης των γλωσσικών μειονοτήτων.

2. Η γλώσσα ως δικαίωμα. Ένας διαφορετικός προσανατολισμός από αυτόν της γλώσσας ως πρόβλημα είναι η θεώρηση της γλώσσας ως βασικού ανθρώπινου δικαιώματος. Όπως ακριβώς γίνονται προσπάθειες για εξάλειψη των διακρίσεων βάσει του χρώματος και του θρησκευματος, έτσι θα πρέπει να εξαλειφθεί και η γλωσσική προκατάληψη και διάκριση. Τα γλωσσικά δικαιώματα νομιμοποιούνται: α) βάσει των προσωπικών νομικών και συνταγματικών δικαιωμάτων για ελευθερία της προσωπικής έκφρασης, β) βάσει των δικαιωμάτων σε ομαδικό επίπεδο για τη διατήρηση της γλωσσικής και πολιτιστικής κληρονομιάς, όπως και του δικαιώματος για ευημερία, ελευθερία και αυτοπροσδιορισμό, γ) βάσει των διεθνών δικαιωμάτων όπως αυτά προβάλλονται μέσα από τις επίσημες διακηρύξεις του ΟΗΕ, της UNESCO, του Συμβουλίου της Ευρώπης και της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Βασική προϋπόθεση στην περίπτωση αυτή είναι κατά τον Trueba (1991) ότι δεν θα πρέπει να ελλοχεύει ο κίνδυνος, στο όνομα των δικαιωμάτων της διατήρησης των γλωσσικών πολιτιστικών διαφορών των εθνογλωσσικών μειονοτήτων, να παρεμποδίζονται τα δικαιώματα για κοινωνική, οικονο-

μική και πολιτική συμμετοχή.

3. Η γλώσσα ως κεφάλαιο. Μία εναλλακτική άποψη από εκείνη της γλώσσας ως πρόβλημα και της γλώσσας ως δικαίωμα είναι η αντιμετώπιση της γλώσσας ως προσωπικού και εθνικού κεφαλαίου. Η τελευταία τάση στην Ευρώπη και τη Βόρειο Αμερική είναι η εξάπλωση της εκμάθησης ξένων γλωσσών αλλά και της διαφύλαξης των γλωσσών και μάλιστα των μειονοτικών, που δεν έχουν σχέση με την αγγλική. Η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, όχι απαραίτητα υψηλού κύρους, θεωρείται ως βασικό κεφάλαιο για την προώθηση των εξαγωγών και της παγκόσμιας επιρροής. Έτσι παρατηρείται το παράδοξο, από τη μια μεριά να δίνεται αξία στην εκμάθηση γλωσσών και από την άλλη να υποτιμούνται οι γλωσσικές μειονότητες που τις ομιλούν. Ενώ η αφομοίωση για παράδειγμα εξακολουθεί να αποτελεί την κυρίαρχη ιδεολογία στην εσωτερική πολιτική των ΗΠΑ, στην εξωτερική πολιτική αυξάνονται οι απαιτήσεις για δίγλωσσους πολίτες. Ο Ouando (1990) σημειώνει χαρακτηριστικά: «Από τη μια ενθαρρύνουμε και προωθούμε τη μελέτη των ξένων γλωσσών για τους αγγλόφωνους μονόγλωσσους, με μεγάλες δαπάνες και με εξαιρετικά ανεπαρκή τρόπο. Από την άλλη καταστρέφουμε τα γλωσσικά δώρα που φέρνουν στο σχολείο μας τα παιδιά με μη αγγλικό υπόβαθρο». (Cummins, 1999). Με άλλα λόγια, οι γλώσσες των γλωσσικών μειονοτήτων αντί να καταπιέζονται από το σχολικό σύστημα, με μεγάλη οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική σπατάλη, είναι φρόνιμο να αξιοποιηθούν ως ένα αφύσικο απόθεμα για πολιτιστική, πνευματική και εκπαιδευτική ανάπτυξη, καθώς και για οικονομικό, εμπορικό και πολιτικό κέρδος.

Συνοψίζοντας, οι λόγοι οι οποίοι νοσηματοδοτούν την αξία της διγλωσσίας θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε τρεις κύριες κατηγορίες (Baker 2001):

Α. Ιδεολογικοί. Ιδεολογικοί λόγοι υπέρ της διατήρησης της διγλωσσίας είναι:

α) Η διατήρηση και η διαφύλαξη των μειονοτικών γλωσσών, με στόχο τη διατήρηση και ενδυνάμωση της πολυχρωμίας. Οι δύο γλώσσες και οι δύο κουλτούρες δίνουν στο άτομο τη δυνατότητα να έχει μία διπλή ή πολλαπλή άποψη της κοινωνίας. Γίνεται περισσότερο ευαίσθητο και φιλικό και είναι πιθανότερο να σπίνει γέφυρες αντί για σύνορα και οδοφράγματα. Η πολυπολιτισμικότητα αντί να είναι αφαιρετική, όπως η αφομοίωση, είναι αθροιστική και δημιουργεί ένα αθροιστικό, πολυγλωσσικό και πολυπολιτισμικό άτομο που δείχνει μεγαλύτερο σεβασμό στους άλλους ανθρώπους και στους άλλους πολιτισμούς απ' ό,τι το μονοπολιτισμικό άτομο που είναι στερεοτυπικά απομονωμένο και πολιτιστικά πιο εσωστρεφές.

β) Η επίτευξη ένταξης των μειονοτικών ομάδων στην κυρίαρχη κοινωνία και η διασφάλιση αυξημένης αρμονίας τόσο μεταξύ τους όσο και με την κυρίαρχη ομάδα μέσω της διγλωσσίας ή της πολυγλωσσίας.

γ) Η σημασία της δεύτερης γλώσσας για την προώθηση της καριέρας και της πρόσβασης στην ανώτερη εκπαίδευση, με την προϋπόθεση ότι αυτή κατακτάται αθροιστικά, προστίθεται δηλαδή στην πρώτη γλώσσα και δεν την αντικαθιστά.

Β. Διεθνείς λόγοι. Η εκμάθηση μιας δεύτερης ή και τρίτης γλώσσας επιβάλλεται:

α) Για οικονομικούς και εμπορικούς λόγους. Όταν υφίστανται έννοιες όπως αυτές της κοινής αγοράς, της ανοιχτής πρόσβασης στο εμπόριο, της ελεύθερης οικονομίας, της σημασίας του διεθνούς εμπορίου για τις αναπτυσσόμενες χώρες, τότε η ευχέρεια στις γλώσσες -συμπεριλαμβανομένων και των μειονοτικών - μπορεί να ανοίξει πόρτες προς την οικονομική δραστηριότητα.

β) Για ευχερέστερη μετακίνηση και επικοινωνία στην ευρωπαϊκή ενδοχώρα και σε άλλες ηπείρους.

γ) Για αμεσότερη πρόσβαση στις κοινωνικές, πολιτιστικές, πολιτικές, οικονομικές και εκπαιδευτικές πληροφορίες, η οποία - στον αιώνα της πληροφορίας που διανύουμε - μπορεί να ισοδυναμεί με πρόσβαση στις δομές εξουσίας. Στο δίγλωσσο επιχειρηματία, τον υπάλληλο, τον άνθρωπο των γραμμάτων κλπ. ανοίγονται νέες προοπτικές για καινούριες γνώσεις, δεξιότητες και διαφορετική αντίληψη των πραγμάτων.

Γ. Προσωπικοί Λόγοι. Οι προσωπικοί λόγοι για την ανάπτυξη της διγλωσσίας συνίστανται:

α) Στην απόκτηση πολιτιστικής συνείδησης. Η διαπολιτισμική ευαισθησία και συνείδηση αποτελεί κίνητρο για την κατάλυση των εθνικών και γλωσσικών στερεοτύπων, διευρύνει την ανθρώπινη συνεννόηση και αυξάνει την ευαισθησία απέναντι σε άλλους πολιτισμούς και θρησκείματα.

β) Στη γνωστική άσκηση. Η εκμάθηση ξένων γλωσσών είχε και έχει γενικά μορφωτική και ακαδημαϊκή αξία. Η απομνημόνευση, η ανάλυση και η ανάγκη για διαπραγμάτευση στην επικοινωνία καθιστά την εκμάθηση δύο ή πολλών, διαφορετικών γλωσσών, πολύτιμη ακαδημαϊκή, δραστηριότητα.

γ) Στην κοινωνική, συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη, την αυτογνωσία και την αυτοπεποίθηση. Όσοι είναι δίγλωσσοι (ή πολύγλωσσοι) μπορούν να δημιουργήσουν περισσότερο, να επικοινωνήσουν περισσότερο, να συσχετισθούν κοινωνικά ή επαγγελματικά με άτομα που μιλούν άλλες γλώσσες, και εν τέλει να ενδυναμώσουν την αυτοεκτίμησή τους και την αυτοαντίληψή τους εξαιτίας της επιπρόσθετης αυτής ικανότητας.

δ) Στην καριέρα και την απασχόληση. Τα παιδιά από γλωσσικές μειονότητες, αλλά και αυτά της γλωσσικής πλειονότητας, έχουν περισσότερες πιθανότητες για επαγγελματική αποκατάσταση και άνοδο.

Συμπεράσματα

Για τους λόγους που προαναφέραμε πιστεύουμε ότι και στην Ελλάδα του 21ου αιώνα, που επιχειρεί να επιτύχει ένα πολιτιστικό, πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό άνοιγμα προς τον κόσμο, η διγλωσσία ή η πολυγλωσσία, αποτελούν σημαντικό κεφάλαιο για την επίτευξη των στόχων της. Επομένως η επεξεργασία και η πιλοτική εφαρμογή προγραμμάτων διγλωσσης εκπαίδευσης σε όλες τις

βαθμίδες της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης πρέπει να μας απασχολήσει σοβαρά και να της δείξουμε τη δέουσα προσοχή, λαμβάνοντας υπόψη τον επιστημονικό διάλογο, αλλά και τις εθνικές μας επιδιώξεις. Η προώθηση αυτών των προγραμμάτων θα μπορούσε, σε πρώτη φάση, να γίνει στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος για την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών και ιδιαίτερα εκείνων που ήρθαν πρόσφατα στη χώρα μας και διανύουν το στάδιο της προσαρμογής στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, θα ήταν, όμως, ενδιαφέρον να μελετήσουμε και την αποτελεσματικότητα πιο γενικευμένων προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης που θα στοχεύουν στην αθροιστική διγλωσσία όλου του μαθητικού πληθυσμού.

Βιβλιογραφία

- Βακαλιός, Θ., (1997), *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη. Η περίπτωση της μουσουλμανικής Μειονότητας με έμφαση στους Πομόκους*, (Αθήνα: Gutenberg).
- Baker, C., (2001), *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, (Αθήνα: Gutenberg).
- Beck, U., (1998), *Τι είναι παγκοσμιοποίηση; Λανθασμένες αντιλήψεις και απαντήσεις*, (Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης, σειρά Αναστοχασμός).
- Christian, D., (1994), *Two-Way Bilingual Education: Students Learning Through Two Languages*, (Santa Cruz CA: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning).
- Γκότοβος, Α. (2002), *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*, (Αθήνα: Μεταίχμιο - Επιστήμες).
- Δαμανάκης, Μ., (1998), *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική προσέγγιση*, (Αθήνα: Gutenberg).
- Δράκος, Γ., (1998), *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας. Αγοπαιδεία-Λογοθεραπεία. Παιδαγωγικές και Λογοθεραπευτικές στρατηγικές αποκατάστασης στην προσχολική και σχολική ηλικία*, (Αθήνα: Εκδ. «Περιβολάκι» & Ατραπός).
- Δράκος, Γ., Νικολάου, Γ., (2001), *«Δραστηριότητες Μουσειακής Εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο, με στόχο τη βελτίωση του γλωσσικού επιπέδου των παλιννοστούντων μαθητών»*, στο *Επιστημονική Επετηρίδα του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, (Ιωάννινα: ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, τ. 14).
- Fishman, J.A., (1972), *The sociology of Language*, (MA: Newbury Publishers House, Rowley).
- Fishman, J.A., (1976), *Bilingual Education. An International Sociological Perspective*, (MA: Newbury Publishers House, Rowley).
- Grosjean, F., (1982), *Life with two languages*, (Harvard).
- Καψάλης, Γ., (1996), *Η εκπαίδευση της ελληνικής μειονότητας στην Αλβανία (Σχολικά εγχειρίδια, γλωσσική επιμόρφωση, προοπτική)*, (Αθήνα: Gutenberg).
- Lahire, B. (1998), *La réussite scolaire en milieux populaire ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse*, in : *Revue Ville - Ecole - Integration*, v. 114, septembre 1998.
- Lambert, Wallace A., (1975), *Culture and language as factors in learning and education*, in

- Education of Immigrant Students*, (Toronto: A. Wolfgang, Ontario Institute for Studies in Education).
- Μάρκου, Γ., (1996), *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας - Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα*, (Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ).
- Μάρκου, Γ., (1996), *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση -Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, (Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ).
- Νικολάου, Γ., (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*, (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα).
- Νικολάου, Γ. κ.ά. (2001), *«Συνεργατική Μέθοδος εξ αποστάσεως κατάρτισης Δασκάλων από την π. Σοβιετική Ένωση στη Δημιουργική Απασχόληση παιδιών και στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση»*, (Ερευνα - συλλογική έκδοση), (Αθήνα: Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού).
- Νικολάου, Γ., (2001), *«Δραστηριότητες με διαπολιτισμικό προσανατολισμό»*, στον *Οδηγό για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης (Βιβλίο του Δασκάλου)*, (Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο).
- Νικολάου, Γ. (2000), *«Οι οργανωμένες, ομαδικές δραστηριότητες μέσα και έξω από το Σχολείο, ως μέσο ενθάρρυνσης των αλλοδαπών μαθητών, με στόχο τη βελτίωση του γλωσσικού τους επιπέδου»*, (Ρέθυμνο: Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης με θέμα: «Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας», 6-8/10/2000).
- Νικολάου, Γ., Αναστασιάδης, Π., (2001), *«Η διδασκαλία των μητρικών γλωσσών των αλλόγλωσσων μαθητών μέσα από το νέο υβριδικό μαθησιακό περιβάλλον»*, (Ιωάννινα: Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «Σχολική Γνώση & Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», 2-6 Μαΐου 2001).
- Νικολάου, Γ., Σακελλαροπούλου, Ε., (2001), *«Δίγλωσσα Σχολικά Προγράμματα και Γλωσσική Ευαισθητοποίηση των Μαθητών: Προς μια παγκόσμια κοινωνία των πολιτών»*, Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας, Ναύπλιο, Νοέμβριος 2001 (Πρακτικά υπό δημοσίευση).
- Otheguy, R. και Otto, R., 1980, Ovando, C.J., 1990, στο: Baker, C., (2001), *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, (Αθήνα: Gutenberg).
- Reich, H., (1995), *«Ευρωπαϊκή» και «Διαπολιτισμική» Εκπαίδευση. Ένα αταίριαστο ζευγάρι*, (Ρέθυμνο: Ζ' Πρακτικά του Ζ' Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, 3-5 Νοεμβρίου 1995).
- Reich, H. H., (1995), *L' éducation interculturelle en Allemagne*, in *Migrant-formation*, (Paris: n. 102, Septembre 1995).
- Ruiz, R., στο: Baker, C., (2001), *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, (Αθήνα: Gutenberg).
- Σκούρτου, Ε., (επιμέλεια), (1997), *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, (Αθήνα: Νήσος).
- Skutnabb Kangas T., (1997), *Πολυγλωσσία και εκπαίδευση παιδιών μειονοτήτων*, in *«Δελτίο Θυέλλης»* (Αθήνα: τ. 19).
- Skutnabb-Kangas, T., (1981), *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*, (Clevedon: Multilingual Matters).

- Skutnabb-Kangas T., Toukoumaa P., (1976), *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio - cultural situation in the migrant family*, (Helsinki: The Finish National Commission for UNESCO).
- Snow, M.A., στο: Baker, C. (2001), *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, (Αθήνα: Gutenberg).
- Trueba, H.T., στο: Baker, C., (2001), *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, (Αθήνα: Gutenberg).
- Trueba, Henry T., ed., (1979), *Culture and the Bilingual Classroom*, (Urbana, IL: Midwest Organization for Materials Development).
- Τριάρχη-Herrmann, B., (2000), *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία*, (Αθήνα: Gutenberg).

νοια αυτή έχει τις ρίζες της στη θεωρία της «κοινωνικής μάθησης» (Bandura, 1986). Παρουσιάζεται ως υποκείμενη της «αυτοεκτίμησης», από τη στιγμή που αυτή αναφέρεται σε ευρύτερες ικανότητες και χαρακτηριστικά του ατόμου, ενώ η «αυτοαποτελεσματικότητα» εστιάζεται στις «εκτιμήσεις του ατόμου αναφορικά με την ικανότητά του να οργανώσει και να εκτελέσει ένα σχέδιο δράσης για την επίτευξη προκαθορισμένων επιπέδων επίδοσης» (Μακρή – Μπότσαρη, 2001ε, σ. 24).

Η ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού με τα χρόνια

Δεν γεννιόμαστε με τον αυτο-προσδιορισμό. Αυτός μαθαίνεται μέσα από τις εμπειρίες μας. Η έρευνα αποδεικνύει ότι η ανάπτυξη του αυτο-προσδιορισμού διέρχεται από τρία στάδια:

- Ο πρωτογενής εαυτός (0-2 ετών, περίπου).
- Ο έξω-εαυτός (2-13 ετών)
- Ο έσω-εαυτός (13 + ετών)

Η ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού κινείται ανάμεσα στη συνειδητοποίηση των σωματικών χαρακτηριστικών και της παρατηρούμενης συμπεριφοράς, από τη μια, και μια εκτίμηση του έσω-εαυτού, που περιλαμβάνει ψυχολογικές διαδικασίες, αξίες και προσωπικές φιλοσοφικές θέσεις.

A. Αυτο-εικόνα (self-image)

Στην ηλικιακή περίοδο 4-7 ετών, τα παιδιά σχηματίζουν την αυτοεικόνα τους από τις κρίσεις στις οποίες προβαίνουν πάνω στις σωματικές και διανοητικές τους ικανότητες, την κοινωνική αποδοχή και τη συμπεριφορά.

Κατά τη διάρκεια της μέσης παιδικής ηλικίας (8-14 ετών), πέντε κύρια «πεδία» διαφοροποιούνται όσο αφορά την καθιέρωση της αυτοεικόνας: *σχολικές ικανότητες, αθλητικές επιδόσεις, σωματική εμφάνιση, αποδοχή από ομηλίκους και συμπεριφορά*. Στην εφηβεία, τρία επιπλέον πεδία συσχετίζονται με την αυτοεικόνα μας: *ισχυρές φιλίες, διαφυλικές σχέσεις και εργασιακές δεξιότητες* (βλ. Harter, 1985 & 1988).

Στην μετα-εφηβική ηλικία, υπάρχουν διαφοροποιήσεις σε ένα μεγαλύτερο εύρος πεδίων: *ικανότητες για ανώτερες σπουδές, διανοητική ωρίμανση, δημιουργικότητα, εργασιακές δεξιότητες, αθλητικές επιδόσεις, σωματική εμφάνιση, αποδοχή από ομηλίκους, ισχυρές φιλίες, ερωτικές σχέσεις, οικογενειακές σχέσεις και ανάπτυξη της αίσθησης του χιούμορ*.

Οι αυτοεικόνες των ενηλίκων βασίζονται λιγότερο σε καθαρά διανοητικούς παράγοντες, και περισσότερο σε πεδία που σχετίζονται με την εργασία και την οικογένεια. Αυτά μπορεί να είναι: *ευφυΐα, εργασιακές δεξιότητες, αθλητικές επιδόσεις, σωματική εμφάνιση, κοινωνικότητα, ισχυρές φιλίες, ερωτικές σχέσεις, ηθικές αρχές, αίσθηση του χιούμορ, διαχείριση νοικοκυριού και αίσθηση πληρότητας ως προστάτης/τρια*.

πνος» ή «χαζός». Τέτοιες «εικόνες» μεταδίδονται, τόσο μέσω γλωσσικών (*verbal*), όσο και μη γλωσσικών μηνυμάτων από τους άλλους. Αυτές οι ιδέες αποκτούνται και επηρεάζονται από το πώς βλέπουμε τους εαυτούς μας να κρίνονται από τους τριγύρω μας, όπως επίσης και αργότερα από τις προσωπικές εκτιμήσεις των δυνατοτήτων μας. Είναι ενδιαφέρον να προσέξουμε ότι έρευνες (Harter, 1986) δείχνουν ότι μικρά παιδιά, μεταξύ 4 και 7 ετών, «τείνουν να διογκώνουν το αίσθημα αξιολόγησης τους», κάτι το οποίο μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι «σε αυτή την ηλικία το μικρό παιδί είναι ανάκατο να χρησιμοποιήσει με ακρίβεια πληροφορίες κοινωνικών συγκρίσεων για να προβεί σε αυτο-αξιολόγηση (*self-evaluation*), και οι «αγαθοί» κοινωνικοποιητικοί παράγοντες, συνήθως, παρέχουν υπερβολικά θετική ανατροφοδότηση.

Γ. Ιδεατός εαυτός (*ideal-self*)

Ο ιδεατός εαυτός είναι η εικόνα που κατασκευάζουμε κυρίως μέσα από τα σχόλια και τις αποτιμήσεις που κάνουν για μας κάποιοι «σημαντικοί άλλοι», και έχει να κάνει κυρίως με ιδεατά χαρακτηριστικά γνωρίσματα τα οποία επιδιώκουμε να αποκτήσουμε. Το παιδί συνειδητοποιεί τις συμπεριφορές και τις δεξιότητες εκείνες που ιδιαίτερα εκτιμώνται από τους γονείς, και αργότερα από τους δασκάλους, τους συνομηλίκους και τα ΜΜΕ. Ως ενήλικοι, δεν είμαστε ακόμα ελεύθεροι από την επίδραση των αξιολογικών κρίσεων των «σημαντικών άλλων», των ιεραρχικά ανώτερων συναδέλφων μας και των συντρόφων μας, όσο αφορά την επιρροή τους πάνω στην αντίληψη που έχουμε για τον ιδεατό εαυτό, αν και γινόμαστε ολοένα και εξαρτώμενοι από τη δική μας κρίση.

Δ. Αυτο-εκτίμηση (*self-esteem*)

Η αυτοεκτίμηση είναι μια αξιολογική κρίση γύρω από τον εαυτό μας. Η αυτοεκτίμησή μας εξαρτάται από την αξιολόγηση που κάνουμε πάνω στη διαφορά(ές) μεταξύ της αυτοεικόνας μας και του ιδεατού εαυτού μας. Αν η αυτοεικόνα μας είναι φτωχή, τότε υπάρχει μικρή ελπίδα να πετύχουμε ποτέ τον ιδεατό εαυτό, και η αυτοεκτίμηση είναι χαμηλή. Αν, παρ'αυτά, έχουμε μια αυτοεικόνα η οποία περιλαμβάνει «αποδεκτή» σωματική εμφάνιση, ικανότητες σε διάφορες περιστάσεις και, γενικά, χαρακτηριστικά που νιώθουμε ότι εκτιμώνται ευρύτατα, τότε η αυτοεκτίμησή μας θα είναι υψηλή. Ο James (1890/1963) μάλιστα πρότεινε μια μαθηματική σχέση η οποία ορίζει την αυτοεκτίμηση ως το πηλίκο των επιτυχιών του ατόμου προς τις επιδιώξεις ή φιλοδοξίες του (βλ. και Μακρή - Μπότσαρη, 2001ε, σ. 21):

$$\text{Αυτοεκτίμηση} = \frac{\text{Επιτυχίες}}{\text{Επιδιώξεις}}$$

Η έννοια της «αυτοεκτίμησης» σχετίζεται επίσης με μια νέα σχετικά έννοια στο χώρο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας, την «αυτοαποτελεσματικότητα» (*self-efficacy*) (Bandura, 1986· Marsh *et al.*, 1985· Μακρή - Μπότσαρη, 2001). Η έν-

των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Αυτό το άρθρο επιδιώκει να:

1. αποσαφηνίσει τους όρους, «αυτο-προσδιορισμός», ή «αυτο-ιδεασμός» (*self-concept*), «αυτο-εικόνα» (*self-image*), «ιδεατός εαυτός» (*ideal-self*) και «αυτο-εκτίμηση» (*self-esteem*).
2. προβεί σε μια θεωρητική προσέγγιση της ανάπτυξης μιας θετικής αυτοεκτίμησης, ανάλογης της ηλικιακής ωρίμανσης.
3. μελετήσει τους όρους οι οποίοι προωθούν την ανάπτυξη μιας θετικής αυτοεικόνας και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης.
4. προτείνει αποτελεσματικές μεθόδους όσο αφορά το άτομο, την τάξη και το μαθησιακό περιβάλλον γενικά.
5. περιγράψει χρήσιμα εργαλεία τα οποία μπορούν βοηθήσουν στην πρακτική εφαρμογή των παραπάνω μεθόδων.

Αποσαφήνιση όρων

Η αποσαφήνιση της εξεταζόμενης ορολογίας έγινε ύστερα από χρόνιες διαφωνίες μεταξύ των ερευνητών. Σε αυτό το άρθρο θα γίνουν κάποιες επεξηγήσεις οι οποίες κινούνται στα πλαίσια των απόψεων των Rosenberg (1979, 1986), Lawrence (1987) και Harter (1985 & 1996).

A. Αυτο-προσδιορισμός (*self-concept*)

«Αυτο-προσδιορισμός» είναι ένας όρος – «ομπρέλα» που περιλαμβάνει την «αυτο-εικόνα», τον «ιδεατό εαυτό» και την «αυτο-εκτίμηση». Αυτοπροσδιορισμός είναι το άθροισμα της άποψής μας για τα σωματικά και πνευματικά μας χαρακτηριστικά, και της εκτίμησής μας για αυτά σε σχέση με την αντίληψη που έχουμε για το «ιδεώδες». Σύμφωνα με τον Burns (1979), ο «αυτοπροσδιορισμός» ή «αυτοαντίληψη» αντιπροσωπεύει «μια δήλωση ή μια περιγραφή του ατόμου, ανεξάρτητα από το κατά πόσο η γνώση είναι σωστή ή λανθασμένη, βασισμένη σε αντικειμενικά στοιχεία ή σε υποκειμενική γνώμη». Δημιουργείται σταδιακά, από την αρχική συνειδητοποίηση εκ μέρους του βρέφους του φυσικού (σωματικού) του εαυτού, μέσω της αναγνώρισης (με την πάροδο των ετών) συγκεκριμένων ικανοτήτων σε διάφορες καταστάσεις, και μέσω της ανατροφοδότησης από «σημαντικούς άλλους» της κοινωνικής ζωής. Ο αυτοπροσδιορισμός συνεχίζει να μεταλλάσσεται καθόλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου.

B. Αυτο-εικόνα (*self-image*)

Η «αυτο-εικόνα» αποτελείται από ιδέες που έχουμε για την εμφάνιση, τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά μας. Οι νεότερες εντυπώσεις της αυτοεικόνας είναι κυρίως εκείνες της φυσικής (σωματικής) εικόνας, όπως αυτή ενισχύεται από τα σχόλια των γονέων, γύρω από το πόσο «μικρός» ή «μεγάλος», «χονδρός» ή «αδύνατος» είναι ο γιος / η κόρη τους. Αυτές οι εντυπώσεις συμπληρώνονται από το αίσθημα του να είσαι αγαπητός ή όχι ή εκείνο του να είσαι «έξυ-

Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης σε μαθητές και ενήλικες Αποσαφηνίσεις, εκπαιδευτικές πρακτικές και χρήσιμη βιβλιογραφία

Διονύσης Γουβιάς

Κοινωνιολόγος - Διδάσκων στο ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Εισαγωγή

Στην εποχή μας η όλο και συχνότερη ενασχόληση των επισήμων οργάνων χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής σε παγκόσμιο επίπεδο με την επίτευξη υψηλών «μαθησιακών στόχων», πιστεύεται ότι θα επιτευχθεί μέσω της υιοθέτησης υψηλών προτύπων (*standards*), τα οποία όλοι οι μαθητές πρέπει να ακολουθούν και να αξιολογούνται με «ομοιόμορφους» και τυποποιημένους εξεταστικούς μηχανισμούς. Ο S. Ball (1998) έχει επισημάνει κάποιες κοινές «τάσεις» στη χάραξη εκπαιδευτικών πολιτικών, των Δυτικών και ανεπτυγμένων τεχνολογικά χωρών, ανάμεσα στις οποίες εξέχουσα θέση έχει η επικράτηση κριτηρίων «επιδειξιμότητας» και «αποτελεσματικότητας» (σύμφωνα με προκαθορισμένα, και γι' αυτό αδιαμφισβήτητα, κριτήρια-στόχους).

Οι «τάσεις» όμως αυτές δεν μας αποκαλύπτουν πολλά πράγματα για την «ποιότητα» και τη «διαφορετικότητα» που χαρακτηρίζουν τις διαδικασίες μάθησης. Ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι μαθαίνουν και συμπεριφέρονται εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από μια σειρά ατομικών (φυσιολογικών, ψυχοκινητικών, συναισθηματικών και γνωστικών) και κοινωνικών παραγόντων. Η αλληλεπίδραση όλων αυτών των παραγόντων παράγει πολύπλοκες ψυχο-κοινωνικές διαδικασίες και χαρακτηριστικά τα οποία, για χρόνια, οι διάφορες ειδικότητες των κοινωνικών επιστημών προσπαθούν να αποκωδικοποιήσουν μέσω συγκεκριμένων εννοιολογικών εργαλείων με μεγάλη αναλυτική και επεξηγητική ισχύ. Μια από αυτές τις έννοιες (ή ομάδα εννοιών) είναι και η «αυτοεκτίμηση».

Λέγεται (Bruner, 1986. Gurney, 1987 & 1988. Lawrence, 1987. Slavin, 1987 & 1990) ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την ανάπτυξη μιας θετικής αυτό-εικόνας στους μαθητές, και να τους προσφέρουν τη δυνατότητα για εμπειρίες που θα εμπλουτίσουν το επίπεδο αυτοεκτίμησης. Σε αυτή την προσπάθεια, φυσικά δεν πρέπει να αγνοηθεί και ο βαθμός αυτοεκτίμησης και

B. Ιδεατός εαυτός (*ideal-self*)

Ο ιδεατός-εαυτός που κατασκευάζουμε εξαρτάται από τη σημασία που αποδίδουμε στο κάθε χαρακτηριστικό της αυτοεικόνας μας. Τα σημαντικότερα πεδία αλλάζουν με την ηλικία, αλλά δείχνουν μια σταθερότητα ανάμεσα στα άτομα. Κατά τη διάρκεια της ζωής, η σωματική εμφάνιση και η κοινωνική αποδοχή πιστεύεται ότι αποτελούν τα σημαντικότερα συστατικά στοιχεία της εικόνας του ιδεατού-εαυτού.

Γ. Αυτό-εκτίμηση (*self-valuation* ή *self-esteem*)

Η αυτοεκτίμηση είναι ένας συνδυασμός μιας γενικής αίσθησης ανταρέσκειας και ικανοποίησης με τον τρόπο ζωής μας (γενική αυτοεκτίμηση – *global self-esteem*), και της αποτίμησης που κάνουμε γύρω από τις ικανότητές μας σε συγκεκριμένες περιοχές οι οποίες είναι σημαντικές σε κάποιο στάδιο της ζωής μας.

Παιδιά με υψηλό βαθμό αυτοεκτίμησης βρέθηκε ότι προσπαθούν να μειώσουν τη σημασία πεδίων στα οποία είναι λιγότερο ικανά, όπως, για παράδειγμα, ένα παιδί το οποίο είναι πολύ καλό στον αθλητισμό, αλλά δεν ενδιαφέρεται για τη φτωχή του σχολική επίδοση. Παιδιά με χαμηλό βαθμό αυτοεκτίμησης δεν μπορούν να το κάνουν αυτό. Αποθαρρύνονται από κάθε δυσκολία που συναντούν, και έτσι διατηρούν μια μεγάλη διαφορά ανάμεσα στην αυτοεικόνα τους και τον ιδεατό-εαυτό τους. Όλοι μας επιζητούμε επιβεβαίωση αυτού που είμαστε, του αυτοπροσδιορισμού μας, ούτως ώστε να διατηρήσουμε μια σταθερότητα.

Παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση επισημαίνουν αρνητικά σχόλια, τα οποία επιβεβαιώνουν την αυτοεικόνα τους, αλλά δεν μπορούν να «ακούσουν» θετικά σχόλια, επειδή δεν πιστεύουν ότι τέτοια σχόλια συσχετίζονται με αυτούς.

Η στάση των «σημαντικών άλλων» είναι ένας σημαντικός παράγοντας επηρεασμού του επιπέδου αυτοεκτίμησής μας σε όλες τις φάσεις της ζωής μας, και λειτουργεί ανεξάρτητα από τη σημασία της σωματικής εμφάνισης ή τη σημασία που αποδίδουμε σε άλλα χαρακτηριστικά. Όσο περισσότερο νιώθουμε ότι οι «σημαντικοί άλλοι» (Cooley, 1902) μας εκτιμούν, μας αποδέχονται όπως είμαστε, μας ακούν και ενδιαφέρονται για τα αισθήματά μας, τόσο περισσότερο αναπτύσσεται η αυτοεκτίμησή μας.

Για τους μαθητές, μέχρι και την ηλικία των 16-17, οι «σημαντικοί άλλοι» είναι οι γονείς, οι συνομήλικοι, οι κοντινοί φίλοι και οι δάσκαλοι. Στην ανώτερη εκπαίδευση – για όσους την ακολουθούν – η σημασία των συνομηλίκων και των καθηγητών υπερσκελίζει εκείνη των γονέων και των κοντινών φίλων (εξαρτάται βέβαια από το αν σπουδάζει ο/η νέος/α κοντά ή μακριά από τον τόπο γέννησής του).

Για τους ενήλικους, οι σημαντικότερες συνεισφορές στην αυτοεκτίμηση από «σημαντικούς άλλους» είναι εκείνες των συνεργατών, των ομοϊδεατών σε συλλόγους ή συνδικαλιστικές οργανώσεις, των γονέων, του/της συντρόφου κλπ.. Λιγότερο αποφασιστικής σημασίας – αν και όχι άνευ σημασίας – για την αυτοεκτίμηση των ενηλίκων, είναι η υποστήριξη από στενούς φίλους και παιδιά.

Αξιολόγηση του βαθμού αυτο-εκτίμησης

Ανεπίσημες μέθοδοι

Διάφορες ανεπίσημες μέθοδοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να αξιολογηθεί το επίπεδο αυτοεκτίμησης ενός ατόμου και, αν δεν έχουν την πληρότητα και την αξιοπιστία των συστηματικών και επιστημονικά τεκμηριωμένων οργάνων μέτρησης, μπορούν ωστόσο να φανούν χρήσιμα στον εκπαιδευτικό όσο αφορά την αποκάλυψη και τη διασαφήνιση διαφορών στο χρόνο. Εδώ αναφέρονται σύντομα μερικές μόνο από τις πολλές πιθανές τεχνικές.

- Λίστες καταγραφής συμπεριφορών (*behavioural checklists*): Αυτές μπορούν να συμπληρωθούν από τον εκπαιδευτικό. Παραδείγματα αυτών των λιστών μπορούν να βρεθούν στο βιβλίο του Gupney το οποίο θα παρατεθεί παρακάτω.
- Ταξινόμηση καρτών (ή *Qsort*): Σε αυτή την τεχνική, η οποία ενδείκνυται μόνο για εξατομικευμένη χρήση σε παιδιά, το κάθε παιδί λαμβάνει έναν αριθμό καρτών με γραμμένα επίθετα, και πρέπει να τις κατατάξει σε 3 κατηγορίες: «σαν κι εμένα», «όχι σαν εμένα» και «δεν ξέρω».
- Ζωγραφική: Τα παιδιά – ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες – αναμένεται να ζωγραφίσουν μια εικόνα, και ύστερα να προσθέσουν και τον εαυτό τους.
- Σημαιολογικές διαφοροποιήσεις: Ζευγάρια από αντίθετα επίθετα – π.χ. καλός κακός, τεμπέλης εργατικός - παρουσιάζονται. Ζητείται από τα παιδιά να εντοπίσουν τη θέση τους πάνω στη γραμμή που συνδέει τα δύο χαρακτηριστικά της προσωπικότητας.
- Κατηγορικό σύστημα λεκτικής συμπεριφοράς: Γίνεται καταγραφή – με βίντεο ή κασετόφωνο – ενός είδους μικρής συνέντευξης με παιδιά, και οι προτάσεις τους κατηγοριοποιούνται ανάλογα με την θετική / αρνητική, αυτο-αναφορική / ετερο-αναφορική φύση τους.

Επίσημες μέθοδοι

Η αυτοεκτίμηση γενικά αξιολογείται χρησιμοποιώντας αυτό-αναφορικά ερωτηματολόγια, τα οποία ζητούν από τους μαθητές να κατηγοριοποιήσουν συγκεκριμένες προτάσεις σε σχέση με το πόσο τους αφορούν ή όχι ή να πουν απλά πόσο συμφωνούν με συγκεκριμένες προτάσεις. Μερικά όργανα αξιολόγησης αναφέρονται παρακάτω, στο τμήμα για τις πηγές και μεθόδους αξιολόγησης. Μερικά από αυτά επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να διαγνώσουν περιοχές όπου οι μαθητές νιώθουν ιδιαίτερα άβολα, όπως για παράδειγμα την αυτοεκτίμηση σχετικά με σχολικές εργασίες, τις σχέσεις με συνομηλίκους ή τη φυσική εμφάνιση. Αυτό μπορεί να βοηθήσει να αναγνωριστεί τι είδους επέμβαση θα ενδείκνυτο για κάθε μαθητή χωριστά. Μερικοί μαθητές, π.χ., οι οποίοι είναι κοινωνικά περιθωριοποιημένοι ή που παρουσιάζουν μη φυσιολογική σωματική ανάπτυξη, μπορεί να αναπτύξουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και να χρειάζονται σημαντική βοήθεια από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς τους προκειμένου να αναγνωρίσουν θετικά στοιχεία στον εαυτό τους.

Συνθήκες που βοηθούν στην ανάπτυξη μιας θετικής αυτοεικόνας και αυτοεκτίμησης

Ως εκπαιδευτικοί, γιατί πρέπει να ασχοληθούμε με τον αυτοπροσδιορισμό και την αυτοεκτίμηση; Είναι σημαντικό να τονίζεται η σημασία του αυτοπροσδιορισμού (*self-concept*) των εκπαιδευτικών, γιατί έχει διαπιστωθεί ότι αυτοί που έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση είναι και οι πιο αποτελεσματικοί στην ανύψωση, τόσο της αυτοεκτίμησης, όσο και της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν θετικές στάσεις έναντι του εαυτού τους, και νιώθουν αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές τους ως παιδαγωγοί, είναι οι πιο ικανοί να προσεγγίζουν και να δέχονται τους άλλους. Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να ασχολούνται με τις διαδικασίες αυτοπροσδιορισμού των μαθητών γιατί:

- Αν ένα άτομο έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση, τότε λειτουργούν και λιγότεροι περιορισμοί στη συμπεριφορά του. Πιστεύει ότι οι άλλοι «αναμένουν» ότι θα ενεργήσει με «άσχημο» τρόπο, και λίγο τον/την ενδιαφέρει πώς θα τον/την εκτιμήσουν οι τρίτοι, από τη στιγμή που ο/η ίδιος/ίδια δεν εκτιμά τον εαυτό του/της.
- Αν ένα άτομο έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση και είναι διστακτικός στο να αντιμετωπίσει τις πιθανότητες αποτυχίας, θα προσπαθήσει να αποφύγει καταστάσεις οι οποίες πιθανώς θα τον/την εκθέσουν, π.χ., μαθαίνοντας κάτι νέο ή συμπεριφερόμενος/νη με τελείως ξεχωριστό τρόπο.
- Μια αναβαθμισμένη αυτοεκτίμηση θα δώσει στο παιδί την ασφάλεια να προσπαθήσει και να μάθει κάτι νέο. Μπορεί να αποτύχει, αλλά θα είναι αρκετά ασφαλές για να μην νιώσει την αποτυχία.
- Όταν ένα άτομο εκτιμά περισσότερο τον εαυτό του, τότε παλιές συμπεριφορές γίνονται ασύμβατες με τη βελτιωμένη εικόνα του εαυτού. Όταν ένα παιδί πιστεύει ότι είναι «καλό», τότε η αλλαγή μπορεί να επέλθει ευκολότερα. Όπως πρεσβεύει και ο Lawrence (1987): «Ένα παιδί με υψηλή αυτοεκτίμηση αναμένεται να έχει αυτοπεποίθηση στις κοινωνικές του σχέσεις, όπως επίσης και στις σχολικές εργασίες. Θα επιδεικνύει μια φυσική περιέργεια για μάθηση και θα είναι ανυπόμονο και ενθουσιασμένο όταν αντιμετωπίζει νέες προκλήσεις. Το παιδί με χαμηλή αυτοεκτίμηση, αντίθετα, δεν θα έχει εμπιστοσύνη στις ικανότητές του. Ως αποτέλεσμα, θα προσπαθεί να αποφύγει καταστάσεις τις οποίες εκλαμβάνει ως δυνητικά αυτό-υποτιμητικές. Το να τιμωρηθεί και, ίσως, θεωρηθεί ως ένα είδος «ήρωα» από τους συμμαθητές του, είναι προτιμότερο από το να θεωρηθεί «ανόητος»».

Στρατηγικές οι οποίες προωθούν την αυτοεκτίμηση

Τα πορίσματα ερευνών δείχνουν ότι οι γονεϊκές στάσεις και ενέργειες διατηρούν μια ισχυρή επίδραση πάνω στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης κατά την εφηβεία και την ενήλικη ζωή.

Γι' αυτό είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να εντείνουν τις προσπάθειές τους ούτως ώστε να προκαλέσουν το αμεσότερο ενδιαφέρον των γονέων για τη σχολική πρόοδο των παιδιών τους.

Η αυτοεικόνα και η αυτοεκτίμηση ενισχύονται αν οι εκπαιδευτικοί:

- δρουν ως μοντέλα, μέσα από τα θετικά σχόλιά τους για τους εαυτούς τους¹.
- σχολιάζουν θετικά άλλους συναδέλφους.
- δείχνουν ενδιαφέρον για τους μαθητές ως άτομα.
- δείχνουν ειλικρινή αποδοχή των μαθητών.
- δημιουργούν ξεκάθαρους και σταθερούς στόχους και όρια.
- επιτρέπουν και σέβονται τις ατομικές – μαθητικές πρωτοβουλίες, μέσα στα παραπάνω όρια.
- προβάλλουν θετικές προσδοκίες στους μαθητές.
- παρέχουν θετική και ενημερωτική ανατροφοδότηση για τις επιδόσεις των μαθητών, αποφεύγοντας τη χρήση απλών λέξεων, όπως «καλό» – «κακό», «σωστό»- «λάθος».

Απαραίτητες σχολικές συνθήκες

Το θετικό σχολικό «ήθος» - με την έννοια του επικρατούντος αξιακού συστήματος – συνδέεται με τη σχολική επίδοση, την παρακολούθηση, τη συμπεριφορά και την παραβατικότητα. Αυτά, με τη σειρά τους, επιδρούν στην αυτοεκτίμηση των μαθητών.

Μελέτες που έγιναν στη Βρετανία τις δεκαετίες '70 και '80 (ILEA, 1985. Gurney, 1987. Lawton, 1987) κατέδειξαν μερικούς βασικούς παράγοντες που συνεισφέρουν στην ανύψωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών:

- έμφαση στην ενθάρρυνση και την ανταμοιβή.
- ενθάρρυνση του αυτοελέγχου, αντί της προσοχής στην παραβατικότητα της συμπεριφοράς.
- αυστηρός αλλά δίκαιος έλεγχος της σχολικής συμπεριφοράς.
- αντιμετώπιση των παιδιών ως ατόμων και όχι ως «μάζας».
- οργάνωση δημοφιλών – ανάμεσα στους μαθητές – εκδηλώσεων, στις εκτός σχολικού προγράμματος ώρες.
- σχολικές εκδρομές και επιμορφωτικές επισκέψεις.
- συγχρωτισμός του εκπαιδευτικού προσωπικού με μαθητές και τις ελεύθερες ώρες.

Στρατηγικά πλαίσια για ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης

1. Επίπεδο μαθητή

Παρακάτω προτείνονται κάποιες στρατηγικές, οι οποίες έχουν προκύψει από

1. Βλέπε και τη μάθηση διαμέσω της μίμησης της ανθρώπινης (πρότυπης) συμπεριφοράς (Bandura, 1986).

τα πορίσματα διαφόρων μελετών, και έχουν βασιστεί στο πώς έχουν αξιολογήσει οι ίδιοι οι μαθητές συγκεκριμένες ενέργειες που τους κάνουν - στον ένα ή στον άλλο βαθμό - να νιώσουν όμορφα. Τέτοιες στρατηγικές μπορεί να είναι:

- παροχή ενός προγράμματος σπουδών το οποίο να είναι σχετικό, και δραστηριοτήτων που να ταιριάζουν στο επίπεδο ικανοτήτων, όπως αυτοπροσδιορίζεται από τους ίδιους τους μαθητές.²
- επίδειξη θετικών προσδοκιών για τη σχολική δουλειά και την εν γένει συμπεριφορά.
- απόρριψη των αρνητικών συμπεριφορών, και όχι των παιδιών ως ατόμων. Για παράδειγμα, εκφράσεις όπως «αυτό δεν το περίμενα από εσένα Κώστα» ή «σίγουρα μπορείς να πετύχεις πολύ περισσότερα από αυτά Δήμητρα», βοηθούν τον/τη μαθητή/τρια να διατηρήσει και να αναπτύξει μια θετική αυτοεικόνα.
- παροχή ποιοτικού χαρακτήρα θετικής ανατροφοδότησης.
- παροχή δυνατοτήτων για παιχνίδι ρόλων (*role-playing*) και σχεδιασμός δραστηριοτήτων οι οποίες τονίζουν την αυτενέργεια των μαθητών.
- «απόσπαση» και ενίσχυση θετικών αυτο-σχολίων από τους μαθητές.
- ενθάρρυνση θετικών σχολίων για άλλους, κυρίως για άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση ή χαμηλή αποδοχή από συνομηλίκους.
- προσπάθεια για ανάδειξη των πρωτοβουλιών των μαθητών - μέσα και έξω από την τάξη.

2. Επίπεδο τάξης

Παροχή ευκαιριών για:

- δραστηριότητες εμπιστοσύνης.
- έκφραση συναισθημάτων.
- δραστηριότητες θετικής ανατροφοδότησης.
- ασκήσεις εναλλαγής ρίσκων.
- ενθάρρυνση αυτονομίας μέσω αυτό-καταγραφής και αξιολόγησης.
- αυτόνομη μάθηση.
- ανάπτυξη κανόνων από όλη την τάξη.

3. Επίπεδο σχολείου

- Προσοχή στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του προσωπικού - κυρίως του εκπαιδευτικού - του σχολείου.
- Καθαρή και σταθερή πολιτική πειθαρχίας, καθώς και οργάνωση συνεχούς συμβουλευτικής φροντίδας από όλο το προσωπικό.
- Υιοθέτηση διαδικασιών «διευθέτησης», η οποία να εγγυάται ότι όλες οι διαφορές μεταξύ των μαθητών θα ακούγονται με τον πρέποντα σεβασμό.
- Ενεργητική συμμετοχή των γονέων.

2. Βέβαια, αυτό είναι πολύ δύσκολο σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως είναι το Ελληνικό.

- Διευθετήσεις χωρο-χρονικές, οι οποίες φέρνουν πιο συχνά σε επαφή εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Εργαλεία αξιολόγησης

Ο κατάλογος που ακολουθεί, πέραν του ότι δεν είναι εξαντλητικός των υπαρχόντων ερευνητικών πορισμάτων, πρέπει να τονιστεί ότι απεικονίζει την Αγγλοσαξονική εμπειρία (για την Ελλάδα παρακάτω). Περισσότερα παραδείγματα μπορούν να βρεθούν στο βιβλίο του P. Gurney (1988), που παρατίθεται στη Βιβλιογραφία:

Τεστ και κλίμακες

- **«Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg (διάφορες εκδόσεις για εφηβική, μετα-εφηβική ηλικία και ενηλίκους) (1965 & 1986).** [Είναι μια προσπάθεια καταγραφής μιας σφαιρικής αντίληψης που έχει το άτομο για την αυτοεικόνα του και την αυτοεκτίμησή του. Αποτελείται από 10 ερωτήσεις (πέντε με θετική και πέντε με αρνητική νοηματοδότηση) στις οποίες καλείται να απαντήσει ο/η ερωτώμενος/η χρησιμοποιώντας μια κλίμακα Likert (από 1 = «διαφωνώ απόλυτα», μέχρι 4 = «συμφωνώ απόλυτα») Είναι ένα από τα πιο δημοφιλή ψυχομετρικά μέσα στον τομέα της (αυτο)αξιολόγησης της έννοιας του εαυτού.]
- **Τεστ «αυτοεκτίμησης» Coopersmith (σχολική έκδοση) (1967).** Oxford Psychologists Press. [Αυτό είναι σύντομες φόρμες αναφοράς για παιδιά (μία στις ηλικίες 8-15 ετών και μία στις άνω των 16 ετών) και οδηγεί στην κατασκευή σκορ για μια πλήρη κλίμακα και 4 υπο-κλίμακες: *Γενικός Εαυτός, Κοινωνικός Εαυτός, Σπίτι, Σχολείο*. Η αξιοπιστία του έχει επαρκώς τεκμηριωθεί στη διεθνή ερευνητική βιβλιογραφία, αλλά η εγκυρότητά του στερείται από «σύγχρονα και επαρκή δεδομένα παραγοντικής, συγχρονικής, προβλεπτικής και διακρίνουσας εγκυρότητας» (Μακρή-Μπότσαρη, 2001α, σελ. 166-167).]
- **«Πώς είμαι!» Ερωτηματολόγιο(α) της Harter (εκδόσεις για ηλικίες 4-7, 8-14 και 15-18) (1985).** University of Denver Press. [Αυτό το ερωτηματολόγιο/α μπορεί να δοθεί τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, ενώ για τη μικρότερη ηλικιακή ομάδα διατίθεται σε δύο εκδόσεις: μια για αγόρια και μια για κορίτσια. Περιγράφεται ως «έρευνα» και όχι ως «τεστ». Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 36 προτάσεις με τις αντίθετές τους, και οι οποίες πρέπει να χαρακτηριστούν, είτε ως «απόλυτα αληθινές για μένα», ή «σχετικά αληθινές για μένα». Τα πεδία που καλύπτονται είναι: *γενική αυτο-αξιολόγηση (global self-worth), σχολική επίδοση, κοινωνική αποδοχή, αθλητική επίδοση, σωματική εμφάνιση και εκδήλωση συμπεριφοράς*. Είναι λοιπόν δυνατό - μέσω αυτού του ερωτηματολογίου - να περιγραφούν τα προφίλ της αίσθησης των μαθητών για την επάρκειά τους σε ένα ευρύ φάσμα

περιστάσεων. Ένα δεύτερο ερωτηματολόγιο επίσης περιλαμβάνεται, το οποίο ερωτά τους μαθητές να ιεραρχήσουν, με παρόμοιο τρόπο, τη σημασία που έχουν για αυτούς τα διάφορα πεδία αναφορών, όπως αυτά καταγράφονται στο αρχικό ερωτηματολόγιο. Γίνεται έτσι δυνατό να κατασκευαστούν υποθέσεις γύρω από εκείνη την κατηγορία ικανοτήτων των μαθητών οι οποίες πρέπει να προσεχτούν περισσότερο, αν στοχεύουμε στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους. Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες καταγραφής και ανάλυσης εννοιών γύρω από τον «εαυτό», και κυμάνθηκε σε ικανοποιητικά επίπεδα αξιοπιστίας και εγκυρότητας.]

- **Ερωτηματολόγιο των Messer & Harter για ενηλίκους 20-55 ετών (1986).** University of Denver Press. [Εδώ αυξήθηκε ο αριθμός των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης, με κυριότερη έμφαση στις διακρίσεις στους τομείς των εργασιακών ικανοτήτων και των οικογενειακών σχέσεων.]
- **Lawseq, ερωτηματολόγιο μαθητών, όπως περιγράφεται στο D. Lawrence (1987).** *Enhancing Self-esteem in the Classroom*. London: Paul Chapman Publishing Ltd. [Αυτό είναι μια μικρή κλίμακα με 16 ερωτήσεις, με εκδόσεις για πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σταθμισμένη σε Βρετανούς & Αυστραλούς μαθητές.]
- **«Τεστ Αυτο-εκτίμησης», στο P.W. Gurney (1988), *Self-esteem in children with special needs*. London: Routledge.** [Αυτή η κλίμακα αποτελείται από 32 ερωτήσεις, καθώς και 5 ερωτήσεις ανίχνευσης ψεύδους. Είναι μια διασκευή του τεστ Coopersmith για να μπορεί να εφαρμοστεί σε Βρετανούς μαθητές.]
- **Ερωτηματολόγιο αυτό-περιγραφής του Marsh (για προ-εφηβική, εφηβική και μετα-εφηβική ηλικία). (1992a-c).** [Ομοιάζει στις θεωρητικές παραδοχές με εκείνα της Harter, και τονίζει τον πολυδιάστατο χαρακτήρα του «αυτο-προσδιορισμού». Τα δείγματά του εντοπίζονται αποκλειστικά στην Αυστραλία, αλλά έχουν τύχει ευρείας χρήσης στη ερευνητική πρακτική και η παραγοντική τους εγκυρότητα έχει τεκμηριωθεί σε πλήθος μελετών με δείγματα από διαφορετικές γεωγραφικές-πολιτιστικές ζώνες (Byrne, 1996).]

Εισαγωγικά Βιβλία

- **Gurney, P.W. (1988).** *Self-esteem in children with special needs*. London: Routledge.

Αν και αυτό το βιβλίο αναφέρεται κυρίως στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι ιδέες που αναπτύσσονται έχουν εφαρμογή σε όλους τους μαθητές. Προσφέρει θεωρητική θεμελίωση στον ορισμό του «αυτο-προσδιορισμού», και περιγράφει τη σύγχρονη γνώση γύρω από την ανάπτυξή του, από τη γέννησή του μέχρι την ενηλικίωση. Δίνεται βαρύτητα στη συσχέτιση μεταξύ αυτο-εκτίμησης και επιτυχίας, καθώς και στις επιπτώσεις της συσχέτισης αυτής στην ο-

μαλή ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το κεφάλαιο γύρω από την αξιολόγηση δίνει λεπτομέρειες για μια σειρά από κλίμακες αυτο-αξιολόγησης, καθώς και για άλλες ανεπίσημες μεθόδους. Προτείνονται στρατηγικές και δραστηριότητες για την ανάπτυξη της αυτο-εκτίμησης μέσα στη σχολική τάξη. Η σημασία της αυτο-εκτίμησης των ίδιων των εκπαιδευτικών τονίζεται ιδιαίτερα, και γίνονται κάποιες προτάσεις για εσωσχολική επιμόρφωση.

- **Lawrence, D. (1987).** *Enhancing Self-esteem in the Classroom*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Αυτό το βιβλίο έχει γραφεί ειδικά για εκπαιδευτικούς. Περιγράφει σε γενικές γραμμές, τόσο την ορολογία, όσο και τα πορίσματα των ερευνών στις οποίες ο συγγραφέας συμμετείχε στο παρελθόν. Μια σύντομη αναφορά στην αξιολόγηση των προβλημάτων χαμηλής αυτό-εκτίμησης γίνεται αρχικά. Γίνονται επίσης κάποιες προτάσεις για την ανάπτυξη της αυτό-εκτίμησης σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Οι προτάσεις καλύπτουν προσεγγίσεις που αναφέρονται και στο σχολείο ως σύνολο, αλλά και στις δραστηριότητες της τάξης ως αυτόνομης οντότητας. Συγκεκριμένες πρακτικές εφαρμογές αναλύονται σε σχέση με τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και δυσκολίες στην ανάγνωση.

- **Harter, S. (1999).** *The construction of the self: a developmental perspective*. New York: Guilford.

Σε αυτό το βιβλίο η συγγραφέας, πολυγραφότατη σε θέματα εκπαιδευτικής ψυχολογίας, κάνει – ανάμεσα σε άλλα – μια ανασκόπηση όλων των σημαντικών θεωρητικών προσεγγίσεων γύρω από ζητήματα προσδιορισμού του «εαυτού», καθώς και των πιο χρήσιμων ψυχομετρικών εργαλείων για τη μέτρηση των διαφόρων διαστάσεών του.

Ερευνητικά δεδομένα στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα η έρευνα για την αυτο-εκτίμηση βρίσκεται σε εμβρυακό στάδιο. Πέρα από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, – όπου η συζήτηση εξαντλείται σε «λαϊκίστικες» (βλ. «αστρολόγους») ή «σωτηριολογικές» προσεγγίσεις (βλ. θρησκευτική κατήχηση) –, το θέμα μελετάται κυρίως ως ένα «πρόβλημα» που αντιμετωπίζουν ειδικές κατηγορίες του πληθυσμού (άτομα με ειδικές σωματικές ή διανοητικές ανάγκες, «παραβατικοί» νέοι κλπ.). Παρακάτω αναφέρουμε ορισμένες σοβαρές επιστημονικές μελέτες, είτε καθαρά ψυχομετρικής κατεύθυνσης, είτε ενός συνδυασμού θεωρητικής ανάλυσης με δημιουργία οργάνων μέτρησης της αυτοεκτίμησης.

Φλουρής Γ. Σ. Στο έργο του *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων* (Εκδ. Γρηγόρη, 1989), αναφέρεται εκτενώς στην «αυτοαντίληψη» και παρουσιάζει διεθνή και ελληνικά ερευνητικά δεδομένα πάνω, τόσο στη θεωρητική θεμελίωση της έννοιας, όσο και στη σχέση της με τη σχολική επίδοση και τις οικογενειακές επιρροές. Η έρευνα έγινε την άνοιξη του 1987 σε πανελλαδικό

δείγμα μαθητών της Ε' και ΣΤ' τάξης δημοτικού, και χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικά: α) η κλίμακα μέτρησης της αυτοεκτίμησης (*self-esteem*) των Davidson & Greenberg (1967), β) η κλίμακα της αυτοαντίληψης (*self-concept*) που αναπτύχθηκε από τον Cambell και τους συνεργάτες του (1987a) για την αριθμητική και τη γλώσσα, γ) διάφορα γλωσσικά και αριθμητικά τεστ που ανέπτυξε ο ίδιος ο συγγραφέας, δ) ένα ερωτηματολόγιο για την εξακρίβωση της επίδρασης των γονέων στη σχολική επίδοσή των παιδιών τους, που διαμόρφωσε ο Cambell και οι συνεργάτες του (1987b), και ε) ένα ερωτηματολόγιο για την καταγραφή δημογραφικών χαρακτηριστικών των μαθητών και των γονέων τους. Τα πιο ενδιαφέροντα συμπεράσματα της μελέτης αυτής ήταν:

- Το κοινωνικο-οικονομικό και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων δεν έδειξε να έχει μια πολύ σημαντική επίδραση, τόσο στην αυτοεκτίμηση, όσο και στην επίδοση των μαθητών (στα συγκεκριμένα μαθήματα, φυσικά, δηλαδή μαθηματικά και γλώσσα), και όπου υπάρχει, αυτή είναι έμμεση.
- Η έμμεση επίδραση των παραπάνω μεταβλητών διαμεσολαβείται από τις λεγόμενες «ενδογενείς» ή «παρεμβαλλόμενες» μεταβλητές, όπως οι *τρόποι υποστήριξης* των γονέων, τα *κίνητρα επιτυχίας* που παρέχουν στα παιδιά τους, καθώς και το *κλίμα* που επικρατεί μέσα στην οικογένεια.
- Η υπέρμετρη γονεϊκή πίεση και η επιβολή κανόνων και περιορισμών ασκεί αρνητική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών και μειώνει την αυτοεκτίμησή τους.
- Η σχέση της αυτοαντίληψης που έχει κάθε παιδί για την ικανότητα σε ένα μάθημα με την πραγματική επίδοσή του/της στο μάθημα αυτό είναι πολύ μεγάλη, και μάλιστα – μέσω *path analysis* – η επίδραση της πρώτης φάνηκε να είναι άμεση.
- Γενικά υποστηρίχτηκε ότι υψηλά επίπεδα επίδοσης στη γλώσσα και την αριθμητική (τα πλέον «βασικά» μαθήματα στο δημοτικό) θα προκύψουν «μόνο» όταν ασκείται από τους γονείς *χαμηλή πίεση, βοήθεια και έλεγχος* ή *επίβλεψη της σχολικής εργασίας*, καθώς και όταν υπάρχει *υψηλή ψυχολογική υποστήριξη* και *υψηλή αυτοαντίληψη της ικανότητας* των μαθητών για την επίδοσή τους στη γλώσσα και την αριθμητική.

Τσαούσης Ι. Έχει κάνει στάθμιση του Ερωτηματολογίου Αυτοεκτίμησης του Rosenberg στον Ελληνικό πληθυσμό. Στη συγκεκριμένη έρευνα στάθμισης συμμετείχαν 229 άτομα από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Από αυτά 47 (20,5%) ήταν άνδρες και 182 (79,5%) ήταν γυναίκες. Ο μέσος όρος ηλικίας του δείγματος στάθμισης ήταν 23,23 χρόνια (τ.α. = 6,07). Το μεγαλύτερο ποσοστό (83,40%) ήταν ανύπαντροι, 15 (6,6%) ήταν παντρεμένοι, 2 (0,6%) ήταν αρραβωνιασμένοι, 13 (5,7%) συζούσαν με κάποιο σύντροφο και 8 (3,5%) ήταν χωρισμένοι. Αναφορικά με το κοινωνικο-οικονομικό (ΚΟΕ) τους επίπεδο, 2 (0,9%) ήταν ανώτερου ΚΟΕ, 25 (11,0%) ανώτερου-μέσου ΚΟΕ, 177 (78,0%) μέσου ΚΟΕ, 22 (9,7%), και 1 άτομο (0,4%) χαμηλού ΚΟΕ. Αναφορικά με τον τόπο κατοικίας

τους, 25 άτομα (11,0%) ήταν από αγροτικές περιοχές, 155 (68,3%) ήταν από αστικές περιοχές και 47 άτομα (20,7%) ήταν από ημιαστικές περιοχές. Τέλος, κατά μέσο όρο τα άτομα του δείγματος είχαν 14,92 χρόνια εκπαίδευσης (τ.α.=2,12). Από τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης με τη μέθοδο των κυρίων συνιστωσών μετά από ορθογώνια περιστροφή, διαπιστώθηκε ένας γενικός παράγοντας που ερμηνεύει το 45,9% της συνολικής διακύμανσης. Ο συνολικός δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής (alpha) της κλίμακας ήταν 0.86. Για την κλίμακα αυτοεκτίμησης του Rosenberg υπάρχουν νόρμες εκφρασμένες τόσο σε εκατοστημόρια όσο και σε T-τιμές. Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες [$t(227)=-2,32$, $p=.021$] με τις γυναίκες να παρουσιάζουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση από τους άνδρες ($M.O=19,22>17,43$). Βρέθηκε επίσης, αρνητική αλλά χαμηλή συσχέτιση τόσο με την ηλικία ($R=-.18$) όσο και με τα χρόνια εκπαίδευσης ($r=-.21$). Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να σημειωθεί ότι η διαδικασία στάθμισης της κλίμακας συνεχίζεται.

Μακρή – Μπότσαρη. Τα ερωτηματολόγια *Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου (ΠΑΤΕΜ)* αποτελούν την ελληνική έκδοση αντίστοιχων ερωτηματολογίων της Harter και έχουν σταθμιστεί για χρήση με Έλληνες μαθητές (Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 2001 α - δ). Καλύπτονται μαθητές από την Α' Δημοτικού μέχρι την Γ' Λυκείου. Τα ευρήματα των ερωτηματολογίων *ΠΑΤΕΜ* είναι συνεπή με τα ευρήματα αντίστοιχων μελετών στο διεθνή χώρο (Byrne, 1986· Marsh, 1989), που έχουν τεκμηριώσει την προοδευτική εξασθένηση των συναφειών μεταξύ των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης. Κατά τους ερευνητές, η εξασθένηση των συναφειών αυτών, η οποία αποτελεί ένδειξη αυξανόμενης διαφοροποίησης, «έχει ως αποτέλεσμα την προοδευτική εξασθένηση της ιεραρχικής δομής του εαυτού. Έτσι, ενώ στα παιδιά της προεφηβικής ηλικίας, τα οποία διακρίνουν μικρότερο αριθμό επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης, οι τομείς αυτοί έχουν σαφή ιεραρχική οργάνωση, στην εφηβεία η ιεραρχική δομή εξασθενεί εξαιτίας της αυξανόμενης ανεξαρτησίας των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης» (Μακρή – Μπότσαρη, 2001α, σελ. 48).

Γενική Βιβλιογραφία

Ξένη

- Ball, S. (1998) Big Policies / Small World: an introduction to international perspectives in education policy, *Comparative Education*, 34(2), pp.119-130.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action. A social – cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bruner, J.S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burns, R. B. (1979). *The Self Concept*. New York: Longman Group Limited.
- Byrne, B.M. (1986). "Self-concept / academic achievement relations: An investigation of

- dimensionality, stability and causality". *Canadian Journal of Behavioural Science*, 18, 173-186.
- Cooley, C. H. (1902). *Human Nature and the social order*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco, CA: Freeman.
- Coopersmith, S. (1984). *Coopersmith self-esteem inventories*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Entwistle, N. (1985). *New Directions in Educational Psychology*. London: The Falmer Press.
- Gagne, R. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*. New York: Holt & Wilson.
- Gregory, R. P. (1984). "Streaming, setting and mixed ability grouping in primary and secondary school: some research findings". *Review of Educational Research*, 57, 415-435.
- Gurney, P.W. (1987). "Self-Esteem in the Classroom". *Social Psychology International*, 8, 21-29.
- Gurney, P.W. (1988). *Self-Esteem in Children with Special Educational Needs*. London: Routledge.
- Hallam, S., Ireson, J., Mortimore, P., Hack, S. & Clarke, H. (1999). "Teachers' attitudes towards ability grouping in the secondary school". Paper presented at the 8th European conference for Research on Learning and Instruction, Goteborg, Sweden, August 1999.
- Hallam, S. & Toutounji, I. (1996). "What do we know about the grouping of pupils by ability?" London: Institute of Education.
- Harter, S. (1985). "Competence as a Dimension of Self-Evaluation: Toward a Comprehensive Model of Self-Worth". In R. L. Leahy (ed.). *The Development of the Self*. Orlando, FL: Academic Press.
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver, Co: University of Denver Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: a developmental perspective*. New York: Guilford.
- Inner London Education Authority (1985). *The Junior School Project*. Athens: ILEA.
- Ireson, J. & Hallam, S. (1999) "Raising standards: is ability grouping the answer?" *Oxford Review of Education*.
- James, W. (1890/1963). *The principles of psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Lawrence, D. (1987). *Enhancing Self-Esteem in the Classroom*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Marsh, H.W. (1986). "Global self-esteem: Its relation to specific facets of self-concept and their importance". *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1224-1236.
- Marsh, H.W. (1989). "Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood". *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Marsh, H. W., Parker, J. & Barnes, J. (1985) "Multi-dimensional adolescent self-concepts: their relationship to age, sex and academic measures". *American Educational Research Journal*, 22, 422-444.
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the Self*. Malabar, FL: Robert E. Krieger.

- Rosenberg, M. (1989). *Society and the Adolescent Self-Image*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Rosenberg, M. and Pearlin L. I. (1978). "Social Class and Self-Esteem among Children and Adults". *American Journal of Sociology*, 84, 53-57.
- Slavin, R. E. (1987) "Ability grouping and student achievement in elementary schools: a best evidence synthesis". *Review of Educational Research*, 57(3), 293-336.
- Slavin, R. E. (1990) "Achievement effects of ability grouping in secondary schools: a best evidence synthesis". *Review of Educational Research*, 60, 471-490.

Ελληνική

- Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (1999). «Σχολική αποτυχία, αξίες του σχολικού συστήματος και αυτοαντίληψη». Στο βιβλίο Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (επιμ.) *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση* (σσ. 59-73). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2000). «Έννοια του εαυτού, σχέσεις με τους γονείς και γονεϊκή στήριξη κατά την εφηβεία». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 163-191.
- Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2001α): *Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου (ΠΑΤΕΜ) – Ερωτηματολόγιο με εικόνες για την αξιολόγηση των μαθητών Α', Β' και Γ' Δημοτικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2001β): *Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου (ΠΑΤΕΜ) – Ερωτηματολόγιο με εικόνες για την αξιολόγηση των μαθητών Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2001γ): *Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου (ΠΑΤΕΜ) – Ερωτηματολόγιο με εικόνες για την αξιολόγηση των μαθητών Γυμνασίου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2001δ): *Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου (ΠΑΤΕΜ) – Ερωτηματολόγιο με εικόνες για την αξιολόγηση των μαθητών Α', Β' και Γ' Λυκείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2001ε). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλουρής, Γ. Σ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Εκπαιδευτικοί και Ευρωπαϊκή Ενοποίηση: Σχέση εθνικής και ευρωπαϊκής ταυτότητας

Λαμπρίνα Γιώτη

εκπαιδευτικός στην Π.Ε., μέλος του Δ.Σ. του Ι.Π.Ε.Μ.-Δ.Ο.Ε.

1. Εισαγωγή

Οργανικό και αναπόσπαστο στοιχείο για τη θετική έκβαση και επίτευξη της οικονομικής και πολιτικής ολοκλήρωσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) αποτελεί ο ανθρώπινος παράγοντας. Η αποδοχή της Ε.Ε. και σε επίπεδο πολιτών προϋποθέτει την ανάδειξη μιας κοινής ευρωπαϊκής κουλτούρας και τη διαμόρφωση μιας ενιαίας ευρωπαϊκής ταυτότητας και συνείδησης. Η υιοθέτηση κοινής πολιτιστικής ταυτότητας από τους Ευρωπαίους πολίτες αυξάνει το συναίσθημα του «ανήκειν» στην ίδια πολιτικοοικονομική και πολιτιστική κοινότητα και φυσικοποιεί¹ ως αυτονόητη, την ενεργό συμμετοχή στη διαμόρφωση του «κοινού μέλλοντος» του «ευρωπαϊκού κοινωνικού προτύπου» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1996:6). Κατ' αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η νομιμοποίηση των πολιτικών επιλογών της Ε.Ε. και των κρατών-μελών της, ενώ ταυτόχρονα εξασφαλίζεται η απαραίτητη κοινωνική συνοχή και συναίνεση για την υλοποίηση των επιδιώξεων της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.

Στο πλαίσιο αυτό η εκπαίδευση, ως ισχυρό πεδίο πολιτιστικής μεταβίβασης, έρχεται να επιτελέσει ακριβώς αυτό το ρόλο. Δηλαδή, να οικοδομήσει την ευρωπαϊκή ταυτότητα και συνείδηση και να χρησιμεύσει ως μηχανισμός διευρυμένης πολιτιστικής αναπαραγωγής και ως χώρος διαχείρισης του διαθέσιμου ανθρώπινου δυναμικού (Bourdieu 1976:194, Ματθαίου 1994:77-78, Νούτσος 1994:8). Ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του '70 οι ευρωπαϊκοί κοινοτικοί και μη οργανισμοί (Συμβούλιο της Ευρώπης) εστίασαν το ενδιαφέρον τους στην εκπαίδευση και στο ρόλο των εκπαιδευτικών για την προώθηση και την ενσωμάτωση της «ευρωπαϊκής ιδέας» στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών-μελών. Η εισαγωγή της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση (Ε.Δ.Ε.) συνέβαλε στη δημιουργία νέων θεσμών και στη θέσπιση μια σειράς μέτρων και δράσεων για

1. Για την έννοια της φυσικοποίησης, βλέπε σχετικά: Φουνό, Μ. (1989) *Επιτήρηση και τιμωρία: η γέννηση της φυλακής*. (μτφρ. Χατζηδήμου Κ. & Ράλλη Ι.). Αθήνα: Ράπτα.

την προώθηση και ανάπτυξη των στόχων της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης². Στις δράσεις αυτές ο εκπαιδευτικός αξιοποιείται ως αποφασιστικής σημασίας παράγοντας εκπαιδευτικών αλλαγών, εφόσον θεωρείται ότι μπορεί να διαδραματίσει πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαμόρφωση του μελλοντικού σκηνικού της ευρωπαϊκής ενοποίησης.

Διαμέσου της Ε.Δ.Ε. προωθείται η ιδέα της συνύπαρξης των εθνικών και υπερεθνικών στοιχείων στις συνειδήσεις των πολιτών της Ευρώπης. Κατά τη διάρκεια της επικύρωσης της Συνθήκης του Μάαστριχτ (1992) οι κλυδωνισμοί που παρατηρήθηκαν θεωρήθηκαν ως αμφισβήτηση της δυνατότητας της Ε.Ε. να διαμορφώσει μία ενιαία ευρωπαϊκή ταυτότητα και συνείδηση, αλλά και ως εκδήλωση αντίστασης από την πλευρά των πολιτών. Η εργασία αυτή αποτελεί μια προσπάθεια διερεύνησης των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης για την υπό διαμόρφωση ευρωπαϊκή ταυτότητα, σε σχέση πάντα με την εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα, όπως αυτή συγκροτείται πλέον διαμέσου της ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη.

Τα υποκείμενα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 176 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων, τα οποία επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας κατά στρώματα, στην ευρύτερη περιοχή της Αθήνας, καθώς και σε αστικές και ημιαστικές περιοχές εκτός Αθηνών. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε το σχολικό έτος 1996-1997. Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν ποσοτικά με τη βοήθεια του λογισμικού στατιστικής επεξεργασίας SPSS.

Ειδικότερα, αντικείμενο της μελέτης αυτής, με βάση την εννοιολογική σύνδεση των ερωτήσεων, αποτέλεσαν οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για:

1. τη σχέση εθνικής-ευρωπαϊκής ταυτότητας, όπου ανιχνεύεται η εικόνα του εαυτού ως Έλληνα και ως Ευρωπαίου πολίτη, η στάση τους απέναντι στη σχέση εθνικής-ευρωπαϊκής ταυτότητας και η εκτίμηση για την προοπτική της εθνικής ταυτότητας στο μέλλον,
2. τη σύνδεση του ευρωπαϊκού πολιτισμού με την κλασική αρχαιότητα,
3. τη πολιτισμική σχέση μεταξύ οικονομικά ισχυρότερων και ασθενέστερων χωρών, όπου ανιχνεύονται η στάση τους απέναντι στην πολιτισμική ηγεμονία των οικονομικά ισχυρότερων χωρών έναντι των ασθενέστερων, οι αντιλήψεις τους αναφορικά με το ενδεχόμενο απειλής της ελληνικής γλώσσας και

2. Ο Γ. Πλειός επιδιώκει να αναλύσει την αποδοτικότητα της εκπαίδευσης στον ώριμο καπιταλισμό, σε συνάρτηση με τον κοινωνικό δεσμό που αποτελεί σχέση οικονομικής και ταυτόχρονα εξω-οικονομικής (πολιτισμικής) εξάρτησης. Η προσωπική ελευθερία του ατόμου περιορίζεται από την επιβολή και αποδοχή από μέρους των ατόμων και των ομάδων μονο-πολιτισμικών μοντέλων, όπως για παράδειγμα είναι η επιβολή και η αποδοχή των ίδιων θεσμών. Στο παραγωγικό σύστημα ενσωματώνονται οργανικά διάφορες πολιτισμικές ταυτότητες, αλλά κυρίως οι μακρο-κοινωνικές. Και αυτή ακριβώς η οργανική ενότητα πολιτισμικών ταυτοτήτων και παραγωγικού συστήματος αποτελεί τη βάση που παράγει και στηρίζει τον ώριμο καπιταλισμό (Πλειός, 1996:148-9).

κουλτούρας από την πολιτισμική ηγεμονία των πρώτων και η ιεράρχηση των σημαντικότερων κατ' αυτών διαφορών μεταξύ των ανθρώπων.

2. Σχέση εθνικής-ευρωπαϊκής ταυτότητας.

Η εθνική ταυτότητα ως «πολιτισμικό μόρφωμα»³, δηλαδή ως συγκεκριμένος συνδυασμός συμβόλων και κοινωνικών σχέσεων εντός του οποίου διαπλέκονται τα διάφορα επίπεδα της ταυτότητας, αποτελεί μία από τις κοινωνικές ταυτότητες του ατόμου και συγκεκριμένα αυτή που προκύπτει ως αποτέλεσμα της πολιτισμικής του ένταξης. Είναι μία αφηρημένη έννοια η οποία συνοψίζει τη συλλογική έκφραση μιας υποκειμενικής ατομικής αίσθησης του να ανήκει σε μια κοινωνικοπολιτική ομάδα, το εθνικό-κράτος. Συνιστά συμβολική έκφραση κοινωνικά προσδιορισμένων στοιχείων που συνθέτουν την πολιτισμική συνείδηση ενός λαού στη διαχρονική εξέλιξη της και γίνεται αντιληπτή ως το σύνολο/σύστημα των πιο ουσιαστών χαρακτηριστικών που παραπέμπει στην ιδιαιτερότητα της ενότητας δράσης, σχέτισης και επικοινωνίας.⁴ (Gellner 1992, Hobsbawn 1994, Hutchinson 1994, Πλειός 1996:148-9, Φραγκουδάκη 1997: 68).

Στην εργασία μας επιχειρήσαμε την προσέγγιση της ταυτότητας μέσα από μία κοινωνιοψυχολογική οπτική, δηλαδή της κοινωνικής ταυτότητας μέσα από τη μακρο-κοινωνική της διάσταση, γιατί μας επιτρέπει μέσω των ψυχολογικών διεργασιών της κατηγοριοποίησης και της κοινωνικής σύγκρισης, να ερμηνεύσουμε την υποκειμενική ανάγνωση των κοινωνικοϊστορικών παραγόντων. (Δραγώνα 1997:104, Zavalloni 1996).

Η διάκριση μεταξύ εαυτού και άλλου, ή σε συλλογικό επίπεδο εμείς και οι άλλοι, αποτελεί μία από τις σημαντικότερες κατηγοριοποιήσεις του κοινωνικού κόσμου.⁵ Η ψυχοκοινωνική ταυτότητα συνιστά τη γνώση του ατόμου ότι ανήκει

3. Βλέπε Αβδελά, 1997:68.

4. Ο εθνικισμός ως μια βασική ιδεολογία της Νεοτερικότητας αποσκοπούσε στη διαμόρφωση ταυτοτήτων ατομικών και συλλογικών για να στηρίξει τη μετάβαση από την απόλυτη μοναρχία στην ιδέα του έθνους ως πηγή κάθε κυριαρχίας. Ο πολιτισμικός εθνικισμός που αναπτύχθηκε στην Ανατολική Ευρώπη επιδιώκει τη δημιουργία μιας εθνικής ταυτότητας που θα εδραιώσει και θα εκπροσωπήσει τη φαντασιακή κοινότητα του έθνους πάνω στην κοινή καταγωγή, γλώσσα, θρησκεία και παράδοση. Έτσι, ο πολιτισμός ταυτίζεται με το έθνος και αυτό με τη σειρά τους με το κράτος (Gellner 1992, Hobsbawn 1994, Hutchinson 1994). Γι αυτό συχνά στη σχετική βιβλιογραφία οι όροι εθνική και πολιτιστική ταυτότητα αναφέρονται ως ταυτόσημοι, πχ. βλέπε σχετικά Αφένδρας, Β., λήμμα: *εθνική, πολιτιστική ταυτότητα*. Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, τ.3, σ. 1627, Αθήνα, 1989.

5. Η προσωπική ταυτότητα παραπέμπει σ' όλες τις διαστάσεις του εαυτού που καθιστούν το άτομο μοναδικό και διαφορετικό από κάθε άλλο άτομο κάθε κατηγορίας: φυσικές ιδιότητες, ψυχολογικά χαρακτηριστικά, ιδιοσυγκρασία, πνευματικές αναζητήσεις, προσωπικές επιλογές κ.ά., ενώ η κοινωνική ταυτότητα αναφέρεται στην κοινωνική κατηγορία και τα χαρακτηριστικά της μέσω των οποίων ένα άτομο ορίζει τον εαυτό του και ορίζεται από τους άλλους: φύλο, εθνικότητα, κοινωνική τάξη, θρησκεία, επαγγελματική ομάδα κ.ά. (Γκότοβος 1985:36, Δραγώνα 1997:73, Κωνσταντίνου 2000:60-61). Αν και τα υποκείμενα είναι μοναδικά και ποικίλα, η υποκειμενικότητα είναι κοινωνικά κατασκευασμένη. Έτσι, παρά το ότι οι δύο ταυτότητες είναι σαφώς διακριτές, στην πραγματικότητα συμπλέκονται δυναμικά και συχνά αδιαχώριστα (Friedman 1994).

σε συγκεκριμένες κοινωνικές κατηγορίες σε συνδυασμό με τη συναισθηματική και αξιολογική σημασία που έχει γι' αυτό η ομάδα από την οποία προέρχεται. Είναι συγχρόνως αιτία και αποτέλεσμα, αλλά και το σημείο συνάντησης ανάμεσα στο ατομικό και στο συλλογικό, το προϊόν της κοινωνικής και ατομικής ιστορίας.⁶ Οι λειτουργικές σχέσεις που εδραιώνονται ανάμεσα στο συλλογικό και στο ατομικό επίπεδο είναι κατά βάση αναπαραστάσεις του Εαυτού, του Άλλου και της Κοινωνίας (Tajfel 1978:11, Friedman 1994:33, Zavalloni 1996: 38-39).

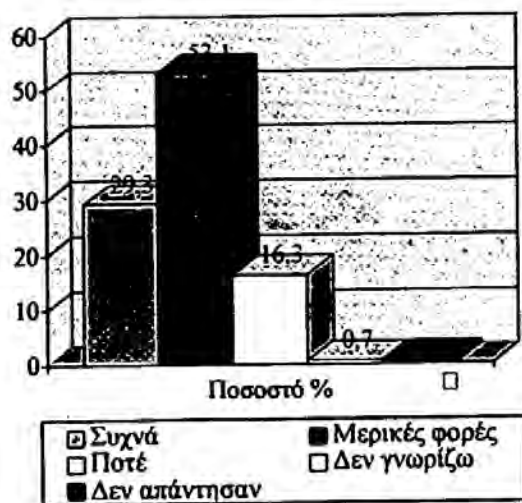
Η ένταξη των εθνικών-κρατών σε διακρατικές ολοκληρώσεις, όπως αυτή της Ε.Ε. απαιτεί το μετασχηματισμό των πρότερων μορφών και λειτουργιών του κράτους. Η ενδυνάμωση των κρατών μέσα από την ένταξή τους στο διακρατικό σύστημα προϋποθέτει την εξασφάλιση ενός μίνιμουμ κοινωνικής συνοχής και ενός μάζιμουμ οικονομικοκοινωνικής επάρκειας για τον αμείλικτο διεθνή ανταγωνισμό (Γρόλλιος 1999:47). Το κύριο βάρος για την επίτευξη του σκοπού της ευρωπαϊκής ενοποίησης εστιάζεται στην πειστικότητα του ιδεολογικού περιεχομένου της ιδιότητας του Ευρωπαίου πολίτη που επαναπροσδιορίζει την παραδοσιακή λειτουργία της εθνικής ταυτότητας, η οποία ήταν άρρηκτα συνδεδεμένη με το πολιτισμικό παρελθόν του έθνους-κράτους. Η διαμόρφωση της νέας και σταδιακά αναπτυσσόμενης ευρωπαϊκής συνείδησης και ταυτότητας επιδιώκει να πετύχει εκείνη τη συνειδησιακή μεταβολή που θα διασφαλίσει την απαραίτητη για τους σκοπούς της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης κοινωνική συναίνεση.

Ο ρόλος που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος στην παραγωγή και αναπαραγωγή της επίσημης, αλλά και ανεπίσημης σχολικής γνώσης είναι σύνθετος. Η σημερινή συγκυρία χαρακτηρίζεται από την επαναδιαπραγμάτευση των παραδοσιακών όρων με βάση τους οποίους τα υποκείμενα κατηγοριοποιούν τον εαυτό τους ως μέλη ενός κοινωνικού συνόλου. Έτσι, έννοιες όπως αυτές του πολίτη, της εθνικότητας, της εθνικής ταυτότητας, επαναπροσδιορίζονται μέσα από μια διπλή και συγχρόνως αντιφατική διαδικασία διεύρυνσης και διάσπασης του περιεχομένου τους (Αβδελά 1997:30). Επομένως, αποκτούν ιδιαίτερο ενδιαφέρον οι στάσεις και οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τον τρόπο με τον οποίο αυτοπροσδιορίζονται μέσα από την αναπτυσσόμενη διαλεκτική που φέρει η σχέση εθνικής-ευρωπαϊκής ταυτότητας, στο πλαίσιο της νεοαποκτηθείσας ιδιότητας του Ευρωπαίου πολίτη.

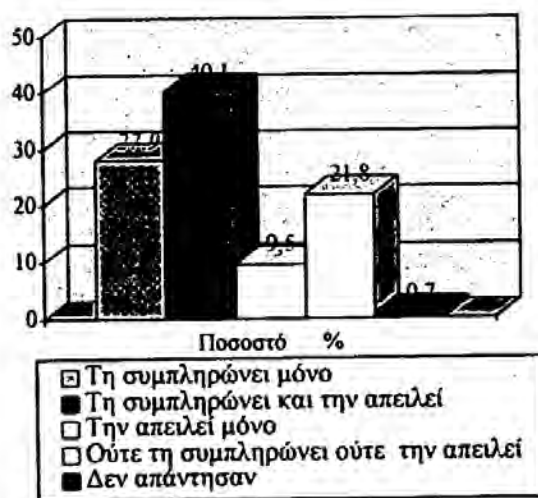
Συγκεκριμένα, όπως προκύπτει από τα ευρήματα της έρευνας η πλειοψηφία των 147 εκπαιδευτικών του δείγματος (ποσοστό 53,1%), σκέφτονται τον εαυτό τους μερικές φορές, όχι μόνον ως Έλληνα, αλλά και ως Ευρωπαίο πολίτη, ενώ

6. Της Κοινωνικής ιστορίας επειδή εκ των πραγμάτων ανήκει στην κοινωνία – θετικά ή αρνητικά αξιολογούμενης- και συγχρόνως επειδή συνιστά υποκειμενική συνείδηση της έννοιας του «ανήκειν» (της ένταξης) κάπου. Της ατομικής ιστορίας επειδή πρόκειται για βιωμένες μοναδικές εμπειρίες και για ατομικές ιδιοσυγκρασίες (Zavalloni 1996: 38-39).

Γράφημα 1: Η αντίληψη του εαυτού ως Έλληνα αλλά και ως Ευρωπαίου πολίτη



Γράφημα 2: Η αντίληψη του εαυτού ως Έλληνα αλλά και ως Ευρωπαίου πολίτη



Έλληνα/ίδα (ΓΡΑΦΗΜΑ 3).

Η ιστορική εξέλιξη των τελευταίων αιώνων καθήλωσε την Ελλάδα σε μια σχέση οικονομικής, αμυντικής, πολιτισμικής και εκπαιδευτικής εξάρτησης από τις περισσότερο «αναπτυγμένες», σ' αυτούς τους τομείς, χώρες της Ευρώπης. Πέρα από τις ιστορικές αιτίες του φαινομένου, ο κυρίαρχος ιδεολογικός λόγος των ευρωπαϊκών χωρών, περί «ανωτερότητας» του δυτικο-ευρωπαϊκού βιομηχανικού προτύπου επιδρά στην ελληνική κοινωνία έμμεσα, κατατάσσοντάς την στην αρνητικά ταξινομημένη «ανατολή» (Φραγκουδάκη 1997:16-17, Αβδελά 1997:56-57, 59). Προφανώς, σύμφωνα με το ιεραρχικό πολιτιστικό ιδεώδες⁷ της βιομη-

ποσοστό 29,3% απάντησε ότι αυτό του συμβαίνει συχνά (ΓΡΑΦΗΜΑ 1).

Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι μέσα στη σύγχρονη πολιτική πραγματικότητα έχει αφομοιωθεί σε σημαντικό βαθμό η έννοια της ταυτότητας του Ευρωπαίου πολίτη. Ωστόσο, η μειοψηφία του 16,3% που συγκεντρώνεται στην αξιολογική κατηγορία «ποτέ» εκφράζει μια απόλυτη άρνηση για μια τουλάχιστον υπερεθνική οικονομική και πολιτειακή διάρθρωση, αντικειμενικά πια δεδομένη. Δεδομένη από την άποψη ότι με την ενεργό και ουσιαστική συμμετοχή της χώρας μας στην Ε.Ε. καθίσταται ο Έλληνας πολίτης ταυτόχρονα και πολίτης της Ευρώπης. Η σχετική πλειοψηφία (ποσοστό 40,1%) θεωρεί ότι η ευρωπαϊκή ταυτότητα συμπληρώνει αλλά και απειλεί την εθνική ταυτότητα. Ποσοστό 27,9% πιστεύει ότι τη συμπληρώνει μόνο, ενώ το 21,8% ότι ούτε τη συμπληρώνει ούτε την απειλεί (ΓΡΑΦΗΜΑ 2). Στη συντριπτική τους πλειοψηφία (72,8%) θεωρούν ότι η ταυτότητά τους και στο εγγύς μέλλον θα είναι πρωταρχικά ελληνική, αλλά όμως και ευρωπαϊκή, ωστόσο ένα σημαντικό ποσοστό (19,7%) βλέπει τον εαυτό του στο κοντινό μέλλον αποκλειστικά ως

7. Περισσότερα για την έννοια του ιεραρχικού πολιτιστικού ιδεώδους και για τη συγκρότησή του σε κάθε εποχή, βλ. σχ. Bauman 1994.

Γράφημα 3: Αντίληψη της εθνικής ταυτότητας στο μέλλον



χανικής και της μεταβιομηχανικής κοινωνίας, τον «*homo economicus*» και «*technicus*» αντίστοιχα (Bauman 1994:35), οι Νεοέλληνες αναζητούν φαντασιακά στην ταυτότητα του Ευρωπαίου πολίτη μια ενσάρκωση αυτού του ιδεώδους: ενός πολίτη που θα είναι οικονομικά και τεχνολογικά (άρα κοινωνικά και πολιτισμικά) «ισχυρός», επομένως «άτρωτος». Συνεπώς, μέσω αυτής της συχνά ασυνείδητης ταύτισης με τον πιο «εξελιγμένο» πολιτισμικά, κοινωνικά και οικονομικά Ευρωπαίο Άλλο⁸, ο Έλληνας εκπαιδευτικός συμπληρώνει την αυτοεικόνα του και

προσεγγίζει το *ιδεώδες του εγώ*⁹ του. Ωστόσο, δεν παύουν ταυτόχρονα να δημιουργούνται και σοβαρές αντιστάσεις για την πιθανότητα ενσωμάτωσης από έναν κυρίαρχο και παντοδύναμο -αν και επιθυμητό- Ευρωπαίο «Άλλο», που ενεργοποιούν ισχυρούς μηχανισμούς άμυνας και προστασίας του εγώ.

Φαίνεται πως η παράμετρος της συμπληρωματικότητας αφορά την οικειοποίηση εκείνων των στοιχείων της ευρωπαϊκής ταυτότητας που δίνουν στο υποκείμενο την αίσθηση μιας φαντασιακής πληρότητας και *παντοδυναμίας*¹⁰. Αντίθετα, η παράμετρος της απειλής εκφράζει την άμυνα απέναντι στο ενδεχόμενο α-

8. Ο Φρόιντ στο *Ψυχολογία των Μαζών και ανάλυση του Εγώ* (1994: κεφ. VII, 57-65) επισημαίνει ότι η σχέση που αναπτύσσει κάθε Υποκείμενο με τον άλλο έχει διττό χαρακτήρα: ο άλλος είναι αντικείμενο της επιθυμίας ή αντικείμενο ταύτισης. Το υποκείμενο αρχικά δεν έχει καμία ταυτότητα αλλά την κατασκευάζει (ασυνείδητα) μέσω της ταύτισης του με τον άλλο/άλλους. Αυτή η διαδικασία είναι ανοιχτή και συγκροτεί τη βάση όλων των ταυτίσεων στην ώριμη ηλικία των ενηλίκων. Στο Λακάν η έννοια του Άλλου (γονεϊκός άλλος) θεωρείται ως ένας τύπος σημαινόντων με τα οποία το Υποκείμενο συναντιέται με την είσοδό του στον κόσμο και συγκροτείται ως τέτοιο μέσα από την απάντηση που θα λάβει στο ερώτημα «τι είμαι για σένα». Στο πλαίσιο των ταυτίσεων λοιπόν, ενώ το Υποκείμενο απευθύνεται στους όμοιους άλλους, φαντασιακά απευθύνεται στο μεγάλο Άλλο, προκειμένου να προσδιορίσει την ταυτότητά του για το τι είναι το ίδιο. Βλ. σχ. Dör, 1994: κεφ. 22, 211-221.

9. Το «ιδεώδες του εγώ» αποτελεί ψυχικό σύστημα της προσωπικότητας, που προκύπτει από τη σύγκλιση του ναρκισσισμού (εξιδανίκευση του εγώ) και των ταυτίσεων με τους γονείς, με τα υποκατάστατά τους και με τα συλλογικά ιδεώδη. Περιλαμβάνει εκτός από το ατομικό μέρος και ένα κοινωνικό. Είναι το κοινό ιδανικό μιας οικογένειας, μιας τάξης, ενός έθνους. Συνιστά το πρότυπο με το οποίο το υποκείμενο προσπαθεί να συμμορφωθεί. Βλ. σχ.: Φρόιντ, 1991: 32-35, 40-42, Dör, 1996: κεφ. 2, 49-72.

10. Η έννοια της παντοδυναμίας νοείται ως η παντοδυναμία των σκέψεων που οδηγεί σε μια υπερτίμηση των ψυχικών διεργασιών απέναντι στα δεδομένα της πραγματικότητας, η οποία ωστόσο αποκτά απεριόριστη επιρροή στη συναισθηματική ζωή των (νευρωτικών) ατόμων και σε καθετί που προέρχεται από αυτήν. Αυτό έχει ως επακόλουθο τα υποκείμενα να προσηλώνονται σε βιώματα που συμβαίνουν μόνο στη φαντασία τους, παρά το ότι τα βιώματα αυτά ανάγονται ή βασίζονται, σε τελική ανάλυση, σε πραγματικά γεγονότα. Βλ. σχ.: Φρόιντ, 1978: 110-114.

κύρωσης του εαυτού ως ξεχωριστής εθνικότητας (Έλληνες) από την κατίσχυση των Ευρωπαίων «Άλλων».

3. Σύνδεση του ευρωπαϊκού πολιτισμού με την κλασική αρχαιότητα.

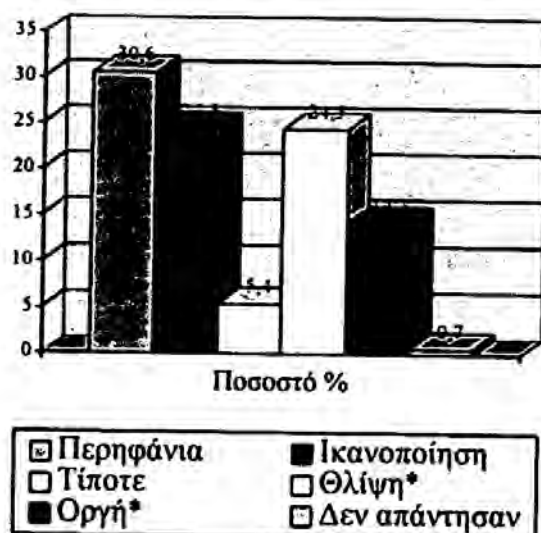
Οι αναπαραστάσεις που συνθέτουν την εθνική κατ' ανάλογο τρόπο και την ευρωπαϊκή ταυτότητα διαμορφώνονται μέσα σε έναν ευρύ χρονικό ορίζοντα. Αναπτύσσονται στη συγκεκριμένη κοινότητα, που είναι εμπειρικά αντιληπτή και ταυτόχρονα *φαντασιακή*¹¹ και αναπαράγονται ως παρελθόν στη συλλογική μνήμη των ανθρώπων (Hobsbawm 1994, Φραγκουδάκη 1997: 14-15). Η διαμόρφωση της συνείδησης ότι ο ευρωπαϊκός πολιτισμός συνιστά μια ενιαία πολιτισμική οντότητα ήταν αναγκαίο να τεκμηριωθεί ιστορικά, προκειμένου να φυσικοποιηθεί το πέρασμα από ένα «κοινό» παρελθόν σε ένα κοινό οικονομικό μέλλον. Έτσι, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Χάμπερμας «...η ευρωπαϊκή παράδοση έχει δημιουργηθεί αναδρομικά, σε μια προσπάθεια να κατασκευαστεί το παρελθόν μιας οντότητας με το όνομα “Ευρώπη” μέσα στον ορίζοντα μιας ιστορικής συνείδησης που κατανοεί τον εαυτό της ως την επικαιρότητα των νεότερων χρόνων» (Χάμπερμας 1993: 20-21). Το ιδεολόγημα μιας ενιαίας ευρωπαϊκής πολιτισμικής οντότητας διευκολύνει την αποδοχή της ευρωπαϊκής ταυτότητας όταν αυτή γίνεται αντιληπτή στο πλαίσιο μιας διευρυμένης ιστορικής συνέχειας, στην οποία ενσωματώνονται φυσικά οι επιμέρους εθνικές ταυτότητες.

Για τους Έλληνες πολίτες, η πολιτισμική κληρονομιά της κλασικής αρχαιότητας συνιστά καθολική αξία και αποτελεί σημαντικό παράγοντα αναγνώρισης και γοήτρου από τη διεθνή κοινότητα. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα το πολιτισμικό παρελθόν να στοιχειοθετεί ένα από τα ισχυρότερα θεμέλια της εθνικής τους ταυτότητας, αλλά και να θεωρείται η βάση του ευρωπαϊκού πολιτισμού. Όπως επισημαίνει η Ε. Αβδελά «η ελληνική αρχαιότητα, ιστορία και πολιτισμός θεωρούνται τα κατεξοχήν “εύσημα” της εθνικής ταυτότητας, εκείνα που μπορούν να ανταγωνιστούν στη διεθνή – βλ. ευρωπαϊκή- αγορά συμβολικών αξιών και άρα η προβολή τους προσδίδει κύρος στον εθνικό “εαυτό”». Το μεγαλειώδες παρελθόν της αρχαιότητας αποτελεί κυρίαρχη αναπαράσταση και «...αναδεικνύεται ως ο ιδεολογικός πυρήνας του πολιτισμικού αυτοπροσδιορισμού» των Ελλήνων εκπαιδευτικών (Αβδελά 1997:63).

Αυτό διαφαίνεται και από τα ευρήματα (ΓΡΑΦΗΜΑ 4), όπου η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος με ποσοστό 55,1% νιώθει περηφάνια και ικανοποίηση για την προέλευση μέρους της ευρωπαϊκής κουλτούρας από την κλασική αρχαιότητα, ενώ ποσοστό 38,8% συναισθάνεται θλίψη και ορ-

11. Για τον όρο φαντασιακή κοινότητα, βλέπε σχετικά: Anderson, B. (1991²) *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London-N.York:Verso

Γράφημα 4: Συναισθήματα για την προέλευση μέρους της ευρωπαϊκής κουλτούρας από την κλασική αρχαιότητα



νωνικού υποκειμένου που στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι ο Έλληνας εκπαιδευτικός.

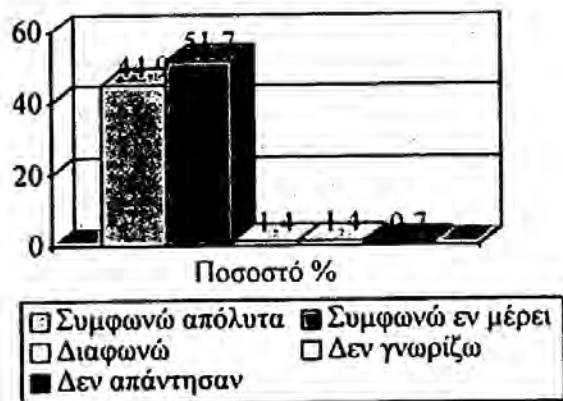
4. Η πολιτισμική σχέση μεταξύ οικονομικά ισχυρότερων και ασθενέστερων χωρών.

Στους κόλπους της Ε.Ε. οι αντιθέσεις ανάμεσα στην πολιτισμική πολυφωνία και τις δυνάμεις ομογενοποίησης της κουλτούρας (Featherstone 1990, Beck & al. 1994, Αβδελά 1997:27,30) αποκαλύπτουν την περιπλοκότητα των αντιδράσεων στη νέα διαμορφούμενη πραγματικότητα. Οπότε εγείρουν μια σειρά ερωτημάτων για τον τρόπο με τον οποίο γίνεται στην πράξη η διαπραγμάτευση μεταξύ του μεμονωμένου και του οικουμενικού, για τον τρόπο με τον οποίο οι πολιτισμικές κοινότητες αντιστέκονται ή προσαρμόζονται (Hall 1992: 437). Ιδιαίτερα έντονα προβάλλει αυτή η αντίφαση στην ελληνική κοινωνία, που λόγω των ιστορικών συνθηκών έχει διαμορφώσει έναν «κλειστό» και «αμυντικό» χαρακτήρα που δυσκολεύει την ευρωπαϊκά προσανατολισμένη πορεία εκσυγχρονισμού της, καθώς η ένταξη στην Ε.Ε. σημαίνει ταυτόχρονα και την «απαρχή μιας διαδικασίας διάβρωσης των αμυντικών της δομών» (Κατσούλης κ.ά. 1988).

Γεννιούνται συνεπώς επιφυλάξεις που αφορούν κυρίως το φόβο ενός πολιτιστικού ιμπεριαλισμού (Βαλλερστέιν 1987, Smith, 1990) ο οποίος θα προωθήσει συστηματικά τον πολιτισμό των ισχυρών κρατών, των γλωσσών και των παραδόσεών τους, σε βάρος πιθανά της ελληνικής κουλτούρας και γλώσσας και επομένως της εθνικής τους ταυτότητας. Παράλληλα, στη σημερινή συγκυρία της ευρωπαϊκής ενοποίησης αποκτά βαρύτητα ο κυρίαρχος ιδεολογικός λόγος των μεγάλων και ισχυρών ευρωπαϊκών χωρών «...ο οποίος παρά τον εκμοντερνισμό και

γή γι' αυτό. Τα θετικά φορτισμένα συναισθήματα περηφάνιας και ικανοποίησης, όπως και τα αντίστοιχα αρνητικά της θλίψης και της οργής εκφράζουν ίσως τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η ισότιμη αναγνώριση και αντιμετώπιση ή η παραγνώριση της πολιτισμικής τους ταυτότητας, στην ενοποιημένη πολιτισμικά Ευρώπη. Γίνεται λοιπόν φανερό, ότι και οι δύο πόλοι συναισθημάτων εκκινούν από το ίδιο ψυχολογικό υπόβαθρο και υπογραμμίζουν αμφότεροι την ανάγκη να αναγνωριστεί και να διαφυλαχτεί η αυτονομία της ταυτότητας του κοι-

Γράφημα 5: Απόψεις για την επιβολή της κουλτούρας των οικονομικά ισχυρότερων χωρών στις ασθενέστερες.



μυντικός χαρακτήρας και οι αντιστάσεις των εκπαιδευτικών εκφράζονται μέσα από τις απόψεις που αυτοί διατυπώνουν. Έτσι, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος (96,6%), συμφωνεί εν μέρει έως απόλυτα, με την άποψη ότι οι οικονομικά ισχυρότερες χώρες επιβάλλουν την κουλτούρα τους στις ασθενέστερες μέσω της εκμάθησης των γλωσσών τους, της αυξημένης παραγωγής και διάδοσης προγραμμάτων των ΜΜΕ, κινηματογραφικών και μουσικών έργων, μόδας κ.ά (Ματθαίου 1994:78) (ΓΡΑΦΗΜΑ 5).

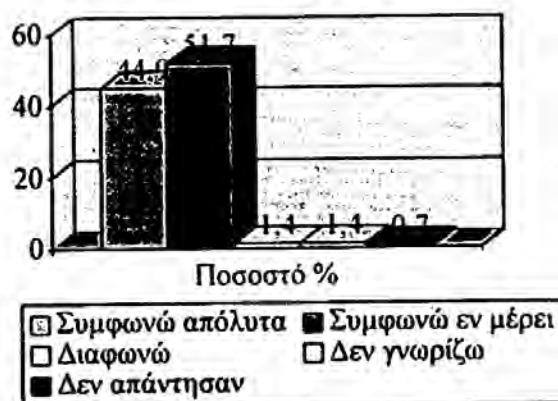
Η άποψη αυτή βρίσκεται σε στενή συνάφεια και με τη θέση που υποστηρίζει η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (66%), ότι η ελληνική γλώσσα απειλείται από την επικράτηση των ισχυρών ευρωπαϊκών γλωσσών (αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά), αν και αρκετοί (28,6%) εκτιμούν ότι δεν απειλείται. (ΓΡΑΦΗΜΑ 6).

Η απειλή αυτή ουσιαστικά υποδηλώνει το φόβο για τις συνέπειες που θα επιφέρει μια πολιτισμική ηγεμονία¹² από τις ισχυρότερες οικονομικά χώρες και κυρίως για τον κίνδυνο που ελλοχεύει για την αλλοίωση και αποδυνάμωση της ελ-

την εκλέπτυνσή του εξακολουθεί έμμεσα... να αξιολογεί τους λαούς και τους πολιτισμούς σε "ανώτερους" και "κατώτερους"» (Φραγκουδάκη 1997:16-17). Στο πλαίσιο αυτό, η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση γίνεται αντιληπτή, από τις διάφορες κοινωνικές ομάδες, ως απειλητική για την εθνοπολιτισμική τους ιδιαιτερότητα και εγείρει μηχανισμούς αντίστασης και άμυνας για τον πιθανό κίνδυνο αλλοίωσης της εθνικής τους ταυτότητας.

Στην υπό συζήτηση έρευνα ο α-

Γράφημα 6: Συναισθήματα για την απειλή της ελληνικής γλώσσας από την επικράτηση στην Ε.Ε. των ισχυρών γλωσσών



12. Η έννοια της πολιτισμικής ηγεμονίας όπως αναλύεται από τον R. Williams (1994:299-304) αντιμετωπίζεται ως μια διαδικασία που συσχετίζεται με τη συνολική κοινωνική διαδικασία και με ένα συγκεκριμένο τρόπο διανομής της εξουσίας και της επιρροής. Ταυτόχρονα, ως διαδικασία είναι δυναμική και περιύλοχη και συνυφαίνεται με τις έννοιες της αντίστασης στην ηγεμονία καθώς και της εναλλακτικής ηγεμονίας.

ληνικής γλώσσας και κουλτούρας. Η ιστορία, η γλώσσα, ο λαϊκός πολιτισμός, ο εδαφικός χώρος, η κουλτούρα και η θρησκεία χρησιμοποιούνται ως συμβολικές ενδείξεις της ιστορικής συνέχειας και επομένως της αυθεντικότητας της εθνικής ταυτότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών (Φραγκουδάκη 1997:15, Αβδελά 1997:57). Η αυξημένη κινητικότητα και η εισροή διαφορετικών πολιτισμικά πληθυσμών στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια τροποποιούν την κυρίαρχη ιδεολογία περί πολιτισμικής ομοιογένειας, που εξαιτίας των ιστορικών συγκυριών διατηρήθηκε ως πρόσφατα (Φραγκουδάκη 1997:105, Δαμανάκης 1998:32,78). Παράλληλα, το γεγονός της παγκόσμιας επικράτησης ορισμένων γλωσσών και η εξαφάνιση μεγάλου αριθμού ιδιωμάτων και μειονοτικών γλωσσών επιφέρει ανάλογες ανησυχίες και για το μέλλον της ελληνικής γλώσσας. Ιδιαίτερα στις χώρες της Ε.Ε., η επικράτηση κυρίως της αγγλικής γλώσσας κάνει πολύ πιθανό στο μέλλον αυτή να λάβει διαστάσεις μονογλωσσίας για τους Ευρωπαίους πολίτες, τουλάχιστον σε ζητήματα αμοιβαίας επικοινωνίας και συναλλαγών (Dafydd 1993:551).

Εύλογα, αναρωπιέται κανείς ποιες θα είναι οι ενδεχόμενες συνέπειες για το μέλλον των εθνικών γλωσσών, ιδιαίτερα εκείνων που μιλιούνται από μια μειοψηφία πολιτών της Ευρώπης, όπως τα ελληνικά. Περισσότερο, όμως, επίφοβες είναι οι προεκτάσεις που θα συνοδέψουν μια τέτοια μονογλωσσική ή και ολιγογλωσσική Ευρωπαϊκή Ένωση για τη διατήρηση και διαφύλαξη της κουλτούρας των αντίστοιχων γλωσσικών κοινωνιών και κοινοτήτων. Γι' αυτό και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί του δείγματος ιεραρχούν ως σπουδαιότερες διαφορές μεταξύ των ανθρώπων (από το 1 ως το 6) τη διαφορά ως προς την πολιτιστική κληρονομιά, τη γλώσσα και την κοινωνική τάξη, που συγκεντρώνουν σε σύνολο για τις τρεις πρώτες αξιολογικές κατηγορίες ποσοστά: 57,9%, 61,9% και 55,7% αντίστοιχα, ενώ τις τρεις τελευταίες επιλογές καταλαμβάνουν η διαφορά πολιτικής ιδεολογίας, η διαφορά θρησκευματος και η φυλετική διαφορά με ποσοστά 72%, 48,9% και 51,6% αντίστοιχα.

Η βαρύτητα που αποδίδουν στη γλωσσική και πολιτισμική τους ταυτότητα, αλλά και στην ταξική τους προέλευση οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, στοιχεία που τα θεωρούν ως τα πλέον σημαντικά, αφού αποτελούν αναγκαία προϋπόθεση διαφοράς τους από τους άλλους, συνδέεται άμεσα με τα προηγούμενα ευρήματα. Η απόδοση ελάχιστης σπουδαιότητας στην πολιτική ιδεολογία, ως διαφορά μεταξύ των ανθρώπων, συμβαδίζει ίσως με τη μεταμοντέρνα αντίληψη για το φαινόμενο της εξασθένησης των κοινωνικών διαφορών και του «τέλους» των ιδεολογιών (Παντίδης 1994:191). Ακόμη, παρά την παρατηρούμενη διεθνώς αναζωπύρωση των φυλετικών διαφορών και την εισροή μεταναστευτικών ομάδων από διαφορετικές φυλές στη χώρα μας στα τελευταία χρόνια, το θρήσκευμα και η φυλετική διαφορά θεωρούνται από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς ως τα πλέον ασήμαντα.

Η αντίληψη της διαφοράς είναι καθοριστικής σημασίας για την ψυχική οικο-

νομία των υποκειμένων. Συμβαίνει παρά την ύπαρξη κοινών χαρακτηριστικών και το υποκείμενο τη βιώνει άμεσα και έντονα. Διαμορφώνεται μέσα στο εκάστοτε εθνικό πλαίσιο και καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτός, ο «ξένος» και «διαφορετικός» γλωσσικά, πολιτισμικά, ταξικά και εθνικά «Άλλος». Ιδιαίτερα για τους Έλληνες η αντίληψη της διαφοράς της πολιτισμικής κληρονομιάς είναι βαρύνουσας σημασίας, καθώς αποτελεί το στοιχείο της εθνικής μοναδικότητάς τους, αλλά και την απόδειξη της ιστορικής αντοχής και διάρκειάς τους.

Επίλογος

Σε διαδικασίες πολιτισμικής ομοιογενοποίησης, (Featherstone 1990, Φραγκουδάκη 1997:30) όπως αυτές που λαμβάνουν χώρα σήμερα στην Ε.Ε., δημιουργείται στα κοινωνικά υποκείμενα και τις ομάδες άγχος για μια πιθανή απώλεια της υποκειμενικότητάς τους. Αυτό προβάλλεται ως άγχος απώλειας της εθνικότητας, η οποία βέβαια γίνεται αντιληπτή ως ένα από τα βασικότερα και σταθερότερα στοιχεία της ταυτότητας. Δηλαδή, αυτό που φαίνεται να απαντάει στην εντεινόμενη διαδικασία ενοποίησης, είναι μια αντίδραση στην απώλεια των διαφορών, της αυτονομίας, της ασφάλειας από την αλλαγή στις αξίες και τους κοινωνικούς προσανατολισμούς.¹³ Από αυτή την οπτική το έθνος χάνει τη συνέχεια και τη σταθερότητά του και γίνεται μια δυναμική και εύκαμπτη σύλληψη με διαδικασίες αλλαγής και εύθραυστες παραδόσεις. Γίνεται μια φαντασιακή κοινωνία, μια κοινωνική κατασκευή ή φαντασίωση χωρίς ξεκάθαρα σημεία αναφοράς. Ωστόσο, όλες αυτές οι κατασκευές επιδρούν σοβαρά στην πραγματικότητα (Sting 1993:437). Συνεπώς, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί διαισθανόμενοι τις συνέπειες μιας τέτοιας μετεξέλιξης της κοινωνικής τους πραγματικότητας:

Θεωρούν ότι η ενίσχυση της ευρωπαϊκής ταυτότητας συμπληρώνει, αλλά και απειλεί την εθνική ταυτότητα. Σκέφτονται τον εαυτό τους όχι μόνο ως Έλληνα, αλλά και ως Ευρωπαίο πολίτη, ωστόσο υπογραμμίζουν ότι βλέπουν και στο μέλλον τον εαυτό τους πρωταρχικά ως Έλληνα. Νιώθουν περηφάνια και ικανοποίηση για την προέλευση μέρους της ευρωπαϊκής κουλτούρας από την κλασική αρχαιότητα, αν και ένα μεγάλο μέρος τους νιώθει θλίψη και οργή γιατί αυτή δεν αναγνωρίζεται πλέον όσο θα έπρεπε. Πιστεύουν ότι οι οικονομικά ισχυρότερες χώρες επιβάλλουν την κουλτούρα τους στις ασθενέστερες και ότι η ελληνική γλώσσα απειλείται από την επικράτηση των ισχυρών γλωσσών, γι αυτό και ιεραρχούν ως σπουδαιότερες μεταξύ των ανθρώπων διαφορές, τη διαφορά πολιτιστικής κληρονομιάς, γλώσσας και κοινωνικής τάξης.

13. Με την επιδίωξη περισσότερο μιας πολιτικής της ολοκλήρωσης, παρά μιας πολιτικής της ποικιλίας και της διαφορετικότητας παρουσιάζονται από μόνες τους μορφές εσωτερικής αποικιακότητας και εσωτερικού ιμπεριαλισμού (Sting, 1993: 437).

Βιβλιογραφία

- Αβδελά Ε. (1997) Χρόνος, ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο. Στο Ά. Φραγκουδάκη - Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Βαλλερστέιν, Ι. (1987) *Ιστορικός Καπιταλισμός*. (μτφρ. Μ.Τσικριά) Αθήνα: Θεμέλιο.
- Bauman, Z. (1994) *Ο πολιτισμός ως πράξη*. (μτφρ. Γ. Σκαρπέλος), Αθήνα: Πατάκης.
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1994) *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P., (1976) Systems of Education and Systems of Thought. In R. Dale, G. Esland, M. Macdonald, (eds.) *Schooling and Capitalism*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Γκότοβος, Α.Ε. (1985) *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Γρόλλιος, Γ. (1999) *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική: Λόγος και Πράξη των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1998) *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δραγώνα, Θ. (1997) Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται: ψυχολογικές στρατηγικές αντιμετώπισης. Στο Α. Φραγκουδάκη - Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Dafydd, L.E.T. (1993) Panel discussion. In C. Wulf, (ed.) *Education in Europe: An Intercultural Task, vol.3*, Triannual Betwork Conference, Budapest, September 15-19.
- Dör, J. (1994) *Εισαγωγή στην ανάγνωση του Λακάν Ι: Το ασυνείδητο δομημένο σαν γλώσσα*. (μτφρ. Ι. Μποτουροπούλου), Αθήνα: Πλέθρον.
- Dör, J. (1996) *Εισαγωγή στην ανάγνωση του Λακάν ΙΙ: Η Δομή του Υποκειμένου*. (μτφρ. Ι. Μποτουροπούλου), Αθήνα: Πλέθρον.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (1996) *Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Διδασκαλία και μάθηση - προς την κοινωνία της γνώσης*. Εκδόσεις των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Featherstone, M. (ed), (1990) *Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity*. London: Sage.
- Friedman, J., (1994) *Cultural Identity and Global Process*. London: Sage.
- Gellner, E. (1992) *Έθνη και εθνικισμός*. (μτφρ. Δ. Λαφαζάνης), Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Hall, S. (1992) The Question of Cultural Identity. In Hall, S. Held, D. McGrew, T. (eds.) *Modernity and its Features*. Cambridge.
- Hobsbawn, E.J. (1994) *Έθνη και Εθνικισμός από το 1780 μέχρι σήμερα. Πρόγραμμα, μύθος, πραγματικότητα*. (μτφρ. Χ. Νάντρις), Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου-Μ. Καρδαμίτσα.
- Hutchinson, J.- Smith, A.D. (eds), (1994) *Nationalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Κατσούλης, Η., Γιαννίτσας, Τ. & Καζάκος, Τ. (1988) *Η Ελλάδα προς το 2000*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000) *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή*. Αθήνα: Gutenberg.

- Ματθαίου, Δ. (1994) Εθνικές πολιτικές και Ευρωπαϊκό πλαίσιο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Συγκριτική θεώρηση. *Σύγχρονο Σχολείο*, τ.20, σ.σ. 76-80.
- Παντίδης, Σ., (1994) *Ευρωπαϊκή διάσταση στη Μέση Εκπαίδευση. Η παροχή γνώσεων και η διαμόρφωση θετικών στάσεων για την Ενωμένη Ευρώπη μέσω της διδασκαλίας Λογοτεχνικών Κειμένων*. Διδακτορική διατριβή, Παν/μιο Αθηνών, Αθήνα.
- Πλειός, Γ. (1996) Η κρίση της εκπαίδευσης στον ώριμο καπιταλισμό. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, τ. Ε, τ. 19, σ.σ. 143-185.
- Sting, S., (1993) Education between Interculturalism and National Orientation. In C. Wulf, (ed.) *Education in Europe: An Intercultural Task*, vol.3, Triannual Network Conference, Budapest, September 15-19.
- Smith, A.D. (1990) Towards a global culture. In M. Featherstone, (ed) *Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity*. London: Sage.
- Τσαούσης, Δ.Γ. (1983) *Ελληνισμός και Ελληνικότητα*. Αθήνα: Εστία.
- Tajfel, H. (ed), (1978) *Differentiation between Social Groups: Studies on Social Psychology of Intergroup Relations*. London: Academic Press.
- Φραγκουδάκη, Α. – Δραγώνα, Θ. (επιμ), (1997) *Τί είναι η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Φρόιντ, Σ. (1978) *Τοτέμ και ταμπού*. (μτφρ. Χ. Αντωνίου) Αθήνα: Επίκουρος.
- Φρόιντ, Σ. (1991) *Ναρκισσισμός, Μαζοχισμός, Φετιχισμός*. (μτφρ. Α. Αναγνώστου) Αθήνα: Επίκουρος.
- Φρόιντ, Σ. (1994²) *Ψυχολογία των Μαζών και ανάλυση του Εγώ*. (μτφρ. Κ. Τρικεριώτη), Αθήνα: Επίκουρος.
- Χάμπερμας, Γ. (1993) *Ο φιλοσοφικός λόγος της νεωτερικότητας*. (μτφρ. Α. Αναγνώστου), Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Zavalloni, M. – Louis-Guerin, C. (1996) *Κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση. Εισαγωγή στην εγώ-οικολογία*. (επιμ., μτφρ, εισαγ. Α.Β. Ρήγα), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Williams, R. (1994) *Κουλτούρα και Ιστορία*. (μτφρ. Αποστολίδου, Β.), Αθήνα: Γνώση.

**Αξιολόγηση των προτάσεων των εκπαιδευτικών της
προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας
εκπαίδευσης για τη διαμόρφωση σωστής
περιβαλλοντικής συμπεριφοράς και τη δημιουργία και
καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης**

Δρ. Θεόδωρος Γούπος
δάσκαλος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

1. Εισαγωγή

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) γεννήθηκε από την ανάγκη:

- I. να αντιμετωπιστούν μακροπρόθεσμα και αποτελεσματικά τα οξυμένα περιβαλλοντικά προβλήματα, με αλλαγή της κοινωνικής στάσης και συμπεριφοράς και την υιοθέτηση ενός νέου περιβαλλοντικού ήθους και
- II. να μεταβληθεί και να μετεξελιχθεί η κατεύθυνση του σημερινού σχολείου σε μια κατεύθυνση ενεργητικότερης και ρεαλιστικής παρέμβασης στην κοινωνία με αλλαγή των πρακτικών και των προσανατολισμών του, δηλαδή το άνοιγμα να ανοίξει το Σχολείο στη ζωή και την κοινωνία.

Μέσα από τις διαδικασίες της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης επιτυγχάνεται:

- α. Η σύνδεση του σχολείου με τον έξω κόσμο, δηλαδή το άνοιγμα του σχολείου στη ζωή και την κοινωνία και η ισχυροποίηση της αλληλεπίδρασης σχολείου και κοινότητας.
- β. Η καλλιέργεια της διεπιστημονικής προσέγγισης των θεμάτων και της ομαδικής διδασκαλίας.
- γ. Η ανάπτυξη συλλογικών δραστηριοτήτων και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών.
- δ. Η ανάπτυξη της φαντασίας.
- ε. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων πέρα από τις διανοητικές, που είναι παραγνωρισμένες και υποτιμημένες.
- στ. Η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης των μαθητών μέσα από τη λύση προβλημάτων έξω από το οικογενειακό περιβάλλον.
- ζ. Η ενίσχυση της άμεσης γνώσης σε βάρος της διαμεσολαβητικής.
- η. Η εμπέδωση της ολιστικής άποψης για τον κόσμο, έτσι ώστε να κατανοείται η πολυπλοκότητα και η αλληλοσύνδεση των πραγμάτων (Γεωργόπουλος

και Τσαλίκη, 1993).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με τη σύγχρονη εκδοχή της εμφανίζεται στα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας μας το 1980 ως αντίκτυπος ενός διεθνούς προβληματισμού. Το 1990 με το νόμο 1982 γίνεται η επίσημη θεσμοθέτηση της Π.Ε. μέσα στα αναλυτικά προγράμματα.

Σήμερα μετά από 21 ολόκληρα χρόνια η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση παραμένει για τη μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των μαθητών μια περιθωριακή δραστηριότητα παρόλο που είναι αναγνωρίσιμη από το σύνολο σχεδόν της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση υπάρχουν σημαντικές δυσκολίες για την εξέλιξη του θεσμού της Π.Ε. αφού δεν φαίνονται κάποιες διαρθρωτικές μεταβολές στο σύστημα της (Αθανασάκης 1999).

Αντίθετα στο Δημοτικό σχολείο η Π.Ε. ακολούθησε μια έντονα ανοδική πορεία κατά τα πρώτα τρία χρόνια της επίσημης εφαρμογής του θεσμού και φαίνεται να σταθεροποιείται σε ένα αρκετά υψηλό επίπεδο σε ό,τι αφορά τον αριθμό των προγραμμάτων Π.Ε. που γίνονται κάθε χρόνο στα σχολεία.

Στο Δημοτικό Σχολείο το πρόγραμμα είναι ολιστικό και υπάρχει κάποια σχετική γνωστική αλληλεξάρτηση των γνωστικών αντικειμένων που περιέχει, έτσι που διευκολύνουν τις επιδιώξεις και τις μεθοδεύσεις των προγραμμάτων Π.Ε.

Το Ελληνικό σχολείο ως σύστημα όμως είναι δυσπροσάρμοστο, αφού:

- Οι δομές διδασκαλίας και μάθησης παραμένουν κατευθυνόμενες, παρά τις όποιες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής ή κάποιες πρωτοβουλιακές δραστηριότητες εκπαιδευτικών.
- Ενδιαφέρεται κυρίως για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης μπαίνοντας σε μια διαδικασία «κυνηγίου» της ύλης. Η βαθμοθηρία, ο ανταγωνισμός υπερεισχύουν, ενώ ταυτοχρόνως παρεμποδίζεται η φαντασία, η δημιουργικότητα και η χαρά της γνώσης.

Τα βασικά στοιχεία της Φιλοσοφίας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, δηλαδή η ενεργητική επίλυση προβλημάτων και ο κοινωνικός της χαρακτήρας δίνουν την ευκαιρία και στο σημερινό σχολείο αλλά και στον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιήσει τον Π.Ε. ως μοχλό μεταρρύθμισης των παιδαγωγικών διαδικασιών.

Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών και των μαθητών με προγράμματα Π.Ε. δείχνουν πως η Π.Ε. μπορεί να βγάλει το εκπαιδευτικό σύστημα από τα αδιέξοδα του και να λειτουργήσει ως μοχλός για τον αναπροσανατολισμό του σχολείου προς την κατεύθυνση ενός «ανοιχτού σχολείου». Ενός σχολείου όπου η αναζήτηση και η παραγωγή της γνώσης δεν είναι απλή ανακατασκευή υπάρχουσας γνώσης αλλά μια διαδικασία αναζήτησης καινούργιας γνώσης, κυρίως από τους μαθητές. Ενός σχολείου όπου ο εκπαιδευτικός θα είναι καθοδηγητής, εμπνευστής, συντονιστής, φίλος και συνεργάτης του μαθητή που όχι μόνο θα εφοδιάζει με γνώσεις αλλά και θα προωθεί ένα σύστημα ικανοτήτων, δεξιοτήτων, στάσεων, συμπεριφορών και πρωτοβουλιών που ενισχύουν τη συνολική, ολόπλευρη και σύμμετρη ανά-

πτυξη του μαθητή.

Η υπεύθυνη περιβαλλοντική δραστηριότητα και συμμετοχή είναι ο τελικός σκοπός της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, μιας εκπαίδευσης που βοηθά τα άτομα και την κοινωνία να ενημερωθούν για το περιβάλλον τους και να αποκτήσουν τις γνώσεις, τις αξίες, τις δεξιότητες, την πείρα και τη θέληση που θα τους βοηθήσουν να ενεργοποιηθούν ατομικά και συλλογικά για την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Πρωταρχική σημασία για την ενσωμάτωση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα της Τυπικής Εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και για την υλοποίηση των προγραμμάτων που έχουν στόχο τη δημιουργία πολιτών με περιβαλλοντική παιδεία και συνείδηση έχουν οι εκπαιδευτικοί.

Σύμφωνα με την Παπασιδέρη (1991) τα καλύτερα σχολικά προγράμματα και τα καλύτερα εκπαιδευτικά μέσα, δεν μπορούν να έχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα, που οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων δεν έχουν κατανοήσει τους στόχους της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και δεν είναι ικανοί να κατευθύνουν σωστά τις διαδικασίες που αποτελούν μια τέτοια εκπαίδευση, δηλαδή αν δεν κατέχουν τις απαραίτητες γνώσεις και τεχνικές, δεν διακατέχονται από την επιθυμία να ενεργοποιηθούν περιβαλλοντικά και δεν έχουν αναπτύξει ένα σύστημα αξιών που να στοχεύει στη δημιουργία ποιότητας ζωής μέσα από την ποιότητα του περιβάλλοντος.

Επομένως ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ουσιαστικός για την υλοποίηση των στόχων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Γι' αυτό και η διαμόρφωση υπεύθυνης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς και περιβαλλοντικής συνείδησης μέσα από την κατάρτισή τους και τη μετεκπαίδευσή τους είναι επείγουσα ανάγκη για την εκπαιδευτική πράξη.

Στόχοι αυτής της έρευνας είναι:

- α. Να αξιολογήσει και να αναλύσει τις προτάσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμβάλλουν στη διαμόρφωση σωστής περιβαλλοντικής συμπεριφοράς και στη δημιουργία και καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης.
- β. Να προσδιορίσει την επίδραση των κοινωνικοδημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών πάνω στις προτάσεις που συμβάλλουν στη δημιουργία και καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

Περιοχή της έρευνας μας αποτέλεσε ολόκληρη η επικράτεια της χώρας μας. Ο πληθυσμός της ερευνάς μας είναι οι νηπιαγωγοί, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι καθηγητές που υπηρετούν στα γυμνάσια και τα λύκεια, ο αριθμός των οποίων, σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, ήταν 109.499. Από αυτούς οι 8.782 είναι νηπιαγωγοί (8,02%), οι 48.637 εκ-

παιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (44,42%) και οι 52.080 (47,156%) καθηγητές που υπηρετούν σε γυμνάσια και λύκεια της χώρας.

Ως μέθοδο δειγματοληψίας εφαρμόσαμε τη στρωματωμένη τυχαία δειγματοληψία, η οποία δίνεται από τον τύπο:

$$n = \frac{N t^2 \sum_{h=1}^L N_h p_h (1-p_h)}{N^2 e^2 + t^2 \sum_{h=1}^L N_h p_h (1-p_h)}$$

όπου:

N = συνολικός αριθμός δειγματοληπτικών μονάδων όλων των στρωμάτων

N_h = συνολικός αριθμός δειγματοληπτικών μονάδων στο στρώμα h

P_h = εκτίμηση αναλογίας στο στρώμα h

t = η τιμή της κατανομής Student για πιθανότητα (1-α) = 99% και η-1 βαθμούς ελευθερίας,

e = η μέγιστη παραδεκτή διαφορά μεταξύ του δειγματοληπτικού μέσου και του άγνωστου μέσου του πληθυσμού. Δεχόμαστε ότι στην περίπτωση των αναλογιών είναι 0,038 δηλαδή 3,8%.

Για να υπολογίσουμε το ολικό μέγεθος του δείγματος εφαρμόσαμε τον τύπο:

$$n = \frac{N t^2 \sum_{h=1}^L N_h P_h (1-P_h)}{N^2 e^2 + t^2 \sum_{h=1}^L N_h P_h (1-P_h)}$$

και βρήκαμε:

$$\frac{109,499 \times 2,6217^2 \times 25427,64}{109,499^2 \times 0,038^2 + 6,8733 \times 25427,64} = 1094$$

Για τη διανομή του μεγέθους αυτού στα διάφορα στρώματα επιλέξαμε και εφαρμόσαμε την αναλογική διανομή (Μάτης, 1988). Έτσι, το συνολικό μέγεθος του δείγματος κατανέμεται στα διάφορα στρώματα διαιρώντας το δια του αριθμού των στρωμάτων.

$$n_k = \frac{N_k}{N} \cdot n$$

$$\text{Έτσι, } n^1 = \frac{8.782}{109.499} \times 1094 = 87, \quad n^2 = \frac{148.637}{109.499} \times 1094 = 486$$

$$n^3 = \frac{57.080}{109.499} \times 1094 = 521$$

Έτσι, το δείγμα μας κατανέμεται ανά στρώμα σε 87 νηπιαγωγούς, 486 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 521 καθηγητές που υπηρετούν σε γυμνάσια και λύκεια.

Από τα 1095 ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν ταχυδρομικώς, λάβαμε συμπληρωμένα τα 711 ερωτηματολόγια (64,99%) που θεωρείται ικανοποιητικός αριθμός. Ειδικότερα, συμπληρώθηκαν από νηπιαγωγούς 45 ερωτηματολόγια (51,7%) από εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης 334 (68,7%) και από καθηγητές που υπηρετούν σε γυμνάσια και λύκεια 332 (63,7%).

Για τη μελέτη των προτάσεων των εκπαιδευτικών, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση σωστής περιβαλλοντικής συμπεριφοράς και ενός νέου περιβαλλοντικού ήθους δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο, στο οποίο παρατίθενται δώδεκα (12) προτάσεις και υπάρχει χώρος και για την καταγραφή και άλλων προτάσεων. Η κλίμακα των απαντήσεων είναι πενταβάθμια και σε όλες τις περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός καλείται να επιλέξει μία των απαντήσεων: Καθόλου σημαντική, ελάχιστα σημαντική, σημαντική, αρκετά σημαντική, πολύ σημαντική.

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας, παρατίθεται στο παράρτημα.

Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές:

α. της παραγοντικής ανάλυσης (*factor analysis*)

β. της ανάλυσης μεταβλητότητας (*Analysis of variance, ANOVA*).

A. Η παραγοντική Ανάλυση (*factor analysis*)

Η Παραγοντική Ανάλυση είναι μια τεχνική ανάλυσης πολυδιάστατων δεδομένων. Με τον όρο πολυδιάστατα εννοούμε δεδομένα που προέρχονται από μετρήσεις σε περισσότερες από μία τυχαίες μεταβλητές, $X_1, X_2, \dots, X_n$. Οι μεταβλητές αυτές συνήθως αφορούν απαντήσεις πάνω σε συναφή ερωτήματα, τα οποία χρησιμοποιούνται για να προσδιορίσουν καλύτερα μια συμπεριφορά. Σε πολλές περιπτώσεις, όπως και στην περίπτωση της συγκεκριμένης μελέτης, είναι προτιμότερες οι πολλές συναφείς ερωτήσεις από τη μία άμεση και γενικότερη.

Στόχος της παραγοντικής ανάλυσης είναι να περιγράψει τις σχέσεις συνδιακύμανσης μεταξύ πολλών μεταβλητών μέσω λίγων καθοριστικών, αλλά μη παρατηρούμενων τυχαίων ποσοτήτων που ονομάζονται παράγοντες (*factors*). Στη βάση του το μοντέλο για τη δημιουργία των παραγόντων βασίζεται στην επιχειρηματολογία ότι:

- οι μεταβλητές που περιγράφουν ένα πρόβλημα μπορούν να ομαδοποιηθούν σε σχέση με τις συσχετίσεις τους, δηλαδή όλες οι μεταβλητές (ερωτήσεις) σε μια συγκεκριμένη ομάδα έχουν εξαιρετικά υψηλή συσχέτιση μεταξύ τους, αλλά έχουν σχετικά μικρές συσχετίσεις με τις μεταβλητές διαφορετικών ομάδων. Μπορεί κανείς να θεωρήσει ότι κάθε ομάδα μεταβλητών αντιπροσωπεύει ένα συγκεκριμένο δημιουργήμα ή ένα παράγοντα που είναι υπεύ-

θνος για τις συγκεκριμένες ερωτήσεις από τις οποίες δημιουργήθηκε (αναφορά στην πηγή).

Η παραγοντική ανάλυση χρησιμοποιείται κυρίως για να:

- μελετήσει τη συσχέτιση μεταξύ μεγάλου αριθμού συγγενικών ποσοτικών μεταβλητών, τις οποίες και ομαδοποιεί σε παράγοντες,
- ερμηνεύσει κάθε παράγοντα με βάση το τι εκφράζει κάθε μεταβλητή,
- συνοψίσει πολλούς παράγοντες.

Την ερμηνεία των παραγόντων μπορούμε πολύ εύκολα να την παρατηρήσουμε από τα διαγράμματα των Μέσων όρων (Bar Chart) και από το Box Plot.

Στα ραβδογράμματα των μέσων όρων παρατηρούμε τη σημασία που δίνουν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί σε κάθε έναν από τους ομαδοποιημένους παράγοντες.

Στο Box plot παρατηρούμε τη διάμεσο των παραγόντων και το μέγεθος της διασποράς τους γύρω από τη διάμεσο. Στο διάγραμμα δηλαδή αυτό βλέπουμε παρاسτατικότερα- μέσα σε ποια «όρια» κυμαίνονται οι τιμές του κάθε παράγοντα.

B. Η ανάλυση μεταβλητότητας (Analysis of variance, ANOVA)

Η ανάλυση της μεταβλητότητας επιτρέπει τη σύγκριση των μέσων τιμών τριών ή περισσότερων ομάδων. Για την εφαρμογή της ANOVA θα πρέπει οι μεταβλητότητες (δηλαδή οι σταθερές αποκλίσεις) των ομάδων που συγκρίνονται να είναι κατά προσέγγιση ίσες μεταξύ τους. Αντίθετα δεν είναι απαραίτητη η ισότητα του αριθμού των παρατηρήσεων των ομάδων που συγκρίνονται (δηλαδή είναι δυνατόν $n_1 \neq n_2 \neq n_1 \dots \neq n_k$). Αν έχουμε πηλίκο μεταβλητότητας f με $(k-1)$ & $(n-k)$ βαθμούς ελευθερίας και για επίπεδο σημαντικότητας $p < 0,05$, τότε μπορεί να λεχθεί ότι οι συγκρινόμενες μέσες τιμές διαφέρουν μεταξύ τους με βαθμό στατιστικά σημαντικό.

3. Προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη διαμόρφωση σωστής περιβαλλοντικής συμπεριφοράς και κατ' επέκταση στη δημιουργία περιβαλλοντικής συνείδησης

Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση σωστής περιβαλλοντικής συμπεριφοράς και κατ' επέκταση στη δημιουργία περιβαλλοντικής συνείδησης, αξιολογούνται με την ερώτηση 1 του ερωτηματολογίου.

Σύμφωνα με τους πίνακες Ια έως Ιλ (Παράρτημα) προκύπτουν τα εξής:

- α. 266 εκπαιδευτικοί (37,4%), θεωρούν την υποχρεωτική εισαγωγή προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην προσχολική και στην υποχρεωτική εκπαίδευση ως πολύ σημαντική πρόταση, 227 εκπαιδευτικοί (31,9%), ως αρκετά σημαντική πρόταση, 184 εκπαιδευτικοί (25,9%), ως σημαντική, 19 εκπαιδευτικοί (2,7%), ως ελάχιστα σημαντική ενώ 11 εκπαιδευτικοί (1,5%) θεωρούν την υποχρεωτική εισαγωγή προγραμμάτων Π.Ε. ως καθόλου σημαντική πρόταση.

- β. 271 εκπαιδευτικοί (38,1%), θεωρούν την υποχρεωτική εισαγωγή προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο γυμνάσιο ως πολύ σημαντική πρόταση, 241 εκπαιδευτικοί (33,9%), ως αρκετά σημαντική πρόταση, 150 εκπαιδευτικοί (21,1%), ως σημαντική πρόταση, 24 εκπαιδευτικοί (3,4%), ως ελάχιστα σημαντική ενώ 13 εκπαιδευτικοί (1,8%) ως καθόλου σημαντική πρόταση.
- γ. 331 εκπαιδευτικοί (46,5%), θεωρούν τη διάχυση των βασικών στόχων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα αναλυτικά προγράμματα των διδασκόμενων μαθημάτων ως πολύ σημαντική πρόταση, 206 εκπαιδευτικοί (29,0%), ως αρκετά σημαντική πρόταση, 118 εκπαιδευτικοί (16,6%), ως σημαντική πρόταση, 31 εκπαιδευτικοί (4,4%), ως ελάχιστα σημαντική ενώ 6 εκπαιδευτικοί (0,8%) ως καθόλου σημαντική πρόταση.
- δ. 277 εκπαιδευτικοί (39,0%), θεωρούν τη δημιουργία «εστιών» περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε όλα τα μαθήματα ως πολύ σημαντική πρόταση, 220 εκπαιδευτικοί (30,9%), ως αρκετά σημαντική, 142 εκπαιδευτικοί (20,0%), ως σημαντική πρόταση, 45 εκπαιδευτικοί (6,3%), ως ελάχιστα σημαντική ενώ 5 εκπαιδευτικοί (0,7%) ως καθόλου σημαντική πρόταση.
- ε. 186 εκπαιδευτικοί (26,2%), θεωρούν τη διοργάνωση διαλέξεων για τους μαθητές με συγκεκριμένα θέματα για το περιβάλλον, ως πολύ σημαντική πρόταση, 190 εκπαιδευτικοί (26,7%), ως αρκετά σημαντική πρόταση, 266 εκπαιδευτικοί (37,4%), ως σημαντική πρόταση, 47 εκπαιδευτικοί (6,6%), ως ελάχιστα σημαντική ενώ 8 εκπαιδευτικοί (1,1%) ως καθόλου σημαντική πρόταση.
- στ. 286 εκπαιδευτικοί (40,2%), θεωρούν τη συμμετοχή των μαθητικών κοινοτήτων σε προγράμματα προστασίας του περιβάλλοντος (καθαρισμός χώρων, ευπρεπισμός σχολείων, δέντροφυτεύσεις κλπ.) ως πολύ σημαντική πρόταση, 172 εκπαιδευτικοί (24,2%), ως αρκετά σημαντική πρόταση, 216 εκπαιδευτικοί (30,4%), ως σημαντική πρόταση, 26 εκπαιδευτικοί (3,6%), ως ελάχιστα σημαντική, ενώ 4 εκπαιδευτικοί (0,6%) ως καθόλου σημαντική πρόταση.
- ζ. 246 εκπαιδευτικοί (34,6%), θεωρούν την εισαγωγή «ξεχωριστού» μαθήματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό σχολείο που από μόνο του θα αποτελεί διεπιστημονικό τομέα, ως πολύ σημαντική πρόταση, 215 εκπαιδευτικοί (30,2%), ως αρκετά σημαντική, 128 εκπαιδευτικοί (18,0%), ως σημαντική, 49 εκπαιδευτικοί (6,9%), ως ελάχιστα σημαντική, ενώ 60 εκπαιδευτικοί (8,5%), ως καθόλου σημαντική πρόταση.
- η. 291 εκπαιδευτικοί (40,9%), θεωρούν την περιβαλλοντική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως πολύ σημαντική πρόταση, 276 εκπαιδευτικοί (38,8%), ως αρκετά σημαντική, 124 εκπαιδευτικοί (17,4%), ως σημαντική πρόταση,

- 9 εκπαιδευτικοί, (1,3%), ως καθόλου σημαντική, ενώ 3 μόνον εκπαιδευτικοί (0,5%), θεωρούν την περιβαλλοντική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως καθόλου σημαντική πρόταση.
- θ. 297 εκπαιδευτικοί (41,8%), θεωρούν την παραγωγή και διάθεση παιδαγωγικού υλικού στήριξης των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα σχολεία (φάκελοι, φυλλάδια, διαφάνειες, κασέτες, βιβλιογραφία κλπ.) ως πολύ σημαντική πρόταση, 236 εκπαιδευτικοί (33,2%), ως αρκετά σημαντική, 147 εκπαιδευτικοί, (20,7%), ως σημαντική πρόταση, 20 εκπαιδευτικοί (2,8%), ως ελάχιστα σημαντική ενώ 3 μόνο εκπαιδευτικοί (0,4%), ως καθόλου σημαντική πρόταση.
- ι. 207 εκπαιδευτικοί (29,1%), θεωρούν την προώθηση θεματικών ενοτήτων σχετικών με την περιβαλλοντική εκπαίδευση στα αναλυτικά προγράμματα όλων των μαθημάτων ως πολύ σημαντική πρόταση, 260 εκπαιδευτικοί (36,6%), ως αρκετά σημαντική πρόταση, 189 εκπαιδευτικοί (26,6%), ως σημαντική πρόταση, 39 εκπαιδευτικοί (5,5 %), ως ελάχιστα σημαντική ενώ 1 μόνο εκπαιδευτικός (0,1%) θεωρεί την προώθηση θεματικών ενοτήτων ως καθόλου σημαντική πρόταση.
- κ. 271 εκπαιδευτικοί (38,1%), θεωρούν τη δημιουργία Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.) σε όλη τη χώρα ως πολύ σημαντική πρόταση, 251 εκπαιδευτικοί, (35,3%), ως αρκετά σημαντική πρόταση, 163 εκπαιδευτικοί (22,9%), ως σημαντική πρόταση, 14 εκπαιδευτικοί (2,0%), ως ελάχιστα σημαντική, ενώ 3 εκπαιδευτικοί (0,4%), ως καθόλου σημαντική πρόταση.
- λ. 242 εκπαιδευτικοί (34,0%), θεωρούν την εισαγωγή αυτόνομου μαθήματος οικολογίας στο Δημοτικό σχολείο και στο Γυμνάσιο ως πολύ σημαντική πρόταση, 185 εκπαιδευτικοί (26,0%), ως αρκετά σημαντική πρόταση, 193 εκπαιδευτικοί (27,1%), ως σημαντική πρόταση, 70 εκπαιδευτικοί (9,9%), ως ελάχιστα σημαντική, ενώ 12 εκπαιδευτικοί (1,7%), θεωρούν την εισαγωγή αυτόνομου μαθήματος οικολογίας στο δημοτικό και στο γυμνάσιο ως καθόλου σημαντική πρόταση.

Συνοψίζοντας τα ευρήματα διαπιστώνουμε ότι οι σημαντικότερες προτάσεις, οι οποίες μπορούν να συμβάλουν στη διαμόρφωση σωστής περιβαλλοντικής συμπεριφοράς και κατ' επέκταση στη δημιουργία περιβαλλοντικής συνείδησης είναι η διάχυση των βασικών στόχων της περιβαλλοντικής αγωγής στα αναλυτικά προγράμματα των διδασκομένων μαθημάτων, η παραγωγή και διάθεση παιδαγωγικού υλικού στήριξης των προγραμμάτων Π.Ε. στα σχολεία, η περιβαλλοντική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η συμμετοχή των μαθητικών κοινοτήτων σε προγράμματα προστασίας του περιβάλλοντος, η δημιουργία «εσθίων» Π.Ε. σε όλα τα μαθήματα (πέμπτη θέση), καθώς και η δημιουργία Κέντρων Π.Ε. σε όλη τη χώρα.

Από την ομαδοποίηση του ανοικτού υπο-ερωτήματος σχετικά με άλλες προτάσεις, οι οποίες μπορούν να συμβάλουν στην διαμόρφωση σωστής περιβαλλοντικής συμπεριφοράς και κατ' επέκταση στη δημιουργία περιβαλλοντικής συνείδησης προκύπτει ότι:

- 14 εκπαιδευτικοί (2,0%), προτείνουν και άλλες ενέργειες, όπως ενεργοποίηση και εμπλοκή του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων στα προγράμματα Π.Ε., τη δημιουργία μαθητικής εφημερίδας με περιβαλλοντικά θέματα.

Σύμφωνα με την τεχνική της ανάλυσης παραγόντων που εφαρμόστηκε στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αναφέρεται στις προτάσεις οι οποίες μπορούν να συμβάλουν στη διαμόρφωση σωστής περιβαλλοντικής συμπεριφοράς, δημιουργήθηκαν τρεις (3) ομαδοποιημένοι παράγοντες, στον καθένα από τους οποίους συμμετέχουν σταθμισμένες οι αρχικές ερωτήσεις, όπως παρουσιάζονται στον πίνακα.

Πίν.: Προτάσεις των εκπαιδευτικών οι οποίες συμβάλλουν στη δημιουργία περιβαλλοντικής συνείδησης

	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ		
	1-3	2-3	3-3
Δημιουργία Κέντρων Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε όλη τη χώρα	,790		
Συμμετοχή μαθητικών κοινοτήτων σε προγράμματα προστασίας περιβάλλοντος	,755		
Διοργάνωση διαλέξεων για τους μαθητές	,678		
Παραγωγή και διάθεση Παιδαγωγικού υλικού στήριξης στα σχολεία	,659		
Περιβαλλοντική επιμόρφωση των εκπαιδευτών	,647		
Υποχρεωτική εισαγωγή προγραμμάτων Π.Ε. στο γυμνάσιο		,877	
Υποχρεωτική εισαγωγή προγραμμάτων Π.Ε. στην προσχολική & στην υποχρεωτική εκπαίδευση		,865	
Εισαγωγή οικολογίας σε Δημοτικό & Γυμνάσιο		,616	
Εισαγωγή "ξεχωριστού" μαθήματος στο δημοτικό		,598	
Διάχυση των βασικών στόχων της περιβαλλοντικής αγωγής στα αναλυτικά προγράμματα των μαθημάτων			,836
Δημιουργία "εοσιών" Π.Ε. σε όλα τα μαθήματα			,810
Πρωώθηση σχετικών θεματικών εννοιών Π.Ε. στα προγράμματα όλων των μαθημάτων			,739

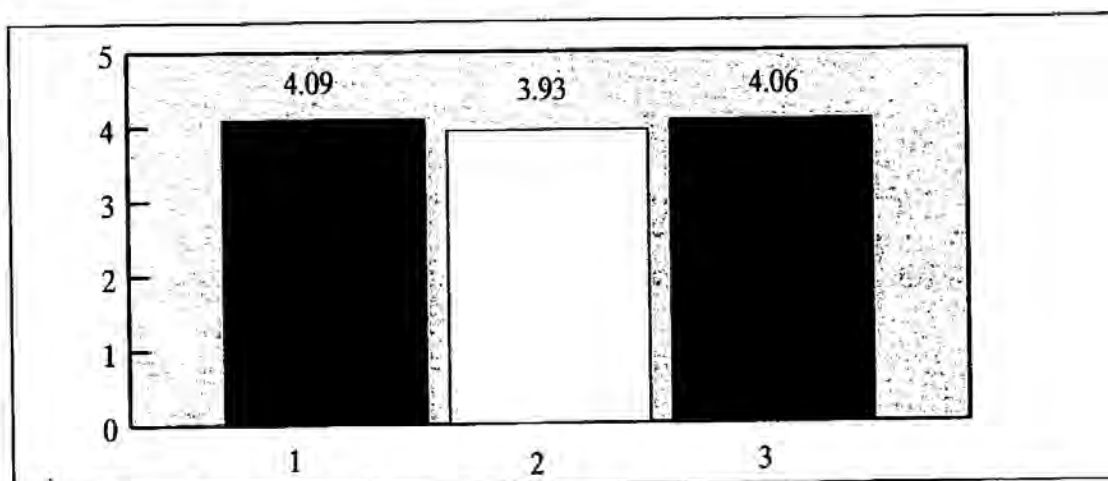
- Ο παράγοντας 1-3 επικεντρώνεται γύρω από τη «δημιουργία κέντρων Π.Ε. και άλλων υποστηρικτικών δραστηριοτήτων για το περιβάλλον».

- Ο παράγοντας 2-3 αναφέρεται στην «εισαγωγή υποχρεωτικού μαθήματος για το περιβάλλον» σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, και
- Ο παράγοντας 3-3 αναφέρεται στην «Παρουσίαση του θέματος 'περιβάλλον' στα πλαίσια όλων των μαθημάτων».

Γραφήματα: Ομαδοποιημένες προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία περιβαλλοντικής συνείδησης

Στα γραφήματα που ακολουθούν παρατηρούμε ότι όλοι οι ομαδοποιημένοι παράγοντες θεωρούνται από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς πάρα πολύ σημαντικοί για τη διαμόρφωση σωστής περιβαλλοντικής συμπεριφοράς.

Μέσος όρος βαθμολογίας των εκπαιδευτικών στους παράγοντες προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη διαμόρφωση σωστής Περιβαλλοντικής συμπεριφοράς.



Δημιουργία κέντρων και προγραμμάτων ενημέρωσης για το περιβάλλον

Εισαγωγή υποχρεωτικού μαθήματος για το περιβάλλον στην εκπαίδευση

Παρουσίαση του θέματος περιβάλλον σε όλα τα μαθήματα

Απεικόνιση της τιμής της διαμέσου του κάθε παράγοντα και της εξάπλωσης της τιμής του, γύρω από τη διάμεσο

3.1. Τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που διαφοροποιούν τις προτάσεις τους για τη διαμόρφωση σωστής περιβαλλοντικής συμπεριφοράς και κατ' επέκταση στη δημιουργία περιβαλλοντικής συνείδησης

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης των προτάσεων των εκπαιδευτικών, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση σωστής περιβαλλοντικής συμπεριφοράς και κατ' επέκταση στη δημιουργία περιβαλλοντικής συνείδησης σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, δίνονται στους πίνακες 2-11 στο παράρτημα.

Σύμφωνα μ' αυτά οι προτάσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση σωστής περιβαλλοντικής συμπεριφοράς και κατ' επέκταση στη δη-

μιουργία περιβαλλοντικής συνείδησης διαφοροποιούνται από την *ιδιότητα, την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας, την μετεκπαίδευση / επιμόρφωση* καθώς και από τον *τόπο εργασίας* των εκπαιδευτικών.

Αναλυτικότερα η μεταβλητή **ιδιότητα** επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις προτάσεις των εκπαιδευτικών που συμβάλλουν στη διαμόρφωση σωστής περιβαλλοντικής συμπεριφοράς και κατ' επέκταση στη δημιουργία περιβαλλοντικής συνείδησης στις εξαρτημένες μεταβλητές «δημιουργία Κέντρων Π.Ε. και άλλων υποστηρικτικών δραστηριοτήτων», «εισαγωγή υποχρεωτικού μαθήματος για το περιβάλλον» και «παρουσίαση του θέματος περιβάλλον σε όλα τα μαθήματα». Συγκεκριμένα φαίνεται (πίνακες 2-3) ότι οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί δίνουν ψηλότερες τιμές και συνεπώς, αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στη δημιουργία Κ.Π.Ε. σ' όλη τη χώρα, στη συμμετοχή των μαθητικών κοινοτήτων σε προγράμματα προστασίας του περιβάλλοντος, στη διοργάνωση διαλέξεων για τους μαθητές, στην παραγωγή και διάθεση παιδαγωγικού υλικού στήριξης των προγραμμάτων Π.Ε., στην περιβαλλοντική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στην υποχρεωτική εισαγωγή προγραμμάτων Π.Ε. στην προσχολική και στην υποχρεωτική εκπαίδευση, καθώς και στο γυμνάσιο, στην εισαγωγή αυτόνομου μαθήματος οικολογίας στο δημοτικό και στο γυμνάσιο, καθώς και στην εισαγωγή «ξεχωριστού» μαθήματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο σε σχέση με τους καθηγητές. Αντίθετα, φαίνεται ότι οι καθηγητές δίνουν ψηλότερες τιμές και συνεπώς αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στη διάχυση των βασικών στόχων της περιβαλλοντικής αγωγής σε όλα τα μαθήματα, στη δημιουργία «εστιών» περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε όλα τα μαθήματα, καθώς και στην προώθηση θεματικών ενοτήτων σχετικών με την Π.Ε. στα αναλυτικά προγράμματα όλων των μαθημάτων σε σχέση με τους νηπιαγωγούς και τους δασκάλους.

Οι μεταβλητές **ηλικία και χρόνια υπηρεσίας** διαφοροποιούν τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη διαμόρφωση σωστής περιβαλλοντικής συμπεριφοράς στις εξαρτημένες μεταβλητές «δημιουργία κέντρων Π.Ε. και άλλων υποστηρικτικών δραστηριοτήτων» και «εισαγωγή υποχρεωτικού μαθήματος για το περιβάλλον». Συγκεκριμένα φαίνεται (πίνακες 4-7) ότι οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί (κυρίως κάτω από 40 χρονών) και με λίγα χρόνια υπηρεσίας (κυρίως κάτω από 10 χρόνια), δίνουν ψηλότερες τιμές και αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στη δημιουργία Κ.Π.Ε. σ' όλη τη χώρα, στη συμμετοχή των μαθητικών κοινοτήτων σε προγράμματα προστασίας του περιβάλλοντος, στη διοργάνωση διαλέξεων για τους μαθητές, στην παραγωγή και διάθεση παιδαγωγικού υλικού στήριξης των προγραμμάτων Π.Ε., στην περιβαλλοντική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στην υποχρεωτική εισαγωγή προγραμμάτων Π.Ε. στην προσχολική και στην υποχρεωτική εκπαίδευση καθώς και στο γυμνάσιο, στην εισαγωγή αυτόνομου μαθήματος οικολογίας στο δημοτικό και στο γυμνάσιο, καθώς και στην εισαγωγή «ξεχωριστού» μαθήματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο.

Η μεταβλητή **μετεκπαίδευση / επιμόρφωση** διαφοροποιεί τις προτάσεις των

εκπαιδευτικών για τη διαμόρφωση υπεύθυνης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς στις εξαρτημένες μεταβλητές «Δημιουργία Κέντρων Π.Ε. και άλλων υποστηρικτικών δραστηριοτήτων» και «Εισαγωγή υποχρεωτικού μαθήματος για το περιβάλλον». Συγκεκριμένα φαίνεται (πίνακες 8-9) ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει σε κάποια μορφή μετεκπαίδευσης και επιμόρφωσης δίνουν μικρές τιμές και συνεπώς αποδίδουν μικρότερη σημασία τόσο στη δημιουργία Κ.Π.Ε. και άλλων υποστηρικτικών δραστηριοτήτων όσο και στην εισαγωγή υποχρεωτικού μαθήματος για το περιβάλλον.

Η μεταβλητή **τόπος εργασίας** επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη διαμόρφωση υπεύθυνης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς στις εξαρτημένες μεταβλητές «Δημιουργία Κ.Π.Ε. και άλλων υποστηρικτικών δραστηριοτήτων» και «Εισαγωγή υποχρεωτικού μαθήματος για το περιβάλλον». Συγκεκριμένα φαίνεται (πίνακες 10-11) ότι οι εκπαιδευτικοί που ζουν και εργάζονται σε αγροτικές και ημιαστικές περιοχές δίνουν ψηλότερες τιμές και συνεπώς αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία τόσο στη δημιουργία Κ.Π.Ε. και άλλων υποστηρικτικών δραστηριοτήτων όσο και στην εισαγωγή υποχρεωτικού μαθήματος για το περιβάλλον.

3.2. Συμπεράσματα που αφορούν τις προτάσεις των εκπαιδευτικών οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση σωστής περιβαλλοντικής συμπεριφοράς και κατ' επέκταση στη δημιουργία περιβαλλοντικής συνείδησης

Συνοπτικά όσον αφορά τις προτάσεις των εκπαιδευτικών οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση σωστής περιβαλλοντικής συμπεριφοράς και κατ' επέκταση στη δημιουργία περιβαλλοντικής συνείδησης, τα ευρήματα έδειξαν:

1. Οι σημαντικότερες προτάσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση σωστής περιβαλλοντικής συμπεριφοράς είναι η διάχυση των βασικών στόχων της περιβαλλοντικής αγωγής στα αναλυτικά προγράμματα των διδασκόμενων μαθημάτων, η παραγωγή και διάθεση παιδαγωγικού υλικού στήριξης των προγραμμάτων Π.Ε. στα σχολεία, η περιβαλλοντική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η συμμετοχή των μαθητικών κοινοτήτων σε προγράμματα προστασίας του περιβάλλοντος, η δημιουργία «εστιών» Π.Ε. σε όλα τα μαθήματα καθώς και η δημιουργία Κέντρων Π.Ε. σε όλη τη χώρα.
2. Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη διαμόρφωση περιβαλλοντικής συμπεριφοράς επηρεάζονται από την *ιδιότητα, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, τη μετεκπαίδευση / επιμόρφωση* καθώς και από τον *τόπο κατοικίας*.

Αναλυτικότερα:

α. Οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι αποδίδουν πολύ μεγάλη σημασία στη δημιουργία Κ.Π.Ε. σ' όλη τη χώρα, στη συμμετοχή των μαθητικών κοινοτήτων σε προγράμματα προστασίας του περιβάλλοντος, στη διοργάνωση διαλέξεων για τους μαθητές, στην παραγωγή και διάθεση παιδαγωγικού υλικού στήριξης των

προγραμμάτων Π.Ε., στην περιβαλλοντική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στην υποχρεωτική εισαγωγή προγραμμάτων Π.Ε. στην προσχολική και στην υποχρεωτική εκπαίδευση καθώς και στο γυμνάσιο, καθώς και στην εισαγωγή «ξεχωριστού» μαθήματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο σε σχέση με τους καθηγητές.

β. Οι καθηγητές, αντίθετα αποδίδουν πολύ μεγάλη σημασία στη διάχυση των βασικών στόχων της περιβαλλοντικής αγωγής σε όλα τα μαθήματα, στη δημιουργία «εστιών» περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε όλα τα μαθήματα καθώς και στην προώθηση θεματικών ενοτήτων σχετικών με την Π.Ε. στα αναλυτικά προγράμματα όλων των μαθημάτων.

γ. Οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί (κυρίως κάτω από 40 χρόνων) και με λίγα χρόνια υπηρεσίας (κυρίως κάτω από 10 χρόνια) αποδίδουν πολύ μεγάλη σημασία στη δημιουργία Κ.Π.Ε. σ' όλη τη χώρα, στη συμμετοχή των μαθητικών κοινοτήτων σε προγράμματα προστασίας του περιβάλλοντος, στη διοργάνωση διαλέξεων για τους μαθητές, στην παραγωγή και διάθεση παιδαγωγικού υλικού στήριξης των προγραμμάτων Π.Ε., στην περιβαλλοντική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στην υποχρεωτική εισαγωγή προγραμμάτων Π.Ε. στην προσχολική και στην υποχρεωτική εκπαίδευση καθώς και στο γυμνάσιο, στην εισαγωγή αυτόνομου μαθήματος οικολογίας στο δημοτικό και στο γυμνάσιο καθώς και στην εισαγωγή «ξεχωριστού» μαθήματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο.

δ. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει σε κάποια μορφή μετεκπαίδευσης ή επιμόρφωσης δίνουν μικρές τιμές και αποδίδουν μικρότερη σημασία στη δημιουργία Κ.Π.Ε. σ' όλη τη χώρα, στη συμμετοχή των μαθητικών κοινοτήτων σε προγράμματα προστασίας του περιβάλλοντος, στη διοργάνωση διαλέξεων για τους μαθητές, στην παραγωγή και διάθεση παιδαγωγικού υλικού στήριξης των προγραμμάτων Π.Ε., στην περιβαλλοντική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στην υποχρεωτική εισαγωγή προγραμμάτων Π.Ε. στην προσχολική και την υποχρεωτική εκπαίδευση καθώς και στο γυμνάσιο, στην εισαγωγή αυτόνομου μαθήματος οικολογίας στο δημοτικό και στο γυμνάσιο καθώς και στην εισαγωγή «ξεχωριστού» μαθήματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο.

ε. Οι εκπαιδευτικοί που ζουν και εργάζονται σε αγροτικές και ημιαστικές περιοχές αποδίδουν πολύ μεγάλη σημασία στη δημιουργία Κ.Π.Ε. σε όλη τη χώρα, στη συμμετοχή των μαθητικών κοινοτήτων σε προγράμματα προστασίας του περιβάλλοντος στη διοργάνωση διαλέξεων για τους μαθητές, στην παραγωγή και διάθεση παιδαγωγικού υλικού στήριξης των προγραμμάτων Π.Ε., στην περιβαλλοντική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στην υποχρεωτική εισαγωγή προγραμμάτων Π.Ε. στην προσχολική και στην υποχρεωτική εκπαίδευση καθώς και στο γυμνάσιο, στην εισαγωγή αυτόνομου μαθήματος οικολογίας στο δημοτικό και στο γυμνάσιο, καθώς και στην εισαγωγή «ξεχωριστού» μαθήματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο.

Βιβλιογραφία

- Αθανασάκης Α., οικοπεριβαλλοντική Παιδαγωγική, Χ. Δαρδανός 1999.
- Γεωργόπουλος Α., και Τσαλίκη Ε., Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, GUTENBERG, Αθήνα 1993.
- Γούπος Θ. «Ανάλυση παραγόντων στη δημιουργία περιβαλλοντικής συνείδησης. Μία αναβολή στην περιβαλλοντική εκπαίδευση», Δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Απ. Θ. Θεσσαλονίκη, 2000.
- Ματής Κ., Δασική Δειγματοληψία, Υπηρεσία Δημοσιευμάτων ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη 1988.
- Παπασιδέρη Ι., Οικολογία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα 1991.

Ερωτηματολόγιο

Οι παρακάτω προτάσεις εκφράζουν ενέργειες οι οποίες μπορούν να συμβάλουν στη διαμόρφωση σωστής περιβαλλοντικής συμπεριφοράς και κατ' επέκταση στη δημιουργία περιβαλλοντικής συνείδησης μέσα από το σχολείο.

• Για κάθε ενέργεια βάλτε ένα (X) στην ένδειξη που εκφράζει τη δική σας άποψη σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

- Καθόλου σημαντική 1
- Ελάχιστα σημαντική 2
- Σημαντική 3
- Αρκετά σημαντική 4
- Πολύ σημαντική 5

	1	2	3	4	5
• Υποχρεωτική εισαγωγή προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην προσχολική & στην υποχρεωτική εκπαίδευση					
• Υποχρεωτική εισαγωγή προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο Γυμνάσιο					
• Διάχυση των βασικών στόχων της περιβαλλοντικής Αγωγής στα αναλυτικά προγράμματα των διδασκόμενων μαθημάτων					
• Δημιουργία «εστιών» περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε όλα τα μαθήματα					
• Διοργάνωση διαλέξεων για τους μαθητές με συγκεκριμένα θέματα για το Περιβάλλον.					
• Συμμετοχή των μαθητικών κοινοτήτων σε προγράμματα προστασίας του περιβάλλοντος (καθαρισμός χώρων, ευπρεπισμός σχολείων, δένδροφυτεύσεις κ.λπ.)					
• Εισαγωγή «ξεχωριστού» μαθήματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο που από μόνο του θα αποτελεί διεπιστημονικό τομέα					
• Περιβαλλοντική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.					
• Παραγωγή και διάθεση παιδαγωγικού υλικού στήριξης των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα σχολεία (φάκελοι, φυλλάδια, διαφάνειες, κασέτες βιβλιογραφία κλπ.).					
• Η προώθηση θεματικών εννοιών σχετικών με την Π.Ε. στα αναλυτικά προγράμματα όλων των μαθημάτων					
• Δημιουργία κέντρων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σ' όλη τη χώρα όπου θα γίνονται προγράμματα, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, παραγωγή παιδαγωγικού υλικού κλπ.					
• Εισαγωγή αυτόνομου μαθήματος οικολογίας στο Δημοτικό σχολείο & στο Γυμνάσιο					

• Κάτι άλλο: Τι;

Πίν. 1: Προτάσεις των εκπαιδευτικών που μπορούν να συμβάλουν στη διαμόρφωση σωστής περιβαλλοντικής συμπεριφοράς και κατ' επέκταση στη δημιουργία περιβαλλοντικής συνείδησης

α. Υποχρεωτική εισαγωγή προγραμμάτων Π.Ε. στην προσχολική και στην υποχρεωτική εκπαίδευση

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου σημαντική	11	1,5	1,6	1,6
Ελάχιστα σημαντική	19	2,7	2,7	4,2
Σημαντική	184	25,9	26,0	30,3
Αρκετά σημαντική	227	31,9	32,1	62,4
Πολύ σημαντική	266	37,4	37,6	100,0
Σύνολο	707	99,4	100,0	
Δεν δήλωσαν	4	,6		
ΣΥΝΟΛΟ	711	100,0		

β. Υποχρεωτική εισαγωγή προγραμμάτων Π.Ε. στο γυμνάσιο

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου σημαντική	13	1,8	1,9	1,9
Ελάχιστα σημαντική	24	3,4	3,4	5,3
Σημαντική	150	21,1	21,5	26,8
Αρκετά σημαντική	241	33,9	34,5	61,2
Πολύ σημαντική	271	38,1	38,8	100,0
Σύνολο	699	98,3	100,0	
Δεν δήλωσαν	12	1,7		
ΣΥΝΟΛΟ	711	100,0		

γ. Διάχυση των βασικών στόχων της Περιβαλλοντικής Αγωγής στα αναλυτικά προγράμματα

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου σημαντική	6	,8	,9	,9
Ελάχιστα σημαντική	31	4,4	4,5	5,3
Σημαντική	118	16,6	17,1	22,4
Αρκετά σημαντική	206	29,0	29,8	52,2
Πολύ σημαντική	331	46,5	47,8	100,0
Σύνολο	692	97,3	100,0	
Δεν δήλωσαν	19	2,7		
ΣΥΝΟΛΟ	711	100,0		

δ. Δημιουργία «εστιών» Π.Ε. σε όλα τα μαθήματα

		Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	Καθόλου σημαντική	5	,7	,7	,7
	Ελάχιστα σημαντική	45	6,3	6,5	7,3
	Σημαντική	142	20,0	20,6	27,9
	Αρκετά σημαντική	220	30,9	31,9	59,8
	Πολύ σημαντική	277	39,0	40,2	100,0
	Σύνολο	689	96,9	100,0	
	Δεν δήλωσαν	22	3,1		
ΣΥΝΟΛΟ		711	100,0		

ε. Διοργάνωση διαλέξεων για τους μαθητές

		Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	Καθόλου σημαντική	8	1,1	1,1	1,1
	Ελάχιστα σημαντική	47	6,6	6,7	7,9
	Σημαντική	266	37,4	38,2	46,1
	Αρκετά σημαντική	190	26,7	27,3	73,3
	Πολύ σημαντική	186	26,2	26,7	100,0
	Σύνολο	697	98,0	100,0	
	Δεν δήλωσαν	14	2,0		
ΣΥΝΟΛΟ		711	100,0		

στ. Συμμετοχή μαθητικών κοινοτήτων σε Προγράμματα προστασίας περιβάλλοντος

		Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	Καθόλου σημαντική	4	,6	,6	,6
	Ελάχιστα σημαντική	26	3,6	3,7	4,3
	Σημαντική	216	30,4	30,7	34,9
	Αρκετά σημαντική	172	24,2	24,4	59,4
	Πολύ σημαντική	286	40,2	40,6	100,0
	Σύνολο	704	99,0	100,0	
	Δεν δήλωσαν	7	1,0		
ΣΥΝΟΛΟ		711	100,0		

ζ. Εισαγωγή «ξεχωριστού» μαθήματος Π.Ε. στο δημοτικό σχολείο

		Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	Καθόλου σημαντική	60	8,5	8,6	8,6
	Ελάχιστα σημαντική	49	6,9	7,0	15,6
	Σημαντική	128	18,0	18,3	34,0
	Αρκετά σημαντική	215	30,2	30,8	64,8
	Πολύ σημαντική	246	34,6	35,2	100,0
	Σύνολο	698	98,2	100,0	
	Δεν δήλωσαν	13	1,8		
ΣΥΝΟΛΟ		711	100,0		

η. Περιβαλλοντική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

		Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	Καθόλου σημαντική	3	,5	,4	,4
	Ελάχιστα σημαντική	9	1,3	1,3	1,7
	Σημαντική	124	17,4	17,6	19,3
	Αρκετά σημαντική	276	38,8	39,3	58,6
	Πολύ σημαντική	291	40,9	41,4	100,0
	Σύνολο	703	98,9	100,0	
	Δεν δήλωσαν	8	1,1		
ΣΥΝΟΛΟ		711	100,0		

θ. Παραγωγή και διάθεση παιδαγωγικού υλικού στήριξης στα σχολεία

		Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	Καθόλου σημαντική	3	,4	,4	,4
	Ελάχιστα σημαντική	20	2,8	2,8	3,3
	Σημαντική	147	20,7	20,9	24,2
	Αρκετά σημαντική	236	33,2	33,6	57,8
	Πολύ σημαντική	297	41,8	42,2	100,0
	Σύνολο	703	98,9	100,0	
	Δεν δήλωσαν	8	1,1		
ΣΥΝΟΛΟ		711	100,0		

ι. Προώθηση σχετικών θεματικών ενοτήτων Π.Ε. στα προγράμματα όλων των μαθημάτων

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	Καθόλου σημαντική	1	,1	,1	,1
	Ελάχιστα σημαντική	39	5,5	5,6	5,7
	Σημαντική	189	26,6	27,2	32,9
	Αρκετά σημαντική	260	36,6	37,4	70,3
	Πολύ σημαντική	207	29,1	29,7	100,0
	Σύνολο	696	97,9	100,0	
	Δεν δήλωσαν	15	2,1		
ΣΥΝΟΛΟ		711	100,0		

κ. Δημιουργία Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε όλη τη χώρα

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	Καθόλου σημαντική	3	,4	,4	,4
	Ελάχιστα σημαντική	14	2,0	2,0	2,4
	Σημαντική	163	22,9	23,2	25,6
	Αρκετά σημαντική	251	35,3	35,8	61,4
	Πολύ σημαντική	271	38,1	38,6	100,0
	Σύνολο	702	98,7	100,0	
	Δεν δήλωσαν	9	1,3		
ΣΥΝΟΛΟ		711	100,0		

λ. Εισαγωγή οικολογίας σε Δημοτικό & Γυμνάσιο

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	Καθόλου σημαντική	12	1,7	1,7	1,7
	Ελάχιστα σημαντική	70	9,9	10,0	11,7
	Σημαντική	193	27,1	27,5	39,2
	Αρκετά σημαντική	185	26,0	26,4	65,5
	Πολύ σημαντική	242	34,0	34,5	100,0
	Σύνολο	702	98,7	100,0	
	Δεν δήλωσαν	9	1,3		
ΣΥΝΟΛΟ		711	100,0		

Πίν. 2: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ιδιότητας

Ιδιότητα	F1-3		F2-3		F3-3		N
Δάσκαλοι	4,20	0,62	4,05	0,85	3,99	0,76	338
Καθηγητές	3,81	0,64	3,79	0,77	4,15	0,77	308
Σύνολο	4,01	0,66	3,92	0,83	4,07	0,77	646

Πίν. 3: Ανάλυση διακύμανσης της ιδιότητας

				p-level
	MS Effect	MS Error	F1.616	
F1-3	24,84	0,40	61,63	0,000
F2-3	10,97	0,67	16,27	0,000
F3-3	4,16	0,59	7,03	0,008

Πίν. 4: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ηλικίας

Ηλικία	F1-3		F2-3		F3-3		N
ΕΩΣ 30	4,11	0,67	3,98	0,75	3,94	0,90	47
31-40	4,10	0,65	4,00	0,83	4,05	0,76	353
41-50	3,90	0,66	3,81	0,85	4,12	0,75	200
51-60	3,65	0,53	3,60	0,68	4,17	0,84	37
Σύνολο	4,01	0,66	3,92	0,83	4,07	0,77	637

Πίν. 5: Ανάλυση διακύμανσης ηλικίας

			p-level	
	MS Effect	MS Error	F3,633	
F1-3	3,64	0,42	8,60	0,000
F2-3	2,95	0,68	4,30	0,005
F3-3	0,62	0,60	1,03	0,375

Πίν. 6: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ετών υπηρεσίας

Ετη υπηρεσίας	F1-3		F2-3		F3-3		N
1-5 έτη	4,12	0,68	4,10	0,79	4,08	0,78	117
6-10 έτη	4,11	0,66	4,05	0,75	4,08	0,81	115
11-20 έτη	3,93	0,65	3,84	0,82	4,05	0,73	279
21 έτη	4,00	0,64	3,82	0,88	4,12	0,80	119
Σύνολο	4,01	0,66	3,92	0,82	4,07	0,77	630

Πίν. 7: Ανάλυση διακύμανσης ετών υπηρεσίας

				p-level
	MS Effect	MS Error	F3,626	
F1-3	1,47	0,43	3,40	0,017
F2-3	2,84	0,67	4,21	0,005
F3-3	0,18	0,59	0,30	0,821

Πίν. 8: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις μετεκπαίδευσης - επιμόρφωσης

Μετεκπαίδευση/ επιμόρφωση	F1-3		F2-3		F3-3		N
Όχι	4,13	0,66	4,08	0,75	4,03	0,75	121
Ναι	3,99	0,66	3,89	0,84	4,08	0,77	525
Σύνολο	4,01	0,66	3,92	0,83	4,07	0,77	646

Πίν. 9: Ανάλυση διακύμανσης μετεκπαίδευσης - επιμόρφωσης

				p-level
	MS Effect	MS Error	F 1,644	
F1-3	1,97	0,43	4,50	0,034
F2-3	3,49	0,68	5,09	0,024
F3-3	0,19	0,59	0,32	0,569

Πίν. 10: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις τόπου εργασίας

Τόπος εργασίας	F1-3		F2-3		F3-3		N
Αγροτική	4,07	0,68	4,13	0,70	4,13	0,75	171
Αστική	3,87	0,60	3,63	0,93	3,99	0,89	158
Μεγάλο αστικό κέντρο	3,87	0,62	3,91	0,72	4,19	0,67	79
Λεκανοπέδιο	4,12	0,67	3,98	0,82	4,05	0,72	235
Σύνολο	4,01	0,66	3,92	0,83	4,07	0,77	643

Πίν. 11: Ανάλυση διακύμανσης τόπου εργασίας

				p-level
	MS Effect	MS Error	F3,639	
F1-3	2,62	0,43	6,06	0,000
F2-3	7,32	0,66	11,09	0,000
F3-3	0,95	0,59	1,59	0,189

Σχολικά βιβλία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Παληγιάννης Βασίλειος

Πρόεδρος της Δ.Ο.Ε.

Ο χαρακτηρισμός της εποχής μας « ως εποχή της γνώσης και της πληροφορίας » είναι απολύτως δικαιολογημένος και αυτό, γιατί ο βομβαρδισμός από γνώσεις και πληροφορίες στη σημερινή εποχή είναι τρομακτικός. Ο ρυθμός με τον οποίο η νέα γνώση παράγεται σε πολλές επιστήμες είναι πρωτόγνωρος. Ένα νέο γνωστικό πεδίο μορφοποιείται, ένα τοπίο στο οποίο το Σχολείο πρέπει να προσαρμόζεται και να μεταρρυθμίζεται συνεχώς.

Το σημερινό Σχολείο έχει ανάγκη εκσυγχρονισμού. Συστατικό στοιχείο κάθε εκσυγχρονισμού αποτελεί η αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και η συγγραφή νέων διδακτικών εγχειριδίων.

Δυστυχώς, σήμερα στο Δημοτικό Σχολείο οι μαθητές μας, οι πολίτες του αύριο εκπαιδεύονται με βιβλία μιας άλλης εποχής. Τα περισσότερα εγχειρίδια στο Δημοτικό Σχολείο συμπληρώνουν ζωή είκοσι και πλέον ετών. Τα μόνα εγχειρίδια που ανανεώθηκαν είναι: α) «Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων », Ε' και Στ' Δημοτικού. β) «Φυσικές Επιστήμες » Ε' και Στ' Δημοτικού και γ) « Γεωγραφία » Ε' τάξης.

Τα βιβλία που σήμερα διδάσκονται, δεν βοηθούν το μαθητή να κατανοήσει και να ερμηνεύσει γεγονότα και φαινόμενα της καθημερινής ζωής. Δεν εξασφαλίζουν τη συνέχεια και τη συνοχή στη διδασκόμενη ύλη σε κάθε μάθημα. Δεν καλλιεργούν την κριτική σκέψη και το ερευνητικό πνεύμα του μαθητή. Δεν δίνουν δυνατότητα για χρήση και αξιοποίηση και άλλων πηγών πληροφόρησης. Δεν διεγείρουν την περιέργεια του μαθητή, αφού δεν έχουν ελκυστική εμφάνιση.

Παράλληλα, στα Νηπιαγωγεία, που αποτελούν τη βάση της εκπαίδευσης, δεν υπάρχουν διδακτικά εγχειρίδια και σύγχρονο παιδαγωγικό υλικό. Παρ' όλα αυτά, για την αντιμετώπιση της υπάρχουσας κατάστασης, οι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν κάθε δυνατή προσπάθεια με θετικά αποτελέσματα.

Σήμερα, είναι επιτακτική ανάγκη το ΥΠ.Ε.Π.Θ. να κινήσει άμεσα τις διαδικασίες για τη συγγραφή νέων και σύγχρονων διδακτικών εγχειριδίων, που θα υλοποιούν τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος, θα προσφέρουν ερεθίσματα και κίνητρα στους μαθητές, θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, ώστε να εξασφαλίζουν τη μέγιστη δυνατή μάθηση και τους βασικούς στόχους της αγωγής τους. Οι σύγχρονες διεθνείς προδιαγραφές για τα

σχολικά εγχειρίδια, προϋποθέτουν οι ομάδες συγγραφής τους να συγκροτούνται από επιστήμονες ειδικευμένους και να τηρούνται συγκεκριμένα δείκτες τεχνογνωσίας για την ποιότητα και τους τρόπους διάρθρωσης, εμφάνισης και εκτύπωσης των περιεχομένων τους. Παράλληλα, με την άμεση συγγραφή των νέων διδακτικών εγχειριδίων για το δημοτικό σχολείο, πρέπει να εκπονηθούν διδακτικά εγχειρίδια και παιδαγωγικό υλικό για τα Νηπιαγωγεία και για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες.

Βιβλιογραφία

«Η διδασκαλία της Ελληνικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση». Εισήγηση στην Ακαδημία Αθηνών 2002. Χριστόφορος Χαραλαμπίκης.

«Τα κονδύλια δεν κάνουν τα βιβλία». Άρθρο του Χρ. Τσολάκη. Εφημερίδα Μακεδονία 18-1-03.

«Βιβλία κάτω από τη Βάση». Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία 7-10-2001.

Τα νέα αναλυτικά προγράμματα και τα βιβλία. Επιστημονικό Βήμα ΔΟΕ, Τεύχος 6ο 1985.

Ο εκπαιδευτικός στο διάσελο μιας νέας εποχής

Παπαντώνης Βασίλειος, Δάσκαλος*

Η τεχνολογική έκρηξη και η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας.

Είναι γεγονός αναμφισβήτητο, ότι η εκπ/ση τα τελευταία χρόνια βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Βέβαια, κάτι τέτοιο ούτε πρωτόγνωρο είναι – όπως ίσως νομίζουν μερικοί-ούτε παράδοξο. Η ιστορία της παιδείας δείχνει, ότι κάθε ευρύτερη κοινωνική ή πολιτική ή οικονομική αλλαγή, επιφέρει αναπόδραστα και τις σύστοιχες αλλαγές στην εκπαίδευση.

Η τεχνολογική έκρηξη που συντελέστηκε τις τελευταίες δεκαετίες και κυρίως η αύξουσα παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, θα απαιτήσουν σοβαρές επενδύσεις σε ανθρώπινο κεφάλαιο, προκειμένου να εξασφαλιστούν οι απαιτήσεις των μελλοντικών εργασιών για δεξιότητες και προσόντα. Στο άμεσο μέλλον, εκείνο που θα κρίνει την ανάπτυξη μιας επιχείρησης ή μιας χώρας, θα είναι η ικανότητα να εκμεταλλεύεται την παγκόσμια διαθέσιμη γνώση και να την καθιστά παραγωγική. Συνακόλουθα, όσοι θα επιμένουν στις παραδοσιακές προσεγγίσεις, δε θα μπορούν να αντιμετωπίσουν τις αυριανές προκλήσεις. Όσοι επιμένουν να λειτουργούν με πνεύμα εθνικής εσωστρέφειας, θα μείνουν έξω από τις εξελίξεις, γιατί το εκπ/κό σύστημα, που δημιουργήθηκε με την εμφάνιση και κατίσχυση του εθνικού κράτους και της κλειστής εθνικής οικονομίας, θα είναι αναποτελεσματικό στην αντιμετώπιση του νέου κόσμου του 21^{ου} αιώνα.

Ο Πήτερ Ντράκερ σημειώνει τον κίνδυνο να υπάρξει μια ρήξη μεταξύ μιας μειονότητας ικανής να κινείται στο νέο αυτό κόσμο και μιας πλειονότητας που θα αισθάνεται να την ξεπερνάνε τα γεγονότα.

Οι εκθέσεις ΕΕ και ΟΥΝΕΣΚΟ για την παιδεία και εκπ/ση.

Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται μέσα από τις εκθέσεις που συστήθηκαν από δύο πολύ μεγάλους οργανισμούς, όπως η ΕΕ και η ΟΥΝΕΣΚΟ. Η έκθεση της ΕΕ είναι η περίφημη «Λευκή Βίβλος» (Βρυξέλες 1995) με τίτλο «Διδασκαλία και

* Πτυχιούχος Παιδαγωγικής Ακαδημίας Λαμίας, Πτυχιούχος Νομικής Σχολής-Νομικό Τμήμα - Πανεπιστημίου Αθηνών, Δευτεροετής μετεκπαιδευόμενος στο Μ.Δ.Δ.Ε.

μάθηση-Προς την κοινωνία της γνώσης» και η έκθεση της ΟΥΝΕΣΚΟ με τίτλο: «Εκπ/ση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της» (Παρίσι 1996).

Πιστεύουμε, ότι αυτά τα κείμενα δίνουν -αχνά προς το παρόν-την αυριανή αλλά τόσο κοντινή εικόνα του εκπ/κού. Μια εικόνα διαφορετική από αυτή που έχουμε συνηθίσει, αφού ο ρόλος του δασκάλου αναθεωρείται και γίνεται πλέον ο διαχειριστής της γνώσης και όχι αυτός που παραδίδει τη γνώση.

Δια βίου μάθηση

Μέσα στα παραπάνω κείμενα η δια βίου εκπ/ση «θεωρείται κλειδί για την είσοδο στον 21^ο αιώνα και προϋπόθεση, για την απαραίτητη προσαρμογή στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και τον καλύτερο έλεγχο του χρόνου και των ρυθμών του ατόμου». Με άλλα λόγια η αλλαγή των παραδοσιακών σχέσεων εργασίας, όπου ο εργαζόμενος είχε ένα επάγγελμα πρέπει να θεωρείται δεδομένη. Το άτομο θα πρέπει να συμβιβαστεί με την ιδέα ότι στη ζωή του θα αλλάξει αρκετές φορές επάγγελμα, αφού ειδικά στις νέες τεχνολογίες η ρευστότητα των παραγωγικών σχέσεων και υπηρεσιών, θα έχει συνέπεια την αίσθηση του πρόσκαιρου και μετέωρου.

Κάτι τέτοιο όμως αντιβαίνει ίσως στην ανθρώπινη φύση και βέβαια ο μετέωρος άνθρωπος είναι εύκολα και πρόχειρα χειραγωγούμενος. Μοιάζει με ομογενοποιημένο άνθρωπο, ακριβώς αντίθετο από αυτόν που μέσα στη διαφορετικότητά τους οραματίστηκαν ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης ή ο Ρουσό, ο Χέγκελ και ο Μαρξ.

Ειδικά ο εκπ/κός μέσα στην επερχόμενη πολλαπλώς και πολυαξιακώς διαφημιζόμενη κοινωνία της γνώσης πρέπει να εμπλουτίζει τα εφόδιά του, ήτοι να συνηθίσει στην ιδέα της δια βίου μάθησης.

Ψήγματα αυτού του νέου τοπίου ήδη τα τελευταία χρόνια βιώνουμε, αφού ήδη η περιβαλλοντική εκπ/ση, η Διαθεματική προσέγγιση, η ευέλικτη ζώνη, τα ολοήμερα σχολεία, η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας –ενδεικτικά μόνο αναφέρονται- και το γενικότερο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, κάνουν τους εκπ/κούς να ασφυκτιούν και να ζητούν βοήθεια προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις νέες διδακτικές και παιδευτικές προκλήσεις.

Δεν είναι τυχαίο ότι ο ΟΟΣΑ σημειώνει: «ο ρόλος και η θέση των εκπ/κών στην Ευρώπη διέρχονται ένα άνευ προηγουμένου μεταβατικό στάδιο, ενώ καλούνται να ανταποκριθούν σε διαρκώς πιο σύνθετες απαιτήσεις».

Διαπολιτισμική αγωγή

Ο φαύλος κύκλος της οικονομικής ανέχειας αλλά και της πολιτικής αστάθειας σε χώρες της Αφρικής και της Ασίας, έχουν οδηγήσει σε αθρόα μετανάστευση στην Ευρώπη με αποτέλεσμα την ύπαρξη βαθμιδόν μιας πολυπολιτισμικής Ευρώπης. Αναντίρρητα, συμφωνώντας με τη φιλοσοφική σκέψη του Ρουσό και

το ηθικό δίκαιο του Καντ πρέπει να δεχτούμε ότι αποτελεί απαράγραπτο φυσικό δίκαιο των μεταναστών, να δεχτούν την ιαματική επέμβαση της παιδευτικής και πολιτισμικής κολυμβήθρας του Δημόσιου σχολείου τα παιδιά τους, ώστε να μην αποτελούν «παιδιά ενός κατώτερου Θεού».

Γιατί μπορεί το σχολείο και η εκπ/ση, κατά τη ρήση του Bernstein, να «μη μπορεί να αντισταθμίσει την κοινωνία», μπορεί όμως να την κάνει πιο ανθρώπινη και λιγότερο προσομοιαζόμενη με τη Νιτσεική κοινωνία του αριστοκρατεύοντος ανθρώπου, που κατισχύει των αδυνάτων οι οποίοι αποτελούν απλώς το συρφετό των απολαμβανόντων των ολίγων των δικαιωμάτων εν μέσω των πολλαπλών υποχρεώσεων των. Όμως η πρόκληση της εκπ/σης των οικονομικών μεταναστών δεν αντιμετωπίζεται παρά μόνο μέσα από την κατάλληλη εκπ/ση των εκπαιδευτικών και τη χρήση των κατάλληλων βιβλίων – ειδικών για την περίπτωση. Πάντα απαραίτητη, βέβαια, η συνεργασία σχολείου-κοινωνίας για την ομαλή ένταξή τους.

Ανομοιομορφία εκπαιδευτικών

Ιδιαίτερα σχετιζόμενα τα παραπάνω με το γεγονός, ότι το εκ/κό δυναμικό μας παρουσιάζει μια χωρίς τη θέλησή του, άρα και την ευθύνη του, ανομοιομορφία, οδηγεί σε αγωνιώδη ερωτήματα. Ας μην ξεχνάμε ότι υπάρχουν στην Α/θμια εκπ/ση Δάσκαλοι και Νηπιαγωγοί διετούς φοίτησης μέχρι την ίδρυση των Παιδ. Τμημάτων τεταρτοετούς φοίτησης (ν. 1268/82). Από κει και πέρα υπάρχουν για ένα διάστημα απόφοιτοι διετούς φοίτησης και 4ετούς φοίτησης. Επίσης υπάρχουν Δ/λοι και Ν/γοί, που έχουν εξομοιωθεί στα Παιδ. Τμήματα και άλλοι που δεν έχουν εξομοιωθεί.

Δεν πρέπει να ξεφεύγει της προσοχής μας ότι η μακρόχρονη παραμονή στην ανεργία οδηγεί τους πτυχιούχους Δ/λους στην απαξίωση της γνώσης από τη μια, αλλά και την επιθυμία τους από την άλλη για απόκτηση πτυχίου με μεγαλύτερη ευελιξία, ώστε να μην αισθάνονται τόσο έωλη την επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

Για να έχουν την κατά το δυνατό μεγαλύτερη επιτυχία οι αλλαγές στην εκπ/ση, θα πρέπει οι μέθοδοι επιλογής εκ/κών να βελτιωθούν – όπως και έγινε πρόσφατα και στη χώρα μας με το διαγωνισμό του ΑΣΕΠ.

Πληθωριστικά πτυχία

Ο διαγωνισμός για την πρόσληψη των εκ/κών του ΑΣΕΠ οδηγεί σταθερά και αναπόφευκτα στην υποβάθμιση του πτυχίου, άρα νομοτελειακά και στην υποβάθμιση της αρχικής κατάρτησης του πτυχιούχου, αφού αυτό αποτελεί μόνο την τυπική προϋπόθεση για τη συμμετοχή στο διαγωνισμό. Παράλληλα η ύπαρξη κριτηρίων, όπως είναι οι μεταπτυχιακοί τίτλοι ή ο βαθμός πτυχίου, οδηγούν σε αναβάθμιση των στελεχών της εκπ/σης και υποβάθμιση της αρχικής εκπ/σης –

κατάρτισης των εκ/κών. Έχουμε δηλαδή την κατά αναλογία υπαρξη πληθωριστικών τίτλων σπουδών, όπως αυτή του πληθωριστικού χρήματος. Όπως το χρήμα χάνει την ανταλλακτική του αξία, όταν τα αγαθά που παράγονται είναι λιγότερα από το χρήμα που κυκλοφορεί σε μια δεδομένη κοινωνία, έτσι και τα πτυχία χάνουν την αξιακή τους υπόσταση στην αγορά εργασίας.

Αξιολόγηση

Κομβικό σημείο στις παραπάνω εκθέσεις αποτελεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, που θα γίνεται μέσα από τον έλεγχο της απόδοσής τους αλλά και αυτής των μαθητών.

Όμως ποια γνώση θα αξιολογούμε στην κοινωνία της γνώσης; Αυτή που μέσα σε ελάχιστα χρόνια απαξιώνεται;

Αναμφισβήτητο το σχολείο του μέλλοντος θα απολογείται στην αγορά και στην κοινωνία για τους στόχους του και την αποτελεσματικότητά του, δηλαδή με άλλα λόγια για την ανταποδοτικότητά του. Μόνο που η ανταποδοτικότητα δε θα «χωρέσει» έννοιες και καταστάσεις, όπως αν οι μαθητές θα είναι χαρούμενοι και κοινωνικοποιημένοι, συνεργατικοί και δημοκρατικοί. Η ανταποδοτικότητα θα υπολογιστεί στο μέτρο που οι μαθητές θα είναι έτοιμοι να ενταχθούν στην παραγωγική διαδικασία.

Υπάρχουν και άλλες αξιοπρόσεκτες καινοτόμες προτροπές μέσα στα προαναφερθέντα κείμενα, μόνο σε τίτλους αναφερόμενες από έλλειψη χώρου.

Η Διοίκηση των σχολείων ανατίθεται σε μανάτζερς περισσότερο παρά σε εκπ/κούς. Προτείνονται ιδιωτικές χρηματοδοτήσεις στην παιδεία, αφού ο κρατικός πούμπολογισμός θεωρείται δύσκολο να αναλάβει εξολοκλήρου το κόστος των εκ/κών αλλαγών.

Η Δευτεροβάθμια εκπ/ση είναι στενά συνδεδεμένη με την παραγωγή. Τα πανεπιστήμια χάνουν την αποκλειστικότητά τους στην Τριτοβάθμια εκπ/ση, άρα και εκ των πραγμάτων αμφισβητείται ο ρόλος τους. Ταυτόχρονα το διεθνές σύστημα κατάρτισης και πιστοποίησης ουσιαστικά τα υπερφαλαγγίζει. Πρόσφατα μάλιστα κάποιες εφημερίδες πρόβαλαν το παραπάνω γεγονός στα πρωτοσέλιδά τους.

Ίσως κάποιος να διακρίνει κιόλας μια υπερβολικά απλουστευτική σχέση ανάμεσα στη μάθηση και στην οικονομική ανάπτυξη-απασχόληση ή να βλέπει τη γνώση ως αυτοσκοπό, παραγνωρίζοντας το παιδευτικό και αξιακό status της εκπ/σης, ιδιαίτερα σε σχέση με τη Δευτεροβάθμια Εκπ/ση και τον εργαλειώδη προοδευτικό προσανατολισμό της.

«Παιδαγωγός εναντίον Όργουελ (1984)»

Όμως εμείς ως παιδαγωγοί πρέπει να τονίσουμε τα αυτονόητα. Παιδαγωγός δεν είναι αυτός που παρέχει τη γνώση. Δεν είναι ο εικονικός δάσκαλος, αλλά

αυτός που έχει σάρκα και οστά.. Αυτός, που εμπνέει και καθοδηγεί το παιδί, που το ενθαρρύνει να θέτει προβλήματα, να ερευνά τις λύσεις, να ανακαλύπτει τη μάθηση (Μπρούνερ) εφαρμόζοντας γνωστικές στρατηγικές (Γκανιέ). Αυτός, που καλλιεργεί την ηθική του δικαίου (Κάντ) και προάγει την ηθική συνείδηση (Κόλμπεργκ).

Όταν ο Σκίներ δημιούργησε τις διδακτικές μηχανές, πολλοί έσπευσαν να προαναγγείλουν την ευθανασία του Δ/λου, αφού στα μάτια τους έπνεε τα λοίσθια. Η αλλοτινή πλάνη τους μπορεί να επανέλθει σήμερα από τον υπερτονισμό της σημασίας της Πληροφορικής.

Δεν αμφισβητούμε την αξία της, τις τεράστιες δυνατότητές της. Μήπως όμως αποτελέσει – εν καιρώ- πλήγμα στη φαντασιακή – με σύμβολα- λειτουργία του εγκεφάλου μας ; (άρα στη νοημοσύνη μας). Κάπως έτσι ο Όργουελ στο περίφημο έργο του «1984» προφήτευσε την αλλαγή της ιστορίας και το ξαναγράψιμό της κατά το δοκούν. Η έκρηξη που συντελέστηκε στα Μ.Μ.Ε. και η αυξανόμενη προοδευτικά αθέμιτη είσοδός της στην καθημερινή μας ζωή, κάνουν σήμερα περισσότερο επίκαιρο παρά ποτέ τον Όργουελ.

Γιατί δυστυχώς σήμερα η στυγνή δικτατορία – εν μέσω Δημοκρατίας – των Μ.Μ.Ε., αλλοτριώνει τον άνθρωπο. Γιατί στα κανάλια λιμνάζει μια πνευματική υποβάθμιση, με κείμενα ελεεινής μορφής, που παρουσιάζουν τον ξεπεσμό ως λαϊκή έκφραση, την προστυχιά ως δυναμισμό και τη χυδαιότητα ως ρεαλισμό.

Ο σημερινός άνθρωπος – ο homo teleoptikus-μπροστά στον καθοδηγητή του, χωμένος στον καναπέ του, στριμωγμένος σε χρωματιστά τοπία, πληροφοριακά εύπορος, κοινωνικά όμως έκπατريس και αποξενωμένος, θα ψυχαγωγείται και θα ενημερώνεται φοβισμένος, αιχμάλωτος μιας εικονικής πραγματικότητας, χωρίς βούληση, χωρίς ανακλαστικά, χωρίς αντιστάσεις, χωρίς αγωνιστικό όραμα, ματωμένος σ' ένα άνευ συρματοπλεγμάτων ηλεκτρονικό ΝΤΑΧΑΟΥ.

Ποιος είναι αυτός που μπορεί να αλλάξει την παραπάνω κοντινή, ορατή πια πραγματικότητα; Μόνο ο εκπαιδευτικός. Αυτός, δηλαδή, που μπορεί να αναδείξει τις ανθρώπινες σχέσεις, το διάλογο – την κοινωνικοποίηση – την ελευθερία της έκφρασης, το κριτικό πνεύμα, που τόσο απαραίτητο έγινε πια.

Άλλωστε, ακόμη και σε μια αναμφισβήτητη μελλοντική σύγκλιση των εκ/κών συστημάτων, ο πολιτισμός θα εξακολουθήσει να μεταδίδεται από άνθρωπο σε άνθρωπο.

Βιβλιογραφία

Δημητρακόπουλος Μιχ.: Μια εισαγωγή στο φιλοσοφικό κίνημα του ευρωπαϊκού Διαφωτισμού. Τεύχος 6^ο και 7^ο.

Δημητρακόπουλος Μιχ.: NIETZSCHE : Μια ματιά στην πολιτεία και στον πολιτισμό.

Δημητρακόπουλος Μιχ.: Πολιτική ηθική και οικονομία.

10ο Πανελλήνιο Εκ/κό Συνέδριο ΔΟΕ-ΠΟΕΔ: « Τα αναλυτικά προγράμματα στην Πρωτοβάθμια Εκπ/ση», Ιωάννινα 1996

12^ο Πανελλήνιο Εκ/κό Συνέδριο ΔΟΕ-ΠΟΕΔ : « Η αξιολόγηση στην Εκπ/ση», Χίος – 1998

14^ο Πανελλήνιο Εκ/κό Συνέδριο ΔΟΕ-ΠΟΕΔ : « Μόρφωση – Επιμόρφωση – Μετ/ση – Μετ/σπουδές», Κέρκυρα – 2000

Λεονταίνης Γεώργιος : Διδακτική της Ιστορίας

Μάνος Κώστας : Ψυχοπαιδαγωγική Συμβουλευτική

Ματθαίου Δημήτριος : Η εκπ/ση απέναντι στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα.

Μπερερής Πέτρος : Για μια Διαπολιτισμική εκπ/ση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Παππάς Αθανάσιος : Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική.



ΔΙΑΝΕΜΕΤΑΙ ΔΩΡΕΑΝ



ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

Νίκης 33, 1ος όροφος
Τ.Κ. 10557 Αθήνα
Τηλ.: 210 - 3314837
Fax : 210 - 3212785

E-mail: ipem@doe.gr και mail@ipem-doe.att.sch.gr
www.ipem-doe.att.sch.gr

