

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ

του Δασκάλου

ΤΕΥΧΟΣ

11

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2009

**ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ
ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ
Ι.Π.Ε.Μ.**

Πρόεδρος:

Εμβλωτής Τάσος

Αντιπρόεδρος:

Γεωργόπουλος Σωτήρης

Γραμματέας:

Αναγνωστάκης Δημήτριος

Ταμίας:

Τσένου Δήμητρα

Μέλη:

Μπαλάγκας Γιάννης

Γκουμάς Φίλιππος

Δελής Γιάννης

**ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ
ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ Δ.Ο.Ε.**

Πρόεδρος:

Μπράτης Δημήτρης

Αντιπρόεδρος-Οργανωτικός Γραμματέας:

Κουμαντζέλης Παναγιώτης

Γενικός Γραμματέας:

Μαντάς Κομνηνός

Ταμίας-Ειδικός Γραμματέας:

Χαζίρης Μιχάλης

Υπεύθυνος Εκδόσεων, Τύπου και Βιβλιοθήκης:

Μπαμπούρας Πολυζώης

Μέλη:

Κικινής Αθανάσιος

Οικονόμου Τριαντάφυλλος

Τσιάκος Βασίλειος

Ρηγάκη Αικατερίνη

Παπλωματάς Κωνσταντίνος

Μακρής Βασίλης

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ
ΒΗΜΑ**
του Δασκάλου

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ του Δασκάλου

Εξαμηνιαίο επιστημονικό περιοδικό

του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

Νίκης 33 - 105.57

ΑΘΗΝΑ

Τηλ.: 210-3314837

ISSN: 1105-297X

Ιδιοκτήτης: ΙΠΕΜ-ΔΟΕ*

Εκδότης: Αναστάσιος Εμβαλωτής, πρόεδρος του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

Υπεύθυνος Έκδοσης: Σωτήρης Γεωργόπουλος, Αντιπρόεδρος του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

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

τηλ.: 210-3314837

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

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ
ΒΗΜΑ**
του Δασκάλου

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2009

ΤΕΥΧΟΣ

11

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

	Σελ.
Εισαγωγικό Σημείωμα.....	9-10
Οδηγίες για τους συγγραφείς.....	11-14
Μαρία-Ευτέρπη Φραγγογιάννη <i>Η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με δυσλεξία</i>	15-28
Σωτήριος Γεωργόπουλος - Παναγιώτης Ι. Σταμάτης <i>Απόψεις μελών ΠΥΣΠΕ για τις μορφές επικοινωνίας τους με εκπαιδευτικούς.....</i>	29-42
Μαρία Χονδροζουμάκη <i>Η επίδραση των ατομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων στην εξέλιξη του παιδιού</i>	43-51
Άγγελος Χατζηνικολάου <i>Τοπική Αυτοδιοίκηση και εκπαίδευση παιδιών Ρομά (Τσιγανοπαίδων).....</i>	53-66
Σταύρος Πετράκης <i>Η αναβάθμιση γνώσεων και δεξιοτήτων ως βασική επιδίωξη κάθε εθνικού και υπερεθνικού σχεδιασμού για την εκπαίδευση και την κατάρτιση στη σύγχρονη οικονομία και κοινωνία της γνώσης</i>	67-76
Σοφία Χατζηνικολάου <i>Οι διεργασίες θρήνου στα παιδιά</i>	77-90
Δημήτρης Μπράτης <i>Οι αιρετοί εκπρόσωποι των δασκάλων στα Κεντρικά Υπηρεσιακά Συμβούλια από το 1926 έως το 2009 Η πορεία ενός θεσμού και οι προσδοκίες ενός κλάδου</i>	91-99

Αθανάσιος Σιούτας

Ιστορική ανασκόπηση του τρόπου συγγραφής και έγκρισης των διδακτικών βιβλίων 101-110

Ιωάννης Βασιλούδης

Οικονομική ανάπτυξη και Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη 111-120

Γιαννουλάκη Τριανταφυλλιά

Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής - υπερκινητικότητα και η αντιμετώπισή της στο Δημοτικό Σχολείο 121-128

Άννα Βαλασίδου - Αγγελική Σαγιά

Η παιδική ζωγραφιά ως διαγνωστικό μέσο της συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού 129-141

Βαρβάρα Πρεβεζάνου

Η μη λεκτική επικοινωνία: Μια σημαντική παράμετρος στη μαθησιακή διαδικασία στο Νηπιαγωγείο 143-150

Εισαγωγικό Σημείωμα

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

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

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

Ειδικότεροι στόχοι του περιοδικού είναι:

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

Εισαγωγικό Σημείωμα

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

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

Τα Διοικητικά Συμβούλια

ΔΟΕ

ΙΠΕΜ

Οδηγίες για τους συγγραφείς

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

Αξιολόγηση εργασιών

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

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

Μορφή εργασιών

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

Οδηγίες για τους συγγραφείς

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

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

Οργανωτικό σχήμα του περιοδικού

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

Συντακτική Επιτροπή:

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

Οδηγίες για τους συγγραφείς

Υποδείγματα αναφορών

Άρθρο από επιστημονικό περιοδικό:

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

Άρθρο από ένα περιοδικό του Διαδικτύου:

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

Βιβλίο:

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

Βιβλίο με επιμελητές έκδοσης:

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

Κεφάλαιο βιβλίου:

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

Πρακτικά συνεδρίων:

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

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

Οδηγίες για τους συγγραφείς

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

Στοιχεία επικοινωνίας - αλληλογραφίας:

ΙΠΕΜ - ΔΟΕ

Νίκης 33, 1ος όροφος

Τ.Κ. 105.57 - Αθήνα

Τηλ.: 210 3314837

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

Η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με δυσλεξία

Μαρία-Ευτέρπη Φραγγογιάννη
Απόφοιτος τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης,
κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου του Πανεπιστημίου Exeter

Εισαγωγή

Στην Αγγλία το αρμόδιο Υπουργείο για τη Γενική και την Ειδική Αγωγή είναι το Department for Education and Employment (DfEE), το οποίο σε συνεργασία με τις Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές (Local Educational Authorities, LEAs), οργανώνει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν τα σχολεία. Αυτοί οι δύο φορείς, DfEE και LEA, είναι υπεύθυνοι όχι μόνο για τη σχεδίαση και την υλοποίηση του σχολικού προγράμματος, αλλά και για τις στρατηγικές και τις μεθόδους που πρέπει να υιοθετούνται από τους δασκάλους, για να μπορέσουν να βοηθήσουν και να ενισχύσουν όλους τους μαθητές (με και χωρίς ειδικές ανάγκες).

Στην Αγγλία, σύμφωνα με την Εκπαιδευτική Πράξη (Educational Act) του 1996, ένα παιδί έχει μαθησιακές δυσκολίες, όταν χρειάζεται να ληφθεί ειδική εκπαιδευτική μέριμνα γι' αυτό. Επίσης, ένα παιδί έχει μαθησιακές δυσκολίες, όταν:

- αντιμετωπίζει μεγάλες δυσκολίες στη μάθησή του σε σύγκριση με την πλειονότητα των παιδιών της ίδιας ηλικίας,
- έχει κάποια δυσκολία που εμποδίζει ή δυσχεραίνει την πραγματοποίηση από αυτό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που παρέχονται σ' αυτό και στα παιδιά της ηλικίας του.

Θα πρέπει να αναφερθεί πως τα παιδιά που μητρική τους γλώσσα δεν είναι τα αγγλικά δεν θεωρούνται πως έχουν γι' αυτό το λόγο μαθησιακές δυσκολίες.

Ιστορική αναδρομή

Στόχος αυτής της έρευνας είναι η διερεύνηση της συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών με δυσλεξία και συγκεκριμένα της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης αυτών των παιδιών.

Πριν αρχίσω την παρουσίαση της έρευνάς μου, θεωρώ σκόπιμο να αναφέρω κάποιους ορισμούς της δυσλεξίας. Σύμφωνα τον Παγκόσμιο Ομοσπονδιακό Ορ-

γανισμό Νευρολογίας (World Federation of Neurology, βλ. Riddick, 1996) η δυσλεξία είναι μια διαταραχή που γίνεται εμφανής λόγω της δυσκολίας που έχει ένα παιδί στο να μάθει να διαβάζει, παρά το γεγονός ότι λαμβάνει συμβατικές οδηγίες (από ειδικούς, όπως δασκάλους, ψυχολόγους και άλλες ειδικότητες), παρά το γεγονός ότι το παιδί έχει επαρκή νοημοσύνη και παρά το γεγονός ότι έχει κοινωνικο-πολιτισμικές ευκαιρίες. Η διαταραχή είναι συνδεδεμένη με βασικές γνωστικές αναπηρίες, οι οποίες έχουν συχνά οργανικά αίτια.

Αυτός ο ορισμός είναι ο πιο παλιός (1968) σε σχέση με τους υπόλοιπους που θα αναφερθούν παρακάτω και συμπεριλαμβάνεται γιατί προτείνει πως ένα παιδί πρέπει να αναγνωριστεί ως δυσλεξικό μόνο εάν κάποιος παράγοντας αποκλειστούν. Αυτοί οι παράγοντες είναι: η νοημοσύνη του παιδιού, η βοήθεια και η ενίσχυση που λαμβάνει από το οικογενειακό περιβάλλον και από την κοινωνία, και οι καθοδήγηση που δέχεται από το σχολείο.

Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας της Αγγλίας (DfEE, 2007) οι μαθητές με δυσλεξία μπορεί να μην αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε κάποιους τομείς του εκπαιδευτικού προγράμματος, αλλά έχουν μία επίμονη δυσκολία στην απόκτηση της ακρίβειας ή στην εκμάθηση κάποιων δεξιοτήτων, όπως, για παράδειγμα, το διάβασμα, το γράψιμο ή η ορθογραφία. Αυτοί οι μαθητές μπορεί να εκδηλώνουν χαμηλή αναγνωστική κατανόηση και προβλήματα στη γραφή ή στη χρήση των σημείων στίξης. Μπορεί, επίσης, να έχουν δυσκολία στη συγκέντρωση, στην οργάνωση και στην ανάκληση της σειράς λέξεων. Τέλος, είναι πιθανό να προφέρουν λανθασμένα κοινές λέξεις ή να αντιστρέφουν γράμματα όταν γράφουν ή όταν διαβάζουν.

Σύμφωνα με το Διεθνή Σύνδεσμο Δυσλεξίας (International Dyslexic Association, IDA, 2007), η δυσλεξία είναι μία ειδική μαθησιακή διαταραχή με νευρολογική βάση. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην αναγνώριση λέξεων, χαμηλή ικανότητα συλλαβισμού και περιορισμένες ικανότητες αποκωδικοποίησης λέξεων. Αυτές οι δυσκολίες είναι απόρροια φωνολογικών ελλείψεων. Άλλες δευτερεύουσες δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσλεξία είναι προβλήματα στην κατανόηση κειμένων ή μειωμένη αναγνωστική εμπειρία, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε απόκτηση μειωμένου λεξιλογίου.

Τέλος, σύμφωνα με το Βρετανικό Οργανισμό Δυσλεξίας (British Dyslexia Association, BDA, 2007), δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή διαταραχή η οποία έχει νευροβιολογικό υπόβαθρο και είναι εμφανής σε όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες σε διάφορους τομείς της ανάπτυξης ενός παιδιού.

Ένα πολύ σημαντικό στοιχείο που πρέπει να αναφερθεί είναι πως, αν και πολλοί συγγραφείς, ερευνητές και επιστήμονες προσπάθησαν να ορίσουν τη δυσλεξία, εντούτοις σήμερα δεν υπάρχει ένας ορισμός καθολικός και αποδεκτός από όλους τους επιστήμονες. Τα ακριβή αίτια και ο τρόπος εμφάνισης της δυσλεξίας δεν έχουν διευκρινιστεί πλήρως· γι' αυτούς ακριβώς τους λόγους ο ορισμός της δυσλεξίας είναι ένα δύσκολο έργο μέχρι και σήμερα.

Για να είναι σε θέση ένας εκπαιδευτικός ή ένας ειδικός να βοηθήσει ένα

παιδί με δυσλεξία, είναι απαραίτητο να έχει ένα θεωρητικό υπόβαθρο, ούτως ώστε να κατανοεί τη φύση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει το παιδί κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η δυσλεξία έχει διερευνηθεί από πολλές σκοπιές και γι' αυτό το λόγο έχουν αναπτυχθεί ποικίλες θεωρίες σχετικά με τα αίτια της δυσλεξίας. Για την κατανόηση της δυσλεξίας, λοιπόν, είναι απαραίτητη η γνώση αφενός νευροβιολογίας και ψυχολογίας και αφετέρου παραμέτρων που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία. Αν και έχουν αναπτυχθεί πολλές θεωρίες για τα αίτια της δυσλεξίας, εδώ θα αναφέρω μόνο τρεις:

1) Βιολογική και γνωστική προσέγγιση, η οποία χωρίζεται σε πολλές υποκατηγορίες. Σύμφωνα με το DfEE (2007), οι θεωρίες αυτές υποστηρίζουν την άποψη ότι το πρόβλημα της δυσλεξίας βρίσκεται 'μέσα' στο ίδιο το παιδί, με άλλα λόγια, αυτές οι προσεγγίσεις έχουν αποδείξει το νευρολογικό υπόβαθρο της δυσλεξίας. Συγκεκριμένα, έχει αποδειχθεί πως αυτή η διαταραχή προκαλείται από βλάβες στην περιοχή του εγκεφάλου. Παρακάτω αναφέρονται επιγραμματικά κάποιες από τις υποκατηγορίες αυτής της προσέγγισης:

- Κληρονομικότητα και χρωμοσωμικές ανωμαλίες: πιθανές αιτίες της δυσλεξίας (Grigorenko, 1997).
- Η δομή του εγκεφάλου: πιθανή αιτία της δυσλεξίας (Paulesu, Frith et al., 1996).
- Θεωρία της παρεγκεφαλίδας: πιθανή αιτία της δυσλεξίας (Fawcett and Nicolson, 1999, βλ. Phoenix, 2002).
- Ελλείψεις στη μνήμη: πιθανή αιτία της δυσλεξίας (Scruggs και Mastropieri, βλ. DfES, 2007· Jurgen, 2004· Kramer et al., 2000).
- Προσέγγιση φωνολογικών ελλείψεων: πιθανή αιτία της δυσλεξίας (Snowling, 2000· Slaughter, 2002).

2) Εκπαιδευτική προσέγγιση. Αυτές οι προσεγγίσεις υποστηρίζουν ότι το πρόβλημα της δυσλεξίας δεν βρίσκεται στο ίδιο το παιδί, αλλά στο σχολικό πρόγραμμα. Τονίζουν ότι, εάν γίνουν αλλαγές στη διδακτέα ύλη και στο υλικό που χρησιμοποιείται στην τάξη, τότε τα παιδιά με δυσλεξία δεν θα αντιμετωπίζουν πλέον δυσκολίες (National Institution of Child Health and Human Development, NICHD, 1993). Τέλος, σύμφωνα με τη Moje (2000), το υλικό που χρησιμοποιείται, τα κείμενα και οι μαθητές δεν είναι ανεξάρτητοι παράγοντες, αλλά, αντίθετα, είναι εξαρτημένοι μεταξύ τους και ευμετάβλητοι, γι' αυτό οι δάσκαλοι πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους όλους αυτούς τους παράγοντες, για να χρησιμοποιούν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές στην τάξη.

3) Κοινωνικο-συναισθηματική προσέγγιση. Αυτές οι θεωρίες δεν απορρίπτουν τη σημασία της φωνολογικής επίγνωσης ή της παρεγκεφαλίδας στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, αλλά δίνουν έμφαση στο ότι παραμελείται η ανθρώπινη πλευρά. Με άλλα λόγια, σύμφωνα με τον Burden (2005), οι προηγούμενες θεωρίες δεν αντιλαμβάνονται τις ανάγκες και τις ικανότητες ενός παιδιού ως ένα ενιαίο σύνολο.

Κλείνοντας θα ήθελα να αναφέρω ότι οι παραπάνω θεωρίες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ισότιμα από τους ειδικούς, όταν πρόκειται να αποφασίσουν

σχετικά με το ποιος είναι ο πιο κατάλληλος τρόπος να βοηθηθεί ένα παιδί με δυσλεξία, ωστόσο η βιολογική-γνωστική προσέγγιση και η εκπαιδευτική προσέγγιση έχουν κάποιους περιορισμούς. Ένας ειδικός πρέπει να αξιολογήσει τους βιολογικούς και τους γνωστικούς παράγοντες που μπορεί να προκαλέσουν δυσλεξία σε ένα παιδί, εντούτοις οι μέθοδοι και τα εργαλεία που είναι διαθέσιμα, για να μπορέσει να το βοηθήσει, είναι περιορισμένα. Το ίδιο συμβαίνει και με τους εκπαιδευτικούς παράγοντες.

Αντίθετα, με αυτές τις προσεγγίσεις, λαμβάνοντας ένας ειδικός τις αδυναμίες και τις ικανότητες ενός παιδιού ως σύνολο (κοινωνικο-συναισθηματική προσέγγιση) έχει μεγαλύτερη ευελιξία και μία πληθώρα μεθόδων με τις οποίες μπορεί να βοηθήσει το παιδί να αισθανθεί καλύτερα πρώτα με τις ικανότητές του και έπειτα με τις αδυναμίες του, ώστε να αποδεχτεί τον εαυτό του. Με αυτό τον τρόπο ο ειδικός θα μπορέσει να βοηθήσει το παιδί καλύτερα, εφόσον ως σύμμαχο δεν θα έχει μόνο τα εργαλεία και τις μεθόδους του, αλλά και το ίδιο το παιδί, αφού αυτό θα έχει αποδεχτεί τον εαυτό του και θα προσπαθεί να τον βοηθήσει.

Έρευνα

Η έρευνά μου είχε τρία ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Τι αντίληψη έχουν τα παιδιά με δυσλεξία για τον εαυτό τους (αυτοεκτίμηση);
- 2) Πού αποδίδουν τα παιδιά με δυσλεξία τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους;
- 3) Τι είδους σχέσεις έχουν τα παιδιά με δυσλεξία με τους συνομηλίκους τους (δηλαδή, εάν αναπτύσσουν φιλίες, εάν συνεργάζονται και εάν συναναστρέφονται με τους συνομηλίκους τους);

Ο πρώτος στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ της δυσλεξίας και της ανάπτυξης της αυτοαντίληψης. Συγκεκριμένα, ήθελα να εξετάσω εάν τα παιδιά με δυσλεξία έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για να βρεθεί η σχέση μεταξύ αυτοεκτίμησης και δυσλεξίας είναι αντιφατικές, καθώς, σύμφωνα με τους Humphrey και Mullins (2002), η δυσλεξία έχει αρνητική επιρροή στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης. Επίσης, 29% των ερευνών που αναλύθηκαν από τον Zeleke (2004) έδειξαν ότι οι συνομηλικοί των παιδιών με δυσλεξία έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση. Αντίθετα, το 68% των ερευνών που αναλύθηκαν από τον Zeleke (2004) έδειξαν ότι η δυσλεξία δεν επηρεάζει την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης. Αυτό το πόρισμα υποστηρίζεται επίσης και από την έρευνα των Burden και Burdett (2004).

Ο επόμενος στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί εάν τα παιδιά με δυσλεξία αποδίδουν τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους σε εξωτερικούς παράγοντες (για παράδειγμα, στον δάσκαλο, στη βοήθεια που λαμβάνουν από τους γονείς τους). Αυτή η άποψη υποστηρίζεται από τους Humphrey και Mullins (2002) και από τους Frederickson και Jacobs (2001), οι οποίοι βρήκαν ότι οι μαθητές με δυσλεξία αποδίδουν τη σχολική επίδοσή τους σε εξωτερικούς παράγοντες, που

δεν μπορούν να ελεγχθούν, και όχι στον εαυτό τους (εσωτερικός παράγοντας). Σε αντίθεση με τα παραπάνω αποτελέσματα, η έρευνα των Polychroni, Koukoura και Anagnostou (2006) υποστηρίζει ότι οι μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες αποδίδουν τις αποτυχίες τους σε εσωτερικούς παράγοντες (στον εαυτό τους) και τις επιτυχίες τους σε εξωτερικούς παράγοντες (στο δάσκαλο, στους γονείς και αλλού).

Ο τελευταίος στόχος αυτής της έρευνας ήταν να εξετάσει τις σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά με δυσλεξία με τους συνομηλίκους τους. Οι περισσότερες έρευνες υποστηρίζουν πως η δυσλεξία δεν έχει αρνητική επίπτωση μόνο στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης των παιδιών, αλλά και στις κοινωνικές τους δεξιότητες. Κάποιοι ερευνητές (Edwards, 1994· Humphrey και Mullins, 2002) προτείνουν ότι τα παιδιά με δυσλεξία αναπτύσσουν προβληματικές σχέσεις, απομονώνονται και δεν ανοίγουν τον εαυτό τους στους συνομηλίκους τους. Αντίθετα με τους παραπάνω ερευνητές, η έρευνα των Frederickson και Jacobs (2001) έδειξε πως οι μαθητές με δυσλεξία αναπτύσσουν καλές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, έχουν πολλούς φίλους και αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους αρεστό από τους συνομηλίκους τους. Αυτά τα αποτελέσματα υποστηρίζουν την άποψη ότι οι μαθητές με δυσλεξία δεν έχουν προβληματικές κοινωνικές δεξιότητες.

Μέθοδοι

Οι ερευνητικές μας υποθέσεις ήταν τρεις:

- Τα παιδιά με δυσλεξία έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους (Humphrey και Mullins, 2002· Zeleke, 2004).
- Οι μαθητές με δυσλεξία αποδίδουν τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους σε εξωτερικούς παράγοντες (Frederickson και Jacobs, 2001· Humphrey και Mullins, 2002).
- Οι μαθητές με δυσλεξία αναπτύσσουν προβληματικές σχέσεις, νιώθουν απομονωμένοι και αποξενωμένοι από τους συνομηλίκους τους (Edwards, 1994· Humphrey και Mullins, 2002).

Η έρευνα είχε τρία σκέλη, για να μπορέσει να εξετάσει όλες τις ερευνητικές υποθέσεις. Στο πρώτο σκέλος εξετάστηκε το είδος της αυτοαντίληψης που αναπτύσσουν τα παιδιά με δυσλεξία. Το δείγμα αποτελούνταν από δέκα μαθητές Δημοτικών Σχολείων της Αγγλίας, που φοιτούσαν στην Τρίτη και στην Τετάρτη τάξη του Δημοτικού. Συνολικά συμμετείχαν τρία Δημοτικά Σχολεία της Νοτιοδυτικής Αγγλίας, δύο από τα οποία ήταν δημόσια και ένα ιδιωτικό. Από τους δέκα μαθητές πέντε ήταν κορίτσια και πέντε αγόρια ($N=10$: 5 κορίτσια και 5 αγόρια, ηλικίας 9-11 χρονών). Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν δυσλεξικά χαρακτηριστικά και είχαν τα Αγγλικά ως μητρική τους γλώσσα. Χρησιμοποιώντας τον όρο 'δυσλεξικά χαρακτηριστικά' στην έρευνά μας εννοούμε πως οι μαθητές είχαν δυσκολία σε έναν ή και περισσότερους από τους παρακάτω τομείς: ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία και/ή προβλήματα μνήμης.

Το πρώτο σκέλος της έρευνας ήταν η χορήγηση ενός σταθμισμένου τεστ γνωστού ως Joseph Picture Self-Concept Scale (Scale), για την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης των συμμετεχόντων. Αυτό το τεστ βασίζεται σε δύο βασικές θεωρητικές προϋποθέσεις, σύμφωνα με τον Joseph (2004):

- η αυτοεκτίμηση αντανάκλα την υποκειμενική εμπειρία, γιατί επηρεάζεται από τις αλληλεπιδράσεις μας με το περιβάλλον, και
- η αυτοεκτίμηση μπορεί να μετρηθεί με αυτοαναφορές.

Αυτό το σταθμισμένο τεστ περιέχει 30 ερωτήσεις και δίνει μία πλήρη εικόνα της αυτοαντίληψης. Όταν χρησιμοποιώ τον όρο 'αυτοαντίληψη' (self-concept) σε αυτή την έρευνα, εννοώ ότι το παιδί γνωρίζει πως έχει κάποιες ικανότητες και κάποιες αδυναμίες, Όταν χρησιμοποιώ τον όρο 'αυτοπεποίθηση' (self-esteem), εννοώ το βαθμό στον οποίο το παιδί αποδέχεται αυτές τις αδυναμίες και τις δεξιότητες που έχει.

Το τεστ χορηγούνταν ως εξής: παρουσίαζα στα παιδιά ζευγάρια εικόνων που αναπαριστούσαν καταστάσεις αυτοεκτίμησης και ζητούνταν από τα παιδιά να διαλέξουν μεταξύ δύο επιλογών: θετικής αυτοεκτίμησης και αρνητικής αυτοεκτίμησης. Τα παιδιά μπορούσαν να απαντήσουν προφορικά ή απλώς να δείξουν την επιλογή τους. Ο συνολικός χρόνος που χρειάστηκε ήταν 5 λεπτά.

Το δεύτερο σκέλος της έρευνας ήταν μελέτη περιπτώσεων. Αφού εξήγαγα τα αποτελέσματα του σταθμισμένου τεστ, επέλεξα τους δύο μαθητές με το χαμηλότερο αποτέλεσμα (σκορ) στο τεστ και τους δύο με το υψηλότερο. Με αυτά τα τέσσερα παιδιά (δύο με χαμηλό και δύο με υψηλό σκορ) προχώρησα σε συνέντευξη. Οι συνεντεύξεις ήταν ημι-δομημένες, για να έχω τη δυνατότητα να κινηθώ ευέλικτα. Τα δεδομένα που περιείχαν οι συνεντεύξεις ήταν ποιοτικά και ποσοτικά. Ο συνολικός χρόνος που χρειάστηκε για κάθε συνέντευξη ήταν 20-30 λεπτά. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν σε μαγνητόφωνο, αφού εξασφαλίστηκε άδεια από τον διευθυντή και το προσωπικό του σχολείου. Οι συνεντεύξεις περιείχαν 25 ερωτήσεις, οι οποίες ήταν χωρισμένες σε 4 κατηγορίες:

- 7 ερωτήσεις για την αυτοεκτίμηση,
- 6 ερωτήσεις σχετικές με το σε ποιους παράγοντες αποδίδουν την επίδοσή τους τα παιδιά,
- 7 ερωτήσεις σχετικές με το είδος των σχέσεων που αναπτύσσουν τα παιδιά με δυσλεξία με τους συνομηλίκους τους, και
- 5 ερωτήσεις σχετικές με τις οικογενειακές σχέσεις.

Αποφάσισα να χωρίσω τη συνέντευξη σε 4 κατηγορίες, γιατί οι ερωτήσεις του σταθμισμένου τεστ (που χρησιμοποίησα στο πρώτο σκέλος της έρευνας) ήταν χωρισμένες σε 4 κατηγορίες. Με αυτό τον τρόπο θα μπορούσα να συγκρίνω τα αποτελέσματα των δύο μεθόδων που χρησιμοποίησα στην έρευνά μου.

Το τελευταίο σκέλος της έρευνάς μου προέβλεπε να ζητήσω από τα σχολεία να μου δώσουν τα Ατομικά Εκπαιδευτικά Σχέδια (IEP) κάθε μαθητή. Αυτά τα Σχέδια (IEP) επικεντρώνονται στις δυσκολίες που έχει κάθε μαθητής και στον τρόπο με τον οποίο το σχολείο βοηθάει το παιδί να καλύψει αυτές τις αδυναμίες. Ο βασικός στόχος των IEP, σύμφωνα με τους Thomson and Watkins (1997), εί-

ναι να εκτιμήσουν τις δυνατότητες των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ενώ ένας άλλος στόχος είναι να χρησιμοποιηθούν ως σχέδια δράσης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Υπεύθυνοι για το σχεδιασμό των IEP είναι ειδικοί γνωστοί ως SENCo (Special Educational Needs Co-ordinators).

Αποφάσισα να ζητήσω τα IEP, για να μπορέσω να συγκρίνω τις ανάγκες που έχει κάθε μαθητής σύμφωνα με τον ίδιο (μέσω του σταθμισμένου τεστ και της συνέντευξης) και σύμφωνα με το σχολείο (μέσω του IEP).

Αποτελέσματα

Το πρώτο βήμα ήταν η αξιολόγηση του τεστ Joseph Picture Self-Concept Scale, η οποία έγινε σύμφωνα με τον Joseph (2004). Τα αποτελέσματα των συμμετασχόντων στο τεστ Joseph Picture Self-Concept Scale φαίνονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Αποτελέσματα του Joseph Picture Self-Concept Scale:

1)	Mary:	40
2)	George:	37
3)	Lucy:	37
4)	Kathryn:	37
5)	Andrew:	36
6)	Nick:	36
7)	Bruno:	35
8)	Jim:	34
9)	Ann:	33
10)	Brenda:	25

Το επόμενο βήμα ήταν να επιλέξω τους δύο μαθητές με το υψηλότερο και τους δύο μαθητές με το χαμηλότερο αποτέλεσμα στο τεστ. Σύμφωνα με τον Πίνακα 1 οι μαθητές με την υψηλότερη βαθμολογία στο τεστ ήταν:

- Mary (M): 40
- George (G): 37

Οι μαθητές με τη χαμηλότερη βαθμολογία στο τεστ ήταν:

- Ann (A): 33
- Brenda (B): 25

Καθώς οι γονείς της Ann δεν μου έδωσαν την άδεια να συμμετάσχει η κόρη τους στην επόμενη φάση της έρευνάς μου, επέλεξα να πάρω συνέντευξη από τον Jim (J), του οποίου το αποτέλεσμα στο τεστ ήταν το αμέσως μικρότερο μετά την B. Τελικά, οι μαθητές από τους οποίους πήρα συνέντευξη ήταν οι:

- Mary (M) και George (G), με την υψηλότερη βαθμολογία στο τεστ
- Jim (J) και Brenda (B), με την χαμηλότερη βαθμολογία στο τεστ.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημά μου ήταν:

1) Τι αντίληψη έχουν τα παιδιά με δυσλεξία για τον εαυτό τους (αυτοεκτίμηση);

Η μέθοδος που χρησιμοποίησα για να ερευνήσω το πρώτο ερευνητικό ερώτημά μου ήταν το τεστ Joseph Picture Self-Concept Scale. Η αξιολόγηση του τεστ, που έγινε σύμφωνα με τον Joseph (2004), έδειξε ότι:

η Μ: έχει αρνητική αυτοεκτίμηση,

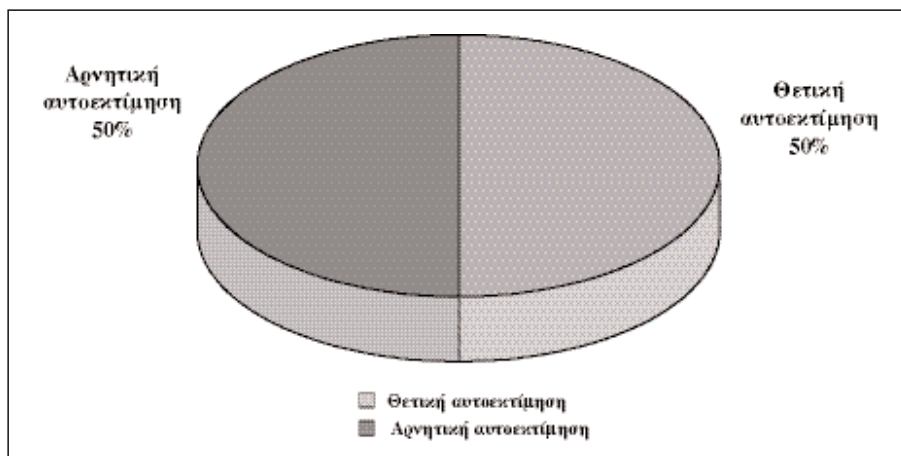
ο Γ: έχει θετική αυτοεκτίμηση,

ο J: έχει θετική αυτοεκτίμηση,

η Β: έχει αρνητική αυτοεκτίμηση.

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει την αυτοεκτίμηση των παιδιών διαγραμματικά.

Πίνακας 2: Αυτοεκτίμηση συμμετεχόντων



Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημά μου ήταν:

2) Πού αποδίδουν τα παιδιά με δυσλεξία τις αποτυχίες και τις επιτυχίες τους;

Η μέθοδος που χρησιμοποίησα για να ερευνήσω το δεύτερο ερευνητικό ερώτημά μου ήταν συνέντευξη με τέσσερα (4) παιδιά. Από την ανάλυση των ερωτήσεων σχετικά με το σε ποιους παράγοντες (εσωτερικούς ή εξωτερικούς) αποδίδουν οι μαθητές με δυσλεξία τις αποτυχίες και τις επιτυχίες τους βρέθηκε ότι τρεις από τους τέσσερις συμμετέχοντες (3/4) αποδίδουν τις επιτυχίες σε εξωτερικούς παράγοντες (βοήθεια δασκάλου, ευκολία ασκήσεων ή διαγωνίσματος κ.τ.ό.) και μόνο ένας μαθητής (1/4) αποδίδει τις επιτυχίες σε εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες (δηλαδή σε προσωπική προσπάθεια):

Μ: η επιτυχία οφείλεται σε εξωτερικούς παράγοντες.

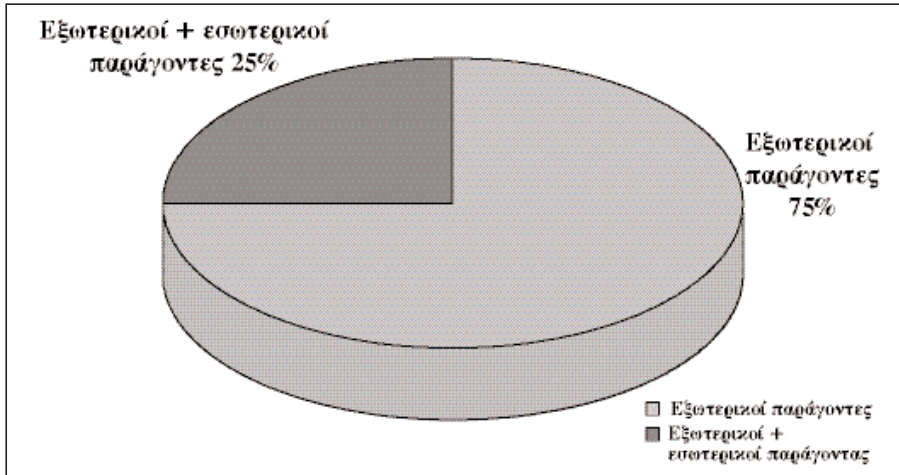
J: η επιτυχία οφείλεται σε εξωτερικούς παράγοντες.

Β: η επιτυχία οφείλεται σε εξωτερικούς παράγοντες.

Γ: η επιτυχία οφείλεται σε εξωτερικούς παράγοντες και εσωτερικούς παράγοντες.

Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει διαγραμματικά πού αποδίδουν τις επιτυχίες τους οι συμμετέχοντες:

Πίνακας 3: Επιτυχίες



Όλοι οι συμμετέχοντες απέδωσαν τις αποτυχίες τους σε εσωτερικούς παράγοντες (δηλαδή στον εαυτό τους):

M: η αποτυχία οφείλεται σε εσωτερικούς παράγοντες.

G: η αποτυχία οφείλεται σε εσωτερικούς παράγοντες.

J: η αποτυχία οφείλεται σε εσωτερικούς παράγοντες.

B: η αποτυχία οφείλεται σε εσωτερικούς παράγοντες.

Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει διαγραμματικά πού αποδίδουν τις αποτυχίες τους οι συμμετέχοντες:

Πίνακας 4: Αποτυχίες



Το τρίτο ερευνητικό ερώτημά μου ήταν:

3) Τι είδους σχέσεις έχουν τα παιδιά με δυσλεξία με τους συνομηλίκους τους; (δηλαδή εάν αναπτύσσουν φιλίες, εάν συνεργάζονται και εάν συναναστρέφονται με τους συνομηλίκους τους).

Η μέθοδος που χρησιμοποίησα για να ερευνήσω το τρίτο ερευνητικό ερώτημά μου ήταν συνέντευξη με τέσσερα (4) παιδιά. Από την ανάλυση των ερωτήσεων σχετικά με το τι είδους σχέσεις αναπτύσσουν τα παιδιά με δυσλεξία με τους συνομηλίκους τους βρέθηκε ότι:

η Μ: αναπτύσσει αρνητικές σχέσεις με τους συνομηλίκους,

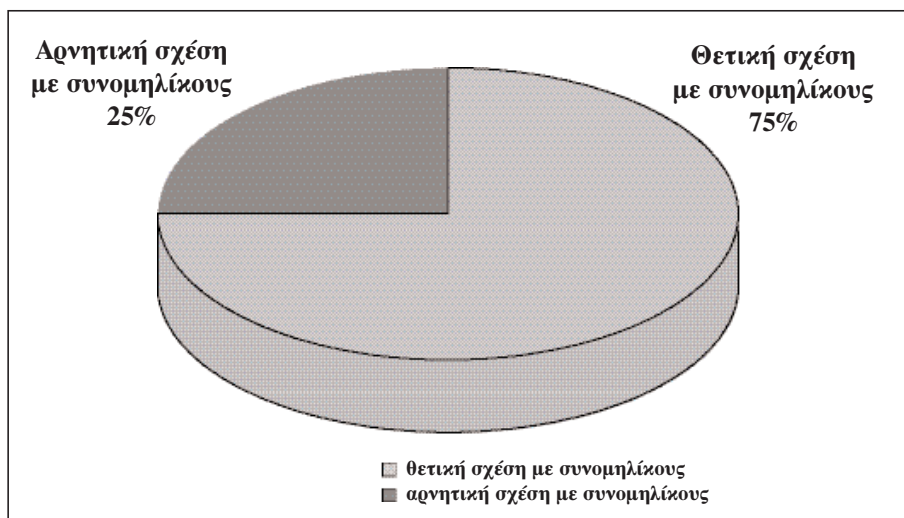
ο Γ: αναπτύσσει θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους,

ο J: αναπτύσσει θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους,

η Β: αναπτύσσει θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους.

Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει το είδος των σχέσεων που αναπτύσσουν οι συμμετέχοντες με τους συνομηλίκους τους:

Πίνακας 5: Σχέσεις με συνομηλίκους



Σε αυτό το σημείο είναι πολύ σημαντικό να αναφέρω και να τονίσω πως το δείγμα της έρευνάς μου ήταν αρκετά μικρό και δεν μπορώ να γενικεύσω τα συμπεράσματά μου σε όλο τον πληθυσμό των παιδιών με δυσλεξία. Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των ερευνητικών μου ερωτήσεων με προηγούμενες έρευνες θα μπορούσα να συμπεράνω τα εξής:

– για το πρώτο ερευνητικό ερώτημά μου (δηλαδή, τι αντίληψη έχουν τα παιδιά με δυσλεξία για τον εαυτό τους), τα αποτελέσματά μου δεν υποστηρίζουν την άποψη πως η δυσλεξία έχει αρνητική επιρροή στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης (Humphrey και Mullins, 2002· Zeleke, 2004), από την άλλη μεριά, όμως, δεν υποστηρίζουν και την άποψη πως η δυσλεξία δεν επηρεάζει καθόλου την ανάπτυξη

της αυτοεκτίμησης (Zelege, 2004· Burden και Burdett, 2004). Η αρχική μου υπόθεση, η οποία ήταν ότι τα παιδιά με δυσλεξία έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους, δεν επιβεβαιώθηκε.

– για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημά μου (δηλαδή, πού αποδίδουν τα παιδιά με δυσλεξία τις αποτυχίες και τις επιτυχίες τους), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων θεωρούν υπεύθυνους για τις επιτυχίες τους εξωτερικούς παράγοντες (βοήθεια από δασκάλους και γονείς), ενώ σχετικά με τις αποτυχίες τους όλοι οι συμμετέχοντες θεωρούν υπεύθυνο τον εαυτό τους (εσωτερικός παράγοντας). Τα αποτελέσματα αυτά δεν επιβεβαιώνουν την δεύτερη ερευνητική μου υπόθεση, ότι οι μαθητές με δυσλεξία αποδίδουν τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους σε εξωτερικούς παράγοντες (Frederickson και Jacobs, 2001· Humphrey και Mullins, 2002). Αντίθετα, υποστηρίζουν την άποψη των Polychroni, Koukoura και Anagnostou (2006), οι οποίες σε έρευνα βρήκαν ότι οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα αποδίδουν τις αποτυχίες τους σε εσωτερικούς παράγοντες και τις επιτυχίες τους σε εξωτερικούς.

– για το τρίτο ερευνητικό ερώτημά μου (δηλαδή, τι είδους σχέσεις έχουν τα παιδιά με δυσλεξία με τους συνομηλίκους τους), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων δεν είχαν δυσκολίες στη σύναψη φιλικών σχέσεων με συνομηλίκους και είχαν καλές σχέσεις με τους φίλους τους. Τα αποτελέσματα αυτά δεν επιβεβαιώνουν την τρίτη ερευνητική μου υπόθεση, η οποία ήταν ότι οι μαθητές με δυσλεξία αναπτύσσουν προβληματικές σχέσεις και νιώθουν απομονωμένοι και αποξενωμένοι από τους συνομηλίκους τους (Edwards, 1994· Humphrey και Mullins, 2002). Αντίθετα, τα αποτελέσματά μου συμφωνούν με εκείνα των Frederickson και Jacobs (2001), οι οποίοι σε έρευνά τους βρήκαν ότι οι μαθητές με δυσλεξία αναπτύσσουν καλές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και έχουν πολλούς φίλους.

Συζήτηση

Σκοπός αυτής της έρευνας ήταν να εξετάσει μερικούς παράγοντες που είναι απαραίτητοι και βασικοί για την ένταξη ενός παιδιού με δυσλεξία σε μία τάξη. Είναι εμφανές πως δεν θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν σε μία τέτοια έρευνα όλοι οι παράγοντες που επηρεάζουν τόσο την επίδοση ενός μαθητή όσο και την κοινωνική του προσαρμογή και αποδοχή σε μία τάξη. Αυτοί οι παράγοντες είναι πολυάριθμοι και πολυδιάστατοι, στοιχεία που θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους όλοι όσοι εμπλέκονται στη διαδικασία της μάθησης, για να μπορέσουν να εντάξουν ομαλά όλους τους μαθητές στο σχολικό περιβάλλον.

Η ένταξη είναι δεν είναι μία καινούρια έννοια, αφού μέχρι σήμερα πολλοί συγγραφείς συνεχίζουν να ερευνούν ποιοι μπορεί να είναι οι πιο αποτελεσματικοί τρόποι ένταξης των μαθητών σε μία τάξη και πώς η ένταξη μπορεί να επηρεάσει θετικά τη μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με τους Thomas, Walker και Webb (1998) η ένταξη είναι μία έννοια που περιγράφει μία ιδεατή κατάσταση. Αυτή η κατάσταση σχετίζεται με πολλές αλλαγές μέσω των οποίων το

σχολείο προσπαθεί να συναντήσει τις ανάγκες όλων των μαθητών. Με άλλα λόγια, το σχολείο πρέπει να είναι έτοιμο να δέχεται κάθε παιδί, να σέβεται τα δικαιώματά του, τις αδυναμίες και τις δυνατότητές του, και να πρεσβεύει την αποδοχή όλων των παιδιών από τους συνομηλίκους τους, ανεξάρτητα από τις διαφορές τους.

Δυστυχώς, η πραγματικότητα είναι τελείως διαφορετική από τη θεωρία. Σύμφωνα με τον Smith (2000), οι μαθητές που διαγιγνώσκονται με δυσλεξία βρίσκονται συνήθως σε μειονεκτική θέση κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο η προώθηση πρακτικών για τη δημιουργία σχολικών πλαισίων τα οποία θα είναι περισσότερο *φιλικά προς τη δυσλεξία* είναι απαραίτητη. Παρακάτω αναφέρονται κάποιες πρακτικές με τις οποίες ένας δάσκαλος μπορεί να βοηθήσει στην ομαλή ένταξη όλων των παιδιών στην αίθουσα:

- Σύμφωνα με τον BDA (2001), η αλλαγή στη διάταξη των θρανίων μίας αίθουσας καθώς επίσης και η χρήση διάφορων μεθόδων διδασκαλίας αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την ενσωμάτωση και την ένταξη όλων των παιδιών σε μία τάξη.

- Σύμφωνα με τον BDA (2001), υπάρχουν αρκετοί τρόποι και μέθοδοι με τους οποίους ένας δάσκαλος μπορεί να προωθήσει την ένταξη των παιδιών με δυσλεξία σε μία τάξη. Σύμφωνα με τον IDA (2007), μία από αυτές τις μεθόδους στηρίζεται στην προσπάθεια του δασκάλου να διεγείρει όλες τις αισθήσεις των παιδιών. Με άλλα λόγια, ο δάσκαλος μπορεί να χρησιμοποιεί κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας ερεθίσματα τα οποία θα διεγείρουν το οπτικό, το ακουστικό και το κινητικό σύστημα των παιδιών.

- Ένα σημαντικό στοιχείο το οποίο μπορεί να βοηθήσει στην ένταξη όλων των παιδιών σε μία τάξη είναι πως ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει τις αδυναμίες και τις δυσκολίες που έχει κάθε μαθητής. Σύμφωνα με τον BDA (2001), οι δάσκαλοι με αυτό τον τρόπο θα μπορέσουν να βοηθήσουν τους μαθητές τους να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους. Έτσι, οι μαθητές προσπαθώντας να ολοκληρώσουν μία εργασία θα επιτυγχάνουν και θα νιώθουν ικανοποίηση από την προσπάθεια που κατέβαλαν.

- Σύμφωνα με τον Feuerstein (βλ. Burden, 2005), οι δάσκαλοι πρέπει να καθιστούν ξεκάθαρη και κατανοητή κάθε δραστηριότητα που ζητούν από τους μαθητές τους.

- Η βοήθεια των γονέων είναι, επίσης, πολύτιμη για την ένταξη των παιδιών σε μία τάξη.

- Τέλος, η συμμετοχή των παιδιών στη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας είναι εξίσου σημαντική. Σύμφωνα με τον BDA (2001), οι μαθητές πρέπει να έχουν ενεργό ρόλο και να μπορούν να εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους στην τάξη.

Από όλα τα παραπάνω είναι φανερό πως η ένταξη περιλαμβάνει τη συνεργασία του δασκάλου, του μαθητή και του γονέα. Ο ρόλος του ειδικού είναι επικουρικός και έχει ως στόχο να υποστηρίξει αυτή τη συνεργασία και να εργάζε-

ται σε όλα τα επίπεδα. Με άλλα λόγια, ο ειδικός πρέπει να βοηθάει τους δασκάλους να βελτιώνουν τις τεχνικές και τις μεθόδους που χρησιμοποιούν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς επίσης να συμβάλλει στη λύση οποιωνδήποτε προβλημάτων ανακύπτουν σε μία τάξη. Ακόμη, ο ειδικός πρέπει να κάνει προσεκτική διάγνωση στους μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα και να τους βοηθάει όχι μόνο στις μαθησιακές τους ανάγκες, αλλά και στις κοινωνικο-συναισθηματικές δυσκολίες. Τέλος, ο ειδικός πρέπει να στηρίζει κατ'άλληλα τους γονείς, ώστε να συνειδητοποιούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους και να τα ενημερώνουν για την σχολική τους απόδοση· ακόμη, πρέπει να υποδεικνύει τρόπους με τους οποίους οι γονείς θα μπορέσουν να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση των παιδιών τους.

Βιβλιογραφία

- British Dyslexia Association (2001). *Dyslexia-successful inclusion in the secondary school*, London: David Fulton Publishers.
- Burden, R. (2005). *Dyslexia and self-concept: the dyslexic child's search for identity*, London: Whurr, 2005.
- Burden, B. and Burdett, J. (2004). "Is inclusion always the best option?", *Dyslexia: Including Special Children*, vol. 159, March/April, pp. 30-32.
- Burden, R. & Burdett, J. (2005). "Factors associated with successful learning in pupils with dyslexia: a motivation analysis", *British Journal of Special Education*, vol. 32, no. 2, pp. 100-103.
- Edwards, J. (1994). *The scars of dyslexia*, New York: Cassell.
- Frederickson, N. & Jacobs S. (2001). "Controllability Attributions for Academic Performance and Perceived Scholastic Competence, Global Self-worth and Achievement of children with dyslexia", *School Psychology International*, vol. 22, no. 4, pp. 412-414.
- Grigorenko, E. et al. (1997). "Susceptibility loci for Distinct Components of Developmental Dyslexia on Chromosome 6 and 15", *American Journal of Human Genetics*, vol. 60, no. 1, pp. 27-39.
- Humphrey, N. (2002). "Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia", *British Journal of Special Education*, vol. 29, no. 1, March, pp. 29.
- Humphrey, N. & Mullins, P. (2002). "Personal constructs and attribution for academic success and failure in dyslexia", *British Journal of Special Education*, vol. 29, no. 4, December, pp. 196-201.
- Humphrey, N. & Mullins, P. (2002). "Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia", *Research in Special Educational Needs*, vol. 2, no. 2, June, pp. 3-15.
- Joseph, J. (2004). *Joseph Picture self-concept scale*, Los Angeles: Western Picture Services.
- Jurgen, T. (2004). "Verbal memory and phonological processing in dyslexia", *Journal of Research in Reading*, vol. 27, no. 3, pp. 300-310.
- Kramer, J.H. - Knee, K. - Delis, D.C. (2000). "Verbal memory impairments in dyslexia", *Archives of Clinical Neuropsychology*, vol. 15, pp. 83-93.

- Moje, E. (2000). "Reexamining Roles of Learners, Text, and Context in Secondary Literacy", *Educational Research*, vol. 93, no. 3, January/February, pp.165-179.
- Paulesu, E. - Frith, U. et al. (1996). "Is developmental dyslexia a disconnection syndrome? Evidence from PET scanning", *Brain*, vol. 119, pp. 143-157.
- Polychroni, F. - Koukoura, K. - Anagnostou, I. (2006). "Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: do they differ from their peers?", *European Journal of Special Education*, vol. 21, no. 4, November.
- Riddick, B. (1996). *Living with dyslexia*, London: Routledge.
- Smith, K. (2000). "Dyslexics 'lose in literacy hour'", *Times Educational Supplement*, vol. 13, October, pp. 14.
- Snowling, M. (1995). "Phonological processing and developmental dyslexia", *Journal of Research in Reading*, vol. 18, no. 2, pp. 132-138.
- Thomas, G. - Walker, D. - Webb, J. (1998). *The making of inclusive school*, Great Britain: Routledge.
- Zelege, S. (2004). "Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review", *European Journal of Special Education*, vol. 19, no. 2, June, pp. 161-165.

Πηγές από το Διαδίκτυο (Internet)

- British Dyslexia Association (2007). "What is dyslexia", downloaded by www.bdadyslexia.org.uk, accessed on 2/05/2007.
- Department for Education and Skills (DfES) (2007). "The definition of special educational needs (SEN)", downloaded by www.teachernet.gov.uk/definitionofsen, accessed on 2/07/2007.
- Department for Education and Skills (DfES) (2007). "Theories of dyslexia", downloaded by www.dfes.gov.uk/theoriesofdyslexia, accessed on 2/05/2007.
- Department for Education and Skills (DfES) (2007). "The 'deficit' versus 'difference' models of dyslexia", downloaded by www.dfes.gov.uk, accessed on 2/05/2007.
- Education Act (2001), downloaded by www.gov.im, accessed on 1/6/2007.
- International Dyslexia Association (IDA) (2007). "What is dyslexia?", downloaded by www.interdys.org, accessed on 2/06/2007.
- International Dyslexia Association (IDA) (2007). "Multisensory teaching", downloaded by www.interdys.org, accessed on 2/06/2007.
- National Institute of Child and Human Development (1993). "Facts about dyslexia", downloaded by www.findarticles.com, accessed on 20/04/2007.
- Phoenix (2002). "A multi-level synthesis of dyslexia", downloaded by www.xenophilia.org/multilevel_dyslexia.html, accessed on 30/06/2007.
- Slaughter, G. (2002). "The phonological model of dyslexia", downloaded by www.serendip.brynmawr, accessed on 25/06/2007.

Απόψεις μελών ΠΥΣΠΕ για τις μορφές επικοινωνίας τους με εκπαιδευτικούς

Σωτήριος Γεωργόπουλος
Μεταπτυχιακός Φοιτητής στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Παναγιώτης Ι. Σταμάτης
Διδάσκων ΤΕΠΑΕΣ στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Εισαγωγή

Σε κάθε κράτος, ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές του, η επίσημη Πολιτεία καθορίζει ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης, το οποίο εξυπηρετεί προκαθορισμένους σκοπούς. Οι σκοποί αυτοί εξαρτώνται από την πολιτικο-οικονομική δομή της κοινωνίας, από την πολιτισμική της παράδοση και τους ιδιαίτερους στόχους της συγκεκριμένης χρονικής, πολιτικής και πολιτιστικής στιγμής. Η ευθύνη της εκπαίδευσης είναι *δικαίωμα* αλλά και *καθήκον* της Πολιτείας. Ανάλογα με τους επιδιωκόμενους στόχους, η Πολιτεία προγραμματίζει προσεκτικά την εκπαίδευση που θα προσφέρει στο λαό της και καθορίζει τους σκοπούς της, οι οποίοι διακρίνονται σε:

- **μορφωτικούς**, που αποβλέπουν στη μόρφωση του πολίτη,
- **κοινωνικούς**, που αποβλέπουν στην κοινωνικοποίηση του ατόμου,
- **πολιτιστικούς**, που αποβλέπουν στη διαιώνιση της πολιτιστικής κληρονομιάς, και
- **οικονομικούς**, που αποβλέπουν στην επίτευξη προόδου σε κρίσιμους τομείς της οικονομίας, όπως η απασχόληση και η ανάπτυξη.

Στην Ελλάδα το εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει τον ίδιο, συγκεντρωτικό χαρακτήρα που παρουσιάζει το σύνολο της διοικητικής οργάνωσης της χώρας. Η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας είναι στην κορυφή της ιεραρχικής πυραμίδας, από την οποία απορρέουν οι εξουσίες διοίκησης και διαχείρισης καθώς και οι αποφάσεις, που διαχέονται προς τη βάση. Το ελληνικό σχολείο, που αποτελεί τη βάση του εκπαιδευτικού μας συστήματος, προσπαθεί να ανταποκριθεί στις σημερινές ανάγκες, ειδικότερα σε επίπεδο παροχής ειδικού εκπαιδευτικού έργου αλλά και γενικότερα, σε επίπεδο οργάνωσης και διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος. Στην προσπάθεια αυτή, που είναι συνεχής,

επιχειρείται να εμπεδωθεί μια αλλαγή φιλοσοφίας στο ελληνικό σχολείο, ώστε αυτό να αποκτήσει έναν ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα και να γίνει περισσότερο αποτελεσματικό, ανταγωνιστικό και σύγχρονο.

Καθώς αναγνωρίστηκαν τα προβλήματα του συγκεκριμένου συστήματος, έγιναν και στην Ελλάδα προσπάθειες μεταρρυθμίσεων και εκσυγχρονισμού. Η θεσμοθέτηση συλλογικών οργάνων σε πολλά επίπεδα, κάποια από τα οποία λειτουργούσαν για πολλά χρόνια με διάφορες μορφές, προσέδωσε μια επίφαση αποκέντρωσης, εκδημοκρατισμού και συμμετοχικότητας, με τις περισσότερες αρμοδιότητές τους όμως σαφώς καθορισμένες από νόμους και Π.Δ.

Με το ΦΕΚ 315/18-9-1926, στο οποίο δημοσιεύτηκε το Π.Δ. «Περί ανασυστάσεως και συγκροτήσεως του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου και των Εποπτικών Συμβουλίων», για πρώτη φορά θεσμοθετήθηκε η συμμετοχή των αιρετών εκπροσώπων στα διοικητικά όργανα που υπήρχαν στην εκπαίδευση. Σήμερα με το Ν.1566/85¹ και το Π.Δ. 75/86, καθώς και το Π.Δ. 1/2003, ρυθμίζεται η λειτουργία των Υπηρεσιακών Συμβουλίων Εκπαίδευσης με τη συμμετοχή αιρετών εκπροσώπων των εκπαιδευτικών.

Τα συμβούλια αυτά ασχολούνται με θέματα υπηρεσιακής κατάστασης καθώς και με πειθαρχικά θέματα του εκπαιδευτικού προσωπικού. Είναι συμβούλια που έχουν σχέση με την καθημερινότητα της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών, καθώς οι αποφάσεις των υπηρεσιακών συμβουλίων επηρεάζουν άμεσα τη ζωή τους και επομένως και την αποδοτικότητά τους στον εργασιακό τους χώρο. Η σπουδαιότητα του γεγονότος αυτού μάς ώθησε, όπως αναφέρεται αναλυτικά παρακάτω, στην παρούσα εργασία να διερευνήσουμε τις απόψεις των μελών των υπηρεσιακών συμβουλίων στην επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς. Κεντρικό σημείο αναφοράς μας είναι η αποτελεσματική και λειτουργική επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τα Π.Υ.Σ.Π.Ε., ώστε να εξασφαλίζεται η αρμονική συνεργασία στις διαπροσωπικές σχέσεις. Στο πλαίσιο αυτό, έγινε προσπάθεια καταγραφής των μορφών της μεταξύ τους επικοινωνίας, καθώς και εντοπισμού των εμποδίων που ανακύπτουν δημιουργώντας περαιτέρω δυσκολίες στην προσπάθεια επίτευξης των στόχων του σχολείου. Πριν την παρουσίαση του εγχειρήματος αυτού, κρίνεται σκόπιμη η αποσαφήνιση και η θεωρητική προσέγγιση συναφών επιστημονικών όρων και αρχών της διοίκησης στην εκπαίδευση καθώς και η παροχή ορισμένων διευκρινίσεων για τη σύσταση και λειτουργία των Π.Υ.Σ.Π.Ε.

Σκοπός της μελέτης

Η παρούσα έρευνα έγινε προκειμένου να καταστεί πιο κατανοητός ο ρόλος της επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ των μελών των *Περιφερειακών Υπηρεσιακών Συμβουλίων* και των *Εκπαιδευτικών*, καθώς και των προβλημάτων που υπάρχουν στη σχέση αυτή. Αφετηρία του προβληματισμού μας υπήρξε η διαπί-

1 Άρθρο 21 Ν.1566/85 «Υπηρεσιακά και πειθαρχικά συμβούλια».

στώση ότι τα μέλη των Π.Υ.Σ.Π.Ε., ως φορείς και εκφραστές της εξουσίας που τους παρέχει ο νόμος, είναι αυτά που καλούνται να διαδραματίσουν ένα ρόλο εξισορροπητικό, προσπαθώντας να λύσουν τα καθημερινά προβλήματα που δημιουργούνται στις σχολικές μονάδες του χώρου ευθύνης τους. Οι λύσεις που θα δοθούν πρέπει να κινούνται εντός του πλαισίου της νομιμότητας, της δικαιοσύνης, της αξιοκρατίας και του σεβασμού της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών.

Έννοια και περιεχόμενο του όρου διοίκηση

Ο όρος «διοίκηση»² παραπέμπει σε μια ευρύτατη έννοια, με την οποία προσδιορίζεται γενικά ο τρόπος καλύτερης οργάνωσης ομάδων ανθρώπων προς ταχύτερη επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Συνεπώς, ο όρος προσβλέπει, μέσω στοχοποίησης, στο καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, στη βέλτιστη και αποδοτικότερη λειτουργία των ομάδων –ανθρώπινου δυναμικού– στις οποίες και από τις οποίες αυτή εφαρμόζεται. Η διοίκηση διακρίνεται σε δημόσια και σε ιδιωτική. Τόσο για τη δημόσια διοίκηση όσο και –περισσότερο– για την ιδιωτική χρησιμοποιείται ευρύτατα σήμερα ο ταυτόσημος αγγλικός όρος *management*.

Σύμφωνα με ένα σύγχρονο ορισμό,³ ο όρος «*management*» παραπέμπει στον τρόπο εργασίας με άλλους και μέσω άλλων για την επιτυχία αντικειμενικών στόχων του οργανισμού αλλά και των μελών του. Ο ορισμός αυτός:

- δίνει έμφαση στο ρόλο των ανθρώπων στον οργανισμό,
- εστιάζει την προσοχή στα αποτελέσματα που πρέπει να επιτευχθούν, δηλαδή στους στόχους και όχι μόνο στα πράγματα ή τις δραστηριότητες, και
- προσθέτει την αντίληψη ότι η επίτευξη των προσωπικών στόχων των μελών πρέπει να είναι εναρμονισμένη με τους στόχους του οργανισμού.

Οι διοικούντες έναν οργανισμό, δημόσιο ή ιδιωτικό, μπορούν να χρησιμοποιήσουν πολλές μεθόδους εργασίας για την επίτευξη των στόχων του. Καταλληλότερες, όμως, μέθοδοι χαρακτηρίζονται κατά κανόνα εκείνες που διέπονται από επιστημονικές αρχές και καταλήγουν σε θετικά αποτελέσματα. Στην πράξη, όμως, οι επιστημονικές μέθοδοι δεν οδηγούν πάντα στην επίτευξη των στόχων (Σαΐτης, 2005). Έτσι, τα διοικητικά στελέχη πρέπει να έχουν κατάρτιση στη διοικητική επιστήμη, αλλά ταυτόχρονα να διαθέτουν και την τεχνογνωσία (Barnard, 1981). Στην περίπτωση του διοικητικού φαινομένου, η επιστήμη συμπληρώνεται από την τέχνη, κάτι που μας κάνει να δεχτούμε ότι η διοίκηση είναι επιστήμη και τέχνη. Επιστήμη, γιατί διέπεται από αρχές και χρησιμοποιεί επιστημονικές προσεγγίσεις, και τέχνη, γιατί παρέχει σε αυτούς που την ασκούν τη δυνατότητα ευελιξίας και πρωτοβουλίας (Σαΐτης, 2005).

Στη χώρα μας, η δημόσια εκπαίδευση αποτελεί ένα μεγάλο και αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας μας, επειδή εξυπηρετεί σχεδόν ολόκληρο το νεανικό πληθυσμό και τις εκπαιδευτικές ανάγκες του.

2 Βλ. σχετικά Βικιπαίδεια (<http://el.wikipedia.org/>).

3 Montana, P. - Charnov, B.: *Management*, New York 1994, p. 20.

Η οργάνωση και η λειτουργία του Π.Υ.Σ.Π.Ε. βασίζεται σε αρχές που διέπουν τη διοίκηση της δημόσιας εκπαίδευσης, οι οποίες μπορούν παράλληλα να καθορίσουν τη στρατηγική ενός ηγετικού στελέχους της εκπαίδευσης (Σαΐτης, 2007). Αυτές είναι:

- **η δημοκρατική αρχή διοίκησης**, η οποία υπαγορεύει ότι κατά τη λήψη αποφάσεων πρέπει να χρησιμοποιείται ουσιαστικά η μέθοδος της συμμετοχικής ηγεσίας· συνεπώς, το μέλος του Π.Υ.Σ.Π.Ε. δεν πρέπει να είναι απόλυτο αλλά, χωρίς να παρεκκλίνει από το νόμιμο πλαίσιο, να είναι διαλλακτικό·
- **η αρχή της δικαιοσύνης**, σύμφωνα με την οποία όλες οι πράξεις και ενέργειες του Π.Υ.Σ.Π.Ε. πρέπει να είναι σύννομες και αμερόληπτες για όλους τους εκπαιδευτικούς·
- **η αρχή της σωστής λήψης αποφάσεων**, που σημαίνει ότι κάθε απόφαση δεν πρέπει να είναι βιαστική, αλλά αποτέλεσμα σφαιρικής μελέτης του κάθε θέματος·
- **η αρχή της προσαρμοστικότητας και της ευλυγισίας**, κατά την οποία το συμβούλιο πρέπει πάντα να ενεργεί ανάλογα με τα δεδομένα του συγκεκριμένου θέματος, αφού, όπως είναι γνωστό, δεν υπάρχουν συνταγές για καθολική εφαρμογή.

Από τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε ότι τα *ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης* μέλη του ΠΥΣΠΕ πρέπει, πέραν των ειδικών γνώσεων του κλάδου τους, να είναι γνώστες της οργανωτικής θεωρίας και να μη στηρίζονται στη διαίσθηση, στην τύχη ή σε αυτά που έπρατταν οι προκάτοχοι τους. Όμως, η απλή μόνο γνώση των αρχών διοίκησης δεν θα εξασφαλίσει την επιτυχή άσκηση, αφού το διοικητικό στέλεχος πρέπει να γνωρίζει και τον τρόπο να τις αξιοποιήσει. Συνεπώς, είναι απαραίτητο να διαθέτει σχετική διοικητική εμπειρία και ορισμένες ικανότητες που απαιτεί μια θέση στην ιεραρχία της εκπαίδευσης.

Τα Υπηρεσιακά Συμβούλια στο χώρο της εκπαίδευσης

Με την ψήφιση του Ν.1566/85 ορίστηκε η σύσταση Υπηρεσιακών και Πειθαρχικών Συμβουλίων (ΦΕΚ 167Α', άρ. 21) για θέματα υπηρεσιακής κατάστασης του εκπαιδευτικού προσωπικού, κατά νομούς ή νομαρχιακά διαμερίσματα και χωριστά για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης. Δόθηκαν οι γενικές αρχές για τη συγκρότησή τους, ενώ προβλεπόταν η έκδοση υπουργικής απόφασης που θα καθόριζε με λεπτομέρεια τα παραπάνω. Στη συνέχεια, με το Π.Δ. 1/3.1.2003⁴ ρυθμίστηκαν θέματα σχετικά με τη σύνθεση, τη συγκρότηση και τη λειτουργία των υπηρεσιακών συμβουλίων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής, καθώς και τις αρμοδιότητες, τους όρους, τις προϋποθέσεις και τη διαδικασία εκλογής των αιρετών τακτικών και αναπληρωματικών μελών των συμβουλίων αυτών. Έτσι, σύμφωνα με το προαναφερόμενο Π.Δ. προβλεπόταν

4 ΠΔ 1/3-1-2003 - Άρθρο 1 «Υπηρεσιακά Συμβούλια», Άρθρο 2 «Σύνθεση ΠΥΣΠΕ», Άρθρο 10 «Συγκρότηση και Λειτουργία», Άρθρο 11 «Αρμοδιότητες ΠΥΣΠΕ», Άρθρα 19-31 «Εκλογές αιρετών».

στην έδρα κάθε διεύθυνσης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να λειτουργεί πενταμελές υπηρεσιακό και πειθαρχικό συμβούλιο για το εκπαιδευτικό προσωπικό αποτελούμενο από:

α) τον διευθυντή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που αναπληρώνεται από προϊστάμενο γραφείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και, σε περίπτωση έλλειψης, από διευθυντή σχολικής μονάδας·

β) δύο προϊσταμένους γραφείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που αναπληρώνονται από άλλους προϊσταμένους γραφείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σε περίπτωση που δεν υπάρχουν ή δεν επαρκούν οι προϊστάμενοι γραφείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ορίζονται ως τακτικά και αναπληρωματικά μέλη διευθυντές σχολικών μονάδων και, σε περίπτωση έλλειψης και αυτών, εκπαιδευτικοί με βαθμό Α΄·

γ) δύο τακτικούς αιρετούς εκπροσώπους των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που αναπληρώνονται από δύο αναπληρωματικούς αιρετούς εκπροσώπους αυτών.

1. Μεταξύ των άλλων αρμοδιοτήτων, τα Π.Υ.Σ.Π.Ε. επιλέγουν τους διευθυντές και τους υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων, αποφασίζουν για τη μονιμοποίηση των εκπαιδευτικών, τοποθετούν τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία, επιλαμβάνονται πειθαρχικών θεμάτων και, γενικότερα, εξετάζουν θέματα υπηρεσιακής κατάστασης εκπαιδευτικών καθώς και κάθε άλλο εκπαιδευτικό θέμα που προβλέπεται από ειδικές διατάξεις, εφόσον αυτά δεν ανήκουν στην αρμοδιότητα του ΑΠΥΣΠΕ ή του ΚΥΣΠΕ.

Έννοια και μορφές επικοινωνίας

Κατά καιρούς δόθηκαν πολλοί ορισμοί στην έννοια της επικοινωνίας. Ένας σύντομος και περιεκτικός είναι αυτός που δόθηκε από τους Katz και Kahn, που αναφέρει ότι «...επικοινωνία είναι η ανταλλαγή πληροφοριών και η μετάδοση νοημάτων». Κατά μια άλλη άποψη, ως επικοινωνία ορίζεται «η διαδικασία της μεταβίβασης πληροφοριών από ένα άτομο σε άλλο και κατανόησής τους από ένα δεύτερο» (Davis 1990). Τέλος, υπάρχουν και συγγραφείς που εκλαμβάνουν τον όρο αυτόν ως τη διαδικασία ανταλλαγής κατανοητών πληροφοριών, ιδεών ή στάσεων μεταξύ ενός αποστολέα και ενός παραλήπτη μηνύματος. Η διαδικασία αυτή μπορεί να γίνει προφορικά, γραπτά, τηλεφωνικά ή με ηλεκτρονικά μέσα (Κοντάκος και Σταμάτης, 2002).

Από τους παραπάνω ορισμούς φαίνεται ότι σε μια διεξοδική θεώρηση της οργάνωσης η επικοινωνία κατέχει την κεντρική θέση ακριβώς επειδή η δομή, τα όρια και οι προοπτικές της οργάνωσης είναι σχεδόν καθολικά προκαθορισμένα από τις τεχνικές επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται στη συγκεκριμένη οργάνωση (Barnard, 1981). Οι οργανισμοί δεν μπορούν να ζήσουν χωρίς επικοινωνίες. Ένας, όμως, αποδοτικός οργανισμός δεν πρέπει μόνο να διαθέτει ένα οποιοδήποτε σύστημα επικοινωνίας, αλλά ένα ικανοποιητικό σύστημα επικοινωνίας. Οι σχέσεις επικοινωνίας που επικρατούν σε έναν οργανισμό αντικατο-

πριζούν ουσιαστικά τις διαθέσεις της ανώτατης διοίκησης ενός οργανισμού για τους υπαλλήλους και είναι καθήκον της διοίκησης η δημιουργία μιας καλής επικοινωνίας μεταξύ των μελών του οργανισμού. Η επικοινωνία «δένει» τους επικοινωνιακούς συντρόφους και επιβάλλει στους εργαζομένους να ενεργούν συνεργατικά, γιατί είναι αδύνατο να υπάρξουν ανθρώπινες σχέσεις χωρίς επικοινωνία. Ένα μεγάλο μέρος από το περιεχόμενο της επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων έχει συναισθηματικό χαρακτήρα. Οι λόγοι για τους οποίους οι εργαζόμενοι επικοινωνούν, επίσημα και ανεπίσημα, μπορεί να είναι διαφορετικοί προκειμένου να καλύπτουν ποικίλες ανάγκες τους. Μέσω της επικοινωνίας οι υπάλληλοι μπορούν να εκφράσουν την απογοήτευση και την ικανοποίησή τους στους συναδέλφους τους και στη διοίκηση. Επιπλέον, η επικοινωνία παρέχει ένα μηχανισμό με τον οποίο τα άτομα μπορούν να συγκρίνουν διάφορες μορφές συμπεριφοράς και να διαλευκάνουν αμφιβολίες τους γύρω από τη δουλειά τους, το ρόλο τους και τις περιοχές των συγκρούσεων μεταξύ ομάδων και ατόμων. Ακόμη, η επικοινωνία μπορεί να παρακινεί, να κατευθύνει, να ελέγχει και να αξιολογεί την επίδοση των μελών του οργανισμού (Ζαβλάνος, 1998).

Η αποτελεσματική επικοινωνία αποτελεί ένα από τα ουσιωδέστερα συστατικά των σχέσεων μεταξύ διοίκησης και εργαζομένων, καθώς, σύμφωνα με τον Durbin (1998), η επικοινωνία μοιάζει με την «κόλλα που κρατάει έναν οργανισμό ενωμένο». Η επικοινωνία αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα για υποκίνηση και η έλλειψή της οδηγεί σε αποδιοργάνωση και παραπλάνηση της ομάδας. Βρίσκεται στην καρδιά της οργάνωσης και είναι το κυριότερο εργαλείο εκείνου που διοικεί. Αναμφισβήτητα, η διαπροσωπική επικοινωνία (face to face or interpersonal communication) είναι η πλέον ανθρώπινη, ζωντανή όπως και άμεση μέθοδος επαφής (Σταμάτης, 2005).

Η επικοινωνία διακρίνεται σε τυπική και άτυπη. Η *τυπική* επικοινωνία ταυτίζεται και εξυπηρετεί την τυπική δομή της οργάνωσης, εφόσον εξυπηρετεί τις δραστηριότητες και τις διαπροσωπικές επαφές που προβλέπονται από αυτή, όπως, για παράδειγμα, τα οργανογράμματα, τις τυποποιημένες διαδικασίες, τις εντολές, την ανταλλαγή εγγράφων, εκθέσεων, εισηγήσεων κ.λπ. Απεναντίας, η άτυπη επικοινωνία είναι φυσικό να αναπτύσσεται παράλληλα προς την τυπική και είναι εξαιρετικά δύσκολο να καταγραφεί. Η επιτυχής επικοινωνία με τους υπαλλήλους εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο γίνονται αντιληπτά και κατανοητά: α) τα προβλήματά τους, β) οι αντιλήψεις και τα ενδιαφέροντά τους, και γ) τα κενά που υπάρχουν στην πληροφόρησή τους (Lewis, 1987). Το άτυπο δίκτυο δίνει πληροφόρηση και για τα τρία αυτά σημεία.

Η επικοινωνία, ακόμη, μπορεί να διακριθεί σε γραπτή και προφορική. Η προφορική επικοινωνία είναι η πιο εύκολη και περισσότερο διαδεδομένη στο χώρο εργασίας. Τα μέσα αυτού του τρόπου επικοινωνίας έχουν ως εξής:⁵

5 Νίνα-Παζαρξή, Ελένη: «Γλώσσα και Επικοινωνία στην Κοινωνική Αλληλεπίδραση», Εισήγηση στην Ημερίδα «Μεταπτυχιακά Προγράμματα, Προγράμματα Ανταλλαγών και Ξένες Γλώσσες», Πανεπιστήμιο Πειραιώς, 1997.

- Απευθείας προσωπική προφορική επικοινωνία, π.χ. ο άτυπος διάλογος, οι προγραμματισμένες συναντήσεις, η προσωπική συνέντευξη κ.λπ.

- Προσωπική προφορική επικοινωνία εξ αποστάσεως, π.χ. τηλεφωνική επικοινωνία.

- Ο **άτυπος διάλογος** είναι κατάλληλη μορφή επικοινωνίας για τη διατήρηση της καθημερινής επαφής με το προσωπικό, την ανταλλαγή πληροφοριών καθώς και την εξασφάλιση της πειθαρχίας.

Οι **προγραμματισμένες συναντήσεις** είναι κατάλληλη μορφή επικοινωνίας για τη διεξαγωγή μιας από κοινού εκτελούμενης εργασίας. Στις περιπτώσεις αυτές τα μέρη πρέπει να είναι επαρκώς προπαρασκευασμένα, ώστε να συμβάλλουν στην επίτευξη του αντικειμενικού στόχου της συνάντησης.

Οι **τηλεφωνικές συνδιαλέξεις** χρησιμεύουν για τη μεταβίβαση επειγουσών πληροφοριών, οδηγιών κ.λπ. Με τη μορφή αυτή επικοινωνίας αυξάνεται σημαντικά η ταχύτητα μετάδοσης των πληροφοριών και, συνεπώς, η ταχύτητα λήψης αποφάσεων. Ο ρόλος τους είναι βασικός και για την ανάπτυξη προσωπικών σχέσεων.

Η **προσωπική συνέντευξη** μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μορφή επικοινωνίας με υποψηφίους που ζητούν θέσεις εργασίας. Στις περιπτώσεις αυτές ανατίθεται σε στελέχη η πραγματοποίησή τους. Τα στελέχη που διεξάγουν τη συνέντευξη θα πρέπει να διατυπώνουν ερωτήσεις με απόλυτα κατανοητό το νόημά τους και να μην έχουν διαμορφώσει εκ των προτέρων άποψη για μια κατηγορία ατόμων, τα οποία γίνονται αντικείμενο ανάλογης μεταχείρισης. Θα πρέπει, ακόμη, να διαθέτουν τις αναγκαίες εκείνες δεξιότητες που απαιτούνται για την προφορική επικοινωνία (Ζαβλανός, 2002), όπως:

- να ακούν,
- να καταγράφουν και να ερμηνεύουν επακριβώς αυτό που λέγεται,
- να αναλύουν και να αξιολογούν την πληροφορία που λαμβάνουν σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα,
- να εξάγουν συμπεράσματα.

Για την αποτελεσματική διεξαγωγή των συνεντεύξεων είναι απαραίτητο από την πλευρά των στελεχών που διεξάγουν τις συνεντεύξεις (Mayer, 1973):

- να προγραμματίζουν τη συνέντευξη προσδιορίζοντας τις περιοχές που πρόκειται να καλύψουν οι ερωτήσεις τους,
- να διαμορφώνουν καλό, ειλικρινές κλίμα επικοινωνίας με τον υποψήφιο.
- να είναι καλοί ακροατές, που θα δίνουν χρόνο στον υποψήφιο για να απαντήσει,
- να προσέχουν τις μη λεκτικές ενδείξεις,
- να απαντούν ελεύθερα και έντιμα στις ερωτήσεις που κάνει ο υποψήφιος,
- οι ερωτήσεις τους να είναι σαφείς, αντικειμενικές, χωρίς να δίνουν κάποια ένδειξη για αναμενόμενη απάντηση, και
- κατά τη διάρκεια της συνέντευξης να καταγράφουν μόνο τα πραγματικά γεγονότα.

Συνοψίζοντας, η επικοινωνία διαδραματίζει πολύ σπουδαίο ρόλο στη λει-

τουργία των οργανισμών, γιατί επηρεάζει άμεσα όλες τις διοικητικές λειτουργίες. Συνεπώς, η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τα μέλη του Π.Υ.Σ.Π.Ε. έχει πολυποικίλη σπουδαιότητα για την εύρυθμη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων.

Μεθοδολογική προσέγγιση

Λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, πραγματοποιήθηκε έρευνα προκειμένου να καταστεί πιο κατανοητός ο ρόλος της επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ των μελών των *Περιφερειακών Υπηρεσιακών Συμβουλίων* και των *εκπαιδευτικών*, καθώς και των προβλημάτων που υπάρχουν στη σχέση αυτή. Αφετηρία του προβληματισμού μας υπήρξε η διαπίστωση ότι τα μέλη των Π.Υ.Σ.Π.Ε., ως φορείς και εκφραστές της εξουσίας που τους παρέχει ο νόμος, είναι αυτά που καλούνται να διαδραματίσουν ένα ρόλο εξισορροπητικό, προσπαθώντας να λύσουν τα καθημερινά προβλήματα που δημιουργούνται στις σχολικές μονάδες του χώρου ευθύνης τους. Οι λύσεις που θα δοθούν πρέπει να κινούνται εντός του πλαισίου της νομιμότητας, της δικαιοσύνης, της αξιοκρατίας και του σεβασμού της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών.

Η παρούσα έρευνα εστιάστηκε στη διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των μελών των Π.Υ.Σ.Π.Ε. για την επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς, τη συνεργασία τους και τη διερεύνηση των παραγόντων που διαμορφώνουν τη συνεργασία τους αυτή. Αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης, για τις ανάγκες της οποίας σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ποιοτική προκαταρκτική έρευνα, ενώ για τη συλλογή των δεδομένων διεξήχθησαν συνεντεύξεις (Cohen και Manion, 1994· Κυριαζή, 2002). Για τις συνεντεύξεις επελέγη ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης. Καθοριστικό κριτήριο για την επιλογή αυτού του τύπου συνέντευξης αποτέλεσε το γεγονός ότι πλεονεκτεί από άποψη ευελιξίας και προσαρμοστικότητας, παρέχοντας στον ερευνητή τη δυνατότητα να συντάσσεται με τις τάσεις του ερωτώμενου και να προωθεί ταυτόχρονα τους άξονες που έχουν προκύψει από το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Η ημιδομημένη συνέντευξη επικεντρώνεται στις υποκειμενικές εμπειρίες προσώπων που έχουν επιλεγεί λόγω της άμεσης εμπλοκής τους στην ερευνώμενη κατάσταση ή και λόγω της σημαντικής εμπειρίας τους ή πληροφόρησης ή και επιρροής πάνω στο αντικείμενο της έρευνας. Ως εκ τούτου, οι απαντήσεις που δίνονται επιτρέπουν αφενός τον έλεγχο της εγκυρότητας των υποθέσεων που έχουν διατυπωθεί και αφετέρου την αποκάλυψη πτυχών και στοιχείων που δεν είχαν αρχικά προβλεφθεί.

Τα ημιδομημένα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν για τις συνεντεύξεις είναι οργανωμένα με βάση τους θεματικούς άξονες. Περιλαμβάνουν κλειστές και ανοικτές ερωτήσεις. Κατά τις συνεντεύξεις δόθηκε έμφαση στην ποιότητα των απαντήσεων και εξασφαλίστηκε χρόνος στους ερωτώμενους για να δώσουν τις δικές τους απόψεις, περιγραφές ή ερμηνείες, ενώ οι δομημένες ερωτήσεις αποτέλεσαν την πύξίδα προκειμένου η συζήτηση να προσανατολίζεται στο αντικείμενο της συνέντευξης (Φίλιας, 2001).

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τα πέντε (5) μέλη του Π.Υ.Σ.Π.Ε. της Β' Αθήνας, που έχουν πολυετή εκπαιδευτική και διοικητική εμπειρία. Ως μέσα καταγραφής χρησιμοποιήθηκαν γραπτές σημειώσεις και μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις. Η διαδικασία διενέργειας των συνεντεύξεων έγινε σύμφωνα με συγκεκριμένους κανόνες, που επιβάλλονται τόσο για την ορθή αξιοποίηση της μεθόδου όσο και για λόγους δεοντολογίας. Βάσει αυτών των κανόνων, πριν από κάθε συνέντευξη προηγήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία –απαραίτητη και προκειμένου να εξασφαλιστεί χρόνος για τη συνέντευξη–, κατά την οποία οι ερωτώμενοι ενημερώθηκαν για το περιεχόμενο της έρευνας και εξασφαλίστηκε η συνειδητή συναίνεσή τους.

Οι συνεντεύξεις έγιναν στις περισσότερες περιπτώσεις στο χώρο των συνεντευξιζόμενων και διήρκεσαν από 30 λεπτά έως και μία ώρα. Μετά από άδεια των ερωτωμένων, οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με τη χρήση μαγνητοφώνου. Μετά από κάθε ερώτηση δινόταν στον ερωτώμενο χρόνος για να απαντήσει προς όποια κατεύθυνση επιθυμούσε. Παρέμβαση από τον ερευνητή γινόταν προκειμένου ο ερωτώμενος να παραμείνει κοντά στο ζητούμενο της ερώτησης ή προκειμένου με διευκρινιστικές ερωτήσεις να εξασφαλιστεί μεγαλύτερη εμβάθυνση στο ερώτημα και να εξαντληθούν οι δυνατότητες απόσπασης κάθε δυνατής πληροφορίας.

Τα ερωτήματα που συνέθεσαν τον προβληματισμό μας καθώς και οι απαντήσεις που δόθηκαν μπορούν να συνοψιστούν στα παρακάτω:

1. Υπάρχει η δυνατότητα εύκολης και άμεσης επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με το Π.Υ.Σ.Π.Ε. και κάτω από ποιες προϋποθέσεις;

Όλα τα μέλη του συμβουλίου εξέφρασαν την άποψη ότι υπάρχει η δυνατότητα της άμεσης επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς. Βέβαια, τα αιρετά μέλη θεωρούν υποχρέωσή τους την επικοινωνία με τους συναδέλφους χωρίς καμία προϋπόθεση. Από την άλλη πλευρά, τα διορισμένα μέλη δήλωσαν πρόθυμα να επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς, όταν αυτοί κρίνουν ότι κάτι τέτοιο είναι απαραίτητο, θεωρώντας ότι αυτό θα βοηθούσε στην καλύτερη λειτουργία του Συμβουλίου. Ιδιαίτερα ο πρόεδρος του Συμβουλίου μάς τόνισε ότι «η πόρτα του είναι πάντα ανοιχτή για οποιοδήποτε θέμα απασχολεί τους συναδέλφους».

2. Θεωρείται αναγκαία η επικοινωνία και η προσωπική επαφή των εκπαιδευτικών με τα μέλη του Π.Υ.Σ.Π.Ε. και για ποιους λόγους;

Τα διορισμένα μέλη μάς δήλωσαν ότι δεν θεωρούν αναγκαία την προσωπική επαφή των εκπαιδευτικών με τα μέλη του ΠΥΣΠΕ, γιατί η νομοθεσία καθορίζει σχεδόν όλες τις αρμοδιότητες και δυνατότητές τους. Άλλωστε, είναι και αυτοί πάνω και πρώτα απ' όλα εκπαιδευτικοί και γνωρίζουν τις ανάγκες των συναδέλφων. Αντίθετα, τα αιρετά μέλη υποστήριξαν την άποψη πως είναι αναγκαία η προσωπική τους επαφή με τους συναδέλφους και μάλιστα την επιδιώκουν πηγαίνοντας οι ίδιοι πολλές φορές στα σχολεία για να μιλήσουν με τους συναδέλφους τους.

3. Ποιες μορφές παίρνει η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με το Π.Υ.Σ.Π.Ε.;

Για όλα τα μέλη του συμβουλίου έχει μεγάλη σημασία η γραπτή επικοινωνία, αφού τα γραπτά είναι αυτά που μένουν. Και πάλι, όμως, παρατηρήσαμε διαφοροποίηση ανάμεσα σε δύο (2) διορισμένα μέλη και στα (2) αιρετά μέλη, καθώς οι δεύτεροι δίνουν ιδιαίτερη σημασία και στην προφορική-προσωπική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς.

4. Ποιοι παράγοντες επιδρούν στη διαμόρφωση εποικοδομητικού κλίματος;

Όλοι θεωρούν πως η προσωπικότητα, η φιλική διάθεση και το ενδιαφέρον του καθενός συμβάλλουν στη διαμόρφωση καλού επικοινωνιακού κλίματος μεταξύ όλων σε όποια θέση και αν βρίσκονται. Οι ανοιχτές πόρτες των γραφείων, η ενσυναίσθηση και το να είναι κανείς καλός «ακροατής» μπορεί να κάνουν τα πράγματα απλούστερα και αποτελεσματικότερα. Ακόμα, αν το συμβούλιο μέσω των στάσεων και απόψεων των μελών του περάσει στο ευρύ σύνολο το αίσθημα της δικαιοσύνης, της αντικειμενικότητας, της κατανόησης των προβλημάτων και της προσπάθειας για λύσεις, το σύνολο των εκπαιδευτικών θα έχει θετική στάση απέναντί του.

5. Πόσο συχνά και για ποιους λόγους επικοινωνούν οι εκπαιδευτικοί με τα συμβούλια;

Τα διορισμένα μέλη υποστηρίζουν την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ένας κλάδος εργαζομένων που δεν απασχολεί την υπηρεσία παρά μόνο αν υπάρχει σοβαρός υπηρεσιακός ή προσωπικός λόγος. Η μη συχνή επικοινωνία των εκπαιδευτικών με το συμβούλιο δεν οφείλεται σε λόγους έλλειψης προβλημάτων, αλλά στη συναδελφικότητα που παρατηρούν όλοι ότι υπάρχει στα σχολεία μας. Πολλά από τα θέματα που απασχολούν τη σχολική μονάδα προσπαθούν να τα λύνουν οι εκπαιδευτικοί εκ των ενόντων. Εδώ ο ρόλος του διευθυντή καθώς και του συλλόγου διδασκόντων είναι πολύ σημαντικός. Τα αιρετά μέλη υποστηρίζουν επιπροσθέτως πως η συχνότερη επικοινωνία τους με τους συναδέλφους τους, την οποία και επιδιώκουν, είναι στο πλαίσιο της ενημέρωσής τους για ζητήματα που απασχολούν τις σχολικές μονάδες.

Οι λόγοι για τους οποίους επικοινωνούν συχνότερα οι εκπαιδευτικοί με το συμβούλιο είναι: οι μεταθέσεις και οι αποσπάσεις, οι επιλογές σε θέσεις διεύθυνσης καθώς και προσωπικοί λόγοι.

6. Ποια είναι τα προσόντα που πρέπει να διαθέτουν τα μέλη του Π.Υ.Σ.Π.Ε., ώστε να καλλιεργείται κλίμα εμπιστοσύνης, αμοιβαιότητας και αλληλοκατανόησης;

Οι 3 στους 5 ανέφεραν ότι το πιο σημαντικό προσόν ενός μέλους του ΠΥΣΠΕ είναι η πολύ καλή γνώση της κείμενης νομοθεσίας, πράγμα που δίνει τη δυνατότητα για ορθότερη λήψη των αποφάσεων, ενώ 2 στους 5 ανέφεραν ως πιο σημαντικό προσόν την κατανόηση της ιδιαιτερότητας κάθε θέματος και της ευελιξίας που πρέπει να τους διακρίνει.

Μεγάλο μειονέκτημα για την καλή λειτουργία των συμβουλίων είναι η έλλειψη νομικού συμβούλου, μιας και υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες η κείμενη νομοθεσία αδυνατεί να δώσει ξεκάθαρη λύση σε ορισμένα ειδικά θέματα. Ακόμα, ο μεγάλος αριθμός των εκπαιδευτικών που αναλογούν στο συμβούλιο καθώς

και οι ιδιαίτερες χρονικές στιγμές με μεγάλο φόρτο εργασίας για το συμβούλιο (π.χ. μεταθέσεις, αποσπάσεις) είναι μερικά από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

7. Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί δίκαιες τις αποφάσεις του Π.Υ.Σ.Π.Ε.;

Η αίσθηση που έχουν τα διορισμένα μέλη του ΠΥΣΠΕ είναι πως οι αποφάσεις του συμβουλίου θεωρούνται δίκαιες από τη μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών, αφού δεν πρόκειται για ατομικές, προσωπικές επιλογές και αποφάσεις, αλλά είναι βασισμένες σε αυστηρό νομικό πλαίσιο.

Επίσης, τα αιρετά μέλη του συμβουλίου ανέφεραν πως σε γενικές γραμμές οι αποφάσεις θεωρούνται δίκαιες, όμως πάντα θα υπάρχουν περιπτώσεις που κάποιος θα θεωρούν τις αποφάσεις άδικες. Στόχος του συμβουλίου πρέπει πάντα να είναι η εξάλειψη, όσο είναι δυνατόν, αυτής αίσθησης από οποιονδήποτε εκπαιδευτικό.

8. Κατά πόσο οι αποφάσεις του Π.Υ.Σ.Π.Ε. μπορούν να επηρεάσουν, θετικά ή αρνητικά, την απόδοση του εκπαιδευτικού;

Τα 2 από τα 5 μέλη του συμβουλίου θεωρούν πως οι αποφάσεις του επηρεάζουν, θετικά ή αρνητικά, την καθημερινότητα των εκπαιδευτικών. Ένας εκπαιδευτικός που δεν έχει προβλήματα με τη δουλειά του, του οποίου έχει ικανοποιηθεί μια αίτηση μετάθεσης ή απόσπασης, στο μέτρο που αυτό ήταν δυνατό να γίνει, σίγουρα έχει περισσότερη θετική διάθεση για τη δύσκολη καθημερινότητα της τάξης.

Αντίθετα, τα 3 από τα 5 μέλη του συμβουλίου θεωρούν πως η ευσυνειδησία, η υπευθυνότητα και η αίσθηση ευθύνης που έχουν απέναντι στα παιδιά οι εκπαιδευτικοί δεν επηρεάζει την απόδοσή τους στην τάξη. Όσα προβλήματα και αν έχει κάποιος εκπαιδευτικός, δεν μπορεί να μη δώσει τον καλύτερο εαυτό του στην αίθουσα διδασκαλίας. Η δουλειά του –ή μάλλον το λειτουργημά του– είναι ανηπηρεάστο από προσωπικά ή καθημερινά προβλήματα. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι το συμβούλιο έχει την παραμικρή δικαιολογία για να μην κάνει σωστά, αντικειμενικά και δίκαια τη δική του δουλειά.

Ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας

Η επεξεργασία των απαντήσεων οδήγησε αρχικά στην άποψη ότι η επικοινωνία των μελών του Π.Υ.Σ.Π.Ε. με τους εκπαιδευτικούς αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ομαλή και εύρυθμη λειτουργία του, μολοντί υπάρχει σαφής διάκριση ανάμεσα στα διοικητικά μέλη του Π.Υ.Σ.Π.Ε., που πρέπει να εφαρμόζουν τους νόμους του κράτους, και τα αιρετά μέλη, που έχουν στόχο τους να εξυπηρετήσουν παράλληλα και τα αιτήματα των εκπαιδευτικών. Κατά τη διάρκεια της έρευνας λήφθηκε υπόψη αυτή η διαφοροποίηση και πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις τόσο με τα μέλη της διοίκησης όσο και με τα αιρετά μέλη.

Ειδικότερα, όσον αφορά την επικοινωνία μεταξύ των μελών του Π.Υ.Σ.Π.Ε. και των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε ότι αυτή μπορεί να γίνει με τους ακόλου-

θους τρόπους:

1. Γραπτή-Αίτηση: Ο ενδιαφερόμενος εκπαιδευτικός γνωστοποιεί στο συμβούλιο εγγράφως τα αιτήματά του. Η μορφή αυτή της επικοινωνίας είναι τυπική και απρόσωπη. Ο εκπαιδευτικός εκθέτει στην κρίση του συμβουλίου το αίτημά του υποστηρίζοντάς το με συνημμένα έγγραφα.

2. Προφορική-τηλεφωνική επικοινωνία: Η μορφή αυτή της επικοινωνίας είναι πιο «ζεστή» σε σχέση με την προηγούμενη και αυξάνει σημαντικά την ταχύτητα μετάδοσης των πληροφοριών και, συνεπώς, την ταχύτητα λήψης αποφάσεων.

3. Συνάντηση με κάποιο από τα μέλη του Π.Υ.Σ.Π.Ε.: Εκπρόσωπος του συμβουλίου, σύμφωνα με το νόμο, για τη μορφή αυτή επικοινωνίας είναι ο Πρόεδρος του. Μπορεί, όμως, να γίνει συνάντηση και με κάποιο άλλο μέλος του συμβουλίου. Αυτή η μορφή επικοινωνίας είναι άμεση και «ζεστή», και κάθε εκπαιδευτικός μπορεί μέσα από μια φιλική κουβέντα να εκφράσει τα αιτήματά του και, αν χρειαστεί, να τα τροποποιήσει κατανοώντας και κάποιες παραμέτρους που ενδεχομένως δεν είχε λάβει υπόψη του.

Ανάλογα με το θέμα που τίθεται προς εξέταση, υπάρχει διαφοροποίηση της επικοινωνίας και της συμπεριφοράς των μελών του συμβουλίου, αφού σε πολλές περιπτώσεις η γραπτή επικοινωνία δεν είναι αρκετή για την ολόπλευρη φωτισση όλων των πτυχών ενός θέματος και είναι απαραίτητη και άλλη μορφή επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς, για θέματα που άπτονται προσωπικών δεδομένων.

Τα διορισμένα μέλη του Π.Υ.Σ.Π.Ε. εφαρμόζουν αλλά και παρακολουθούν το τυπικό της διαδικασίας. Φροντίζουν πάντα οι αποφάσεις να είναι νομότυπες και να εκφράζουν τις αρχές της διοίκησης της εκπαίδευσης. Δίνουν σημασία σε αξιολογικά μετρήσιμα κριτήρια και γι' αυτό είναι τυπικοί και πολλές φορές άκαμπτοι, αφού το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας μέσω της εκπαιδευτικής νομοθεσίας καθορίζει το σύνολο σχεδόν των διαδικασιών. Τα αιρετά μέλη του Π.Υ.Σ.Π.Ε., αντίθετα, δίνουν σημασία και σε υποκειμενικά κριτήρια και πολλές φορές υπερβαίνουν τους νόμους για να εξυπηρετήσουν τους συναδέλφους, αφού από αυτούς εκλέγονται και σε αυτούς κυρίως λογοδοτούν. Όμως, φυσικά, δεν μπορούν και αυτά τα μέλη να υποστηρίξουν αιτήματα που δεν είναι σύννομα. Όλα τα μέλη του Π.Υ.Σ.Π.Ε. δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν όλους τους συναδέλφους με σεβασμό και συναδελφική αλληλεγγύη, επειδή και τα διορισμένα μέλη του συμβουλίου δεν παύουν να είναι εκπαιδευτικοί. Πάντως, τα περιθώρια δράσης του Π.Υ.Σ.Π.Ε. είναι ανελαστικά και οι αρμοδιότητές του είναι σχετικά περιορισμένες, αφού υπάρχουν νόμοι που καθορίζουν σχεδόν τα πάντα. Τα θέματα αυτά από το 2002 καθορίζονται από την υπουργική απόφαση Φ.353.1./324/105657/Δ1 (ΦΕΚ 1340/Β/16-10-2002).⁶

⁶ ΦΕΚ 1340/Β/16-10-2002 «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων.»

Αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα μέλη του Π.Υ.Σ.Π.Ε. στη λειτουργία τους, επισημάνθηκε ότι αυτές έγκεινται:

1. στο φόρτο εργασίας που υπάρχει σε περιόδους κρίσεων, π.χ. κρίσεις διευθυντών, που πρέπει να γίνουν σύννομα και σε περιορισμένο χρόνο,
2. ανυπαρξία νομικού συμβούλου, ο οποίος θα απαντά αρμοδίως και άμεσα σε εκπαιδευτικά ζητήματα,
3. στη μεγάλη αναλογία των εκπαιδευτικών ανά Π.Υ.Σ.Π.Ε., γεγονός που δυσχεραίνει υπέρμετρα τη λειτουργία του διαταράσσοντας συχνά τις διαπροσωπικές σχέσεις.

Ανακεφαλαιώνοντας, όπως διαπιστώνεται από τις απόψεις των μελών των υπηρεσιακών συμβουλίων, η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς είναι πολύ σημαντική, αφού στόχο όλων συνιστά η αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Η επικοινωνία φέρνει πιο κοντά τη διοίκηση με τους εργαζόμενους εκπαιδευτικούς και συμβάλλει στο να γνωρίσει καθένας τις απόψεις, τους προβληματισμούς και τον τρόπο σκέψης του άλλου, πράγμα που βοηθάει σε πολλές περιπτώσεις να βρεθεί ένας κοινός τόπος, μια κοινή συνισταμένη επίλυσης των προβλημάτων, στοχευμένη στην κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευτικών, ώστε απερίσπαστοι να αφιερώσουν τις δυνάμεις τους στην ποιότητα του εκπαιδευτικού τους έργου.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ζαβλανός, Μύρων (1998), *Management*, Αθήνα: Έλλην.

Ζαβλανός, Μύρων (2002), *Οργανωτική Συμπεριφορά*, Αθήνα: Σταμούλης.

Κοντάκος, Α. & Σταμάτης, Π. (2002), «Αρχές μιας επικοινωνιακής υγιεινής στο Νηπιαγωγείο», στο Πολεμικός Ν., Καίλα, Μ., και Καλαβάσης, Φ. (επιμ.) *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία*, τόμος Γ', *Αποκλίσεις στο χώρο της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ατραπός.

Κυριαζή, Ν. (2002), *Η κοινωνιολογική έρευνα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Νίνα-Παζαρχή, Ελένη: «Γλώσσα και Επικοινωνία στην Κοινωνική Αλληλεπίδραση», Εισήγηση στην Ημερίδα «Μεταπτυχιακά Προγράμματα, Προγράμματα Ανταλλαγών και Ξένες Γλώσσες», Πανεπιστήμιο Πειραιώς, 1997.

Σαΐτης, Χ. (2005), *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αυτοέκδοση, Αθήνα.

Σαΐτης, Χ. (2007), *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*, Αυτοέκδοση, Αθήνα.

Σταμάτης, Π.Ι. (2005), *Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία. Ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.

Φύλιας, Β. (2001), *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*, Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

- Barnard, Ch. (1981), *Organization and Management*, London.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Davis, K. (1990), *Human Relations at Work*, 4th ed., New York, McGraw-Hill.
- Durbin, A.J. (1998), *Βασικές Αρχές Μάνατζμεντ*, Έλλην, Αθήνα.
- Katz, D. & Kahn, R. (1978), *The Social Psychology of Organizations*, 2nd ed., New York: John Wiley and Sons.
- Lewis, P.V. (1987), *Organizational Communication: The essence of effective management*, 3rd Ed., New York: Wiley.
- Montana, P. - Charnov, B. (1994), *Management*, New York.
- Norman, Mayer (1973), *Psychology in Industrial Organizations*, Illinois: Houghton Mifflin.
- Taylor, Fr. (1911), *The Principles of Scientific Management*, New York.

Ιστοσελίδες

<http://el.wikipedia.org/>

Νόμοι

N.1566/85 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Προεδρικά Διατάγματα

Π.Δ. 1/3-1-2003 «Σύνθεση, συγκρότηση και λειτουργία των υπηρεσιακών συμβουλίων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής, αρμοδιότητες αυτών, όροι, προϋποθέσεις και διαδικασία εκλογής των αιρετών τακτικών και αναπληρωματικών μελών των συμβουλίων αυτών».

Υπουργικές αποφάσεις

ΦΕΚ 1340/Β/16-10-2002 «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων.»

Η επίδραση των ατομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων στην εξέλιξη του παιδιού

Μαρία Χονδροζουμάκη
Εκπαιδευτικός, ΜΑ στη Σχολική Ψυχολογία

Εισαγωγή

Από τα μέσα του 19^{ου} αι. και σε όλη τη διάρκεια του 20^{ου} και του 21^{ου} αι. το ενδιαφέρον των ανθρωπιστικών επιστημών έχει επικεντρωθεί στο ζήτημα της εξέλιξης του παιδιού καθώς και σε πληθώρα άλλων ζητημάτων που σχετίζονται με ό,τι νοείται ως εξέλιξη του παιδιού. Ένα σημαντικό τέτοιο ζήτημα είναι η επίδραση που ασκούν ατομικοί, κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες στην εξέλιξη των ανθρώπων στο στάδιο που χαρακτηρίζεται ως παιδική ηλικία.

Πριν προχωρήσουμε στη διερεύνηση αυτού του ζητήματος, θα ήταν σκόπιμο να προσδιορίσουμε το βασικό όρο «εξέλιξη του παιδιού» και, για να τον προσδιορίσουμε με επιτυχία, οφείλουμε καταρχάς να απαντήσουμε στο ερώτημα: «Υπάρχουν χρονικά όρια και ποια είναι αυτά για τον καθορισμό της παιδικής ηλικίας;». Ως παιδί χαρακτηρίζεται «το άτομο που βρίσκεται μεταξύ βρεφικής και εφηβικής ηλικίας» (Μπαμπινιώτης, 1998). Παιδί, λοιπόν, θεωρείται οποιοσδήποτε βρίσκεται μεταξύ του πρώτου και του δωδέκατου περιόδου έτους της ηλικίας του. Εξέλιξη, πάλι, δεν μπορεί να θεωρηθεί απλώς το μεγάλωμα ή η πορεία προς ένα στάδιο μεγαλύτερης βιολογικής ωρίμανσης. Σύμφωνα με τους ψυχολόγους εξέλιξη σημαίνει κάτι περισσότερο από μια απλή αλλαγή. Αφορά ένα σύνολο προοδευτικών αλλαγών κατά το οποίο το παιδί μετακινείται διαρκώς προς μία κατάσταση μεγαλύτερης ικανότητας, ωριμότητας και σταθερότητας. Κατά τους Mussen, Conger και Kagan (1984, σ. 7):

«Στα πρώτα είκοσι χρόνια της ζωής, οι αλλαγές αυτές συνήθως καταλήγουν σε νέους, βελτιωμένους τρόπους αντίδρασης, δηλαδή, σε συμπεριφορά που είναι πιο υγιής, πιο οργανωμένη, πιο περίπλοκη, πιο σταθερή, πιο ικανή ή πιο αποτελεσματική... Την πορεία από το μπουσούλημα στο περπάτημα, από το βάβισμα στην ομιλία, από τη συγκεκριμένη σκέψη στην αφηρημένη σκέψη την ονομάζουμε εξέλιξη. Σε κάθε περίπτωση, το στάδιο που εμφανίζεται μεταγενέστερα το κρίνουμε ως πιο ικανοποιητικό τρόπο λειτουργίας από το προηγούμενο.»

Στο συγκεκριμένο σημείο προκύπτει εύλογα το ερώτημα: «Ποιοι παράγοντες οδηγούν ή συμβάλλουν στην προοδευτική αλλαγή που προαναφέρθηκε;» Επίσης, αναρωτιόμαστε με ποιο συγκεκριμένο τρόπο επιδρούν αυτοί οι παράγοντες σε ό,τι ορίστηκε παραπάνω ως εξέλιξη του παιδιού.

Η εύκολη απάντηση θα ήταν: «Το περιβάλλον είναι ο κύριος παράγοντας επίδρασης στην εξέλιξη του παιδιού». Αλλά και η συγκεκριμένη απάντηση απαιτεί διευκρινίσεις, όπως: Με ποιον ιδιαίτερο τρόπο ασκείται αυτή η επίδραση; Το ίδιο το παιδί επιτελεί ενεργό ρόλο; Πόσο επηρεάζουν οι κοινωνικές σχέσεις και ιδιαίτερα οι σχέσεις κατά την πρώτη νηπιακή ηλικία; Και, τέλος, με ποιον τρόπο οι πολιτισμικοί παράγοντες επηρεάζουν όλες τις διαστάσεις της επιρροής του περιβάλλοντος;

Βασική άποψή μας είναι ότι ατομικοί, κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες επιδρούν στην εξέλιξη του παιδιού. Επισημαίνουμε ότι τα όρια επίδρασης αυτών των παραγόντων δεν είναι σαφή, καθότι κάθε άτομο αποτελεί μέλος μίας κοινωνικής ομάδας και κάθε κοινωνική ομάδα εντάσσεται και λειτουργεί εντός συγκεκριμένου πολιτισμικού περιβάλλοντος-πλαίσιου. Υπάρχει διαρκής αλληλεπίδραση ανάμεσα σε αυτά τα τρία είδη παραγόντων: «...η συμπεριφορά κάθε παιδιού παίρνει νόημα από τις σχέσεις μέσα στις οποίες εντάσσεται το παιδί, [...] οι σχέσεις αυτές με τη σειρά τους είναι ενταγμένες σε συστήματα, όπως είναι οι οικογένειες [...] και αυτά είναι δυνατό να κατανοηθούν μόνο στο πλαίσιο της κοινωνίας, τμήμα της οποίας αποτελούν.» (Faulkner και Woodhead, 1999, σ. 40).

Αφού προσδιορίσουμε τους τρεις βασικούς όρους : ατομικοί, κοινωνικοί, πολιτισμικοί παράγοντες, θα αποπειραθούμε να σκιαγραφήσουμε την επίδραση που ασκούν, ανεξάρτητα ή σε συνδυασμό, στην εξέλιξη του παιδιού. Τέλος, θα καταλήξουμε σε συμπεράσματα

Ατομικοί παράγοντες

Ατομικοί παράγοντες καλούνται όλοι αυτοί που συντελούν στις λεγόμενες ατομικές διαφορές, δηλαδή στη διαφοροποίηση ενός συγκεκριμένου παιδιού ως ατόμου σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά που ανήκουν στην ίδια κοινωνική ομάδα και στο ίδιο πολιτισμικό περιβάλλον. Το ίδιο το παιδί λαμβάνεται ως αιτιώδης παράγοντας της εξέλιξής του. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός παιδιού/οι ατομικές του διαφορές καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη δραστηριότητα και δεκτικότητα του παιδιού ως προς την επιρροή που δέχεται από το περιβάλλον του. Το αποκαλούμενο ταμπεραμέντο (temperament) και το συμπεριφορικό ύφος (behavioral style) ενός παιδιού, ως το σύνολο των ατομικών διαφορών που εμφανίζονται πρώιμα στη ζωή, παραμένουν σταθερά στο χρόνο, αναφαίνονται σε διάφορες καταστάσεις, συνδέονται με την κληρονομικότητα και ανταποκρίνονται στο σύνολο των ατομικών παραγόντων που επηρεάζουν την εξέλιξη του παιδιού (Baron, 1995). Η νοητική ηλικία ενός παιδιού, ως ένδειξη της ευφυΐας του, το φύλο του, ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του όπως η εσωστρέφεια ή η εξωστρέφεια, το γνωστικό του στυλ –«διάχυτος», «παρορμητικός» ή «διασκεπτικός»

τύπος- επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιδρά το παιδί στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα (Μπεζεβέγκης, 1991).

Επιπλέον, στη διαμόρφωση των παραπάνω διαφορών συμβάλλει ενεργά η κληρονομικότητα και ιδιαίτερα η «πολυγενετική κληρονομικότητα».¹ Επιπλέον, υπάρχουν και «καθαρά»² βιολογικής φύσης παράγοντες που επηρεάζουν την εξέλιξη ενός παιδιού. Αν, για παράδειγμα, ένα παιδί γεννηθεί τυφλό ή κωφό, η εξέλιξή του θα είναι διαφορετική, τουλάχιστον τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Αυτό θα συμβεί, διότι η στέρηση βασικών βιολογικών λειτουργιών επηρεάζει –διαταράσσει– αρχικά την ανάπτυξη των ψυχολογικών λειτουργιών του και αργότερα την ταχύτητα με την οποία το συγκεκριμένο παιδί θα κατακτήσει τη μητρική του γλώσσα. Η ελλειμματική αισθησιοκινητική του ανάπτυξη εμποδίζει το σχηματισμό των πρώτων γνωστικών δομών στις οποίες στηρίζεται η ψυχική ανάπτυξη του παιδιού (Piaget, Wallon). Το συγκεκριμένο παιδί θα θεωρείται μειονεκτικό και απροσάρμοστο. Σύμφωνα με τον Κρασανάκη (1987, σ. 83):

«Καλή λειτουργία των αισθήσεων και μάλιστα των ανώτερων (οράσεως και ακοής) σημαίνει καλή ψυχική ανάπτυξη, απρόσκοπτη μάθηση και προσαρμογή στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, στο οποίο ζει το παιδί. Με βάση την αρχή αυτή το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού (Sameroff και Chandler) οφείλει να προστατεύσει και να ασκήσει τις αισθήσεις του.»

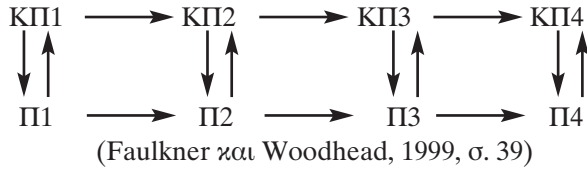
Κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες

Με βάση την τελευταία αυτή παρατήρηση του Κρασανάκη, μπορούμε να αντιληφθούμε πιο εύκολα ότι η εξέλιξη ενός παιδιού και η αξιολόγησή της ρυθμίζονται και από τις απαιτήσεις του κοινωνικού συνόλου για συμμόρφωση προς ορισμένα κοινωνικά πρότυπα. Κάθε κοινωνία καθορίζει τα «εξελικτικά επιτεύγματα» για κάθε φάση της ζωής του ατόμου, τα οποία θα πρέπει το άτομο να πραγματώσει, αν θέλει να νιώθει ευτυχισμένο και να προχωρεί στα επόμενα εξελικτικά στάδια απρόσκοπτα (Παρασκευόπουλος, 1985). Οι κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν την κοινωνική εξέλιξη ενός παιδιού λειτουργούν σύμφωνα με ένα διαδραστικό μοντέλο συμπεριφοράς που μορφοποιήθηκε από τους Sameroff και Chandler (1975) ως ένα μοντέλο μεταβίβασης,³ που έχει ως εξής:

1 Κατά την πολυγενετική κληρονομικότητα η ευφυΐα εξαρτάται από το συνδυασμό τουλάχιστον 150 γονιδίων.

2 Το φύλο δεν θεωρείται απλώς βιολογικά. Η ταυτοποίηση του φύλου συνδυάζεται με την ανταπόκριση στις κοινωνικές προσδοκίες και με την υιοθέτηση των κοινωνικών ρόλων (Baron, 1995· Aube και Koestner, 1992· Deaux, 1993). Αυτή η κοινωνική προσαρμογή του ατόμου στο βιολογικό του φύλο σήμερα ξεκινά ακόμη και πριν από τη γέννηση, δεδομένου του γεγονότος ότι το βιολογικό φύλο του παιδιού γνωστοποιείται στους γονείς ήδη από τον πέμπτο μήνα της κύησης και το ίδιο το έμβρυο μπορεί να ακούσει και ενδεχομένως να μάθει από τον έκτο έως τον έβδομο μήνα της κύησης. Αυτόματα το έμβρυο δεν αποκαλείται πλέον «το μωρό μας», αλλά «ο γιος μας» ή «η κόρη μας».

3 Πρόκειται για το μοντέλο συναλλαγής των Sameroff και Chandler (1975). Βλ. Κάκουρος και Μανιάδακη, 2006, σ. 36).



Το παιδί (Π) με βάση τη δραστηριότητα και τη δεκτικότητα του συνδέεται ενεργά με το περιβάλλον (ΚΠ) και δέχεται τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Το ίδιο ισχύει και για τους κηδεμόνες του.⁴

Ήδη από την πρώιμη νηπιακή ηλικία, και μέσα από τη σχέση με το γονέα που έχει αναλάβει τη φροντίδα του παιδιού και κυρίως τη μητέρα του, το παιδί αρχίζει να δέχεται πολιτισμικά μηνύματα. Άλλοτε αυτά βρίσκονται στα αντικείμενα που υπάρχουν μέσα στο σπίτι, άλλοτε στη συμπεριφορά της ίδιας της μητέρας, που φαίνεται να παρακολουθεί το βλέμμα του νηπίου της και να προσαρμόζει ανάλογα τη συμπεριφορά της (Schaffer, 1996) και άλλοτε στη φύση της επικοινωνίας συμπεριλαμβανομένης και της διδασκαλίας της γλώσσας. Κι αυτό συμβαίνει, διότι οι συγκεκριμένοι τρόποι με τους οποίους τα παιδιά εισάγονται στη μητρική τους γλώσσα και τις ιδιαίτερες λειτουργίες της ομιλίας ποικίλλουν από ομάδα σε ομάδα και από κοινωνία σε κοινωνία. Με την κατάκτηση της λεκτικής επικοινωνίας το παιδί αποκτά πρόσβαση σε ένα ευρύτερο πολιτισμικό πλέγμα ιδεών, κανόνων και διαπραγματευτικών δυνάμεων. Το παιδί με εργαλείο τη γλώσσα μαθαίνει πώς να μαθαίνει, μαθαίνει να σκέφτεται, να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του και αργότερα γίνεται το ίδιο αναμεταδότης της πολιτισμικής γνώσης. Εντούτοις, η ψυχολογική εξέλιξη ενός παιδιού αποτελεί διαδικασία αλληλένδετη με την κοινωνική και με την πολιτισμική διαδικασία. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, όπως αναπαριστώνται στο μοντέλο των Sameroff και Chandler, πραγματοποιούνται σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο, διαμορφώνονται από πολιτισμικά εργαλεία και είναι πλούσιες σε πολιτισμικά μηνύματα. Γι' αυτό το λόγο μάς είναι δύσκολο να παρουσιάσουμε χωριστά τους κοινωνικούς από τους πολιτισμικούς παράγοντες της εξέλιξης του παιδιού και στη συνέχεια να αναφερθούμε χωριστά στο πώς επιδρούν. Θα προχωρήσουμε, λοιπόν, στην αναφορά κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων και στην παρουσίαση του τρόπου επίδρασής τους στην παιδική εξέλιξη.

Οι πρώιμες κοινωνικές σχέσεις του παιδιού και ιδιαίτερα ο τρόπος με τον ο-

4 Σε ό,τι αφορά στα κωφά παιδιά, έρευνα των Goldin-Meadow και Morford (1985) έδειξε ότι δημιουργούν ένα «σύστημα χειρονομιών» που μπορεί να συγκριθεί και στο περιεχόμενο και στη μορφή με το σύστημα της πρώιμης ομιλίας που αναπτύσσουν τα παιδιά που ακούν. Τα κωφά παιδιά στη συνέχεια συνδυάζουν αυτές τις χειρονομίες έτσι, ώστε να δημιουργήσουν προτάσεις. Η πολυπλοκότητα των χειρονομιών που χρησιμοποιούν είναι πολύ μεγαλύτερη από αυτή των μη κωφών παιδιών. Τα κωφά παιδιά, εντέλει, θεωρούνται εξίσου επικοινωνιακά με τα παιδιά που ακούν. Εντούτοις, μόνο οι γονείς ή οι κηδεμόνες και οι φροντιστές-δασκάλοι αυτών των παιδιών είναι σε θέση να αντιληφθούν αυτό το σύστημα των χειρονομιών.

ποίο το παιδί επικοινωνεί και προσκολλάται σε συγκεκριμένα άτομα στο ενδο-οικογενειακό περιβάλλον ή στο περιβάλλον όπου το φροντίζουν κατά την προσχολική του ηλικία, όπως και ο τρόπος με τον οποίο εκφράζεται η συναισθηματική ασφάλεια του παιδιού, ο τρόπος με τον οποίο το παιδί αποκτά κοινωνική αντίληψη και μνεία στα πολιτισμικά νοήματα και στις αξίες, οι αντιλήψεις για τη φροντίδα του παιδιού και την εκπαίδευση –τι εκλαμβάνεται ως φυσιολογικό, φυσικό κι αναγκαίο– αποτελούν έκφραση συγκεκριμένων κοινωνικών περιβαλλόντων ή «περιοχών εξέλιξης» (developmental niches) και επηρεάζονται από τις ρυθμίσεις για την φροντίδα του παιδιού και τους στόχους για κοινωνική ένταξη. Ακόμη και ο τρόπος με τον οποίο οι ερευνητές, κυρίως οι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι, αξιολογούν τα ευρήματα των ερευνών τους, είναι αποτέλεσμα της κοινωνικοπολιτισμικής τους αντίληψης. Χαρακτηριστικό δείγμα αυτής της τάσης θεωρείται το παράδειγμα της κοινωνικής δεξιότητας, δηλαδή το πότε θεωρούμε και με ποια κριτήρια αποφαινόμαστε για το αν κάποιο παιδί είναι επιδέξιο ή αδέξιο κοινωνικά. Σύμφωνα με τον Dodge (1985), ο αριθμός των ορισμών της κοινωνικής δεξιότητας φαίνεται να πλησιάζει τον αριθμό των ερευνητών της. Στη συνέχεια, και ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιούνται τα επιστημονικά ευρήματα σχετίζεται άμεσα με το τι σημαίνει να είσαι παιδί σε κάθε συγκεκριμένη κουλτούρα και, κατά συνέπεια, ποια μορφή εκπαίδευσης πρέπει να λάβεις, από ποιους πρέπει να τη λάβεις, για πόσο χρονικό διάστημα, με ποιους στόχους και, βέβαια, με ποιες «απαιτήσεις» στην απόκτηση γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και συναισθηματικής νοημοσύνης. Κατά τον Cole (1992), ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της κουλτούρας είναι ότι αποτελεί μέσο και όχι μια ανεξάρτητη μεταβλητή (σ. 743). Αυτό σημαίνει ότι το πολιτισμικό περιβάλλον πρέπει να θεωρείται εγγενές στοιχείο της παιδικής ψυχολογίας. Την άποψη αυτή διατυπώνει και η Greene (1997) σε άρθρο της που δημοσιεύτηκε στο *Century of Psychology* στο Λονδίνο το 1997:

«Μόνο σχετικά πρόσφατα οι εξελικτικοί ψυχολόγοι αποδέχτηκαν μια άποψη για την κουλτούρα ως στοιχείο εγγενές της παιδικής ψυχολογίας κι όχι απλώς ως ένα πρόσθετο στοιχείο που θα μπορούσε να προετοιμάσει το δρόμο, για να αποκαλυφθεί το πραγματικό παιδί που βρίσκεται πίσω από αυτό που φαίνεται Έτσι, η σύγχρονη εξέλιξη του παιδιού εξετάζει πιο πολύ τα παιδιά στο πλαίσιο της κουλτούρας τους κι όχι το παιδί απομονωμένο».

(Woodhead, Faulkner και Littleton, 1999β, σ. 313)

Το πώς και πόσο επηρεάζεται η εξέλιξη του παιδιού από το κοινωνικό και ιδιαίτερα το πολιτισμικό του περιβάλλον γίνεται ιδιαίτερα αντιληπτό στις διαπολιτισμικές μελέτες. Χάρη σε τέτοιου είδους μελέτες συνειδητοποιούμε το μέγεθος της επίδρασης που δέχεται ως άτομο ένα παιδί από το πολιτισμικό του περιβάλλον, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο το ίδιο επιδρά στο πολιτισμικό του περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, συνειδητοποιούμε ότι διαφέρουν τα κύρια γεγονότα στην καθημερινή ζωή ενός παιδιού, τα πλαίσια που βιώνει το παιδί στη

διάρκεια της ημέρας, τα άτομα με τα οποία έρχεται σε επαφή, οι αντιλήψεις σχετικά με τη μάθηση και την εξέλιξή του – τι μαθαίνει, πώς το μαθαίνει, ποιος το διδάσκει, ποια θέση παίρνουν οι δάσκαλοι και οι γονείς απέναντι στη μάθησή του, ποιο ρόλο έχει το παιχνίδι, με ποια κριτήρια αξιολογείται η καλή ή η κακή συμπεριφορά του παιδιού, πώς αντιμετωπίζεται η ανάρμοστη συμπεριφορά. Επίσης, αντιλαμβανόμαστε ότι η οικονομική κατάσταση της οικογένειας του παιδιού και οι οικονομικοί παράγοντες του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, όπως και η πρόσβαση του ίδιου του παιδιού και του ευρύτερου κοινωνικού του περιβάλλοντος σε τεχνολογικά επιτεύγματα, αποτελούν κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες που επιδρούν στην εξέλιξή του.

Η χρησιμότητα της διαπολιτισμικής εμπειρίας στη συνειδητοποίηση της επίδρασης των κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων στην εξέλιξη του παιδιού διαφαίνεται στα συμπεράσματα ερευνών και στις παρατηρήσεις αξιολογών ερευνητών της εξέλιξης του παιδιού. Σύμφωνα με τον Schaffer (1996):

«Άνθρωποι σε διαφορετικές κουλτούρες μπορεί να έχουν εντελώς διαφορετική αντίληψη για ό,τι αφορά στην παιδική ηλικία και συνεπώς για το δικό τους καθήκον. Ενώ στο Δυτικό κόσμο αντιμετωπίζουμε τα βρέφη ως εξαρτημένα όντα και καθήκον μας είναι να τα κάνουμε ανεξάρτητα, η παραδοσιακή Γιαπωνέζα μητέρα αντιμετωπίζει πρώτα το παιδί ως ανεξάρτητο και είναι δουλειά της να το κάνει εξαρτημένο, να το εντάξει στην οικογενειακή μονάδα».

Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Cole (Woodhead, Faulkner και Littleton, 1999α, σ. 33) με γνώμονα την ερευνητική εργασία των Bornstein και συν. (1990, 1991) σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ Αμερικανίδων και Γιαπωνέζων μητέρων και των ηλικίας πέντε μηνών βρεφών τους:

«Για μια ακόμα φορά βλέπουμε ένα χαρακτηριστικό των πολιτισμικών επιρροών να επηρεάζει την εξέλιξη. Η συμπεριφορά των Γιαπωνέζων μητέρων εντάσσεται σε ένα σύστημα που τρέφει μεγάλη εκτίμηση στην έντονη εξάρτηση του παιδιού από τη μητέρα, ενώ η συμπεριφορά των Αμερικανίδων μητέρων αποτελεί τμήμα ενός συστήματος που εκτιμά την ανεξαρτησία. Αυτοί οι διαφορετικοί προσανατολισμοί δεν παίζουν μεγάλο ρόλο στην ποιότητα ζωής των παιδιών ηλικίας πέντε μηνών. Και οι δύο μορφές αλληλεπίδρασης δείχνουν στοργή και στήριξη. Είναι, όμως, μέρος ενός συστήματος που θέτει περιορισμούς στα παιδιά, πράγμα το οποίο παίζει ρόλο, καθώς το παιδί μεγαλώνει. Ο Bornstein και οι συνάδελφοί του σημειώνουν ότι, στη βρεφική ηλικία, τα παιδιά στην Ιαπωνία ή στην Αμερική δεν διαφέρουν στο σύνολο της γλωσσικής τους ικανότητας και της ικανότητάς τους για παιχνίδι, διαφέρουν, όμως, στα είδη γλώσσας και στα είδη παιχνιδιού στα οποία διακρίνονται, με τρόπους που αντιστοιχούν στις εμφανείς διαφορές στις συμπεριφορές των μητέρων τους, όταν τα παιδιά αυτά βρίσκονται στην ηλικία των πέντε μηνών».

Παράλληλα, η αξία που δίνεται στην πρόωρη διέγερση (στην ύπαρξη πρώτων ερεθισμάτων) φαίνεται να έχει πολιτισμική βάση. Στο Δυτικό κόσμο θεωρούμε ότι εμποδίζουμε την ανάπτυξη των παιδιών και «ενισχύουμε» τη δημιουργία χρόνιας καθυστέρησης, αν δεν τραγουδάμε, μιλάμε, βγάζουμε βόλτα το

παιδί μας από τις πρώτες εβδομάδες της ζωής του. Αντίθετα, σε συγκεκριμένα ινδιάνικα χωριά της Γουατεμάλα γίνεται σκόπιμα το αντίθετο τον πρώτο χρόνο ζωής του παιδιού, λόγω των τοπικών εθίμων, που καθορίζουν και τις αντιλήψεις των γονέων για την ποιότητα της φροντίδας που οφείλουν να παρέχουν στα νήπιά τους. Όπως έδειξε ο Kagan (Schaffer, 1996), αυτά τα παιδιά στην πραγματικότητα γίνονται απόλυτα φυσιολογικά, υγιή, έξυπνα και δραστήρια παιδιά, ενώ στο Δυτικό κόσμο θα θεωρούνταν αντικείμενα κακομεταχείρισης και θα γινόταν «προφανές» ότι η έλλειψη ερεθισμάτων θα προκαλούσε υστέρηση.

Περαιτέρω, ακόμη και η εφηβεία ως στάδιο της εξέλιξης του παιδιού δομείται πολιτισμικά. Στο Δυτικό κόσμο είναι περίοδος «καταιγίδας και άγχους» τόσο για τους γονείς όσο και για τους εφήβους. Αντίθετα, οι Σαμοανοί δεν αντιμετωπίζουν την εφηβεία ως ξεχωριστή περίοδο της εξέλιξης των παιδιών τους. Μόλις το παιδί ενταχθεί στους εφήβους αντιμετωπίζεται ως ενήλικος και απορροφάται στην κοινωνία των ενηλίκων, του αναθέτουν ευθύνες ενηλίκων. Έτσι, το παιδί δεν έχει προβλήματα με την ταυτότητά του σε σχέση με τη διαμάχη εξάρτησης-ανεξαρτησίας (Schaffer, 1996).

Οι διαφορετικές κοινωνικοπολιτισμικές οπτικές για την πρώτη παιδική ηλικία διαφαίνονται στις παρατηρήσεις των γονέων, των δασκάλων και των ειδικών που μελετούν και γράφουν για την εξέλιξη του παιδιού. Αυτές οι κοινωνικοπολιτισμικά δομημένες οπτικές καθορίζουν αφενός την αξιολόγηση της εξέλιξης κάθε παιδιού και αφετέρου τους στόχους της εκπαίδευσης στο πλαίσιο αυτής της εξέλιξης, κυρίως μέσα στα περιβάλλοντα εκπαίδευσής του. Για παράδειγμα, στους Nso στο Καμερούν (Δυτική Αφρική) η εξέλιξη στην παιδική ηλικία θεωρείται συνάρτηση της ικανότητας των παιδιών να ανταποκρίνονται στους κοινωνικούς τους ρόλους μέσα στην κοινότητά τους και ρυθμίζεται από τις προσδοκίες για ευγένεια απέναντι στην ιεραρχία της εξουσίας. Η συναισθηματική και γνωστική εξέλιξη αυτών των παιδιών είναι ανάλογη της κοινωνικής τους ευφυΐας. Η κοινωνική ευφυΐα καθορίζεται από την ετοιμότητα του παιδιού να αναλάβει διαφορετικούς ρόλους σε διαφορετικές περιόδους της ζωής του και δεν σχετίζεται με τη βιολογική ωριμότητα. Η διαδικασία κοινωνικοποίησης αποβλέπει στο να τα διδάξει κοινωνικές ικανότητες και να τα μάθει να μοιράζονται ευθύνες μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον και την εθνοκοινότητά τους (Nsamenang και Lamb, 1994). Η οργανωμένη εκπαίδευση (schooling) δεν θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι ούτε της κοινωνικοποίησής τους ούτε της ευρύτερης αγωγής τους. Η παρατήρηση, η μίμηση και η πρακτική εξάσκηση θεωρούνται σημαντικότερες της λεκτικής διδασκαλίας. Στην κοινωνία των Nso ο δάσκαλος με τα συμβατικά εκπαιδευτικά καθήκοντα και τα τυπικά επαγγελματικά προσόντα παραδοσιακά δεν υπάρχει. Το ρόλο των κηδεμόνων και μεντόρων αναλαμβάνουν όλοι οι μέτοχοι του περίπλοκα δομημένου κοινωνικού τους συστήματος, αρκεί να είναι τουλάχιστον συνομήλικοι των παιδιών.

Τέλος, τα προτιμώμενα χαρακτηριστικά της εξέλιξης του παιδιού ως έκφραση των πολιτισμικών περιβαλλόντων, των πρακτικών και των τρόπων σκέψης αποκαλύπτονται και σε διαπολιτισμική έρευνα των Tobin, Wu και Davidson σχε-

τική με την προσχολική αγωγή (Woodhead, Faulkner και Littleton, 1999α, σ. 303) σε τρεις κουλτούρες (ΗΠΑ, Ιαπωνία, Κίνα). Τα ευρήματά της αποκαλύπτουν ότι οι Ιάπωνες συνδέουν στενά την ευφυΐα με ηθικές αξίες και κυρίως με τη διάθεση για συνεργασία και την επίδειξη κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς. Για να θεωρείται ένα παιδί έξυπνο και ευφυές, πρέπει να είναι υπάκουο, αξιέπαινο, ευαίσθητο στις ανάγκες των άλλων και με κατανόηση· επίσης, να διαθέτει ευγένεια, κοινωνική ευσυνειδησία, καλοσύνη και διάθεση για συνεργασία.

Συμπεράσματα

Είναι προφανές ότι η δομή και οι στόχοι της εκπαίδευσης, οι προσδοκίες γονέων, δασκάλων και ερευνητών, η έννοια της εξέλιξης του παιδιού και η αξιολόγησή της διαφέρουν από κοινωνία σε κοινωνία και από κουλτούρα σε κουλτούρα. Το μεγαλύτερο χάσμα παρατηρείται ανάμεσα στο Δυτικό κόσμο, που δίνει προτεραιότητα στις ακαδημαϊκές, τεχνολογικές και γνωστικές μεθόδους για την κοινωνική ενσωμάτωση των μελών του, και στις ανατολικές και αφρικανικές κουλτούρες, που δίνουν προτεραιότητα στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη ως βασικότερη προϋπόθεση της κοινωνικοποίησης. Οι δυτικές αντιλήψεις για την αγωγή γενικά και για την εκπαίδευση ειδικότερα ως βασικό στάδιο κατάκτησης της γνωστικής ικανότητας και, κατά συνέπεια, της εξέλιξης διαφέρουν αισθητά από τις αντιλήψεις των Ανατολικών και των Αφρικανών, για τους οποίους προέχει η απόκτηση σωστής ηθικής στάσης, κατάλληλων κοινωνικών χαρακτηρισμών και τεχνικών ικανοτήτων που απαιτούνται για την ομαλή κοινωνική συμμετοχή στην κουλτούρα. Οι οικονομικές και κοινωνικές ικανότητες υψηλής τεχνολογίας και η προώθηση των παιδιών προς την απόκτησή τους φαίνεται ότι αποτελούν ανάγκη των δυτικών κοινωνικών και πολιτισμικών δομών. Τελικά, ό,τι νοείται ως «εξέλιξη του παιδιού» εξαρτάται από την κοινωνία και κυρίως από την κουλτούρα της κοινωνίας στην οποία αναπτύσσεται βιολογικά το παιδί. Οι ατομικές ιδιαιτερότητες επιδρούν στην εξέλιξη του, αλλά οι κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες δρουν καταλυτικά στη διαμόρφωση του περιεχομένου της έννοιας «εξέλιξη», στον καθορισμό των στόχων που πρέπει να κατακτήσει το παιδί για να κριθεί ότι εξελίσσεται, στην αξιολόγηση αυτής της εξέλιξης και, τέλος, στον καθορισμό και στη μορφοποίηση των κατάλληλων θεσμών που θα συμβάλουν στην εξέλιξη του παιδιού.

Βιβλιογραφία

- Βάμβονκας, Μ. Ι. & Πεδιαδίτης, Α.Α.** (επιμ.) (2000). *Δύσκολες μορφές συμπεριφοράς στη σχολική τάξη*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Baron, R.A.** (1995). *Psychology*. USA: Allyn & Bacon.
- Bear, G. G.** (1998). «School Discipline in the United States: Prevention, Correction and Long-Term Social Development». *School Psychology Review*, 27(1), 724-742.
- Βοσνιάδου, Σ.** (2005). *Εισαγωγή στην ψυχολογία*, τόμοι Α' και Β'. Αθήνα: Guteberg.

- Δήμου, Γ. Η.** (2002). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Edwards, C.P. και Whiting, B.** (1977). *Sex differences in children's social interaction*. Unpublished Report to the Ford foundation.
- Faulkner, D. and Woodhead, M.** (επιμ.) (1999) *Εγχειρίδιο μελέτης*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Woodhead, M. - Faulkner, D. - Littleton, K.** (επιμ.) Πολιτισμικοί κόσμοι της πρώτης παιδικής ηλικίας. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Woodhead, M. - Faulkner, D. - Littleton, K.** (επιμ.) (1999) Κατανόηση της κοινωνικής εξέλιξης. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Gross, R.** (1996). *Psychology: The science of mind and behaviour*. Great Britain: Hodder & Stoughton.
- Κάκουρος, Ε. - Μανιαδάκη, Κ.** (2006). *Ψυχοπαθολογία Παιδιών και Εφήβων*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Κρασσανάκης, Γ.Ε.** (1987). *Ψυχολογία του παιδιού*. Αθήνα: Συμυρνωτάκης.
- Κωνσταντίνου, Χ.Ι.** (2003). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ.** (2000). *Η σχολική τάξη* (2^η εκδ.). Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Mercer, N.** (1995). *The Guided Construction of Knowledge*. UK: Multilingual Matters
- Μπαμπινιώτης, Γ.** (1998). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπεξεβέγκης, Η.Γ.** (1991). *Φιλοσοφία και πληροφορική στην εκπαίδευση*.
- Μπρούζος, Α.** (1998). *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού* (β' έκδοση). Αθήνα: Λύχνος.
- Παρασκευόπουλος, Ι.** (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*, τόμοι 1-4, Αθήνα.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε.** (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Schaffer, H.R.** (1996). *Social development*. UK: Blackwell Publishing.
- Σουσαμίδου-Καραμπέρη, Κ.** (1999). «Οι διδακτικές αρχές των θεωριών μάθησης: Η στάση των φοιτητών Παιδαγωγικού Τμήματος απέναντι σ' αυτές και η επιλογή εφαρμογής τους στη σχολική τάξη». *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 49-50, σελ. 137-147.
- Σπετσιώτου-Μελλίου, Ε.** (1999). «Ο μαθητής, ο γονέας και ο διδάσκων». *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 49-50, σελ. 128-136.

Τοπική Αυτοδιοίκηση και εκπαίδευση παιδιών Ρομά (Τσιγανοπαίδων)

Άγγελος Χατζηνικολάου
Σχολικός Σύμβουλος Σερρών, Δρ. Παιδαγωγικής, δάσκαλος

Εισαγωγή

Αφορμή της εργασίας-δημοσίευσης αποτέλεσε η οργάνωση (πρόσφατα, 9.11.2007) από το ΔΙ.ΚΑ.ΔΙ. ΡΟΜ (Δίκτυο για την Καταπολέμηση των Διακρίσεων κατά των Ρομ) και από τη ΔΕΚΠΑΜ Μενεμένης ημερίδας με θέμα: Δημόσιες Υπηρεσίες και Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες με έμφαση στα προβλήματα επιβίωσης των Ρομά. Η ημερίδα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος Κοινοτικής Πρωτοβουλίας EQUAL.

Στην ημερίδα κατέθεσαν με παρηρησία τις απόψεις τους για τα προβλήματα που καθημερινά βιώνουν εκπρόσωποι συλλόγων Ρομά της περιοχής της Θεσσαλονίκης, πολλοί/-ές εκπρόσωποι πρώτου και δεύτερου βαθμού Τ.Α., μέλη ΜΚΟ καθώς και υπηρεσιακοί παράγοντες διάφορων υπουργείων. Κύρια επώδυνος όλων των παρεμβάσεων ήταν η αναγκαιότητα της καταπολέμησης του αναλφαριθμητισμού των Ρομά ως πανάκεια για την επίλυση και όλων των άλλων προβλημάτων που βιώνουν. Σε ελάχιστες παρεμβάσεις τονίστηκαν ο αποκλεισμός και η φτώχεια ως παράγοντες του αναλφαριθμητισμού και της σχολικής διαρροής πολλών παιδιών Ρομά καθώς και η αναγκαιότητα των ολιστικών παρεμβάσεων για την κοινωνική ένταξη των Ρομά, μιας και ο αποκλεισμός τους από ένα κοινωνικό-οικονομικό αγαθό συνεπάγεται τη διαδικασία ενός φαύλου κύκλου αποκλεισμών και από άλλα αγαθά (Τσιάκαλος, 1998· Χατζηνικολάου, 2005α· Μαυρίδης, 2007).

Στην εργασία αυτή θα επιχειρήσω να δώσω το διάγραμμα ενός ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο θεωρώ ότι χρειάζεται να κινείται ο/η εκπαιδευτικός, το σχολείο, η εκπαίδευση γενικότερα αλλά και η Τοπική Αυτοδιοίκηση (Τ.Α.), αν ως άμεσος θεσμός αναφοράς των πολιτών και κατ' επέκταση της δημοκρατίας θα θέλει να ασχοληθεί ουσιαστικά με την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. Ταυτόχρονα, οφείλω να θέσω στη συζήτηση ως αυτονόητα δυο κοινωνικά γεγονότα: την πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας και τη διαπολιτισμική προ-

σέγγιση, οι οποίες στο επίπεδο της εκπαίδευσης, μέσα από την προώθηση κάποιων μέτρων, αποκτούν ανάλογη χροιά: πολυπολιτισμική, διαπολιτισμική και αντιρατσιστική εκπαίδευση¹. Επιπλέον, οι παραπάνω έννοιες-αρχές θα πρέπει να υιοθετούνται ως προτάγματα σε οποιαδήποτε μορφή συνεργασίας μεταξύ Τ.Α. και εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά.

Ο ρόλος της εκπαίδευσης

Στην ελληνική πραγματικότητα οι έννοιες της διαπολιτισμικής προσέγγισης και της πολυπολιτισμικότητας φαίνεται να κυριαρχούν τα τελευταία χρόνια σε όλες τις αναφορές, επιστημονικές, πολιτικές κ.λπ., σαν να είναι η πολυπολιτισμικότητα μιας κοινωνίας δημιούργημα των τελευταίων χρόνων. Το παράδειγμα των Ρομά και της υπερχιλιετούς παρουσίας τους στον ελληνικό χώρο ανατρέπει το επιχείρημα της πρόσφατης πολυπολιτισμικότητας της ελληνικής κοινωνίας. Λόγοι, όμως, –και αυτό πρέπει να τονίζεται– πολιτικών ομογενοποίησης της ελληνικής κοινωνίας και πολλές φορές εθνοκεντρισμού-εθνικισμού οδήγησαν στην αποσιώπηση της ύπαρξης των Ρομά στη χώρα μας ως πολιτών με δικαιώματα. Η υιοθέτηση, ωστόσο, αυταρχικών εκπαιδευτικών μοντέλων αφομοίωσης έχει δημιουργήσει όλα τα γνωστά επακόλουθα: το χρόνιο αποκλεισμό των Ρομά από την εκπαίδευση και ευρύτερα τον κοινωνικό αποκλεισμό (Χατζηνικολάου, 2005α).

Με άλλα λόγια, το προαναφερθέν επιχείρημα σχολικής αφομοίωσης, εθνικισμού και ομογενοποίησης από μόνο του ανατρέπει τους οποιουσδήποτε ισχυρισμούς που αποδίδουν τη σχολική διαρροή και τη σχολική αποτυχία των παιδιών Ρομά σε δήθεν πολιτισμικές ή φυλετικές διαφοροποιήσεις τους, άποψη που για πολλά χρόνια διαμόρφωνε –και για πολλούς πολιτικούς και σήμερα διαμορφώνει– ένα δήθεν επιστημονικό λόγο με κυρίαρχο περιεχόμενο ότι οι Ρομά δεν έχουν στον πολιτισμό τους την εκπαίδευση και τη μόρφωση. Ταυτόχρονα, στο παρεμβατικό πεδίο για χρόνια βολεύονται ειδήμονες, οργανώσεις, ΜΚΟ κ.λπ. με τις όποιες επαναλήψεις προγραμμάτων με πατερναλιστικά χαρακτηριστικά, έχοντας στην ουσία ως στόχο την απορρόφηση κονδυλίων στο όνομα των Ρομά. Σε τελική, όμως, ανάλυση δεν βελτιώνεται η πραγματική κατάσταση των Ρομά, ενώ τα όποια θετικά βήματα –ελάχιστα και αυτά– υπερκαλύπτονται από τις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές απαιτήσεις και τεχνολογικές εξελίξεις. Έτσι, για χρόνια συνεχίζει να καταγράφεται στους δείκτες πολλών ποσοτικών ερευνών η

1. Είναι βέβαιο ότι υπάρχουν ισχυρές επιστημονικές διαφοροποιήσεις στην προσέγγιση των εννοιών αυτών. Βλ., π.χ.: Μάρκου, 1996α· Μάρκου, 1996β· Γκότοβος, 1996· Modgil κ.ά. 1997· Γιωργιγιάννης, 1997· Cummins, 1999· Τσιάκαλος, 2000· Τσιάκαλος, 2001· Γκόβαρης, 2001· Δαμανάκης, 2004· Τουλιάς, 2005· Banks, 2004· Νικολάου, 2005 κ.λπ. Κρίνεται, όμως, απαραίτητο ως πολιτικό και εκπαιδευτικό γεγονός η επιλογή και η οριοθέτηση κάθε φορά της έννοιας (διαπολιτισμική, πολυπολιτισμική, αντιρατσιστική) την οποία θα επιλέξουμε κατά την παρέμβασή μας, γιατί ανάλογα με την επιλογή και το περιεχόμενο που θα δώσουμε θα διαμορφώσουμε, σε επίπεδο προθέσεων (πολιτικών και εκπαιδευτικών), το περιεχόμενο των σκοπών της δράσης μας, πολιτικής ή εκπαιδευτικής.

υψηλή τιμή του αναλφαριθμητισμού των Ρομά (Χατζηνικολάου, 2006).

Δυο βασικές επισημάνσεις θεωρώ απαραίτητες στην όποια εκπαιδευτική παρέμβαση: 1. Η οριοθέτηση μιας σύγχρονης προσέγγισης της έννοιας του πολιτισμού αποτελεί βασικό σημείο εκκίνησης στην οποιαδήποτε ερμηνεία. Πολιτισμός δεν είναι μόνο η οποιαδήποτε εκδήλωση φολκλορικού περιεχομένου και η παράδοση. Πολιτισμός δεν είναι ένας τρόπος συμπεριφοράς εσαεί καθορισμένος από τα αρχαία χρόνια και αμετάβλητος. Πολιτισμός στην ουσία του είναι μορφή μιας εξελισσόμενης επινόησης για επιβίωση, που βασίζεται στην προσαρμοστική αλλαγή η οποία καθιστά ικανές τις κοινωνικές ομάδες να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα της επιβίωσης σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον. Είναι αναγκαίο να κατανοήσουμε όλοι και όλες αυτό το είδος πολιτισμού, παρά ένα εξιδανικευμένο απολίθωμα πολιτισμού βασισμένο σε ουτοπικές και πολλές φορές παραμορφωμένες θεωρήσεις του πλουραλισμού (Bullivant, 1997).

2. Η δεύτερη επισημάνση έχει να κάνει με το ρόλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Καταρχάς, το νομικό της πλαίσιο (Ν. 2413/1996, ΦΕΚ 124, τ. Α, 17.6.1996), έτσι όπως είναι διατυπωμένο, εστιάζεται στη λογική ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση έρχεται να λύσει το πρόβλημα που παρουσιάζεται στα σχολεία από την ύπαρξη παιδιών μεταναστών, παιδιών Ρομά και παιδιών μειονοτήτων. Στην πραγματικότητα, δηλαδή, η παρουσία αυτών των παιδιών στο σχολείο αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα του σχολείου και όχι ως πλούτος. Επόμενο βήμα, σε καθημερινό πρακτικό εκπαιδευτικό επίπεδο, πραγματοποιείται με τη μετάθεση του προβλήματος στα πρόσωπα των παιδιών των διάφορων πολιτισμικών ομάδων. Στην ουσία, αυτή η κυρίαρχη προσέγγιση-θεώρηση της εκπαίδευσης καταγράφει ως φυσικό επακόλουθο τη σχολική εγκατάλειψη με περιεχόμενο της τη δήθεν βιολογικά καθοριζόμενη πολιτισμική ροπή των Ρομά προς αυτή (δηλαδή την εγκατάλειψη) (Τσιάκαλος, 2006, 121-149).

Η πραγματικότητα βρίσκεται στο γεγονός ότι αυτά τα παιδιά βιώνουν προβλήματα μέσα στο σχολικό περιβάλλον, επειδή έχουν άλλη μητρική γλώσσα, τα Ρομανές, και πολλές από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες δεν τις κατανοούν (και αυτό το βιώνουν ως πρόβλημα). Αποτέλεσμα είναι να μη βρίσκουν κατανόηση στις σχολικές διαδικασίες και να αποτυγχάνουν στις σχολικές δραστηριότητες, αφού αυτές διεξάγονται σε μια γλώσσα την οποία πολλές φορές δεν κατανοούν. Επίσης, καταγράφεται από τους/τις εκπαιδευτικούς ως γεγονός ότι τα παιδιά Ρομά παρουσιάζουν, με βάση το σχολικό αξιολογικό σύστημα, χαμηλές επιδόσεις. Επιπλέον, όλος ο εκπαιδευτικός μηχανισμός, αποτυπώνοντας τη γενική συνισταμένη του, φαίνεται να στέκεται αμέτοχος και αδιάφορος για το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά διολισθαίνουν, ως αναλφάβητοι αυριανοί πολίτες, σε κοινωνικό αποκλεισμό. Αυτή η στάση δεν είναι τυχαία, αφού για πολλούς/-ές εκπαιδευτικούς εκλαμβάνεται ως κυρίαρχο και αδιαμφισβήτητο εκπαιδευτικό γεγονός η ουδετερότητα και η αντικειμενικότητα των μηχανισμών της αξιολόγησης των μαθητών/-τριών καθώς και η ισότιμη μεταχείρισή τους. Μέσα σε αυτό το σχολικό περιβάλλον τα παιδιά Ρομά βιώνουν μια πλειάδα κρυφών ή φανερών απορρίψεων με άμεσες επιπτώσεις στη σχολική φοίτηση. Θεωρώ, λοιπόν, ότι

χρειαζόμαστε μια συστηματική αντιρατσιστική εκπαίδευση, που θα απευθύνεται κυρίως στα παιδιά της κυρίαρχης πλειοψηφίας, αλλά και στους/στις εκπαιδευτικούς. Ταυτόχρονα, χρειάζεται να αναδείξουμε το γεγονός της πολυπολιτισμικότητας και να χρησιμοποιήσουμε τον πολιτισμό των παιδιών Ρομά, όπως και των παιδιών των μεταναστών κ.λπ., για όφελος όλων των παιδιών στο σχολείο (π.χ. αξιοποιώντας το ιστορικό γεγονός του Ολοκαυτώματος των Ρομά από τους ναζί στο μάθημα της Ιστορίας μας) (Χατζηνικολάου, 2005, 493-497).

Γι' αυτό εκτιμώ ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αποτελεί ένα επιπλέον μάθημα, αλλά διαχέεται στο σύνολο της σχολικής ζωής, μέσα στην οποία πρέπει να εντάσσονται όλα εκείνα τα στοιχεία του πολιτισμού τα οποία γνωρίζουμε ότι είναι απαραίτητα για την επιτυχία των παιδιών στο σχολείο (Τσιάκαλος, 2001). Αναφέρω κάποια τα οποία θεωρώ ότι εσκεμμένα παραλείπονται:

1. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης αξιοποιώντας όλα εκείνα τα στοιχεία της που γνωρίζουν τα παιδιά Ρομά και μέσα από την περιγραφή των καθημερινών καταστάσεών τους-βιωμάτων σε συνθήκες ανέχειας και κοινωνικού αποκλεισμού. Αυτά από μόνα τους θα δημιουργήσουν-προκαλέσουν το σεβασμό των συμμαθητών/-τριών των παιδιών Ρομά και των εκπαιδευτικών, όταν εστιαστεί η προσοχή στον τρόπο με τον οποίο αυτά και οι γονείς τους μαζί καταφέρνουν καθημερινά να επιβιώνουν αντιμετωπίζοντας τόσους κινδύνους και υπερνικώντας τόσα εμπόδια.

2. Στοιχεία που τεκμηριώνουν τον τρόπο με τον οποίο διαπλέκονται οι οικονομικές σχέσεις με αποτέλεσμα τη φτώχεια των Ρομά και τη δική μας ευημερία.

3 Η συμβολή των Ρομά στην αειφόρο ανάπτυξη και ο σεβασμός στο περιβάλλον μέσα από την επαγγελματική τους απασχόληση με την ανακύκλωση, και ανάδειξη, ταυτόχρονα, της υποβάθμισης από την κοινωνία αυτής της συμβολής τους.

Δυο καίριες παρατηρήσεις θεωρώ, επίσης, ουσιαστικές: πρώτον το αναλυτικό πρόγραμμα (ΑΠ), που καθορίζει τη λειτουργία του σχολείου, παρά τη ρητή πρόταξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εντούτοις με έμμεσο ή άμεσο τρόπο την αποκλείει και επιβάλλει ομοιόμορφα προγράμματα με στόχο την εθνοκεντρική ομογενοποίηση του πληθυσμού. Η δεύτερη παρατήρηση έχει να κάνει με το ρόλο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι φαίνεται να επηρεάζονται από τα κυρίαρχα και αυτονόητα περί ομοιομορφίας και (πολλές φορές) εθνικισμού των ΑΠ (Φραγκουδάκη και Δραγώνα, 1997). Έτσι, καταγράφεται σε έρευνες η αρνητική θέση πολλών εκπαιδευτικών απέναντι στις προτάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης. Το πρόβλημα γίνεται ακόμα πιο σοβαρό, όταν η παραπάνω ερευνητική καταγραφή εντοπίζει υψηλότερα ποσοστά αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών των σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης. Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων αυτών τα τελευταία χρόνια αφενός συμμετείχαν σε πολλές επιμορφώσεις ή παρακολούθησαν προγράμματα εξομοίωσης στο Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ., όπου απέκτησαν μέσα από μαθήματα και σεμινάρια μια βασική κατάρτιση σχετικά με την αναγκαιότητα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης

στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τη συμβολή αυτής της προσέγγισης στη σχολική επιτυχία των παιδιών γλωσσικών και πολιτισμικών μειονοτήτων, αφετέρου η επιλογή τους για μετάθεση σε αυτά τα σχολεία, για την οποία δεν ισχύει η μοριοδότηση των χρόνων υπηρεσίας (εκτός, δηλαδή της σχετικής διαδικασίας μεταθέσεων), στηρίχθηκε στο γεγονός ότι τουλάχιστον ήταν καταρτισμένοι/-ες στα παραπάνω αναφερόμενα εκπαιδευτικά ζητήματα (Μητακίδου και Δανηλίδου, 2007).

Στο γεγονός της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στη διδασκαλία της γλώσσας ως δεύτερης πρέπει να προστεθεί και το πραγματικό γεγονός της σχολικής διαρροής των παιδιών Ρομά, που ξεκινά από την πρώτη δημοτικού και λαμβάνει χώρα σε όλη τη διάρκεια της υποχρεωτικής εννιάχρονης εκπαίδευσης, για να ολοκληρωθεί ως καθολική διαρροή στο τέλος της υποχρεωτικής εννιάχρονης εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, στο Δενδροπόταμο (συνοικία του πολεοδομικού συγκροτήματος της Θεσσαλονίκης) τα τελευταία τρία χρόνια η αποφοίτηση από το Γυμνάσιο παιδιών Ρομά έχει μηδενική καταγραφή (Χατζηνικολάου, 2007). Αυτό ως εκπαιδευτικό γεγονός έχει αναλυθεί και έχουν καταγραφεί μια σειρά από οικονομικούς, κοινωνικούς και χωρικούς παράγοντες, οι οποίοι σε συνδυασμό με εσωσχολικούς μηχανισμούς-παράγοντες λειτουργούν ως θεσμική παρεμπόδιση στην απορρόφηση του δημόσιου και κοινωνικού αγαθού της εκπαίδευσης.

Εκτός από την παραπάνω τοπική καταγραφή, έχουν εντοπιστεί μια πλειάδα παραδειγμάτων σχολικής «αποπομπής» παιδιών Ρομά στον ελληνικό χώρο. Σε κάθε περίπτωση καταγράφονται άπειρος αριθμός παραγόντων (στη γενικότητά τους οικονομικοί, πολιτικοί, κοινωνικοί), οι οποίοι συμψηφίζόμενοι με τους εκπαιδευτικούς διαμορφώνουν ένα αξεπέραστο πλέγμα εμποδίων στα παιδιά Ρομά, για να τα καταστήσουν σε τελική ανάλυση ανίκανα να απορροφήσουν το δημόσιο και κοινωνικό αγαθό της εκπαίδευσης (Έκθεση Παρατηρητηρίου του Ελσίνκι, 2004). Αυτοί οι παράγοντες σε κάθε χώρο κατοίκησης των Ρομά εμπλουτίζονται από τους τοπικούς παράγοντες αποκλεισμού και διαμορφώνουν για τα παιδιά Ρομά ένα τοπικό πλέγμα ανυπέρβλητων εμποδίων στο δρόμο για το σχολείο (Χατζηνικολάου 2007α). Στο σημείο αυτό έρχεται να εμπλακεί ο ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης ως του κοντινότερου για τους Ρομά εκφραστή της διαχείρισης της εξουσίας, και από αυτή τη σκοπιά ο ρόλος της είναι αναπόσπαστα δεμένος με τη σχολική φοίτηση των παιδιών, κάτι που έχει καταγραφεί σε πολλές παρατηρήσεις ειδικών, σε συνέδρια που οργανώθηκαν από την Τ.Α. σε συνεργασία με άλλους φορείς τα τελευταία χρόνια (Τσιάκαλος, 1995· Παπαδοπούλου, 2000· Βασιλειάδου, 2000).

Ο παρεμβατικός ρόλος της Τ.Α.

Το σχολείο ως υποσύστημα της τοπικής κοινωνίας καθιστά το ρόλο της Τ.Α. υποστηρικτικό της εκπαίδευσης όχι μόνο στο πλαίσιο μιας απλής οικονομικής ενίσχυσης της σχολικής μονάδας, όπως ορίζεται θεσμικά. Εκτιμώ ότι στο πλαίσιο

μιας συνεχούς συνεργασίας σχολικής μονάδας και Τ.Α κρίνεται αυτονόητο ότι θα αναλυθούν οι επιδράσεις των παραγόντων που οδηγούν σε αποκλεισμό των παιδιών Ρομά από την εκπαίδευση στα όρια της τοπικότητας και των παρεμβαστικών δυνατοτήτων του θεσμού της Τ.Α.

Η ανάλυση αυτή εκ των πραγμάτων αναδεικνύει όλα εκείνα τα προτάγματα που αφορούν τις αναγκαίες παρεμβάσεις με στόχο την ένταξη των παιδιών στο σχολείο στο πλαίσιο των τοπικών ευθυνών της Τ.Α. και ταυτόχρονα ανοίγει το δρόμο στη διεκδίκηση μαζί με τους Ρομά από την κεντρική εξουσία όλων εκείνων των αναγκαίων ανθρώπινων πόρων, με στόχο την πλήρη απορρόφησή τους από τους ίδιους τους ενδιαφερομένους. Με άλλα λόγια, η Τ.Α. ως ο κοντινότερος θεσμός εξουσίας στους Ρομά οφείλει, στο πλαίσιο της δημοκρατικής συμμετοχής των πολιτών, να αναλάβει ρόλο εγγυητή και να διασφαλίσει τους πόρους χωρίς διαμεσολαβητές και διαχειριστές ιδιώτες ή οποιασδήποτε άλλης μορφής κέντρα. Κύριος στόχος της Τ.Α. στη διαχείριση των πόρων καθίσταται η συμμετοχή των ίδιων των Ρομά σε όλα τα στάδια, από το σχεδιασμό ως την υλοποίηση του οποιουδήποτε προγράμματος για την κοινωνική τους ένταξη.

Στην περίπτωση των Ρομά, τα τελευταία είκοσι χρόνια έχουν διαμορφωθεί ποικίλα δίκτυα υποστήριξης και θεσμικές παρεμβάσεις ανεξάρτητα μεταξύ τους, που λειτούργησαν πολλές φορές αλληλεπικαλυπτόμενα και ανταγωνιστικά, για το ποιο θα διαχειριστεί περισσότερα κονδύλια στο όνομα των Ρομά, χωρίς συντονισμό δράσης ή και κοινωνικό έλεγχο. Επιπλέον, είναι δύσκολο να απαντηθεί το ερώτημα αν οι πόροι απορροφήθηκαν τελικά από τους άμεσα ενδιαφερόμενους Ρομά. Θεωρώ ότι η Τ.Α. μπορεί και πρέπει να διαμορφώσει εκείνο το πλαίσιο του κοινωνικού ελέγχου και της ορθολογικά συντονισμένης διαχείρισης του όλου πλέγματος των επίσημων θεσμικών δικτύων της πολιτείας, αλλά και των πόρων οι οποίοι διατίθενται από αυτά, οι οποίοι πιθανόν να χάνονται στην πορεία διαχείρισης και υλοποίησής τους. Η πιθανότητα εκμετάλλευσης τέτοιων πόρων από τους κάθε λογής επιτήδειους τεχνοκράτες διαχειριστές, ομάδες διαχειριστών ή μη κυβερνητικές οργανώσεις είναι μεγάλη. Επειδή δε όλο αυτό το πλέγμα διαχείρισης βασίζεται στις σύγχρονες τάσεις ιδιωτικοποίησης του κράτους πρόνοιας και στη γραφειοκρατική πολυπλοκότητα των θεσμικών λειτουργιών του, από ό,τι φαίνεται ο οποιοσδήποτε έλεγχος καθίσταται αδύνατος. Για παράδειγμα, θα μπορούσε η Τ.Α να διεκδικήσει από τη Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων τη λειτουργία, στα όριά της, ενός Κέντρου Εκπαίδευσης Ενηλίκων, στο οποίο θα εφαρμόζονταν προγράμματα γραμματισμού με ειδικό υλικό και ειδική μέθοδο για ενήλικους Ρομά (Τρέσσου, Κωστούλη, Χασιώτης και Χατζηνικολάου, 2004). Αυτό θα μπορούσε να λειτουργήσει σε συνεργασία με το τοπικό σχολείο, αφού είναι κοινή η πεποίθηση ότι ο γραμματισμός των γονέων είναι βασικός παράγοντας και της σχολικής επιτυχίας των παιδιών. Δυστυχώς, όμως, τους πόρους εκπαίδευσης που έτσι και αλλιώς διατίθενται από το κράτος γι' αυτό το σκοπό έρχονται να τους απορροφήσουν μη κυβερνητικές οργανώσεις (ΜΚΟ), οι οποίες αναλαμβάνουν σε πάρα πολλές περιπτώσεις την εκπαίδευση των ενηλίκων Ρομά με επισφαλές, πολλές φορές, επιστημονικό προσωπικό και

χωρίς σχεδιασμό, χωρίς κατάλληλο υλικό γραμματισμού για την εκάστοτε περίπτωση, χωρίς συνέχεια σε βάθος χρόνου.

Κατανοώ ότι η παραπάνω θέση συνεπάγεται υπέρβαση της παραδοσιακής σχέσης εκπαίδευσης-Τ.Α., όπως αυτή έχει διαμορφωθεί με βάση το Ν. 1566/1985, σύμφωνα με την οποία ο Δήμος φροντίζει να διαθέτει στα σχολεία της περιφέρειάς του πόρους μέσω των τεχνικών υπηρεσιών ή περιορίζεται σε μια οικονομική διαμεσολάβηση ανάμεσα στο ΥΠΕΠΘ και τις σχολικές μονάδες.

Ένα ιδιαίτερο παράδειγμα από μόνο του είναι ικανό να προβληματίσει για τον ευρύτερο ρόλο της Τ.Α. και να αναδείξει και άλλες διαστάσεις πολιτικής παρέμβασης της Τ.Α. Ο τρόπος διαχείρισης της σχολικής στέγης της Νομαρχίας Θεσσαλονίκης κατά τις προηγούμενες δεκαετίες είχε ως αποτέλεσμα τα παιδιά Ρομά του Δενδροποτάμου –συνοικίας του Δήμου Μενεμένης– να φοιτούν σε ένα ακατάλληλο κτίριο, το οποίο έχει χαρακτηριστεί από ειδική έκθεση των τεχνικών υπηρεσιών της Νομαρχίας Θεσσαλονίκης επικίνδυνο στατικά με άμεσους κινδύνους για τη σωματική ακεραιότητα και τη ζωή των μαθητών/-τριών (Διεύθυνση Πολεοδομίας Θεσσαλονίκης, 2002). Την ίδια σχολική χρονιά (2001-2002) καταρτίζεται από τη Νομαρχία Θεσσαλονίκης το πρόγραμμα σχολικής στέγης 2002-2006. Ενώ το σχολείο του Δενδροποτάμου με μια τέτοια έκθεση έπρεπε να προηγηθεί στο σχεδιασμό του προγράμματος ως κατασκευαστική προτεραιότητα, μόνο η αγορά του οικοπέδου τέθηκε στον προγραμματισμό και αυτή θα ολοκληρωνόταν οικονομικά στο τέλος της περιόδου του 2006, όπως και έγινε η αγορά του οικοπέδου για ανέγερση σχολείου. Ήταν τυχαία, άραγε, αυτή η επιλογή του συγκεκριμένου προγραμματισμού για ένα σχολείο όπου επρόκειτο να στεγαστούν παιδιά Ρομά; Με άλλα λόγια, κατά πόσο μια κεντρικά προγραμματισμένη επιλογή, ένα συγκεκριμένο μέτρο, λειτουργώντας στην ουσία ως θεσμικός ρατσισμός, συμβάλλει στην παροχή χαμηλής ποιότητας εκπαίδευσης σε μια περιοχή μόνο και μόνο επειδή πρόκειται για τη συγκεκριμένη περιοχή της Θεσσαλονίκης, της οποίας η πλειονότητα των κατοίκων είναι Ρομά;

Ένα δεύτερο παράδειγμα διαπλοκής θεσμικών παρεμβάσεων αποτελεί ο οικισμός Ρομά του στρατοπέδου Γκόνου Δ. Θεσσαλονίκης με την επωνυμία «Οικισμός Αγ. Σοφία». Για χρόνια επισήμως ο οικισμός φέρει το χαρακτηρισμό της προσωρινότητας και, επιπλέον, το χαρακτηρισμό του αυτοδιοικούμενου-αυτοδιαχειριζόμενου. Τι σημαίνει άραγε αυτό; Ότι ο συγκεκριμένος οικισμός δεν ανήκει σε κάποιον Δήμο, δηλαδή επισήμως δεν έχει οριοθετεί από το Υπουργείο Εσωτερικών ως περιφέρεια κάποιου Δήμου, για να μπορούν οι πολίτες του να συμμετέχουν μέσω των τοπικών συνοικιακών συμβουλίων τους σε κάποιο δημοτικό συμβούλιο. Η μη οριοθέτηση αποτελεί σοβαρή παραβίαση των δικαιωμάτων του ανθρώπου με άμεσες επιπτώσεις στην εξασφάλιση των πολιτικών δικαιωμάτων των ανθρώπων-πολιτών Ρομά του εν λόγω οικισμού. Ενώ ο οικισμός είναι κατασκευασμένος σε στρατόπεδο εντός των ορίων του δήμου Εχεδώρου (Σίνδος, Καλοχώρι, Διαβατά Θεσσαλονίκης), στην ουσία δεν ανήκει στο Δήμο πίσω από το χαρακτηρισμό «αυτοδιαχειριζόμενος», με αποτέλεσμα οι κάτοικοι του οικισμού να μην μπορούν να εκλέξουν συνοικιακά συμβούλια και να μην

μπορούν να συμμετέχουν στα Δημοτικά Συμβούλια ή σε άλλες επιτροπές του Δήμου Εχεδώρου. Ταυτόχρονα, αποτελεί ερώτημα αν και κατά πόσο θα μπορούσε τυπικά (από άποψη γραφειοκρατικής κάλυψης) ο συγκεκριμένος Δήμος να παρέμβει με υποδομές για την ποιότητα ζωής σε έναν οικισμό ο οποίος λειτουργεί προσωρινά σε χώρο στρατοπέδου (του Υπουργείου Εθνικής Άμυνας). Από την παραπάνω περιγραφή δημιουργούνται αυτονόητα ερωτήματα αν και κατά πόσο ο τρόπος θεσμικής οργάνωσης του οικισμού έχει επιπτώσεις στην εκπαίδευση των παιδιών του οικισμού. Έχει οριστεί η σχολική περιφέρεια του οικισμού; Υπάρχει η δυνατότητα ορισμού της με βάση το ισχύον καθεστώς λειτουργίας του οικισμού; Η απάντηση και σ' αυτό το ερώτημα με βάση το νομικό ορισμό της σχολικής περιφέρειας είναι αρνητική. Ταυτόχρονα, όμως, στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά του οικισμού εμπλέκεται το πρόγραμμα Τσιγγανοπαίδων του ΥΠΕΠΘ που χρηματοδοτείται από το ΕΠΕΑΕΚ και υλοποιείται από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και συνεχίζεται ως σήμερα από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας με άλλη φιλοσοφία. Και μόνο το γεγονός της διασποράς των παιδιών του οικισμού σε μια πλειάδα σχολείων, βάσει της φιλοσοφίας του προγράμματος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, που έφταναν τα προηγούμενα χρόνια σε απόσταση 20 χιλ. από τον οικισμό, αυτό και μόνο το γεγονός συνέβαλε και εξακολουθεί να συμβάλλει στη σχολική διαρροή, στη σχολική αποτυχία των παιδιών αυτών και άρα στον αποκλεισμό τους από το αγαθό της εκπαίδευσης. Από μόνο του αυτό ως εκπαιδευτικό γεγονός, δηλαδή η μετακίνηση-διασπορά των παιδιών μιας περιοχής, σε διάφορα σχολεία, σε συσχέτιση με την απόσταση σπιτιού-σχολείου, δημιουργεί μια σειρά από εύλογα ερωτήματα, όπως: Πόσα παιδιά αποφοίτησαν τελικά από σχολεία και από ποια; Πόσοι γονείς Ρομά του οικισμού έχουν ή είχαν κάποια σχέση με τα σχολεία όπου τυχόν φοίτησαν ή φοιτούν τα παιδιά τους; Γιατί η οποιαδήποτε επικοινωνία με το σχολείο να γίνεται μέσω μεσολαβητών και όχι απευθείας; Ποια η ευθύνη των εκπαιδευτικών θεσμών γι' αυτό; Πόσοι εκπαιδευτικοί των σχολείων επισκέφτηκαν τον τόπο κατοικίας των Ρομά μαθητών/-τριών; Κατά πόσο η απόσταση των σχολείων από τον οικισμό επιβαρύνει τη σχολική διαρροή και την αδυναμία επικοινωνίας γονέων Ρομά με το σχολείο; Μήπως αυτά γίνονται εσκεμμένα;

Τα ερωτήματα που προκύπτουν από την πορεία της σχολικής φοίτησης των παιδιών Ρομά του οικισμού «Αγία Σοφία» αναδεικνύουν τη σύγχυση και τις επιπτώσεις, που δημιουργούνται πίσω από την πολιτική ανευθυνότητα στο συγκεκριμένο παράδειγμα, που δημιουργούνται με την αοριστολογική χρήση του όρου «αυτοδιαχειριζόμενος οικισμός», τη στιγμή που δεν υπάρχει γι' αυτόν ένα θεσμικά κατοχυρωμένο πλαίσιο. Έτσι, μέσα σε αυτή τη σύγχυση ανακύπτει το ενδεχόμενο κάποιας σκοπιμότητας βάσει του παρακάτω ερωτήματος: Κατά πόσο βρίσκουν ευκαιρία πρόσωπα, ΜΚΟ και οργανισμοί πίσω από την επινόηση της αυτοδιαχείρισης να απορροφούν κονδύλια οργανώνοντας οποιασδήποτε μορφής προγράμματα στο όνομα των Ρομά; Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι κάθε λίγο δημιουργούνται μη κυβερνητικές οργανώσεις οι οποίες κατά περίπτωση ακόμα και στην επωνυμία τους φέρουν τον όρο Ρομά, χωρίς να έχουν στο δυ-

ναμικό τους ούτε έναν/μια Ρομά ως μέλος. Αυτά τα ερωτήματα τίθενται απλώς και μόνο για να γίνει κατανοητή η πολυπλοκότητα του πλέγματος των εμποδίων που ορθώνονται στην πράξη κατά τη διαχείριση των πόρων της εκπαίδευσης με άμεσες αρνητικές επιπτώσεις στην απορρόφησή τους από τους Ρομά. Παρόμοια ερωτήματα ανακύπτουν και για τη διαχείριση των πόρων για άλλα αγαθά, όπως της υγείας, της πρόνοιας κ.ά., τα οποία αναδεικνύουν και επιβάλλουν την αναγκαιότητα παρέμβασης της Τ.Α.

Όλα τα παραπάνω διαμορφώνουν εκείνο το πλαίσιο, μέσα στο οποίο η Τ.Α. αποτελεί ουσιαστικά νευραλγικό τομέα διασφάλισης των πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων των Ρομά. Επιπλέον, μια τέτοια παρέμβαση διασφαλίζει και σφυρηλατεί όλες εκείνες τις σχέσεις κοινωνικής συνοχής και αλληλεγγύης με πρόταγμα το σεβασμό της ανθρωπίνης αξιοπρέπειας. Πρέπει να γίνει κατανοητό σε κάθε πολίτη και περισσότερο στους δημάρχους και τους συμβούλους της Τ.Α. ότι, όταν προσβάλλεται η αξιοπρέπεια ενός ανθρώπου –και τα παραπάνω παραδείγματα αυτό καταγράφουν, ότι δηλαδή προσβάλλεται η αξιοπρέπεια των Ρομά–, προσβάλλεται η αξιοπρέπεια όλων των ανθρώπων και των δημοτών. Αυτή η προσβολή έχει άμεσα αποτελέσματα ουσιαστικά στην άσκηση των πολιτικών δικαιωμάτων των Ρομά και της αντιμετώπισής τους ως πολιτών, αφού δημιουργεί μια σειρά από εξαρτήσεις και εκμεταλλεύσεις σε βάρος τους. Κατ' επέκταση, όλες αυτές οι διαδικασίες θέτουν σε αμφισβήτηση την ίδια τη δημοκρατία. Έτσι, θεωρείται αναγκαίος ο συντονισμός από την Τ.Α. (και αυτό πρέπει να τηρείται στο εξής ως αυτονόητη διαδικασία) για τη διαμεσολάβηση σε θέματα παροχών υγείας, πρόνοιας, στέγασης κ.λπ., για την εξασφάλιση των οποίων μόνο μια εκ του σύνεγγυς «συν-επίβλεψη» με φορείς από τους ίδιους τους Ρομά μπορεί να έχει και θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα στην Καταλονία Ισπανίας, Anglarill, 1996· Χατζηνικολάου, 2005· ό.π.). Με άλλα λόγια, η απόδοση-απορρόφηση των παραπάνω πόρων από τις (στις) ομάδες των Ρομά είναι αυτή που θα διαμορφώσει επιτυχή πλαίσια και για την απορρόφηση του αγαθού της εκπαίδευσης (Τσιάκαλος, 1998).

Ο Αμαντού Μαχτάρ Εμ' Μπο, πρώην Γ.Γ. της Ουνέσκο, είχε επισημάνει ότι είναι ιδιαίτερα σπουδαίο να είμαστε σαφείς στη διατύπωση της προόδου και της ανάπτυξης, καθώς η διαδικασία της ανάπτυξης στα πλαίσια της τοπικότητας είναι συνυφασμένη με τη δυνατότητα συμμετοχής των πολιτών (Τζιμόκο, 1985). Επιπλέον, αξίζει να σημειώσουμε ότι στα πλαίσια της τοπικότητας αποτελεί για την Τ.Α. πολιτική πρόκληση η ενίσχυση των οικονομικών μεγεθών σε συνδυασμό με τις συνιστώσες που αναφέρονται στην ατομική και συλλογική ζωή των ανθρώπων στις κοινωνικές σχέσεις, κοντολογίς σε όλες τις περιπτώσεις με τις οποίες εκφράζεται η ανθρωπίνη παρουσία στα πλαίσια σεβασμού της ανθρωπίνης αξιοπρέπειας. Μαζί με τα παραπάνω, έχοντας επιπλέον κατά νου τη μεταβιομηχανική περίοδο την οποία και βιώνουμε, είμαστε υποχρεωμένοι να λάβουμε υπόψη μας και τη σοβαρότητα των απειλών που διαγράφονται για τους Ρομά από τις νέες μορφές αποκλεισμού, μια και δεν διαθέτουν τα εργαλεία κατανόησης του ηλεκτρονικού-πληροφορικού πολιτισμού. Η «μοίρα» πολλών χι-

λιάδων συμπολιτών μας Ρομά θα παιχτεί χωρίς αμφιβολία (ήδη παίζεται) και σ' αυτό το πεδίο με αποτέλεσμα να επιδεινωθούν οι συνθήκες αποκλεισμού τους, μια και ήδη καταγράφεται ο δεύτερος αυτός αναλαφαβητισμός ως η διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στην κοινωνική ενσωμάτωση-συμμετοχή και στον αποκλεισμό.

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Ο συνολικός προγραμματισμός παρέμβασης για την επίλυση προβλημάτων που βιώνουν οι Ρομά (και όχι του προβλήματος των Ρομά ως παρουσία τους σε ένα τόπο) δεν μπορεί παρά να επιζητηθεί μέσα στα πλαίσια του τοπικού προγραμματισμού της παρέμβασης, σε απόλυτη συνάφεια με την ποσότητα και την ποιότητα των αναγκών τους. Υπάρχουν, όμως, δυο βασικές συνιστώσες που ισχύουν για το σύνολο των Ρομά: ο κοινωνικός αποκλεισμός και ο ρατσισμός, οι οποίες ως έννοιες είναι καλό να τίθενται, γιατί, ανάλογα με το πώς ερμηνεύονται, διαμορφώνονται τα περιεχόμενα των προγραμμάτων για την επιτυχή ή όχι καταπολέμησή τους.

Α) Κοινωνικός αποκλεισμός είναι η παρεμπόδιση απορρόφησης δημόσιου και κοινωνικού πλούτου, πράγμα που σημαίνει, στην περίπτωση των Ρομά, ότι ορθώνονται εμπόδια θεσμικά και άλλα καθιστώντας τα αγαθά απροσπέλαστα για τους Ρομά. Ως τέτοια αγαθά μπορούμε να θεωρήσουμε την εκπαίδευση, την πρόσβαση στην υγεία και την ασφάλιση, την κατοικία, την εργασία κ.λπ. (Τσιάκαλος, 1998).

Β) Ρατσισμός είναι ένα πλέγμα αρνητικών αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών ή θεσμοθετημένων μέτρων σε βάρος κάποιων ομάδων μόνο και μόνο επειδή είναι διακριτές και οδηγούν αυτές τις ομάδες σε συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού και υποτέλειας. Σε κάθε περίπτωση δε ο ρατσισμός είναι συνυφασμένος με τις δομές εξουσίας (Τσιάκαλος, 2000).

Η κατάθεση των παρακάτω προτάσεων δεν τίθεται με ιεραρχική ταξινόμηση, αλλά περισσότερο αποτελεί μια συνόψιση της θεώρησης του θέματος.

- Ανάλυση πρωτοβουλιών που προσιδιάζουν στις ανάγκες των διαφορετικών ομάδων Ρομά με βάση τον τόπο (αγροτικό-αστικό περιβάλλον) και την εργασία. Με αυτή την προοπτική οι τοπικοί φορείς συνεργάζονται και συν-οργανώνουν με τους Ρομά τις παρεμβάσεις, συν-ασκούν τη διαχείριση. Η Τ.Α. παίζει έναν πολύτιμο και αναντικατάστατο ρόλο μεσολάβησης προς την κεντρική εξουσία.

- Δημιουργία σε τοπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο αντικειμενικών προϋποθέσεων ενός ουσιαστικού πολιτισμικού πλουραλισμού. Πρόκειται για μια βασική διαδικασία δημοκρατίας, που συνεπάγεται την αμφισβήτηση όλων των κυρίαρχων αυτονοήτων.

- Άσκηση κοινωνικού ελέγχου των παρεμβάσεων με σημεία αναφοράς τα γνωρίσματα του προγράμματος και τη δυνατότητα συμμετοχής των Ρομά στην οργάνωσή τους.

- Ένταξη των εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών σε ένα ευρύτερο κοινωνικό,

οικονομικό, πολιτικό και πολιτιστικό πλαίσιο σε άμεση σχέση με τα τοπικά χαρακτηριστικά των Ρομά.

- Δημιουργία ευνοϊκών όρων με σκοπό τον προγραμματισμό παρεμβάσεων, ώστε να μην προωθούνται ιδιωτικού τύπου συμφέροντα ή ιδιοτελή συμφέροντα στη διαχείριση των σχετικών πόρων, αλλά να διασφαλίζεται ο δημόσιος χαρακτήρας των τοπικών προγραμμάτων μαζί με τους Ρομά.

- Σύνδεση της σχολικής με την εξωσχολική παιδεία (τυπική-άτυπη) σύμφωνα με τη λογική που διέπει την οικοδόμηση ενός διαρκούς παιδευτικού συστήματος στους καταυλισμούς και στους οικισμούς ως συστήματος διαρκούς εκπαίδευσης των Ρομά (σχολείο, εξασφάλιση υπηρεσιών υγείας, νοσοκομείων κ.λπ.).

- Καθορισμός, μαζί με τους Ρομά, ολιστικών στρατηγικών για την πραγματοποίηση των προγραμμάτων παρέμβασης, τα οποία λαμβάνοντας υπόψη τα γνωρίσματα των τοπικών κοινωνιών πρέπει να εμπλουτίσουν και να ενισχύσουν τις περιοχές των Ρομά ως ζώνες εκπαιδευτικής, κοινωνικής και πολιτικής προτεραιότητας, αφού είναι η πιο αδικημένη κοινωνικά ομάδα.

- Πρέπει να έχουμε πάντα υπόψη μας ότι ορισμένες ομάδες ανθρώπων που ζουν σε μεγάλη φτώχεια και βιώνουν αποκλεισμούς έχουν το δικό τους κόσμο σκέψεων, γνώσεων, απόψεων, πεποιθήσεων κ.λπ., οι οποίες καθορίζονται από τις συνθήκες που καθημερινά βιώνουν και οδηγούν σε μια συμπεριφορά που φαίνεται ακατανόητη στους υπόλοιπους. Αλλά μέσα από τη δική τους σκέψη, μέσα από τις δικές τους εμπειρίες και ανάλογα με τις συνθήκες στις οποίες ζουν, ακόμη και όταν κάνουν λάθος, είναι λογικότατη.

- Η σχολική διαρροή πολλών παιδιών Ρομά ως παράδειγμα καταγράφει το κοινωνικό σκάνδαλο του αποκλεισμού των παιδιών και των νέων της συγκεκριμένης ομάδας από το κοινωνικό αγαθό της νεότητας, η στέρηση της οποίας δεν αποτελεί συνάρτηση ενός ιδιαίτερου πολιτισμού, αλλά των συγκεκριμένων κοινωνικών και οικονομικών περιστάσεων μέσα στις οποίες μεγαλώνουν οι άνθρωποι (Τσιάκαλος, 2006).

Από όλα τα παραπάνω συνεπάγεται η ανάγκη της ουσιαστικής μεταφοράς πόρων και αρμοδιοτήτων από την εξουσία του κεντρικού σύγχρονου κράτους στην Τ.Α. Δηλαδή, συνεπάγεται η ανάγκη δημιουργίας ισχυρών φορέων και Δήμων με ουσιαστικές δυνατότητες ανάπτυξης, με συμμετοχική δημοκρατία και με δυνατότητες παρέμβασης και άσκησης κοινωνικής πολιτικής.

Επίλογος

Από όλα τα παραπάνω φαίνεται ότι επανατίθενται βασικά προτάγματα του κοινωνικού κράτους και του κράτους δικαίου μέσα από τα εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Ρομά ως γλωσσική και πολιτισμική μειονότητα

Σημαντικό κριτήριο για τη δικαιοσύνη δεν είναι μόνο οι ωφέλειες ή οι ευκαιρίες, ούτε μόνο τα βασικά αγαθά, αλλά η δυνατότητα κάθε ανθρώπου να επιλέγει τη ζωή που εκτιμά ότι θα είναι προσφορότερη για τον ίδιο. Αυτό απο-

κάτ' ιδιαίτερη σημασία για το πώς αντιμετωπίζονται ο κοινωνικός αποκλεισμός και σε κάθε περίπτωση η φτώχεια. Φτώχεια δεν είναι μόνο η στέρηση εισοδήματος ή αγαθών. Οι δυνατότητες που αποτελούν τη βάση αξιολόγησης του επιπέδου της προόδου μιας κοινωνίας αφορούν την προστασία από την πείνα, την ένδεια και τους λοιμούς, την κοινωνική ασφάλεια, τη φροντίδα για την υγεία και την εκπαίδευση, αλλά περισσότερο αφορούν τη διαμόρφωση δυνατότητας συμμετοχής, κύριο στοιχείο για την ανάπτυξη της δημοκρατίας, το δημόσιο διάλογο, το σεβασμό των δικαιωμάτων του ανθρώπου και το σεβασμό της ανθρωπίνης αξιοπρέπειας.

Εν κατακλείδι, σε κάθε πολιτική διαδικασία με τους Ρομά αναφέρεται συνήθως ένα ουσιαστικό ερώτημα: Έχει η χώρα μας αποδείξει στους Ρομά ότι δεν έχουν να φοβηθούν τίποτε και πουθενά; Στην απάντηση του ερωτήματος αυτού η Τ.Α. σε συνεργασία με τη θεσμοθετημένη εκπαίδευση, χωρίς διαμεσολαβητές, θα έχει να παίξει μεγάλο ρόλο. Και από τη στιγμή που γνωρίζουμε ότι υπάρχουν προσπάθειες με θετικά αποτελέσματα, αυτό σημαίνει ότι είμαστε υποχρεωμένοι να μελετήσουμε τι ήταν εκείνο που τις οδήγησε να έχουν αυτά τα αποτελέσματα, ενώ άλλες είχαν διαφορετικά.

Βιβλιογραφία

- Βασιλειάδου, Μ. (2000) (επιμ.). *Ο ρόλος της Τ.Α. στην εκπαίδευση των Τσιγγάνων*. Συλλογικό. Αθήνα. ΓΓΛΕ.
- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση* (επιμ. Κουτσουβάνου Ευγενία). Αθήνα. Παπαζήσης.
- Bullivant, B. (1997). «Προς μια ριζοσπαστική πολυπολιτισμικότητα. Ανάλυση τάσεων στο αναλυτικό πρόγραμμα και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό». Στο: Modgil, Sohan κ.ά. *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί Προοπτικές*. Επιμ. ελλ. έκδοση: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. και Χαραμής, Π., Αθήνα. Παπαζήσης.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Εκπαίδευση και διαπολιτισμική επικοινωνία*. Αθήνα. Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα. Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (1996). *Ρατσισμός Κοινωνικές ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα. ΥΠΕΠΘ/ΓΓΛΕ.
- Cummins, J. (1999). *Ταντότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Σκούρτου, Ε. (επιμ.), Κούρτη-Καζούλη, Β. (μτφρ.). Αθήνα. Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2004). *Εκπαίδευση των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα. Gutenberg.
- Έκθεση Κοινή για την Ελλάδα του Ευρωπαϊκού Κέντρου για τα Δικαιώματα των Ρομά και του Ελληνικού Παρατηρητηρίου των Συμφωνιών του Ελσίνκι (2004): Επιχειρήσεις Καθάρωσης. Ο αποκλεισμός των Ρομά στην Ελλάδα.
- Λάμπρου, Χρ. (1997). Πρέπει να δημιουργήσουμε ανάγκες στους τσιγγάνους. Αφιέρωμα στον Ρατσισμό. *Δελτίο Θυέλλης*, 10, 58-62.

- Μάρκου, Γ. (1996α). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα. ΥΠΕΠΘ/ΓΓΛΕ.
- Μάρκου, Γ. (1996β). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα. ΥΠΕΠΘ/ΓΓΛΕ.
- Μαυρίδης, Μπ. (2007). *Κυρίαρχος λόγος και κοινωνικός αποκλεισμός. Τα πεδία της πολιτικής της επιστήμης και της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη. Βάνιας.
- Μητακίδου, Σ. – Τρέσσου, Ε. (2007). *Να σου πω εγώ πώς μαθαίνουν γράμματα. Τσιγγάνες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους*. Αθήνα. Καλειδοσκόπιο.
- Μητακίδου, Σ. – Δανηλίδου, Ε. (2007). «Διδασκαλία και μάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Απόψεις των εκπαιδευτικών». Στο: Ντίνιας Κ. - Χατζηπαναγιωτίδου, Α. (επιμ.). *Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα διδασκαλία εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη. University Press.
- Miquel Anglarill, A. (1996). «Τα προγράμματα επιμόρφωσης στην Καταλονία για Τσιγγάνικο πληθυσμό». Στο: Δεδικούση – Ιακωβίδη, Μ. - Λευθεριώτου - Πιέρρα (επιμ.). *Εκπαίδευση Τσιγγάνων. Ανάπτυξη διδακτικού υλικού*. Αθήνα. ΥΠΕΠΘ/ΓΓΛΕ.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδοπούλου, Ε. (2000). *Εναισθητοποίηση ενημέρωση για την αποτελεσματικότερη κοινωνικοοικονομική ένταξη των Τσιγγάνων νέων* (συλλογικό). Πρακτικά ημερίδας. Μενεμένη-Θεσσαλονίκη. ΔΕΠΚΑΜ Δήμου Μενεμένης.
- Τζιαμόκο, Βικάρο (1985). «Ο ρόλος του επιμορφωτή στο πειραματικό πρόγραμμα της Τοσκάνης». Στο: Ηλιού, Μ. (επιμ.): *Αποκέντρωση και λαϊκή επιμόρφωση. Η συμβολή του επιμορφωτή στην τοπική ανάπτυξη*. Αθήνα, ΓΓΛΕ/ΥΠΕΠΘ.
- Τουλιάς, Ηλίας (2005). *Η διαπολιτισμική και πολυπολιτισμική αγωγή στην Ελλάδα. Μύθος και παραγματικότητα*. Αθήνα. Διόνικος.
- Τρέσσου, Ε. – Κωστούλη, Τ. – Χατζηνικολάου, Α. - Χασιώτης, Β. (2004). *Βασικές δεξιότητες Τσιγγάνων*, τόμ. Ι και ΙΙ. Αθήνα. ΥΠΕΠΘ/ΓΓΕΕ, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Τσιάκαλος, Γ. (1995). *Οι Τσιγγάνοι στις τοπικές κοινωνίες. Συνάντηση για θέματα κοινωνικού αποκλεισμού των Τσιγγάνων στα πλαίσια του Ecos Quverture* (ΤΑ). Καρδίτσα, ΑΝΚΑ, ΠΤΔΕ/ΑΠΘ.
- Τσιάκαλος, Γ. (1998). «Κοινωνικός αποκλεισμός: ορισμός πλαίσιο και σημασία. Στο: Κασιμάτη, Κ. (επιμ.) *Κοινωνικός αποκλεισμός η ελληνική εμπειρία*. Αθήνα Gutenberg.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιάκαλος, Γ. (2001). «Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός». Στο: Λαζαρίδου (επιμ.). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες*. Θεσσαλονίκη. Ηλεκτρο, Φίλοι Ιδρύματος Μ. Μερκούρη.
- Τσιάκαλος, Γ. (2006). *Απέναντι στα εργαστήρια του ρατσισμού*. Αθήνα. Τυπωθήτω.
- Φραγκουδάκη, Α. - Δραγώνα, Θ. (1997). *Τι είν' η Πατρίδα μας. Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα. Αλεξάνδρεια.
- Χατζηνικολάου, Ά. (2005α). *Αλφαριθμητισμός παιδιών Ρομά μέσα από τη διαδικασία της διδασκαλίας των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων: Δυνατότητες και περιορισμοί* (Διδακτορική Δια-

- τριβή αδημοσίευτη). Θεσσαλονίκη, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Α.Π.Θ.
- Χατζηνικολάου, Α. (2005). «Το λησμονημένο Ολοκαύτωμα των Ρομά», *Φιλολόγος*, τ. 122, σελ. 493-497.
- Χατζηνικολάου, Α. (2006). «Προσβολή της ανθρώπινης αξιοπρέπειας σε συνθήκες κοινωνικής απαξίωσης. Παραδείγματα με παιδιά Ρομά και φυλακισμένους νέους». Στο: *Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Κοινωνική Ενσωμάτωση ως Εργαλείο Προώθησης της Κοινωνικής Συνοχής*. Πρακτικά ημερίδας. 13.4.2006. Θεσσαλονίκη, Ελληνικός Ερυθρός Σταυρός.
- Χατζηνικολάου, Α. (2007α). «Αναπτύσσοντας σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα στο σχολείο και στο σπίτι». Στο: Τρέσσου, Ε. - Μητακίδου, Σ. (επιμ.). *Μειονότητες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο.
- Χατζηνικολάου, Α. (2007). «Σχολείο ίσο για άνισα παιδιά. Μια ιδεολογική πρόκληση στην εκπαίδευση για παιδιά κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων. Ένα παράδειγμα από την εκπαίδευση παιδιών Ρομά». Στο: *Σχολείο ίσο για άνισα παιδιά*. Συνέδριο 5-7.5.2007. ΕΛΛΙΕΠΕ (πρακτικά υπό δημοσίευση).
- Χριστοφόρου, Χρ. (2005). «Κοινωνικοί φορείς και εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί, οργανωμένοι γονείς, οικογένεια, σχολικές επιτροπές, τοπική αυτοδιοίκηση. Κοινή πορεία στον αγώνα για ποιοτική αναβάθμιση της Α/θμιας εκπαίδευσης». 19^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Δασκάλων-Νηπιαγωγών. Λευκωσία. ΠΟΕΔ-ΔΟΕ.
- Διεύθυνση Πολεοδομίας Θεσσαλονίκης – Τμήμα Επικινδύνων και Ετοιμορρόπων. Έκθεση επικινδύνου του κτιρίου των 3^{ου} και 5^{ου} Δημοτικού Σχολείου Μενεμένης (Δενδροπόταμος). 29.10.2002. Αρ. Πρωτ. 29/Ε.Ε/οικ.40412.

Η αναβάθμιση γνώσεων και δεξιοτήτων ως βασική επιδίωξη κάθε εθνικού και υπερεθνικού σχεδιασμού για την εκπαίδευση και την κατάρτιση στη σύγχρονη οικονομία και κοινωνία της γνώσης

Σταύρος Πετράκης
Δάσκαλος

Η πρόκληση της αλλαγής στην κοινωνία της γνώσης

Οι αλλαγές που γίνονται σήμερα στον κόσμο είναι συγκρίσιμες με αυτές που έγιναν στη βιομηχανική επανάσταση. Η ψηφιακή τεχνολογία αλλάζει κάθε πτυχή της ζωής των ανθρώπων, ενώ η βιοτεχνολογία ενδέχεται να αλλάξει μια μέρα και την ίδια τη ζωή. Το εμπόριο, τα ταξίδια και οι επικοινωνίες σε παγκόσμια κλίμακα διευρύνουν τους πολιτισμικούς ορίζοντες των ανθρώπων και αλλάζουν τους τρόπους με τους οποίους ανταγωνίζεται η μια οικονομία την άλλη. Η σύγχρονη ζωή παρέχει περισσότερες ευκαιρίες και επιλογές στα άτομα, αλλά και μεγαλύτερους κινδύνους και αβεβαιότητες. Οι άνθρωποι έχουν την ελευθερία να υιοθετήσουν διάφορους τρόπους ζωής, αλλά και την ευθύνη να διαμορφώσουν τη δική τους ζωή. Εκπαιδεύονται και καταρτίζονται επί μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, αλλά μεγαλώνει το χάσμα ανάμεσα σε αυτούς που έχουν επαρκή ειδίκευση και παραμένουν στην αγορά εργασίας και σε αυτούς που μένουν στο περιθώριο. Η γήρανση του πληθυσμού αλλάζει τη σύνθεση του εργατικού δυναμικού και τη ζήτηση για κοινωνικές, υγειονομικές και εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Η πολυμορφία των κοινωνιών παρέχει δυνατότητες για δημιουργία και καινοτομία σε όλους τους τομείς της ζωής.

Οι ίδιοι οι άνθρωποι είναι οι πρωταγωνιστές των κοινωνιών της γνώσης. Αυτό που μετράει περισσότερο είναι η ικανότητα του ανθρώπου να δημιουργεί και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά και έξυπνα τις γνώσεις πάνω σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη βάση. Για να αναπτύξει πλήρως αυτή του την ικανότητα, πρέπει να θέλει και να είναι σε θέση να πάρει τη ζωή του στα χέρια του, να γίνει ενεργός πολίτης.¹ Η εκπαίδευση και η κατάρτιση σε όλη τη διάρκεια της ζωής είναι

¹ Εκπαίδευση για ενεργό συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι στην Ευρωπαϊκή Ένωση, YEEBK, Έγγραφο Εργασίας, Λουξεμβούργο, 1998.

ο καλύτερος τρόπος για την αντιμετώπιση της πρόκλησης της αλλαγής.

Η παρούσα εργασία δεν φιλοδοξεί να αποτελέσει μια εμπειρισταωμένη ανάλυση των αλλαγών που αναφέρονται περιληπτικά παραπάνω. Όλα αυτά, όμως, αποτελούν στοιχεία της συνολικής μετάβασης προς την κοινωνία της γνώσης, η οικονομική βάση της οποίας είναι η δημιουργία και η ανταλλαγή άυλων αγαθών και υπηρεσιών. Σε μια τέτοια κοινωνία οι επικαιροποιημένες πληροφορίες, η γνώση και η ειδίκευση έχουν μεγάλη ζήτηση, αλλά η μη εξασφάλιση των προοπτικών ένταξης όλων των πολιτών γεννά ζητήματα κοινωνικού αποκλεισμού. Σκοπός της εργασίας είναι η κατάθεση προβληματισμού αλλά και η παρουσίαση σε πολύ γενικές γραμμές των τομέων στους οποίους πρέπει να γίνουν οι απαιτούμενες παρεμβάσεις για τη διασφάλιση καλύτερων συνθηκών για όλους.

Συνεχής εκπαίδευση σε όλη τη διάρκεια της ζωής

Οι γνώσεις, οι δεξιότητες και η εμπειρία που αποκτούμε ως παιδιά και ως νέοι στην οικογένεια, στο σχολείο ή στο πανεπιστήμιο δεν θα διαρκέσουν για όλη τη ζωή. Οι πολιτικές που σχεδιάζονται αναδεικνύουν την αναγκαιότητα της διά βίου μάθησης, που την προσεγγίζουν ως «κάθε μαθησιακή δραστηριότητα που αποσκοπεί στη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων, στο πλαίσιο μιας προσωπικής, πολιτικής, κοινωνικής και συνδεδεμένης με την απασχόληση προοπτικής» (EC 2001, 9). Η εκπαίδευση των ενηλίκων αποτελεί ένα σημαντικό μέρος της εκπαίδευσης σε όλη τη διάρκεια της ζωής, αλλά δεν είναι το παν. Εκπαίδευση σε όλη τη διάρκεια της ζωής σημαίνει αδιάκοπη μάθηση από τη γέννηση μέχρι το θάνατο. Η υψηλού επιπέδου βασική εκπαίδευση για όλους από την παιδική ηλικία αποτελεί απαραίτητη βάση και, σε συνδυασμό με την αρχική επαγγελματική εκπαίδευση, πρέπει να εφοδιάζει όλους τους νέους με τις νέες βασικές γνώσεις που απαιτεί η οικονομία που βασίζεται στη γνώση. Θα πρέπει, επίσης, να διασφαλίσει ότι έχουν μάθει να μαθαίνουν και ότι έχουν θετική στάση απέναντι στη μάθηση.

Οι πολίτες, βέβαια, θα επιδιώκουν τη συνεχή εκπαίδευση μόνο εάν οι ίδιοι θέλουν να μάθουν, ενώ, αν η εκπαιδευτική τους εμπειρία τα πρώτα στάδια της ζωής τους δεν ήταν επιτυχής και είχε προσωπικές αρνητικές συνέπειες, δεν θα θελήσουν να τη συνεχίσουν.² Δεν θα έχουν κίνητρα να συνεχίσουν μια εκπαίδευση της οποίας το περιεχόμενο και οι μέθοδοι δεν λαμβάνουν υπόψη τις πολιτισμικές τους προοπτικές και τις προσωπικές τους εμπειρίες. Δεν θα θελήσουν, άλλωστε, να επενδύσουν χρόνο, προσπάθεια και χρήμα για περαιτέρω εκπαίδευση, εάν οι γνώσεις, η ειδίκευση και η εμπειρία που έχουν ήδη αποκτήσει δεν έχουν τύχει έμπρακτης αναγνώρισης, ούτως ώστε να νιώσουν μια προσωπική επιτυχία ή να μπορέσουν να βρουν κάποια απασχόληση.³ Τα προσωπικά κί-

2 Βεργίδης, Δ. (επιμ.), 2002, *Πρακτικά Διεθνούς Συνδιάσκεψης για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*.

3 *Προς μία Ευρώπη της γνώσης*, Ανακοίνωση της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών κοινοτήτων, Νοέμβριος 1997.

νητρα για μάθηση και μια ποικιλία δυνατοτήτων εκπαίδευσης αποτελούν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχία της διά βίου εκπαίδευσης. Θα πρέπει να αυξηθεί όχι μόνο η ζήτηση για εκπαίδευση αλλά και η προσφορά της, ειδικά για αυτούς που είχαν ελάχιστες δυνατότητες για εκπαίδευση και κατάρτιση μέχρι τώρα. Ο καθένας πρέπει να έχει τη δυνατότητα επιλογής του τρόπου εκπαίδευσης και να μην είναι αναγκασμένος να ακολουθεί προκαθορισμένες πορείες με συγκεκριμένους προορισμούς. Αυτό σημαίνει την αναγκαιότητα προσαρμογής των συστημάτων στις ανάγκες και τις απαιτήσεις των πολιτών και όχι το αντίθετο.

Συνεργασία για να γίνει πράξη η διά βίου εκπαίδευση

Παρά το γεγονός ότι τα περισσότερα κράτη δεν έχουν αναπτύξει ακόμη εκτενείς ενιαίες στρατηγικές, αναγνωρίζεται ότι η συνεργασία κατά διάφορους τρόπους αποτελεί ένα σημαντικό μέσο για να γίνει πράξη η διά βίου εκπαίδευση. Αυτές οι συνεργασίες περιλαμβάνουν και τη συνεργασία ανάμεσα στα υπουργεία και τις δημόσιες αρχές για την ανάπτυξη συντονισμένων πολιτικών. Οι κοινωνικοί εταίροι συμμετέχουν συστηματικά στη διαδικασία υλοποίησης, σε συνδυασμό με τις ιδιωτικές και δημόσιες πρωτοβουλίες. Οι συνεργασίες ευδοκιμούν πάνω απ' όλα μέσω της ενεργού συμμετοχής των τοπικών και των περιφερειακών φορέων και των κοινωνικών οργανώσεων, οι οποίες παρέχουν υπηρεσίες που βρίσκονται κοντά στον πολίτη και είναι καλύτερα προσαρμοσμένες στις ειδικές ανάγκες των τοπικών κοινωνιών.⁴

Η συνεχής εκπαίδευση σημαίνει, επίσης, ότι θα πρέπει να υπάρξει στενή συνεργασία στα διάφορα επίπεδα και στους διάφορους τομείς των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης περιλαμβανομένων και των εξωσχολικών τομέων. Η αποτελεσματική συνεργασία στον τομέα αυτό σημαίνει ότι θα καταβληθούν και άλλες προσπάθειες, πέραν των υφισταμένων, προκειμένου να δημιουργηθούν γέφυρες, δίοδοι μεταξύ των μερών των συστημάτων. Η δημιουργία ενός ανθρωποκεντρικού δικτύου που θα παρέχει τη δυνατότητα εκπαίδευσης εισάγει το ζήτημα της σταδιακής αλληλεπίδρασης των διάφορων δομών, οι οποίες σήμερα είναι ασύνδετες μεταξύ τους. Το άνοιγμα των πανεπιστημιακών σπουδών σε νέο και ευρύτερο κοινό μπορεί να επιτευχθεί μόνο αν αλλάξουν τα ίδια τα εκπαιδευτικά ιδρύματα όχι μόνο εσωτερικά αλλά και στον τομέα που αφορά τις σχέσεις τους με τα άλλα συστήματα εκπαίδευσης.⁵ Η στόχευση της σταδιακής επιρροής αποτελεί διπλή πρόκληση, αξιολόγησης της συμπληρωματικότητας της σχολικής, της εξωσχολικής και της άτυπης εκπαίδευσης, και ανάπτυξης ανοικτών δικτύων δυνατοτήτων και αναγνώρισης και των τριών συστημάτων εκπαίδευσης.

4 Η Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης: φύση, περιεχόμενο και προοπτικές. Ενημερωτική έκθεση, Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή, Ιούνιος 2000.

5 Απάντηση στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα Ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια, F 2000, Ευρωπαϊκό Φόρουμ Ανώτατης Εκπαίδευσης, Λιέγη, Ιούλιος 2000.

Νέες βασικές γνώσεις για όλους

Θεμέλιο της ενεργού συμμετοχής στο κοινωνικό γίνεσθαι και στην αγορά εργασίας αποτελεί η εγγύηση καθολικής και συνεχούς πρόσβασης στην εκπαίδευση για την απόκτηση και την ανανέωση των γνώσεων που απαιτούνται για τη διαρκή συμμετοχή στην κοινωνία της γνώσης.⁶ Οι οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές τροποποιούν και αναβαθμίζουν το περιεχόμενο των ελάχιστων βασικών γνώσεων τις οποίες θα πρέπει να κατέχει ο καθένας, που θα του επιτρέπουν να συμμετέχει ενεργά στην εργασιακή και την οικογενειακή ζωή, καθώς και σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής, από το τοπικό μέχρι το παγκόσμιο. Οι νέες βασικές γνώσεις που περιλαμβάνονται στα συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισσαβόνας (παράγραφος 26) αφορούν την πληροφορική, τις ξένες γλώσσες, την τεχνολογία, το επιχειρηματικό πνεύμα και τις κοινωνικές δεξιότητες. Ο κατάλογος αυτός δεν είναι καταρχάς αναλυτικός, αλλά καλύπτει βασικούς τομείς και δεν σημαίνει ότι οι παραδοσιακές βασικές γνώσεις που αφορούν την ανάγνωση, τη γραφή και την αρίθμηση δεν είναι πλέον σημαντικές.⁷ Θα πρέπει, όμως, να επισημανθεί ότι πρόκειται για ένα κατάλογο θεμάτων ή επιστημονικών κλάδων σαν αυτούς που γνωρίσαμε στη σχολική μας ηλικία ή και αργότερα, που προσδιορίζει διεπιστημονικούς τομείς γνώσης και ειδίκευσης. Η εκμάθηση ξένων γλωσσών, για παράδειγμα, περιλαμβάνει την ανάπτυξη τεχνικών, πολιτισμικών και αισθητικών δυνατοτήτων επικοινωνίας, απόδοσης και εκτίμησης, και επομένως υπάρχει όλο και μεγαλύτερη αλληλοεπικάλυψη των γενικών, επαγγελματικών και κοινωνικών γνώσεων ως προς το περιεχόμενο και τη χρήση.

Περισσότερες επενδύσεις σε ανθρώπινους πόρους

Τα συμπεράσματα του Συμβουλίου της Λισσαβόνας θέτουν σαφείς στόχους για όλους τους ενδιαφερόμενους να αυξήσουν τις κατά κεφαλήν ετήσιες επενδύσεις σε ανθρώπινους πόρους και οι κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με την απασχόληση (13, 14, 16) και καλούν τα κράτη μέλη να θέσουν τους ανάλογους στόχους. Αυτό δεν σημαίνει απλώς ότι τα επίπεδα των επενδύσεων είναι πολύ χαμηλά, ώστε να διασφαλίσουν τον ανεφοδιασμό του αποθέματος της γνώσης, αλλά ότι είναι απαραίτητο να επανεξεταστεί γενικά το θέμα του τι θεωρείται επένδυση και τι όχι. Τα φορολογικά καθεστώτα, τα λογιστικά πρότυπα και οι απαιτήσεις όσον αφορά την πληροφόρηση και τη δημοσίευση σε σχέση με τις επιχειρήσεις διαφέρουν από κράτος σε κράτος. Για το λόγο αυτό και μόνο δεν είναι εφικτές οι ενιαίες λύσεις, οι οποίες είναι πιθανό να μην είναι και επιθυμη-

6 Εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια και σε ολόκληρο το φάσμα της ζωής, Εθνική Υπηρεσία για την Εκπαίδευση, Στοκχόλμη 2000.

7 Καραντζόλα, Ελένη – Ιντζίδης, Βαγγέλης (2006), *Πολιτεότητα και νέες μορφές εκπαίδευσης και κατάρτισης* (II), Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Φύλο και Νέα Εκπαιδευτικά και Εργασιακά Περιβάλλοντα στην Κοινωνία της Πληροφορίας.

τές. Ο σεβασμός της ποικιλομορφίας μπορεί να αποτελέσει κατευθυντήρια αρχή δράσης. Μια λύση θα μπορούσε να ήταν η επίτευξη συμφωνίας μεταξύ των κοινωνικών εταίρων σχετικά με την εκπαίδευση σε όλη τη διάρκεια της ζωής, τον καθορισμό στόχων για τη συνεχή κατάρτιση (βάσει των καλύτερων πρακτικών). Είναι, επίσης, εξίσου αναγκαίο να γίνουν πιο διαφανείς οι επενδύσεις σε ανθρώπινους πόρους.⁸

Σε προσωπικό επίπεδο δεν υπάρχει αμφιβολία ότι τα μέτρα παροχής κινήτρων πρέπει να αναπτυχθούν στο έπακρο. Η ιδέα των ατομικών λογαριασμών εκπαίδευσης αποτελεί ένα παράδειγμα με το οποίο ενθαρρύνονται οι άνθρωποι να συνεισφέρουν στο κόστος της εκπαίδευσής τους μέσω ειδικών αποταμιεύσεων, οι οποίες συμπληρώνουν τις υποτροφίες από δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς. Τα συστήματα επιχειρήσεων τα οποία δίνουν στους εργαζόμενους ελεύθερο χρόνο ή χρηματική ενίσχυση προκειμένου να παρακολουθήσουν κάποια μαθήματα εκπαίδευσης της δικής τους επιλογής ή που έχουν σχέση με το επάγγελμά τους είναι ένα άλλο παράδειγμα.

Σε ορισμένα κράτη οι εργαζόμενοι δικαιούνται ενίσχυση για σπουδές, ενώ οι άνεργοι έχουν δικαίωμα κατάρτισης. Υπάρχουν και άλλα παραδείγματα εταιριών, οι οποίες ταυτόχρονα με τη γονική άδεια δίνουν κίνητρα στους εργαζόμενους προκειμένου να συμμετάσχουν σε μαθήματα επικαιροποίησης των γνώσεών τους κατά τη διάρκεια της άδειας ή πριν επανέλθουν στην εργασία. Σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση στον τόπο εργασίας ή σε σχέση με την εργασία, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή σε αυτούς που είναι πάνω από 35 ετών, καθώς από τις δημογραφικές τάσεις διαφαίνεται η αύξηση της στρατηγικής σημασίας των μεγαλύτερων στην ηλικία εργαζομένων, αφού παραμένουν για μεγαλύτερο διάστημα ενεργοί στο χώρο της εργασίας. Προς το παρόν δεν δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε μαθήματα συνεχούς εκπαίδευσης και κατάρτισης στις μεγαλύτερες ηλικίες, ειδικά στο κομμάτι των λιγότερο ειδικευμένων και αυτών που κάνουν εργασίες χαμηλότερου επιπέδου.

Καινοτομίες στη διδασκαλία και τη μάθηση

Καθώς προχωρούμε στην εποχή της γνώσης, διαφοροποιούνται οι απόψεις σχετικά με το τι είναι εκπαίδευση, πού και πώς παρέχεται και ποιους στόχους επιδιώκει. Οι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης προσαρμόζονται όλο και περισσότερο σε ένα ευρύ φάσμα συμφερόντων, αναγκών και αιτημάτων, τα οποία δεν προέρχονται μόνο από τα μεμονωμένα άτομα, αλλά και από ειδικές ομάδες των πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Αυτό σημαίνει καθιέρωση πιο πρακτικών εκπαιδευτικών συστημάτων με ανοικτή επικοινωνία ανάμεσα στα διάφορα τμήματα και επίπεδα. Η παροχή δυνατοτήτων στα μεμονωμένα άτομα να συμμετέ-

⁸ Η συμβολή των κοινοτικών προγραμμάτων, χρηματικά μέσα και πρωτοβουλίες για την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, Έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτισμού, Αύγουστος 2000.

χουν ενεργά στην εκπαίδευση σημαίνει βελτίωση των υφιστάμενων πρακτικών και ταυτόχρονη ανάπτυξη νέων και ποικίλων προσεγγίσεων, ώστε να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες που παρέχουν οι τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης.⁹

Οι ΤΠΕ παρέχουν μεγάλες δυνατότητες για καινοτομίες στις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, παρά το γεγονός ότι οι ασχολούμενοι με τα εκπαιδευτικά θέματα επιμένουν ότι, για να είναι απόλυτα αποτελεσματικές, θα πρέπει να ενσωματωθούν σε ένα πραγματικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου θα υπάρχουν διδάσκοντες και διδασκόμενοι. Οι νέες μέθοδοι θα πρέπει να λαμβάνουν, επίσης, υπόψη το γεγονός ότι μεταβάλλονται οι ρόλοι των διδασκόντων και των εκπαιδευτών λόγω της απόστασης που τους χωρίζει από τους μαθητές.¹⁰

Το μεγαλύτερο μέρος αυτού που μας προσφέρουν σήμερα τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης εξακολουθεί να είναι οργανωμένο και να διδάσκεται κατά τρόπο που δείχνει ότι οι παραδοσιακοί τρόποι σχεδιασμού και οργάνωσης της ζωής δεν έχουν αλλάξει τα τελευταία χρόνια. Τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να προσαρμοστούν στους μεταβαλλόμενους τρόπους με τους οποίους ζουν και μαθαίνουν οι άνθρωποι σήμερα. Αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία για την επίτευξη της ισότητας των φύλων και για τη φροντίδα των ατόμων τρίτης ηλικίας, που αυξάνονται διαρκώς. Βρισκόμαστε ακόμη στο αρχικό στάδιο της γνώσης του πώς κάνουμε αποτελεσματική και αυτοκατευθυνόμενη την εκπαίδευση, χωρίς να ξεχνάμε ότι η εκπαίδευση, σε τελευταία ανάλυση, είναι μια κοινωνική διαδικασία του ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος εκπαίδευσης ενηλίκων, του πώς θα προσαρμοστεί η εκπαίδευση στο περιβάλλον, ώστε να επιτρέψει την ενσωμάτωση των αναπήρων ή να ενισχύει τις δυνατότητες που έχουν οι ομάδες μάθησης διάφορων ηλικιών να αποκτήσουν διάφορες θεωρητικές, πρακτικές και κοινωνικές γνώσεις.¹¹

Αξιολόγηση της εκπαίδευσης

Στην οικονομία της γνώσης η πλήρης ανάπτυξη και αξιοποίηση των ανθρωπινων πόρων αποτελεί έναν αποφασιστικό παράγοντα για τη διατήρηση της ανταγωνιστικότητας. Στο πλαίσιο αυτό τα διπλώματα, τα πιστοποιητικά και τα πτυχία αποτελούν ένα σημαντικό σημείο αναφοράς για τους εργοδότες και τον καθένα γενικά, τόσο στην αγορά εργασίας όσο και στην επιχείρηση. Η αυξανόμενη ζήτηση για ειδικευμένο εργατικό δυναμικό εκ μέρους των εργοδοτών και ο αυξανόμενος ανταγωνισμός των ατόμων για την εξεύρεση και διατήρηση μιας θέσης εργασίας οδηγούν σε πολύ μεγαλύτερη αύξηση της ζήτησης για αναγνωρισμένη εκπαίδευση από ό,τι κατά το παρελθόν. Η διασφάλιση ότι η εκ-

9 Ράπτης και Ράπτη (2001), *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας*.

10 *Study Circles in Targeted Intelligence Networks*, JRC/IPTS, Sevilla 2000.

11 *Εκπαίδευση σε μια κοινωνία που αλλάζει. Συμπεράσματα της Προεδρίας της Σύσκεψης των Υπουργών Παιδείας της Ομάδας των 8*, Τόκιο, Απρίλιος 2000.

παίδευση θα γίνεται αισθητή και θα αναγνωρίζεται αποτελεί ένα αναπόσπαστο στοιχείο της ποιότητας της υπηρεσίας που παρέχει. Στην Ενωμένη Ευρώπη τόσο η ανοικτή αγορά εργασίας όσο και τα δικαιώματα των πολιτών να διακινούνται ελεύθερα, να σπουδάζουν και να εργάζονται σε όλα τα κράτη μέλη απαιτούν να γίνονται άμεσα κατανοητές και να είναι «φορητές» οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ειδικεύσεις.¹²

Αξιοσημείωτη πρόοδος έχει επιτευχθεί στον τομέα των συμφωνιών διαφάνειας και αμοιβαίας αναγνώρισης, ειδικά σε ό,τι αφορά την ανώτατη εκπαίδευση και ορισμένα κατοχυρωμένα τεχνικά επαγγέλματα. Είναι απόλυτη ανάγκη, όμως, να αναπτυχθούν υψηλής ποιότητας συστήματα αναγνώρισης προηγούμενων και εμπειρικών γνώσεων, και να προωθηθεί η εφαρμογή τους σε ευρεία κλίμακα. Οι εργοδότες και οι εκπαιδευτές σε ιδρύματα εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει, επίσης, να πειστούν σχετικά με την αξία αυτού του είδους των πιστοποιήσεων. Τα συστήματα αναγνώρισης προηγούμενων και εμπειρικών γνώσεων αξιολογούν τις γνώσεις, τις ειδικεύσεις και την εμπειρία που έχουν αποκτήσει τα άτομα κατά τη διάρκεια μακρών περιόδων και σε διαφορετικό περιβάλλον, τόσο εξωσχολικό όσο και άτυπο. Οι χρησιμοποιούμενες μέθοδοι μπορούν να εντοπίσουν γνώσεις και δεξιότητες τις οποίες οι ενδιαφερόμενοι ενδέχεται να μην έχουν συνειδητοποιήσει ότι κατέχουν και μπορούν να τις προσφέρουν. Η διαδικασία αυτή απαιτεί την ενεργό συμμετοχή του υποψηφίου, η οποία αυξάνει την αυτοπεποίθησή του και βελτιώνει την εικόνα που έχει για τον εαυτό του.

Αναθεώρηση των τρόπων προσανατολισμού και παροχής συμβουλών

Κατά το παρελθόν η αλλαγή εκπαίδευσης, κατάρτισης και εργασίας συνέβαινε μόνο μια φορά στη ζωή των ανθρώπων, όταν τελείωναν το σχολείο ή το πανεπιστήμιο και έψαχναν για δουλειά, με μια ή περισσότερες περιόδους κατάρτισης ενδιάμεσα. Σήμερα όλοι μας ενδέχεται να χρειαζόμαστε πληροφορίες και συμβουλές για το τι πρέπει να κάνουμε πολλές φορές στη ζωή μας και ίσως τελείως απρόβλεπτα. Αυτό αποτελεί αναπόσπαστο μέρος μιας συνεχούς διαδικασίας προγραμματισμού και δράσης, στην οποία η αμειβόμενη εργασία δεν αποτελεί παρά ένα συστατικό, όσο σημαντικό και αν είναι.¹³

Η στάθμιση των επιλογών και η λήψη αποφάσεων απαιτούν κατάλληλες και ακριβείς πληροφορίες, αλλά οι επαγγελματικές συμβουλές βοηθούν συχνά στην αντιμετώπιση των καταστάσεων. Στο πλαίσιο αυτό χρειάζεται μια νέα προσέγ-

12 Εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής – Μια προοπτική για τη νεολαία, Ευρωπαϊκό Φόρουμ Νεολαίας - Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Βρυξελλών, Βρυξέλλες, Δεκέμβριος 1997.

13 Φώκιαλη, Π. (2006). *Εισηγήσεις για το μάθημα Απασχόληση και Αγορά Εργασίας στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Φύλο και Νέα Εκπαιδευτικά και Εργασιακά Περιβάλλοντα στην Κοινωνία της Πληροφορίας».

γηση, όπου ο προσανατολισμός θεωρείται ως μια διαρκώς προσβάσιμη υπηρεσία, χωρίς να γίνεται διάκριση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό, στον επαγγελματικό και τον προσωπικό, και εκτιμάται ότι θα προσεγγίζει και νέο κοινό. Η διαβίωση και η εργασία στην κοινωνία της γνώσης απαιτούν ενεργούς πολίτες οι οποίοι είναι αυτόνομοι και επιδιώκουν μόνοι τους την προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη. Αυτό προϋποθέτει τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων, με πρωταρχικό στόχο την ικανοποίηση των αναγκών και των αιτημάτων των εκπαιδευομένων. Ο μελλοντικός ρόλος των ασχολουμένων με τον προσανατολισμό και την παροχή συμβουλών θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως διαμεσολάβηση, όπου ο διαμεσολαβητής γνωρίζοντας τα ενδιαφέροντα θα είναι σε θέση να συλλέγει και να προσαρμόζει ένα ευρύ φάσμα πληροφοριών προκειμένου να βοηθά να παίρνονται οι καλύτερες αποφάσεις για το μέλλον. Οι πηγές πληροφόρησης που βασίζονται στο Διαδίκτυο και στις τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας, καθώς και στα διαγνωστικά μέσα, ανοίγουν νέους ορίζοντες για τη βελτίωση του φάσματος και της ποιότητας των υπηρεσιών προσανατολισμού και παροχής συμβουλών. Μπορούν να εμπλουτίσουν και να διευρύνουν τον επαγγελματικό ρόλο, αλλά δεν μπορούν σε καμία περίπτωση να τον αντικαταστήσουν, ενώ ταυτόχρονα οι νέες τεχνολογίες δημιουργούν νέα προβλήματα, που πρέπει να αντιμετωπιστούν. Για παράδειγμα, οι ασχολούμενοι με την παροχή υπηρεσιών προσανατολισμού και συμβουλών πρέπει να αναπτύξουν υψηλού επιπέδου ικανότητες για τη διαχείριση και την ανάλυση των πληροφοριών, καθώς θα κληθούν να καθοδηγήσουν τους πολίτες να βρουν το δρόμο τους μέσα από το λαβύρινθο των πληροφοριών και να ψάξουν να βρουν τι είναι χρήσιμο και για τις δικές τους ανάγκες. Σε ένα ενιαίο εκπαιδευτικό πλαίσιο οι πολίτες θα χρειαστούν καθοδήγηση σχετικά με την ποιότητα της προσφοράς. Για όλους αυτούς τους λόγους οι υπηρεσίες προσανατολισμού και παροχής συμβουλών θα πρέπει να γίνουν πιο σφαιρικές, ώστε να καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα αναγκών και αιτημάτων του κοινού. Είναι αυτονόητο ότι οι υπηρεσίες αυτές θα πρέπει να είναι προσβάσιμες σε τοπικό επίπεδο.¹⁴

Η εκπαίδευση πιο κοντά στον πολίτη

Τα περιφερειακά και τα τοπικά επίπεδα διακυβέρνησης αυξάνουν συνεχώς την επιρροή τους κατά τα τελευταία χρόνια, σε συνδυασμό με την αύξηση των αιτημάτων για τη λήψη αποφάσεων και την παροχή υπηρεσιών σε τοπικό επίπεδο. Η παροχή εκπαίδευσης και κατάρτισης αποτελεί έναν από τους τομείς που πρόκειται να γίνουν μέρος αυτής της τάσης, επειδή στους περισσότερους πολίτες, από την παιδική ηλικία μέχρι τα γηρατειά, η εκπαίδευση παρέχεται σε τοπικό επίπεδο. Οι τοπικές και οι περιφερειακές αρχές οφείλουν να παρέχουν την υποδομή για τη διά βίου πρόσβαση στην εκπαίδευση (υπηρεσίες φύλαξης παιδιών, μεταφορές, κοινωνική πρόνοια). Για το λόγο αυτό θα πρέπει να χρησιμοποιη-

14 Συμπεράσματα της Προεδρίας του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, Λισσαβόνα 2000.

θούν οι πόροι των τοπικών και περιφερειακών αρχών για την ενίσχυση της εκπαίδευσης σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Επίσης, οι κοινωνικές οργανώσεις και οι σύλλογοι που έχουν βαθιές ρίζες στα τοπικά περιβάλλοντα και διαθέτουν τεράστια αποθέματα γνώσεων και εμπειριών σχετικά με τις τοπικές κοινωνίες θα πρέπει να έχουν διακριτό ρόλο.

Η παροχή ποικίλων και τοπικά προσβάσιμων δυνατοτήτων διά βίου εκπαίδευσης βοηθά στο να διασφαλιστεί ότι οι πολίτες δεν θα είναι υποχρεωμένοι να εγκαταλείψουν την περιοχή τους προκειμένου να σπουδάσουν και να εκπαιδευτούν, χωρίς φυσικά να στερηθούν τη δυνατότητα αυτή, εάν το επιθυμούν, δεδομένου ότι η εμπειρία που αποκτά κανείς μετά από μια τέτοια μετακίνηση είναι απόλυτα θετική. Για ορισμένες ομάδες, όπως τα άτομα με αναπηρίες, καθώς η μετακίνηση δημιουργεί επιπλέον δυσκολίες, η ισότητα στην πρόσβαση μπορεί να εξασφαλιστεί μόνο με το να έλθει η εκπαίδευση κοντά στους εκπαιδευόμενους. Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών παρέχουν μεγάλες δυνατότητες προσέγγισης διασκορπισμένων και απομονωμένων πληθυσμών χωρίς μεγάλο κόστος, όχι μόνο σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση, αλλά και την επικοινωνία, η οποία συμβάλλει στη διατήρηση της ταυτότητας των απομακρυσμένων κοινωνιών. Οι πυκνοκατοικημένες αστικές περιοχές μπορούν να αναπτύξουν πολυποικίλες εταιρικές σχέσεις, χρησιμοποιώντας τη διά βίου εκπαίδευση ως κινητήριο μοχλό της τοπικής και περιφερειακής ανανέωσης. Η πόλη, σημείο συνάντησης διαρκώς μεταβαλλόμενων ανθρώπινων ομάδων και ιδεών, αποτελούσε ανέκαθεν ένα μαγνήτη καινοτομίας και συζήτησης.

Για να συμβούν όλα αυτά, θα πρέπει να γίνει αναδιοργάνωση και ανακατανομή των πόρων, ώστε να δημιουργηθούν τα κατάλληλα κέντρα εκπαίδευσης σε κάθε μέρος όπου συγκεντρώνονται άτομα και όχι μόνο στα σχολεία.

Αντί επιλόγου

Από την προσέγγιση που επιχειρήθηκε αναδεικνύεται ότι ο χαρακτήρας των αναφερόμενων εννοιών και προτάσεων είναι δυναμικός, ανοικτός και καθόλου δεδομένος. Διαφαίνεται ότι οι όποιες παρεμβάσεις στην κατεύθυνση της ανάπτυξης ικανοτήτων ενεργητικής πολιτεότητας πρέπει να σχεδιαστούν ως αναπόσπαστο κομμάτι γενικότερων δράσεων. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει συνεργασίες, συναινέσεις, επαναπροσδιορισμούς, τολμηρές προσεγγίσεις και υπογραμμίζει την ανάγκη επαναπολιτικοποίησης των παρεμβάσεων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, ώστε να αμβλυνθούν οι δημιουργημένες συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού και περιθωριοποίησης, καθώς η αναβάθμιση γνώσεων και δεξιοτήτων αποτελεί μεν αναγκαία αλλά όχι και ικανή συνθήκη για την καταπολέμησή τους.

Βιβλιογραφία

- Βεργίδης, Δ. (2002), *Πρακτικά Διεθνούς Συνδιάσκεψης για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*.
- Καραντζόλα, Ελένη – Ιντζίδης, Βαγγέλης (2006), *Πολιτειότητα και νέες μορφές εκπαίδευσης και κατάρτισης (II)*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών “Φύλο και Νέα Εκπαιδευτικά και Εργασιακά Περιβάλλοντα στην Κοινωνία της Πληροφορίας”.
- Ράπτης και Ράπτη (2001), *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας*.
- Φωκιάλη, Π. (2006). *Εισηγήσεις για το Μάθημα “Απασχόληση και αγορά εργασίας στην εποχή της παγκοσμιοποίησης”*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών “Φύλο και Νέα Εκπαιδευτικά και Εργασιακά Περιβάλλοντα στην Κοινωνία της Πληροφορίας”.
- Εκπαίδευση για ενεργό συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι στην Ευρωπαϊκή Ένωση*, ΥΠΕ-ΕΚ, Έγγραφο Εργασίας, Λουξεμβούργο 1998.
- Προς μία Ευρώπη της Γνώσης*, Ανακοίνωση της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Νοέμβριος 1997.
- Η Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης: Φύση, περιεχόμενο και προοπτικές. Ενημερωτική Έκθεση*, Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή, Ιούνιος 2000.
- Απάντηση στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια*, F 2000, Ευρωπαϊκό Φόρουμ Ανώτατης Εκπαίδευσης, Λιέγη, Ιούλιος 2000.
- Εκπαίδευση καθ’ όλη τη διάρκεια και σε ολόκληρο το φάσμα της ζωής*, Εθνική Υπηρεσία για την Εκπαίδευση, Στοκχόλμη 2000.
- Η συμβολή των κοινοτικών προγραμμάτων, χρηματικά μέσα και πρωτοβουλίες για την εκπαίδευση καθ’ όλη τη διάρκεια της ζωής*, Έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτισμού, Αύγουστος 2000.
- Εκπαίδευση σε μια κοινωνία που αλλάζει*, Συμπεράσματα της Προεδρίας της Σύσκεψης των Υπουργών Παιδείας της Ομάδας των 8, Τόκιο, Απρίλιος 2000.
- Εκπαίδευση καθ’ όλη τη διάρκεια της ζωής – Μια προοπτική για τη νεολαία*, Ευρωπαϊκό Φόρουμ Νεολαίας - Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Βρυξελλών, Βρυξέλλες, Δεκέμβριος 1997.
- Συμπεράσματα της Προεδρίας του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου*, Λισσαβόνα 2000.
- Study Circles in Targeted Intelligence Networks*, JRC/IPTS, Sevilla 2000.

Οι διεργασίες θρήνου στα παιδιά

Σοφία Χατζηνικολάου
Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας Ανατολικής Θεσσαλονίκης, MSc

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Worden (1996), ως «πένθος» (bereavement) ορίζεται η προσαρμογή στο γεγονός της απώλειας η οποία βιώνεται από το άτομο που έχει χάσει σημαντικό γι' αυτό πρόσωπο, ενώ ως «θρήνος» (mourning, grief) η πρωταρχική συγκινησιακή αντίδραση στην απώλεια, οι σκέψεις και τα συναισθήματά του, η αντίδραση που εκδηλώνεται με διάφορα ψυχολογικά και σωματικά συμπτώματα και η διεργασία από την οποία περνούν τα παιδιά στην προσπάθειά τους να προσαρμοστούν.

Ο θρήνος είναι μια διεργασία, μια δεξιότητα ζωής που πρέπει να βιωθεί και όχι μια αρρώστια που πρέπει να θεραπευτεί. Δεν είναι μια στιγμή πόνου και απελπισίας, αλλά μια πορεία μέσα στο χρόνο. Αν και έχει τις ρίζες του σε κάποιες συγκεκριμένες χρονικά στιγμές, αναπτύσσεται και διαμορφώνεται μέσα από διαδικασίες που εξελίσσονται με ιδιόμορφους ρυθμούς. Γι' αυτό και κανείς δεν μπορεί να πει με βεβαιότητα πότε ένα άτομο παύει να βρίσκεται σε κατάσταση θρήνου. Το άτομο που μαθαίνει να αποδέχεται το πένθος του και μπορεί μέσα από τη διαδικασία του θρήνου να το εντάξει στη ζωή του μαθαίνει μια σημαντική δεξιότητα ζωής.

Το εύρος που καλύπτουν οι απώλειες είναι μεγάλο: κυμαίνεται από το παιχνίδι ή το αγαπημένο κατοικίδιο ζώακι που χάνει ένα μικρό παιδί, τη μετανάστευση της οικογένειας, το διαζύγιο, τη σοβαρή ασθένεια που απειλεί το ίδιο το παιδί, το θάνατο από φυσικές καταστροφές (τσουνάμι, σεισμός), τα μαζικά ατυχήματα, τους φόνους, τους πολέμους, έως την εξαιρετικά επώδυνη απώλεια αγαπημένου προσώπου.

Η ικανότητα για θρήνο αποκτάται στην παιδική ηλικία, καθώς οι λειτουργίες του «εγώ» ωριμάζουν και το παιδί είναι σε θέση να κατανοήσει τον οριστικό χαρακτήρα του θανάτου.

Κατανόηση της έννοιας του θανάτου από τα παιδιά

Το βρέφος δεν αντιλαμβάνεται την έννοια του θανάτου. Είναι, όμως, ικανό να διαπιστώσει την απουσία και να διαισθανθεί τη θλίψη των γύρω του από τη διαφοροποίηση στον τόνο της φωνής τους, τις πιο αργές κινήσεις κ.ά.

Σύμφωνα με την Kubler-Ross (1991), «ως την ηλικία των τριών ετών, η μόνη ανησυχία του παιδιού είναι ο αποχωρισμός». Αν το βρέφος χάσει τη μητέρα του, χάνει το άτομο που του προσφέρει αγάπη και στοργή, ενώ ταυτόχρονα αντιλαμβάνεται την κατάθλιψη των γύρω του. Αν πάλι χάσει τον πατέρα του, δεν χάνει απλώς ένα σημαντικό και αναντικατάστατο πρόσωπο του περιβάλλοντός του, αλλά προσωρινά χάνει και τη μητέρα του, η συμπεριφορά της οποίας αλλάζει λόγω του πένθους. Το παιδί θα ξαναβρεί τους φυσιολογικούς ρυθμούς του μόνο όταν αποκατασταθούν η ασφάλεια και η σταθερότητα γύρω του.

Για το νήπιο 3-5 ετών η έννοια του θανάτου δεν είναι αφομοιώσιμη. Ωστόσο, έχουν ήδη σχηματιστεί κάποιες αόριστες εικόνες, όπως η ιδέα του παρατεταμένου ύπνου ή της καταστροφής (λουλούδια ή έντομα σε αποσύνθεση). Αν και το νήπιο αντιλαμβάνεται την απουσία ενός σημαντικού προσώπου στο περιβάλλον του, δεν κατανοεί τον οριστικό χαρακτήρα του θανάτου. Πιστεύει ότι αυτός που πέθανε μπορεί να γυρίσει ή ότι εξακολουθεί να ζει, να σκέπτεται και να αισθάνεται εκεί που βρίσκεται.

Το νήπιο θεωρεί ότι τα αντικείμενα είναι ζωντανά, ότι χρειάζονται φαγητό και ύπνο ή και πονάνε. Αυτή η ανιμιστική θεώρηση (ότι και τα άψυχα αντικείμενα έχουν ψυχή) είναι φυσιολογική, αλλά μέσω της εκπαίδευσης και της εμπειρίας ξεθωριάζει. Ωστόσο, για μεγάλο χρονικό διάστημα το παιδί θα πιστεύει ότι οι άνθρωποι δεν πεθαίνουν φυσιολογικά, αλλά σκοτώνονται από εξωτερικούς παράγοντες ως συνέπεια ενός λάθους ή μιας ανοησίας. Ο Serge Lebonici (Fitzgerald, 1992), ειδικός στην παιδική ψυχανάλυση, αφηγείται την εμπειρία του από ένα πεντάχρονο κοριτσάκι του οποίου η μητέρα είχε αυτοκτονήσει λίγους μήνες πριν πηδώντας από τον έκτο όροφο. Σε μια συνομιλία με το κοριτσάκι, ο Lebonici διαπίστωσε ότι το κοριτσάκι έμοιαζε να είναι μια χαρά, δεν παρουσίαζε, δηλαδή, κανένα εμφανές πρόβλημα. Ωστόσο, μετά την αποχώρησή του, η κοπέλα που υποδέχεται τα παιδιά στην αίθουσα αναμονής αποκάλυψε στον γιατρό ότι πριν τη συνομιλία του μαζί της η μικρή τής είπε εμπιστευτικά: «Λοιπόν, εγώ φταίω για το θάνατο της μαμάς. Πήγα να σκύψω από το παράθυρο, η μαμά πήγε να με πιάσει, έπεσε κάτω και σκοτώθηκε και εγώ είμαι ζωντανή». Πρόκειται για μια συγκλονιστική άποψη της εγωκεντρικής στάσης του μικρού παιδιού. Ο θάνατος, στα μάτια του, δεν μπορεί να προέλθει από μια εσωτερική ώθηση. Αντιθέτως, πιστεύει ότι μια δική του συμπεριφορά προκάλεσε το θάνατο της μητέρας του.

Κάθε παιδί έχει το δικό του τρόπο να θρηνεί. Ο θρήνος είναι μια απόλυτα φυσιολογική αντίδραση του παιδιού στην προσπάθειά του να αποδεχτεί την πραγματικότητα της απώλειας και να προσαρμοστεί σ' αυτή. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας μπορούν να εκφράσουν τη λύπη τους χωρίς να καταργούν το γέλιο και

το παιχνίδι τους. Είναι πιθανό να τα δούμε να ξεσπούν σε κλάματα και με την ίδια ευκολία λίγο αργότερα να ξεκαρδίζονται στα γέλια. Είναι η στιγμή που το παιδί θα εισαγάγει το θάνατο στο παιχνίδι του: «Νόμιζες ότι πέθανα, έτσι δεν είναι;», θα ρωτήσει, αφού θα σωριαστεί στο πάτωμα. Η υπερκινητικότητα είναι απαραίτητη για την εκτόνωση της μυϊκής έντασης που οφείλεται στη ματαιώση, ως αποτέλεσμα της απώλειας.

Η μειωμένη γλωσσική ικανότητα οδηγεί τα παιδιά να εκφράζουν το θρήνο έμμεσα στο παιχνίδι, στις ζωγραφιές τους και μέσα από αλλαγές στη συμπεριφορά τους στον ύπνο, στο φαγητό, στο σπíti ή στο σχολείο.

Το γεγονός ότι το παιδί μιλάει στον νεκρό δεν είναι ανησυχητικό. Το παιδί αποκτά μια ιδιαίτερη σχέση με τον νεκρό του, επιδιώκοντας τη σταδιακή εσωτερικεύση του. Έχει ανάγκη να διατηρήσει τον νεκρό του παρόντα στη φαντασία του με ενεργητικό τρόπο και για μεγάλο χρονικό διάστημα, γεγονός που προκαλεί το διχασμό τού Εγώ, στους κόλπους του οποίου συνυπάρχουν δύο ψυχικές στάσεις: Η μία αναγνωρίζει την πραγματικότητα του θανάτου και υποτάσσεται σε αυτή, ενώ η άλλη την αρνείται. Η συγκεκριμένη στάση είναι εμφανής ακριβώς σ' αυτές τις συζητήσεις που κάνουν τα παιδιά με τον νεκρό το βράδυ, πριν κοιμηθούν. Αυτή η διαδικασία ακολουθεί, κυριολεκτικά, τα παιδιά στη μετέπειτα ζωή τους και τα βοηθάει στην αντιμετώπιση της απώλειας.

Το παιδί από 7 έως 9 ετών αντιλαμβάνεται τη μονιμότητα της απουσίας που συνεπάγεται ο θάνατος. Εξοικειωμένο με το θάνατο από την τηλεόραση, δεν φτάνει στο σημείο να συνειδητοποιήσει ότι μπορεί να συμβεί και στη δική του οικογένεια. Κατανοεί ότι ο θάνατος είναι ένα μη αναστρέψιμο γεγονός, αλλά πιστεύει ότι συμβαίνει μόνο στους άλλους.

Το παιδί από 9 έως 12 ετών εμφανίζει δείγματα εκλογίκευσης, πολλές φορές ανησυχητικά: «Ο άνθρωπος γερνάει και πεθαίνει, αυτός είναι ο κύκλος της ζωής. Το σώμα σαπίζει και επιστρέφει στη γη...». Τα περισσότερα παιδιά σ' αυτή την ηλικία παρουσιάζουν ξεκάθαρους μηχανισμούς άμυνας απέναντι στο θάνατο. Οι προσπάθειες που καταβάλλουν στο σχολείο να κρύψουν τα συναισθήματά τους τα οδηγούν στο να «μετουσιώνουν» τις συγκινήσεις τους για να δείχνουν δυνατά, με αποτέλεσμα να κινδυνεύουν να θεωρηθούν αναίσθητα.

Από τα 12 χρόνια τους και για όλη την εφηβεία το εφηβικό πένθος αποτελεί ιδιαίτερη περίπτωση. Οι έφηβοι συνειδητοποιούν ότι όλοι οι άνθρωποι, όπως και οι ίδιοι, είναι θνητοί. Είναι, επίσης, σε θέση να δώσουν μεταφυσικές και συμβολικές ερμηνείες στο θάνατο. Ο θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου προκαλεί αληθινή εξέγερση, η οποία αποκαλύπτεται με την κλασική ερώτηση: «Γιατί;». Κάποιοι έφηβοι εκφράζουν τα συναισθήματά τους και κάποιοι τα καταπνίγουν. Σε κάθε περίπτωση, η προσγείωση στην πραγματικότητα δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση. Το φλερτ με εθιστικές ουσίες ή η αυτοκτονία αποτελούν ενδεχόμενα που απαιτούν άγρυπνη παρακολούθηση από τους οικείους. Ο φόβος και η λύπη που νιώθουν οι έφηβοι καλύπτονται από την ατίθαση συμπεριφορά τους και δημιουργούν στους ενηλίκους τη λανθασμένη εντύπωση ότι έχουν τον απόλυτο έλεγχο των συναισθημάτων τους. Επί της ουσίας, όμως, καταφεύ-

γουν στην άρνηση με συνέπεια να μπλοκάρεται η διεργασία του πένθους.

Οι έφηβοι, λοιπόν, δεν αγνοούν το θάνατο, απλώς άλλοτε προσπαθούν να τον προσεγγίσουν και άλλοτε να τον απωθήσουν, ακριβώς γιατί γνωρίζουν ότι είναι δίπλα τους. Γι' αυτό το λόγο το θέμα του θανάτου πρέπει να συζητείται διεξοδικά με τους εφήβους. Ο μόνος τρόπος να ανοίξουμε διάλογο μαζί τους είναι να είμαστε γνώστες των αναπτυξιακών τους χαρακτηριστικών. Να μη στεκόμαστε στις συνηθισμένες προκλήσεις τους, αλλά να τις προσπερνάμε, σαν να πρόκειται για κανόνες κάποιου παιχνιδιού, αν θέλουμε να επικοινωνήσουμε μαζί τους. Είναι απαραίτητο να επιμεινουμε στον αμοιβαίο σεβασμό και όχι να επιχειρήσουμε να επιβάλουμε στον έφηβο τη «φιλία» μας.

Είναι καλό να βρούμε μαζί του μια δραστηριότητα που τον συνδέει με τον εκλιπόντα. Για παράδειγμα: «Έχεις τραβήξει καμιά φωτογραφία του πατέρα σου;». «Τι θα ήθελες να κρατήσεις από αυτόν για ενθύμιο;». «Θέλεις να μου διηγηθείς κάποιο ιδιαίτερο περιστατικό που θυμάσαι να έζησες μαζί του;». Με αυτό τον τρόπο ευνοείται η λεκτική έκφραση, αν όμως ο έφηβος επιμένει να κρατάει αμυντική στάση, θα μπορούσαμε να του προτείνουμε να γράψει κάτι για τον εαυτό του ή για τον νεκρό.

Στους εφήβους είναι δυσκολότερο να εκτιμηθούν οι συνέπειες του πένθους. Την τάση να αρνούνται τη θλίψη τους διαδέχονται η παρορμητική έκρηξη του συναισθήματος και οι παράλογες πράξεις τους. Αντίθετα με το παιδί που υπακούει στους μεγαλύτερους, τους οποίους μιμείται σε κοινωνικό επίπεδο, ο έφηβος εναντιώνεται στις νεκρικές τελετές και απομονώνεται.

Η ομάδα ή τα αδέρφια μπορούν να παίξουν θετικό ρόλο στην έναρξη της διεργασίας του πένθους του εφήβου, αλλά και στον περιορισμό των επιζήμιων συνεπειών που συνεπάγεται η απότομη αλλαγή της συμπεριφοράς. Η δυνατότητα αυτής της μοναδικής ανταλλαγής διδάσκει στον νέο ότι υπάρχει ένα μέρος όπου μπορεί να εκφράσει ελεύθερα τα συναισθήματά του.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι το παιδί και ο έφηβος δεν παρουσιάζουν τις ίδιες αντιδράσεις πένθους με έναν ενήλικο. Εκτός από την ηλικία, σημαντικό ρόλο στην κατανόηση της έννοιας του θανάτου παίζουν η νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, η προσωπικότητά του, το περιβάλλον όπου ζει καθώς και οι προσωπικές εμπειρίες του σε σχέση με το θάνατο. Ο θρήνος δεν έχει καθορισμένο χρονικό τέλος και αναβιώνει σε επόμενα στάδια της εξέλιξης του παιδιού. Σημαντικές αλλαγές στη νοητική, συναισθηματική και κοινωνική σφαίρα ξαναφέρνουν στην επιφάνεια το θρήνο, δίνοντας στο παιδί την ευκαιρία να βρει νέο νόημα στην απώλεια που έζησε.

Για να μιλήσουμε με το παιδί και τον έφηβο για το θάνατο ενός κοντινού του προσώπου, πρέπει εμείς οι ίδιοι να έχουμε ξεπεράσει τις απώλειες της δικής μας παιδικής ηλικίας. Ακόμη, να γνωρίζουμε ότι τα παιδιά είναι ψυχικά εύθραυστα, όσο και αν προσπαθούν να το κρύψουν πίσω από μια προκλητική ή ανάρμοστη συμπεριφορά. Βλέποντας ένα παιδί ή έναν έφηβο να αρνείται την όποια συγκίνηση δεν πρέπει να συμπεράνουμε ότι δεν νιώθει τίποτα. Ο φυσιολογικός εγωκεντρισμός της ηλικίας αυτής το οδηγεί σε αυτοκατάκριση και ενο-

χές για το θάνατο του αγαπημένου του προσώπου. Κανένα λογικό επιχείρημα δεν μπορεί να νικήσει αυτό το αίσθημα, ενώ, αντίθετα, τα ερωτηματικά που γεννιούνται στο παιδί θα το βοηθήσουν να ανακαλύψει πόσο σημαντικός τού ήταν ο νεκρός και ποιες ήταν οι προσδοκίες του για το ίδιο.

Οι διεργασίες θρήνου

Σύμφωνα με την εξελικτική ψυχολογία, η διαδικασία του θρήνου περιλαμβάνει τέσσερις διεργασίες. Αυτοί που πενθούν πρέπει να παλέψουν και να ολοκληρώσουν σε κάποιο βαθμό κάθε μια από τις διεργασίες αυτές ως μέρος της συνολικής τους προσαρμογής στην απώλεια. Οι διεργασίες αυτές δεν είναι απαραίτητο να περατωθούν με συγκεκριμένη σειρά και το άτομο που θρηνεί μπορεί να επανέλθει σε αυτές και να τις επεξεργαστεί ξανά από καιρό σε καιρό.

Οι διεργασίες του θρήνου έχουν σαφώς εφαρμογή τόσο στους ενήλικους όσο και στα παιδιά που πενθούν. Η απώλεια βιώνεται και εκφράζεται με διαφορετικούς τρόπους στις διαφορετικές αναπτυξιακές φάσεις. Για παράδειγμα, ένα παιδί που δεν έχει αναπτύξει τις αφηρημένες έννοιες του αμετάκλητου και της οριστικότητας θα έχει δυσκολία στη *Διεργασία I, της αποδοχής της πραγματικότητας της απώλειας*.

Στη Διεργασία I, όπως οι ενήλικοι, έτσι και τα παιδιά πρέπει να πιστέψουν ότι αυτός που πέθανε είναι πραγματικά νεκρός και δεν πρόκειται να επιστρέψει στη ζωή, ώστε να καταφέρουν να αντιμετωπίσουν το συναισθηματικό αντίκτυπο της απώλειας. Κάτι τέτοιο απαιτεί το παιδί να κατανοήσει τη φύση αφηρημένων εννοιών, όπως ο οριστικός χαρακτήρας και το αμετάκλητο, μια μορφή κατανόησης που προκύπτει μόνον όταν το παιδί είναι ικανό για λειτουργική σκέψη.

Καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται γνωστικά, κατανοούν τον οριστικό χαρακτήρα της απώλειας. Η συνειδητοποίηση της σχέσης του εαυτού με το φυσικό και τον κοινωνικό κόσμο αποκτάται μέσω του ελέγχου της πραγματικότητας και τα μικρά παιδιά, τα οποία δεν έχουν ακόμη αυτή την ικανότητα, μπορεί να αντιμετωπίσουν δυσκολία στην κατανόηση μιας απώλειας. Για παράδειγμα, μπορεί να πιστεύουν ότι ο γονιός τους απλώς «λείπει» και θα επιστρέψει, όπως αν είχε φύγει για ένα επαγγελματικό ταξίδι.

Τα παιδιά, λοιπόν, πρέπει να ενημερωθούν για το θάνατο (τι έχει συμβεί, πώς έχει συμβεί και γιατί έχει συμβεί) με τρόπους σαφείς, απλούς και ειλικρινείς και σε γλώσσα κατάλληλη για την ηλικία τους. Αν αυτό είναι απαραίτητο, να γίνει επανειλημμένα. Οι επαναληπτικές ερωτήσεις που συχνά θέτουν τα παιδιά για κάποιο θάνατο είναι ένα μέσο για να συλλάβουν την πραγματικότητα του θανάτου καθώς και ένα «τεστ» για να βεβαιωθούν ότι το γεγονός δεν έχει αλλάξει. Όταν τα παιδιά δεν παίρνουν ακριβείς πληροφορίες, κατασκευάζουν, αξιολογώντας την εξαιρετικά γόνιμη φαντασία τους, μόνα τους μια ιστορία, για να καλύψουν τα κενά. Μερικές φορές αυτή μπορεί να είναι πιο ακραία και πιο τρομακτική για το παιδί από το πραγματικό γεγονός.

Στη Διεργασία II, του συναισθηματικού αντίκτυπου της απώλειας, το παιδί των 4 ή 5 ετών μέσω της μαγικής σκέψης μπορεί να πιστεύει ότι αυτό προκάλεσε το θάνατο και πρέπει να αντιμετωπίσει την ενοχή που απορρέει από αυτό. Αυτό είναι λιγότερο πιθανό να συμβεί όταν το παιδί έχει περάσει το στάδιο της μαγικής σκέψης. Μπορεί τότε να προσεγγίσει αυτή τη διεργασία βαθμιαία και με τρόπους αντίστοιχους με τις δυνατότητες αντιμετώπισης που διαθέτει, οι οποίες είναι γενικά λιγότερο αναπτυγμένες από ό,τι στους ενήλικους. Τα παιδιά των 5 έως 7 ετών ανήκουν σε μια ιδιαίτερα ευάλωτη ομάδα. Η γνωστική τους ανάπτυξη τους παρέχει τη δυνατότητα να κατανοούν κάτι από τη μονιμότητα του θανάτου, αλλά δεν διαθέτουν ακόμη εκείνες τις κοινωνικές δεξιότητες και τις ικανότητες του Εγώ που απαιτούνται για να αντεπεξέλθουν στην ένταση των συναισθημάτων που προκαλεί η απώλεια. Για παράδειγμα, ένα κοριτσάκι έξι χρόνων άρχισε να έχει εφιάλτες και πολύ άγχος μόλις έμαθε ότι στη μητέρα του έμεναν λιγότερο από έξι μήνες ζωής. Τα υψηλά επίπεδα άγχους συνεχίστηκαν πολύ καιρό και μετά το θάνατο της μητέρας της. Ο τρίχρονος αδελφός και η δεκατριάρχρονη αδελφή της δεν βίωσαν ανάλογη αγωνία.

Τα συναισθήματα που βιώνουν τα παιδιά είναι παρόμοια με εκείνα των ενηλίκων. Η ικανότητα ενός παιδιού να επεξεργάζεται τον πόνο της απώλειας επηρεάζεται από την παρατήρηση του τρόπου με τον οποίο βιώνουν οι ενήλικοι την ίδια διεργασία. Αν ένα παιδί δει έναν ενήλικο να εκφράζει το θρήνο του χωρίς ωστόσο να καταρρέει εντελώς, αυτό μπορεί να αποτελέσει ένα θετικό πρότυπο για το παιδί. Αν, όμως, τα παιδιά βλέπουν ότι οι ενήλικοι έχουν δυσκολία στο θρήνο, μπορεί να νιώσουν φόβο, συναισθήματα εγκατάλειψης ή και να αισθανθούν υπεύθυνα για το θάνατο εξαιτίας κάποιου πράγματος που έκαναν ή δεν έκαναν. Η καλύτερη βοήθεια που μπορούμε να προσφέρουμε είναι να καλλιεργήσουμε ένα κλίμα ελεύθερης έκφρασης, όπου θα αισθάνονται ότι μπορούν να μας πουν πώς νιώθουν χωρίς να φοβούνται ότι θα τα κρίνουμε. Ο προσδιορισμός των συναισθημάτων και η παροχή βοήθειας προς το παιδί προκειμένου να προσαρμόσει τα συναισθήματα αυτά στην πραγματικότητα μπορεί να γίνουν και από ειδικό σε θέματα πένθους, όταν υπάρχει αδυναμία να γίνουν από τους οικείους.

Στη Διεργασία III το μικρό παιδί, λόγω των λιγότερο αναπτυγμένων στρατηγικών αντιμετώπισης, μπορεί να χρειαστεί περισσότερο καιρό από ό,τι ένα μεγαλύτερο παιδί, για να προσαρμοστεί σε ένα περιβάλλον από το οποίο λείπει ο νεκρός. Στη φάση αυτή έχουμε τη δημιουργία μιας εσωτερικής, συμβολικής επαφής με τον άνθρωπο που πέθανε με τρόπους που θα επιτρέψουν να διατηρηθεί ζωντανή η μνήμη του. Δεν αποφεύγουμε, για παράδειγμα, να αναφέρουμε τον άνθρωπο που πέθανε (με το όνομά του, όχι με εκφράσεις όπως «συγχωρεμένος» ή «μακαρίτης»), μιλάμε γι' αυτόν και μοιραζόμαστε τις αναμνήσεις που μας συνδέουν με αυτόν. Τα παιδιά με την πάροδο του χρόνου επαναδιαπραγματεύονται τη σχέση με το αγαπημένο τους πρόσωπο που είναι νεκρό, καθώς περνούν από τα διάφορα στάδια ανάπτυξης (Silverman, 2000). Συνειδητοποιούν με νέους τρόπους τι έχει χαθεί με το θάνατο του αγαπημένου τους προσώπου. Φυ-

σικά, η φύση της προσαρμογής αυτής καθορίζεται από τις σχέσεις και τους ρόλους που είχε ο νεκρός στη ζωή του παιδιού καθώς και στη ζωή της οικογένειάς. Ο θάνατος της μητέρας, για παράδειγμα, για τα περισσότερα παιδιά, σημαίνει πολλές και σημαντικές αλλαγές στη ζωή του παιδιού, στις οποίες πρέπει να προσαρμοστεί. Η μητέρα είναι συχνά εκείνη που φροντίζει συναισθηματικά την οικογένεια. Μια πτυχή της διεργασίας του θρήνου περιλαμβάνει την προσαρμογή στην απώλεια αυτών των ρόλων, που πέθαναν μαζί με τη μητέρα.

Η Διεργασία IV, που είναι η *επανατοποθέτηση του νεκρού στη ζωή*, σημαίνει όχι να εγκαταλειφθεί η σχέση με τον νεκρό, αλλά να ανακαλυφθεί μια νέα και κατάλληλη θέση για τον νεκρό στη συναισθηματική ζωή των πενθούντων, μια θέση που θα τους δίνει την ευκαιρία να συνεχίσουν τη ζωή τους (Worden, 1991). Τα παιδιά αναζητούν, εκτός από την κατανόηση του νοήματος του θανάτου, και την αίσθηση για το ποιος είναι μέσα στη ζωή τους αυτός ο νεκρός πλέον. Θα πρέπει να βοηθηθούν στο να μετασχηματίσουν τη σχέση με τον νεκρό και να τη δουν μέσα από μια νέα προοπτική, και όχι να αποσυνδεθούν τελείως από αυτόν. «Όλοι πεθαίνουν; Ναι, από σωματική άποψη, αλλά όχι μέσα στην καρδιά σου». Αυτό βοηθάει τα παιδιά να συνεχίσουν τη ζωή τους επενδύοντας σε νέες σχέσεις. Μέσα από την ενθάρρυνση που τους δίνουμε όταν τα βλέπουμε να χαίρονται, όταν τα αφήνουμε να συμμετέχουν σε γιορτές ή εκδηλώσεις, αισθάνονται το δικαίωμα να συνεχίσουν τη ζωή τους. Έτσι τα βοηθάμε να ανοιχτούν και να δημιουργήσουν νέες σχέσεις αγάπης, χωρίς την αίσθηση ότι προδίδουν αυτόν που πέθανε, σε αντίθεση με τις προδιαγραμμένες κοινωνικές συμπεριφορές (να μη βγαίνουμε, να μη βλέπουμε τηλεόραση, να μην πάμε σινεμά κ.ά.). Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά ξαναβρίσκουν πιο γρήγορα το ρυθμό, τις απασχολήσεις και τις χαρές της ζωής, σε αντίθεση με τα παιδιά που δεν συμμετέχουν σε τέτοιες εκδηλώσεις, στα οποία είναι αναμενόμενο ο θρήνος τους να διαρκέσει περισσότερο. Σίγουρα η απουσία ενός αγαπημένου ανθρώπου πάντα πληγώνει. Καθώς μεγαλώνουν και περνούν τις διάφορες εξελικτικές φάσεις της ζωής τους, η απουσία του νεκρού γίνεται πιο αισθητή: στις σημαντικές στιγμές της ζωής τους ξαναβιώνουν την απουσία του αγαπημένου τους ανθρώπου και θρηνούν ξανά την απώλειά του. Πάντα φέρουμε μέσα μας αυτό το πρόσωπο. Όσο το ενσωματώνουμε στη ζωή μας, όσο το κρατάμε σαν πολύτιμο κομμάτι του εσωτερικού μας κόσμου και δεν το ξεχνάμε, θα μας ακολουθεί. Ο οριστικός θάνατος θα επέλθει μόνο όταν το λησμονήσουμε. Μια σωστή διεργασία θρήνου μας βοηθάει, λοιπόν, να δεχτούμε το γεγονός του θανάτου και μας μαθαίνει να ζούμε με την απώλεια.

Είναι σαφές ότι κάθε παιδί θα διαπραγματευτεί τις διεργασίες θρήνου με το δικό του, προσωπικό τρόπο. Το να ξέρεις γιατί πονάς δεν κάνει λιγότερο τον πόνο. Ωστόσο, μια τέτοια γνώση μπορεί να μας προφυλάξει από το να πονέσουμε περισσότερο απ' ό,τι χρειάζεται. Αν όχι όλα, τα περισσότερα παιδιά αντεπεξέρχονται τελικά στις διεργασίες του θρήνου με υγιή τρόπο. Διαφορετικά παιδιά έχουν διαφορετικές πηγές υποστήριξης και δύναμης και είναι ευάλωτα σε διαφορετικούς τομείς.

Η προσαρμογή στην απώλεια προσδιορίζεται από πολλούς παράγοντες. Οι

πιο καθοριστικοί, που αλληλεπιδρούν με πολύπλοκους και διαφορετικούς τρόπους, είναι δυνατόν να διακριθούν σε έξι κύριες κατηγορίες. Ονομάζονται *μεσολαβητικοί παράγοντες* (Worden, 1996) και επηρεάζουν την πορεία και το αποτέλεσμα της προσαρμογής στην απώλεια. Είναι οι εξής:

- Ο θάνατος και οι τελετουργίες γύρω από αυτόν.
 - Η σχέση του παιδιού με τον νεκρό τόσο πριν όσο και μετά το θάνατο.
 - Η αποτελεσματικότητα του περιβάλλοντός του και κυρίως των αγαπημένων προσώπων να αναπληρώσουν το ρόλο που είχε ο νεκρός στις ανάγκες του παιδιού και να το βοηθήσουν να εκφράσει συναισθήματα σχετικά με την απώλεια.
 - Οικογενειακές μεταβλητές όπως το μέγεθος, η δομή, οι στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων, η υποστήριξη και η επικοινωνία, καθώς και αλλαγές και προβλήματα στην καθημερινή ζωή του παιδιού.
 - Υποστήριξη από άλλα άτομα της ίδιας ηλικιακής ομάδας και άλλους εκτός της οικογένειας.
 - Χαρακτηριστικά του παιδιού, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται η ηλικία, το φύλο, η εικόνα του εαυτού και η ικανότητα κατανόησης του θανάτου.
- Οι διαφορές σ' αυτούς τους μεσολαβητικούς παράγοντες σηματοδοτούν διαφορές στη διεργασία του θρήνου για κάθε παιδί και καθορίζουν με ποιο τρόπο βιώνει το παιδί το θρήνο μετά την απώλεια.

Πώς ενημερώνουμε το παιδί

Μην αποκρύπτετε το γεγονός

Η απόκρυψη της πραγματικότητας ή η παροχή ψεύτικων πληροφοριών αντί να προστατέψει τα παιδιά δημιουργεί σ' αυτά πρόσθετα προβλήματα. Η σιωπή που επικρατεί τα κάνει να αισθάνονται μόνα και αποκομμένα από την υπόλοιπη οικογένεια, τα αναγκάζει να κλειστούν στον εαυτό τους και να δώσουν τις δικές τους ερμηνείες, που συχνά είναι πιο τρομακτικές και από την ίδια την πραγματικότητα.

Ενημερώστε αμέσως μετά το γεγονός

Η καθυστέρηση δημιουργεί σύγχυση, παρερμηνείες, ανασφάλειες και φόβο. Εξηγήστε με ακρίβεια και ειλικρίνεια τι συνέβη, πώς συνέβη και προσαρμόστε το λεξιλόγιό σας στο επίπεδο κατανόησης του παιδιού.

Χρησιμοποιείτε τις σωστές λέξεις

Χρησιμοποιήστε λέξεις όπως «πέθανε», «θάνατος» και όχι διαφορετικές, ασαφείς εκφράσεις όπως «χάθηκε», «έφυγε», «τον πήρε ο Θεός» κ.λπ. Οι διαφορετικές ή ασαφείς λέξεις συχνά παρερμηνεύονται, ιδιαίτερα από τα μικρότερα παιδιά, που δυσκολεύονται να κατανοήσουν ότι ο θάνατος είναι οριστικός.

Μη θολώνετε την πραγματικότητα του θανάτου

Η πραγματικότητα, αν και οδυνηρή, δεν αλλάζει. Μπορείτε να εξηγήσετε τι συμβαίνει όταν πεθαίνει κάποιος λέγοντας, για παράδειγμα: «το σώμα του σταματά να λειτουργεί, η καρδιά του δεν χτυπάει πια, δεν σκέπτεται, δεν αισθάνεται. Βάζουμε το σώμα στο φέρετρο και το θάβουμε στο νεκροταφείο». Με αυτό τον τρόπο τα βοηθάτε να καταλάβουν την οριστική παύση των οργανικών λειτουργιών και το μη αναστρέψιμο του θανάτου. Μόνο αν ρωτήσουν τι συμβαίνει μετά το θάνατο μοιραστείτε μαζί τους τις προσωπικές, θρησκευτικές ή μεταφυσικές ερμηνείες σας, που σαφώς είναι δυσνόητες για τα μικρά παιδιά.

Ακούστε προσεκτικά και δώστε απαντήσεις σε αυτό που σας ρωτά

Μη βομβαρδίζετε το παιδί με πληροφορίες. Δώστε του χρόνο να εκφράσει τα συναισθήματά του. Απαντήστε στις ερωτήσεις που σας θέτει. Αν δεν γνωρίζετε κάτι, απλώς πείτε «δεν ξέρω».

Τονίστε στο παιδί ότι δεν έχει ευθύνη γι' αυτό που συνέβη

Διαβεβαιώστε το ότι τίποτα από όσα έκανε, σκέφτηκε ή είπε (αταξίες, απαγορευμένες πράξεις ή σκέψεις) δεν προκάλεσαν το θάνατο του αγαπημένου του ανθρώπου και τονίστε ότι δεν υπάρχει τίποτα που θα μπορούσε να είχε κάνει για να αποτρέψει το θάνατο.

Οπλιστείτε με υπομονή και κατανόηση και επαναλαμβάνετε τις πληροφορίες και τις εξηγήσεις πολλές φορές

Τα παιδιά μπορεί να ρωτήσουν επανειλημμένα για τις συνθήκες του θανάτου ή να εκφράσουν απορίες στην προσπάθειά τους να αφομοιώσουν και να κατανοήσουν το γεγονός. Δίνετε σταθερά τις ίδιες απαντήσεις, καθώς με αυτό τον τρόπο καλλιεργείτε αίσθημα εμπιστοσύνης στο παιδί.

Πληροφορήστε το παιδί για το τι θα συμβεί από εδώ και πέρα

Τα παιδιά ανησυχούν για το μέλλον τους και έχουν ένα σωρό ερωτήματα (ποιος θα τα προετοιμάζει για το σχολείο, ποιος θα τα φροντίζει κ.ά.). Ενημερώστε για τις συνήθειες που θα παραμείνουν σταθερές, αλλά και για τις αλλαγές που πρόκειται να συμβούν στη ζωή της οικογένειας.

Τρόποι αντιμετώπισης του θρήνου

Η επούλωση των ψυχικών τραυμάτων που επιφέρουν οι απώλειες παίρνει χρόνο. Ο πόνος και η θλίψη είναι φυσιολογικά περάσματα προς τη νέα πραγματικότητα. Σύμφωνα με την Επιτροπή Κοινωνικής Πολιτικής του Α.Π.Θ. και το Κέντρο Συμβουλευτικής και Ψυχολογικής Υποστήριξης (1999), στην πορεία αυτή μας βοηθούν:

Η απάθεια

Είναι η αίσθηση ότι είμαστε ναρκωμένοι, ότι το συμβάν είναι κάτι σαν κακό όνειρο, κάτι εκτός πραγματικότητας. Η «απάθεια» δεν σημαίνει ότι δεν αγαπούμε ή δε νοιαζόμαστε γι' αυτόν που χάθηκε. Είναι το μέσο που μας επιτρέπει να συνειδητοποιήσουμε προοδευτικά το γεγονός. Αν παραταθεί πολύ, μπορεί να εμποδίσει την ίαση.

Η δραστηριότητα

Ο καλύτερος τρόπος είναι η συνέχιση των ασχολιών, αλλά όχι σε υπερβολικό βαθμό. Ο θρήνος μπορεί να είναι κουραστικός και να απορροφά πολύτιμη ενέργεια. Από την άλλη, η υπερδραστηριότητα μπορεί να απομακρύνει την ανάγκη που έχει το άτομο για βοήθεια από τους άλλους και να αναστείλει την πορεία ίασης.

Η αντιμετώπιση της πραγματικότητας

Η απώλεια ενός μέλους αφορά όλη την οικογένεια και δεν υπάρχει λόγος να αποκλείεται κανείς από τον οικογενειακό θρήνο. Η παρακολούθηση της κηδείας (με την προϋπόθεση της ψυχολογικής προετοιμασίας του παιδιού), η νοερή επάνοδος στο γεγονός, η καταγραφή των συνεπειών της απώλειας βοηθούν στην αποδοχή του συμβάντος.

Η έκφραση των συναισθημάτων

Όσο πιο πολύ συνειδητοποιεί κανείς το γεγονός, τόσο περισσότερο το σκέφτεται, μιλά γι' αυτό και το βλέπει στα όνειρά του. Τα συναισθήματα, όπως φόβος, ενοχή και θυμός, μπορούν να εξωτεριρευτούν μέσα από την ποίηση, τη ζωγραφική, τη μουσική ή την τήρηση ημερολογίου και να συντελεστεί έτσι η αποδοχή τους.

Η υποστήριξη

Η συναισθηματική υποστήριξη και το μοίρασμα της εμπειρίας με άλλους που θέλουν να μας βοηθήσουν είναι πολύ σημαντικά στοιχεία. Ως πηγή στήριξης χρησιμοποιούμε και το προσωπικό πνευματικό απόθεμά μας. Υπάρχουν φορές που χρειάζεται και η βοήθεια από επαγγελματίες ψυχικής υγείας ή θρησκευτικούς συμβούλους.

Η ιδιωτικότητα

Κατά καιρούς το άτομο αισθάνεται την ανάγκη να μένει μόνο ή με την οικογένειά του, ώστε να χειριστεί τα συναισθήματά του. Να έχει ένα ασφαλές μέρος απομόνωσης και, όποτε αισθάνεται την ανάγκη, να πηγαίνει εκεί.

Ο πόνος

Ο πόνος από την απώλεια είναι μέρος της διαδικασίας ίασης. Η αντιμετώπιση του πόνου και της θλίψης μπορεί να μας κάνει σοφότερους και δυνατότερους. Η προσπάθεια περιορισμού του πόνου με την επιβολή πολιτισμικών προ-

τύπων του τύπου «οι άντρες δεν κλαίνε» δεν αποφέρει κανένα αποτέλεσμα.

Ενθαρρύνετε το παιδί να συνεχίσει τη ζωή του και να δημιουργήσει νέες σχέσεις

Το παιδί συχνά εκφράζει την επιθυμία να συνεχίσει κανονικά τις δραστηριότητές του. Η επιθυμία αυτή είναι φυσιολογική και πηγάζει από την ανάγκη να αισθανθεί ξανά ότι υπάρχει ασφάλεια και σταθερότητα στη ζωή του. Γι' αυτό επιτρέψτε του να συμμετέχει σε κοινωνικές και σχολικές εκδηλώσεις, σε εκδρομές, σε γιορτές, όσο πρόσφατος και αν είναι ο θάνατος. Έτσι, το διευκολύνετε να ξαναβρεί ένα φυσιολογικό ρυθμό ζωής χωρίς να αισθάνεται ότι προδίδει αυτόν που πέθανε. Μετά από το συμβάν του θανάτου, το άτομο μπορεί να ξεκινήσει νέες φιλίες ή σχέσεις. Αυτή η προσπάθεια θα το βοηθήσει να επανέλθει, να ενταχθεί στην πραγματικότητα και να αισθανθεί ότι μπορεί να συνεχίσει τη ζωή του.

Η διατήρηση των κανόνων συμπεριφοράς και –όσο είναι δυνατό– του περιβάλλοντος και των συνθηκών ζωής

Αποφύγετε οποιαδήποτε άμεση αλλαγή σχολείου ή σπιτιού, καθώς αυτό δημιουργεί μια αίσθηση ασυνέχειας στη ζωή του παιδιού και προκαλεί νέες απώλειες, τις οποίες καλείται να αντιμετωπίσει. Ενημερώστε το σχολείο για την απώλεια που βιώνει το παιδί, ώστε και οι εκπαιδευτικοί να είναι έτοιμοι να το στηρίξουν και να ανταποκριθούν στις ανάγκες του. Οι κανόνες συμπεριφοράς που ίσχυαν στο σχολείο και στην οικογένεια πρέπει να παραμείνουν σταθεροί. Παρέχουν μια αίσθηση ασφάλειας και σιγουριάς όταν η ζωή του παιδιού μεταβάλλεται με την απώλεια.

Η διατήρηση των αναμνήσεων

- Αναφερθείτε στο πρόσωπο που πέθανε. Πρέπει το παιδί να κατανοήσει ακριβώς τι συνέβη στο αγαπημένο του πρόσωπο και γιατί συνέβη. Μην αποτρέπετε το παιδί από το να μιλά γι' αυτό. Καλλιεργήστε ένα κλίμα όπου νιώθει ότι μπορεί να εκφραστεί ελεύθερα.

- Συζητήστε με το παιδί για τις δικές σας αναμνήσεις από το πρόσωπο που πέθανε. Μερικές αναμνήσεις μπορεί να είναι καλές, άλλες άσχημες, όπως συμβαίνει σε όλες τις σχέσεις. Αποφύγετε την εξιδανίκευση του ατόμου που πέθανε.

- Βοηθήστε το παιδί να βρει τρόπους να διατηρήσει ζωντανή την ανάμνηση του αγαπημένου του προσώπου μέσα από κάποια αντικείμενα (φωτογραφίες κ.ά.).

- Επιτρέψτε στο παιδί να συμμετέχει στις οικογενειακές εκδηλώσεις πένθους.

- Θυμηθείτε τις επετείους και τις γιορτές. Σε γενέθλια, γιορτές, σημαντικές εκδηλώσεις ή στην επέτειο θανάτου δημιουργείται συνήθως μεγάλη συναισθηματική φόρτιση στην οικογένεια, καθώς η αίσθηση της απουσίας γίνεται εντο-

νότερη. Στην περίπτωση αυτή, όλα τα μέλη της οικογένειας μπορούν να αποφασίσουν από κοινού πώς θα τιμήσουν τη μνήμη του νεκρού και τι θα κάνουν αυτές τις σημαντικές μέρες.

Συμπεράσματα

Από όσα έχουν αναφερθεί κατανοούμε ότι ο θρήνος που συνοδεύει την απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου είναι οδυνηρό γεγονός στη ζωή των παιδιών και των εφήβων. Θα πρέπει οικογένεια και σχολείο να διαμορφώσουν ένα ιδανικό πλαίσιο συνεργασίας και αλληλοενίσχυσης. Να ανοίξουν ένα κανάλι επικοινωνίας, για να μοιράσουν την ευθύνη μεταξύ τους, αφού κοινός σκοπός τους είναι η προσφορά βοήθειας στα παιδιά. Να ενημερώνουν με σαφήνεια και ειλικρίνεια τα παιδιά για την απώλεια, για λόγους πρόληψης ή για λόγους άμεσης αντιμετώπισης. Να γίνουν υγιή πρότυπα φυσιολογικής έκφρασης του πόνου ως μέρους της ζωής. Θα το πετύχουν, αν μοιραστούν σκέψεις και συναισθήματα με τα παιδιά τους, αν αναφερθούν στις προσωπικές τους απόψεις αλλά και στις κοινωνικές παραδόσεις για τη ζωή και το θάνατο. Επίσης, η αντίδραση του παιδιού θα επηρεαστεί πολύ και από το πώς αντιδρούν οι σημαντικοί άνθρωποι γύρω του, πράγμα που σηματοδοτεί την ποιότητα της προσφερόμενης στήριξης.

Συχνά οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν απροετοίμαστοι στο να διευκολύνουν την ένταξη του παιδιού, πράγμα που σημαίνει ότι δεν έχουν την κατάρτιση να χειριστούν τα διαπροσωπικά προβλήματα που εμφανίζονται μέσα στην τάξη (Stevens & συν., 1988) στα θέματα διαχείρισης του πένθους (Χατζηνικολάου, 2008). Με την κατάλληλη επιμόρφωση και εκπαίδευση, όμως, και με κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό θα είναι σε θέση να υλοποιήσουν πρόγραμμα για τις απώλειες στην σχολική τους τάξη και να αναγνωρίζουν την προβληματική εκείνη συμπεριφορά που απορρέει από την εμπειρία της απώλειας και του πένθους.

Επιπρόσθετα, όλα αυτά υπαγορεύουν την ανάγκη ενός συνόλου βασικών αρχών παρέμβασης και, παράλληλα, εξατομικευμένης προσέγγισης και στήριξης του παιδιού, των γονιών του, του εκπαιδευτικού του και των συμμαθητών του.

Τέλος, η θεραπευτική παρέμβαση και η ψυχολογική υποστήριξη των επαγγελματιών ψυχικής υγείας, που διαθέτουν εξειδικευμένη γνώση και εμπειρία, μπορεί να παίξει ένα καθοριστικό ρόλο στην πρόληψη σοβαρότερων καταστάσεων.

Βιβλιογραφία

- Bacque, M.F. (2001). *Πένθος και υγεία: Άλλοτε και σήμερα*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Bluebond-Langner, M. (1978). *The private words of dying children*. New Jersey, Princeton University Press.
- Cullinan, A. (1990). *Teacher's death anxiety, ability to cope with death, and perceived ability to aid bereaved students*. *Death Studies*.
- Dolto, F. (1998, 2000). *Μιλώντας για το θάνατο*. Αθήνα: Πατάκης.

- Επιτροπή Κοινωνικής Πολιτικής του Α.Π.Θ. & Κέντρο Συμβουλευτικής και Ψυχολογικής Υποστήριξης. ΚΕ.ΣΥ.Ψ.Υ. (1999): *Coping with sudden bereavement*. University Counselling Services του Πανεπιστημίου Sheffield, U.K., Θεσσαλονίκη.
- Fassler, J. (1978). *Helping children cope mastering stress: through books and stories*. New York: The Free Press.
- Fitzgerald, H. (1992). *The grieving child. A parent's guide*. New York: Simon & Schuster.
- Fox, S.S. (1988). *Good grief: Helping groups of children when a friend dies*. Boston: The New England Association for the Education of Young Children.
- Grollman, E. (1970). *Talking about death: A dialogue between parent and child*. Boston: Beacon Press
- Kubler-Ross, E. (1991). The dying child. Στο D. Papadatou & C. Papadatos (Eds) *Children and death*. Washington D.C. Hemisphere Publishing Co.
- Lawson, B. (1977). *Chronic illness in the school aged child: Effects on the total family*. Maternal Child Nursing, January/ February.
- Νατζέμυ, Ρ. Η. (2005). *Ανθρώπινη αρμονία: Ένα εγχειρίδιο ζωής*, τόμος 1, εκδόσεις Ολιστική Αρμονία.
- Παπαδάτου, Δ. (1999). Το παιδί μπροστά στην αρρώστια και στο θάνατο. Πρακτικά Συνεδρίου, με θέμα: *Όταν η αρρώστια και ο θάνατος αγγίζουν τη σχολική κοινότητα*. Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Παπαδάτου, Δ. & Αναγνωστόπουλος Φ. (1995). *Η Ψυχολογία στο χώρο της Υγείας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάτου, Δ. & Μεταλληνού, Ο. (2004). Αντιλήψεις και εμπειρίες των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στο παιδί που αντιμετωπίζει αρρώστια ή θάνατο. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*.
- Παπαδάτου, Δ. & Νύσεν, Μ. (1998): *Το πένθος στη ζωή μας*. Αθήνα: Μέριμνα.
- Papadatou, D. - Metallinou, O. - Hatzichristou, C. - Pavlidi, L. (2002). Children with a chronic and life-limiting condition: Teachers' perceptions and experiences regarding students' school integration. *Illness, Crisis and Loss*, 10(2): 108-124.
- Rando, T.A. (1993). *Treatment of complicated mourning*. Champaign: Illinois Research Press.
- Rowling, L. (1995). *The disenfranchised grief of teachers*. Omega.
- Sanders, C. (1989). *Grief: The mourning after*. New York: John Willey & Sons.
- Silverman, P. (2000). *Never too young to know: Death in children's lives*. NY: Oxford University Press.
- Smith, S.C. & Pennells, M. (Eds) (1995). *Interventions with bereaved children*. Jessica Kingsley Publ.
- Spinetta, P.D. & Spinetta, J.J. (1980). Teacher's appraisal: The child with cancer in school. *American Journal of Pediatric Hematology and Oncology*.
- Stevens, M. C. G. – Kaye, J. I. – Kenwood, C.F. – Mann, R. J. (1988). Facts for teachers of children with cancer. *Archives of Disease in Childhood*.
- Stevenson, R.G. & Powers, H.L. (1987). How to handle death in the school. *Education Digest*.
- Walter, T. (1999). *On bereavement: The culture of grief*. Buckingham: Open University Press.

-
- Worden, W. (1982 & 1991). *Grief counseling and grief therapy*. New York: Guilford Press.
- Worden, W. (1996). *Children and grief. When a parent dies*. New York: Guilford Press.
- Χατζηνικολάου, Σ. (2008). *Οι απώλειες στη ζωή του παιδιού. Εκπαιδευτικό υλικό*. ΥΠΕΠΘ-Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας.

Οι αιρετοί εκπρόσωποι των δασκάλων στα Κεντρικά Υπηρεσιακά Συμβούλια από το 1926 έως το 2009

Η πορεία ενός θεσμού και οι προσδοκίες ενός κλάδου

Δημήτρης Μπράτης
Πρόεδρος της Δ.Ο.Ε.

Πέρασαν 83 χρόνια περίπου από τότε που έγιναν οι εκλογές –τη δεύτερη Κυριακή του Δεκέμβρη του 1926– για την ανάδειξη των πρώτων αιρετών εκπροσώπων του κλάδου στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, όπως λεγόταν τότε το Ανώτατο Υπηρεσιακό Συμβούλιο των δασκάλων.

Αίτημα του κλάδου, για 30 χρόνια, η Αυτοδιοίκηση. Η αιρετή εκπροσώπηση των δασκάλων στο Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, που είχε σημαντικές αρμοδιότητες, αφού αποφάσιζε για όλα τα υπηρεσιακά και πειθαρχικά θέματα των εκπαιδευτικών, ενέκρινε τα διδακτικά βιβλία, τα αναλυτικά προγράμματα, τα νομοσχέδια του ΥΠΕΠΘ κ.λπ. Ένα παντοδύναμο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, στο οποίο προέδρευε ο Υπουργός Παιδείας.

Είμαστε στο 1926, στην εποχή του Πάγκαλου, τέσσερα χρόνια μετά την ίδρυση της Δ.Ο.Ε. Ας μεταφερθούμε για λίγο σ' εκείνη την εποχή, όπως περιγράφεται μέσα από τις στήλες του Διδασκαλικού Βήματος.

Η «Διεθνής» των Εκπαιδευτικών, που είχε την έδρα της στο Παρίσι, περιγράφει ως εξής την κατάσταση στην Ελλάδα:

«... Είναι γνωστό πως την Ελλάδα τυραννά το δικτατορικό πολίτευμα που επέβαλε ο ολέθριος Πάγκαλος... Η δικτατορία χτυπάει την εκπαίδευση και τους δασκάλους, γιατί τους θεωρεί επικίνδυνους εχθρούς...

... Απ' όλες τις πολιτισμένες χώρες, μονάχα η Ελλάδα έχει τα ολιγότερα σχολεία, τους ολιγότερους δασκάλους, τους ολιγότερους μαθητές και την πιο παραμελημένη σχολική φοίτηση.

... Η αναλογία αγράμματων και αναλφάβητων είναι 40%.

... Το επάγγελμα του δασκάλου είναι το αθλιέστερο και το πιο περιφρονημένο από το κράτος και την κεφαλαιοκρατία... ο δάσκαλος είναι ένας πεινασμένος και κουρελιασμένος μάρτυρας...

... Από τον προϋπολογισμό του κράτους το 2,8% προορίζεται για την εκπαί-

δευση, ενώ στη Σερβία διαθέτουν το 6%, στη Βουλγαρία το 8%, στην Αλβανία το 10,5% και στη Ρουμανία το 9%...».

Μεγάλος ο αριθμός των ελληνόπουλων που δεν φοιτούσαν στο Δημοτικό Σχολείο –σε 500.000 τα υπολόγιζε η ΔΟΕ– και μικρός ο δείκτης προσδοκώμενης ζωής τους, αφού η παιδική θνησιμότητα έφτανε στο 22%.

Μεγάλος ο αριθμός των δασκάλων που έπασχαν από φυματίωση. Το 38% των αναρωτικών αδειών δίνονταν σε φυματικούς δασκάλους.

Εξευτελιστικές και οι αποδοχές τους. Με το μηνιαίο του 1926 αγόραζες 120 οκάδες καλαμπόκι.

Μακρύς ο κατάλογος των διωκόμενων συναδέλφων «επί μαλλιαρισμό», «επί αθεΐα», «επί κομμουνισμό» ή «δι' αντεθνικήν δράσιν» γενικότερα.

Εκείνη την εποχή ο κλάδος νιώθει ότι τα μέλη του, που βρίσκονταν στην κυριολεξία στο έλεος της Διοίκησης, έχουν ανάγκη «προστασίας» από κάθε αυθαιρεσία και η «προστασία» αυτή έπρεπε να παρέχεται εκεί που κρίνονταν τα καίρια υπηρεσιακά του ζητήματα, στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο. Έτσι η Διοίκηση της ΔΟΕ, με επικεφαλής τον πρόεδρό της Αρ. Ρουχωτά, έθεσε επιτακτικά το αίτημα για «αιρετή εκπροσώπηση των Δασκάλων στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο - Αυτοδιοίκηση». Η διεκδίκηση αυτή αποτέλεσε κεντρικό θέμα συζήτησης στη Θ' Γενική Συνέλευση (Γ.Σ.) του κλάδου, που ήταν από τις πιο θυελλώδεις στην ιστορία του συνδικαλισμού των Δασκάλων.

Είμαστε, για πρώτη φορά, στην εποχή της εμφάνισης των συνδικαλιστικών παρατάξεων. Από τη μια μεριά η «Προοδευτική Παράταξη» (σοσιαλιστές, κομμουνιστές, ριζοσπάστες, φιλελεύθεροι και δημοκράτες του κέντρου) και από την άλλη η «εθνικά υγιής», όπως η ίδια αποκαλούνταν, η «Συντηρητική Παράταξη». Στις θυελλώδεις συζητήσεις που έγιναν υπήρξε φοβερή αντιπαράθεση θέσεων και απόψεων, που είναι δηλωτικές των πολιτικών ρευμάτων της εποχής, που διαπερνούσαν τις παρατάξεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι η «Συντηρητική Παράταξη» διαφωνούσε με το αίτημα του κλάδου να συμμετέχει στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο λέγοντας χαρακτηριστικά ότι «...πρόκειται για αναρχική εκδήλωση... που δεν μπορεί να εφαρμοστεί, λόγω του μειωμένου κύρους των δασκάλων...».

Παρά τις αντιδράσεις, όμως, το αίτημα ψηφίζεται στη Γ.Σ. του κλάδου και γίνεται αποδεκτό από τον Υπουργό Παιδείας. Το σχετικό Π.Δ. εκδίδεται στις 24-10-26 και προέβλεπε, πέραν των διορισμένων μελών, δύο τακτικά αιρετά μέλη και δύο αναπληρωματικά. Οι εκλογές ορίζονται για την πρώτη Κυριακή του μήνα Ιουλίου και η θητεία των αιρετών ορίστηκε τριετής. Ο θεσμός των αιρετών καθιερώνεται μόνο στην εκπαίδευση. Πουθενά αλλού στη Δημόσια Διοίκηση.

Στις πρώτες εκλογές –το Δεκέμβριο του 1926– ψήφισαν 8.000 δάσκαλοι και εκλέχθηκαν τακτικοί αιρετοί ο πρώην Πρόεδρος της ΔΟΕ Αρ. Ρουχωτάς και ο Γ. Γιαννικόπουλος.

Λόγω της στάσης του Αρ. Ρουχωτά στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο ο Υπουργός Παιδείας Νικολούδης τον παρέπεμψε στο Πειθαρχικό Συμβούλιο με το ερώτημα της απόλυσης.

Ο Αρ. Ρουχωτάς στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο μειοψηφούσε στις απολύσεις

δασκάλων «επί κομμουνισμό». Είναι, άλλωστε, χαρακτηριστική η απάντηση που έδωσε στον Υπουργό Παιδείας: «... ο κ. Υπουργός ανεκάλυψε τον κομμουνισμό μου αφ' ότου πριν από λίγες μέρες με τη στάση μου στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο απερρίφθη αίτηση του αρχιεπισκόπου καθολικών Κέρκυρας περί προσθήκης κατώτερων τάξεων γυμνασίου εις την εν Κεφαλληνία σχολήν των Καλογραϊών, για την οποία αίτηση είχε ενδιαφερθεί επιφανέστατος πολιτευτής του κόμματος των ελευθεροφρόνων. Αυτός είναι ο ζήλος των υπέρ των πατρίων κοπτόμενων...». Μετά από αυτή τη στάση του αιρετού ο Υπουργός Παιδείας με νέο νομοσχέδιο, που ψηφίστηκε στις 10/01/28, περιόρισε τα αιρετά μέλη του Συμβουλίου από δύο σε ένα και τη θητεία τους από τρία χρόνια σε δύο, και όρισε νέες εκλογές για την 1^η Απρίλη του 1928. Ταυτόχρονα, το Υπουργικό Συμβούλιο στις 19/11/1927 αποφάσισε να απολυθούν τα τέσσερα αιρετά μέλη –δύο τακτικά και δύο αναπληρωματικά– του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου και να διοριστούν τέσσερα νέα.

- Έγραφε τότε η Διοίκηση της Δ.Ο.Ε. σε άρθρο της, στο Διδασκαλικό Βήμα (Δ.Β.) 162/12-2-28, για το θέμα:

«...Εκείνοι που είχαν συμφέρον να πλήξουν το νεαρό θεσμό της αυτοδιοίκησης μας και να περιορίσουν το δικαίωμά μας να υπερασπιζόμαστε τα δικά μας μέσα στο Ανώτατο Συμβούλιο... Εκείνοι που είχαν λόγους να πιστεύουν πως η παρουσία δύο αιρετών θα έβλαπτε τα ιδιαίτερά τους συμφέροντα... θα περιορίζε τις πολιτικές παρεμβάσεις και συναλλαγές... δεν μπόρεσαν, χάρις στους αγώνες του κλάδου, να επιτύχουν την ολοκληρωτική κατάργηση του θεσμού... εξασφάλισαν, όμως, τον περιορισμό της εκπροσωπήσεώς μας...»

Ύστερα από το γεγονός αυτό προβάλλει το άμεσο ερώτημα... Έχει το δικαίωμα ο κλάδος να διατηρεί ως το τέλος της θητείας του τους αντιπροσώπους που εξέλεξε ή θα αναγκάζεται να υποκύπτει στους ισχυρούς της μέρας, που θα έχουν ως σκοπό να καταστήσουν τους αιρετούς πειθήνια όργανά τους, εκμηδενίζοντας έτσι την ουσία της αυτοδιοικήσεως;...».

Τα αποτελέσματα των εκλογών –ψήφισαν 10.000 δάσκαλοι– που ακολούθησαν (1928) ήταν κόλαφος για την πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ, αφού ο διωχθείς Αρ. Ρουχωτάς επανεξελέγη πανηγυρικά.

Οι εκλογές που ακολουθούν, από το 1929 ως το 1936, ανέδειξαν ως αιρετούς κατά σειρά τους Δημ. Δούκα, Σωτ. Δαγκλή και Αν. Λιούμπα. Το 1936 επανεκλέγεται ο Αρ. Ρουχωτάς, αλλά η θητεία του δεν θα ολοκληρωθεί, αφού θα διακοπεί από τη δικτατορία του Μεταξά.

Από το 1936 μέχρι το 1950 ο θεσμός δεν λειτουργεί, γιατί καταργήθηκε από τη δικτατορία του Μεταξά. Το Σεπτέμβρη του 1949 με διάταγμα που υπογράφει ο τότε Υπουργός Παιδείας κ. Κ. Τσάτσος επανέρχεται ο θεσμός –ένας αιρετός με τριετή θητεία– και ορίζονται εκλογές για τις 13 Νοέμβρη 1949.

Το 1964 με το Ν.4379/24-10-64 –μεταρρύθμιση Παπανδρέου– καταργείται το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο.

Ο θεσμός των αιρετών εκπροσώπων των εκπαιδευτικών διατηρείται για τη συγκρότηση, πλέον, του Κεντρικού Υπηρεσιακού Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Κ.Υ.Σ.Π.Ε.). Τότε, για πρώτη φορά, το Ανώτατο Υπηρεσιακό Συμ-

βούλιο ονομάζεται ΚΥΣΠΕ. Η θητεία των αιρετών και πάλι είναι τριετής και εκλέγεται ένας αιρετός. Με τον ίδιο Νόμο καθιερώνονται τα ΠΥΣΠΕ και ΑΠΥΣΠΕ, στα οποία, όμως, δεν υπάρχουν αιρετά μέλη.

Από το 1967 ως το 1977 καταργείται και πάλι ο θεσμός από την απριλιανή Δικτατορία. Επαναφέρεται με το Ν.309/76 και το Π.Δ. 15/77 με τη μορφή: ΑΚΥΣΔΕ, ΚΥΣΔΕ για τα Κεντρικά Υπηρεσιακά Συμβούλια, και για τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια ΑΠΥΣΔΕ, ΠΥΣΔΕ. Με αυτή τη μορφή λειτουργεί ως το 1986, οπότε με το Π.Δ. 75/86, οι αιρετοί για τον κλάδο γίνονται δύο και η θητεία τους διετής. *Χρειάστηκε να περάσουν 60 χρόνια, για να επανέλθουν οι δυο αιρετοί που είχε κατακτήσει ο κλάδος το 1926.* Την ίδια χρονιά με το Νόμο για το βαθμολόγιο των Δ. Υπαλλήλων θεσμοθετείται, για πρώτη φορά, ο αιρετός και στην υπόλοιπη Δημόσια Διοίκηση.

Το Π.Δ. 75/86, που ίσχυσε μέχρι το 2003, προβλέπει δύο Υπηρεσιακά Συμβούλια (ΠΥΣΠΕ-ΚΥΣΠΕ).

Το 2003 εκδίδεται το Π.Δ. 1/2003, με το οποίο τα Υπηρεσιακά Συμβούλια γίνονται τρία (ΠΥΣΠΕ-ΑΠΥΣΠΕ-ΚΥΣΠΕ). Οι αιρετοί παραμένουν δύο, *παρά το αίτημα του κλάδου για τριμελή εκπροσώπηση, και η θητεία 2ετής.*

Από τα τρία Συμβούλια το ΑΠΥΣΠΕ είναι αυτό που έχει τις λιγότερες αρμοδιότητες. Με το Ν.3255/2004 του αφαιρέθηκε και η αρμοδιότητα επιλογής Προϊσταμένων Γραφείων, που είχε με το Ν. 2986/02.

Από αυτή τη μικρή ιστορική αναδρομή είναι ολοφάνερο πως ο αιρετός εκπρόσωπος του κλάδου στα Υπηρεσιακά Συμβούλια ήταν μια μεγάλη κατάκτηση, που διεκδικήθηκε με πολλούς και σκληρούς αγώνες, για να «προστατεύει» τον εκπαιδευτικό από τις αυθαιρεσίες της Διοίκησης. *Αυτό έκανε πράξη ο πρώτος αιρετός Αρ. Ρουχωτάς, που συγκρούστηκε πολλές φορές με τη Διοίκηση με αποτέλεσμα να διωχθεί.* Η σημασία δε που έδινε ο κλάδος στο θεσμό του αιρετού, τουλάχιστον πριν τη μεταπολίτευση του 1974, φαίνεται και από το γεγονός ότι *σχεδόν όλοι όσοι διατέλεσαν πρόεδροι της ΔΟΕ από το 1922 ως το 1966, διεκδίκησαν τη θέση του αιρετού και στη συντριπτική τους πλειονότητα εκλέχτηκαν.*

Ο κλάδος συζήτησε πολλές φορές στις Γενικές Συνελεύσεις του για το ρόλο των αιρετών στα Υπηρεσιακά Συμβούλια. Έγραφε ο πρώτος αιρετός του κλάδου Αρ. Ρουχωτάς (Δ.Β. 27/10/1926):

«... Με τον τρόπο που θα γίνει εκλογή των αιρετών εκπροσώπων του κλάδου δεν υπάρχει καμιά εγγύηση πως θα διερμηνεύεται η γνώμη και οι απόψεις της Ομοσπονδίας στα εκπαιδευτικά ζητήματα. Αντίθετα κινδυνεύουμε να δούμε τα πιο περίεργα πράγματα και να εκλεγούν αντιπρόσωποι άνθρωποι που να αντιπροσωπεύουν μόνο τον εαυτό τους και τη γνώμη τους ή να είναι αντίθετοι στις αποφάσεις της Ομοσπονδίας. Γι' αυτό και η Ομοσπονδία πρέπει να κοιτάξει να τροποποιηθεί αργότερα ο Νόμος έτσι ώστε:

- 1) Τα αιρετά μέλη να εκλέγονται, όπως η Διοίκηση της Ομοσπονδίας, από τη Γ.Σ. του κλάδου.
- 2) Τα αιρετά μέλη να ανακαλούνται από τη Γ.Σ., όταν εργάζονται αντίθετα από τις αποφάσεις του οργανωμένου κλάδου.

Επειδή, όμως, οι αρχές αυτές δεν μπορούν τώρα να θεσμοθετηθούν, οι υποψήφιοι αιρετοί πρέπει να δεσμευθούν:

α) Να μείνουν πιστοί στο πρόγραμμα της Ομοσπονδίας.

β) Να συμμορφώνονται στις αποφάσεις των Γ.Σ. θέτοντας πάντα στη διάθεση αυτών τις παρατηρήσεις τους...».

- Στο Δ.Β. της 3ης Μαΐου 1931 με τίτλο «Η Αυτοδιοίκηση», αναφέρονται και τα εξής:

«... Η επιτυχία του θεσμού, στην ως τώρα εφαρμογή του, για όσους βλέπουν κάτω από την επιφάνεια, χρωσιέται στο γεγονός ότι πίσω από τα πρόσωπα και τις εκλογές ζει, κινείται και δρα ένας άλλος παράγοντας με προγραμματικές επιδιώξεις αποκρυσταλλωμένες, με ιδέες κατασταλαγμένες, ξένες από προσωπικές αδυναμίες και συμφέροντα. Δρα και κινείται η κοινή συνείδηση του οργανωμένου κόσμου των δασκάλων εκφρασμένη από την οργάνωσή του, από τη Δασκαλική Ομοσπονδία. Ο παράγοντας αυτός με το κύρος του, μέσα και έξω από τον κλάδο, στάθηκε ο ρυθμιστής, ο εμπνευστής και ο οδηγητής, όχι μόνο για τους εκπροσώπους, για το τι αυτοί οφείλουν να κάνουν και το πώς αυτοί οφείλουν να καταλαβαίνουν το ρόλο τους, αλλά και για τον ίδιο τον κλάδο τι μπορεί να απαιτεί από το θεσμό και από κείνους που τον χρειάζονται...»

- Επίσης, σε άλλο άρθρο (Δ.Β. 29/4/1936):

«... Εδώ και λίγα χρόνια καθιερώθηκε ο θεσμός των αιρετών στο εκπαιδευτικό Συμβούλιο... Περάσαμε από πολλές πλάνες στην αρχή εφαρμογής του θεσμού... Βρέθηκαν, δυστυχώς, συνάδελφοι με την αντίληψη ότι μπορεί να είναι εκπρόσωποι του οργανωμένου κλάδου, χωρίς να πιστεύουν ή να παραδέχονται τις αντιλήψεις του... Τα αποτελέσματα αυτής της αντίληψης υπήρξαν ολέθρια. Ο αιρετός εκπρόσωπος, σαν πραγματικός φορέας της πείρας και διερμηνέας των αντιλήψεων του οργανωμένου κλάδου, δεν πρέπει ποτέ να χάσει την επαφή του μ' αυτόν... Κάθε άλλη αντίληψη για τους αιρετούς όχι μόνο δεν είναι εξυπηρετική για το θεσμό, αλλά αντίθετα, συντελεί στη νοθεία του. Από εκπαιδευτικό δημιουργικό όργανο ωφέλιμο, που τον θέλουμε, ξεπέφτει σε όργανο άχρηστο και στείρο που το άπαν της εργασίας του θα είναι η απλή και τυπική διεκπεραίωση προσωπικών υποθέσεων. Οι αντιπρόσωποι των Συλλόγων, που ίδρυσαν την Ομοσπονδία μας, με εγκύκλιό τους στον κλάδο έδωσαν τη σημασία και τον τόνο που έπρεπε για το θεσμό του αιρετού. Η πείρα τους τους οδήγησε στο σωστό δρόμο. Πιστεύουμε, απόλυτα, ότι ο κλάδος έχει τη συναίσθηση, την ικανότητα και την ευθύνη για την περιφρούρηση του θεσμού, που επί χρόνια είναι ένα από τα βασικά του αιτήματα...».

- Στο Δ.Β. 329 της 29-11-1956 μεταξύ των δέκα «προσόντων» που πρέπει να έχει ο υποψήφιος αιρετός αναφέρονται και τα εξής:

«... Να έχει πλούσια συνδικαλιστική δράση και να διακρίνεται για την αγωνιστική του διάθεση... να είναι επαναστάτης, δηλ. να είναι οπλισμένος με τέτοιο ψυχικό σθένος, ώστε να αναταράζει τα σαθρά πατώματα του Υπ. Παιδείας και να χρησιμοποιεί, όσες φορές παρίσταται ανάγκη, γλώσσα πυγμής την οποία δε θα μπορούν, σε καμία περίπτωση, να αγνοούν οι αρμόδιοι...»

- Στο ίδιο τεύχος του Διδασκαλικού Βήματος σε άρθρο του Φ. Παπαστεργίου, δασκάλου του Ζαγορίου, μετέπειτα μέλους του Δ.Σ. της Δ.Ο.Ε., με τίτλο «Αιρετός και όχι βλαχοδήμαρχος», επισημούνται τα εξής:

«... Το να φθάσει ο κλάδος μας και να αντιπροσωπεύεται στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, αυτό σημαίνει τιμή του, δικαίωση από μέρους της πολιτείας άσχετα, αν γι' αυτό χρειάστηκαν αγώνες πολλοί... Κι άλλοτε έχω ασχοληθεί από τις στήλες του Δ.Β. με τη γάγγραινα τούτη που επιμένει στη διατήρησή της, με κάθε είδους δηλητήρια ανάμεσά μας... Καλοσυνηθισμένο τ' αρχοντολόι τούτο, μα πάντα άσχετο από προσωπική δύναμη κι επιρροή, παίρνει τον τίτλο του δασκαλοπατέρα και από χαρακτήρα του κι από θράσος, πολλές φορές, δεν παύει να ενοχλεί την υπηρεσία για ρουσφέτια. Είναι ο τύπος του «βλαχοδήμαρχου» που παντού και πάντα αυτοπροβάλλεται και προσπαθεί να καταστήσει την παρουσία του απαραίτητη στα μάτια των συναδέλφων του, για ζητήματα του κλάδου και της Παιδείας. Κι αφού πια εξασφάλισε την κλίκα του, με διάφορα μέσα, αρχίζει και εκβιάζει. Κι ύστερα, απ' τα αδύνατα στοιχεία του κλάδου μας, δημιουργούνται οι υποτακτικοί του, οι μοιρολατρικοί τύποι, τα υστερικά κινούμενα, ακριβώς ό,τι στηρίζει το δασκαλοπατερισμό και το βλαχοδημαρχισμό μέσα στον κλάδο μας. Κι ύστερα αναρωτιόμαστε γιατί ο κλάδος μας έμεινε πίσω σε δικαιώσεις στα μεγάλα ζητήματα της Παιδείας. Κι όμως η ευθύνη είναι δική μας, ξεκινάει από τον καθένα μας είτε από αδύνατη κράση, είτε από ασυγχώρητη αφέλεια, είτε από τη μοιρολατρία. Ποτέ μας δε σκεφτόμαστε στα σοβαρά ότι έχουμε ανάγκη από έναν αληθινό συνδικαλισμό και από μια πραγματική εκπροσώπηση στο Εκπαιδευτικό μας Συμβούλιο. ... Φιλίες, υποχρεώσεις, εξυπηρετήσεις δεν έχουν θέση μπρος σ' ό,τι ανώτερο ο κλάδος μάχεται για να κερδίσει, αν πιστεύουμε πραγματικά στο μεγαλείο και στο ρόλο του αιρετού μας!...».

- Μετά τη μεταπολίτευση, στις πρώτες εκλογές για την ανάδειξη αιρετών, που έγιναν στις 27 του Μάρτη του 1977, η Διοίκηση της ΔΟΕ επισημάνει:

«... Ο κλάδος με τους αγώνες του εξασφάλισε πια τη νόμιμη και επίσημη συμμετοχή του στα συμβούλια και η γνώμη του είναι έγκυρη και αποφασιστική, πάνω σ' όλα τα υπηρεσιακά θέματα. Έχει τους φυσικούς εκπροσώπους που θα μεταφέρουν τη φωνή του και θα ερμηνεύσουν τις απόψεις του. Έχει τους ακοίμητους φρουρούς των υπηρεσιακών θεμάτων των συναδέλφων. ... Εκφράστε με την ψήφο σας την προτίμησή σας και αντιδράστε σε τυχόν παρεμβάσεις άλλων, όποιοι κι αν είναι αυτοί, όσο ψηλά και αν στέκονται. Στείλτε πρόσωπα που να διακρίνονται για τη συνδικαλιστική τους δράση, την κατοχή της νομοθεσίας, την πνευματική τους συγκρότηση...».

- Το 1982 σε άρθρο της η Διοίκηση της ΔΟΕ για το ρόλο του αιρετού γράφει:

«... Ο θεσμός των αιρετών εκπροσώπων αποτελεί μια καίρια κατάκτηση για τον κλάδο... Ως τώρα ο θεσμός αυτός, παράλο που κατακτήθηκε μέσα από αγώνες δε λειτούργησε πάντα προς το συμφέρον του κλάδου. Πολλές φορές οι αιρετοί εντάχθηκαν αδίστακτα στην υπηρεσία των κυκλωμάτων «νομής» της εξουσίας, στη βάση της εξυπηρέτησης των «ημετέρων». Έχουμε μάλιστα παράδειγμα που πρώην αιρετός του ΑΚΥΣΔΕ συμφώνησε το 1981 να τιμωρηθούν οι συνάδελφοι

της Αμαλιάδας με δυσμενή μετάθεση για τη συνδικαλιστική τους δράση. *Εάν μπορούσε ο αιρετός να παίρνει ανοιχτά θέση, χωρίς ντροπή, ενάντια σε καταξιωμένους στη βάση συναδέλφους είναι εύκολο να φανταστεί κανείς πώς ενεργούσε πίσω από τις ερμητικά κλεισμένες πόρτες των Υπηρεσιακών Συμβουλίων...»*

Όπως φαίνεται, υπήρξαν και αντιπαραθέσεις μεταξύ της Διοίκησης της ΔΟΕ και των αιρετών στα Κεντρικά Συμβούλια. Πέρα από την παραπάνω αναφορά, *χαρακτηριστική είναι και η περίπτωση του 1990, οπότε το Δ.Σ. της ΔΟΕ είχε καλέσει τους αιρετούς να απέχουν από τη διαδικασία επιλογής νέων προϊσταμένων. Ο ένας αιρετός σεβάστηκε την απόφαση της ΔΟΕ και ο άλλος όχι. Με επιστολή του της 1^{ης} Αυγούστου 1990 ο αιρετός που δεν σεβάστηκε την απόφαση γνωστοποιεί στη ΔΟΕ ότι θα συμμετάσχει στη διαδικασία επιλογής των προϊσταμένων «... επειδή η απόφαση του Δ.Σ. της ΔΟΕ δεν ήταν ομόφωνη!»*

Από τη διαχρονική αναδρομή στις αποφάσεις των Γενικών Συνελεύσεων του κλάδου μπορεί κανείς συμπερασματικά να καταλήξει στις παρακάτω αρχές σχετικά με το ρόλο του αιρετού στα Υπηρεσιακά Συμβούλια:

- Ο αιρετός είναι το «μάτι» και το «αυτί» αλλά, κυρίως, η «φωνή» του οργανωμένου κλάδου και των συναδέλφων στα Υπηρεσιακά Συμβούλια.

Οι αιρετοί πρέπει:

- να *συνεργάζονται* στενά με το συνδικαλιστικό κίνημα (Δ.Σ. Συλλόγων, Γ.Σ. Συλλόγων, Δ.Σ. ΔΟΕ) και να ενισχύουν την παρέμβασή του,
- να *δεσμεύονται*, σε κάθε περίπτωση, από τις αποφάσεις των Γενικών Συνελεύσεων του κλάδου και του Δ.Σ. της ΔΟΕ,
- να *λειτουργούν* με γνώμονα τη νομιμότητα και να αγωνίζονται για την ισονομία και την αξιοκρατία,
- να *αποκαλύπτουν* και να καταγγέλλουν στον κλάδο κάθε αυθαιρεσία της Διοίκησης,
- να *υπηρετούν*, σταθερά και αμετακίνητα, την αρχή της διαφάνειας στις αποφάσεις των Συμβουλίων και, σε κάθε περίπτωση, να διασφαλίζουν, με βάση τη νομιμότητα, τα συμφέροντα των συναδέλφων,
- να *εναντιώνονται* σε πρακτικές παραγοντισμού και πελατειακών σχέσεων,
- να *απορρίπτουν* πρακτικές ενσωμάτωσης στη Διοίκηση και χρησιμοποίησης του θεσμού για τη συγκρότηση προσωπικών μηχανισμών,
- να *αγωνίζονται* για το δίκιο κάθε συναδέλφου, πέρα και έξω από οποιεσδήποτε σκοπιμότητες, κομματικές, παραταξιακές ή προσωπικές,
- να *ενημερώνουν* τους συναδέλφους της βάσης, τα Δ.Σ. των Συλλόγων και το Δ.Σ. της ΔΟΕ, ανά τακτά χρονικά διαστήματα, για τα θέματα που συζητούνται στα Υπηρεσιακά Συμβούλια καθώς και για τη δική τους στάση και λειτουργία,
- να *λογοδοτούν* στις Γ.Σ. των Συλλόγων και στη Γ.Σ. του κλάδου.

Σε κάθε περίπτωση, πυξίδα της στάσης των αιρετών του κλάδου στα Υπηρεσιακά Συμβούλια πρέπει να είναι η στάση του πρώτου αιρετού του κλάδου, του Αριστεΐδη Ρουχωτά.

Σήμερα χρέος όλων μας είναι να βοηθήσουμε, ώστε ο θεσμός του αιρετού, που κατακτήθηκε με αγώνες και συννείκη από οράματα και στόχους κλαδικούς, να μην είναι απλώς η έκφραση μιας προσωπικής δραστηριότητας σε ένα χώρο. Πρέπει να αποτελεί και να εκφράζει τη δυναμική του κλάδου, όπως αυτή εμφανίζεται στη βάση και υιοθετείται και εκφράζεται μέσα από τις Γενικές Συνελεύσεις του κλάδου και τη Δ.Ο.Ε. Σήμερα ήρθε η ώρα να διεκδικήσουμε την πλήρη αυτοδιοίκησή μας, όπως πολύ εύστοχα αναφερόταν στο διεκδικητικό πλαίσιο του 1926. Να διεκδικήσουμε την πλειοψηφία των αιρετών μελών στα Υπηρεσιακά Συμβούλια και την επαναφορά όλων των αρμοδιοτήτων σ' αυτά.

Πίνακας 1. Οι διατελέσαντες αιρετοί του Κλάδου στα Κεντρικά Υπηρεσιακά Συμβούλια από το 1926 έως το 2009

Διάρκεια θητείας	Όνοματεπώνυμο	Υπηρεσιακό Συμβούλιο
1927 -1928	Ρουχωτάς Αριστείδης Γιαννικόπουλος Γεώργιος	Εκπαιδευτικό Συμβούλιο
1928-1929	Ρουχωτάς Αριστείδης	Εκπαιδευτικό Συμβούλιο
1929-1931	Δούκας Δημήτρης	Εκπαιδευτικό Συμβούλιο
1931-1933	Δαγκλής Σωτήρης	Εκπαιδευτικό Συμβούλιο
1933-1936	Λιούμπας Αναστάσιος	Εκπαιδευτικό Συμβούλιο
1936-1936	Ρουχωτάς Αριστείδης	Εκπαιδευτικό Συμβούλιο
1936-1950	Καταργήθηκε από τη Δικτατορία του Μεταξά	
1950-1953	Κωτσίκης Ζαχαρίας	Εκπαιδευτικό Συμβούλιο
1953-1956	Αντωνόπουλος Θεόδωρος	Εκπαιδευτικό Συμβούλιο
1956-1959	Δημητροκάλλης Νικόλαος	Εκπαιδευτικό Συμβούλιο
1960-1963	Ασημακόπουλος Ηλίας	Εκπαιδευτικό Συμβούλιο
1963-1966	Μαραζιώτης Γεώργιος	Εκπαιδευτικό Συμβούλιο
1966-1967	Κουτσοβάλας Δημήτριος	ΚΥΣΠΕ
1967-1977	Καταργήθηκε από την Απριλιανή Δικτατορία	
1977-1979	Λαλιώτης Κωνσταντίνος	ΑΚΥΣΔΕ
	Πυργάκης Νικόλαος	ΚΥΣΔΕ
1979 – 1981	Σπαγόπουλος Κωνσταντίνος	ΑΚΥΣΔΕ
	Ταξιολής Στυλιανός	ΚΥΣΔΕ

1981 – 1983	Σπαγόπουλος Κωνσταντίνος	ΑΚΥΣΔΕ
	Βαλσαμόπουλος Νικόλαος	ΚΥΣΔΕ
1983 – 1986	Αλεξανδρόπουλος Θεόδωρος	ΑΚΥΣΔΕ
	Βαλσαμόπουλος Νικόλαος	ΚΥΣΔΕ
1986 – 1988	Κακαβάκης Κώστας	ΚΥΣΠΕ
	Παπαδόπουλος Παναγιώτης	
1988-1990	Κακαβάκης Κώστας	ΚΥΣΠΕ
	Παπαδόπουλος Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου Κων/νος (από 1-1-90 έως 31-12-90)	
1990-1992	Χρήστου Χρήστος	ΚΥΣΠΕ
	Ξενάκης Βασίλης	
1992 –1994	Χρήστου Χρήστος	ΚΥΣΠΕ
	Γούσης Γιώργος	
1994 – 1996	Νόνας Ηλίας	ΚΥΣΠΕ
	Γούσης Γιώργος	
1996 - 1998	Νόνας Ηλίας	ΚΥΣΠΕ
	Γούσης Γιώργος	
1998 - 2000	Τσιτσάνης Λάμπρος	ΚΥΣΠΕ
	Γούσης Γιώργος	
2000 - 2002	Παπαχαραλάμπους Τάσος	ΚΥΣΠΕ
	Γούσης Γιώργος	
2002 - 2004	Παπαχαραλάμπους Τάσος	ΚΥΣΠΕ
	Φασφαλής Νίκος (από 23-6-04 έως 31-12-04)	
	Γούσης Γιώργος Μεζίκης Βασίλης (από 23-6-04 έως 31-12-04)	
2004 - 2006	Καραγιάννης Θωμάς Φασφαλής Νίκος (από 24-8-06 έως 31-12-06)	ΚΥΣΠΕ
	Τζαβάρας Νικόλαος	
2006 - 2008	Καραγιάννης Θωμάς	ΚΥΣΠΕ
	Παληγιάννης Βασίλειος	
2008 - 2010	Καραγιάννης Θωμάς	ΚΥΣΠΕ
	Παληγιάννης Βασίλειος	

Πηγές: Διδακταλικό Βήμα, 1926 - 2008.
Περιοδικό Ερμής, 1926 - 1930.
Αρχείο ΔΟΕ.

Ιστορική ανασκόπηση του τρόπου συγγραφής και έγκρισης των διδακτικών βιβλίων

Αθανάσιος Σιούτας

Εκπαιδευτικός Π.Ε., Δρ. Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας

Με την οργάνωση των δημοτικών σχολείων λαμβάνεται η πρόνοια για τη σύνταξη και συγγραφή διδακτικών βιβλίων. Στο άρθρο 18 σχετικού διατάγματος της 6/18 Φεβρουαρίου 1834 αναφέρεται: «...ιδίως περί του παραδεκτέου τρόπου της διδασκαλίας και των εισακτέων διδακτικών βιβλίων, θέλουν σχεδιασθή οδηγία παρά της ημετέρας επί των εκκλησιαστικών γραμματείας της επικρατείας και καθυποβληθή εις την Βασιλικήν επικύρωσιν».¹

Τέτοιες οδηγίες δεν σχεδιάστηκαν, αλλά στις 13 Απριλίου 1836 δημοσιεύτηκε το από 6 Απριλίου 1836 διάταγμα «Περί βιβλιοπωλείου εν τη Βασιλική Τυπογραφία». Σύμφωνα με αυτό, «διά να εισαχθή τρόπος ομοιόμορφος εις την διδασκαλίαν του λαού..., διορίζομεν να συστηθή βιβλιοπωλείον και να ευρίσκηται εις άμεσον ένωσιν με την Βασιλικήν Τυπογραφίαν και λιθογραφίαν. Οποία δε βιβλία και παραδείγματα πρέπει να εκδίδωνται από την Β. Τυπογραφίαν και να πωλώνται, περί τούτου θέλομεν διατάττει ρητώς, ακούοντες την πρότασιν της επί των εκκλησιαστικών γραμματείας και την γνώμην ανακριτικής επιτροπής, διοριζομένης εκάστην φοράν παρ' ημών».

Με το παραπάνω διάταγμα εισάγεται και στην Ελλάδα το ισχύον στη Βαυαρία σύστημα μονοπώλησης από το κράτος των διδακτικών βιβλίων. Δεν φαίνεται, όμως, να εφαρμόστηκε, καταργήθηκε δε μετά διετία με το από 26 Αυγούστου 1838 διάταγμα: «...επιφυλαττόμεθα εις το υπό σημερινήν χρονολογίαν περί καταργήσεως του Βασιλικού Βιβλιοπωλείου ημέτερον διάταγμα να διατάξωμεν την τύπωσιν δι' εξόδων του δημοσίου, συναινέσει και των συγγραφέων ή μεταφραστών».²

Μέχρι το 1856 ως διδακτικά βιβλία κυκλοφορούσαν τα εκδιδόμενα από διάφορους συγγραφείς ή εκδότες με έγκριση εκ μέρους του Υπουργείου. Αυτό προκύπτει από τις με αριθμ. 6159/7-4-1850, 1000/20-7-1852, 3452/6-8-1853, 7026/10-

1 Αντωνίου, Δ.: *Οι απαρχές του εκπαιδευτικού σχεδιασμού στο νεοελληνικό κράτος*, Πατάκης, Αθήνα 1992, σ. 93.

2 Παπαγεωργίου, Β.: *Ο Καποδίστριας εις την εκπαίδευση*, χ.ε., Αθήνα 1939, σ. 34.

2-1854, 1012/24-2-1855 και 1847/4-6-1855 εγκύκλιες διαταγές του Υπουργείου, που κοινοποιούσε στους δασκάλους τους πίνακες εγκεκριμένων βιβλίων μαζί με τις τιμές τους.

Οι δύο μεγάλοι εκδοτικοί οίκοι που είχαν την αποκλειστική σχεδόν έκδοση των διδακτικών βιβλίων της δημοτικής εκπαίδευσης ήταν του Κορομηλά και του Βλαστού.

Την 1η Σεπτεμβρίου 1856 δημοσιεύεται το διάταγμα «Περί διαγωνίσματος προς συγγραφήν προσφορωτέρων βιβλίων διά τα δημοτικά σχολεία». Με αυτό ορίζεται ότι για τη συγγραφή διδακτικών βιβλίων δημοτικής εκπαίδευσης πρέπει να προκηρύσσεται από το Υπουργείο Παιδείας «διά προγράμματος» διαγωνισμός ένα έτος τουλάχιστον πριν από την κρίση.

Η επιτροπή για τις κρίσεις διορίζεται από τον Υπουργό. Το εγκρινόμενο βιβλίο εισάγεται στα σχολεία για όλη τη σχολική περίοδο με εγκύκλιο του Υπουργείου, που ορίζει και την τιμή του, μετά από γνώμη της ίδιας της επιτροπής. Με το πέραςμα του χρόνου περιήλθαν σε αχρησία η έκδοση προκήρυξης και η έγκριση από την επιτροπή των διδακτικών βιβλίων, τα οποία κυκλοφορούσαν ελεύθερα. Με το από 11ης Νοεμβρίου 1875 διάταγμα γίνεται απόπειρα για υποβολή σε έγκριση των διδακτικών βιβλίων. Συστήνεται στην Αθήνα επιτροπή από δέκα μέλη, διορισμένη από τον Υπουργό, στην οποία ανατέθηκε η εξέταση των διδακτικών βιβλίων που θα κυκλοφορούν στο δημοτικό σχολείο. Η επιτροπή εξέταζε τα βιβλία και εξέφραζε τη γνώμη της, με βάση την οποία το Υπουργείο έστελνε στα σχολεία τη σχετική σύσταση.³

Το σύστημα αυτό εφαρμόστηκε μέχρι το 1882, οπότε η κυβέρνηση του Χ. Τρικούπη με το νόμο ΑΜΒ', που εκδίδεται σε εκτέλεση του από 4ης Σεπτεμβρίου 1882 Β. Διατάγματος, όριζε: Το Υπουργείο Παιδείας ανά τετραετία εκδίδει προκήρυξη διαγωνισμού, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, στην οποία αναγράφει όλα τα διδακτικά βιβλία που χρειάζονται για τη διδασκαλία, και ορίζει προθεσμία ενός έτους για τη συγγραφή τους και τρεις μήνες για την κρίση τους. Για τα βιβλία της στοιχειώδους εκπαίδευσης συστήνονται τρεις επιτροπές, τα μέλη των οποίων διορίζονται με Β. Διάταγμα. Από τα υποβαλλόμενα προς κρίση βιβλία, η επιτροπή ενέκρινε μόνο ένα, το οποίο κυκλοφορούσε υποχρεωτικά στα σχολεία για μία τετραετία.

Εκτός από τα εγκεκριμένα βιβλία, στα σχολεία γινόταν και χρήση βοηθητικών βιβλίων. Η χρήση τους απαγορεύτηκε με τη με αριθμ. 14734/28-9-1889 εγκύκλιο του Υπουργείου.⁴

Τον Ιανουάριο του 1893 εκδίδεται ο νόμος ΒΡΑ' και προς εκτέλεσή του τα διατάγματα των: 26 Φεβρουαρίου 1893, 16 Μαρτίου 1893 και 20 Φεβρουαρίου 1895. Με το νόμο αυτό διατηρείται το σύστημα έγκρισης ενός μόνο βιβλίου, περιορίζεται η διάρκεια έγκρισης από τετραετία σε τριετία και τα μέλη των κριτικών επιτροπών διορίζονται απευθείας από τον Υπουργό.

3 Λέφας, Χ.: *Ιστορία της Εκπαιδύσεως*, Ο.Ε.Σ.Β, Αθήνα 1942, σ. 320-322.

4 Δημαράς, Α.: *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια ιστορίας*, τόμ. Α', Εστία, Αθήνα 1999, σ. 230-232

Τον Ιούλιο του 1895 εκδίδεται ο νόμος ΒΤΓ'. Το Υπουργείο Παιδείας, μετά από γνωμοδότηση επιτροπής, που την απαρτίζουν ο γενικός επιθεωρητής των σχολείων ως πρόεδρος και οι διευθυντές των διδασκαλείων και των προτύπων, καθορίζει το ανώτερο όριο έκτασης των βιβλίων καθώς και την ύλη τους. Η επιτροπή ενέκρινε όσα βιβλία θεωρούσε κατάλληλα και η έγκρισή τους διαρκούσε μία πενταετία.

Τον Ιανουάριο του 1903 κατατίθεται στη Βουλή νομοσχέδιο περί διδακτικών βιβλίων. Σύμφωνα με το νομοσχέδιο, εγκρίνεται ανά μάθημα ένα μόνο διδακτικό βιβλίο κατόπιν διαγωνισμού, που γίνεται κάθε εξετασία. Τα εγκεκριμένα βιβλία εκδίδονται από το κράτος. Το νομοσχέδιο ψηφίστηκε τον Απρίλιο του 1907 ως νόμος ΓΣΑ' και τροποποιήθηκε με τους νόμους ΓΤΛΕ' του 1909, ΓΞ??' του 1911, 83 και 100 του 1913, 336 του 1914 και 563 του 1915.⁵

Με τον νόμο ΓΣΑ' εισάγεται το σύστημα της μονοπώλησης του βιβλίου από το κράτος και της έγκρισης ενός μόνο διδακτικού βιβλίου για κάθε μάθημα, με την περιεργή καινοτομία ότι η επιτροπή είχε το δικαίωμα να κατασκευάζει δικό της βιβλίο, λαμβάνοντας το υλικό από τα τρία καλύτερα βιβλία που είχαν υποβληθεί για κρίση.

Το σύστημα αυτό ίσχυσε μέχρι το 1917, οπότε με τους νόμους 826 και 1332 του 1918 εισάγεται νέο σύστημα, στο οποίο: α) η συγγραφή γίνεται με απόλυτη ελευθερία από τους συγγραφείς, β) η κρίση της γίνεται όχι από επιτροπές, αλλά από μόνιμη αρχή, το εκπαιδευτικό συμβούλιο, γ) ο αριθμός των εγκρινόμενων βιβλίων είναι απεριόριστος, δ) η έγκριση ισχύει επ' αόριστον, ε) η κρίση των βιβλίων γίνεται κάθε έτος, στ) επιτρέπεται η έγκριση αναγνωστικών που προορίζονται για ορισμένα τμήματα του κράτους και για ορισμένο είδος σχολείων, και ζ) εισάγονται βοηθητικά βιβλία στις δύο ανώτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Την έγκρισή τους αναλαμβάνει το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο.⁶

Η κυβέρνηση που σχηματίζεται μετά τη μεταπολίτευση του 1920 ορίζει επιτροπή, η οποία στην έκθεση που υπέβαλε προς το Υπουργείο στις 10 Φεβρουαρίου 1921 αναφέρει «1)..... 2) *Να εκβληθώσι πάραυτα εκ των σχολείων και καώσι τα συμφώνως με τους νόμους εκείνους συνταχθέντα και σήμερον εν χρήσει υπάρχοντα αναγνωστικά βιβλία, ως έργα ψεύδους και κακοβούλου προθέσεως, 3) Να αναθεωρηθή το πρόγραμμα των διδακτικών βιβλίων και μετά τούτο να προκηρυχθή διαγωνισμός προς συγγραφή νέων αναγνωστικών βιβλίων, 4) προς το παρόν και προ της παρασκευής των νέων βιβλίων να αφεθώσι ελεύθεροι οι διδάσκαλοι να εισαγάωσι προς καιρόν εκ των εγκεκριμένων προ του 1917 βιβλίων.... 6) να καταδιωχθώσι ποινικώς οι υπαίτιοι των προς διαφθοράν της ελληνικής γλώσσας και παιδείας τελεσθέντων πραξικοπημάτων».⁷*

5 Λέφας, Χ.: *Ιστορία της Εκπαίδευσης*, Ο.Ε.Σ.Β, Αθήνα 1942, σ. 340-345.

6 Δημαράς, Α.: *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. Τεκμήρια ιστορίας, τόμ. Α', Εστία, Αθήνα 1999, τόμ. Β', σ. 123-125.

7 Δημαράς, Α.: *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. Τεκμήρια ιστορίας, τόμ. Α', Εστία, Αθήνα 1999, τόμ. Β', σ. 130-131

Με βάση τα πορίσματα της έκθεσης εκδίδεται ο νόμος 2678/1921, ο οποίος δεν εισηγείται νέο σύστημα κρίσης των διδακτικών βιβλίων, αλλά ορίζει επιτροπή στην οποία ανατίθεται να κρίνει ποια από τα εγκεκριμένα πριν από το 1917 βιβλία έπρεπε να εισαχθούν στα σχολεία.

Η κυβέρνηση που σχηματίζεται μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή καταργεί το Ν. 2678 και επαναφέρει σε ισχύ τους Ν. 826 και 1332 με Ν. Διάταγμα της 27 Ιουλίου 1923. Ο Ν. 3180/1924 αναθέτει την κρίση των βιβλίων όχι στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο αλλά σε επιτροπές. Η δικτατορία Πάγκαλου με το Ν. Διάταγμα «Περί των διδακτέων βιβλίων της δημοτικής εκπαίδευσης» της 5 Μαΐου 1926 ορίζει ότι η συγγραφή των διδακτικών βιβλίων πρέπει να γίνεται μετά από προκήρυξη που συντάσσει το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο. Την κρίση διενεργεί επιτροπή του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου και η έγκριση ισχύει για μία τριετία. Τα βιβλία που υποβάλλονται για κρίση πρέπει να πληρούν τους όρους της προκήρυξης και να μην περιλαμβάνουν κείμενα αντίθετα προς τη θρησκεία, την πατριδα, το πολίτευμα και τα χρηστά ήθη.

Στο τέλος Αυγούστου 1926, μετά την πτώση της δικτατορίας Πάγκαλου τη διαδέχεται η δικτατορία Κονδύλη, η οποία με το από 2 Σεπτεμβρίου 1926 Ν. Διάταγμα καταργεί το τότε ισχύον σύστημα και επαναφέρει σε ισχύ το Ν. 1332, με βάση τον οποίο το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο ως κριτική επιτροπή εγκρίνει το 1927 όλα τα βιβλία που είχαν υποβληθεί για κρίση.

Στις εκλογές του 1928 επικράτησε το κόμμα των Φιλελευθέρων και με εισήγηση του Υπουργού Παιδείας Γ. Παπανδρέου ψηφίζεται τον Ιούνιο του 1931 ο Ν. 5045 «Περί σχολικών βιβλίων». Τα διδακτικά βιβλία διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: 1) τα διδακτικά, 2) τα βοηθήματα και 3) τα ελεύθερα αναγνώσματα. Η συγγραφή τους γίνεται όχι με βάση την προκήρυξη, αλλά με ελεύθερη πρωτοβουλία των συγγραφέων, σύμφωνα με το πρόγραμμα της προβλεπόμενης ύλης και τις γενικές οδηγίες και υποδείξεις του γνωμοδοτικού συμβουλίου. Η κρίση των βιβλίων γίνεται κάθε έτος. Το 1932 το Λαϊκό Κόμμα ψηφίζει το Ν. 5911, που επαναφέρει το σύστημα έκδοσης προκήρυξης και συστήνει δύο επιτροπές για την κρίση των βιβλίων της δημοτικής εκπαίδευσης, διοριζόμενες από τον Υπουργό. Η διάρκεια έγκρισης είναι τετραετής και η κρίση προβλέπεται ανά διετία. Παράλληλα, καταργεί τα βοηθήματα και τα ελεύθερα αναγνώσματα.

Η δικτατορία της 4^{ης} Αυγούστου 1936, για να συντονίσει και να ελέγξει την έκδοση σχολικών κειμένων, συγκροτεί με το Ν. 952/1937 τον Οργανισμό Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων (Ο.Ε.Σ.Β.). Στο άρθρο 1 του Ν. 952/1937 ορίζεται ότι ο Ο.Ε.Σ.Β. αποτελεί νομικό πρόσωπο δημοσίου δικαίου (Ν.Π.Δ.Δ.) και υπάγεται στην εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας.

Σκοποί του Οργανισμού σύμφωνα με το άρθρο 2 είναι:

1. Η έκδοση και διάθεση: α) των κατά τας διατάξεις του παρόντος εγκρινομένων διδακτικών και βοηθητικών βιβλίων, β) βιβλίων χρησίμων για τις μαθητικές, σχολικές και λαϊκές βιβλιοθήκες, των βιβλίων, εικόνων και εντύπων που συντείνουν στην καθολική ηθική και πνευματική ανάπτυξη του λαού, γ) των κατά τις πανεπιστημιακές παραδόσεις των καθηγητών χρησίμων για τους φοιτητές

βιβλίων, δ) συγγραμμάτων των καθηγητών των πανεπιστημίων κτλ. ανωτάτων σχολών, αμειβομένων διά ποσοστού μέχρι 20% επί της τιμής πώλησής τους.

2. Η έκδοση χρησίμων στην εκκλησία βιβλίων, τα οποία υποδείκνυε η Ιερά Σύνοδος.

Η ίδρυση του Οργανισμού αυτού θεωρήθηκε ως ένας αβλαβής συγκεντρωτισμός, που με τον καιρό εξελίχθηκε σε ένα πανίσχυρο μέσο μονοπώλησης των εκδόσεων και διανομής σχολικών βιβλίων. Βιβλία που δεν εκδίδονται από τον Ο.Ε.Σ.Β. απαγορεύεται να κυκλοφορούν στα σχολεία. Ο Ο.Ε.Σ.Β. μετονομάστηκε το 1964 σε Οργανισμό Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (Ο.Ε.Δ.Β.).⁸

Με την επικράτηση των κεντρικών στις εκλογές του 1964 ψηφίζεται το Ν. Διάταγμα 4379, το οποίο στο άρθρο 6 με τίτλο «*Συγγραφή-κρίσις διδακτικών βιβλίων*» αναφέρει:

1. Η συγγραφή των εκδιδόμενων από τον Ο.Ε.Δ.Β. διδακτικών και βοηθητικών βιβλίων του δημοτικού σχολείου δύναται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας να ανατίθεται χωρίς διαγωνισμό σε αναγνωρισμένου κύρους λογοτέχνες και επιστήμονες καθώς και σε εκπαιδευτικούς διακρινόμενους για την επιστημονική και λογοτεχνική τους αξία. Οι παραπάνω επιλέγονται από πίνακα που συντάσσεται από επιτροπή. Για τα Μαθηματικά, τις Φυσικές Επιστήμες και τη Γεωγραφία επιτρέπεται και η μετάφραση ή διασκευή κατάλληλων ξένων βιβλίων προς χρήση των μαθητών και διδασκόντων.

2. Η επιλογή των προς μετάφραση ή διασκευή ξένων βιβλίων γίνεται από το ιδρυόμενο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, η δε μετάφραση ή διασκευή αυτών δύναται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας να ανατίθεται σε κατάλληλα, ειδικά πρόσωπα, που θα εργάζονται υπό την παρακολούθηση και τον έλεγχο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

3. Κάθε βιβλίο που προορίζεται για σχολική χρήση πρέπει προηγουμένως να έχει κριθεί και εγκριθεί από επιτροπή που συγκροτείται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας ανά διετία και αποτελείται από συμβούλους ή παρέρρους του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, διακεκριμένους επιστήμονες και λόγιους αναγνωρισμένου κύρους. Με την επικράτηση της στρατιωτικής δικτατορίας καταργείται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με τον Α.Ν. 59/1967. Με την αποκατάσταση της Δημοκρατίας ψηφίζεται ο Ν. 309/1976, ο οποίος στο άρθρο 80 αναφέρει για τα διδακτικά βιβλία:

1... 2. Μέχρι της 30^{ης} Ιουνίου 1977 και εφ' όσον η συγγραφή κάποιου διδακτικού βιβλίου κρίνεται επείγουσα, δύναται αυτή, κατόπιν αποφάσεως του Υπουργείου Παιδείας που εκδίδεται μετά από γνώμη του Κέντρου Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως (Κ.Ε.Μ.Ε.), να ανατίθεται απευθείας και χωρίς διαγωνισμό, σε ένα ή πολλούς συγγραφείς αναγνωρισμένου κύρους ή σε ομάδα εκπαιδευτικών.⁹

8 Πολυχρονόπουλος, Π.: *Παιδεία και πολιτική στην Ελλάδα*, τόμ. Α', Καστανιώτης, Αθήνα 1980, σ. 89.
9 Ζαμπέτα, Ε.: *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1974-1989)*, Θεμέλιο, Αθήνα 1994, σ. 65.

3. Οι επιτροπές κρίσης διδακτικών βιβλίων, ελεύθερων βοηθημάτων και εικονογράφησης διδακτικών βιβλίων αποτελούνται από μέλη του Κ.Ε.Μ.Ε. ή ειδικούς συμβούλους του Κ.Ε.Μ.Ε. ή άλλους ειδικούς εκπαιδευτικούς ή μη, οι οποίοι ορίζονται από τον Υπουργό Παιδείας κατόπιν εισήγησης του προέδρου του Κ.Ε.Μ.Ε.

4. Οι πράξεις των επιτροπών αυτών εισάγονται για έγκριση στα αντίστοιχα τμήματα του Κ.Ε.Μ.Ε. Οι αποφάσεις των τμημάτων του Κ.Ε.Μ.Ε., εάν μεν είναι ομόφωνες, είναι υποχρεωτικές για τον Υπουργό, εάν όμως ελήφθησαν κατά πλειοψηφία, δύναται ο Υπουργός να τις παραπέμψει στο Α' τμήμα συμβούλων του Κ.Ε.Μ.Ε., του οποίου οι αποφάσεις είναι υποχρεωτικές για τον Υπουργό.¹⁰

Με το άρθρο 60 του Ν. 1566/1985 όλες οι αρμοδιότητες για τη συγγραφή, κρίση και έγκριση διδακτικών βιβλίων ανατίθενται στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το οποίο επανιδρύεται στη θέση του Κ.Ε.Μ.Ε.¹¹

Στο άρθρο 2 του Ν. 2525/1997 αναφέρεται ότι τα διδακτικά βιβλία γράφονται με βάση τα αναλυτικά προγράμματα και τα προγράμματα σπουδών. Η συγγραφή τους γίνεται είτε με προκήρυξη διαγωνισμού είτε με απευθείας ανάθεση σε συγγραφείς, νομικά πρόσωπα ή ομάδες εκπαιδευτικών, ενώ καθιερώνεται η εισαγωγή στα σχολεία περισσότερων από ένα διδακτικών βιβλίων σε μαθήματα στα οποία αυτό κρίνεται απαραίτητο.¹²

Συμπεράσματα-κριτική θεώρηση

Από την ιστορική ανασκόπηση του τρόπου έγκρισης και συγγραφής των διδακτικών βιβλίων, καθώς και την ανάλυση των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών δεδομένων κάθε ιστορικής περιόδου, διαπιστώνουμε τα εξής:

α) Με την οργάνωση των δημοτικών σχολείων επιχειρείται να εισαχθεί στην Ελλάδα το βαναρικό σύστημα κρατικής μονοπώλησης των διδακτικών βιβλίων. Το σύστημα αυτό δεν κατάφερε να εφαρμοστεί λόγω των τεράστιων ελλείψεων που παρουσιάστηκαν στον τομέα των υποδομών, που είχαν ως αποτέλεσμα την αδυναμία έκδοσης των βιβλίων που απαιτούσε η εκπαίδευση.

β) Από το 1838 έως το 1882 επικράτησε το σύστημα έγκρισης από το Υπουργείο των διδακτικών βιβλίων, που εκδίδονταν από διάφορους συγγραφείς ή εκδότες. Το σύστημα αυτό ήταν διάτρητο, καθώς σε πολλές περιπτώσεις κυκλοφορούσαν στα σχολεία βιβλία χωρίς καμία έγκριση, ενώ και το ίδιο το Υπουργείο αδιαφορούσε για την προκήρυξη διαγωνισμών και την έγκριση των βιβλίων. Είναι η εποχή που οι δύο μεγάλοι εκδοτικοί οίκοι, του Κορομηλά και του Βλαστού, έχουν αντικαταστήσει το κρατικό μονοπώλιο, με την αθρόα κυ-

10 Μπουζάκης, Σ.: *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, τόμ. Β', Gutenberg, Αθήνα 2002, σ. 361-362.

11 Παπαμανώλης, Κ.: *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην μεταπολεμική Ελλάδα*, Διδακτορική Διατριβή, Πειραιάς 1989, σ.141

12 Μπουζάκης, Σ.: *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, τόμ. Β', Gutenberg, Αθήνα 2002, σ. 722-723.

κλοφορία σχολικών βιβλίων, με την ανοχή και τη αδιαφορία της πολιτείας. Σημαντικό παράγοντα ενίσχυσης του «*παραεμπορίου*» αποτελούσε το γεγονός ότι στα δημοτικά σχολεία δεν υπήρχε οργανωμένο πρόγραμμα μαθημάτων και διδακτέας ύλης εκ μέρους του Υπουργείου. Η όλη εποπτεία ήταν «*προνόμιο*» των τοπικών επιθεωρητών, οι οποίοι με εγκυκλίους τους καθόριζαν τη διδακτέα ύλη. Δημιουργούνται σοβαρές υπόνοιες ότι η όλη οργάνωση της διακίνησης των σχολικών βιβλίων καθοριζόταν από πελατειακές σχέσεις, πολιτικές γνωριμίες και ένα γενικότερο σύστημα διαφθοράς.

γ) Το 1882, επί κυβερνήσεως Χ. Τρικούπη, καθιερώνεται για πρώτη φορά η έκδοση και κυκλοφορία ενός βιβλίου για κάθε μάθημα. Την καθιέρωση βοήθησε η σύνταξη από τον Γ. Πετρίδη το 1880 του προγράμματος μαθημάτων του δημοτικού σχολείου με πρακτικές οδηγίες διδασκαλίας των μαθημάτων. Από το 1882 έως το 1936 το κράτος έχει την αποκλειστικότητα ελέγχου και έκδοσης των βιβλίων που κυκλοφορούν στα σχολεία, επεμβαίνοντας με έμμεσο τρόπο, μέσω των κριτικών επιτροπών και των εκπαιδευτικών συμβουλίων, στο περιεχόμενό τους, ελέγχοντας τα ιδεολογικά μηνύματα που διοχετεύονταν και διορθώνοντας και διαγράφοντας κείμενα αντίθετα προς τους σκοπούς τους.

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι η παρέμβαση αυτή πολλές φορές, ιδίως σε περιόδους δικτατορικών καθεστώτων, είναι άμεση και προφανής, μέσα από προκηρύξεις που αποκλείουν κείμενα με αναφορές αντίθετες στα καθιερωμένα ιδανικά (θρησκεία, πατρίδα, οικογένεια).

δ) Ενδιάμεσο σταθμό, που συνταράζει τα θεμέλια του ισχύοντος συστήματος, αποτελούν οι Ν. 826 και 1332/1918. Με την επικράτηση των φιλελευθέρων του Ε. Βενιζέλου, το 1917, και για μία τριετία θεσμοθετείται μία αστικοδημοκρατική μεταρρύθμιση, που έχει ως θεμέλιο λίθο της τη δημιουργία ενός αστικού σχολείου που καλείται να ανταποκριθεί στις λειτουργίες της κοινωνικοποίησης, της οικονομικής αποτελεσματικότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Με τους Ν. 826 και 1332/1918, εμπνευστής και συντάκτης του οποίου είναι ο Δ. Γληνός, εκφράζονται τα οράματα του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Επικρατεί ένα άπλετο πνεύμα ελευθερίας, που διαχέεται προς όλες τις κατευθύνσεις. Στα σχολεία μπορούν να κυκλοφορούν διδακτικά βιβλία, βοηθήματα και ελεύθερα αναγνώσματα. Οι συγγραφείς είναι ελεύθεροι ως προς τη συγγραφή τους, ενώ τα εγκρινόμενα βιβλία είναι απεριόριστα. Λαμβάνεται πρόνοια για τη συγγραφή βιβλίων που προορίζονται για μαθητές ορισμένου είδους σχολείων, αλλά και ορισμένων περιοχών. Η μονομέρεια, η αποκλειστικότητα, η μονοπώληση, ο ασφυκτικός έλεγχος, η λογοκρισία εξαφανίζονται. Οι αλλαγές είναι εντυπωσιακές. Οι Ν. 826 και 1332 αποτελούν θρίαμβο της ανερχόμενης αστικής τάξης, που για πρώτη φορά εκφράζει και υλοποιεί τις θέσεις και τα οράματά της. Η φωτεινή περίοδος, όμως, είναι πολύ μικρή, αποτελεί ένα μικρό θαύμα.

ε) Με την άνοδο του Λαϊκού Κόμματος των συντηρητικών στην εξουσία, το 1920, επικρατεί ένα έντονο κλίμα εκδίκησης και αφορισμού που παραπέμπει σε εποχές και πρακτικές του Μεσαίωνα. Οι πρωτεργάτες της μεταρρύθμισης του 1918 αντιμετωπίζονται σαν προαξιοποιηματίες και διαφθορείς της ελληνικής κοι-

ωνίας, γι' αυτό και συλλαμβάνονται και δικάζονται. Τα βιβλία θεωρούνται ως έργα ψεύδους και κακόβουλης πρόθεσης, και πρέπει να αφανισθούν «*διά της πυράς*». Ο συντηρητισμός και η έκφραση του μίσους και της αδιαλλαξίας προσλαμβάνουν ασύλληπτες διαστάσεις.

στ) Το 1936, με την επικράτηση της δικτατορίας της 4ης Αυγούστου, καθιερώνεται ένα ολοκληρωτικό σύστημα αποκλειστικού ελέγχου του τρόπου συγγραφής και έκδοσης των διδακτικών βιβλίων με τη συγκρότηση του Οργανισμού Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων (Ο.Ε.Σ.Β.). Ο Οργανισμός αυτός απηχεί την πρόθεση του δικτάτορα για ιδεολογική προπαγάνδα μέσα από ένα δίκτυο αποκλειστικά κρατικό. Ο Ο.Ε.Σ.Β. διατηρείται και συνεχίζει το έργο του μέχρι σήμερα, μετονομαζόμενος σε Οργανισμό Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (Ο.Ε.Δ.Β.). Αποτελεί μία παγκόσμια πρωτοτυπία.

ζ) Με το Ν.Δ. 4379/1964 οι προσδοκίες και τα οράματα για μια ριζική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση περιορίζονται περισσότερο σε εξωτερικά γνωρίσματα (κτιριακές υποδομές, υλικοτεχνική υποστήριξη, δωρεάν παιδεία, σίτιση μαθητών) και ελάχιστα σε εσωτερικά γνωρίσματα (αναλυτικά προγράμματα, διδακτικά βιβλία). Η διαδικασία συγγραφής και έγκρισής τους αποτελεί προσωπικό προνόμιο του Υπουργού. Οι διακηρύξεις για εγνωσμένους κύρους λογοτέχνες και επιστήμονες προσκρούουν στη ρητή διατύπωση «*με απόφαση του Υπουργού*». Ως θετικό στοιχείο αξιολογείται η παράλληλη έκδοση βοηθητικών βιβλίων και καινοτομία αποτελεί η επιλογή για μετάφραση ξένων βιβλίων για τα Μαθηματικά, τις Φυσικές Επιστήμες και τη Γεωγραφία, με αποτελέσματα όμως αμφιλεγόμενα ως προς την προσαρμοστικότητα και τη λειτουργικότητά τους στο ιδιότυπο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

η) Η αποκατάσταση της δημοκρατίας δεν επιφέρει τις αναμενόμενες ριζικές αλλαγές και στα διδακτικά βιβλία. Το Ν.Δ. 309/1976 αποτελεί στην ουσία μια συνέχεια των επιλογών του προηγούμενου νόμου του 1964. Η μόνη διαφοροποίηση εντοπίζεται στην κατάργηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) και στην καθιέρωση του Κέντρου Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης (Κ.Ε.Μ.Ε.). Τα συγκεκριμένα όργανα στην ουσία αποτελούν μια αναγνωριστική προμετωπίδα πολιτικών χώρων (Π.Ι. –κεντρο-αριστερά, Κ.Ε.Μ.Ε.– Δεξιά). Την επαλήθευση μας δίνει και ο επόμενος Νόμος, 1566/85, με την επανίδρυση του Π.Ι. στη θέση του Κ.Ε.Μ.Ε.

θ) Ο Ν. 1566/1985 προσπαθεί να επιφέρει ριζικές αλλαγές στον τρόπο συγγραφής των βιβλίων, συστήνοντας ομάδες ειδικών για εικονογράφηση και σχεδίαση των βιβλίων. Η εικονογράφηση αποτελεί αναπόσπαστο και λειτουργικό στοιχείο κάθε βιβλίου, καθώς ενεργοποιεί αισθήσεις και αντιληπτική ικανότητα, συμβάλλει στην εξέλιξη νοητικών και γλωσσικών ικανοτήτων, και καλλιεργεί την αφαιρετική ικανότητα και την κριτική σκέψη των μαθητών. Καθιερώνεται επίσης και η παράλληλη συγγραφή βιβλίων που απευθύνονται αποκλειστικά στον δάσκαλο. Τα βιβλία για τον δάσκαλο αποτελούν ένα χρήσιμο και απαραίτητο πολυεργαλείο, όταν προσφέρουν δυνατότητες εναλλακτικών μορφών προσέγγισης της γνώσης, ενεργοποιούν διδακτικές μεθοδολογίες με σύγχρονες,

παιδαγωγικά και επιστημονικά, και επίκαιρες κοινωνικο-πολιτικά αναλύσεις, είναι πηγές παρουσίας και υπόδειξης βιβλιογραφικού υλικού για περαιτέρω εμπάθυνση, ανάλυση, εμπλουτισμό των διδακτικών ενοτήτων και επικεντρώνουν την αξιολόγηση στην κριτική-διαλογική σκέψη και έκφραση. Στην πράξη, όμως, αποδεικνύεται ότι υποκρύπτουν ιδεολογική περιχαράκωση και καθυπόταξη σε πολιτικές επιλογές, μέσα από ένα πλέγμα οδηγιών, προκαθορισμένων ερωτήσεων, εργασιών και συμπερασμάτων, στα οποία πρέπει να στοχεύει η διδασκαλία. Ο δάσκαλος αποτελεί τον σπουδαιότερο παράγοντα υλοποίησης του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, μετάδοσης του κυρίαρχου ιδεολογικού και φιλοσοφικού στίγματος, μύησης των μαθητών σε αξίες, διαμόρφωσης στάσεων και ρόλων απέναντι στο κοινωνικό και πολιτικό δημιούργημα. Ο ρόλος του, μέσα από τις οδηγίες που καλείται να υλοποιήσει από τα βιβλία για τον δάσκαλο, τον αναδεικνύει σε κεντρικό πρόσωπο της διδασκαλίας, καθοδηγητή και ελεγκτή της ελεύθερης, δημιουργικής συμμετοχής των μαθητών, κριτή και επικριτή της σκέψης και των προσδοκιών των μαθητών.

ι) Ουσιαστική διαφοροποίηση στον τρόπο εισαγωγής διδακτικών βιβλίων στους μαθητές επιχειρείται το 1997 με τον Ν. 2525, στον οποίο θεσπίζεται για πρώτη φορά η εισαγωγή και η δυνατότητα επιλογής περισσότερων από ένα διδακτικών βιβλίων σε μαθήματα στα οποία αυτό κρίνεται απαραίτητο. Αποτελεί ένα ουσιαστικό βήμα προσέγγισης προς τα διεθνή δεδομένα και απελευθερώνει εκπαιδευτικούς και μαθητές από τα στενά όρια της αυθεντίας του ενός και μοναδικού βιβλίου. Δυστυχώς, η επιλογή αυτή λειτούργησε περισσότερο πειραματικά και ελάχιστα ουσιαστικά. Μετά από μια διετία εφαρμογής ατόνησε και, με επιλογή καθαρά πολιτική, επανήλθε η καθιερωμένη τακτική της προσφοράς προς τους μαθητές τού ενός και μοναδικού βιβλίου.

Ούτε η μεταπολίτευση ούτε οι ραγδαίες αλλαγές στην παγκόσμια κοινότητα επηρέασαν το καθεστώς λειτουργίας του συστήματος συγγραφής και έγκρισης των διδακτικών βιβλίων. Η μονομέρεια του ενός βιβλίου για κάθε μάθημα, που εκδίδει αποκλειστικά το κρατικό μονοπώλιο, πώς είναι δυνατόν να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της παγκοσμιοποίησης, της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, της πολυπολιτισμικότητας, της σύγκλισης λαών και πολιτισμών; Ο 21^{ος} αιώνας εγκαινιάζεται με ένα σύστημα έκδοσης βιβλίων αναχρονιστικό, που αγνοεί τη σύγχρονη κοινωνική, πολιτική, πολιτιστική και οικονομική πραγματικότητα, και αδυνατεί να επιτελέσει το έργο του, να προσφέρει στους αυριανούς πολίτες τα κατάλληλα εφόδια για να επιτελέσουν δημιουργικά το ρόλο τους ως ενεργά μέλη της κοινωνίας.

Βιβλιογραφία

Αντωνίου, Δ.: *Οι απαρχές του εκπαιδευτικού σχεδιασμού στο νεοελληνικό κράτος*, Πατάκης. Αθήνα 1992.

Δημαράς, Α.: *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τόμ. Α' και Β', Ερμής, Αθήνα 1974.

Ζαμπέτα, Ε.: *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1974-1989)*, Θεμέλιο,

- Αθήνα 1994.
- Ιστορία της Αντίστασης (1944-1945)*, τόμ. Β', Αθήνα 1979.
- Λέφας, Χ.: *Ιστορία της εκπαιδευσεως*, Ο.Ε.Σ.Β., Αθήνα 1942.
- Μπουζάκης, Σ.: *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, τόμ. Α'-Β', Gutenberg, Αθήνα 2002.
- Μπουζάκης, Σ.: *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*, Gutenberg, Αθήνα 2002.
- Παπαγεωργίου, Β.: *Ο Καποδίστριας εις την εκπαίδευση*, χ.ε., Αθήνα 1939.
- Παπαμανώλης, Κ.: *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην μεταπολεμική Ελλάδα (1941-1982)*, Διδακτορική Διατριβή, Πειραιάς 1989.
- Πολυχρονόπουλος, Π.: *Παιδεία και πολιτική στην Ελλάδα*, τόμ. Α' και Β', Καστανιώτης, Αθήνα 1980.
- Σβορώνος, Ν.: *Επισκόπηση της νεοελληνικής ιστορίας*, Θεμέλιο, Αθήνα 1976.
- Χατζηστεφανίδης, Θ.: *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821-1986)*, Παπαδήμας, Αθήνα 1986.

Οικονομική ανάπτυξη και Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη

Ιωάννης Βασιλούδης

Δάσκαλος, MSc Βιώσιμης Ανάπτυξης-Διαχείρισης Περιβάλλοντος

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, με αφετηρία την έκθεση Brundtland (1987), στην οποία διατυπώθηκε για πρώτη φορά ως επίσημη αναφορά η έννοια της βιώσιμης (αιufόρου) ανάπτυξης (sustainable development), έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί. Κοινός τόπος όλων των ορισμών είναι πως η βιώσιμη ανάπτυξη εμφορείται από την οικολογική, την κοινωνική και την οικονομική αλληλεξάρτηση, και πως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, όπως σταδιακά μετασχηματίζεται σε Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, θεωρείται αναγκαία για την επίτευξη της βιώσιμης ανάπτυξης. Ο πλουραλισμός των ορισμών, πάντως, έγκειται στην έλλειψη σαφήνειας του όρου βιωσιμότητα (αιufορία) και ως εκ τούτου οδηγεί σε διαφορούμενες ερμηνείες. Για παράδειγμα, για τους οικονομολόγους η συγκεκριμένη έννοια μπορεί να ταυτίζεται με τη βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, ενώ για τους οικολόγους με την οικολογική ακεραιότητα. Οπωσδήποτε, δεν λείπει και ο αντίλογος σχετικά με την υιοθέτηση του όρου. Είναι πιθανό, κατά περιπτώσεις, πίσω από το συγκεκριμένο όρο να κρύβονται και πολιτικές σκοπιμότητες, ενώ η ουσιαστική ερμηνεία του ορισμού «βιώσιμη ανάπτυξη» δεν είναι τίποτα άλλο παρά η διατήρηση της ανάπτυξης, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της οικονομικής μεγέθυνσης (Rist, 1997). Επομένως, από τους τρεις πυλώνες της βιώσιμης ανάπτυξης, οικονομία, κοινωνία, περιβάλλον-οικολογία, ο οικονομικός παράγοντας φαίνεται να υπερισχύει. Αν γίνει δεκτός ο ισχυρισμός του Rist, τότε η εκπαίδευση αναπόφευκτα αποτελεί ένα μέσο για να επιτευχθεί ασφαλέστερα η οικονομική μεγέθυνση.

Ο σκοπός της εργασίας αυτής είναι διττός. Μέσα από βιβλιογραφική επισκόπηση, αφενός, γίνεται προσπάθεια να διαφανεί ότι η βιώσιμη ανάπτυξη η οποία είναι προσανατολισμένη αποκλειστικά στην επίτευξη της οικονομικής ανάπτυξης δεν μπορεί να είναι εφικτή και, αφετέρου, να εξεταστεί πώς μπορεί η εκπαίδευση να συνεισφέρει στους στόχους της βιώσιμης ανάπτυξης. Η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην οικονομική ανάπτυξη και στην περιβαλλοντική υ-

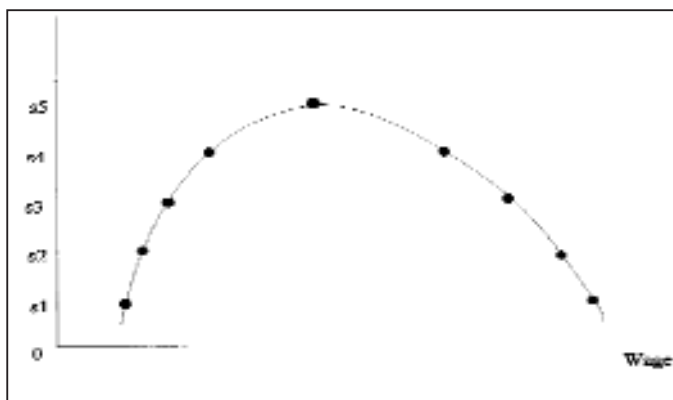
ποβάθμιση θα επικεντρωθεί γύρω από τις εκπομπές κυρίως των αερίων εκείνων που συμβάλλουν στο φαινόμενο του θερμοκηπίου. Ο λόγος για τον οποίο η μελέτη στοχεύει κυρίως στα θερμοκηπιακά αέρια είναι επειδή αυτά ευθύνονται ουσιαστικά για την παγκόσμια κλιματική αλλαγή και η μείωση των εκπομπών τους αποτελεί στόχο των πολιτικών περιβαλλοντικής προστασίας και της βιώσιμης ανάπτυξης.

Οικονομική ανάπτυξη και εκπομπές αερίων του θερμοκηπίου

Τα περιβαλλοντικά προβλήματα ολοένα και εντείνονται, με αποτέλεσμα να γίνεται επιτακτική η ανάγκη για εξεύρεση τρόπων πρόληψης ή και περιορισμού τους. Τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον για τη σχέση που φαίνεται να υπάρχει ανάμεσα στην οικονομική ανάπτυξη και στην ποιότητα του περιβάλλοντος. Το κοινό σημείο των μελετών είναι η σχέση μεταξύ της οικονομικής ανάπτυξης και της περιβαλλοντικής υποβάθμισης. Η συστηματική αυτή σχέση μεταξύ της αλλαγής στα εισοδήματα (ή της αύξησης του Ακαθάριστου Εγχώριου Προϊόντος-ΑΕΠ) και της ποιότητας του περιβάλλοντος εξετάζεται με βάση την περιβαλλοντική καμπύλη του Kuznets (Environmental Kuznets Curve). Η υπόθεση της περιβαλλοντικής καμπύλης δέχεται ότι ανάμεσα στο κατά κεφαλήν εισόδημα και στις εκπομπές αερίων που προκαλούν περιβαλλοντική υποβάθμιση υπάρχει μια σχέση η οποία μπορεί να απεικονιστεί γραφικά (Διάγραμμα 1): η περιβαλλοντική πίεση (π.χ. οι αέριοι ρύποι¹) εντείνεται μέχρι ενός σημείου καθώς αυξάνεται και το εισόδημα. Μετά από το σημείο αυτό, η περιβαλλοντική πίεση αρχίζει σταδιακά να φθίνει, καθώς αυξάνεται το εισόδημα, αφού οι πολίτες πλέον επιζητούν καλύτερη ποιότητα περιβάλλοντος. Αυτό γίνεται γιατί κατά τα πρώτα στάδια της εκβιομηχανοποίησης η ρύπανση αυξάνεται αλματωδώς, αφού από την πλευρά των επιχειρήσεων η προτεραιότητα δίνεται στην αύξηση της παραγωγής (με αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη χρήση φυσικών πόρων και την εκπομπή ατμοσφαιρικών ρύπων), και από την πλευρά των εργαζομένων η προτεραιότητα δίνεται στην εξασφάλιση εργασίας και στην αύξηση του εισοδήματος. Κατά τα τελευταία στάδια της εκβιομηχανοποίησης, καθώς τα κατά κεφαλήν εισοδήματα αυξάνονται, οι άνθρωποι αξιολογούν περισσότερο την αξία του περιβάλλοντος, θεσπίζονται αποτελεσματικές νομοθετικές διατάξεις για την προστασία του περιβάλλοντος και τα επίπεδα της ρύπανσης μειώνονται (Dasgupta *et al.*, 2002). Το γεγονός αυτό έκανε κατά καιρούς πολλούς οικονομολόγους να προτείνουν ως λύση για τα περιβαλλοντικά προβλήματα την οικονομική ανάπτυξη (Roca *et al.*, 2001).

1 Τα αέρια που συνήθως είναι υπό διερεύνηση στις συγκεκριμένες μελέτες είναι αέρια που προκαλούν το φαινόμενο του θερμοκηπίου (διοξείδιο του άνθρακα-CO₂, μεθάνιο-CH₄, υποξείδιο του αζώτου-N₂O, όζον-O₃) και την ατμοσφαιρική ρύπανση (διοξείδιο του θείου-SO₂, μονοξείδιο του άνθρακα-CO, οξείδια του αζώτου-NO_x καθώς και αωρούμενα σωματίδια-ΑΣ).

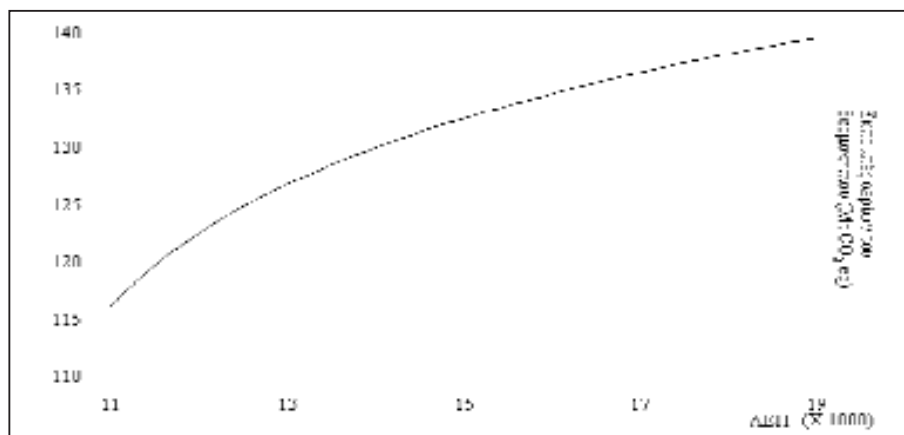
Διάγραμμα 1: Η περιβαλλοντική καμπύλη του Kuznets



Πηγή: Gawande et al. (2001).

Σύμφωνα με τους Ansuategi και Escapa (2002) τα προβλήματα του περιβάλλοντος προέρχονται στην ουσία από παραπροϊόντα οικονομικών δραστηριοτήτων για τα οποία δεν υπάρχει αγορά. Συνεπώς, στο σημείο αυτό καλείται το κράτος να πάρει σημαντικές αποφάσεις σχετικά με την επίδραση της οικονομικής δραστηριότητας στην ποιότητα του περιβάλλοντος. Δυστυχώς, για προβλήματα που δεν είναι εστιασμένα αυστηρά σε τοπικό επίπεδο, όπως συμβαίνει με τα αέρια του θερμοκηπίου, στις περισσότερες περιπτώσεις είναι εμφανής η αδυναμία του κράτους να επέμβει. Επίσης, παρατηρείται κάποια κράτη να προσπαθούν να εκμεταλλευτούν την ονομαζόμενη στη θεωρία των παιγνίων «λα-

Διάγραμμα 2: Σχέση ΑΕΠ και εκπομπών αερίων του θερμοκηπίου για την Ελλάδα



Πηγή: Vassiloudis, 2007

θραΐα ωφέλεια» (free-rider problem), δηλαδή, δεν εφαρμόζουν πολιτικές περιβαλλοντικού ελέγχου όσον αφορά τα αέρια του θερμοκηπίου και αναμένουν ότι η ποιότητα του περιβάλλοντος θα βελτιωθεί από τα μέτρα περιβαλλοντικού ελέγχου που έχουν εφαρμόσει άλλα κράτη. Στα παραπάνω ζητήματα προστίθενται και οι επιφυλάξεις των αναπτυγμένων αλλά και των αναπτυσσόμενων κρατών σχετικά με το θέμα της μείωσης των εκπομπών των αερίων: ενδεχομένως να υπάρξουν επιπτώσεις στην οικονομική ανάπτυξη των αναπτυγμένων κρατών, ενώ τα αναπτυσσόμενα κράτη προβάλλουν την ένσταση πως μειώνοντας τις εκπομπές δεν θα μπορέσουν να φτάσουν σε υψηλά οικονομικά επίπεδα. Επομένως, ο προβληματισμός για το αν η οικονομική ανάπτυξη αποτελεί τελικά μέρος της λύσης του προβλήματος ή απλώς προκαλεί το περιβαλλοντικό πρόβλημα (Dinda, 2004) είναι περισσότερο επίκαιρος από ποτέ.

Πίνακας 1: Συνοπτικός πίνακας παρουσίασης αποτελεσμάτων των κυριότερων εμπειρικών ερευνών

Έρευνα	Αέριοι ρύποι υπό διερεύνηση	Συμπεράσματα
Tucker (1995)	CO ₂	Παράλληλη αύξηση οικονομίας και εκπομπών αερίων του θερμοκηπίου
Holtz-Eakin and Selden (1995)	CO ₂	Υψηλά επίπεδα αναστροφής. Συνεχιζόμενη αύξηση εκπομπών
Roberts and Grimes (1997)	CO ₂	Ισχύει η περιβαλλοντική καμπύλη μόνο σε μερικές χώρες. Συνεχιζόμενη αύξηση των εκπομπών
Kaufmann <i>et al.</i> (1998)	SO ₂	Ισχύει η περιβαλλοντική καμπύλη
Galeotti and Lanza (1999)	CO ₂	Υψηλά επίπεδα αναστροφής. Συνεχιζόμενη αύξηση εκπομπών
Sun (1999)	CO ₂	Ισχύει η περιβαλλοντική καμπύλη μόνο σε μερικές χώρες. Συνεχιζόμενη αύξηση των εκπομπών
Roca <i>et al.</i> (2001)	SO ₂ NO _x , CO ₂ , CH ₄ , N ₂ O	Ισχύει η περιβαλλοντική καμπύλη Δεν ισχύει η περιβαλλοντική καμπύλη
Ansuategi and Escapa (2002)	CO ₂	Παράλληλη αύξηση οικονομίας και εκπομπών αερίων του θερμοκηπίου
Khanna and Plassmann (2004)	SO ₂ , ΑΣ NO _x , O ₃ , CO	Ισχύει η περιβαλλοντική καμπύλη Δεν ισχύει η περιβαλλοντική καμπύλη
Azomahou <i>et al.</i> (2006)	CO ₂	Δεν ισχύει η περιβαλλοντική καμπύλη. Από την οικονομική δραστηριότητα θα απορρέει αύξηση των εκπομπών αερίων του θερμοκηπίου

Αρκετές είναι οι εμπειρικές έρευνες στις οποίες εξετάζεται η ισχύς της περιβαλλοντικής καμπύλης για τους αέριους ρυπαντές σε διάφορες αναπτυσσόμενες και αναπτυσσόμενες χώρες (Πίνακας 1). Στις περισσότερες, είτε μέσα από οικονομομετρικά μοντέλα είτε από ποσοτικούς δείκτες, αποδεικνύεται ότι η περιβαλλοντική καμπύλη ισχύει μόνο για τα αέρια που προκαλούν τοπική ατμοσφαιρική ρύπανση και όχι για τα αέρια που προκαλούν το φαινόμενο του θερμοκηπίου. Οι εκπομπές αερίων του θερμοκηπίου φαίνεται ότι αυξάνονται μαζί με την οικονομική ανάπτυξη κάθε χώρας (Tucker, 1995· Roca *et al.*, 2001· Ansuategi and Escapa, 2002· Azomahou *et al.*, 2006· Padilla and Serrano, 2006· Vassiloudis, 2007). Αυτή η από κοινού αύξηση ισχύει και στην περίπτωση της Ελλάδας (Διάγραμμα 2). Επίσης, τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι, ακόμα και στις περιπτώσεις εκείνες που θα μπορούσε να ισχύει η συγκεκριμένη θεωρία, το οικονομικό σημείο αναστροφής της περιβαλλοντικής καμπύλης βρίσκεται σε πολύ υψηλό σημείο του κατακεφαλήν εισοδήματος, με αποτέλεσμα να μην είναι εφικτό να προσεγγιστεί για τις περισσότερες χώρες (Holtz-Eakin and Selden, 1995· Roberts and Grimes, 1997· Galeotti and Lanza, 1999· Sun, 1999). Τέλος, εξαιτίας της ολοένα αυξανόμενης ενεργειακής ζήτησης (Argas and Chapman, 1999), αλλά και της ραγδαίας οικονομικής ανάπτυξης κάποιων αναπτυσσόμενων χωρών (Cordero *et al.*, 2005· Kahn and Franceschi, 2006), οι εκπομπές των αερίων του θερμοκηπίου θα συνεχίσουν να αυξάνονται.

Τα παραπάνω εξηγούν σε γενικές γραμμές τους λόγους για τους οποίους ουσιαστικά δεν επιτεύχθηκαν οι δεσμεύσεις που απέρρεαν από το Πρωτόκολλο του Κιότο για μείωση των εκπομπών αερίων του θερμοκηπίου και την ανάγκη για νέες διαπραγματεύσεις, που οδήγησε στη Διάσκεψη του ΟΗΕ για τις κλιματικές αλλαγές στο Μπαλί. Συνεπώς, μπορεί να υποστηριχτεί ότι η οικονομική ανάπτυξη δεν είναι επαρκής παράγοντας, που θα συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας του περιβάλλοντος και στη μείωση των εκπομπών των αερίων του θερμοκηπίου και, επομένως, η βιώσιμη ανάπτυξη που θα στηρίζεται αποκλειστικά στην οικονομική ανάπτυξη είναι αμφίβολο αν θα μπορέσει να επιτευχθεί.

Η εμπλοκή της Εκπαίδευσης στη Βιώσιμη Ανάπτυξη

Εκτός από τους δείκτες της οικονομικής ανάπτυξης, ένας άλλος παράγοντας ο οποίος έχει σχέση με τη ζήτηση περιβαλλοντικής ποιότητας είναι το επίπεδο μόρφωσης: άτομα με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο επιθυμούν να ζουν σε καθαρότερο περιβάλλον (Brasington and Hite, 2005). Παρόμοια θέση έχουν οι List and Gallet (1999): η στροφή προς τη ζήτηση καλύτερης ποιότητας περιβάλλοντος δεν σχετίζεται αποκλειστικά με την οικονομική ανάπτυξη, αλλά προς την κατεύθυνση αυτή συμβάλλουν και άλλοι παράγοντες, ένας από τους οποίους είναι το επίπεδο μόρφωσης. Σε χώρες όπως, για παράδειγμα, ο Καναδάς ή οι Σκανδιναβικές χώρες, όπου η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εισχώρησε από νωρίς στα σχολικά αναλυτικά προγράμματα και γενικά το επίπεδο εκπαίδευσης είναι υψηλό, φαίνεται πως οι νέες γενιές πολιτών είναι περισσότερο ευαισθητοποιη-

μένες περιβαλλοντικά και σε γενικές γραμμές παρουσιάζουν υψηλούς δείκτες βιώσιμης ανάπτυξης (Esty *et al.*, 2005). Έτσι, το μεγάλο χάσμα ανάμεσα στις φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις και στις ορθές συμπεριφορές, που συνήθως παρατηρείται (Chan, 1996), τείνει να γεφυρωθεί. Η εκπαίδευση αναδύεται ως ένας πολύ σημαντικός παράγοντας, ο οποίος μπορεί να συνεισφέρει στους στόχους της βιώσιμης ανάπτυξης. Συνεπώς, θα πρέπει να αξιοποιηθεί, αφού μέσω της Εκπαίδευσης για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη θα πρέπει να μπορούν τα άτομα να αναπτύξουν ικανότητες συμμετοχής και δράσης σε σχέση με τα περιβαλλοντικά ζητήματα διεκδικώντας υψηλότερο επίπεδο ποιότητας ζωής (Henderson and Tilbury, 2004).

Στο σημείο αυτό, λοιπόν, αναδεικνύεται η κρίσιμη σημασία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ή Εκπαίδευσης για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη. Πέρα από τις διαφορετικές εκδοχές της Εκπαίδευσης για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη,² αυτό που αποτελεί κοινό τόπο σε όλες είναι ο προσανατολισμός στις αξίες που θεμελιώνουν τη βιώσιμη ανάπτυξη και ο ρόλος που καλούνται να παίξουν τα άτομα προς αυτή την κατεύθυνση. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει η Tilbury (1995), η Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη δεν πρέπει να προσεγγίζεται ως ένα οριοθετημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αλλά να ιδωθεί ως μια κοινωνική διαδικασία η οποία συνεισφέρει στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη του ατόμου. Προφανώς, η μάθηση δεν εξαντλείται στην απλή μεταφορά γνώσεων από αυτόν που κατέχει τις σχετικές γνώσεις προς τους μαθητές, αλλά συμπεριλαμβάνει και τη μετάδοση αξιών, τη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών. Με τον τρόπο αυτό η εκπαίδευση συμβάλλει στον περιβαλλοντικό εγγραματισμό των πολιτών (Knapp, 2000).

Μια τέτοιου είδους εκπαίδευση πρέπει να αποτελεί μια συνεχόμενη διαδικασία μάθησης (Vaughan *et al.*, 2003), κατά την οποία τα άτομα αντιλαμβάνονται το περιβάλλον τους, αποκτούν γνώσεις, αξίες, και ικανότητες, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν ως διαχειριστές στις τοπικές κοινωνίες και να επιλύουν περιβαλλοντικά προβλήματα. Μια τέτοιου είδους εκπαίδευση, όμως, έρχεται σε αντίθεση με τον ιστορικό σκοπό του σχολείου, ο οποίος είναι να διατηρεί το υπάρχον κοινωνικό σύστημα μέσω της δημιουργίας ατόμων χωρίς κριτική σκέψη και χωρίς την ικανότητα να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για περιβαλλοντικά, πολιτικά ή εκπαιδευτικά ζητήματα (Stevenson, 1987). Η βιώσιμη ανάπτυξη

2 Προκειμένου να αποσαφηνιστεί ο όρος *αειφορία* και να γεφυρωθεί η βιώσιμη ανάπτυξη με την ΠΕ, προτάθηκαν, και συνεχίζουν να προτείνονται, διάφοροι εννοιολογικοί ορισμοί που οδηγούν σε διαφορετικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη. Εκτός του ορισμού που έχει πλέον καθιερωθεί στα διεθνή κείμενα ως «Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη (Αειφόρο) Ανάπτυξη» (Education for Sustainable Development), στη διεθνή βιβλιογραφία συναντώνται, παράλληλα με τον όρο Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Knapp, 2000) και άλλοι ορισμοί, όπως, για παράδειγμα, «Εκπαίδευση για τη Βιωσιμότητα» (Education for Sustainability) (Tilbury, 1995· Bonnett, 2002) και «Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία» (Φλογαίτη, 2006). Οποσδήποτε, από την προβληματική δεν λείπουν και οι αντιρρήσεις σχετικά με την Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (Jickling, 2005) ή η επισήμανση της ανάγκης επαναπροσδιορισμού της (Stevenson, 2007).

ξη, λοιπόν, δεν πρέπει να αποτελεί το σκοπό της εκπαίδευσης (Jickling, 2005), αλλά το μέσο που θα οδηγήσει σε μια αειφόρο κοινωνία μέσα από την αναδιάρθρωση του κατεστημένου κοινωνικού πλαισίου, το οποίο στηρίζεται σε μη αειφορικές πρακτικές. Αν γίνει δεκτό ότι τα περιβαλλοντικά προβλήματα είναι κατά βάση κοινωνικά προβλήματα (Gonzalez-Gautiano, 2006), τότε η Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη πρέπει να γίνει το όχημα προς μια κοινωνική αλλαγή με σκοπό τη διαβίωση σε ένα βιώσιμο περιβάλλον, το οποίο θα αποτελεί μία από τις κυρίαρχες αξίες μιας αειφορικής κοινωνίας. Ως εκ τούτου, η Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη πρέπει να ξεφύγει από τα στενά πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος, εμπλέκοντας στη φιλοσοφία της και τις τοπικές κοινωνικές ομάδες. Οι ραγδαίες κοινωνικές αλλαγές που συντελούνται σε όλα τα επίπεδα της συλλογικής ζωής δίνουν το έναυσμα, ώστε, πέρα από τις θεσμοθετημένες μορφές τυπικής εκπαίδευσης να εμπλακούν και άλλες κοινωνικές ομάδες στην προσπάθεια κατάκτησης των στόχων της περιβαλλοντικής αγωγής. Το σύγχρονο σχολείο δεν πρέπει να έχει στεγανά που το διαχωρίζουν από τις τοπικές κοινωνίες, αλλά να έρχεται σε επαφή με αυτές.

Κατά τα τέλη της προηγούμενης δεκαετίας ο Uzzell (1999) είχε αναπτύξει τέσσερα εναλλακτικά μοντέλα σχέσης και επικοινωνίας του σχολείου με τις τοπικές κοινωνίες. Σύμφωνα με το πρώτο μοντέλο, οι μαθητές μέσω των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης έρχονται σε επαφή τόσο με τα προβλήματα της τοπικής κοινωνίας όσο και με τα περιβαλλοντικά προβλήματα ευρείας κλίμακας, αλλά πάντα μέσα στα στενά πλαίσια της σχολικής μονάδας. Η σχολική μονάδα ουσιαστικά είναι αποκομμένη από την τοπική κοινωνία. Σύμφωνα με το δεύτερο μοντέλο, το σχολείο κάνει ένα μικρό άνοιγμα προς την τοπική κοινωνία, καλώντας ειδικούς επιστήμονες ή αρμόδιους φορείς με τους οποίους η σχολική κοινότητα συνδιαλέγεται πάνω στα τοπικά περιβαλλοντικά προβλήματα. Σύμφωνα με το τρίτο μοντέλο, επιχειρείται επίσης η άρση των φραγμάτων που διαχωρίζουν τη σχολική μονάδα από το ευρύτερο περιβάλλον. Οι μαθητές δραστηριοποιούνται σε χώρους έξω από το σχολείο ως επισκέπτες σε αρμόδιους φορείς και υπηρεσίες της τοπικής κοινωνίας αναπτύσσοντας συνεργασίες μαζί τους. Και εδώ, όπως και στο δεύτερο μοντέλο, η σχέση που αναπτύσσεται θεωρείται μονόπλευρη. Σύμφωνα με το τέταρτο μοντέλο, παύουν να υπάρχουν στεγανά: οι αρμόδιοι φορείς με τους οποίους μπορούν να αναπτύξουν συνεργασία οι μαθητές είναι παρόντες στη σχολική κοινότητα, αλλά και οι μαθητές κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων τους δραστηριοποιούνται στην τοπική κοινωνία. Το σχολείο είναι, συνεπώς, ανοικτό στην κοινωνία, γεγονός που αυξάνει τις πιθανότητες ανάληψης δράσεων από τους μαθητές. Οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν ως διαχειριστές στις τοπικές κοινωνίες και να προσπαθούν να επιλύσουν περιβαλλοντικά προβλήματα μέσω διαδικασιών που μπορούν να επηρεάσουν και τους μαθητές αλλά και τα μέλη των τοπικών κοινωνιών. Ουσιαστικά, αυτό είναι και το αίτημα του σύγχρονου σχολείου: ένα σχολείο ως επίκεντρο πολιτιστικών δραστηριοτήτων, το οποίο μπορεί να αναδειχθεί σε παράγοντα κοινωνικής και πολιτιστικής συνοχής (Τζάνη, 2006).

Συμπεράσματα

Όπως φάνηκε από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, η βιώσιμη ανάπτυξη η οποία είναι προσηλωμένη στην οικονομική ανάπτυξη και αποσκοπεί κατά κύριο λόγο στη βελτίωση των οικονομικών δεικτών ή «δεικτών ευημερίας» είναι μία από τις κυριότερες αιτίες της ολοένα και αυξανόμενης περιβαλλοντικής υποβάθμισης. Μοιραία οδηγούμαστε σε αυτό που είχε περιγράψει ο Καστοριάδης από το 1974 ως «κρίση της ανάπτυξης» και, κατ' επέκταση, κρίση των θεσμών και των αξιών. Συνεπώς, οι πολιτικές οι οποίες είναι εστιασμένες αποκλειστικά στην οικονομική ανάπτυξη δεν είναι επαρκείς. Από τη στιγμή που η περιβαλλοντική κρίση, όπως αναφέρθηκε, είναι κοινωνικό πρόβλημα, η σχέση της οικονομικής ανάπτυξης με το περιβαλλοντικό ενδιαφέρον δεν θα πρέπει να υποκαθιστά τις ενέργειες της πολιτείας για θεσμικές αλλαγές όσον αφορά την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Ο ρόλος που καλείται να παίξει πλέον η εκπαίδευση και το σύγχρονο σχολείο στη νέα πραγματικότητα είναι πολύ σημαντικός. Εκτός αυτού, είναι προφανές ότι απαιτείται λήψη νομοθετικών και οικονομικών μέτρων, προώθηση φιλικών προς το περιβάλλον τεχνολογιών και προϊόντων, και εκπόνηση νέων, ολοκληρωμένων προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης. Όλα τα παραπάνω, με τη σημαντική συμβολή της εκπαίδευσης, πρέπει να στοχεύουν σε μια αειφορική κοινωνία, η οποία θα απαρτίζεται από άτομα με κοινωνικό και περιβαλλοντικό ήθος.

Βιβλιογραφία

- Argas, J. and D. Chapman (1999), "A dynamic approach to the Environmental Kuznets Curve hypothesis", *Ecological Economics*, 28(2), 267-277.
- Ansuategi, A. and M. Escapa (2002), "Economic growth and greenhouse gas emissions", *Ecological Economics*, 40(12), 23-37.
- Azomahou, T. – Laisney, F. – P. Van Nguyen (2006), "Economic development and CO₂ emissions: A nonparametric panel approach", *Journal of Public Economics*, 90(6-7), 1347-1363.
- Bonnett, M. (2002), "Education for sustainability as a frame of mind", *Environmental Education Research*, 8(1), 9-20.
- Brasington, D. and D. Hite (2005), "Demand for environmental quality: a spatial hedonic analysis", *Regional Science and Urban Economics*, 35(1), 57-82.
- Chan, K. (1996), "Environmental attitudes and behaviour of secondary school students in Hong Kong", *The Environmentalist*, 16, 297-306.
- Cordero, R. – Roth, P. – L. Da Silva (2005), "Economic growth or environmental protection? The false dilemma of the Latin-American countries", *Environmental Science and Policy*, 16(1), 392-398.
- Dasgupta, S. – Laplante, B. - Wang, H. – D. Wheeler (2002), "Confronting the Environmental Kuznets Curve", *Journal of Economic Perspectives*, 16(1), 147-168.
- Dinda, S. (2004), "Environmental Kuznets Curve Hypothesis: A Survey", *Ecological Economics*, 49(4), 431-455.

- Esty, D. – Levy, M. – Srebotnjak, T. – A. Sherbinin (2005), “2005 Environmental Sustainability Index: Benchmarking National Environmental Stewardship”, New Haven, Conn.: Yale Center for Environmental Law & Policy.
- Φλογαίτη, Ε. (2006), “Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία”, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Galeotti, M. and A. Lanza (1999), “Richer and cleaner? A study on carbon dioxide emissions in developing countries”, *Energy Policy*, 27(10), 565-573.
- Gawande, K. – Berrens, R. – Bohara, A. (2001), “A consumption-based theory of the environmental Kuznets curve”, *Ecological Economics*, 37, 101-112.
- Gonzalez-Gaudiano, E. (2006), “Environmental education: a field in tension or in transition?”, *Environmental Education Research*, 12(3-4), 291-300.
- Henderson, K. and D. Tilbury (2004), “Whole-School Approaches to Sustainability: An International Review of Sustainable School Programs”, Report prepared by the Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES) for the Department of the Environment and Heritage, Australian Government.
- Holtz-Eakin, D. and T. Selden (1995), “Stoking the fires?: CO2 emissions and economic growth”, *Journal of Public Economics*, 57(1), 85-101.
- Jickling, B. (2005), “Sustainable Development in a Globalizing World: a few cautions”, *Policy Futures in Education*, 3(3), 251-259.
- Kahn, J. and D. Franceschi (2006), “Beyond Kyoto: A tax-based system for the global reduction of greenhouse gas emissions”, *Ecological Economics*, 58(4), 778-787.
- Καστοριάδης, Κ. (1995), “Σκέψεις πάνω στην Ανάπτυξη και την Ορθολογικότητα”, στο *Χώροι του Ανθρώπου* (σσ. 11-56), Αθήνα: Ύψιλον.
- Knapp, D. (2000), “The Thessaloniki Declaration: a wake-up call for Environmental Education?”, *The Journal of Environmental Education*, 31(3), 32-39.
- List, J. and C. Gallet (1999), “The environmental Kuznets curve: does one size fit all?”, *Ecological Economics*, 3, 409-423.
- Oreg, S. and T. Katz-Gerro (2006), “Predicting Proenvironmental Behavior Cross - Nationally, Values, the Theory of Planned Behavior, and Value-Belief-Norm Theory”, *Environment and Behavior*, 38(4), 462-483.
- Padilla, E. and A. Serrano (2006), “Inequality in CO₂ emissions across countries and its relationship with income inequality: A distributive approach”, *Energy Policy*, 34(14), 1762-1772.
- Rist, G. (1997) “*The History of Development*”, London & New York: Zed Books.
- Roberts, J. and P. Grimes (1997), “Carbon Intensity and Economic Development 1962 -91: A Brief Exploration of the Environmental Kuznets Curve”, *World Development*, 25(2), 191-198.
- Roca, J. – Padilla, E. – Farré, M. – V. Galletto (2001), “Economic growth and atmospheric pollution in Spain: discussing the environmental Kuznets curve hypothesis”, *Ecological Economics*, 39(1), 85-99.
- Stevenson, R. (1987), “Schooling and environmental education: contradictions in purpose and practice” in I. Robottom (Ed.) *Environmental Education: Practice and Possibility* (pp. 139-

- 153). Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Stevenson, R. (2007), "Schooling and environmental/sustainability education: from discourses of policy and practice to discourses of professional learning", *Environmental Education Research*, 13(2), 265-285.
- Sun, J. (1999), "The nature of CO₂ emission Kuznets curve", *Energy Policy*, 27, 691-694.
- Τζάνη, Μ. (2006), "Πιλοτικό Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο. Η Ελληνική πρόταση για το Σχολείο του Μέλλοντος", Θεσσαλονίκη: Ερωδιός.
- Tilbury, D. (1995), "Environmental Education for Sustainability: defining the new focus of environmental education in the 1990s", *Environmental Education Research*, 1(2), 195-212.
- Tucker, M. (1995), "Carbon dioxide emissions and global GDP", *Ecological Economics*, 15(3), 215-223.
- Uzzell, D. (1999) "Education for Environmental Action in the Community: new roles and relationships", *Cambridge Journal of Education*, 29(3), 397-413.
- Vaughan, C. – Gack, J. – Solorazano, H. – R. Ray (2003), "The effect of Environmental Education on schoolchildren, their parents, and community members: a study of intergenerational and intercommunity learning", *The Journal of Environmental Education*, 34(3), 12-21.
- Vassiloudis, I. (2007). "Economic growth and greenhouse gases emissions", *Proceedings of the International Conference on Environmental Management, Engineering, Planning and Economics* (eds: A. Kungolos, K. Aravossis, A. Karagiannidis, P. Samaras), Skiathos, June 24-28, 2329-2333.
- WCED (World Commission on Environment and Development) (1987), *Our Common Future*, Oxford, Oxford University Press.

Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής - υπερκινητικότητα και η αντιμετώπισή της στο Δημοτικό Σχολείο

Γιαννουλάκη Τριανταφυλλιά
Μετεκπαιδευμένη Δασκάλα

Εισαγωγή

Η υπερκινητικότητα εμφανίζεται με τη μεγαλύτερη συχνότητα σε σύγκριση με όλα τα προβλήματα συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία (Μπεξεβέγκης, 1987, σ. 176). Ο εκπαιδευτικός έρχεται συχνά αντιμέτωπος με το σύνδρομο ΔΕΠ-Υ (διαταραχής ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα). Είναι σκόπιμο να είναι ενημερωμένος για τα συμπτώματα και τις διαταραχές αυτού του συνδρόμου, για τις μεθόδους και τις τεχνικές που θα βοηθήσουν το έργο του και θα μειώσουν τις δυσκολίες του παιδιού, καθώς και για τον τρόπο με τον οποίο θα μιλήσει στους γονείς. Σε κάθε περίπτωση, βέβαια, θα πρέπει να είναι διαθέσιμος να συνεργαστεί με τους ειδικούς.

Το κίνητρο γι' αυτή την εργασία ήταν ένας υπερκινητικός μαθητής μας. Ήρθε στο τμήμα μας, στο 15^ο Δημοτικό Σχολείο Χανίων, με τα χαρτιά της επίσημης γνωμάτευσης, διωγμένος από δύο σχολεία της Αθήνας. Την πρώτη μέρα στην τάξη μάς υποδέχτηκε με ένα «δυναμιτάκι», γεγονός που προδιέγραφε ανησυχίες για τη συνέχεια. Τελικά, ύστερα από συνεργασία με τον παιδοψυχολόγο, συνεχή συνεργασία με τους γονείς του παιδιού και με τις προσπάθειές μας στο σχολείο, μέσα σε δύο χρόνια (πέμπτη και έκτη τάξη) η συμπεριφορά του παιδιού βελτιώθηκε θεαματικά, όπως και οι προσπάθειές του στο γνωστικό τομέα. Παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε, η εμπειρία αυτή μάς ωρίμασε και μας έκανε να νιώσουμε ότι άξιζε και η παραμικρή προσπάθεια που καταβάλαμε ως εκπαιδευτικοί και ως άνθρωποι.

1. Αποσαφήνιση ορισμών

1.1 Το υπερκινητικό παιδί

Οι έννοιες “υπερκινητικό σύνδρομο”, “υπερκινητική διαταραχή” ή “υπερκινητικότητα” επισημαίνουν πρώτα απ’ όλα τη διαρκή ενεργητικότητα και την υπερβολική έλλειψη ηρεμίας. Βεβαίως, τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν και μεγά-

λη διάσπαση προσοχής (Neuhaus, 1998, σ. 26).

Ο Η. Μπεξεβέγκης αναφέρει ότι το σύνδρομο αυτό χαρακτηρίζει παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση και προσαρμογή, των οποίων η αποτυχία δεν μπορεί να αποδοθεί σε νοητική καθυστέρηση, σωματικό ελάττωμα, πενία, πολιτιστική μειονεξία ή κακή αγωγή στο σπίτι (1987, σ. 172). Υπάρχουν μεμονωμένες περιπτώσεις όπου η νοητική καθυστέρηση μπορεί να συνυπάρχει με το σύνδρομο της υπερκινητικότητας. Η διάσπαση της προσοχής, συνδυασμένη με υπερκινητικότητα, αποτελούν συχνή δυάδα συμπτωμάτων και αυτό οδήγησε στην κατάταξή τους σε διάφορες ταξινομήσεις, ως υπερκινητικό σύνδρομο της παιδικής ηλικίας (Ιεροδιακόνου, 1991, σ. 104). Το σύνδρομο έχει καταγραφεί με διάφορες ονομασίες, οι οποίες αρχικά επιχειρούσαν να ανταποκριθούν στην αιτιολογία του συνδρόμου, όπως «εγκεφαλική βλάβη», «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία», «υπερκινητική αντίδραση στην παιδική ηλικία». Τελικά, η τυπική ονομασία «Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα» (ΔΕΠ-Υ) καθιερώθηκε το 1994 με την καταγραφή της στο DSM-IV (Κάκουρος, 2001, σ. 22, 32).

1.2 Τύποι ΔΕΠ-Υ

Τρεις είναι οι τύποι που διακρίνονται και σχετίζονται με τα συμπτώματα που εμφανίζονται κάθε φορά (Κάκουρος, 2001, σ. 22 - 24):

- (α) ΔΕΠ-Υ, Συνδυασμένος Τύπος: όταν τα συμπτώματα απροσεξίας και υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας εμφανίζονται με την ίδια βαρύτητα.
- (β) ΔΕΠ-Υ με Προεξάρχοντα τον Απρόσεκτο Τύπο: όταν τα συμπτώματα απροσεξίας εμφανίζονται με μεγαλύτερη βαρύτητα.
- (γ) ΔΕΠ-Υ με Προεξάρχοντα τον Υπερκινητικό-Παρορμητικό Τύπο: όταν τα συμπτώματα υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας εμφανίζονται με μεγαλύτερη βαρύτητα.

1.2.1 Πρωτογενή-δευτερογενή συμπτώματα ΔΕΠ-Υ

Τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ έχουν διαφορετική ένταση για κάθε παιδί και δεν εμφανίζονται το ίδιο την κάθε στιγμή (Barnes και Colquhoun, σ. 15). Τα πρωτογενή συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ αναφέρονται στο DSM-IV¹ ως απροσεξία, υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα (Κάκουρος, σ. 25-30):

α) *Απροσεξία*, που αφορά την ικανότητα συγκέντρωσης και διατήρησης της προσοχής. Το παιδί δεν μπορεί να εστιάσει την προσοχή του για πολλή ώρα κάπου, αφού η προσοχή του αποσπάται εύκολα από εξωτερικά ερεθίσματα, ακόμα και από τις ίδιες τις σκέψεις του.

β) *Υπερκινητικότητα*, που αφορά την κινητική δραστηριότητα. Είναι το πιο εμφανές χαρακτηριστικό της ΔΕΠ-Υ. Πρόκειται για τις αυξημένες ανάγκες κινητικής δραστηριότητας που έχει το παιδί με το σύνδρομο αυτό, τις οποίες ικα-

1 «Το DSM-IV είναι το σύστημα ταξινόμησης των Διαγνώσεων της Ψυχοπαθολογίας που χρησιμοποιείται σήμερα στην Ευρώπη και όλο το δυτικό κόσμο» (www.ison.gr/Seminars/Career/DSM%204.htm).

νοποιεί τρέχοντας, σκαρφαλώνοντας και πηδώντας, ακόμα και αν η συγκεκριμένη συμπεριφορά κρίνεται εντελώς ακατάλληλη για το χώρο στον οποίο βρίσκεται.

γ) *Παρορμητικότητα*, που είναι το στοιχείο εκείνο του συνδρόμου που προσδιορίζει την τάση του παιδιού να εκφράζεται και να ενεργεί πολύ αυθόρμητα, προτού καν προλάβει να σκεφτεί τα λόγια και τις πράξεις του. Τα πρωτογενή συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ εμφανίζονται εντονότερα με την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό σχολείο, καθώς οι υποχρεώσεις του και οι απαιτήσεις που έχει το σχολείο από το παιδί είναι αυξημένες.

Η απότομη αύξηση των απαιτήσεων με την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό σχολείο αποτελεί πολλές φορές τη βάση για την εμφάνιση δευτερογενών συμπτωμάτων, όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση και τα προβλήματα συμπεριφοράς, η χαμηλή σχολική επίδοση κ.τ.λ. Πολύ συχνά η επίδραση αυτών των δευτερογενών προβλημάτων στη λειτουργία του παιδιού είναι πολύ πιο σημαντική από την επίδραση των πρωτογενών προβλημάτων της ΔΕΠ-Υ (Κάκουρος, 2001, σ. 38, 48).

Οι παράγοντες που ευθύνονται για τη ΔΕΠ-Υ είναι πολλοί, όμως το κύριο βάρος αποδίδεται σε γενετικά και νευρολογικά αίτια. Από την άλλη, οι ψυχοκοινωνικοί παράγοντες ευθύνονται περισσότερο για την πορεία εξέλιξης των δυσκολιών κάθε παιδιού με ΔΕΠ-Υ (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2005, σ. 97). Άλλοι παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση ΔΕΠ-Υ είναι οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, όπως η μόλυνση από βαριά μέταλλα και τα προβλήματα στη διατροφή που προέρχονται από τη βιομηχανοποιημένη γεωργία, κτηνοτροφία και πτηνοτροφία, καθώς και τα χημικά πρόσθετα στις τροφές μας (Barnew και Colquhoun, 1977, σ. 18-22).

1.2.2. Σχέση παιδιού με ΔΕΠ-Υ και εκπαιδευτικού

Η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιού στην περίπτωση αυτή αναδεικνύεται σε καθοριστική, αφού μετά τους γονείς ο εκπαιδευτικός είναι το πρόσωπο το οποίο με τις επιλογές ή τις παραλείψεις του επηρεάζει καταλυτικά την ανάπτυξη των παιδιών (Ματσαγγούρας, 2005, σ. 418). Μια παιδαγωγική βασισμένη στις σχέσεις και στην επικοινωνία, «σχεσιοδυναμική», είναι μια παιδαγωγική ποιότητας, που επηρεάζει ολόκληρο το βίο (διά βίου) των ατόμων (Τερεζάκη, 2008, σ. 14). Στο παραπάνω πλαίσιο, βαρύνουσα είναι η σημασία της επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ δασκάλου και παιδιού σε αυθεντικές συνθήκες στην τάξη. Οι συνεχείς αρνητικές παρατηρήσεις του δασκάλου προξενούν τη βίωση δυσάρεστων συναισθημάτων από μέρους του μαθητή, με αποτέλεσμα την υποβάθμιση της αυτοεικόνας του (Ράπτης και Ράπτη, 2000, σ. 63). Ο εκπαιδευτικός γίνεται ο εμπυχωτής του παιδιού, που θα το στηρίξει για την αντιμετώπιση των προβλημάτων του. Όπως έχει υποστηριχθεί, «από την άποψη της νοημοσύνης της καρδιάς, το να έχει κανείς ελπίδα σημαίνει ότι δεν υποχωρεί στο άγχος που τον συντρίβει, δεν υιοθετεί ηττοπαθή στάση μπροστά σε δυσκολίες, προκλήσεις ή εμπόδια... Η αισιοδοξία, όπως και η ελπίδα, σημαίνει να έχει κανείς μια έντονη προσδοκία ότι, γενικά, τα πράγματα θα πάνε καλά στη ζωή, πα-

ρά τα εμπόδια και τις απογοητεύσεις» (Coleman, 1995, σ. 137, 138).

Στον τομέα της μάθησης ο ρόλος της λεκτικής, όπως και της μη λεκτικής επικοινωνίας, είναι καθοριστικός. Έχει διαπιστωθεί ότι η οπτική επαφή με το παιδί φέρνει πολλά θετικά αποτελέσματα και ότι τα μηνύματα μη λεκτικής επικοινωνίας από την πλευρά του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικά. Το κοίταγμα στο πρόσωπο, σε συνδυασμό με το χαμόγελο, το μικρό ζωτικό χώρο, το άγγιγμα και άλλα στοιχεία, δρα ως πηγή μετάδοσης πληροφοριών και συναισθημάτων (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1998, σ. 87, 89, 90).

Κάθε προβληματικό παιδί αποτελεί «πρόβλημα» για ολόκληρη την τάξη και η αντιμετώπισή του κατορθώνεται με τρόπο φυσικό, χάρη στην πρόθυμη ανάμειξη όλων των μελών της τάξης. Ο τρόπος αυτός της συνολικής εμπλοκής λειτουργεί και ως τρόπος πρόληψης αρνητικών συμπεριφορών και πιθανών ατυχημάτων στην τάξη (Ντράικωρς, 1979, σ. 90, 116).

3 Μέθοδοι και στρατηγικές παρέμβασης στην υπερκινητικότητα στην τάξη

3.1 Θεωρητικός προβληματισμός - Παιδαγωγική προσέγγιση

Ο ενδεδειγμένος τρόπος αντιμετώπισης του θέματος είναι η ολιστική και διεπιστημονική προσέγγισή του. Ειδικότητες όπως ο εκπαιδευτικός, ο ειδικός εκπαιδευτικός, ο παιδοψυχολόγος, ο παιδοψυχίατρος και ο κοινωνιολόγος αξιοποιούνται και συνεργάζονται αναζητώντας τις καλύτερες λύσεις.

Η αξιολόγηση κάθε εκπαιδευτικής παρέμβασης δεν γίνεται βιαστικά. Τα χρόνια προβλήματα συνίστανται σε σταθερές, πάγιες συμπεριφορές. Προκειμένου να επέλθει η επιθυμητή αλλαγή χρειάζεται να μεσολαβήσει αρκετός χρόνος μετά την παρέμβαση, καθώς και η επανάληψή της, έως ότου εμφανιστεί η θετική διαφοροποίηση (Molnar και Lindquist, 1999, σ. 190). Μία μορφή παρέμβασης είναι η φαρμακευτική αγωγή,² η οποία, ωστόσο, είναι ζήτημα ειδικού και συστήνεται ως τελευταία λύση, εφόσον έχουν προηγηθεί άλλες μορφές παρέμβασης. Στο πλαίσιο του παρόντος άρθρου ασχολούμαστε με την εκπαιδευτική παρέμβαση.

3.1.1 Μέθοδοι και τεχνικές τροποποίησης της συμπεριφοράς

Πλούσια είναι η ερευνητική δραστηριότητα³ αναφορικά με τις τεχνικές τροποποίησης της συμπεριφοράς. Επέκταση των κλασικών μεθόδων τροποποίησης της συμπεριφοράς αποτελεί η γνωσιακή-συμπεριφορική θεραπεία, που υιοθε-

2 Το Ριταλίν είναι ένα φάρμακο που χρησιμοποιείται γι' αυτό το σκοπό (Baum, 2004, σ. 22). Η Παπαγεωργίου (2001, σ. 88) επισημαίνει ότι η φαρμακευτική θεραπεία γίνεται σε «συνδυασμό με συμπεριφορικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις» και για τη σχετική φαρμακευτική αγωγή αναφέρει για τη ΔΕΠ-Υ τις αμφεταμίνες (π.χ. μεθυλφαινιδάτη, πεμολίνη).

3 Με τις συμπεριφοριστικές θεωρίες ασχολήθηκαν μεταξύ άλλων οι Skinner, Thorndike και Pavlov. Βλ. σχετικά: [www.ictscenarios.gr / Theories_Mathisis/symperiforistikis_theories_mathisis.htm](http://www.ictscenarios.gr/Theories_Mathisis/symperiforistikis_theories_mathisis.htm)

τεί τον έλεγχο των σκέψεων και των συναισθημάτων ως μέσο για την αλλαγή της συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, αναφέρεται: «Η εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες, η μίμηση προτύπου, η τεχνική της επανάληψης και της συνεχούς εξάσκησης είναι δυνατόν να συμβάλουν στην ελαχιστοποίηση των προβλημάτων...» (Κάκουρος, 2001, σ. 108, 118).

3.1.1.1 Εναλλακτικές εκπαιδευτικές στρατηγικές

Άλλες εκπαιδευτικές στρατηγικές είναι οι ακόλουθες:

α) *Μάθηση μέσω υπολογιστή*: Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ συχνά χαρακτηρίζονται από την κατανόηση των τεχνολογικών θεμάτων και την επιδεξιότητα στο χειρισμό του υπολογιστή. Τα σύμβολα και οι εικόνες τα διεγείρουν και τα ελκύουν. Αξίζει να σημειωθεί ότι η σχετική εκπαίδευση και καθοδήγηση του παιδιού πρέπει να γίνεται με συστηματικό και παραστατικό τρόπο. Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια μπορεί να συναρπάζουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, όμως δεν ενδείκνυνται, γιατί συχνά προκαλούν υπερβολική αύξηση της διέγερσής τους, με αποτέλεσμα αφενός μεν τα παιδιά να σπαταλούν περισσότερο από τον επιθυμητό χρόνο στο μηχάνημα, αφετέρου δε να ξεχνούν όσα πρόσφατα έμαθαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Neuhaus, 1998, σ. 175).

β) *Αλληλοδιδασκαλία*: Ιδιαίτερα στην περίπτωση παιδιών με ΔΕΠ-Υ τα αποτελέσματα είναι πολύ ενθαρρυντικά, κυρίως γιατί η αλληλοδιδασκαλία επιτρέπει την ενεργό ανάμειξη στη μαθησιακή διαδικασία (Κάκουρος, 2001, σ. 116).

γ) *Μουσική προσέγγιση*: Υπάρχουν πολλά σχετικά συστήματα. Ενδεικτικά παρατίθεται εκείνο του Karl Orff, που έχει εφαρμοστεί με επιτυχία και στα υπερκινητικά παιδιά (Αντωνανάκης, 1996, σ. 23).

γ) *Θεραπευτικό παιχνίδι*: Με το κατάλληλο θεραπευτικό παιχνίδι το παιδί, με τη συνεργασία του εκπαιδευτικού ή το γονιού, μπορεί να ξεφύγει από τις αδυναμίες, τα βάσανα, τους φόβους, την υπερκινητικότητά του (Πολυμενάκου-Παπακυριάκου, 1988, σ. 157).

δ) *Η Πολιτισμική Αγωγή*: Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι το περιβάλλον του υπερκινητικού παιδιού βασανίζεται από εντάσεις και συχνά προβληματικές σχέσεις μέσα στην οικογένεια, γίνεται εύκολα αντιληπτή η αναγκαιότητα αποβολής των αρνητικών συναισθηματικών φορτίων και εσωτερικών συγκρούσεων του, μέσω της ελευθερίας της έκφρασης, της επικοινωνίας και της ατομικής και συλλογικής δράσης, «διά της τέχνης», καθώς ο ρόλος, το χρώμα, ο ήχος και η κίνηση δρουν ευεργετικά και θεραπευτικά στο καθημερινό πλαίσιο της σύγχρονης διδακτικής πράξης (Τερεζάκη, 2008, www.prmelina.gr).

3.1.2 Πρακτικά μέτρα που εφαρμόζονται στη σχολική τάξη

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ δεν έχουν νοητική καθυστέρηση, εκτός και αν η ΔΕΠ-Υ και η νοητική καθυστέρηση συνυπάρχουν. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου μετά από επίσημη γνωμάτευση ειδικών κρίνεται σκόπιμο να εγγραφούν σε ειδική τάξη. Στη συνέχεια παρατίθενται μερικές τεχνικές αντιμετώπισης των υπερκινητικών παιδιών, όπως προέκυψαν από τη βιωμένη εμπειρία μας στην τάξη.

- Η σημασία των κοινωνικών μορφών οργάνωσης της τάξης είναι καθοριστική, αφού από αυτήν εξαρτώνται τόσο οι σχέσεις που θα αναπτυχθούν μεταξύ του παιδιού και των συμμαθητών του όσο και με τον εκπαιδευτικό. Επιπλέον, είναι δόκιμο το παιδί να κάθεται στα μπροστινά θρανία, μακριά από πόρτες και παράθυρα. Μπορούν, επίσης, να δημιουργηθούν ειδικές γωνιές-εργαστήρια στα οποία θα επιτρέπεται η διαφοροποιημένη μορφή εργασιών, ατομικά ή ομαδικά.

- Η δομή της διδακτικής πορείας και η « διαδικαστική ρουτίνα» είναι αναγκαία για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, αφού έτσι κατανοούν και συνεργάζονται ευκολότερα. Είναι σημαντικό να εξηγήσουμε στο παιδί τι πρόκειται να συμβεί και να το καθοδηγήσουμε στη συμπεριφορά του.

- Η ατομική εργασία είναι απαραίτητη. Βοηθούμε το παιδί να ξεκινήσει την ατομική εργασία του στο θρανίο του. Του ζητούμε να μας εξηγήσει τι θα κάνει και πώς. Φροντίζουμε να το εποπτεύουμε διακριτικά και περιοδικά.

- Η διδασκαλία είναι σκόπιμο να γίνεται χρησιμοποιώντας όσο το δυνατόν περισσότερες αισθήσεις. Η συμμετοχή με όλες τις αισθήσεις είναι πάντα προτιμότερη από τη λεκτική προσέγγιση, που αξιοποιεί ένα τύπο αίσθησης μόνο, την ακοή.

- Ενδείκνυται η επικοινωνία του δασκάλου με το παιδί να γίνεται με διάφορους τρόπους, όπως το άγγιγμα ή η αναφώνηση του ονόματός του, αφού έτσι εστιάζει την προσοχή του στον εκπαιδευτικό πριν εκείνος του πει κάτι σημαντικό.

- Η ποσότητα της εργασίας καθώς και ο βαθμός δυσκολίας πρέπει να διαφοροποιούνται σε σχέση με των άλλων παιδιών. Η εργασία είναι καλό να δίνεται σε μικρά κομμάτια. Το υπερκινητικό παιδί χρειάζεται συχνή παρακολούθηση, γιατί αδυνατεί να δουλέψει ανεξάρτητο για πολύ ώρα.

- Η ενημέρωση του παιδιού για την πορεία της εργασίας του είναι εντελώς απαραίτητη, ενώ σε κάθε επιτυχημένη προσπάθειά του, έστω και μικρή, είναι σημαντικό να το επαινούμε. Στις αποτυχίες του καλό είναι να υπάρχει ουδέτερη αντιμετώπιση.

- Η στάση του εκπαιδευτικού πρέπει να χαρακτηρίζεται από συνέπεια αναφορικά με το σχεδιασμό της πορείας του μαθητή, αλλά και η συμπεριφορά του πρέπει να είναι σταθερή και να μη μεταβάλλεται ανάλογα με τις όποιες δυσκολίες.

- Επειδή τα παιδιά αυτά δεν μπορούν να κάθονται πολύ ώρα, είναι χρήσιμο να εφαρμόζονται εναλλακτικές δραστηριότητες, που επιτρέπουν την αλλαγή θέσης και την κίνηση στην τάξη.

- Τα εποπτικά μέσα, βοηθούν στην κατανόηση του μαθήματος και ταυτόχρονα κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών.

Επίλογος

Το παιδί κάνει οδύσσεια προσπάθεια να συγκεντρωθεί, έστω και για λίγο, για να ελέγξει τον εαυτό του, τις αντιδράσεις του, το θυμό του. Συναίτια τσακίζε-

ται στις «συμπληγάδες» των εξάρσεών του. Ένα τέτοιο παιδί είναι αναγκασμένο να περάσει τα παιδικά του χρόνια παλεύοντας με όλες τις αντιξοές συνθήκες που του δημιουργεί το υπερκινητικό σύνδρομο. Το αν θα καταφέρει να φτάσει στην «Ιθάκη» του, εκεί όπου, ως ενήλικος πια, θα συνεχίσει τη ζωή του, ανταποκρινόμενο επαρκώς ή όχι στις προκλήσεις και τις απαιτήσεις της, είναι κατά πολύ και μέρος της ευθύνης των εκπαιδευτικών. Στις όποιες εμπειρίες, πιθανά ψυχικά τραύματα, θετικά συναισθήματα, γνωστικά και συναισθηματικά κενά, οι εκπαιδευτικοί θα έχουν αντίστοιχο μερίδιο στον απολογισμό!

Το παιδί που έχει ασφαλείς σχέσεις με τους γονείς του και τους λοιπούς ενήλικους του περιβάλλοντός του, μπορεί ευκολότερα να υπομείνει εντάσεις, να τις ελέγξει και να τις εκτονώσει (Baum, 2004, σ. 15). Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους ειδικούς και τους γονείς του παιδιού κρίνεται αναγκαία, αφού δημιουργεί ένα ασφαλές, υποστηρικτικό πλαίσιο γύρω από το παιδί. Είναι σημαντικό, όπως λέει ο Parry, «...να δίδεται σε κάθε προσπάθεια αντιμετώπισης κάποιας δύσκολης κατάστασης ένα νόημα και να αποθησαυρίζεται η δύναμη της εμπειρίας, έτσι ώστε τα άτομα που βρίσκονται μέσα σε αυτήν από παθητικά θύματα που υποφέρουν να γίνονται ενεργοί δέκτες που ωριμάζουν διδασκόμενοι απ' αυτήν» (1993, σ. 87).

Βιβλιογραφία

- Αντωνιάκης, Θ. Δ. (1996), *Carl Orff, 1895-1982*, Orffs, Ηράκλειο.
- Ράπτης, Αρ. - Ράπτη, Αθ. (2000), *Πληροφορική και Εκπαίδευση*, εκδ. ιδίου, Αθήνα.
- Barnes, B. and Colquhoun, I. (1997), *Το υπερκινητικό παιδί. Τα αίτια, τα προβλήματα και ο δρόμος αντιμετώπισης-θεραπείας*, Θυμάρι, Αθήνα.
- Baum, H. (2004), *Χαζό είμαι να κάτω φρόνιμα; Τα άτακτα παιδιά. Αίτια και αντιμετώπιση*, Αθήνα, Θυμάρι.
- Coleman, C. (1995), *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Ιεροδιακόνου, Χ. (1991), *Ψυχικά προβλήματα στα παιδιά*, Μαστοροίδη, Θεσσαλονίκη.
- Κάκουρος, Ε. - Μανιαδάκη, Κ. (2005), *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*, Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα.
- Κάκουρος, Ε. (2002), *Το Υπερκινητικό Παιδί. Οι δυσκολίες του στη μάθηση και στη συμπεριφορά*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005), *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*, Gutenberg, Αθήνα.
- Molnar, A. - Lindquist, B. (1999), *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο* (επιμ. Καλαντζή-Αζίζι), Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Μπεζεβέγκης, Ηλίας Γ. (1987), *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία*, τόμος Α', εκδ. Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα.
- Neuhaus, C. (1998), *Το υπερκινητικό παιδί και τα προβλήματά του*, Ινστιτούτο Έρευνας και Θεραπείας της Συμπεριφοράς, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

- Ντράικωρος, Ρούντολφ (1979), *Πέτα μακριά το ραβδί σου. Πειθαρχία χωρίς δάκρυα*, Θυμάρι, Αθήνα.
- Παπαγεωργίου, Α.Β. (2001), *Παιδιά και έφηβοι. Προβλήματα ψυχικής υγείας*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη.
- Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (1998), *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Parry, G. (1993), *Ψυχολογικές κρίσεις και η αντιμετώπισή τους*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Τερεζάκη, Χρ. (2008), *Εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας και μάθησης. Η πολιτισμική αγωγή στην καθημερινή διδακτική πράξη*, εκδόσεις ιδίας.
- Πολυμενάκου-Παπακυριάκου, Φ. (1988), *Το παιχνίδι στην άσκηση και μάθηση*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη.

Ιστοσελίδες

- (α) www.prmelina.gr
- (β) www.ison.gr/Seminars/Career/DSM%204.htm (2008)
- (γ) www.ictscenarios.gr/Theories_Mathesis/sympneriforistikis_theories_mathisis.htm (2008)

Η παιδική ζωγραφιά ως διαγνωστικό μέσο της συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού

Άννα Βαλασίδου
Ασκούμενη κοινωνική λειτουργός

Αγγελική Σαγιά
Ασκούμενη κοινωνική λειτουργός

1. Τι είναι το σχέδιο - Ιστορική ανασκόπηση του παιδικού σχεδίου

Βασικό ερώτημα αποτελεί το *τι είναι το σχέδιο*. Μερικά σχέδια περιλαμβάνουν μόνο μουτζούρες ή διακοσμητικές σχηματικές παραστάσεις που είναι εύκολο να οριστούν και να περιγραφούν. Η πιο απλή προσέγγιση ορίζει τη ζωγραφιά ως μια σειρά σημάδιων σε μια οριζόντια επιφάνεια. Ο τρόπος με τον οποίο τα σημάδια αυτά αναπαριστάνουν κάτι άλλο δημιουργεί το πρόβλημα του ορισμού και της ερμηνείας του όρου.

Αν και οι ζωγραφιές αποτελούν ένα συνηθισμένο κομμάτι της καθημερινής μας ζωής, δεν είναι καθόλου εύκολο να δοθεί ένας ικανοποιητικός ορισμός της ζωγραφιάς. Αν μελετήσουμε τις παιδικές ζωγραφιές χωρίς το περίβλημα των επιρροών και των πιέσεων των ενηλίκων, θα οδηγηθούμε σε λανθασμένη γνώση. Αν και τα παιδικά έργα δεν ανάγονται στις παραγωγές των ενηλίκων και πρέπει να κατανοούνται σε σχέση με το ουσιαστικό τους περιεχόμενο, δεν παύουν, ωστόσο, να είναι συνδεδεμένα με αυτές με ένα δεσμό στενό, που καθορίζει όλη την γένεσή τους (Meriedieu, 1981).

Το ενδιαφέρον για το παιδικό σχέδιο πρωτοεκδηλώθηκε στα τέλη του 19ου αιώνα. Συγκεκριμένα, από το 1885 περίπου έως τη δεκαετία του 1920 εκδηλώθηκε ένα ευρύτατο ενδιαφέρον για την παιδική τέχνη γενικότερα. Σε αρκετές χώρες έγιναν αξιόλογες προσπάθειες για να συγκεντρωθούν σχέδια παιδιών, να περιγραφούν και να ταξινομηθούν. Πολλοί από τους πρώτους ερευνητές φαίνεται πως υπέθεταν ότι κατά κάποιο τρόπο το παιδικό σχέδιο αποτελεί ένα αντίγραφο της εικόνας που έχει το παιδί στο μυαλό του και γι' αυτό το λόγο τα σχέδια του παιδιού θεωρήθηκε ότι ανοίγουν ένα «παράθυρο» στις σκέψεις και τα συναισθήματά του. Από το 1940 και μετά άρχισε να εκδηλώνεται ένα νέο ενδιαφέρον για το παιδικό σχέδιο, βασισμένο στην υπόθεση ότι τα παιδιά προβάλλουν

τα συναισθήματά τους στις ζωγραφιές τους (Meriedieu, 1981).

Σήμερα η έρευνα για το παιδικό σχέδιο έχει προχωρήσει και σε άλλα πληθυσμιακά δείγματα: από τα «κανονικά» παιδιά πολλών ευρωπαϊκών, ασιατικών, αφρικανικών κοινωνιών έως τα παιδιά των Εσκιμώων, και από τα προικισμένα με εξαιρετική ευφυΐα παιδιά έως τα παιδιά με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης.

2. Σχέδιο και εξέλιξη

Η διαμόρφωση του γραφικού συστήματος του παιδιού είναι παράλληλη με την ψυχοκινητική του εξέλιξη και γι' αυτό θα ήταν αναγκαίο να υιοθετήσουμε μια μέθοδο μελέτης προοδευτική και εξελικτική, που να λαμβάνει υπόψη ότι το παιδί βρίσκεται σε συνεχή μεταλλαγή. Αυτή η εξέλιξη ακολουθεί μια σειρά σταδίων, στη διάρκεια των οποίων παρατηρούμε παλινδρομήσεις σε προηγούμενα στάδια της γραφικής, που φανερώνουν μια βαθιά διαταραχή ή μια παροδική κρίση (Meriedieu, 1981). Για παράδειγμα, το θυμωμένο παιδί μουτζουρώνει με δύναμη, το αγχώδες παιδί σβήνει με μαύρες γραμμές το σχέδιο που μόλις τελείωσε.

Η ερμηνεία, λοιπόν, του σχεδίου ανεξάρτητα από το πλαίσιο αναφοράς μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε και τη σειρά των άλλων σχεδίων στα οποία εντάσσεται είναι αδύνατη. Για το σχέδιο ισχύει ό,τι και για την κινηματογραφική εικόνα, που αποκτά το νόημά της από τις εικόνες που προηγούνται και έπονται. Κάθε λεπτομέρεια αποκτά σημασία αναδρομικά με την επανάληψη του ίδιου θέματος. Πρόκειται για τη συνολική δυναμική του συστήματος των σημείων.

Τα παιδιά αρχίζουν συνήθως να κάνουν σημάδια στο χαρτί από την ηλικία των 18 μηνών και μετά. Σύμφωνα με τους περισσότερους ερευνητές, αυτά τα μουτζουρώματα δεν αποτελούν άσκοπες και ασυντόνιστες κινήσεις, αλλά δείχνουν επίγνωση των σχηματικών παραστάσεων και αυξανόμενο συντονισμό ματιού-χεριού. Σύμφωνα με έρευνες που έκανε η Kellogg (1981) διέκρινε 20 βασικούς τύπους μουτζουρωμάτων, καθώς και 17 σχέδια σχηματικών παραστάσεων. Το παιδί κινεί το χέρι του με μια κανονική ρυθμική κίνηση γύρω από το χαρτί, αλλά συγχρόνως ενδιαφέρεται για τα σημάδια που εμφανίζονται στο χαρτί (Meriedieu, 1981).

Σύμφωνα με την Kellogg (1981), λοιπόν, αδιαφοροποίητα και ακανόνιστα σχήματα αναγνωρίζονται σταδιακά ως κύκλοι, τετράγωνα, τρίγωνα και σταυροί. Αυτά τα σχήματα, που ζωγραφίζονται με τη μορφή περιγράμματος, συχνά σχεδιάζονται το ένα επάνω στο άλλο σχηματίζοντας αυτό που η Kellogg ονομάζει «συνδυασμούς». Όταν τα μουτζουρώματα είναι περισσότερα και πλησιάζουν πολύ μεταξύ τους, τα ονομάζουν «συναθροίσεις» (Meriedieu, 1981).

Επιπλέον, η τέχνη του παιδιού περνάει από έντε κύρια εκφραστικά στάδια, από τα οποία τα τέσσερα πρώτα εκδηλώνονται μέχρι και την Τρίτη δημοτικού, δηλαδή μέχρι 9 ετών. Όσον αφορά το πέμπτο στάδιο, το παιδί ωριμάζει από τα 15 και πάνω, αλλά η διαδικασία έχει αρχίσει από πολύ νωρίτερα.

Πολλά από αυτά που αναφέρουν οι ψυχολόγοι ως στάδια της παιδικής ζω-

γραφιάς δεν είναι στην πραγματικότητα τίποτε άλλο παρά λύσεις στις οποίες καταφεύγει το παιδί προκειμένου να εκφραστεί εικαστικά, ενώ εκείνα που τοποθετούνται κυρίως μετά την ηλικία των 10 ετών αφορούν περισσότερο την προδιάθεση του παιδιού σε επιδράσεις που βρίσκουν έδαφος σε αυτή την ηλικία και που, αν δεν αντιμετωπιστούν σωστά μέσα από την εκπαίδευση, ανακόπτουν σε μεγάλο βαθμό τη φυσιολογική πορεία της εικαστικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με τον Piaget (2000), τα εικαστικά στάδια του παιδιού είναι τα ακόλουθα:

- α. Η κατάσταση του χώρου (από 1,5 μέχρι 2,5 ετών)
- β. Η ανακάλυψη του ρεαλισμού (από 2,5 ετών και πάνω)
- γ. Ο καθορισμός του χώρου (από 5 ετών περίπου)
- δ. Το γέμισμα του χώρου (από 9 ετών περίπου)
- ε. Το γεωμετρικό σχέδιο ή το στυλιζάρισμα (από το 15ο έτος)

Πρώτο στάδιο: Η κατάκτηση του χώρου

Το στάδιο αυτό παραμένει ισόβια στο υποσυνείδητο του ανθρώπου και επανεμφανίζεται με διάφορες μορφές σε όλη του τη ζωή. Συντά ο άνθρωπος σε στιγμές αμηχανίας, αν τύχει να κρατά μολύβι στα χέρια του και έχει μπροστά του χαρτί, μουτζουρώνει μηχανικά την επιφάνειά του ή κάνει διάφορα σχήματα και παραστάσεις αντικειμένων. Πολλές φορές παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας χαράζουν στο χώμα γραμμές με ξυλάκι. Κατά την περίοδο αυτή το παιδί δεν μουτζουρώνει μονάχα τα χαρτιά που του δίνονται, αλλά έχει την τάση να καλύψει τα πάντα. Χαρακτηριστικό γνώρισμα σε αυτό το στάδιο είναι ότι κατά την εικαστική δραστηριότητα λειτουργούν συγχρόνως όλες οι αισθήσεις και αυτό είναι κάτι που η παιδική τέχνη το διατηρεί σε όλα της τα στάδια. Το παιδί δεν αντιδιαστέλλει τον εαυτό του από αυτό που κάνει, αλλά αντίθετα ταυτίζεται μαζί του. Η εικαστική δραστηριότητα είναι έκφραση της αφής, της όρασης, της ακοής, ακόμα και της γεύσης (Μουζάκης, 1987).

Δεύτερο στάδιο: Η ανακάλυψη του ρεαλισμού

Το στάδιο αυτό καλύπτει τις ηλικίες 2,5 έως 3 ετών και το κύριο χαρακτηριστικό του είναι αυτό που ονομάζεται «τυχαίος ρεαλισμός», δηλαδή η ανακάλυψη από μέρους του παιδιού σχημάτων ή σημείων μέσα στη μουτζούρα, που κάνει ξαφνικά την εισβολή της στην καθημερινή ζωή του παιδιού, έχει την ικανότητα να δίνει μυθικές διαστάσεις και στα πιο ασήμαντα ή συνηθισμένα πράγματα, που συνδέονται βέβαια στενά και με την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση του παιδιού. Χαρακτηριστικό αυτής της περιόδου είναι η ευκολία με την οποία οι φανταστικές παραστάσεις αλλάζουν μορφή και ταυτότητα: για παράδειγμα, όταν ρωτά κάποιος το παιδί: «τι είναι αυτό;», εκείνο απαντά: «είναι δέντρο», ενώ αργότερα για την ίδια ζωγραφιά μπορεί να απαντήσει ότι είναι βάρκα ή κάτι άλλο. Εκείνο, ωστόσο, που έχει σημασία είναι η μορφοποιητική δύναμη της φαντασίας (Μουζάκης, 1987).

Τρίτο στάδιο: Ο καθορισμός του χώρου

Συνήθως ο καθορισμός του χώρου αρχίζει από το πέμπτο έτος της ηλικίας του παιδιού και εκδηλώνεται ως προϋπόθεση της εικαστικής εργασίας. Αν, για παράδειγμα, το παιδί πρόκειται να αναπαραστήσει μια υπαίθρια σκηνή, τραβάει μια ίσια γραμμή στο κάτω μέρος του χαρτιού, που αναπαριστά το έδαφος, και μια γαλάζια γραμμή πάνω, που αναπαριστά τον ουρανό. Στον ενδιάμεσο χώρο βάζει σπίτια, δέντρα, ήλιο ή ό,τι άλλο θέλει. Αν του δείξει κανείς άλλο τρόπο να ζωγραφίσει, τότε θα του προκαλέσει σύγχυση ή άλλες αντιδράσεις ανεπιθύμητες. Δεν πρέπει, συνεπώς, να του στερήσει τη φυσιολογική αφομοίωση ενός σταδίου που αποδείχτηκε τόσο γόνιμο στην ιστορία της τέχνης, γιατί τότε το σχέδιό του μπορεί να αποπνέει μια αίσθηση «ασφυξίας».

Σε περίπτωση που το παιδί θέλει να αναπαραστήσει το εσωτερικό ενός δωματίου θα τραβήξει μια γραμμή κάτω για να ορίσει το πάτωμα και μια γραμμή πάνω για το ταβάνι. Στο ταβάνι πιθανόν να κρεμάσει μια λάμπα, ενώ στο πάτωμα θα σχεδιάσει έπιπλα. Τα σχέδια των παιδιών ηλικίας 5-8 ετών μερικές φορές περιλαμβάνουν στοιχεία που το παιδί ξέρει ότι υπάρχουν, ακόμα και αν δεν τα βλέπει (Μουζάκης, 1987).

Τέταρτο στάδιο: Το γέμισμα του χώρου

Στο στάδιο αυτό το παιδί είναι περίπου 9 ετών. Εδώ πλέον σμίγει τη γη με τον ουρανό και καταργεί το άσπρο φόντο. Σε αυτή την ηλικία προσδιορίζεται το τέλος του παιδικού σχεδίου. Τα παιδιά που βρίσκονται στο στάδιο αυτό συχνά δείχνουν ανικανοποίητα από τα σχέδιά τους και δεν επιδιώκουν να απασχολούνται με τη δραστηριότητα αυτή, κυρίως εξαιτίας της ανικανότητάς τους να επιτύχουν τα αποτελέσματα που θέλουν. Εκείνα τα παιδιά που συνεχίζουν να ζωγραφίζουν, είτε επειδή ενθαρρύνονται από τους άλλους είτε μέσω της αυτοεκπαίδευσης, συχνά αναπτύσσουν δική τους φαντασία, χαρακτήρες, καρικατούρες, εξασφαλίζοντας έτσι μια σχετική ελευθερία στην έκφρασή τους. Ωστόσο, το στάδιο αυτό δεν ολοκληρώνεται ποτέ σε ορισμένα παιδιά, γιατί απλούστατα τα παιδιά αυτά καλλιεργούν σε βάθος το προηγούμενο στάδιο, στο οποίο κατά κάποιο τρόπο νιώθουν ασφάλεια και δεν αισθάνονται την ανάγκη να το εγκαταλείψουν (Μουζάκης, 1987).

Πέμπτο στάδιο: Το γεωμετρικό σχέδιο

Πρόκειται για το τελευταίο στάδιο εικαστικής ανάπτυξης, όπου τα παιδιά ηλικίας 15 έως 18 ετών είναι έτοιμα να δημιουργήσουν ανεμπόδιστα. Το στάδιο αυτό συνδέεται με το «απόλυτο», που χαρακτηρίζει αυτή την ηλικία και έχει σχέση με την περισυλλογή της έκφρασης, της δύναμης και του συμβολισμού που υποβάλλει η γεωμετρική τέχνη. Το παιδί κατά την περίοδο αυτή αισθάνεται την ανάγκη να πειθαρχεί κάπου και το γεωμετρικό σχέδιο προσφέρεται για τέτοια έκφραση.

Υπάρχουν διάφορες απόψεις ως προς το αν είναι παγκόσμια τα εξελικτικά στάδια του σχεδίου. Η Kellogg (1987) ισχυρίστηκε ότι υπάρχει ένα παγκόσμιο

πρότυπο ανάπτυξης στα παιδικά σχέδια και στην τέχνη. Ο Allad (1987) πιστεύει ότι τέτοιοι ισχυρισμοί είναι υπερβολικοί και ο Deregowski (1987) διατύπωσε την άποψη ότι τα σχέδια των παιδιών που μεγαλώνουν μακριά από τις επιρροές της Δύσης είναι πιθανό να αναπτύσσονται με τελειώς διαφορετικούς τρόπους. Οι περισσότερες έρευνες όμως έχουν γίνει σε παιδιά της Ευρώπης και της Β. Αμερικής, και φαίνεται ότι υπάρχουν πολλές ομοιότητες στην ανάπτυξη της δεξιότητας του σχεδιασμού παιδιών διαφορετικών πολιτισμών, τουλάχιστον έως την ηλικία των 7 ετών (Μουζάκης, 1987).

3. Η ερμηνεία του παιδικού σχεδίου

3.1 Η ερμηνεία

Δουλεύοντας με ψυχικά ασθενείς κατά τη διάρκεια θεραπείας μέσω των εικαστικών ανακαλύφθηκε ότι κάθε άτομο δίνει το δικό του νόημα στα χρώματα, ωστόσο κάθε χρώμα συνδέεται εννοιολογικά με συγκεκριμένες ιδιότητες (Κάσσα, 2004).

Η απουσία χρώματος θεωρείται ένδειξη «συναισθηματικού κενού», ενώ αντίθετα η «αρμονική» του ένταξη στο σχέδιο αποτελεί ένδειξη καλής ισορροπίας. Η χρήση των βασικών χρωμάτων (κόκκινου, κίτρινου, μπλε, άσπρου) υπάρχουν πιθανότητες να αποτελεί καλό σημάδι «μέχρι τα 6 χρόνια» (Κάσσα, 2004).

Τα χρώματα χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: στα θερμά και στα ψυχρά. Στα θερμά ανήκουν χρώματα όπως το κόκκινο, το πορτοκαλί, το κίτρινο και το κίτρινοπράσινο. Στα ψυχρά, από την άλλη, ανήκουν χρώματα, όπως το βιολετί, το μπλε, το γαλάζιο και το γαλαζοπράσινο. Με βάση αυτόν το διαχωρισμό, μελετήθηκαν και ερευνώνται αδιάκοπα οι θετικές και αρνητικές επιδράσεις των χρωμάτων στην ανθρώπινη ψυχολογία (Κάσσα, 2004). Πιο συγκεκριμένα:

Το **κόκκινο** είναι το σύμβολο της ζωής, εκφράζει τα συναισθήματα, την αγάπη στο επίπεδο των αισθήσεων, το πάθος, τις έντονες παρορμήσεις. Είναι το χρώμα που δίνει πολλή ενέργεια, ενεργοποιεί, διεγείρει, προκαλεί συναισθήματα ευεξίας, θάρρους και δύναμης, κινητοποιεί ή ακόμα δημιουργεί επιτακτικές επιθυμίες. Επιπρόσθετα, αντιστοιχεί στην αισιοδοξία και στη διάθεση για ζωή, αυξάνει τον αυθορμητισμό και την εμπιστοσύνη στις προσωπικές δυνάμεις, και δίνει δυνατή θέληση. Το κόκκινο, όμως, σε μεγάλες δόσεις διεγείρει έντονα, απειλεί, παρακινεί σε βιασύνη, απωθεί. Η υπερβολική χρήση σημαίνει ψυχολογικά ζωηρές και γρήγορες συγκινήσεις, νευρωτική συμπεριφορά, παρορμήσεις, εκρήξεις θυμού και υπέρμετρο αυθορμητισμό (Κάσσα, 2004).

Το **κίτρινο** είναι το χρώμα της διάνοησης, της διάνοιας, της ανώτερης ευφυΐας, της σκέψης, του πνεύματος. Είναι το πιο φωτεινό απ' όλα τα χρώματα και έχει εκρηκτική και διεγερτική επίδραση. Δείχνει άνοιγμα σε πνευματικούς ορίζοντες, την απελευθέρωση, την καθαρή και ψυχρή φιλοδοξία, το δυναμισμό, την έλλειψη δέσμευσης και το συνεχές ψάξιμο για νεωτερισμούς. Φανερώνει καλή πνευματική επικοινωνία, αναλυτική σκέψη, καλή λεκτική έκφραση. Είναι το κατεξοχήν χρώμα που ακτινοβολεί και αναζωογονεί το πνεύμα. Διεγείρει το νου,

καλλιεργεί την έμπνευση και τη φαντασία, δυναμώνει το νευρικό σύστημα, βοηθά τον προσωπικό αυτοέλεγχο. Στην αρνητική μορφή συνδέεται με τη ζήλια και την αρρώστια. Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι οι ψυχικά ασθενείς αποφεύγουν το κίτρινο χρώμα (Κάσσα, 2004).

Το **πράσινο** είναι μια σύνθεση χρωμάτων, του μπλε και του κίτρινου. Είναι το χρώμα της φύσης και φανερώνει κοινωνικότητα, ευαισθησία, ψυχολογική επαφή, πληρότητα. Θεωρείται ουδέτερο, εποικοδομητικό χρώμα, που χαλαρώνει, θεραπεύει και υπόσχεται καλή φυσική κατάσταση. Είναι το χρώμα της ισορροπίας, της αρμονίας, της ειρήνης, της συναδέλφωσης και της ελπίδας. Τονώνει την καρδιά, γαληνεύει τα νεύρα, το μυαλό και τα μάτια (Κάσσα, 2004).

Η γενική σημασία του **μπλε** είναι ησυχία, ειρήνη, πίστη, αλήθεια. Επιδρά χαλαρωτικά, ηρεμεί και απαλύνει. Είναι ψυχρό, ωστόσο δημιουργεί μια αρμονική ατμόσφαιρα. Είναι το χρώμα της διαίσθησης και των εντυπώσεων, είναι το χρώμα με το οποίο ερχόμαστε σε επαφή με το υποσυνείδητο. Το μπλε του ουρανού ανοίγει το πνεύμα και την ψυχή, και δίνει το συναίσθημα της ατελείωτης άπλας και της απόλυτης εσωτερικής ελευθερίας. Επιπλέον, είναι το χρώμα της νοσταλγίας, της αυτοθυσίας, της πίστης, της υπόσχεσης και συμβολίζει τον ιδεαλισμό και την ονειροπόληση. Είναι το χρώμα των καλόπιστων και καλοδιάθετων ιδεαλιστών, που τείνουν στην αυταπάτηση, στην ειρήνη, στην τάξη. Το έντονο σκούρο μπλε έχει μια τάση προς το συντηρητισμό, την αυστηρότητα, το παραδοσιακό. Χαλαρώνει, βοηθά στην καλή διατροφή και στην ανάπτυξη του σώματος, προάγει την αλήθεια, την τιμότητα και την αξιοπιστία. Το γαλάζιο σημαίνει ρυθμική της συναισθηματικής συμπεριφοράς, είναι το χρώμα των «κανονικών» ατόμων και των παιδιών στο στάδιο της ανάπτυξης της λογικής (Κάσσα, 2004).

Το **ροζ** είναι η πιο λεπτή απόχρωση του κόκκινου και γι' αυτό χαρακτηρίζεται ως το χρώμα της καρδιάς. Σημαίνει αγάπη, αποδοχή, εμπιστοσύνη από τα βάθη της καρδιάς. Είναι το χρώμα των ευγενικών ψυχικών αισθημάτων σε μια ανώτερη πνευματική κλίμακα, το χρώμα της τρυφερότητας, της απαλότητας και της ετοιμότητας για προσφορά. Ακόμα, γιατρεύει πληγωμένες καρδιές και προάγει τη φιλία και την αγάπη. Στην υπερβολική του, όμως, χρήση σημαίνει μια ταραγμένη σχέση με την πραγματικότητα, μια συνειδητή αποστροφή για τα ουσιαστικά πράγματα της ζωής και τους φόβους μπροστά στη σκληρή πραγματικότητα (Κάσσα, 2004).

Η απόχρωση του **πορτοκαλί** προκύπτει από το συνδυασμό του κόκκινου και του κίτρινου χρώματος. Είναι το σύμβολο της αισιοδοξίας και της χαράς της ζωής, θετικό, ζεστό χρώμα, που ενεργοποιεί και αυξάνει την αυτοπεποίθηση, τη διάθεση για δράση και δίνει θάρρος και δύναμη. Χαρακτηρίζεται ως το «κοινωνικό χρώμα», γιατί εμπνέει για κοινωνικές συναναστροφές, βοηθά την ανοιχτή και καλή διάθεση απέναντι στους άλλους, δίνει θερμή συμπεριφορά. Σε αντίθεση με το κόκκινο, που έχει εκρηξις χωρίς μέτρο, βοηθά να κρατά κανείς τον αυτοέλεγχο των συναισθημάτων του. Ακόμα, ζεσταίνει και χαροποιεί, χαλαρώνει την ένταση, βοηθά την πνευματική λειτουργία (Κάσσα, 2004).

Το **καφέ** είναι ένα πολύ σκούρο πορτοκαλί. Είναι το χρώμα της γης, φανερώνει την ανάγκη για τάξη και οικογενειακή θαλπωρή. Επίσης, συνδέεται με την επιθυμία για μια απλή, ήσυχη ζωή στη φύση. Το καφέ εκφράζει τις σωματικές εντυπώσεις, είναι οι ρίζες και οι καταβολές, παρέχει τη βάση για υψηλότερους στόχους. Γενικά, θεωρείται το χρώμα που αντιπροσωπεύει τη μητρική αγκαλιά και στοργή, και έχει τη σημασία της σταθερότητας, της εξασφάλισης του γήινου. Το σκούρο καφέ και το μαύρο είναι τα χρώματα που απωθούν περισσότερο τα παιδιά (Κάσσα, 2004).

Το **μωβ** αποτελείται από το κόκκινο και το μπλε χρώμα. Είναι το χρώμα της έμπνευσης, του μυστικού, της φαντασίας, της προσωπικής δημιουργικότητας και της αυτοθυσίας. Επειδή είναι μείξη κόκκινου και μπλε, περιέχει τόσο την παρόρμηση του πρώτου όσο και την ηρεμία του δεύτερου. Γι' αυτό συμβολίζει την ένωση της ύλης με το πνεύμα. Σπάνια οι άνθρωποι δείχνουν προτίμηση στο μωβ, και αυτό συμβαίνει μόνο όταν είναι πολύ ευαίσθητοι καλλιτέχνες, ιδιόρρυθμες προσωπικότητες. Γενικά, φανερώνει συναισθηματικές διαταραχές (Κάσσα, 2004).

Το **γκρι** στη σύνθεσή του περιέχει το άσπρο και το μαύρο χρώμα. Σημαίνει την απόλυτη ουδετερότητα, την υπερβολική έως ψυχαναγκαστική προσοχή και, κατ' επέκταση, τη διάθεση για συμβιβασμούς. Συγχρόνως, δείχνει και πείσμα, ισχυρογνωμοσύνη και ψυχική αντίσταση. Είναι το χρώμα που φανερώνει απώθηση, φόβο για ζωή και εσωτερικές πιέσεις. Προτιμάται από δύσκολους και δύστροπους χαρακτήρες. Δείχνει σωφροσύνη, εχεμύθεια, δυσπιστία, απώθηση και αρνητική συμπεριφορά (Κάσσα, 2004).

Το **λευκό** είναι σύμβολο αγνότητας, καθαρότητας και αθωότητας. Φανερώνει τη διαφάνεια, την προτίμηση στο φως, την απόλυτη αποδέσμευση από την ύλη. Προάγει την ευφυΐα, την ατομική λάμψη προς τα έξω. Δηλώνει την ανάγκη για ένα νέο ξεκίνημα και για προσωπική ανάπτυξη. Ωστόσο, σε υπερβολική δόση σημαίνει ψυχρότητα, αφηρημένες ιδέες, υπερβολική ευαισθησία, κυνισμό. Δεν χρησιμοποιείται εύκολα παρά μόνο από άτομα με ψυχικές διαταραχές (Κάσσα, 2004).

Το **μαύρο** εκφράζει θλίψη, απώλεια, μελαγχολία, φόβο. Σκεπάζει και κρύβει συναισθήματα. Ψυχολογικά σημαίνει φόβους, νευρώσεις, κατάθλιψη, άρνηση ζωής. Χαρακτηρίζει το ακοινωνήτο άτομο και την επιθυμία του να εξαφανιστεί από «έξω», να κρυφτεί. Δηλώνει αγωνία, άγχος, ανησυχία. Το μαύρο είναι το χρώμα των νευρωτικών και εφηβικών διαταραχών (Κάσσα, 2004).

Το **τιρκουάζ** είναι μια απόχρωση του μπλε. Σχετίζεται με την προσοχή στη μελέτη και τη συλλογή πληροφοριών, τη θέληση για γνώση, τον αυτοσεβασμό και την υπευθυνότητα (Δήμου, 1994).

3.2 Η ερμηνεία των σχεδίων

Οι ειδικοί προτείνουν τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά ανάλυσης του παιδικού ιχνογραφήματος: α) τη χρησιμοποίηση του χώρου (θέση του ιχνογραφήματος στο φύλλο), β) το περίγραμμα (γραμμές που καθορίζουν τις μορφές), γ)

το χρώμα (όπως έχει ήδη αναπτυχθεί παραπάνω) και δ) το περιεχόμενο (Meredieu, 1981).

α) Όσον αφορά τη θέση του ιχνογραφήματος στο φύλλο, το οποίο χωρίζεται με τη βοήθεια ενός οριζόντιου άξονα και ενός κάθετου άξονα σε 4 μέρη, υπάρχει η εξής ερμηνεία: Η ζώνη του πάνω μέρους είναι η ζώνη της φαντασίας, των ονειροπόλων, των ιδεαλιστών. Είναι ο κόσμος της πνευματικότητας. Επιπλέον, πάνω αριστερά είναι η ζώνη της παθητικότητας και της ζωής (δέχεται τη ζωή ως απλός θεατής). Πάνω δεξιά είναι η ζώνη της δραστηριότητας (παλεύει για τη ζωή). Η ζώνη του κάτω μέρους είναι η ζώνη των αρχέγονων ενστίκτων της διατήρησης της ζωής, η ζώνη προτίμησης των κουρασμένων, των καταπιεσμένων και των παθολογικά νευρωτικών. Το κάτω μέρος συνδέεται, επίσης, με την καθημερινή ζωή. Κάτω αριστερά είναι η ζώνη του ξεκινήματος των πρώτων χρόνων της ζωής, ενώ κάτω δεξιά είναι η γη και οι συγκρούσεις. Η αριστερή ζώνη είναι αυτή του παρελθόντος και τα παιδιά γυρίζουν στην παιδική τους ηλικία.

β) Το περίγραμμα και οι γραμμές. Οι ισχνές, τρεμουλιαστές γραμμές φανερώνουν πως το παιδί δεν έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του, είναι δειλό και έχει πολλές απαγορεύσεις. Οι δυνατά πατημένες γραμμές έτσι, που να τρυπούν το χαρτί, δείχνουν ένα παιδί επιθετικό, νευρικό και άστατο. Αντίθετα, οι σταθερές, καθαρές, χωρίς σβησίματα γραμμές φανερώνουν ένα παιδί ισορροπημένο. Αν στο σχέδιο κυριαρχούν οι καμπύλες και οι ελικοειδείς γραμμές, αυτό μαρτυρά πως το παιδί είναι ήπιο και ευαίσθητο. Αν επικρατούν οι ευθείες γραμμές με γωνίες, το σχέδιο αποπνέει ρεαλισμό και πρωτοβουλία. Επίσης, αν στο σχέδιο επικρατούν οι κάθετες ευθείες και οι καμπύλες, αυτό δείχνει πως το παιδί ελέγχει τις παρορμήσεις του. Αν όμως δεσπόζουν οι οριζόντιες ευθείες, φαίνεται ότι το παιδί έχει ψυχικές συγκρούσεις. Όταν το σχέδιο «ξεχειλίζει» από το φύλλο, δηλώνει ανωριμότητα του αισθήματος του χώρου (Meredieu, 1981).

γ) Το χρώμα, το οποίο έχει αναλυθεί στην προηγούμενη ενότητα.

δ) Το περιεχόμενο. Στον τομέα του περιεχομένου, κάθε θέμα περιλαμβάνει σύμβολα που πρέπει κανείς να τα γνωρίζει για να τα καταλάβει. Αν, για παράδειγμα, ζητηθεί από το παιδί να ζωγραφίσει ένα δέντρο, ανάλογα με τις λεπτομέρειες που αυτό θα βάλει έχουμε και τα χαρακτηριστικά στοιχεία που προσδίδονται στο παιδί αυτό· για παράδειγμα, όταν υπάρχει έλλειψη φύλλων υπάρχει και έλλειψη φαιδρότητας, ενώ όταν τα κλαδιά είναι φυλλοφόρα αυτό δείχνει παιδιά αισιόδοξα και ικανοποιημένα από το περιβάλλον τους. Ο ίσιος και χοντρός κορμός υποδηλώνει μια φύση δραστήρια και ισχυρή, ενώ ο λεπτός σημαίνει μια κρᾶση λεπτεπίλεπτη και ευαίσθητη. Ένα άλλο σπουδαίο στοιχείο είναι ότι, αν οι ρίζες του δέντρου είναι βαθιά ριζωμένες στο έδαφος, τότε το παιδί έχει ρωμαλέα και υγιή ένστικτα και μια ανάγκη για προσκόλληση. Γενικά, η γραμμή του εδάφους και οι ρίζες του δέντρου αντιπροσωπεύουν τη ζωή του ασυνειδήτου, ο κορμός την ενδιάμεση ζώνη του συγκεκριμένου, δηλαδή το πιο ευεργετικό και σταθερό μέρος της προσωπικότητας, και η στεφάνη του πράσινου εκπροσωπεί τη ζωή του συνειδητού. Η εξωτερική γραμμή της στεφάνης αποτελεί την παρυφή της επαφής του ατόμου με το εσωτερικό περιβάλλον και τον

κόσμο. Τέλος, το τοπίο μέσα στο οποίο δεσπόζει το δέντρο αντιπροσωπεύει τον εξωτερικό κόσμο και τις αντικειμενικές συνθήκες μέσα στις οποίες ζει και ενεργεί το υποκείμενο.

Μεγάλο ενδιαφέρον έχει να ζητηθεί από το παιδί να ζωγραφίσει την οικογένειά του, γιατί από τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζει τα μέλη της οικογένειάς του εκδηλώνει τα συναισθήματά του απέναντί τους. Η σειρά που τους δίνει φανερώνει πώς τα αξιολογεί ιεραρχικά αλλά και τη θέση τους μέσα στην οικογένεια. Η συναισθηματική αξία τους λιγοστεύει, όσο η μορφή απομακρύνεται από τα αριστερά προς τα δεξιά. Το πρώτο, λοιπόν, από αριστερά είναι το άτομο της οικογένειας με το οποίο ταυτίζεται το παιδί. Σπάνια η παράταξη της οικογένειας χωρίζεται στα δύο, όταν όμως γίνεται αυτό, τότε η ανώτερη γραμμή περιλαμβάνει τα άτομα που εκτιμά περισσότερο. Όταν το παιδί αντιλαμβάνεται την αγάπη και των δύο γονέων του, τότε σχεδιάζει τον εαυτό του μεταξύ της μαμάς και του μπαμπά. Όταν θέλει να υποτιμήσει κάποιο πρόσωπο, τότε το κάνει μικρό ή μπορεί να το παραλείψει. Αντιθέτως, όταν θέλει να το υπερτιμήσει, κάνει το ανάστημά του εντυπωσιακά μεγάλο.

Μεγάλη είναι η σημασία των χαρακτηριστικών των ανθρώπινων μορφών. Το κεφάλι είναι το σημείο επικοινωνίας και αντίληψης που επιτρέπει τη μετάδοση και λήψη πληροφοριών, γιατί εκεί βρίσκονται το στόμα και τα αυτιά. Πιο συγκεκριμένα, το πρόσωπο εκφράζει συγκινήσεις, δείχνει τις εκφράσεις του παιδιού. Τα ανήσυχα παιδιά τονίζουν τα χαρακτηριστικά του προσώπου, ενώ τα ντροπαλά αδυνατίζουν τις λεπτομέρειες. Το προφίλ δείχνει μια τάση φυγής, γιατί φοβάται να κοιτάξει τον άλλον στα μάτια. Όσον αφορά τα μάτια, που είναι ο καθρέφτης της ψυχής, αντανακλούν τον εσωτερικό τους κόσμο. Όταν είναι μεγάλα, δείχνουν εξωστρέφεια ή περιέργεια, ενώ, όταν είναι μικρά, φανερώνουν εσωστρέφεια. Επίσης, το στόμα και τα δόντια μπορεί να έχουν σημασία ερωτική ή επιθετική ή σχετική με την τροφή. Ένα χοντρό στόμα δείχνει λαιμαργία. Αν παραλείπεται, σημαίνει ενοχή, μπορεί όμως και να σημαίνει δυσκολία στην επικοινωνία. Τα σφιγμένα χείλη δείχνουν ένταση και συγκρατημένη επιθετικότητα. Η γλώσσα έχει σημασία σεξουαλική. Η παρουσία της σημαίνει ότι το παιδί προσπαθεί να λύσει προβλήματα που απασχολούν την προσωπική του σεξουαλικότητα. Ακόμα, τα λίγο ή πολύ μέτρια δόντια σχετίζονται με την επιθετικότητα που έχει ανάγκη το παιδί να εξωτερικεύσει. Το σαγόνι συμβολίζει την ανωτερότητα. Η μύτη όταν είναι τονισμένη σημαίνει προβλήματα που συνδέονται με τη σεξουαλικότητα. Τα μεγάλα αυτιά εκφράζουν την επιθυμία να μάθουν, να ακούν. Τα μαλλιά είναι σύμβολο σεξουαλικό και τα κορίτσια που αποκτούν συνείδηση της δυνατότητάς τους να γοητεύσουν φροντίζουν τα μαλλιά των γυναικείων προσώπων που ζωγραφίζουν, ενώ τα αγόρια σχεδιάζουν μπουκλες και κυματισμούς στα μαλλιά, γεγονός το οποίο εκφράζει την ύπαρξη δείγματος ναρκισσισμού (Μαζαράκη, 1987).

Ο λαιμός συνδέει το κεφάλι με το σώμα, τη σκέψη με τα ένστικτα. Σπάνια εμφανίζεται πριν από την ηλικία των 5 ετών. Όταν είναι χοντρός και κοντός, συμβολίζει τη δύναμη των ενστίκτων, ενώ ο μακρύς και λεπτός λαιμός δείχνει την ε-

πιθυμία ελέγχου των ορμών (Μαζαράκη, 1987).

Το κορμί είναι η περιοχή των ενστίκτων και αναπαρίσταται από τα πολύ μικρά παιδιά με ωσειδή μορφή, πριν χωριστεί με ευκρίνεια σε μπούστο και λεκάνη. Αν ο κορμός είναι αδύνατος, μπορεί να δείχνει ότι το παιδί δεν είναι ευχαριστημένο από το σώμα του ή φοβάται μήπως παχύνει ή μεγαλώσει. Η θηλυκότητα εκδηλώνεται με καμπύλες, ενώ η αντρική δύναμη εκφράζεται με γωνίες ή τετράγωνο. Επιπλέον, το στήθος σχεδιάζεται από τα μικρά κοριτσάκια που αποκτούν συνείδηση του φύλου τους προσπαθώντας να ταυτιστούν με τη μητέρα τους (υπέρβαση του Οιδιπόδειου συμπλέγματος) (Μαζαράκη, 1987).

Ίσης σημασίας είναι και μελέτη του σχεδίου που περιέχει ένα σπίτι. Αν η γραμμή είναι ζωηρή, πατημένη και παχιά, το παιδί είναι επιθετικό, απαιτητικό αλλά και διαχυτικό. Οι μεγάλες, ζωηρές και χρωματιστές λεπτομέρειες αποκαλύπτουν ένα δυναμικό παιδί, «ανοιχτό» στους άλλους και συνδεόμενο εύκολα με τον κόσμο. Αν ζωγραφίζει το σπίτι χωρίς παράθυρα, αυτό σημαίνει πως το παιδί δεν νιώθει άνετα μέσα σ' αυτό. Αν ο καπνός του τζακιού πάει δεξιά, το παιδί είναι αισιόδοξο, ενώ, αν πηγαίνει προς τα αριστερά, είναι σημείο κατάθλιψης, ιδίως όταν αποκρύπτει τον ήλιο. Αν τα λουλούδια που ζωγραφίζει είναι με ιδιαίτερη φροντίδα, τότε είναι φιλάρεσκο. Ακόμα, αν η πόρτα είναι πολύ μικρή και τοποθετημένη στη γωνία, το σπίτι εκλαμβάνεται σαν φυλακή. Αν ο δρόμος που σχεδιάζει είναι ελικοειδής και μακρύς, το παιδί είναι ασταθές και διστακτικό. Μάλιστα, ο δρόμος που καταλήγει σε ξυλόπορτες αμπαρωμένες δηλώνει τον πόθο για αυτονομία και την αναζήτηση ελευθεριών που του αρνείται η οικογένειά του. Αν η πόρτα δεν οδηγεί πουθενά και υπάρχει κήπος που είναι φτιαγμένος, τότε το παιδί διακατέχεται από ένα πόθο φυγής. Ο ίσιος δρόμος φανερώσει ένα παιδί ονειροπόλο μα και λίγο ψυχρό.

Γενικά, στο παιδικό πνεύμα το σπίτι συμπυκνώνει όλο το σύμπαν. Ιχνογραφώντας το περιγράφει τη δική του ένταξη στην πραγματικότητα της κάθε μέρας και τις εντυπώσεις που αποκόμισε από τις επαφές του με τον εξωτερικό κόσμο. Έτσι, προσφέρει την εικόνα που συνθέτει τη ζωή του.

3.3 Η μουτζούρα

Η εξέλιξη του σχεδίου αρχίζει με αυτό που θα μπορούσε κανείς να αποκαλέσει άμορφο σχέδιο, γιατί το μικρό παιδί δεν έχει καμία συνειδητή βούληση μη απεικόνισης. Στο στάδιο της μουτζούρας, η παιδική εκφραστικότητα εκδηλώνεται με το ανακάτεμα και το μουτζούρωμα στο χαρτί. Το μουτζούρωμα είναι παλινδρομική κίνηση, στη συνέχεια περιστροφική και προσδιορίζεται στην αρχή από μια κεκαμμένη κίνηση που της δίνει κεντρομόλο διεύθυνση, αντίθετη προς τους δείκτες του ρολογιού (Tomas, 2000).

Επιπλέον, το μουτζούρωμα δεν είναι παρά η έκφραση ενός ιδιαίτερου, για κάθε άνθρωπο, βιοψυχικού ρυθμού και εμφανίζεται μαζί με τα πρώτα βήματα και την αίσθηση ισορροπίας (Tomas, 2000). Η μελέτη του γίνεται μέσω της ψυχοκινητικής ανάλυσης της γραφικής κίνησης, που εξαρτάται από την αντίληψη του σωματικού άξονα. Η εξέλιξη του μουτζουρώματος στηρίζεται στον προο-

δευτικό έλεγχο που αποκτά το παιδί πάνω στην κινητική του δραστηριότητα. Επίσης, το παιδί απολαμβάνει την χάραξη γραμμών που εμφανίζονται από το ρυθμικό ανεβοκατέβασμα του μολυβιού. Στη συνέχεια αποκτά την ικανότητα για πλουσιότερα και συνθετότερα σχέδια.

3.4 Τα ανθρωπάκια

Το ανθρωπάκι, σημείο προνομιούχο και βαθιά εγωκεντρικό, βρίσκεται στη ρίζα κάθε απεικόνισης και αποτελεί την εικόνα-μήτρα της παιδικής γραφής (Meriedieu, 1981). Στο βαθμό που το παιδί προχωρεί σε ανώτερα στάδια της απεικόνισης του ανθρώπου, έχουμε τη μεταμόρφωση του ανθρωπάκου σε σπίτι και δρόμο.

Ο Άρνο Στερν (1981) διακρίνει διάφορες διακλαδώσεις στην εξέλιξη της μορφής του ανθρώπου, που ωστόσο ξεκινούν όλες από τον κύκλο και τον αρχικό άνθρωπο-γυρίνο και καταλήγουν σε μια περισσότερο εξελιγμένη ανθρώπινη απεικόνιση. Τρεις τέτοιες κατηγορίες είναι: α) ο άνθρωπος-πατάτα, που είναι η εξέλιξη του γυρίνου με τέσσερα άκρα, β) ο άνθρωπος-δρόμος, που είναι η εξέλιξη του γυρίνου με δύο άκρα, και γ) ο άνθρωπος-λουλούδι, που είναι η προέκταση γυρίνου. Ωστόσο, προοδευτικά το ανθρωπάκι εμπλουτίζεται και γίνεται πιο σύνθετο (Meriedieu, 1981).

4. Η έκφραση της προσωπικότητας μέσω του σχεδίου

Στην αρχή το παιδικό σχέδιο χρησιμοποιήθηκε στα τεστ νοημοσύνης των παιδιών, αλλά σύντομα έγινε φανερό ότι αποτελούσε έκφραση ολόκληρης της προσωπικότητας. Σημείο, ίχνος και δείκτης μιας ψυχικής πραγματικότητας, που δεν είναι άμεσα προσιτή, το σχέδιο γίνεται αντικείμενο ερμηνείας, γιατί αυτό που αποκτά σημασία δεν είναι πια η ίδια η γραφική, αλλά το τι δηλώνει το νόημα στο οποίο παραπέμπει. Το σχέδιο επιτρέπει, λοιπόν, την πρόσβαση στην προσωπικότητα του δημιουργού του επειδή ακριβώς αποτελεί ένα προνομιακό τόπο προβολής, μιας προβολής με τη διπλή σημασία του όρου: ψυχολογικής και ψυχαναλυτικής.

Μπορεί κανείς να μελετήσει διαδοχικά τον τρόπο με τον οποίο το παιδί χρησιμοποιεί γραμμές και μορφές, τον τρόπο με τον οποίο εκμεταλλεύεται το χώρο, την επιλογή του χρώματος, αφού όλα αυτά τα χαρακτηριστικά έχουν εκφραστική σημασία και φανερώνουν, το καθένα με τον τρόπο του, τη συγκινησιακή κατάσταση του παιδιού. Μάλιστα, το χέρι εκφράζει έναν ορισμένο βαθμό νευρικής έντασης. Επίσης, οι γραμμές με την σειρά τους δίνουν ένα δικό τους νόημα· για παράδειγμα, οι καμπύλες και οι ελικοειδείς γραμμές χαρακτηρίζουν ευαίσθητα και συνεσταλμένα άτομα σε αντίθεση με τις ορθές γωνίες και τις «σκληρές» γραμμές, που απεικονίζουν άτομα επιθετικά και ρεαλιστικά (Meriedieu, 1981).

Φυσικά, πρέπει να υπογραμμιστεί ο ειδικός ρόλος που παίζει το χρώμα, το οποίο συνήθως υποτιμάται και σβήνεται κατά τη μελέτη του σχεδίου. Ακόμα, υπάρχει μια τάση να ανάγεται το σχέδιο σε ένα σχήμα άχρωμο και αφηρημένο,

ώστε να εντάσσεται πιο εύκολα στα πλαίσια των δεδομένων και τους προκατασκευασμένους πίνακες της χαρακτηρισολογικής τυπολογίας. Ωστόσο, δεν πρέπει να ξεχαστεί η διαφορετική ερμηνεία των χρωμάτων σε διάφορες χώρες. Γι' αυτό το λόγο υπάρχουν διάφορες ερμηνείες για το ίδιο χρώμα (Meriedieu, 1981).

5. Το σχέδιο ως διαγνωστικό μέσο

Διαπιστώθηκε ότι το σχέδιο ακολουθεί την εξελικτική ανάπτυξη του παιδιού και ότι οι λεπτομέρειες μέσα σ' αυτό, ως προς την απόδοση των αντικειμένων και ως προς την απόδοση του ανθρώπινου σώματος, αυξάνουν με την ηλικία. Ακόμα, η συνθετική ικανότητα του παιδιού εξελίσσεται ταυτόχρονα με την ικανότητά του να οργανώνει το χώρο. Από τις απόψεις αυτές προκύπτει ότι η πορεία του σχεδίου μπορεί να θεωρηθεί παράλληλη με την ανάπτυξη της νοημοσύνης.

Κατά την αναπαραστατική του δραστηριότητα, το παιδί αποδίδει τα διάφορα αντικείμενα όπως τα εννοεί, δηλαδή απογυμνωμένα από τα ατομικά χαρακτηριστικά τους και κρατώντας από αυτά μόνον ό,τι είναι πιο γενικό και πιο εκφραστικό. Αν συγκριθούν τα ιχνογραφικά σύμβολα του παιδιού με τα εξωτερικά του πρότυπα, θα διαπιστωθεί ότι εκείνη που επικρατεί είναι καθαρά η προσωπική του έκφραση (Μπέλλας, 1996).

Επιπλέον, η ιχνογραφία αποτελεί μια σημαντική άποψη της εγκεφαλικής μας δραστηριότητας, που δεν μπορεί να γίνει παρά με κινήσεις συντονισμένες και υποκινούμενες από τον εγκέφαλο (Μπέλλας, 1996). Με δεδομένα, όμως, την παραγωγή, τη ρύθμιση και το συντονισμό των κινήσεων αυτών είναι ανάγκη να συμβούν ποικίλες νευρικές συνδέσεις. Είναι φανερό ότι έτσι δημιουργείται ένα πλατύ πεδίο μέσα από το οποίο μπορεί να εκδηλωθεί ο ατομικός χαρακτήρας. Σύμφωνα με βασική υπόθεση της ψυχολογίας, το ιχνογράφημα, ως εκφραστικό σύνολο, αντανακλά μια προβολή των παρορμητικών και συναισθηματικών καταστάσεων του υποκειμένου (Μπέλλας, 1996).

Τέλος, ο όρος *προβολή*, που είναι πολύ διαδεδομένος, έχει υιοθετηθεί τόσο από την ψυχολογία όσο και από την ψυχανάλυση. Σύμφωνα με την ψυχανάλυση, η προβολή αποτελεί βασικό «μηχανισμό άμυνας του Εγώ», ενώ συνδέεται άμεσα με το ρόλο και τη φύση του «ασυνειδήτου». Η προβολική αξία του ιχνογραφήματος αρχίζει από την περίοδο που το παιδί ξεπερνά το στάδιο του απλού μουτζουρωμάτος, δηλαδή από το ιχνογράφημα του τρίτου περιόδου έτους της ηλικίας του και μετά. Η προβολή είναι σημαντικότερη κατά τη διάρκεια των πρώτων εξελικτικών σταδίων και ελαττώνεται, όσο μεγαλώνει η αναπαραστατική ικανότητα του παιδιού.

Βιβλιογραφία

- De Meredieu, F. (1981). *Το παιδικό σχέδιο*. Αθήνα: Υποδομή.
- Δήμου, Γ. (1994). *Η αισθητική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Κορφή.
- Ζάχαρης, Δ. (1997). *Η εξέλιξη της παιδικής ιχνογραφίας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κάσσα, Ο. (2004). «Θεραπεύοντας την ψυχολογία των παιδιών με τα χρώματα». *Παράθυρο στην Εκπαίδευση του Παιδιού*, τεύχος 27.
- Μαζαράκη, Κ. (1987). *Η ζωγραφική στην προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Green School.
- Μουζάκης, Τ. (1987). *Ειδική διδακτική ζωγραφικής*. Αθήνα.
- Μπέλας, Θ. (1996). *Το ιχνογράφημα ως μέσο διαγνωστικό της προσωπικότητας*. Αθήνα: Ηράκλειτος.
- Tomas, G.V. & Silk, A.M.J. (2000). *Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τρούλης, Γ. (1986). *Η αισθητική αγωγή του παιδιού στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Η μη λεκτική επικοινωνία: Μια σημαντική παράμετρος στη μαθησιακή διαδικασία στο Νηπιαγωγείο

Βαρβάρα Πρεβεζάνου
Νηπιαγωγός, Master Πανεπιστημίου Αιγαίου

Το αναλυτικό πρόγραμμα, η επιλογή των θεμάτων, η στοχοθεσία και η επιλογή των μεθόδων αποτελούν ασφαλώς αποφασιστικούς παράγοντες διδασκαλίας και μάθησης. Παρ' όλη τη σπουδαιότητά τους, όμως, δεν αρκούν για να θεωρηθεί αποτελεσματική η διδασκαλία και αποδοτική η μάθηση, αφού η μάθηση, όπως έχει ήδη επισημανθεί από τον Dewey,¹ είναι μια ενεργητική και αλληλεπιδραστική διαδικασία. Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης,² αναγνωρίζοντας το ρόλο της αυτενέργειας και δράσης του παιδιού στη μάθηση, μέσα από μια διαλεκτική σχέση παιδαγωγού-παιδευομένου, θεωρούν τόσο την προσέλευση του ενδιαφέροντος και της προσοχής του παιδιού όσο και την ενεργό συμμετοχή του και τις σχέσεις συνεργασίας ως αναγκαίες συνθήκες για τη μάθηση. Σημαντικοί ερευνητές μάλιστα, όπως ο Vygotsky και ο Bruner, θεωρούν σημαντικότερες τις κοινωνικές και πολιτισμικές διαδικασίες για την κατασκευή της γνώσης παρά τις ατομικές, και δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ανθρώπων.³ Στις μέρες μας, με την επικράτηση των απόψεων του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού στα Αναλυτικά Προγράμματα, προτείνεται ένα πλαίσιο μάθησης το οποίο καλεί τον εκπαιδευτικό να κινητοποιήσει τα παιδιά και να ευνοήσει την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία.⁴ Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός οφείλει να δώσει ιδιαίτερο βάρος στις διαπροσωπικές σχέσεις και

1 Βλ. Χατζηγεωργίου, Γ. (2000). *Κείμενα Παιδείας, John Dewey*. Αθήνα: Ατραπός.

2 Ενδεικτικά μόνο αναφέρουμε: Βαρνάβα-Σκούρα, Τζ. (1994). *Θέματα γνωστικής ανάπτυξης, μάθησης και αξιολόγησης*. Αθήνα: Παπαζήσης, καθώς και Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, τόμος Γ'*. Αθήνα.

3 Βλ. Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.

4 Στο ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο σημαντική θέση στο πρόγραμμα κατέχουν η αλληλεπίδραση και η συνεργασία. Βλ. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΦΕΚ 303 και 304/13-3-03, τχ. Β, τόμοι Α' και Β', καθώς και Δαφέριου, Χ. - Κουλούρη, Π. - Μπασιγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

στην καλλιέργεια θετικού επικοινωνιακού πλαισίου στην τάξη.

Στη δημιουργία ενός θετικού επικοινωνιακού πλαισίου μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά και αποφασιστικά η μη λεκτική επικοινωνία,⁵ η οποία αποτελεί ίσως τη σημαντικότερη πτυχή της γενικότερης επικοινωνιακής μας ικανότητας. Έρευνήτες⁶ της ανθρώπινης συμπεριφοράς υποστηρίζουν ότι μόνο ένα πολύ μικρό μέρος της συνολικής επικοινωνίας γίνεται μέσω του λόγου, ενώ κατά το μεγαλύτερο μέρος της η επικοινωνία γίνεται μέσω της μη λεκτικής οδού, από άλλα κανάλια, όπως το σώμα, η φωνή και ο χώρος. Μη λεκτικά σήματα εκπέμπουν η έκφραση του προσώπου, το βλέμμα, η στάση του κεφαλιού και του σώματος, οι κινήσεις των χεριών, η διαπροσωπική απόσταση, ο τόνος της φωνής, ο ρυθμός του λόγου, η σιωπή, αλλά και το περιβάλλον επικοινωνίας. Καθώς η μη λεκτική μας έκφραση είναι αυθόρμητη και ο αυτοέλεγχος περιορισμένος, αποκαλύπτονται πτυχές της προσωπικότητας, κρυμμένα συναισθήματα και κίνητρα, που επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα του άλλου, επειδή ο συγκεκριμένος τρόπος έκφρασης γίνεται αντιληπτός ως πιο ειλικρινής.⁷ Ο ρόλος, επομένως, της μη λεκτικής συμπεριφοράς μας είναι καθοριστικός για την επικοινωνία.

Είναι γνωστό από έρευνες⁸ ότι το συναισθηματικό κλίμα στην τάξη και οι διαπροσωπικές σχέσεις καλλιεργούνται κυρίως μέσα από τη μη λεκτική επικοινωνία. Η σημασία της κατά τη διδακτική αλληλεπίδραση θεωρείται αναμφισβήτητη και η αξιοποίησή της απολύτως απαραίτητη, αφού μέσα από τη μη λεκτική συμπεριφορά του ο εκπαιδευτικός μπορεί:

- να μεταδίδει στα παιδιά μηνύματα συμπάθειας ή αντιπάθειας, αποδοχής ή απόρριψης, ενίσχυσης ή αμφιβολίας, ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας, και επιδρά στο ενδιαφέρον, στην προσοχή, στα κίνητρα, στις προσδοκίες, στη συμμετοχή και επομένως και στην απόδοση του μαθητή⁹
- να αναιρεί την υποστήριξη που εκφράζει σε λεκτικό επίπεδο, καθώς η μη λεκτική συμπεριφορά θεωρείται πιο αξιόπιστη· επιπλέον, η σύγκρουση λεκτικού και μη λεκτικού μηνύματος, όταν είναι συχνή, δημιουργεί ασαφή διαπροσωπική σχέση και μειώνει την αυτοπεποίθηση και το αυτοσυναισθημα στο παιδί¹⁰
- να λειτουργεί περισσότερο ενισχυτικά απ' ό,τι με τη λεκτική· το χαμόγε-

5 Κοντάκος, Α. - Πολεμικός, Ν. (2000). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 87.

6 Δες αναφορές σε σχετικές έρευνες: Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (1997). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σ. 15.
7 Ό.π., σ. 30.

8 Βρεττός, Ι. (2002). Η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού κατά τη θέση ερωτήσεων: Άσκηση με μικροδιδασκαλία. Στο Ν. Πολεμικός, Α. Κοντάκος (επιμ.). *Μη Λεκτική Επικοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 141. Επίσης, Κοντάκος, Α. - Πολεμικός, Ν., ό.π.

9 Κοντάκος, Α. - Πολεμικός, Ν., ό.π., σ. 95.

10 Ό.π., σ. 98.

λο, το επαινετικό βλέμμα, η ενθαρρυντική κίνηση του κεφαλιού είναι ισχυροί ενισχυτές για το παιδί:

- να μεταβιβάζει ευκολότερα και τα λεκτικά του μηνύματα ενισχύοντας την «αποτελεσματικότητά» του.¹¹

Παρά τη σημασία της για την μαθησιακή διαδικασία, η μελέτη της μη λεκτικής συμπεριφοράς στο χώρο της εκπαίδευσης είναι ακόμη πολύ περιορισμένη στον ελληνικό χώρο. Οι σχετικές έρευνες¹² καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι μη λεκτικές δεξιότητες μπορούν να διδαχτούν, αν και απαιτείται χρόνος λόγω της πολυπλοκότητας της μη λεκτικής συμπεριφοράς και της σύνδεσής της με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού. Παράλληλα, επισημαίνουν ότι η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών στην έκφραση των μη λεκτικών συμπεριφορών οδηγεί σε μια γενικότερη βελτίωση των επικοινωνιακών συνθηκών στη σχολική τάξη.

Συνήθως, όμως, οι εκπαιδευτικοί δεν συνειδητοποιούν ή αγνοούν την επίδραση που ασκεί η μη λεκτική συμπεριφορά τους στα παιδιά ή πιστεύουν ότι μπορούν να ελέγχουν τα μη λεκτικά τους σήματα και να κρύβουν τα συναισθηματά τους.¹³ Τα παιδιά, πάλι, έχουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται και να ερμηνεύουν τα μη λεκτικά σήματα του εκπαιδευτικού. Η ικανότητά τους, κατά ένα μέρος έμφυτη, εξελίσσεται και τελειοποιείται με την ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο. Διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία, τις εμπειρίες, το φύλο, τις πολιτισμικές και ταξικές διαφορές, και τις ατομικές διαφορές στη νοητική ανάπτυξη και την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης καθώς και των κοινωνικών δεξιοτήτων.¹⁴ Κατά την προσχολική ηλικία οι μη λεκτικές δεξιότητες των παιδιών αφορούν κυρίως μη λεκτικά σήματα, όπως οι εκφράσεις του προσώπου, η κλίση του κεφαλιού και ο τόνος της φωνής.¹⁵

Θα επικεντρώσουμε την προσοχή μας παρακάτω σε εκείνα τα μη λεκτικά σήματα που έχουν νόημα για τα μικρά παιδιά, και στις παραμέτρους του χώρου και του χρόνου επικοινωνίας, και θα συζητήσουμε την επίδραση που έχουν στη διαμόρφωση ενός ευνοϊκού επικοινωνιακού πλαισίου μάθησης στο Νηπιαγωγείο.

11 Βρεττός, Γ.Ε. (1994). *Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία στη σχολική τάξη: Άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.

12 Στην Ελλάδα οι πιο γνωστές έρευνες είναι: (α) Βρεττός, Γ.Ε. (1992). *Άσκηση με μικροδιδασκαλία της μη λεκτικής συμπεριφοράς υποψήφιων δασκάλων*. (β) Κοντάκος, Α. - Πολεμικός Ν. (1997). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο*. (γ) Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. - Σπόντα, Ε.. *Η επίδραση της εκπαίδευσης σε δεξιότητες επικοινωνίας στη μη λεκτική συμπεριφορά αλληλεπίδρασης της νηπιαγωγού*.

13 Βρεττός, Γ.Ε., ό.π.

14 Κοντάκος, Α. - Πολεμικός, Ν., ό.π.

15 Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. - Σπόντα, Ε. (2002). Η επίδραση της εκπαίδευσης σε δεξιότητες επικοινωνίας στη μη λεκτική συμπεριφορά αλληλεπίδρασης της νηπιαγωγού. Στο Ν. Πολεμικός - Α. Κοντάκος (επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 167.

Η γλώσσα του σώματος

Οι εκφράσεις του προσώπου

Το πρόσωπο είναι το κέντρο της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης. Οι εκφράσεις και οι μορφασμοί του προβάλλουν συναισθήματα, στάσεις και διαθέσεις. Τα περισσότερα παιδιά είναι σε θέση να διακρίνουν σωστά και εύκολα στο πρόσωπο της νηπιαγωγού τη χαρά, το θυμό, την ικανοποίηση, τη δυσαρέσκεια, την αποδοκιμασία, το γνήσιο ενδιαφέρον, την αδιαφορία, ακόμη και την προσποίηση.¹⁶ Το χαμόγελο είναι από τις σημαντικότερες κοινωνικές αμοιβές που μπορεί να «χρησιμοποιήσει» η νηπιαγωγός.

Το βλέμμα

Το βλέμμα είναι ίσως το επικοινωνιακά δραστικότερο κανάλι της μη λεκτικής μας επικοινωνίας. Μέσα από το βλέμμα εκφράζονται και προκαλούνται ευχάριστα ή δυσάρεστα συναισθήματα ανάλογα με τη φιλική ή την απειλητική έκφρασή του. Ένα και μόνο βλέμμα της νηπιαγωγού μπορεί να δείχνει την επίπληξη, την ενόχληση, να υπογραμμίζει έναν εξουσιαστικό ρόλο στη σχέση της με το παιδί ή να ενθαρρύνει, να επαινεί και να επιβραβεύει. Η οπτική επαφή παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη ρύθμιση της σχέσης νηπιαγωγού-παιδιού. Η επιδίωξη της οπτικής επαφής δηλώνει συμπάθεια, ετοιμότητα και επιθυμία για επικοινωνία.

Το βλέμμα όχι μόνο εκφράζει συναισθήματα, αλλά παρέχει και συνεχή ανατροφοδότηση σ' αυτούς που επικοινωνούν. Η νηπιαγωγός που κοιτάζει στα μάτια το παιδί, όταν επικοινωνεί μαζί του, δηλώνει προσοχή και ενδιαφέρον γι' αυτά που λέει το παιδί, αλλά και σεβασμό. Η οπτική επαφή λειτουργεί διπλά ενισχυτικά.¹⁷ Ερμηνεύεται από το παιδί ως ενδιαφέρον και ως αναγνώριση, και ενισχύεται να συμμετέχει περισσότερο. Αυτό επηρεάζει θετικά τη νηπιαγωγό τόσο στη συμπεριφορά όσο και στην αξιολόγηση του παιδιού. Επιδιώκει συχνότερη επικοινωνία μαζί του και το αξιολογεί θετικότερα.

Αντίθετα, αν η νηπιαγωγός αποφεύγει να κοιτάζει το παιδί που μιλάει, κοιτάζει αλλού ή περιφέρει το βλέμμα της στο χώρο κατά την επικοινωνία, στέλνει στο παιδί μήνυμα αδιαφορίας ή αποδοκιμασίας.

Οι στάσεις και κινήσεις του σώματος

Οι στάσεις και κινήσεις του σώματος αντανακλούν το βαθμό έλξης και συμπάθειας ή αντιπάθειας των ανθρώπων που επικοινωνούν. Η μείωση της απόστασης, η κλίση και ο αμοιβαίος προσανατολισμός των σωμάτων υποδηλώνουν θετικά συναισθήματα. Αντίθετα, όταν το σώμα απομακρύνεται ή δεν στρέφεται προς τον συνομιλητή στέλνει μηνύματα δυσαρέσκειας με αποτέλεσμα τη μείω-

16 Κοντάκος, Α. – Πολεμικός, Ν., ό.π., σ. 169.

17 Ό.π., σ. 90.

ση της αλληλεπίδρασης ή τη δημιουργία «ψυχρού κλίματος» σε μια σχέση.¹⁸

Η νηπιαγωγός που πλησιάζει και γέρνει προς το μέρος του παιδιού, όταν επικοινωνεί μαζί του, εκδηλώνει συμπάθεια, κατανόηση και διάθεση για βοήθεια, αν χρειαστεί. Οι κινήσεις του κεφαλιού της μεταβιβάζουν, επίσης, μηνύματα στα παιδιά, που μπορεί να κυμαίνονται από κατάφαση και ενίσχυση μέχρι αμφιβολία, απόρριψη και απροθυμία.

Οι χειρονομίες, στενά συνδεδεμένες με την ομιλία, πλαισιώνουν, υποστηρίζουν, επεκτείνουν και υποκαθιστούν το λόγο. Ένα χειροκρότημα δείχνει τον ενθουσιασμό και την αποδοχή. Ένα ελαφρό χτύπημα στην πλάτη προσφέρει ενθάρρυνση και δείχνει τη συμπαράσταση, ενώ, αντίθετα, το κούνημα του δείκτη θυμό ή προοσταγή.

Η σωματική επαφή είναι από τα πιο πλούσια και ειλικρινή κανάλια της μη λεκτικής επικοινωνίας. Το χάδι είναι ευεργετικό, θεραπευτικό,¹⁹ προκαλεί συναισθήματα ζωτικής σημασίας για την ψυχική ισορροπία. Η νηπιαγωγός μπορεί να χρησιμοποιήσει το τρυφερό άγγιγμα για να «κερδίσει» το παιδί, να του μεταφέρει μηνύματα κατανόησης και στοργής, να του δημιουργήσει αίσθηση ασφάλειας και εμπιστοσύνης.²⁰

Τα παραγλωσσικά στοιχεία

Ο ρυθμός της ομιλίας, η ένταση και το ύψος της φωνής, αλλά και η σιωπή της νηπιαγωγού επηρεάζουν τόσο τη στάση και τις διαθέσεις των παιδιών όσο και την κατανόηση αυτών που λέει.²¹ Η αργή φωνή μπορεί να προκαλέσει ανία, ενώ η γρήγορη μπορεί να προκαλέσει ένταση και προβλήματα κατανόησης. Η δυνατή φωνή, που χρησιμοποιεί πολλές φορές η νηπιαγωγός για να επιβληθεί, μπορεί να έχει τα ακριβώς αντίθετα αποτελέσματα. Άλλοτε, πάλι, μπορεί να αποθαρρύνει ή να προκαλέσει την επιθετικότητα του παιδιού. Ο τόνος της φωνής πρέπει να εναλλάσσεται και να χαμηλώνει, όταν θέλει να επαναφέρει την ηρεμία, ή να δυναμώνει, όταν θέλει να υπογραμμίσει το λόγο της. Η υψηλή φωνή προκαλεί άγχος και εγρήγορση, ενώ η χαμηλή δημιουργεί άνεση, είναι ευχάριστη και το παιδί την εμπιστεύεται.

Είναι, επίσης, σαφές ότι η νηπιαγωγός μπορεί με τη φωνή της να ενισχύσει το παιδί. Όταν απευθύνει μια ερώτηση, η θέρμη και ο τόνος της φωνής ερμηνεύονται ως συμπάθεια και δημιουργούν τις προϋποθέσεις για τη δραστηριο-

18 Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε., ό.π.

19 Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (2002). Το άγγιγμα δίνει ζωή. Στο Ν. Πολεμικός - Α. Κοντάκος (επιμ.). *Μη Λεκτική Επικοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 69-85.

20 Για την απτική συμπεριφορά στην εκπαίδευση και τη σπουδαιότητα του παιδαγωγικού αγγίγματος, αλλά και γενικότερα για τους παράγοντες επίδρασης στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δυνατοτήτων και διαπροσωπικών σχέσεων, κυρίως στο χώρο της προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης, δες: Σταμάτης, Π. (2005). *Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία. Ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

21 Βρεττός, Γ.Ε., ό.π.

ποίηση του παιδιού, εκφράζοντας παράλληλα τις θετικές προσδοκίες της νηπιαγωγού για την απάντηση.²²

Χρόνος και χώρος επικοινωνίας

Η ανταπόκριση στην επικοινωνία

Μια άλλη διάσταση της μη λεκτικής συμπεριφοράς της νηπιαγωγού, η οποία μπορεί να αναγνωρισθεί, να κατανοηθεί και να ερμηνευτεί σωστά από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, είναι η χρήση του χρόνου επικοινωνίας,²³ δηλαδή, η έγκαιρη ή καθυστερημένη ανταπόκριση στην επικοινωνία του παιδιού και ο συνολικός χρόνος που επιθυμεί να διαθέσει η νηπιαγωγός επικοινωνώντας με το παιδί.

Η άμεση ανταπόκριση στην επικοινωνία φανερώνει προσεκτική παρακολούθηση και ενδιαφέρον. Η αφιέρωση χρόνου από τη νηπιαγωγό για την επικοινωνία με κάθε παιδί δηλώνει αποδοχή του παιδιού, επιβεβαιώνει την προσωπική του αξία, ενθαρρύνει το παιδί και προωθεί την ενεργοποίησή του, τη συμμετοχή του και τη συνεργασία.

Αντίθετα, η καθυστερημένη αντίδραση στην επικοινωνία φανερώνει έλλειψη προσοχής και στέλνει μηνύματα αδιαφορίας. Ακόμη χειρότερα, η επιλεκτική επικοινωνία με ορισμένα παιδιά και η έλλειψη προσοχής σε άλλα δημιουργεί συναισθήματα απόρριψης και οδηγεί σε περιθωριοποίηση και απόσυρση από την επικοινωνιακή διαδικασία.

Η διαπροσωπική απόσταση

Στις αποστάσεις που κρατούν μεταξύ τους οι άνθρωποι καθρεφτίζεται το είδος της σχέσης τους.²⁴ Η θέση που επιλέγει η νηπιαγωγός στην τάξη και η απόσταση που κρατάει από τα παιδιά σηματοδοτούν το ρόλο που θέλει να έχει στην τάξη και τη σχέση που θέλει να αναπτύξει με τα παιδιά. Η νηπιαγωγός που κάθεται στο ίδιο επίπεδο με τα παιδιά και κοντά τους ή ανάμεσά τους στον κύκλο αντιμετωπίζει τα παιδιά ως ισάξια και ισότιμα μέλη της αλληλεπιδραστικής σχέσης της διδασκαλίας. Δημιουργεί αισθήματα δημοκρατικότητας και ισονομίας, και ενεργοποιεί τη συμμετοχή και την επικοινωνία. Μια θέση πιο απόμακρη, πίσω από το γραφείο και σε ψηλότερο επίπεδο, αντανακλά μια ηγεμονική διάθεση της νηπιαγωγού και μια τάση επιβολής και κυριαρχίας.

22 Βρεττός, Ι. (2002). Η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού κατά τη θέση ερωτήσεων: Άσκηση με μικροδιδασκαλία. Στο Ν. Πολεμικός - Α. Κοντάκος (επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ: 139-161.

23 Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. - Σπόντα, Ε., ό.π., σσ: 167-168.

24 Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (1997). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων. Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σ. 117.

Το περιβάλλον της τάξης

Το ίδιο το μαθησιακό περιβάλλον μπορεί να παρεμποδίζει ή να ευνοεί την επικοινωνιακή διαδικασία.²⁵ Η οργάνωση του χώρου, τα χρώματα, η ακουστική, ο φωτισμός, η γενικότερη ατμόσφαιρα της τάξης, ακόμη και οι μυρωδιές του περιβάλλοντος είναι σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των παιδιών και της νηπιαγωγού. Το περιβάλλον μπορεί να προκαλεί διέγερση ή χαλάρωση, ευχαρίστηση ή δυσαρέσκεια, ενθάρρυνση για δημιουργία τυπικών ή διαπροσωπικών σχέσεων. Υλικά όπως το ξύλο, ζεστά χρώματα και ο όχι πολύ έντονος φωτισμός, ο διακριτικός αρωματισμός δημιουργούν ζεστασιά στο χώρο, χαλάρωση και θετική προδιάθεση για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και την επικοινωνία.

Μια τάξη ακατάστατη προκαλεί αναστάτωση και ανησυχία, ενώ μια περιποιημένη και τακτοποιημένη τάξη ηρεμία και σιγουριά. Το περιοριστικό περιβάλλον προκαλεί μεγάλη υπερδιέγερση σε όλους. Η διάταξη των επίπλων στην τάξη ή το πλήθος των παιδιών μπορεί να μειώνουν την ελεύθερη μετακίνηση στο χώρο και να δημιουργούν έλλειψη άνεσης και αίσθηση περιορισμού στα παιδιά.

Η εφαρμογή των αρχών του «θεραπευτικού περιβάλλοντος»²⁶ στη διάταξη των καθισμάτων στην τάξη μπορεί να ευνοήσει την ανάπτυξη της συνεργασίας. Η αντιμέτωπη διάταξη των θέσεων εργασίας των νηπίων σε μακριές σειρές ευνοεί την ανταγωνιστικότητα, ενώ ο σχηματισμός γωνιών μεταξύ τους προωθεί τη συνεργασία. Η κυκλική ή ημικυκλική διάταξη του χώρου για τη συζήτηση, τη συνεργασία, την ανταλλαγή ιδεών και απόψεων δημιουργεί ίσες ευκαιρίες επικοινωνιακής συμμετοχής και αισθήματα ενότητας και ισότητας. Η τετράγωνη διάταξη των θέσεων στη γωνιά της συζήτησης, συχνό φαινόμενο σε πολλά νηπιαγωγεία, μεταβιβάζει επίσης μηνύματα ισότητας και συνεργασίας, αλλά όχι ενότητας.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι η μη λεκτική επικοινωνία αποτελεί ένα παράγοντα που επηρεάζει σημαντικά την παιδαγωγική ατμόσφαιρα στην τάξη και συνεπακόλουθα την επίτευξη των στόχων και στην προσχολική εκπαίδευση. Η νηπιαγωγός, έχοντας επίγνωση της σπουδαιότητας των ποικιλόμορφων μη λεκτικών σημάτων, πρέπει και μπορεί να εκμεταλλευτεί και να αξιοποιήσει θετικά τα στοιχεία που επισημάνθηκαν, για να μεταβιβάζει καλύτερα τα μηνύματά της, λεκτικά και μη λεκτικά. Στοιχεία όπως η οπτική συμπεριφορά, η έκφραση του προσώπου, η ανταπόκριση, η διαπροσωπική απόσταση και η σωματική επαφή, η διαρρύθμιση, η κίνηση, η διάταξη και η θέση στο χώρο μπορούν να απομονωθούν, να βελτιωθούν, να συνδυαστούν και να διαμορφώσουν το πλαίσιο μιας επιτυχημένης διαπροσωπικής και, κατά συνέπεια, διδακτικής επικοινωνίας.

²⁵ Κοντάκος, Α. - Πολεμικός, Ν., ό.π., σ. 89.

²⁶ Δες, σχετικά με διακόσμηση, διάταξη θέσεων, ατμόσφαιρα του χώρου: Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε., ό.π., σσ. 119-125.

Βιβλιογραφία

- Βαρνάβα-Σκούρα, Τζ. (1994). *Θέματα γνωστικής ανάπτυξης, μάθησης και αξιολόγησης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Βρεττός, Γ.Ε. (1994). *Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία στη σχολική τάξη: Άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Βρεττός, Ι. (2002). Η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού κατά τη θέση ερωτήσεων: Άσκηση με μικροδιδασκαλία. Στο Ν. Πολεμικός - Α. Κοντάκος (επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 139-161.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΦΕΚ 303 και 304/13-3-03, τχ. Β, τόμοι Α' και Β'.
- Δαφέρμου, Χ. - Κουλούρη, Π. - Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, τόμος Γ'*, Αθήνα.
- Κοντάκος, Α. - Πολεμικός, Ν. (2000). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. - Σπόντα, Ε. (2002). Η επίδραση της εκπαίδευσης σε δεξιότητες επικοινωνίας στη μη λεκτική συμπεριφορά αλληλεπίδρασης της νηπιαγωγού. Στο Ν. Πολεμικός - Α. Κοντάκος (επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 163-185.
- Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (1997). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων. Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (2002). Το άγγιγμα δίνει ζωή. Στο Ν. Πολεμικός - Α. Κοντάκος (επιμ.) *Μη Λεκτική Επικοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ: 69-85.
- Σταμάτης, Π. (2005). *Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία Ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2000). *Κείμενα Παιδείας. John Dewey*. Αθήνα: Ατραπός.

ITEM

ΠΑΡΟΡΜΕΝΟ
ΤΕΛΟΣ
Ταχ. Γραφείο
ΚΕΠΙ ΚΡΥΟΝΕΡΙΟΥ
Αριθμ. Άδειας:



ΔΙΑΝΕΜΕΤΑΙ ΔΩΡΕΑΝ



ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

Νίκης 33, 1ος όροφος
Τ.Κ. 105.57 Αθήνα
Τηλ.: 210 - 3314837
Fax : 210 - 3212785

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