

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ

του Δασκάλου

ΤΕΥΧΟΣ

17

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2013

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΔΟΕ

Πρόεδρος

Μαντάς Κομνηνός

Αντιπρόεδρος

Κόκκινος Χαράλαμπος

Γενικός Γραμματέας

Πετράκης Σταύρος

Ειδικός Γραμματέας -Υπεύθυνος Εκδόσεων

Φασφαλής Νίκος

Οργανωτικός Γραμματέας

Γκούμας Θανάσης

Ταμίας

Οικονόμου Τριαντάφυλλος

Υπεύθυνος Υλικού & Βιβλιοθήκης

Ανδρουλάκης Μάνος

Μέλη

Κικινής Αθανάσιος

Νικολάρας Λάμπρος

Αναγνωσταράς Γιάννης

Δριμάλα Θεοδώρα

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΙΠΕΜ - ΔΟΕ

Πρόεδρος

Μαγκανάρης Νίκος

Αντιπρόεδρος

Γεωργόπουλος Σωτήρης

Γενικός Γραμματέας

Ρούπας Γιάννης

Ταμίας

Τσένου Δήμητρα

Μέλη

Στέφου Αθανασία

Ζορμπάς Αχιλλέας

Τσαγκαράτου Αιμιλία

Εκδότης Επιστημονικού Βήματος

Μαγκανάρης Νίκος

Υπεύθυνος Έκδοσης

Γεωργόπουλος Σωτήρης

Υπεύθυνος Ύλης

Γεωργόπουλος Σωτήρης

**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: Νίκος Μαγκανάρης, πρόεδρος του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

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

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

τηλ.: 210-3314837

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

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ
ΒΗΜΑ**
του Δασκάλου

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ

ΤΕΥΧΟΣ

17

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Σελ.

Εισαγωγικό Σημείωμα 9-10

Οδηγίες για τους συγγραφείς 11-14

Κυριακοπούλου Αναστασία, Σταμάτης Ι. Παναγιώτης

Η συμβολή των Τμημάτων Ένταξης στην αντιμετώπιση προβλημάτων επικοινωνίας παιδιών με σύνδρομο Asperger15

Σινανίδου Μαρία

Συνεκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα σχολείο για όλους, με όλους25

Φωκαΐδου Μαριάννα, Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου Παυλίνα

Διαχείριση της γλωσσικής ετερότητας στο Δημοτικό Σχολείο: Στάσεις και ανάγκες εκπαιδευτικών43

Σαπουντζής Γεώργιος

Η χρησιμότητα της θεωρίας του γνωστικού φορτίου για τη σχεδίαση και την αποτελεσματική χρήση πολυμεσικών περιβαλλόντων μάθησης65

Αργυρίου Αργύριος, Χατζή Αγγελική

Η καινοτομία των ερευνητικών εργασιών στο Λύκειο: Μια πρόταση για την περίπτωση του υδροβιότοπου «Βουρκάρι»77

Μπαρμποπούλου Δήμητρα

Η οικολογική προσέγγιση του Σχολείου Προαγωγής της Υγείας91

Στάικογλου Βενέτης

Πρόταση αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων: Το παράδειγμα του προγράμματος της φιλαναγνωσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση109

Παπαδόπουλος Ισαάκ, Πέιου Βαρβάρα

Βιβλίο και σχολείο: Η ανάπτυξη της αναγνωστικής συνείδησης του μαθητή και οι σχολικές βιβλιοθήκες123

Διακογεωργίου Αρχοντούλα <i>Βασικές αρχές της μεθόδου Montessori</i>	139
Κυριάκης Κωνσταντίνος <i>Το εκπαιδευτικό υποσύστημα στην κοινωνία της γνώσης και η διά βίου μάθηση</i>	163
Στέφου Αθανασία <i>Η επίδραση των προγραμμάτων πολιτιστικής αγωγής στην αλλαγή των στερεοτυπικών αντιλήψεων και στάσεων σχετικά με τις έμφυλες διαφορές</i>	177
Καπραβέλου Αλεξία <i>Φύλλα δημιουργικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε μετανάστριες</i>	189
Χαρίτος Βασίλης <i>Νομοθετικές προσπάθειες μεταναστευτικής πολιτικής</i>	207
Κοτινοπούλου Μελίνα <i>Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες σε μια τάξη Δημοτικού Σχολείου</i>	217
Τσικριτσή Αικατερίνη <i>Πιλοτική έρευνα ελέγχου της αξιοπιστίας της φωνολογικής επίγνωσης ως επαρκούς δείκτη αναγνωστικών δυσκολιών</i>	223

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. Γεωργόπουλος Σωτήρης
2. Παπαδοπούλου Αριστέα
3. Στέφου Αθανασία
4. 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:

Ματσοαγούρας, 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. Ματσοαγούρας (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 συμβολή των Τμημάτων Ένταξης στην αντιμετώπιση προβλημάτων επικοινωνίας παιδιών με σύνδρομο Asperger

Αναστασία Κυριακοπούλου
ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής

Παναγιώτης Ι. Σταμάτης
Λέκτορας ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστημίου Αιγαίου

Εισαγωγή

Όλοι οι άνθρωποι διαθέτουν έμφυτα την ικανότητα να επικοινωνούν. Η ανθρώπινη επικοινωνία, φαινόμενο εξαιρετικά σύνθετο, πολύπλοκο και πολυδιάστατο, παρά το πλήθος των ορισμών που προσπαθούν να την αποσαφηνίσουν, θα μπορούσε να προσδιοριστεί ως μια διεργασία αμφίδρομης ροής πληροφοριών μεταξύ δυο ατόμων, του αποστολέα-πομπού και του παραλήπτη-δέκτη, η οποία δημιουργεί κλίμα αμοιβαίας κατανόησης και διαμορφώνει τις ανθρώπινες σχέσεις. Η επικοινωνιακή διαδικασία προϋποθέτει την ύπαρξη δυο ατόμων τουλάχιστον, τη μεταφορά του μηνύματος από το ένα άτομο στο άλλο και την κατανόηση του μηνύματος από αυτό. Επομένως, η επικοινωνία δεν είναι μόνο η απλή έκφραση ιδεών και απόψεων, αλλά η παραγωγή, η μετάδοση και η κατανόηση ενός μηνύματος το λιγότερο μεταξύ δυο συνομιλητών (Σταμάτης, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, η επικοινωνία αποτελείται από αλληλεπιδρώντα και αλληλένδετα δομικά στοιχεία. Απαραίτητα δομικά στοιχεία μιας επικοινωνιακής διαδικασίας είναι ο αποστολέας, ο παραλήπτης, μια πληροφορία ή ένα μήνυμα που ανταλλάσσεται μεταξύ τους, με συγκεκριμένο μέσο και οι διαδικασίες παραγωγής ή κωδικοποίησης, μετάδοσης, πρόσληψης ή αποκωδικοποίησης αυτής της πληροφορίας ή του μηνύματος. Οποιαδήποτε μεταβολή σε κάποιο δομικό συστατικό της επικοινωνιακής διαδικασίας μπορεί να επηρεάσει και τα υπόλοιπα. Οι έννοιες της επικοινωνίας, της γλώσσας και της ομιλίας, συχνά θεωρούνται ταυτόσημες. Αυτό συμβαίνει γιατί, υπό φυσιολογικές συνθήκες, οι άνθρωποι χρησιμοποιούν ως κύριο μέσο επικοινωνίας την ομιλία, παρά τις εκφραστικές διαφοροποιήσεις που ο καθένας επιλέγει, όπως είναι, π.χ., το λεξιλόγιο, η φραστική διατύπωση, η αξιοποίηση μη λεκτικών στοιχείων κ.ά. Το σχολείο, ως κοινωνικός θεσμός, αποτελεί ένα ανοικτό σύστημα επικοινωνίας, για

τί υπάρχει και λειτουργεί μέσα σε ένα ευρύτερο περιβάλλον, μέσα στο οποίο ο ρόλος της επικοινωνίας είναι ζωτικής σημασίας. Η επικοινωνία, μαζί με τη συνεργασία και την οργάνωση του σχολείου, αποτελεί έναν από τους πιο βασικούς παράγοντες δημιουργίας θετικού σχολικού κλίματος (Πασιαρδή, 2001).

Αυτισμός - Σύνδρομο Asperger

Από ετυμολογική άποψη, αυτισμός σημαίνει προσανατολισμός στον εαυτό, ένα είδος απομόνωσης στον εαυτό, εσωστρέφειας και αδιαφορίας για τους άλλους ανθρώπους (Frith, 1999). Ο αυτισμός αποτελεί τη σοβαρότερη διαταραχή επικοινωνίας ενός ατόμου, κυρίως στο μη λεκτικό επίπεδο της γλώσσας, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη ψυχο-κοινωνικο-συναισθηματικών προβλημάτων που δυσχεραίνουν την κοινωνική του προσαρμογή (Σταμάτης, 2012). Πρόκειται για σοβαρή νευροψυχική διαταραχή, που οφείλεται σε δυσλειτουργία του εγκεφάλου, εκδηλώνεται νωρίς και διαρκεί διά βίου. Χαρακτηρίζεται από ποιοτικές αποκλίσεις στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, στο παιχνίδι, στη σκέψη και τη φαντασία (Steadward, Wheeler & Watkinson, 2003).

Οι πρώτες συστηματικές προσπάθειες να περιγραφεί ο αυτισμός ως σύνολο συγκεκριμένων συμπεριφορών και οι πρώτες απόπειρες θεωρητικής ερμηνείας του ως διαταραχής έγιναν το 1943 από τον Leo Kanner και το 1944 από τον Hans Asperger. Ο Kanner και ο Asperger αναφέρθηκαν σε μια εκ γενετής διαταραχή της ανάπτυξης του νευρικού συστήματος, που χαρακτηρίζεται από μειωμένη κοινωνική αλληλεπίδραση, προβλήματα στην επικοινωνία, περιορισμένη και επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά (Frith, 1999). Ο αυτισμός έγινε αντιληπτός ως ένα φάσμα διαταραχών. Όπως διαπιστώθηκε και από μεταγενέστερες μελέτες των Wing (1981), Rutter (1990) κ.ά., τα άτομα με αυτισμό εμφανίζουν κυρίως προβλήματα στην κοινωνικοποίηση και την επικοινωνία, εμμονές και επαναλήψεις, με διαφορετική ένταση στις κλινικές εκδηλώσεις και συμπεριφορές κάθε ατόμου. Ανάλογο με το επίπεδο της κοινωνικής ανάπτυξης των ατόμων με αυτισμό είναι και το επίπεδο της λειτουργικής τους επικοινωνίας (Mundy, Sigman & Kasari, 1990).

Σταδιακά, οι έρευνες των Newsome (1977), Wing & Attwood (1987), Rutter (1990), Wing (1996) κ.ά. βοήθησαν στη διαμόρφωση των διαγνωστικών κριτηρίων του αυτισμού και τον καθόρισαν ως «εκτεταμένη διαταραχή της ανάπτυξης» που εμφανίζεται πριν από τον τρίτο χρόνο της ζωής του παιδιού. Τα παιδιά με αυτισμό έχουν δυσκολία στην επικοινωνία και στο λόγο, επειδή δεν αντιλαμβάνονται τι σημαίνει επικοινωνία και ποια είναι η χρησιμότητά της (Jordan & Powell, 2000). Σύμφωνα με τα διεθνή κριτήρια, ένα άτομο έχει αυτισμό όταν εμφανίζει τουλάχιστον έξι από τα δώδεκα κύρια συμπτώματά του. Δυο από αυτά πρέπει να υποδηλώνουν διαταραχή στην κοινωνική αλληλεπίδραση, ενώ πρέπει να υπάρχει και από ένα, τουλάχιστον, κριτήριο των περιοχών της επικοινωνίας και των στερεότυπων μορφών συμπεριφοράς (Ozonoff, 1995). Τα συμπτώματα επικοι-

νωνίας περιλαμβάνουν καθυστέρηση ή απουσία ανάπτυξης προφορικού λόγου, χωρίς αναπλήρωσή του μέσω εναλλακτικών μορφών επικοινωνίας, έκδηλη ανικανότητα στις δεξιότητες συζήτησης, στερεότυπη και επαναλαμβανόμενη χρήση του λόγου και απουσία κατάλληλου, ανάλογου για την ηλικία, παιχνιδιού πλούσιου σε στοιχεία προσποίησης και κοινωνικής μίμησης. Η διαταραχή της επικοινωνίας μπορεί να εξηγήσει και άλλες συμπεριφορές που εμφανίζουν τα παιδιά με αυτισμό, όπως οι στερεοτυπικές κινήσεις, οι αυτοτραυματικές συμπεριφορές κ.ά.. Στον αυτισμό, οι συμπεριφορές αυτές μπορεί να υποχωρήσουν μετά από μεγάλο χρονικό διάστημα, ως αποτέλεσμα της «ωρίμανσης» του παιδιού και της ειδικής εκπαίδευσης που έχει δεχτεί, μολονότι εξακολουθούν πάντα να υφίστανται με άλλες μορφές (Βογινδρούκας, 1999). Τα άτομα με αυτισμό ταξινομούνται, σε σχέση με τη λειτουργική επικοινωνία τους, σε αυτά που επικοινωνούν χωρίς τη χρήση ομιλίας, εκτός από βασικές, καθημερινές τους ανάγκες, σε άτομα που αναπτύσσουν προφορικό λόγο με χρήση, όμως, ηχολαλικών φράσεων τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιήσουν προκειμένου να εκφράσουν συναισθήματα ή να σχολιάσουν, και σε άτομα που επικοινωνούν με ομιλία, σχεδόν φυσιολογικά. Ιδιαίτερα τα παιδιά με σύνδρομο Asperger αναπτύσσουν λόγο πιο νωρίς από πολλά παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη (Kunze & Mesibov, 1998).

Το σύνδρομο Asperger αποτελεί αυτιστική, ψυχοπαθητική διαταραχή της παιδικής ηλικίας και οφείλει το όνομά του στον Αυστριακό παιδίατρο Hans Asperger, ο οποίος το 1944 παρατήρησε μια ομάδα παιδιών και εφήβων που, αν και διέθεταν πολλά θετικά χαρακτηριστικά, όπως ιδιαίτερη κλίση στα μαθηματικά, τη μουσική, τις ξένες γλώσσες, ξεχωριστές ικανότητες και ενδιαφέροντα, υψηλό επίπεδο αποκλίνουσας σκέψης κ.ά., δυσκολεύονταν να ανταποκριθούν σε κοινωνικές περιστάσεις και παρουσίαζαν δυσκολίες στη χρήση του λόγου, καθώς και επαναληπτικές, στερεοτυπικές συμπεριφορές και εμμονές σε συγκεκριμένα αντικείμενα. Το σύνδρομο αγνοήθηκε για πολλά χρόνια, ώσπου το 1981 η Lorna Wing με ένα άρθρο της παρουσίασε παιδιά με παρόμοια χαρακτηριστικά, δημιουργώντας ένα νέο πεδίο ερευνών και εισάγοντας τον όρο «φάσμα του αυτισμού» (autistic continuum) μετά από επιδημιολογική μελέτη για τον αυτισμό, στον πληθυσμό των ιδρυμάτων μιας περιοχής του Λονδίνου. Η Wing θεωρεί ότι βασική διαταραχή στον αυτισμό είναι η κοινωνική δυσκολία, η οποία εμφανίζεται ανεξάρτητα από τη νοητική ικανότητα του ατόμου. Μέσα στο φάσμα του αυτισμού μπορεί να συμπεριληφθούν άτομα τα οποία έχουν φυσιολογική νοημοσύνη, νοημοσύνη υψηλότερη του φυσιολογικού ή και βαριά νοητική υστέρηση, που όμως όλα έχουν σοβαρές δυσκολίες στην κοινωνικότητα. Επίσης, η Wing, αξιοποιώντας προηγούμενες μελέτες (Wing & Gould, 1979 κ.ά.), προσπάθησε να αποδείξει ότι ο αυτισμός έχει διαβαθμίσεις (ήπιος, μέτριος, σοβαρός) και ότι μπορεί να υπάρχουν παιδιά με αυτισμό που δεν συγκεντρώνουν όλα τα κλασικά χαρακτηριστικά του, όπως αυτά περιγράφηκαν από τον Kanner (1968). Τα διαγνωστικά κριτήρια της Wing ονομάστηκαν «η τριάδα των προβλημάτων της κοινωνικής αλληλεπίδρασης» (the triad of impairments of social interaction) και σε αυτά περιλαμβάνονται η διαταραχή των κοινωνικών σχέ-

σεων, η διαταραχή της κοινωνικής επικοινωνίας και η διαταραχή της κοινωνικής κατανόησης και φαντασίας.

Τα παιδιά με σύνδρομο Asperger συχνά αντιλαμβάνονται τον κόσμο διαφορετικά από τους άλλους, τους οποίους βρίσκουν παράξενους και ακατανόητους (Attwood, 2005). Γιατί δεν λένε αυτό που εννοούν; Γιατί λένε τόσα που δεν εννοούν; Γιατί κάνουν τόσο συχνά ασήμαντα σχόλια; Πώς αντέχουν όλα αυτά τα ερεθίσματα από τα φώτα, τους ήχους, τις μυρωδιές και τα αγγίγματα χωρίς να ουρλιάζουν; Γιατί δεν φέρονται σε όλους το ίδιο; Γιατί έχουν τόσο δύσκολες και περίπλοκες συναισθηματικές σχέσεις; Αυτά αποτελούν μερικά από τα ερωτήματα που απασχολούν συχνά τη σκέψη ενός παιδιού με σύνδρομο Asperger, το οποίο αδυνατεί να αντιληφθεί και να ερμηνεύσει την κοινωνικο-συναισθηματική χροιά των λόγων και των πράξεων των άλλων.

Συνήθως, το παιδί με σύνδρομο Asperger συγχέεται με το παιδί που παρουσιάζει σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ). Η ουσιαστική διαφορά, ωστόσο, έγκειται στο γεγονός ότι το παιδί με ΔΕΠ-Υ δυσκολεύεται να διατηρήσει την προσοχή του λόγω εξωτερικών θορύβων ή οπτικών ερεθισμάτων, ενώ το παιδί με σύνδρομο Asperger παρουσιάζει διάσπαση προσοχής γιατί η προσοχή του επικεντρώνεται, λόγω των εμμονών του, σε ένα μόνο θέμα ή αντικείμενο και δεν προσέχει τα υπόλοιπα. Επιπλέον, το παιδί με Asperger δεν ξέρει πώς να φερθεί σε διάφορες κοινωνικές περιστάσεις, επειδή δεν κατανοεί τις κοινωνικές συνιστώσες της γλώσσας και τους κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς, αδυνατώντας να ερμηνεύσει τα μη λεκτικά σήματα των συνομιλητών του (Σταμάτης, 2011). Αντίθετα, το παιδί με ΔΕΠ-Υ γνωρίζει πώς να φερθεί στις διάφορες κοινωνικές περιστάσεις, αλλά ο παρορμητισμός του το εμποδίζει να ακολουθήσει τους κοινωνικούς κανόνες (Baker, 2000). Τα παιδιά με Asperger συνήθως, έχουν φυσιολογική νοημοσύνη και μερικές φορές πάνω από το κανονικό, εμφανίζουν ομαλή εξέλιξη στο λόγο, χρησιμοποιούν νωρίς τη γραμματική στην προφορική τους επικοινωνία, έχουν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και κλίσεις και, με την κατάλληλη βοήθεια και υποστήριξη, εμφανίζουν ικανοποιητικές σχολικές επιδόσεις (Σταμπολτζή, 2000).

Σκοπός της έρευνας

Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα οποία περιγράφουν αδρομερώς τα ιδιαίτερα, επικοινωνιακά χαρακτηριστικά των παιδιών με σύνδρομο Asperger, γεννήθηκε το ενδιαφέρον για πραγματοποίηση έρευνας, μικρής κλίμακας, με σκοπό τη διερεύνηση, την καταγραφή και την κατανόηση των προβλημάτων επικοινωνιακής συμπεριφοράς που παρουσιάζουν παιδιά με αυτό το σύνδρομο, εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος, κατά τη διάρκεια επικοινωνίας τους με συμμαθητές ή άτομα μεγαλύτερης ηλικίας. Επιπλέον, σκοπό της έρευνας αποτέλεσε η διαπίστωση τυχόν βελτίωσης στην επικοινωνιακή ικανότητα των παιδιών με σύνδρομο Asperger που φοιτούν σε Τμήμα Ένταξης (Τ.Ε.), δηλαδή αν και σε ποιο βαθμό η φοίτηση σε Τ.Ε. συμβάλλει θετικά στην επικοινωνιακή τους ικανότητα.

Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είναι εμπειρική και βασίζεται, σε θεωρητικό επίπεδο, στη βιβλιογραφική ανασκόπηση πηγών που αναφέρονται στην έννοια και τη διαδικασία πραγμάτωσης της διαπροσωπικής επικοινωνίας, τις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές και το σύνδρομο Asperger. Η ανάγκη για επιλογή μεθοδολογικών, αναλυτικών και ερμηνευτικών εργαλείων που οδηγούν τόσο στην ποιοτική και στατιστική ανάλυση των δεδομένων όσο και στην έρευνα με βάση ποιοτικά χαρακτηριστικά του συνδρόμου Asperger οδήγησε στην επιλογή ερωτηματολογίου ως καταλληλότερου μεθοδολογικού εργαλείου συλλογής δεδομένων.

Στο πλαίσιο αυτό καταρτίστηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου, το οποίο διανεμήθηκε σε εκπαιδευτικούς των Τμημάτων Ένταξης (Τ.Ε.) που έχουν αναλάβει την αντιμετώπιση δυσκολιών σε παιδιά με σύνδρομο Asperger, δίνοντας έμφαση στον τομέα των προβλημάτων επικοινωνίας. Το ερωτηματολόγιο αυτό σχεδιάστηκε με προσοχή, προκειμένου να αποφευχθούν δυσνόητες και διαφορούμενες ερωτήσεις. Μέσω του ερωτηματολογίου ζητήθηκαν στοιχεία αναφορικά με την ηλικία των παιδιών κατά την οποία εντοπίζεται το σύνδρομο Asperger, η αντιμετώπισή του από τους γονείς, ο βαθμός επιρροής του συνδρόμου στις γνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές και επικοινωνιακές δεξιότητες του παιδιού, ο τρόπος αντιμετώπισης του παιδιού από το σχολείο, η φοίτηση στα Τ.Ε. και αν αυτή έχει επιφέρει βελτίωση στα προβλήματα επικοινωνιακής συμπεριφοράς του παιδιού και, τέλος, η διάθεση των παιδιών με σύνδρομο Asperger για φοίτησή τους σε Τ.Ε. σε σχέση με την ηλικία, το φύλο τους κ.ά. Επίσης, καταρτίστηκε ένα δεύτερο ερωτηματολόγιο, το οποίο απευθυνόταν στα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα. Το ερωτηματολόγιο αυτό περιλάμβανε τριάντα μια (31) ερωτήσεις που αναφέρονταν στη διάθεση με την οποία κάθε παιδί πηγαίνει στο Τ.Ε., καθώς και στα ενδιαφέροντά τους. Επίσης, για την πληρέστερη συλλογή δεδομένων, αξιοποιήθηκε η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης, με κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις, σε παιδιά με σύνδρομο Asperger.

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δώδεκα (12) παιδιά τα οποία το 2011 ήταν το σύνολο των μαθητών στα σχολεία της Β' Διεύθυνσης Π.Ε. Αθήνας με σύνδρομο Asperger βάσει διαγνώσεων. Όλα τα παιδιά παρακολουθούσαν εξατομικευμένο πρόγραμμα στο Τμήμα Ένταξης του σχολείου τους. Στην έρευνα συμμετείχαν, επίσης, και οι εκπαιδευτικοί των δώδεκα (12) Τ.Ε. στα οποία φοιτούσαν οι παραπάνω μαθητές. Συνολικά, επιδόθηκαν δώδεκα (12) ερωτηματολόγια σε παιδιά με σύνδρομο Asperger και δώδεκα (12) σε εκπαιδευτικούς, τα οποία επιστράφηκαν όλα επαρκώς συμπληρωμένα.

Η συλλογή των *δεδομένων της έρευνας* πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Φεβρουάριο και Μάρτιο του 2011 με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και την ημιδομημένη συνέντευξη των παιδιών. Τα ερωτηματολόγια, που διανεμήθηκαν με προσωπική επίδοση, ήταν ανώνυμα, γεγονός που διασφαλίζει, σε με-

γάλο βαθμό, αφενός την ειλικρίνεια των ερωτωμένων και αφετέρου την αντικειμενικότητα των ερευνητικών δεδομένων. Η διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου απαιτούσε περίπου είκοσι πέντε (25) λεπτά. Γενικά, διαπιστώθηκε προθυμία για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Πιο συγκεκριμένα, πριν την επίδοση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς των Τ.Ε., προκειμένου να ενημερωθούν για τους λόγους διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας. Επίσης, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με καθένα από τα συμμετέχοντα παιδιά, αφού ζητήθηκε η συγκατάθεση των γονέων τους καθώς και η συναίνεση και η συνδρομή των εκπαιδευτικών τους.

Το ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν στα παιδιά αποτελούνταν από δυο μέρη. Στο πρώτο μέρος υπήρχαν ερωτήσεις με σκοπό τη συγκέντρωση δημογραφικών στοιχείων, το φύλο και η ηλικία των παιδιών. Στο δεύτερο μέρος υπήρχαν κλειστές ερωτήσεις με απαντήσεις τύπου «ΝΑΙ» - «ΟΧΙ» με σκοπό να αντληθούν πληροφορίες σχετικές με τα ενδιαφέροντα των παιδιών, μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον, καθώς και τη διάθεσή τους για το σχολείο και το Τ.Ε. στο οποίο φοιτούσαν.

Στο ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν στους εκπαιδευτικούς περιλαμβάνονταν ερωτήσεις με σκοπό τη συγκέντρωση δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο, τα χρόνια υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή και τις σπουδές τους. Υπήρχε μια ερώτηση σχετική με το χρόνο που το κάθε παιδί παρακολουθεί το Τ.Ε.. Σε κλειστές ερωτήσεις ζητήθηκαν απαντήσεις τύπου «ΝΑΙ» - «ΟΧΙ» που αφορούσαν στις γνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, επικοινωνιακές και κινητικές δεξιότητες των παιδιών με σύνδρομο Asperger, προκειμένου να αντληθούν συναφείς πληροφορίες. Κάθε μια από τις ερωτήσεις συμπληρωνόταν και από μια επιπλέον ερώτηση, η οποία αποσκοπούσε στην ενδεχόμενη ανάδειξη σημείων βελτίωσης από τη φοίτηση του παιδιού στο Τ.Ε.. Επίσης, στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονταν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που αφορούσαν τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον εντοπισμό του προβλήματος, την αντιμετώπισή του από τους γονείς, την αντιμετώπιση του παιδιού από το σχολείο, την επιστημονική διάγνωση του προβλήματος, την υποστήριξη που παρέχεται στο παιδί με σύνδρομο Asperger στο σχολικό περιβάλλον και τα αποτελέσματά της.

Ανάλυση των δεδομένων και αποτελέσματα

Τη συλλογή των δεδομένων ακολούθησε η στατιστική τους επεξεργασία και ανάλυση με χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Στο περιγραφικό επίπεδο, η οργάνωση παρουσίασης των στατιστικών αποτελεσμάτων περιλαμβάνει, κατά κύριο λόγο, πίνακες απόλυτων συχνοτήτων και ποσοστών. Σε επίπεδο στατιστικής ανάλυσης, προκειμένου να ελεγχθεί η ύπαρξη συνάφειας μεταξύ δυο ονομαστικών μεταβλητών, εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο ελέγχου των υποθέσεων, του συντελεστή συσχέτισης

Pearson καθώς και το κριτήριο ελέγχου ανεξαρτησίας των μεταβλητών. Από το SPSS προήλθαν οι πίνακες συχνοτήτων, οι πίνακες διπλής εισόδου (crosstabs) και οι έλεγχοι υποθέσεων H_0 (μηδενική υπόθεση), σύμφωνα με την οποία οι μεταβλητές που συσχετίζονται είναι ανεξάρτητες και η αντίθετή της H_1 (εναλλακτική υπόθεση), η οποία εικάζει πως οι μεταβλητές που συσχετίζονται είναι εξαρτημένες. Τα διαγράμματα-γραφήματα και η επεξεργασία των πινάκων έγιναν με το πρόγραμμα MO Excel 2007. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ερμηνεία των στατιστικών αποτελεσμάτων της έρευνας, όπως εμφανίζονται στην επόμενη ενότητα. Τα αποτελέσματα αυτά οδήγησαν στα παρακάτω, μη γενικεύσιμα, συμπεράσματα.

Συμπεράσματα της έρευνας

Η αξιολόγηση του επικοινωνιακού προφίλ μαθητών με σύνδρομο Asperger περιλαμβάνει διαδικασίες που ελέγχουν αφενός τις δεξιότητες που ήδη έχουν αποκτήσει και αφετέρου την ευχέρεια στη χρήση τους (Ayers *et al.*, 1996). Οι τρέχουσες επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών αυτών αποτελούν τα θεμέλια πάνω στα οποία θα οικοδομηθεί η συνολική παρέμβαση για την απόκτηση νέων επικοινωνιακών δεξιοτήτων, με τελικό στόχο ο μαθητής να τις χρησιμοποιεί στις καθημερινές του δραστηριότητες. Η αξιολόγηση επικεντρώνεται στην αυθόρμητη επικοινωνιακή συμπεριφορά, η οποία εστιάζεται στο βαθύτερο νόημα της επικοινωνίας και στην επικοινωνιακή πρόθεση, στην αποδοχή πολυποίκιλων επικοινωνιακών παραμέτρων που εξυπηρετούν τις λειτουργίες της επικοινωνίας και στη γενικότερη επικοινωνιακή συμπεριφορά με κριτήριο την επικοινωνιακή αυτονομία του μαθητή στην καθημερινή του ζωή.

Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι συσχετισμοί συγκεκριμένων μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, ο συσχετισμός των μεταβλητών αναφορικά με τη βελτίωση των δεξιοτήτων του παιδιού και το χρονικό διάστημα που παρακολουθεί το παιδί το Τμήμα Ένταξης (Τ.Ε.) έδειξε ότι οι μεταβλητές αυτές συσχετίζονται. Όσο μεγαλύτερο χρονικό διάστημα παρακολουθεί το παιδί το Τ.Ε., τόσο μεγαλύτερη είναι και η βελτίωση των δεξιοτήτων του. Ο συσχετισμός των μεταβλητών αναφορικά με τη βελτίωση των δεξιοτήτων του παιδιού και την ηλικία του έδειξε ότι οι μεταβλητές αυτές είναι εξαρτημένες και, συνεπώς, διαπιστώνεται ότι η βελτίωση των δεξιοτήτων επηρεάζεται από την ηλικία του παιδιού. Ο συσχετισμός των μεταβλητών αναφορικά με τη διάθεση του παιδιού για φοίτηση σε Τ.Ε. και την ηλικία του έδειξε ότι οι μεταβλητές αυτές συσχετίζονται και διαπιστώνεται ότι οι μικρότεροι σε ηλικία μαθητές πηγαίνουν στο Τ.Ε. με περισσότερες θετικές στάσεις και προσδοκίες. Ο συσχετισμός των μεταβλητών αναφορικά με τη βελτίωση των δεξιοτήτων του παιδιού και την ηλικία του εκπαιδευτικού έδειξε ότι οι μεταβλητές αυτές είναι ανεξάρτητες και, συνεπώς, η βελτίωση των δεξιοτήτων των παιδιών δεν επηρεάζεται από την ηλικία του εκπαιδευτικού, όπως δεν επηρεάζεται και από τα χρόνια υπηρεσίας του εκπαιδευτικού στην ειδική αγωγή.

Όπως εμφανίζεται στη συναφή βιβλιογραφία, όμοια διαπιστώνεται και στην παρούσα έρευνα ότι το σύνδρομο Asperger εντοπίζεται περισσότερο στα αγόρια παρά στα κορίτσια. Από τα δώδεκα (12) παιδιά που πήραν μέρος στην έρευνα, τα δέκα (10) ήταν αγόρια και τα δυο (2) κορίτσια. Διαπιστώνεται, επίσης, ότι το σύνδρομο Asperger εντοπίζεται κυρίως κατά τη διάρκεια της φοίτησης των παιδιών στο σχολείο. Από τα δώδεκα (12) παιδιά που πήραν μέρος στην έρευνα διαπιστώθηκε ότι για τα τρία (3) από αυτά το πρόβλημα διαγνώστηκε έως την ηλικία των τεσσάρων ετών, για τα οχτώ (8) από αυτά από την ηλικία των τεσσάρων έως την ηλικία των επτά ετών και για ένα (1) παιδί στην ηλικία των οχτώ ετών. Για τα τρία (3) παιδιά που διαγνώστηκαν με σύνδρομο Asperger πριν τη φοίτησή τους στο σχολείο, η διάγνωση του προβλήματος έγινε από παιδίατρο. Στο ένα (1) από τα οχτώ (8) παιδιά που διαγνώστηκαν με σύνδρομο Asperger κατά τη φοίτησή τους στο σχολείο η διάγνωση έγινε από παιδίατρο, στα τρία (3) από τη νηπιαγωγό και στα τέσσερα (4) από τον δάσκαλο της τάξης.

Οι γονείς των παιδιών με σύνδρομο Asperger αποδέχονται το πρόβλημα και αναζητούν βοήθεια από τους ειδικούς. Όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, συζητώντας με τους γονείς των παιδιών που πήραν μέρος στην έρευνα, οι δύο (2) από αυτούς αποδέχτηκαν αμέσως την ύπαρξη του προβλήματος και αναζήτησαν βοήθεια από τους ειδικούς. Οι εννέα (9) από τους δώδεκα (12) γονείς μετά την αρχική τους άρνηση αποδέχτηκαν την κατάσταση και απευθύνθηκαν σύντομα σε εξειδικευμένους επιστήμονες για να βρουν λύση και να πάρουν οδηγίες για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Υπήρξε μια περίπτωση κατά την οποία οι γονείς του παιδιού αρνήθηκαν να αποδεχτούν τη διάγνωση, μολοντί ζήτησαν να παρακολουθεί το παιδί τους το Τ.Ε.

Τα παιδιά που παρουσιάζουν το σύνδρομο Asperger εντάσσονται στο πρόγραμμα του κανονικού σχολείου και δέχονται υποστήριξη σε τακτά χρονικά διαστήματα. Και τα δώδεκα (12) παιδιά που πήραν μέρος στην έρευνα έχουν εγγραφεί στο κανονικό σχολείο. Παρακολουθούν κανονικά τα μαθήματα της τάξης τους, δέχονται υποστήριξη και παρακολουθούν εξατομικευμένο πρόγραμμα σε τακτά χρονικά διαστήματα. Η υποστήριξη που παρέχεται ποικίλλει από μια έως δέκα ώρες την εβδομάδα. Στο ένα από τα παιδιά που δέχονται υποστήριξη δέκα ώρες την εβδομάδα υπάρχει και νοητική υστέρηση. Το παιδί παρακολουθεί πρόγραμμα αποκατάστασης με λογοθεραπεία και εργοθεραπεία, τρεις φορές την εβδομάδα, εκτός σχολείου.

Από την έρευνα προκύπτει ότι στο 33,3% των περιπτώσεων τα παιδιά εντάχθηκαν στην κανονική τάξη, στο 41,7% δέχτηκαν παράλληλη στήριξη και στο 25% είτε επιλέχθηκε επανάληψη της τάξης είτε υπήρξε άλλη αντιμετώπιση. Το 83,3% των παιδιών αυτών είχαν διάγνωση από το ΚΕΔΔΥ και το 16,7% από Διαγνωστικό Κέντρο, παιδοψυχολόγο ή ειδικό παιδαγωγό. Ακόμη, φαίνεται ότι η υποστήριξη άρχισε κυρίως στην Α' Δημοτικού (41,7%), στη Β' Δημοτικού (33,3%), στη Δ' Δημοτικού (8,3%) ή αργότερα, όταν εντοπίστηκε το πρόβλημα (16,7%).

Η φοίτηση στο Τ.Ε. βοηθάει τα παιδιά με σύνδρομο Asperger να βελτιώσουν τα προβλήματα επικοινωνίας που παρουσιάζουν. Η διαπίστωση αυτή βασίζεται

τόσο στις απόψεις όλων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στα Τ.Ε. όσο και στα δεδομένα των ερωτηματολογίων. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως και τα δώδεκα (12) παιδιά παρουσίασαν βελτίωση, όχι όλα, όμως, στον ίδιο βαθμό. Σε ένα (1) παιδί η βελτίωση κρίθηκε πολύ αργή, σε τρία (3) παιδιά κρίθηκε μέτρια, σε τέσσερα (4) παιδιά κρίθηκε αργή και σε τέσσερα (4) σημαντική. Από τη στατιστική ανάλυση των ευρημάτων εξάγεται, επιπλέον, το συμπέρασμα ότι η βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών επηρεάζεται από το χρονικό διάστημα φοίτησης στο Τ.Ε. και από την ηλικία τους.

Τέλος, από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι ο χρόνος φοίτησης του κάθε παιδιού στο Τ.Ε. του σχολείου του επηρεάζει τη συμμετοχή του σε κοινωνικά παιχνίδια, σε ομάδες και αθλήματα καθώς, επίσης, τη βελτίωση της συμπεριφοράς, των κοινωνικών επαφών και των σχέσεων με παιδιά εντός και εκτός σχολείου και την τόνωση της αυτοπεποίθησης, της κατανόησης των αναγκών και των συναισθημάτων των άλλων. Επίσης, φαίνεται πως επηρεάζονται θετικά η έκφραση των συναισθημάτων του, η ερμηνεία και η κατανόηση των μεταφορικών εκφράσεων, η κατανόηση και η χρήση του μεταφορικού λόγου και των εκφραστικών μέσων, η χρήση των εκφράσεων του προσώπου και των χειρονομιών, ο τόπος της φωνής, η κατανόηση μιας συζήτησης και η ανάπτυξη της προσοχής του συνομιλητή, η ανάπτυξη θάρρους, ώστε να ζητάει διευκρινήσεις να συμμετέχει σε μια συζήτηση, η βελτίωση των απαντήσεων και, γενικότερα, η βελτίωση του λόγου. Η ηλικία του εκπαιδευτικού και τα χρόνια υπηρεσίας του στην Ειδική Αγωγή δεν φαίνεται να επηρεάζουν τα παραπάνω.

Επίσης, όπως διαπιστώθηκε, τα παιδιά με σύνδρομο Asperger, μετά τη φοίτησή τους στο Τ.Ε. παρουσιάζουν βελτίωση στις γνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, επικοινωνιακές και κινητικές δεξιότητες και στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους. Οι διαθέσεις των παιδιών με σύνδρομο Asperger για τη φοίτησή τους σε Τ.Ε. έχουν σχέση με την ηλικία τους. Από τη στατιστική ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας, διαπιστώνεται ότι οι μικρότεροι σε ηλικία μαθητές πηγαίνουν για φοίτηση στο Τ.Ε. με περισσότερο καλή διάθεση και υψηλότερες προσδοκίες.

Αποτιμώντας το σύνολο της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, θα ήταν υπερβολή να ισχυριστεί κανείς ότι τα συμπεράσματά της θα μπορούσαν να γενικευτούν, εξαιτίας του περιορισμένου δείγματος των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος και των παιδιών με σύνδρομο Asperger που συμμετείχαν σε αυτή. Είναι αλήθεια ότι ανάλογες, μικρής κλίμακας έρευνες, παρακάμπτοντας τα ποικίλα δεοντολογικά προβλήματα που εμφανίζονται ιδιαίτερα στον ευαίσθητο χώρο της Ειδικής Αγωγής και σχετίζονται με τη μελέτη της εξειδικευμένης, συναφούς βιβλιογραφίας, τη διασφάλιση της ανωνυμίας, την εμπιστοσύνη και τη συναίνεση των υποκειμένων της έρευνας και τη συγκατάθεση γονέων και εκπαιδευτικών, μπορούν να οδηγήσουν συνθετικά και μακροχρόνια στην ανάδειξη του μείζονος ερευνητικού φάσματος δεδομένων που αφορούν σε προβλήματα επικοινωνίας παιδιών με σύνδρομο Asperger, προκειμένου να επέλθει έγκαιρη και αποτελεσματική παρέμβαση. Όσο πιο έγκαιρη και κατάλληλη είναι η παρέμβαση, τόσο πιο ποιοτικά είναι τα αποτελέσματά της.

Βιβλιογραφία

- Attwood, T. (2005). *Παιδιά με ιδιαιτερότητες στη γλωσσική ανάπτυξη και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Σύνδρομο Asperger. Οδηγός ανίχνευσης και αντιμετώπισης* (μτφρ. Α. Κορογιαννάκη & Ε. Μιχαλέτου). Αθήνα: Σαββάλας.
- Ayers, H., Clarke, D. & Ross, A. (1996). *Assessing individual needs. A Practical Approach*. 2nd ed. London: David Fulton Publishers.
- Baker, M. (2000). «Incorporating the thematic ritualistic behaviors of children with autism into games. Increasing social play interactions with siblings». *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(2): 66-84.
- Frith, U. (1999). *Αντισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Jordan, R. & Powell, S. (2000). *Αντισμός και Μάθηση: Ένας οδηγός καλής πρακτικής* (μτφρ. Γ. Καλομοίρης). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Αυτιστικών Ατόμων.
- Kanner, L. (1968). «Autistic disturbances of affective contact». *Acta Paedopsychiatre*, 35(4): 100-136.
- Kunce, L. & Mesibov, G. (1998). Educational Approaches to High-Functioning Autism and Asperger Syndrome. In E. Schopler, G. Mesibov & L. Kunce (Eds.), *Asperger Syndrome or High-Functioning Autism?* (pp. 227-261). New York: Plenum Press.
- Mundy, P, Sigman, M. & Kasari, C. (1990). «A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children». *Journal of Autism Developmental Disorder*, 20: 115-128.
- Newsome, E. (1977). *Making Sense of Autism*. London: The National Autistic Society.
- Ozonoff, S. (1995). Executive function impairments in autism. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism* (pp. 199-220). New York: Plenum Press.
- Rutter, M. (1990). *Νηπιακός Αντισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Steadward, R. D., Wheeler, G. D. & Watkinson, E. J. (2003). Disability Definitions. *Adapted Physical Activity*, 4: 45-63.
- Wing, L. & Gould, J. (1979). «Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification». *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 9: 11-29.
- Wing, L. & Attwood, A. (1987). Syndromes of autism and atypical development. In D. Cohen and A. Donnellan (Eds), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. New York: John Wiley and Sons.
- Wing, L. (1981). «Asperger's Syndrome: A clinical account». *Psychological Medicine*, 11(1): 115-129.
- Wing, L. (1996). *The Autistic Spectrum. A Guide for Parents and Professionals*. London: Constable.
- Βογινδρούκας, Ι. (1999). «Αντισμός - Διαταραχή Επικοινωνίας». *Επικοινωνία, Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών*, 10: 26-29.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σταμάτης, Π. Ι. (2005). *Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία. Ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σταμάτης, Π. Ι. (2011). *Παιδαγωγική Επικοινωνία στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Εκπαίδευση* (2η έκδοση). Αθήνα: Διάδραση.
- Σταμπολτζή, Α. (2000). «Σύνδρομο Asperger: Αιτιολογία, διάγνωση, τρόποι παρέμβασης και προοπτικές». *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 11: 58-64.

Συνεκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα σχολείο για όλους, με όλους

Μαρία Δ. Σινανίδου

Δρ., Σχολική και Κλινική Ψυχολόγος, Εκπαιδευτικός ΠΕ 23

Εισαγωγή

Η αντίληψη ότι η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις διαφορές τους και τις ανάγκες τους, οδήγησε στην ανάπτυξη της συνεκπαίδευσης ή συμμετοχικής εκπαίδευσης. Η φιλοσοφία αυτή ενισχύθηκε τη δεκαετία του 1990 (π.χ. από την UNESCO, 1994) και υπόσχεται την αντιμετώπιση όλων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.), ως ατόμων που έχουν ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση. Η συμμετοχική εκπαίδευση αντιτίθεται στην πρακτική του διαχωρισμού και βασίζεται στην έννοια της ισότητας: η έμφαση δίνεται στις ανάγκες και τα δικαιώματα των παιδιών, συμπεριλαμβανομένου του δικαιώματός τους στην εκπαίδευση. Δέχεται όλα τα παιδιά όπως είναι, παρέχοντάς τους επαρκείς πόρους και στήριξη ανάλογα με τις ανάγκες τους. Όταν μιλάμε για συνεκπαίδευση, αυτό παραπέμπει στην ένταξη ενός ατόμου σε ένα σχολείο στο οποίο το άτομο αυτό προηγουμένως δεν γινόταν αποδεκτό. Η συνεκπαίδευση δεν αναφέρεται απλώς στην τοποθέτηση των παιδιών με ε.ε.α. στα κανονικά σχολεία, αλλά ασχολείται επίσης και με τις συνθήκες κάτω από τις οποίες μπορούμε να συνεκπαιδεύσουμε αποτελεσματικά όλα τα παιδιά (Barton, 1997). Οι Sebba & Ainscow (1996), για παράδειγμα, ορίζουν τη συνεκπαίδευση ή συμμετοχική εκπαίδευση ως την διαδικασία με την οποία τα σχολεία προσπαθούν να απαντήσουν στις ανάγκες όλων των μαθητών, ως ατόμων, επανεξετάζοντας την οργάνωσή τους και την παροχή των προγραμμάτων σπουδών τους. Η συμμετοχική εκπαίδευση είναι η πρακτική που παρέχει σχολικές εμπειρίες στο σχολείο για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο ίδιο σχολείο και στις τάξεις που θα είχαν παρακολουθήσει ούτως ή άλλως, αν δεν είχαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πρόκειται για μια διαδικασία κατά την οποία όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις ικανότητες και τις ανάγκες τους, θα συμμετείχαν στο ίδιο σχολείο (Thomas, 1997). Ο κύριος σκοπός αυτής της διαδικασίας, λοιπόν, είναι η εκπαίδευση όλων των παιδιών ανεξάρτητα από τις διάφορες δυσκολίες και προβλήματα, για να διατηρηθεί το όραμα ενός σχολείου για όλους. Ένα τέτοιο σχολείο δέχεται όλα τα παιδιά, αντιλαμβάνεται την ατομικότητά τους και

ανταποκρίνεται στις ατομικές τους ανάγκες: ένα σχολείο για όλους είναι ένας τύπος όπου κάθε παιδί μπορεί να αναπτυχθεί, σύμφωνα με τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τα ταλέντα του (Angelides *et al.*, 2004).

Σύγχρονες αντιλήψεις στο χώρο της Παιδαγωγικής Επιστήμης θεωρούν την Ειδική Αγωγή αναπόσπαστο τμήμα ολόκληρης της εκπαίδευσης και όχι ξεχωριστό κλάδο. Ταυτόχρονα, έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο, τόσο βιβλιογραφικό όσο και ερευνητικό, για τη δυνατότητα ένταξης των παιδιών με ε.ε.α. στη δημόσια εκπαίδευση. Άλλωστε, σε κοινωνίες ίσων ευκαιριών είναι αυτονόητο το δικαίωμα κάθε παιδιού να συμμετέχει στη σχολική διαδικασία ανεξάρτητα από τα όποια προβλήματα αντιμετωπίζει. Η ίδια η πράξη έχει δείξει ότι η ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε συνηθισμένα σχολεία έχει πολλαπλά οφέλη όχι μόνο για τα ίδια τα παιδιά, αλλά και για όλους όσοι συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκπαιδευτικούς, «υγιή» παιδιά, γονείς. Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν μια ευρύτερη φιλοσοφία αποδοχής, απορρίπτουν στερεότυπες αντιλήψεις κατηγοριοποίησης και αποκλεισμού, και αναπτύσσουν καινούριες δεξιότητες και χειρισμούς για την πιο ολοκληρωμένη διεύθυνση του περιβάλλοντος της τάξης. Ενώ είναι σαφές πόσο σημαντικό βήμα είναι για τα παιδιά με ε.ε.α. να εντάσσονται στο σχολείο, αφού αντιμετωπίζονται με ισότητα, αποδοχή και σεβασμό, και για τα υπόλοιπα παιδιά είναι σημαντικό, αφού κοινωνικοποιούνται, νιώθουν τα συναισθήματα της αλληλεγγύης, του αλληλοσεβασμού και της αλληλοϋποστήριξης. Οι δε γονείς των παιδιών με ε.ε.α. αισθάνονται δικαιωμένοι, εφόσον βιώνουν την εκπαίδευση ως μια συμμετοχική διαδικασία όπου έχουν και αυτοί ενεργό ρόλο και συμμετοχή (www.eyliko.gr/htmls/amea/Dokimia/sxol_diadikasia.pdf, 2012).

Υπάρχουν μία σειρά παράγοντες οι οποίοι υποστηρίζουν τις εξελίξεις για τη χαρτογράφηση της εφαρμογής πολιτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση: Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (ΣΥΔΑΜΑ, 2006) καθώς και η Ευρωπαϊκή Στρατηγική 2020 για την Αναπηρία και ο στόχος της ΕΚ 2020 στρατηγικής σχετικά με την ισότητα στην εκπαίδευση αποτελούν τους βασικούς οδηγούς για την ενταξιακή εκπαίδευση σε όλες τις χώρες. Όλες οι παραπάνω διεθνείς πολιτικές πρωτοβουλίες απαιτούν τη συστηματική συλλογή ερευνητικών δεδομένων, προκειμένου να παρέχουν αποδεικτικά ερευνητικά στοιχεία αναφορικά με τη συμμόρφωση των χωρών με τα σχετικά εδάφια και με τους στόχους της ενταξιακής εκπαίδευσης (www.european-agency.org/publications, 2012).

Σχολική ένταξη - ενσωμάτωση - συνεκπαίδευση (inclusion)

Τον Ιούνιο του 1994 διατυπώθηκε σαφώς η αρχή «εκπαίδευση για όλους», οπότε ενενήντα δύο κυβερνήσεις και είκοσι πέντε διεθνείς οργανισμοί συνυπέγραψαν την Διακήρυξη της Σαλαμάνκα με τίτλο και θέμα «*Αρχές, Πολιτική και Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή*» (UNESCO, 1994). Εκεί μεταξύ άλλων τονίζεται: «... Η κατευθυντήρια αρχή στην οποία βασίζεται το πλαίσιο αυτό σημαίνει ότι τα σχολεία πρέπει να υποδέχονται όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις φυσικές,

πνευματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γλωσσικές ή άλλες ικανότητες. Αυτό συμπεριλαμβάνει τόσο τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και παιδιά με εξαιρετικές δεξιότητες, παιδιά από γλωσσικές, πολιτισμικές ή εθνικές μειονότητες καθώς και παιδιά από υποβαθμισμένες, διαφορετικά περιθωριοποιημένες ομάδες ή περιοχές. Το πιο ουσιαστικό σημείο της Διακήρυξης είναι ότι εκεί αναδύεται ο όρος *inclusion* (εκπαίδευση για όλους), ο οποίος στηρίζεται σε μια φιλοσοφία αποδοχής και σεβασμού προς όλα τα παιδιά χωρίς να τίθενται παράμετροι γύρω από την ανικανότητα. Σύμφωνα με τους Sebba & Ainscow (1996), ο όρος *inclusion* «... περιγράφει τη διαδικασία κατά την οποία το σχολείο επιχειρεί να ανταποκριθεί σε όλους τους μαθητές ξεχωριστά με το να αναθεωρεί την οργάνωση και παροχή του αναλυτικού προγράμματος. Μέσω αυτής της διαδικασίας το σχολείο αυξάνει τη χωρητικότητά του, ώστε να δεχτεί όλους τους μαθητές από την τοπική κοινωνία οι οποίοι επιθυμούν να φοιτήσουν, και παράλληλα μειώνει την ανάγκη να αποβάλλει». Ο όρος, που προέρχεται από το λατινικό ρήμα *include*, που σημαίνει συμπεριλαμβάνω, δηλώνει αδιαμφισβήτητη την παροχή εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές, χωρίς κατηγοριοποιήσεις, ταμπέλες, φραγμούς και προκαταλήψεις. Ο συγκεκριμένος όρος υποδηλώνει ένα διαρκή αγώνα με στόχο τη δημιουργία λειτουργικών εκπαιδευτικών συστημάτων. «Η *inclusion* αφορά την παροχή εκπαίδευσης σε ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό... Η προσέγγιση αυτή ασχολείται με την ενημερία όλων των μαθητών και θέτει ως απαραίτητη προϋπόθεση τη μετατροπή των σχολείων σε οργανισμούς έτοιμους και πρόθυμους να υποδεχτούν αυτό το μαθητικό πληθυσμό» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Βέβαια, η εφαρμογή μιας τέτοιας προσέγγισης και πρακτικής προϋποθέτει τον περιορισμό των εμποδίων και του αποκλεισμού που η «μειονεξία» συνεπάγεται σε ό,τι αφορά την άρση των προκαταλήψεων, την αύξηση της συμμετοχής των μαθητών στην πολιτιστική ζωή, τα αναλυτικά προγράμματα καθώς και την ευρύτερη κοινωνική δραστηριότητα του σχολείου (Booth *et al.*, 2000). Άρα, ο όρος ουσιαστικά ξεφεύγει από τα όρια της εκπαιδευτικής ορολογίας και αποκτά νόημα και ουσία κοινωνική και πολιτιστική, αφού εμπεριέχει αλλά και αντικατοπτρίζει την ιδεολογία και τη φιλοσοφία μιας «κοινωνίας για όλους». Γίνεται φανερό ότι στόχος της προσέγγισης είναι να μη μείνει κανένας μαθητής έξω από το σχολείο και, κατά συνέπεια, οδηγεί στη λογική ακολουθία τού να μάθουμε να συμβιώνουμε ο ένας με τον άλλο, μέσα σε μια κοινωνία ίσων ευκαιριών (Χριστοφοράκη, 2010).

Η εξέταση της αποτελεσματικότητας των συστημάτων ενταξιακής εκπαίδευσης συσχετίζει την είσοδο με τα βασικά ζητήματα οικονομικής αποδοτικότητας, με αντίστοιχους περιγραφικούς όρους εστιασμένους στην κατανομή των πόρων. Η διαδικασία της εκπαίδευσης συσχετίζεται με τέσσερα βασικά ζητήματα και αντίστοιχους περιγραφικούς όρους: (1) Δεκτικότητα στη διαφορετικότητα, όπως αποδεικνύεται διά μέσου των δεδομένων αναφορικά με τη διαδικασία εισόδου. (2) Ποιότητα της μάθησης, όπως αποδεικνύεται διά μέσου των δεδομένων αναφορικά με την αξιολόγηση. (3) Ποιότητα της υποστήριξης, όπως αποδεικνύεται διά μέσου των δεδομένων αναφορικά με το σχεδιασμό. (4) Αποτε-

λεσματοκότητα των εκπαιδευτικών, όπως αποδεικνύεται διά μέσου των δεδομένων αναφορικά με τη διδασκαλία (www.european-agency.org/publications/flyers/mipie, 2012).

Αν επιθυμούμε ο στόχος μιας αποτελεσματικής εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά να γίνει πραγματικότητα, είναι απαραίτητη η ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος που δεν θα βασίζεται μόνο στις καλές προθέσεις και τα ανθρωπιστικά ιδεώδη, αλλά και στην προσπάθεια μιας πιο ουσιαστικής κατανόησης των δυνατοτήτων που παρέχουν οι τάξεις ένταξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Σύμφωνα με εμπειρικά κυρίως δεδομένα, για να έχουμε τη δυνατότητα σε κάποιο ποσοστό να μιλάμε για επιτυχημένη έκβαση στην ενταξιακή διαδικασία, θα πρέπει να πληρούνται, σε κάποιον τουλάχιστον βαθμό, τα ακόλουθα κριτήρια/προϋποθέσεις: Εμπλοκή, συμμετοχή και συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής και ενταξιακής διαδικασίας, δηλαδή εκπαιδευτικών, γονέων, διευθυντών σχολείων και διοικητικών υπηρεσιών. Εκπαίδευση των δασκάλων σε πρακτικές, προγράμματα ενσωμάτωσης για μαθητές με ε.ε.α.. Συνδρομή, υποστήριξη και ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στον εκπαιδευτικό, κυρίως της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, ιδίως αυτόν που είχε την ευθύνη για το σχεδιασμό και την εφαρμογή του προγράμματος πρόωμης παρέμβασης ή αποκατάστασης. Επαρκείς υπηρεσίες συμβουλευτικής και στήριξης από τον σχολικό σύμβουλο Ειδικής Αγωγής, τον σχολικό ψυχολόγο καθώς και το ειδικό αποκαταστασιακό προσωπικό - στην περίπτωση που μας ενδιαφέρει, της κινητικής μειονεξίας, τον φυσιοθεραπευτή, τον εργοθεραπευτή και τον λογοθεραπευτή. Αλλαγή του σχολικού προγράμματος αλλά και προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος έτσι, ώστε να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες αλλά και να προαχθούν οι ιδιαίτερες δεξιότητες των μαθητών με κινητικές ή/και μαθησιακές δυσκολίες. Αξιολόγηση και επαναπροσδιορισμός των αποτελεσμάτων του επανασχεδιασμού των προγραμμάτων, πάντα σε σχέση και συνάφεια με τους εκπαιδευτικούς στόχους που τίθενται, τόσο βραχυπρόθεσμους όσο και μακροπρόθεσμους. Θετική στάση, αφοσίωση και δέσμευση των εκπαιδευτικών, καθώς και άρση των προκαταλήψεων και των στερεότυπων αντιλήψεων. Κατάλληλος εξοπλισμός, εκσυγχρονισμός της υλικοτεχνικής υποδομής που το γενικό σχολείο οφείλει να διαθέτει για την αντιμετώπιση και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών **όλων** των παιδιών. Εξασφάλιση της γονεϊκής παρέμβασης, ώστε να υπάρχει πληρέστερη αντιμετώπιση των δυσκολιών του παιδιού, η οποία θα ξεκινά από το σπίτι και θα συνεχίζεται στο σχολείο. Φυσικά, καθένα από αυτά τα κριτήρια έχει τη δική του δυναμική και η επιρροή του στην επιτυχία του προγράμματος ένταξης φαίνεται να έχει σημαντικές διακυμάνσεις. Ωστόσο, η εμπειρία αποδεικνύει ότι η επιτυχία εδρεύει στην τάξη και βασικός παράγοντας δράσης είναι οι ίδιοι οι δάσκαλοι, το υπόβαθρο και οι αντιλήψεις τους (Sarason, 1995· Scruggs and Mastropieri, 1996· www.e-yliko.gr/htmls/amea/Dokimia/sxol_diadikasia.pdf, 2012).

Το ενταξιακό σχολείο

Η θεμελιώδης αρχή του συμμετοχικού σχολείου είναι ότι όλα τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν μαζί, οπουδήποτε είναι δυνατόν, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες ή τις διαφορές που μπορεί να έχουν. Τα συνεκπαιδευτικά σχολεία πρέπει να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών τους, φιλοξενώντας διαφορετικά στυλ και με τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης για όλους, μέσω κατάλληλων προγραμμάτων σπουδών, οργανώνοντας τις ρυθμίσεις, τις στρατηγικές διδασκαλίας, τη χρήση των πόρων και των εταιρικών σχέσεων με τους κοινωνικούς δεσμούς. Θα πρέπει να υπάρχει μία συνέχεια των υπηρεσιών υποστήριξης και να ταιριάζει με το συνεχές των ειδικών αναγκών που αντιμετωπίζουν σε κάθε σχολείο (Σαλαμάνκα, Πλαίσιο Δράσης, 1994). Ένα αυξανόμενο σώμα έρευνας υποστηρίζει τη δήλωση της Σαλαμάνκα και τις αρχές της (Metts, 2000). Για παράδειγμα, αναφέρεται ότι το 1993 η Παγκόσμια Τράπεζα Εκπαίδευσης και Μελέτης των Ειδικών στην Ασία κατέληξε στα εξής συμπεράσματα: 1) Υπάρχουν προσωπικά, κοινωνικά και οικονομικά μερίδια για την εκπαίδευση παιδιών ηλικίας Δημοτικού Σχολείου με ε.ε.α. στα γενικά σχολεία. 2) Οι περισσότερες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να αντιμετωπίζονται επιτυχώς και με λιγότερα έξοδα, με την προσαρμογή των αναγκών αυτών στον τομέα ολοκληρωμένα σχολεία παρά με ξεχωριστές θεσμικές ρυθμίσεις. 3) Η συντριπτική πλειονότητα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να είναι αποδοτικότερα όταν φιλοξενούνται σε συνηθισμένα σχολεία (Lindqvist, 1999· Unesco, 1994· Ferguson, 1992· Baker, Wang & Walberg, 1994· Lipsky & Gartner, 1997· Allan, 1999· Armstrong, Armstrong & Barton, 2000· Sailor, 2002· Thomas & Glenny, 2002· Vinneau, 2002).

Σύμφωνα με την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (World Health Organization, 1980) η μειονεξία (disability) ορίζεται ως η απώλεια ή η μείωση της λειτουργικής ικανότητας ή της ικανότητας άσκησης μιας δραστηριότητας λόγω κάποιας βλάβης. Άρα, η μειονεξία εκφράζει και την αδυναμία του ατόμου να εκτελεί δραστηριότητες καθημερινής ζωής όπως είναι η ατομική φροντίδα, η μετακίνηση, η επαγγελματική απασχόληση ή οι κοινωνικές συναναστροφές. Ο όρος διαχωρίζεται από το γενικότερο όρο βλάβη (impairment), ο οποίος καλύπτει οποιαδήποτε παρέκκλιση από τη φυσιολογική δομή, σωματική ή πνευματική, αλλά και από τον όρο αναπηρία (handicap), ο οποίος υποδηλώνει το αποτέλεσμα της βλάβης ή της μειονεξίας. Η μειονεξία εκφράζει την αδυναμία του ατόμου να εκπληρώσει μια δραστηριότητα που θεωρείται φυσιολογική και άρα συνδέεται με τις απαιτήσεις αλλά και τις αντιλήψεις της κοινωνίας γι' αυτή. Γίνεται, λοιπόν, σαφές ότι η μειονεξία αποτελεί περισσότερο κοινωνικό ζήτημα και όχι ατομικό (Oliver, 1990), και γι' αυτό το λόγο θα πρέπει η ίδια η κοινωνία να κατανοήσει ότι τα περισσότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και γενικότερα τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προέρχονται από την ίδια την κοινωνική οργάνωση και τις αλληλεπιδράσεις που αυτή ορίζει (Marks, 1999). Τόσο η κοινωνία όσο και το εκπαιδευτικό σύστημα μπορούν να δημιουργήσουν ή

και να συντηρήσουν ελλείμματα, κατηγοριοποιήσεις και στερεότυπα που ενισχύουν το «μύθο» της μειονεξίας. Η έννοια της μειονεξίας, καθώς και εκείνη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, για να γίνουν κατανοητές απαιτούν αναλυτικές ικανότητες της ανθρώπινης λειτουργίας, στο πλαίσιο ενός συστήματος βιοψυχο-κοινωνικής εξήγησης. Τα πορίσματα της έρευνας υπογραμμίζουν τη θεμελιώδη αξία της εκπαίδευσης ως θεωρίας και πρακτικής παρέμβασης, μέσω της οποίας μπορεί να προωθηθούν τα ανθρώπινα μονοπάτια ανάπτυξης κατάλληλα για την παραγωγή της ποιότητας της ζωής των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Lascioli, 2012).

Ωστόσο, δεν είναι λίγες οι φωνές κριτικής στο πλήρες inclusion, κυρίως ως προς τις δυσκολίες ριζικής αναδόμησης της οργάνωσης και των παγιωμένων τρόπων λειτουργίας των σχολείων, αλλά και της αλλαγής σε νοοτροπίες και πρακτικές, σε μακρο- και μικρο-συστημικό και ατομικό επίπεδο (Κουρκούτας, 2009). Εξάλλου, αν και ο ιδεαλισμός και η ρητορική της inclusion υποστηρίζει ότι είναι εφικτή η αποτελεσματική εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, αυτό δεν αντικατοπτρίζεται στην πραγματικότητα, αφού δεν επιφέρει τις απαραίτητες βελτιώσεις των παροχών στα σχολεία και πολλοί εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται ικανοί ή πρόθυμοι να το υλοποιήσουν (Hornby, 2001). Για να αναπτυχθεί η ιδέα της inclusion, πρέπει να γίνουν συζητήσεις ανάμεσα στους βασικούς παράγοντες του σχολείου, αντιπαραθέσεις και ερωτήσεις σχετικά με την έννοια, τη φύση, την κατεύθυνση και τον τρόπο υλοποίησής της (O'Brien, 2001). Επιπλέον, σύμφωνα με τη Warnock (2005), «υπάρχει αυξανόμενη μαρτυρία ότι το ιδανικό της inclusion, με την έννοια ότι όλοι, ακόμα και οι μαθητές με σοβαρές διαταραχές, εντάσσονται στο γενικό σχολείο, δεν δουλεύει (Warnock, 2005).

Όσον αφορά το ρόλο που καλούνται να παίξουν η σύγχρονη Παιδαγωγική και το σύγχρονο σχολείο, αυτός θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένος στις ανάγκες όλων των παιδιών (Ainscow, 1996). Με άλλα λόγια, αυτό που έχει μεγαλύτερη αξία για την εκπαιδευτική πράξη είναι όχι τόσο η κατηγοριοποίηση των παιδιών ανάλογα με τις μειονεξίες που έχουν όσο η αξιολόγησή τους βάσει των ατομικών τους δυνατοτήτων (James, 1999). Προκειμένου να επιτευχθεί η υλοποίηση αυτής της αντίληψης, απαιτείται η ένταξη όσο το δυνατόν μεγαλύτερου αριθμού παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και, παράλληλα, η σταδιακή μείωση του αριθμού των ειδικών σχολείων, τα οποία λειτουργούν απομονωμένα συντηρώντας το μοντέλο περιθωριοποίησης και αποκλεισμού (Χριστοφοράκη, 2010).

Η οικοδόμηση ενός σχολείου για όλα τα παιδιά

Η οικοδόμηση ενός σχολείου για όλα τα παιδιά θα ολοκληρωθεί πλήρως, όταν χαρακτηρισμοί όπως «σχολική ενσωμάτωση», «τμήμα ένταξης», «ενταγμένος μαθητής» πάψουν να υφίστανται στην εκπαιδευτική ορολογία. Ένα σχολείο για όλους επιβιώνει ως ζήτημα μόνον εφόσον κάποιος αποκλείεται (Miller, 1992).

Η προσαρμογή των παιδιών με ε.ε.α. στο σχολείο έχει άμεση σχέση με το ποια είναι η φιλοσοφία της ένταξης ή ποια φιλοσοφία χαρακτηρίζει την ένταξη που λαμβάνει χώρα σε ένα συγκεκριμένο κράτος ή σε μια συγκεκριμένη χώρα. Όπου υπάρχει αντίληψη πως τα παιδιά με ε.ε.α. ανήκουν μόνο στην Ειδική Εκπαίδευση, τότε ούτε ένταξη γίνεται ούτε εύκολη προσαρμογή επιτυγχάνεται. Ο λόγος είναι απλός. Αν ορίσουμε την ένταξη ως την πρακτική εκείνη με την οποία παρέχεται στα παιδιά με ε.ε.α. η ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν, να μάθουν και να εκπαιδευτούν μαζί με άλλα παιδιά σε ένα αποκαλούμενο φυσιολογικό περιβάλλον, που τους παρέχει πλήρη ερεθίσματα και το οποίο προωθεί και ενισχύει την ανάπτυξή τους, τότε απλώς και μόνο η αντίληψη ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανήκουν μόνο ή κατ' αποκλειστικότητα στην Ειδική Εκπαίδευση αναιρεί τη βασική φιλοσοφία της ένταξης. Είναι ουσιώδους σημασίας να διαμορφωθεί συγκεκριμένη φιλοσοφία στη βάση της οποίας θα αναπτυχθεί μια πρακτική που θα πρέπει να στηρίζεται στην αντίληψη πως στην προσαρμογή των παιδιών με ε.ε.α. στο σχολείο συμβάλλουν όλοι όσοι εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου ή του σχολικού συγκροτήματος. Ο ρόλος του δασκάλου ειδικής αγωγής στο πλαίσιο μιας ενταξιακής φιλοσοφίας θα πρέπει να αναβαθμιστεί και να κατανοείται περισσότερο ως πρόσωπο αναφοράς παρά ως άτομο που διδάσκει εξατομικευμένα ή ατομικά κάποια παιδιά (Τζόκουρος, 2004). Επομένως, το ζητούμενο είναι η μεγιστοποίηση της συμμετοχής του δασκάλου ειδικής αγωγής στη διαδικασία λήψης απόφασης και η επανεξέταση του ρόλου του ως φορέα ανάπτυξης προγραμμάτων. Αυτό προϋποθέτει την εκπαιδευτική αυτονομία των διδασκόντων σε συνδυασμό με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, ώστε να προβαίνουν σε αποτελεσματικές λήψεις αποφάσεων (Κασσιμάτη, 2008).

Μπορούμε να πούμε πως σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο υιοθετεί πρακτικές συνεκπαίδευσης ο ρόλος του δασκάλου ειδικής αγωγής ορίζεται με βάση τους παρακάτω άξονες: τη διδασκαλία, την αξιολόγηση και την επικοινωνία (Fisher *et al.*, 2003).

Η πρακτική που συναντάται τα τελευταία χρόνια διεθνώς σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα προάγει μια πιο συνεργατική προσέγγιση κατά την εφαρμογή της ένταξης, μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, η οποία προσδίδει έναν έντονα συμβουλευτικό χαρακτήρα στο ρόλο του δασκάλου ειδικής αγωγής (Forlin, 2001). Με την αλλαγή των συστημάτων ο δάσκαλος ειδικής αγωγής εξελίσσεται από εκπαιδευτικό ειδικής τάξης σε συνεργάτη του δασκάλου της τάξης, και σχεδιάζει μαζί του την παρέμβαση που θα εφαρμοστεί, συνδιδάσκει και συναξιολογεί (Klinger & Vaughn, 2002). Με βάση τα παραπάνω, σταδιακά τα διδακτικά καθήκοντα μειώνονται και άλλες ευθύνες προκύπτουν ως προτεραιότητες για τον δάσκαλο ειδικής αγωγής. Σύμφωνα με το νέο αυτό ρόλο, τα νέα καθήκοντα για τον δάσκαλο ειδικής αγωγής εμπίπτουν σε δύο άξονες: το συντονισμό όλων των υπηρεσιών για τους μαθητές με ε.ε.α. σε επίπεδο τάξης και σχολείου και τη σύνδεση του σχολείου με τοπικούς φορείς, και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσω της συμβουλευτικής δράσης (Imants *et al.*, 2001). Η υλικοτεχνική υποδομή έχει, επίσης, τη σημασία της ως προς το πώς εί-

ναι κτισμένα τα σχολεία, το μέγεθος των σχολείων, τον αριθμό των παιδιών στις τάξεις. Προϋποθέσεις αποτελούν η ενημέρωση, η ευαισθητοποίηση και η επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου καθώς και ο συντονισμός των δασκάλων της τάξης με τους δασκάλους ειδικής αγωγής των παιδιών με ε.ε.α. (Τζόκουρος, 2004).

Η πρακτική των χωρών που εφαρμόζουν την ένταξη όλων σχεδόν των μαθητών στη γενική εκπαίδευση (one track approach) υποστηρίζει ένα μεγάλο αριθμό υπηρεσιών που συγκεντρώνονται στη γενική εκπαίδευση. Αυτή η προσέγγιση υιοθετείται από την Ισπανία, την Ιταλία, την Πορτογαλία, τη Σουηδία, την Ισλανδία, τη Νορβηγία και την Κύπρο. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσεται η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για την ένταξη. Η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της ένταξης βρίσκεται σε συνάφεια με διάφορους παράγοντες, όπως η νομοθεσία, η κοινωνική πολιτική, η κοινωνική ανοχή, οι υποδομές και οι παρεχόμενοι πόροι, αλλά και με άλλες παραμέτρους, όπως είναι η λειτουργία και η διεύθυνση κάθε σχολικής μονάδας, οι στάσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων αλλά και των ίδιων των μαθητών. Για το λόγο αυτό πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν την αποφυγή κάθε δογματικής εφαρμογής ενταξιακών μοντέλων και το συνυπολογισμό όλων των παραπάνω παραμέτρων (Γεωργιάδη, Κουρκουτάς & Καλύβα, 2007). Οι στόχοι που επιλέγονται από τον δάσκαλο της τάξης σε συνεργασία με τον δάσκαλο ειδικής αγωγής πρέπει να είναι σαφείς και ευέλικτοι για κάθε παιδί, για την προετοιμασία των άλλων παιδιών και την αποδοχή των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών εκ μέρους των γονέων. Χρειάζεται ειδική βοήθεια στους γονείς, ώστε να ξεπεράσουν τα συναισθήματα ματαίωσης μετά από τη γέννηση ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες (Τζόκουρος, 2004).

Όλοι γνωρίζουμε ότι η πρώιμη υποστηρικτική παρέμβαση έχει πολύ θετικά αποτελέσματα στη μετέπειτα εξελικτική πορεία του παιδιού. Η συμβουλευτική και η στήριξη των γονέων και των άλλων μελών της οικογένειας για τη σωστή στάση και αντιμετώπιση καταστάσεων, με στόχο την αποτελεσματική συμβολή στην αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων της οικογένειας, είναι ζωτικής σημασίας. Πρέπει να δώσουμε προτεραιότητα στη στήριξη των γονέων, ώστε να αποδεχτούν το πρόβλημα και να το αντιμετωπίσουν, γιατί η έγκαιρη παρέμβαση προς το βρέφος και το μικρό παιδί εξαρτάται από τον τρόπο βίωσης, αντίληψης και επεξεργασίας του προβλήματος από τους γονείς. Είναι επιτακτική ανάγκη η συμβουλευτική αγωγή προς τους γονείς από ειδικούς με την παροχή συμβουλευτικής, καθοδήγησης και ψυχολογικής στήριξης. Η πρώιμη υποστηρικτική παρέμβαση βοηθάει στην ενσωμάτωση του παιδιού στην οικογένεια και την ενσωμάτωση της οικογένειας στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο (Σκουφάρη, 2004). Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας δημιουργεί μια ακατανίκητη ομάδα, την ομάδα των εκπαιδευτικών και των γονέων, που έχει αποδειχτεί ότι μπορεί, με τη συνεργασία όλων, να επιτύχει αλλαγές που περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, την αλλαγή στάσεων, την εξεύρεση κονδυλίων, την παροχή υποστήριξης, τις νομοθετικές ρυθμίσεις και την έκδοση νόμων προς όφελος του παιδιού (Γεωργίου, 2000).

Ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα σχολείο για όλους

Η ένταξη είναι η ικανότητα του ατόμου να ταυτίζεται με ένα κοινωνικό ρόλο. Ο κοινωνικός ρόλος, λοιπόν, με τον οποίο το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να ταυτιστεί είναι εκείνος του μαθητή. Αυτό σημαίνει ότι το παιδί με ε.ε.α. αναμένεται να αποδέχεται τους κανόνες που διέπουν τη λειτουργία του σχολικού συστήματος, να μπορεί να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις που τίθενται από το σύστημα αυτό, να μπορεί να περιορίζει την ικανοποίηση των ατομικών του αναγκών και, κατά συνέπεια, να μπορεί να συναναστρέφεται εποικοδομητικά με τους άλλους ανθρώπους, εννοείται με τους ενήλικες, τους δασκάλους και τους συμμαθητές του. Για να μπορέσει να ανταποκριθεί το παιδί με ε.ε.α. ικανοποιητικά στις απαιτήσεις αυτές, θα πρέπει να διαθέτει την απαιτούμενη γνωστική, αλλά και συναισθηματική ωριμότητα. Όμως το σύστημα διαμορφώνει τις απαιτήσεις του στη βάση γενικών δεδομένων και υποθέσεων, χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τις ατομικές διαφορές που υπάρχουν μεταξύ παιδιών και τις διαφορές σε ό,τι αφορά την κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική καταγωγή. Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, σε ποια θέση βρίσκονται τα παιδιά με ε.ε.α., όταν κατά τον ένα ή τον άλλο τρόπο εντάσσονται στο σημερινό σχολείο. Η προσαρμογή του ατόμου από την αρχή της ύπαρξής του ήταν και παραμένει διαδικασία δυναμική. Η σχέση του ατόμου με το περιβάλλον του είναι και δραστήρια και ενεργητική. Δεν προσαρμόζεται μόνο, αλλά και προσαρμόζει το περιβάλλον στον ίδιο του τον εαυτό. Στο σχολείο η διάσταση αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία, γιατί με τον τρόπο αυτό διαμορφώνουμε ανθρώπους δραστήριους και ενεργητικούς. Το σχολείο, ως ένας από τους πιο βασικούς κοινωνικοποιητικούς παράγοντες, οφείλει και πρέπει να δημιουργήσει συνθήκες που θα υποβοηθήσουν τα παιδιά να ανακαλύψουν και να αναπτύξουν τις δικές τους προσαρμοστικές ικανότητες στη βάση των δικών τους ατομικών ικανοτήτων και του γενικότερου οικογενειακού, κοινωνικού, οικονομικού και πολιτισμικού τους υποβάθρου. Στην προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό χώρο μπορούμε να εντάξουμε τον παράγοντα των ατομικών ιδιοτήτων των παιδιών. Τα παιδιά με ε.ε.α. βρίσκονται σε δυσμενή θέση σε σχέση με τα συνομήλικά τους, γιατί πολλές από τις σημαντικές ικανότητες, που είναι απαραίτητες για την προσαρμογή στο σχολείο, όπως λειτουργεί σήμερα, είναι επηρεασμένες από τη μειονεξία τους. Σημαντικό ρόλο παίζουν το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών, το πώς αυτές επηρεάζουν τις ατομικές ικανότητες του παιδιού και το πόσο το παιδί και η οικογένειά του έχουν αποδεχτεί τη μειονεξία. Σε άλλη ομάδα παραγόντων εντάσσονται όλες εκείνες οι προϋποθέσεις που πρέπει να δημιουργηθούν και να αναπτυχθούν όχι μόνο από μέρους του σχολείου αλλά ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να διευκολυνθεί η ένταξη των παιδιών με ε.ε.α. στο σχολείο για όλους (Τζόκορος, 2004).

Όπως χαρακτηριστικά τονίζουν οι Fullan and Milles (1992), «Η αλλαγή προϋποθέτει τη γνώση, όπου τα προβλήματα είναι αναμενόμενα και ευπρόσ-

δεκτα, όπου, επιπλέον, η στήριξη θα είναι απαραίτητη, όπου απαιτείται θέληση και δύναμη για να πραγματοποιηθεί η αλλαγή, η οποία πρέπει να είναι συστηματική και να εφαρμόζεται εξατομικευμένα» (Fullan and Milles, 1992). Σύμφωνα με τον Meister (2000), ο οποίος έχει εργαστεί κυρίως στη Γερμανία, για να υφίσταται η δυνατότητα ύπαρξης της ένταξης ως παιδαγωγικής και κοινωνικής διαδικασίας, θα πρέπει, σε κάποιον βαθμό τουλάχιστον, να πληρούνται τα ακόλουθα 13 κριτήρια: 1. Εγγύτητα του τόπου κατοικίας: οι εγκαταστάσεις (νηπιαγωγείο, σχολείο κ.λπ.) βρίσκονται στην περιοχή όπου κατοικεί το παιδί. 2. Ρυθμίσεις των εγκαταστάσεων: οι εγκαταστάσεις υποδέχονται κατά κύριο λόγο μη μειονεκτούντα παιδιά. 3. Υπηρεσία και θεραπεία: στο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχονται υπηρεσίες ή θεραπεία, ανάλογες με τις ανάγκες του. 4. Θεραπεία ένταξης: η αναγκαία ειδική παιδαγωγική, θεραπευτική, εξειδικευμένη στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, βοήθεια παρέχεται καθημερινά στις εγκαταστάσεις και αποτελεί συστατικό στοιχείο της κοινής ζωής και μάθησης. 5. Συνθήκες του περιβάλλοντος: το επίπεδο του προσωπικού, οι δυνατότητες του χώρου και η υλικοτεχνική υποδομή πληρούν τις προϋποθέσεις επάρκειας των εγκαταστάσεων. 6. Υποστήριξη: διατίθεται επιπλέον προσωπικό, σύμφωνα με τις ανάγκες του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Προσπαθούμε πάντα να απαντήσουμε στο ερώτημα τι χρειάζεται να διαθέτουν οι εγκαταστάσεις για να ταιριάζουν στο παιδί και όχι ποιο παιδί ταιριάζει στις εγκαταστάσεις. 7. Συνεργασία: όλοι όσοι συμμετέχουν στη διαδικασία συνεργάζονται μεταξύ τους και αλληλοβοηθούνται. 8. Εθελοντικότητα: η κοινή εκπαίδευση είναι επακόλουθο της συνειδητής και οικειοθελούς απόφασης των άμεσα συμμετεχόντων. 9. Ανάδραση / ανταπόκριση: η παιδαγωγική πρακτική ακολουθείται από ανάδραση/ανταπόκριση ή, αντίστοιχα, συμβουλευτική εποπτεία και αξιολόγηση. 10. Προσωπική αξιοπρέπεια: κάθε παιδί αντιμετωπίζεται ως μοναδικότητα, με προσοχή και σεβασμό στις ικανότητες και τις μειονεξίες του. Θεμέλιο της Παιδαγωγικής αποτελεί ο προσανατολισμός με βάση την προσωπικότητα και όχι τις ελλείψεις της. 11. Το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού: όλα τα παιδιά μιας περιοχής φοιτούν στις ίδιες εγκαταστάσεις, πράγμα που σημαίνει ότι καμιά μειονεξία δεν αποκλείεται, ανεξάρτητα από τη μορφή και την έκτασή της. 12. Επέκταση της κοινωνικής ένταξης: η διαδικασία της ένταξης λαμβάνει χώρα και πέρα από τα όρια του νηπιαγωγείου ή του σχολείου. 13. Μετάβαση: η ένταξη υπερβαίνει τη διάρκεια φοίτησης στο νηπιαγωγείο ή στο σχολείο. Βέβαια, όλη αυτή η συζήτηση περί κριτηρίων για την επιτυχία της ενταξιακής διαδικασίας προϋποθέτει το γενικότερο σχεδιασμό εκ νέου της εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε να επιτευχθεί η αναδιαμόρφωση του σχολείου αλλά και του ρόλου όλων των εμπλεκόμενων φορέων και υπηρεσιών. Σαφώς, όσα διαδραματίζονται στην τάξη αποτελούν το θεμέλιο λίθο της παιδαγωγικής παρέμβασης, αλλά απαιτείται και γενικότερη οργανωτική διευθέτηση καιρίων ζητημάτων (Meister, 2000· www.e-yliko.gr/htmls/amea/Dokimia/sxol_diadikasia.pdf, 2012).

Ένα σχολείο για όλους, με όλους

Ένα ενταξιακό σχολείο για όλα τα παιδιά οικοδομείται με θεμέλιο λίθο τις στάσεις. Σε μια προσπάθεια καταγραφής των αντιλήψεων των γονέων μαθητών δημοτικών σχολείων της Αθήνας και της Δυτικής Αττικής για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το ποσοστό των γονέων που απορρίπτουν τη συνύπαρξη του παιδιού τους με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κυμαίνεται από 2% - 37%, ανάλογα με τη μορφή που θα πάρει η συνύπαρξη. Μια καλύτερη προσέγγιση και σωστή πληροφόρηση αυτών των γονέων θα βοηθήσει αποτελεσματικότερα τη συμμετοχική εκπαίδευση ή τη συνεκπαίδευση σε ένα σχολείο για όλους (Σινανίδου, 2005).

Είναι ένα σχολείο που διαρκώς μαθαίνει, που σέβεται τη γνώμη και την αποψη των γονέων, που λέει «ναι» στη συνεργατική διδασκαλία και στη συνεργατική μάθηση, που αναπτύσσει το αυτοσυναίσθημα του μαθητή, που υποστηρίζει τα παιδιά με την προβληματική συμπεριφορά και συνεργάζεται με την κοινότητα. Θεμέλιος λίθος, λοιπόν, οι θετικές στάσεις, που προϋποθέτουν σεβασμό στη διαφορά και οδηγούν στην αλληλοκατανόηση και στην αλληλοαποδοχή. Η αλλαγή, όμως, των στάσεων δεν είναι ένα γεγονός που συντελείται από τη μια στιγμή στην άλλη, είναι μια διαδικασία που απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό και χρόνο (UNESCO, 1994). Η πληροφόρηση από μόνη της, όσο απλή και κατανοητή και αν είναι, δεν αρκεί για να αλλάξει τις αρνητικές στάσεις. Η κοινωνική ένταξη αποτελεί μια προοδευτική διαδικασία: του ενός, να έχει το δικαίωμα να είναι διαφορετικός και να γίνεται αποδεκτός παρά τη διαφορετικότητά και τις ανεπάρκειές του, και του άλλου, να τον καταλαβαίνει και να τον αποδέχεται όπως είναι, και μαζί και οι δυο να μαθαίνουν να αναπτύσσονται και να συμβιώνουν. Πρόκειται για μια διαδικασία που πρέπει να ξεκινά και να στηρίζεται με τη γέννηση του παιδιού. Για το λόγο αυτό, στο πλαίσιο της πρώιμης παρέμβασης τοποθετείται και η υποστηρικτική βοήθεια προς τους γονείς και το παιδί, ώστε να επιτευχθεί, καταρχάς, η ενσωμάτωσή του στην οικογένεια. Η αποδοχή του παιδιού με μειονεξία από τα μέλη της οικογένειάς του, ιδιαίτερα από τους γονείς, επηρεάζει και πολλές φορές καθορίζει τις περαιτέρω διαδικασίες. Η ενσωμάτωση συνεχίζεται και ολοκληρώνεται με την κοινή ζωή στην ομάδα, πρώτα στο νηπιαγωγείο και ύστερα στο σχολείο. Η κοινή ζωή και ο καθημερινός συγχρωτισμός δεν αφήνουν περιθώρια για την ανάπτυξη προκαταλήψεων και διακρίσεων (Τσέπας, 2004). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία των δεξιοτήτων συνεργασίας καθώς και η παροχή της κατάλληλης υποδομής αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για την εφαρμογή των μοντέλων συνεργατικής μάθησης (Ματσαγγούρας, 1987). Η κατάρτιση και η προετοιμασία των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι, επίσης, προϋπόθεση, ώστε να είναι σε θέση να διαφοροποιούν το σχολικό πρόγραμμα και να χρησιμοποιούν νέες τεχνολογίες, ιδιαίτερα εκείνες που ενισχύουν την επικοινωνία (Σπετσιώτης, 2004). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καταρτίζονται ουσια-

στικά σε σχέση με την ένταξη και να προσανατολίζονται στο «σχολείο για όλους». Οι προσωπικές διαθέσεις καθώς και οι τάσεις, οι γνώσεις και οι επιδεξιότητες των δασκάλων, όπως η κοινωνική ευαισθησία, η συνεργασία, η ικανότητα για ομαδική δουλειά (π.χ. κατανόηση ρόλων, ενσυναίσθηση κ.λπ.), πρέπει να υποστηριχθούν, ώστε να παρακινήθούν και να βελτιωθούν, ώστε να μπορούν να αναλάβουν προσωπική υπευθυνότητα και γόνιμη αμοδιότητα. Οι προσωπικές διαθέσεις και τάσεις για εργασία πρέπει να ενισχυθούν μέσα από την κατάρτιση των δασκάλων, για μια κοινωνία που αναγνωρίζει ως δημοκρατικό καθήκον να σέβεται τα άτομα με ε.ε.α. ή τις μειονότητες (Ρισβάς, 2004). Τα παιδιά με ε.ε.α. πρέπει να έχουν υψηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης για την περαιτέρω ανάπτυξή τους· η αυτοεκτίμηση είναι το οξυγόνο. Είναι γνωστή η σχέση αυτοεκτίμησης και επιτυχίας ή αποτυχίας (Φλουρής, 1989). Κάθε μαθητής έχει διαφορετικό βαθμό αυτοεκτίμησης. Ο βαθμός αυτοεκτίμησης είναι το αποτέλεσμα συσσώρευσης επιτυχιών (υψηλή αυτοεκτίμηση) ή αποτυχιών (χαμηλή αυτοεκτίμηση). Υπάρχει αμφίδρομη αναλογική σχέση αυτοεκτίμησης και επίδοσης. Εύκολα ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαγνώσει το βαθμό αυτοεκτίμησης των μαθητών του και να προσφέρει ανάλογη στήριξη (Gardner, 1993). Ενημέρωση των παιδιών που φοιτούν στα συνηθισμένα δημοτικά σχολεία, ώστε να δέχονται χωρίς πρόβλημα τα παιδιά με ε.ε.α. που θα ενταχθούν στις τάξεις. Αποδοχή του θεσμού της ένταξης από όλους τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα συνηθισμένα Δημοτικά Σχολεία. Ενημέρωση των γονέων των παιδιών των κανονικών σχολείων πάνω στο θεσμό. Εξειδίκευση του προσωπικού, ώστε να είναι ικανό να εφαρμόζει με επιτυχία το θεσμό. Διεξαγωγή έρευνας για τη διαπίστωση της ετοιμότητας των γονέων, των δασκάλων και των μαθητών. Τερατισμός των πειραματισμών που γίνονται στα σχολεία σχετικά με την εφαρμογή του θεσμού. Θέσπιση ειδικής νομοθεσίας που θα προνοεί για την εφαρμογή του θεσμού της ένταξης (Ρισβάς, 2004). Η σχολική αγωγή και εκπαίδευση διαμορφώνεται με βάση τις αρχές μιας ολικής παιδαγωγικής-ψυχολογικής προσέγγισης. Στο πλαίσιο του σχολείου ολόκληρη η σχολική κοινότητα, και ιδιαίτερα οι δάσκαλοι που θα δεχτούν στις τάξεις τα παιδιά με ε.ε.α., θα πρέπει να έχουν ενημερωθεί προηγουμένως. Ο δάσκαλος είναι ένα πρόσωπο κλειδί, το οποίο μπορεί να παρατηρεί τις αντιδράσεις των μαθητών του. Για να μπορέσει ο δάσκαλος να ανταποκριθεί θετικά σε αυτόν το σοβαρό ρόλο, πρέπει να προηγηθεί η κατάλληλη ενημέρωση. Η ένταξη στις κανονικές διαδικασίες εκπαίδευσης των παιδιών με ε.ε.α. σημαίνει και επέκταση των καθηκόντων και των υποχρεώσεων του διδακτικού προσωπικού. Με τη σωστή ενημέρωση θα πρέπει ο δάσκαλος να αντιληφθεί το πρόβλημα του παιδιού, να γνωρίζει το ατομικό εξελικτικό στάδιο του παιδιού και να εκτιμήσει σωστά τη συμπεριφορά και τα βιώματά του. Η κατάρτιση στη συμβουλευτική και η απόκτηση δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών όπως η ενσυναίσθηση, η κατανόηση και η αποδοχή θεωρούνται σημαντικά για την επιτυχή άσκηση των καθηκόντων και την ανταπόκριση στις απαιτήσεις του ρόλου του δασκάλου της τάξης και της ειδικής αγωγής (Σούλης, 2002).

Επίσης, ο δάσκαλος πρέπει να δημιουργήσει ευχάριστες συνθήκες και καταστάσεις που να ευνοούν τις ατομικές δραστηριότητες του παιδιού, και να έχει το χρόνο να συνεργάζεται με τους γονείς και τους άλλους ειδικούς. Τέλος, οφείλει να στηρίζει την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές του, να ενημερώνει τους μαθητές του, ώστε να αποδεχθούν τα παιδιά με ε.ε.α. στις τάξεις τους χωρίς να τα απομονώνουν, και να είναι έτοιμος να ανοίξει την τάξη του σε ξένους ενήλικες (συνοδούς, δασκάλους ειδικής αγωγής που στηρίζουν τα παιδιά). Χωρίς αυτές τις προϋποθέσεις και τη σωστή ενημέρωση ο δάσκαλος που θα δεχτεί στην τάξη του ένα τέτοιο παιδί δεν θα μπορέσει να ανταποκριθεί στα αυξημένα καθήκοντα και υποχρεώσεις που απαιτούνται από αυτόν. Η συνεκπαίδευση προϋποθέτει εκπαιδευτική μεταρρύθμιση για επαναπροσδιορισμό των στόχων της εκπαίδευσης και σημαντικές αλλαγές στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Η συνεκπαίδευση θεωρεί την οποιαδήποτε ιδιαιτερότητα μία από τις ποικίλες εκφάνσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Δόικου, 2002). Στόχος πλέον δεν είναι η ένταξη των παιδιών με ε.ε.α. στο σχολείο, δεδομένου ότι η φοίτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο είναι πλέον δεδομένη, αλλά η καλλιέργεια της συνύπαρξής τους και η διασφάλιση ίσων ευκαιριών για όλους (Τάφα, 1997). Δεν μπορεί, επίσης, να γίνεται λόγος για σχολική ένταξη και ενσωμάτωση χωρίς τη συνεργασία του δασκάλου, του δασκάλου ειδικής αγωγής και του γονέα. Η κοινή φοίτηση απαιτεί μείωση του αριθμού των μαθητών στις «τάξεις ενσωμάτωσης». Στα σχολικά κτίρια πρέπει να υπάρχουν προϋποθέσεις για εύκολη πρόσβαση. Ράμπες για παιδιά με κινητικές δυσκολίες, ανελκυστήρες, κατάλληλες τουαλέτες, χώροι για μικρές ομάδες, τάξεις κατάλληλα διαμορφωμένες για να μπορούν τα παιδιά με ε.ε.α. να αντιμετωπίσουν τις ειδικές ανάγκες τους. Οι τάξεις πρέπει να είναι κατάλληλα εξοπλισμένες με τα απαραίτητα εποπτικά ακουστικά μέσα διδασκαλίας (Σκουφάρη, 2004). Χρειάζονται οικονομικοί πόροι, που θα καλύπτουν τις ανάγκες σε ανθρώπινο δυναμικό και υλικοτεχνική υποδομή, και συνεργασία και συντονισμός των υπηρεσιών που συμμετέχουν στη συνεκπαίδευση σε ολόκληρη την ιεραρχία. Η νομοθεσία είναι μια αναγκαία αλλά όχι ικανή συνθήκη για την εξασφάλιση της συνεκπαίδευσης των παιδιών με ε.ε.α.. Η επιτυχία εξαρτάται από το πώς οι νόμοι ερμηνεύονται και εφαρμόζονται στην πράξη. Η εμπειρία δείχνει ότι η πιο αποτελεσματική δομή είναι εκείνη που θέτει ένα γενικότερο πλαίσιο, μέσα στο οποίο μπορούν να αναπτυχθούν πρωτοβουλίες σε τοπικό κυρίως επίπεδο. Δεν είναι δυνατό κάποια σχολεία να εξαναγκάζονται να εφαρμόζουν την συνεκπαίδευση, αυτό δεν θα έχει κανένα αποτέλεσμα για το παιδί με ε.ε.α.. Εκείνο που πρέπει να αλλάξει, για να ανταποκριθεί το σχολείο στις ανάγκες των παιδιών με ε.ε.α., είναι το σύστημα και όχι τα παιδιά να προσαρμόζονται στις ανάγκες του συστήματος (Σπετσιώτης, 2004). Χρειάζονται ειδικά κονδύλια που να αφορούν την Ε.Ε., για να μην είναι αναγκασμένοι οι σύνδεσμοι γονέων να επιχορηγούν τα σχολεία και συνεπώς η Ε.Ε. να βασίζεται στον εθελοντισμό (Σκουφάρη, 2004).

Η συνεκπαίδευση παιδιών με ε.ε.α. σε ένα σχολείο για όλους

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις θέλουν το σχολείο να προσαρμόζει τις απαιτήσεις του και τα προγράμματά του στις ανάγκες και τις δυνατότητες του κάθε παιδιού, ώστε να αξιοποιεί στο μέγιστο βαθμό το δυναμικό του. Ρόλος του σχολείου δεν πρέπει να είναι η κατηγοριοποίηση και ο στιγματισμός των μαθητών, αλλά η δημιουργία ευκαιριών επιτυχίας για κάθε παιδί. Κάθε παιδί είναι μια ξεχωριστή προσωπικότητα στη τάξη του, στο σχολείο του, στον κόσμο ολόκληρο. Κάθε παιδί έχει τα ταλέντα, τις ικανότητες, την αξία του. Χρέος του σχολείου είναι να επισημαίνει ό,τι θετικό έχει κάθε παιδί και να το βοηθάει να αναπτύξει όλο το δυναμικό του. Αφού κάθε παιδί είναι μοναδικό, αυτό σημαίνει πως μέσα στη σχολική τάξη έχουμε διαφορετικά παιδιά. Διαφορετικά ως προς το φύλο, την κοινωνικο-οικονομική προέλευση, τις ανάγκες, τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντα, τη μορφή νοημοσύνης, το μαθησιακό στυλ, την αυτοεκτίμηση, τη σχολική ετοιμότητα κ.ά. Η αντίληψη πως κάποια παιδιά «δεν μαθαίνουν» είναι ξεπερασμένη (Χαραλάμπους, 1999). Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner έχει αντικαταστήσει τις παραδοσιακές αντιλήψεις για τη νοημοσύνη και τη βιολογική αιτιοκρατία, σύμφωνα με τις οποίες ένα ποσοστό μαθητών είναι φυσικό να μη μαθαίνουν, αφού έχουν χαμηλή νοημοσύνη. Η σχολική αποτυχία δεν είναι στατική ιδιότητα. Κάθε παιδί μπορεί να μάθει, αν βρεθεί ο παιδαγωγός, που θα διαγνώσει τη μορφή της νοημοσύνης του και τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει, και θα εφαρμόσει πρόγραμμα που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις δυνατότητές του (Gardner, 1993). Τα άτομα με ε.ε.α. έχουν τα ίδια δικαιώματα με όλα τα άλλα. Έχουν το δικαίωμα να ζήσουν με τον πιο άνετο, δημιουργικό και ικανοποιητικό τρόπο μέσα στην ελευθερία, τη χαρά και την αδιάκοπη ανάπτυξη. Έχουν το δικαίωμα να εργάζονται στο επάγγελμα της εκλογής τους ανάλογα με τις ικανότητές τους. Αυτό που χρειάζονται είναι μόνο ισότιμη μεταχείριση και ευκαιρίες που θα τους επιτρέψουν να ζουν με ισότιμη αξιοπρέπεια. Οι αρχές της ελευθερίας, της ισότητας των δικαιωμάτων και της αλληλεγγύης αφορούν όλους, ανεξάρτητα, τους ανθρώπους. Σε αυτές τις πανανθρώπινες αξίες πρέπει να στηρίζεται ο θεσμός της συνεκπαίδευσης των παιδιών με ε.ε.α.. Η ενσωμάτωση ξεκινά από τη στιγμή της αποδοχής, της μη διαφοροποίησης και της ένταξης στις κανονικές διαδικασίες αγωγής και εκπαίδευσης. Η κοινή εκπαίδευση στο κοινό σχολείο όλων των παιδιών, η επικοινωνία, η αποδοχή, η στήριξη όσων έχουν ανάγκη είναι δείγμα πολιτισμού και υψηλού κοινωνικού επιπέδου. Η φιλοσοφία «ένα σχολείο για όλους», που έχει υιοθετηθεί διεθνώς, διασφαλίζει το δικαίωμα για ίσες ευκαιρίες μόρφωσης, μεγιστοποιεί τις δυνατότητες όλων των παιδιών, μειώνει το διαχωρισμό και προσφέρει αγωγή στο λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον. Μετά τη διαπίστωση ότι πολλά από τα μαθησιακά προβλήματα και άλλα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ε.ε.α. μπορούν να αντιμετωπιστούν με επιτυχία μέσα στην κανονική τάξη με τη χρήση διαφοροποιημένων μεθόδων, μέσων και οργάνωσης του μαθησιακού περιβάλλοντος, αλλάζει η φιλοσοφία και η εκπαιδευτική πολιτική για τα παιδιά με ε.ε.α. και αρχίζει ο θεσμός της συνεκπαίδευσης στο

γενικό σχολείο Σωστές προϋποθέσεις, λοιπόν, για συνεκπαίδευση είναι: 1) ενημέρωση-επιμόρφωση του προσωπικού, 2) προγραμματισμός, 3) διάγνωση-πρώιμη υποστηρικτική παρέμβαση, 4) συμβουλευτική υποστήριξη προς τους γονείς, 5) μείωση των μαθητών στην τάξη, και 6) υλικοτεχνική υποδομή (Σκουφάρη, 2004). Σήμερα τα άτομα με ε.ε.α. και οι γονείς αυτών που δεν μπορούν να εκπροσωπήσουν τους εαυτούς τους μπορούν να κοιτάξουν πίσω και να είναι περήφανοι για τη συμβολή τους στην πρόοδο των ζητημάτων αναπηρίας στην Ευρώπη. Σήμερα μπορούν να συνεχίσουν να κοιτούν μπροστά και να ασκούν πίεση προκειμένου να προωθήσουν τη λήψη νομοθετικών μέτρων καταπολέμησης των διακρίσεων στην Ευρώπη και να κάνουν πραγματικότητα την πλήρη ένταξη των ατόμων με ε.ε.α. στην κοινωνία. Αυτό πρέπει να γίνει λόγω του ότι η αναπηρία είναι τόσο ένα ζήτημα ανθρωπίνων δικαιωμάτων όσο και ένα ζήτημα που μας αφορά όλους (Ευρωπαϊκό Φόρουμ Ατόμων με Αναπηρία, 2010).

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M. (1995). Special needs through school improvement; school improvement through special needs. In: Clark, C. - Dyson A. - Millward, A., *Towards Inclusive Schools?* London: David Foulton.
- Allan, J. (1999). *Actively Seeking Inclusion: Pupils with Special Needs in Mainstream Schools*. London: Falmer Press.
- Armstrong, F. - Armstrong, D. - Barton, L. (Eds) 2000). *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton Publishers.
- Angelides, P. - Charalambous, Ch. - Vrasidas, Ch. (2004). «Reflections on policy and practice of inclusive education in pre-primary schools in Cyprus». *European Journal of Special Needs Education* 19(2).
- Baker, E.T. - Wang, M.C. - Walberg, H.J. (1994). «The effects of inclusion on learning». *Educational Leadership* 52 (4): 33-35.
- Barton, L. (1997). «Inclusive education: romantic, subversive or realistic?». *International Journal of Inclusive Education* 1(3): 231-242.
- Booth, T. - Ainscow, M. - Black-Hawkins, K. - Vaughan, M. - Shaw, L. (2000). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE (Centre for Studies in Inclusive Education).
- Γεωργιάδη, Μ. - Κουρκουτάς, Η. - Καλύβα, Ε. (2007). Η συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη, στο Καψάλης, Γ. & Κατσίκης, Α. (Επιμ.) *Πρακτικά συνεδρίου «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»* (σ. 1236-1243). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής. Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 09, 2012 από: <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/1286-1328pdf>.
- Γεωργίου, Στ. (2000). *Σχέσεις σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δοίκου, Μ. (2002). *Δυσλεξία. Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ευρωπαϊκό Φόρουμ Ατόμων με Αναπηρία (2010). 1997 – 2007: *10 χρόνια αγώνα για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία*. Ανακτήθηκε: Μάρτιος 02, 2010 από <http://www.disabled.gr>
- Ferguson, D. (1992). *Regular Class Participation System (RCPS): A Final Report*. Eugene, Oregon: University of Oregon.

- Fisher, D. - Frey, N. - Thousand, J. (2003). «What special educators need to know and be prepared to do for inclusive schooling to work». *Teacher Education and Special Education*, 26(1): 42-50.
- Φλουρίδης, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Folin, C. (2001). «The role of the support teacher in Australia». *European Journal of Special Needs Education*, 16(2): 121-131.
- Fullan, M.G. & Miles, M.B. (1992). «Getting reform right: What works and what doesn't». *Phi Delta Kappan*, 73: 774-752.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York, Basic Books: Harper Collins.
- Hornby, G. (2001). Promoting responsible inclusion: Quality education for all. In T. O'Brien (Ed.), *Enabling Inclusion: Blue Skys - Dark Clouds* (pp. 3-19). London: Stationary Office.
- Imants, J. Van der - Aalsvoort, G. De - Brabander, C. - Ruijsenaar, A. (2001). «The role of special services coordinator in Dutch primary schools. A counterproductive effect of inclusion policy». *Educational Management & Administration*, 29(1): 35-48.
- James, F. (1999). Μελλοντική εξέλιξη στην κοινή εκπαίδευση. Συνεισφορά των Συμβουλευτών δασκάλων, στο Ι. Σπετσιώτης - Μ. Σουγιουλτζόγλου - Α. Αγγελάκος (Επιμ.), *Ο ρόλος του συμβουλευτή δασκάλου για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασιμάτη, Αικ. (2008). *Εισαγωγή στην Διδακτική Μεθοδολογία - Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. ΥΠΕΠΘ - ΑΣΠΑΙΤΕ.
- Klinger, J. & Vaughn, S. (2002). «The changing role and responsibilities of an LD specialist». *Learning Disability Quarterly*, 25(1): 19-31.
- Κουρκούτας, Η. (2009). «Από τον αποκλεισμό στην ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές σε σχέση με την ένταξη και συνεκπαίδευση παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες». *ΣΚΕΨΥ* 2: 57-100.
- Lascioli, A. (2012). *Ειδική εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην πράξη*. Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 09, 2012 από <http://www.deastore.com/libro/educazione-speciale-dalla-teoria-all-azione-angelo-lascioli-franco-angeli/9788856846485.html>.
- Lindqvist, B. (1999). «Education as a Fundamental Right». *Education Update* 2(4): 7.
- Lipsky, D.K. - Gartner, A. (1997). *Inclusion and School Reform: Transforming America's Classrooms*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Marks, D. (1999). *Disability, controversial debates and psychosocial perspectives*. London: Routledge.
- Ματαργούρας, Η. (1987). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Meister, H. (2000). Παιδαγωγικές-διδακτικές θεωρίες και μέθοδοι για την ένταξη, στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Ένταξη: Οντοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Metts, R. (2000). Disability. Issues, Trends, and Recommendations for the World Bank. In *Social Protection Discussion Paper*. Washington, D.C.: World Bank.
- Miller, P. (1992). Whose needs? Whose interest? In: G & S. Fairbain (Eds), *Intergrating special children*. G. Britain: Athenaeum Press Ltd.
- O'Brien, T. (Ed.) (2001). *Enabling Inclusion: Blue Skies... Dark Clouds?* London: TSO.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Basingstoke, New Hampshire: Mac Millan.
- Ρισβάς, Α. (2004). Η Παιδαγωγική της σχολικής ένταξης, στο Σ. Χαρολαμπίδης (Επιμ.) *Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα και την Κύπρο: Πρακτικά, 17^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Δασκάλων-Νηπιαγωγών*. Λευκωσία: ΠΟΕΔ.
- Sailor, W. (Ed.) (2002). *Whole-School Success and Inclusive Education: Building Partnerships for Learning, Achievement, and Accountability*. New York: Teachers College Press.

- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). «International Developments in Inclusive Schooling: Mapping the Issues». *Cambridge Journal of Education*, 26(1).
- Σιανίδου, Μ. (2005). «Καταγραφή των αντιλήψεων γονέων μαθητών για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με στόχο την κοινωνική και σχολική ενσωμάτωση». *Ελληνοχριστιανική Αγωγή*, 218 & 219.
- Σκουφάρη, Ε. (2004). Η ειδική εκπαίδευση σ' ένα σχολείο για όλους. Εμπειρίες - Προβληματισμοί, στο Σ. Χαραλαμπίδης (Επιμ.) *Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα και την Κύπρο: Πρακτικά, 17^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Δασκάλων-Νηπιαγωγών*. Λευκωσία: ΠΟΕΔ.
- Σούλης, Γ.Σ. (2002). *Η παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους*, τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Σπετσιώτης, Ι. (2004). Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα σήμερα. Εξελίξεις, Προβληματισμοί, Προοπτικές, στο Σ. Χαραλαμπίδης (Επιμ.), *Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα και την Κύπρο: Πρακτικά, 17^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Δασκάλων-Νηπιαγωγών*. Λευκωσία: ΠΟΕΔ..
- Τάφα, Ε. (1997). Προσχολική παρέμβαση σε νηπιαγωγεία συνεκπαίδευσης για παιδιά με προβλήματα μάθησης ή/και συμπεριφοράς, στο: Τάφα, Ε. (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Thomas, G. (1997). «Inclusive schools for an inclusive society». *British Journal of Special Education*, 24(3): 103-107.
- Thomas, G. - Glenny, G. (2002). «Thinking about Inclusion: Whose reason? What evidence?». *International Journal of Inclusive Education*, 6(4): 345-370.
- Τζόκουρος, Χ. (2004). Προσαρμογή παιδιών με ειδικές ανάγκες σ' ένα Σχολείο για Όλους, στο Σ. Χαραλαμπίδης (Επιμ.) *Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα και την Κύπρο: Πρακτικά, 17^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Δασκάλων-Νηπιαγωγών*, Λευκωσία: ΠΟΕΔ.
- Τσέπας, Στ. (2004). Σχολική ένταξη και ενσωμάτωση σ' ένα κοινό σχολείο για όλα τα παιδιά, στο Σ. Χαραλαμπίδης (Επιμ.), *Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα και την Κύπρο: Πρακτικά, 17^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Δασκάλων-Νηπιαγωγών*. Λευκωσία: ΠΟΕΔ.
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education. Ανακτήθηκε: URL: <<http://www.inclusioncom/page1.htm>>.
- Vinneau, R. (2002). «Pédagogie de l'inclusion: fondements, définition, défis, et perspectives». *Education et Francophonie*, 30(2).
- Warnock, M. (2005). *Special Educational Needs: A New Look*. London: Philosophy of Education Society of Great Britain.
- World Health Organization (1980). *The international classification of impairments, disabilities and handicaps*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.
- Χαράλαμπος, Ν. (1999). *Αποτελεσματική μάθηση στις τάξεις μικτής ικανότητας*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Χριστοφοράκη, Κ. (2010). Η Ενσωμάτωση Παιδιών με Αναπηρίες στη Σχολική Διαδικασία. Ανακτήθηκε: Ιανουάριος 30, 2010 από <http://www.prosvasi.uoa.gr>
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές, στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (Επιμ.), *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ιστοσελίδες

- http://www.e-yliko.gr/htmls/amea/Dokimia/sxol_diadikasia.pdf, 2012.
- <https://www.european-agency.org/publications/flyers/mipie/MIPIE-summary-of-proposals-EL.pdf>, 2012

Διαχείριση της γλωσσικής ετερότητας στο Δημοτικό Σχολείο: Στάσεις και ανάγκες εκπαιδευτικών

Μαριάννα Φωκαΐδου,
Παυλίνα Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια οι διεθνείς πολιτικο-οικονομικές εξελίξεις συνδέονται, ανάμεσα σε άλλα, και με την αύξηση μαθητών/-τριών διαφορετικής πολιτισμικής (εθνοτικής, γλωσσικής, θρησκευτικής) προέλευσης στα κυπριακά σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται αντιμέτωποι με ένα μεγάλο αριθμό μαθητών/-τριών οι οποίοι/-ες έχουν συχνά ελάχιστες έως καθόλου γνώσεις στην ελληνική γλώσσα.

Τα σχολεία σήμερα αποτελούν χώρους μαζικής εκπαίδευσης με γραφειοκρατικές δομές και μηχανισμούς (επάλληλα επίπεδα οργάνωσης, κεντρικές ρυθμίσεις), ανταγωνιστικό περιβάλλον και επιδράσεις υπερεθνικών οργανισμών και ισχυρών εθνικών κρατών ως προς την τεχνική και κανονιστική διάσταση της λειτουργίας τους (Γκότοβος, 2007). Καλούνται να συνειδητοποιήσουν την ετερότητα που βιώνουν, λόγω ιστορικών και κοινωνικών αλλαγών, και να απαντήσουν στο παιδαγωγικό ζητούμενο: την έγκαιρη στήριξη για περιορισμό της διαφοράς μεταξύ των παιδιών και τον απεγκλωβισμό από μειονοτικές πρακτικές και χωριστά συστήματα. Ουσιαστικά αυτό αποτελεί ένα πολυεσιακό ζήτημα, που αγγίζει θέματα ταυτότητας, κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου και επιδόσεων/απολαβών (Ανδρούσου, 2004· Γκόβαρης, 2000· Γκόβαρης, 2001· Γκότοβος, 2007). Επίσης, περιλαμβάνει θέματα σεβασμού και αναγνώρισης του άλλου και του εαυτού, αναγνώρισης του χαρακτήρα της ταυτότητας και της κουλτούρας του μετανάστη, εντοπισμό και κριτική στερεοτυπικών αντιλήψεων, δημιουργία κλίματος αποδοχής καθώς και προώθηση συγκεκριμένων ρυθμίσεων στα προγράμματα σπουδών και τη σχολική ζωή.

Στην Κύπρο τα τελευταία χρόνια, παρά την αυξανόμενη ροή ατόμων από άλλες χώρες, υπό διάφορα καθεστώτα εργασίας (οικιακών βοηθών, αιτητών ασύλου κ.λπ.), δεν έχει ακόμα δημιουργηθεί μια σταθερή, μακροπρόθεσμη πολιτική ενσωμάτωσης των ατόμων αυτών στην κοινωνία υποδοχής. Μέχρι στιγμής ο-

ποιεσδήποτε ενέργειες ενσωμάτωσης πραγματοποιούνται αποσπασματικά, με έλλειψη σωστού σχεδιασμού και συνέχειας. Αυτή η απουσία μιας μακροπρόθεσμης πολιτικής για την ένταξη των μεταναστών δημιουργεί ιδιαίτερα δύσκολες συνθήκες για όλες τις κοινωνικές δομές.

Στην περίπτωση της εκπαίδευσης, τόσο η πλειονότητα των ερευνητών όσο και το κράτος ακολούθησαν μέχρι τώρα ένα μοντέλο φοκκλόρ, όπου η ετερότητα αντιμετωπίζεται επιφανειακά (Gregoriou, 2004· Demetriou, 2008). Ο λόγος δεν αφορά τον «άλλο/γείτονα» αλλά τον «άλλο/μετανάστη» και επικεντρώνεται κυρίως σε μια απλή φωτογράφιση και εξωτικοποίηση της πολυπολιτισμικότητας χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα ρατσιστικά, ξενοφοβικά σχήματα που ρομαντικοποιούν την «πολυπολιτισμική» πραγματικότητα και φωτογραφίζουν πάντα τον «άλλο» ως «ξένο» και διαφορετικό και εξαιρούν τον «εαυτό» από την πολιτισμική ανάλυση της νέας πραγματικότητας. Η επίσημη αναγνώριση της πολυπολιτισμικότητας ως νέου κοινωνικού γεγονότος για την κυπριακή κοινωνία λειτούργησε μέχρι τώρα κυρίως ως οδός δημιουργίας πανικού για την αποσταθεροποίηση της ταυτότητας, της παράδοσης και κληρονομιάς, και ως το ερμηνευτικό πλαίσιο για την ανάμνηση και ανάδειξη της «δικής», «ομοιογενούς» κοινωνίας (Demetriou, 2008).

Για παράδειγμα, όσον αφορά τη διαδικασία της διδασκαλίας, δεν εμπεριέχονται τρόποι προσέγγισης των δίγλωσσων μαθητών. Τα διάφορα μέτρα που λαμβάνονται θα πρέπει να έχουν στο επίκεντρο όλους τους μαθητές/-τριες και να τους επιτρέπουν να καλλιεργούν δεξιότητες με στόχο την ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης. Είναι ενδιαφέρον ότι το σκεπτικό των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων κινείται στο πλαίσιο αυτό και η διακηρυγμένη τους ρητορική αφορά το ανθρώπινο σχολείο, στο οποίο «κανένα παιδί δεν αποκλείεται, δεν περιθωριοποιείται, δεν στιγματίζεται, δεν περιφρονείται και δεν δυστυχεί εξαιτίας κάποιας ιδιαιτερότητας... Σε αντίθεση με το παραδοσιακό σχολείο, που προσανατολίζεται στην παροχή ισότητας ευκαιριών σε όλα τα παιδιά και αποποιείται την ευθύνη για την ανισότητα στα αποτελέσματα», αναμένεται ότι το νέο σχολείο θα παρέχει σε όλα τα παιδιά «τη δυνατότητα επίτευξης όλων των στόχων της εκπαίδευσης, χωρίς οποιεσδήποτε εκπτώσεις στην ποσότητα και στην ποιότητα των μορφωτικών αγαθών» (Προοίμιο Αναλυτικών Προγραμμάτων, 2008).

Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου λαμβάνει μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της ομαλής και ισότιμης ένταξης αυτών των μαθητών, στα οποία περιλαμβάνεται και η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας τόσο έξω όσο και μέσα στην “κανονική” τάξη. Αν και το μέτρο βρίσκεται ακόμη σε αρχικό στάδιο, εντούτοις για πρώτη φορά γίνεται προσπάθεια μιας πιο ολοκληρωμένης και όχι αποσπασματικής αντιμετώπισης του θέματος. Η νέα ρύθμιση εφαρμόστηκε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τη σχολική χρονιά 2008-2009 και προνοούσε τη δημιουργία παράλληλων τμημάτων ταχύρρυθμης εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στις σχολικές μονάδες. Αυτός ο θεσμός εφαρμόστηκε σε δημοτικά σχολεία που συ-

γκεντρώνουν μεγάλο αριθμό μαθητών οι οποίοι δεν έχουν ως πρώτη γλώσσα την ελληνική και παίρνουν ικανοποιητικό χρόνο ενισχυτικής διδασκαλίας.

Για την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος τροποποιήθηκε το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθητών με λίγες ή καθόλου γνώσεις της ελληνικής γλώσσας, ώστε να τους παρέχεται γλωσσική ενίσχυση (<http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki.html>).

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την ελληνική σε αλλόγλωσσους μαθητές/-τριες ως προς το θεσμό και τη λειτουργία του. Διερευνά, επίσης, τις ανάγκες τους όσον αφορά στην ετοιμότητά τους σε θέματα προσέγγισης των παιδιών που καλούνται να διδάξουν. Εξετάζεται, δηλαδή, κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους έτοιμους να χειριστούν θέματα γλωσσικής ετερότητας καθώς και προβλήματα που προκύπτουν από τη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών από διάφορα πολιτισμικά υπόβαθρα. Η επικέντρωση στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα θέματα αυτά συνίσταται στο γεγονός ότι οι στάσεις των ατόμων στο θέμα προέρχονται από το πεδίο των επιστημονικών τους γνώσεων, αλλά και από το χώρο των συναισθημάτων, των ιδεολογικών τοποθετήσεων και των εμπειριών. Ταυτόχρονα, οι προσδοκίες και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών δημιουργούν περιβάλλον ενθαρρυντικό ή αποθαρρυντικό, που επηρεάζει την επίδοση των παιδιών (Φιλιππάρδου, 1997).

Για παράδειγμα, σε αντίστοιχη έρευνα στην Ελλάδα (Αθανασίου και Γκότοβος, 2002) φάνηκε ότι η γενικότερη εμπειρία, αλλά και η ειδικότερη εμπειρία των εκπαιδευτικών με αλλοδαπούς και παλιννοστούντες, δεν διαφοροποιούν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν τη χρήση της Ελληνικής από δίγλωσσους ή προβλέπουν τις μελλοντικές επιδόσεις και αντιλαμβάνονται τη διγλωσσία. Αντίθετα, φαίνεται να υπάρχει μια συστηματική σχέση ανάμεσα στην αντίληψη της διγλωσσίας και στην αναπαράσταση της συνάντησής τους με τα παιδιά αλλοδαπών και παλιννοστούντων. Φαίνεται, δηλαδή, να συνδέεται η αντίληψη για τη διγλωσσία με την κοινωνικά διαμεσολαβημένη εικόνα του δίγλωσσου παιδιού στη συνείδηση του εκπαιδευτικού. Ακόμη, σε παλαιότερη έρευνα (Φιλιππάρδου, 1997) διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ως σημαντικό τον οικογενειακό παράγοντα στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και στη γλωσσική επίδοση, και τονίζουν ότι τα παιδιά που χρησιμοποιούν την ελληνική στο οικογενειακό περιβάλλον (π.χ. εντός μεικτών γάμων) παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις σε σύγκριση με τα παιδιά από οικογένειες στις οποίες δεν χρησιμοποιείται η Ελληνική. Επίσης, στην ίδια έρευνα οι αρνητικές τοποθετήσεις απέναντι στη διγλωσσία φάνηκε να συνδέονται με λανθάνουσα αρνητική στάση απέναντι στους ξένους.

Συγκεκριμένα, στη παρούσα έρευνα επιδιώχθηκαν τρεις στόχοι:

1. Ο πρώτος αφορά στην ανίχνευση των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στο θέμα της διγλωσσίας. Έχει παρατηρηθεί ότι η άγνοια της γλώσσας της χώρας υποδοχής είναι συχνά υπεύθυνη για προβλήματα συ-

ναισθηματικής φύσης παιδιών με μεταναστευτική προέλευση, αφού τους στερεί ένα σημαντικό μέσο επικοινωνίας. Το κάθε παιδί, όταν έρχεται σε ένα νέο περιβάλλον, πρέπει να μάθει να επικοινωνεί σε μία νέα γλώσσα, η οποία θα λειτουργήσει ως μέσο για την επιτυχή κοινωνική και μαθησιακή πορεία του στο σχολείο. Στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα το ζήτημα της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, καθώς και της διδασκαλίας της πρώτης γλώσσας, παραμένει εκτός αναλυτικού προγράμματος σε όλες τις βαθμίδες της κυπριακής εκπαίδευσης, αν και έχει απασχολήσει τους ειδικούς στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

Έρευνες δείχνουν ότι η διγλωσσία δεν αποτελεί εμπόδιο στην κοινωνική, γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη του μαθητή (Τριάρχη-Heermann, 2005). Η παράλληλη εκμάθηση δύο γλωσσών δεν δημιουργεί σύγχυση ή γλωσσική καθυστέρηση αλλά, αντίθετα, μπορεί να διευκολύνει τη μάθηση (Bialystock 2009· Tracy 2009). Επίσης, η αδιαφορία για την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας υποστηρίζεται ότι αποβαίνει σε βάρος της καλλιέργειας και της ανάπτυξης και της δεύτερης γλώσσας, αφού είναι δεδομένη η σχέση και η αλληλεπίδραση των δύο γλωσσών (Cummins, 1999). Αν και δεν υπάρχει ακόμη ξεκάθαρη συμφωνία μεταξύ επιστημόνων για τη θετική επίδραση της διγλωσσίας (Merckens, 2007) στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, η διατήρηση της γλώσσας προέλευσης παραμένει σημαντική για την προσωπική ανάπτυξη των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (NESSE, 2008).

2. Ο δεύτερος στόχος αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχέση γλώσσας και κοινωνικής προσαρμογής. Η παρούσα διερεύνηση αποσκοπεί στο να φέρει στην επιφάνεια τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο σημαντικό θεωρούν το ρόλο της γλώσσας ως μέσου ένταξης και κοινωνικοποίησης. Επίσης, θα είναι ενδιαφέρον να φανεί πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ότι οι διάφορες γλωσσικές δυσκολίες επηρεάζουν την κοινωνική εξέλιξη των παιδιών καθώς και το ρόλο που παίζει το επίπεδο Ελληνικής των γονέων του παιδιού. Η Vickers (2007) διαπιστώνει ότι η ένταξη του ατόμου στην ομάδα ως βασικού και όχι περιφερειακού στελέχους της συμβάλλει στη γλωσσική κοινωνικοποίηση, αφού η χρήση και η κατάρκτηση της γλώσσας και η γλωσσική κοινωνικοποίηση στη δεύτερη γλώσσα είναι τα αποτελέσματα της μάθησης κοινωνικά δομημένων διακρίσεων εντός των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα εντός της κοινότητας. Επίσης, επισημαίνεται ότι οι διαφορές στη γλώσσα-πραγματικές ή υποκειμενικές- μπορεί να ενδυναμώνουν τα όρια κοινωνικών κατηγοριών που συνδέονται με ποικίλες κοινωνικές δομές. Η χρήση της γλώσσας, δηλαδή, αφορά και συνδέεται με την εκμάθηση και γνώση σχετικών θεμάτων και των πολιτισμικά φορτισμένων επιλογών για τη διαχείρισή τους. Η γλώσσα αποτελεί ένα ενδογενές στοιχείο των συλλογικών ταυτοτήτων και η διατήρησή της αφορά στη διατήρηση τέτοιων ταυτοτήτων. Η έρευνα των Lanza και Svendsen (2007) καταδεικνύει ότι η ανάλυση των κοινωνικών δικτύων των γονέων αποτελεί ένα καλό εργαλείο πρόγνωσης για την αξιολόγηση και διατήρηση των γλωσσών εντός των μεταναστευτικών κοινοτήτων.

3. Ο τρίτος στόχος διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του κυπριακού σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος στην οργάνωση της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Σχετίζεται, δηλαδή, με τη διαχείριση των μαθητών με μεταναστευτική προέλευση μέσα στη σχολική μονάδα και το εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι σημαντικό να εκφραστούν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών όσον αφορά στη στήριξη που χρειάζονται από το εκπαιδευτικό σύστημα. Σχετικές έρευνες (Κασίμη, 2005) δείχνουν ότι η έλλειψη αναλυτικού προγράμματος και η ανεπάρκεια διδακτικών προσεγγίσεων και οργάνωσης των σχολικών μονάδων δημιουργούν προβλήματα στο εκπαιδευτικό έργο. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι από το σύστημα σε θέματα εκπαίδευσης μεταναστών και παιδαγωγικής διαχείρισης της ετερότητας. Είναι πιθανόν στην προσπάθειά τους να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα να αντλούν στοιχεία από θεωρίες, στερεότυπα και αντιλήψεις τα οποία τους βοηθούν να ερμηνεύσουν και να διαχειριστούν τη νέα πραγματικότητα (Κασίμη, 2005). Για παράδειγμα, η Vickers (2007) επισημαίνει ότι η μη κοινωνικοποίηση στη γλώσσα του σχολείου έχει συχνά αναφερθεί ως αιτία της σχολικής αποτυχίας μειονοτικών μαθητών, αλλά η γλωσσική κοινωνικοποίηση ουσιαστικά κινείται πέρα από την ερμηνεία της σχολικής αποτυχίας, στη διαμόρφωση ενός πλαισίου μέσα στο οποίο ερμηνεύεται η διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας. Αντίστοιχα, επισημαίνεται (Souto-Manning, 2007) η επιβίωση της αντίληψης ότι η γνωστική ικανότητα των δίγλωσσων παιδιών είναι περιορισμένη, επειδή «μοιράζονται» ανάμεσα σε δύο γλωσσικά συστήματα, έστω και αν εδώ και 30 χρόνια εμπειρικά δεδομένα δείχνουν τη θετική σχέση ανάμεσα στη δίγλωσσία και τη γνωστική λειτουργία (Ibrahim, Eviatar and Aharon-Peretz, 2007· Eviatar and Ibrahim, 2000· Ben-Zeev, 1977· D' Angiulli, Siegel, and Serra, 2001· Bialystok, Majumder, and Martin, 2003). Προφανώς, το στερεότυπο των αρνητικών επιδράσεων εξακολουθεί να επιβιώνει.

Η έρευνα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 75 εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης από όλες τις επαρχίες της Κύπρου, οι οποίοι ανέλαβαν τη διδασκαλία της ελληνικής σε αλλόγλωσσα παιδιά στο πλαίσιο των μέτρων του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Το δείγμα περιλαμβάνει 8 άντρες και 67 γυναίκες. Μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών (61,3%) οι οποίοι διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα είναι νεαρής ηλικίας (έχουν 1-10 χρόνια υπηρεσίας), κάτι που ίσως ερμηνεύεται με βάση τον τρόπο οργάνωσης των σχολικών μονάδων, τον αριθμό των περιόδων διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και το ωρολόγιο πρόγραμμα κάθε σχολείου.

Το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλάμβανε ερωτήσεις που στόχευαν στην ανίχνευση στάσεων και αναγκών, πάνω στα συγκεκριμένα θέματα διδασκαλίας της γλώσσας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που αναφέρθηκαν πιο πάνω.

Η κωδικοποίηση, η στατιστική επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων έγιναν με τη βοήθεια του προγράμματος SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

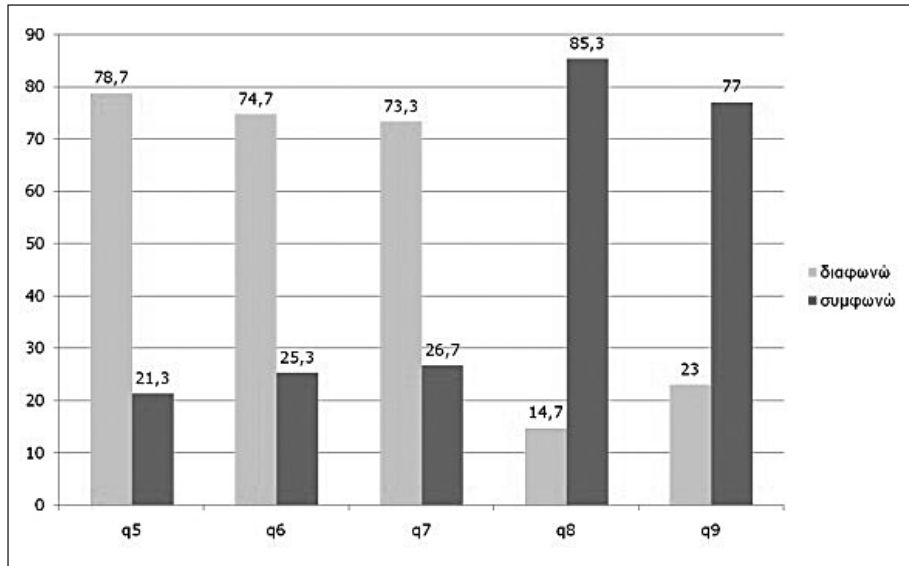
Αποτελέσματα

1. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη διγλωσσία

Το πρώτο μέρος της έρευνας σχετίζεται με την αντίληψη των εκπαιδευτικών σε θέματα διγλωσσίας. Δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς τα πιο κάτω ερωτήματα, για να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους με αυτά:

- Η φυσιολογική κατάσταση ενός παιδιού είναι η μονογλωσσία όχι η διγλωσσία (q5).
- Η διγλωσσία μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στις σχολικές επιδόσεις του παιδιού (q6).
- Τα δίγλωσσα παιδιά νιώθουν ένα διχασμό της προσωπικότητάς τους. Κάθε φορά που μιλούν μια γλώσσα ταυτίζονται με τους ομιλητές της συγκεκριμένης γλώσσας (q7).
- Η διατήρηση της πρώτης γλώσσας του μαθητή συμβάλλει θετικά στην προσωπική του ανάπτυξη (q8).
- Παράλληλα με την ελληνική οι μαθητές με μεταναστευτική προέλευση θα πρέπει να διδάσκονται και την πρώτη τους γλώσσα (q9).

Τα αποτελέσματα φαίνονται στο πιο κάτω διάγραμμα:



Διάγραμμα 1: Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία

Ένα μεγάλο ποσοστό (78,7%) των εκπαιδευτικών διαφωνούν με την άποψη ότι η φυσική κατάσταση ενός παιδιού είναι η μονογλωσσία, ενώ ένα ποσοστό 21,3% συμφωνούν. Ανάλογο αποτέλεσμα παρατηρείται και στην ερώτηση αν η διγλωσσία έχει αρνητικές συνέπειες στη σχολική επίδοση του παιδιού (q6). Ένα ποσοστό 74,7% εκπαιδευτικών διαφωνούν, ενώ το 25,3% συμφωνούν. Στην άποψη αν τα δίγλωσσα παιδιά νιώθουν ένα διχασμό της προσωπικότητάς τους (q7) το 73,3% διαφωνούν, ενώ το 26,7% συμφωνούν. Στο ερώτημα αν η διατήρηση της πρώτης γλώσσας συμβάλλει θετικά στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή (q8) το 85,3% των εκπαιδευτικών συμφωνούν, ενώ 14,7% διαφωνούν. Τέλος, στο ερώτημα αν οι μαθητές/-τριες πρέπει να διδάσκονται και την πρώτη τους γλώσσα (q9) το 77% των εκπαιδευτικών φαίνεται να συμφωνούν, ενώ το 23% να διαφωνούν.

Η γενική παρατήρηση είναι ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να τοποθετείται θετικά απέναντι στο φαινόμενο της διγλωσσίας και να αναγνωρίζει τη διατήρηση της πρώτης γλώσσας του μαθητή ως θετικό στοιχείο στην ανάπτυξη του παιδιού. Το 25% των εκπαιδευτικών, ωστόσο, τοποθετούνται αρνητικά, που σε συνδυασμό με το γεγονός ότι πρόκειται για (νέους) εκπαιδευτικούς, που έχουν αναλάβει τη διδασκαλία της ελληνικής σε αλλόγλωσσους μαθητές/-τριες, μετατρέπεται σε σημαντικό ποσοστό. Η χρήση του μη παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου Kruskal-Wallis δεν κατέδειξε οποιαδήποτε διαφοροποίηση των απόψεων αυτών σε σχέση με την εμπειρία των εκπαιδευτικών ή τις μεταπτυχιακές σπουδές. Επίσης, δεν φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των συναναστροφών με ομόγλωσσους και τις αρνητικές επιπτώσεις της διγλωσσίας.

2. Απόψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση γλώσσας και κοινωνικής προσαρμογής παιδιών με μεταναστευτική προέλευση

Για το δεύτερο στόχο διερεύνησης δόθηκαν τέσσερα ερωτήματα, στα οποία οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν αν συμφωνούν ή διαφωνούν. Τα ερωτήματα αυτά φαίνονται στον πιο κάτω πίνακα:

Πίνακας 1: Απόψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση γλώσσας και κοινωνικής προσαρμογής παιδιών με μεταναστευτική προέλευση

	% Συμφωνώ	% Διαφωνώ
Η κοινωνική προσαρμογή του μαθητή με μεταναστευτική προέλευση εξαρτάται άμεσα από την εκμάθηση της Ελληνικής	91	9
Το επίπεδο Ελληνικής των γονέων επηρεάζει το παιδί στην εκμάθηση της Ελληνικής	99	1
Η συναναστροφή του μαθητή με ελληνόφωνους μαθητές συμβάλλει στην εκμάθηση και εξάσκηση της Ελληνικής	86	14
Η συναναστροφή του μαθητή με μαθητές ίδιας καταγωγής και γλώσσας επηρεάζει αρνητικά την εκμάθηση της Ελληνικής	61	39

Με βάση τον πιο πάνω πίνακα, φαίνεται πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (91%) συμφωνούν με τη θέση ότι η κοινωνική προσαρμογή του μαθητή εξαρτάται από την εκμάθηση της ελληνικής. Σχεδόν όλοι (91%) συμφωνούν στο ότι η συναναστροφή με ελληνόφωνους συμβάλλει θετικά στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και θεωρούν πολύ μεγάλη τη σημασία του κοινωνικού περιβάλλοντος για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Όλοι συμφωνούν ότι, αν οι γονείς μιλούν ελληνικά, αυτό επιδρά θετικά στη μάθηση του παιδιού, και αντίθετα. Στο θέμα αν η συναναστροφή του μαθητή με μαθητές ίδιας καταγωγής και γλώσσας επηρεάζει αρνητικά την εκμάθηση της Ελληνικής, τα αποτελέσματα που φαίνονται στον πίνακα παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αφού τα ποσοστά διαφοροποιούνται αισθητά σε σχέση με τις άλλες δηλώσεις. Ένα ποσοστό 39% των εκπαιδευτικών απαντούν ότι διαφωνούν, ενώ ποσοστό 61% συμφωνούν. Δηλαδή, με άλλα λόγια, το 61% των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι, όταν ο μαθητής συναναστρέφεται με ομοεθνείς, αυτό έχει αντίκτυπο στην εκμάθηση της Ελληνικής.

Σε όλες τις πιο πάνω δηλώσεις δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς το θέμα της σχέσης γλώσσας και κοινωνικής προσαρμογής παιδιών με μεταναστευτική προέλευση, ανάλογα με την εμπειρία των εκπαιδευτικών και την κατοχή πρόσθετων μεταπτυχιακών προσόντων.

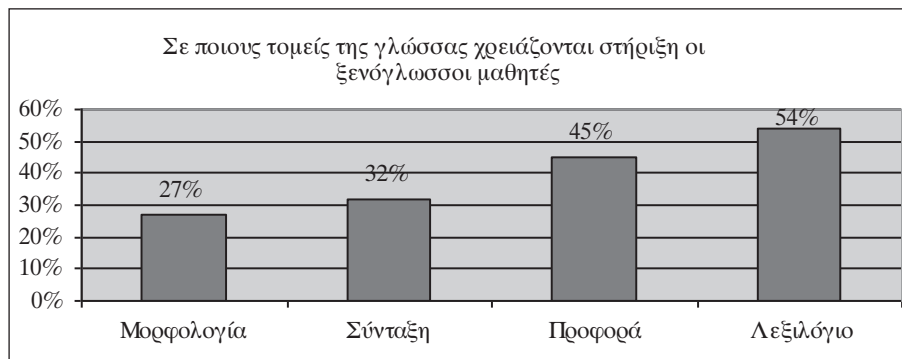
3. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ρόλο του σχολείου στη διαχείριση μαθητών με μεταναστευτική προέλευση

Στο πλαίσιο του τρίτου στόχου δόθηκαν τα εξής θέματα, για τα οποία οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκφέρουν τις απόψεις τους:

- Σε ποιους τομείς της γλώσσας πιστεύετε ότι χρειάζονται περισσότερη στήριξη οι μαθητές που δεν έχουν ως πρώτη γλώσσα την ελληνική (q12).
- Ποια προβλέπετε να είναι η επίδοση των μαθητών με μεταναστευτική προέλευση στα ελληνικά, στα κοινωνικά θέματα και στα μαθηματικά (q14-16).
- Ιεραρχήστε συγκεκριμένες ενέργειες όσον αφορά στην αποτελεσματικότητά τους στην καλύτερη οργάνωση της εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (q11, q18) και την ένταξη των παιδιών στην κυπριακή κοινωνία (q13).
- Τι συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού που καλείται να διδάξει την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα (q25).

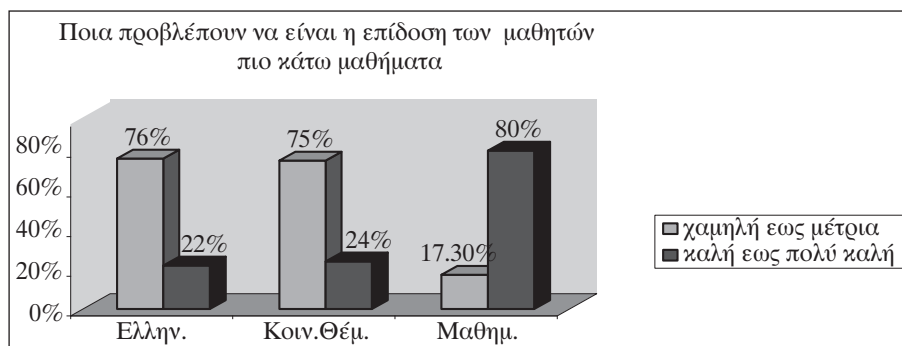
Όπως δείχνει το διάγραμμα, ένα ποσοστό 54% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δείχνουν να πιστεύουν ότι οι περισσότεροι μαθητές με μεταναστευτική προέλευση υστερούν στο λεξιλόγιο και ένα ποσοστό 45% πιστεύουν ότι υστερούν στην προφορά. Σε πιο μικρά ποσοστά (32% και 27%, αντίστοιχα) θεωρούν ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές υστερούν και χρειάζονται στήριξη στη σύνταξη και τη μορφολογία. Η χρήση τού μη παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου Kruskal-Wallis έδειξε ότι οι επισημάνσεις για το ζήτημα της προφοράς των αλλόγλωσσ-

σων παιδιών συνδέονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις αρνητικές επιπτώσεις της διγλωσσίας στη γλωσσική επίδοση ($\chi^2=11,14$, d.f.=3, $p \leq .05$).



Διάγραμμα 2: Απόψεις των εκπαιδευτικών για τους τομείς της γλώσσας στους οποίους απαιτείται στήριξη των αλλόγλωσσων μαθητών

Σχετικά με το ποια προβλέπουν οι εκπαιδευτικοί ότι θα είναι η επίδοση των μαθητών με μεταναστευτική προέλευση στα ελληνικά, στα κοινωνικά θέματα και στα μαθηματικά (q14-16), οι απαντήσεις που δόθηκαν φαίνονται στο πιο κάτω διάγραμμα:



Διάγραμμα 3: Προβλέψεις των εκπαιδευτικών για τις επιδόσεις των αλλόγλωσσων μαθητών στο σχολείο

Με βάση τα στοιχεία του διαγράμματος 3, στα Ελληνικά και στα Κοινωνικά Θέματα η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, 76% και 75% αντίστοιχα, τείνουν να προβλέπουν την επίδοση *χαμηλή έως μέτρια*, ενώ στα Μαθηματικά η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (80%) τείνουν να προβλέπουν την επίδοση *καλή έως πολύ καλή*.

Στην ερώτηση: Ιεραρχήστε συγκεκριμένες ενέργειες για καλύτερη οργάνωση της εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών τις τοποθετούν με την ακόλουθη σειρά προτίμησης:

Ως πρώτη επιλογή ιεραρχείται από την πλειονότητα (70%) ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής.

Ως δεύτερη επιλογή ιεραρχείται από την πλειονότητα (60%) ο θεσμός των ταχύρρυθμων τμημάτων.

Ως τρίτη επιλογή ιεραρχείται από την πλειονότητα (68%) η ενισχυτική διδασκαλία.

Ως τελευταία επιλογή ιεραρχείται από την πλειονότητα (70%) η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μέσα στη γενική τάξη.

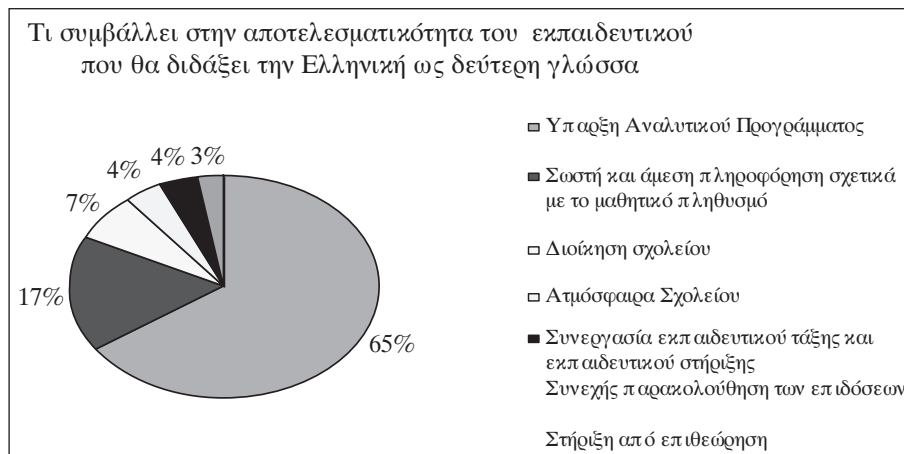
Το στατιστικό κριτήριο Friedman έδειξε ότι προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά, όσον αφορά στην ιεράρχηση των διάφορων ερωτημάτων (Friedman test $\chi^2=103,6$, d.f.=3, $p \leq .001$). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 2: Κατάταξη των μέσων όρων (mean rated rank) για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις απαραίτητες ενέργειες για καλύτερη οργάνωση της εκμάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

	Μέσος όρος κατάταξης
Θεσμός των Τάξεων Υποδοχής	1,45
Τμήματα ταχύρρυθμης εκμάθησης Ελληνικής	2,17
Ενισχυτική διδασκαλία	2,91
Διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε κανονικές τάξεις	3,47

Όπως φαίνεται στον πιο πάνω πίνακα, η διαμόρφωση της κατάταξης των μέσων όρων (mean rated rank) καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως βασική ενέργεια για καλύτερη οργάνωση της εκμάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας είναι η δημιουργία τάξεων υποδοχής και στο αντίθετο άκρο συναντάται η διαφοροποίηση στην αίθουσα διδασκαλίας.

Στην ερώτηση σχετικά με το τι συμβάλλει περισσότερο στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού που καλείται να διδάξει την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (65%) θεωρεί ως βασικό στοιχείο την ύπαρξη αναλυτικού προγράμματος, το 17% θεωρεί τη σωστή ενημέρωση για το μαθητικό πληθυσμό, και πολύ μικρά ποσοστά θεωρούν άλλους παράγοντες, όπως η διοίκηση του σχολείου, η ατμόσφαιρα και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Τα στοιχεία αυτά δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως σημαντικότερο παράγοντα για την επιτυχία ενός τέτοιου προγράμματος την ύπαρξη Αναλυτικού Προγράμματος που να περιέχει ξεκάθαρους στόχους διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για το έργο τους. Τα αποτελέσματα φαίνονται αναλυτικά στο πιο κάτω διάγραμμα:



Διάγραμμα 4: Απόψεις εκπαιδευτικών για τα στοιχεία που συμβάλλουν περισσότερο στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού που καλείται να διδάξει την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα

Το στατιστικό κριτήριο Friedman έδειξε ότι προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά το βαθμό στον οποίο συμφωνούν ή διαφωνούν με τα διάφορα ερωτήματα (Friedman test $\chi^2=135,5$, d.f.=6, $p \leq .001$). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 3: Κατάταξη των μέσων όρων (mean rated rank) για τις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τα στοιχεία που συμβάλλουν περισσότερο στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού που καλείται να διδάξει την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα

	Μέσος όρος κατάταξης
Η ύπαρξη αναλυτικού προγράμματος για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης	1,76
Η συνεργασία εκπαιδευτικού τάξης και εκπαιδευτικού στήριξης	3,27
Η συνεχής παρακολούθηση των επιδόσεων των παιδιών μέσα από συστηματικές διαδικασίες	3,87
Η σωστή και άμεση πληροφόρηση σχετικά με το μαθητικό πληθυσμό	4,25
Η διοίκηση του σχολείου	4,83
Η ατμόσφαιρα του σχολείου	4,84
Η στήριξη των εκπαιδευτικών από την επιθεώρηση	5,19

Όπως φαίνεται στον πιο πάνω πίνακα, η διαμόρφωση της κατάταξης των μέσων όρων (mean rated rank) καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ύπαρξη ενός αναλυτικού προγράμματος αποτελεί τη βασική οδό για αύξηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού που καλείται να διδάξει την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Στο αντίθετο άκρο τοποθετούν τη στήριξη από την επιθεώρηση και το ρόλο της διοίκησης και του κλίματος του σχολείου.

Παράλληλα, η χρήση του στατιστικού κριτηρίου Friedman στις δηλώσεις που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για ενέργειες διοικητικού χαρακτήρα έδειξε ότι προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά το βαθμό στον οποίο συμφωνούν ή διαφωνούν με τα συγκεκριμένα ερωτήματα (Friedman test $\chi^2=13,5$, d.f.=3, $p \leq .005$). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 4: Κατάταξη των μέσων όρων (mean rated rank) για τις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τις δηλώσεις που αφορούν ενέργειες διοικητικού χαρακτήρα σε σχέση με την ένταξη των αλλόγλωσσων παιδιών στην κυπριακή κοινωνία

	Μέσος όρος κατάταξης
Ίση κατανομή μαθητών που δεν κατέχουν επαρκώς την Ελληνική σε όλες τις σχολικές μονάδες	2,31
Εργοδότηση εκπαιδευτικών που κατέχουν καλά την πρώτη γλώσσα των μαθητών	2,36
Αναγνώριση των διάφορων επιπέδων Ελληνικής μέσα από επίσημες αξιολογήσεις	2,36
Εργοδότηση μεταφραστών για καλύτερη επικοινωνία με ξενόγλωσσους μαθητές και γονείς	2,97

Μέσος όρος κατάταξης: Ίση κατανομή μαθητών που δεν κατέχουν επαρκώς την Ελληνική σε όλες τις σχολικές μονάδες 2,31· Εργοδότηση εκπαιδευτικών που κατέχουν καλά την πρώτη γλώσσα των μαθητών 2,36· Αναγνώριση των διάφορων επιπέδων Ελληνικής μέσα από επίσημες αξιολογήσεις 2,36· Εργοδότηση μεταφραστών για καλύτερη επικοινωνία με ξενόγλωσσους μαθητές και γονείς 2,97.

Όπως φαίνεται στον πιο πάνω πίνακα, η διαμόρφωση της κατάταξης των μέσων όρων (mean rated rank) καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ισοκατανομή των αλλόγλωσσων μαθητών στις τάξεις διαδραματίζει πολύ μεγαλύτερο ρόλο από ό,τι μέτρα όπως η εργοδότηση μεταφραστών/διερμηνέων ή η εισαγωγή τυπικών διαδικασιών αξιολόγησης ή η εργοδότηση δίγλωσσων εκπαιδευτικών .

Τέλος, αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, το στατιστικό κριτήριο Friedman έδειξε ότι προκύπτει στατιστι-

κά σημαντική διαφορά όσον αφορά το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί ιεραρχούν τις σχετικές δηλώσεις (Friedman test $\chi^2=108,4$, d.f.=6, $p\leq.001$). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 5: Κατάταξη των μέσων όρων (mean rated rank) για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές ανάγκες τους

	Μέσος όρος κατάταξης
Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και διαχείρισης ετερότητας	2,71
Θέματα μεθοδολογίας της γλωσσικής διδασκαλίας	2,89
Θέματα επικοινωνίας και συμβουλευτικής	3,72
Θέματα που αφορούν τα πολιτισμικά υπόβαθρα των μαθητών	3,79
Θέματα που αφορούν την πρώτη γλώσσα των μαθητών σε σχέση με την Ελληνική	4,25
Θέματα αξιολόγησης του μαθητή	5,03
Θέματα χρήσης τεχνολογίας στη διδασκαλία	5,61

Όπως φαίνεται στον πιο πάνω πίνακα, η διαμόρφωση της κατάταξης των μέσων όρων (mean rated rank) καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι προτεραιότητα στην επιμόρφωση έχουν τα γενικά θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και μεθοδολογίας της διδασκαλίας της γλώσσας, και όχι επιμέρους, εξειδικευμένα θέματα.

Συμπεράσματα

Η παρούσα διερεύνηση, που είχε ως στόχο την ανίχνευση των στάσεων και αναγκών εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης σχετικά με τη διδασκαλία της Ελληνικής σε αλλόγλωσσα παιδιά στα κυπριακά δημοτικά σχολεία, ανέδειξε αντιλήψεις, αναπαραστάσεις, στερεότυπα και αντιφάσεις των εκπαιδευτικών. Επίσης, έφερε στην επιφάνεια ανάγκες σχετικά με θέματα που αφορούν στη διγλωσσία και στο ρόλο του κοινωνικού και του σχολικού περιβάλλοντος στη διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.

Η γενική παρατήρηση είναι ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να τοποθετείται θετικά απέναντι στο φαινόμενο της διγλωσσίας και να αναγνωρίζει τη διατήρηση της πρώτης γλώσσας του μαθητή ως θετικό στοιχείο στην ανάπτυξή του, στοιχείο που συναντάται και σε άλλες έρευνες με αντίστοιχα ερευνητικά δεδομένα, αν και με ποσοστά ελαφρώς χαμηλότερα (Αθανασίου και Γκότοβος, 2002). Υπάρχει, όμως, ένα σταθερό ποσοστό, που εκπροσωπεί περίπου 1 στους 4 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι τηρούν μια αρνητική στάση ως προς το

θέμα. Αυτό ίσως οφείλεται στη μη ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να προσεγγίσουν θέματα διγλωσσίας και διαχείρισης δίγλωσσων μαθητών, να κατανοήσουν και να αξιοποιήσουν τη γλωσσική ετερότητα εποικοδομητικά, προς όφελος της μάθησης. Σε κάποιες περιπτώσεις δίγλωσσων παιδιών, είναι δυνατόν να δημιουργηθούν κάποια προσωπικά προβλήματα στο κοινωνικό περιβάλλον, με το οποίο επίσης συμφωνεί μερίδα εκπαιδευτικών της έρευνας, για τα οποία όμως δεν υπάρχει επιστημονική συστηματοποίηση (Reich, 2002). Η επιτυχής διαδικασία ανάπτυξης της διγλωσσίας –κάτι που και οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν– απαιτεί τις εξής προϋποθέσεις: Στήριξη από το εκπαιδευτικό σύστημα, θετική σύνδεση των δύο γλωσσών από μια οικογένεια που έχει ξεκάθαρους στόχους όσον αφορά στην εκμάθηση των γλωσσών, και αποδοχή της αξίας της ξένης γλώσσας από την κοινωνία (Reich, 2002) με απόδοση εξέχοντος ρόλου στο ίδιο το σχολείο.

Προφανώς, αυτό συνδέεται και με την άποψη των ίδιων των εκπαιδευτικών για ανάγκη επιμόρφωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και διδασκαλίας της γλώσσας, που θα διαμορφώσουν ένα γενικό θεωρητικό υπόβαθρο για τους εκπαιδευτικούς γύρω από θέματα διαχείρισης της γλωσσικής και άλλης ετερότητας. Καμιά διαφοροποίηση στις απόψεις αυτές δεν παρατηρείται σε σχέση με την εμπειρία των εκπαιδευτικών ή την κατοχή πρόσθετων μεταπτυχιακών προσόντων, στοιχείο που επίσης επισημαίνεται σε αντίστοιχη έρευνα στον ελλαδικό χώρο (Αθανασίου και Γκότοβος, 2002) και έρχεται να ενισχύσει την ανάγκη μιας διαφορετικού τύπου επιμόρφωσης, που θα στηρίζεται στο συνδυασμό θεωρίας, πράξης και αναστοχασμού (Achinstein and Athanase, 2005· Clarke and Hollingsworth, 2002).

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας έχουν την τάση να θεωρούν την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής προϋπόθεση για πολιτισμική προσαρμογή. Αυτό, όμως, σημαίνει ότι εναπόκειται στα παιδιά μεταναστών να προσαρμόζονται στο σύστημα, αντί να δημιουργούνται συνθήκες λειτουργικής αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των μαθητών. Οι γνωστικές δεξιότητες των παιδιών με μεταναστευτική προέλευση συχνά δεν υποστηρίζονται από το σχολικό σύστημα, γιατί δεν υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές (Chicam, 2004). Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας φαίνεται να συμφωνούν με τα πιο πάνω και να συνδέουν την εκπαιδευτική πορεία με την προϋπόθεση της εκμάθησης της κυρίαρχης γλώσσας. Αντίθετα, αυτό που τονίζεται είναι ότι, ενώ σε ένα πολύ αρχικό στάδιο η εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας αποτελεί την ανεξάρτητη μεταβλητή που επηρεάζει την κοινωνική προσαρμογή και ενσωμάτωση, σύντομα μετατρέπεται σε εξαρτημένη μεταβλητή σε σχέση με τις επικοινωνιακές περιστάσεις αλληλεπίδρασης (NESSE, 2008).

Στο ερώτημα αν το επίπεδο Ελληνικής των γονέων συμβάλλει στην εκμάθηση της Ελληνικής, οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους συμφωνούν ενισχύοντας την άποψη που εξέφρασαν εκπαιδευτικοί και σε άλλες αντίστοιχες έρευνες στον ελλαδικό χώρο (Φιλιππάρδου, 1997). Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας φαίνεται να δίνουν σημασία στη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο οικογενειακό περιβάλλον, γιατί θεωρούν ότι αυτός ο παράγοντας συνδέεται με τη

διαδικασία εκμάθησης της Ελληνικής. Η ομοφωνία των απαντήσεων χρειάζεται βαθύτερη διερεύνηση, ως προς το πώς λειτουργεί για τους εκπαιδευτικούς αυτή η έμφαση στη σχέση σχολείου-οικογένειας. Το ερώτημα που μένει αναπάντητο είναι κατά πόσο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί από το εκπαιδευτικό σύστημα προς όφελος των μαθητών ή αν απλώς επιρρίπτονται ευθύνες στην οικογένεια για τις περιπτώσεις σχολικής αποτυχίας.

Ταυτόχρονα, όμως, ερευνητικά δεδομένα που αφορούν στις απόψεις των ίδιων των προσφύγων-μεταναστών στην Κύπρο για την ενταξιακή τους διαδικασία δείχνουν ότι οι ίδιοι οι γονείς αλλόγλωσσων παιδιών που έχουν αναγνωριστεί με το καθεστώς του πρόσφυγα δεν θεωρούν ότι για τα παιδιά τους η εκμάθηση της γλώσσας αποτελεί προϋπόθεση της ένταξής τους στην κυπριακή κοινωνία (Χατζηθεοδούλου και Παπασολομώντος, 2010). Αντίθετα, οι ίδιοι οι αλλόγλωσσοι γονείς θεωρούν ότι προηγείται η αποδοχή και η ένταξη, και μέσω αυτής μαθαίνεται και η δεύτερη γλώσσα. Σε ό,τι αφορά στο θέμα της σχέσης σχολείου και οικογένειας στην εκμάθηση της γλώσσας, θα ήταν ενδιαφέρον να γίνει βαθύτερη διερεύνηση του θέματος, σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο η στάση των γονέων προς τη δεύτερη γλώσσα μπορεί να επηρεάσει το παιδί στα κίνητρα και στη διαδικασία εκμάθησης της Ελληνικής, αφού φάνηκε σε άλλες έρευνες η σχέση της γλώσσας που επιλέγουν οι γονείς στις διαπροσωπικές τους επαφές με τη διαμόρφωση της ταυτότητας των παιδιών μεταναστών (Lanza and Svenden, 2007).

Επίσης, στο πώς μπορεί το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα να εκμεταλλευτεί προς όφελος των μαθητών τη σχέση με τους γονείς, ώστε να προάγει τη διδασκαλία της γλώσσας μέσα σε ένα εποικοδομητικό πλαίσιο.

Μεγάλο, επίσης, ποσοστό εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι η συναναστροφή των παιδιών με ομοεθνείς/ομόγλωσσους θα επηρεάσει αρνητικά την εκμάθηση της Ελληνικής. Η αντίληψη αυτή έρχεται σε αντίφαση με την πεποίθηση της πλειονότητας των εκπαιδευτικών ότι η διατήρηση της πρώτης γλώσσας συμβάλλει θετικά στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή. Ενώ η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δείχνουν να θεωρούν την πρόσβαση στη μητρική γλώσσα ως ένα ηθικό δικαίωμα, το οποίο επηρεάζει τη ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη, εντούτοις θεωρούν ότι η χρήση της μητρικής επιδρά αρνητικά στη διαδικασία μάθησης της Ελληνικής (Κασίμη, 2005). Η μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών φαίνεται να αντιλαμβάνεται μόνο θεωρητικά τη σημασία διατήρησης της πρώτης γλώσσας και δεν τη συνδέει θετικά με την εκμάθηση της δεύτερης σε πρακτική εφαρμογή. Βέβαια, στην περίπτωση της Ελλάδας, η αναζήτηση των αιτιών σχολικής αποτυχίας συνδέθηκε μεν με τη χρήση άλλης γλώσσας στην οικογένεια, την ελλιπή ενημέρωση γονέων για τους κανόνες λειτουργίας/κουλτούρας του σχολείου, αλλά και με την ανάγκη παροχής προσχολικής αγωγής και συστηματικής αντιμετώπισης του ζητήματος στο σχολικό σύστημα (OECD, 2006· Γκότοβος και Μάρκου, 2004· Γκότοβος, 2007).

Όσον αφορά στη θεώρηση των εκπαιδευτικών στην περίπτωση των μαθημάτων της Γλώσσας και των Κοινωνικών Θεμάτων, τα οποία, λόγω της φύσης

τους, συνδέουν με τη γνώση της Ελληνικής, οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλές προσδοκίες, σε αντίθεση με το μάθημα των Μαθηματικών, όπου προβλέπουν ότι οι μαθητές δεν θα παρουσιάζουν πρόβλημα. επίδοσης.

Το σημείο αυτό παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ως προς το πώς συγκεκριμένα μαθήματα, όπως τα Μαθηματικά, θα μπορούσαν να λειτουργήσουν θετικά στη διαδικασία ένταξης των μαθητών και να απομακρύνουν από τη γκετοποίηση των τάξεων υποδοχής. Η θετική εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τις ικανότητες των μαθητών στα Μαθηματικά θα μπορούσε να επεκταθεί και σε άλλες εκφάνσεις της μαθητικής τους ταυτότητας. Από την άλλη πλευρά, όμως, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν εμπλέκουν το μάθημα των Μαθηματικών με το γλωσσικό παράγοντα, ο οποίος συνδέεται άμεσα με τις διαδικασίες συλλογισμού και λύσης προβλήματος, ενώ, αντίθετα, επισημαίνουν ότι βασική περιοχή αδυναμιών είναι αυτή του λεξιλογίου. Οι εκπαιδευτικοί επιβεβαιώνουν διαπιστώσεις που αφορούν τα δίγλωσσα παιδιά και δείχνουν ότι δεν υστερούν σε στρατηγικές γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, αλλά παρουσιάζουν περιθώρια βελτίωσης στον τομέα του λεξιλογίου (Ibrahim, Eviatar and Aharon-Peretz, 2007· Eviatar and Ibrahim, 2000· Ben-Zeev, 1977· D' Angiulli, Siegel, and Serra, 2001· Bialystok, Majumder and Martin, 2003).

Παράλληλα, οι αναλύσεις των διεθνών ερευνών δείχνουν ότι παρά τις χαμηλές επιδόσεις τους τα παιδιά με μεταναστευτική προέλευση έχουν ισχυρά κίνητρα, αυτοποεποίηση, μαθησιακές στρατηγικές και ενδιαφέρον, ιδιαίτερα στα Μαθηματικά (Artelt, Baumert, Mc-Elvany and Peschar, 2000· Fuchs and Wöbmann, 2004).

Από τα πιο πάνω φαίνεται ότι οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται στήριξη για να μπορέσουν διαχειριστούν θέματα πολιτισμικής ετερότητας και έχουν αρκετές ανάγκες όσον αφορά τη θεωρητική τους βάση, αλλά και την αποτελεσματικότητά τους στη σχολική μονάδα.

Το ότι δεν υπάρχουν ακόμη Αναλυτικό Πρόγραμμα και κατάλληλη οργάνωση που να εμπεριέχει βασικές αρχές και στόχους της διδασκαλίας της Ελληνικής όσο και της μητρικής δημιουργεί αρκετές πρόσθετες δυσκολίες. Χρειάζεται περισσότερη επιμόρφωση και στήριξη από το εκπαιδευτικό σύστημα σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διαχείρισης της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας, ώστε να διευκολυνθεί το διδακτικό τους έργο. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν την αναγκαία ετοιμότητα σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, να χρησιμοποιούν κατάλληλες μεθόδους και διδακτικές πρακτικές, ώστε να κάνουν αποτελεσματικότερη τη διδασκαλία τους, και να μπορέσουν να απεγκλωβιστούν από τη διαδικασία διαχείρισης των θεμάτων γλωσσικής ετερότητας και διγλωσσίας, μέσα από τους μυωπικούς φακούς θεώρησης του δίγλωσσου παιδιού ως διαφορετικού, ως ξένου, ως προβλήματος από το οποίο επιδιώκουν να απαλλαγούν μέσω τάξεων υποδοχής ή ισοκατανομής των αλλόγλωσσων στα τμήματα.

Με βάση τα αποτελέσματα για τη μορφή διαχείρισης της ετερότητας, φαίνεται ότι οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί επιθυμούν μια τέτοια συστηματοποιημένη ορ-

γάνωση των μαθημάτων και όχι αποσπασματική αντιμετώπιση, αν και απαιτούνται ανατροπές στη θεώρησή τους για τον δίγλωσσο μαθητή. Το γεγονός ότι πολύ συχνά ανατίθεται η ευθύνη στον εκπαιδευτικό της τάξης να διδάξει Ελληνικά σε παιδιά με ελάχιστες έως καθόλου γνώσεις ταυτόχρονα με τη διδασκαλία γλώσσας και άλλων μαθημάτων των φυσικών ομιλητών δεν φαίνεται να λειτουργεί θετικά. Ο εκπαιδευτικός νιώθει επιβαρυνμένος με αυτή την ευθύνη, η οποία δεν τυχαίνει κατάλληλης οργάνωσης, και έτσι εύκολα παγιδεύεται στο στερεότυπο του αλλόγλωσσου μαθητή ως ξένου και διαφορετικού. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών της έρευνας, αυτή η στήριξη που θα παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα επιθυμούν να αφορά δημιουργία τάξεων υποδοχής, ύπαρξη Αναλυτικού Προγράμματος και ισοκατανομή των αλλόγλωσσων παιδιών σε τμήματα. Η ύπαρξη Αναλυτικού Προγράμματος υποστηρίζεται και στις συζητήσεις των αποτελεσμάτων των διεθνών ερευνών (OECD, 2006· Γκότοβος, 2007· Merkens, 2007), ενώ τα άλλα δύο στοιχεία αντιφάσκουν με την άποψη των εκπαιδευτικών ότι η αλληλεπίδραση με ομόγλωσσους επηρεάζει την εκμάθηση της Ελληνικής. Η κριτική, άλλωστε, των τάξεων υποδοχής στη Γερμανία στηρίχθηκε ακριβώς στο ότι οι χαμηλές επιδόσεις των τουρκόφωνων παιδιών συνδέονταν με τη συνύπαρξη και απομόνωσή τους στις τάξεις αυτές (Γκότοβος, 2007· Merkens, 2007). Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί δέχονται θεωρητικά τη διγλωσσία, αλλά η διαχείρισή της φιλτράρεται μέσα από το σκεπτικό του διαφορετικού, την αναπαράσταση του ξένου και την απομόνωσή του σε τάξεις υποδοχής.

Η γκετοποιημένη απόσυρση των μαθητών για σκοπούς διδασκαλίας της γλώσσας μπορεί να επηρεάσει την προσαρμογή τους στο περιβάλλον του σχολείου, αφού ένας τέτοιος διαχωρισμός τονίζει την έννοια του 'διαφορετικού'. Μπορεί μεν παροδικά οι εκπαιδευτικοί και τα δίγλωσσα παιδιά να νιώσουν πιο άνετα στις τάξεις που απευθύνονται μόνο σ' αυτά, η απομόνωση, όμως, δεν προωθεί ουσιαστικά την εκμάθηση της Ελληνικής, γιατί οι μαθητές αυτοί αδυνατούν να φτάσουν το επίπεδο των μονόγλωσσων συμμαθητών τους, στοιχείο που παραδέχονται θεωρητικά και οι εκπαιδευτικοί της έρευνας. Όμως απορρίπτουν την οδό της διαφοροποίησης της διδασκαλίας αφήνοντάς την ως τελευταία επιλογή, ξεχνώντας ότι η διδασκαλία της ελληνικής μέσα στην τάξη με φυσικούς ομιλητές βοηθάει το παιδί να αποκτήσει διάφορα γλωσσικά πρότυπα, να αντιμετωπίσει αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας στις οποίες καλείται να συμμετάσχει, πράγμα που δίνει νόημα στην προσπάθειά του να εκφραστεί και κάνει την εκμάθηση της γλώσσας ενδιαφέρουσα. Επίσης, οι διάφορες ομαδικές δραστηριότητες στις οποίες μπορεί να συμμετέχει ενισχύουν την ανάπτυξη της γλωσσομάθειας όσο και της αυτοεκτίμησής του μαθητή (Χατζηδάκη, 2005) και γι' αυτό η όποια παραμονή των μαθητών σε ειδικά τμήματα εκμάθησης γλώσσας θα πρέπει να είναι σύντομης διάρκειας.

Παρ' όλα αυτά, είναι σημαντικό να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί το σημαντικό ρόλο που παίζουν οι ίδιοι, ανεξάρτητα με την οργάνωση της διδασκαλίας (Vickers, 2007). Η γλώσσα δεν μπορεί να διδαχτεί ως ξεχωριστό αντικεί-

μενο, αλλά ούτε μόνο ως ένα μέσο επικοινωνίας. Το είδος της γλώσσας που διδάσκεται και χρησιμοποιείται στο σχολείο αποτελεί το μέσο, το “εργαλείο” με το οποίο οι μαθητές θα προσεγγίσουν τη λογική του γραπτού λόγου, θα μάθουν να χρησιμοποιούν την αφαιρετική σκέψη και να δομούν το συλλογισμό τους (Σκούρτου, 1997). Η γλώσσα του σχολείου είναι το κλειδί για να μάθουν τα παιδιά “πώς να μαθαίνουν”, το εργαλείο που θα τους επιτρέψει να κατακτήσουν γνώσεις σε όλα τα άλλα πεδία και γνωστικά αντικείμενα (Χατζηδάκη, 2005). Τα θέματα που απασχολούν τους αρμόδιους για την εκμάθηση δεύτερης γλώσσας είναι κυρίως το τι θα πρέπει να μάθουν οι μαθητές και το πώς πρέπει να μάθουν τη δεύτερη γλώσσα. Ένα θέμα που δεν απασχολεί στον ίδιο βαθμό είναι το γιατί χρειάζεται αυτά τα παιδιά να μάθουν τη γλώσσα. Οι γνωστικές δεξιότητες των παιδιών αυτών συχνά δεν υποστηρίζονται από το σχολικό σύστημα, γιατί δεν υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές. Μέσα στο σχολείο θα πρέπει να γίνεται ανάλυση και κατηγοριοποίηση αναγκών των μαθητών (Van Avermaet & Gysen, 2006). Όσο πιο ξεκάθαροι είναι οι στόχοι ενός προγράμματος, τόσο καλύτερα μπορεί να επιλεγούν το κατάλληλο διδακτικό υλικό και η μέθοδος διδασκαλίας.

Από όλα τα πιο πάνω διαφαίνεται η ανάγκη μιας επιμόρφωσης εκπαιδευτικών της οποίας κομβικά σημεία θα είναι η ενεργός συμμετοχή και δραστηριοποίηση για τη χρήση της γλώσσας, η δημιουργία πλαισίου και γλωσσικών σκαλωσιών μέσα από το περιεχόμενο άλλων μαθημάτων, η ενίσχυση της δεύτερης γλώσσας σε σχέση με το περιεχόμενο μαθημάτων και η αξιοποίηση του κοινωνικοπολιτισμικού κλίματος του σχολείου, που αποτελούν βασικές οδούς διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας στη γενική τάξη (Martins, 1984· Gibbons, 2002). Η έρευνα της Kanagy (στο Vickers, 2007) επισημαίνει ότι η εφαρμογή δραστηριοτήτων ρουτίνας εντός της καθημερινότητας και της αλληλεπίδρασης στη σχολική τάξη και η δημιουργία σχολικών σκαλωσιών από τον εκπαιδευτικό αποτελούν βασικά εργαλεία και αναδεικνύουν το σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτικού με εξειδικευμένες γνώσεις στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, εντός των συμβάσεων της τάξης και της κουλτούρας της δεύτερης γλώσσας.

Τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητες των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία προωθούνται, όταν τα σχολεία στα οποία φοιτούν συμπληρώνουν τα προγράμματα «εμβύθισης» με παράλληλη στήριξη των μαθητών στη γλώσσα του σχολείου, ειδικά όταν η στήριξη αυτή βασίζεται σε συστηματικά αναλυτικά προγράμματα, υποστηρίζεται από κατάλληλο διδακτικό υλικό, υλοποιείται από επαρκώς καταρτισμένους εκπαιδευτικούς και έχει εξειδικευμένους και σαφείς στόχους (OECD, 2006). Επισημαίνεται, μάλιστα, ότι η συστηματική έκθεση αλλόφωνων μαθητών στη γλώσσα του σχολείου, συνοδευόμενη από ταυτόχρονη ειδική γλωσσική στήριξη στη γλώσσα του σχολείου, αποτελεί την πιο συνηθισμένη πρακτική για την πρωτοβάθμια και την κατώτερη δευτεροβάθμια (OECD, 2004). Είναι πολύ σημαντικό να αντιμετωπιστεί η γλωσσική ετερότητα ως ευκαιρία και όχι ως δικαιολογία υποεπίδοσης, να τεθούν ψηλές προσδοκίες εκπαιδευτικών για τους μαθητές και

να αξιοποιηθούν βασικές παιδαγωγικές αρχές - εξατομικευμένη εργασία, ξεκάθαρες οδηγίες και διευκρινίσεις, χρήση ενεργητικών δραστηριοτήτων και δραστηριοτήτων ρουτίνας (DfES, 2002· Merkens, 2007· Vickers, 2007), για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, την ανάληψη υπευθυνότητας μαθητών για τη μάθησή τους και την επίτευξη του κοινού στόχου – επιτυχούς μάθησης για όλους μέσα στη γενική τάξη. Άλλωστε,

...τα πολυεθνικά συγκροτήματα των παικτών –μαζί και των προπονητών–, όταν έχουν σκοπό να παίξουν μπάλα, ενεργοποιούν μια και μόνη κοινή συλλογική ταυτότητα: εκείνη του παίκτη. Αν η οποιαδήποτε άλλη μερική συλλογική ταυτότητα διαθέτουν οι μετέχοντες μπορεί να ενισχύσει ακόμη περισσότερο την κοινή και να μεταφραστεί σε γκολ, ακόμη καλύτερα. Αν όμως το γήπεδο χωριστεί σε περιοχές δράσης ανάλογα με τις επιμέρους συλλογικές ταυτότητες των παικτών, τότε αυτό που θα δούμε σίγουρα δε θα μοιάζει πολύ με αυτό που θα θέλαμε να δούμε... (Ι.Π.Ο.Δ.Ε., 2001, σ. 214)

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Achinstein, B. and Athanase, S.Z. (2005). «Focusing new teachers on diversity and equity. Toward a knowledge base for mentors». *Teaching and Teacher Education*, 21: 843-862.
- Artelt, C. – Baumert, J. - Mc-Elvany, N.J. – Peschar, J. (2000). *Learners For Life Student Approaches To Learning. Results From Pisa 2000*. Organisation For Economic Cooperation And Development.
- Ben-Zeev, S. (1977). «The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development». *Child Development*, 48: 1009-1018.
- Bialystok, E. - Majumder, S. - Martin, M.M. (2003). «Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage?». *Applied Psycholinguistics*, 24: 27-44.
- Bialystok, E. (2009). Effects of Bilingualism on Cognitive and Linguistic Performance across the Lifespan. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Eds): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (pp. 53–67). Wiesbaden.
- Children in Communication about Migration* (CHICAM). Final report, October 2004.
- Clarke, D. and Hollingworth, H. (2002). «Elaborating a model of teacher professional growth». *Teaching and Teacher Education* 18: 947-967.
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (Επιμ. Ε. Σκούρτου, μτφρ. Σ. Αργύρη, Σχόλιο Β. Κούρη-Καζούλη). Αθήνα: Gutenberg.
- D'Angiulli, A. - Siegel, L. - Serra, E. (2001). «The development of reading in English and Italian in bilingual children». *Applied Psycholinguistics*, 22: 479-507.
- Demetriou, K. (2008). *Twitch, wink, twitch mistaken for wink, or ...? Engaging students in the thick interpretation of ethnic borders*, Paper presented at the Second Consultation Table, Organised by the Council of Europe Ad hoc Committee on Teaching Sociocultural Identity (5-6 June 2008), Nicosia, Cyprus.
- DfES (2002). *Removing the Barriers: Raising Achievement Levels for Minority Ethnic Pupils*. DfES (ref: DfES 0001/2002).
- Eviatar, Z. and Ibrahim, R. (2000). «Bilingual is as bilingual does: Metalinguistic abilities of Arabic-speaking children». *Applied Psycholinguistics*, 21: 451-471.
- Fuchs, T. and Wößmann L. (2004). *What Accounts for International Differences in Student*

- Performance? A Re-examination using PISA Data*. Institute for Economic Research at the University of Munich.
- Garrett, P.B. and Baquedano-Lopez, P. (2002). «Language Socialization: Reproduction and Continuity, Transformation and Change». *Annual Rev Anthropol* 31: 339-361.
- Gregoriou, Z. (2004). De-scribing hybridity in 'unspoiled Cyprus': postcolonial tasks for the theory of education, *Comparative Education*, 40(2): 241-266.
<http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki.html>
- Ibrahim, R. - Eviatar, Z. - Aharon-Peretz, J. (2007). «Metalinguistic Awareness and Reading Performance: A cross language comparison». *Journal of Psycholinguistic Research*, 36: 297-317.
- Lanza, E. and Svendsen, B.A. (2007). «Tell me who your friends are and I might be able to tell you what language(s) you speak: Social network analysis, multilingualism and identity». *Internationa Journal of Bilingualism* 11(3): 275-300.
- Merkens, H. (2007). «Μαθητές με ιστορικό μετανάστευσης στο γερμανικό σχολικό σύστημα. Η αποτυχία μιας πρόκλησης». *Επιστήμη και Κοινωνία*, 17-18: 102-118.
- NESSE (2008). *Education and Migration. Strategies for integrating migrant children. A synthesis of research findings for policy makers*. An independent report submitted to the European Commission. Brussels.
- OECD (2004). *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD (2006). *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.
- Reich, H. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Ueberblick ueber den Stand der nationaler und internationalen Forschung*. Hamburg und Landau in der Pfalz. Behoerde fur Bildung und Sport.
- Souto-Manning M. (2007). «Immigrant families and Children (Re)Develop Identities in a new context». *Early Childhood Education Journal* 34(6): 399-405.
- Van Avermaet, P. & Gysen, S. (2006). From needs to tasks language learning needs in a task-based perspective. In K. Van den Branden (Ed.), *Task-Based Language Education* (pp. 17-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vickers, C.H. (2007). «Second Language socialization through team interaction among electrical and computer engineering students». *The Modern Language Journal* 91, iv: 621-640.

Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Λ. & Γκότοβος, Α. (2002). «Η διγλωσσία των διαφορετικών: Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών και παλιννοστούτων μαθητών». *Επιστήμες Αγωγής* (4): 23-44.
- Αναλυτικά Προγράμματα Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης* (2010). Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου - Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Ανδρούσου, Αλ. (2004) (Επιμ.). *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, ΥΠΕΠΘ/Πανεπιστήμιο Αθηνών. (www.kleidiakaiantikleidia.net)
- Γκόβαρης, Χ. (2000). «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και το δίλημμα των πολιτισμικών διαφορών». *Παιδαγωγικός Λόγος* 3: 23-30.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α.Ε. (2007). «Μεταναστευτικές βιογραφίες και εκπαιδευτικές τροχιές». *Επιστήμη και Κοινωνία* 17-18: 392-100.
- Γκότοβος, Α.Ε. και Μάρκου, Γ. (2004). *Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΠΟΔΕ.
- Ι.Π.Ο.Δ.Ε (2001) Ένταξη των μεταναστών: Ελληνο-ολλανδικό συνέδριο*. Αθήνα: ΙΠΟΔΕ.

- Κασίμη, Χ. (2005). Κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο: Αντιλήψεις και Αναπαραστάσεις των Δασκάλων, στο *Δίγλωσσοι μαθητές στα ελληνικά σχολεία. Διδακτικές προσεγγίσεις και θεωρητικά ζητήματα. Επιστήμες Αγωγής*. Θεματικό Τεύχος (σ. 13-24). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε..
- Σκούρτου, Ε. (1997). Η παραδειγματική σχέση πρώτης και δεύτερης γλώσσας και οι παιδαγωγικές της συνέπειες, στο Π. Γεωργιάννης (Επιμ.). *Θέματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τριάρχη-Hermann, Β. (2005). *Η δίγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φιλιππάδου, Χ. (1997). Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δίγλωσσία στα δημοτικά σχολεία της πόλης της Ρόδου, στο Σκούρτου Ε. (Επιμ.) *Θέματα Δίγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος.
- Χατζηδάκη, Α. (2000). Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στις κανονικές τάξεις, στο: Σκούρτου, Ελ. (επιμ.) *Τετράδια Εργασίας Νάξου: Δίγλωσσία* (σ. 73-89). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου-Π.Τ.Δ.Ε., ΕΠΕΑΕΚ.
- Χατζηθεοδούλου, Π. και Παπασολομώντος, Π. (2010). *Ενσωμάτωση/αποκλεισμός των προσφύγων στην κυπριακή κοινωνία και ο ρόλος της εκπαίδευσης: Προκαταρκτικά αποτελέσματα μιας πολνεπίπεδης έρευνας*. Παρουσίαση στο εκπαιδευτικό συνέδριο στο πλαίσιο του προγράμματος PROGRESS - "Creativity and Innovation against Discrimination: The role of the teachers and schools" (Ιανουάριος 2010). Λευκωσία.

Η χρησιμότητα της θεωρίας του γνωστικού φορτίου για τη σχεδίαση και την αποτελεσματική χρήση πολυμεσικών περιβαλλόντων μάθησης

Γεώργιος Α. Σαπουντζής
Δρ., Καθηγητής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Θεωρητικό υπόβαθρο – Εφαρμογή της θεωρίας του γνωστικού φορτίου (Θ.Γ.Φ.)

Η θεωρία του γνωστικού φορτίου (Chandler & Sweller) έχει τις ρίζες της στη δεκαετία του '80, ενώ γνώρισε σημαντική ανάπτυξη και πρόοδο στη δεκαετία του '90 (Paas, Renkl, Sweller, 2003, p. 1). Στο πλαίσιο της θεωρίας αυτής ερευνητές από όλο τον κόσμο, αφού διεξήγαγαν έρευνες σχετικά με τις γνωστικές διαδικασίες και το διδακτικό σχεδιασμό, προσδιόρισαν διάφορες αιτίες που σχετίζονται με το γνωστικό φορτίο και διατύπωσαν διδακτικές αρχές, στρατηγικές και δραστηριότητες που αφορούν στη μείωσή του. Πρόσφατα, η θεωρία του γνωστικού φορτίου έγινε μία από τις κύριες θεωρίες που χρησιμοποιούνται για την περιγραφή των γνωστικών διαδικασιών στη μάθηση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, όπως τα περιβάλλοντα πολυμέσων ή η εκπαίδευση που βασίζεται στον Παγκόσμιο Ιστό (Brünken, Plass, Leutner, 2003, p. 53· Schnotz, Kurschner, 2007, p. 469).

Μάλιστα η θεωρία αυτή, σε συνδυασμό με άλλες μαθησιακές θεωρίες, χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο για τη σχεδίαση και την αποτελεσματικότητα πολυμεσικών περιβαλλόντων μάθησης, καθώς η χρήση της τεχνολογίας των πολυμέσων ως εκπαιδευτικού μέσου παρέχει παρατήρηση, αντίληψη και επεξεργασία μέσα από διαφορετικούς τρόπους παρουσίασης και αισθητηριακής πρόσληψης της πληροφορίας.

Μία κύρια προϋπόθεση στη θεωρία του γνωστικού φορτίου είναι ότι στα περιβάλλοντα αυτά τα διδακτικά μηνύματα θα πρέπει να σχεδιάζονται με τρόπους που να ελαχιστοποιούν τις πιθανότητες υπερφόρτωσης του γνωστικού συστήματος του μαθητή (Mayer, Moreno, 2002, p. 108).

Εννοιολογική οριοθέτηση του «γνωστικού φορτίου»

Η γνωστική υπερφόρτωση ή απλώς γνωστικό φορτίο αναφέρεται στο σύνολο

λο της νοητικής δραστηριότητας που επιβάλλεται στη μνήμη εργασίας σε μία δεδομένη χρονική στιγμή (Keller, Li, 2007, p. 52).

Η μνήμη εργασίας είναι η γνωστική δομή στην οποία συμβαίνει η συνειδητή επεξεργασία. Ο καθένας έχει επίγνωση μόνο της πληροφορίας που επεξεργάζεται μια δεδομένη στιγμή στη μνήμη εργασίας και είναι περισσότερο ή λιγότερο ανυποψίαστος για την κατά πολύ μεγαλύτερη ποσότητα των πληροφοριών που βρίσκεται αποθηκευμένη στη μακροχρόνια μνήμη¹ (Kirschner, Sweller, Clark, 2006, p. 77).

Η μνήμη εργασίας, λοιπόν –σύμφωνα με τη Θ.Γ.Φ.–, έχει περιορισμένη διάρκεια και χωρητικότητα, ενώ η μακρόχρονη μνήμη είναι τεράστια (Swisher, 2007 p. 13).

Σε σχέση με τη θεωρία του Baddeley (1986), η θεωρία του γνωστικού φορτίου εικάζει, επίσης, ότι η μνήμη εργασίας διαθέτει διαφορετικούς δίαυλους για την οπτική και την ακουστική πληροφορία. Μάλιστα, το οπτικοακουστικής μορφής υλικό μπορεί να διευρύνει περισσότερο την πραγματική μνήμη σε σχέση με το υλικό που είναι μόνο σε οπτική ή μόνο σε ακουστική μορφή.

Σε αντίθεση, ωστόσο, με τη θεωρία του Baddeley για τη μνήμη εργασίας, η θεωρία του γνωστικού φορτίου παρουσιάζει τα γνωστικά σχήματα που βρίσκονται αποθηκευμένα στη μακρόχρονη μνήμη για να λειτουργήσουν ως κεντρική εκτελεστική αρχή, καθώς τα σχήματα είναι αυτά που υποδεικνύουν τι πρέπει να γίνει, πότε πρέπει να γίνει και πώς πρέπει να γίνει (Schnotz, Kirschner, 2007, p. 475).

Σύμφωνα με τον Sweller, η οργάνωση του περιεχομένου σε σχήματα που βρίσκονται στη μακρόχρονη μνήμη είναι κάτι που εξομοιώνεται με την έννοια του πακέτου (chunk) κατά τον Miller (1956). Τα σχήματα είναι γνωστικές δομές που ενοποιούν ή ενσωματώνουν πολλά στοιχεία πληροφοριών σε ένα μοναδικό στοιχείο με συγκεκριμένη λειτουργία.

Τα σχήματα αυτά ελέγχουν τον τρόπο διαχείρισης της καινούριας πληροφορίας, καθώς εισάγεται στη μνήμη εργασίας. Ενσωματώνοντας τα σχήματα ένα σημαντικό αριθμό αλληλεπιδρώντων επιμέρους στοιχείων δίνουν τη δυνατότητα στη μνήμη εργασίας να τα διαχειρίζεται ευκολότερα (μειώνοντας το γνωστικό φορτίο που μπορεί να προκληθεί από αυτά), εφόσον η ένταξή τους σε ένα σχήμα δίνει τη δυνατότητα καλύτερης επεξεργασίας και αποτελεσματικότερης αντιμετώπισής τους (Paas, Renkl, Sweller, 2003, p. 2).

Τα σχήματα, καθώς οργανώνουν απλούστερα στοιχεία, μπορούν να ενεργήσουν και ως στοιχεία σε σχήματα υψηλότερης κατηγορίας. Με άλλα λόγια, κα-

¹ Οι περιορισμοί της μνήμης εργασίας εφαρμόζονται μόνο σε νέες πληροφορίες, οι οποίες δεν έχουν ακόμη κατακτηθεί και δεν έχουν αποθηκευτεί στη μακρόχρονη μνήμη. Αντιθέτως, η ενασχόληση με πληροφορίες οι οποίες έχουν ήδη κατακτηθεί και βρίσκονται αποθηκευμένες στη μακρόχρονη μνήμη εξαιλεί τους παραπάνω περιορισμούς: Kirschner A. Paul, Sweller John, Clark E. Richard (2006). «Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching», *Educational Psychologist* 41(2), p. 77.

θώς συντελείται η μάθηση, αναπτύσσονται όλο και περισσότερο εξελιγμένα και πολύπλοκα σχήματα, ενώ οι μαθησιακές διαδικασίες μετακινούνται από την ελεγχόμενη στην αυτοματοποιημένη επεξεργασία. Η αυτοματοποίηση ελευθερώνει χωρητικότητα στη μνήμη εργασίας για άλλες λειτουργίες. Ο αυτοματισμός, δηλαδή, αυτών των σχημάτων, επιτρέπει την ασυνείδητη επεξεργασία του υλικού, ελαττώνει το φορτίο στη μνήμη εργασίας.

Ειδικά στον πολυμεσικό διδακτικό σχεδιασμό πρέπει να έχει διασφαλιστεί ότι ο μαθητής έχει αυτοματοποιήσει επαρκώς βασικές γνώσεις ή εργασίες πριν προσπαθήσει να ασχοληθεί με μία συνολική εργασία, που μπορεί να υπερβαίνει το εκάστοτε εύρος των ικανοτήτων του, προκαλώντας έτσι μία ανεπιθύμητη αποτυχία ή και μια πιθανή παραίτηση του μαθητή από τη δραστηριότητα (εδώ εντοπίζονται, πιθανόν, στοιχεία της Ζώνης της Επικείμενης Ανάπτυξης του Vygotsky και της έννοιας της σκαλωσιάς του Piaget) (Sorden, 2005, p. 266).

Κάθε γνωστική διαδικασία, λοιπόν –σύμφωνα με τη θεωρία του γνωστικού φορτίου–, που απαιτεί συνειδητό έλεγχο, εισάγει ένα γνωστικό φορτίο στη μνήμη εργασίας, που συνδέεται, όπως έχει γίνει ήδη προφανές, με τις πηγές της μνήμης εργασίας που χρειάζονται για τη μάθηση συγκεκριμένου υλικού ή για την εκτέλεση συγκεκριμένου έργου² (Schnotz, Kurschner, 2007, p. 476).

Τύποι γνωστικού φορτίου

Ο Sweller, βασιζόμενος σε διαφορετικές πηγές για το γνωστικό φορτίο, διέκρινε τρεις τύπους φορτίου: έναν τύπο ο οποίος αποδίδεται στην έμφυτη δομή και την πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού υλικού, και δεν μπορεί να επηρεαστεί από τον υπεύθυνο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, και δύο τύπους που επιβάλλονται από τις απαιτήσεις της διδασκαλίας και, κατ' αυτό τον τρόπο, μπορούν να ελεγχθούν από τον υπεύθυνο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού (Brünken, Plass, 2003, p. 54).³

² Το πλήθος των πηγών της μνήμης εργασίας που στην πραγματικότητα προορίζεται από τον μαθητή για τη διαδικασία της μάθησης ή για την επίδοση του έργου ονομάζεται νοητική προσπάθεια. Η επίδοση ενός μαθητή σε ένα έργο εξαρτάται από το γνωστικό φορτίο του έργου καθώς και από τη νοητική προσπάθεια που κάνει ο μαθητής για το έργο.

³ Οι Mayer και Moreno διακρίνουν τρία είδη γνωστικών απαιτήσεων: τη βασική επεξεργασία, τη δευτερεύουσα επεξεργασία και τη διαδικασία για τη διατήρηση της αναπαράστασης. Η βασική επεξεργασία, η οποία αντιστοιχεί στον όρο «συναφές γνωστικό φορτίο», αναφέρεται στις γνωστικές διαδικασίες που είναι απαραίτητες, ώστε να αποκτήσει νόημα το υλικό που παρουσιάζεται (όπως οι πέντε ουσιαστικές διαδικασίες στη γνωστική θεωρία της εκπαίδευσης με πολυμέσα: επιλογή λέξεων, επιλογή εικόνων, οργάνωση λέξεων, οργάνωση εικόνων και ενιαιοποίηση λέξεων και εικόνων).

Η δευτερεύουσα επεξεργασία, που αντιστοιχεί στον όρο «εξωγενές γνωστικό φορτίο», αφορά στις γνωστικές διαδικασίες που δεν είναι απαραίτητες για να αποκτήσει νόημα το υλικό που παρουσιάζεται και σχετίζεται με τη φάση της σχεδίασης του μαθησιακού έργου.

Η διεξαγωγή της διαδικασίας για τη διατήρηση της αναπαράστασης, η οποία είναι σε γενικές γραμμές αντίστοιχη με τον όρο «εγγενές γνωστικό φορτίο», αναφέρεται στις γνωστικές διαδικασίες που σκοπεύουν στη διατήρηση μίας νοητικής απεικόνισης-αναπαράστασης στη μνήμη εργασίας για αρκετό χρονικό διάστημα.

α) Εσωτερικό ή εγγενές γνωστικό φορτίο: Το γνωστικό φορτίο που εξαρτάται από την εγγενή δυσκολία του υλικού –πόσα στοιχεία υπάρχουν και πώς αλληλεπιδρούν μεταξύ τους– ονομάζεται εσωτερικό ή εγγενές γνωστικό φορτίο. Όταν το υλικό περιλαμβάνει πολλά στοιχεία, τα οποία συνδέονται μεταξύ τους με περίπλοκους τρόπους, το εγγενές γνωστικό φορτίο είναι υψηλό. Αντιθέτως, είναι χαμηλό, όταν το υλικό δεν είναι πολύπλοκο, όπως όταν είναι δυνατή η μάθηση κάθε στοιχείου του υλικού ξεχωριστά.

β) Εξωγενές γνωστικό φορτίο: Το φορτίο που προκαλείται από το σχεδιασμό, δηλαδή από τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται και παρουσιάζεται το υλικό, ονομάζεται εξωγενές γνωστικό φορτίο (Mayer, 2001, p. 50).

Η θεωρία του γνωστικού φορτίου έχει ορίσει το εξωγενές φορτίο με διαφορετικούς τρόπους, που δεν είναι τελείως ανάλογοι. Ένας ορισμός θεωρεί το εξωγενές φορτίο ως το αποτέλεσμα ενός υπερβολικά υψηλού βαθμού αλληλεπίδρασης των στοιχείων στη μνήμη εργασίας που οφείλεται στη διδακτική οργάνωση. Ένας άλλος ορισμός θεωρεί το εξωγενές φορτίο ως το αποτέλεσμα άσχετων γνωστικών δραστηριοτήτων. Οι δραστηριότητες χαρακτηρίζονται άσχετες, όταν δεν προσανατολίζονται στην κατάκτηση ενός σχήματος (Schnotz, Kurschner, 2007, p. 476, 481). Το εξωγενές φορτίο, πάντως, απαιτεί επιπλέον προσπάθεια, εξαιτίας μίας ακατάλληλης διδακτικής οργάνωσης· παρεμποδίζει τη μάθηση και έτσι πρέπει να μειωθεί, στο μέτρο του δυνατού, με την ελαχιστοποίηση άσχετων και ανούσιων γνωστικών δραστηριοτήτων.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι, όταν το μήνυμα είναι κακώς σχεδιασμένο, οι μαθητές ασχολούνται με μία ανούσια και αναποτελεσματική γνωστική επεξεργασία και άρα το εξωγενές γνωστικό φορτίο είναι αυξημένο. Όταν, όμως, το μήνυμα έχει σχεδιαστεί σωστά, το εξωγενές γνωστικό φορτίο ελαχιστοποιείται (Mayer, 2001, p. 50).

Κάθε ενέργεια που αποσκοπεί στη μείωση του εξωγενούς γνωστικού φορτίου συμβάλλει ουσιαστικά στην αποτελεσματικότητα της μάθησης, αφού το συνολικό γνωστικό φορτίο περιορίζεται στα όρια των νοητικών δυνατοτήτων των μαθητών (Αγγελή & Βαλανίδης, 2002, σ. 29).

γ) Συναφές γνωστικό φορτίο: Ο τελευταίος τύπος γνωστικού φορτίου είναι το συναφές γνωστικό φορτίο. Η θεωρία του γνωστικού φορτίου περιγράφει το συναφές φορτίο ως την ικανότητα της μνήμης εργασίας που απαιτείται για τις διαδικασίες της απόσπασης και της αυτοματοποίησης του σχήματος, το οποίο με τη σειρά του οδηγεί σε αλλαγές στη μακροπρόθεσμη μνήμη. Το συναφές γνωστικό φορτίο δεν είναι απαραίτητο για τη μάθηση, καθώς η μνήμη εργασίας δεν είναι

Η συνολική διαδικασία που έχει ως στόχο τη μάθηση αποτελείται και από τις τρεις αυτές γνωστικές διαδικασίες. Το γνωστικό υπερφορτίο υφίσταται, όταν οι συνολικές επιδιωκόμενες επεξεργασίες υπερβαίνουν τη γνωστική ικανότητα του μαθητή. Η μείωση του γνωστικού φορτίου μπορεί να επιφέρει ανακατανομή της βασικής επεξεργασίας, μείωση της δευτερεύουσας επεξεργασίας ή μείωση της διαδικασίας διατήρησης της αναπαράστασης. Mayer E. Richard, Moreno Roxana (2003). «Nine Ways to Reduce Cognitive Load in Multimedia Learning». *Educational Psychologist* 38 (1), p. 45.

ο μόνος τρόπος με τον οποίο προκαλούνται αλλαγές στη μακρόχρονη μνήμη. Το ερώτημα που γεννάται είναι τι θεωρείται και τι όχι εκ των προτέρων ως συναφές φορτίο. Υπάρχουν τρία σημεία για περαιτέρω προσδιορισμό του συναφούς γνωστικού φορτίου: Αρχικά, το συναφές γνωστικό φορτίο διεκδικεί τη χωρητικότητα της μνήμης εργασίας, διαφορετικά δεν πρόκειται για γνωστικό φορτίο. Δεύτερο, το συναφές γνωστικό φορτίο έχει ευεργετικά αποτελέσματα για τη μάθηση, διαφορετικά το φορτίο δεν θα είναι συναφές. Τρίτο, σύμφωνα με τη διάκριση μεταξύ επίδοσης και μάθησης, η γνωστική επεξεργασία στη μνήμη εργασίας και όχι η μάθηση ως αλλαγή στη μακροπρόθεσμη μνήμη είναι αυτή που δημιουργεί το συναφές γνωστικό φορτίο (Schnotz, Kurschner, 2007, p. 496).

Σε αντίθεση με το εγγενές γνωστικό φορτίο, αλλά κατ' αναλογία με το εξωγενές, το συναφές γνωστικό φορτίο επηρεάζεται από τον σχεδιαστή του διδακτικού υλικού. Ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται η πληροφορία στους μαθητές και οι μαθησιακές δραστηριότητες που απαιτούνται από αυτούς αποτελούν ουσιαστικούς παράγοντες για τα επίπεδα του συναφούς γνωστικού φορτίου. Ενώ το εξωγενές γνωστικό φορτίο παρεμποδίζει τη μάθηση, το συναφές γνωστικό φορτίο την ενισχύει. Αντί να χρησιμοποιούνται οι γνωστικές πηγές της μνήμης εργασίας για τη διεξαγωγή της έρευνας, όπως συμβαίνει, για παράδειγμα, όταν έχουμε να κάνουμε με το εξωγενές γνωστικό φορτίο, το συναφές γνωστικό φορτίο έχει ως αποτέλεσμα αυτές οι πηγές να αφιερώνονται στην κατάκτηση και στον αυτοματισμό ενός σχήματος. Η κατάκτηση και ο αυτοματισμός, δηλαδή, ενός σχήματος σχετίζεται με την αύξηση του συναφούς γνωστικού φορτίου (Paas, Renkl, Sweller, 2003, p. 2).

Το συναφές φορτίο είναι γνωστικό φορτίο εξαιτίας των γνωστικών δραστηριοτήτων στη μνήμη εργασίας που στοχεύουν στη σκόπιμη μάθηση και βρίσκονται πιο πέρα από μία απλή εκτέλεση του έργου. Η συνειδητή εφαρμογή μαθησιακών στρατηγικών (δηλαδή στρατηγικών που δεν έχουν ακόμη αυτοματοποιηθεί), η συνειδητή έρευνα για πρότυπα στο μαθησιακό υλικό, ώστε να αποσπαστούν σκοπίμως τα γνωστικά σχήματα και να δημιουργηθούν εννοιολογικές μακροδομές, η αναδιάρθρωση των αναπαραστάσεων από τα προβλήματα, ώστε να είναι ευκολότερη η επίλυση ενός έργου (δηλαδή με διορατικότητα), οι μεταγνωστικές διαδικασίες που εμποτεύουν τη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης και τη μάθηση, αποτελούν γνωστικές δραστηριότητες που στοχεύουν αποκλειστικά στην προώθηση της μάθησης. Έχουν ανάγκη από επιπρόσθετη χωρητικότητα στη μνήμη εργασίας, πέρα από τις απαιτήσεις της ίδιας της επίδοσης του έργου, και έτσι μπορούν να θεωρηθούν ως πρόσθετο στοιχείο του γνωστικού φορτίου.

Το συναφές φορτίο, δηλαδή, είναι το γνωστικό φορτίο ορισμένων γνωστικών δραστηριοτήτων που διεξάγονται επιπρόσθετα στη συνηθισμένη διεξαγωγή ενός έργου και σκοπεύουν σε περαιτέρω βελτίωση της μάθησης (Schnotz, Kurschner, 2007, p. 496, 498).

Εάν προσθέσουμε μαζί το εγγενές, το εξωγενές και το συναφές γνωστικό φορτίο, το συνολικό φορτίο δεν μπορεί να υπερβαίνει τις διαθέσιμες πηγές της

μνήμης εργασίας, όταν πρόκειται να συντελεστεί η μάθηση (Paas, Renkl, Sweller, 2003, p. 2).

Βασικές αρχές - προτάσεις σχεδιασμού διδακτικών διαδικασιών και δραστηριοτήτων που προάγουν και βελτιώνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση με πολυμέσα

Από όσα αναφέραμε παραπάνω γίνεται σαφές ότι ο πρωτεύων στόχος της Θεωρίας του Γνωστικού Φορτίου είναι να υποστηρίξει το σχεδιασμό διδακτικών διαδικασιών και δραστηριοτήτων που διαχειρίζονται αποτελεσματικά το συνολικό γνωστικό φορτίο για τη βελτίωση της μάθησης. Ορισμένες από τις συστάσεις που προτείνει ο Sweller περιλαμβάνουν: α) χρήση ανοιχτών ή πραγματικών παραδειγμάτων, β) ενοποίηση πολλών πηγών για να ελαττωθεί η ανάγκη των μαθητών να ενοποιήσουν γνωστικά και από μόνοι τους τις πληροφορίες, γ) μείωση της επαναλαμβανόμενης και περιττής πληροφορίας, δ) χρήση ακουστικής και οπτικής πληροφορίας υπό συνθήκες στις οποίες και οι δύο πηγές πληροφορίας είναι ουσιαστικές (δηλαδή όχι περιττές) για την κατανόηση (Keller, Li, 2007, p. 52).

Η θεμελίωση και οι συνέπειες της Θεωρίας του Γνωστικού Φορτίου μπορούν να ερευνηθούν ιδιαίτερα καλά –όπως έχουμε πει ήδη– στο πλαίσιο της διδασκαλίας με πολυμέσα, καθώς η χρήση αυτής της τεχνολογίας ως εκπαιδευτικού μέσου παρέχει παρατήρηση, αντίληψη και επεξεργασία μέσα από διαφορετικούς τρόπους παρουσίασης και αισθητηριακής πρόσληψης της πληροφορίας.⁴

Ας δούμε, όμως, τι συμβαίνει στη μάθηση με τη χρήση πολυμέσων. Αν και οι μαθητές που λαμβάνουν καλώς δομημένα μηνύματα πολυμέσων κατανοούν και έχουν καλύτερη απόδοση από τους μαθητές που λαμβάνουν μηνύματα τα οποία παρουσιάζονται μόνο με τη χρήση ενός μέσου (Mayer, 2001, p. 69), ένα πιθανό πρόβλημα είναι ότι οι απαιτήσεις της επεξεργασίας που προκαλούνται από το

⁴ Δύο από τα κύρια θεμελιώδη στοιχεία αυτής της θεωρίας της μάθησης με πολυμέσα είναι η υπόθεση της διπλής κωδικοποίησης και η υπόθεση του διπλού καναλιού. Η υπόθεση της διπλής κωδικοποίησης αναφέρεται στους τρόπους παρουσίασης της πληροφορίας και διατυπώνει ως αρχή ότι το λεκτικό υλικό (π.χ. γραπτό ή προφορικό κείμενο) και το εικονογραφικό υλικό (π.χ. εικόνες, γραφικά ή χάρτες) τυγχάνουν επεξεργασίας και αναπαριστώνται διανοητικά σε ξεχωριστά, αλλά διασυνδεδεμένα συστήματα. Η υπόθεση του διπλού καναλιού αφορά στην αισθητηριακή αντίληψη της πληροφορίας και εισηγείται ότι η οπτική πληροφορία (π.χ. γραπτό κείμενο) και η ακουστική πληροφορία (π.χ. προφορικό κείμενο) τυγχάνουν επεξεργασίας σε διαφορετικά συστήματα.

Η θεωρία της μάθησης με πολυμέσα συνδυάζει αυτές τις δύο υποθέσεις με μία παραγωγική προσέγγιση για τη διδασκαλία με πολυμέσα, προδιαγράφοντας ότι οι μαθητές επιλέγουν τις σχετικές οπτικές και λεκτικές πληροφορίες από το μαθησιακό υλικό και τις οργανώνουν στην οπτική και λεκτική μνήμη εργασίας, αντίστοιχα, δημιουργώντας συσχετιζόμενους συνδέσμους. Οι μαθητές, τότε, ενσωματώνουν τις νοητικές αναπαραστάσεις καθώς και τις προηγούμενες γνώσεις αντίστοιχα, οικοδομώντας αναφορικούς συνδέσμους. Αυτές οι διαδικασίες απαιτούν γνωστικές πηγές και εκτελούνται μέσα στα όρια της χωρητικότητας της μνήμης εργασίας. Brunken Ronald, Plass L. Jan, Leutner Detlev (2003), «Direct Measurement of Cognitive Load in Multimedia Learning». *Educational Psychologist*, 38 (1), p. 54.

έργο της μάθησης μπορεί να ξεπερνούν τη δυνατότητα του γνωστικού συστήματος για επεξεργασία – μία κατάσταση την οποία οι Richard E. Mayer και Roxana Moreno καλούν γνωστικό υπερφορτίο.⁵ Η πάντοτε πιθανή παρουσία του γνωστικού υπερφορτίου είναι μία πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς (συμπεριλαμβανομένων και των σχεδιαστών) και τους μαθητές που εκπαιδεύονται με τη χρήση πολυμέσων. Η εποικοδομητική μάθηση συχνά απαιτεί σημαντική γνωστική επεξεργασία με τη χρήση ενός γνωστικού συστήματος που έχει αυστηρά όρια για τη γνωστική επεξεργασία.

α) Η αρχή της τροπικότητας ή μεταβλητότητας: Οι R. E. Mayer και R. Moreno με βάση τη Θεωρία του Γνωστικού Φορτίου έχουν ερευνήσει διάφορους τρόπους για να μειωθεί το γνωστικό φορτίο στη μάθηση με τη χρήση πολυμέσων. Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές οι μαθητές κατανοούν καλύτερα μία εξήγηση με τη χρήση πολυμέσων, όταν οι λέξεις παρουσιάζονται σαν αφήγηση (διήγηση, εξιστόρηση) παρά σαν κείμενο στην οθόνη. Αναφέρονται σε αυτό ως φαινόμενο της τροπικότητας ή της μεταβλητότητας (modality effect)⁶ (Mayer, Moreno, 2003, p. 46).

β) Η αρχή της χρονικής γειτνίασης: Όταν οι λέξεις και οι εικόνες, γενικά, παρουσιάζονται την ίδια χρονική στιγμή και όχι διαδοχικά, τότε οι μαθητές κατανοούν καλύτερα την παρουσίαση με τη χρήση πολυμέσων. Αυτό καλείται φαινόμενο της χρονικής γειτνίασης. Ειδικότερα, η απεικόνιση με κίνηση (animation) και η αφήγηση είναι καλύτερο να παρουσιάζονται ταυτόχρονα και όχι διαδοχικά (Mayer, 2001, p. 50· Sorden, 2005, p. 273).

γ) Η αρχή της χωρικής γειτνίασης: Αντίστοιχα, οι μαθητές καταλαβαίνουν καλύτερα μία παρουσίαση με τη χρήση πολυμέσων, όταν οι λέξεις και οι αντίστοιχες εικόνες βρίσκονται κοντά η μια στην άλλη παρά μακριά (φαινόμενο της χωρικής γειτνίασης) (Mayer, 2001, p. 49· Mayer, 1999, p. 617, 618).

δ) Η αρχή της διάσπασης της προσοχής: Όταν οι μαθητές πρέπει να ενοποιήσουν γνωστικά ανόμοιες πηγές πληροφοριών, έχουμε το φαινόμενο της διάσπασης της προσοχής (split-attention effect)⁷ (Mayer, 2001, p. 92, 93). Πολλές με-

⁵ Μία θεωρία που συμπληρώνει τη Θεωρία του Γνωστικού Φορτίου στην περιγραφή των γνωστικών διαδικασιών στη διδασκαλία με πολυμέσα εισήχθη από τον Mayer και είναι γνωστή ως θεωρία της μάθησης με πολυμέσα.

⁶ Εκτός, όμως, από τους Mayer και Moreno (1998), και οι Mousavi, Low και Sweller (1995), Tindall-Ford και Chandler (1997) πρότειναν ανάλογο τρόπο ελάττωσης του εξωγενούς φορτίου, κάνοντας αναφορά στο μοντέλο της μνήμης εργασίας του Baddeley (1992). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η μνήμη εργασίας έχει δύο εξαρτημένα συστήματα, ένα για την οπτική και χωρική πληροφορία και ένα για την ακουστική πληροφορία. Έτσι, η παρουσίαση πληροφοριών με δύο αισθητηριακούς τρόπους (οπτικό και ακουστικό) αυξάνει τις διαθέσιμες πηγές της μνήμης εργασίας και, ταυτόχρονα, μειώνει το γνωστικό φορτίο που προκαλείται από τη διδακτική οργάνωση. Martens Rob, Tabbers Huib, Merriënboer Jeroen (2000), *Multimedia Instructions and Cognitive Load Theory: split-attention and modality effects*, Paper presented at the AECT in Long Beach, California, p. 2.

⁷ Αυτό που άλλοι ερευνητές (Chandler & Sweller, Sweller κ.ά., Tarmizi & Sweller) έχουν περιγράψει ως φαινόμενο διάσπασης της προσοχής ο Mayer το ονομάζει φαινόμενο της χωρικής γειτνίασης: η παρουσίαση αντίστοιχων ή ομολόγων λέξεων και εικόνων σε κοντινή απόσταση μεταξύ τους στην οθόνη συντελεί στην καλύτερη μάθηση από ό,τι εάν αυτά παρουσιάζονται μακριά το ένα από το άλλο.

λέτες πάνω στη θεωρία του γνωστικού φορτίου έχουν ασχοληθεί με το φαινόμενο της διάσπασης της προσοχής, το οποίο συμβαίνει όταν οι μαθητές πρέπει να διασπάσουν την προσοχή τους σε πολλές πηγές πληροφοριών, οι οποίες δεν μπορούν να γίνουν κατανοητές μεμονωμένα, αλλά πρέπει να είναι διανοητικά ενοποιημένες (Schnotz, Kurschner, 2007, p. 480). Σύμφωνα με το φαινόμενο της διάσπασης της προσοχής, η διδασκαλία δεν πρέπει να σχεδιάζεται με τρόπο, ώστε να προκαλεί τον μαθητή να μοιράσει την προσοχή του σε δύο εργασίες, όπως η αναζήτηση πληροφοριών για την επίλυση ενός προβλήματος ή η μελέτη ενός εγχειριδίου κατά την προσπάθεια εφαρμογής ενός λογισμικού στον υπολογιστή (Sorden, 2005, p. 267) .

ε) Η αρχή του πλεονασμού: Εκτός, όμως, από το φαινόμενο της διάσπασης της προσοχής, στη διεθνή βιβλιογραφία γίνεται αναφορά και στο φαινόμενο του πλεονασμού. Σύμφωνα με αυτό, οι μαθητές κατανοούν καλύτερα μία πολυμεσική παρουσίαση, όταν οι λέξεις παρουσιάζονται ως αφήγηση, παρά όταν παρουσιάζονται ως αφήγηση και κείμενο στην οθόνη⁸ (Mayer, 2001, p. 49). Σε κάθε περίπτωση, το γενικό μήνυμα του φαινομένου του πλεονασμού είναι πως το λίγο είναι συχνά περισσότερο. Η ενοποίηση υπεράριθμων πληροφοριών και στους δύο τύπους μνήμης εργασίας αυξάνει συνήθως το γνωστικό φορτίο, ενώ οδηγεί και σε μια μορφή διάσπασης της προσοχής⁹ (Sorden, 2005, p. 268).

στ) Η κατάτμηση: Εκτός από τους παραπάνω, άλλοι τρόποι για τη μείωση του γνωστικού φορτίου είναι η κατάτμηση (segmenting), η προγύμναση (pre-training) και το ξεκαθάρισμα (weeding). Στην κατάτμηση η παρουσίαση επιμερίζεται σε μικρά τμήματα. Έτσι, ο μαθητής κατανοεί καλύτερα μία εξήγηση με τη χρήση πολυμέσων, όταν αυτή παρουσιάζεται σε τμήματα τα οποία μπορεί να τα ελέγξει, παρά όταν εκτίθεται ως μία συνεχής παρουσίαση.

ζ) Η προγύμναση: Σύμφωνα με το φαινόμενο της προγύμνασης, οι μαθητές καταλαβαίνουν καλύτερα μία παρουσίαση πολυμέσων, όταν γνωρίζουν τις συμπεριφορές των μερών του. Η προγύμναση περιλαμβάνει μία συγκεκριμένη στρατηγική ακολουθίας κατά την οποία τα μέρη παρουσιάζονται πριν από μια τυχαία παρουσίαση του συστήματος (Mayer, 2001, p. 47).

η) Το ξεκαθάρισμα: Η τεχνική του «ξεκαθαρίσματος» αφορά στην αφαίρεση εξωγενούς υλικού, η οποία θέτει ως προϋπόθεση να καταστεί, επί παραδείγμα-

⁸ Και οι Kalyuga, Chandler και Sweller χρησιμοποίησαν τον όρο «φαινόμενο του πλεονασμού», υπό μία ευρεία έννοια, για να αναφερθούν σε οποιαδήποτε πολυμεσική κατάσταση κατά την οποία «η μείωση πλεονάζοντος υλικού έχει ως αποτέλεσμα καλύτερη απόδοση απ' όταν το πλεονάζον υλικό περιλαμβάνεται στη διδασκαλία». Mayer E. Richard (2001), *Multimedia Learning*, Cambridge University Press, p. 153.

⁹ Ωστόσο, αυτό δεν συμβαίνει πάντα. Εξαρτάται από την εμπειρία του μαθητή. Λέγεται ότι ένα διάγραμμα με τη συνοδεία κειμένου (όπως συμβαίνει με τα εγχειρίδια υπολογιστών που έχουν σύντομα κείμενα και πολλά διαγράμματα) μπορεί να ωφελήσει τους αρχάριους μαθητές, επειδή χρειάζονται το κείμενο για να καταλάβουν το διάγραμμα, ενώ μία παρόμοια διδακτική στρατηγική μπορεί να είναι περιττή για έναν πιο έμπειρο μαθητή, για τον οποίο το διάγραμμα και μόνο μπορεί να είναι πιο αποτελεσματικό. Sorden D. Stephen (2005), «A Cognitive Approach to Instructional Design for Multimedia Learning». *Informing Science Journal* 8, p. 268.

τι, η διηγούμενη απεικόνιση με κίνηση (narrated animation) όσο το δυνατόν περισσότερο συνοπτική και συνεκτική, ώστε ο μαθητής να μη χρειαστεί να ασχοληθεί με τη δευτερεύουσα επεξεργασία.

θ) Τα παραδείγματα ή πρότυπα: Το γνωστικό φορτίο, όμως, μπορεί να μειωθεί και με την παροχή παραδειγμάτων ή προτύπων στον μαθητή για το πώς θα επιλέξει και θα οργανώσει το υλικό (Mayer E. Richard, 2001, p. 48). Η χρήση πραγματικών παραδειγμάτων είναι μία από τις πρώτες και πιθανόν η πιο γνωστή τεχνική μείωσης του γνωστικού φορτίου (Paas, Renkl, Sweller, 2003, p. 3). Ένα πραγματικό παράδειγμα αποτελεί την επιτομή μίας αυστηρά καθοδηγούμενης μάθησης (ενώ η διαδικασία ανακάλυψης της λύσης σε ένα πρόβλημα, σε ένα πλούσιο σε πληροφορίες περιβάλλον, αποτελεί, επίσης, την επιτομή μίας ελάχιστα καθοδηγούμενης ανακαλυπτικής μάθησης). Όταν, όμως, τα πραγματικά παραδείγματα είναι από τη φύση τους δομημένα με τρόπο που να επιβάλλουν ένα βαρύ γνωστικό φορτίο, δεν είναι αποτελεσματικά. Επίσης, τα πραγματικά προβλήματα παύουν να είναι αποτελεσματικά, όταν οι μαθητές αποκτήσουν αρκετή εμπειρία και είναι σχετικά ικανοί να επιλύουν προβλήματα, ώστε η μελέτη ενός πραγματικού παραδείγματος να είναι γι' αυτούς μία περιττή δραστηριότητα που αυξάνει το φορτίο της μνήμης εργασίας συγκριτικά με την παραγωγή μίας γνωστής λύσης.

Τα λυμένα παραδείγματα, επίσης, αποτελούνται από τη διατύπωση του προβλήματος, τα βήματα για την επίλυση και την τελική λύση. Η μελέτη λυμένων πραγματικών παραδειγμάτων μειώνει το φορτίο της μνήμης εργασίας, καθώς η ίδια η έρευνα μειώνεται ή ελαχιστοποιείται, και ταυτόχρονα κατευθύνει την προσοχή (δηλαδή κατευθύνει τις πηγές της μνήμης εργασίας) στη μάθηση των ουσιαστικών σχέσεων μεταξύ των ενεργειών για την επίλυση ενός προβλήματος. Οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν ποιες ενέργειες απαιτούνται για συγκεκριμένα προβλήματα, που αποτελούν τη βάση για την απόκτηση σχημάτων (Kirschner, Sweller, Clark, 2006, p. 80).

Υπάρχουν, ωστόσο, σημαντικές ενδείξεις πως, όσο αυξάνονται οι γνώσεις και το επίπεδο εμπειρίας του μαθητή, είναι καλό να αυξάνεται και ο έλεγχος του μαθητή και να μειώνεται, αντίστοιχα, ο έλεγχος του εκπαιδευτικού (Paas, Renkl, Sweller, 2003, pp. 3, 4).

Από διδακτική άποψη, επομένως, οι μαθητές θα πρέπει να βοηθούνται μέσω κατάλληλου διδακτικού σχεδιασμού (κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές, δραστηριότητες κ.ά.), ώστε να χρησιμοποιούν την περιορισμένη μνήμη εργασίας τους αποτελεσματικά, μειώνοντας το φορτίο της και αυξάνοντας τον έλεγχο και την ενεργητική εμπλοκή τους σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ειδικά όταν γίνεται χρήση αλληλεπιδραστικών προγραμμάτων πολυμέσων.

Στο σημείο αυτό καθίσταται φανερό η σπουδαιότητα της θεωρίας του γνωστικού φορτίου, η οποία σε συνδυασμό και με άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις, όπως, για παράδειγμα, αυτή του R. E. Mayer και των συνεργατών του, αποδεικνύεται ιδιαίτερα χρήσιμη όσον αφορά στις εμπειρικές μελέτες που αφορούν στη μάθηση με τη χρήση πολυμέσων και αποσκοπούν στην καθοδήγηση των προ-

σπαθειών για το σχεδιασμό πετυχημένων προγραμμάτων πολυμέσων για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Συμπεράσματα - προτάσεις

Μέσω της θεωρίας του γνωστικού φορτίου είναι σαφές ότι προκύπτουν κάποιες καλά τεκμηριωμένες αρχές εκπαιδευτικού σχεδιασμού και διδακτικής μεθοδολογίας, που ενισχύουν τη διδασκαλία και τη μάθηση γενικά, αλλά και τη διδασκαλία και τη μάθηση με τη χρήση πολυμέσων ειδικότερα (Mayer, Moreno, 2002, p. 107· Swisher, 2007, p. 18). Τέτοιου είδους αρχές είναι οι παρακάτω:

- Το διδακτικό υλικό θα πρέπει να είναι οργανωμένο με τέτοιο τρόπο, ώστε τα επιμέρους πληροφοριακά στοιχεία του να είναι συνδεδεμένα με απλό και δομημένο τρόπο. Η οργάνωση του μαθησιακού υλικού, επίσης, θα πρέπει να βοηθά τον μαθητή να εστιάζει σε σημεία που θεωρούνται κλειδιά για την κατανόηση όλου του υλικού.
- Η οργάνωση και η σχεδίαση του διδακτικού υλικού θα πρέπει, ακόμη, να βοηθάει τον μαθητή, ώστε να μπορεί να το εντάσσει σε ήδη υπάρχοντα σχήματα με εύκολο τρόπο. Είναι καλό, μάλιστα, να γίνεται σε αρκετές περιπτώσεις και μία προ-επεξεργασία του κάθε στοιχείου, ώστε ο μαθητής να έχει ήδη σχήματα γι' αυτά πριν από την παρουσίαση του υλικού.
- Όλες οι μαθησιακές δραστηριότητες θα πρέπει να είναι σχετικές με το θέμα που διερευνάται και να υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ τους, υπηρετώντας μέρος του τελικού σκοπού. Οι εργασίες θα πρέπει, επίσης, να είναι αυτές που είναι απαραίτητες για την εκτέλεση ενός συγκεκριμένου έργου και ανάλογες της νοητικής ετοιμότητας και ανάπτυξης του μαθητή.
- Οι πολυμεσικές πληροφορίες (ακουστικές, οπτικές κ.ά.) που παρουσιάζονται στους μαθητές θα πρέπει να κινητοποιούν/προκαλούν εκείνες τις γνωστικές διαδικασίες που θεωρούνται απαραίτητες για να αποκτήσει νόημα το υλικό.
- Οι πολυμεσικές παρουσιάσεις θα πρέπει, επίσης, να είναι ενδιαφέρουσες. Αυτό μπορεί να γίνει, λόγου χάρη, με την εισαγωγή κάποιων σύντομων video clips ή, εναλλακτικά, με την προσθήκη μουσικής και ήχου του περιβάλλοντος στο παρασκήνιο. Ωστόσο, η προσθήκη ενδιαφέροντος αλλά μη σχετικού επιπλέον υλικού σε μια πολυμεσική παρουσίαση δυσχεραίνει τη μάθηση. Το άσχετο και επιπλέον υλικό υπερφορτώνει τη μνήμη εργασίας και επικεντρώνει την προσοχή των μαθητών σε δευτερεύουσας ή μικρής σημασίας μέρη του διδακτικού υλικού.
- Οι λέξεις είναι καλύτερο να παρουσιάζονται ως αφήγηση παρά ως κείμενο ή ως αφήγηση και κείμενο στην οθόνη.
- Είναι καλύτερο, επίσης, οι εικόνες και οι λέξεις να είναι κοντά παρά μακριά και να παρουσιάζονται ταυτόχρονα και όχι διαδοχικά. Με αυτό τον τρόπο είναι πιο εύκολο για τον μαθητή να δημιουργεί τις κατάλληλες σχέσεις μεταξύ των λεκτικών και των οπτικών αναπαραστάσεων.

- Το προφορικό κείμενο (αφήγηση) εξυπηρετεί στη μείωση του φορτίου στο οπτικό κανάλι και στην αύξηση των ευκαιριών για πιο βαθιά γνωστική επεξεργασία. Όταν, δηλαδή, οι λέξεις παρουσιάζονται ως αφήγηση, μπορούν να τύχουν επεξεργασίας στο λεκτικό κανάλι, ελευθερώνοντας έτσι χωρητικότητα στο οπτικό κανάλι, που μπορεί να αφοσιωθεί περισσότερο στην επεξεργασία της κινούμενης εικόνας.
- Η παρουσίαση των ίδιων λέξεων μπορεί να γίνεται με δύο τρόπους. Η αιτιολογία γι' αυτό είναι ότι οι μαθητές θα μπορούν να επιλέξουν την οργάνωση που ταιριάζει καλύτερα στο μαθησιακό στυλ τους. Εάν οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα από τις λέξεις που εκφωνούνται, μπορούν να δώσουν προσοχή στην αφήγηση. Εάν μαθαίνουν καλύτερα από τις λέξεις που βρίσκονται σε έντυπη μορφή, μπορούν να δώσουν προσοχή στο κείμενο της οθόνης.
- Η πολυμεσική παρουσίαση θα πρέπει να γίνεται σε επιμέρους τμήματα (τμηματικά), ώστε ο μαθητής να μπορεί να τα ελέγχει.
- Ο μαθητής κατανοεί καλύτερα μία παρουσίαση με πολυμέσα, όταν αυτή περιέχει σήματα που αφορούν στον τρόπο επεξεργασίας του υλικού.
- Ο μαθητής θα πρέπει σε ένα αρχικό στάδιο να ασκείται σε συγκεκριμένες δομημένες συμπεριφορές και μαθησιακές δράσεις, πριν αναλάβει από μόνος του, σε ένα μεταγενέστερο στάδιο, να εκτελέσει ανάλογες γνωστικές διαδικασίες σε άγνωστα και μη δομημένα μαθησιακά περιβάλλοντα. Ενώ, δηλαδή, είναι αρχάριος σε κάποιο τομέα, να μνείται στη μελέτη, π.χ., έτοιμων λυμένων πραγματικών παραδειγμάτων ή προτύπων με σκοπό να γνωρίσει τις ουσιαστικές σχέσεις μεταξύ των ενεργειών που απαιτούνται για την επίλυσή τους.
- Ο μαθητής θα πρέπει να συμμετέχει ενεργά στις γνωστικές διαδικασίες, να τις συντονίζει και να τις ελέγχει. Η αλληλεπιδραστικότητα του απλού χρήστη-μαθητή μπορεί να βελτιώσει τη μάθηση, διότι μειώνει τις πιθανότητες για γνωστική υπερχόρτωση.

Βιβλιογραφία:

- Αγγελή, Χαρούλα – Βαλανίδης, Νίκος (2002). Αντλαμβανόμενο Γνωστικό Φορτίο από την Ενσωμάτωση της Τεχνολογίας στη Μαθησιακή Διαδικασία, Εφαρμογή στην Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης, στο Α. Δημητρακοπούλου (Επιμ.), *Οι Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση, Πρακτικά 3^{ου} Συνεδρίου Ε.Τ.Π.Ε., τ. Β', (Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος, 26-29/9/2002)*, (σ. 27-36). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Brünken, Ronald – Plass, L. Jan – Leutner, Detlev (2003). «Direct Measurement of Cognitive Load in Multimedia Learning». *Educational Psychologist* 38(1): 53-61.
- Keller, Joyce – Li, Rui (2007). «The Use of Multimedia Learning Tools to Facilitate Online Learning of Business Statistics». *Developments in Business Simulation and Experiential Learning* 34: 51-56.
- Kirschner, A. Paul – Sweller, John – Clark, E. Richard (2006). «Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teachings». *Educational Psychologist* 41(2): 75-86.

- Martens, Rob – Tabbers, Huib – Merrienboer, Jeroen (2000). *Multimedia Instructions and Cognitive Load Theory: Split-attention and modality effects*. Paper presented at the AECT in Long Beach, California.
- Mayer, E. Richard (1999). «Multimedia aids to problem-solving transfer». *International Journal of Educational Research* 31: 611-623.
- Mayer, E. Richard (2001). *Multimedia Learning*. Cambridge University Press.
- Mayer, E. Richard - Moreno, Roxana (2002). «Aids to Computer-based multimedia learning». *Learning and Instruction* 12: 107-119.
- Mayer, E. Richard – Moreno, Roxana (2003). «Nine Ways to Reduce Cognitive Load in Multimedia Learning». *Educational Psychologist* 38(1): 43-52.
- Paas, Fred – Renkl, Alexander – Sweller, John (2003). «Cognitive Load Theory and Instructional Design: Recent Developments». *Educational Psychologist* 38(1): 1-4.
- Schnotz, Wolfgang – Kurschner, Christian (2007). «A Reconsideration of Cognitive Load Theory». *Edu Psychol Rev* 19: 469-508.
- Sorden, D. Stephen (2005). «A Cognitive Approach to Instructional Design for Multimedia Learning». *Informing Science Journal* 8: 263-279.
- Swisher, J. David (2007). *Does Multimedia Truly Enhance Learning? Moving Beyond the Visual Media Bandwagon Toward Instructional Effectiveness*. A Paper Present to the Faculty and Staff of Kansas State University at Salina.

Η καινοτομία των ερευνητικών εργασιών στο Λύκειο: Μια πρόταση για την περίπτωση του υγροβιότοπου «Βουρκάρι»

Αργύριος Αργυρίου

Δρ., Διευθυντής Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής

Αγγελική Χατζή

*M.Ed., Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κλάδου ΠΕ05 Γαλλικής
Γλώσσας*

Εισαγωγή

Το Σεπτέμβριο του 2011 το ΥΠΑΔΜΘ εντάσσει διά νόμου (ΥΠΑΔΜΘ 2011:13, ΦΕΚ 1213, τχ. Β/2011) τις Ερευνητικές Εργασίες στο υποχρεωτικό πρόγραμμα του Νέου Λυκείου ορίζοντας με αυτό τον τρόπο μια νέα, διακριτή και πολλά υποσχόμενη ενότητα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Η Ερευνητική Εργασία αποτελεί κατ' ουσία ένα διαθεματικό σχέδιο εργασίας-project και μάλιστα θεωρείται μια εκπαιδευτική καινοτομία, δεδομένου ότι η διαθεματική διδασκαλία δύναται να καταλύσει το φαινόμενο της οριοθέτησης των διακριτών επιστημονικών κλάδων στο σχολείο προτείνοντας μια πρωτότυπη μορφή μάθησης που στηρίζεται αφενός στη δημιουργία άμεσων δεσμών μεταξύ των μαθημάτων και αφετέρου στη βιωματική και ενιαία προσέγγιση της σχολικής γνώσης μέσω της διερεύνησης (Ματσαγούρας, 2004).

Η ριζική αυτή αναμόρφωση του τρόπου οργάνωσης της σχολικής γνώσης επιφέρει σημαντικές αλλαγές τόσο στις μεθόδους διδασκαλίας όσο και στους ρόλους μαθητών και εκπαιδευτικών. Το σχολείο γίνεται παιδοκεντρικό και ο ρόλος του εκπαιδευτικού παύει να είναι κυρίαρχος κατά τη διδασκαλία (Χριστιάς, 2003). Ο εκπαιδευτικός περιορίζεται στο συντονισμό και τη σκιάδη καθοδήγηση των εργασιών, ενώ ο μαθητής-ερευνητής δεσπόζει στο κέντρο της μάθησης, ερευνά, ρωτά, ομιλεί και ανακαλύπτει.

Δεδομένου ότι η σύγχρονη παιδαγωγική προτάσσει την παιδαγωγική της διερευνητικής μελέτης, η διαθεματικότητα προτείνει μια συγκεκριμένη διαδικασία μάθησης καθώς επίσης και συγκεκριμένες παιδαγωγικές αρχές και δραστηριότητες, που προϋποθέτουν την προσωπική και κοινωνική εμπλοκή του μαθητή

προκειμένου να τον ενθαρρύνουν να αξιοποιήσει τις γνώσεις του, και έπειτα να αντιμετωπίσει την καθημερινότητα και τα πραγματικά προβλήματά του με ένα τρόπο περισσότερο διευρυνμένο παρά οριοθετημένο.

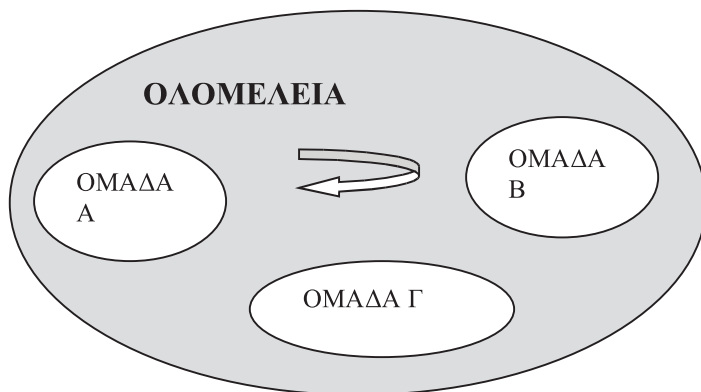
Συγκεκριμένα, οι παιδαγωγικές αρχές που διέπουν τις ερευνητικές εργασίες είναι οι εξής τέσσερις (Ματσαγούρας, 2011):

- η διερευνητική προσέγγιση στη μάθηση
- η διεπιστημονική συνεργασία των καθηγητών
- η διαφοροποίηση στην προσέγγιση της μάθησης
- η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση της μάθησης

Ο μαθητής που συμμετέχει σε μια ερευνητική εργασία επικεντρώνεται κυρίως στο «πώς να μαθαίνει» με στόχο όχι μόνο την απλή έρευνα πληροφοριών, αλλά κυρίως την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του, την αυτενέργεια, την αυτομόρφωση, τη συλλογή ευρημάτων και τη σύνθεση των γνώσεων μέσα από μια μάλλον σφαιρική και διεπιστημονική θεώρηση των σχολικών μαθημάτων παρά από κάθε μάθημα ξεχωριστά (Klein, 2001). Αυτές οι παιδαγωγικές πρακτικές, που εμπλέκονται σε μια τέτοιου είδους διαδικασία, ευνοούν το διάλογο, τη συνεργασία, τις μεθόδους και τις πρακτικές της επιστήμης, την εξερεύνηση και την ανακάλυψη, την πρωτοβουλία, την κριτική σκέψη, τις παιγνιώδεις δραστηριότητες, την κοινωνική ένταξη, την επικοινωνία και βεβαίως την ικανότητα του μαθητή να εντοπίσει και να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά ένα ζητούμενο ή ένα πραγματικό πρόβλημα ως υπεύθυνος πολίτης της χώρας του και του κόσμου.

Σε αυτό το πλαίσιο θα περιγράψουμε μια πρόταση ερευνητικής εργασίας με βάση το Τέταρτο Σχήμα κατανομής θεμάτων και οργάνωσης ομάδων, σύμφωνα με το οποίο το θέμα προσεγγίζεται ως ένας κριτικά ερμηνευτικός κύκλος σε τέσσερις φάσεις, από τρεις ομάδες και την ολομέλεια, επαναδρομικά (Ματσαγούρας, 2011).

Σχήμα κατανομής των θεμάτων



Γενικοί σκοποί της προτεινόμενης ερευνητικής εργασίας

Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία στοχεύει αφενός στην ευαισθητοποίηση των μαθητών για την οικολογία και την προστασία του τοπικού περιβάλλοντος της πόλης τους, προσεγγίζοντας με αυτό τον τρόπο τους διδακτικούς στόχους του πεδίου «Περιβάλλον και Αειφορία», και αφετέρου στη συμμετοχή στο Ευρωπαϊκό Σχολικό Πρόγραμμα eTwinning, αξιοποιώντας στο μέγιστο δυνατό βαθμό την επικοινωνία και την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων γραπτού και προφορικού λόγου των μαθητών στην πρώτη και στη δεύτερη ξένη γλώσσα που διδάσκονται στο σχολείο.

Ειδικοί στόχοι της προτεινόμενης ερευνητικής εργασίας

- να γνωρίσουν, να ερευνήσουν και να επισκεφτούν από κοντά οι μαθητές τον υγροβιότοπο της περιοχής τους,
- να αντιληφθούν τη σημασία των υγροβιότοπων στην ποιότητα της ζωής και στη διατήρηση της ισορροπίας της χλωρίδας και της πανίδας,
- να κατανοήσουν την αξία του συγκεκριμένου οικοσυστήματος για τη ζωή των παρακείμενων πόλεων, εν προκειμένω, της δικής τους,
- να αναγνωρίσουν και να καταγράψουν τη χλωρίδα και την πανίδα της συγκεκριμένης περιοχής,
- να προβληματιστούν σχετικά με τη μόλυνση και τη ρύπανση, αλλά και την παραμέληση της εν λόγω περιοχής,
- να προτείνουν λύσεις και ιδέες για την προστασία, την ανάδειξη και τη βιώσιμη ανάπτυξη του υγροβιότοπου καταθέτοντας συγκεκριμένες προτάσεις στους αρμόδιους φορείς,
- να συμμετάσχουν στο Ευρωπαϊκό Σχολικό Πρόγραμμα eTwinning,
- να συμμετάσχουν στην ψηφιακή πλατφόρμα του Ευρωπαϊκού Προγράμματος για την προστασία του περιβάλλοντος «SAGE: School's Agenda 21 for a Greener Earth», όπου θα παρουσιάσουν τις δράσεις της ερευνητικής τους εργασίας και θα τις μοιραστούν με άλλα σχολεία της Ευρώπης.

Συγκεκριμένα, ο τίτλος και οι στόχοι της πρότασης της ερευνητικής εργασίας ορίζονται ως εξής:

«*ΒΟΥΡΚΑΡΙ ΜΕΤΑΡΩΝ*, ένας σημαντικός υγροβιότοπος. Ας αγωνιστούμε για την ανάδειξη και την προστασία του»

Η τάξη της Β' Λυκείου πρόκειται να αποτελέσει την οικολογική ομάδα προστασίας του «Βουρκαρίου» προκειμένου να λάβει μέρος στο κοινό Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα για την προστασία του περιβάλλοντος «SAGE: School's Agenda 21 for a Greener Earth». Η εθελοντική συμμετοχή της ομάδας αυτής θα σκοπεύει σε πέντε συγκεκριμένους στόχους :

- 1) να καθορίσουμε την Agenda 21 του σχολείου μας,
- 2) να εντάξουμε τους στόχους της Agenda 21 στο αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης μας,

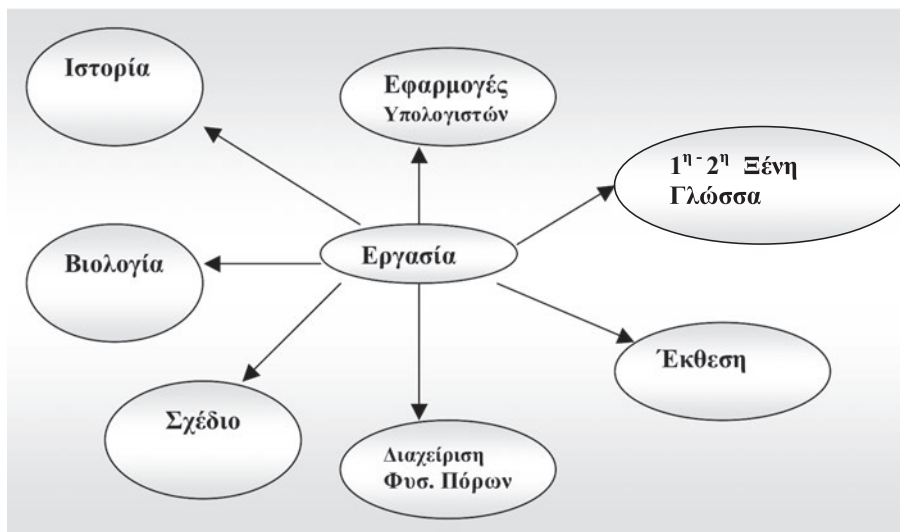
- 3) να παρουσιάσουμε κάποιες ενδεικτικές δράσεις της ομάδας μας που θα είναι συμβολικές και πρωτότυπες,
- 4) να μοιραστούμε τη δράση μας με την πανευρωπαϊκή ομάδα SAGE υπό τη μορφή ψηφιακής πλατφόρμας και forum ανταλλαγής συνομιλιών,
- 5) να προωθήσουμε το οικολογικό κίνημα SAGE και στα υπόλοιπα σχολεία της πόλης μας.

(Για κάθε επιπλέον πληροφορία επισκεφτείτε το site www.sage21.org)

Η εργασία δομείται σε πέντε ενότητες και καταλήγει σε μια κοινή, πολυεπίπεδη δράση με απώτερο σκοπό τη γνωστοποίηση του εν λόγω θέματος στη σχολική και την ευρύτερη κοινότητα της περιοχής.

Πρόκειται για μια διαθεματική ερευνητική εργασία (project) εμπνευσμένη από το διαδικτυακό τόπο www.sage21.org, που εντάσσεται στις δράσεις του ευρωπαϊκού σχολικού προγράμματος eTwinning και απλώνεται σε διάφορα μαθήματα της Β' Λυκείου.

Προτεινόμενα εμπλεκόμενα μαθήματα



Προεργασία της ερευνητικής εργασίας

Αρχικά οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συναντηθούν στην αίθουσα διδασκόντων υπό την προεδρία του διευθυντή της σχολικής μονάδας προκειμένου να αποφασίσουν ποιοι θα αναλάβουν ως επικεφαλής το συγκεκριμένο διαθεματικό project και πάνω σε ποια πτυχή του ζητήματος θα εργαστεί ο καθένας. Δεδομένου του θέματος της συγκεκριμένης εργασίας, συστήνονται ως καταλληλότεροι οι εκπαιδευτικοί των ξένων γλωσσών και οι καθηγητές πληροφορικής. Καθώς πρόκειται για ένα ευρύ κοινωνικό θέμα, είναι σημαντικό να τεθούν οι παράμετροι από νο-

ρίς, στο πλαίσιο του προγραμματισμού του έργου. Καλό θα ήταν οι εκπαιδευτικοί των εμπλεκόμενων γνωστικών αντικειμένων να ενημερωθούν πλήρως για το project προκειμένου να επέμβουν, να συμμετάσχουν και να διευκολύνουν την έρευνα των ομάδων εργασίας όποτε κριθεί κατάλληλη η στιγμή. Στη συνέχεια θα πρέπει να αποφασίσουν για τα ερευνητικά ερωτήματα, το είδος της έρευνας, τη μέθοδο και τα εργαλεία που θα χρησιμοποιήσουν. Σε αυτό το στάδιο, πρέπει να προσδιοριστούν οι προσωπικοί στόχοι του έργου του κάθε εκπαιδευτικού και το είδος της διαδικασίας αξιολόγησης που θα ακολουθηθεί στο τέλος.

Έπειτα οι εκπαιδευτικοί που θα τεθούν επικεφαλής εισάγουν τους μαθητές στο σχέδιο εργασίας που πρόκειται να υλοποιηθεί μέσω της διδακτικής τεχνικής γνωστής ως brain-storming, δηλαδή μέσω ενός καταιγισμού ιδεών και πληροφοριών σχετικών με το εν λόγω θέμα. Για παράδειγμα, παρουσιάζουν το διαδικτυακό τόπο www.sage21.org, το πρόγραμμα eTwinning, τον υδροβιότοπο Βουρκάρι και εξηγούν επιγραμματικά τη σύνδεση που μπορεί να προκύψει μεταξύ τους μέσω του συγκεκριμένου σχεδίου εργασίας.

Μοιράζουν σε όλους τους μαθητές ένα πλάνο με την εκφώνηση και τον τίτλο της ερευνητικής εργασίας.

Ορίζουν στη συνέχεια τις τρεις ομάδες εργασίας στις οποίες αργότερα θα αναθέσουν συγκεκριμένα καθήκοντα και ερευνητικά ερωτήματα, ενώ δεν πρέπει να παραλείψουν να καθορίσουν με σαφήνεια τα χρονικά όρια πραγμάτωσης και ολοκλήρωσης του project. Ταυτόχρονα καλό είναι να ενημερώσουν τους μαθητές ότι η αξιολόγησή τους θα βασιστεί τόσο στην ομαδική όσο και στην ατομική τους εργασία, κατά την διάρκεια και με την ολοκλήρωση και παρουσίαση της ερευνητικής τους εργασίας στο τέλος του τετραμήνου.

Τέλος, αφιερώνουν τον απαραίτητο χρόνο για την επεξήγηση τυχόν ερωτήσεων και αποριών των μαθητών που έχουν σχέση με τη διεκπεραίωση του project.

Καθορισμός της Agenda 21 του σχολείου μας

Ορίζονται από την ολομέλεια η διαδικασία οργάνωσης, η διάρκεια (προτείνεται το δεύτερο τετράμηνο λόγω των υπαίθριων δραστηριοτήτων που περιλαμβάνονται) και ο τρόπος συμμετοχής και διεκπεραίωσης του project, ώστε να γίνει σε βάθος η κατανόηση του θέματος από το σύνολο των μαθητών της τάξης που πρόκειται να λάβουν μέρος. Έπειτα συντάσσεται συλλογικά και αναλυτικά η δράση για την Agenda:

A. Καθορίζονται οι ειδικοί παιδαγωγικοί στόχοι της ερευνητικής εργασίας, όπως αναλυτικά έχουν περιγραφεί παραπάνω, και συγκεκριμενοποιούνται τα ερευνητικά ερωτήματα.

B. Χωρίζονται οι τρεις ομάδες εργασίας των μικρών ερευνητών. Ο συνηθισμένος και μάλλον ιδανικότερος αριθμός μελών της ομάδας στο σχολικό πλαίσιο είναι οι τέσσερις μαθητές (Vermette, 1998).

Γ. Αποτυπώνονται στα ημερολόγια εργασίας (journal writing) της κάθε ομάδας τα καθήκοντα που θα αναλάβει να διεκπεραιώσει.

Προτεινόμενη προεργασία στην ολομέλεια

Αναθέτουμε και στις τρεις ομάδες να κάνουν μια πρώτη μικρή δημοσκόπηση υπό μορφή ερωτηματολογίου που θα απευθύνεται στην ευρύτερη κοινότητα του σχολείου τους και που θα στοχεύει στην καταγραφή γενικών ή και βιωματικών γνώσεων των συμμαθητών τους για το συγκεκριμένο υγροβιότοπο, με σκοπό όχι μόνο τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων αλλά και την εξοικείωση των μαθητών με τη διαδικασία της έρευνας.

Κάποιες ενδεικτικές ερωτήσεις για τη σύνταξη του ερωτηματολογίου θα μπορούσαν να είναι οι εξής:

- 1) Γνωρίζετε τον υγροβιότοπο «Βουρκάρι»;
- 2) Έχετε επισκεφτεί τον υγροβιότοπο «Βουρκάρι»;
- 3) Πιστεύετε ότι ο υγροβιότοπος «Βουρκάρι» έχει αξιοποιηθεί;
- 4) Πιστεύετε ότι ο υγροβιότοπος «Βουρκάρι είναι παραμελημένος από τις τοπικές αρχές;
- 5) Θα θέλατε να αξιοποιηθεί τουριστικά η συγκεκριμένη περιοχή;
- 6) Γνωρίζετε άλλους παρόμοιους υγροβιότοπους στην χώρα μας;

Αφού συγκεντρωθούν τα απαντημένα ερωτηματολόγια, οι μαθητές μπορούν να επεξεργαστούν τα στοιχεία που θα έχουν συλλέξει υπό τη μορφή μιας αναφοράς της έρευνας.

Προτεινόμενες πρώτες εργασίες στις ομάδες

Α' ομάδα

Συλλογή πληροφοριών από το Διαδίκτυο, από βιβλιογραφική έρευνα και από τον τοπικό τύπο για το «Βουρκάρι» και την ευρύτερη περιοχή της Αγίας Τριάδος στα Μέγαρα Αττικής.

Β' ομάδα

Συλλογή φωτογραφικού υλικού από την εν λόγω περιοχή και από τον υγροβιότοπο «Βουρκάρι».

Γ' ομάδα

Συλλογή πληροφοριών για το σχολικό πρόγραμμα eTwinning και το πρόγραμμα προστασίας του περιβάλλοντος SAGE.

Εφόσον η έρευνα περιλαμβάνει την αξιοποίηση των δικτυακών πηγών, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμβουλευθούν τους μαθητές να μελετήσουν και να λάβουν υπόψη τους σχετικές οδηγίες για την ασφαλή πλοήγηση στο Internet και την αποτελεσματική έρευνα των πηγών.

Είναι σημαντικό να επιστήσουν την προσοχή των συμμετεχόντων στον τρόπο αναζήτησης και συλλογής πληροφοριών από ιστοσελίδες ή από τη βιβλιογραφία. Οι μαθητές πρέπει να μάθουν να μετασχηματίζουν τις πληροφορίες που αντλούν, να εκτιμούν αυστηρά και να αξιολογούν τις πηγές και όχι απλώς να τις αντιγράφουν.

Τέλος, εξάγονται τα πρώτα συμπεράσματα και οι μαθητές ανταλλάσσουν τις απόψεις τους σχετικά με την οικολογική σημασία των υγροβιότοπων.

Ένταξη των στόχων της Agenda 21 στο αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης

Ο βασικός στόχος της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας (project) είναι να υπαχθεί ο προβληματισμός για το περιβάλλον, την οικολογία και την αειφόρο ανάπτυξη στα μαθήματα του νέου σχολείου, ώστε να ενταχθεί το εν λόγω θέμα στο αναλυτικό πρόγραμμα και συγκεκριμένα να συνδεθεί με τις ξένες γλώσσες, την έκθεση, τη βιολογία, την πληροφορική, την ιστορία, τη διαχείριση των φυσικών πόρων κ.λπ. Με τον τρόπο αυτό όχι μόνο θα μοιραστούν εξίσου οι δράσεις στα εμπλεκόμενα διδασκόμενα μαθήματα, αλλά επιπλέον θα γίνεται πράξη η διαθεματικότητα, αφού θα συζητούνται και θα αναλύονται τα ζητούμενα που προκύπτουν σε σχέση με άλλους επιστημονικούς κλάδους προκειμένου να διερευνείται η συνοχή που υπάρχει μεταξύ τους.

Ενδεικτικά, προτείνεται η σύνδεση με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα ως εξής:

1. **Εφαρμογές Υπολογιστών / Πληροφορική:** Αναζήτηση πληροφοριών, ειδήσεων και φωτογραφιών από το Διαδίκτυο που θα χρησιμεύουν στη δημιουργία των κειμένων, των ανακοινώσεων, των αναφορών καθώς επίσης και σχετικά με τις αφίσες ή τα κολάζ που θα φτιάξουν στο τέλος οι ομάδες. Επίσης, μέσω του Διαδικτύου θα πραγματοποιηθεί η συμμετοχή της τάξης στο σχολικό ευρωπαϊκό πρόγραμμα eTwinning και στην ψηφιακή πλατφόρμα για την προστασία του περιβάλλοντος «SAGE School's Agenda 21 for a Greener Earth».
2. **Ξένες γλώσσες:** Απαραίτητη θα είναι και η συμμετοχή των ξένων γλωσσών, των Αγγλικών και των Γαλλικών, εφόσον τα προγράμματα στα οποία θα συμμετάσχουν οι ομάδες είναι πανευρωπαϊκά, οπότε η επικοινωνία, η παρουσίαση των δράσεων, οι ανακοινώσεις και οι αφίσες θα γίνονται στην ξένη γλώσσα.
3. **Έκφραση-Έκθεση:** Οι παρουσιάσεις, οι περιλήψεις, οι καταγραφές και οι μελέτες των συμπερασμάτων και των ευρημάτων των ερευνητών, και κυρίως των άρθρων που θα δημοσιευτούν στον τύπο, πρέπει να παρουσιάζονται με σωστή, δομημένη έκφραση του λόγου και με την απαιτούμενη φιλολογική φροντίδα.
4. **Βιολογία / Διαχείριση Φυσικών Πόρων:** Σφαιρική μελέτη των οικοσυστημάτων, λεπτομερής καταγραφή του συγκεκριμένου υδροβιότοπου, ανάλυση του κλίματος, των υδάτων, της χλωρίδας και της πανίδας της περιοχής του «Βουρκαρίου» και άλλων πανομοιότυπων χώρων. Μελέτη της περίπτωσης ρύπανσης και μόλυνσης από ποικίλες αιτίες.
5. **Ιστορία:** Μελέτη του Τείχους της Αγίας Τριάδας, ενός παρακείμενου αρχαιολογικού διατηρητέου μνημείου της περιόδου της Επανάστασης (1820-1827), που μπορεί να αξιοποιηθεί παράλληλα με την ανάδειξη του υδροβιότοπου που προτείνουμε.
6. **Σχέδιο:** Κατασκευή αφισών, κολάζ, ειδικών αναμνηστικών κατασκευών, σλόγκαν, μακετών, που θα αναρτηθούν τόσο στο χώρο του σχολείου όσο και στον τοπικό τύπο και στην ψηφιακή πλατφόρμα «SAGE».

Παρουσίαση ενδεικτικών συμβολικών και οικολογικών δράσεων των ομάδων

A. Προτεινόμενη δραστηριότητα στην ολομέλεια

Επίσκεψη και περίπατος στον υγροβιότοπο «Βουρκάρι» και στην ευρύτερη περιοχή της Αγίας Τριάδος προκειμένου να γνωρίσουν από κοντά οι μαθητές την περιοχή που πρόκειται ερευνηθούν. Προτείνεται η χρήση φωτογραφικών μηχανών και βιντεοσκόπηση, για να εμπλουτιστεί το φωτογραφικό αρχείο των μαθητών από τις δικές τους φωτογραφίες.

Εργασία στις ομάδες

A' ομάδα: Διερεύνηση των χαρακτηριστικών του οικοσυστήματος στην περιοχή Αγία Τριάδα και καταγραφή της χλωρίδας, της πανίδας και της πλούσιας ορνιθοπανίδας του «Βουρκαρίου».

B' ομάδα: Διερεύνηση της οικολογικής κατάστασης της περιοχής και καταγραφή των προβλημάτων από ρύπανση, παραμέληση, απορρίμματα, παράνομα κτίσματα και άλλες ανθρώπινες δραστηριότητες.

Γ' ομάδα: Καταγραφή προτάσεων για τον περιορισμό και την αντιμετώπιση των προβλημάτων της περιοχής προκειμένου να προστατευτεί και να αναδειχθεί ο υγροβιότοπος.

B. Προτεινόμενη δραστηριότητα στην ολομέλεια

Πρόσκληση για πλήρη και λεπτομερή ενημέρωση εντός του σχολείου από ειδικευμένους φορείς, όπως είναι, για παράδειγμα, ο τοπικός Φορέας Προστασίας Βουρκαρίου – Nisea Natura, η Ελληνική Ορνιθολογική Εταιρεία ή το Ελληνικό Κέντρο Θαλάσσιων Ερευνών.

Εργασία στις ομάδες

A' ομάδα: Αναζήτηση αποδεικτικών στοιχείων που να τεκμηριώνουν επισημονικά την οικολογική αξία του «Βουρκαρίου». Προτείνεται η καταγραφή των μελετών των Πανεπιστημίων Αιγαίου και Θεσσαλίας, του ΤΕΙ Μεσολογγίου, του Ελληνικού Κέντρου Θαλάσσιων Ερευνών και του Επιμελητηρίου Περιβάλλοντος και Βιώσιμης Ανάπτυξης.

B' ομάδα: Αναζήτηση στοιχείων για πανομοιότυπους υγροβιότοπους στην Ελλάδα.

Γ' ομάδα: Συλλογή πληροφοριών και σύγκριση της φυσικής λίμνης Ταιβλού στην Αχαΐα με την τεχνητή λίμνη Πλαστήρα στην Καρδίτσα.

Γ. Προτεινόμενη δραστηριότητα στην ολομέλεια

Εκδρομή στο γειτονικό νομό Κορινθίας και επίσκεψη στην ελώδη λίμνη Στυμφαλία με βασικό στόχο την παρατήρηση και τη λεπτομερή καταγραφή όλων εκείνων των στοιχείων που καθιστούν τη συγκεκριμένη περιοχή δημοφιλή τουριστικό προορισμό. Απώτερος σκοπός η σύγκριση της Στυμφαλίας και της Αγίας Τριάδας. Μπορεί το «Βουρκάρι» να συναγωνιστεί τη Στυμφαλία;

Εργασία στις ομάδες

Α' ομάδα: Παρατήρηση και καταγραφή της χλωρίδας και της πανίδας της συγκεκριμένης λίμνης με ειδικές αναφορές στο παραλίμνιο σπήλαιο της Στυμφαλίας

Β' ομάδα: Λεπτομερής περιγραφή της ευρύτερης περιοχής, του αρχαιολογικού χώρου της Αρχαίας Στυμφάλου και ξεχωριστή αναφορά στην ιστορία/μυθολογία σύμφωνα με την οποία ο Ηρακλής σκότωσε τις Στυμφαλίδες Όρνιθες με τα σιδερένια φτερά, που κατέστρεφαν την περιοχή.

Γ' ομάδα: Ξενάγηση και καταγραφή των εκθεμάτων του Περιβαλλοντικού Μουσείου της Στυμφαλίας.

Δ. Προτεινόμενη δραστηριότητα στην ολομέλεια

Δεύτερη επίσκεψη στο «Βουρκάρι» με την εθελοντική συμμετοχή φίλων και συμμαθητών των ομάδων με σκοπό τον καθαρισμό, την περιποίηση των ακτών και την απομάκρυνση των απορριμμάτων από τον υδροβιότοπο.

Εργασία στις ομάδες

Α' ομάδα: Επίσκεψη στο Δημαρχείο με σκοπό μια συνάντηση και μια συνέντευξη με τον Δήμαρχο της πόλης προκειμένου να τεθούν τα ερωτήματα και οι προβληματισμοί των μαθητών σχετικά με το «Βουρκάρι». Καταγραφή των απαντήσεων και κατάθεση προτάσεων για την προστασία του υδροβιότοπου.

Β' ομάδα: Επίσκεψη στην Πολεοδομία της πόλης και συνέντευξη με τον προϊστάμενο της υπηρεσίας με σκοπό την ενημέρωση για τον πολεοδομικό σχεδιασμό στην περιοχή της Αγίας Τριάδας, την αυθαίρετη δόμηση, τη βιομηχανική δραστηριότητα και τις ασύμβατες χρήσεις γης στην ευρύτερη περιοχή.

Γ' ομάδα: Επίσκεψη σε γνωστό δικηγορικό γραφείο της περιοχής που έχει αναλάβει την υπόθεση του «Βουρκαρίου» προκειμένου να ενημερωθεί η ομάδα για το νομικό-δικαστικό μέτωπο και τις πρώτες δικαστικές επιτυχίες του τοπικού Φορέα Προστασίας «Βουρκαρίου».

Η παρούσες εργασίες στοχεύουν τόσο στην ενημέρωσή των μαθητών και στη συλλογή πληροφοριών όσο και στην εξοικείωσή τους με τη μέθοδο της ποιοτικής έρευνας, στην προκειμένη περίπτωση τις συνεντεύξεις. Συνιστάται η χρήση μαγνητοφώνου, βιντεοκάμερας και φωτογραφικής μηχανής για τη μετέπειτα παρουσίαση ενός πλήρους ρεπορτάζ.

Παρουσίαση της οικολογικής δράσης των τριών ομάδων στην Πανευρωπαϊκή Ομάδα SAGE υπό τη μορφή ψηφιακής πλατφόρμας και Forum ανταλλαγής συνομιλιών

Προτεινόμενη δραστηριότητα στην ολομέλεια

Συλλογή των ευρημάτων όλων των ομάδων από τις έρευνές τους καθώς και του βιωματικού υλικού που συγκεντρώθηκε κατά τη διάρκεια των εργασιών, με σκοπούς αφενός την παρουσίαση στην επίσημη ευρωπαϊκή ιστοσελίδα

www.sage21.org της ταυτότητας και της συμμετοχής του σχολείου στο συγκεκριμένο πρόγραμμα (είτε μέσω αναρτήσεων είτε μέσω συνομιλιών) και αφετέρου την παράλληλη παρουσίαση στον τοπικό τύπο.

1^η Εργασία στις ομάδες

Α' Ομάδα: Σφαιρική παρουσίαση στην επίσημη ευρωπαϊκή ιστοσελίδα www.sage21.org και λεπτομερής περιγραφή του οικοσυστήματος και του υδροβιότοπου «Βουρκάρι Μεγάρων» στην αγγλική και στη γαλλική γλώσσα.

Β' Ομάδα: Παρουσίαση στην επίσημη ευρωπαϊκή ιστοσελίδα www.sage21.org των δράσεων για την ανάδειξη του υδροβιότοπου που έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια του project στην αγγλική και στη γαλλική γλώσσα.

Γ' Ομάδα: Παρουσίαση των δραστηριοτήτων και προβολή του βιοματικού υλικού των ομάδων στον τοπικό τύπο, έντυπο και ηλεκτρονικό.

Στην εργασία που προτείνεται παραπάνω συνιστάται η συμμετοχή σε forum ή blog ανταλλαγής ιδεών με μαθητές από άλλες χώρες της Ευρώπης που πραγματοποιούν ανάλογα project, κάτι που πιθανόν θα οδηγήσει όχι μόνο σε νέες γνωριμίες/φιλίες αλλά και σε πιθανές ανταλλαγές επισκέψεων σε σχολεία της Ευρώπης ή ακόμη και στην αδελφοποίηση σχολείων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές αυτής της ηλικίας είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, με το Διαδίκτυο και με τις ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης, οπότε η παρούσα φάση του project θα διεγείρει το ενδιαφέρον τους και θα τη θεωρήσουν πραγματικά ελκυστική.

2^η εργασία στις ομάδες

Α' ομάδα: Κατασκευή κολάζ με πανοραμικές φωτογραφίες του «Βουρκαρίου» και σύντομες φράσεις, που θα τοποθετηθεί στην τάξη.

Β' ομάδα: Κατασκευή αφίσας με φωτογραφίες των μαθητών κατά τη διάρκεια των εργασιών των ομάδων και σύντομες φράσεις, που θα τοποθετηθεί σε κάποιο εμφανές σημείο του σχολείου.

Γ' ομάδα: Κατασκευή αναμνηστικών t-shirt (με χειροποίητο τρόπο και με χρήση ανεξίτηλων μαρκαδόρων κατάλληλων για υφάσματα) με τα στοιχεία της τάξης και με το λογότυπο του project.

Προώθηση του οικολογικού κινήματος SAGE και στα υπόλοιπα σχολεία της πόλης

Προτεινόμενες δραστηριότητες κοινές για τις τρεις ομάδες

- Ενημερωτικές επισκέψεις στα υπόλοιπα σχολεία της πόλης προκειμένου να ενημερωθούν φίλοι και συμμαθητές για την οικολογική δράση των ομάδων στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας. Απώτερος στόχος είναι γίνουν γνωστά τα θετικά αποτελέσματα της ερευνητικής εργασίας και να ζητηθεί η εθελοντική συνεισφορά και άλλων μαθητών.
- Το υλικό που έχει συγκεντρωθεί, φωτογραφίες, βίντεο και άρθρα, μπορεί να

‘φορτωθεί’ σε ένα κοινό blog, όπου μαθητές από άλλα σχολεία και άλλοι ενδιαφερόμενοι θα μπορούν να το δουν και να προσθέσουν σχόλια και παρατηρήσεις.

- Κατασκευή μιας ταινίας μικρού μήκους διάρκειας 20-30 λεπτών, όπου θα καταγραφούν όλα όσα πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο του project. Μπορεί να παρουσιαστούν σε ζωντανή καταγραφή η χλωρίδα και κυρίως η πλούσια ορνιθοπανίδα του «Βουρκαρίου», άλλα στιγμιότυπα του συγκεκριμένου οικοσυστήματος καθώς και οι σημαντικότερες και οι πιο ευχάριστες και αστείες στιγμές που πέρασαν οι μαθητές κατά την πραγματοποίηση των εργασιών τους, εντός αλλά και εκτός της σχολικής τάξης. Αυτό το φιλμ είναι δυνατό να προβληθεί όχι μόνο στα υπόλοιπα σχολεία της πόλης, για την παρότρυνση και άλλων εθελοντών στην ενεργό δράση, αλλά και να αποσταλεί σε τηλεοπτικά κανάλια που προβάλλουν εκπομπές ανάλογου περιβαλλοντικού περιεχομένου.

Αντί επιλόγου, μια ευχή:

Μακάρι το κέφι και οι πρωτοβουλίες των παιδιών να χαράξουν την πορεία για την αποτελεσματική ανάδειξη του υγροβιότοπου μέσα από μια ισορροπημένη αξιοποίηση και εκμετάλλευση του φυσικού πλούτου της περιοχής.

Βιβλιογραφία

- Klein, J. Th. (2001), *Interdisciplinarity: History, Theory and Practice*. Detroit: Wayne State University Press.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004), *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιολογική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Η καινοτομία των ερευνητικών εργασιών στο Νέο Λύκειο*, Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Φλογαίτη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαίτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Vermette, P.J. (1998). *Making Cooperative Learning Work: Student Teams in K-12 Classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Χριστιάς, Ι. (2003). *Θεωρία και μεθοδολογία της διδασκαλίας* (4η έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρη.

Ηλεκτρονική βιβλιογραφία

www.sage21.org

www.etwinning.gr

www.bourkari.blogspot.com

www.greenpeace.org

www.wwf.gr

www.megara.gr

www.oreini-korinthia.gr

www.pi-schools.gr

www.apf.gr

www.e-yliko.gr

www.minedu.gr



Europe

Country:	
Name of the school:	
Address:	Number and age of pupils:
School web site:	

Coordination:

Your name:
Function in the school:
e-mail:
Telephone:

How did you hear about "SAGE"? Why do want to join?

<p>The aims of the project are</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Realize your school Agenda 21. 2. Integrate the Agenda 21 objectives in your daily lessons and curricula. 3. Present some significant actions. 4. Share your work with our SAGE community (Platform and forum). 5. Promote SAGE to other schools and local institutions. <p>For each point could you note your involvement and remarks:</p> <p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p> <p>4.</p> <p>5.</p>

6. We would like to create a label "SAGE" for the schools based on the 5 aims. Which is the most relevant to you? Which is the less? Which point is missing?





**Συντονιστικός Φορέας των Συλλόγων
για την προστασία της περιοχής
του υγρόταπου «Βουρκάρι» Μεγάρων**

Site: www.vourkari.blogspot.com / e-mail: vourkari@gmail.com

Δ/ση: Σωκράτους 2 Μέγαρα - Τ.Κ. 19100

Τηλ: 6972328389, 6977019854, 6945665876

Βουρκάρι Μεγάρων

ένας σημαντικός υγροβιότοπος



*...και ο αγώνας για την ανάδειξη και
την προστασία του*

Η οικολογική προσέγγιση του Σχολείου Προαγωγής της Υγείας

Δήμητρα Μπαρμποπούλου

Εκπαιδευτικός (ΠΕ70), Δρ. Σχολής Επιστημών του Ανθρώπου, ΠΤΔΕ
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,
Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων Αγωγής Υγείας της Διεύθυνσης Π.Ε.
Γ' Αθήνας

Εισαγωγή

Η συμβολή του σχολείου στην προαγωγή της υγείας και ευεξίας των παιδιών έχει αναγνωριστεί από πολλές διεθνείς πρωτοβουλίες, όπως είναι η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας, η UNICEF, η UNESCO, το Κέντρο για τον Έλεγχο και την Πρόληψη των Ασθενειών στις ΗΠΑ (CDC), η Διεθνής Ένωση για την Προαγωγή της Υγείας και της Εκπαίδευσης (IUHPE) κ.ά. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας από τη δεκαετία του '50 είχε θέσει ως σημαντικό σκοπό σε παγκόσμιο επίπεδο την αγωγή υγείας στο σχολείο (WHO, 1996· WHO, 1997· Moon *et al.*, 1999). Οι λόγοι που καθιστούν το σχολείο σημαντικό πεδίο εφαρμογής της αγωγής υγείας των παιδιών είναι πολλοί. Οι σημαντικότεροι από αυτούς είναι ο κίνδυνος που ελλοχεύει στην αναπτυξιακή ηλικία -κατά την οποία διαμορφώνονται οι συμπεριφορές- να υιοθετήσουν τα παιδιά διά βίου βλαβερές συμπεριφορές υγείας (Kolbe, 1985) καθώς και το «κρυφό» πρόγραμμα του σχολείου, που διαμορφώνει τις στάσεις και συμπεριφορές τους (Nutbeam *et al.*, 1993b). Επίσης, άλλος σημαντικός λόγος έχει βρεθεί ότι είναι ο ρόλος των δασκάλων –ως σημαντικών προτύπων και κεντρικών προσώπων στη λειτουργία του σχολείου–, των οποίων οι ατομικές επικίνδυνες συμπεριφορές υγείας τροποποιούνται ακόμη και όταν οι παρεμβάσεις στοχεύουν στους μαθητές· και τέλος το ίδιο το σχολείο, που λειτουργεί ως σύνδεσμος με τους γονείς και την κοινότητα (Lynagh, Schofield & Sanson-Fisher, 1997). Το σχολείο διαθέτει το κατάλληλο πλαίσιο για την ενίσχυση και την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων υγείας και διευκολύνει τις συνεργασίες και διασυνδέσεις μεταξύ της οικογένειας, της ομάδας ομηλίκων και της τοπικής κοινότητας με τα φυσικά και κοινωνικά περιβάλλοντα μέσα στα οποία ζουν οι νέοι. Η σχέση της εκπαίδευσης με την υγεία του παιδιού είναι πολύ ισχυρή και, όπως υποστηρίζει η ΠΟΥ, «τα σχολικά προγράμματα υγείας που συνδυάζουν την παροχή εκπαίδευσης, τις υπηρεσίες υγείας και την προ-

αγωγή ενός υγιούς περιβάλλοντος συμβάλλουν σημαντικά στην ευεξία του πληθυσμού και είναι τα πιο αποτελεσματικά εργαλεία για κάθε έθνος». Τέτοιου είδους προγράμματα θεωρούνται κρίσιμα εργαλεία για τη βελτίωση της κατάστασης της ανθρωπότητας παγκοσμίως (WHO, 1997).

Πολλές έρευνες υποστηρίζουν ότι τα παιδιά που έχουν πρόσβαση σε σχολικά προγράμματα αγωγής υγείας από την προσχολική ακόμη ηλικία παρουσιάζουν σημαντικά πλεονεκτήματα, όπως καλύτερη διανοητική ανάπτυξη και ανεξαρτησία, εκδήλωση κοινωνικότητας και ικανότητα συγκέντρωσης. Η συμμετοχή τους σε τέτοια προγράμματα προάγει τη γνωστική ανάπτυξη και προετοιμάζει την επιτυχία τους στο σχολείο (Boocock, 1995· Foley *et al.*, 1999· Sylva *et al.*, 2004). Η εφαρμογή πρώιμων παρεμβάσεων και πρόληψης, μέσα από τα περιβάλλοντα στα οποία εκτίθενται τα παιδιά, βελτιώνει την υγεία, την ανάπτυξη και την ευεξία και κατά τη μετέπειτα ενήλικη ζωή (Waters *et al.*, 2002· McCain & Mustard, 2002).

Εννοιολογικές διασαφηνίσεις

Η εννοιολογική διασαφήνιση των όρων της αγωγής υγείας κρίνεται απαραίτητη, γιατί συχνά οι όροι συγχέονται ή επικαλύπτονται με αποτέλεσμα να γίνεται λανθασμένη χρήση αυτών. Ένας από τους πολλούς ορισμούς που έχουν προταθεί κατά καιρούς για την αγωγή υγείας στηρίζεται στους Green και Kreuter (1999), που -με ελεύθερη απόδοση- περιγράφει την αγωγή υγείας ως ένα σύνολο συστηματικά σχεδιασμένων παρεμβάσεων ή δραστηριοτήτων που βοηθούν το άτομο να προβεί σε εκούσιες ενέργειες ενδυνάμωσης της υγείας του. Άλλος ορισμός περιγράφει αναλυτικότερα την αγωγή υγείας ως «το σύνολο των προγραμματισμένων και εκπαιδευτικών διαδικασιών που επιστρατεύονται από το σχολείο για να είναι σε θέση οι μαθητές να συνδυάζουν τις γνωστικές και εμπειρικές παραμέτρους που παρέχει το σχολείο, ώστε να αποφασίζουν υπεύθυνα και συνειδητά για θέματα που αφορούν την υγεία τους» (Γκούβρα, Κυρίδης και Μαυρικάκη, 2001). Η αγωγή υγείας με την ευρύτερη ερμηνεία αφορά όλες τις εμπειρίες ενός ατόμου, μιας ομάδας ή μιας κοινότητας οι οποίες επιδρούν και επηρεάζουν τις αξίες, τις στάσεις και τις συμπεριφορές υγείας. Σύμφωνα με αυτή την ερμηνεία, αναγνωρίζεται ότι πολλές θετικές και αρνητικές εμπειρίες επιδρούν στη σκέψη, στα συναισθήματα και στις πράξεις των ανθρώπων. Η παραδοσιακή προσέγγιση της αγωγής υγείας που εφαρμόζεται στα σχολεία στοχεύει στο πρώτο επίπεδο πρόληψης, δηλαδή στην πρωτογενή πρόληψη, που επικεντρώνεται κυρίως στην ενημέρωση των μαθητών, στην αγωγή σε θέματα υγείας και υγιεινής με σκοπό την αποφυγή έναρξης παθογενετικών διαδικασιών (Τούντας, 1987· Τούντας, 1988). Η αγωγή υγείας παραδοσιακά εστιάζει στην παροχή γνώσεων ή στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων που βοηθούν τα άτομα να κάνουν υγιείς επιλογές όσον αφορά τον τρόπο ζωής ή τη συμπεριφορά τους (Lynagh, Schofield & Sanson-Fisher, 1997). Η προαγωγή υγείας είναι ένας ευρύτερος όρος και αναφέρεται σε μια διαδικασία που λαμβάνει υπόψη όλους

τους παράγοντες επιρροής της υγείας -κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς- των ατόμων και των κοινοτήτων, υπηρετεί την καταπολέμηση της κοινωνικής ανεργίας και του κοινωνικού διαχωρισμού/ανισότητας, και έχει στόχο το ριζικό μετασχηματισμό, την ενδυνάμωση των ατόμων και των κοινοτήτων και την εμπλοκή τους σε δράσεις που επηρεάζουν τη δημόσια υγεία, όπως είναι η άσκηση πολιτικής πίεσης, η έκδοση διατάξεων, η εφαρμογή κοινωνικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων κ.ά. (Whitehead, 2004· Whitehead 2003b). Η προαγωγή υγείας στα σχολεία στηρίζεται σε μια ευρύτερη, ολιστική προσέγγιση της υγείας που έχει στόχο τη φυσική, κοινωνική, πνευματική, ψυχική και συναισθηματική ευεξία όλων των παιδιών και του προσωπικού. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας το 1994, λαμβάνοντας υπόψη την εμπειρία και τα στοιχεία που παρουσίασαν τα προγράμματα υγείας παγκοσμίως, επικύρωσε την Πρωτοβουλία για την Προαγωγή της Υγείας στο Σχολείο, θέτοντας ως κύριους στόχους του σχολείου την προαγωγή:

- ενός υγιούς σχολικού περιβάλλοντος – που σημαίνει όχι μόνο καλή υγιεινή, παροχές νερού και αποχέτευσης αλλά και άνετο χώρο, κατάλληλες εργασιακές συνθήκες για μαθητές και δασκάλους·
- ενός γενικού σχολείου ανάπτυξης της υγείας, που διαπραγματεύεται ολιστικά την υγεία και τη σχέση των προβλημάτων υγείας με τους παράγοντες που την επηρεάζουν·
- μιας γενικής υπηρεσίας υγείας για όλους τους μαθητές και το προσωπικό που να ανταποκρίνεται σε πρωταρχικές ανάγκες υγείας, όπως προβλήματα όρασης και ακοής, ανθυγιεινή διατροφή, χαμηλό ανοσοποιητικό και ψυχολογικό στρες·
- της λελογισμένης χρήσης των πόρων που διατίθενται για την υγεία και την εκπαίδευση με σχεδιασμό, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και δικτύωση μεταξύ σχολείων·
- μιας θετικής προσέγγισης στη βελτίωση της υγείας, προσαρμοσμένης στο τοπικό περιβάλλον, που συμπεριλαμβάνει την εκπαίδευση σε διά βίου δεξιότητες, τη συμβουλευτική για τη φροντίδα του ατόμου, την πρόληψη από ασθένειες, τραυματισμούς και χρήση ουσιών εφαρμόζοντας και την προσέγγιση της μεσολάβησης των ομηλίκων·
- της ισότητας στην εκπαίδευση και στην υγεία μέσω της επιρροής του σχολείου, για να αυξάνεται το επίπεδο μόρφωσης και να βελτιώνεται η θέση των κοριτσιών και των γυναικών στην κοινότητα·
- και, τέλος, την προαγωγή της επιρροής του σχολείου στους γονείς και την κοινότητα, για τους οποίους το σχολείο ως φορέας έχει ουσιαστικό ρόλο (WHO, 1994).

Σύντομη ιστορική ανασκόπηση της αγωγής υγείας στο σχολείο

Ήδη από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα ο θεσμός των δημόσιων σχολείων είχε αναγνωριστεί ως το κατάλληλο όχημα για την προαγωγή της δημόσιας υγείας και

την πρόληψη της ασθένειας (Miller, 2003). Κατά τη δεκαετία του '70 η εκπαίδευση υγείας στο σχολείο εστίαζε στην παροχή έτοιμων πληροφοριών από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές, οι οποίες αφορούσαν τις επικίνδυνες συμπεριφορές υγείας. Η μέθοδος αυτή αμφισβητήθηκε από τους ερευνητές, γιατί παρατηρήθηκαν ελάχιστες έως μηδαμινές αλλαγές στις συμπεριφορές υγείας, πράγμα που έδωσε το έναυσμα για την αναζήτηση πιο καινοτόμων μεθόδων (Goodstadt, 1978· Thompson, 1978· Green & Lewis, 1986). Στις αρχές της δεκαετίας του '80 τα προγράμματα σχολικής υγείας εστίαζαν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων που βοηθούσαν τα παιδιά να επιλέγουν υγιεινούς τρόπους ζωής κυρίως στο χώρο της πρόληψης από ουσίες. Τα προγράμματα παρείχαν ενημέρωση σχετικά με τις κοινωνικές επιρροές, την ανάπτυξη και καλλιέργεια ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων, τη βελτίωση του αυτοελέγχου, της αυτοπεποίθησης και των διαπροσωπικών/επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Οι ερευνητές είχαν παρατηρήσει κάποια μεσο- και βραχυπρόθεσμα μείωση στη χρήση ουσιών από τους νέους, αλλά τα αποτελέσματα εξαφανίζονταν μετά από 4-5 χρόνια (Botvin, 1980· Perry *et al.*, 1980· Luepker *et al.*, 1983· Lynagh *et al.*, 1997). Κατά τη δεκαετία του '90 οι έρευνες έδειξαν ότι η παραδοσιακή προσέγγιση αγωγής υγείας είχε αποτύχει να μειώσει σημαντικά τις συμπεριφορές επικινδυνότητας για την υγεία (Bennet & Hodgson, 1992· MacDonald & Bunton, 1992· Lynagh *et al.*, 1997). Τα αρνητικά ευρήματα για τα μακρο- ή μεσοπρόθεσμα αποτελέσματα στην υγεία (Kishchuk, *et al.*, 1990· Bellew and Wayne, 1991· Klepp *et al.*, 1994) επιβεβαίωσαν ότι η γνώση από μόνη της –η οποία συχνά αποτελεί το στόχο των δράσεων της εκπαίδευσης και αγωγής της υγείας– δεν υποστηρίζει επαρκώς τις προσπάθειες για πιο υγιεινές επιλογές και την αλλαγή συμπεριφορών (Moon *et al.*, 1999). Η διαπίστωση ότι η εκπαίδευση στο σχολείο σε θέματα υγείας και κοινωνικών δεξιοτήτων δεν έχει μακροχρόνια επίδραση στις συμπεριφορές υγείας των παιδιών οδήγησε στην αναζήτηση και την ανάπτυξη νέων μοντέλων προσέγγισης των πρακτικών της αγωγής υγείας, όπως είναι η ολιστική προσέγγιση της συμπεριφοράς της υγείας, που λαμβάνει υπόψη το περιβάλλον και την κοινότητα μέσα στην οποία ζουν τα παιδιά (Lynagh *et al.*, 1997).

Από την αγωγή υγείας στην οικολογική προσέγγιση της προαγωγής της υγείας

Στη δεκαετία του '80 ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας μετατόπισε το αρχικό ενδιαφέρον από την εκπαίδευση των ατόμων σε θέματα συμπεριφοράς στη διαμόρφωση υγιών 'πλαισίων' με αποτέλεσμα να προκύψει η οικο-ολιστική προσέγγιση της προαγωγής της υγείας, όπως ορίστηκε στον Καταστατικό Χάρτη της Οττάβα. Το σχολείο υγείας, που αρχικά εστίαζε στην εφαρμογή ενός απλού προγράμματος πρόληψης της ασθένειας –όπως ήταν έναν αιώνα πριν-, εξελίχθηκε σε σχολείο που εφαρμόζει ένα πολύπλοκο, συντονισμένο πρόγραμμα σχολικής υγείας, το οποίο διέπεται από πέντε αρχές, όπως ορίστηκαν στον Καταστατικό Χάρτη της Οττάβα για την Προαγωγή της Υγείας (WHO, 1986a). Οι αρχές αυ-

τές είναι απαραίτητο να διέπουν ένα πρόγραμμα υγείας, γιατί εξασφαλίζουν θετικές και μακροχρόνιες επιδράσεις στις επικίνδυνες συμπεριφορές υγείας, και αναφέρονται: στην ανάπτυξη δημόσιας πολιτικής για την υγεία, στη δημιουργία υποστηρικτικών περιβαλλόντων, στην ενίσχυση της δράσης της κοινότητας, στην ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων και στη συνεργασία μεταξύ των υπηρεσιών υγείας (WHO, 1978· WHO, 1986a). Οι αρχές αυτές βελτιώθηκαν στην πορεία, για να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες των παιδιών/εφήβων και των εκπαιδευτικών συστημάτων. Μέσα στο σχολικό πλαίσιο τα παραδείγματα των βελτιωμένων αρχών περιλαμβάνουν: ενίσχυση και αποδοτικότητα δράσεων, το σχολικό περιβάλλον, το αναλυτικό πρόγραμμα, τη σχολική καθοδήγηση, τις ψυχολογικές και κοινωνικές υπηρεσίες, την εκπαίδευση φυσικής αγωγής, τις σχολικές υπηρεσίες διατροφής, την οικογενειακή και κοινοτική εμπλοκή στη σχολική υγεία και την προαγωγή της υγείας του προσωπικού στο σχολικό περιβάλλον (Miller, 2003).

Η οικολογική προσέγγιση της υγείας αναγνωρίζει ότι οι άνθρωποι ζουν σε κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά συστήματα τα οποία διαμορφώνουν συμπεριφορές και τους παρέχουν πρόσβαση σε πόρους απαραίτητους για τη διατήρηση της υγείας τους (World Health Organization, 1986).

Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1979· 1977) η οικολογική προσέγγιση προσφέρει το εννοιολογικό πλαίσιο που εστιάζει τόσο στη συμπεριφορά όσο και στους ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες που την καθορίζουν. Κατά το μοντέλο του Bronfenbrenner η συμπεριφορά θεωρείται ότι επηρεάζεται από και επιδρά σε πολλαπλά επίπεδα επιρροής. Πιο συγκεκριμένα, ο Bronfenbrenner χωρίζει τις περιβαλλοντικές επιρροές στη συμπεριφορά σε μικρο-, μεσο-, εξω- και μακρο-συστημικά επίπεδα επιρροής. Το μικρο-σύστημα αναφέρεται στις πρόσωπο-με-πρόσωπο επιρροές μέσα σε ειδικά περιβάλλοντα, όπως είναι οι αλληλεξαρτήσεις στην οικογένεια, στα άτυπα κοινωνικά δίκτυα ή σε εργασιακές ομάδες. Το μεσο-σύστημα αναφέρεται σε αλληλεξαρτήσεις μεταξύ των διάφορων περιβαλλόντων στα οποία εμπλέκεται το άτομο, όπως είναι η οικογένεια, το σχολείο, οι ομάδες ομηλίκων και η Εκκλησία. Το μεσο-σύστημα είναι το περιβάλλον των μικρο-συστημάτων. Το εξω-σύστημα αφορά δυνάμεις του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος στο οποίο το άτομο είναι ενσωματωμένο, για παράδειγμα, οι δείκτες ανεργίας που επηρεάζουν την οικονομική σταθερότητα. Το μακρο-σύστημα αφορά τις πολιτισμικές αξίες και πεποιθήσεις που επηρεάζουν το μικρο- και το μακρο-σύστημα. Τα υποσυστήματα αυτά όχι μόνον επηρεάζουν την ατομική συμπεριφορά, αλλά και τα ίδια τροποποιούνται όταν τα μέλη τους αντικαθίστανται ή αλλάζουν. Κατά συνέπεια, η οικολογική προσέγγιση υποδηλώνει αμοιβαία σχέση αίτιου και αιτιατού μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος και ενίοτε αναφέρεται και ως μοντέλο *συναλλαγής* (Pervin, 1968· Endler & Magnusson, 1976).

Ο στόχος ενός οικολογικού μοντέλου είναι να εστιάσει στις περιβαλλοντικές αιτίες της συμπεριφοράς και να προσδιορίσει τις κατάλληλες περιβαλλοντικές παρεμβάσεις. Κάποιες από τις διαφορές μεταξύ των ατομικά-εστιασμένων και

οικολογικά-εστιασμένων στρατηγικών προαγωγής της υγείας είναι ανεπαίσθητες, ενώ οι σημαντικές διαφορές τους εντοπίζονται στο φιλοσοφικό υπόβαθρο και στους συγκεκριμένους στόχους της αλλαγής. Οι αλλαγές που επέρχονται στην ατομική συμπεριφορά με τις περιβαλλοντικές παρεμβάσεις περιλαμβάνουν αλλαγές στο φυσικό περιβάλλον, στους κανόνες και τις ρυθμίσεις του σχολείου και στο γενικότερο πολιτισμικό πλαίσιο. Η σημασία της οικολογικής προσέγγισης έγκειται στη διεύρυνση της αντίληψης του σχολείου, ώστε να συμπεριλαμβάνει περιβαλλοντικές παρεμβάσεις οι οποίες να στηρίζουν τη διαδικασία αλλαγής της συμπεριφοράς (McLeroy, Bibeau, Steckler & Glanz, 1988). Τα μοντέλα της οικολογικής προσέγγισης είναι πολυπαραγοντικά μοντέλα προαγωγής της υγείας και αφορούν την περιβαλλοντική αλλαγή, τη συμπεριφορά και την πολιτική ως παράγοντες που βοηθούν τα άτομα να κάνουν υγιείς επιλογές στην καθημερινή ζωή τους. Το καθοριστικό στοιχείο ενός οικολογικού μοντέλου είναι ότι λαμβάνει υπόψη του το φυσικό περιβάλλον και τη σχέση του με τον άνθρωπο σε επίπεδο ατομικό, διαπροσωπικό, κοινοτικό και σε επίπεδο οργανισμών και φορέων. Η σχέση αυτή πηγάζει από το φιλοσοφικό υπόβαθρο στο οποίο βασίζεται το μοντέλο, που θεωρεί ότι η συμπεριφορά δεν αναπτύσσεται μέσα στο κενό. Τα οικολογικά μοντέλα παρέχουν το μηχανισμό που συνδέει την προαγωγή της υγείας με την προστασία της υγείας, δίνοντας έμφαση σε ένα κοινό πλαίσιο ατομικών και περιβαλλοντικών αλλαγών οι οποίες οδηγούν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων αγωγής υγείας (Miller, 2003). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, το ενδιαφέρον μετατοπίζεται όλο και περισσότερο από την εκπαίδευση στα συγκεκριμένα θέματα υγείας σε προγράμματα που προσεγγίζουν ολιστικά την προαγωγή της υγείας. Παρά το γεγονός ότι η εκπαίδευση υγείας είναι σημαντική, εντούτοις η έρευνα έχει δείξει ότι η υγεία των νέων επηρεάζεται από διάφορους αλληλοσυνδεόμενους παράγοντες (Flisher *et al.*, 2000) με αποτέλεσμα η ευεξία και η υγιής ανάπτυξή τους να οφείλονται σε σύνθετες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των κοινωνικών, των βιολογικών και των οικολογικών περιβαλλόντων μέσα στα οποία διαβιώνουν τα παιδιά και οι νέοι (Stanley, Sanson & McMichael, 2002). Όταν τα περιβάλλοντα αυτά είναι υποστηρικτικά, δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν διά βίου τις κατάλληλες ικανότητες και δεξιότητες ενίσχυσης της μάθησης, της συμπεριφοράς και της υγείας τους. Όπως υποστηρίζεται και ερευνητικά, τα παιδιά και οι νέοι έχουν ανάγκη να μεγαλώνουν μέσα σε περιβάλλοντα που τους εξασφαλίζουν ομαλότητα, ικανοποιούν τις βασικές φυσικές, συναισθηματικές και υλικές ανάγκες τους, τις αναπτυξιακές και μαθησιακές απαιτήσεις τους, για να γίνονται παραγωγικοί ενήλικες και να συνεισφέρουν (Bronfenbrenner, 1979).

Τα τελευταία είκοσι χρόνια έχουν αναπτυχθεί μία σειρά από στρατηγικές και προγράμματα με διαφορετικές ονομασίες, όπως είναι τα Σχολεία Προαγωγής της Υγείας, το Γενικό Σχολείο Υγείας, Σχολεία Φιλικά προς το Παιδί κ.ά., που υιοθετούν τα οικο-ολιστικά μοντέλα προσέγγισης της υγείας. Στο παρόν άρθρο επιχειρείται η παρουσίαση του μοντέλου της οικολογικής προσέγγισης της υγείας όπως μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα Σχολείο Προαγωγής της Υγείας.

Το Σχολείο Προαγωγής της Υγείας

Η εφαρμογή των αρχών της προαγωγής της υγείας στο σχολικό πλαίσιο έγινε γνωστή ως η ιδέα του Σχολείου Προαγωγής της Υγείας (Kickbush, 1992). Η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (WHO, 1995) προσδιόρισε το Σχολείο Προαγωγής της Υγείας ως το σχολείο εκείνο στο οποίο όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας συνεργάζονται για να εξασφαλίσουν στους μαθητές ολοκληρωμένες θετικές εμπειρίες και δομές που προάγουν και προστατεύουν την υγεία τους. Σε αυτές περιλαμβάνονται το επίσημο και ανεπίσημο πρόγραμμα, η δημιουργία ενός ασφαλούς και υγιούς σχολικού περιβάλλοντος, η συνεργασία με τις κατάλληλες υπηρεσίες υγείας και η εμπλοκή της οικογένειας και της ευρύτερης κοινότητας στις προσπάθειες προαγωγής της υγείας. Σύμφωνα με τον ορισμό, το εύρος επιρροής ενός σχολείου προαγωγής της υγείας είναι μεγάλο και περιλαμβάνει όλες τις πλευρές της καθημερινής ζωής του μαθητή, ενώ αφορά όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Οι βασικές επιδιώξεις του σχολείου προαγωγής της υγείας είναι η ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών, η αναθεώρηση των απόψεών τους για την υγεία, η χρήση μεθόδων αλληλεπίδρασης, η εκπαίδευση και ανάπτυξη δεξιοτήτων που καθιστούν τους μαθητές ικανούς και υπεύθυνους για την υγεία τους, η ολιστική προσέγγιση της υγείας, λαμβάνοντας υπόψη τις τρεις διαστάσεις της, τη φυσική, τη συναισθηματική και την κοινωνική υγεία, και η διασύνδεση των θεμάτων της υγείας με άλλα γνωστικά αντικείμενα: μαθηματικά, γλώσσα, γεωγραφία, φυσική κ.λπ. Μέσα από δομημένες ευκαιρίες μάθησης οι μαθητές διδάσκονται τις απαραίτητες γνώσεις για την υγεία και για άλλες θεματικές περιοχές που συνδέονται με την υγεία, αναπτύσσουν την κριτική σκέψη τους, διευρύνουν την κατανόησή τους σε θέματα υγείας, καλλιεργούν δεξιότητες και ικανότητες με στόχο τη διερεύνηση και την υιοθέτηση κατάλληλων στάσεων, συνθηκών και αξιών. Το σχολείο που υιοθετεί τη φιλοσοφία της προαγωγής της υγείας επικεντρώνεται στη δυνατότητα που διαθέτει ως θεσμός να προάγει την υγεία προσαρμόζοντας στο σχολικό πρόγραμμα την εκπαίδευση σε θέματα υγείας, ώστε να λειτουργεί με τρόπο που βελτιώνει την υγεία και την ευεξία των μαθητών και του προσωπικού (Kickbusch, 1991). Με λίγα λόγια, το Σχολείο Προαγωγής της Υγείας χρησιμοποιεί τη δομή, την οργάνωση και τους πόρους του για να προάγει την υγεία (Batic, 1994).

Σύμφωνα με το Καταστατικό της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας (WHO, 1986) το Σχολείο Προαγωγής της Υγείας βασίζεται σε έξι βασικές συνιστώσες, που είναι:

Η πολιτική του σχολείου, η οποία αναφέρεται στις συμφωνημένες τακτικές που καταγράφονται και ακολουθούν όλοι για να διευκολύνονται, π.χ., οι πρακτικές υγιεινής διατροφής ή αποθάρρυνσης της σχολικής βίας κ.ά.

Το φυσικό σχολικό περιβάλλον, το οποίο αφορά την κτιριακή υποδομή, την ιδιοκτησία και τον εξοπλισμό μέσα και έξω από το σχολείο, την αρχιτεκτονική του κτιρίου και την τοποθεσία, την παροχή φυσικού φωτισμού και επαρκούς σκίασης, τη δημιουργία χώρων για φυσική άσκηση και διευκόλυνση της μάθη-

σης, και της υγιεινής διατροφής. Το φυσικό σχολικό περιβάλλον πρέπει, επίσης, να διαθέτει τις βασικές ανέσεις, όπως συντήρηση και πρακτικές υγιεινής που προλαμβάνουν τη μετάδοση ασθενειών, πόσιμο νερό, εξαερισμό και μέτρα πρόληψης από περιβαλλοντικές, βιολογικές και χημικές μολύνσεις που είναι καταστροφικές για την υγεία.

Το κοινωνικό σχολικό περιβάλλον, που συνδυάζει την ποιότητα των σχέσεων του διδακτικού προσωπικού με τους μαθητές και επηρεάζεται από τις σχέσεις με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα.

Ατομικές υγιεινές δεξιότητες και ενεργητικές δράσεις, που αναφέρονται στο επίσημο και «κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα και σχετίζονται με δράσεις που βοηθούν τους μαθητές να αποκτούν γνώσεις προσαρμοσμένες στο νοητικό τους επίπεδο, να αναπτύσσουν κατανόηση και δεξιότητες, να βιώνουν εμπειρίες που τους καθιστούν ικανούς να προάγουν την υγεία και ευεξία των ίδιων αλλά και των άλλων ατόμων της κοινότητας και αυξάνουν τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Συνεργαζόμενοι φορείς, στους οποίους περιλαμβάνονται οι φορείς που συνεργάζονται με το σχολείο και τους μαθητές, όπως είναι οι οικογένειες, οι οργανισμοί και οι υπηρεσίες της τοπικής και της ευρύτερης κοινότητας, οι εξειδικευμένοι επιστήμονες κ.ά. Η κατάλληλη γνωμάτευση και η συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων προάγουν το σχολείο και προσφέρουν στους μαθητές και το προσωπικό το πλαίσιο και τη στήριξη στις δράσεις τους.

Υπηρεσίες Υγείας: πρόκειται για τις τοπικές και περιφερειακές υπηρεσίες που συνεργάζονται με το σχολείο και έχουν την ευθύνη για τη φροντίδα και την προαγωγή της υγείας των παιδιών και των εφήβων με την παροχή άμεσων υπηρεσιών στους μαθητές (συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με ειδικές ανάγκες). Οι υπηρεσίες παρέχουν πρόληψη και αξιολόγηση από εξειδικευμένους και εξουσιοδοτημένους επαγγελματίες, προγράμματα προαγωγής της ψυχικής υγείας για την κοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη και βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών, πρόληψη και μείωση των εμποδίων στη γνωστική ανάπτυξη, στη μάθηση και στο νοητικό, συναισθηματικό και ψυχολογικό στρες.

Η δημιουργία ενός σχολείου προαγωγής της υγείας σημαίνει ότι το σχολείο εφαρμόζει ένα νέο τρόπο σκέψης για την υγεία και το ρόλο του σχολείου, που αλλάζει τα πρότυπα, τις αξίες, τα κίνητρα, τις δεξιότητες και τις σχέσεις μέσα στον οργανισμό καλλιεργώντας ένα διαφορετικό τρόπο συνεργασίας (Fullan, 1998· Inchley, Muldoon, & Currie, 2006). Όπως είναι γνωστό, η βασική επιδίωξη του σχολείου είναι η μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και προς αυτή την κατεύθυνση το σχολείο προαγωγής της υγείας συνεισφέρει τα μέγιστα για την επιτυχία των μαθησιακών και κοινωνικών σκοπών του. Μέσα στο σχολικό πλαίσιο τα θέματα και η προαγωγή της υγείας χρησιμοποιούνται για να συμπληρώσουν και να εμπλουτίσουν τις προτεραιότητες της εκπαίδευσης, και οι μαθητές καλλιεργούν προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες και υιοθετούν υγιεινές συμπεριφορές που προάγουν τη μάθηση (Kolbe, 1993· McGinnis & DeGraw, 1991· NHMRC, 1996).

Το Σχολείο Προαγωγής της Υγείας λαμβάνει υπόψη όλο το σχολικό περι-

βάλλον και όλες τις πλευρές της σχολικής ζωής. Οι υγιείς σχολικές κοινότητες είναι εκείνες στις οποίες η τάξη, η συνολική σχολική ατμόσφαιρα και οι σχέσεις μεταξύ οικογένειας/σχολείου /κοινότητας μεριμνούν σταθερά για την υγεία και ευεξία (WHO, 1996a· 1996b· Miller, 2003).

Η παραδοσιακή προσέγγιση προαγωγής της υγείας. Το Σχολείο Προαγωγής της Υγείας

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι διαφορές μεταξύ της παραδοσιακής προσέγγισης της αγωγής υγείας και της οικολογικής προσέγγισης του Σχολείου Προαγωγής της Υγείας, σύμφωνα με τους Young & Williams (1989).

Πίνακας 1

<i>Παραδοσιακή προσέγγιση</i>	<i>Σχολείο Προαγωγής της Υγείας</i>
Εστιάζει μόνο στο σχολείο	Εστιάζει στο σχολείο μέσα στο πλαίσιο της ευρύτερης κοινότητας
Εστιάζει στη διδασκαλία μέσα στην τάξη	Εστιάζει σε όλες τις πλευρές του σχολείου: αναλυτικό πρόγραμμα, διδασκαλία και μάθηση, σχολική οργάνωση και περιβάλλον, σχολική κοινότητα
Δεν διασφαλίζεται η συνέπεια μεταξύ της διδασκαλίας στην τάξη και του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος	Διασφαλίζει ότι το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον αντανακλά και ενδυναμώνει ό,τι μαθαίνεται στην τάξη
Διαπραγματεύεται διαφορετικά θέματα υγείας	Διαπραγματεύεται και ενσωματώνει συγκεκριμένα θέματα υγείας μέσα στο διατεταγμένο πρόγραμμα ανάπτυξης της γνώσης για την υγεία και των διά βίου δεξιοτήτων και της αυτοαντίληψης
Απευθύνεται μόνο στις ανάγκες υγείας των μαθητών	Αφορά επίσης τις ανάγκες υγείας του προσωπικού, των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας
Οργανώνει προγράμματα ανεξάρτητα από το κανονικό πρόγραμμα και την ανάπτυξη του σχολείου	Ανταποκρίνεται σε θέματα υγείας μέσα από τις κανονικές δομές και τη λειτουργία του σχολείου. Ενσωματώνει την οργάνωση προαγωγής της υγείας στην ευρύτερη σχολική οργάνωση και ανάπτυξη

Η αποτελεσματικότητα του Σχολείου Προαγωγής της Υγείας

Η σύγχρονη έρευνα υποστηρίζει ότι η ιδέα του Σχολείου Προαγωγής της Υγείας έχει γίνει διεθνώς αποδεκτή, γιατί αναφέρεται στο σχολείο που συμβάλλει αποτελεσματικά στην προαγωγή της υγείας των παιδιών, των νέων και της

ευρύτερης σχολικής κοινότητας (Mukoma & Flisher, 2004). Αν και τα ερευνητικά ευρήματα είναι περιορισμένα, εντούτοις δείχνουν ότι το Σχολείο Προαγωγής της Υγείας είναι ένα αποτελεσματικό σχολικό πλαίσιο για την εφαρμογή πρακτικών προαγωγής της υγείας που επηρεάζουν θετικά την υγεία και την εκπαίδευση (Lister-Sharp *et al.*, 1999· St Leger, 1999). Τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια οι μαθητές εκπαιδεύονται σε θέματα: αντι-βίας, πρόληψης της βίας, καλλιέργειας της ανοχής και δεκτικότητας απέναντι στους άλλους, διαπροσωπικής επικοινωνίας, επίλυσης συγκρούσεων, εκπαίδευσης ομηλικών και συμβουλευτικής, ανάπτυξης δεξιοτήτων σχεδιασμού, οργάνωσης και κριτικής σκέψης (Miller, 2003). Οι St. Leger και Nutbeam (2000) υποστηρίζουν ότι τα τελευταία είκοσι χρόνια οι έρευνες που έγιναν σε σχολεία της Αυστραλίας έδειξαν ότι έχουν επιτευχθεί πολλά στη σχολική υγεία και η βάση της αποτελεσματικότητάς της έχει διευρυνθεί σημαντικά.

Το Σχολείο Προαγωγής της Υγείας, όπως προαναφέρθηκε, στοχεύει σε όλο το σχολικό περιβάλλον και όλες τις πλευρές της σχολικής ζωής. Οι παράγοντες που διευκολύνουν την αποτελεσματική εκπαίδευση της υγείας στο σχολείο είναι: η εμπλοκή των γονέων και των οικογενειών στην εκπαίδευση της υγείας των παιδιών (Seffrin, 1990· Young, 1993· Denman, 1994), η εμπλοκή της ευρύτερης κοινότητας (Aaro *et al.*, 1983· Tambini, 1985), η εφαρμογή ενός γενικού, διατεταγμένου, διαθεματικού προγράμματος σε όλη τη διάρκεια της σχολικής σταδιοδρομίας (Denman, 1994), ο συνδυασμός της εκπαίδευσης της υγείας με άλλες πρωτοβουλίες προαγωγής της υγείας στο σχολείο (Tannahill & Young, 1993), η ποικιλία διδακτικών μεθόδων και στρατηγικών που εμπλέκουν τους μαθητές ενεργητικά στη μάθηση και εστιάζουν στις ανάγκες τους και στους ίδιους ως άτομα (Bremberg, 1991), και η ανάληψη ρόλων από τους νέους σε όλες τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που σχετίζονται με την υγεία (WHO, 1993· Thomas *et al.*, 1998). Η ιδέα του σχολείου προαγωγής της υγείας εγκολπώνει όλα αυτά τα στοιχεία (WHO, 1986· Young & Williams, 1989) και αποτελεί μία ολιστική, γενική προσέγγιση της προσωπικής και κοινοτικής προαγωγής της υγείας μέσα στο σχολικό πλαίσιο (Parsons *et al.*, 1996).

Οι κυριότεροι παράγοντες που κρίνονται ως απαραίτητοι για να διατηρούνται τα επιτεύγματα των πρώτων ετών κατά τα επόμενα 5-7 έτη είναι:

- η βεβαιότητα ότι υπάρχει συνεχής και ενεργός δέσμευση και έκδηλη υποστήριξη από τις αρμόδιες αρχές και υπηρεσίες, η ανανέωση, η ρύθμιση και η αξιολόγηση της στρατηγικής της προαγωγής της υγείας (ένα συμβόλαιο συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για να επισημοποιηθεί αυτή η δέσμευση)·
- η ενσωμάτωση όλων των στοιχείων και δράσεων της στρατηγικής της προαγωγής υγείας στην εργασία του σχολείου·
- η αναζήτηση και η διατήρηση της αναγνώρισης των δράσεων προαγωγής της υγείας μέσα και έξω από το σχολείο·
- η εξασφάλιση χρόνου και πόρων για την εκπαίδευση του προσωπικού και των άλλων εμπλεκόμενων φορέων·

- η παροχή ευκαιριών για την προαγωγή υγείας και ευεξίας του προσωπικού·
- η ανασκόπηση και η ανανέωση των δράσεων κάθε 3-4 χρόνια·
- η συνέχεια στην εξασφάλιση επαρκών πόρων·
- η διατήρηση μιας συνεργατικής ομάδας με ένα διορισμένο αρχηγό, για να ελέγχει και να καθοδηγεί τη στρατηγική και να διατηρεί τη συνέχεια του προσωπικού και τη συμπλήρωση/ανανέωση με νέο προσωπικό·
- η διασφάλιση ότι όλες οι πρωτοβουλίες εμπλέκουν το προσωπικό και τους μαθητές στην παροχή συμβουλών και στην εφαρμογή τους·
- η ενσωμάτωση της στρατηγικής της προαγωγής υγείας στα σχολεία σε άλλες σχετικές στρατηγικές που αφορούν την υγεία, την πρόνοια και την εκπαίδευση των νέων.

Το πλαίσιο του Σχολείου Προαγωγής της Υγείας περιλαμβάνει τρεις αλληλεξαρτώμενες περιοχές:

- **το διδακτικό και μαθησιακό αναλυτικό πρόγραμμα**, με ό,τι αυτό περιλαμβάνει και με τη διδασκαλία που ενθαρρύνει τη μάθηση·
- **το σχολικό περιβάλλον**, που περιλαμβάνει το φυσικό περιβάλλον, το ήθος και τις αξίες, τις υπηρεσίες και τις δομές που δημιουργούν ένα περιβάλλον που συμβάλλει στην καλύτερη διαβίωση, μάθηση και εργασία·
- **τους συνεργαζόμενους φορείς**: τις εσωτερικές συνεργασίες με τους γονείς, το προσωπικό, τους μαθητές και τις εξωτερικές συνεργασίες με άλλα σχολεία, με επαγγελματίες υγείας, με κυβερνητικές και μη-κυβερνητικές οργανώσεις.

Σε αντίθεση, έχει βρεθεί ότι τα σχολικά προγράμματα αγωγής υγείας που είναι λιγότερο αποτελεσματικά χαρακτηρίζονται συνήθως από τα ακόλουθα στοιχεία: είναι υπερβολικά εστιασμένα στο πρόβλημα (συχνά συνοδεύονται από εκφοβιστικές τακτικές, με έμφαση στην έντονη ηθικολογία), η ευρύτερη σχολική εμπλοκή είναι σπασμοδική και ασυντόνιστη, βασίζονται κυρίως σε εξωτερικούς πόρους και εξωτερικούς επισκέπτες-ομιλητές, έχουν μικρή συμμετοχή του προσωπικού του σχολείου και οι δάσκαλοι έχουν ελλιπή/καθόλου εκπαίδευση, υποστήριξη ή πόρους (NHMRC, 1996).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Στο σχολικό πλαίσιο προαγωγής της υγείας οι εκπαιδευτικοί παραμένουν τα κεντρικά πρόσωπα-μοχλοί σε αυτές τις προσπάθειες και οι κύριοι μεσολαβητές των αλλαγών (McBride *et al.*, 1996· Turunen *et al.*, 1999). Η εφαρμογή των σχολικών προγραμμάτων αγωγής υγείας εξαρτάται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν καθημερινή επαφή με τους μαθητές και διαθέτουν οικειότητα με την οργάνωση των σχολείων. Δεν ξευπακούεται, όμως, ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πάντα πρόθυμοι να αποδεχτούν μια ιδέα που απαιτεί επιπλέον δουλειά. Όπως έχουν δείξει έρευνες αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί είναι το κλειδί στην εξέλιξη, την εφαρμογή, την αξιολόγηση και την επιτυχία των παρεμβάσεων, αλ-

λά, για να ενσωματώσουν την ιδέα του σχολείου προαγωγής της υγείας στο πρόγραμμά τους, κρίνεται απαραίτητο να την κατανοήσουν και να την αποδεχτούν. Για να συμβεί αυτό, είναι σημαντικό να έχουν υποστήριξη (St. Leger, 1998· Kinsman *et al.*, 2001· Gyarmathy *et al.*, 2002· Midford *et al.*, 2002· Mũkoma & Flisher, 2004). Σε πολλές μελέτες της βιβλιογραφίας αναφέρεται ότι το πρόβλημα ταυτίζεται με την εκπαίδευση και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, εάν εξεταστεί προσεκτικά η συμμετοχή των εκπαιδευτικών διαχρονικά, είναι προφανής η υποστήριξη εκ μέρους τους μεγάλου αριθμού προγραμμάτων προαγωγής της υγείας. Η συμμετοχή τους όμως ακυρώνεται, όταν αντιλαμβάνονται τελικά ότι οι προσπάθειές τους χάνονται εξαιτίας της απώλειας πόρων ή/και πολιτικών αλλαγών, ή λόγω διακοπής της εξέλιξης και της δημιουργίας των κοινοτικών δεσμών και παύσης της επιτυχούς συνεργασίας τους με άλλες υπηρεσίες, διαδικασίες που απαιτούν συνήθως τέσσερα ή πέντε έτη για την εδραίωσή τους (Goodman *et al.*, 1993b· Goodman & Steckler, 1989a· Miller, 2003).

Τα τελευταία χρόνια και στην Ελλάδα αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ο ρόλος και η σημασία της εκπαίδευσης της υγείας στο σχολείο. Οι έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν δεχτεί οι ίδιοι εκπαίδευση στην προαγωγή υγείας έχουν την τάση να εμπλέκονται συχνότερα σε αντίστοιχα προγράμματα και, επίσης, έχουν μια πιο θετική προσέγγιση στην εκπαίδευση της υγείας (Λουμάκου κ.ά., 2006· Jourdan, Samdal, Diagne & Carvalho, 2008). Εντούτοις, η εκπαίδευσή τους τόσο κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών όσο και ενδοϋπηρεσιακά παραμένει ένα ζητούμενο και γι' αυτό έχουν αναπτυχθεί πρωτοβουλίες παγκοσμίως για την ενίσχυση και την απαίτηση εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην προαγωγή της υγείας. Οι βασικοί στόχοι αυτών των πρωτοβουλιών είναι η ανάπτυξη έρευνας, η επικύρωση και ενίσχυση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, η υποστήριξη των φορέων παροχής εκπαίδευσης σε επίπεδο βασικών σπουδών και ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης, και η ανάπτυξη συνεργασίας σε διεθνές επίπεδο (Jourdan, Samdal, Diagne & Carvalho, 2008). Τέτοιες ενέργειες, που δίνουν έμφαση στην αλλαγή των οργανισμών και στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών, θα μπορούσαν να αποδειχτούν πιο παραγωγικές σε σύγκριση με ενέργειες που επικεντρώνονται περιορισμένα στην αλλαγή της ατομικής συμπεριφοράς, γιατί προάγουν την αποτελεσματική εφαρμογή του Σχολείου Προαγωγής Υγείας και διατηρείται μακροπρόθεσμα η βελτίωση της υγείας (Inchley, Muldoon & Currie, 2006).

Συζήτηση

Στην Ελλάδα ένα σχολείο μπορεί να λειτουργήσει σύμφωνα με τις προδιαγραφές του οικολογικού μοντέλου του Σχολείου Προαγωγής της Υγείας μετά από κοινή απόφαση του διευθυντή της σχολικής μονάδας και του συλλόγου των εκπαιδευτικών, σε συνεργασία με τους υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων Αγωγής Υγείας και υπό την εποπτεία των Σχολικών Συμβούλων. Σε πολλά σχολεία, όταν λαμβάνεται αυτή η απόφαση, οι εκπαιδευτικοί με δική τους πρωτο-

βουλία εφαρμόζουν στις τάξεις τους προγράμματα αγωγής υγείας κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. Όταν τα προγράμματα αυτά έχουν κοινό θέμα για όλες τις τάξεις - για παράδειγμα: Διατροφικές Συνήθειες και Υγεία, Γνωρίζω τον εαυτό μου και τους άλλους, Ο Κήπος των συναισθημάτων, Κυκλοφοριακή Αγωγή και Ατυχήματα κ.ά. - και όταν, παράλληλα, υπάρξουν συντονισμός και συνεργασία μεταξύ όλων των φορέων, υπηρεσιών, οικογένειας και τοπικής κοινότητας, τα αποτελέσματα είναι θεαματικά όσον αφορά τις αλλαγές που παρατηρούνται στις συμπεριφορές και στις στάσεις των παιδιών. Είναι σημαντικό να ενσωματώνεται η θεματολογία του προγράμματος στη διδασκαλία όλων των μαθημάτων και η εμπλοκή των παιδιών να είναι συνεχής σε όλες τις φάσεις εφαρμογής των προγραμμάτων. Επίσης, έχει παρατηρηθεί στην πράξη ότι επιβεβαιώνονται τα ευρήματα των μελετών σε σχέση με τη διατήρηση των αποτελεσμάτων στην αλλαγή συμπεριφοράς, όταν τα προγράμματα επαναλαμβάνονται επί 2-3 συνεχόμενα έτη. Τότε οι αλλαγές στις συμπεριφορές, τις στάσεις και τις αντιλήψεις των παιδιών σε θέματα υγείας αποκτούν έναν πιο σταθερό και μακροπρόθεσμο χαρακτήρα, όπως συχνά υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι γονείς από τις παρατηρήσεις και τα βιώματά τους με τα παιδιά.

Βιβλιογραφία

- Aaro, L.E. - Bruland, E. - Hauknes, A. - Lochsen, P.M. (1983). «Smoking among Norwegian children 1975-1980: The effects of anti-smoking campaigns». *Scandinavian Journal of Psychology*, 24: 277-283.
- Baric, L. (1994). *Health Promotion and Health Education in Practice-Module 2: The Organisational Model*. Barns Publications: Cheshire, England.
- Bellew, B. & Wayne, D. (1991). «Prevention of smoking among school children: A review of research and recommendations». *Health Education Journal* 50: 3-8.
- Bennet, P. & Hodgson, R. (1992). Psychology and health promotion. In Bunton, R. and MacDonald, G. (Eds), *Health Promotion: Disciplines and Diversity*. Routledge, London.
- Boocock, S.S. (1995). «Early childhood programs in other nations: goals and outcomes». *The Future of Children* 5 (3): 94-115.
- Botvin, G. (1980). «Preventing the onset of smoking through life skills training». *Preventive Medicine* 9: 135-143.
- Bremberg, S. (1991). Does school health education affect the health of students? A literature review. In Nutbeam, D. - Hagland, B. - Farley, P. - Tillgren, P. (Eds), *Youth Health Promotion: From Theory to Practice in School and Community*. Forbes Publications, London.
- Bronfenbrenner, U. (1977). «Toward an Experimental Ecology of Human Development». *American Psychologist* 32: 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press: Cambridge, MA.
- Denman, S. (1994). «Do schools provide an opportunity for meeting the Health of the Nation targets?». *Journal of Public Health Medicine* 10 (2): 219-222.
- Endler, N.S & Magnusson, D. (1976). Personality and Person by Situation Interactions. In: Endler, N.S. and Magnusson, D. (eds.): *Interactional Psychology and Personality*, 1-26. New York: John Wiley and Sons.

- Flisher, A.J. - Kramer, R.A. - Hoven, C.W. - King, R.A. - Bird, H.R. - Davies, M. *et al.* (2000). «Risk behavior in a community sample of children and adolescents». *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 39: 881-887. [CrossRef][Web of Science][Medline]
- Foley, D. - Goldfeld, S. - McLoughlin, J. - Nagorcka, J. - Oberklaid, F. - Wake, M. (1999). *A review of the early childhood literature*. Canberra: Centre for Community Child Health.
- Fullan, M. (1998). «Leadership for the 21st century: breaking the bonds of dependency». *Educational Leadership* 55: 6-10.
http://home.oise.utoronto.ca/~changeforces/Articles_98-99/04_98.pdf.
- Γκούβρα, Μ. - Κυρίδης, Α. - Μαυρικάκη, Ε. (2001). *Αγωγή Υγείας και Σχολείο. Παιδαγωγική και Βιολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Goodman, R.M. & Steckler, A.B. (1989a). «A framework for assessing program institutionalization. Knowledge in Society». *The International Journal of Knowledge Transfer* 2: 57-71.
- Goodman, R. M. - Burdine, J. N. - Meehan, E. - McLeroy, K.R. (Eds) (1993b). Special issue: «Community coalitions for health promotion». *Health Education Research* 8 (3).
- Goodstadt, M.S. (1978). «Alcohol and drug education: models and outcomes». *Health Education Monographs* 6 (3): 263-79.
- Green, L.W. & Kreuter, M.W. (1999). *Health Promotion Planning, An Educational and Ecological Approach*, 3rd Edition. McGraw-Hill Companies.
- Green, L.W. & Lewis, F.M. (1986). *Measurement and Evaluation in Health Education and Health Promotion*. Mayfield Public: Palo Alto.
- Gyarmathy, V.A. - McNutte, L.A. - Molnar, A. - Morse, D.L. - DeHovitz, J. - Ujhelyi, E. *et al.* (2002). «Evaluation of a comprehensive AIDS education curriculum in Hungary - the role of good educators». *Journal of Adolescence* 25: 495-508.
- Inchley, J. - Muldoon, J. - Currie, C. (2006). «Becoming a health promoting school: evaluating the process of effective implementation in Scotland». *Health Promotion International* 22 (1): 65-71. Downloaded on March 24, 2010 from <http://heapro.oxfordjournals.org>.
- Jourdan, D. - Samdal, O. - Diagne, F. - Carvalho, G.S. (2008). «The future of health promotion in schools goes through the strengthening of teacher training at a global level». *Promotion & Education* 15 (3): 36-38.
- Kickbusch, I. (1991). *Implementing a social model of health*. Paper presented at the 'Window of Opportunity' congress, Adelaide, 2-6 December.
- Kickbush, I. (1992). The health promoting school in Europe. In Network for Health Promoting School Communities: *Linking Health and Education*. Canberra: University of Canberra.
- Kinsman, J. - Nakiyingi, J. - Kamali, A. - Carpenter, L. - Quigley, M. - Pool, R. *et al.* (2001). «Evaluation of a comprehensive school-based AIDS education programme in rural Masaka, Uganda». *Health Education Research* 16: 85-100.
- Kishchuk, N. - O'Loughlin, J. - Sylvain, P. - Masson, P. - Sacks-Silver, G. (1990). «Illuminating negative results in evaluation of smoking education programmes». *Journal of School Health* 60: 448-451.
- Klepp, K.I. - Øygard, L. - Tell Grethe, S. - Vellar, Odd, D. (1994). «Twelve year follow-up of a school-based health education programme». *European Journal of Public Health* 4: 195-200.
- Kolbe, L. (1985). «Why school health education? An empirical point of view». *Health Education* 18: 116-120.
- Kolbe, L.J. (1993). «An essential strategy to improve the health and education of Americans». *Preventive Medicine* 22: 544-560.
- Lister-Sharp, D. - Chapman, S. - Stewart-Brown, S. - Sowden A. (1999). «Health promoting

- schools and health promotion in schools: two systematic reviews». *Health Technology Assessment* 3: 1-207.
- Λουμάκου, Μ. - Σαραφίδου, Ε. - Κορδούτης, Π. - Μπαρμποπούλου, Δ. (2006). «Στάσεις δασκάλων και διατροφική αγωγή στο σχολείο». *Μέντωρ* 9: 43-59.
- Luepker, R.V. - Johnson, C.A. - Murray, D.M. - Pechacek, T.F. (1983). «Prevention of cigarette smoking: three-year follow-up on an education program». *Journal of Behavioural Medicine* 6: 53-62.
- Lynagh, M. - Schofield, M.J. - Sanson-Fisher, R.W. (1997). «School health promotion programs over the past decade: a review of the smoking, alcohol and solar protection literature». *Health Promotion International* 12: 43-60.
- MacDonald, G. & Bunton, R. (1992). Health promotion: discipline or disciplines? In Bunton, R. and MacDonald, G. (Eds) *Health Promotion: Disciplines and Diversity*. Routledge, London.
- McBride, N. - Midford, R. - Boland, J. - Lake, J. (1996). *Making Schools Healthy IV: Western Australian School Health Project Final Evaluation Report*. (National Centre for Research into the Prevention of Drug Abuse, Perth, Australia).
- McCain, M. & Mustard, F. (2002). *The Early Years Study, three years later, from early child development to human development: enabling communities*. Canada: Canadian Institute for Advanced Research.
- McGinnis, J. & DeGraw, C. (1991). «Healthy schools 2000: creating partnerships for the decade». *Journal of School Health* 61: 292-328.
- McLeroy, K.R. - Bibeau, D. - Steckler, A. - Glanz, K. (1988). «An Ecological Perspective on Health Promotion Programs». *Health Education Quarterly* 15 (4): 351-377.
- Midford, R. - Munro, G. - McBride, N. - Snow, P. - Ladzinski, U. (2002). «Principles that underpin effective school-based drug education». *Journal of Drug Education* 32: 363-386.
- Miller, G. (1993). *Healthy Schools Resource Guide*. British Columbia: Ministry of Health.
- Miller, G. (2003). *Ecological Approach to School Health Promotion*. Review of Literature for CIHR project on: «The Multifaceted Potential of the School as an Environment For Health Promotion».
- Moon, A.M. - Mullee, M.A. - Rogers, L. - Thompson, R.L. - Speller, V. - Roderick, P. (1999). *Helping schools to become health-promoting environments - An evaluation of the Wessex Healthy Schools Award* 14 (2): 111-112.
- Múkoma, W. & Flisher A.J. (2004). «Evaluations of health promoting schools: a review of nine studies». *Health Promotion International* 19 (3): 357-368.
- NHMRC (1996). *Effective school health promotion: Towards health promoting schools. Report of the National Health and Medical Research Council, Health Advancement Standing Committee*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Nutbeam, D. - Wise, M. - Bauman, A. - Harris, E. - Leeler S. (1993b). *Goals and Targets for Australia's Health in the Year 2000 and Beyond*. Report prepared for the Commonwealth Department of Health, Housing and Community Services. Department of Public Health, University of Sydney.
- Parsons, C. - Stears, D. - Thomas, C. (1996). «The health promoting school in Europe: Conceptualising and evaluating the change». *Health Education Journal* 55: 311-321.
- Perry, C.L. - Stone, E.J. - Parcel, G.S. (1980). «Modifying smoking behaviour of teenagers: a school-based intervention». *American Journal of Public Health* 70: 722-725.
- Pervin, L.A. (1968). «Performance and Satisfaction as a Function of Individual-Environment Fit». *Psychological Bulletin* 69: 56-68.
- Seffrin, J.R. (1990). «The comprehensive school health education curriculum: Closing the gap between state-of-the-art and state-of-the-practice». *Journal of School Health* 60: 4.

- Stanley, F. - Sanson, A. - McMichael, T. (2002). New ways of causal pathways thinking for public health. In: A. Sanson (Ed.) *Children's Health and Development: new research directions for Australia*, Australian Institute of Family Studies (AIFS). Australian Institute of Family Studies: Commonwealth of Australia.
- St. Leger, L. (1998). «Australian teachers' understandings of the health promoting school concept and the implications for the development of school health». *Health Promotion International* 139: 223-235.
- St Leger, L.H. (1999). «The opportunities and effectiveness of the health promoting primary school in improving child health a review of the claims and evidence». *Health Education Research* 14: 51-69.
- St Leger, L.H. & Nutbeam, D. (2000). «A model for mapping linkages between health education agencies to improve school health». *Journal of School health* 70: 45-50.
- Sylva, K. - Melhuish, E. - Sammons, P. - Siraj-Blatchford, I. - Taggart, B. (2004). *The Effective Provision Of Pre-School Education (EPPE) Project. Findings from the early primary years*. Nottingham: SureStart.
- Tambini, M. (1985). *Working with Parents*. Inner London Education Authority, UK.
- Tannahill, A. & Young, I. (1993). *Health Promotion in Schools. Letter to the British Medical Journal*, 306.
- Thomas, M. - Benton, D. - Keirle, K. - Pearsall, R. (1998). «A review of the health promoting status of secondary schools in Wales and England». *Health Promotion International* 13 (2): 121-129.
- Thompson, E.L. (1978). «Smoking education programs 1960-1976». *American Journal of Public Health* 68 (3): 250-7.
- Τούντας, Γ. (1987). «Μεθοδολογία αγωγής υγείας: Μέθοδοι αλλαγής στάσεων και Συμπεριφοράς». *Materia Medica Greca* 15 (3): 197-201.
- Τούντας, Γ. (1988). «Μεθοδολογία αγωγής υγείας: Μέθοδοι επικοινωνίας». *Αρχαία Ελληνική Ιατρική* 5 (2): 166-170.
- Turunen, H. - Tossavainen, K. - Jakonen, S. - Salomaki, U. - Vertio H. (1999). «Initial results from the European Network of Health Promoting Schools program on the development of health education in Finland». *Journal of School Health* 69: 387-391 [[Web of Science](#)][[Medline](#)].
- Waters, E. - Goldfield, S. - Hopkins, S. (2002). *Indicators for child health, development and well-being a systematic review of the literature and recommendations for population monitoring*. Melbourne: Centre for Community Child Health and Royal Children's Hospital.
- Whitehead, D. (2004). «Health promotion and health education: advancing the concepts». *Journal of Advanced Nursing* 47 (3): 311-320.
- Whitehead, D. (2003b). «Incorporating socio-political health promotion activities in clinical practice». *Journal of Clinical Nursing* 12: 668-677.
- WHO (1978). Declaration of Alma-Ata, *International Conference on Primary Health Care*, Alma-Ata, USSR.
- World Health Organization (1986). *Young Peoples Health: A challenge for society*. Report of a WHO Study Group on Young People and Health For All by the Year 2000. Geneva: Technical Report Services WHO.
- World Health Organization (1986a). *The Ottawa Declaration: The Move Towards a New Public Health*. Ottawa: First International Conference on Health Promotion.
- World Health Organization (1993). *The Health of Young People: A Challenge and a Promise*. Geneva, Switzerland: WHO.
- World Health Organization (1994). *School Health Initiative*. Geneva: World Health Organization.

- World Health Organization (1995). *WHO Expert Committee on Comprehensive School Health Education and Promotion*. Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization (1996). *Promoting Health through Schools: WHO's Global Initiative*. Geneva, Switzerland: World Health Organization (WHO/HPR/HEP/96.4).
- World Health Organization (1996a). *The Status of School Health*. Geneva: WHO.
- World Health Organization (1996b). *Improving School Health Programmes: Barriers and Strategies*. Geneva: WHO.
- World Health Organization (1997). *Promoting Health through Schools: Report of a WHO Expert Committee on Comprehensive School Health Education and Promotion*. Geneva, Switzerland: WHO Technical Report Series 870, WHO.
- Young, I. & Williams, T. (1989). *The Healthy School. Report of the Scottish Health Education Group/WHO*. Edinburgh, UK: Scottish Health Education Group.
- Young, I. (1993). «Health promoting schools: healthy eating policies in schools an evaluation of the effects on pupils' knowledge, attitudes and behaviour». *Health Education Journal* 52 (1).

Πρόταση αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων: Το παράδειγμα του προγράμματος της φιλιαναγνωσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Βενέτης Ν. Στάικογλου

*Δάσκαλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ70),
μετεκπαιδευμένος στην Ειδική Αγωγή στο Διδασκαλείο του Αριστοτελείου
Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.),
κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου στις Επιστήμες της Αγωγής του Ανοικτού
Πανεπιστημίου Κύπρου (Α.Π.ΚΥ.)*

Εισαγωγή

Το πρόγραμμα για την ενίσχυση της φιλιαναγνωσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση εφαρμόστηκε για πρώτη φορά το σχολικό έτος 2010-2011 υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, ενταγμένο στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και διά Βίου Μάθηση» και με τη συνεργασία του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου (Ε.ΚΕ.ΒΙ.) (Υπουργείο Παιδείας, 2010). Η φιλοσοφία του προγράμματος σχετίζεται με την προσπάθεια να καταστεί η επαφή των μαθητών με το λογοτεχνικό βιβλίο και τη λογοτεχνία, γενικότερα, μια ευχάριστη και διασκεδαστική εμπειρία προσαρμοσμένη στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους, ενισχύοντας ταυτόχρονα τις δεξιότητές τους στην ανάγνωση, στην κατανόηση και στην κριτική ανάλυση λογοτεχνικών κειμένων (Παπαγεωργακάκης, 2010).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η αναλυτική παρουσίαση μιας πρότασης για την αξιολόγηση του πιο πάνω αναφερόμενου εκπαιδευτικού προγράμματος, πρότασης που στοχεύει, μέσω τεκμηριωμένων εισηγήσεων και προτάσεων, τόσο στη βελτίωση όσο και στην αναβάθμισή του, ώστε να ενισχύσει με τη σειρά του την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών που το εφαρμόζουν (Μιχαηλίδου, 2010).

Η εργασία διακρίνεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο περιγράφεται το προτεινόμενο σχέδιο αξιολόγησης του προγράμματος. Συγκεκριμένα, γίνεται μια σύντομη αναφορά στη θέση της λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Εξετάζονται οι λόγοι που καθιστούν αναγκαία την αξιολόγηση του συγκεκριμένου προγράμματος και δια-

τυπώνονται ο σκοπός και τα αξιολογικά ερωτήματα. Ακολουθεί η παρουσίαση της μεθοδολογίας και του προτεινόμενου μοντέλου αξιολόγησης.

Στο δεύτερο μέρος η εργασία επικεντρώνεται στην ανάπτυξη του σχεδίου αξιολόγησης του προγράμματος. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα ερωτήματα της αξιολόγησης ένα προς ένα, αναλυτικά. Γίνεται αναφορά στις εξεταζόμενες μεταβλητές και τις τεχνικές συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που χρησιμοποιούνται. Περιγράφεται ο τρόπος παρουσίασης, διάχυσης και αξιοποίησης των αποτελεσμάτων που προέκυψαν. Τέλος, ακολουθεί η σύντομη παρουσίαση της πρότασης αξιολόγησης (metaevaluation) του τρόπου αξιολόγησης του προγράμματος.

Η θέση της λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η συνεισφορά του λογοτεχνικού βιβλίου στην πνευματική ανάπτυξη των μαθητών έχει τονιστεί από πολλούς ερευνητές και συγγραφείς του χώρου (Αναγνωστόπουλος, 1987· Σωτηροπούλου, 1993· Γιαννικοπούλου, 1998). Μέσα από την επαφή τους με τον αφηγηματικό λόγο ικανοποιείται η περιέργειά τους για τη γνώση, οικοδομείται η αντίληψή τους για τον κόσμο που τους περιβάλλει, συγκροτείται η προσωπική τους ταυτότητα, εμπλουτίζεται ο προφορικός και ο γραπτός τους λόγος (Ματσαγγούρας, 2002).

Ωστόσο, η αγάπη για το βιβλίο δεν μεταδίδεται κληρονομικά ούτε αποτελεί μια έμφυτη λειτουργία. Αντίθετα, αποκτάται μέσω μιας μακροχρόνιας και συστηματικής παιδείας, που δεν έχει καταναγκαστικό ή υποχρεωτικό χαρακτήρα, και καλλιεργείται από τη μικρή ηλικία, από τους πρώτους μήνες της ζωής ενός παιδιού, κυρίως με το παράδειγμα των γονιών (Γιαννικοπούλου, 1998).

Άλλοι παράγοντες που βοηθούν στην προσέγγιση από μέρους του παιδιού του λογοτεχνικού βιβλίου είναι οι παιδικές και σχολικές βιβλιοθήκες, οι εκθέσεις λογοτεχνικών βιβλίων, οι εφημερίδες και τα περιοδικά, οι επισκέψεις λογοτεχνών στο σχολείο, οι ετήσιες εορταστικές εκδηλώσεις για το παιδικό βιβλίο, οι δημιουργικές εργασίες των μαθητών και, φυσικά, ο δάσκαλος και το σχολείο (Χριστοδούλου-Γκλιάου, 2007).

Για πολλά χρόνια, όμως, στην ελληνική εκπαίδευση υπήρχε μία λανθασμένη αντιμετώπιση των λογοτεχνικών κειμένων, κάτι που δεν επέτρεπε στα παιδιά να κατανοήσουν ότι η λογοτεχνία αποσκοπεί πρωταρχικά στην αισθητική απόλαυση, διευρύνει ορίζοντες, καλλιεργεί τη φαντασία, την έκφραση και τη δημιουργικότητα (Καρπόζηλου, 1999).

Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) γίνονται προσπάθειες μιας πιο ουσιαστικής προσέγγισης της λογοτεχνίας στο σχολείο. Αφιερώνεται ειδικό κεφάλαιο γι' αυτή στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) του γλωσσικού μαθήματος. Δίνεται δυνατότητα αντικατάστασης κειμένων με αυθεντικά λογοτεχνικά κείμενα. Καθιερώνεται η Ευέλικτη Ζώνη, η οποία προσφέρει στον εκπαιδευτικό ώρες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για τη λογοτεχνία. Προς την ίδια κατεύθυνση κι-

νούνται και τα νέα ανθολόγια, τα οποία περιέχουν αξιολογικά κείμενα σύγχρονων και κλασικών συγγραφέων (Παπαγεωργίου, 2010).

Μέσα από το ΔΕΠΠΣ συνιστάται, ακόμη, η μερική αποσύνδεση της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Προτείνεται η λογοτεχνία να αξιοποιείται στο πλαίσιο άλλων μαθημάτων και τονίζεται η ανάγκη της βιωματικής προσέγγισης, χωρίς αναλύσεις και επιπλέον γραμματικές και συντακτικές αποδομήσεις, οι οποίες κατακεραματίζουν το περιεχόμενο του κειμένου και μηδενίζουν την αισθητική του απόλαυση (Αργυροπούλου, 2011).

Παρά τις όποιες προσπάθειες, όμως, το θέμα της εισαγωγής των λογοτεχνικών κειμένων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση εξακολουθεί να υφίσταται, μια και όλα τα πιο πάνω αναφερόμενα γίνονται κάτω από την πίεση του ωρολόγιου προγράμματος, στο οποίο δεν προβλέπεται ώρα αφιερωμένη αποκλειστικά στη λογοτεχνία (Φώτου, 2010). Όσο για τα νέα Ανθολόγια, αυτά περιέχουν αποσπασματικά κείμενα της νεοελληνικής λογοτεχνίας και η επαφή των μαθητών με τα λογοτεχνικά βιβλία είναι ανύπαρκτη. Τα κείμενα, τέλος, του βιβλίου της «Γλώσσας» είναι υποχρεωμένα να υπηρετούν τα γραμματικά φαινόμενα του γλωσσικού μαθήματος (Χατζημιχαήλ & Σιαφαρίκα, 2007).

Τα προβλήματα που υπήρχαν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και η ταυτόχρονη απαίτηση για αλλαγή του τρόπου παροχής γνώσεων στους μαθητές οδήγησαν το Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, πριν από ένα περίπου χρόνο, στην ανάληψη μιας νέας μεταρρυθμιστικής προσπάθειας με την επωνυμία «Νέο Σχολείο». Ανάμεσα στους στόχους της ξεχωρίζει και αυτός που αφορά την επαφή των μαθητών με τη λογοτεχνία και θέτει ως στόχο ο μαθητής να γίνει «μικρός διανοούμενος», να αποκτήσει την ικανότητα και την άνεση στη χρήση της ελληνικής γλώσσας (προφορικής και γραπτής), να έρθει σε επαφή με το λογοτεχνικό πλούτο, το θέατρο, τη μουσική, την ιστορία και τον πολιτισμό γενικότερα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010).

Προς την κατεύθυνση αυτή και για την πιλοτική εφαρμογή των καινοτομιών που αποφασίστηκαν στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου» επιλέχθηκαν και λειτούργησαν πιλοτικά στη χώρα μας, για το σχολικό έτος 2010-2011, 800 ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με ενιαίο, αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και 961 για το 2011-2012. Ανάμεσα στα καινοτόμα προγράμματα που εφαρμόστηκαν ή πρόκειται να εφαρμοστούν ξεχωρίζει το πρόγραμμα για την ενίσχυση της φιλιαναγνωσίας, με τον τίτλο: «Καινοτόμες δράσεις για την ενίσχυση της φιλιαναγνωσίας των μαθητών» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010). Η πρόταση αξιολόγησης του προγράμματος αυτού καλύπτει τη συνέχεια της παρούσας μελέτης.

Σχεδιασμός της αξιολόγησης του προγράμματος

Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Κατά τη θεώρηση του Sanders (1974), με την οποία τάσσονται και οι Webster και Stufflebeam (1978), αξιολόγηση είναι ο καθορισμός της αξίας κάποιου πράγ-

ματος, προσώπου ή κατάστασης. Μέσα από τον ορισμό αυτόν μπορεί να προσδιοριστεί και η διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Πρόκειται για μία συστηματική διαδικασία που αποβλέπει στον έγκυρο, αξιόπιστο και αντικειμενικό προσδιορισμό της καταλληλότητας, της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητας μιας διδακτικής παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της, αλλά και με τη συγκεκριμένη μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για την υλοποίησή της (Κωνσταντίνου, 2004).

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη και την εφαρμογή διαδικασιών αξιολόγησης προγραμμάτων που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση, σε μία προσπάθεια να διαχωριστούν τα αποτελεσματικά από τα μη αποτελεσματικά, ώστε να ενισχυθεί με τον τρόπο αυτόν η αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών (Χριστοφίδου & Πασιαρδής, 2010). Οι ανάγκες για εφαρμογή τέτοιου είδους διαδικασιών στο χώρο της εκπαίδευσης ανάγονται σε τρία διαφορετικά επίπεδα: α) στο οικονομικό επίπεδο, η εκπαίδευση απορροφά τεράστια κονδύλια, τα οποία πρέπει να επενδύονται με ορθολογικό τρόπο· β) στο παιδαγωγικό επίπεδο, η ανάγκη για αξιολόγηση εντοπίζεται στην ιδέα της κατανόησης και διευκόλυνσης της διεργασίας της μάθησης· γ) στο πρακτικό-διοικητικό επίπεδο, όπου η ανάγκη σχετίζεται με την αντιμετώπιση πρακτικών, διοικητικών, εκπαιδευτικών ή άλλων προβλημάτων (Δημητρόπουλος, 2004).

Το πρόγραμμα για την ενίσχυση της φιλαναγωνίας των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι ένα πιλοτικό πρόγραμμα που επιδιώκει την ανάπτυξη και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από αλλαγές περιορισμένης κλίμακας, και βρίσκεται στη φάση της εφαρμογής του, χωρίς να έχει ολοκληρωθεί ακόμη. Τα χαρακτηριστικά του αυτά καθιστούν αναγκαία την αξιολόγηση με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας υλοποίησής του.

Σκοπός της αξιολόγησης του προγράμματος

Με κριτήριο το σκοπό της, η αξιολόγηση διακρίνεται σε διαμορφωτική (formative) και σε απολογιστική (summative). Ο όρος διαμορφωτική αξιολόγηση αναφέρεται στην αξιολόγηση η οποία διενεργείται με σκοπό τη βελτίωση της εσωτερικής λειτουργίας και των αναμενόμενων αποτελεσμάτων ενός παρεμβατικού προγράμματος, ενώ ο όρος απολογιστική αξιολόγηση αναφέρεται στην αξιολόγηση που σκοπό έχει την εξαγωγή τελικών συμπερασμάτων και τεκμηριωμένων κρίσεων σχετικών με την αξία ενός προγράμματος (Καραλής, 1999).

Για την αξιολόγηση του συγκεκριμένου προγράμματος προτείνεται η διαμορφωτική αξιολόγηση. Στόχος της θα είναι η ανάπτυξη μιας στενής σχέσης ανάμεσα στους αξιολογητές και τους συντελεστές του προγράμματος, ώστε να εντοπιστούν προβλήματα, αδυναμίες ή αποκλίσεις σε σχέση με τον αρχικό σχεδιασμό (Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010). Με μια συνεχή ανατροφοδότηση μέσω πληροφοριών και προτάσεων μπορούν να υιοθετηθούν κατάλληλες διορθωτικές παρεμβάσεις ή να αναδειχθούν πιθανές εναλλακτικές λύσεις σε σχέση με αυτές που έχουν ως τώρα ακολουθηθεί (Βεργίδης & Καραλής, 1999). Από την πιο πάνω επιλογή του τύπου αξιολόγησης διαμορφώνονται σε σημαντικό βαθ-

μό και τα ερωτήματα με τα οποία θα ασχοληθούν οι αξιολογητές κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης.

Ερωτήματα της αξιολόγησης του προγράμματος

Τα ερωτήματα στα οποία θα κληθεί να απαντήσει η συγκεκριμένη πρόταση αξιολόγησης και τα οποία αποτελούν ταυτόχρονα και τους στόχους της είναι τα εξής:

- Πόσο αναγκαία κρίνεται η εισαγωγή και εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;
- Οι γνώσεις, οι στάσεις και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών που θα εφαρμόσουν το συγκεκριμένο πρόγραμμα επαρκούν για το σχεδιασμό και την υλοποίησή του;
- Οι δράσεις που σχεδιαστήκαν και εφαρμόστηκαν για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ήταν οι κατάλληλες, ώστε να τους κάνουν ικανούς να εφαρμόσουν το πρόγραμμα;

Μέσα από την ανάγνωση των ερωτημάτων της αξιολόγησης διαπιστώνεται ότι είναι ερωτήματα που επικεντρώνονται κυρίως στη φάση του σχεδιασμού και αυτό γιατί η εφαρμογή του προγράμματος έχει ξεκινήσει κατά το τρέχον σχολικό έτος και είναι νωρίς για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του.

Μεθοδολογία της αξιολόγησης του προγράμματος

Μοντέλο αξιολόγησης

Μετά τη μελέτη των διάφορων θεωρητικών σχημάτων αξιολόγησης, καθώς και των αντίστοιχων μοντέλων αξιολόγησης, και έχοντας υπόψη τον σκοπό και τους στόχους της εν λόγω αξιολόγησης, προτάθηκε ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της να στηριχτεί στο μοντέλο αξιολόγησης CIPP (context - πλαίσιο, input - είσοδος, process - διαδικασία, product - αποτέλεσμα). Το μοντέλο αυτό προτάθηκε για πρώτη φορά το 1966 από τον Daniel L. Stufflebeam. Αποτελεί την πρώτη ολοκληρωμένη πρόταση για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Στυλιανίδης & Πασιαρδής, 2010). Ανήκει στην ομάδα των θεωρητικών σχημάτων απόφασης διοίκησης όπου επικρατεί η άποψη ότι η αξιολόγηση είναι συνυφασμένη με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων κατά την άσκηση διοίκησης, ενώ στοχεύει στην καλύτερη λειτουργία και βελτίωση των προγραμμάτων και όχι στην απόδειξη. Διακρίνεται σε τέσσερις φάσεις: αξιολόγηση πλαισίου, αξιολόγηση εισροών, αξιολόγηση διαδικασιών, αξιολόγηση αποτελεσμάτων. Οι τέσσερις φάσεις από κοινού συγκροτούν ένα ενιαίο σχήμα αξιολόγησης (Βεργίδης & Καραλής, 1999).

Αξιολογητές – Δειγματοληψία

Φορείς ανάθεσης και χρηματοδότησης της αξιολόγησης του προγράμματος θα μπορούσαν να είναι οι ίδιοι φορείς που, σε συνεργασία μεταξύ τους, σχεδίασαν και εισηγήθηκαν την εισαγωγή και την υλοποίηση του προγράμματος

της φιλιαναγνωσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι φορείς αυτοί είναι το Υπουργείο Παιδείας, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Ε.ΚΕ.ΒΙ. Τα πρόσωπα που θα αναλάβουν την αξιολόγηση του προγράμματος θα μπορούσαν να προέρχονται από το επιστημονικό προσωπικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Ε.ΚΕ.ΒΙ., πλαισιωμένα από σχολικούς συμβούλους, καθώς και εκπαιδευτικούς με γνώσεις σε θέματα αξιολόγησης. Αναγκαία, βέβαια, κρίνεται η συστηματική ενημέρωση και επιμόρφωσή τους σε θέματα αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Βεργίδης & Καραλής, 1999).

Το δείγμα των σχολικών μονάδων στις οποίες θα εφαρμοστεί η συγκεκριμένη πρόταση συνιστάται να προέλθει μέσω της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, κατά την οποία γίνεται τυχαία επιλογή, από ένα δειγματοληπτικό πλαίσιο των σχολικών μονάδων που απαιτούνται για το δείγμα (Cohen & Manion, 1994). Με τον τρόπο αυτό κάθε σχολική μονάδα έχει τις ίδιες πιθανότητες να περιληφθεί στο δείγμα, ενώ τα συμπεράσματα που θα προκύψουν μπορούν να γενικευτούν σε ολόκληρο τον πληθυσμό (Robson, 2007). Πιο συγκεκριμένα, με τη μέθοδο της κλήρωσης μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή θα επιλεγούν εκατό περίπου σχολικές μονάδες από τις 961 που αποτελούν τον συνολικό πληθυσμό. Οι μονάδες αυτές μπορεί να προέρχονται από αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές.

Ανάπτυξη σχεδίου αξιολόγησης του προγράμματος

Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά τα ερωτήματα της αξιολόγησης με τη σειρά που τέθηκαν παραπάνω.

Πόσο αναγκαία είναι η εισαγωγή και η εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;

Εστίαση της αξιολόγησης: Πρόκειται για ερώτημα που αφορά την αξιολόγηση του πλαισίου μέσα στο οποίο εφαρμόζεται το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Χρονικά τοποθετείται λίγο πριν ή με την έναρξη της εφαρμογής του. Σημαντικά σημεία της αξιολόγησης αυτής είναι η διερεύνηση και η εκτίμηση των αναγκών που οδηγούν στην εισαγωγή και στην εφαρμογή του προγράμματος, η καταγραφή των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των εκπαιδευτικών οργανισμών στους οποίους εφαρμόζεται καθώς και ο έλεγχος της ανταπόκρισης των στόχων και των προτεραιοτήτων του προγράμματος στις ανάγκες των συμμετεχόντων (Καραλής, 1999). Έτσι, στη φάση αυτή προτείνεται να διερευνηθούν θέματα σχετικά με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών οργανισμών, το περιβάλλον τους (εγκαταστάσεις, υλικοτεχνική υποδομή, προσφερόμενες υπηρεσίες κ.ά.), καθώς και το περιεχόμενο και οι στόχοι του ίδιου του προγράμματος.

Συλλογή πληροφοριών: Για τον εντοπισμό των αναγκών που επιβάλλουν την εισαγωγή του προγράμματος, προτείνεται η χορήγηση ερωτηματολογίων με διαβαθμισμένες απαντήσεις (κλίμακα Likert) τα οποία στοχεύουν στην καταγραφή των απόψεων των συμμετεχόντων (εκπαιδευτικών, σχολικών συμβούλων, γονέων) σχετικά με την κατάσταση που επικρατεί και αυτή που θα ήθελαν να επι-

κρατεί σε σχέση με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Bell, 1999).

Οι δυνατότητες και οι αδυναμίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί στους οποίους εφαρμόζεται το πρόγραμμα μπορούν να εντοπιστούν με τη χρήση της ανάλυσης SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats). Η SWOT αποτελεί μέθοδο συλλογής, οργάνωσης και ανάλυσης πληροφοριών με στόχο τον εντοπισμό των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των εκπαιδευτικών οργανισμών. Είναι γρήγορη και εύκολη στη διεξαγωγή της και δεν απαιτεί ιδιαίτερες δεξιότητες και εξοπλισμό (Dobson & Starkey, 1994). Τέλος, μια μικρής κλίμακας βιβλιογραφική έρευνα, που αναφέρεται σε άρθρα ή έρευνες που αφορούν τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και την καλλιέργεια της φιλιανγνωσίας στους μικρούς μαθητές, θα μπορούσε να προσθέσει στοιχεία απαραίτητα για να εκτιμηθεί η καταλληλότητα του περιεχομένου και των στόχων του συγκεκριμένου προγράμματος.

Οργάνωση και ανάλυση πληροφοριών. Για την οργάνωση, ανάλυση και παρουσίαση των δεδομένων προτείνεται η χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Πιο συγκεκριμένα, σε ένα πρώτο, περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης και με τη χρήση μέτρων κεντρικής τάσης, όπως η επικρατούσα τιμή (mode), μέτρων μεταβλητότητας, όπως η κύμανση (range), καθώς και αντίστοιχων γραφικών παραστάσεων, μπορούν να παρουσιαστούν οι απόψεις των συμμετεχόντων (Robson, 2007). Για τη σύγκριση της περιγραφόμενης με την επιθυμητή κατάσταση προτείνεται η τεχνική της ανάλυσης χάσματος (gap analysis), η οποία κρίνεται ως η πιο κατάλληλη για να αποδώσει το εύρος του υπάρχοντος χάσματος (gap) μεταξύ των δύο καταστάσεων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Οι γνώσεις, οι στάσεις και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών που θα εφαρμόσουν το συγκεκριμένο πρόγραμμα επαρκούν για το σχεδιασμό και την υλοποίησή του;

Εστίαση της αξιολόγησης: Οι εκπαιδευτικοί που θα επωμιστούν την εισαγωγή και την εφαρμογή του προγράμματος της φιλιανγνωσίας αντιπροσωπεύουν μία από τις σημαντικότερες εισροές του. Αποτελούν, δηλαδή, μία από τις αναγκαίες προϋποθέσεις που θα ενεργοποιήσουν τις δράσεις του προγράμματος (Μιχαήλ, Τσιάκκικρος & Πασιαρδής, 2004). Γίνεται, έτσι, αντιληπτό ότι το συγκεκριμένο ερώτημα συνδέεται με την αξιολόγηση των εισροών του προγράμματος. Οι γνώσεις, οι στάσεις και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών αυτών αποτελούν τις μεταβλητές οι οποίες θα πρέπει να ερευνηθούν, να εντοπιστούν και να αξιολογηθούν. Η αξιολόγησή τους χρονικά προτείνεται να γίνει λίγο πριν την έναρξη της εφαρμογής του προγράμματος, καθώς και μετά το τέλος των διαδικασιών επιμόρφωσής τους, ώστε οι υπεύθυνοι, μέσω τεκμηριωμένων αποτελεσμάτων και προτάσεων, να βελτιώσουν την ποιότητα εφαρμογής του (Καραλής, 1999).

Συλλογή πληροφοριών: Τα δεδομένα που πρόκειται να συλλεγούν στη φάση αυτή σχετίζονται άμεσα με τις γνώσεις, τις στάσεις και τα κίνητρα που έχουν οι

εκπαιδευτικοί οι οποίοι εφαρμόζουν το πρόγραμμα. Η συλλογή τους προτείνεται να γίνει με τη χρήση δομημένων ατομικών συνεντεύξεων, τη χορήγηση ερωτηματολογίων καθώς και δοκιμίων (γνώσεων και δεξιοτήτων). Ο συνδυασμός των τριών αυτών εργαλείων συλλογής δεδομένων συμβάλλει στη σύγκλιση και στη διασταύρωση των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν (Κενδέου & Πασιαρδής, 2010).

Οργάνωση και ανάλυση πληροφοριών: Η οργάνωση και η ανάλυση των δεδομένων του δεύτερου ερωτήματος της αξιολόγησης προτείνεται να γίνει με τη χρήση περιγραφικών στατιστικών δεικτών, όπως ο μέσος όρος (mean), η επικρατούσα τιμή (mode) και η τυπική απόκλιση (standard deviation), ενώ η παρουσίασή τους μπορεί να γίνει με πίνακες συχνοτήτων (frequencies) και διαγράμματα (ραβδογράμματα), τα οποία αποτελούν χρήσιμα εργαλεία αποκρυστάλλωσης και παρουσίασης δεδομένων (Robson, 2007).

Οι δράσεις που σχεδιαστήκαν και εφαρμόστηκαν για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ήταν οι κατάλληλες, ώστε να τους κάνουν ικανούς να εφαρμόσουν το πρόγραμμα;

Εστίαση της αξιολόγησης. Πρόκειται για ερώτημα που αφορά την αξιολόγηση διαδικασιών, αφού οι δράσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα της φιλιαναγνωσίας, αποτελούν σημαντικό μέρος του συνόλου των δραστηριοτήτων που έχουν σχεδιαστεί και εφαρμόζονται, ενώ ταυτόχρονα συνιστούν και προϋπόθεση για το ξεκίνημα των υπολοίπων. Η αξιολόγηση των δράσεων αυτών προτείνεται να γίνει λίγο πριν ξεκινήσουν ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των δραστηριοτήτων στις οποίες θα εμπλακούν οι μικροί μαθητές. Θα εστιαστεί στη συλλογή δεδομένων που σχετίζονται με το βαθμό ικανοποίησης και κάλυψης των προσδοκιών των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, καθώς και στο βαθμό απόκτησης των γνώσεων και των ικανοτήτων οι οποίες κρίνονται απαραίτητες για την εφαρμογή του προγράμματος.

Συλλογή πληροφοριών: Για τη συλλογή των δεδομένων που αφορούν το ερώτημα αυτό, προτείνεται η χρήση ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού τύπου, όπου θα καταγραφούν ανώνυμα οι απόψεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι παρακολούθησαν τις επιμορφωτικές δράσεις. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου θα ζητηθεί από τους εκπαιδευτικούς να εκτιμήσουν, με τη χρήση κλίμακας Likert, το βαθμό κάλυψης των προσδοκιών τους από τις δράσεις του προγράμματος. Στο δεύτερο μέρος θα τους ζητηθεί να αξιολογήσουν το περιεχόμενο καθώς και το βαθμό ενδιαφέροντος των δράσεων επιμόρφωσης. Σε ένα τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου προτείνεται να τεθούν και ερωτήσεις ανοικτού τύπου (μία ή δύο), με τις οποίες οι επιμορφούμενοι θα έχουν τη δυνατότητα να διατυπώσουν γενικές παρατηρήσεις και σχόλια για τις επιμορφωτικές δράσεις (Καράκιζα & Κωσταλίας, 2009).

Οργάνωση και ανάλυση πληροφοριών. Μετά τη συλλογή των πληροφοριών που πρόκειται να προκύψουν από τις ερωτήσεις κλειστού τύπου, ακολουθεί η στατιστική τους επεξεργασία. Προτείνεται να χρησιμοποιηθεί και πάλι το στατι-

στικό πακέτο SPSS. Η οργάνωση και η ανάλυση των δεδομένων, καθώς και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων, θα γίνει με τη χρήση περιγραφικών στατιστικών δεικτών, πινάκων συχνοτήτων και διαγραμμάτων (Robson, 2007), ενώ η ανάλυση των απαντήσεων που θα προκύψουν από τις ανοικτού τύπου ερωτήσεις προτείνεται να γίνει με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Η συνοπτική παρουσίαση των αξιολογικών ερωτημάτων γίνεται στον πίνακα 1, που ακολουθεί:

Πίνακας 1: Συνοπτική παρουσίαση των αξιολογικών ερωτημάτων

Μοντέλο αξιολόγησης Stufflebeam	Μεταβλητές & παράγοντες αξιολόγησης	Εργαλεία συλλογής δεδομένων	Τεχνικές οργάνωσης & ανάλυσης δεδομένων	Χρόνος αξιολόγησης
<p><i>Αξιολόγηση πλαισίου</i></p> <p>(Πόσο αναγκαία είναι η εισαγωγή και η εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος στα σχολεία της Προτοβάθμιας Εκπαίδευσης;)</p>	<p>Αξιολόγηση αναγκών</p> <p>Αξιολόγηση δυνατοτήτων και αδυναμιών των εκπαιδευτικών οργανισμών.</p> <p>Αξιολόγηση περιεχομένου και στόχων του προγράμματος.</p>	<p>Ερωτηματολόγια διαβαθμισμένης κλίμακας Likert</p> <p>Ανάλυση SWOT, για τον εντοπισμό δυνατοτήτων & αδυναμιών των εκπαιδευτικών οργανισμών.</p> <p>Βιβλιογραφική ανασκόπηση, για να εκτιμηθούν το περιεχόμενο και οι στόχοι του προγράμματος.</p>	<p>Περιγραφική Στατιστική: Μέσος όρος (mean), επικρατούσα τιμή (mode), τυπική απόκλιση (Standard deviation)</p> <p>Αξιολόγηση του χάσματος (gap analysis).</p>	<p>Λίγο πριν από την έναρξη του προγράμματος (αρχές του σχολικού έτους).</p>
<p><i>Αξιολόγηση εισροών</i></p> <p>(Οι γνώσεις, οι στάσεις, τα κίνητρα των εκπαιδευτικών που θα εφαρμόσουν το συγκεκριμένο πρόγραμμα επαρκούν για το σχεδιασμό και την υλοποίησή του;)</p>	<p>Αξιολόγηση γνώσεων, στάσεων και κινήτρων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.</p>	<p>Ερωτηματολόγια</p> <p>Ατομικές δομημένες συνεντεύξεις.</p> <p>Δοκίμια (γνώσεων και δεξιοτήτων)</p>	<p>Περιγραφική Στατιστική: Μέσος όρος (mean), επικρατούσα τιμή (mode), τυπική απόκλιση (standard deviation)</p>	<p>1η. Λίγο πριν την έναρξη του προγράμματος (αρχές του σχολικού έτους) και</p> <p>2η. Μετά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.</p>

<p>Αξιολόγηση διαδικασιών</p> <p>(Οι δράσεις που σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ήταν οι κατάλληλες, ώστε να τους κάνουν ικανούς να εφαρμόσουν το πρόγραμμα;)</p>	<p>Αξιολόγηση των διαδικασιών επιμόρφωσης.</p>	<p>Ερωτηματολόγιο διαβαθμισμένης κλίμακας Likert.</p> <p>Ερωτηματολόγιο με ανοικτού τύπου ερωτήσεις.</p>	<p>Περιγραφική Στατιστική: Μέσος όρος (mean), επικρατούσα τιμή (mode), τυπική απόκλιση (standard deviation).</p> <p>Ανάλυση περιεχομένου (ανοικτού τύπου απαντήσεις).</p>	<p>Πριν την έναρξη των δραστηριοτήτων στις οποίες εμπλέκονται οι μαθητές.</p>
---	--	--	---	---

Παρουσίαση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης

Σε αυτό το χρονικό σημείο δεν μπορεί να υπάρξει παρουσίαση αποτελεσμάτων, αφού η πρόταση αξιολόγησης δεν έχει ακόμη εφαρμοστεί. Κρίνεται, όμως, απαραίτητη μια σύντομη αναφορά στον τρόπο διάχυσης των αποτελεσμάτων της στους ενδιαφερόμενους ή εμπλεκόμενους φορείς. Ο τρόπος αυτός επηρεάζεται άμεσα από το διαμορφωτικό σκοπό της αξιολόγησης του συγκεκριμένου προγράμματος. Έτσι, τα αποτελέσματα προτείνεται να παρουσιάζονται γραπτά, μέσω αξιολογικών εκθέσεων προόδου, οι οποίες ως σκοπό θα έχουν να προβάλλουν στους υπευθύνους στοιχεία σχετικά με την πρόοδο της εφαρμογής του προγράμματος (Γαρουφαλίδου, 2009). Οι Wentling & Lawson (1975) θεωρούν την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων ως την πεμπουσία της αξιολόγησης. Δεν νοείται να πραγματοποιείται μια αξιολόγηση χωρίς να χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματά της (Δημητρόπουλος, 2004). Όσον αφορά την παρούσα πρόταση αξιολόγησης, πιθανοί αποδέκτες και χρήστες των αποτελεσμάτων της μπορεί να είναι οι εξής:

- Οι φορείς ανάθεσης του συγκεκριμένου προγράμματος καθώς και οι φορείς ανάθεσης της αξιολόγησής του (Υπουργείο Παιδείας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ε.ΚΕ.ΒΙ), ώστε να πάρουν αποφάσεις ενίσχυσης και βελτίωσης του προγράμματος, να βεβαιωθούν ότι ο σκοπός της πέτυχε ή ακόμη και για να κρίνουν την ποιότητα της ίδιας της αξιολόγησης.
- Οι υπεύθυνοι της οργάνωσης και διεξαγωγής της αξιολόγησης (ειδικοί επιστήμονες, σχολικοί σύμβουλοι κ.ά.), ώστε να συγκεντρώσουν ερευνητικά αξιολογικά δεδομένα, να καταλήξουν σε συμπεράσματα ή να στηρίξουν προτάσεις για τη βελτίωση της εφαρμογής του προγράμματος.
- Αυτοί που αξιολογήθηκαν, καθώς και οι άμεσα ή έμμεσα επωφελούμενοι από το πρόγραμμα (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές κ.ά.), ώστε να βελτιώσουν τη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού, να πάρουν απο-

φάσεις, να αντιμετωπίσουν ανάγκες ή ακόμη και να κρίνουν την εφαρμογή του προγράμματος (Δημητρόπουλος, 2004· Καραλής, 1999).

Αξιολόγηση της αξιολόγησης

Ο μεγάλος αριθμός των ερευνών που εμφανίζονται στον τομέα της αξιολόγησης οδήγησε στην ανάγκη ορισμού και διατήρησης ειδικών προδιαγραφών αξιολόγησης. Σε απάντηση αυτής της ανάγκης έρχεται η μεταξιολόγηση (metaevaluation), όρος που εισήχθη από τον Scriven (1969). Η μεταξιολόγηση αναπτύχθηκε ως μία μορφή ελέγχου ποιότητας και αξιοπιστίας της αξιολόγησης κάθε είδους εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Worthen & Sanders, 1987). Σύμφωνα με τον Stufflebeam είναι πολύτιμη, γιατί από τη μια παρέχει βοήθεια στους αξιολογητές, ώστε να εντοπιστούν πιθανά προβλήματα στις αξιολογήσεις που διενεργούν, ενώ από την άλλη βοηθάει τον κάθε ενδιαφερόμενο να αξιολογεί ρεαλιστικά τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των αξιολογήσεων αυτών (Stufflebeam, 1981). Έτσι και η πρόταση αξιολόγησης που παρουσιάστηκε πιο πάνω, για να εξασφαλίσει την αξιοπιστία και την ποιότητα των αποτελεσμάτων της, θα πρέπει να συνοδευτεί από μία ανάλογη πρόταση μεταξιολόγησης.

Ο έλεγχος της αξιολόγησης στην περίπτωση του προγράμματος της φιλιανγνωσίας προτείνεται να είναι ενσωματωμένος στο ίδιο το σύστημα αξιολόγησης του προγράμματος. Κατά το σχεδιασμό, δηλαδή, της αξιολόγησης συνιστάται να συμπεριληφθούν και μέτρα μεταξιολόγησης. Η όλη διαδικασία προτείνεται να διενεργηθεί από ομάδα ειδικών εξωτερικών αξιολογητών, οι οποίοι θα οριστούν από τους φορείς που ανέθεσαν και την αξιολόγηση του προγράμματος (Τσιάκικρος, 2010). Η διεξαγωγή της προτείνεται να γίνει ταυτόχρονα με τη διεξαγωγή της αξιολόγησης του προγράμματος, ώστε να μπορεί να βελτιώσει τον τρόπο αξιολόγησης έγκαιρα, βοηθώντας τους αξιολογητές στο σχεδιασμό, στη διεξαγωγή, στη βελτίωση και στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων τους. Ο σκοπός της είναι προληπτικός, σε μια προσπάθεια να προληφθούν τα τυχόν σφάλματα (μεθοδολογίας ή εκτίμησης) που θα προκύψουν, αλλά και επιβεβαιωτικός, πιστοποιώντας το κύρος και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης που προηγήθηκε (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004).

Τα σημαντικότερα από τα ερωτήματα στα οποία θα κληθεί να απαντήσει η συγκεκριμένη διαδικασία μεταξιολόγησης είναι τα εξής:

- Η αξιολόγηση σχεδιάστηκε με το σωστό τρόπο;
- Τα ερωτήματα και οι σκοποί της διατυπώθηκαν σωστά;
- Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε ήταν η κατάλληλη;
- Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τους σωστούς τρόπους;

Η μεθοδολογία που πρόκειται να ακολουθηθεί, σε γενικές γραμμές, είναι η ίδια με αυτή της πρώτης αξιολόγησης, με μία ίσως μικρή προσαρμογή, ώστε να καλυφθούν οι όποιες ιδιομορφίες προκύψουν. Τα πρότυπα αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπως προτείνονται από τη Μεικτή Επιτροπή για τα Πρότυπα της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (Joint Committee on Standards for E-

educational Evaluation) και αναφέρονται στις τέσσερις κατηγορίες της αξιολόγησης, χρησιμότητα (utility), δυνατότητα εφαρμογής (feasibility), ορθότητα (propriety) και ακρίβεια (accuracy), θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως ένα γενικό πλαίσιο για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης μεταξιολόγησης (Stufflebeam & Madaus, 1983). Θα μπορούσε, επίσης, να χρησιμοποιηθεί προσαρμοσμένος και τροποποιημένος πάνω στο συγκεκριμένο πρόγραμμα ο κατάλογος ελέγχου Program Evaluations Metaevaluation Checklist, ο οποίος έχει αναπτυχθεί από τον Stufflebeam για τη μεταξιολόγηση προγραμμάτων (Stufflebeam, 2001).

Σύνοψη

Η πρόταση αξιολόγησης που παρουσιάστηκε στην παρούσα εργασία αποσκοπεί στο να καταστήσει δυνατή την αποτίμηση του σχεδιασμού και της ανάπτυξης του προγράμματος της φιλαναγνωσίας. Έτσι, μέσω της διαδικασίας της συνεχούς ανατροφοδότησης, θα καταστεί δυνατό να τροποποιηθούν οι μη αποτελεσματικές δομές και λειτουργίες του, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας των αναμενόμενων αποτελεσμάτων (Μαρκόπουλος & Λουρίδας, 2011). Μέσω της πρότασης γίνεται προσπάθεια να τεθούν σαφή κριτήρια αξιολόγησης, να χρησιμοποιηθούν αξιόπιστα και έγκυρα εργαλεία συλλογής πληροφοριών και κατάλληλες τεχνικές ανάλυσής τους, ώστε η αξιολόγηση να είναι έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική (Κυριακίδης & Δημητρίου, 2004).

Καταληκτικά, αξίζει να επισημανθεί ότι η σύνδεση της εισαγωγής και της εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων με συγκεκριμένες προτάσεις αξιολόγησης παρέχει έναν αξιόπιστο τρόπο εντοπισμού των δυσλειτουργιών και των αδυναμιών του κάθε προγράμματος, επιτρέποντας τη βελτίωση και την αναβάθμισή του μέσω τεκμηριωμένων εισηγήσεων και προτάσεων, ενώ ταυτόχρονα αναβαθμίζει και την ποιότητα της συνολικής παρεχόμενης εκπαίδευσης (Μιχαήλ και συν., 2004).

Τέλος, ώθηση προς μια ποιοτική αξιολόγηση μπορεί να δώσει η χρήση της μεταξιολόγησης, η οποία αποτελεί χρήσιμο εργαλείο, που βοηθάει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων να βελτιωθεί σημαντικά (Fitzpatrick, 2004). Αποτελεί συνέχεια της προτεινόμενης αξιολόγησης, παρέχει μια γενική εικόνα του σχεδιασμού και της ανάπτυξής της, ενώ ταυτόχρονα προσφέρει έναν αντικειμενικό τρόπο αξιολόγησης των επιμέρους πτυχών της (Stufflebeam, 1981).

Βιβλιογραφία

- Bell, J. (1999). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας. Οδηγός για Φοιτητές και Υποψήφιους Διδάκτορες* (μτφρ. Α.Β. Ρήγα). Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφρ. Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Έκφραση.
- Dobson, P. & Starkey, K. (1994). *The strategic management blueprint*. Oxford: Blackwell.
- Fitzpatrick, J.L. - Sanders, J.R. - Worthen, B.R. (2004). *Program evaluation. Alternative approaches and practical guidelines* (3rd ed.). New York: Pearson Education.

- Robson C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.
- Stufflebeam, D.L. & Madaus, G.F. (1983). The Standards for Evaluation of Educational Program, Projects, and Materials: A description and summary. In G.F. Madaus, M.S. Scriven & D.L. Stufflebeam (Eds.). *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer Nijhoff.
- Stufflebeam, D.L. (1981). Metaevaluation: Concepts, Standards, and Uses. In R.A. Berk (Ed.). *Educational Evaluation: The state of the art*. London: Johns Hopkins University Press.
- Stufflebeam, D.L. (2001). Evaluation checklists: Practical tools for guiding and judging evaluations. *American Journal of Evaluation*, 22 (1): 71-79.
- Worthen, B.R. & Sanders, J.R. (1987). *Educational Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*. New York: Longman.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (1987). *Θέματα παιδικής λογοτεχνίας, Α', Ανιχνεύσεις*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αργυροπούλου, Χ. (2011). *Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο ολοήμερο δημοτικό*. Ανακτήθηκε: Νοέμβριος 08, 2011, από http://www.pi-schools.gr/download/lessons/hellenic/dimotiko/logo_ol_dimotiko.zip
- Βεργιθής Δ. – Καραλής, Θ. (1999). *Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γαρουφαλίδου, Ε. (2009). *Η σημασία της αξιολόγησης στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.
- Γιαννικοπούλου, Α. (1998). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση, Οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Δημητρώπουλος, Ε. (2004). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καράκιζα, Τ. & Κωσταλάς, Κ. (2009). 3η Πανελλήνια Δημερίδα Καθηγητών Πληροφορικής. *Αξιολόγηση της επιμορφωτικής διαδικασίας των εκπαιδευτικών ΠΕ19-20*. Ανακτήθηκε: Δεκέμβριος 28, 2011, από http://dide.ilei.sch.gr/keplinet/articles/syn_dihm_plir.php#dihm3_pe1920
- Καραλής, Θ. (1999). Τυπολογίες και μοντέλα αξιολόγησης, στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων* (σελ. 128-142). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Καρπόζηλου, Μ. (1999). *Το παιδί στην χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Κενδέου, Π. & Πασιαρδής, Π. (2010). Συλλογή πληροφοριών αξιολόγησης: Σχεδιασμός, δείγμα και κόστος, στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), ΕΠΑ75Κ: *Αξιολόγηση προγραμμάτων και προσωπικού στην εκπαίδευση – Τόμος Ι: Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων* (σσ. 160-188). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κυριακίδης, Λ. & Δημητρίου, Δ. (2004). Οι απόψεις των Κυπρίων εκπαιδευτικών και επιθεωρητών για υιοθέτηση συστήματος αξιολόγησης εκπαιδευτικών που στηρίζεται στα πορίσματα της έρευνας για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό, στο Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη, Μ. Κουγιουρούκη & Π. Στραβάκου (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα* (σσ. 241-248). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαρκόπουλος, Ι. & Λουριδάς, Π. (2010). «Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου». *Επιστημονικό Βήμα* 14: 25-41.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η σχολική τάξη: Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠ-ΠΣ)*. Ανακτήθηκε: Νοέμβριος 16, 2011, από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Μιχαήλ, Κ. - Τσιάκκρος, Α. - Πασιαρδής, Π. (2004). «Πρόταση αξιολόγησης του προγράμματος: 'Η πληροφορική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου' με χρήση της τεχνικής της δομικής αποδόμησης». *Επιστήμες Αγωγής* 4: 35-54.
- Μιχαηλίδου, Α. (2010) Το μέλλον της αξιολόγησης / Αξιολόγηση προγραμμάτων στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα, στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), ΕΠΑ75Κ: *Αξιολόγηση προγραμμάτων και προσωπικού στην εκπαίδευση – Τόμος Ι: Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων* (σσ. 309-331). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Νικολαΐδου, Μ. & Πετρίδου, Α. (2009). Αξιολόγηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης στην Κύπρο, στο Α. Γαγάτση, Α. Μιχαηλίδου και Α. Χαρχαλάμπους (Επιμ.), *Εκπαιδευτική έρευνα και επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην Κύπρο. Πρακτικά Συνεδρίου*. 6-7 Νοεμβρίου 2009 (σσ. 117-134). Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Παπαγεωργιάκης, Π. (2010). *Η προώθηση της φιλαναγνωσίας στην τάξη του νέου σχολείου μέσα στο πλαίσιο του Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος*. Ανακτήθηκε: Νοέμβριος 17, 2011 από: <http://www.pelop.pde.sch.gr/.../FILANAGNOSIA%20PAGEORGAKHS.doc>
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Έκδοση του συγγραφέα.
- Στυλιανίδης, Μ. & Πασιαρδής, Π. (2010). Εναλλακτικές προσεγγίσεις-μοντέλα στην αξιολόγηση προγραμμάτων, στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), ΕΠΑ75Κ: *Αξιολόγηση προγραμμάτων και προσωπικού στην εκπαίδευση – Τόμος Ι: Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων* (σσ. 48-98). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Σωτηροπούλου, Μ. (1993). «Παιδικές και σχολικές βιβλιοθήκες». *Διαδρομές* 30: 120-124.
- Τσιάκκρος, Α. (2010). Η αξιολόγηση της αξιολόγησης, στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), ΕΠΑ75Κ: *Αξιολόγηση προγραμμάτων και προσωπικού στην εκπαίδευση – Τόμος Ι: Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων* (σσ. 285-308). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2010). *Η φιλαναγνωσία στα 800 Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία*. (Ανακτήθηκε: Νοέμβριος 16, 2011 από: <http://www.minedu.gov.gr/grafeio-tyrou/deltia-tyroy/08-09-10-i-filanagnosia-sta-800-oloimera-dimotika-sxoleia.html>)
- Χατζημιχαήλ, Μ. & Σιαφαρίκα, Ε. (2007). «Τα καινοτόμα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης-Αγωγής Υγείας και τα νέα βιβλία στο σύγχρονο σχολείο». *Επιστημονικό Βήμα* 8: 95-104.
- Χριστοδούλου-Γκλιάνου, Ν. (2007). «Φιλαναγνωσία, παιδικά έντυπα και δημιουργικότητα των παιδιών». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 12: 170-181.
- Χριστοφίδου, Ε. & Πασιαρδής, Π. (2010). Θεωρητικοί προσανατολισμοί αξιολόγησης προγραμμάτων / Ιστορική αναδρομή, στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), ΕΠΑ75Κ: *Αξιολόγηση προγραμμάτων και προσωπικού στην εκπαίδευση – Τόμος Ι: Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων* (σσ. 27-47). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Βιβλίο και Σχολείο: Η ανάπτυξη της αναγνωστικής συνείδησης του μαθητή και οι σχολικές βιβλιοθήκες

Ισαάκ Παπαδόπουλος

Καθηγητής αγγλικής γλώσσας, Σπουδαστής ΠΤΔΕ

Βαρβάρα Πείου

Σπουδάστρια ΠΤΔΕ

Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή η σχέση που έχει το παιδί με το βιβλίο δεν είναι η ιδανική. Ίσως πάντα ίσχυε αυτό ως κάποιιο βαθμό, αλλά ιδίως τελευταία, με τις αυξημένες απαιτήσεις που επιβάλλει το σχολείο στους μαθητές, τα παιδιά έχουν αποστασιοποιηθεί περισσότερο από το βιβλίο και το διάβασμα. Βέβαια, μπορεί να ασχολούνται με τα μαθήματά τους κάτω από την επίβλεψη των γονέων και των δασκάλων τους, αλλά πάντα είναι πρόθυμα να εγκαταλείπουν κάθε προσπάθεια όταν χαλαρώνει ο έλεγχος, οπότε έχουν την τάση να στρέφονται στο παιχνίδι.

Ως επακόλουθο αυτού, λογικό είναι τα παιδιά να μην ασχολούνται με την ανάγνωση λογοτεχνικών ή εξωσχολικών βιβλίων. Σε πολλές περιπτώσεις η θέα και μόνο ενός βιβλίου τους δημιουργεί αποστροφή. Η μόνη διαδεδομένη ευχαρίστηση που έχουν τα παιδιά και που έχει σχέση με βιβλίο είναι η ανάγνωση ή ακρόαση παραμυθιών και αστείων ιστοριών.

Ωστόσο, και σε αυτό το θέμα δεν πρέπει να είμαστε απόλυτοι και να γενικεύουμε την παραπάνω κατάσταση. Ένα μικρό ποσοστό παιδιών δεν χρειάζεται να 'υπακούσουν' στις προσαγές των γονέων για να μελετήσουν τα μαθήματά τους ή για να διαβάσουν κάποιο ενδιαφέρον βιβλίο. Αυτά τα παιδιά εξακολουθούν, παρά το πιεστικό πρόγραμμα του σχολείου και της γενικότερης καθημερινότητάς τους, να δείχνουν ενδιαφέρον για ενασχόληση με τον κόσμο των βιβλίων. Το ερώτημα που τίθεται εδώ, όμως, είναι γιατί κάποια παιδιά επιθυμούν και αρέσκονται στην ανάγνωση κάποιου βιβλίου και κάποια άλλα όχι. «Η έλξη που αισθάνεται το παιδί προς την ανάγνωση δεν είναι υποκειμενικό θέμα αλλά θέμα των επιλογών των γονέων του. Αυτή η έλξη προς την ανάγνωση δεν πηγάζει από λογικούς τυχόν ή ωφελιμιστικούς σκοπούς τους οποίους ικανοποιούν οι γονείς του με την ανάγνωση. Όσο πιο μεγάλη είναι η αφοσίωση των γονέων

στην ανάγνωση, τόσο πιο εύκολη θα είναι για το παιδί η εκμάθησή της και τόσο πιο σπουδαία και ψυχαγωγική θα είναι η ανάγνωση για το παιδί, εφόσον αντιληφθεί τις μαγικές ιδιότητές του» (Bettelheim και Zelan, 1990).

Η αξία της ανάγνωσης βιβλίων από τα παιδιά

Πραγματικά, τα παιδιά είναι καλό να διαβάζουν. Οι λόγοι που συνηγορούν σε αυτό είναι πολλοί. Το διάβασμα αποτελεί μια ειδική μορφή βοήθηματος για τη ζωή του ανθρώπου. Είναι γεγονός ότι στα παλιά χρόνια οι άνθρωποι κατοικούσαν όλοι μαζί στο πλαίσιο μια κοινότητας. Κατά τη διάρκεια των χρόνων, όμως, η εικόνα αυτή άλλαξε και οι μεγάλες κοινότητες έγιναν μικρές, απομονωμένες ομάδες, που κάποιες φορές μετακινούνταν και όδευαν προς ένα άγνωστο σημείο¹ (Σπίνκ, 1990). Ο άνθρωπος, λοιπόν, από εκεί που μπορούσε και έλυne κάθε πρόβλημα μέσα στην κοινότητα με τη βοήθεια των συμπολιτών του, πέρασε σε μία φάση κατά την οποία πρέπει να αναζητά μόνος του λύσεις για το κάθε πρόβλημα και για καθετί νέο. Το βιβλίο μπορεί, βέβαια, να αποτελέσει μεταδότη πολλών εμπειριών και πολλαπλών μεθόδων συμπεριφοράς και εξοικείωσης με κάθε συμβάν της ζωής. Επίσης, μέσω του διαβάσματος ενός βιβλίου ερχόμαστε σε επαφή με τα κοινά ανθρώπινα προβλήματα, που δεν είναι καθορισμένα χωροχρονικά.² Μέσα από το διάβασμα μπορούμε να αποκτήσουμε μια κοσμοθεωρία, τα βιβλία είναι σύμβουλοι και συνομιλητές. Τη βοήθεια αυτή δεν την προσφέρουν μόνο τα εγκυκλοπαιδικά και μορφωτικά βιβλία. Βοήθεια για τη ζωή μπορεί να προσφέρει και ένα μυθιστόρημα ή μια ιστορία. Μέσα από αυτά μπορεί ο αναγνώστης να αντλήσει τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς που δεν είχε μέχρι πριν (Γκρέμινγκερ, 1979). Ας μην παραλειφθεί, όμως, ότι η ανάγνωση βιβλίων οδηγεί όχι μόνο στη διεύρυνση του ιδεολογικού πλούτου αλλά και στην επιτυχημένη πορεία στο σχολείο. Έχει παρατηρηθεί ότι παιδιά τα οποία διαβάζουν βιβλία έχουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο, παρουσιάζουν αναπτυγμένη εκφραστική ικανότητα, ενώ ταυτόχρονα η ορθογραφία και ο υψηλός ρυθμός διαβάσματος των μαθημάτων είναι επίσης σημαντικά οφέλη της ανάγνωσης βιβλίων. Τέλος, πολλοί είναι εκείνοι οι οποίοι υποστηρίζουν –και υποστηρίζουν ορθά– ότι το βιβλίο αποτελεί και μέσο ψυχαγωγίας. Όσοι συνηθίζουν να διαβάζουν βιβλία αναφέρουν ότι κατά την ανάγνωσή τους χαλαρώνουν και διασκεδάζουν, και δεν το βλέπουν σαν μια σκληρή και ανιαρή δουλειά.

Το βιβλίο αποτελεί μεγάλο βοηθό για τη ζωή και είναι σημαντικό να διαβάζει κάποιος βιβλία. Τα παιδιά πρέπει να έρθουν σε επαφή με το βιβλίο από πολύ νωρίς. Κρίνεται αναγκαίο να μάθει το παιδί να αγαπάει το βιβλίο και να αναπτυχθεί η λεγόμενη αναγνωστική του συνείδηση. Όσο εύκολο, όμως, και αν ακούγεται, τόσο δύσκολο είναι. Όσον αφορά στο οικογενειακό περιβάλλον, πα-

¹ Σπίνκ, Τζων (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες* (μτφρ. Ντελόπουλος Κωνσταντίνος). Αθήνα: Καστανιώτη.

² Σπίνκ Τζων (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες* (μτφρ. Ντελόπουλος Κωνσταντίνος). Αθήνα: Καστανιώτη.

ρατηρούνται κάποια στοιχεία που είναι δηλωτικά της παρακίνησης των παιδιών για αποστροφή από τα βιβλία (Γκρέμιγκερ, 1979). Οι γονείς πολλές φορές δεν γνωρίζουν ποια είναι τα καλύτερα βιβλία για να προσφέρουν στα παιδιά και έτσι είναι σύνηθες να μην αρέσει στα παιδιά το θέμα ενός βιβλίου. Εκτός αυτού, πολλοί γονείς στηρίζονται μόνο στα βιβλία του σχολείου και πιέζουν με κάθε τρόπο τα παιδιά τους να γίνουν οι καλύτεροι μαθητές, ωθώντας έτσι ως κυρίαρχες δραστηριότητες την αποστήθιση και τη στείρα απομνημόνευση των σχολικών μαθημάτων. Τα παιδιά δεν μπορούν να βιώσουν την πραγματική αξία του βιβλίου, καθώς το συνδυάζουν με την πίεση των γονέων και την κλασική σχολική μάθηση.

Όσον αφορά στο σχολικό περιβάλλον, οι δάσκαλοι προτιμούν να έχουν μαθητές που γνωρίζουν όλα τα δεδομένα που παρουσιάζονται στα σχολικά εγχειρίδια παρά εκείνους που αποσκοπούν στην ευρεία καλλιέργεια. Στόχος τους πρέπει να είναι η διάπλαση νέων οι οποίοι να είναι γεμάτοι ιδέες, πνευματική ανάπτυξη και σημαντική κριτική σκέψη.³ Η ανάγνωση πολλών βιβλίων μπορεί να οδηγήσει στη διάπλαση νέων που να διακρίνονται από αυτά τα χαρακτηριστικά και -γιατί όχι- να αποτελούν την πλειονότητά τους. Ακόμη και στην ώρα της ευέλικτης ζώνης τα παιδιά διδάσκονται σχολικά μαθήματα αντί για κάποια λογοτεχνική δραστηριότητα όπως την ανάγνωση ενός ποιήματος ή ενός βιβλίου.

Η σχολική βιβλιοθήκη

Είναι γεγονός πως το Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, αντιλαμβάνομενο την παραμέληση του βιβλίου από τα παιδιά, θέλησε να βοηθήσει και να ενθαρρύνει τους μαθητές να αναπτύξουν την αναγνωστική τους δραστηριότητα. Έτσι, εγκαινιάζει και στηρίζει το θεσμό της σχολικής βιβλιοθήκης.⁴

Η βιβλιοθήκη αποτελεί παράγοντα και δείκτη πολιτισμού και πνευματικής κατάστασης της κάθε κοινωνίας, καθώς διαφυλάσσει την πολιτισμική κληρονομιά κάθε λαού και συμβάλλει στην πρόοδο, την ανάπτυξη και την καλλιέργειά του (Αρβανίτη, 2008).⁵ Αυτό μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι τα παιδιά θα πρέπει να αναπτύξουν μια φιλική σχέση με τη βιβλιοθήκη, καθώς αυτά θα αποτελέσουν το μέλλον της κοινωνίας και θα διαμορφώσουν τα δεδομένα της.⁶

Οι παιδικές βιβλιοθήκες απευθύνονται αποκλειστικά σε παιδιά ηλικίας 4-14 ετών και είτε είναι αυτόνομες είτε αποτελούν τμήματα βιβλιοθηκών για ενήλικες. Σήμερα οι παιδικές βιβλιοθήκες έχουν εξελιχθεί σε πνευματικά κέντρα όπου μέσω διάφορων εκδηλώσεων για το παιδί προάγεται η αυτενέργειά του και

³ Σπίνκ Τζων (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες* (μτφρ. Ντελόπουλος Κωνσταντίνος). Αθήνα: Καστανιώτη.

⁴ Σίνα, Β. (1998). Η Σχολική βιβλιοθήκη: Οργάνωση και λειτουργία, στο Πανελλήνια Ομοσπονδία Εκδοτών Βιβλιοπωλών και Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, *Η Βιβλιοθήκη και το Βιβλίο στην Εκπαίδευση* (σελ. 120-125). Αθήνα.

⁵ Αρβανίτη, Ιωάννα (2008). *Η βιβλιοθήκη στο ελληνικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.

⁶ Αρβανίτη, Ιωάννα (2008). *Η βιβλιοθήκη στο ελληνικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.

καλλιεργείται η επιθυμία του για επαφή με το βιβλίο. Μεγάλη κινητοποίηση για δημιουργία παιδικών βιβλιοθηκών στην Ελλάδα παρατηρήθηκε το 1979 (UNESCO, 1979), πράγμα που έφερε στο προσκήνιο και τα δικαιώματα του παιδιού για πνευματική καλλιέργεια.

Η συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας μεταρρύθμισης ενός άκαμπτου και συντηρητικού εκπαιδευτικού συστήματος οδήγησε στη δημιουργία του θεσμού της σχολικής βιβλιοθήκης και στην αναβάθμισή του με την πάροδο του χρόνου και με τη συμβολή των τεχνολογικών εξελίξεων. Ωστόσο, δεν μπορούμε να παρουσιάσουμε το ιδεώδες πρότυπό της, γιατί αυτό δεν θα ανταποκρινόταν στην πραγματικότητα. Στη σημερινή Ελλάδα ο ρόλος των σχολικών βιβλιοθηκών είναι επικουρικός ή, στη χειρότερη των περιπτώσεων, διακοσμητικός.

Η σχολική βιβλιοθήκη σήμερα

Σύμφωνα με στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από τον Οργανισμό Σχολικών Κτιρίων,⁷ κατά το σχεδιασμό ενός σχολείου προβλέπεται η ύπαρξη βιβλιοθήκης και δίνονται και λεπτομερείς οδηγίες για τη διάταξη του χώρου. Ωστόσο, παρατηρείται ότι ο χώρος της βιβλιοθήκης εξυπηρετεί άλλες ανάγκες και συνήθως επισημαίνεται το φαινόμενο της έλλειψης χώρου για σχολική βιβλιοθήκη.⁸ Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η σχολική βιβλιοθήκη δεν αντιμετωπίστηκε ποτέ ως ουσιαστικό στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος. Η κυριαρχία του «ενός και μοναδικού σχολικού εγχειριδίου» υποσκελίζει το ρόλο της σχολικής βιβλιοθήκης στην εκπαίδευση και στην παιδεία, πράγμα που οδηγεί σε μια στείρα μόρφωση και δεν προάγει τη δημιουργική σκέψη του μαθητή. Το αναλυτικό πρόγραμμα δίνει έμφαση στην ενεργητική μεθοδολογία, δηλαδή, όχι στην παροχή έτοιμων γνώσεων, αλλά στην αναζήτηση από μέρος του μαθητή πληροφοριών που θα βοηθήσουν στη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής πράξης, πράγμα όμως που παραμένει απλώς στη θεωρία, δεν εφαρμόζεται, καθώς έχει προαιρετικό χαρακτήρα.⁹

Επιπλέον, παρατηρείται έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, καθώς δεν υπάρχουν κατάλληλα σχεδιασμένοι χώροι ούτε οι οικονομικοί πόροι για τον εμπλουτισμό των σχολικών βιβλιοθηκών.

Ωστόσο, ευθύνη μπορεί να καταλογιστεί και στους ίδιους εκπαιδευτικούς. Πολλοί από αυτούς δεν έχουν αντιληφθεί την αξία της σχολικής βιβλιοθήκης, δεν την αξιοποιούν όπως θα έπρεπε, ώστε να προωθήσουν την εκπαιδευτική πράξη. Εφόσον, λοιπόν, αυτοί δεν είναι κατάλληλα ενημερωμένοι για το θεσμό που οφείλουν να προωθήσουν, ο θεσμός τυγχάνει αναποτελεσματικής εφαρμογής (Αρβανίτη, 2008). Πρέπει στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι υπάρχουν και οι βιβλιοθήκες των τάξεων, τις οποίες δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί για να αντισταθμίσουν την έλλειψη σχολικών βιβλιοθηκών και οφείλονται στη δική τους α-

⁷ Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων: www.osk.gr

⁸ Αρβανίτη, Ιωάννα (2008). *Η βιβλιοθήκη στο ελληνικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.

⁹ Ποσλανιέζ, Κρίστιαν (1992). *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα* (μτφρ. Αθήνη). Αθήνα: Καστανιώτη.

γάπη προς το βιβλίο. Συνήθως τα βιβλία των βιβλιοθηκών αυτών αγοράζονται είτε με χρήματα του συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων είτε με χρήματα του ίδιου του εκπαιδευτικού της τάξης.¹⁰

Από την πλευρά της ελληνικής πολιτείας δεν έχει ανακοινωθεί κάτι επίσημο για την ενίσχυση του ρόλου της σχολικής βιβλιοθήκης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπως έγινε με τη δευτεροβάθμια. Ωστόσο, το Δ.Ε.Π.Π.Σ (2003)¹¹ και η εισαγωγή των νέων διδακτικών βιβλίων στο Δημοτικό αποβλέπουν σε ένα σχολείο με ανοιχτούς ορίζοντες που να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις των καιρών. Η διαθεματική προσέγγιση που προτείνεται μπορεί να υλοποιηθεί μόνο μέσω μιας ενεργητικής προσέγγισης της γνώσης, δηλαδή μιας γνώσης που επιτυγχάνεται μέσω της αναζήτησης και της αξιοποίησης διάφορων πηγών και οδηγεί στην ενίσχυση της φαντασίας και στη μάθηση μέσω ψυχαγωγίας.¹² Στον τομέα αυτόν της διαθεματικότητας συμβάλλει η Ευέλικτη Ζώνη, που τα τελευταία χρόνια έχει συμπεριληφθεί στο ωρολόγιο πρόγραμμα και παρέχει την ευχέρεια στους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν τι ακριβώς θέλουν να προσφέρουν και να καλλιεργήσουν στους μαθητές. Όμως, όπως προαναφέρθηκε, στην Ευέλικτη Ζώνη γίνονται παραδόσεις σχολικών μαθημάτων και όχι μια διδασκαλία που στοχεύει στην ευρεία καλλιέργεια.

Η σχολική βιβλιοθήκη μπορεί να συμβάλει στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής πράξης.¹³ Μέσα από δραστηριότητες που έχουν άμεση σχέση με τα σχολικά μαθήματα, δηλαδή, μπορεί να οργανωθεί ένα μάθημα στο χώρο της βιβλιοθήκης για μια διδακτική ώρα και ειδικότερα αν το μάθημα απαιτεί ερευνητική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χωρίσει τους μαθητές σε ομάδες και να τους αναθέσει μια εργασία, για τη σύνταξη της οποίας τις πληροφορίες θα ζητήσει να αντλήσουν από τα βιβλία της βιβλιοθήκης. Επίσης, παίρνοντας αφορμή από ένα μάθημα ο δάσκαλος μπορεί να προτείνει κάποιο βιβλίο στα παιδιά που να είναι σχετικό ή ακόμη να αντικαταστήσει ένα κείμενο ενός άλλου βιβλίου και πάνω σε αυτό να γίνει η σχετική ανάλυση. Επιπλέον, μπορεί στη σχολική βιβλιοθήκη –αν υπάρχει– να λάβουν χώρα διάφορες δραστηριότητες, όπως ζωγραφική εμπνευσμένη από κάποιο βιβλίο, βιβλιοπαρουσιάσεις, δημιουργία βιβλίων από παιδιά, εκθέσεις ζωγραφικής, μουσικό ή θεατρικό παιχνίδι κ.ά.

Η σχέση, επομένως, της σχολικής βιβλιοθήκης με τους μαθητές θα αναβαθμιστεί και η βιβλιοθήκη θα αποτελέσει πνευματικό κέντρο που θα εξυπηρετεί μαθητές και δασκάλους. Η σημερινή κοινωνία έχει ανάγκη από ένα σχολείο που θα προσφέρει μια παιδεία ‘απελευθερωμένη και απελευθερωτική’, που να θέτει στόχους υψηλούς για τους πολίτες της, ευέλικτο και ευφάνταστο εκπαιδευτικό σύστημα, που να ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της κοινωνίας. Στην προσπάθεια αναβάθμισης της σχολικής βιβλιοθήκης πρέπει να συμ-

¹⁰ Αρβανίτη, Ιωάννα (2008). *Η βιβλιοθήκη στο ελληνικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.

¹¹ Δ.Ε.Π.Π.Σ 2003: www.pi-schools.gr/programs/depps/

¹² Αρβανίτη, Ιωάννα (2008). *Η βιβλιοθήκη στο ελληνικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.

¹³ Δ.Ε.Π.Π.Σ 2003: www.pi-schools.gr/programs/depps/

βάλλουν τόσο η πολιτεία όσο και οι εκπαιδευτικοί, ώστε να οδηγηθούμε στην παραγμάτωση της εξέλιξης του θεσμού της σχολικής βιβλιοθήκης.

Ανάπτυξη της αναγνωστικής συνείδησης των παιδιών

Ένα βασικό ερώτημα που προκύπτει είναι το πώς θα κάνουμε τα παιδιά να πλησιάσουν και να αγαπήσουν το διάβασμα. Σε αυτό είναι ευνόητο ότι, εκτός από τους εκπαιδευτικούς, συμβάλλουν κατά πολύ και οι ίδιοι οι γονείς. Στις συναντήσεις γονέων στα σχολεία μπορεί να τεθεί ως ζήτημα το βιβλίο στη ζωή των παιδιών τους, να γίνουν προτάσεις για το ποια βιβλία είναι κατάλληλα για τα παιδιά βάσει των προτιμήσεών τους, να συζητηθεί το θέμα της σχολικής βιβλιοθήκης και γενικότερα να βρεθούν κάποιες δίοδοι που θα οδηγήσουν τα παιδιά στην ανάγνωση των εξωσχολικών βιβλίων. Έτσι, λοιπόν, θα δημιουργηθούν στους γονείς κίνητρα για δανεισμό και ανταλλαγή βιβλίων και θα ξεκινήσουν ή θα εντατικοποιήσουν τη δική τους ενασχόληση με το βιβλίο (Γκρέμιγκερ, 1979).¹⁴ Ούτως ή άλλως, οι γονείς λειτουργούν ως πρότυπα για τα παιδιά και έτσι, αν οι ίδιοι αποκτήσουν μια συστηματική αναγνωστική συνήθεια, είναι πολύ πιθανό τη συνήθεια αυτή να την υιοθετήσουν και τα παιδιά τους.

Επιπλέον, όταν τα παιδιά πηγαίνουν στα σπίτια των συμμαθητών τους, οι γονείς θα μπορούσαν να τους διαβάζουν και κάποιο βιβλίο ως επιπρόσθετη δραστηριότητα. Έτσι, μπορούμε να αφυπνίσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών για τα βιβλία, καθώς πλέον θα συνδέουν το βιβλίο με το παιχνίδι. Επιλέγοντας, επίσης, κριτικά το βαθμό δυσκολίας του βιβλίου που θα διαβαστεί στα παιδιά μπορούμε να ερεθίσουμε την περιέργειά τους συντελώντας στο να επιζητούν την ανάγνωση βιβλίων.

Πολύ σημαντικό είναι, επίσης, τα παιδιά να ανακαλύψουν το βιβλιοπωλείο. Αυτό μπορεί να γίνει πρωτίστως μέσω των γονέων. Όταν, λοιπόν, οι γονείς θέλουν να αγοράσουν ένα βιβλίο, καλό θα ήταν να επισκέπτονται το βιβλιοπωλείο μαζί με τα παιδιά τους, ώστε να καταλάβουν ότι η αγορά βιβλίων είναι μια συνηθισμένη υπόθεση. Λύση μπορεί να αποτελέσει και η ενθάρρυνση του παιδιού να αγοράσει μόνο του ένα βιβλίο (Γκρέμιγκερ, 1979).¹⁵ Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να επιλέξουμε έναν καλό βιβλιοπώλη, ο οποίος θα συμβουλεύει το παιδί, ώστε να αγοράσει μόνο του ένα βιβλίο και να είναι καλό ποιοτικά. Επίσης, όπου υπάρχουν βιβλιοθήκες για παιδιά και νέους, θα πρέπει να το επισκέπτονται οι γονείς με τα παιδιά τους, ώστε να τους υποδείξουν τη φιλοσοφία της αναζήτησης και της τελικής επιλογής του σωστού βιβλίου.

Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και τα παιδιά

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι τα μέσα μαζικής ενημέρωσης μπο-

¹⁴ Γκρέμιγκερ, Άρνολντ (1979). *Το παιδί και το βιβλίο* (μτφρ. Κουνιάλακη). Αθήνα: Νότος.

¹⁵ Γκρέμιγκερ, Άρνολντ (1979). *Το παιδί και το βιβλίο* (μτφρ. Κουνιάλακη). Αθήνα: Νότος.

ρούν να συμβάλλουν θετικά αλλά και αρνητικά στην ενίσχυση της στροφής του παιδιού προς την ανάγνωση βιβλίων. Αρχικά, η τηλεόραση θεωρείται ένας από τους πιο ισχυρούς και σοβαρούς αντιπάλους της μελέτης βιβλίων. Αυτό συμβαίνει διότι τα παιδιά από μικρά βλέπουν τηλεόραση και χωρίς να καταβάλλουν κόπο. Το αποτέλεσμα είναι να θεωρούν την ανάγνωση μια επιβαρημένη ασχολία για τον ελεύθερο χρόνο τους. Επίσης, είναι γεγονός ότι τα παιδιά προσελκύονται και γητεύονται σε μεγάλο βαθμό από την εικόνα και τις ζωντανές κινηματογραφικές ιστορίες. Έτσι, λοιπόν, αναλώνονται πολλές ώρες του ελεύθερου χρόνου των παιδιών στην τηλεόραση και μειώνεται η επιθυμία για ενασχόληση με κάποιο εξωσχολικό βιβλίο. Ωστόσο, η τηλεόραση μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για να ωθήσει τα παιδιά στην ανάγνωση όταν προβάλλεται κάποια σειρά που να κυκλοφορεί και σε βιβλίο στο οποίο είναι βασισμένη η τηλεοπτική σειρά. Στην περίπτωση αυτή πολλές φορές αναπτύσσουν την κριτική τους συνείδηση αναζητώντας παραλλαγές της ιστορίας που προκλήθηκαν από τη μεταφορά της στην τηλεόραση.

Το ραδιόφωνο, από την άλλη, θεωρείται ότι συμβάλλει στην ενίσχυση της διάδοσης του βιβλίου. Μέσω των προγραμμάτων του ραδιοφώνου γίνονται παρουσιάσεις, ακόμη και προτάσεις βιβλίων. Ωστόσο, το θλιβερό είναι ότι αυτή η αξιολογη προσφορά του ραδιοφώνου στο βιβλίο αξιοποιείται σε πολύ μικρό βαθμό από τους ακροατές.¹⁶

Η επαφή του παιδιού με το βιβλίο θα πρέπει να ολοκληρώνεται με το διάβασμα του βιβλίου και γι' αυτό οι γονείς θα πρέπει να κινητοποιηθούν και να βοηθήσουν τα παιδιά τους να αγαπήσουν τα βιβλία και την ανάγνωσή τους. Υποκατάστατο του διαβάσματος μπορούν να θεωρηθούν οι κασέτες και οι ψηφιακοί δίσκοι με ηχογραφημένα βιβλία,¹⁷ καθώς κάνουν το διάβασμα περιττό και το παιδί δεν καταβάλλει την απαραίτητη πνευματική δραστηριότητα της μάθησης. Το βιβλίο δεν αποτελεί το μέσο και είναι ανύπαρκτο στην περίπτωση αυτή, και έτσι δεν επιτυγχάνεται ο στόχος, να έρθει δηλαδή το παιδί σε επαφή με το βιβλίο.

Ανακεφαλαιώνοντας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι κυρίως οι εκπομπές του ραδιοφώνου μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία μιας τακτικής και ποιότητας σχέσης παιδιού με το βιβλίο. Οι γονείς σε όλες τις περιπτώσεις είναι εκείνοι οι οποίοι θα επηρεάσουν περισσότερο τα παιδιά και θα τα ενισχύσουν, ώστε να διαβάζουν περισσότερα βιβλία.

Ο εκπαιδευτικός και τα παιδιά

Αναφέρθηκε ήδη πως το οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να συμβάλει στο να αγαπήσει ο μαθητής την ανάγνωση και γενικά το βιβλίο. Σε αυτό το σημείο

¹⁶ Ποσλανιέζ, Κρίστιαν (1992). *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα* (μτφρ. Αθήνη). Αθήνα: Καστανιώτη.

¹⁷ Ανάμεσα στους περίπου 60 τίτλους βρίσκουμε έργα των Μαρσέλ Προυστ, Ιουλίου Βερν, Λόρενς Ντάρρελ, Οσκαρ Ουάιλντ, Βικτόρ Ουγκό. Σε τριπλά cd κυκλοφορούν η «Ιλιάδα» και η «Οδύσσεια», ενώ έχουν ηχογραφηθεί και παραδοσιακά ελληνικά παραμύθια (Εφημερίδα «Το Βήμα», 1997).

θα αναφερθούν κάποιες στρατηγικές τις οποίες μπορεί να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός για το σκοπό αυτό. Αρχικά, μπορεί να προσφέρει πληροφοριακές εμπυχώσεις. Αυτές δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα να γνωρίσουν το μεγάλο λογοτεχνικό πλούτο και έτσι η τάση τους για ανάγνωση να πραγματοποιηθεί πιο εύκολα και γρήγορα. Ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να αξιοποιήσει τις ενδείξεις του εξωφύλλου και του οπισθόφυλλου (Ποσλανιέκ, 1992).¹⁸ Έπειτα μπορεί να ακολουθήσει μία συζήτηση σχετικά με τις απόψεις των μαθητών για το περιεχόμενο του βιβλίου και έτσι να τους κεντρίσει το ενδιαφέρον για το βιβλίο και γενικά να ξεκινήσουν τα παιδιά να μπαίνουν στη φάση να διαβάσουν και να βρίσκουν μέσα από αυτό την πραγματική αλήθεια και πολλά χρήσιμα δεδομένα.

Η αναγνωστική εβδομάδα

Μια άλλη δραστηριότητα, η οποία θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί στο σχολικό περιβάλλον είναι «η αναγνωστική εβδομάδα». Οι μαθητές με τους εκπαιδευτικούς μπορούν να οργανώσουν μια τέτοια εβδομάδα, κατά την οποία θα γίνονται εκθέσεις βιβλίων και εκδηλώσεις σχετικά με τα βιβλία. Έτσι, οι μαθητές θα μπορούν να έρχονται σε επαφή και να γνωρίζουν λογοτεχνικά κείμενα, να βλέπουν τη χρησιμότητά τους, ακόμα και να μαθαίνουν στοιχεία για τον εκάστοτε συγγραφέα. Προφανώς, κάτι από όλα αυτά θα μπορέσει να τους ωθήσει προς το διάβασμα.

Συγγραφή διηγημάτων

Μια δραστηριότητα προχωρημένη και αρκετά ενδιαφέρουσα θα ήταν και η συγγραφή κειμένων, ποιημάτων ή διηγημάτων από τους μαθητές. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές θα έμπαιναν στον πραγματικό κόσμο ενός βιβλίου και στη διαδικασία συγγραφής και έκδοσής του. Τα παιδιά μέσα από αυτή τη διαδικασία προφανώς θα αναγνώριζαν την αξία του βιβλίου και θα αυξανόταν η πιθανότητα να ξεκινήσουν το διάβασμα και την ενασχόληση με τα βιβλία.

Βιβλίο μέσω του παιχνιδιού

Επιπρόσθετα, στη σχολική καθημερινότητα μπορούν να εφαρμοστούν και εμπυχώσεις παιχνιδιού. Αυτές είναι ελεύθερες δραστηριότητες οι οποίες προκαλούν έντονο ενδιαφέρον και μπορούν να απορροφήσουν τα παιδιά. Μπορούν τόσο οι μαθητές όσο και οι δάσκαλοι να φέρουν στην τάξη αποκόμματα από νεανικά περιοδικά, άρθρα από εφημερίδες, γελοιογραφίες και αποσπάσματα από κόμικς και, αφού συγκεντρώσουν ένα σημαντικό αριθμό από αυτά οι μαθητές, μέσα από ένα παιχνίδι ταξινόμησης να τοποθετήσουν κάθε απόκομμα στη

¹⁸ Ποσλανιέκ, Κρίστιαν (1992). *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα* (μτφρ. Αθήνη). Αθήνα: Καστανιώτη.

σωστή κατηγορία. Έτσι, ακόμα και μετά το πέρας της δραστηριότητας αυτής κάποια από τα παιδιά θα συνεχίσουν να ψάχνουν, να βρίσκουν και να φέρνουν στο σχολείο τέτοια αποκόμματα και μέσα από αυτό οι μαθητές θα παρωθούνται να ψάχνουν και να διαβάζουν. Έτσι, θα δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας.

Επίσης, κατά τη διάρκεια του μαθήματος μπορεί να γίνει και ένα παιχνίδι παρατηρητικότητας. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές θα διαβάζουν κάποιο κείμενο και μετά ο δάσκαλος θα υποβάλλει ερωτήσεις όχι σαν τις συνηθισμένες, κατά τις οποίες ανιχνεύεται η κατανόηση του κειμένου, αλλά και ερωτήσεις με τις οποίες θα ανιχνεύεται η παρατηρητικότητά τους σε διάφορα θέματα υφολογικά και ενδεχομένως και τεχνικά. Ακόμη, τα παιδιά και οι δάσκαλοι μπορούν να επεξεργαστούν στοιχεία γνώσεων που έχουν σχέση με το συγκεκριμένο κείμενο και έτσι να εξασφαλίζονται τόσο η αισθητική απόλαυση του κειμένου όσο και η κατανόηση του τρόπου γραφής και του εξαγόμενου νοήματος. Τα παιδιά, εντυπωσιασμένα από όλα αυτά, σίγουρα θα στρέψουν τις δραστηριότητές τους προς την ανάγνωση περισσότερων βιβλίων.

Διαλέξεις λογοτεχνών

Ένας άλλος τρόπος εμπύχωσης είναι η ομιλία ενός γνωστού συγγραφέα μέσα στη σχολική τάξη. Συγκεκριμένα, ο λογοτέχνης θα μιλούσε για τα έργα του και θα εξηγούσε με ποιο τρόπο εργάστηκε για να τα γράψει, ενώ θα μπορούσε να τονίσει την προσφορά του λογοτεχνικού αυτού πλούτου στον ίδιο. Θα μπορούσε να τους μιλήσει και γενικά για την αξία της λογοτεχνίας αλλά και των βιβλίων, και πόσο σημαντικό είναι να διαβάζει κάποιος βιβλία, πόσο μάλλον όταν κάποιος γράφει βιβλία με πεζογραφήματα ή ποίηση. Τα παιδιά, καθώς θα έρχονται σε επαφή με ένα συγγραφέα σίγουρα θα επηρεάζονται και θα ενθουσιάζονται, και είναι πολύ πιθανό να στραφούν μετά από αυτή τη συνάντηση στην ανάγνωση των βιβλίων.

Ανάγνωση βιβλίων από μεγαλύτερους

Ακόμη, πολύ ενδιαφέρον θα ήταν αν ξεκινούσε μια νέα τάση στο σχολείο οι μεγάλοι μαθητές να διαβάζουν βιβλία στους μικρότερους. Θα βοηθούσε πολύ αν τα παιδιά των μεγάλων τάξεων του Δημοτικού διάβαζαν βιβλία στους μικρότερους, καθώς όχι μόνο θα ασκούσαν την αναγνωστική τους ικανότητα, αλλά ταυτόχρονα θα καλλιεργούσαν στους μικρούς την τάση αυτή και την αγάπη για τα βιβλία. Και όταν αναφερόμαστε στην τάση αυτή εννοούμε την τάση των παιδιών, το αίσθημα εκείνο της ευθύνης που νιώθουν οι εκάστοτε μεγάλοι μαθητές του Δημοτικού που τους ωθεί να διαβάζουν βιβλία στους εκάστοτε μικρούς. Θα δημιουργούταν, δηλαδή, μια τάση διαβάσματος βιβλίων στο σχολείο που θα μπορούσε να αναπαράγεται και έτσι τα παιδιά θα στρέφονταν στην ανάγνωση βιβλίων.

Παρουσιάσεις βιβλίων από το ραδιόφωνο

Επιπρόσθετα, θα βοηθούσε πολύ αν γίνονταν κάποιες παρουσιάσεις βιβλίων μέσα από το σχολικό ραδιόφωνο. Είναι αυτονόητο ότι κάτι τέτοιο προϋποθέτει την ύπαρξη σχολικού ραδιοφώνου, αλλά αυτό μπορεί να ξεπεραστεί, αν ζητηθεί μέσω του σχολείου κάποιος χρόνος εκπομπής από το τοπικό ραδιόφωνο. Τα παιδιά που θα έκαναν τις παρουσιάσεις θα διάβαζαν το εκάστοτε βιβλίο και οι συμμαθητές τους θα το άκουγαν. Κάθε βδομάδα θα μπορούσε να συμμετέχει ένας διαφορετικός μαθητής και έτσι θα δινόταν η δυνατότητα να συμμετέχουν όλοι, αλλά και όλοι να διαβάσουν κάποιο βιβλίο. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα αναμένεται τα παιδιά να στραφούν στην ανάγνωση κάποιων βιβλίων και με αφορμή και κίνητρο τη ραδιοφωνική εκπομπή να αναμένουν την επόμενη φορά.

Δημιουργία βιντεοκλίπ

Μια πρωτοποριακή ιδέα για να στρέψουμε τα παιδιά στο διάβασμα θα ήταν η δημιουργία βιντεοκλίπ με θέμα τα βιβλία. Η δημιουργία βιντεοκλίπ που παρουσιάζουν βιβλία θα έδινε την ευκαιρία στους μαθητές να στρέψουν την προσοχή τους στο διάβασμα και να μνηθούν στην οπτικοακουστική γλώσσα και στο χειρισμό του υλικού, και έτσι θα μπορούσαμε να τους αναθέσουμε την ευθύνη να προκαλέσουν την επιθυμία των άλλων για διάβασμα μέσω του βιντεοκλίπ.¹⁹ Με αυτό τον τρόπο θα μπορούσαμε να τους παρακινήσουμε να προσπαθήσουν να διαβάσουν όσο καλύτερα μπορούν το βιβλίο και ταυτόχρονα να αναλάβουν για λίγο το ρόλο του δασκάλου, δηλαδή να πείσουν ότι το να διαβάζουμε βιβλία είναι καλό και σημαντικό. Έτσι, μέσω αυτής της διαδικασίας και σε συνδυασμό με την επαφή τους με τον κόσμο των οπτικοακουστικών μέσων θα μπορούσαμε να ενισχύσουμε τη φιλιαναγνωσία τους.

Ομαδική διασκευή βιβλίου

Επιπλέον, θα μπορούσε σίγουρα να αποτελέσει μεγάλη συμβολή στη στροφή των μαθητών προς το διάβασμα η εμπλοκή τους στη διαδικασία της διασκευής κάποιου βιβλίου. Στο πλαίσιο αυτής της δραστηριότητας τα παιδιά θα διάβαζαν κάποιο συγκεκριμένο βιβλίο και μετά θα προσπαθούσαν να το διασκευάσουν, δηλαδή στην ουσία να συγγράψουν ένα δικό τους βιβλίο βασισμένο στο προηγούμενο που διάβασαν. Μια τέτοια δραστηριότητα, πέραν του γεγονότος ότι θα βοηθούσε στην εκφραστική βελτίωση των μαθητών, θα συνέβαλλε και στη στροφή των μαθητών στο βιβλίο.

¹⁹ Χαράμης, Π. (1997). Σχολική βιβλιοθήκη και διδακτική πράξη, στο: *Ανάγνωση και Σχολείο* (σελ. 93-101). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Βιβλίου και Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Ομαδική εικονογράφηση βιβλίου

Ακόμη μια ενδιαφέρουσα δραστηριότητα θα ήταν να γίνει η εικονογράφηση ενός βιβλίου από τους ίδιους τους μαθητές. Οι μαθητές θα διάβαζαν κάποια βιβλία και μετά θα προχωρούσαν στην εικονογράφησή τους με όποια σχέδια και χρώματα θα επιθυμούσαν. Έτσι, θα τους δίναμε την ευκαιρία να μη βλέπουν το διάβασμα μόνο ως μια δραστηριότητα που έχει αποκλειστικό στόχο να πάρουμε κάτι από το βιβλίο, αλλά και ως μια δραστηριότητα που μπορεί να διευρυνθεί και δημιουργήσει νέες, ενδιαφέρουσες δραστηριότητες.

Κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να αναπτύξει τέτοιες πρωτοβουλίες με στόχο να καλλιεργήσει και να αναπτύξει την αναγνωστική συνείδηση στα παιδιά.

Έρευνα

Είναι αλήθεια πως κατά γενική ομολογία η ανάγνωση βιβλίων εξασφαλίζει πολλές ωφέλειες κυρίως στους μαθητές, αλλά και στους εκπαιδευτικούς. Όπως προαναφέρθηκε, υπάρχουν πολλοί τρόποι για να αναπτυχθεί η αναγνωστική συνείδηση των μαθητών. Ωστόσο, είναι αλήθεια πως οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς δείχνουν μια αποστροφή προς το βιβλίο.

Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε μια έρευνα που είχε στόχο να ανιχνεύσει κατά πόσο οι μαθητές διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί παρακινούν τους μαθητές να προβούν σε μια τέτοια δραστηριότητα. Δόθηκε δε ιδιαίτερη έμφαση στην αποστροφή των μαθητών προς την σχολική βιβλιοθήκη και γενικότερα προς το διάβασμα.

Για την υλοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο έρευνας το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε 140 εκπαιδευτικούς της Λάρισας, της Βέροιας και της Φλώρινας και ήταν ανώνυμο.

Διαδικασία της έρευνας

Η έρευνά μας σχετικά με την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων από τους μαθητές ακολούθησε μια απόλυτα ιεραρχημένη πορεία.

Αρχικά, οι ερευνητές οργάνωσαν συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η ομάδα αυτή επιλέχθηκε γιατί οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μια αντικειμενική και αξιόπιστη πηγή σχετικά με την τάση των μαθητών για ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων.

Οι συναντήσεις των ερευνητών με τους εκπαιδευτικούς διεκπεραιώθηκαν ατομικά με κάθε εκπαιδευτικό. Μετά τη γνωστοποίηση της αιτίας και του σκοπού της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στα ερωτήματα τα οποία περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο.

Στο επόμενο στάδιο, με την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς και τη συλλογή των απαντήσεών τους στο ερωτηματολόγιο, οι ερευνητές προχώρησαν στην ανάλυση των απαντήσεων. Κάθε ερώτηση αναλύθηκε ξεχωριστά από τους ερευνητές και στο τέλος, αποτυπώνεται μια γενική άποψη

σχετικά με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και την τρέχουσα κατάσταση σε ό,τι αφορά τη σχέση των μαθητών με την ανάγνωση.

Ακολουθεί το ερωτηματολόγιο.

4.1 Ερωτηματολόγιο απευθυνόμενο σε εκπαιδευτικούς

- 1) Υπάρχει βιβλιοθήκη εντός του σχολικού χώρου;
- 2) Πόσο συχνά επισκέπτεστε τη σχολική βιβλιοθήκη;
Καθόλου... Σπάνια... Συχνά... Καθημερινά...
- 3) Γνωρίζετε πόσο συχνά οι μαθητές επισκέπτονται τη σχολική βιβλιοθήκη;
Αν ναι, πόσο συχνά;
- 4) Προτρέπετε τους μαθητές να αναζητούν πληροφορίες σχετικές με τα μαθήματα σε εξωσχολικά βιβλία; Πώς;
- 5) Θεωρείτε ότι η επίσκεψη στις βιβλιοθήκες θα βελτιώσει την επίδοση των μαθητών;
- 6) Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος της βιβλιοθήκης στη σχολική πραγματικότητα;
- 7) Ποια μαθήματα πιστεύετε ότι δίνουν μεγαλύτερο έναυσμα για επίσκεψη των μαθητών στη βιβλιοθήκη;
- 8) Μέσω της ανάθεσης εργασιών δίνετε την ευκαιρία στους μαθητές να ασχοληθούν με τη μελέτη εξωσχολικών βιβλίων;
- 9) Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα εξωσχολικά βιβλία συμβάλλουν στην καλύτερη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας;
- 10) Πιστεύετε ότι το παρόν εκπαιδευτικό σύστημα προωθεί την επίσκεψη των μαθητών στις βιβλιοθήκες; Γιατί;

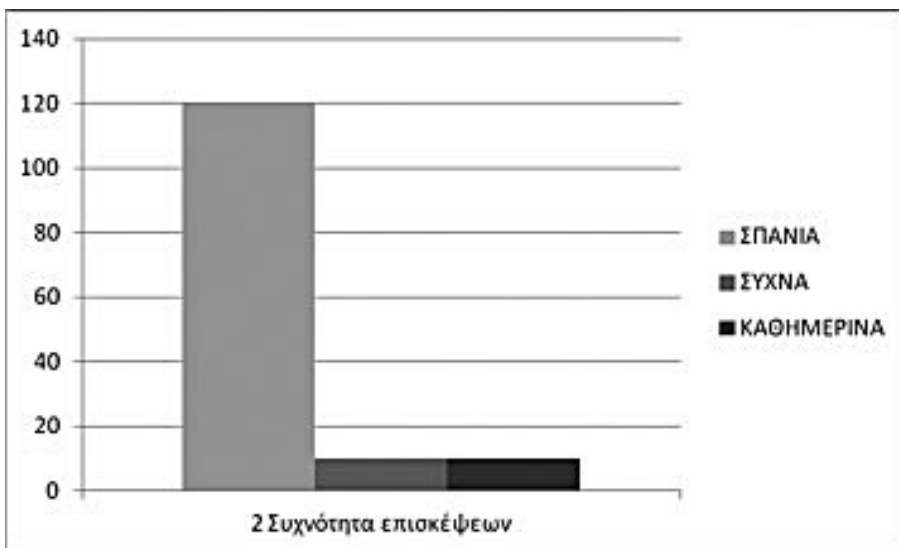
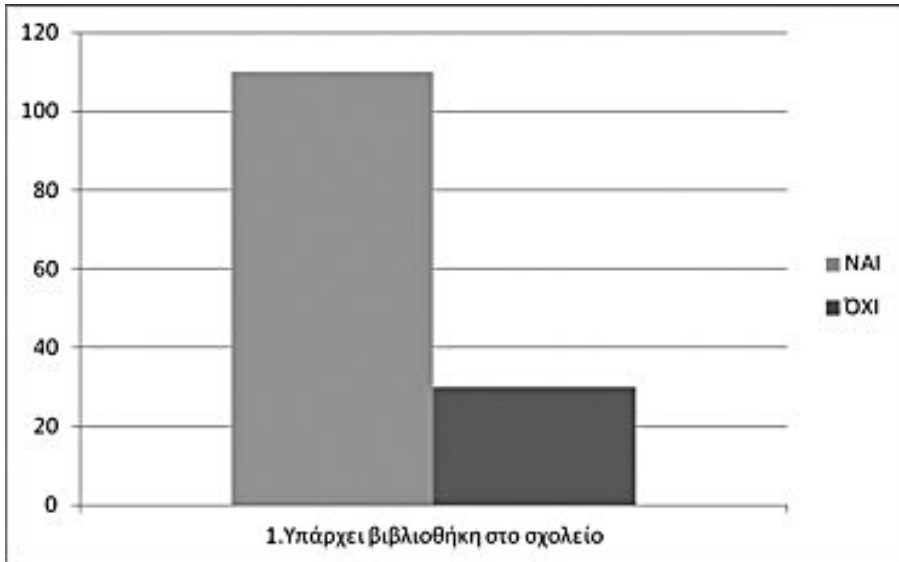
Αποτελέσματα

Με την επεξεργασία των απαντήσεων έγιναν γνωστές οι απόψεις αλλά και οι διαπιστώσεις που απορρέουν σχετικά με την στάση που έχουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές προς την σχολική βιβλιοθήκη και το διάβασμα.

Από τους 140 εκπαιδευτικούς που ρωτήθηκαν, οι 110 απάντησαν ότι είχαν βιβλιοθήκη εντός του σχολικού χώρου.

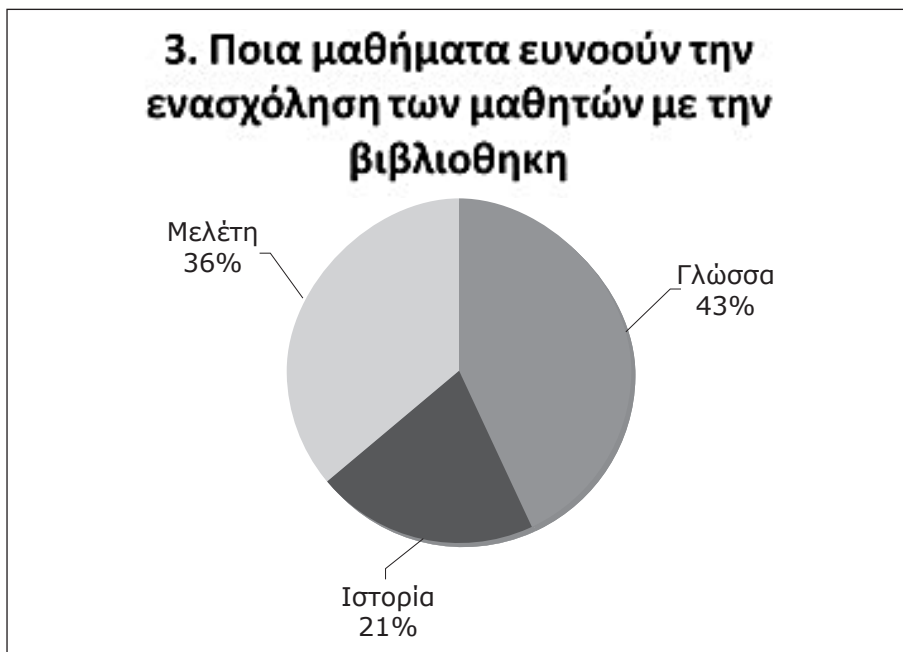
Συγκεκριμένα, οι 120 από τους 140 εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι επισκέπτονται τη βιβλιοθήκη σπάνια, ενώ 10 μόνο απάντησαν ότι την επισκέπτονται συχνά και ακόμη 10 ότι την επισκέπτονται καθημερινά.

Σύμφωνα με τη γνώμη που έχουν σχηματίσει οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί σχετικά με το αν γνωρίζουν τη συχνότητα επισκέψεων των μαθητών στη σχολική βιβλιοθήκη, προκύπτει ότι όλοι θεωρούν πως οι μαθητές περνούν ελάχιστες ώρες στη βιβλιοθήκη του σχολείου. Παρόλο που η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν στρέφονται όσο θα έπρεπε προς τη βιβλιοθήκη, οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι προτρέπουν τους μαθητές να αποκτήσουν μια σχέση συνεργασίας με τη βιβλιοθήκη. Εν αντιθέσει με τη σχέση των εκπαιδευτικών με τη βιβλιοθήκη, όπως φάνηκε από τις παραπάνω απαντήσεις, αυτοί θεωρούν ότι η βιβλιοθήκη αποτε-



λεί πηγή γνώσεων και το βασικό παράγοντα της πνευματικής ανόδου των μαθητών. Επίσης, όλοι οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι ο ρόλος της βιβλιοθήκης είναι παραμελημένος. Αν και οι ίδιοι πιστεύουν ότι η βιβλιοθήκη είναι ένας σημαντικός βοηθητικός παράγοντας, οι τρέχουσες συνθήκες του σχολείου δεν επιτρέπουν την ανάδειξη του ρόλου της. Ακόμη, οι 60 από τους 140 εκπαιδευτικούς υποστήριξαν ότι το μάθημα της Γλώσσας παρέχει πολλές ευκαιρίες στους μαθητές για αναζήτηση πληροφοριών σχετικά με διάφορα θέματα στη σχολική

βιβλιοθήκη, ενώ οι 30 υποστήριξαν ότι το μάθημα της Ιστορίας θέτει τις προϋποθέσεις για έρευνα πάνω σε διάφορα γεγονότα της ιστορίας. Τέλος, οι υπόλοιποι 50 θεωρούν πως το μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος, λόγω της ποικιλομορφίας των θεμάτων του, αποτελεί σημαντικό έναυσμα για να ασχοληθούν οι μαθητές με εξωσχολικά βιβλία.



Όσον αφορά στη σχέση των εργασιών με τα βιβλία, όλοι οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως στόχος των εργασιών είναι η ενίσχυση της σχέσης των μαθητών με εξωσχολικά βιβλία. Προφανώς, η ανάθεση εργασιών αποσκοπεί στην εξοικείωση των μαθητών με την έρευνα για την αναζήτηση χρησιμων πληροφοριών μέσα από εξωσχολικά βιβλία, ενώ όλοι υποστήριξαν ότι τα εξωσχολικά βιβλία λειτουργούν επικουρικά σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθητές μπορούν να ανατρέχουν σε εξωσχολικά βιβλία για να αποκτήσουν επιπλέον γνώσεις σε σχέση με όσες προσφέρουν τα σχολικά εγχειρίδια. Τέλος, το 100% των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι το τρέχον εκπαιδευτικό σύστημα προάγει την παθητική μάθηση, ενδύεται το ράσο του κοινωνικού καθωσπρεπισμού και έτσι, αν και επιφανειακά παρουσιάζεται μια αναβαθμισμένη εκπαίδευση, αυτή στην ουσία είναι μια ρηχή εκπαίδευση, η οποία δεν αγγίζει στο ελάχιστο τον όρο «παιδεία», δηλαδή την ολόπλευρη καλλιέργεια.

Συζήτηση

Παρατηρούμε, λοιπόν, πως τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και τα παιδιά έχουν

μια αρνητική στάση απέναντι στη βιβλιοθήκη. Αρχικά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι υπάρχει βιβλιοθήκη εντός του σχολικού χώρου. Το στοιχείο αυτό είναι ενθαρρυντικό, διότι γνωρίζουμε ότι ελάχιστα σχολεία διαθέτουν ξεχωριστό χώρο ως βιβλιοθήκη, γεγονός που αποτυπώνεται στις απαντήσεις των υπόλοιπων 30 εκπαιδευτικών, των οποίων η απάντηση ήταν αρνητική. Ωστόσο, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση στο να επισκεφθούν τη βιβλιοθήκη στον ελεύθερο και μη χρόνο τους, προκειμένου να συλλέξουν πληροφορίες που θα ενισχύσουν τη εκπαιδευτική διαδικασία. Το ίδιο συμβαίνει και με τους μαθητές, οι οποίοι δεν δείχνουν το αντίστοιχο ενδιαφέρον για τη βιβλιοθήκη και γενικά για την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων, όπως συμβαίνει και σε περιπτώσεις ανάθεσης εργασιών και απλής έρευνας πάνω σε ένα θέμα σχετικό με τη διδαχθείσα ύλη. Αυτό, βέβαια, ίσως αποτελεί το πλέον ανησυχητικό πρόβλημα της εκπαιδευτικής και μη κοινότητας. Έτσι, είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να προσπαθήσουν να μεταστρέψουν την πορεία αυτή. Προκαλεί μεγάλη περιέργεια το γεγονός ότι οι δάσκαλοι, αν και γνωρίζουν ότι η βιβλιοθήκη είναι ένας σημαντικός βοηθός και ένα πολύτιμο εργαλείο, στην πλειονότητά τους δεν στρέφονται προς «το δρόμο και το χώρο της βιβλιοθήκης». Αναθέτουν εργασίες οι οποίες αναπτύσσουν την ερευνητική τάση των παιδιών, η οποία θα οδηγήσει στην ανάπτυξη της αναγνωστικής συνείδησης, ωστόσο, δεν ασχολούνται οι ίδιοι με αυτό τον τομέα. Τοποθετούν τον εαυτό τους εκτός συνόλου, προσπαθούν να καθοδηγήσουν άλλους προς τον ομολογουμένως σωστό δρόμο, αλλά δεν γνωρίζουν ότι η βοήθεια και η καθοδήγηση από έναν οδηγό που ακολουθεί λανθασμένη πορεία και δεν είναι συνδεδεμένος με το σχετικό αντικείμενο δεν θα έχει πραγματικά αποτελέσματα.

Καταλήγοντας, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν κάποιες προτάσεις ως προς την ανάπτυξη της αναγνωστικής συνείδησης των μαθητών. Έτσι, αξιοποιώντας τα δεδομένα της ισχύουσας βιβλιογραφίας καθώς επίσης και τα αποτελέσματα της έρευνας και τις απόψεις των εκπαιδευτικών, επισημαίνουμε ότι είναι αναγκαίο τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς να ωθούν τους μαθητές προς το βιβλίο και την ανάγνωσή του. Η συγγραφή διηγημάτων, η ανάγνωση των βιβλίων από μεγαλύτερους για τους μικρότερους, η δημιουργία βιντεοκλίπ βασισμένων στα βιβλία καθώς επίσης και οι διαγωνισμοί λογοτεχνίας ή η επεξεργασία των βιβλίων και η συγγραφή ενδεχομένως ενός διαφορετικού τέλους για την ιστορία ή μιας δικής τους ιστορίας βασισμένης σε αυτή που διάβασαν είναι μερικές προτάσεις, ώστε τα παιδιά να έρθουν σε ουσιαστική επαφή με το βιβλίο και να το αγαπήσουν.

Βιβλιογραφία

Αρβανίτη, Ιωάννα (2008). *Η βιβλιοθήκη στο ελληνικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.
Γκρέμμινγκκερ, Άρνολντ (1979). *Το παιδί και το βιβλίο* (μτφρ. Κουνάλακη). Αθήνα: Νότος.
Ποσλανιέκ, Κρίστιαν (1992). *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα* (μτφρ. Αθήνη). Αθήνα: Καστανιώτη.

- Σπίνκ Τζων (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες* (μτφρ. Ντελόπουλος Κωνσταντίνος). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Φράγκος, Χρήστος (1972). *Η επίδραση της γλωσσικής μορφής του κειμένου στην ανάγνωση των μαθητών και στην κατανόηση*. Ιωάννινα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Σίνα, Β. (1998). Η Σχολική βιβλιοθήκη: Οργάνωση και λειτουργία, στο Πανελλήνια Ομοσπονδία Εκδοτών Βιβλιοπωλών και Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, *Η Βιβλιοθήκη και το Βιβλίο στην Εκπαίδευση* (σελ. 120-125). Αθήνα.
- Χαραμής, Π. (1997). Σχολική βιβλιοθήκη και διδακτική πράξη, στο: *Ανάγνωση και Σχολείο* (σελ. 93-101). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Βιβλίου και Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Βασικές αρχές της μεθόδου Montessori

Αρχοντούλα Διακογεωργίου

*Δρ. του τμήματος Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας
του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών,
Σχολική Σύμβουλος 2ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Σάμου*

Η Maria Montessori έχει να παρουσιάσει ένα αξιόλογο και ενδιαφέρον έργο για θέματα σχετικά με την αγωγή των μικρών παιδιών. Η μοντεσσοριανή αγωγή και εκπαίδευση, η οποία είναι γνωστή σε όλο τον κόσμο, επέδρασε στον παιδαγωγικό κόσμο αλλά και στην κοινωνία γενικότερα. Το διδακτικό υλικό της Ιταλίδας γιατρού και παιδαγωγού συμβάλλει αποτελεσματικά στη διανοητική ανάπτυξη των μαθητών. Η Montessori επιχείρησε να αλλάξει την ακαμψία και το βερμπαλισμό στο σχολείο, και να δώσει ελευθερία και δράση στους μικρούς μαθητές. Μέσα από τις αρχές της μεθόδου, οι οποίες ήταν αποτέλεσμα μακροχρόνιων επιστημονικών παρατηρήσεων, φαίνεται ότι ο εσωτερικός κόσμος του παιδιού διέπεται από νόμους σχετικούς με τη διαμόρφωση του χαρακτήρα και τη φυσική του ανάπτυξη. Τα υλικά της μεθόδου Montessori είναι προσεχτικά σχεδιασμένα και στοχεύουν στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του παιδιού μέσα από την παρατήρηση, την αναγνώριση, την ταξινόμηση και γενικά την αξιοποίηση των πολλαπλών ερεθισμάτων, ώστε οι μαθητές να προχωρούν και να αναπτύσσονται με βασικά εφόδια τη δραστηριότητα, την ενεργητική συμμετοχή και την προσπάθεια που καταβάλλουν.

Εισαγωγή

Το όνομα της παιδαγωγού Maria Montessori στέκεται δίπλα στα μεγάλα ονόματα των πρωτοπόρων του πνεύματος και της επιστήμης. Αφιέρωσε τη ζωή της στη βελτίωση των εκπαιδευτικών μεθόδων για τα παιδιά και ανακάλυψε το μέχρι τότε άγνωστο γεγονός ότι κάθε παιδί έχει μια αυθόρμητη παρόρμηση προς τη μάθηση. Η Montessori ανέπτυξε μια μέθοδο η οποία φέρει το όνομά της μεταμορφώνοντας ριζικά τις έννοιες οι οποίες σχετίζονται με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Στόχος της ήταν η απελευθέρωση του παιδιού από τη στερεότυπη πειθαρχία της επίσημης εκπαιδευτικής αγωγής και, παράλληλα, η εφαρμογή μέσα στο περιβάλλον της οικογένειας και των σχολικών αιθουσών της αίσθησης της χαράς και της δημιουργικής απασχόλησης. Οι εκπαιδευτικές ιδέες της Montessori

έπιασαν βαθιά ρίζες σε όλο τον κόσμο, αφού οι σχολικές αίθουσες μεταμορφώθηκαν από τη βαριά ατμόσφαιρα της άκαμπτης πειθαρχίας σε ζωηρόχρωμες και χαρούμενες παιδικές εστίες. Τα ερεθίσματά της πηγάζουν από τις αίθουσες ενός σχολείου για καθυστερημένα παιδιά στην πατρίδα της, την Ιταλία. Μέσα από την ενασχόλησή της με αυτά τα παιδιά διαπίστωσε ότι, αν έχουν την κατάλληλη ενθάρρυνση, μπορούν να αποκτήσουν αυθόρμητο ενδιαφέρον για τη μάθηση και την αυτοπειθαρχία. Τα στοιχεία αυτά τα αξιοποίησε σε τυπικές τάξεις επιτρέποντας στους μαθητές της να κινούνται σε ατμόσφαιρα ελευθερίας, για να οδηγηθεί αργότερα στη διαπίστωση ότι τα παιδιά έχουν ένα δικό τους ρυθμό ανάπτυξης, η οποία περνά μέσα από *αισθητήριες περιόδους*, κατά τη φάση των οποίων αποκτούν έντονη επίγνωση της γλώσσας, της τάξης, της κοινωνίας, του περιβάλλοντος και των αισθήσεών τους.

Η Montessori πίστευε βαθιά ότι ο 20ός αιώνας θα ήταν *ο αιώνας του παιδιού* και ότι, για να πραγματοποιηθεί αυτό, έπρεπε να πάψουμε να βλέπουμε τον άνθρωπο σαν μια σκάλα όπου τα πρώτα βήματά μας αντλούν τη σημασία τους μόνο από τα τελευταία. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο αντίληψης, το παιδί ήταν υποχρεωμένο να μεγαλώνει όσο πιο γρήγορα μπορούσε, καθώς η εκπαίδευση χαρακτηριζόταν από επιβολή επάνω του αναγκών και αναφορών οι οποίες πηγάζαν από τον κόσμο των ενηλίκων. Θεωρούσε ότι το παιδί διαθέτει διαφορετικές και υψηλότερες ιδιότητες από αυτές που προσδοκούσαν από αυτό οι ενήλικοι. Η βασική ατμόσφαιρα που δημιούργησε η Montessori στο έργο της είναι η *ελευθερία* στην τάξη και η ατμόσφαιρα μέσα στην οποία μπορεί να αναπτυχθεί πολυδιάστατα ένα παιδί, με εργασία το *πείραμα* και την *παρατήρηση*. Με την παρουσία της Montessori εμφανίστηκε στην εκπαίδευση ένα καινούριο πνεύμα και μια πρωτοποριακή ώθηση. Στην πραγματικότητα, το έργο της θα μπορούσε να συνοψιστεί στην προσπάθεια να δοθεί τέλος στον αγώνα ανάμεσα στο μικρό παιδί και τον ενήλικο, έναν αγώνα που συμβαίνει κατά βάση στη χώρα του υποσυνειδήτου. Η μέθοδος Montessori για την αγωγή και την εκπαίδευση είναι σήμερα από τις πιο γνωστές σε όλο τον κόσμο. Βασίζεται στην αξία που αποκτά η μάθηση όταν επιτυγχάνεται με τη θέληση και την εσωτερική παρότρυνση του μαθητευομένου. Η Montessori αποτυπώνει με τη μέθοδό της τις ιδέες και τα συμπεράσματα της ώριμης ζωής της, και στηρίζει τις αρχές της στη μη επέμβαση των μεγάλων στην αγωγή του παιδιού.

Την πρώτη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα μια ομάδα από τετράχρονα ιταλόπουλα, τα πιο πολλά από ημι-αγράμματες οικογένειες, κατέπληξαν τον κόσμο των ενηλίκων εκπαιδευτικών δείχνοντας την ικανότητά τους να διαβάζουν και να γράφουν. Ήταν οι πρώτοι καρποί της μοντεσσοριανής μεθόδου στην εκπαίδευση, η οποία πήρε το όνομά της από την ιδρύτριά της και έμελλε στη συνέχεια να γίνει μία από τις μεγαλύτερες παιδαγωγικές αρχές στη σύγχρονη παιδαγωγική επιστήμη. Οι μακροχρόνιοι αγώνες της Montessori για το παιδί και μέσα από το παιδί για ολόκληρη την κοινωνία είχαν απήχηση σε πολλές χώρες του κόσμου και θυμίζουν ακόμη και σήμερα τη χαρούμενη και ειρηνική όψη που εκπέμπουν τα πρόσωπα χιλιάδων παιδιών στους χώρους του σχολείου, του σπιτιού και της κοινωνίας γενικότερα.

Βιογραφικά στοιχεία

Η Ιταλίδα γιατρός και παιδαγωγός Maria Montessori γεννήθηκε στις 31 Αυγούστου 1870 στην πόλη Chiaravalle. Άρχισε τη σταδιοδρομία της με σπουδές στην Ιατρική και ήταν μάλιστα η πρώτη γυναίκα φοιτήτρια στο Πανεπιστήμιο της Ρώμης σε αυτό τον κλάδο. Ο πατέρας της Alessandro Montessori, συνταξιούχος αξιωματικός του στρατού, ήταν στρατιώτης στα νιάτα του και δημόσιος υπάλληλος αργότερα στη ζωή. Η μητέρα της Renilde Stoppani Montessori, ανιψιά του ένδοξου Antonio Stoppani, μεγάλου φιλόσοφου, κληρικού και διάσημου επιστήμονα, ήταν μια έξυπνη γυναίκα με μοντέρνα σκέψη, από πλούσια οικογένεια, με ιδιαίτερα χαρίσματα και ξεχωριστή ευλάβεια, με αποτέλεσμα να αναπτυχθεί ανάμεσα στη μητέρα και την κόρη ένας ισχυρός δεσμός κατανόησης, αγάπης και αφοσίωσης, αφού έμοιαζαν πολύ τόσο στη φυσιογνωμία όσο και σε στοιχεία του χαρακτήρα και της προσωπικότητάς τους. Ο δυνατός δεσμός διατηρήθηκε, ισχυροποιήθηκε και άντεξε μέσα από δύσκολες καταστάσεις της ζωής της Montessori μέχρι τη στιγμή που ο θάνατος της Renilde τον έλυσε. Ο Alessandro και η Renilde παντρεύτηκαν την Άνοιξη του 1869 και μόλις ένα χρόνο αργότερα γεννήθηκε η Maria. Ο πατέρας της καταγόταν από οικογένεια ευγενών της Bologna και ήταν χαρακτηριστικός τύπος συντηρητικού της παλιάς σχολής. Είχε επαινεθεί ως στρατιωτικός για τη γενναιότητά του και μέχρι τα τελευταία χρόνια της ζωής του διατηρούσε τις ευγενικές και αυστηρές αρχές της στρατιωτικής αριστοκρατίας.

Τα παιδικά της χρόνια η Montessori τα πέρασε στην Ancona, όπου ολοκλήρωσε και τη βασική της εκπαίδευση. Η μητέρα της την δίδαξε πώς να είναι συμπονετική, μαθαίνοντάς της κάθε μέρα το έργο του πλεξίματος, για να φτιάχνει ρούχα και σκεπάσματα για τους φτωχούς. Η Maria επέλεξε, επίσης, να τριβεί ένα μέρος του δαπέδου κεραμιδιών καθημερινά και πολύ αργότερα, ως δασκάλα, περιλαμβάνει τις εργασίες αυτές στις μελέτες της για τα παιδιά, αποκαλώντας τις *ασκήσεις της πρακτικής ζωής*. Κάθε μέρα η Maria ήταν υποχρεωμένη να ασχολείται αρκετές ώρες με το πλέξιμο, μια απασχόληση με την οποία έδειχνε το ενδιαφέρον της για τους ανθρώπους που ήταν φτωχοί, θέλοντας να τους δώσει λίγη ζεστασιά και αγάπη. Ως παιδί είχε μια καθημερινή απασχόληση με το πλέξιμο, καθώς και με συχνούς περιπάτους στο ύπαιθρο.

Η Maria ήθελε τους γονείς της πάντοτε αγαπημένους και αναφέρεται ότι κάποια φορά που παρουσιάστηκε διαφωνία πήρε μια καρεκλά και την τοποθέτησε ανάμεσά τους και, αφού ανέβηκε επάνω, έσφιξε όσο πιο δυνατά μπορούσε τα χέρια τους, για να τους δείξει ότι έπρεπε να επικρατεί ομόνοια, επικοινωνία και αγάπη στην οικογένεια. Για την περίοδο εκείνη, οι γονείς της ήταν πολύ καλά εκπαιδευμένοι και την οδήγησαν να αγαπήσει τα βιβλία και το διάβασμα γενικότερα. Αυτό ήταν πραγματικά απίστευτο, επειδή στην πόλη όπου έζησε ήταν θέμα υπερηφάνειας να είναι σε θέση κάποιος να γράψει ακόμη και το όνομά του. Κατά τη διάρκεια εκείνης της εποχής η στοιχειώδης μόρφωση ήταν τοπικό θέμα, αφού τα σχολεία ήταν σε υποτυπώδη κατάσταση. Ωστόσο, η Maria πραγμα-

τοποιούσε με μεγάλη ευκολία τις εργασίες της και είχε εξαιρετικά καλές επιδόσεις στις εξετάσεις. Στα παιχνίδια ήταν συχνά ο ηγέτης μεταξύ των άλλων παιδιών και ποτέ δεν είχε πρόβλημα στην επαφή μαζί τους ούτε και στην επικοινωνία της με τους ενήλικες. Όσον αφορά τη σχέση της με τους γονείς της, ήταν κοντά στον πατέρα της, αλλά ποτέ δεν έκρυψε το γεγονός ότι η μητέρα της ήταν ο άνθρωπος που την ενθάρρυνε και ήταν πάντοτε σύμφωνη σε όλα τα σχέδια, τους στόχους και τις φιλοδοξίες της. Συχνά η Montessori φαινόταν μάλλον ένα περιεργό και αινιγματικό παιδί τόσο στους δασκάλους της όσο και στους συνομηλίκους της, οι οποίοι πολλές φορές έκαναν παράπονα για τη στάση που είχε απέναντι τους. Είχε έντονο το αίσθημα της αξιοπρέπειας σε όλες τις εκφάνσεις των δραστηριοτήτων της, χαρακτηριστικό που διατήρησε και υιοθέτησε σε όλη τη διάρκεια της ζωής της.

Σε ηλικία δώδεκα ετών η οικογένειά της εγκαταστάθηκε στη Ρώμη, για να υπάρχει η δυνατότητα να της παρέχουν οι γονείς της καλύτερη εκπαίδευση και να ικανοποιήσουν παράλληλα και τις φιλοδοξίες της. Ένα χρόνο αργότερα παρακολούθησε ένα πρόγραμμα τεχνικής σχολής στο πλαίσιο της προετοιμασίας της, αφού το όνειρό της ήταν να γίνει μηχανικός. Στην ηλικία αυτή άρχισε να εκδηλώνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα Μαθηματικά και την αγάπη της γι' αυτά τη διατήρησε σε όλη τη διάρκεια της ζωής της. Μετά από λίγο χρονικό διάστημα μια νέα μεταβολή, αυτή τη φορά οριστική, καθόρισε την πορεία της ζωής της. Ήταν η απόφασή της να σπουδάσει Ιατρική, μια απόφαση πρωτοποριακή για εκείνη την εποχή, που όμως δεν επιδεχόταν περισσότερη συζήτηση, αν και υπήρξαν πολλές αντιδράσεις από ένα χώρο ο οποίος ήταν καθορά ανδροκρατούμενος. Ήταν μια από τις λίγες γυναίκες που αποφοίτησαν από την Ιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου της Ρώμης, για να γίνει στη συνέχεια μία από τις πρώτες γυναίκες γιατρούς στην Ιταλία. Λαμβάνοντας υπόψη το χρονικό διάστημα κατά το οποίο η Μαρία μεγάλωσε και έζησε, πραγματοποίησε ενδιαφέροντα και μεγάλα επιτεύγματα. Κατά τη δεκαετία του 1890 μια γυναίκα δεν μπορούσε να περπατήσει μόνη της στο δρόμο και ουσιαστικά δεν έκανε τίποτα με δική της πρωτοβουλία, αφού το καθετί είχε πάντα σε σχέση με τον άντρα της οικογένειας. Η Μαρία κατάφερε να πετύχει στο σχολείο, να πάει στο Κολέγιο και να είναι η πρώτη γυναίκα στην Ιταλία που φοίτησε και έλαβε πτυχίο από την Ιατρική Σχολή. Διατέλεσε μέλος της Ψυχιατρικής Κλινικής του Πανεπιστημίου και προσπαθούσε να εκπαιδεύσει τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, ή τους *δυστυχημένους μικρούς μας φίλους*, όπως τους αποκαλούσε. Ο πατέρας της δεν της μιλούσε πολύ, γιατί ήταν ακόμα αναστατωμένος σχετικά με το θέμα των σπουδών της, ενώ η μητέρα της συνέχιζε να την υποστηρίζει και μερικές φορές τη βοηθούσε ακόμη και σε θέματα σχετικά με τη μελέτη των μαθημάτων της. Μετά το διδακτορικό της δίπλωμα, το 1896, η Montessori άρχισε να παραδίδει μαθήματα ειδικής αγωγής στους δασκάλους της Ρώμης, ενώ το 1898 ανέλαβε τη διεύθυνση της Ορθοφρενικής Σχολής. Κατά την υποστήριξη της διδακτορικής της διατριβής, το 1896, την επιτροπή συγκροτούσαν δέκα άνδρες, οι οποίοι ήταν πολύ εντυπωσιασμένοι με τη δουλειά

της, με αποτέλεσμα να της χορηγηθεί ο βαθμός άριστα, αφού, εκτός του ότι ήταν η πρώτη απόφοιτος από την Ιατρική σχολή, είχε και εντυπωσιακές επιδόσεις. Την ίδια χρονιά επελέγη για να εκπροσωπήσει τις γυναίκες της Ιταλίας σε ένα φεμινιστικό συνέδριο στο Βερολίνο, όπου ανέπτυξε τα αιτήματα των εργαζόμενων γυναικών με ιδιαίτερη ικανότητα και πειστικότητα, και αυτό είχε ως αποτέλεσμα το όνομά και η προσωπικότητά της να αναφέρονται στις εφημερίδες πολλών χωρών.

Η Montessori ξεκίνησε από το χώρο της αγωγής του καθυστερημένου παιδιού, ο οποίος τράβηξε την προσοχή της από την πλευρά της ιατρικής. Όταν, από το παιδαγωγικό της έργο με τα καθυστερημένα παιδιά, αντιλήφθηκε ότι η μέθοδός της μπορούσε να εφαρμοστεί και στα φυσιολογικά παιδιά, και μάλιστα με αξιόλογα αποτελέσματα, έστρεψε την προσοχή της και προς αυτή την κατεύθυνση. Έτσι, μελέτησε τα προβλήματα του παιδιού από κάθε πλευρά και δημιούργησε ένα σύστημα αγωγής βασισμένο σε παιδαγωγικές και ψυχολογικές αρχές. Αναφέρεται ότι ο Πάπας Λέων XIII θεώρησε απίστευτα συγκλονιστικό το γεγονός ότι μια γυναίκα έγινε δεκτή στο σχολείο κατά τη διάρκεια αυτής της χρονικής περιόδου και μάλιστα ότι διακρίθηκε και έφτασε σε τόσο υψηλή βαθμίδα της επιστήμης. Θεωρήθηκε, επίσης, περίεργο να υπάρχει μια γυναίκα να εργάζεται πλάι-πλάι με τους άνδρες που αναζητούν την ασθένεια ή τη μελέτη του ανθρώπινου σώματος.

Πρώτη απασχόληση της Montessori ήταν ως βοηθού γιατρού στην ψυχιατρική κλινική του Πανεπιστημίου της Ρώμης, όπου είχε την πρώτη επαφή της με τη διδασκαλία των παιδιών με αναπηρία. Έγινε πεποίθηση ότι το πρόβλημα του χειρισμού αυτών των παιδιών ήταν τόσο πολύ ενδιαφέρον, ώστε της έδωσε ερεθίσματα για τη μέθοδο διδασκαλίας καθώς και για την ιατρική τους περιθαλψη. Το 1896 έδωσε διάλεξη σε εκπαιδευτικό συνέδριο στο Torino για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και τότε ο Ιταλός υπουργός Παιδείας, αρκετά εντυπωσιασμένος από τα επιχειρήματά της, την διόρισε την ίδια χρονιά ως διευθύντρια της Scuola Ortofrenica, ενός ιδρύματος αφιερωμένου στη φροντίδα και την εκπαίδευση των διανοητικά καθυστερημένων παιδιών. Η Montessori δέχτηκε την πρόταση, προκειμένου να τεθούν οι θεωρίες της αρχικά σε δοκιμαστική φάση και στη συνέχεια σε γενικότερη εφαρμογή. Το 1906 εμφανίστηκε η μεγάλη ευκαιρία για τη γιατρό και παιδαγωγό Montessori, όταν το Ινστιτούτο των ακίνητων αγαθών (Dei beni stabili), με πρόεδρο τον μηχανικό Talamo, κατασκεύασε μεγάλες λαϊκές πολυκατοικίες και της προτάθηκε να αναλάβει την οργάνωση σχολείων όπου θα φιλοξενούνταν τα παιδιά που ζούσαν εκεί. Ήταν παιδιά των εργατών που απουσίαζαν σχεδόν όλη την ημέρα από το σπίτι τους και είχαν ανάγκη από έναν ειδικά διαμορφωμένο χώρο με ζεστασιά και συνθήκες για παιχνίδι και επικοινωνία. Έτσι, δόθηκε η αφορμή για την ίδρυση ενός σχολείου για μικρά παιδιά στη Ρώμη το 1907, στη συνοικία San Lorenzo, στη Via dei Marsi, του πρώτου *Σπιτιού του Παιδιού* (Casa dei Bambini), με επικεφαλής τη Montessori, όπου φιλοξενούνταν εξήντα παιδιά ηλικίας τριών έως έξι ετών, από φτωχές οικογένειες. Το πρώτο Σπί-

τι του Παιδιού¹ το διαδέχτηκαν και άλλα παρόμοια και τα αποτελέσματα της δουλειάς που γινόταν εκεί ήταν αξιοπρόσεκτα και θεαματικά. Αυτή τη φορά έρχονται και οι πρώτες επιτυχίες της με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές ανάγκες, ενώ στη συνέχεια της γίνεται πρόταση να δοκιμαστούν οι αρχές της μεθόδου της και σε τάξεις με φυσιολογικά παιδιά.

Η μέθοδος της Montessori παρέχει μια ατμόσφαιρα για μάθηση, δηλαδή μικρές καρτέλες και τραπέζια με βασικά χαρακτηριστικά την εξέλιξη της φυσικής περιέργειας του παιδιού μέσω της υπεύθυνης και ατομικής ελευθερίας στη συμπεριφορά, τη βελτίωση της ευκρίνειας των πέντε αισθήσεων (ακοής, όρασης, γεύσης, αφής, όσφρησης) καθώς και την ανάπτυξη του συντονισμού του σώματος μέσα από τα παιχνίδια και την άσκηση. Η λειτουργία του δασκάλου, σύμφωνα με τις αρχές της Montessori, είναι να παρέχει εκπαιδευτικό υλικό, όπως η καταμέτρηση, χάντρες ή γεωμετρικά παζλ, και να λειτουργεί ως σύμβουλος και οδηγός των μικρών μαθητών κατά τη διάρκεια της ενασχόλησής τους με τις προγραμματισμένες δραστηριότητες. Οι διαλέξεις της Montessori θεμελίωσαν την επιστημονική σκέψη στην Ιταλία και εμβάθυναν στα προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης. Σε κάθε διάλεξή της είχε να προτείνει και κάποια νέα ιδέα, να ανακαλύψει και να παρατηρήσει διάφορα θέματα. Έβλεπε τα ζητήματα με μια ξεκάθαρη οπτική και τα φώτιζε κάτω από ένα ενδιαφέρον πρίσμα. Για ένα πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα, σαράντα ολόκληρα χρόνια, η Montessori δεν σταμάτησε να επισκέπτεται χώρες και να κάνει γνωστές τις αρχές της μεθόδου της, η οποία εκτεινόταν πέρα από τα όρια της τυπικής εκπαίδευσης και έφερε ουσιαστικές αλλαγές μέσα στο ίδιο το Σπίτι αλλά και γενικότερα στην κοινωνία.

Η ίδια η Montessori αναφέρεται διεξοδικά στο έργο της.² «Όταν ήμουν γιατρός», γράφει στην «Επιστημονική Παιδαγωγική», στη Ψυχιατρική κλινική του Πανεπιστημίου της Ρώμης, «είχα μια μεγάλη ευκαιρία, που μου έδωσε την αφορμή να ενδιαφερωθώ για τα ανώμαλα παιδιά. Μπορούσα να επισκέπτομαι το Φρενοκομείο και να μελετώ τους αρρώστους που διαλέγουμε για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Η θεραπεία του θυρεοειδή ήταν τότε σε μεγάλη εξέλιξη, με θετικά αποτελέσματα και συγκέντρωνε το ενδιαφέρον των γιατρών που ασχολούνταν με τα παιδιά που παρουσίαζαν διανοητική καθυστέρηση. Ήταν φυσικό, τότε, και σε μένα, αφού εκτελούσα τακτική ιατρική υπηρεσία, να προσέξω ιδιαίτερα τις αρρώστιες της παιδικής ηλικίας. Το ενδιαφέρον μου για τα καθυστερημένα παιδιά», συνεχίζει, «μ' έκανε να μελετήσω την ειδική μέθοδο αγωγής και να εμβαθύνω στη σκέψη των πρακτικών γιατρών, αν η παιδαγωγική θεραπεία ήταν δυνατόν να εφαρμοστεί και σε αρρώστιες σαν την παράλυση, την κωφότητα, το ραχιτισμό, την πνευματική καθυστέρηση κ.λπ. Ότι η παιδαγωγική θα έπρεπε να ενωθεί με την Ιατρική για τη θεραπεία τους ήταν σκέψη της εποχής και η κινή-

¹ Στο πρώτο *Σπίτι του Παιδιού* εντοιχίστηκε από τον δήμαρχο της Ρώμης αναμνηστική πλάκα στη Via dei Marsi, κατά τον εορτασμό των 100 χρόνων από τη γέννηση της Montessori.

² Montessori, M. (1952). *Il metodo della Pedagogia scientifica* (μτφρ. στη γαλλική Georgette Bernard). Pédagogie Scientifique, Paris, σ. 2.

σιοθεραπεία άρχισε να παρουσιάζεται ακριβώς ως συνέπεια της. Αντίθετα με τους συναδέλφους μου, είχα τη διαίσθηση ότι το πρόβλημα των ψυχασθενών ήταν κυρίως «παιδαγωγικό», χωρίς να παύει να είναι και ιατρικό, και ενώ πολλοί υποστηρίζουν στα ιατρικά συνέδρια την ιατροπαιδαγωγική μέθοδο για τη θεραπεία τους, εγώ στο συνέδριο του Torino του 1898 μίλησα πρώτη για «ηθική αγωγή» και νομίζω ότι άγγιξα μια ευαίσθητη χορδή, γιατί η ιδέα, περνώντας από τον γιατρό στον δάσκαλο, απλώθηκε ξαφνικά σαν ένα ζωντανό πρόβλημα που ενδιέφερε ιδιαίτερα το σχολείο. Τότε πήρα την εντολή από τον καθηγητή μου και υπουργό της Παιδείας Guido Bacelli να μιλήσω στις δασκάλες της Ρώμης για τη μόρφωση των παιδιών που ήταν ψυχικά άρρωστα. Από αυτά τα μαθήματα δημιουργήθηκε η Κρατική Ορθοφρενική Σχολή, που τη διεύθυνα για δυο χρόνια. Σ' αυτή προσάρτησα μια τάξη με πλατύτερο πρόγραμμα και συγγέντρωνα μαθητές του Δημοτικού που κρίνονταν ακατάλληλοι για αγωγή, ως ψυχικά ανίκανοι. Αργότερα ίδρυσα το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στο οποίο δέχτηκα και τα παιδιά του Φρενοκομείου της Ρώμης. Μαζί με τους συνεργάτες μου, δυο ολόκληρα χρόνια, ετοιμάσαμε ειδικά τους δασκάλους να παρατηρούν και να μορφώνουν τα ψυχασθενικά παιδιά. Αλλά εκείνο που ενδιαφέρει πιο πολύ είναι ότι, μετά την πρακτική μου μελέτη στο Λονδίνο και στο Παρίσι σχετικά με την αγωγή των παιδιών που δεν ήταν φυσιολογικά, άρχισα να διδάσκω εγώ η ίδια τα παιδιά του Ινστιτούτου. Δίδασκα από τις 8 το πρωί ως τις 7 το βράδυ, δυο χρόνια συνέχεια, και αυτός είναι ο κυριότερος τίτλος μου στην παιδαγωγική μου δράση. Από την αρχή είχα την εντύπωση ότι η μεθοδός μου δεν ήταν κατάλληλη μόνο για την αγωγή των ψυχοπαθών, αλλά περιείχε γενικά αξιώματα αγωγής. Αυτό μου έγινε σιγά-σιγά μόνιμη ιδέα, ώστε, όταν άφησα το σχολείο των ανώμαλων παιδιών, είχα πια την πεποίθηση ότι παρόμοιες μέθοδοι, εφαρμοσμένες και στα φυσιολογικά παιδιά, θα μπορούσαν να τα αναπτύξουν άριστα. Αυτό με οδήγησε να μελετώ παιδαγωγικά, να παρακολουθώ μαθήματα Πειραματικής Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο και να κάνω έρευνες Παιδαγωγικής Ανθρωπολογίας, δοκιμάζοντας, με αυτή την ευκαιρία, και τη μεθοδό μου στην αγωγή των φυσιολογικών παιδιών. Αυτές οι μελέτες με οδήγησαν στην ελεύθερη διδασκαλία της παιδαγωγικής Ανθρωπολογίας στο Πανεπιστήμιο της Ρώμης».³

Το πρώτο βιβλίο της Montessori, «Il metodo della Pedagogia Scientifica», όπως και τα άλλα που ακολούθησαν, έχουν μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες. Η πολύπλευρη δράση της Montessori δεν περιορίστηκε στην οργάνωση και τη λειτουργία των «Σπιτιών του Παιδιού». Παράλληλα, άρχισε να παραδίδει μαθήματα σχετικά με τη φιλοσοφία της μεθόδου της στους δασκάλους και να δίνει διαλέξεις σε διάφορες χώρες εκτός Ιταλίας. Το 1913 έκανε την πρώτη της επίσκεψη στις Ηνωμένες Πολιτείες. Ήταν κατά τη διάρκεια αυτού του έτους που ο Alexander Graham Bell και η σύζυγός του Mabel ίδρυσαν το Montessori Educational Association στην Ουάσιγκτον. Το 1929 ίδρυσε την Ένωση Montessori International

³ Pédagogie Scientifique, ό.π., σ. 24.

στο Άμστερνταμ, στην Ολλανδία. Το 1938 άνοιξε το Εκπαιδευτικό Κέντρο Montessori στο Laren, επίσης στην Ολλανδία. Το 1934 το καθεστώς Μουσολίνι απαγόρευσε τη λειτουργία των σχολείων της Montessori και έτσι αναγκάστηκε να εγκαταλείψει την Ιταλία και να ταξιδέψει σε όλο τον κόσμο, όπου έδινε διαλέξεις και ίδρυε σχολεία στα οποία εφαρμοζόταν το σύστημά της. Το 1947 ίδρυσε το Montessori Center στο Λονδίνο και το 1949, το 1950 και το 1951 ήταν υποψήφια για το Νόμπελ Ειρήνης. Η Montessori είχε αναπτύξει μεγάλη δραστηριότητα σε πολλές χώρες και ένα ταξίδι της, μάλιστα, την απέκλεισε όλα τα χρόνια του πολέμου στην Ινδία, όπου ίδρυσε σχολεία με τις δικές της αρχές. Το 1938 η Διεθνής Έκθεση των Παρισίων απένειμε στη Montessori το χρυσό μετάλλιο. Τα τελευταία χρόνια της ζωής της η Montessori εφάρμοσε τις αρχές και το σύστημά της και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Ολλανδίας. Το 1950 το Πανεπιστήμιο του Άμστερνταμ την ανακήρυξε Επίτιμο Διδάκτορα. Στα τελευταία χρόνια της ζωής της η Montessori συνήθιζε να περιγράφει τη λειτουργία της εκπαίδευσης ως «βοήθεια στη ζωή» και υποστήριζε ότι τόσο η εκπαίδευση όσο και η Ιατρική έχουν απόλυτη σχέση, που συνεπάγεται τη συνεργασία με τη φύση.

Μετά το τέλος του πολέμου προσκλήθηκε επίσημα στην Ιταλία, όπου διοργανώθηκαν μεγάλες γιορτές για να την τιμήσουν. Η Montessori, όμως, δεν θέλησε να μείνει εκεί για μεγάλο διάστημα και στη συνέχεια επέστρεψε στην Ολλανδία, την οποία θεωρούσε δεύτερη πατρίδα της και η οποία την φιλοξένησε ως το τέλος της ζωής της, που ήλθε στις 15 Μαΐου του 1952 στην πόλη Noordwijk. Η συμβολή της Montessori στην προσχολική αγωγή είναι σημαντική. Στην Perugia της Ιταλίας ίδρυσε το Διεθνές Κέντρο Παιδαγωγικών Σπουδών στο Πανεπιστήμιο για τους ξένους φοιτητές. Εκτός από το κέντρο της Perugia, ιδρύθηκε το 1954 και το Παγκόσμιο Κέντρο του Bergamo από την πρόεδρο της Opera Montessori, τη Maria Jervolino. Επίσης, το 1968 στο Διεθνές Συνέδριο της Παγκόσμιας Οργάνωσης της Προσχολικής Αγωγής (OMEP) ανακηρύχθηκε «Πολίτις του κόσμου» (Cittadianna del Monto). Το Σεπτέμβριο του 1970 γιορτάστηκαν με μεγάλη λαμπρότητα στο Palazzo della Civiltà Antica της Ρώμης και στο Palazzo Galenga της Perugia τα εκατό χρόνια από τη γέννηση της μεγάλης παιδαγωγού. Με την ευκαιρία αυτή ξαναμελετήθηκε το έργο της Montessori από επιστήμονες από όλο τον κόσμο, οι οποίοι συναντήθηκαν στη Ρώμη, στο παγκόσμιο συνέδριο που οργανώθηκε από την Opera Nazionale Montessori και την ιταλική κυβέρνηση για τη συμβολή της Opera Nazionale Montessori.⁴ Η Montessori άφησε ένα πρωτοποριακό, αξιόλογο και συνάμα επιστημονικά θεμελιωμένο για την εποχή της έργο.

Βασικές αρχές της μεθόδου Montessori

Η Montessori ανήκει στην ομάδα των παιδαγωγών των αρχών του 20^{ου} αιώ-

⁴ Pignatari, M. (1970), *Maria Montessori e la sua riforma educativa*, Firenze, Giunti. Maria Montessori, oggi, Centenario della nascita di M.M (1870-1970). Firenze, Giunti, σ. 190.

να οι οποίοι δημιούργησαν το ρεύμα του Σχολείου Εργασίας. Η κίνηση του Σχολείου Εργασίας αποκτά μετά το 1918 μεγάλη δημοτικότητα, αν και ο όρος χρησιμοποιείται με διαφορετικές αποχρώσεις: Ως πνευματική αυτενέργεια, ως γενική μόρφωση του ανθρώπου, ως επαγγελματική προετοιμασία, γενικά είναι το αντίθετο προς το σχολείο μάθησης του 19^{ου} αι., που καταργούσε την επιδεκτικότητα του μαθητή. Μέσα από αυτή ξεπεράστηκε οριστικά η Ερβαρτιανή παιδαγωγική.⁵ Το Σχολείο Εργασίας⁶ και γενικότερα το κίνημα της Νέας Αγωγής είναι ένα από τα ισχυρότερα παιδαγωγικά ρεύματα του 20^{ου} αιώνα, το οποίο σημάδεψε την εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης. Το κίνημα αυτό ανήκει στο πεδίο της Εμπειρικής Παιδαγωγικής, θεμελιώνεται φιλοσοφικά στον πραγματισμό και τη φυσιοκρατία, ενώ επιστημονικά στηρίζεται στην ψυχολογία του παιδιού.

Κατά τα τέλη του 19^{ου} και τις αρχές του 20^{ου} αι. γεννιέται μια παιδαγωγική μεταρρυθμιστική κίνηση η οποία αποτελεί φυσική έκφραση της γενικής επιστροφής προς τον άνθρωπο με ιδιαίτερη έμφαση κυρίως σε θέματα αγωγής. Επιδίωξη και στόχος της παιδαγωγικής αυτής αρχής ήταν η οξεία αντίθεση προς τον παιδαγωγικό νοσησαρχισμό, τη μηχανοκρατία, τον κατακερματισμό και την επιφανειακότητα της αγωγής και της διδασκαλίας. Μέσα από αυτές τις αντιθέσεις γεννήθηκαν διάφορα παιδαγωγικά ρεύματα της λεγόμενης Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής. Βασικοί εκπρόσωποί της είναι ο Dewey, ο Kerschensteiner, ο Claparède και ο Gaudig, οι οποίοι επιχείρησαν μέσα από τα αδύναμα σημεία του παλιού σχολείου να παρουσιάσουν αρχές σύμφωνα με τις οποίες θα καλλιεργούνταν οι σωματικές και πνευματικές λειτουργίες των μαθητών. Το Νέο Σχολείο φιλοδοξεί να διαμορφώσει μια ατμόσφαιρα ελεύθερης πνευματικής προσφοράς στο σχολείο εξαλείφοντας το σκληρό ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών. Η Maria Montessori στην Ιταλία και ο Decroly στο Βέλγιο δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην ατομική και ομαδική εργασία ως παιδαγωγικό μέσο. Στην Ελλάδα, από τους πρώτους, μεταξύ άλλων, που επιχειρούν να εφαρμόσουν το σχολείο εργασίας στη σχολική πράξη είναι ο Ν. Καραχρήστος, ο Σ. Καλλιάρης, ο Μ. Παπαμαύρος και ο Α. Δελμούζος.⁷

⁵ Κοντάκος, Α. (2007), *Χρονολόγιο Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, σ. 153. Αθήνα: Ατραπός.

⁶ Περισσότερα για το Σχολείο Εργασίας βλ. σε: Reble, ΑΙ. (2008), *Ιστορία της Παιδαγωγικής* (μτφρ. Θ. Χατζηστεφανίδη, Σ. Χατζηστεφανίδη-Πολυζώη), 8^η έκδοση, σ. 430-431. Αθήνα: Παπαζήσης. Επίσης: Δανασσής-Αφεντάκης, Α. (1980), *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης (17^{ος}-20^{ος} αι.)*, β' έκδοση. Αθήνα, σ. 142.

⁷ Στο πρόσωπο του Α. Δελμούζου το κίνημα είχε έναν εμπνευσμένο εισηγητή και εκπρόσωπό του στη χώρα μας. Ο Α. Δελμούζος, ως διευθυντής του Ανώτερου Δημοτικού Παρθεναγωγείου Βόλου (1908-1911) και ως καθηγητής Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης (1929-1938), εισάγει τον εκπαιδευτικό δημοτικισμό και την αυτενέργεια στη σχολική πράξη, φιλοδοξώντας, ως λειτουργός της σχολικής πράξης, να κάνει το σχολείο πρότυπο και μοναδική πηγή εκσυγχρονισμού όλου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Περισσότερα για την παιδαγωγική του Αλ. Δελμούζου βλ. σε: Καραστεργίου-Ζιώγου, Σ. (1996), *Η παιδαγωγική σκέψη από τον Πλάτωνα ως τη Μ. Μοντεσσόρι - Ανθολογία κειμένων*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, σ. 341-353.

Τα αίτια ανάπτυξης της Νέας Παιδαγωγικής πρέπει να αναζητηθούν και να αποδοθούν στο ιστορικό γίνεσθαι της εποχής, στους οικονομικο-πολιτικούς παράγοντες, τις φιλοσοφικές-ιδεολογικές αντιλήψεις (πραγματισμός)⁸ των παιδαγωγών και τις κοινωνικές συνθήκες που δημιουργήθηκαν την εποχή εκείνη. Καθώς, λοιπόν, η εκπαιδευτική πραγματικότητα που επικράτησε μέχρι τα μέσα του 19^{ου} αι. στην Ευρώπη και στις Η.Π.Α. δεν μπόρεσε να ανταποκριθεί στις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, θεωρήθηκε επιτακτική η ανάγκη για τη ριζική του αναθεώρηση και για την αντικατάστασή του από ένα νέο τύπο σχολείου, το οποίο θα στηρίζεται στην αυτονομία και στην αξιοποίηση των δημιουργικών δυνάμεων του παιδιού. Η ανάπτυξη της οικονομίας επιφέρει, επίσης, ουσιαστικές αλλαγές στην κοινωνική και πολιτική δομή. Στη νέα κοινωνία που δημιουργήθηκε αλλάζουν ριζικά τα πράγματα, η κοινωνική δομή χαλαρώνει, η αστική τάξη, πέρα από την οικονομική δύναμη που κατείχε, επιτυγχάνει και την πολιτική εξίσωση και κοινωνική αναγνώριση.

Με το τέλος του 19^{ου} και τις αρχές του 20^{ου} αι. ολόκληρος ο κόσμος βρίσκεται σε στενή αλληλεξάρτηση, οικονομική και πολιτική. Η βιομηχανική επανάσταση προσελκύει πολλές χιλιάδες ανθρώπων από την ύπαιθρο στην πόλη και επιφέρει μια νέα αίσθηση ζωής καθώς και αλλαγή στην οικονομική και πνευματική δομή. Τα μεγάλα βιομηχανικά κέντρα και οι επιχειρήσεις επιδιώκουν να στελεχώσουν ανώτερες θέσεις με ειδικευμένο προσωπικό πανεπιστημιακής μόρφωσης. Τα επακόλουθα της βιομηχανικής επανάστασης βρήκαν πρόσφορο έδαφος εξαιτίας της εμφάνισης σε αυτή την περίοδο της θεωρίας του Φιλελευθερισμού στην οικονομία, που πρεσβεύει τον οικονομικό ατομικισμό, την ελευθερία των συμβάσεων, τον καταμερισμό της εργασίας και την υπακοή στους φυσικούς νόμους. Οι δυνάμεις της νέας εποχής καλούνται να τεθούν πρώτιστα στην υπηρεσία του πραγματικού κόσμου και να αντιταχθούν στην κλασική ιδεαλιστική εποχή, που κινείται στη σφαίρα του ιδεατού. Σε αντίθεση, δηλαδή, με το ρομαντισμό εκτιμώνται κυρίως η έρευνα της φύσης και η οικονομική και αστική δραστηριότητα. Το ρεαλιστικό πνεύμα διαμορφώνει και τη μορφωτική ιδέα, ενώ στο κέντρο της κοινωνικοπολιτικής ζωής και δράσης βρίσκεται τώρα ο εξωτερικός κόσμος. Στο χώρο της εκπαίδευσης κυριαρχούν η νοησιαρχία και ο ρεαλισμός. Ο θετικισμός επιδιώκει την οικοδόμηση μεθοδολογικά ασφαλούς γνώσης, που θεμελιώνεται στην εμπειρία, ενώ ο Fröbel σχεδιάζει και διαδίδει το θεσμό του νηπιαγωγείου.⁹

Οι νεωτεριστικές αντιλήψεις εισβάλλουν σταδιακά και στο χώρο της Παιδαγωγικής. Μόρφωση και αγωγή πρέπει να κατακτώνται κάτω από το πρίσμα της τεχνολογικής σκέψης. Η μόρφωση νοείται ως εκπαίδευση της νόησης, ως μέσο για την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού για χάρη της κοινωνικο-οικονομικής ύπαρξης. Η ανάπτυξη του θετικιστικού πνεύματος συμβάλλει στη δια-

⁸ Δανασής-Αφεντάκης, Α. (1980), ό.π., σ. 120.

⁹ Κοντάκος, Α. (2007), ό.π., σ. 137.

μόρφωση της Νέας Παιδαγωγικής, καθώς δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην εμπειρία. Έτσι, στη βάση αυτού του φυσιοκρατικού-ωφελιμιστικού (πραγματιστικού) πνεύματος θεμελιώθηκε, στο πλαίσιο της Εμπειρικής Παιδαγωγικής, η κίνηση του Σχολείου Εργασίας, η οποία προέκυψε ως αντίθεση προς την παιδαγωγική νοησιαρχία και γενικότερα το παιδαγωγικό πνεύμα της προηγούμενης εποχής.

Στις αρχές του 20ού αι. μια νέα φιλοσοφική αντίληψη διαμορφώνεται, η φιλοσοφία της ζωής, η οποία επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την πνευματική ζωή. Μέσα από όλα αυτά γεννιέται η φιλοσοφική αντίληψη (πραγματισμός) για την αγωγή, η οποία προεβνεί την επαφή του ατόμου με τα πράγματα. Δηλαδή, πιο συγκεκριμένα, η ελεύθερη δραστηριότητα του παιδιού επιφέρει καλά αποτελέσματα στη μάθησή του, σε αντίθεση με τη μηχανιστική μάθηση, που έχει ως αποτέλεσμα τη χαμηλή απόδοση στη μόρφωση του μαθητή. Αποδέχεται, επίσης, ότι η προσωπικότητα του δασκάλου έχει άμεση σχέση με την απόδοση του μαθητή, η φυσική αγωγή συντελεί στην πνευματική ανάπτυξη, η άσκηση μιας ικανότητας επιφέρει την ανάπτυξη και μιας άλλης παρεμφερούς ικανότητας, και βασικά ότι ο ρόλος του παιδαγωγού συμβάλλει σε καθοριστικό βαθμό στην ανάπτυξη του παιδιού. Σύμφωνα με τις παραπάνω αρχές, πρώτα πρέπει να διδάσκουμε το συγκεκριμένο και ακολουθεί στη συνέχεια καθετί το αφηρημένο. Το ενδιαφέρον, λοιπόν, είναι το σπουδαιότερο κίνητρο για την απόκτηση δεξιοτήτων, η καλλιέργεια των αισθήσεων είναι προϋπόθεση για την πνευματική καλλιέργεια, η υπερβολική δουλειά αναστέλλει την επενέργεια των ενδιαφερόντων και η αισθησιοκινητική δραστηριότητα είναι το γενεσιουργό σχήμα των νοητικών σχημάτων.

Στις πρώτες δεκαετίες του 20ού αι. διακρίνονται με σαφήνεια δύο τάσεις: η έμφαση στις άλογες δυνάμεις που υπάρχουν στον άνθρωπο και η αισιοδοξία ότι θα υπάρξει μια αντίστοιχη βοήθεια στο πρόβλημα. Αυτό δίνει μεγάλη βαρύτητα στο ζήτημα της μόρφωσης του ανθρώπου και μεγάλη ώθηση στις παιδαγωγικές προσπάθειες. Έτσι, στα τελευταία χρόνια του 19^{ου} και στις αρχές 20^{ου} αι. η Νέα Παιδαγωγική θέσπισε νέες μεθόδους διδασκαλίας: της Montessori και του Decroly, τη μέθοδο του Σχολείου Εργασίας (Kerschensteiner), τη μέθοδο των βιωμάτων (Dewey, Dalton, Winnetka), τη μέθοδο του σχολικού τυπογραφείου (Freinet) και της ελεύθερης εργασίας με ομάδες (R. Cousinet),¹⁰ οι οποίες στηρίζονται στα δεδομένα της ψυχολογία του παιδιού.

Η μέθοδος Montessori έχει αρχές βασισμένες στη Νέα Αγωγή, στην προοδευτική και αντιαυταρχική παιδαγωγική του 20^{ου} αιώνα. Το κίνημα της Νέας Αγωγής, με πρωτοπόρο τον John Dewey, θέτει το παιδί και τις ανάγκες του στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το Νέο Σχολείο προκρίνει τη βιωματική και ομαδοσυνεργατική μάθηση, ασκεί κριτική στις πειθαρχικές μεθόδους του παραδοσιακού σχολείου, επιδιώκει τη σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα,

¹⁰ Για την παιδαγωγική σκέψη και την εκπαιδευτική δράση των παιδαγωγών Dewey, Montessori, Cousinet και Freinet, βλ. Houssaye, J. (2000), *Δεκαπέντε παιδαγωγοί – Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

δίνει βαρύτητα στη χειρωνακτική εργασία σε αντιδιαστολή με τον ακαδημαϊσμό και τη στείρα γνώση. Θεωρεί πρωταρχική προϋπόθεση για τη λειτουργία του σχολείου την εμπλοκή και το ενδιαφέρον των παιδιών για ό,τι συμβαίνει στο περιβάλλον του. Στο πλαίσιο των σχολείων εργασίας του Dewey τα παιδιά, μεταξύ άλλων, αναλάμβαναν την έκδοση τοπικών εφημερίδων, λειτουργούσαν τυπογραφεία, καλλιεργούσαν χωράφια, μαγείρευαν και έραβαν. Κύρια μεθοδολογική αρχή του σχολείου εργασίας ήταν ότι οι μαθητές μαθαίνουν στην προσπάθειά τους να λύσουν πραγματικά προβλήματα. Στην ίδια παράδοση μπορεί να εντάξει κανείς τα σχολεία που άνθισαν σε ολόκληρο τον κόσμο στη διάρκεια του 20^{ού} αι., όπου παρατηρούμε την αμφισβήτηση της ανάγκης για πειθαρχία, την πλήρη άρνηση της αξιολόγησης, την ολοκληρωτική άρση του καταναγκασμού σε ό,τι αφορά τις υποχρεώσεις του σχολείου. Η παιδοκεντρικότητα, η βιωματική μάθηση, η ελευθερία είναι χαρακτηριστικά των σχολείων της Νέας Αγωγής.

Η φράση "*Δίδαξε με να το κάνω μόνος μου*" εκφράζει περιληπτικά το νόημα της μεθόδου Montessori. Η Montessori πιστεύει ότι ο ψυχικός κόσμος του παιδιού βασίζεται σε δύο δημιουργικές ιδιότητες: την περίοδο *ευαισθησίας* και την περίοδο *αφομοίωσης*. Το παιδί δεν είναι ένα άδειο κουτί, που μπορεί να γεμίσει μόνο με την απευθείας επίδραση ενηλίκων. Αναπτύσσεται εσωτερικά και εκδηλώνει τις ανάγκες του με ένα αυθόρμητο ενδιαφέρον για καθετί που διεγείρει την εσωτερική του ανάπτυξη. Η αξιοπρέπεια του παιδιού αναγνωρίζεται και εκτιμάται ανεξάρτητα από τις ικανότητές του, η εργασία του δεν συγκρίνεται διαρκώς με την εργασία άλλων παιδιών και δεν δίδονται βαθμοί για τις επιδόσεις του. Η παιδαγωγική μέθοδος της Montessori απευθύνει έκκληση να αντιμετωπίζεται το παιδί υπό το πρίσμα της αληθινής του ύπαρξης και όχι ανάλογα με τα μέτρα της κοινωνίας των ενηλίκων. Μόνο με την ελευθερία μπορεί να διαμορφώσει κανείς έναν ελεύθερο άνθρωπο. Το παιδί έχει τη δυνατότητα να καθορίσει τον προσωπικό ρυθμό εργασίας του και να ασχοληθεί με αντικείμενα τα οποία του κεντρίζουν το ενδιαφέρον.

Η μέθοδος της Montessori παρέχει μια ατμόσφαιρα για μάθηση, δηλαδή μικρές καρτέλες και τραπέζια, με βασικά χαρακτηριστικά την εξέλιξη της φυσικής περιέργειας του παιδιού μέσω της υπεύθυνης και ατομικής ελευθερίας στη συμπεριφορά, τη βελτίωση της ευκρίνειας των πέντε αισθήσεων (ακοή, όραση, γεύση, αφή, όσφρηση) καθώς και την ανάπτυξη του συντονισμού του σώματος μέσα από τα παιχνίδια και την άσκηση. Η λειτουργία του δασκάλου, σύμφωνα με τις αρχές της Montessori, είναι να παρέχει εκπαιδευτικό υλικό, όπως είναι η καταμέτρηση, χάντρες ή γεωμετρικά παζλ, και να λειτουργεί ως σύμβουλος και οδηγός των μικρών μαθητών κατά τη διάρκεια της ενασχόλησής τους με τις προγραμματισμένες δραστηριότητες. Η μέθοδος ξεχωρίζει από τις άλλες σύγχρονες προσπάθειες για τη δημιουργία νέων εκπαιδευτικών μορφών, αφού οδηγεί στην ανακάλυψη των ηθικών χαρακτηριστικών των παιδιών. Αρχή της μεθόδου είναι η αυξημένη κατανόηση της φύσης του παιδιού και ο αγώνας για την αναγνώριση των δικαιωμάτων του με στόχο η κοινωνία να αντιμετωπίσει το θέμα με άμεσο και πρακτικό τρόπο. Οι μαθητές στα σχολεία της Montessori έχουν τη δυνα-

τότητα να εργάζονται ήρεμα, να ανακαλύπτουν τον εαυτό τους, να ελευθερώνουν καταπιεσμένες εσωτερικές τους δυνάμεις και να εκδηλώνουν τρόπους συμπεριφοράς που ταιριάζουν στην ηλικία τους. Τα παιδιά ανακαλύπτουν ένα επίπεδο το οποίο δεν είχε ερευνηθεί, εκδηλώνουν τάσεις και δραστηριότητες οι οποίες ποτέ δεν είχαν απασχολήσει τους επιστήμονες της αγωγής. Στο πλαίσιο των Μοντεσσοριανών σχολείων οι μικροί μαθητές δεν ενθουσιάζονται με κατασκευασμένα παιχνίδια ούτε, ακόμη, με στερεότυπα παραμύθια και ιστορίες. Εκείνο το οποίο αποζητούν είναι να αυτενεργούν, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να δημιουργούν μόνοι τους ό,τι θέλουν χωρίς την παρέμβαση και τη βοήθεια των ενηλίκων. Τα παιδιά εργάζονται σε μια ατμόσφαιρα ηρεμίας και γαλήνης απορροφημένα από τη δουλειά τους, με ένα φυσικό και αβίαστο αυθορμητισμό και με μια ενέργεια και πίστη στο ότι μπορούν να τα καταφέρουν μόνα τους.

Όταν άρχισε η Montessori τις μελέτες και τις αναζητήσεις της, η ατμόσφαιρα που επικρατούσε στο σχολικό χώρο δεν ήταν σε πολύ καλή κατάσταση. «Ήταν το παλιό σχολείο, η φυλακή της παιδικής ηλικίας, που είχε για μοναδικό σκοπό του τη μετάδοση γνώσεων μ' οποιοδήποτε μέσο: ξύλο, τιμωρίες, κακούς βαθμούς. Όλα αυτά προέρχονταν από την παραγνώριση της ψυχοσύνθεσης του παιδιού και την άγνοια των βιοτικών του αναγκών».¹¹ Σχετικά με τη φύση και την ψυχοσύνθεση του παιδιού αναφέρει ότι το φυσιολογικό παιδί έχει έμφυτη την τάση για μάθηση και την επιθυμία για δράση. Ο τρόπος, όμως, με τον οποίο έδινε το σχολείο τη γνώση ήταν μισητός στο παιδί, γι' αυτό αναγκαζόταν να αμύνεται και να την απωθεί. Ο τρόπος αυτός προκαλούσε τη χρησιμοποίηση της βίας, της τιμωρίας, του ξύλου για τα παιδιά που παρουσίαζαν προβλήματα, ή της αμοιβής για τα παιδιά που κατόρθωναν να προσαρμοστούν. Το παλιό σχολείο απευθυνόταν μόνο στο πνεύμα του παιδιού και αδιαφορούσε για τον ψυχικό του κόσμο, αφού η ψυχή του παιδιού έμενε ανικανοποίητη. Έπρεπε, λοιπόν, οι συνθήκες αυτές του παλιού σχολείου να αλλάξουν. Η Montessori ανακάλυψε πως το παιδί είχε άμεση ανάγκη να ζήσει τη δική του ζωή, με τα δικά της στοιχεία, την κίνηση, τη δράση, τον αυθορμητισμό, τη μελέτη, την ελευθερία και το παιχνίδι στη φύση. Αποφάσισε, λοιπόν, ότι η εκπαίδευση του παιδιού έπρεπε να ξεκινήσει από το περιβάλλον, που αποτελούσε το φυσικό στοιχείο όπου ζούσε και αναπτυσσόταν. Μέσα από τις συνεχείς παρατηρήσεις της η Montessori διαπίστωσε ότι, για να ικανοποιηθούν οι ανάγκες της παιδικής ηλικίας, ήταν απαραίτητο τα παιδιά να κινούνται αυθόρμητα και να δρουν με στόχο την αλλαγή των δυσκολιών της παλαιάς αγωγής.

Για να κατανοήσουμε, λέει η Montessori, τη φιλοσοφία της μεθόδου μου, πρέπει «να καταργήσουμε όχι μόνο το όνομα και την αντίληψη της «μεθόδου», αλλά και να την αντικαταστήσουμε με έναν άλλο ορισμό. Να μιλήσουμε, δηλαδή, για τη βοήθεια που πρέπει να δώσουμε στην ανθρώπινη προσωπικότητα, ώ-

¹¹ Pédagogie Scientifique, ό.π., σ. 35.

στε να μπορέσει να κερδίσει την ανεξαρτησία της, ή για ένα μέσο που θα μας ελευθερώσει από τις παλιές, πιεστικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις μας σχετικά με την αγωγή. Εκείνο που πρέπει να λάβουμε υπόψη μας είναι η ανθρώπινη προσωπικότητα και όχι μια μέθοδος αγωγής. Είναι η υπεράσπιση του παιδιού, η επιστημονική αναγνώριση των φυσικών του αναγκών, η κοινωνική διακήρυξη των δικαιωμάτων, που πρέπει να αντικαταστήσει την κοινή αντίληψη για την αγωγή.¹² Βασική προϋπόθεση της λειτουργίας του Νηπιαγωγείου, σύμφωνα με τη μέθοδο Montessori, είναι η διαφοροποίηση και η αλλαγή της ατμόσφαιρας του σχολικού χώρου με χαρούμενη ατμόσφαιρα, με έπιπλα χρωματιστά, με διαστάσεις προσαρμοσμένες στην ηλικία των παιδιών, με εικόνες και λουλούδια που θα δίνουν χαρά και ευχάριστη διάθεση στα παιδιά. Βασικό χαρακτηριστικό του Νηπιαγωγείου είναι η ευρυχωρία και η άνεση των χώρων, με βασικό στόχο τη σωστή διεύθυνση των επίπλων και την ελεύθερη μετακίνηση των νηπίων. Τα πάντα είναι προσαρμοσμένα με σεβασμό προς τη φύση και την προσωπικότητα του παιδιού. Οι εγκαταστάσεις, τα σκεύη, τα έπιπλα, τα υλικά, όλα είναι σχεδιασμένα με τρόπο, ώστε το παιδί να ενεργεί, να πειραματίζεται και να εργάζεται σε ένα χώρο εμπλουτισμένο με άφθονα ερεθίσματα. Ο παράγοντας του σχολικού περιβάλλοντος καταλαμβάνει κεντρική θέση στην παιδαγωγική της Montessori και γι' αυτό δεν πρέπει να υποτιμάται η σπουδαιότητά του.

Το *Σπίτι των Παιδιών* είναι το περιβάλλον που προσφέρεται στο παιδί για να αναπτύξει τις δραστηριότητές του, δεν αποτελεί ένα συνηθισμένο τύπο σχολείου, αλλά μπορεί να διαφοροποιείται ανάλογα με τις οικονομικές δυνατότητες που επικρατούν στο περιβάλλον όπου λειτουργεί. Βασική αρχή είναι να στεγάζεται σε ένα κανονικό σπίτι με δωμάτια, κήπο, όπου ο κυρίαρχος θα είναι το ίδιο το παιδί. Θα παρουσίαζε ενδιαφέρον και θα εξασφάλιζε λειτουργικότητα αν ο κήπος είχε και υπόστεγο, ένα χώρο όπου τα μικρά παιδιά θα είχαν τη δυνατότητα να κοιμούνται, να ξεκουράζονται, να τρέχουν, να παίζουν και να μεταφέρουν τα έπιπλά τους για να φάνε ή ακόμη και να δουλέψουν. Έτσι, θα είχαν την ευκαιρία να βρίσκονται κοντά στο φυσικό περιβάλλον και, παράλληλα, να προστατεύονται από το κρύο, τη βροχή ή ακόμη και τη ζέση. Το βασικό δωμάτιο του σπιτιού ήταν προορισμένο για τη διανοητική εργασία των παιδιών, ενώ στους άλλους χώρους τα παιδιά γυμνάζονται ή ασχολούνται με χειρωνακτικές εργασίες. Μέσα στο *Σπίτι των Παιδιών* εκτός από το υλικό που προοριζόταν για τη διανοητική ανάπτυξη του παιδιού υπήρχε ό,τι άλλο μπορεί να χρειάζεται μια οικογένεια για τις καθημερινές της ανάγκες. Τα έπιπλα είναι ελαφριά, για να υπάρχει η δυνατότητα να μπορούν να μετακινηθούν εύκολα, όταν χρειάζεται, από τα ίδια τα παιδιά, και έχουν ανοιχτά χρώματα, για να μπορούν τα παιδιά να τα πλένουν με ευκολία χρησιμοποιώντας νερό και σαπούνι. Τα σχήματα των τραπεζιών είναι τετράγωνα, ορθογώνια και στρογγυλά, και τα μεγέθη τους μικρά και μεγάλα. Τα μεγάλα τραπεζία είναι σχεδιασμένα με τέτοιο τρόπο, ώστε

¹² Pédagogie Scientifique, ό.π., σ. 24.

να μπορούν τα παιδιά να δουλεύουν ομαδικά. Τα καθίσματα που χρησιμοποιούνται είναι μικρές ξύλινες ή ψάθινες πολυθρόνες και καναπέδες, σχεδιασμένα για τα παιδιά. Ένα χαμηλό και πολύ μακρύ ντουλάπι, με μεγάλες πόρτες, όπου τα παιδιά έχουν το υλικό που χρησιμοποιούν καθημερινά, είναι απαραίτητο για το εργαστήριο του *Σπιτιού των Παιδιών*.

Η αίθουσα στα Μοντεσσοριανά σχολεία έχει χαρούμενη όψη και ανοιχτόχρωμα έπιπλα σε διαστάσεις οι οποίες είναι προσαρμοσμένες ανάλογα με την ηλικία των μαθητών. Οι εικόνες και τα λουλούδια που διακοσμούν τους χώρους δίνουν χαρούμενη αίσθηση στο περιβάλλον και χαρά στα παιδιά. Η άνεση του χώρου δίνει τη δυνατότητα από τη μια πλευρά για τη διευθέτηση των επίπλων και από την άλλη για την ελεύθερη κίνηση των παιδιών προς όλες τις κατευθύνσεις, παρέχοντάς τους έτσι τη δυνατότητα να πειραματίζονται, να εργάζονται και να ενεργούν σε ένα περιβάλλον με πάρα πολλά ερεθίσματα. Όλο το παιδαγωγικό υλικό της μεθόδου Montessori στοχεύει σε καθορισμένες μορφές δραστηριοτήτων, οι οποίες κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μικρών μαθητών, με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται η σωματική, ψυχική και κιναισθητική τους ισορροπία. Το παιδί είναι ελεύθερο να επιλέξει την άσκηση-δραστηριότητα με την οποία θα ασχοληθεί και μέσα από την οποία θα βρει τη διέξοδο που είναι απαραίτητη για την ανάπτυξή του. Μέρος του εργαστηριακού εξοπλισμού αποτελούν και τα χρωματιστά χαλιά – κόκκινα, γαλάζια, ροζ, πράσινα και καστανά. Τα παιδιά απλώνουν τα χαλιά στο πάτωμα, κάθονται επάνω τους και επεξεργάζονται το διδακτικό υλικό.¹³ Στα *Σπίτια των Παιδιών* οι μικροί μαθητές έχουν ελευθερία να κάνουν τα πάντα, να σκουπίζουν τους χώρους των δωματίων, να πλένουν, να ξεσκονίζουν, να στρώνουν το τραπέζι, να πλένουν μικρά ρούχα, να ντύνονται και να ξεντύνονται μόνοι τους. «Έχουμε άδικο, όταν νομίζουμε ότι πρέπει να τα βοηθήσουμε και να τους προτείνουμε μια καινούργια απασχόληση. Αν προσέξουμε, θα δούμε πώς δυσανασχετούν όταν τα διακόψουμε από μια ενδιαφέρουσα άσκηση, κατά την εκτέλεση της οποίας τα σπρώχνει μια μυστηριακή δύναμη. Αν θέλουμε πραγματικά να ευνοήσουμε την πνευματική ανάπτυξη των μικρών παιδιών, πρέπει να θέσουμε στη διάθεσή τους, σε ένα περιβάλλον ευχάριστο και υγιεινό, αντικείμενα που τραβούν την προσοχή και προκαλούν την περιέργειά τους, και να μην τα διακόψουμε. Η καλή και φρόνιμη φύση θα συμπληρώσει. Ας έχουμε εμπιστοσύνη σ' αυτή».¹⁴

Στον εξοπλισμό του Σπιτιού του Παιδιού περιλαμβάνεται και το *παιδόμετρο*, ένα όργανο το οποίο με διάφορες τροποποιήσεις πήρε μια πρακτική μορφή, για να υπάρχει η δυνατότητα να χρησιμοποιείται από τους μικρούς μαθητές. Σκοπός του παιδόμετρου, όπως δείχνει και το όνομά του, είναι η μέτρηση του ύψους των παιδιών.¹⁵ Έχει ως βάση ένα φαρδύ, ορθογώνιο σανίδι με δυο κάθετα ξύλα, στερεωμένα στην κορυφή με ένα στενό κομμάτι μέταλλο. Σε κάθε στήλη συν-

¹³ Μοντεσσόρι, Μ. (1980). *Πρακτικός οδηγός στη μέθοδό μου* (μτφρ. Έλλη Έμκε), σ. 17. Αθήνα: Γλάρος.

¹⁴ *Pédagogie Scientifique*, σ. 35-51.

¹⁵ Montessori, M., ό.π. (1980), σ. 19

δέεται μια οριζόντια μεταλλική ράβδος, δείκτης που κινείται προς τα πάνω και προς τα κάτω μέσα σε ένα μεταλλικό πλαίσιο. Στην άκρη του μεταλλικού πλαισίου με το δείκτη είναι στερεωμένη μια σφαίρα από καουτσούκ. Στη μια πλευρά, δηλαδή, πίσω από μια κάθετη στήλη, υπάρχει ένα μικρό ξύλινο κάθισμα. Οι δυο ξύλινες στήλες έχουν χαραγμένες βαθμίδες. Εκείνη με το κάθισμα σχηματίζει βαθμίδες από την επιφάνεια του καθίσματος μέχρι την κορυφή, ενώ η άλλη από τη σανίδα της βάσης μέχρι την κορυφή, δηλαδή μέχρι το ύψος του ενάμισι μέτρου. Από την πλευρά του καθίσματος μετριέται το ύψος του παιδιού καθισμένου, ενώ από την άλλη πλευρά μετριέται όλο του το ανάστημα. Το παιδόμετρο δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αποκτήσουν τη δεξιότητα της μέτρησης και, παράλληλα, να μαθαίνουν να συνεργάζονται μετρώντας το ένα το άλλο. Το παιδόμετρο αντιπροσωπεύει επιστημονικό μέρος της μεθόδου Montessori, γιατί έχει σχέση με την ανθρωπολογική και ψυχολογική μελέτη των παιδιών, αφού με την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων των μετρήσεων υπάρχει η δυνατότητα να καταρτιστεί το ιστορικό κάθε παιδιού.

Οι ασκήσεις που φέρουν τον τίτλο *Ασκήσεις της καθημερινής ζωής* αποτελούνται από καθημερινές πρακτικές απασχολήσεις χρήσιμες για τη φροντίδα του ίδιου του παιδιού, για το περιβάλλον, για την κοινωνική ζωή και για τη σωματική αγωγή. Βασικούς στόχους των ασκήσεων αποτελούν ο αρμονικός συντονισμός, η θέληση και η σωματική άσκηση.

Η τεχνική της μεθόδου Montessori ακολουθεί τη φυσιολογική σωματική και ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού και είναι χωρισμένη σε τρεις βασικές ενότητες, την κινητική εκπαίδευση, την αισθητηριακή εκπαίδευσή και τη γλωσσική εκπαίδευση. Τα μέσα για την κινητική εκπαίδευση προέρχονται από το περιβάλλον και την οργάνωσή του. Η εκπαίδευση αυτή είναι περίπλοκη, αφού πρέπει να ανταποκρίνεται στις συντονισμένες σωματικές κινήσεις που μαθαίνει σιγά σιγά το παιδί. Αν το αφήσουμε χωρίς καθοδήγηση, το παιδί κινείται άτακτα και αυτές ακριβώς οι ακατάστατες κινήσεις αποτελούν το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του μικρού παιδιού.¹⁶ Η κινητική εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους βασικότερους παράγοντες της *εσωτερικής πειθαρχίας*, αξίας που επικρατεί στα *Σπίτια των Παιδιών*.¹⁷ Η κηπουρική, η πηλοπλαστική¹⁸ και γενικότερα η χειρωνακτική εργασία αποτελούν ενδιαφέρουσες δραστηριότητες για τα μικρά παιδιά, που εργάζονται και χαίρονται όταν προσφέρουν φροντίδα και όταν δημιουργούν. Η εκπαίδευση των αισθήσεων περιλαμβάνει υλικά τα οποία μπορούν να κινητοποιήσουν την προσοχή των μικρών παιδιών.¹⁹ Μέσα από την *αισθητηριακή εκπαίδευση* το παιδί μαθαίνει να παίζει σε μια πλατιά σκάλα, να τοποθε-

¹⁶ Montessori, M., ό.π. (1980), σ. 26.

¹⁷ Ασκήσεις για την κινητική εκπαίδευση είναι οι εξής: Το παιδί μαθαίνει να περπατά πάνω στη γραμμή. Το παιδί μαθαίνει να κουμπώνει. Το παιδί μαθαίνει να δένει κορδέλες στο ξύλινο πλαίσιο. Το παιδί μαθαίνει να περπατά με ήχους μουσικών οργάνων.

¹⁸ Τα παιδιά κατασκευάζουν με τη βοήθεια απλών και ακίνδυνων εργαλείων και καλουπιών: τούβλα, πλακάκια, βάζα, και στη συνέχεια τα τελειοποιούν, τα γυαλίζουν και τα ψήνουν στο φούρνο.

¹⁹ Τα υλικά αποτελούνται από στερεά κομμάτια ξύλου με μια σειρά στερεά ανοίγματα, όπου τοποθετού-

τεί ξύλινες πλάκες οι οποίες έχουν διαφορετικό βάρος, να ζυγίζει αυτές τις ξύλινες σκάλες, να διακρίνει τη λεία από την άγρια επιφάνεια, να τοποθετεί χρωματιστές μπάλες κατά τις διαβαθμίσεις της απόχρωσης, καρτέλες με γεωμετρικά σχήματα, κανονικά και ακανόνιστα, πάζλ και άλλα συναρμολογούμενα επιτραπέζια παιδαγωγικά παιχνίδια. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των αισθήσεων περιλαμβάνεται και η μουσική αίσθηση, στα πρώτα στάδια της οποίας επιχειρείται η γνωριμία με ορισμένα αντικείμενα του διδακτικού υλικού της μεθόδου Montessori. Το υλικό για τη μουσική περιλαμβάνει μια διπλή σειρά κουδουνάκια, που είναι τοποθετημένα πάνω σε ξύλινη βάση σε σχήμα ορθογωνίου και αποτελούν μια οκτάδα με τόνους και ημιτόνια. Με το χτύπημα ενός ξύλινου σφυριού παράγονται ήχοι που αντιστοιχούν στις διάφορες νότες. Αργότερα το παιδί μαθαίνει να αναγνωρίζει ήχους από τη χροιά και τον τόνο και, παράλληλα, μαθαίνει να ανεβοκατεβαίνει την κλίμακα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει, επίσης, η δραστηριότητα κατά την οποία τα παιδιά ανακαλύπτουν ήχους και θορύβους όπως το χτύπημα από τους δείκτες του ρολογιού, το κελάδημα των πουλιών, το πέταγμα των εντόμων κ.ά.

Ιδιαίτερη σημασία στη μέθοδο Montessori δίνεται στην αίσθηση της ακοής και στη σύνδεσή της με την ομιλία, αφού στοχεύει στην άσκηση της προσοχής του παιδιού στη διάκριση των ήχων και των θορύβων του περιβάλλοντος, και στην απόκτηση της δεξιότητας της διάκρισης και των ήχων της γλώσσας. Το παιδί ασκείται στο να περιγράφει τις διάφορες ιδιότητες των αντικειμένων, να τα διακρίνει, να τα χαρακτηρίζει και να εκφράζεται με τις κατάλληλες λέξεις.²⁰ Για τη γλωσσική διδασκαλία τα παιδιά ασκούνται στο να εντοπίζουν τις λέξεις με τις οποίες περιγράφουν τα διάφορα αντικείμενα, ως προς το μέγεθος, ως προς το χρώμα, ως προς τις ομοιότητες, ως προς τις διαφορές και ως προς τη σύγκριση των διαστάσεών τους.²¹ Στη φάση της εκμάθησης της γραφής η Montessori λαμβάνει υπόψη τις ατομικές διαφορές των παιδιών καθώς και τη σωματική τους ανάπτυξη με έμφαση στο συντονισμό των κινήσεων, δραστηριότητα η οποία είχε καλλιεργηθεί κατά την ενασχόλησή τους με χειρωνακτικές εργασίες. Στα Μοντεσσοριανά σχολεία ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην ανάγνωση και τη γραφή. Βασικό υλικό για τις προπαρασκευαστικές ασκήσεις της γραφής αποτελούν τα γεωμετρικά σχήματα, που χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία περιγραμμάτων τα οποία στη συνέχεια το παιδί γεμίζει με διάφορα χρώματα ή με μολύβι. Από

νται δέκα μικροί κύλινδροι ή δίσκοι με μια στρογγυλή λαβή στην κορυφή. Στην πρώτη θήκη τοποθετείται μια σειρά κυλίνδρων με ίδιο ύψος, αλλά με διαμέτρους που συνεχώς αυξάνουν σταθερά. Στη δεύτερη θέση οι κύλινδροι διαφέρουν ως προς όλες τους τις διαστάσεις και, τέλος, στην τρίτη σειρά οι κύλινδροι έχουν την ίδια διάμετρο, αλλά διαφέρουν ως προς το ύψος, με αποτέλεσμα να μειώνεται το μέγεθός τους και να παίρνουν τη μορφή ενός δίσκου.

²⁰ Κατά την ενασχόληση του παιδιού με μια αισθητηριοκινητική δραστηριότητα αυτό μπορεί, παράλληλα, να ενεργοποιεί και γλωσσικές δραστηριότητες, όταν, π.χ., τοποθετεί τους κύβους με βάση το ύψος τους χρησιμοποιεί τις λέξεις: ψηλός, μεγάλος, κοντός, μικρός.

²¹ Το παιδί μαθαίνει τις έννοιες και παράλληλα τις λέξεις λεπτό-παχύ, ελαφρύ-βαρύ, ανοιχτό-σκούρο, κοντό-μακρύ, λείο-ανώμαλο, κρύο-ζεστό, φαρδύ-στενό.

πολύ νωρίς το παιδί έχει την άνεση να συναρμολογεί τα γράμματα τα οποία απαιτούνται για να σχηματιστεί μια λέξη, για να επιχειρήσει αργότερα να γράψει ελεύθερα. Για την άσκηση των παιδιών στην ανάγνωση, σύμφωνα με τη Montessori, χρησιμοποιούνται καρτέλες από λεπτό χαρτί πάνω στις οποίες είναι γραμμένες γνωστές λέξεις και, παράλληλα, μέσα στην αίθουσα βρίσκονται τα αντίστοιχα αντικείμενα. Όταν, μετά από προσπάθειες, το παιδί διαβάσει σωστά, τοποθετεί την καρτέλα κοντά στο αντικείμενο. Από πολύ νωρίς με μεγάλη ευκολία αποκτά τη δεξιότητα να συναρμολογεί τα γράμματα και να σχηματίζει οποιαδήποτε λέξη, με αποτέλεσμα να σταθεροποιεί τη γλώσσα του, να ασκεί τη σκέψη του και να γράφει ελεύθερα. Στοιχεία της ωριμότητας για τη γραφή, σύμφωνα με τη μέθοδο Montessori, είναι το παιδί να μπορεί να συγκρίνει τα γεωμετρικά σχήματα με τα περιγράμματά τους, να αναγνωρίζει με κλειστά μάτια τα γράμματα από συμριδόχαρτο και να έχει την ικανότητα να συνθέτει λέξεις. Ο χρόνος που χρειάζεται για να φτάσουν τα παιδιά των τεσσάρων χρόνων ως τη γραπτή λέξη είναι 30-40 μέρες και για τα παιδιά των πέντε χρόνων ένας μήνας. Χρειάζεται, όμως, ένας ακόμη μήνας, για να είναι σε θέση να γράψουν οποιαδήποτε λέξη. Τα εξυπνότερα παιδιά, βέβαια, μαθαίνουν γρηγορότερα, ενώ σε τρεις μήνες γράφουν όλα τα παιδιά καλά και σε έξι μήνες μπορούν να συγκριθούν με μαθητές της Γ' τάξης του Δημοτικού. Καλλιγραφούν, μάλιστα, χωρίς να τους χρειάζεται αργότερα ιδιαίτερο μάθημα Καλλιγραφίας.²² Τα φυσιογνωστικά μαθήματα κατέχουν εξέχουσα θέση στα Μοντεσσοριανά σχολεία με ιδιαίτερη έμφαση στη Φυτολογία, με την οποία ασχολούνται τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία και, παράλληλα, αρχίζουν να πειραματίζονται σχετικά με την πορεία της ανάπτυξης των φυτών σε όλες τις εποχές του χρόνου και να καταγράφουν τις παρατηρήσεις τους, με τις οποίες στη συνέχεια θα αποκτούν την ικανότητα να αναγνωρίζουν τα φύλλα, τα άνθη και τις ομάδες των φυτών και των δέντρων.

Οποιαδήποτε μέθοδος και αν εφαρμόζεται στο Νηπιαγωγείο, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν πολλά στοιχεία από τη Μοντεσσοριανή μέθοδο, όπως τα ατομικά καρτελάκια και τα τραπεζάκια καθώς και άλλο υλικό, όπως και ασκήσεις σχετικές με την πειθαρχία και την ηρεμία.²³ Μέσα σε μια Μοντεσσοριανή τάξη συναντάμε μαθητές που εργάζονται με ησυχία, ο καθένας με τη δραστηριότητα που τον ενδιαφέρει, αφού επιλέγει μόνος του το παιχνίδι που θέλει και ασχολείται με αυτό μέσα σε μια ήρεμη ατμόσφαιρα, χωρίς παρεμβολές και επεμβάσεις από άλλους. Οι μικροί μαθητές σπάνια ζητούν βοήθεια και φαίνονται ιδιαίτερα ευχαριστημένοι όταν εργάζονται μόνοι τους, η ικανοποίησή τους είναι μεγάλη, αφού πηγάζει από την ελευθερία που τους δίνει ο τρόπος δουλειάς σε ατομικό επίπεδο. Η Montessori έδινε ιδιαίτερη προσοχή στην ανάπτυξη των αισθήσεων κατά τα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας του παιδιού, καθώς πίστευε ότι βοηθάει στην αύξηση της νοημοσύνης του παιδιού. Αντίθετα, δεν έδωσε

²² Montessori, M. (1981), *Το μυστικό της παιδικής ηλικίας*, Γλάρος, Αθήνα, σ. 125.

²³ Η Montessori πίστευε ότι πρέπει να διδάσκουμε τα μικρά παιδιά με διάφορες ασκήσεις σιωπής, με τις οποίες θα έφταναν στο σημείο να πειθαρχούν. Βλ. περισσότερα στο Montessori, M., ό.π. (1981), σ. 110.

βαρύτητα στην εκτίμηση της ανάγκης του παιδιού για παιχνίδι κατά τη διαδικασία της αγωγής.²⁴ Στα Μοντεσσοριανά σχολεία δεν δίνεται μεγάλη προσοχή στις συγκινήσεις του μικρού παιδιού και η ενασχόληση με παιγνιώδεις δραστηριότητες θεωρείται παραχώρηση και παρέκκλιση από το πρόγραμμα. Οι μικροί μαθητές δεν έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε θεατρικά παιχνίδια, να ξεφυλλίζουν διάφορα εικονογραφημένα βιβλία και παραμύθια, και να απολαμβάνουν τη χαρά της δημιουργίας έργων με πηλό ή με τα χρώματα και τις μπογιές. Τα μικρά παιδιά μαθαίνουν να υπακούουν στους κανόνες, να έχουν υπομονή, να περιμένουν και να εκτελούν οδηγίες που τους δίνουν οι δάσκαλοί τους.

Η Montessori είναι μια θεωρητικός με στέρεες βάσεις στην παιδαγωγική της μέθοδο. Τα διδακτικά εργαλεία τα οποία χρησιμοποίησε, όμως, τοποθετούνται σε χρονικές περιόδους παλαιότερες από εκείνη, ωστόσο, στη μέθοδο της υπάρχουν ενδείξεις για το αν θα έπρεπε να αναδειχτεί ως μια ανθρωπολογική θεωρηση ή ακόμη και ως μία φιλοσοφία της αγωγής. Πολύς λόγος έγινε για το έργο και τις αρχές της μεθόδου Montessori, καθώς επιστήμονες, ψυχολόγοι και παιδαγωγοί δέχτηκαν με επιφύλαξη ορισμένα από τα σημεία του έργου της και προσπάθησαν να ξεχωρίσουν τα ζωτικά και τα γόνιμα, για να έχουν στη συνέχεια τη δυνατότητα να βοηθήσουν τους δασκάλους να μην παρασυρθούν από άκρατο ενθουσιασμό. Την επικρίνουν για τη χρήση υλικού αναλυτικού και αφηρημένου, το οποίο αντί να υπηρετεί την αυτόνομη δραστηριότητα του παιδιού φαίνεται να την περιορίζει.²⁵ Επίσης, για το ότι το παιχνίδι και το ελεύθερο σχέδιο δεν έχουν βασική θέση στη μέθοδο της. Τονίζει, ακόμη, συχνά ότι το άτομο είναι το κύτταρο της ζωής και υψώνει την κοινωνία απέναντι στο παιδί, για να περιορίσει την ελευθερία του, όταν αυτή εκδηλώνεται. Η ελευθερία του παιδιού, σύμφωνα με τη Montessori, πρέπει να έχει ως όριο το ομαδικό συμφέρον και ως μορφή αυτό που ονομάζουμε αγωγή των τρόπων και των πράξεων. Οφείλουμε να εμποδίσουμε το παιδί να κάμει κάτι που μπορεί να προσβάλει ή να βλάψει τους άλλους. Ο δάσκαλος θα επιτρέψει κάθε εκδήλωση του παιδιού που είναι χρήσιμη, σε οποιαδήποτε μορφή και αν παρουσιάζεται, και θα την παρατηρεί συστηματικά. Αυτό είναι το ουσιώδες σημείο.²⁶

Στο Μοντεσσοριανό σχολείο κάθε παιδί εργάζεται για τον εαυτό του, δεν υπάρχει ομαδική εργασία και η κοινωνικότητα παρατηρείται μόνο ως εξωτερική συμβίωση με τους άλλους. Το κάθε γύμνασμα έχει ένα και μοναδικό σκοπό, αυ-

²⁴ Flayol, M. (1924), *Η μέθοδος Montessori εις την πράξιν. Θεωρία, Πράξεις, Κριτική*. Αθήνα: Α. Ι. Ράλλη.

²⁵ Στην Ανάγνωση αρχίζει πολύ νωρίς την εκμάθηση γραμμάτων, πριν το παιδί πειραματιστεί με πράγματα και πριν αντιληφθεί τη σημασία της γλώσσας ως όργανο επικοινωνίας. Επίσης, τονίζεται ότι τα παιδιά δεν έχουν πλούσιες ευκαιρίες για προφορική επικοινωνία, αφού ασχολούνται πολλές ώρες σιωπηλά, χωρίς να υπάρχει η δυνατότητα να διορθώνονται τα λάθη στην ομιλία. Για τα Μαθηματικά, οι επικριτές της μεθόδου λένε ότι το παιδί πρέπει να αντιληφθεί τις μαθηματικές σχέσεις πρώτα ως άμεσα προβλήματα της καθημερινής του ζωής και σταδιακά να φτάσει στην κατανόηση των αριθμητικών σχέσεων με τα σύμβολα και το γενικότερο διδακτικό υλικό. Ανάλογη κριτική επιχειρείται για τα Φυσιγνωστικά και τα Καλλιτεχνικά μαθήματα, δηλαδή έλλειψη αυθορμητισμού, ζωντανίας και συναισθηματικού χρωματισμού.

²⁶ Pédagogie Scientifique, ό.π., σ. 61.

τό για τον οποίο προορίστηκε και σχεδιάστηκε, και ο μαθητής είναι υποχρεωμένος να εστιάσει σε αυτόν. Αν παρεκκλίνει από αυτόν το σκοπό, ο δάσκαλος το επαναφέρει ή ακόμη του αφαιρεί τη δραστηριότητα με την οποία ασχολείται. Πίσω από το διδακτικό υλικό συναντάμε διαρκώς τη σκέψη και το πνεύμα της Montessori, αφού ορίζει όχι μόνο το τι θα μάθει ο μαθητής αλλά και το πώς θα το μάθει. Η σκέψη της για την αναζήτηση της λύσης του προβλήματος που συναντά ο μαθητής από τον ίδιο είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα, όμως και πάλι ένα σημείο το οποίο παρουσιάζει αδυναμία είναι το ότι στα διάφορα προβλήματα προτείνεται ένας και μόνο τρόπος για την ανεύρεση της λύσης, γεγονός που στενεύει τα όρια της αυτοαγωγής. Η Montessori δεν δίνει βαρύτητα στη φαντασία του παιδιού, αφού στη μέθοδό της δεν συναντάμε οργανωμένα μιμητικά παιχνίδια. Στη μέθοδό της δεν συγκροτεί ομάδες και ζητάει περιορισμό της ελευθερίας του μαθητή από το ομαδικό συμφέρον. Στην καθημερινή πράξη επικρατούν οι ατομικές εργασίες στο σπίτι των παιδιών.²⁷ Το σημείο αυτό είναι αδύνατο στη μέθοδο Montessori και γι' αυτό φτάνει στην υπόδειξη να καλλιεργηθεί ο κοινωνικός άνθρωπος με τη παραμονή των παιδιών σε οικοτροφεία, ξενώνες ή ακόμη και ενασχόληση σε εργασίες στο αγρόκτημα. Στη μέθοδο Montessori δεν συναντάμε οργανωμένα ομαδικά και θεατρικά παιχνίδια ούτε παραμύθια, διηγήσεις ιστοριών ή δραματοποιήσεις. Από τον κύκλο των τεχνικών μαθημάτων απουσιάζουν οι παιδικές δημιουργίες, το ελεύθερο σχέδιο, το χειροτεχνικό έργο και γενικά ό,τι ελευθερώνει τη φαντασία του μικρού παιδιού, με αποτέλεσμα να καθηλώνεται η λαχτάρα για δημιουργία. Η τάξη μοιάζει περισσότερο με εργαστήριο και τα ιχνογραφήματα είναι περιγράμματα γεωμετρικών σχημάτων που δεν επιδέχονται μεταβολές και επεμβάσεις.

Κανείς δεν θα μπορούσε να παραβλέψει πόσο έντονα η Montessori είχε επηρεαστεί από το βιολογικό-θετικιστικό πνεύμα, γεγονός το οποίο καθορίστηκε από το χώρο προέλευσής της, την ιατρική, κατά την εποχή των αρχών του 19ου αιώνα. Αυτό που η Montessori ήθελε να πετύχει με την απομόνωση κάθε μιας αισθητηριακής λειτουργίας ήταν η πραγματοποίηση της άσκησης στην καθαρή της μορφή, διότι η άσκηση απαιτεί την αποδέσμευση του παιδιού από την ατομική επίδοση. Το σημείο στο οποίο έδωσε σημασία ήταν η μεταβολή του ανθρώπου ως ολότητας. Η Montessori περιγράφει την ξεχασμένη αφοσίωση του παιδιού στην άσκησή του,²⁸ ενώ δεν ενδιαφέρεται στη συνέχεια για εκείνο που οφείλει το παιδί να κάνει με την αποκτηθείσα ικανότητα, αλλά μόνο για τη βα-

²⁷ Στο πλαίσιο της κοινωνικής αγωγής, ο F. Fröbel με τον «Κήπο των παιδιών», το *Kindergarten* του, υπερερεί της Montessori. Γι' αυτόν η ελευθερία είναι η λεπτή τέχνη τού να ζει κανένας για τους άλλους. Τον κήπο του Νηπιαγωγείου τον θέλει σφιχτή, μικρή κοινωνία, σαν πλατιά οικογένεια, όπου τα παιδιά παίζουν και εργάζονται όλα μαζί. Για το σκοπό αυτόν προτείνει πολλά παιχνίδια και τραγούδια, καθώς και ελεύθερους περιπάτους στην ύπαιθρο.

²⁸ Φέρνει σχετικά το παράδειγμα ενός μικρού χορτσιού το οποίο έχει επαναλάβει 44 φορές την άσκηση των ξύλινων κυλίνδρων, που τοποθετήθηκαν στις σωστές οπές, και δεν ενοχλείται πλέον από καμιά αναταραχή του περιγύρου του σε αυτή τη δραστηριότητα, η οποία το γεμίζει με βαθιά ευχαρίστηση.

θύτατη μεταβολή του παιδιού μέσα από την εμπειρία της άσκησης αυτοσυγκέντρωσης.

Την πρωτοτυπία της μεθόδου Montessori αμφισβητεί στο βιβλίο του «Il problema della Educazione Infantile» ο J. Lombardo Radice.²⁹ Σε αυτό αναφέρει ότι η Montessori μιμήθηκε το σύστημα της σύγχρονης της Ιταλίδας παιδαγωγού R. Agazzi. Η Montessori, σύμφωνα με τον Radice, παρακολούθησε το Συνέδριο του Τορίνο και δημοσίευσε το 1912 το έργο της «*Il metodo della Pedagogia Scientifica*», δηλαδή 14 χρόνια μετά από την ίδρυση των σχολείων της R. Agazzi. Παρατηρεί δε ουσιαστικές ομοιότητες ανάμεσα στα δύο παιδαγωγικά συστήματα, αν και χαρακτηρίζει το έργο των αδελφών Agazzi πλουσιότερο και με ψυχολογικές βάσεις. Αυστηρή, επίσης, είναι και η κριτική του Decroly και του Claparède,³⁰ με επιστημονικές όπως ότι λείπει το παιχνίδι από το *Σπίτι του Παιδιού*, λείπει η αυθόρμητη παιδική κινητικότητα, όλα είναι προετοιμασμένα από πριν, προγραμματισμένα από τη νηπιαγωγό σύμφωνα με τα γούστα και τις επιδιώξεις της. Παρ' όλες τις αδυναμίες της μεθόδου, υπάρχουν πολλά σημεία με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ειδικότερα μορφές αυτοαγωγής και αισθητηριακά παιχνίδια, τα οποία μπορούν να υλοποιούνται όταν οι μικροί μαθητές μπορούν να ικανοποιούν την ανάγκη για δράση και αυτενέργεια.

Το έργο της Montessori έθεσε τη βάση της σύγχρονης Παιδαγωγικής στην Ιταλία και στην Ευρώπη γενικότερα. Η επίδραση του έργου της είχε μεγαλύτερη απήχηση κυρίως στα σχολεία της Ελβετίας, της Ολλανδίας, της Αγγλίας και αργότερα στην Ινδία και στην Αμερική. Η μέθοδος Montessori εφαρμόστηκε στην Ελλάδα από τη Μυρσίνη Κλεάνθους Παπαδημητρίου στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών και πρότυπο Νηπιαγωγείο της Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας, και από τη Μαρία Γουδέλη, η οποία παρακολούθησε σειρά σχετικών μαθημάτων στη Ρώμη.

Εργογραφία

- *Η μέθοδος της Επιστημονικής Παιδαγωγικής* (1907)
- *Η παιδαγωγική ανθρωπολογία* (1910)
- *Η αυτοαγωγή στο Δημοτικό Σχολείο* (1916)
- *Η προχωρημένη Μοντεσσοριανή μέθοδος* (1917-1918)
- *Το παιδί* (1935)
- *Στάδια Εκπαιδύσεως* (1936)
- *Το μυστικό της παιδικής ηλικίας* (1936, 1951), εκδ. Γλάρος
- *Εκπαίδευση για ένα νέο κόσμο* (1946). *Εκπαίδευση για ένα καινούργιο*

²⁹ Ο J. Lombardo Radice ήταν σημαντικός Ιταλός παιδαγωγός, ο οποίος οργάνωσε την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση γνωστή με το όνομα Centile, από τον Υπουργό Παιδείας που την νομοθέτησε. Ο J. L. Radice υπήρξε θεμελιώδης υποστηρικτής του «Σχολείου της ζωής» και εκδότης του περιοδικού «L' Educazione Nazionale».

³⁰ Hamaide, A., *La méthode Decroly*, Neuchatel & Paris, Delachaux et Nieste (4^η έκδοση).

κόσμο, εκδ. Γλάρος

- *Από το παιδί στον έφηβο* (1948), *Από την παιδική ηλικία στην εφηβεία*, εκδ. Γλάρος
- *Ο απορροφητικός νους* (1949) *Ο δεκτικός νους*, εκδ. Γλάρος
- *Πρακτικός οδηγός στη μέθοδό μου* (1980), εκδ. Γλάρος
- *Η ανακάλυψη του παιδιού* (1980), εκδ. Γλάρος
- *Το όραμα μια νέας αγωγής* (1978), εκδ. Γλάρος
- *Η διαμόρφωση του ανθρώπου* (1979), εκδ. Γλάρος
- *Να χτίσουμε τον κόσμο που ταιριάζει στο παιδί* (1978), εκδ. Γλάρος
- *Να εκπαιδύσουμε το ανθρώπινο δυναμικό* (1977), εκδ. Γλάρος
- *Τι πρέπει να ξέρετε για το παιδί σας* (1977), εκδ. Γλάρος

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Bandet, J. (1974). «Pauline Kergomard και Maria Montessori. Δύο βίοι παράλληλοι, δύο έργα παράλληλα» (μτφρ. Γ.Α. Βασδέκης). *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο* 4 (5): 155-160 & 199-203.
- Bernard, G. (1981). «Η μέθοδος Montessori» (μτφρ. Γ.Α. Βασδέκης). *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο* 1 (2): 21-36.
- Bertini, G. (1984). «Η μέθοδος Montessori» (μτφρ. Κων. Παπαμανώλης). *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο* 1 (2): 54-78.
- Calo, G. (1956). Maria Montessori, στο J. Chateau, *Οι μεγάλοι παιδαγωγοί*. Αθήνα: Κένταυρος.
- Floyol, M. (1924). *Η μέθοδος Montessori εις την πράξιν. Θεωρία, Πράξεις, Κριτική*. Αθήνα: Α.Ι. Ράλλη.
- Hamaide, A. *La méthode Decroly* (4^η έκδοση), Neuchatel – Paris: Delachaux et Nieste.
- Kramer, R. (1988). *Maria Montessori, Μια βιογραφία*. Νέα Υόρκη.
- Montessori, M. (1952). *Il metodo della Pedagogia Scientifica* (μτφρ. στη γαλλική Georgette Bernard). Paris: Pédagogie Scientifique.
- Pignatari, M. (1970). *Maria Montessori e la sua riforma educative*, Firenze, Giunti. Maria Montessori, oggi, Centenario della nascita di M.M. (1870-1970). Firenze: Giunti.
- Radice, J. L. (1928). *Il problema della Educazione Infantile* (Β' έκδοση).
- Reble, Al. (2008). *Ιστορία της Παιδαγωγικής* (μτφρ. Θ. Χατζηστεφανίδη & Σ. Χατζηστεφανίδη-Πολυζώη) (8^η έκδοση). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Tennant Shephard, M. (1996), *Maria Montessori*. Minneapolis: Lerner Publications Company.

Ελληνόγλωσση

- Γιαγλής, Δ. (1976). «Η νηπιαγωγός κατά τη Μοντεσσοριανή παιδαγωγική». *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο* 8.
- Γιαγλής, Δ. (1977). «Παράλληλισμός και προσέγγιση απόψεων στους παιδαγωγούς Maria Montessori και Ovide Decroly». *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο* 5.
- Γιαγλής, Δ. (1979). «Η παιδαγωγική ελευθερία στη σκέψη της Μ. Montessori». *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο* 9.
- Γιαγλής, Δ. (1979). «Το παιδί και η αγωγή σύμφωνα με τις αρχές της Μοντεσσοριανής Παιδαγωγικής». *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο* 8.
- Γιαγλής, Δ. (1983). «Εξατομίκευση και κοινωνικοποίηση στη Μοντεσσοριανή παιδαγωγική». *Σχολείο και Ζωή* 5-6.

- Γιαγλής, Δ. (1983). Η Maria Montessori και η σχέση της με την αισθησιοκρατία και το θετικισμό. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο* 5-6.
- Γιαγλής, Δ. (1983). *Θεμελιώδεις αρχές και ιδέες στην Παιδαγωγική της Μαρίας Μοντεσσόρι*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Γουδέλη, Μ. (1952). «Η ζωή και το έργο της Μ. Montessori». *Παιδεία και Ζωή* 10.
- Γουδέλη, Μ. (1956). *Σπίτι και Σχολείο. Μερικά διδάγματα από την πείρα του σχολείου μας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μοντεσσοριανού Σχολείου Αθηνών.
- Δανασσή-Αφεντάκης, Α. (1980). *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης (17^{ος}-20^{ος} αι.) (Β' έκδοση)*. Αθήναι.
- Δημαράς, Αλ. (1987). «Montessori Maria», στο *Παγκόσμιο Βιογραφικό Λεξικό* (τόμ. 6^{ος}). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Houssaye, J. (2000). *Δεκαπέντε παιδαγωγοί – Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Καραστεργίου-Ζιώγου, Σ. (1996). *Η παιδαγωγική σκέψη από τον Πλάτωνα ως τη Μ. Μοντεσσόρι - Ανθολογία κειμένων*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Κοντάκος, Α. (2007). *Χρονολόγιο Ιστορίας της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Montessori, M. (1981). *Το μυστικό της παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Γλάρος.
- Μοντεσσόρι, Μ. (1980). *Πρακτικός οδηγός στη μεθοδό μου* (μτφρ. Έλλη Έμκε). Αθήνα: Γλάρος.

Το εκπαιδευτικό υποσύστημα στην κοινωνία της γνώσης και η διά βίου μάθηση

Κωνσταντίνος Κυριάκης
(MEd)

Εισαγωγή

Ο προσανατολισμός της παγκόσμιας οικονομίας προς τη διαχείριση και την εκμετάλλευση της γνώσης και της πληροφορίας ως μοχλό μεγέθυνσης διαμορφώνει ένα καινούριο οικονομικο-κοινωνικό γίγνεσθαι, το οποίο σηματοδοτεί το πέρασμα από τη βιομηχανική κοινωνία στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας. Η μετατόπιση προς τη γνώση, από τη δεκαετία του 1980 και εντεύθεν, συναρτάται με την αλλαγή στις πολιτικές εκπαίδευσης, οι οποίες είναι το αποτέλεσμα μιας αλυσίδας αλληλοδιαπλεκόμενων αιτιακών παραγόντων, όπως:

- η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας,
- η εισβολή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στο σύνολο της ζωής του ανθρώπου και
- η αλλαγή στη μορφή των εργασιακών σχέσεων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1995: 5).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο μετασχηματισμός των κοινωνικών δομών θα καταστήσει την εκπαίδευση πολιτικό διακύβευμα (Σιάκαρης, 2006: 21).

Στο παρόν άρθρο εξετάζω τους παγκόσμιους παράγοντες/τελεστές οι οποίοι διαμόρφωσαν τις συνθήκες αλλαγής του παραγωγικού μοντέλου και, κατά συνέπεια, τις συνθήκες (ανα)παραγωγής και λειτουργίας του εκπαιδευτικού υποσυστήματος. Σε αυτό το πλαίσιο θεωρώ ότι η διά βίου μάθηση (ΔΒΜ) αποτελεί αιτιατό της Κοινωνίας της Γνώσης (ΚτΓ), η οποία θεωρείται αιτιατό της παγκοσμιοποίησης, η οποία είναι απότοκος των συντριπτικών αλλαγών στις ΤΠΕ, οι οποίες θα αλλάξουν τη δομή του παραγωγικού μοντέλου, και αυτό, συνεπακόλουθα, θα 'μεταστοιχειώσει' το εκπαιδευτικό υποσύστημα (Κυριάκης, 2009). Εύλογα συμπεραίνει κανείς ότι οι πολιτικές εκπαίδευσης διαμεσολαβούνται από τους σκοπούς των πολιτικών της αγοράς, οι οποίοι είναι και κυρίαρχοι σε κάθε δοσμένη ιστορική συγκυρία.

Η τριπλή διάσταση της παγκοσμιοποίησης

Η παγκοσμιοποίηση «είναι [...] ένα πολύπλοκο σύνολο διεργασιών» (Giddens, 2002: 47) και όχι αποκλειστικά ένα οικονομικό φαινόμενο, που οφείλεται στην ελεύθερη κίνηση του χρηματοοικονομικού κεφαλαίου, λόγω της φιλελευθεροποίησης της οικονομίας, και το άνοιγμα των αγορών από το ένα μέρος του κόσμου σε κάποιο άλλο μέσα σε κλάσματα του δευτερολέπτου. Στη βάση της θεωρείται απότοκος των εξελίξεων στα επικοινωνιακά συστήματα και ειδικότερα της αλματώδους ανάπτυξης της ψηφιακής τεχνολογίας και του Internet. Οι εξελίξεις αυτές διαμόρφωσαν ένα ολοκαίνουριο περιβάλλον¹ που υπερ-καθορίζει το σύνολο της ανθρώπινης δραστηριότητας (Green, 2006: 21) μετασημασιάζοντας άρδην την αντίληψη του χώρου και του χρόνου (Waters, 2001: 61-67).

Σε αυτή τη γραμμή, η παγκοσμιοποίηση εκλαμβάνεται ως μια διαδικασία που εκτυλίσσεται σε τρεις διαστάσεις (Waters, 2001):

- στην πολιτική διάσταση, η οποία αφορά τους τρόπους με τους οποίους το έθνος κράτος υποκαθίσταται ή αλλάζει ρόλους στο πλαίσιο διεθνών ή υπερεθνικών πολιτικών μορφωμάτων και οργανισμών και την άνοδο της παγκόσμιας πολιτικής·
- στην πολιτιστική διάσταση, η οποία αναφέρεται αφενός στη ροή πληροφοριών, σημείων και συμβόλων σε ολόκληρη την υφήλιο και, αφετέρου, στις αντιδράσεις στη ροή αυτή·
- στην οικονομική διάσταση, η οποία συνδέεται με την άνοδο των χρηματοοικονομικών αγορών, των ζωνών ελεύθερου εμπορίου, την ανταλλαγή προϊόντων και υπηρεσιών σε παγκόσμιο επίπεδο και την ανάπτυξη πολυεθνικών εταιρειών.

Ως προς την πολιτική διάσταση της παγκοσμιοποίησης παρατηρείται μια «σταδιακή διάβρωση της παραδοσιακής αντίληψης της οργάνωσης και λειτουργίας του [...] εθνικού κράτους και [της] ανάδυση[ς] μιας νέας, περισσότερο χαλαρής και εντονότερα διοικητικής, κρατικής μορφής» (Τσαούσης, 2007: 253). Οι κυβερνήσεις έχουν λιγότερα περιθώρια ελιγμών (Πασιάς, 2006: 50) σε σύγκριση με το παρελθόν, καθώς βρίσκονται αντιμέτωπες με ισχυρές απαιτήσεις υπερεθνικών οργανισμών (Green, 2006: 21). Αυτή η διαδικασία οδηγεί στη διπλή μεταβολή «των κρατικών οντοτήτων, αφενός μεν με την έντονη διαπερατότητα των συνόρων τους και αφετέρου με την ολική περιφερειοποίησή τους» (Σταμέλος, 2002: 1). Το έθνος κράτος αλλάζει ρόλους και λειτουργεί ως ένας επιπλέον κόμβος στο δίκτυο των κοινωνικών σχέσεων, ωστόσο η παγκοσμιοποίηση οικοδομείται διά μέσου των εθνικών κρατών (Γαβρόγλου, 2003· Held, 2008· Μουζέλης, 2004). Το έθνος κράτος λογαριάζεται ως αίτιο και αιτιατό της παγκοσμιοποίησης, η οποία θεωρείται επέκταση του πολιτικού πέρα από τον εδαφι-

¹ Αρχετοί αμφισβητούν ότι έχει διαμορφωθεί μια ριζικά καινούρια 'τάξη', αναγνωρίζοντας ωστόσο μια «τομή» στην εσωτερική οργάνωση του καπιταλιστικού συστήματος (Calhoun, 1995: 113), επισημαίνοντας πως η βιοτική βάση του ανθρώπου προϋποθέτει την παραγωγή και αύξηση υλικών αγαθών (Callinicos, 1989: 127).

κά γεωγραφικό προσδιορισμό του εθνικού κράτους (Γαβρόγλου, 2003: 352).

Ως προς την πολιτιστική διάσταση, η παγκοσμιοποίηση προωθεί την ομογενοποίηση ασκώντας τυποποιητικές πιέσεις στις τοπικές κοινωνίες (Jarvis, 2004). Αυτή η δυαδική κοινωνία (Γουλιδίης, 2007: 25), ο διευρυμένος κόσμος, όπου το παγκόσμιο διαχέεται στο τοπικό και το τοπικό στο παγκόσμιο, αυτή η «παγκοσμιοποιημένη τοπικότητα» (Robertson, 1995), απότοκο της εντατικοποίησης της διάδοσης των ΤΠΕ, διατρέχεται από χαοτικές (Θεμπριάν, 2000: 82-83) λεωφόρους πληροφοριών², οι οποίες δημιουργούν από τη μια την αίσθηση ότι τα πάντα συμβαίνουν σε ακτίνα «αναπνοής» –και άρα όλοι οι άνθρωποι ενοικούν σε ένα «παγκόσμιο χωριό» (McLuhan, 1962)– και από την άλλη διαμορφώνουν συνθήκες ανασφάλειας και καταστάσεις αβεβαιότητας, ως αποτέλεσμα της διάσπασης του χώρου από το χρόνο και, ευρύτερα, της «πολυφρένειας» (Gergen, 1997) που σηματοδοτεί τον κόσμο της μετανεωτερικότητας.

Μέσα σε αυτή τη διαρκή αναστάτωση του πολιτισμικού ρευστού το άτομο βιώνει «κατάσαρκα» το σπάσιμο της συνέχειας, με τη διακριτότητα και στεγανότητα των (κοινωνικών, επαγγελματικών, προσωπικών κ.ά.) ρόλων, το φετιχισμό του εμπορεύματος και την πραγματοποίηση των κοινωνικών σχέσεων (Holloway, 2006: 112), και αναλαμβάνει το ίδιο να κατασκευάσει διαλεκτικά τη ταυτοτική του συγκρότηση, τη βιογραφία του, επιλέγοντας συχνά από αντινομικές εκδοχές (Giddens, 2002: 90· Καράλης, 2008: 132). Αυτή η αλλαγή στις συνθήκες συγκρότησης της ταυτότητας του ατόμου και της αέναης αναζήτησης του «αυθεντικού» εαυτού (Edwards & Usher, 2001) από το πολιτισμικό μωσαϊκό της πλανητικής κουλτούρας διαμορφώνει το πλαίσιο, ώστε το άτομο, επενδύοντας στον ίδιο τον εαυτό του, να μάθει να μαθαίνει πώς να προσαρμόζεται σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο, ετερογενές και πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Η παγκοσμιοποίηση, ως οικονομική διαδικασία, έχει εντείνει τον ανταγωνισμό ανάμεσα στις αναπτυσσόμενες και τις αναπτυσσόμενες χώρες, αφού «οι πολυεθνικές εταιρίες μπορούν [...] εύκολα να διαχωρίζουν τις διαφορετικές πλευρές της παραγωγικής διαδικασίας, δημιουργώντας καταναμημένα δίκτυα από μονάδες βιομηχανίας και υπηρεσιών, που είναι τοποθετημένες σε ευνοϊκά περιβάλλοντα σε διαφορετικές χώρες» (Green, 2006: 22). Άλλωστε, οι καπιταλιστικές οικονομικές σχέσεις από τη φύση τους υπερβαίνουν πάντοτε τους εδαφικούς περιορισμούς (Holloway, 2006: 43). Σε αυτό το πλαίσιο, η παγκοσμιοποίηση «ανατρέπει τα δεδομένα» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1995: 6) στη φύση της εργασίας και στην οργάνωση της παραγωγής. Η εξάπλωση των ΤΠΕ (Castells, 1998), η οποία φέρνει αντιμέτωπο το άτομο με ένα σύνθετο δίκτυο, και η κατάργηση των συνόρων, όχι μόνο των εμπορικών, τεχνολογικών και χρηματοπιστωτικών ανταλλαγών, αλλά και των αγορών εργασίας, διαμορφώνουν μια παγκόσμια αγορά εργασίας, στην οποία το άτομο (εγ)καλείται να προσαρμοστεί,

² Ο όρος «Λεωφόρος των Πληροφοριών» έχει επικρατήσει στις Η.Π.Α., όπου τονίζεται η ταχύτητα της μετάδοσης της πληροφορίας· αντίθετα, στην Ευρώπη επικρατεί ο όρος «Κοινωνία της Πληροφορίας», καθώς υιοθετείται μια ευρύτερη διάσταση (Κοτσίρης, 2001: 12-13).

κάτι που προϋποθέτει γενική βελτίωση των δεξιοτήτων/ικανοτήτων του και προώθηση της τεχνοεπιστημονικής γνώσης του, ώστε να ανταποκρίνεται στο νέο παραγωγικό μοντέλο, το οποίο ζητά ένα νέο κοινωνιακό τύπο.

Η Κοινωνία της Γνώσης (ΚτΓ)

Στο νέο κοινωνιακό τύπο, την ΚτΓ, «η ανάπτυξη προέρχεται από ένα ολόκληρο σύμπλεγμα παραγόντων, και όχι μόνο από τη συγκέντρωση κεφαλαίων. Εξαρτάται πολύ πιο άμεσα από ποτέ άλλοτε από τη γνώση» (Tourain, 1974: 5). Η γνώση «εκφράζει το αποτέλεσμα μιας ικανότητας αναζήτησης, συνδυασμού και δημιουργίας. Δεν εκφράζει τόσο την έννοια της σύρρευσης πληροφοριών όσο την έννοια της άσκησης και της κατάκτησης μιας ικανότητας αντιμετώπισης και επίλυσης συγκεκριμένων τύπων ή καινοφανών μορφών προβλημάτων. Η γνώση από αυταξία έχει αναχθεί σε μέσο, σε ικανότητα και σε προσόν» (Τσαούσης, 2007: 285). Η έρευνα και η γνώση, με έμφαση στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ), καθίστανται κεντρικές έννοιες για την ανάπτυξη των σύγχρονων οικονομιών και καθοριστικές για την οργάνωση του κοινωνικού και πολιτισμικού γίγνεσθαι: «[...]η τεχνολογία και η πληροφορική τόσο σε επίπεδο εργασιακής εφαρμογής όσο και σε επίπεδο καθημερινής χρήσης, δηλαδή κατανάλωσης, ανατρέπουν τη δομή της συγκρότησης της ανθρώπινης ζωής [...]» (Σταμέλος, 2002: 2-3). Επομένως, τη βάση για την κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη στις μεταβιομηχανικές κοινωνίες αποτελεί η επένδυση στη γνώση: «η μεταβιομηχανική κοινωνία είναι οργανωμένη στη γνώση [...] το επίκεντρο της κοινωνίας –εκτιμώμενο με βάση το αυξανόμενο ποσοστό του ΑΕΠ και την αντίστοιχα μεγαλύτερη αναλογία των απασχολουμένων– βρίσκεται στο πεδίο της γνώσης» (Bell, 1974, όπως αναφέρεται στο Κεπλανίδης & Βρυνιώτη, 2004: 258), αφού το νέο κοινωνικοοικονομικό παραγωγικό μοντέλο στηρίζεται στη δημιουργία «θέσεων συμβολικής ανάλυσης», δηλαδή θέσεων εργασίας στηριγμένων στη γνώση. Έτσι, το εκπαιδευτικό σύστημα και το ανθρώπινο κεφάλαιο (Becker, 1993· Baptiste, 2001) αποτελούν ουσιαστικό παράγοντα της οικονομικής μεγέθυνσης και ευρύτερα της προσωπικής και κοινωνικής ευημερίας.

Όμως, η «γνώση» δεν αντιστοιχεί πια σε μια πλατιά παιδεία, αλλά σε μια εργαλειοθήκη και χρησιμοθηρική εξειδίκευση, η οποία οδηγεί στο στένεμα και στον τεμαχισμό, με τον εντεινόμενο διαχωρισμό της σύλληψης από την εκτέλεση ενός έργου, και στην αποειδίκευση (Δαφέρμος, 1999), και έχει ως τελικό αποτέλεσμα την υποεκπαίδευση (Βεργίδης, 1995). Η παραγωγή, άλλωστε, της γνώσης σημαίνει και την αρχή της παλαιώσής της: η γνώση ξεπερνιέται «πριν καν γίνει κτήμα όλων» (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999: 108). Η εννοιολογική υποβάθμιση της γνώσης και η ταύτισή της με την πληροφορία,³ που οδηγούν στη μετατροπή της σε αναλώσιμο προϊόν-συσκευασμένη γνώση (Λυοτάρ, 2008), προβάλλεται στη

³ Για τη διαστολή της γνώσης από την πληροφορία και συνακόλουθα της ΚτΓ από την κοινωνία της πληροφορίας, βλ. Drucker, 1969, όπως αναφέρεται στο Τσαούσης, 2007: 279.

χρησιμότητά της στο πλαίσιο μιας αγοράς εργασίας της οποίας καθίσταται το κύριο αντικείμενο διαπραγμάτευσης, ως μέσο οικονομικής μεγέθυνσης και εφόδιο απασχόλησης (Ματθαίου, 2001: 64). Επομένως, ολοένα και περισσότερο γίνεται λόγος για μια «οικονομία της γνώσης» (information society/economy, knowledge society/economy, network society/economy) η επιτυχία της οποίας συνδέεται:

- με την άμεση ανταπόκριση του εκπαιδευτικού συστήματος στις μεταβαλλόμενες κλητεύσεις της αγοράς εργασίας και
- την προσαρμοστικότητα, την ευελιξία και την κινητικότητα του ανθρώπινου κεφαλαίου,

αφού η μετατόπιση προς την οικονομία της γνώσης προϋποθέτει «συγκέντρωση σε υψηλού επιπέδου δεξιότητες και εργασία εντάσεως γνώσης υψηλής αξίας» (Green, 2006: 22). Οι προοπτικές απασχόλησης ενός ατόμου, άλλωστε, εξαρτώνται ολοένα και περισσότερο από το επίπεδο των γνωστικών του ικανοτήτων, προσαρμοσμένων στις τρέχουσες ανάγκες της οικονομίας, όπως αυτές υπερκαθορίζονται από την αγορά εργασίας. Έτσι, «η μετάδοση γνώσεων [...] προσφέρει στο σύστημα τους παίκτες που είναι ικανοί να παίξουν κατάλληλα τον ρόλο τους μέσα στις πραγματολογικές θέσεις που έχουν ανάγκη οι θεσμοί» (Λυοτάρ, 2008: 120).

Ο νέος κοινωνικός τύπος, στο χώρο της εκπαίδευσης, υποστηρίζεται από το μοντέλο της ΔΒΜ, το οποίο δεν αποτελεί μια μόνο πτυχή της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά την αξιωματική αρχή «η οποία διέπει και κατευθύνει όλες τις ενέργειες σε ολόκληρο το φάσμα της εκπαίδευσης και των αντίστοιχων πολιτικών» (Δακοπούλου, χ.χ.: 5). Το ανθρώπινο κεφάλαιο τοποθετείται στο επίκεντρο των πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών προτεραιοτήτων για τη διαμόρφωση μιας οικονομίας και κοινωνίας της γνώσης. Η προβληματική που αναπτύσσεται αφορά στις αλλαγές που συντελούνται γύρω από την «οργάνωση της εργασίας και το[ν] ρόλο του ανθρώπινου δυναμικού στη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας των οικονομιών της Ευρώπης» (Γουβιάς, 2002: 1). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο και προκειμένου να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες του ανθρώπινου δυναμικού η ΔΒΜ εκλαμβάνεται «[...] ως μοχλός και ως προϋπόθεση για την αναβάθμιση των παραγωγικών δραστηριοτήτων» (Βιτσιλάκη, 2002: 37). Επομένως, κρίνεται αναγκαία για την αύξηση της ανταγωνιστικότητας των ατόμων στην παγκοσμιοποιημένη αγορά εργασίας και θεωρείται αποτελεσματική για την ενεργητική προσαρμοστικότητα των ατόμων στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές και γνωστικές απαιτήσεις της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, και χαρακτηρίζεται επίσης ως μέσο αποφυγής του κοινωνικού αποκλεισμού⁴ για περιθωριοποιημένες ομάδες του πληθυσμού. Έτσι, η υιοθέτηση της ΔΒΜ σε υπερεθνικό επίπεδο «συνιστά μια ευθεία αναγνώριση από τα κράτη [...] των αλλαγών στην πολιτική οικο-

⁴ Δημιουργώντας, ωστόσο, αποκλεισμούς σε όλους όσους δεν επιθυμούν ή δεν μπορούν να 'ενταχθούν' σε αυτό το εκπαιδευτικό continuum από τη γέννηση ως το θάνατο. Βλ. Fejes, 2006: 210.

νομία των διεθνών σχέσεων και της εντεινόμενης ανάγκης για μια μορφή εκπαίδευσης που θα συμβάλλει στην πολιτική και οικονομική επιβίωση των κρατών [...]» (Murphy, 2005: 129) και αποτελεί τη συναίρεση της αναπαραγωγικής πλευράς της εκπαίδευσης με τη στρατηγική της επένδυσης στο ανθρώπινο κεφάλαιο για τη διατήρηση του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος (Olesen, 2006:12).

Το νέο παραγωγικό μοντέλο και το εκπαιδευτικό υποσύστημα

Το νέο παραγωγικό μοντέλο προϋποθέτει τη μετάβαση από το φορντικό και τεύλορικό μοντέλο (Δαφέρμος, 1999) βιομηχανικής παραγωγής -«οικονομίες κλίμακας»- στο μεταφορντικό πρότυπο της ευέλικτης οικονομικής ανάπτυξης -«οικονομίες κυμαινόμενων στόχων» (Παπαδημητρίου, 2003: 150-151). Η μετάβαση από τη βιομηχανική παραγωγή (τη μεταποίηση, γενικά) σε μια κοινωνία των υπηρεσιών (με κύριους πυλώνες τις ΤΠΕ) διαφαίνεται από το γεγονός ότι μια σειρά από λειτουργίες οι οποίες ήταν βοηθητικές της παραγωγής (έρευνα, marketing, χρηματοδότηση κ.ά.) καταλαμβάνουν τον κεντρικό ρόλο στην οργάνωση μιας ευέλικτης παραγωγικής διαδικασίας, η οποία καθορίζεται ως «λιτή παραγωγή» (Womack, Jones & Roos, 1990), παραμερίζοντας σε βοηθητικό το ρόλο της βιομηχανίας (Colombo, 1988: 24). Τα παραπάνω διαμορφώνουν μια αναδιάρθρωση του περιεχομένου της εργασίας και μια ανάγκη για αναπροσαρμογή του ανθρώπινου δυναμικού στις νέες μεταβαλλόμενες καταστάσεις, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στα ζητούμενα της αγοράς εργασίας (Ρομπόλη & Δημουλά, 2003: 3).

Το σύγχρονο μοντέλο οικονομικής ανάπτυξης δίνει έμφαση στα άυλα στοιχεία της παραγωγής (Βεργίδης, 2004), αφού έχει ανάγκη από εργαζόμενους που να είναι ικανοί να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και αποφάσεις με υπευθυνότητα, να επιλύουν σύνθετα προβλήματα, να προσαρμόζονται σε πρωτόγνωρα περιβάλλοντα, να κάνουν συνολικές εκτιμήσεις των καταστάσεων, να έχουν ομαδικό πνεύμα κ.ά. (Μάρδας, 2001: 65· Dehnbostel, 2003). Στο διαφοροποιημένο περιβάλλον της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας και των ΤΠΕ το διακύβευμα, ωστόσο, δεν είναι να γίνει κάποιος καλός διαχειριστής της γνώσης και της τεχνολογίας, αλλά να αναπτύξει τις ικανότητες ανάλυσης και σύνθεσης, ώστε αξιοποιώντας κριτικά την παραδομένη γνώση να μπορέσει να συμβάλει ουσιαστικά στην παραγωγή, ανανέωση και ανάδειξή της (Ρομπόλη & Δημουλά, 2003) ως κοινωνικής πρακτικής, σύμφωνα με τη θεωρία της δραστηριότητας (active theory) (Engestrom, 2001, όπως αναφέρεται στο Χαλάς, 2009). Σκοπός δεν είναι η κατάκτηση της γνώσης αλλά η διαχείρισή της (Ματθαίου, 2001: 63). Το μεταφορντικό μοντέλο παραγωγής (Harvey, 1989) προωθεί έναν «πολυδύναμο και πολυλειτουργικό εργαζόμενο» (Αλεξίου, 2006: 285).

Το μοντέλο του νέου εργαζομένου, που επιζητούν τόσο η ΕΕ (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1989) όσο και οι κοινωνικοί εταίροι (IRDAC, 1991), θα πρέπει να ερειδεται σε μια ευρεία βάση γενικών και ευέλικτων προσόντων. Έτσι, κυρίαρχη έννοια, στο παράδειγμα της «ευέλικτης εξειδίκευσης» (Piore &

Sabel, 1984), αναδεικνύεται η έννοια της ευελιξίας⁵ (European Commission, 1993), η οποία μπορεί να καταπολεμήσει τη συγκυριακή, διαρθρωτική και τεχνολογική ανεργία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1994: 11), αποτέλεσμα των «δυσκαμιών» που χαρακτηρίζουν την καταναμητική λειτουργία της αγοράς εργασίας στο πλαίσιο της μονεταριστικής κρατικής πολιτικής. Με την «ευελιξία» μειώνεται το συνολικό κόστος της διαδικασίας αναπαραγωγής της εργασιακής δύναμης (Μαριόλης & Σταμάτης, 1999: 233). Σε σχέση με την εκπαίδευση αυτό σημαίνει: αναβάθμιση των αποκτημένων γνώσεων και ικανοτήτων εκτός των εκπαιδευτικών συστημάτων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000) και ανταγωνιστικότητα προς αυτά. Η ανάπτυξη, άλλωστε, στρατηγικών (Griffin, 2006: 25-26) για την πιστοποίηση της άτυπης μάθησης (Green, 2006: 25-26) δηλώνει τόσο την αναγκαιότητα για διαφορετική στόχευση των κρατών σε σχέση με τη δημοσιονομική τους πολιτική όσο και μια αλλαγή στον τρόπο αντιμετώπισης της ίδιας της μαθησιακής διεργασίας και των ορίων του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, στις νέες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες (Καραλής, 2008: 145).

Η αλλαγή στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής οφείλεται τόσο στην υποβάθμιση του κράτους πρόνοιας, εξαιτίας του στασιμοπληθωρισμού και της διόγκωσης των δημοσιονομικών ελλειμμάτων, όσο και στην απελευθέρωση των αγορών από τις ρυθμιστικές κρατικές παρεμβάσεις. Η παγκοσμιοποίηση της παραγωγής και της κατανάλωσης και ο ανταγωνισμός επιβάλλουν την προσαρμογή των δομικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, δημιουργώντας μια δυναμική που δίνει έμφαση στη διαρκή επανακατάρτιση και εξειδίκευση (CEDEFOP, 2004). Το κράτος, αν και αποστασιοποιείται από τη χρηματοδότηση τέτοιων δραστηριοτήτων, διατηρεί, ωστόσο, τη δυνατότητα να θεσπίζει τα κριτήρια λειτουργίας και να παρέχει τα κατάλληλα κίνητρα, ώστε να εξασφαλίζεται η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών (Ainley, 1998), και επομένως το τελικό προϊόν να ελέγχεται από την κοινωνία (Μπουζάκης, 2001: 6). Έτσι, διατηρεί μεν τον ιδεολογικό έλεγχο, αλλά παραχωρεί αυξημένη αυτονομία σε ιδιωτικές πρωτοβουλίες, αναπαράγοντας το νέο σχήμα οργάνωσης της παραγωγής (Αλεξίου, 2006: 241).

Το εκπαιδευτικό υποσύστημα κατηγοριοποιεί, εξειδικεύει και απλοποιεί το παραγωγικό σύστημα, ανατροφοδοτώντας και αναπαράγοντας την ύπαρξή του (Χαλάς, 2009). Για να επιτευχθεί αυτό, χρειάζεται «μια μεταρρύθμιση με στόχο την προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος όλων των βαθμίδων [...] και μορφών [...] στη λειτουργία και στις ανάγκες της οικονομίας» (Μέργος, 2006: 2). Με άλλα λόγια, «[...] για να είναι δυνατόν οι σκοποί της εκπαιδευτικής πολιτικής να μετασχηματιστούν σε μέσα για την επιδίωξη των σκοπών της μακροοικονομικής πολιτικής, είναι αναγκαία προηγουμένως η διαμεσολάβηση των σκοπών της εκπαιδευτικής πολιτικής από εκείνους της πολιτικής αγοράς εργασίας»

⁵ Για το ρόλο της ευελιξίας στο πλαίσιο του μονεταριστικού πλέγματος κρατικής πολιτικής, βλ. Γράβαρης, 2005: 48.

(Γράβαρης, 2005: 46). Διαμορφώνεται έτσι μια νέα ιστορική φάση της εκπαιδευτικής πολιτικής (διάφορης και διαφορετικής από εκείνη του σχεδιασμού του εργατικού δυναμικού (manpower planning), ιδιότητα της οποίας ήταν το κοινωνικό δικαίωμα στην εκπαίδευση), που πρέπει να εννοείται ως ένα νέο είδος κοινωνικής πολιτικής (Υφαντόπουλος, 1995: 645), το οποίο παραπέμπει σε ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης και πλαισιώνεται από έναν ευρύτερο μετασχηματισμό στο μακροοικονομικό υπόδειγμα (Νικολακοπούλου-Στεφάνου, 1997: 34-35 και 44-50).

Το εκπαιδευτικό υποσύστημα, για να ανταποκριθεί στις νέες στοχεύσεις της οικονομίας, αναδεικνύει και διαμορφώνει «τις συμπεριφορές που βρίσκονται στη βάση της προσωπικότητας του ατόμου» (Βιόλα, 1993: 108), οι οποίες ανανεώνονται και τροφοδοτούνται από το θεωρητικό σχήμα της «εκμάθησης της μάθησης» (Γρόλλιος, 2004: 54) και της «βασισμένης στην εμπειρία και τα βιώματα μάθησης» (situated learning) (Πατινώτης, 2007: 31-32). Έτσι, η εκπαίδευση και η μάθηση δεν είναι, ούτε μπορεί να είναι, κάτι που συμβαίνει σε δεδομένη χρονική στιγμή του βίου, αλλά κάτι που συμβαίνει συνέχεια (διεργασία) σε κάθε φάση, βιολογική και κοινωνική, του ατόμου και σε κάθε περιβάλλον: τυπικό, μη τυπικό και άτυπο. Αν «η ιστορία της εκπαίδευσης στις δυτικές –και όχι μόνο– κοινωνίες μπορεί να αναλυθεί ως η μετάβαση από την άτυπη εκπαίδευση στην τυπική» (Κυπριανός, 2004: 19), στο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας μπορεί να αναλυθεί σε ένα συνεχές (continuum), σε αλληλεπίδραση με την κοινωνικο-οικονομική και την πολιτικο-πολιτισμική πραγματικότητα του νέου κοινωνιακού τύπου (Βεργίδης, 2001: 138), της κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας.

Συμπεράσματα

Τα σύγχρονα κοινωνικο-οικονομικά και πολιτικο-πολιτισμικά σημαίνοντα (παγκοσμιοποίηση, ΚτΓ), τόσο σε πραγματικό επίπεδο (παραγωγή θεσμών) όσο και σε συμβολικό-φαντασιακό επίπεδο (παραγωγή σημασιών), κατασκευάζουν τις νέες ορίζουσες της εκπαίδευσης, αφού «[...] η ίδια η δομή του παγκόσμιου πεδίου [...] ασκεί δομικό καταναγκασμό, πράγμα που προσδίδει στους μηχανισμούς μια επίφαση μοιραιότητας» (Bourdieu, 1999: 114-115). Η ΚτΓ και η ΔΒΜ περιγράφουν τη νέα κατάσταση και τις εκπαιδευτικές ανάγκες που δημιουργούνται: «ο πρώτος [όρος περιγράφει] τον νέο δυναμικό κοινωνιακό τύπο [...] και] ο δεύτερος την προϋπόθεση επιβίωσης αυτού του τύπου στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης [...]» (Τσαούσης, 2007: 265). Τα παραπάνω είναι το απότοκο της μετάβασης από τη νεωτερικότητα και το μοντερνισμό, όπου λίγο-πολύ η ζωή του ανθρώπου είχε σταθερά πλαίσια αναφοράς, στη μετανεωτερικότητα και το μεταμοντερνισμό, όπου κυριαρχεί η πολυφρένεια ενός σχεσιακού πολιτισμικού μοντέλου (Gergen, 1997: 147-150) και η ρευστότητα των εννοιών: «τα αυτονόητα των συλλογικών αναπαραστάσεων υπονομεύονται στην ίδια την οντολογική τους βάση» (Παπαδάκης, 2003: 201). Το διακριτό μετατοπίζεται στο συνεχές, αλλάζοντας το παράδειγμα στο πεδίο της μάθησης και της εκπαίδευσης (Καρα-

λής, 2008: 132). Έτσι, δεν υπάρχουν στεγανά και σαφήνεια ανάμεσα σε περιόδους εκπαίδευσης και εργασίας (White, 1997), ούτε το αρχικό επίπεδο εκπαίδευσης μπορεί να καθορίσει και να καθηλώσει το άτομο σε συγκεκριμένο εργασιακό και κοινωνικό ρόλο, αφού τα πάντα μπορούν να αλλάξουν. Η ΔΒΜ θα μπορούσε να θεωρηθεί ως η μετανεωτερική κατάσταση στο πεδίο της εκπαίδευσης (Edwards & Usher, 2001): το σπάσιμο του παραδοσιακού μοντέλου με την τριμερή διαίρεση της εκπαίδευσης και την αντιστοίχισή της στην τριμερή δομή της κοινωνίας και της παραγωγικής διαδικασίας (γεωργία, βιομηχανία, υπηρεσίες) (Τσαούσης, 1996· 2007) οδήγησε σε μια επέκταση του εκπαιδευτικού φαινομένου καθ' όλη τη διάρκεια του βίου. Τα νέα σημαίνοντα εκφέρονται ως ιδεολόγημα και θεωρούνται ως εξωτερικός επιδραστικός / τελεστικός παράγοντας (Καζάκος, 1991), με αποτέλεσμα η ΔΒΜ να συνίσταται ως σκοπός και αποτέλεσμα της ίδιας της εκπαιδευτικής διεργασίας.

Τα κίνητρα, λοιπόν, για ΔΒΜ είναι ιστορικά προσδιορισμένα (ενδεχομενικά) και δεν αποτελούν «ούτε βασική ψυχολογική ανάγκη του ανθρώπου ούτε “ανθρωπολογική σταθερά”» (Κελπανίδης & Βρυνιώτη, 2004: 15), αλλά προσδιορίζονται από κάποιο σκοπό, ο οποίος δημιουργεί το αντίστοιχο «ενδιαφέρον» (Craib, 2000: 475), και πάντως είναι λειτουργική προϋπόθεση του κοινωνικο-οικονομικού και πολιτισμικού μοντέλου της μεταβιομηχανικής εποχής. Συνεπώς, η ΔΒΜ θεωρείται αιτιατό της ΚτΓ, η οποία θεωρείται αιτιατό της παγκοσμιοποίησης, η οποία θεωρείται αιτιατό της ραγδαίας ανάπτυξης της τεχνο-επιστήμης. Η τελευταία είναι η βασική συνέπεια του μετασχηματισμού του παραγωγικού μοντέλου που θέτει σε λειτουργία το μηχανισμό του εκπαιδευτικού υποσυστήματος, το οποίο, έτσι, διαμεσολαβείται από τις πολιτικές της αγοράς.

Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός στο διεθνές και ευρωπαϊκό περιβάλλον, στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α. – Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι., *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Κοινωνική και ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαιδευτικής διοίκησης* (τ. Γ') (σσ. 99-144). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ainley, P. (1998). Towards a learning or a certified society? Contradictions in the New Labour modernization of lifelong learning. *Journal of Education Policy* 13 (4): 559-573.
- Αλεξίου, Θ. (2006). *Εργασία, Εκπαίδευση και κοινωνικές τάξεις. Το ιστορικο-θεωρητικό πλαίσιο* (2^η έκδοση). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Baptiste, I. (2001). Educating lone wolves: Pedagogical implications of human capital theory. Ανακτήθηκε, Δεκέμβριος 20, 2008, από: <http://www.adulteduc.gr/001/pdfs/theoritikes/baptiste.pdf>.
- Becker, G. (1993). *Human Capital: a Theoretical and Empirical Analysis* (3rd ed.) Chicago: University Chicago Press.
- Βεργίδης, Δ. (1995). *Υποεκπαίδευση: Κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές διαστάσεις*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Βεργίδης, Δ. (2001). Διά βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική, στο Κ. Χάρης, Ν. Πετρουλάκης (Επιμ.), *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και Διαβίου μάθηση: Διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική. Πρακτικά του Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου (Βόλος 1999)* (σσ. 127-144). Αθήνα: Ατραπός.

- Βεργίδης, Δ. (2004). Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα: επιτεύγματα και δυσλειτουργίες. Εισήγηση στο 1^ο Επιστημονικό Συνέδριο της ΕΕΕΕ (σ. 19). Αθήνα. Ανακτήθηκε: Νοέμβριος 10, 2008, από <http://www.adulteduc.gr/001/pdfs/analyses/vergidis.pdf>.
- Βιόλα, Φ. (1993). *Η κοινωνία της αφαίρεσης. Το σύστημα της αδιαφορίας και της αποξένωσης στην καθημερινή ζωή* (μτφρ. Μ. Βασιλείου, Α. Κόκαλη). Αθήνα: Στάχυ.
- Βιτσιλάκη, Χ. (2002). Η διαβίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Μια μελέτη περίπτωσης του προγράμματος: «Αναβάθμιση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης». *Επιστήμες της Αγωγής* 2: 37-60.
- Bourdieu, P. (1992). *Μικρόκοσμοι* (μτφρ. Μ. Δημητρακόπουλος). Αθήνα: Δελφίνι.
- Γαβρόγλου, Σ. Ε. (2003). Παγκοσμιοποίηση, απομυθοποίηση και αυτονομία της πολιτικής, στο Χ. Κόλλιας, Χ. Ναξάκης & Μ. Χλέτσος, *Μύθοι και πραγματικότητα την εποχή της παγκοσμιοποίησης. Διεπιστημονική προσέγγιση* (σσ. 323-363). Αθήνα: Πατάκης.
- Γουβιάς, Δ. Σ. (2002). «Διά βίου μάθηση; Ευχαριστώ, δεν θα πάρω» - Η σημασία της δημιουργίας «ζήτησης» για εκπαίδευση ενηλίκων με χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορικής & Επικοινωνιών. Ανακοίνωση εργασίας στο 2^ο Διεθνές Συνέδριο Κοινωνιολογίας. Θεσσαλονίκη, 8-10/11/2002 (σ. 26). Ανακτήθηκε: Οκτώβριος 28, 2008, από http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/anamorfosi/ekppol_mater.htm#ref.
- Γουλιόδη, Χ. (2007). *ECDL 4. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Γράβαρης, Δ. (2005). Από το κράτος στο κράτος. Ορθολογικότητα και κανόνες νομιμοποίησης στην εκπαιδευτική πολιτική, στο Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική* (σσ. 27-50). Αθήνα: Σαββάλας.
- Γρόλλιος, Γ. (2004). *Ιδεολογία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική: Λόγος και πράξη των ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Calhoun, C. (1995). *Critical social theory*. Cambridge: MA. Blackwell.
- Callinicos, A. (1989). *Against postmodernism: A marxist critique*. Cambridge: Polity Press.
- Castells, M. (1998). *The Information Age: Economy, Society and Culture*. V. I. "The Rise of the Network Society". Oxford: Blackwell.
- CEDEFOP (2004). *Getting to work on lifelong learning: Policy, practice and partnership*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Colombo, U. (1988). The technology revolution and the restructuring of the global economy, in J. H. Muroyama & H. G. Stever (Eds), *Globalization of Technology: International Perspectives* (23-31). Washington: National Academy Press.
- Craib, I. (2000). *Σύγχρονη κοινωνική θεωρία. Από τον Πάρσονς στον Χάμπερμας* (μτφρ. Μ. Τζιαντζή - Π. Α. Λέκκας). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δακοπούλου, Α. (χ.χ.). Ο παγκόσμιος λόγος για τη διά βίου εκπαίδευση και η «έκρηξη» των επιμορφωτικών πολιτικών για εκπαιδευτικούς. Κυρίαρχη έννοια ή παράγοντας νομιμοποίησης; Ανακτήθηκε: Οκτώβριος 25, 2008, από <http://adulteduc.gr/001/docs/dakoroulou.doc>.
- Δαφέρμος, Ο. (1999). *Εργασία και εκπαίδευση. Σημειώσεις για ένα μετατεύλορικό σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dehnbostel, P. (2003). Bringing work-related learning back to authentic work contexts as a challenge for research, in P. Kamarainen, G. Attwell & A. Brown (Eds.), *Key qualifications: from theory to practice – Transformation of learning within Vocational Education and Training*. Θεσσαλονίκη: CEDEFOP.
- Edwards, R. & Usher, R. (2001). Lifelong education: A postmodern condition of education?. *Adult Education Quarterly*, 51 (4): 273-287.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1989). *Εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα. Μεσοπρόθεσμες κατευθύνσεις: 1989-1992*. Βρυξέλλες (COM (1989) 236).
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1994). *Λευκή Βίβλος. Ανάπτυξη, ανταγωνιστικότητα, απασχόληση. Οι προκλήσεις και η αντιμετώπισή τους για τη μετάβαση στον 21^ο αιώνα*. Λουξεμβούργο.

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1995). *Λευκή Βίβλος. Διδασκαλία και μάθηση – προς την κοινωνία της γνώσης*. Λουξεμβούργο.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000). *Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής*. Βρυξέλλες: Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (SEC (2000) 1832, 30.10.2000).
- European Commission (1993). *The "Leonardo Da Vinci" Programme on Vocational Training*. Brussels: European Commission (COM (1993) (686 final).
- Fejes, A. (2006). The Bologna Process. Governing Higher Education in Europe through standardization. *Revist Espanola de Education Comparada*, 12: 203-231.
- Gergen, K. J. (1997). *Ο κορεσμένος εαυτός* (μτφρ. Α. Ζώτος). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Giddens, A. (2002). *Ο κόσμος των ραγδαίων αλλαγών: Πώς επιδρά η παγκοσμιοποίηση στη ζωή μας* (μτφρ. Κ. Δ. Γεωργιάς). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Green, A. (2006). Οι πολλές όψεις της διά βίου μάθησης: σύγχρονες τάσεις στην εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη, στο Α. Καψάλης & Α. Παπασταμάτης (Επιμ.), *Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση* (σσ. 15-42). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Griffin, C. (2006). Η διά βίου μάθηση ως πολιτική, στρατηγική και πολιτισμική πρακτική (μτφρ. Γ. Α. Κουλαουζίδης). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 9: 19-27.
- Harvey, D. (1989). *The Condition of Postmodernity*. London: Basil Blackwell.
- Held, D. (2008). *Για ένα παγκόσμιο κοινωνικό συμβόλαιο. Η σοσιαλδημοκρατική απάντηση στη 'συνάντηση' των Η.Π.Α.* (μτφρ. Κ. Χαριδής). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Holloway, J. (2006). *Ας αλλάξουμε τον κόσμο χωρίς να καταλάβουμε την εξουσία. Το νόημα της επανάστασης σήμερα* (μτφρ. Α. Χόλογουεϊ). Αθήνα: Σαββάλας.
- Θεμπριάν, Χ. Α. (2000). *Το Δίκτυο. Το Ίντερνετ και τα νέα μέσα επικοινωνίας* (μτφρ. Χ. Παπαγεωργίου). Αθήνα: Στάχυ.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη* (μτφρ. Α. Μαυιάτη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- IRDAC (1991). *Skills Shortages in Europe*. Brussels: Opinion.
- Καζάκος, Π. (1991). Η ολοκλήρωση της εσωτερικής αγοράς της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στο Ν. Μαραβέγιας & Μ. Τσιουλιζέλης (Επιμ.). *Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση. Θεωρία και πολιτική* (σσ. 241-285). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Καυαλός, Θ. (2008). Διά Βίου Μάθηση, Εκπαίδευση Ενηλίκων και Ενεργός Πολίτης. Στο Σ. Μπάλας (Επιμ.), *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση* (σσ. 125-150). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κελανιδής, Μ. & Βρυνιώτη, Κ. (2004). *Διά βίου μάθηση: κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες, δεδομένα και διαπιστώσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοτσίρης, Λ. (2001). Κοινωνία της πληροφορίας και πνευματική ιδιοκτησία, στο Μ. Θ. Μαρίνος (Επιμ.), *Κοινωνία των πληροφοριών και πνευματική ιδιοκτησία*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Κυπριανός, Π. (2004). *Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Κυριάκης, Κ. (2009). *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική: Ανάλυση του κοινοτικού 'λόγου' για τη διά βίου μάθηση (1995-2007)* [Μεταπτυχιακή Διατριβή]. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and socialist strategy. Towards a radical democratic politics* (2nd ed.). London: Verso.
- Λυοτάς, Ζ.-Φ. (2008). *Η μεταμοντέρνα κατάσταση* (2^η έκδοση) (μτφρ. Κ. Παπαγιώργης). Αθήνα: Γνώση.
- Μάρδας, Γ. Δ. (2001). *Οικονομική θεωρία. Διά βίου παιδεία. Κοινωνική πολιτική*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μαριόλης, Θ. & Σταμάτης, Γ. (1999). *ΟΝΕ και νεοφιλελεύθερη πολιτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματθαίου, Δ. (2001). Παγκοσμιοποίηση, κοινωνία της γνώσης και διαβίου εκπαίδευση. Οι νέες ορίζουσες του εκπαιδευτικού έργου, στο Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρούλακης & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και Διαβίου Μάθηση: Διεθνής εμπειρία και ελλη-*

- νική προοπτική. *Πρακτικά του Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου (Βόλος 1999)* (σσ. 56-68). Αθήνα: Ατραπός.
- McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy: The making of typographic Man*. Toronto: University of Toronto Press.
- Μέργος, Γ. (2006). Οικονομία της γνώσης. Εισήγηση στο Συνέδριο της Γενικής Γραμματείας Επιμόρφωσης Ενηλίκων με θέμα *Διά βίου μάθηση για την ανάπτυξη, την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή*. Βόλος, 31/03-02/04/2006. Ανακτήθηκε: Νοέμβριος 13, 2008, από http://www.gsae.edu.gr/Lifelonglearning_Conference/default.asp?page=eisigiseis.
- Μουζέλης, Ν. (2004). *Παγκοσμιοποίηση. Αριστερά και Δεξιά (Τρία κείμενα)*. Αθήνα: ΙΣΤΑΜΕ – Α. Παπανδρέου [Κείμενα διαλόγου - 1].
- Μπουζάκης, Σ. (2001). Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: Κυρίαρχα παραδείγματα, εκπαιδευτικές πολιτικές, σύγχρονες τάσεις. Εισήγηση στο I' Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας με θέμα *Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση*, Ναύπλιο, 8-10/11/2001. Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 26, 2008, από http://www.pee.gr/pr_syn/s_nay/b/mpouzakis.htm.
- Murphy, M. (2005). Πετρέλαιο, ύφεση και η αναζήτηση της ευρωπαϊκής πρωτοπορίας: Εξερευνώντας τη διά βίου μάθηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση, στο Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ Κράτους και αγοράς* (σσ. 112-134). Αθήνα: Σαββάλας.
- Νικολακοπούλου-Στεφανίου, Η. (1997). *Πολιτικές απασχόλησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Olessen, H. S. (2006). Διά Βίου Μάθηση – μια πρόκληση για την έρευνα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 8: 12-17.
- Παπαδάκης, Ν. (2003). *Εκπαιδευτική Πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική*; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδημητρίου, Ζ. (2003). Παγκοσμιοποίηση, τεχνολογική εξέλιξη και εκπαιδευτικό σύστημα: Η περίπτωση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, στο Χ. Κόλλιας, Χ. Ναξάκης & Μ. Χλέτσος, *Μύθοι και πραγματικότητα την εποχή της παγκοσμιοποίησης. Διεπιστημονική προσέγγιση* (σσ. 149-164). Αθήνα: Πατάκης.
- Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση. Θεσμικός λόγος και εκπαιδευτική πολιτική (1950-1999)*, τ. Α'. Αθήνα: Gutenberg.
- Πατινώτης, Ν. (2007). *Γνώση και εργασία. Θεωρήσεις, ιδεολογήματα, πραγματικότητες. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Piore, M. & Sabel, C. (1984). *The second industrial divide: Possibilities for prosperity*. New York: Basic Books.
- Robertson, R. (1995). Glocalisation. In M. Featherstone, Sc. Lash & R. Robertson (Eds). *Global Modernities*. London: Sage.
- Ρομπόλης, Σ. & Δημουλάς, Κ. (2003). «Παγκοσμιοποίηση», Σχολείο και Αγορά Εργασίας. Ανακτήθηκε: Απρίλιος 04, 2009, από <http://www.inegsee.gr/enimerwsi-94-doc3.htm>.
- Σιάκαρης, Κ. (2006). *Από την ΕΟΚ στην ΕΕ. Η αδύνατη εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σταμέλος, Γ. (2002). Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: Ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός σήμερα. Ανακοίνωση εργασίας στο 2ο Διεθνές Συνέδριο του Εργαστηρίου Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης με θέμα «Η Παιδεία στην Αυγή του 21^{ου} αιώνα – Ιστορικο-συγκριτικές Προϋποθέσεις», Πάτρα, 4-6/10/2002. Ανακτήθηκε: Οκτώβριος 22, 2008, από http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/anamorfofi/ekppol_mater.htm#ref.
- Tourain, A. (1974). *The Post Industrial Society – Tomorrow's Social History: Classes, Conflicts and Culture in the Programmed Society* (trnsld. L. F. X. Mayhes). London: Wildwood House.
- Τσαούσης, Δ. (Επιμ.) (1996). *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική: Βασικά κείμενα για την παιδεία, την εκπαίδευση και την κατάρτιση*. Αθήνα: Gutenberg.

- Τσαούσης, Δ. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών. Παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Υφαντόπουλος, Γ. (1995). Η κοινωνική πολιτική, στο Ν. Μαραβέγιας & Μ. Τονισιζέλης (Επιμ.), *Η ολοκλήρωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Θεσμικές, πολιτικές και οικονομικές πτυχές* (σσ. 645-681). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Χαλάς, Γ. (2009). Οι διαφορετικοί ρόλοι του εκπαιδευτή ενηλίκων στον πολυσύνθετο και διαφοροποιημένο κόσμο της εργασίας: Η ελληνική περίπτωση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 16: 29-36.
- Waters, M. (2001). *Globalization* (2nd ed.). London: Routledge.
- White, J. (1997). *Education and the end of work. A new philosophy of work and learning*. London: Cassell.
- Womack, J. P., Jones, D. T. & Roos, D. (1990). *The machine that changed the world*. New York: Macmillan.

Η επίδραση των προγραμμάτων πολιτιστικής αγωγής στην αλλαγή των στερεοτυπικών αντιλήψεων και στάσεων σχετικά με τις έμφυλες διαφορές

Αθανασία Στέφου

Εκπαιδευτικός, Υπ. Διδάκτωρ Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Η διάσταση του φύλου στα προγράμματα Πολιτιστικής Αγωγής

Η πρωτογενής κοινωνικοποίηση του παιδιού προσφέρεται μέσα στους κόλπους της οικογένειας με τους γονείς, τα αδέρφια και το στενό περίγυρο, ενώ με το ξεκίνημα της σχολικής του ζωής δέχεται τη δευτερογενή κοινωνικοποίηση. Μέσα από την εκπαίδευση, λοιπόν, το παιδί προετοιμάζεται να ενταχθεί σε ένα κοινωνικό πλαίσιο που περιλαμβάνει τις ευρύτερα αποδεκτές αξίες και στάσεις.

Στο σχολείο ο μαθητής αρχίζει να διαπλάθει το χαρακτήρα του και να υποδέχεται ρόλους όμοιους με αυτούς των ενηλίκων, αφού το σχολείο αποτελεί ένα μικρόκοσμο της ευρύτερης κοινωνίας. Είναι ίσως η επίσημη κοινωνικο-εκπαιδευτική δομή διαμέσου της οποίας μεταφέρονται οι καθιερωμένοι κοινωνικά ρόλοι οι ισχύοντες την εκάστοτε χρονική περίοδο και τα στερεότυπα των ρόλων που αφορούν τον άνδρα και τη γυναίκα (Payne, 1988· Robinson, 1992).

Η εκπαίδευση με τους πολλαπλούς της ρόλους μπορεί να λειτουργήσει ως ένα μέσο κοινωνικού ελέγχου, του οποίου η ιεραρχική δομή και ο συντηρητισμός που το χαρακτηρίζουν τείνουν να αναπαράγουν τις υπάρχουσες κοινωνικές δομές. Δύναται όμως και να αποτελέσει το πεδίο στο πλαίσιο του οποίου είναι δυνατό να διαμορφωθούν οι τάσεις για την εξασθένηση των αντιλήψεων περί των στερεοτυπικών ρόλων των δύο φύλων και την προώθηση της ισότητας ανδρών και γυναικών στο πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό γίγνεσθαι, να καλλιεργηθούν, δηλαδή, και να προωθηθούν κοινωνικές αλλαγές (O' Brien *et al.*, 1983).

Ο ρόλος του φύλου στην εκπαίδευση και η συμβολή του στη μετάδοση στερεοτυπικών αντιλήψεων και στάσεων σχετικά με τις έμφυλες διαφορές

Το φύλο είναι ένα από τα ατομικά χαρακτηριστικά που συμβάλλει στη δημιουργία ανισοτήτων στο πλαίσιο της κοινωνίας. Στην ελληνική γλώσσα ο όρος «φύλο» διακρίνεται σε «βιολογικό φύλο» (sex) και «κοινωνικό φύλο» (gender).

Το βιολογικό φύλο γίνεται αντιληπτό ως κάτι το σταθερό, ενώ το κοινωνικό φύλο προσδιορίζεται από την εκάστοτε κοινωνία. Οι προβαλλόμενες διαφορές των φύλων είναι κυρίως κοινωνικά και όχι βιολογικά προσδιορισμένες, είναι κοινωνικά κατασκευασμένες εννοιολογήσεις που επιστρατεύονται από κοινωνικούς θεσμούς και ενσωματώνονται σε πολιτισμικές πρακτικές (Αθανασίου, 2006), ωστόσο επηρεάζουν κάθε όψη της ζωής μας, καθώς το κοινωνικό φύλο, ως κοινωνική κατασκευή, ορίζει τις ενέργειές μας στην οικογένεια, στην εργασία, στην κοινωνία καθώς και στη σεξουαλικότητα, τη γλώσσα και τον πολιτισμό (Lofber, 1999). Στη δημιουργία αυτών των αντιλήψεων συμμετέχουν η οικογένεια, το σχολείο καθώς και πολλαπλοί κοινωνικοί θεσμοί.

Μέσα από τη μελέτη του ρόλου του φύλου στην εκπαίδευση και τη συμβολή του στη μετάδοση στερεοτυπικών αντιλήψεων και στάσεων σχετικά με τις έμφυλες διαφορές προκύπτουν τα ακόλουθα κύρια ερωτήματα: α) αν η εκπαίδευση είναι χώρος μετάδοσης στερεοτυπικών αντιλήψεων για τις έμφυλες διαφορές, β) αν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι φορείς τέτοιων στερεότυπων αντιλήψεων και στάσεων, γ) ποιες είναι οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τα παιδιά στα οποία διδάσκουν και δ) αν διαφοροποιούνται οι πρακτικές τους ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια, και γενικά η αντιμετώπισή τους.

Αναζητώντας τις απαντήσεις αυτών των ερωτημάτων ανατρέχουμε αρχικά στη μελέτη της φύσης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού τόσο στον ελλαδικό χώρο όσο και στη διεθνή πραγματικότητα.

Η κυριαρχία των γυναικών στο χώρο της εκπαίδευσης είναι κάτι που το συναντάμε σε όλες σχεδόν τις ευρωπαϊκές χώρες. Τα στοιχεία δείχνουν ότι στις χώρες της Ευρώπης από το 1970 ως το 1990 υπήρξε μια αλματώδης αύξηση του ποσοστού των γυναικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ στην Ελλάδα τα ποσοστά των γυναικών στην εκπαίδευση είναι μειωμένα σε σύγκριση με άλλες χώρες και αυτό μπορεί να ερμηνευτεί ως αποτέλεσμα της κρατικής παρέμβασης (Αντωνίου, 1996).

Το επάγγελμα της εκπαιδευτικού θεωρείται επάγγελμα που συνάδει με το ρόλο της γυναίκας ως μητέρας και ως υπεύθυνης για τη φροντίδα και την ανατροφή των παιδιών, και λόγω του ωραρίου του μπορεί να συνδυαστεί με τη δημιουργία οικογένειας (Αναγνωστοπούλου, 2004). Η μεγάλη αναλογία, λοιπόν, των γυναικών σε αυτό το επάγγελμα καθορίζει σε σημαντικό βαθμό το κύρος και το γόητρο που ανταναλλά. Θεωρείται ακόμη πιθανό ότι, εξαιτίας ακριβώς του χαμηλού κύρους του επαγγέλματος, επιλέγεται λιγότερο από τους άνδρες και η μικρή αναλογία των ανδρών υποβαθμίζει περισσότερο το επάγγελμα. Και όταν ένα επάγγελμα υποβαθμίζεται, τότε κυριαρχούν σε αυτό οι γυναίκες (Shakeshaft, 1998).

Αν και ο αριθμός, λοιπόν, των γυναικών στο διδασκαλικό επάγγελμα θεωρείται πολύ υψηλός, εντούτοις παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στην κατανομή των ανδρών και των γυναικών στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης, στη συμμετοχή και εκπροσώπηση των γυναικών στους συνδικαλιστικούς φορείς, στην

ιεραρχία του προσωπικού και στην κατάληψη διευθυντικών θέσεων. Οι γυναίκες βρίσκονται περιθωριοποιημένες ως συνέπεια της μηδαμινής εκπροσώπησης τους στη διοικητική ιεραρχία, αλλά και λόγω της έλλειψης ευκαιριών να κερδίσουν την πρόσβαση σε τέτοιους χώρους, ενώ αυτό είναι ένα φαινόμενο που συναντάται παγκόσμια ακόμα και στις αναπτυγμένες δυτικές κοινωνίες (Aladejana *et al.*, 2005· Strachan *et al.*, 2007).

Η κυριαρχία των γυναικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και η μη συμμετοχή τους στις διευθυντικές θέσεις αντανακλά τις κυρίαρχες κοινωνικο-οικονομικές δομές και αναπαράγει τις πατριαρχικές δομές της κοινωνίας. Η κατάληψη υψηλών θέσεων και η αναζήτηση υψηλότερων εισοδημάτων δεν αποτελούν κυρίαρχους στόχους ακόμη και για γυναίκες με υψηλά εκπαιδευτικά προσόντα. Οι γυναίκες, λοιπόν, συγκεντρώνονται όχι μόνο σε συγκεκριμένα «γυναικεία» επαγγέλματα αλλά και στις χαμηλότερες βαθμίδες της εργασιακής ιεραρχίας (Κανταρτζή, 2003).

Παρόλο, λοιπόν, που οι εκπαιδευτικοί δέχονται την ισότητα ως θέμα αρχής και δηλώνουν υπέρ της πολιτικής των ίσων ευκαιριών, οι απόψεις τους για επιμέρους θέματα που αφορούν στην ισότητα των φύλων καθώς και οι καθημερινές τους πρακτικές πολύ συχνά δεν ανταποκρίνονται στη θεωρητική τους τοποθέτηση (Massey, Christensen, 1990). Τα στερεότυπα χαρακτηριστικών φύλου που προσδίδουν οι άνδρες εκπαιδευτικοί στα αγόρια είναι τόλμη, θάρρος, επιμονή, σωματική δύναμη, ικανότητα και αποφασιστικότητα. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί προσδίδουν στα αγόρια τα χαρακτηριστικά της τόλμης, του θάρρους και της σωματικής δύναμης. Όσον αφορά στα κορίτσια, άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν ως γυναικεία χαρακτηριστικά την πονηριά, την τρυφερότητα, την ψυχική δύναμη, την επιμονή, την ικανότητα και την ευαισθησία (Σαββίδου, 1996).

Οι επιδόσεις των μαθητών είναι σε μεγάλο βαθμό αποτέλεσμα της καθημερινής αλληλεπίδρασης στην τάξη. Όταν οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αιτιολογήσουν τις καλές ή κακές επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών, υιοθετούν διαφορετικά ερμηνευτικά πλαίσια για το κάθε φύλο. Έτσι, όταν τα αγόρια αποτυγχάνουν, αυτό αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς σε έλλειψη προσπάθειας, όταν όμως τα καταφέρνουν στο σχολείο, αυτό θεωρείται φυσική συνέπεια των αυξημένων ικανότητων τους. Από την άλλη, οι αποτυχίες των κοριτσιών αποδίδονται σε μειωμένη ικανότητα, ενώ οι επιτυχίες τους αποδίδονται στον παράγοντα τύχη ή στην καταβολή ιδιαίτερης προσπάθειας (Φρόση, 2000).

Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για το προσωπικό και το επαγγελματικό μέλλον των αγοριών και των κοριτσιών, με άμεση σύνδεση των επιδόσεων με τις εκπαιδευτικές και κατ' επέκταση τις επαγγελματικές επιλογές των παιδιών, επηρεάζονται από το φύλο τους. Οι προσδοκίες που τρέφουν οι εκπαιδευτικοί για τα αγόρια και τα κορίτσια διαφοροποιούνται και στην περίπτωση των αγοριών, ακόμη κι αν αυτά έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις, καθώς οι δάσκαλοί τους περιμένουν πως στο μέλλον θα ασκήσουν επαγγέλματα με σημαντικές ευθύνες και εξουσία, ενώ για τα κορίτσια, ακόμη κι αν έχουν υψηλές επιδόσεις, περιμέ-

νουν ότι στο μέλλον θα ασκήσουν επαγγέλματα που συνδέονται με λιγότερες ευθύνες, που θεωρούνται παραδοσιακά γυναικεία και συνδέονται με χαμηλότερο κοινωνικό κύρος. Ενώ τα κορίτσια είναι πιο θετικά διακείμενα στο να σπουδάσουν, ωστόσο οι στόχοι τους είναι ασαφείς και παρουσιάζουν έλλειψη επαγγελματικού προσανατολισμού, που τείνει στο “σπουδάζω κάτι για να έχω ένα επίσημο χαρτί (πτυχίο)”, ενώ τα αγόρια, ακόμα και εάν δεν ενδιαφέρονται να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, έχουν πιο ξεκάθαρο επαγγελματικό προσανατολισμό και ακολουθούν τις επιλογές που τους εκφράζουν ως επί το πλείστον (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1997).

Παρόλο που θεωρητικά και θεσμικά το σχολείο παρέχει ίσες ευκαιρίες τόσο στο μαθητικό δυναμικό όσο και στο διδακτικό προσωπικό, ωστόσο οι ανισότητες μεταξύ των φύλων αναπαράγονται μέσα από ένα πλέγμα μεταβλητών που συνθέτουν τη σχολική πραγματικότητα, ξένη και ελληνική (Κογκίδου, 1998). Υπάρχουν σαφείς ενδείξεις πως το σχολείο, μέσα από το φανερό αλλά και μέσα από το «κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα, υποθάλλει τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο.

Οι εκπαιδευτικοί διαχωρίζουν τα μαθήματα σε «ανδρικά» και «γυναικεία», χαρακτηρίζοντας αντίστοιχα έτσι τα θετικά και τα θεωρητικά μαθήματα, και αυτός ο διαχωρισμός επεκτείνεται και στα αντίστοιχα επαγγέλματα, που χαρακτηρίζονται «ανδρικά» και «γυναικεία». Με δεδομένη την απόδοση στερεότυπων χαρακτηριστικών στα αγόρια και τα κορίτσια, ακόμη και καθηγητές ΣΕΠ καταλήγουν να θεωρούν πως καταλληλότερα επαγγέλματα για τους άνδρες είναι τα τεχνικά και τα υψηλού κύρους, ενώ για τις γυναίκες τα υπαλλήλων γραφείου και όσα συνδέονται με την παροχή φροντίδας (Δεληγιάνη κ.ά., 2000).

Ο προσανατολισμός των κοριτσιών στην ανάληψη παραδοσιακών για το φύλο τους ρόλων πραγματώνεται μέσω των σχολικών δομών και πρακτικών, όπως είναι τα αναλυτικά προγράμματα, η αλληλεπίδραση στην τάξη, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί με τις αντιλήψεις, τις προσδοκίες και τις πρακτικές τους απέναντι στα αγόρια και τα κορίτσια, οι αθλητικές δραστηριότητες των παιδιών και το είδος των εργασιών που τους ανατίθενται (Φρειδερίκου, 1995).

Οι εκπαιδευτικοί, διατυπώνοντας τις απόψεις τους για τις αιτίες των καλών και των κακών επιδόσεων αγοριών και κοριτσιών, αλλά και για όλα τα άλλα θέματα που παρουσιάστηκαν παραπάνω, δεν μεταφέρουν απλώς μια πραγματικότητα για τις κοινωνικά κατασκευασμένες ταυτότητες φύλου, αλλά και οι ίδιοι με το λόγο τους συμβάλλουν στη δόμηση της πραγματικότητας. Επίσης, πλήθος ερευνών καταδεικνύουν τις επιδράσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών στις επιλογές των παιδιών. Για το λόγο αυτό η επιτυχία οποιασδήποτε μεταρρυθμιστικής προσπάθειας με στόχο την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τη βασική εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα την υλοποιήσουν (Ζιώγου-Καραστεργίου και Δεληγιάνη-Κουϊμτζή, 1998), καθώς οι προσδοκίες, οι αντιλήψεις και οι στάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται απέναντι στα παιδιά των δύο φύλων.

Το σχολείο δεν είναι ενοποιητικό και απελευθερωτικό, αλλά συμβάλλει στην

αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας και στη διαιώνιση των ανισοτήτων. Παρόλο που το θεσμικό πλαίσιο (Ν. 1304/84) απαγορεύει κάθε διάκριση με βάση το φύλο και αποβλέπει στην εξάλειψη των διακρίσεων και της ανισότητας, οι εκπαιδευτικές πρακτικές με άμεσο τρόπο θέτουν σε πλεονεκτικότερη θέση τα αγόρια, και περιορίζουν συγκριτικά τη δυνατότητα μάθησης και επιτυχίας των κοριτσιών, αναπαράγουν την ανισότητα των δυο φύλων, δεν παρέχουν ισότητα ευκαιριών, και μέσα τους επιβιώνουν και αναπτύσσονται και νέες, άμεσες και έμμεσες, διακρίσεις φύλου που διαφοροποιούν τις δυνατότητες μάθησης των κοριτσιών και των αγοριών. Το εκπαιδευτικό σύστημα με εκπαιδευτικές πρακτικές που θεωρούνται «αυτονόητες» οδηγεί έμμεσα τα κορίτσια σε κατάσταση άνισων ευκαιριών σε σχέση με τα αγόρια της ίδιας τάξης.

Οι κοινωνικές δομές, οι αξίες, οι κανόνες, οι κοινωνικές συμπεριφορές αναπαράγονται και μεταβιβάζονται στις επόμενες γενιές. Φυσικά, αναπαράγεται και η κυρίαρχη ιδεολογία για τα φύλα. Μέσα από την ιδεολογία αυτή τα φύλα διαφοροποιούνται ως προς τους ρόλους, τα επαγγέλματα και τα χαρακτηριστικά των προσωπικοτήτων τους. Έτσι, οι μαθητές μαθαίνουν ποιες συμπεριφορές, στάσεις και δραστηριότητες είναι κατάλληλες για το κάθε φύλο (Κανταρτζή, 1992). Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί με τις στάσεις και τις προσδοκίες που έχουν για τα αγόρια και τα κορίτσια συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση. Το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, λοιπόν, λαμβάνει χώρα, καθώς οι στάσεις, οι πρακτικές και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και τις μαθήτριές τους μπορούν να επηρεάσουν αυτούς και αυτές, όταν οι μαθητές και μαθήτριες εσωτερικεύουν τις προσδοκίες των καθηγητών και των καθηγητριών τους και ανταποκρίνονται ανάλογα σε αυτές (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1994).

Ουσιαστική, λοιπόν, μεταβολή του φαινομένου αυτού θα υπάρξει μόνο με τη μεταβολή των υπαρχουσών κοινωνικών δομών και αντιλήψεων για τον προσδιορισμό του ρόλου των φύλων και την ανακατανομή τους, παρά το ότι η ισότητα των φύλων και η ισότητα ευκαιριών είναι και νομοθετικά κατοχυρωμένες και προβάλλονται ως κύριοι εκπαιδευτικοί στόχοι. Το σχολείο πρέπει να λειτουργεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να διασφαλίζει και να προάγει την ισότιμη μεταχείριση των δύο φύλων. Οι στάσεις και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στις αλληλεπιδράσεις τους με τους μαθητές, η σχολική οργάνωση, η δομή του αναλυτικού προγράμματος, τα παρεχόμενα σχολικά εγχειρίδια, οι τρόποι διδακτικής προσέγγισης πρέπει να αντανακλούν και να παρέχουν ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από φύλο.

Η επίδραση των Προγραμμάτων Πολιτιστικής Αγωγής στην αλλαγή των στερεοτυπικών αντιλήψεων και στάσεων σχετικά με τις έμφυλες διαφορές

Το ελληνικό σχολείο, έντονα γνωσιοκεντρικό και νοησιαρχικό, απευθυνόταν κυρίως στη νόηση παραβλέποντας τις άλλες διαστάσεις του μυαλού: τη φα-

ντασία, την κρίση, το συναίσθημα. Κυριαρχούσαν η αφηρημένη γνώση και η μηχανιστική απομνημόνευση μεγάλου όγκου πληροφοριών, δηλαδή το κύριο βάρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας δινόταν στο βερμπαλισμό, με αποτέλεσμα να μη δίνεται καμιά έμφαση στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή στην εκπαιδευτική πράξη (Χατζηδημού, 2007).

Η ίδια κατάσταση επικρατούσε και σε άλλες χώρες της Ευρώπης, στις οποίες, όπως εύστοχα αναφέρουν μεγάλοι παιδαγωγοί, όπως ο Kerschensteiner, «μεταρρυθμίζουμε μόνο το εξωτερικό ένδυμα στο σχολικό μας οργανισμό, χωρίς να αγγίζουμε την ουσία του σχολείου» (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009). Πλειάδα, λοιπόν, επιστημόνων διεθνώς αλλά και στη χώρα μας τόνιζαν την αναγκαιότητα της ανανέωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και του επαναπροσδιορισμού του, με στόχο την προσαρμογή του σχολείου σε καινούρια δεδομένα.

Αυτή η αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος, που ήταν και απαίτηση των καιρών, σε μια κοινωνία όπου όλα τρέχουν με γρήγορους ρυθμούς, ήταν η αιτία της εισδοχής των Πολιτιστικών Προγραμμάτων Αγωγής. Είναι μια προσπάθεια που συμβάλλει στο άνοιγμα του σχολείου προς τον εξωσχολικό περίγυρο, την τοπική κοινωνία και τον κόσμο της εργασίας, δηλαδή τους παράγοντες εκείνους που είναι απαραίτητοι για μια σφαιρική αντιμετώπιση των προβλημάτων των μαθητών, αλλά και για τη διαμόρφωση της προσωπικής και κοινωνικής τους ταυτότητας, αποτέλεσμα που προκύπτει από τη διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον (Ζωγράφου, 2003). Δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στη συμμετοχή του μαθητή στην τάξη, καθώς αποτελεί πλέον το κεντρικό πρόσωπο, το πρόσωπο που δρα στην τάξη, και η εκπαιδευτική διαδικασία απαιτείται να στηρίζεται σε ενεργητικές μεθόδους μάθησης (Τζιαφέρη, 2005).

Ως Πολιτιστικό Πρόγραμμα (ευδόκιμος θα ήταν και ο όρος Πολιτισμικά Προγράμματα) ορίζεται¹ κάθε δημιουργική διαδικασία που έχει ως αντικείμενό της την ανάδειξη και την προώθηση στοιχείων πολιτισμού όπως: σχέσεις των δύο φύλων, κοινωνική και οικονομική οργάνωση, πεποιθήσεις, αντιλήψεις, ιδέες (κοινωνία, ιδεολογία, θρησκεία κ.λπ.), κοινωνική συμβίωση - επικοινωνία, γλώσσα, ήθη, έθιμα, τελετουργίες, επαγγέλματα, υπηρεσίες, οικογένεια, σχολείο, γειτονιά, ξενοφοβία - ρατσισμός, σύνθεση πληθυσμού, αστυφιλία, βία, ανεργία, τεχνολογικά επιτεύγματα, αρχιτεκτονήματα., καλλιτεχνικά δημιουργήματα, αντικείμενα καθημερινής χρήσης.

Το σχολείο, ως ένας σημαντικός θεσμός, συναρτημένος με το κοινωνικό σύστημα, λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα στην ιστορική παράδοση, το παρόν και το μέλλον. Στην προσπάθεια απεγκλωβισμού του ελληνικού σχολείου από συντηρητικό και συγκεντρωτικό (Κουλουμπαρζίτη, 2006) και μεταρροπής του

¹ Υπουργική Απόφαση 60990/Γ7/19-06-2006 (ΦΕΚ 126 τ. ΠΑΡ/13-07-2006) «Προκήρυξη θέσεων Υπευθύνων Πολιτιστικών Θεμάτων και Καλλιτεχνικών Αγώνων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»

Υπουργική Απόφαση Φ.12.1/545/85812/Γ1/31.08.2005 «Γενίκευση εφαρμογής του Προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση» και Υπουργική Απόφαση Φ.12/773/77094/Γ1/28-07-2006 (ΦΕΚ 1139 τ. Β/23-08-2006), «Αναμόρφωση Ωρολογίων Προγραμμάτων στο Δημοτικό Σχολείο».

σε «ευφρές σχολείο», «ανοικτό στην κοινωνία σχολείο», ως ζωτικό κύτταρο της κοινωνίας, συνέβαλε, μεταξύ άλλων, και η θεσμοθέτηση καινοτόμων δράσεων, όπως είναι τα Πολιτιστικά Προγράμματα Αγωγής, τα οποία αποτέλεσαν μια διαφορετική και πολλά υποσχόμενη προσπάθεια για γενικότερη παρέμβαση στην εκπαίδευση.

Οι σημερινοί μαθητές, ως αυριανοί πολίτες, θα κληθούν να επωμιστούν την ευθύνη της διάσωσης και ενίσχυσης της πολιτιστικής κληρονομιάς σε αρμονία με το φυσικό περιβάλλον και την ανάπτυξη. Η ενημέρωση και η ευαισθητοποίησή τους σε ό,τι αφορά τις ιστορικές τους ρίζες, τα μνημεία-δείγματα του πολιτισμού τους, το φυσικό περιβάλλον στο οποίο ζουν και ενεργούν, αλλά και τις ανθρωπίνες δραστηριότητες που εκεί λαμβάνουν χώρα, συντελεί αποφασιστικά στη διαμόρφωση της ιστορικής, πολιτιστικής και περιβαλλοντικής τους συνείδησης (Δημοπούλου κ.ά., 2003).

Η ανάγκη ύπαρξης Πολιτιστικών Προγραμμάτων διαγράφεται ήδη δίπλα σε αυτή των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αγωγής Υγείας, όταν στην Υπουργική Απόφαση του Γ2 4867/28-8-1992 για πρώτη φορά αναφέρεται η «προαιρετική συμμετοχή» των εκπαιδευτικών και η «ενεργητική, δημιουργική και όχι παθητική συμμετοχή» των μαθητών στα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων. Τα αντικείμενα των δραστηριοτήτων αυτών διαμοιράζονται σε τρεις ομάδες: α) Πολιτιστικά, Επιστημονικά, β) Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και γ) Αγωγής Υγείας.

Μέσα από τα Προγράμματα Πολιτισμού επιδιώκεται ο νέος άνθρωπος να έρχεται σε επαφή με τον κόσμο της ανθρώπινης δημιουργίας και να αποκτά συνείδηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Βασικές αρχές που διέπουν αυτές τις δραστηριότητες είναι η βιωματική προσέγγιση, το άνοιγμα του Σχολείου στην κοινωνία, η ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας, ομαδικότητας, επικοινωνίας και δημοκρατικού διαλόγου, υπευθυνότητας, αυτογνωσίας, αυτοεκτίμησης, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της ερευνητικής ικανότητας και της επιστημονικής νοοτροπίας, της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικής θεώρησης και, κυρίως, η αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών του ατόμου καθώς και η απόκτηση δεξιοτήτων.

Τα πολιτιστικά προγράμματα, λοιπόν, αφορούν δραστηριότητες ενταγμένες σε σχέδια εργασίας τα οποία επεξεργάζεται η τάξη με βιωματικό-επικοινωνιακό τρόπο. Τα μέλη της ομάδας, δηλαδή οι μαθητές, εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην έρευνα και στην επίλυση προβλημάτων, και συμμετέχουν στην ανταλλαγή απόψεων, στη λήψη αποφάσεων και στην υλοποίησή τους (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009). Μαθαίνουν να λειτουργούν συλλογικά και δημιουργούν μια δυναμική αλληλεπίδρασης στην ομάδα. Με την ομαδική εργασία, η οποία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας υλοποίησης των Πολιτιστικών Προγραμμάτων, οι μαθητές ωφελούνται ψυχολογικά, παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτικά, εφόσον εξασκούνται στην τέχνη και στην αξία της ελευθερίας και της δημοκρατίας (Χατζηδήμου και Ταρατόρη, 2001). Οι μαθητές αναπτύσσουν αισθήματα ενσυναίσθησης και αλληλοβοήθειας, ασφάλειας, οι-

κειότητας, αποδοχής και σεβασμού των άλλων, ώστε να ενισχύονται η αυτοπεποίθηση και ο αυτοσεβασμός και να μειώνονται οι αναστολές και οι φοβίες. Ο μαθητής είναι ο πρωταγωνιστής. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει, δρα περισσότερο ως σύμβουλος, εμπνευστής και αρωγός παρά ως παρουσιαστής και ομιλητής. Θέτει τα ερωτήματα, βοηθάει στο σχεδιασμό του πλάνου της εργασίας, ενθαρρύνει την αυτοδιεύθυνση, δρα ως μέλος της ομάδας που μαθαίνει και αυτός μέσα από τη διαδικασία, αφού αυτή δεν είναι δεδομένη εκ των προτέρων, και μοιράζεται τη γνώση ως συνεργάτης (Χατζηδημού, 2007)..

Οι μαθητές εξασκούνται σε πολλά είδη λόγου, καθώς είναι απαραίτητες η καταγραφή των δεδομένων έρευνας των μαθητών από βιβλιοθήκες, αρχεία, μουσεία ή από το Διαδίκτυο, η σύνταξη ερωτηματολογίου, αναγκαίου για τη διεξαγωγή συνεντεύξεων με συμπολίτες, ηλικιωμένους, καλλιτέχνες, συγγραφείς ή ειδικούς επιστήμονες, ακόμη και για την απλή συγκέντρωση στοιχείων, η τήρηση ημερολογίου από τους μαθητές σε όλη τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος και η αλληλογραφία τους με φυσικά πρόσωπα ή φορείς στο πλαίσιο μιας έρευνας. Επιπρόσθετα, ασκούνται και όταν υποβάλλουν αίτηση σε υπηρεσίες για παροχή στοιχείων, πληροφοριών ή διευκολύνσεων, για την πρόσκληση που θα σταλεί για εκθέσεις, παραστάσεις, εκδηλώσεις που οι μαθητές διοργανώνουν στο πλαίσιο της εφαρμογής ενός Προγράμματος Πολιτισμού, οι ανακοινώσεις για αλληλοενημέρωση των μαθητών σχετικά με την πορεία των εργασιών, που γίνονται μια ή δυο φορές το μήνα. Και κύριος στόχος είναι η ενεργητική, ποιοτική μαθητοκεντρική μάθηση.

Από τα παραπάνω γίνεται εμφανές ότι η εκπαίδευση είναι χώρος μετάδοσης στερεότυπων στάσεων και αντιλήψεων σχετικά με τις έμφυλες διαφορές και σε αυτό συμβάλλουν τόσο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί όσο και τα σχολικά εγχειρίδια. Επειδή ο δείκτης πολιτισμικής εξέλιξης μιας κοινωνίας διαφαίνεται, εκτός των άλλων, από την αντιμετώπιση και τη γενικότερη θέση του γυναικείου φύλου στον εργασιακό χώρο, στο πλαίσιο της οικογένειας, στους θεσμούς, στην πολιτική και κοινωνική ζωή, η παρεχόμενη παιδεία, λόγω του ειδικού βάρους της στη διαμόρφωση ολοκληρωμένης προσωπικότητας, μπορεί να συντελέσει στην καλλιέργεια πνεύματος ισοτιμίας και στην αλλαγή της υπάρχουσας νοοτροπίας σχετικά με τα δύο φύλα. Βέβαια, η αλλαγή στάσεων είναι μια επίπονη προσπάθεια και απαιτεί τα κατάλληλα προγράμματα, που θα ευαισθητοποιήσουν και θα επιμορφώσουν αρχικά τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, αλλά και κατ' επέκταση και τους γονείς.

Συμπερασματικά, η εισδοχή των Πολιτιστικών Προγραμμάτων Αγωγής είναι μια προσπάθεια που συμβάλλει στο άνοιγμα του σχολείου προς τον εξωσχολικό περίγυρο, την τοπική κοινωνία και τον κόσμο της εργασίας, δηλαδή τους παράγοντες εκείνους οι οποίοι είναι απαραίτητοι για μια σφαιρική αντιμετώπιση των προβλημάτων των μαθητών, αλλά και για τη διαμόρφωση της προσωπικής και κοινωνικής τους ταυτότητας, αφού αυτή είναι αποτέλεσμα που προκύπτει από τη διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον (Ζωγράφου, 2003).

Με τη στοχοθεσία τους τα Πολιτιστικά Προγράμματα, λόγω των ποικίλων δραστηριοτήτων που προσφέρουν προς υλοποίησή, μπορούν να συμβάλλουν

στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και στην απαγκίστρωσή τους από τη στείρα μάθηση.

Αφού ως Πολιτιστικό Πρόγραμμα ορίζεται κάθε δημιουργική διαδικασία που έχει ως αντικείμενό της την ανάδειξη και προώθηση στοιχείων πολιτισμού, όπως η γλώσσα, τα γράμματα και οι τέχνες, ο τρόπος ζωής, τα βασικά δικαιώματα του ανθρώπου, το σύστημα αξιών, οι παραδόσεις και τα δόγματα, η πολιτιστική κληρονομιά, η λογοτεχνία, τα κινήματα σκέψης, τα ήθη και τα έθιμα, η τεχνολογία και η κοινωνική και οικονομική οργάνωση, οι εκπαιδευτικοί δύνανται να φέρουν τους μαθητές, με το σχεδιασμό μιας ερευνητικής εργασίας (project), σε επαφή με το θέμα της ισότητας των φύλων και την καταπολέμηση των στερεότυπων αντιλήψεων σχετικά με τις έμφυλες διαφορές, καθώς η θεματολογία των Προγραμμάτων Πολιτιστικής Αγωγής είναι η κατάλληλότερη για τη διαπραγμάτευση αυτού του θέματος, όπου μπορεί να τεθεί είτε ως μια παράμετρος είτε ως αυτόνομο θέμα.

Η ιδεολογική θεώρηση υποκρύπτεται, άλλοτε πιο φανερά, πίσω από την έννοια του πολιτισμού στα εκπαιδευτικά προγράμματα για την ταυτότητα του φύλου, και άλλοτε λιγότερο φανερά, με την αναζήτηση της κοινωνικής ανισότητας ή της κοινωνικής διαφορετικότητας, πίσω από προγράμματα για τη φτώχεια ή το ρατσισμό. Εκπαιδευτικοί και μαθητές, διερευνώντας τη διάσταση του φύλου μέσα από το πολιτιστικό θέμα που επιλέγουν, έρχονται σε επαφή με τις αντιλήψεις που ίσχυαν σε παλιότερες χρονικές περιόδους, με τις διαφοροποιήσεις που σημειώθηκαν στη συνέχεια, μπορούν να διερευνήσουν τους λόγους και τους σκοπούς που εξυπηρετούσαν οι εκάστοτε διαφοροποιήσεις, και έτσι, ερευνητικά και βιωματικά, να οδηγηθούν στη συνειδητοποίηση του κοινωνικού ρόλου των έμφυλων διαφορών και στην αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων σχετικά με το θέμα αυτό.

Μέσα από αυτή τη συνειδητοποίηση θα βελτιωθούν η συνεργασία, η κατανόηση και η επιδιωκόμενη ανάπτυξη φιλικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές και τις μαθήτριες, γιατί, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί τους παροτρύνουν να συνεργάζονται και να επικοινωνούν μεταξύ τους τόσο μέσα στην τάξη, στις διάφορες δραστηριότητες, όσο και στα διαλείμματα –ένα χώρο στον οποίο δεν δίνεται η πρόεπουσα προσοχή, δεδομένου ότι στα παιχνίδια των μαθητών στο προαύλιο φαίνονται έντονα οι υπό διαμόρφωση στερεοτυπικές αντιλήψεις τους–, οι παροτρύνσεις αυτές δεν έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, καθώς οι αιτίες που τις προκαλούν όχι μόνο δεν εξαλείφονται, αλλά διαρκώς αναπροφοδοτούνται.

Η ηλικία των μαθητών του δημοτικού σχολείου είναι ιδιαίτερα κατάλληλη, δεδομένου ότι, παρόλο που ήδη έχουν έρθει σε επαφή με τις στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα δύο φύλα μέσα από την οικογένεια, ωστόσο δεν έχουν αρχίσει να τις αναπαράγουν έντονα, με αποτέλεσμα να είναι δυνατή η σταδιακή εξάλειψή τους.

Τα πολιτιστικά προγράμματα αφορούν δραστηριότητες ενταγμένες σε σχέδια εργασίας τα οποία επεξεργάζεται η τάξη με βιωματικό-επικοινωνιακό τρόπο. Η παιδαγωγική αξία όλης αυτής της πορείας είναι μεγάλη, καθώς τα παιδιά εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην έρευνα, στην επίλυση προβλημάτων, συνεργάζονται, μοιράζονται, ανταλλάσσουν πληροφορίες, γίνονται

πηγή γνώσης για τους υπόλοιπους μαθητές και συνδυάζουν τη χαρά της ενεργού συμμετοχής και της δημιουργικότητας με την επιτυχή κατάκτηση γνώσεων (Ταρατόρη-Τσαγκατίδου, 2007). Μαθαίνουν να λειτουργούν συλλογικά και δημιουργούν μια δυναμική αλληλεπίδρασης στην ομάδα. Με την ομαδική εργασία, η οποία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας υλοποίησης των Πολιτιστικών Προγραμμάτων, οι μαθητές ωφελούνται ψυχολογικά, παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτικά, εφόσον εξασκούνται στην τέχνη και στην αξία της ελευθερίας και της δημοκρατίας.

Τα Πολιτιστικά Προγράμματα, λοιπόν, δύνανται να συμβάλλουν στην αυτενέργεια των μαθητών, στη βιωματική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων, στον εμπλουτισμό του συναισθηματικού τους κόσμου, στην καλλιέργεια του ομαδικού πνεύματος και της συνεργασίας, και κυρίως στην ενεργό εξοικείωση και συμμετοχή τους στην πολιτιστική κληρονομιά· όμως, για να έχουμε τα προαναφερθέντα οφέλη, θα πρέπει να υλοποιούνται και μάλιστα να υλοποιούνται με βασικές προϋποθέσεις την καθολικότητα, τη σωστή οργάνωση και τη σταθερότητά τους. Λέγοντας καθολικότητα και σταθερότητα εννοούμε ότι σε κάθε σχολείο και με τη συμμετοχή όλων των μαθητών, από τους μαθητές της Α' τάξης μέχρι τους μαθητές της ΣΤ' τάξης, θα υλοποιείται Πολιτιστικό Πρόγραμμα ή η κάθε τάξη θα υλοποιεί ένα τουλάχιστον Πρόγραμμα κατά τη σχολική περίοδο. Τότε μόνο είναι δυνατό να έχουμε τα προσδοκώμενα οφέλη.

Με την υλοποίηση ενός ή δύο Προγραμμάτων σε όλη τη διάρκεια της εξατάξιας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θα ήταν ουτοπία να αναμένουμε ότι οι μαθητές θα μάθουν να συνεργάζονται, θα αναπτύξουν την κριτική και δημιουργική σκέψη τους, θα μάθουν να σέβονται το διαφορετικό και θα αλλάξουν στερεότυπες στάσεις και αντιλήψεις σχετικά με την ισότητα των φύλων.

Για να αναλάβει, όμως, κάθε εκπαιδευτικός, ανεξάρτητα από την τάξη στην οποία διδάσκει, να οργανώσει ένα Πολιτιστικό Πρόγραμμα, θα πρέπει να είναι κατάλληλα επιμορφωμένος. Οι συμβουλές των συναδέλφων εκπαιδευτικών ή οι εμπειρίες των γονέων δεν είναι αρκετά εφόδια για την σωστή οργάνωση και την αντιμετώπιση των προβλημάτων, των τεχνικών, των διαδικαστικών ή των ψυχολογικών, που θα παρουσιαστούν. Απαιτούνται οργανωμένα σεμινάρια, από τα οποία θα περάσουν όλοι οι εκπαιδευτικοί και θα λάβουν τις θεωρητικές και εν μέρει κάποιες πρακτικές γνώσεις, καθώς και η ενεργός συμπαράσταση των υπευθύνων Πολιτιστικών Θεμάτων, οι οποίοι θα συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς της περιοχής τους και θα τους βοηθούν τόσο στα διαδικαστικά θέματα, όπως είναι η χρηματοδότηση, όσο και να στο να επιλύουν στην πράξη τα προβλήματα. Λόγω της έλλειψης, λοιπόν, κατάλληλης επιμόρφωσης παρατηρείται να αναλαμβάνουν Πολιτιστικά Προγράμματα μόνο κάποιοι εκπαιδευτικοί, οι πιο δραστήριοι, όπως χαρακτηρίζονται από τους συναδέλφους τους.

Η υλοποίηση, όμως, των Πολιτιστικών Προγραμμάτων, τα οποία έχουν να αποφέρουν τόσα οφέλη στους μαθητές, δεν πρέπει να επαφίεται στο αν οι εκπαιδευτικοί είναι δραστήριοι ή όχι. Θα πρέπει, αφού επιμορφωθούν κατάλληλα, να τα συμπεριλάβουν στη σχολική πραγματικότητα και να είναι μέρος των

σχολικών δραστηριοτήτων όλων των τάξεων, καθώς παρατηρείται και το φαινόμενο να συμμετέχουν σε αυτά κυρίως οι μαθητές των μεγάλων τάξεων, με το επιχείρημα ότι τα μεγάλα παιδιά είναι πιο υπεύθυνα, πιο συνεργάσιμα και μπορούν να αναλάβουν μόνα τους κάποιες αρμοδιότητες χωρίς να επιβαρύνουν τους γονείς τους με επιπρόσθετες δραστηριότητες. Όμως η υπευθυνότητα, η συνέπεια, η επιμονή και η συνεργασία είναι αρετές που καλλιεργούνται. Οι μαθητές σταδιακά, από τις μικρές τάξεις, πρέπει να ασκούνται στην ανάπτυξη αυτών των αρετών.

Η αλλαγή αυτών των στερεοτυπικών στάσεων και αντιλήψεων σχετικά με τις έμφυλες διαφορές απαιτεί οργανωμένες και συνεχείς επιμορφώσεις, με τη μορφή σεμιναρίων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι, αξιοποιώντας τα Προγράμματα Πολιτιστικής Αγωγής, προσεγγίζουν με ερευνητικό και βιωματικό τρόπο τις έμφυλες διαφορές και μέσα από διάφορες πολιτιστικές εκφάνσεις μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές τους να κατανοήσουν τον κοινωνικό ρόλο που διαδραματίζουν την εκάστοτε χρονική περίοδο, τις μεταβολές τους ανάλογα με τις κοινωνικο-οικονομικές απαιτήσεις των καιρών, και να χτίσουν σταδιακά αντιλήψεις και στάσεις που θα τους οδηγήσουν σε ουσιαστική συνεργασία, επικοινωνία, φιλία και αλληλεπίδραση.

Επομένως, βασικό σημείο της μελέτης μας δεν είναι μόνο η πραγμάτωση Πολιτιστικών Προγραμμάτων, αλλά επιπρόσθετα ζητούμενο αποτελεί πώς διασφαλίζεται η εφαρμογή τους και πώς διαπαιδαγωγούνται οι μαθητές με τα Πολιτιστικά Προγράμματα που άπτονται του φύλου.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Α. (2006). Φύλο, εξουσία και υποκειμενικότητα μετά το δεύτερο κύμα, στο Α. Αθανασίου (Επιμ.), *Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κριτική* (σελ. 13-138). Αθήνα: Νήσος.
- Αναγνωστοπούλου, Μ., Αρβανίτη, Ι., Καντατζή, Ε. (2004). Η ανάληψη διδασκαλίας στην Α' τάξη από γυναίκες εκπαιδευτικούς: επιλογή ή συμμόρφωση; *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας* (σ. 171-179). Αλεξανδρούπολη.
- Αντωνίου, Χ. (1996). «Ιδιαίτερες της εκπαίδευσης των γυναικών στις παιδαγωγικές Ακαδημίες (1933-1987)», *Νέα Παιδεία* 77: 133-141.
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (1997). Ο ρόλος του φύλου στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών, στο Δεληγιάννη Β. και Ζιώγου Σ. (Επιμ.) *Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δεληγιάννη, Β., Σακκά, Δ., Ψάλτη, Α., Φρόση, Λ., Αρκουμάνη, Σ., Στογιαννίδου, Α., Συγκολλίτου, Ε. (2000). *Ταντότητες φύλου και επιλογές ζωής: Τελική Έκθεση*. Αθήνα: Α.Π.Θ και Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Υπουργείο Παιδείας.
- Δημοπούλου, Μ., Μπαμπίλα, Ε., Φραντζή, Αν., Χατζημιχαήλ, Μ. (2003). *Εξερευνώ την πόλη μου. Προτάσεις για διαθεματικά σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ., Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1998). Ισότητα των φύλων και εκπαίδευση στην Ελλάδα, στο Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (Επιμ.) *Γυναίκες και ιδιότητα του πολίτη*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Δαρδανός.

- Κανταρτζή, Ε. (1996). «Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο: Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων». *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 88: 39-48.
- Κανταρτζή, Ε. (2003). *Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Κογκίδου, Δ. (1998). Ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση: Δυνατότητες και προβλήματα στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, στο *Εκπαίδευση και Φύλο: Νέες Τεχνολογίες, Πρακτικά Συνεδρίου*.
- Κουλουμπαρίτη, Α. (2006). Εκπαιδευτική «αλλαγή και συνέχεια»: Νομοθετική επιταγή ή θεομοθετημένη επιλογή; στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαββίδου, Τ. (1996). «Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαφοροποίηση των δύο φύλων», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 86: 35-46.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1994). «Ισότητα των δύο φύλων. Θεωρία και πράξη στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό», *Νέα Παιδεία* 71: 118-134.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2009). *Η μέθοδος project στη θεωρία και στην πράξη* (2^η έκδοση). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Τζιαφέρη, Σ. (2005). *Το σύγχρονο Μουσείο στην ελληνική εκπαίδευση μέσα από το παράδειγμα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Φρειδεरिकού, Α. (1995). *Η Τζένη πίσω από το τζάμι: Αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φρόση, Λ. (2002), Εκπαιδευτικοί και φύλο: Αντιλήψεις, προσδοκίες, πρακτικές από το Σχέδιο Μελέτης: Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα, Προωθώντας Παρεμβάσεις για την Ισότητα των Φύλων, στο Β. Δεληγιάννη, Σ. Ζιώγου & Λ. Φρόση (Επιμ.), *Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Θεσσαλονίκη.
- Χατζηδήμου, Δ. (2007). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης* (6^η έκδοση). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Δ., Ταρατόρη, Ε. (2001). Η ομαδική διδασκαλία, στο: Ι. Πυργιωτάκης (Επιμ.), *Ολόημερο Σχολείο. Λειτουργία και προοπτικές*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Ξενόγλωσση

- Aladejana, F., Aladejana, T.I., Awolowo, O. (2005). «Leadership in Education: The Place of Nigerian Women». *Gender Issues in Leadership* 33 (2): 69-75.
- Massey, D., Christensen, C. (1990). «Student Teacher Attitudes to Sex Role Stereotyping: Some Australian data». *Educational Studies* 16 (2): 95.
- O'Brien, M., with Brodribb, S., Defingos, M., Forman, F., Gibson, L., Khayatt, D., Kinsman, G. (1983). «Feminism and education: A critical review essay». *Women and education* 12 (3): 3-13.
- Payne, I. (1988). Sexist ideology and education, in D. Spender & E. Sarah (Eds) *Learning to lose* (p. 32-48). London: The Women's Press.
- Robinson, K. (1992). «Class-room Discipline: Power, resistance and gender. A look at teacher perspectives». *Gender and Education* 4 (3): 273-287.
- Shakeshaft, C. (1998). *Women in Educational Administration*. Newberry Park, C.A.: SAGE Publication.
- Strachan, J., Saunders, R., Jimmy, L., Lapi, G. (2007). Ni Vanuatu women and educational leadership development. Paper presented at the 10th Pacific Islands Political Studies Association (PIPSA) Conference, «Securing Governance: Security, Stability and Governance», 7-8 December 2007. Port Vila Vanuatu: Pacific University of the South Pacific (Emalus Campus).

Φύλλα δημιουργικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε μετανάστριες

Αλεξία Καπραβέλου

M.Ed., Υπ. Διδάκτωρ Παντείου Πανεπιστημίου

Μετανάστριες οικιακές βοηθοί: συνθήκες ζωής, δικαιώματα

Η Τοπάλη (2005), μελετώντας διεθνή ερευνητικά δεδομένα και διεξάγοντας έρευνα, αναλύει ενδελεχώς το κοινωνικό προφίλ των οικιακών βοηθών. Ο εργαζόμενος είναι εξουσιαζόμενος και αντικείμενο εκμετάλλευσης, πόσο μάλλον αν είναι γυναίκα, ξένη και απασχολείται σε ένα νομικά απροστάτευτο εργασιακό χώρο. Έτσι, «ο λόγος των οικιακών βοηθών [...] παραμένει παθητικός και ασήμαντος, ντροπαλός και αδύναμος να ανατρέψει μία παγιωμένη θεσμικά, οικονομικά, πολιτισμικά, ταξικά και έμφυλα σχέση ιεραρχίας και υποτέλειας», που εκδηλώνεται με την πατερνλιστική, ακόμα και υποτιμητική, συμπεριφορά του/της εργοδότη/-τριας, ή που επιστρατεύει ‘κοινά στοιχεία’ και την ένταξη στην ‘οικογένεια’. Σε αυτό το πλαίσιο, της άτυπης και υποτιμημένης εργασίας, οι εργοδότες, «για να επιτύχουν τους στόχους τους, επιδιώκουν δηλαδή να συναισθηματοποιήσουν τη σχέση, προκειμένου να ασκήσουν περισσότερη εξουσία ή ζηλεύοντας την οικιακή βοηθό ως απειλητικό μητρικό ή σεξουαλικό πρότυπο». «Η σχέση εργοδοτριών και οικιακών βοηθών περιγράφεται συνήθως στις πρώτες συναντήσεις και συνεντεύξεις με [...] οικιακές βοηθούς ως μία σχέση χωρίς προβλήματα και χωρίς συγκρούσεις. Στη συνέχεια, όμως, αναδεικνύονται με ένταση ζητήματα όπως της κλοπής ή διάφορων ιδιοτροπιών της εργοδότριας, που μπορεί να οδηγήσουν ακόμα και στην εγκατάλειψή της από την οικιακή βοηθό» (Τοπάλη, 2005). Βέβαια, συνήθως οι «οικιακές βοηθοί αποφεύγουν τα παράπονα για την εργασία τους και την εγκαταλείπουν με δυσκολία (καθώς παραβιάζει την αξία της ‘καρτερίας’). Όταν συμβαίνει αυτό, επινοούν δικαιολογίες που σχετίζονται με την προσωπική τους ζωή (αρρώστια, επιστροφή στην πατρίδα) και ποτέ δεν ασκούν κριτική στους εργοδότες, προσπαθώντας να διατηρήσουν την ατομική τους αξιοπρέπεια αλλά και εκείνη των εργοδοτών». «Ηλικιωμένοι άντρες και γυναίκες εργοδότριες έχουν ‘ανάγκη’ από τη βοήθεια της οικιακής βοηθού, η οποία δεν μπορεί παρά λόγω ‘λύπησης’ να τους την προσφέρει, ανεχόμενη τις όποιες παραξενιές τους και επιτελώντας εργασίες που δεν εμπίπτουν ακριβώς στα καθήκοντά της», με το δέλεαρ ίσως κάποιων –

νήθως χρησιμοποιημένων– «δώρων που αποσκοπούν στην πλήρη και απόλυτη αφοσίωση των δεκτών». Πρόσθετα προβλήματα μπορεί να είναι η αθέτηση της προφορικής συμφωνίας ως προς το ύψος της μηνιαίας αμοιβής και ως προς τα καθήκοντα (μια και οι εργοδότες προσπαθούν να λάβουν τη μέγιστη δυνατή εργασία από αυτές), η άρνηση απόδοσης παροχών και η κακής ποιότητας διατροφή για την οικιακή βοηθό. «Οι οικιακές βοηθοί από τη μεριά τους σιωπούν, και επιτελούν το ελάχιστο της εργασίας που απαιτείται, ελέγχοντας προσεκτικά τη ροή της εργασίας και την ποσότητά της, ώστε να έχουν το μέγιστο κέρδος σε μία κακοπληρωμένη δουλειά», ενώ, από την άλλη, φαίνονται παγιδευμένες στη συναισθηματική εργασία που επιτελούν και στο διττό λόγο μεταξύ συναισθηματικής σύνδεσης και σχέσεων εκμετάλλευσης με τους εργοδότες». «Αντίθετα, αντλούν πραγματική συναισθηματική υποστήριξη στο αρμονικό περιβάλλον των συγγενικών και φιλικών δικτύων που παρουσιάζονται ως απολύτως εξισωτικά και κενά ανταγωνισμών και εχθροτήτων» (Τοπάλη, 2005). Όμως και αυτά τα δίκτυα πλέον, διαβρωμένα από το καπιταλιστικό οικονομικό σύστημα και την πολιτική στρατηγική της διάσπασης των εργαζομένων, έχουν λάψει, στη συντριπτική τους πλειονότητα, να προκρίνουν τις συλλογικές, ακόμα και τις διαπροσωπικές, αξίες, και μόνον κενά ανταγωνισμού και ατομικών συμφερόντων δεν θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν.

Οι μετανάστριες στην Ελλάδα, τουλάχιστον στην πρώτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα, φαίνεται να βρήκαν συμπαράσταση, άλλοτε επαρκή, άλλοτε ανεπαρκή και διαμεσολαβημένη από μικροπολιτικές σκοπιμότητες και ατομικές βλέψεις, στα *Στέκια Μεταναστών*, κινηματικούς χώρους ανά την Ελλάδα. Μεταξύ άλλων, τα *Στέκια* προσέφεραν –και ακόμα προσφέρουν, αλλά χωρίς πια τον αρχικό ενθουσιασμό και τη μαζικότητα των αλλογενών– μαθήματα ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Μετανάστριες και μετανάστες προσέρχονταν στα μαθήματα, που ήταν μια άτυπη εθελοντική εκπαίδευση και μια καλή ευκαιρία για να μάθουν περισσότερο από τη δύσκολη ελληνική γλώσσα, για λόγους βελτίωσης της διαβίωσής τους και επικοινωνίας, για να γνωρίσουν καλύτερα τους γηγενείς και για να ζητήσουν υποστήριξη. Έτσι, σε *Στέκι Μεταναστών* πραγματοποιήθηκε σειρά μαθημάτων εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε μετανάστριες οικιακές βοηθούς, με υλικό διαπολιτισμικής βιβλιοθεραπείας και με στόχο την απάλυνση των αρνητικών συναισθημάτων που βίωναν και βιώνουν στην Ελλάδα από την κοινωνική και εργασιακή βαρβαρότητα που υφίστανται, και τη λήψη αποφάσεων στα προβλήματα που τους αφορούν.

Εισαγωγή στη διαπολιτισμική βιβλιοθεραπεία

Βιβλιοθεραπεία είναι η προσωπική ανάπτυξη ή η επίλυση προσωπικών προβλημάτων μέσω της ανάγνωσης βιβλίων (Sturm, 2003: 173). Απευθύνεται σε όλες τις ηλικίες και άτομα ή ομάδες ανεξαρτήτως ικανοτήτων (Stamps, 2003). Μπορεί να διακριθεί σε κλινική-επανορθωτική ή αναπτυξιακή-προληπτική (Heath *et al.*, 2005), καθώς και σε αυτοβοηθητική ή αλληλεπιδραστική (Holmes,

2004: 39). Σε εκπαιδευτική παρέμβαση (την οποία συστήνει η Schlenther, 1999: 35) με σχεδιασμό και υλικό αναπτυξιακής αλληλεπιδραστικής βιβλιοθεραπείας, με χρήση λογοτεχνικού βιβλίου (όπως προτείνει και η Cohen, 1994), και σχετική ποιοτική έρευνα-μελέτη περίπτωσης, που πραγματοποιήθηκε σε ενήλικες μετανάστριες οικιακές βοηθούς στο Στέκι Μεταναστών Βόλου, βρέθηκε ότι οι μετανάστριες φαίνεται να προτιμούν περισσότερο μη λογοτεχνικό υλικό πληροφοριών και αυτοβοήθειας για θέματα της καθημερινότητας και εργασιακά. Ωστόσο, φαίνεται να έχουν ψυχοσυναισθηματικά οφέλη από τη λογοτεχνική βιβλιοθεραπεία (πόρισμα που επιβεβαιώνει η Holman, 1996), καθώς η ταύτιση με την ηρωίδα, η κάθαρση και η ενόραση (βλ. μελέτη των Sridhar & Vaughn, 2000) βοηθούν τις μετανάστριες (συμπεράσματα στην Cohen, 1992) να αποκτήσουν ενσυναίσθηση (ανάλογη συζήτηση συμπερασμάτων στις Pehrsson & McMillen, 2005), να σταθεροποιήσουν και να διευρύνουν μια ρεαλιστική θεώρηση των πραγμάτων (εύρημα και στη Hynes, 1980: 39), να έχουν μεγαλύτερη διεκδικητικότητα (εύρημα και στους Riordan & Wilson, 1989), να λάβουν αποφάσεις (εύρημα και στους Lindeman & Kling, 1968-1969). Η συζήτηση μετά την ανάγνωση και οι πρωτότυπες δημιουργικές δραστηριότητες (όπως προτείνει και ο Ροντάρι [1993] 2003), σχεδιάζονται, ώστε να διευκολύνουν τις μετανάστριες στην εξωτερίκευση των συναισθημάτων τους (διαπίστωση και στη Hynes, 1988).

Λογοτεχνικό βιβλίο για μετανάστριες οικιακές βοηθούς



Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, σχεδιάστηκε και διδάχτηκε εκπαιδευτικό υλικό με εφαρμογές της αναπτυξιακής, ομαδικής, αλληλεπιδραστικής βιβλιοθεραπείας στο Στέκι Μεταναστών Βόλου. Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμος ο σχολιασμός του εκπαιδευτικού υλικού. Θα μελετήσουμε τη νουβέλα: Ηλιοπούλου, Βασιλική (2000). *Η Λιούμπα και άλλα αρώματα*. Αθήνα: Εστία.

Δείχνουμε το εξώφυλλο του βιβλίου.

Η σύγχρονη ελληνική, κοινωνική, ρεαλιστική νουβέλα *Η Λιούμπα και άλλα αρώματα* έχει θέμα ακριβώς τη ζωή της Ανατολικοευρωπαϊάς μετανάστριας οικιακής βοηθού στην Ελλάδα, πράγμα που διευκολύνει την ταύτιση των σπουδαστριών-μεταναστριών με την ηρωίδα αυτή. Η έφηβη Δάφνη αμφισβητεί έντονα τη νοοτροπία και τον τρόπο ζωής των γονιών της, καθώς αυτοί συνδυάζουν το συντηρητισμό με τον επαρχιωτισμό, την αναισθησία και το συμφέρον. Στη ζωή της εισβάλλει η Λιούμπα, Ρωσίδα οικιακή βοηθός, που είναι 'ο εαυτός της', χαίρεται τη ζωή, έστω με τις μικροχαρές της, και φέρνει 'αρώματα φρεσκάδας' στο προβληματικό σπίτι. Το κορίτσι βρίσκει σ' αυτήν ένα προσωρινό καταφύγιο στοργής και απαντήσεων στις απορίες της για θέματα της ζωής.

Αφού ως εκπαιδευτικός στην ομάδα-τάξη των μεταναστριών και ερευνήτρια διάβασα το βιβλίο, το χώρισα σε υποενότητες-σκηές και επέλεξα μερικές για να διαβαστούν και να συζητηθούν με συντομία στις συνεδρίες, όσες επικεντρώνονται στα προβλήματα της μετανάστριας. Εδώ παρουσιάζονται όλες οι σκηές

του λογοτεχνικού έργου, ενώ με πλάγια γραφή σημειώνονται οι ενότητες που παρουσιάστηκαν στα μαθήματα διαπολιτισμικής βιβλιοθεραπείας.

Στο μικροαστικό σπίτι ετοιμάζουν γεύμα εργασίας. Έχουν μια γιαγιά με νόσο Αλτσχάιμερ και με αδυναμία αυτοεξυπηρέτησης. Στο γεύμα συζητούν για το πώς μόλις προσέλαβαν μια οικιακή βοηθό, τη Λιούμπα, ενώ οι υπόλοιπες συζητήσεις τους είναι από υποκριτικές έως κουτσομπολιστικές και βλακώδεις. Οι γονείς ανησυχούν για την απόμακρη Δάφνη. *Η Λιούμπα έφθασε. Η μάνα της Δάφνης την κουτσομπολεύει. Η Λιούμπα στην μπανιέρα. Λιούμπα και Δάφνη στον καναπέ. Ο ερωτισμός του νεαρού Αποστόλη για τη Δάφνη. Λιούμπα και Δάφνη κάνουν μπάνιο τη γιαγιά και την ταΐζουν. Η Δάφνη βλέπει κρυφά τον Σταύρο, που κάνει στοματικό σεξ στη Λιούμπα. Η Δάφνη αρνείται να πάει διακοπές, γιατί περνάει καλά με τη Λιούμπα. Η Δάφνη μαθαίνει στη Λιούμπα προφορά. Η Δάφνη, έξω με τα πατίνια, συναντά τα δίδυμα και τον μπαμπά τους. Λιούμπα και Δάφνη τρώνε κοτόπουλο και πίνουν μπίρα με ηδονή. Λιούμπα και Δάφνη στην μπανιέρα. Η Λιούμπα είναι γυμνή και... ξυρίζεται. Οι τυπικές σχέσεις της Λιούμπα με το ζευγάρι. Η Δάφνη γράφει για τη Λιούμπα στο ημερολόγιό της. Δάφνη και Αποστόλης στην πραγματικότητα και στη φαντασία. Η περιέργεια της γειτόνισσας για τη Λιούμπα, ενώπιον της Δάφνης. Η Δάφνη γράφει αναλυτικά για τη Λιούμπα στο ημερολόγιό της, αλλά στη συνέχεια καίει το χαρτί. Αναδρομή της Δάφνης στη φίλιά της με τη Θωμαΐτσα. Η Δάφνη κάνει πάλι παρέα στη Λιούμπα, που τρώει. Η μητέρα της Δάφνης συνεχίζει να την κουτσομπολεύει. Σκόρπιες σκέψεις της Δάφνης γύρω από τις απαγορεύσεις και το μίσος. Η Δάφνη βλέπει κρυφά τη Λιούμπα να κάνει στοματικό σεξ στον Σταύρο. Η Δάφνη αποστασιοποιείται όχι μόνο από τους γονείς της αλλά και από τη Λιούμπα, φαινομενικά για να νιώσει σπουδαία, στην πραγματικότητα για να οργανώσει τις παραστάσεις της και τα νέα μαθήματα ζωής και να αυτονομηθεί. Ο πατέρας είναι για τη Δάφνη ένα αμφιλεγόμενο πρόσωπο. Η γιαγιά ξεψυχά στα χέρια της Δάφνης και της Λιούμπα. Σκέψεις για την ταφή και την κληρονομιά. Μάθημα σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης. Το αντρόγνυο και πάλι συζητά για τις περιουσίες, και η απείθαρχη Δάφνη τούς σιχαίνεται. Η γιαγιά απούσα. Το ημερολόγιο χωρίς νέα. Η Λιούμπα, μεθυσμένη και απογοητευμένη, προσπαθεί να πέσει στις γραμμές του τρένου, γιατί ο Σταύρος την παράτησε. Η Δάφνη καλεί σε βοήθεια και αναλαμβάνει η αστυνομία. Η Δάφνη επιστρέφει με τους γονείς της, όπως και η Λιούμπα. Οι γονείς απομονώνουν τη Δάφνη από τη Λιούμπα, που θρηνεί για τον άτυχο έρωτα. Αποστόλης και Δάφνη σχολιάζουν την πράξη της ειρωνικά. Οι γονείς απομονώνουν τη Δάφνη από τη Λιούμπα και απομονώνονται από τη γειτονιά, η Λιούμπα συνεχίζει το θρήνο. Η Λιούμπα αποχαιρετά την οικογένεια. Στο άδειο δώμα μένει ένα βαζάκι μαρμελάδα.*

Προτεινόμενες δραστηριότητες στο εκπαιδευτικό υλικό της ελληνικής γλώσσας για μετανάστες

Παρακάτω προτείνονται δραστηριότητες που δίνουν την ευκαιρία στις με-

τανάστριες να συμμετάσχουν ενεργά σε θέματα που τις απασχολούν ή τις ενδιαφέρει να επιλύσουν: η κατάρρευση των καθεστώτων των ανατολικών χωρών, η φτωχοποίησή τους και η εξαγωγή εξαθλιωμένου, δηλαδή φθηνού και χειραγωγήσιμου, εργατικού δυναμικού, στιγμιότυπα από την καθημερινή ζωή του μετανάστη, θεωρίες για τη μετανάστευση - μετανάστευση και πολιτική, δυσπιστία απέναντι στο κράτος και στα κυρίαρχα πολιτικά κόμματα λόγω της αντιμεταναστευτικής πολιτικής που πλήττει τους μετανάστες, τα αιτήματά τους στη χώρα υποδοχής, χρήσιμα επίσημα έγγραφα, χρήσιμες διευθύνσεις και τηλέφωνα φορέων, εκμάθηση γραμματισμού, επαφή με την τέχνη, παραμύθια για την αγάπη και την οικειότητα, ο κινηματογράφος για τη μετανάστευση, τραγούδια του μετανάστη / τραγούδια για τον μετανάστη, παγκόσμια πολιτισμικά επιτεύγματα, απάνθρωπες παραδόσεις (που πρέπει να καταργηθούν) σε μερικές χώρες, trafficking / εμπόριο γάμων για τη σύνταξη και τα περιουσιακά στοιχεία.

- Μπορούμε να συμπληρώσουμε κοινωνικές διεκδικήσεις, εκτός από αυτές της ιστοσελίδας του Στεκιού των Μεταναστών που ακολουθούν;

Πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα η μεταναστευτική πορεία στην οποία καλούσαν συνδικάτα, μεταναστευτικές κοινότητες, αντιρατσιστικές οργανώσεις, πολιτικές οργανώσεις. Η συμμετοχή ήταν πολύ καλή, μιας και η πορεία ξεπέρασε τα 3.000 άτομα. Κυρίως πρόκειται για μετανάστες από: Φιλιππίνες, Μπανγκλαντές, Πακιστάν, αφρικανικές χώρες και πολλές ακόμα. Αλλά και η συμμετοχή



Ελλήνων ήταν σχετικά καλή, δεδομένου, δυστυχώς, ότι συνήθως είναι αρκετά μικρή. Οι συγκεντρωμένοι ξεκίνησαν από την Ομόνοια γύρω στις 3 μ.μ., πορεύτηκαν στην Βουλή και κατέληξαν στην Ομόνοια. Πολύς παλμός, τύμπανα και έκδηλη χαρά, αλλά και προκλητικά πολλή αστυνομία, που συνόδευε την πορεία. Εκτός από αρκετές μεταναστευτικές κοινότητες, την Ένωση Αφρικανών Γυναικών και το Φόρουμ Μεταναστών, συμμετείχαν οργανώσεις, ο Σύλλογος Βιβλίου-Χάρτου, η Εθελοντική Εργασία Αθήνας, φοιτητικοί σύλλογοι (Πολυτεχνείου, Παντείου, Φιλοσοφικής ΕΚΠΑ) και, φυσικά, όλα τα Σχολεία Μεταναστών και πολύς ακόμα κόσμος. *Τα αιτήματα ήταν:*

Όχι στις ουρές, στα υπέρογκα παράβολα και στις ληγμένες άδειες. Μαζικές προσλήψεις στις υπηρεσίες μεταναστών, όχι στην κοροϊδία των συμβασιούχων. Όχι στην ομηρεία των ενσήμων. Η ασφάλιση είναι δικαίωμα του μετανάστη και παλεύει γι' αυτό, όμως η άδεια παραμονής του δεν μπορεί να εξαρτάται από τα κέρφη του εργοδότη του. Παλεύουμε για την τελική αποσύνδεση και μέχρι τότε προτείνουμε να μειωθούν δραστικά στον αριθμό των 80 ενσήμων (μίνιμουμ για την ανανέωση του βιβλιαρίου υγείας). Όχι στη σύνδεση της γλώσσας με την άδεια παραμονής. Η μόρφωση πρέπει να είναι δικαίωμα και όχι διαβατήριο για λιγότερα δικαιώματα. Χαρτιά για όλους. Ίσα δικαιώματα με τους Έλληνες εργαζομένους και νεολαία. Άσυλο σε όλους τους πρόσφυγες.

• Σε περιπτώσεις καθημερινών συναλλαγών με υπηρεσίες και φορείς διεκδίκησης των κοινωνικών τους δικαιωμάτων, καθώς και ψυχοκοινωνικής στήριξης, οι μετανάστριες χρειάζεται να απευθυνθούν σε συγκεκριμένους φορείς: πολιτογράφησης, εργασιακούς, υγείας, πρόνοιας, κοινωνικών ασφαλίσεων, εθελοντικής εκπαίδευσης, νομικής υποστήριξης, μεταναστευτικών κοινοτήτων, έρευνας, κινηματικούς. Συμπληρώνω τα κενά και βρίσκω διευθύνσεις και τηλέφωνα όπου λείπουν:

- Migrants in Greece, www.migrantsingreece.org
- Εθνικό Φόρουμ Μεταναστών, Φερρών 18, Πλατεία Βικτωρίας, 2108216611, www.migrant.gr
- Ομάδα Διεκδίκησης για τα Δικαιώματα Προσφύγων και Μεταναστών, 2108259880
- Συνήγορος του Μετανάστη
- Εθνικός Εργασιακός Σταθμός, 2103639538
- Βουλγαρική Κοινότητα «Βασίλ Λέφσκι», 2103236506
- Φόρουμ Αλβανών Μεταναστών, 2108848173
- Αλβανικός Σύνδεσμος Φιλίας, 2105245106, <http://diavatirio.net/>
- Στάσις Μεταναστών / Ομάδα «Πίσω Θρανία» / Underground Free University / Συντονιστικό Αντιστασιακών Οργανώσεων και Κοινοτήτων Μεταναστών / Συντονιστικό Αντιστασιακού Φεβρουάριου / Δίκτυο Κοινωνικής Υποστήριξης Προσφύγων και Μεταναστών, Τσαμαδού 13, 2103813928, 2103830098, www.tsamadou13.gr
- Καμπάνια «Όχι στο ρατσισμό απέναντί στην κούνια», www.kounia.gr
- Κυρία Ελευθερία Σχολή Μεταναστών, Άργους 145, Κολωνός

- Διεύ_νση Α_δαπών και Μετανά_σης του Υπουργ_ου Εσωτε_κών, Δημόσ_ας Δ_οίκ_σης και Αποκέντρ_σης
 - Ινστ_τούτ_ Με_ναστευ_κής Π_λιτ_κής, <http://www.imepo.gr/>
 - Κέντρο Ερευ_ών Μειον_τ_κών Ομάδ_ν, <http://www.kemo.gr/>
 - ΕΚΚΕ, <http://www.ekke.gr/>
 - Mediterranean Migration Observator, <http://www.mmo.gr/>
 - Σύνδεσμ_ς για τα Δικ_ματα της Γυν_ς, 2103626460
 - Παρατηρητή_ για τα Δικ_ματα της Γυν_ς
 - Γρα_ατεία Γυν_κών ΓΣΕΕ
 - Δίκτ_ο Με_στριών, 2103898065
 - Κίνη_η «Απε_άστε το ρατσ_σμ_»
 - SOS Ρα_ός
 - Νεολαία Ενάντια στο Ρατσισμό στην Ευρώπη - YRE
 - Δίκτ_ο Με_στριών Β. Ελλάδας, 2310222503
 - Αντι_τιστ_κή Πρ_τοβουλία Θεσσαλονίκης, 2310554335
 - Ομάδ_ Νομ_κής Υποστή_ξης Πρ_σφύγων και Με_στών, 2310265346
 - Στ_κι Με_στών Θεσσαλονίκης, 2310556349
 - Στ_κι Με_στών Βόλου, Ιωλκού 33, 6972030290
 - ΚΕΚ ΙΝΕ/ΓΣΕΕ / Ε_γατικό Κέντρ_ Βόλου, Μακρινίτσας 38, 24210-25006, 24210-24735
 - ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ//Σχολ_ο Δεύτερ_ς Ενκ_ρίας Βόλου / Κέντρο Εκπαί_δουσ_ς Ενηλίκ_ν Βόλου, 2421024167
 - Νο_ρχιακοί και Δημοτ_οί Οργαν_σμοί Κοινω_κής Παρέμβασης
 - ΟΑΕΔ Βόλου
 - ΙΚΑ Βόλου
 - ΟΓΑ Βόλου
 - ΤΕΒΕ Βόλου
 - Γενικό Νοσ_κομ_ο Βόλου
 - Ε_νικός Ερ_θρός Στα_ρός – Παρά_ημα Βόλου
 - Κέντρο Ερευ_ών για Θέ_ατα Ισότ_τας – Παράρτη_ Βόλου
- Η εκπαιδευτρια αφηγείται στις σπουδάστριες εν περιλήψει το περιεχόμε-νο των βιβλίων: Κοντολέων, Μάνος (2004¹/2007³). *Μια ιστορία του Φιοντόρ*. Αθήνα: Πατάκης / Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, Λότη (1978¹/1996¹⁷). *Για την άλ-λη πατρίδα*. Αθήνα: Πατάκης, για σύγκριση παράλληλων κειμένων με το ίδιο θέμα. Στη συνέχεια, προβάλλεται η ελληνική κοινωνική ταινία *Λιούμπη*, παρα-γωγής 2005, διάρκειας 95', έγχρωμη, σε σκηνοθεσία της Λάγιας Γιούργου. **Στό-χοι:** οι σπουδάστριες: α) να κατανοήσουν σε βάθος ζητήματα ταυτότητας και ε-τερότητας, β) να συμμετέχουν σε κάθε δημιουργική δραστηριότητα, πολιτική, κοινωνική, πολιτιστική, για ισότιμη ένταξη και βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους.

Καταγράφουμε ελεύθερη συζήτηση για τα τρία βιβλία και για την ταινία. Ε-πίσης, ας δούμε και ας σχολιάσουμε την ελληνική κωμωδία *Βαλκανιζατέρ*, πα-ραγωγής 2002, διάρκειας 95', έγχρωμη, σε σκηνοθεσία του Σωτήρη Γκορίτσα.

• Σε ένα χρωματιστό χαρτόνι γράφει η καθεμία μερικές λέξεις ή φράσεις στη γλώσσα της με χρωματιστό μαρκαδόρο και στη συνέχεια τις εξηγούμε.

• Διαβάζουμε την παρακάτω ανακοίνωση και διερευνούμε τη συμμετοχή μας σε επίσημους φορείς διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας.

Για να μάθω ελληνικά και να δώσω εξετάσεις πιστοποίησης, πού θα απευθυνθώ; Συμπληρώνω:

Φορέας:

Προθεσμίες:

Δικαιολογητικά:

Διεύθυνση στην περιοχή μου για να υποβάλω αίτηση:

Χρήσιμα τηλέφωνα επαφών:

«Θεσπίζονται εξετάσεις ελληνομάθειας και ιστορίας για τους ξένους.

Τη θέσπιση Συστήματος Πιστοποίησης της επαρκούς γνώσης της ελληνικής γλώσσας και της γνώσης στοιχείων της ελληνικής ιστορίας και του ελληνικού πολιτισμού των υπηκόων τρίτων χωρών, προκειμένου ν' αποκτήσουν το καθεστώς του "επί μακρόν διαμένοντος", προβλέπει υπουργική απόφαση. [...] Η Γ.Γ.Ε.Ε. τηρεί στοιχεία για τη χορήγηση των Πιστοποιητικών αναφορικά με το εξεταστικό κέντρο, τον αύξοντα αριθμό του πιστοποιητικού και τα στοιχεία του επιτυχόντος».

Πηγή: http://www.esos.gr/nomothesia_cat/mom2/etaseiw392007.htm

• Συμπληρώνω τα κενά, επιλέγοντας λέξεις από το κουτί:

διδασκαλία, χρόνο, εξωτερικό, επίπεδα, βεβαίωση, ελληνικό, μαθήματα, οργανώνονται, Ελλάδα, γνώσεις, μπορούν, φορά, πρόγραμμα, προχωρημένους, εξετάσεις, ξένους, γλώσσας, πολιτισμό

Ενημέρωση για τις _____ ελληνομάθειας που διοργανώνονται από άλλους φορείς

Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας παρέχει τη δυνατότητα απόκτησης πιστοποιητικού ελληνομάθειας ύστερα από εξετάσεις που διεξάγει μία ____ το χρόνο κάθε Μάιο. Τα επίπεδα για τα οποία χορηγείται το πιστοποιητικό είναι τέσσερα (Α, Β, Γ, Δ) και εξετάζονται τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες: κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου.

Εκτός από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, πιστοποιητικό ελληνομάθειας χορηγεί και το Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (<http://www.nglt.uoa.gr/>).

Ένας άλλος φορέας που πιστοποιεί την ελληνομάθεια είναι το Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (<http://www.auth.gr/smg>).

Επίσης, βεβαίωση παρακολούθησης μαθημάτων της ελληνικής γλώσσας ύστερα από την ολοκλήρωση ενός κύκλου μαθημάτων παρέχουν και οι φορείς:

Αθηναϊκό Κέντρο (Athens Centre). Προσφέρει _____ νέων ελληνικών για ενήλικες, αρχάριους και προχωρημένους, σε όλη τη διάρκεια του χρόνου (τηλ: +30210-7012268, <http://www.athenscentre.gr/>).

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού. Στο Πανεπιστήμιο Θράκης λειτουργούν τμήματα που απευθύνονται σε νέους φοιτητές και φοιτήτριες ξένων πανεπιστημίων που επιθυμούν να διδαχθούν την ελληνική γλώσσα και τον _____ πολιτισμό (τηλ.: +3025310-39413, e-mail: mdimasi@bscc.duth.gr).

Διεθνές Κέντρο Ελληνικών και Μεσογειακών Σπουδών. Το ΔΙΚΕΜΕΣ προάγει μέσω των εκπαιδευτικών προγραμμάτων τον ελληνικό πολιτισμό. Τα μαθήματα της ελληνικής _____ που διοργανώνει απευθύνονται σε φοιτητές Πανεπιστημίων της Β. Αμερικής (τηλ.: +30210-7560749, http://www.dikemes.gr/sum_index.htm).

Ελληνοαμερικανική Ένωση. Οργανώνει μαθήματα ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού. Το _____ περιλαμβάνει διδασκαλία όλων των επιπέδων. Ανάλογα με την εκδήλωση ενδιαφέροντος δημιουργούνται και ειδικά τμήματα διδασκαλίας της ελληνικής για επιχειρήσεις (τηλ.: +30210-3680900, <http://www.hau.gr/>).

Ελληνοβρετανική Εκπαιδευτική Εταιρεία. Ανάμεσα στις άλλες δραστηριότητες της Εταιρείας είναι και η _____ της ελληνικής γλώσσας τόσο για γενικούς όσο και για ειδικούς σκοπούς (ελληνικά για επιχειρηματίες, γραμματείς κ.λπ.) (τηλ.: +30210-8217710, 8229272, <http://www.bhc.gr/>).

Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου. Το Ι.Μ.Χ.Α οργανώνει μαθήματα της ελληνικής γλώσσας σε τρεις διαφορετικές βαθμίδες (για αρχάριους, μέσους και προχωρημένους) (τηλ.: +302310-832143, <http://www.imxa.gr/>).

Ιόνιο Πανεπιστήμιο. Τα μαθήματα των ελληνικών _____ από το Τμήμα Ξένων Γλωσσών, Μετάφρασης και Διερμηνείας. Στόχο έχουν τη διάδοση της ελληνικής γλώσσας στους σπουδαστές πανεπιστημίων του εξωτερικού (τηλ.: +3026610-87222, <http://www.ionio.gr/departments/translation/activities.htm>).

Ιωνικό Κέντρο. Το Ιωνικό Κέντρο οργανώνει μαθήματα της νέας ελληνικής στην Αθήνα και στη Χίο σε όλη τη διάρκεια του έτους. Τα μαθήματα προσφέρονται σε όλα τα _____ (τηλ.: +30210-3246614-5).

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού «ΛΕΞΙΣ». Απευθύνεται σε ενήλικες _____ κάθε εθνικότητας, φοιτητές ή καθηγητές της ελληνικής γλώσσας, ομογενείς του εξωτερικού, μεταφραστές και διερμηνείς που θέλουν να μάθουν ελληνικά ή να βελτιώσουν και να τελειοποιήσουν τις _____ τους (τηλ.: +3028210-55673, e-mail: lexis@cha.forthnet.gr).

Κέντρο Ελληνικού Πολιτισμού Ικαρίας. Το Κέντρο Ελληνικού Πολιτισμού οργανώνει καλοκαιρινά μαθήματα νέων ελληνικών στην Ικαρία. Απευθύνεται σε ξενόγλωσσους φοιτητές που θέλουν να γνωρίσουν τον ελληνικό _____, αλλά και σε ξένους που εργάζονται στην _____ (τηλ.: +30210-6747465, +3022750-31982, 31978).

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Κέντρο Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού. Το Πανεπιστήμιο προσφέρει κύκλους μαθημάτων διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας που απευθύνονται σε αλλοδαπούς και ομογενείς φοιτητές και εκπαιδευτικούς (τηλ.: +3026510 96535, 96447, e-mail: langcntr@cc.uoi.gr).

Πανεπιστήμιο Κρήτης. Το Τμήμα Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης οργανώνει κάθε _____ μαθήματα ελληνικών για ξένους, φοιτητές και μη (τηλ.: +3028310-77278, e-mail: moderngreek@phl.uoc.gr).

Πανεπιστήμιο Πατρών, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Η Μονάδα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης οργανώνει σεμινάρια για εκπαίδευση στην ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό για μαθητές και φοιτητές που προέρχονται από το _____, καθώς επίσης και για εκπαιδευτικούς ομογενείς και αλλοδαπούς (τηλ.: +302610-997548, 996252, e-mail: georgog@upatras.gr, gpant@otenet.gr).

Χριστιανική Αδελφότης Νέων. Τα προγράμματα διδασκαλίας περιλαμβάνουν μαθήματα για αρχάριους και _____ (τηλ.: +30210-3626970).

Τέλος, το Υπουργείο Παιδείας, Διεύθυνση Ιδιωτικής Εκπαίδευσης (τηλ.: +30210-3237860, <http://www.yperph.gr/>) χορηγεί _____ της γνώσης της ελληνικής γλώσσας ύστερα από τη διενέργεια εξετάσεων. Οι ενδιαφερόμενοι _____ να προσκομίσουν τη βεβαίωση αυτή ως δικαιολογητικό για τη χορήγηση επάρκειας για τη διδασκαλία ξένης γλώσσας.

• Συμπληρώσω την ακροστιχίδα με λέξεις δικής μου επιλογής, που σχετίζονται με τις μετανάστριες:

M - E - T - A - N - A - Σ - T - P - I - A

• Επιλέγω μία από τις τρεις εκδοχές, για να συμπληρώσω το παραμύθι:

ΤΟ ΝΗΣΙ

Μια φορά κι έναν καιρό υπήρχε ένα νησί στο οποίο ζούσαν όλα τα συναισθήματα. Εκεί ζούσαν η Ευτυχία, η Λύπη, η Γνώση, η Αγάπη και όλα τα άλλα συναισθήματα. Μια μέρα έμαθαν ότι το νησί τους θα βούλιαζε και έτσι όλοι επισκεύασαν τις _____ (βάρκες/ομπρέλες/τσάντες) τους και άρχισαν να φεύγουν. Η Αγάπη ήταν η μόνη που έμεινε πίσω. Ήθελε να αντέξει μέχρι την τελευταία στιγμή. Όταν το νησί άρχισε να βυθίζεται, η Αγάπη αποφάσισε να ζητήσει βοήθεια. Βλέπει τον Πλούτο που περνούσε με μια λαμπερή θαλαμηγό. Η Αγάπη τον ρωτάει: «Πλούτε, μπορείς να με πάρεις μαζί σου;» «Όχι, δεν μπορώ» απάντησε ο Πλούτος. «Έχω ασήμι και χρυσάφι στο σκάφος μου και δεν υπάρχει χώρος για σένα». Η Αγάπη τότε αποφάσισε να ζητήσει _____ (αλήθεια/βοήθεια/ζημιά) από την Αλαζονεία, που επίσης περνούσε από μπροστά της σε ένα πανέμορφο σκάφος. «Σε παρακαλώ, βοήθησέ με» είπε η Αγάπη. «Δεν μπορώ να σε βοηθήσω, Αγάπη. Είσαι μούσκεμα και θα μου χαλάσεις το όμορφο σκάφος μου» της απάντησε η Αλαζονεία. Η Λύπη ήταν πιο πέρα και έτσι η Αγάπη αποφάσισε να ζητήσει από αυτή βοήθεια. «Λύπη, άφησέ με να έρθω μαζί σου». «Ω Αγάπη, είμαι τόσο λυπημένη που θέλω να μείνω μόνη μου» είπε η Λύπη. Η Ευτυχία πέρασε μπροστά από την Αγάπη αλλά και αυτή δεν της έδωσε _____ (αξία/σημασία/αδιαφορία). Ήταν τόσο ευτυχομένη, που ούτε καν άκουσε την Αγάπη να ζητά βοήθεια. Ξαφνικά ακούστηκε μια φωνή: «Αγάπη, έλα προς τα εδώ! Θα σε πάρω εγώ μαζί μου!». Ήταν ένας πολύ ηλικιωμένος κύριος που η Αγάπη δεν γνώριζε, αλλά ήταν γεμάτη από τέτοια ευγνωμοσύνη, που ξέχασε να ρωτήσει το όνομά του. Όταν έφτασαν στη _____ (στεριά/θάλασ-

σα/σελήνη), ο κύριος έφυγε και πήγε στο δρόμο του. Η Αγάπη, γνωρίζοντας πόσα χρωστούσε στον κύριο που τη βοήθησε, ρώτησε τη Γνώση: «Γνώση, ποιος με βοήθησε»; «Ο Χρόνος» της απάντησε η Γνώση. «Ο Χρόνος;» ρώτησε η Αγάπη. «Γιατί με βοήθησε ο Χρόνος;» Τότε η Γνώση χαμογέλασε και με βαθιά σοφία της είπε: «Μόνο ο Χρόνος μπορεί να καταλάβει πόσο μεγάλη σημασία έχει η Αγάπη».

Μάνος Χατζιδάκις

Πηγή: http://relactant.blogspot.com/2007/10/blog-post_24.html,
<http://ouraniaefemirida.pblogs.gr/2008/03/mia-fora-ki-enan-kairo-h-neraida-viviane.html>

- Γράφω τα πανώ με κεφαλαία:

Σεβασμός στις μετανάστριες/στους μετανάστες
Πλήρη δικαιώματα σε όλες/όλους
Οι μετανάστες δεν είναι πρόβλημα
Έχουν προβλήματα

- Συμπληρώνω τα κενά της ιστορίας:

Απόσπασμα από το μυθιστόρημα: Χειμωνάς, Θανάσης (2000). *Σπασμένα Ελληνικά*. Αθήνα: Κέδρος. Σελίδες 224. ISBN: 960-04-1848-9.

«- Τι έβλεπε από το πα_άθυρο; ρώτησα, σαν να είχε τρομερή σημασία.

[...]

- Δεν ξέρω, είπα, δεν μπορώ να ξέρω. Εγώ είμαι άρρωστος. Σε παρακα_ώ, ας ηρεμήσουμε για λίγο».

Πηγή: <http://www.greece2001.gr/writers/ThanassisChimonas.html>

- Συγκρίνουμε τις δύο παρουσιάσεις του ίδιου παραμυθιού και συζητούμε πώς το παραμύθι αυτό σχετίζεται με την ετερότητα/διαφορετικότητα:

«Ο ποντικός και η θυγατέρα του - Λαϊκό παραμύθι

Μια φορά ήταν ένας ποντικός κι είχε μια θυγατέρα πολύ όμορφη.

[...]

Τότε ο ποντικός γίνηκεν η καρδιά του και δίνει την κόρη του σ' έναν αντρωμένο και όμορφο ποντίκαρο».

Από το βιβλίο: Μέγας, Γ.Α. (Α.Ε., 1994). *Ελληνικά Παραμύθια*, Α'. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας» Ι.Δ. Κολλάρου & Σία.

Πηγή: http://www.snhell.gr/kids/content.asp?id=115&cat_id=4

«Ο γάμος της Ποντικούλας

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν μια οικογένεια ποντικών.

[...]

Και έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα!».

Πηγή: <http://hamomilaki.pblogs.gr/tags/paramythi-gr.html>

- Παίζουμε (αποσπάσματα ή ολόκληρη) την τραγωδία του Ευριπίδη *Τρωάδες*, με τροποποιήσεις όπως θέλουμε εμείς.

- Μεταφράζω στα ελληνικά μια συνταγή (μαγειρικής ή ζαχαροπλαστικής) ή ένα τραγούδι ή ένα παιδικό παιχνίδι από τη χώρα μου.

- Συμπληρώνω:

Αυτό το χαλί είναι από την Περσία / το

Αυτό το χαλί είναι /

Αυτός ο πίνακας είναι από τη Βουλγαρία

Αυτός ο πίνακας είναι

Αυτή η τέχνη είναι από την Αφρική

Αυτή η τέχνη είναι

Αυτό το κεραμικό προέρχεται από τους Ινδιάνους

Αυτό το κεραμικό είναι

Αυτό το φόρεμα είναι από την Ινδία

Αυτό το φόρεμα είναι

Και τώρα η σειρά μας... Αναζητούμε από το Διαδίκτυο αντικείμενα πολιτισμού από διάφορες χώρες του κόσμου (π.χ. Μεξικό, Ρωσία, Πολυνησία, Βραζιλία, Ταϊλάνδη, Γαλλία, Ιαπωνία, Ινδονησία, Γροιλανδία, Κορέα, Ισπανία, Πακιστάν, Κούβα, Τουρκία, Πορτογαλία, Αφγανιστάν, Φιλιππίνες, Συρία, Κίνα) και συνεχίζουμε τη Δραστηριότητα.

• Μαντεύω τα κενά. Μετά ακούμε το τραγούδι του Νίκου Πορτοκάλογλου με τίτλο *Δυο ξένοι* και επαληθεύω τα κενά:

Δυο ξένοι

Στίχοι - Μουσική - Πρώτη εκτέλεση: Νίκος Πορτοκάλογλου

Χωρίς δραχμή, χωρίς _____ / έρχεσαι από αλλού. / Στη διαδρομή και στο σταθμό / μάτια _____ παντού. / Απ' τη νύχτα επιστρέφω / σαν χαμένος αδερφός / και στην _____ μου γυρεύω / του ονείρου μου το _____.

Παλιά πατρίδα μου χαμένη, / _____ κλειστά στο χθες / και καινούρια μου πιο _____, / ξένος είμαι δυο φορές...

Πρωί πρωί στην _____ / στο πλήθος ναυαγός. / Είμαι πληγή, είμαι φωτιά, / στον τόπο μου _____ / Σ' έχω νιώσει, αδερφέ μου, / κι έχω λόγο σοβαρό / κι ας μην έφυγα _____ μου / κι ας γεννήθηκα _____.

Παλιά πατρίδα μου χαμένη, / παιδική μου _____, / σε μια _____ γκρεμισμένη / ξέρω από ξενιτιά.

Ξένος _____, ξένος κι εγώ, / δυο ξένοι, _____ αδερφοί. / Θάλασσα, γη _____ ουρανό / αν ψάξουμε μαζί, / θα _____, δεν μπορεί, / του νόστου το νησί...

• Μπαίνουμε στην ιστοσελίδα του Υπουργείου Εσωτερικών και αποθηκεύουμε όλους τους νόμους, υπουργικές αποφάσεις, εγκυκλίους που αφορούν τους μετανάστες (μέχρι στιγμής είναι 96 αρχεία pdf και word). Μπαίνουμε και στην ιστοσελίδα του Υπουργείου Απασχόλησης και διερευνούμε σχετικά.

Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να ενημερώσει, αν και πιο αργά, για αυτό είναι οι δικηγόροι.

• Μπαίνουμε σε διάφορες ιστοσελίδες κομμάτων, υπηρεσιών, φορέων και συλλογικοτήτων και αντλούμε υλικό για τις μετανάστες: ποιες αποφάσεις λαμβάνονται και ποια η ποιότητα των δράσεων; πρόκειται για υποσχέσεις με στόχο τον κατευνασμό των μεταναστών; για ευκαιριακές διακηρύξεις και επικοινωνιακό ακτιβισμό, με στόχο τη διαφήμιση προσώπων και κομμάτων; για την επικερδή απορρόφηση προγραμμάτων με χρησιμοποίηση των μεταναστών; για μό-

δα; για εγωιστική αυτοπροβολή; για φιλανθρωπία και εξαργύρωση ενοχών; για θρησκευτική συμπόνια; για οίκτο; ή για έμπρακτη και καθημερινή κοινωνική αλληλεγγύη;

- Απαντώ στην ερώτηση: Θα πήγαινες να δεις αυτή την ταινία; Γιατί;



Η ΕΠΟΧΗ ΤΟΥ ΘΕΡΙΣΜΟΥ (Vremia zhatvy - The harvest time). Ρωσία, 2003, έγχρωμο, 35 mm, 1:1,34 mono, 67 min. Σενάριο - Σκηνοθεσία: Marina Razbezhkina. Ηθοποιοί: Λουντμίλα Μοτόρναγια, Βιατσεσλάβ Μπατράκοφ, Ντίμα Γιάκοβλεφ.

Η ζωή μιας ρωσικής οικογένειας σε ένα μικρό χωριό μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο. Η μοίρα μιας όμορφης γυναίκας που εγκλωβίζεται στις τραγικές συνθήκες και αναγκάζεται να δουλέψει ως οδηγός φορτηγού για να ζήσει τον γιο της και τον ανάπηρο άντρα της, που έχασε τα πόδια του στο μέτωπο. Το χιούμορ, η αγάπη για τους ήρωες και η θλίψη για το χρόνο και τους ανθρώπους που χάθηκαν κάνουν αυτή την ταινία μία σημαντική στιγμή του σύγχρονου ρωσικού κινηματογράφου. Μια οπτική και συναισθηματική αντιμετώπιση της αγάπης και της απώλειας.

Μια άλλη εικόνα της ζωής στις σοβιετικές κολεκτίβες, που συνδυάζει την εικαστική ομορφιά των ταινιών του Ντοβζένκο, διανθισμένη όμως μ' ένα πικρό, καταλυτικό χιούμορ.

Στα 1950 σε κολεκτίβα της Σοβιετικής Ένωσης εκτυλίσσεται η βραβευμένη σε διάφορα φεστιβάλ (μαζί και της Θεσσαλονίκης) ταινία τής ειδικευμένης στο ντοκιμαντέρ Μαρίνας Ραζμπεζκίνα. Η Αντονίνα οδηγεί για ώρες τη θεριστική μηχανή όχι μόνο για να συντηρήσει τους δύο γιους της και τον ανάπηρο από τον πόλεμο (του λείπουν τα δύο πόδια) άντρα της, αλλά και για να κερδίσει, όπως πιστεύει, το ύφασμα-δώρο που χρειάζεται για το σπίτι της. Μόνο που για την εξαιρετική, «σταχανοβίτικη» απόδοσή της το κράτος τής απονέμει την κόκκινη σημαία. Σταδιακά, όμως, η σημαία αρχίζει από σημαντικό απόκτημα να μετατρέπεται σε κατάρα, όταν τα ποντίκια στη φτωχική καλύβα της οικογένειας αρχίζουν να τη ροκανίζουν...

Την ιστορία την παρακολουθούμε μέσα από την αφήγηση του μικρού γιου της οικογένειας, με την κάμερα να κινείται με άνεση στους χώρους - στο σπίτι, στους αγρούς -, σε πλάνα στημένα με εξαιρετη ομορφιά και λυρισμό, που φέρουν στο νου τις ταινίες του Ντοβζένκο, και σε σκηνές από τις οποίες δεν λείπει και μια δόση πίκρας και θλίψης, τόσο για το χαμένο χρόνο όσο και για τους ανθρώπους που χάθηκαν με τον ένα ή τον άλλο τρόπο. Η Ραζμπεζκίνα χρησιμοποιεί ένα είδος μαγικού ρεαλισμού, καταφέροντας να παρασύρει τον θεατή στην όμορφη, πικρόγλυκη ιστορία της.

Η φωτογραφία που δακρύζει

Χαμηλόφωνο, απροσπάτετο φιλιμάκι (το «-άκι» λόγω διάρκειας, μόλις 67 λεπτών) το «Vremia zhatvy», δηλαδή «Η εποχή του θερισμού», από τη Μαρίνα Ραζμπεζκίνα και τη Ρωσία. Δύο γυναικείες «άκρες» - η Κασέλ από τις ΗΠΑ και η Ραζμπεζκίνα από την «αντίπαλη» Ρωσία - ανασαίνουν ποίηση και ευαισθησία. Σαν

ύστατος φόρος τιμής στις σκιές λησμονημένων προγόνων. Η Ραζμπέκινα ανασύρει από το σεντούκι και τις σκόνες παλιό, χρησιμοποιημένο πινέλο και θαμπές –από το χρόνο και τη λήθη– φωτογραφίες και «ζωγραφίζει» σε χρώμα ξεθωριασμένου... σταριού μια ασημαντη ιστορία ανθρωποθυσίας. Σε ένα ασημαντο αγροτικό σημείο μια οικογένεια στριμωγμένη στους τέσσερις πλίνθινους τοίχους. Ο πατέρας, από τον πόλεμο μισός (από τη μέση και κάτω), τα παιδιά με βρώμικο χρώμα και νερό και η μάνα να τα δίνει όλα. Το αποτέλεσμα, το σημερινό και καπιταλιστικό: Μπλου τζιν και γλειφιτζούρι. Ένα κορίτσι, κόρη του σημερινού ιδιοκτήτη αυτής της πλίνθινης καλύβας, να σκαλίζει το σεντούκι και στη συνέχεια να πετάει όλα τα φωτογραφικά κειμήλια στα σκουπίδια. Ατέλειωτες ποσότητες από μόχθο, ιδρώτα, αίμα να καταλήγουν στον τενεκέ της... ελευθερίας. Γιατί, όπως λέει και ο νεκρός αφηγητής (το παιδί της φωτογραφίας), «έχουν σβήσει όλες οι μνήμες και κανείς δεν θέλει ούτε στον ύπνο του να τις ονειρευτεί». Αλήθεια σας λέω. Μπορεί κάπου στη μέση να σε κουράζει, αλλά στο φινάλε σε πνίγουν τα δάκρυα αυτής της φωτογραφίας!



Η βραβευμένη στο Φεστιβάλ Θεσσαλονίκης ταινία είναι ένα λυρικό ταξίδι σε μία άλλη εποχή: στην ύπαιθρο της πάλαι ποτέ Σοβιετικής Ένωσης.

Η ΙΣΤΟΡΙΑ. Η ιστορία που αφηγείται το φιλμ είναι πέρα για πέρα αληθινή. Η αληθινή Τόσια είναι μια γριούλα σε ένα νοσοκομείο και μου αποκάλυψε αυτά τα γεγονότα. Μου φάνηκε εξαιρετικά ενδιαφέρουσα, επειδή, επιπλέον, ήθελα να δώσω εικόνες που θα μπορούσαν να μιλήσουν σε αυτούς που δεν γνωρίζουν την σοβιετική πραγματικότητα.

(Πηγές: Δελτίο Τύπου Φεστιβάλ Θεσσαλονίκης, Κινηματογραφική Κοινότητα του Πολιτιστικού Οργανισμού του Δήμου Νέας Ιωνίας Βόλου, Νεανικό Πλάνο).

- Γράφω κι εγώ το σενάριο της δικής μου ιστορίας της μετανάστριας.
- Προσπαθούμε να βρούμε τραγούδια διάφορων χωρών¹ που μας εκπλήσσουν, γιατί έχουν κοινούς ρυθμούς και μελωδίες...

¹ Για παράδειγμα: το *Dzelem, Dzelem* της μεγάλης τσιγγάνας τραγουδίστριας Esma Redžepova, από τη Μακεδονία, το *Dafino* της Βουλγάρας Yanka Rupkina, το *Morstarski Ducani* του μουσικού συγγραφέα...

• Μελετώ το παρακάτω υλικό. Συγκεντρώνω κι εγώ υλικό και παίρνω θέση απέναντι στο θέμα: Είμαστε ξενητεμένοι ή πολίτες του κόσμου;

ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ: «Μες στα παραμύθια αλληγορική θα βρεις αλήθεια. Δηγήσεις του παλιού καιρού, όπως μου τις διηγήθηκαν οι γεροντότεροι του χωριού μας.

Από τη Ζωή Θ. Οικονόμου, 86 χρόνων: Μια φουρά κι 'νάν κιρό, ένας πατέρας είχι δυο πιδιά ιργατικά κι τίμια. [...] 'Όταν παντρεύιτι κανέννας, ανταμώνουντι (ινώνουντι) οι δύο τύχης μαζί, κι έτσο τ'ς περισσότιρις βουλές (φουρές) προυκόβουν στη ζουή τ'ς»!

Πηγή: Η ιστοσελίδα του χωριού Φούρκα Ιωαννίνων.

<http://www.fourka.gr/Lang,el,PortletID,Paramithia.jsp>

Δημοτικά τραγούδια από τη Βέροια και τη Νάουσα.

ΞΕΝΟΙ ΔΙΑΒΙΝΑΝ

Ξένοι διάβιναν... / Σέρονουν άλουγα, σέρονουν μουλάργια / σέρονουν κι έναν νιον σιδηρουμένουν. / -Μάνα μου να τουν πάρουμι αυτόν τουν ξένουν! / -Τι τουν θέλουμι, γιε μου, αυτόν τουν ξένουν; / -Να μας πλιεν' τα' αγγειά, να μας φουκαλνάει, / μάνα μ', να μας ζυμώνει αυτός η ξένους!

Η ΜΗΤΗΡ ΚΑΙ Η ΘΥΓΑΤΗΡ

Απάνω στ' ώριο βουνό / μάνα και θυγατέρα δυο / μάζωναν τον αμάραντο / και το μελισσοχώρταρο. / Μα 'κεί που το μαζώνανε / και το χειριοδιαλέγανε, / βρίζουνε κι ένα νιόγαμπρο / χώρια 'πο τη νυφούλα του. / -Μανούλα μ', ας τον πάρουμε / τον ξένονε στο σπίτι μας! / -Μπρε, 'μείς ψωμί δεν έχομε, / τον ξένο τι τον θέλομε; / -Μάνα μ' το μερδικούλι μου / με σων' εμέν' και 'κείνονε. / -Μπρε, 'μείς στρώμα δεν έχομε, / τον ξένο τι τον θέλομε; / Μάνα μ', το στρωματάκι μου / με σων' εμέν' και κείνονε!

Πηγή: <http://www.laosver.gr/news/articles/10576.html>

Τα τραγούδια που αγαπάμε και ακούμε στα γραφεία του ΚΟΣΜΟΣ 93,6 www.kosmos936.gr

ΤΡΑΓΟΥΔΙ – ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΗΣ/ΑΛΜΠΟΥΜ – ΧΩΡΑ

1. Fire on the mountain- Asa-Asa- (Νιγηρία)
2. Mae Bruxa- Acetre – Delesario - (Ισπανία)
3. Un Cielo Para los dos - Lagrimos Rios/Gustavo Santaolalla Café De los Maestros - (Ουρουγουάη-Αργεντινή)
4. Passenger Fever - Peggy Lee/Iggy Pop - Mashed Up - (ΗΠΑ)
5. Sognami - Biagio Antonacci - Vicky Love - (Ιταλία)
6. Leave Me Standing Alone - Lizz Wright - The Orchard - (ΗΠΑ)
7. Take Care Of Business - Nina Simone/DJ Pilooski - Verve Remixed 4 - (ΗΠΑ/Γαλλία)
8. Over The Hill - Monika - Avatar - (Ελλάδα)
9. Lugar Comum - Sergio Mendes/Jovanotti Encanto - (Βραζιλία/Ιταλία)

τος Mostar Sevdah Reunion, από τη Βοσνία-Ερζεγοβίνη, το *Dragoste de la Clejani* των Ρουμάνων Taraf de Haidouks, στα όρια της Βαλκανικής οι παραδοσιακοί χοροί *Khosid Wedding Dances* των Ούγγρων Muzsikas, αλβανικά τραγούδια, από τα παραδοσιακά πολυφωνικά ως τα σύγχρονα νεανικά hip hop.

10. Chocolate Distance (Hypnotized) - Karuan - Pop Arif - (Αυστρία)
11. Tu Café - N.O.H.A. - Single - (Ισπανία)
12. She's A Lady - Carlos Oliva - I'm A Believer - (Κούβα/Μαϊάμι)
13. Same As It Never Was The Herbaliser - Same As It Never Was - (Αγγλία)
14. It's A beautiful Day - Club Des Belugas - Swop - (Γερμανία)
15. Creep - Richard Cheese - Play: Summer

Ένα μικρό κινέζικο ποίημα του Wang Wei (701-761 μ.Χ.)

ΝΕΑ ΑΠΟ ΤΟ ΧΩΡΙΟ

Συ που μας ήρθες από την πατρίδα, / θα φέρνεις χίλια τόσα νέα. / Σαν έφρευ-
γες, εμπρός στο παραθύρι μου / ανθούσε η μικρή δαμασκηλιά;

• Ας διαβάσουμε τα παρακάτω: Τι προέχει, άραγε, για μας στις περιπτώσεις αυτές; Ο σεβασμός και η διατήρηση της πολιτιστικής παράδοσης ή ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων;

Νομικο-ιστορικό κείμενο για την κλειτοριδεκτομή:

www.obrela.gr/articles/Et_Bibl_Prakt_Gerouk.doc

Δημοσιογραφικά κείμενα για την καταπίεση και τον εξευτελισμό της γυναί-
κας μέσω της παρθενίας:

<http://www.iospress.gr/ios1998/ios19980308a.htm>

http://www.enet.gr/online/online_text/c=111,dt=13.06.2008,id=70054120

Λαογραφικό κείμενο για την καταπίεση και τον εξευτελισμό της γυναίκας μέ-
σω της παρθενίας:

<http://alex.eled.duth.gr/depak/kosmio/texts/3.htm>

Δημοσιογραφικό κείμενο για το βιασμό:

<http://www.iospress.gr/ios1998/ios19980208b.htm>

Δημοσιογραφικό κείμενο για το τσαντόρ:

<http://www.iospress.gr/ios2001/ios20010930b.htm>

Δημοσιογραφικό κείμενο για τα εγκλήματα τιμής:

http://www.enet.gr/online/online_text/c=111,dt=19.02.2005,id=43256392

Δημοσιογραφικό κείμενο για τη σαρία:

<http://www.iospress.gr/ios2001/ios20011007a.htm>

Δημοσιογραφικά κείμενα για λιθοβολισμούς γυναικών:

<http://www.iospress.gr/ios2003/ios20030525a.htm>

<http://www.amnesty.org.gr/news/2003-09-25-1.htm>

Συζήτηση: Μετανάστες και μετανάστριες από τη μαρξιστική οπτική:

Άρθρο των Ντίνας Βαΐου και Μαρίας Στρατηγάκη, *Φεμινισμός και εργασία
γυναικών. Συμπώσεις και αποκλίσεις*, από το Ινστιτούτο “Νίκος Πουλαντζάς”

www.femnetsalonica.gr/ergasiagynaikon.doc

Άρθρο της Heidi I. Hartmann, *Ο άτυχος γάμος του μαρξισμού με το φεμινι-
σμό. Για μια πιο προοδευτική ένωση*, μετάφραση Ντίνα Βαΐου, Ζωή Γεωργίου,
Μαρία Στρατηγάκη, από το Πρόγραμμα Σπουδές Φύλου και Ισότητας, από το Πά-
ντειο Πανεπιστήμιο:

www.genderpanteion.gr/gr/didaktiko_pdf/Hartmann_Feminism_Marxism.pdf

Ο Ένγκελς για τους μετανάστες, στο: *Η κατάσταση της εργατικής τάξης στην Αγγλία*:

<http://www.marxfaq.org/archive/marx/works/1845/condition-working-class/ch06.htm>

- Σχεδιάζουμε ένα διάγραμμα για τις ρίζες του παρακάτω φαινομένου και το εξηγούμε με συζήτηση:

«Η νέα βαλκανική διείσδυση “Ρωσίδες, Ουκρανές και Βουλγάρες καλλονές ζητούν γαμπρό από τη Δύση” (αγγελία γραφείου συνοικεισίων στο Διαδίκτυο).

Εντάξει. Η Ελλάδα είναι το αρχαιότερο, σημαντικότερο και ισχυρότερο κράτος της περιοχής και δικαίως μπεγλεράει κατά το δοκούν τα Βαλκάνια. [...] Και στο σημείο αυτό, η Ελλάδα αποδεικνύεται καθημερινά πρώτη δύναμη στα Βαλκάνια (*Ελευθεροτυπία*, 11/11/2000)».

Πηγή: <http://www.iospress.gr/mikro2000/mikro20001111.htm>

- Ας επιλέξουμε να παρακολουθήσουμε ταινία ή ταινίες για τη μετανάστευση από τον παγκόσμιο κινηματογράφο. Ενδεικτικά:

Ae fond kiss (Ένα τρυφερό φιλί), 2004, του Κεν Λόουτς, Βρετανία.

Tickets, 2005, των Ερμάνο Όλμι – Αμπάς Κιαροστάμι – Κεν Λόουτς.

Nuovomondo (Χαμένα όνειρα), 2006, του Εμανουэле Κριαλέζε, Ιταλία.

Man push cart (Άνθρωπος σπρώχνει καρότσι), 2007, του Ραμίν Μπαχράνι, ΗΠΑ.

Frozen river (Παγωμένο ποτάμι), 2008, του Κόρτνεϊ Χαντ, ΗΠΑ.

Περισσότερα: α) στην ιστοσελίδα www.provoles.gr, β) αρχεία εθνογραφικού κινηματογράφου (παγκόσμια λαϊκή παράδοση τον 20ό αι.).

- Φτιάχνουμε κι εμείς μια δραστηριότητα!

Οι παραπάνω δραστηριότητες είναι απλώς ενδεικτικές και προτεινόμενες, χωρίς να έχουν εφαρμοστεί και αξιολογηθεί. Εντάσσονται σε έναν ευρύτερο κύκλο εκπαιδευτικών εφαρμογών, που υπερβαίνει κατά πολύ τις βιβλιοθεραπευτικές τεχνικές. Σαφώς μπορούν να τροποποιηθούν, ανάλογα με το έμφυχο υλικό στο οποίο απευθύνονται. Σχεδιάστηκαν με κριτήρια: α) την αναγκαιότητα εμπύχωσης των μεταναστριών και πρόκλησης θετικών συναισθημάτων, καθώς και τη συνάφειά τους β) προς τα προβλήματα των μεταναστριών (παγκόσμια ανισοκατανομή του κοινωνικού πλούτου, ταξική κοινωνία, αντιμεταναστευτική πολιτική, που μάλιστα περιχαράκωνει και οδηγεί σε κάποιες μορφές παραβατικότητας των εξαθλιωμένων μεταναστών και αναχαιτίζει τον εκδημοκρατισμό των συντηρητικών παραδόσεων), και γ) προς τη διεκδικητική στάση των μεταναστριών που ζουν και εργάζονται στην Ελλάδα (εξάλειψη των διακρίσεων, διεκδίκηση πλήρων και ίσων πολιτικών και κοινωνικών δικαιωμάτων, χωρίς προϋποθέσεις, ελεύθερη πρόσβαση στα εκπαιδευτικά και πολιτισμικά δημόσια αγαθά). Στις συνεδρίες διαπολιτισμικής βιβλιοθεραπείας που αναφέρονται παραπάνω, στο Στέκι Μεταναστών Βόλου, εφαρμόστηκαν συγκεκριμένες βιβλιοθεραπευτικές δραστηριότητες τα αποτελέσματα των οποίων έχουν αναλυθεί και αποτιμηθεί σε προηγούμενο άρθρο.²

2. Βλέπε σχετικά: Καπραβέλου, Αλεξία (2011). Ο λόγος των μεταναστριών μέσα από βιβλιοθεραπευτι-

Βιβλιογραφία

- Cohen, Laura J. (1992). «Bibliotherapy. The therapeutic use of books for women». *Journal of Nurse-Midwifery* 37 (2).
- Cohen, Laura J. (1994). «Phenomenology of therapeutic reading with implications for research and practice of bibliotherapy». *The Arts in Psychotherapy* 21 (1).
- Heath, Melissa Allen - Sheen, Dawn - Leavy, Deon - Young, Ellie & Money, Kristy (2005). «Bibliotherapy. A resource to facilitate emotional healing and growth». *School Psychology International* 26 (5).
- Holman, Warren Dana (1996). «The power of poetry: validating ethnic identity through a bibliotherapeutic intervention with a Puerto Rican adolescent». *Child and Adolescent Social Work Journal* 13 (5).
- Holmes, Margaret (2004). «Writing bibliotherapy books for young children». *Journal of Poetry Therapy* 17 (1).
- Hynes, Arleen McCarty (1980). «The goals of bibliotherapy». *The Arts in Psychotherapy* 7 (1).
- Hynes, Arleen McCarty (1988). «Some considerations concerning assessment in poetry therapy and interactive bibliotherapy». *The Arts in Psychotherapy* 15 (1).
- Lindeman, Barbara & Kling, Martin (1968-1969). «Bibliotherapy: definitions, uses and studies». *Journal of School Psychology* 7 (2).
- Pehrsson, Dale Elizabeth & McMillen, Paula (2005). «A bibliotherapy evaluation tool: grounding counselors in the therapeutic use of literature». *The Arts in Psychotherapy* 32.
- Riordan, Richard J. & Wilson, Linda S. (1989). «Bibliotherapy: does it work?». *Journal of Counseling and Development* 67 (9).
- Ροντάρι, Τζιάνι ([1993] 2003). *Γραμματική της φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες* (μτφρ. Γιώργος Κασσιπίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Schlechter, Elizabeth (1999). «Using reading therapy with children». *Health Libraries Review* 16.
- Sridhar, Dheepa & Vaughn, Sharon (2000). «Bibliotherapy for all. Enhancing reading comprehension, self-concept, and behavior». *Teaching Exceptional Children* 33 (2).
- Stamps, Lisa S. (2003). «Bibliotherapy: how books can help students cope with concerns and conflicts». *The Delta Kappa Gamma Bulletin* 70 (1).
- Sturm, Brian W. (2003). «Reader's advisory and bibliotherapy: helping or healing?». *Journal of Educational Media & Library Sciences* 41 (2).
- Τοπάλη, Πηνελόπη (2005). Από την ανάγκη των εργοδοτριών στην 'φροντίδα' των οικιακών βοηθών: πολιτισμικές νοηματοδοτήσεις μιας εργασιακής σχέσης από Ελληνίδες και Φιλιππινέζες οικιακές βοηθούς στην Αθήνα. Ανακοίνωση στο Συνέδριο με τίτλο 'Φύλο, Χρήμα και Ανταλλαγή'. Μυτιλήνη, 9-11 Δεκεμβρίου 2005. Προσπελάστηκε 30/5/2008, από <http://www.sa.aegean.gr/msc/msc-woman-gender-gr-activity-event-sinedrio091122005-praktika.html>.

κές δραστηριότητες. Παιδαγωγική - θεωρία και πράξη (υπό δημοσίευση, έκδοση των Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων). Επίσης, βλ. το άρθρο: Καπραβέλου, Αλεξία (2009). «Παράγωγη εκπαιδευτικού υλικού με εφαρμογές της αλληλεπιδραστικής βιβλιοθεραπείας σε πολυπολιτισμικές ομάδες». *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο* 4, σσ. 26-40 (έκδοση των Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου Αιγαίου).

Νομοθετικές προσπάθειες μεταναστευτικής πολιτικής

Βασίλης Χαρίτος

Διευθυντής στο Νοσοκομειακό Σχολείο Παιδων «Π. & Α. Κυριακού»

Εισαγωγή

Λέγεται από πολλούς ότι καθρέφτης του πολιτισμού μιας κοινωνίας είναι το πώς αντιμετωπίζει τις μειονότητες, τους αλλοεθνείς, τους αλλόθρησκους και γενικά τους διαφορετικούς και, κυρίως, αν απαξιώνει ή όχι με τη στάση της τα ανθρώπινα δικαιώματα. Το μεταναστευτικό είναι ίσως το κρισιμότερο ζήτημα που αντιμετωπίζει η χώρα μας μετά την οικονομική κρίση. Κράτος και κοινωνία καλούνται να διαχειριστούν χιλιάδες ανθρώπους με διαφορετικές καταβολές, αξίες και δεξιότητες. Δεν είναι τυχαίο ότι εδώ και πολλές δεκαετίες το φαινόμενο αυτό δυσκολεύονται να το αντιμετωπίσουν χώρες με παράδοση στη μετανάστευση και σχετική εμπειρία οι οποίες εξελίχθηκαν σε κατεξοχήν μεταναστευτικές κοινωνίες, όπως οι ΗΠΑ, η Αυστραλία, η Ολλανδία κ.ά. Οι κοινωνικοοικονομικές και οι ιδεολογικές διαστάσεις του θέματος είναι μεγάλες και συνδέονται με ένα σύνθετο πλέγμα πολιτικών και πρακτικών επιλογών, όπως είναι, για παράδειγμα, η φύλαξη των συνόρων, οι υποδομές για την υποδοχή των αιτούντων άσυλο ή την επαναπροώθηση και οι πολιτικές ένταξης στον οικονομικό και τον κοινωνικό ιστό.

Με την έναρξη της δεκαετίας του 1990 η ελληνική πολιτεία, αν και ανέτοιμη, προσπάθησε να ελέγξει και να αντιμετωπίσει με κάποια προσοχή τα θέματα των μεταναστών στην Ελλάδα. Η έναρξη έκδοσης μεταναστευτικών νόμων σηματοδότησε μία σειρά προσπαθειών καταγραφής και ένταξης τους στη χώρα με πρόθεση την απορρόφηση των κραδασμών από ένα τέτοιο εγχείρημα και τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής. Ωστόσο, κάθε νομοθετική-νομιμοποιητική προσπάθεια άφηνε ένα μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών εκτός νόμου και δεν απέτρεπε τη συνεχιζόμενη λαθρομετανάστευση. Φαίνεται ότι η πολιτεία, εμμένοντας σε σπασμωδικές κινήσεις, δεν κατάφερε μέχρι τώρα να πείσει μία μεγάλη μερίδα αλλοδαπών να καταγραφούν, οι οποίοι είτε λόγω εσφαλμένης και ελλιπούς ενημέρωσης σε θέματα εισοδηματικού χαρακτήρα, φορολογικών και ασφαλιστικών εισφορών είτε λόγω απειλών για απέλαση παραμένουν στην παρανομία.

Στην παρούσα εργασία με τη βοήθεια της συγκριτικής μελέτης της μεταναστευτικής νομοθεσίας στην Ελλάδα από την εφαρμογή του Ν. 1975/1991 σχετικά με «τον έλεγχο των μεθοριακών διαβάσεων, την είσοδο, παραμονή, εργασία

και απελάσεις αλλοδαπών και προσφύγων», μέχρι το Ν. 3838/2010, που περιλαμβάνει «σύγχρονες διατάξεις για την ελληνική ιθαγένεια και την πολιτική συμμετοχή ομογενών και νομίμως διαμενόντων μεταναστών», θα δούμε ότι ο τρόπος με τον οποίο η ελληνική πολιτεία και η επιστημονική κοινότητα αντιμετώπισαν μέχρι σήμερα τα προβλήματα των μεταναστών ήταν οδυνηρός για τους τελευταίους, αλλά περισσότερο οδυνηρός για την ίδια την κοινωνία. Παράλληλα, μέσα από τη διαδρομή των δύο και πλέον δεκαετιών θα αναδειξουμε τις ανάγκες για τις οποίες εκδηλώθηκαν οι συγκεκριμένες νομοθετικές πρωτοβουλίες, καθώς και την αποτελεσματικότητά τους στα ζητήματα που φιλοδοξούσαν να ρυθμίσουν.

Οι νόμοι 1975/1991 και 2910/2001

Ο Ν. 1975/1991 υπήρξε το πρώτο νομοθετικό πλαίσιο σχετικά με «τον έλεγχο των μεθοριακών διαβάσεων, την είσοδο, παραμονή, εργασία και απελάσεις αλλοδαπών και προσφύγων» στη χώρα, αλλά παρά την αυστηρότητά του για τον περιορισμό της λαθρομετανάστευσης ελάχιστα ανταποκρίθηκε στην πραγματικότητα που φιλοδοξούσε να ρυθμίσει. Εφαρμόστηκε για να αντιμετωπίσει με επείγεια τους παλινοστούντες Έλληνες από την πρώην Σοβιετική Ένωση διαχωρίζοντάς τους καταρχάς από τους υπόλοιπους αλλοδαπούς (άρθρο 17). Στο άρθρο 13 οι άδειες παραμονής που χορηγούνται σε αλλοδαπούς για εργασία είναι ετήσιες και δεν μπορούν να ξεπεράσουν τα πέντε χρόνια παρά μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις. Στο άρθρο 14 απαγορεύεται η εγκατάσταση της οικογένειας του νόμιμου αλλοδαπού πριν την πάροδο πενταετίας από την αρχική άδεια παραμονής. Ο ίδιος νόμος ρυθμίζει τη διαδικασία απέλασης και στο άρθρο 31 παρ. 2 δεν επιτρέπεται στις δημόσιες υπηρεσίες και τα νομικά πρόσωπα δημόσιου και ιδιωτικού τομέα να εξετάζουν κανένα αίτημα αλλοδαπού, αν δεν είναι κάτοχος άδειας παραμονής. Κυρώσεις προβλέπονται και για όσους απασχολούν αλλοδαπούς χωρίς άδεια εργασίας. Πάντως, όσον αφορά την ιατροφαρμακευτική κάλυψη, το Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας με εγκύκλιό του¹ διευκρίνιζε ότι για τις περιπτώσεις αλλοδαπών με άδεια εργασίας η ασφάλεια είναι υποχρεωτική και θα πρέπει να ασφαλιζονται στο ΙΚΑ. Σχετικά με τους παράνομα εργαζομένους και εδώ εμφανίζεται η αντίφαση της νομοθεσίας, η ασφάλεια είναι επίσης υποχρεωτική και το άρθρο 31 του ανωτέρω νόμου δεν μπορεί να εφαρμοστεί. Βέβαια, το κύμα των παλινοστούντων από τις πρώην σοβιετικές δημοκρατίες ακολουθήθηκε από ένα δεύτερο κύμα οικονομικών μεταναστών, που δεν είχαν ως τότε κανένα δεσμό με την Ελλάδα και απλώς αναζητούσαν ένα καλύτερο μέλλον. Τα Προεδρικά Διατάγματα 358 και 359 του 1997 άρχισαν να εφαρμόζονται με την έναρξη του 1998 εφοδιάζοντας τους αλλοδαπούς με τις πρώτες «πράσινες κάρτες» του ΟΑΕΔ, οι οποίες στη συνέχεια αντικαταστάθηκαν από τις άδειες εργασίας των ανά την Ελλάδα νομαρχιών.

Μία δεκαετία αργότερα, ο Ν. 2910/2001, με ένα πλήθος συμπληρώσεων και

¹ Α.Π. Φ9/956/5-7-1993

τροποποιήσεων που συμπεριλάμβανε,² ασχολούνταν με την «είσοδο και παραμονή αλλοδαπών στην ελληνική επικράτεια, την κτήση της ελληνικής ιθαγένειας με πολιτογράφηση και άλλες διατάξεις». Ο νόμος αυτός αντιμετώπιζε το πρόβλημα με μία εξαιρετικά γραφειοκρατική διαδικασία, υποχρεώνοντας τους αλλοδαπούς σε εφοδιασμό με διπλές άδειες για το ίδιο χρονικό διάστημα (άδεια εργασίας και άδεια παραμονής) από διαφορετικές υπηρεσίες (νομαρχία και περιφέρεια αντίστοιχα), ζητώντας τους μάλιστα να υποβάλουν δύο φορές όμοια δικαιολογητικά. Η ανάγκη γι' αυτό το νόμο ήταν μεγάλη, διότι σύμφωνα με την απογραφή της ΕΣΥΕ του 2001 (2009) το 7% των κατοίκων της Ελλάδας ήταν αλλοδαποί (περίπου 700.000 άτομα) και από αυτούς μόνο 212.860 είχαν νομιμοποιηθεί μέσω ΟΑΕΔ. Θεωρείται ο πρώτος ουσιαστικός μεταναστευτικός νόμος, με τον οποίο μεταξύ άλλων ιδρύονται οι διευθύνσεις αλλοδαπών και μετανάστευσης των περιφερειών. Στο άρθρο 39, όμως, επιτρεπόταν «για τους αλλοδαπούς που διαμένουν νόμιμα στην Ελλάδα να ασφαλιζονται στους οικείους ασφαλιστικούς οργανισμούς και να απολαμβάνουν τα ίδια ασφαλιστικά δικαιώματα με τους ημεδαπούς».

Πρώτη προσπάθεια υπέρ των δικαιωμάτων του ανθρώπου και εναρμόνιση με το κοινοτικό θεσμικό πλαίσιο

Με την ψήφιση του Ν. 3304/2005 για την «εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης ανεξαρτήτως φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής, θρησκευτικών ή άλλων πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού»³ επιτυγχανόταν η ενσωμάτωση δύο ευρωπαϊκών οδηγιών κατά των διακρίσεων και γινόταν μεγάλη προσπάθεια από τη χώρα μας να αντιμετωπίσει, τουλάχιστον νομοθετικά, το ζήτημα του ρατσισμού, την προαγωγή της αρχής της ισότητας και την προστασία των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Οι δύο οδηγίες της ΕΕ που ενσωματώνονταν ήταν: α) η 2000/43/ΕΚ «περί εφαρμογής της αρχής της ίσης μεταχείρισης προσώπων ασχέτως φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής» στους τομείς της απασχόλησης, της εργασίας, της συμμετοχής σε σωματεία και επαγγελματικές οργανώσεις, καθώς και στην εκπαίδευση, τις κοινωνικές παροχές και την πρόσβαση στη διάθεση και την παροχή αγαθών και υπηρεσιών που διατίθενται στο κοινό, και β) η 2000/78/ΕΚ «για την καταπολέμηση των διακρίσεων λόγω θρησκείας ή πεποιθήσεων, ειδικών αναγκών, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού» στον τομέα της απασχόλησης και της εργασίας.

² Τροποποιήθηκε και συμπληρώθηκε με τα άρθρα 19 έως 25 του Ν. 3013/2001 (ΦΕΚ 102, τ. Α'), το άρθρο 22 παρ. 5 β του Ν. 3051/2002 (ΦΕΚ 220, τ. Α'), το άρθρο 11 παρ. 7 του Ν. 3064/2002 (ΦΕΚ 248, τ. Α'), το άρθρο 11 του Ν. 3074/2002 (ΦΕΚ 296, τ. Α'), το άρθρο 23 του Ν. 3103/2003 (ΦΕΚ 23, τ. Α'), το άρθρο 8 του Ν. 3146/2003 (ΦΕΚ 125, τ. Α'), το άρθρο 37 του Ν. 3153/2003 (ΦΕΚ 153, τ. Α'), το άρθρο 10 του Ν. 3169/2003 (ΦΕΚ 189, τ. Α'), τα άρθρα 31 και 32 του Ν. 3202/2003 (ΦΕΚ 284, τ. Α'), το άρθρο 25 του Ν. 3242/2003 (ΦΕΚ 102, τ. Α'), το άρθρο 6 του Ν. 3254/2004 (ΦΕΚ 137, τ. Α'), το άρθρο 34 του Ν. 3274/2004 (ΦΕΚ 195, τ. Α') και το Ν. 3284/2004 (ΦΕΚ 217, τ. Α').

³ Ν. 3304/2005 - ΦΕΚ Α/16/27.1.2005.

Με το Ν. 3386/2005, για την «είσοδο, διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην ελληνική επικράτεια», η Ελλάδα εναρμόνιζε την εθνική της νομοθεσία με το ισχύον ευρωπαϊκό θεσμικό πλαίσιο ενσωματώνοντας τρεις κοινοτικές οδηγίες, την 86/2003 για την οικογενειακή επανένωση, την 109/2003 για τους μακροχρόνια διαμένοντες και την 81/2004 για την άδεια διαμονής σε θύματα εμπορίας ανθρώπων.⁴ Στόχος ήταν να δοθεί λύση σε μια σειρά προβλημάτων που σχετιζόνταν με την είσοδο και τη διαμονή των μεταναστών με βάση συγκεκριμένες ιδιότητές τους, λαμβάνοντας υπόψη και τα δεδομένα και τις ανάγκες της οικονομικής και κοινωνικής μας ζωής. Πρόκειται για συγγενείς, φίλους και παιδιά θυμίζοντας ότι οι μετανάστες αυτοί αποτελούσαν ουσιαστικά το δεύτερο μετά τους παλινοστούντες κύμα εισροής οι οποίοι συνέχιζαν να εισέρχονται και να παραμένουν παράνομα στη χώρα χωρίς να υπάρχει κάποια διαδικασία νομιμοποίησης. Εργάζονταν κανονικά, πλήρωναν ένσημα ή είχαν Αριθμό Φορολογικού Μητρώου (ΑΦΜ) και το κράτος τους αγνοούσε συστηματικά μέχρι τη δημοσίευση του παραπάνω νόμου. Ο νόμος προέβλεπε ενιαία άδεια διαμονής -εργασίας, προβάλλονταν οι ανθρωπιστικοί λόγοι και η οικογενειακή επανένωση, θίγονταν ζητήματα κοινωνικής ένταξης και διαμορφωνόταν ευνοϊκό καθεστώς για τους επί μακρόν διαμένοντες, ενώ ενθαρρυνόταν και η πρόσβαση των μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Συντομεύονταν οι διαδικασίες και μειωνόταν η γραφειοκρατία, κάτι που επανειλημμένως είχε τεθεί στο παρελθόν, αφού δημιουργούσε εστίες κριτικής και την ανάγκη για συχνές παρεμβάσεις και παρατηρήσεις. Οι τελευταίες νομοθετικές πρωτοβουλίες επίδωκαν να ανταποκριθούν στις ιδιαιτερότητες των «ευπαθών ομάδων», που βίωναν την άνιση μεταχείριση και το πλέγμα των διακρίσεων. Τέθηκαν οι βάσεις για διασφάλιση ισότιμης μεταχείρισης με τους Έλληνες όσον αφορά την επαγγελματική κατάσταση, την εργασιακή ασφάλεια, την πρόσβαση στις διαδικασίες για την απόκτηση στέγης κ.ά..⁵ Καθίστατο η περιφέρεια ως η μόνη αρμόδια υπηρεσία για την έκδοση των αδειών, ενώ συστηματοποιούνταν και κωδικοποιούνταν ο δαίδαλος των τροποποιήσεων και των ερμηνευτικών εγκυκλίων. Ενδιαφέρον, από τις μεταβατικές διατάξεις του συγκεκριμένου νόμου, παρουσίαζε η ευκαιρία που δόθηκε σε παράνομα διαμένοντες αλλοδαπούς να νομιμοποιηθούν υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις, αλλά και σε άλλους που, ενώ ήταν νόμιμοι, να περιέλθουν σε καθεστώς παρανομίας, λόγω μη εκπλήρωσης κάποιων προϋποθέσεων που προβλέπονταν στο νόμο. Η τελευταία από τις παρατάξεις που δόθηκαν για τη διευκόλυνση των ενδιαφερομένων έληξε, σύμφωνα με το Υπουργείο Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, στις 30-4-2006.

⁴ Ν. 3386/2005 – ΦΕΚ 212/Α'/23.8.2005.

⁵ Σχετικά με τις προθέσεις της πολιτείας για την ανθρωπιστική αντιμετώπιση των μεταναστών αναφέρουμε ενδεικτικά την ανακοίνωση, με Δελτίο τύπου στις 16-6-2006, του Υπουργείου Προστασίας του Πολίτη, για τους αλλοδαπούς που ζούσαν μόνιμα στην Ελλάδα και ήθελαν να επισκεφθούν τη χώρα τους την περίοδο των θερινών διακοπών. Εκτός των άλλων η απόφαση αφορούσε όσους είχαν ζητήσει άδεια παραμονής αλλά και όσους ήδη είχαν άδεια παραμονής η οποία είχε λήξει και είχαν καταθέσει αίτηση ανανέωσης.

Πέρα, όμως, από τα παραπάνω, στο άρθρο 66 ετίθεντο οι βασικές αρχές ενός ολοκληρωμένου προγράμματος δράσης «για την ομαλή προσαρμογή και ένταξη των υπηκόων τρίτων χωρών που διαμένουν νομίμως στη χώρα με γνώμονα τη διαφορετικότητα και την πολιτισμική τους ιδιαιτερότητα». Η Ελλάδα έτσι εμφανιζόταν με μια πρωτοφανή εξωστρέφεια, που δεν επιδίωκε την ενσωμάτωση αλλά στόχευε στην κοινωνική ένταξη και την αρμονική συνύπαρξη και συμπόρευση πολιτισμικών ετεροτήτων, διεκδικώντας μια δυναμική απάντηση στα ξενοφοβικά σύνδρομα που κυριαρχούσαν και κυριαρχούν ακόμη στην κοινωνική ζωή χωρών πολύ μεγαλύτερων και πλουσιότερων από τη δική μας, με παρελθόν και γνώση σε μεταναστευτικά ζητήματα, αλώνοντας την έννομη τάξη και αλλοιώνοντας τις κοινωνικές δομές.

Σχόλια και επιφυλάξεις για το Ν. 3386/2005

Αν και η ελληνική πολιτεία επιδίωκε, όπως φάνηκε, μία συστηματική παρέμβαση στον τομέα της μεταναστευτικής πολιτικής στο πλαίσιο της Ε.Ε., συνεχίζουμε να διακρίνουμε στο Ν. 3386/2005 κάποια σημεία δυσκαμψίας, στα οποία θα σταθούμε επιγραμματικά για να διατυπώσουμε κάποιες επιφυλάξεις.

Ως προς την επανένωση της οικογένειας, για παράδειγμα, τα ποσά τα οποία έπρεπε να διαθέτουν οι αιτούντες ως ετήσιο εισόδημα καθιστούσαν μάλλον απαγορευτική τη σκέψη για την πλειονότητα των αλλοδαπών (άρθρο 53), σύμφωνα με τα σημερινά οικονομικά δεδομένα, τη στιγμή που η επανένωση θα έπρεπε να αντιμετωπίζεται ως κίνητρο για την επίλυση πολλών προβλημάτων.

Ομοίως, για θέματα εργασίας, στο άρθρο 15 παρ. 3, «ο υπήκοος τρίτης χώρας επιτρέπεται να συνάπτει σύμβαση εργασίας με άλλον εργοδότη κατά τη διάρκεια ισχύος της αρχικής άδειας διαμονής του, με την προϋπόθεση ότι δεν επέρχεται μεταβολή της ειδικότητας για την οποία του χορηγήθηκε η ειδική θεώρηση εισόδου, καθώς και του ασφαλιστικού φορέα...».

Στην παρ. 4 «ο κάτοχος της άδειας διαμονής για εργασία μπορεί να εργαστεί σε άλλο νομό της ίδιας ή διαφορετικής περιφέρειας μετά την πάροδο ενός έτους από τη χορήγηση της αρχικής άδειας...».

Έτσι, κατά αυτό τον τρόπο δεν ευελιξία και εισάγονταν νέες απαγορεύσεις, που δυσκόλευαν τους αλλοδαπούς και περιορίζαν την κινητικότητά τους στους χώρους εργασίας. Ακόμη, παρά την πληθώρα αντικαταστάσεων και συμπληρώσεων άρθρων του Ν. 3386/2005 από τους νόμους 3448/2006 (ΦΕΚ Α' 57), 3536/2007 (ΦΕΚ Α' 42), 3613/2007 (ΦΕΚ Α' 263), 3731/2008 (ΦΕΚ Α' 263), 3772/2009 (ΦΕΚ Α' 112) και 3801/2009 (ΦΕΚ Α' 163), δεν προέκυψε καμία θεματική ρύθμιση σχετικά με την είσοδο, τη διαμονή και την κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην ελληνική επικράτεια. Συγκεκριμένα, ο Ν. 3536/2007 προσέφερε μια νέα ευκαιρία νομιμοποίησης. Έδινε έμφαση στη μακρόχρονη παραμονή στη χώρα και κυρίως νομιμοποιούσε παιδιά και τους παράνομους γονείς τους μόνο με το γεγονός ότι αυτά πήγαιναν στο σχολείο ή είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα πριν το 2004. Συνδύαζε την ΚΥΑ 11702 με τις διατάξεις του άρ.

91 παρ. 11 και δινόταν έμφαση στην παραμονή στη χώρα ξανά πριν το 2004 αλλά και στα παιδιά, που μόνο με το γεγονός ότι πήγαιναν σχολείο ή γεννιούνταν στην Ελλάδα πριν το 2004 νομιμοποιούσαν και τον εαυτό τους και τους παράνομους γονείς τους.

Ένας μεγάλος αριθμός παράνομων μεταναστών που είχαν ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία της χώρας, καθώς και τέκνα που γεννήθηκαν εδώ και είχαν έστω τον ένα γονέα νόμιμο και όλα τους τα αδέρφια είτε εκείνα φοιτούσαν είτε όχι, νομιμοποιήθηκαν. Ομοίως, νομιμοποιήθηκαν μέσω των τέκνων τους και πολλοί σύζυγοι, κυρίως γυναίκες, οι οποίες είχαν εισέλθει παράνομα στη χώρα.

Η αγωνία και η βούληση της κυβέρνησης να καταγράψει όσο περισσότερους μετανάστες μπορούσε αποτυπώθηκε στα ζητούμενα δικαιολογητικά, μεταξύ των οποίων ήταν και η απόρριψη προηγούμενης αίτησης νομιμοποίησης. Όσοι είχαν απορριφθεί στο παρελθόν μπορούσαν τώρα να γίνουν νόμιμοι.

Πάντως, ο Ν. 3386/05 παραμένει το βασικό νομοθέτημα για την έκδοση αδειών διαμονής μέχρι και σήμερα.

Ανάμεσα σε δύο γενιές μεταναστών

Το Μάρτιο του 2010 ψηφίστηκε από το ελληνικό κοινοβούλιο ο Ν. 3838/2010 (ΦΕΚ 49/Α'/24.3.2010), «σύγχρονες διατάξεις για την ελληνική ιθαγένεια και την πολιτική συμμετοχή ομογενών και νομίμως διαμενόντων μεταναστών και άλλες ρυθμίσεις», ορίζοντας την έναρξη των διαδικασιών απόδοσης ιθαγένειας στους μετανάστες δεύτερης γενιάς και πολιτογράφησης ενηλίκων. Αντικατέστησε διατάξεις του Ν. 3284/2004 περί «Κώδικα Ελληνικής Ιθαγένειας» καθορίζοντας, μεταξύ άλλων, τα δικαιολογητικά που πρέπει να υποβάλουν τα παιδιά μεταναστών που γεννήθηκαν στη χώρα μας, εφόσον έχουν ολοκληρώσει επιτυχώς την παρακολούθηση έξι τουλάχιστον τάξεων ελληνικού σχολείου και κατοικούν μόνιμα και νόμιμα στη χώρα. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, από το 2007 με το Ν. 3536 είχε διαμορφωθεί η βούληση της κυβέρνησης να καταγραφούν και να τακτοποιηθούν με άδειες διαμονής τα τέκνα των αλλοδαπών που γεννήθηκαν στην Ελλάδα και γράφτηκαν στο ελληνικό σχολείο. Ας σημειώσουμε ότι μέχρι την έκδοση της εγκυκλίου 15/2008 τα παιδιά που γεννιούνταν εδώ δεν καλύπτονταν παρά μόνο εάν είχαν γεννηθεί πρόσφατα, καθώς έπρεπε να δηλωθούν μέσα σε μία διετία από τους γονείς τους. Για τα μεγαλύτερα παιδιά δεν υπήρχε πρόβλεψη με αποτέλεσμα να ακολουθούν τη μοίρα των γονέων τους.

Φιλοδοξία του νέου νόμου είναι να απαλλάξει από το άγχος της άδειας διαμονής μεγάλο αριθμό «μεταναστών δεύτερης γενιάς» αναγνωρίζοντας το πρόβλημα με τα παιδιά μεταναστών που, ενώ κατοικούν, γεννήθηκαν και σπουδάζουν για χρόνια στην Ελλάδα, δεν έχουν τα δικαιώματα των ελλήνων συμπατριωτών τους. Ασφαλώς δεν ευθύνονται για την παραμονή τους στην χώρα, βρέθηκαν εδώ χωρίς να είναι δική τους επιλογή, ενώ τα περισσότερα από αυτά δεν έχουν καμία επαφή με τη χώρα προέλευσης και τη γλώσσα των γονέων τους. Οι γονείς τους, ωστόσο, θα πρέπει να έχουν τουλάχιστον πέντε χρόνια νόμιμης παραμο-

νής στην Ελλάδα. Για τα παιδιά των μεταναστών που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και έχουν ενηλικιωθεί προβλέπεται ειδική διαδικασία αίτησης απόδοσης της ιθαγένειας. Σχετικά, τώρα, με την πολιτογράφηση ενός ενήλικου αλλοδαπού, μέσα στις προϋποθέσεις, τα δικαιολογητικά και τη διαδικασία που ορίζει ο νόμος πρέπει να έχει αποδεδειγμένα νόμιμη και διαρκή παραμονή στη χώρα μας επτά χρόνια. Το αντίστοιχο χρονικό διάστημα που απαιτείται για υπηκόους ευρωπαϊκών χωρών είναι τρία χρόνια. Οι ομογενείς και τα παιδιά των μεταναστών που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα δεν εμπíπτουν σε κανέναν από τους παραπάνω χρονικούς προσδιορισμούς. Αν μετά την αίτηση για πολιτογράφηση του αλλοδαπού οι ελληνικές αρχές απαντήσουν αρνητικά, εκείνος έχει τη δυνατότητα να απευθυνθεί στο Συμβούλιο Ιθαγένειας, που εξετάζει την αίτηση σε δεύτερο επίπεδο και, εάν η απάντηση και αυτού του οργάνου είναι αρνητική, τότε μπορεί να προσφύγει στο Συμβούλιο της Επικράτειας. Είναι, πάντως, βέβαιο ότι ο νόμος ικανοποίησε μεγάλο αριθμό αλλοδαπών οι οποίοι είχαν ήδη υιοθετήσει τις πρακτικές και τους κανόνες της ελληνικής κοινωνικής οργάνωσης, αλλά δυσσαρέστησε και άλλους, που περίμεναν να καταθέσουν νέο αίτημα νομιμοποίησης προσπερνώντας το άρθρο 18 παρ. 4 του Ν. 3536 του 2007.

Τέλος, και εδώ δεν φαίνεται να υπάρχει καμία πρόβλεψη συνεργασίας με τις χώρες αποστολής μεταναστών.

Συμπεράσματα και τελικές παρατηρήσεις

Η ένταξη των μεταναστών απαιτεί προσπάθειες οι οποίες θα αφορούν τόσο τους μετανάστες όσο και τις κοινωνίες υποδοχής. Δυστυχώς, οι πολιτικές λιτότητας που εφαρμόζονται στη χώρα μας λόγω της οικονομικής κρίσης τα τελευταία χρόνια αναγκάζουν πολλούς να απορρίπτουν κάθε παρέμβαση για διευκόλυνση των αλλοδαπών. Είναι όμως ανάγκη να δοθεί προσοχή σε ζητήματα που αφορούν την απασχόληση, την επαγγελματική κατάρτιση, την κοινωνική προστασία και την εκπαίδευση των μεταναστών. Σε αυτή την κατεύθυνση τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης οφείλουν να αναλάβουν το μέρος της ευθύνης που τους αναλογεί εφαρμόζοντας μία ολοκληρωμένη και στοχευμένη ανακατανομή των μεταναστευτικών βαρών. Να υποθέσουμε ότι η ρεαλιστική πολιτική, με πρόγραμμα και συντονισμό, θα ξεπεράσει τις αδυναμίες και θα επικεντρωθεί σε μια στρατηγική νομιμοποίησης και κοινωνικής ένταξης απωθώντας τα αρνητικά στερεότυπα και αναγνωρίζοντας τη θετική συμβολή των μεταναστών στην παραγωγική διαδικασία. Σε κάθε περίπτωση, όλες οι προσπάθειες που απευθύνονται σε ομάδες αλλοδαπών, μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό και αντιρατσιστικό πλαίσιο, δεν πρέπει «να παραμελούν τη διαμόρφωση της ταυτότητας η οποία ευθύνεται για τη διαδικασία ένταξης ή αποκλεισμού των ομάδων αυτών» (Steiner-Khamisi, 2003: 26). Ο Aboutaleb (2002: 63) στο σημείο αυτό υποστηρίζει ότι χρειάζεται προσοχή, διότι:

... η ένταξη δεν πρέπει να θεωρείται εργαλείο για την κλωνοποίηση ανθρώπων. Δεν είναι διαδικασία πλήσης για να απαλλαγούν οι μετανάστες από τη σκιά, τις

ιδέες τους, την προέλευσή τους, τις απόψεις τους για τις πολιτικές συνθήκες ανά τον κόσμο, τις δικές τους ιστορικές αναφορές. Εντός του δημοκρατικού πλαισίου το μόνο κριτήριο για να κριθούν οι μετανάστες πρέπει να είναι ο σεβασμός ή όχι του συντάγματος.

Στη δημόσια συζήτηση έχει τεθεί το ζήτημα ότι οι νόμοι που ψηφίζονται από το ελληνικό κοινοβούλιο έπονται των γεγονότων που υπαγορεύει η σύγχρονη πραγματικότητα, πολλές φορές δεν είναι πλήρεις και συνήθως ακολουθούνται από ένα πλήθος συμπληρωματικών εγκυκλίων και υπουργικών αποφάσεων ίσως και αντικρουόμενων με τον ίδιο το νόμο. Το πρόβλημα είναι ότι, αντί να περιορίζονται οι εκτός νόμου μετανάστες μετά από κάθε διαδικασία νομιμοποίησης, αντιθέτως, αυξάνονται και σε αυτούς προστίθενται νέοι, κυρίως από ασιατικές και αφρικανικές χώρες. Η πρόθεση, δηλαδή, της πολιτείας να δώσει κάθε φορά, με ευνοϊκές ρυθμίσεις, ένα κίνητρο στους παράνομους αλλοδαπούς να καταγραφούν είχε αντίθετα αποτελέσματα, διότι μόνο ένα μικρό ποσοστό δέχονταν να καταγραφούν με αντάλλαγμα τη νομιμοποίηση και την αποδοχή από την πλευρά τους των βασικών αξιών και πρακτικών διασφάλισης των όρων αναπααραγωγής της υφιστάμενης κοινωνικής οργάνωσης στη χώρα υποδοχής.

Η αποσπασματικότητα της νομοθετικής μας πολιτικής φαίνεται και από τη μελέτη του πρόσφατου νόμου του 2010, που στην πραγματικότητα δεν προσέθεσε καμία καινοτομία, δεν έλυσε κανένα πρόβλημα, αλλά συμπλήρωσε με τις διατάξεις του κάποια θέματα τα οποία, όπως είδαμε, θα μπορούσαν να είχαν περιληφθεί στο Ν. 3386/05. Μπορεί τα τέκνα των αλλοδαπών που γεννιούνται στην Ελλάδα να παίρνουν την ιθαγένεια, πάντοτε όμως παραμένει ένας μεγάλος αριθμός παιδιών που θα βρίσκονται στην παρανομία.

Είναι γεγονός ότι το νομοθετικό πλαίσιο μεταναστευτικής πολιτικής στην Ελλάδα εξελίσσεται μέσω της διαδικασίας της ανατροφοδότησης. Παράλληλα με την πάταξη του φαινομένου της λαθρομετανάστευσης είναι καιρός να αναρωτηθούμε αν τα μέτρα που έως τώρα έχουμε υιοθετήσει οδηγούν στη νομιμοποίηση ή την αποθαρρύνουν. Ωστόσο, μελετώντας το νομοθετικό πλαίσιο μεταναστευτικής πολιτικής τις δύο τελευταίες δεκαετίες, τόσο τα δικαιολογητικά όσο και οι προϋποθέσεις ένταξης των παράνομων μεταναστών που υπαγορεύονται από τις σχετικές διατάξεις γίνονται όλο και πιο πλήρη καλύπτοντας περισσότερες κατηγορίες αλλοδαπών. Τα κέντρα πρώτης υποδοχής για τους λαθρομετανάστες, η αναβολή της απομάκρυνσής τους εφόσον δεν μπορούν να απελαθούν άμεσα, τα κίνητρα για εθελούσιο επαναπατρισμό και οι διμερείς συμφωνίες επανεισοχής αποτελούν ενδεικτικά μία δέσμη χρήσιμων πρακτικών μέτρων στην κατεύθυνση των βασικών μας υποχρεώσεων απέναντι στη λαθρομετανάστευση. Είναι, όμως, παραπάνω από σαφές ότι η Ελλάδα έχει ήδη καθυστερήσει να διαμορφώσει μία ολοκληρωμένη πολιτική, καθώς γι' αυτό ευθύνεται η οξυύτητα του προβλήματος σε συνδυασμό με τη διστακτικότητα των κυβερνήσεων, τις αγκυλώσεις και τον πολωμένο χαρακτήρα του δημόσιου διαλόγου. Δεδομένης της γεωγραφικής της θέσης, για τους περισσότερους μετανάστες η Ελλάδα θα παραμένει ένα απλό πέ-

ρασμα, στο οποίο, δυστυχώς, θα εγκλωβίζονται και θα περιθωριοποιούνται με όλες τις αρνητικές επιπτώσεις που αυτό συνεπάγεται.

Βιβλιογραφία

- ΕΣΥΕ (2009). *Απογραφή πληθυσμού-κατοικιών 18 Μαρτίου 2001*. Πειραιάς: ΕΣΥΕ.
- Aboutaleb, A. (2002). Η πολιτική των μειονοτήτων από τη σκοπιά των μειονοτήτων. Εισήγηση στο Ελληνοολλανδικό Σεμινάριο: *Ένταξη των μεταναστών*, Συνδιοργάνωση: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας / Υπουργείο Εργασίας / Υπουργείο Εσωτερικών / Υπουργείο Δικαιοσύνης / Ολλανδική Πρεσβεία, 22-23 Οκτωβρίου 2001. Αθήνα: ΙΠΟΔΕ.
- Steiner-Khamsi, G. (2003). Cultural Recognition or Social Redistribution: Predicaments of Minority Education, in: Y. Iram (Ed.), *Education of Minorities and Peace Education in Pluralistic Societies* (pp. 15-28). London: Praeger.

Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες σε μια τάξη Δημοτικού Σχολείου

Μελίνα Κοτινοπούλου
Δασκάλα

Εισαγωγή

Στο περιβάλλον που διαμορφώνεται στο σύγχρονο Δημοτικό Σχολείο η πολυπολιτισμικότητα, η οικονομική-κοινωνική κρίση και η αύξηση των μαθητών με ιδιαιτερότητες δημιουργούν συχνά συνθήκες έντασης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πιο σύνθετος, καθώς οφείλει να εξομαλύνει τις διαφορές και να ενσωματώνει στην ομάδα όλους τους μαθητές. Αυτή η πλευρά της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι περισσότερο πολύπλοκη και απαιτεί, εκτός από γνώσεις και εμπειρία, και μία νέα μεθοδολογία.

Ο δάσκαλος καλείται, συνήθως χωρίς ιδιαίτερη εκπαίδευση ή και σχετική εμπειρία, να διαχειριστεί τις καταστάσεις αυτές. Η σωστή διαχείριση προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να εντοπίζει και να αναγνωρίζει τις αιτίες των προβληματικών καταστάσεων, καθώς και τις απαιτήσεις της νέας πραγματικότητας, και να σχεδιάζει τη στρατηγική του, ώστε να φτάσει στο στόχο του: να εξασφαλίσει τη μαθητική συμμετοχή στην τάξη και να εξισορροπήσει τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών. Η εγκαθίδρυση στην τάξη ενός κλίματος ισότιμης υποστήριξης των παιδιών, ανεξάρτητα από μαθησιακά και συμπεριφορικά χαρακτηριστικά, και η αποφυγή στιγματισμού των μαθητών αποτελούν πρωταρχικούς στόχους κάθε αποτελεσματικής παρέμβασης στην τάξη (Κουρκούτας, 2007).

Παράγοντες στους οποίους οφείλεται η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο

Η διαχείριση κρίσεων στο σχολείο σχετίζεται άμεσα με το χειρισμό και τη στάση του δασκάλου απέναντι στους μαθητές που συχνά χαρακτηρίζονται «προβληματικοί» από γονείς, συμμαθητές, ακόμη και δασκάλους. Οι παράγοντες

στους οποίους οφείλεται η συμπεριφορά αυτών των παιδιών μπορεί να είναι:

- α) σχολικοί: όταν, για παράδειγμα, η προσπάθεια του μαθητή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου δεν επαρκεί, απομονώνεται και περιθωριοποιείται·
- β) κοινωνικοί: η αλλοδαπή καταγωγή του ή η δυσχερής οικονομική κατάσταση της οικογένειάς του του προκαλεί συναισθήματα ανασφάλειας και κατωτερότητας·
- γ) οικογενειακοί: η συμπεριφορά του παιδιού βασίζεται στη μάθηση και στη μίμηση προτύπων, κυρίως από το οικογενειακό περιβάλλον, αλλά και από τηλεοπτικά προγράμματα και το Διαδίκτυο (Νικολάου, 2007). Το παιδί, δηλαδή, έχει την τάση να μιμείται συμπεριφορές που βλέπει ή ζει καθημερινά.

Όταν τα παιδιά αυτά καλούνται να αντεπεξέλθουν σε μια τυπική διδασκαλία στην τάξη τους, που συνήθως ξεπερνά τις μαθησιακές και γνωστικές τους δυνατότητες, δεν τα καταφέρνουν και απογοητεύονται. Η απογοήτευση αυτή μπορεί να εκφραστεί με αντίδραση, επιθετικότητα ή και αδρανοποίηση (Στεφάνου, 2007). Η επίδραση των αρνητικών εμπειριών που συσσωρεύεται κατά τη μαθησιακή διαδικασία προκαλεί, λοιπόν, αλυσίδα «ανεπιθύμητων» αρνητικών συναισθημάτων.

Για τους συγκεκριμένους μαθητές, κάθε εκπαιδευτικός, πριν μπει σε μια τάξη, πρέπει να γνωρίζει ότι η πολιτεία θέτει ως στόχους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες τους εξής (Ατταλιώτου, 2007: 122).

1. την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους,
2. τη βελτίωση ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους, ώστε να γίνει δυνατή η ένταξη ή η επανένταξη τους στο εκπαιδευτικό σύστημα,
3. τη συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο,
4. την αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο.

Από τον καθορισμό των στόχων γίνεται σαφές ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να φοιτούν στη συνήθη σχολική τάξη με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής.

Οι δυσκολίες στο χειρισμό ενός τέτοιου παιδιού είναι μεγαλύτερες, όταν η συμπεριφορά του παρουσιάζει επιθετικότητα, προκλητικές στάσεις ή συγκαλυμμένες μορφές λεκτικής και μη επιθετικότητας (εναντίωση, ψέμα ή μικροκλοπές), και γενικά τάσεις ανυπακοής και εχθρικής συμπεριφοράς προς τους δασκάλους και τους συμμαθητές (Κουρκούτας, 2007: 172).

Το παιδί έχει προβληματική ή και επιθετική συμπεριφορά όταν θέλει να τραβήξει την προσοχή ή να αποφύγει κάποιες δοκιμασίες που του είναι πληκτικές ή επίπονες. Συνήθως αντιδρά με αυτό τον τρόπο σε κάποια ματαίωση που έχει υποστεί, για να εκτονώσει αρνητικά συναισθήματα (ένταση, ντροπή, άγχος, λύπη) και πολύ συχνά για να ελέγξει τις προθέσεις / τα όρια των άλλων ή να υπονομεύσει την εξουσία των ενηλίκων (Κουρκούτας, 2007: 175).

Ποια οφείλει να είναι η στάση του δασκάλου

Κατά συνέπεια, η συμβουλευτική υποστήριξη του δασκάλου που έχει παιδί με τέτοια συμπεριφορά στην τάξη πρέπει να ορίζεται από μία βασική παράμετρο: Ο δάσκαλος πρέπει να προσπαθεί να κατανοήσει τα αρνητικά συναισθήματα που κρύβονται συχνά πίσω από την αντίδραση του παιδιού και να μη σταθεί μόνο σε εκλογικευμένες στάσεις, π.χ. «μόνο με την τιμωρία μπορεί κανείς να επιβάλλει την τάξη», «αυτά τα παιδιά δεν αλλάζουν με τίποτα» κ.ο.κ. Οι δάσκαλοι συχνά χειρίζονται αυτά τα παιδιά επιβάλλοντας τιμωρίες, απευθύνοντας επιπλήξεις, επιλέγοντας την αποπομπή ή την παραπομπή τους στη διεύθυνση. Αυτοί, όμως, οι χειρισμοί έχουν μόνο βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα και λειτουργούν μόνο με συγκεκριμένα παιδιά ή μόνο τις πρώτες φορές εφαρμογής τους (Κουρκούτας, 2007: 177).

Στην περίπτωση που ο δάσκαλος παραμένει στις παραδοσιακές πρακτικές, αναπτύσσεται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή μια ψυχοπολεμική σχέση, όπου το παιδί εθίζεται στο να προκαλεί και ο δάσκαλος στο να επιβάλλει ποινές (Κουρκούτας, 2007: 178).

Πρακτικοί χειρισμοί, εκτός φυσικά από την ηπιότητα του χαρακτήρα του δασκάλου, που θα βοηθούσαν στην εκτόνωση των προβληματικών συμπεριφορών ενός παιδιού και άρα στην εκτόνωση καταστάσεων κρίσης, είναι οι εξής (Κουρκούτας, 2007: 181, 183, 184):

- να συνομιλεί με τον συγκεκριμένο μαθητή στα διαλείμματα,
- να αφιερώνει χρόνο για μαθησιακή υποστήριξη, κυρίως προετοιμάζοντας εναλλακτικές εργασίες κοντά στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού,
- να οργανώσει ένα σύστημα αμοιβών,
- να εμπλέξει και τους συμμαθητές στο σύστημα αμοιβών,
- να αναθέτει αρμοδιότητες-υπεύθυνες θέσεις (επιμελητής - απουσιολόγος - διανεμητής/συλλέκτης φυλλαδίων και διορθωμένων γραπτών),
- να καθορίσει τις συνέπειες (ποινές) σε περίπτωση προβληματικής συμπεριφοράς (π.χ. άρση αρμοδιοτήτων),
- σε περίπτωση δυσφορίας ή πλήξης στο μάθημα, να απευθύνει το λόγο και να προτείνει εξατομικευμένες δραστηριότητες,
- να χρησιμοποιεί το χιούμορ (όχι την ειρωνεία),
- να διατηρεί σταθερή επαφή με τους γονείς.

Πολύ συχνά οι δάσκαλοι συναντούν τέτοιους μαθητές στις τάξεις τους και οι παράγοντες που δυσκολεύουν το έργο τους σε αυτές τις περιπτώσεις σχετίζονται με τις πολλές ελλείψεις σε θεσμικό και ατομικό επίπεδο, κυριότερα δε με την έλλειψη ουσιαστικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και την απουσία διεπιστημονικών ομάδων για την υποστήριξη των σχολικών μονάδων. Το αποτέλεσμα είναι το σχολείο να αδυνατεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά και να εντάξει αυτά τα παιδιά σε μια προοπτική ισορροπημένης ανάπτυξης. Η απουσία φιλοσοφίας και γνώσης των θετικών χειρισμών είναι εμφανής στο ελληνικό σχολείο,

παρά το γεγονός ότι πολλοί ευαισθητοποιημένοι δάσκαλοι προσπαθούν να ανακαλύψουν θετικούς, εναλλακτικούς τρόπους παρέμβασης, σε αντιπαράβολη με τις παρορμητικές, τις προσβλητικές και τις επιθετικές στάσεις απέναντι στο παιδί.

Σε κάθε περίπτωση, όταν ο εκπαιδευτικός αποφασίσει να αλλάξει την παραδοσιακή συμπεριφορά του στην τάξη, όταν προσπαθήσει να προσεγγίσει τους μαθητές, βοηθώντας τους να αναγνωρίσουν τα συναισθήματά τους και να παραδεχτούν τις αιτίες που τα προκαλούν, και όταν εφαρμόσει ή, έστω, δοκιμάσει να εφαρμόσει στρατηγικές ένταξης των παιδιών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες στην τάξη και στο κοινωνικό πλαίσιο των συμμαθητών, θα βοηθήσει αποφασιστικά στην άρση του αδιεξόδου και τον απεγκλωβισμό κάθε παιδιού από το φαύλο κύκλο των αρνητικών συναισθημάτων.

Μια αποτελεσματική στρατηγική ένταξης και κοινωνικοποίησης των παιδιών στηρίζεται στο μοντέλο της μη κατευθυνόμενης συμβουλευτικής, που επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων του μαθητή. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, ο εκπαιδευτικός, αντιμετωπίζοντας τη σχολική τάξη ως οικοσύστημα, όπου όλα τα μέλη αλληλεπιδρούν, και για να τροποποιηθεί η συμπεριφορά ενός μέλους, παρεμβαίνει, όποτε απαιτείται, όχι μόνο στο μέλος αυτό αλλά και στο οικοσύστημα:

- διδάσκοντας και ανατροφοδοτώντας συστηματικά τις αναμενόμενες μορφές συμπεριφοράς, και
- διατυπώνοντας τις θετικές προσδοκίες του (Συφάκη, 2007: 145).

Πιο συγκεκριμένα:

- 1) οργανώνει ένα σύστημα αμοιβών, ηθικών και υλικών, που ενισχύουν τα συναισθήματα της επιτυχίας και της αυτοεκτίμησης·
- 2) προβάλλει πρότυπα, με πρώτο και κύριο το προσωπικό του παράδειγμα· ο δάσκαλος αντιπροσωπεύει στη συνείδηση των παιδιών το κοινωνικό πρότυπο και συμβολίζει τις αξίες της κοινωνίας που υπηρετεί·
- 3) οργανώνει ιεραρχικά δομημένες δραστηριότητες, ώστε να οδηγήσει τον μαθητή να «αφήσει» παλαιές και μη αποδεκτές συνήθειες ή συμπεριφορές και να υιοθετήσει νέες, επιθυμητές·
- 4) συνάπτει συμφωνίες, γραπτές και ενυπόγραφες, μετά από συζήτηση με τον μαθητή/τους μαθητές σχετικά με τη συμπεριφορά που αναμένεται από αυτόν/αυτούς, με σαφείς όρους και σύντομη διάρκεια·
- 5) τερματίζει μια δυσάρεστη εμπειρία του μαθητή, όπως η στέρηση προνομίων, αν ο μαθητής βελτιώσει τη συμπεριφορά του (Συφάκη, 2007: 147-147).

Οι χειρισμοί αυτοί μειώνουν το άγχος και την αμηχανία του εκπαιδευτικού, τον εκνευρισμό και την ανασφάλεια που συχνά αισθάνεται αλληλεπιδρώντας με μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Επίλογος

Αυτό που πρέπει να θυμάται ένας εκπαιδευτικός είναι ότι, ανεξάρτητα από το είδος της μαθησιακής/σχολικής ιδιαιτερότητας, αυτό που καθορίζει τη συμπεριφορά του μαθητή με χαμηλή σχολική επίδοση είναι η δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιού και περιβάλλοντος (οικογένειας και σχολείου), και όχι αποκλειστικά οι δυσλειτουργίες ή οι αδυναμίες του παιδιού (Κουρκούτας, 2007: 183-184). Ένα παιδί που ενθαρρύνεται να προσπαθεί και να συμμετέχει, που τολμά να δοκιμάζει, που δεν είναι φοβισμένο και αμέτοχο, νιώθει μέσα του ικανό να προοδεύσει. Αυτή η αισιοδοξία του παιδιού μπορεί να καλλιεργηθεί από τον εκπαιδευτικό και τον γονέα, αν στη θέση της επίκρισης τεθεί ο έπαινος για καθετί θετικό, όσο απλό και αν φαίνεται, και αν κάθε η αρνητική συμπεριφορά του μαθητή αντιμετωπίζεται με στοχευμένες και οργανωμένες ενέργειες.

Έχοντας υπόψη αυτή την παράμετρο, της τόνωσης της καλής ψυχολογίας του μαθητή, καταλαβαίνουμε ότι είναι εξίσου σημαντικό να στρέψουμε την προσοχή μας και στη στάση των υπόλοιπων μαθητών απέναντι στον συμμαθητή τους με την ιδιαίτερη συμπεριφορά. Η αποδοχή του από τα άλλα παιδιά και η διάθεσή τους να τον συμπεριλάβουν στις ομάδες και στις δραστηριότητές τους μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης στις αντιδράσεις ενός παιδιού που συνήθως απομονώνεται και ετικετοποιείται.

Οι προσπάθειες, λοιπόν, του εκπαιδευτικού πρέπει να προσανατολιστούν και προς αυτή την κατεύθυνση, για να μειωθούν τα περιστατικά έντασης και οι τριβές μεταξύ των συμμαθητών, που είναι οι συνηθέστερες αφορμές για να εκδηλωθεί ένα παιδί με ιδιαιτερότητες αντικοινωνικά ή επιθετικά.

Καταλήγοντας, συμπεραίνουμε ότι στο περιβάλλον του Δημοτικού Σχολείου οι στόχοι της εκπαίδευσης παιδιών με σχολικές δυσκολίες που αφορούν τη βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων είναι εξίσου σημαντικοί με τους στόχους που αφορούν την ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Ακριβώς γι' αυτό οι μαθητές στο σχολείο αξιολογούνται τόσο ως προς την επίδοσή τους όσο και ως προς τη συμπεριφορά τους. Εξάλλου, οι δυο αυτές παράμετροι είναι αλληλοεξαρτώμενες, καθώς τα προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο, όταν δεν αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά, μπορεί να οδηγήσουν στην αδιαφορία του παιδιού για μάθηση και, αργότερα, ακόμη και στην εγκατάλειψη του σχολείου (Νικολάου, 2007: 203). Από την άλλη πλευρά, η ενίσχυση του γνωστικού τομέα αναπτρώνει την αυτοπεποίθηση του μαθητή και μειώνει τα συναισθήματα απογοήτευσης και το άγχος του. Κατά συνέπεια, έχοντας συναισθηματική ηρεμία ο μαθητής προχωρεί ευκολότερα στην οργάνωση των κοινωνικών του σχέσεων και στην πειθαρχία στους σχολικούς κανόνες.

Ας προσπαθήσουμε, λοιπόν, εμείς οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί, παρά τις μεγάλες ελλείψεις των κρατικών δομών και την επιδεινούμενη κατάσταση, λόγω της οικονομικής κρίσης, να προσεγγίσουμε τα επιθετικά, τα απειθαρχα παιδιά, αυτά που μας δημιουργούν συνήθως προβλήματα στην τάξη, με νέους τρόπους,

πιο αποτελεσματικούς, που συνάδουν με την επιστημονική μας κατάρτιση και την ευαισθησία μας απέναντι στα παιδιά.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ατταλιώτου, Κυριακή (2007). *Διαχείριση προβλημάτων Σχολικής Τάξης*, τόμος Α'. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουρκούτας, Ηλίας (2007). Χαρακτηριστικά λειτουργίας και τρόποι αντιμετώπισης των παιδιών με επιθετικές μορφές συμπεριφοράς στο πλαίσιο του σχολείου και της τάξης, στο *Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*, τόμος Α'. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Νικολάου, Σουζάννα-Μαρία (2007). Προβλήματα Συμπεριφοράς, στο *Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*, τόμος Α'. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Στεφάνου, Γεωργία (2007). Δυσλειτουργικές μορφές συμπεριφοράς στο σχολείο, στο *Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*, τόμος Α'. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Συφάκη, Μαρία (2007). Εφαρμογή στρατηγικών τροποποίησης της συμπεριφοράς. Μέσα στήριξης επιθυμητής συμπεριφοράς, στο *Διαχείριση προβλημάτων Σχολικής Τάξης*, Τόμος Β'. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ξενόγλωσση

- Connor, D.F. (2002). *Aggressive and Antisocial behavior in children and adolescents. Research and Treatment*. New York: Guilford Press.
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to Promote Children's Social and Emotional Competence*. London: P. Chapman.

Πιλοτική έρευνα ελέγχου της αξιοπιστίας της φωνολογικής επίγνωσης ως επαρκούς δείκτη αναγνωστικών δυσκολιών

Αικατερίνη Τσικριτσιή
Δασκάλα Ειδικής Αγωγής,
Υποψήφια κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ελληνικού
Ανοικτού Πανεπιστημίου

Εισαγωγή

Παρά το γεγονός πως η ρίζα του γραμματισμού¹ βρίσκεται στα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης της οικογένειας και της κοινότητας (Kress, 1997:118), η κατάκτησή του επιτελείται, ως προς κάποιες τουλάχιστον διαστάσεις του, στο σχολικό περιβάλλον. Η είσοδος στο σχολείο σηματοδοτεί σημαντικές κοινωνικές, γλωσσικές και γνωστικές μεταβάσεις για τα παιδιά και ταυτόχρονα την ανάπτυξη και εξέλιξη νέων δεξιοτήτων χρήσης της γλώσσας, ώστε να εξασφαλίσουν τη συμμετοχή στα νέα περιβάλλοντα από τη μια και να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις που συναρτώνται με την κατάκτηση του γραμματισμού από την άλλη (Βάμβουκας, 2004· Μασσαγγούρας, 2005· Mercer, 2000).

Έτσι, ενώ το παιδί κατά την προσχολική ηλικία αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως το εργαλείο για τη μετάδοση μηνυμάτων και την επικοινωνία με το περιβάλλον του (Halliday & Martin, 2004), με την είσοδό του στο σχολείο καλείται να αποκρυπτογραφήσει την εσωτερική υπόσταση της γλώσσας - να κατανοήσει, δηλαδή, την υφή της ως συστήματος που διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση των συστατικών του στοιχείων. Για την αναγνώριση του διαφορετικού τρόπου πραγμάτωσής τους στον προφορικό και γραπτό λόγο, απαραίτητη κρίνεται η κατάκτηση ενός συστήματος αντιστοιχιών που περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, την ικανότητα συσχέτισης των φωνημάτων, που είναι οι βασικές μονάδες μετάδοσης ενός μηνύματος στον προφορικό λόγο, με τις αντίστοιχες, τα γραφήματα, που συ-

¹ Η παρουσία «γεγονότων εγγραματοσύνης» (literacy events) στο επίπεδο της συνεργασίας παιδιών και γονιών (π.χ. η ανάγνωση εικονογραφημένων ιστοριών και κειμένων παιδικής λογοτεχνίας ή η εκμάθηση τραγουδιών, ποιημάτων, ομοιοκαταληξιών) βοηθάει τους μικρούς αναγνώστες-ακροατές να θυμούνται ήχους που αναπαριστώνται με γράμματα, λέξεις ή απλές προτάσεις, και να τις συνδέουν με όσα τους διαβάζουν· βλ. Nelson-Gruendel, 1992.

ναρτώνται με τη δόμηση του γραπτού λόγου, και ορίζεται ως φωνολογική επίγνωση (Βάμβουκας, 2009· Παντελιάδου, 2000· Πόρποδας, 2002).

Η αξία της φωνολογικής επίγνωσης στην κατάκτηση του γραμματισμού² και ειδικότερα στην αναγνωστική πρακτική εξαιρείται από γνωστούς ερευνητές τόσο του ελλαδικού όσο και του διεθνούς χώρου (Adams, 1990· Harris & Giannouli, 1999:51· Παντελιάδου, 2000· Πόρποδας, 2002· Tangel & Blackman, 1992· Wagner κ. συν., 1997) και μάλιστα αποδίδεται σε αυτή ρόλος προβλεπτικού παράγοντα αναγνωστικών δυσκολιών.

Υιοθετώντας την τεχνική της επανεξέτασης (follow up study), η οποία αποτελεί, όπως προκύπτει από τη διεθνή βιβλιογραφία (Φύλιας, 2003), έναν από τους πιο έγκυρους μηχανισμούς ελέγχου, θα επανεξεταστεί η αξιοπιστία του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης ως κριτηρίου πρόβλεψης αναγνωστικών δυσκολιών στην Α' τάξη³ του Δημοτικού, αλλά και η συσχέτισή της με την αυτοεικόνα του μαθητή, ως στόχος της παρούσης εργασίας.

Για το σκοπό αυτό διενεργήθηκε πιλοτική έρευνα, στην οποία τηρήθηκαν όλες οι απαραίτητες διαδικασίες της μεθοδολογίας των κοινωνικών ερευνών, ξεκινώντας από την επισκόπηση υπάρχουσών ερευνών, την ορθολογική διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος και στόχου, το μεθοδολογικό πλαίσιο συγκρότησης αυτής και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, τα οποία οδήγησαν, με τη σειρά τους, στην ανάλυση των ευρημάτων και τη μετάφραση αυτών σε συμπεράσματα.

Σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση

Οι γνώσεις για τη σχέση φωνολογικής επίγνωσης και αναγνωστικής δεξιότητας οριοθετούνται από δύο ειδών έρευνες: α) τις πειραματικές διαχρονικές έρευνες και β) τις έρευνες συσχέτισης.

Οι πειραματικές διαχρονικές έρευνες

Η επαρκής πειραματική θεμελίωση σύγχρονων ερευνών (Lieberman & Shankweiler, 1991· Παλαιοθοδώρου, 2004· Porpodas, 1999· Snowling, 2000· Vellutino & Scanlon, 1987· Wagner κ. συν., 1997) κατέδειξε την ύπαρξη αιτιακής σχέσης και επομένως ισχυρές συνάψεις ανάμεσα στο επίπεδο φωνολογικής συνείδησης μαθητών και στις επιδόσεις τους στην ανάγνωση, ωστόσο, στις ίδιες έρευνες, όταν ελέγχονται άλλοι παράγοντες, όπως το επίπεδο στα μαθηματικά ή το γενικό νοητικό επίπεδο ή το φύλο, η ηλικία κ.λπ., διαπιστώνεται γενικά ότι οι συνάψεις παρουσιάζονται πιο αδύνατες ή ανύπαρκτες.

Το εύρημα αυτό - ότι η φωνολογική επίγνωση είναι αιτία της αναγνωστικής

² Ο όρος «γραμματισμός» συμπεριλαμβάνει πλέον, πέρα από την ικανότητα αναγνώρισης και χρήσης του γραπτού κώδικα, και την ικανότητα κατανόησης, παραγωγής και κριτικής αντιμετώπισης παντοειδών μορφών προφορικών και γραπτών κειμένων, ανάλογα με τις εκάστοτε επικοινωνιακές περιστάσεις· βλ. Χαράλαμποπούλου, 2006.

³ Τους τελευταίους μήνες φοίτησής τους στην Α' Δημοτικού.

διαδικασίας - αποδόθηκε στις κοινές διεργασίες φωνολογικής εκπαίδευσης που έλαβαν οι μαθητές (Α' και Β' τάξης του Δημοτικού), οι οποίες συνεισέφεραν αφενός στη διευκόλυνση της ευχέρειας αναγνώρισης των λέξεων και αφετέρου στην κατανόηση του κειμένου, αν και η δεύτερη είχε μεγαλύτερες συνάφειες με τη συντακτική ενημερότητα.

Επομένως, ερευνητές με αυτή την πειραματική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία η διδακτική διαμεσολάβηση στη φωνολογική ενημερότητα επιδρά αιτιακά στην αναγνωστική διαδικασία, υποδηλώνουν τον καθορισμό του πλαισίου της μελλοντικής αναγνωστικής ικανότητας.

Έρευνες συσχέτισης

Έρευνες του είδους αυτού (μη πειραματικές) δεν εγκαθιδρύουν αιτιακές σχέσεις, απλώς αποκαλύπτουν αλληλεπιδράσεις δύο μεταβλητών. Το επίπεδο ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης σε αυτές τις έρευνες συσχετίζεται σημαντικά με τη μελλοντική επιτυχία στη μάθηση της ανάγνωσης (Adams, 1990· Bradley & Bryant, 1983) χωρίς αυτό να συνεπάγεται αιτιότητα.

Το ενδιαφέρον εστιάζεται κυρίως στο γεγονός ότι η ειδοποιός διαφορά μεταξύ «ικανών» και «φτωχών» αναγνωστών είναι το επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης. Οι μη αποτελεσματικοί αναγνώστες παρουσιάζουν καθήλωση στην οπτική επεξεργασία των λέξεων και προβλήματα στη φωνολογική τους σύνδεση έναντι των ικανότερων αναγνωστών, οι οποίοι διαθέτουν σε υψηλότερο επίπεδο δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας διαμορφώνοντας κατά συνέπεια δυναμικά τις συντακτικοσημασιολογικές τους ικανότητες (Swanson, Hodson & Schommer, 2005).

Πληθώρα μελετών προσδιορίζει τον πυρήνα των προαναφερθεισών δυσκολιών των φτωχών αναγνωστών στην ελλειμματική ικανότητα φωνολογικής επεξεργασίας (Stanovich & Siegel, 1994), η οποία οδηγεί σε δυσκολίες αποθήκευσης ή / και ανάκλησης των λέξεων ως ενοποιημένων συνόλων και διακριτών ορθογραφικών αναπαραστάσεων (Ramus κ. συν. 2003· Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004) καθώς και σε δυσκολίες επεξεργασίας πληροφοριών στην εργαζόμενη μνήμη (Siegel & Himel, 1998· Snowling, 2000).

Η φωνολογική ευαισθητοποίηση φαίνεται να είναι τόσο σημαντική σε αυτές τις έρευνες, ώστε προβάλλεται πλέον ως κριτήριο πρόβλεψης της μετέπειτα αναγνωστικής ικανότητας (Aidinis & Nunes 2001:145· Dreyer, Luke & Melican, 1995:300· Παντελιάδου & Μπότσας, 2007) και προτείνεται ως ο ασφαλέστερος δείκτης για τον προσδιορισμό της «μη αναμενόμενης» εκδήλωσης των αναγνωστικών δυσκολιών, θέτοντας υπό αμφισβήτηση το ρόλο του δείκτη νοημοσύνης στον ορισμό και τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007· Vellutino κ. συν., 2004).

Διαπιστώνεται όμως ότι στην ελληνική πραγματικότητα οι έρευνες που έχουν εστιάσει στη φωνολογική συνειδητότητα ως εργαλείο πρόβλεψης αναγνωστικών δυσκολιών και της εξελικτικής πορείας της φωνολογικής συνειδητότητας σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας (Α' Δημοτικού) είναι περιορισμένες, ενώ

δεν έχει μελετηθεί ο ρόλος αυτής ως συσχετιστικού παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει ή και να καθορίσει την αυτοεικόνα ενός μαθητή.

Σκοπός της έρευνας

Η βιβλιογραφική έρευνα οδήγησε στο συμπέρασμα πως μια από τις βασικές δεξιότητες για την επιτυχή κατάκτηση της αναγνωστικής διαδικασίας είναι η απόκτηση αντίστοιχα υψηλού επιπέδου φωνολογικής συνειδητότητας. Το ενδιαφέρον, επομένως, στρέφεται όχι στο κατά πόσο η φωνολογική συνειδητότητα είναι απαραίτητη, αλλά στο αν η μέτρησή της αποτελεί αξιόπιστο κριτήριο εντοπισμού αναγνωστικών δυσχερειών, και αν ο βαθμός κατάκτησής της συσχετίζεται με την αυτοαντίληψη σχολικών ικανοτήτων του μαθητή. Σκοπός της διερεύνησης αυτού του ζητήματος είναι η μελλοντική διατύπωση προτάσεων (από την κύρια έρευνα που θα ακολουθήσει) για την ανίχνευση μαθητικού πληθυσμού στην Α' τάξη του Δημοτικού που βρίσκεται σε κίνδυνο ανάπτυξης μαθησιακών κενών ή και μαθησιακών δυσκολιών. Η απαίτηση του κριτηρίου της «απόκλισης» του μαθητή από την ομοιόμορφη μάθηση, δηλαδή πρώτα να αποτύχει σημαντικά ο μαθητής και έπειτα να διαγνωστεί πως έχει αναγνωστικές δυσκολίες, μαζί με την έλλειψη αξιόπιστων ανιχνευτικών εργαλείων, μεταθέτει το χρόνο εντοπισμού των μαθητών αυτών στο τέλος ίσως και της Β' τάξης Δημοτικού (Siegel & Himel, 1998). Τότε όμως η αντισταθμιστική διαδικασία γίνεται ιδιαίτερα δυσχερής. Ο έγκαιρος εντοπισμός μαθητών που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου από την Α' τάξη του Δημοτικού θα βοηθήσει περισσότερο στο σχεδιασμό κατάλληλου παρεμβατικού προγράμματος, με μεγαλύτερες πιθανότητες υπέρβασης μαθησιακών και ψυχοκοινωνικών διαταραχών (πριν αυτές οι διαταραχές αποτελέσουν χρόνιο αντικείμενο προβληματισμού της οικογένειας, του σχολείου και των ευρύτερων επαγγελματικών-κοινωνικών ομάδων που πλαισιώνουν το παιδί).

Ερευνητικά ερωτήματα

Ο προσδιορισμός και η διατύπωση των ζητούμενων της παρούσας ποσοτικής έρευνας στηρίζονται σε κάποια βασικά ερωτήματα, των οποίων απαιτείται η διερεύνηση, ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσον αυτά ισχύουν και να αποτυπωθεί η υφιστάμενη κατάσταση στο συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς, το οποίο θα λειτουργήσει ως κατευθυντήρια γραμμή στη διεξαγωγή της κύριας έρευνας.

Βασικό ερευνητικό ερώτημα είναι αν το επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης αποτελεί αξιόπιστο δείκτη αναγνωστικών δυσκολιών στην Α' τάξη του Δημοτικού. Προς απάντηση αυτού του ερωτήματος η έρευνα θα εξετάσει την ύπαρξη συναφειών μεταξύ της επίδοσης στη φωνολογική συνείδηση και του επιπέδου ανάγνωσης των μαθητών στο τέλος της Α' τάξης του Δημοτικού. Αν διαπιστωθούν ισχυρές συνάφειες, τότε το επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης αποτελεί ικανοποιητικό δείκτη διαχωρισμού μεταξύ καλών και φτωχών αναγνωστών. Η επαλήθευση του κρίσιμου και κεντρικού αυτού ερωτήματος θα αναδείξει τη φωνο-

λογική ενημερότητα ως κριτήριο εντοπισμού των αναγνωστικών δυσκολιών. Αυτό είναι ιδιαίτερος σημαντικό, γιατί οι παράγοντες που επηρεάζουν τις μαθησιακές δυσκολίες, όπως η φωνολογική επίγνωση, δεν αξιολογούνται από τις δοκιμασίες του δείκτη νοημοσύνης. Αντίθετα, οι δοκιμασίες του δείκτη νοημοσύνης περιλαμβάνουν στοιχεία που επηρεάζονται από τη φτωχή αναγνωστική ικανότητα (π.χ. λεξιλόγιο), με αποτέλεσμα να επηρεάζεται το μέγεθος της απόκλισης (Siegel & Himel, 1998).

Εξίσου σημαντικό ερευνητικό ερώτημα, που θα πλαισιώσει την έρευνα κάνοντας σαφέστερες και τις συνιστώσες αυτής της γνώσης, είναι ποιες μορφές φωνολογικής επίγνωσης (Bentint, 1992) έχουν κατακτηθεί από τα παιδιά (σύνθεση φθόγγων, διάκριση φθόγγων, διάκριση γραφημάτων) και ποιες από τις συγκεκριμένες δοκιμασίες εμφανίζουν υψηλότερο συντελεστή δυσκολίας, ώστε με τη σειρά τους να μπορούν να βοηθήσουν αποφασιστικά στο διαχωρισμό των πληθυσμών καλών και φτωχών αναγνωστών.

Το τρίτο ερώτημα, το οποίο και στοιχειοθετεί την καινοτομία αυτής, είναι η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και πεποιθήσεων των μαθητών για τις σχολικές τους ικανότητες. Αν η φωνολογική ανεπάρκεια συσχετίζεται με χαμηλή αυτοεικόνα, τότε η φωνολογική επίγνωση ανάγεται και σε αξιόπιστο προβλεπτικό παράγοντα της αυτοεικόνας. Αυτό συνεπάγεται πως προβλήματα σε αυτή τη γλωσσική υποδεξιότητα μπορεί να είναι οιωνοί μιας υφέρουσας διαταραχής της αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης του ατόμου, επηρεάζοντας αρνητικά την ψυχοσυναισθηματική του εξέλιξη, τις επιλογές και τη συμπεριφορά του (Γιαννικοπούλου, 2002· Παντελιάδου, 2000).

Τα προαναφερθέντα ερευνητικά ερωτήματα διαμόρφωσαν το θέμα μελέτης της συγκεκριμένης έρευνας και η διερεύνησή τους τροφοδότησε ενδιαφέροντα συμπεράσματα.

Λειτουργικοί ορισμοί

Η διασαφήνιση των παρακάτω όρων είναι απαραίτητη για την κατανόηση των εννοιολογικών κατασκευών αυτής της έρευνας.

Η *φωνολογική επίγνωση* αναφέρεται στο βαθμό επίγνωσης εκ μέρους του παιδιού ότι οι λέξεις, γραπτές και προφορικές, συντίθενται από βασικές επιμέρους ακουστικές και οπτικές μονάδες, όπως είναι τα φωνήματα-φθόγγοι και τα γραφήματα-γράμματα. Η ικανότητα αυτή δεν έχει σχέση με την κατανόηση της σημασίας της λέξης και συνεπώς αναπτύσσεται και διεκπεραιώνεται ανεξάρτητα από τη σημασιολογία ή την επικοινωνιακή φύση αυτής (Πόροδας, 2002:217).

Η *αναγνωστική ικανότητα*, έχοντας μια δομή πάνω στην οποία ο μαθητής αρχικά οικοδομεί απλές σχέσεις (όπως γραφήματος-φωνήματος) και στη συνέχεια προχωρά σε πιο σύνθετα έργα (π.χ. κριτική ανάγνωση), είναι η τεχνική της αποκωδικοποίησης των γραπτών γλωσσικών σημείων, η εσωτερίκευση των πληροφοριών που αυτά φέρουν και η προσωπική τοποθέτηση απέναντι σε αυτές (Κουμπιάς, 2004).

Η αυτοεικόνα αποτελείται από ιδέες που έχουμε για την εμφάνιση, τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά μας. Αυτές οι ιδέες αποκτώνται και επηρεάζονται από το πώς βλέπουμε τους εαυτούς μας να κρίνονται από τους τριγύρω μας, όπως επίσης και αργότερα από τις προσωπικές εκτιμήσεις των δυνατοτήτων μας (Μακρή-Μπότσαρη, 2001: 19). Στη συγκεκριμένη έρευνα θα μετρηθεί η αυτοεικόνα σε σχέση με τη γνώμη που έχει ο μαθητής για τη σχολική του επίδοση.

Η φωνολογική επίγνωση θα μελετηθεί ως ανεξάρτητη μεταβλητή,⁴ ενώ η αναγνωστική ικανότητα και η αυτοεικόνα ως εξαρτημένες.

Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα εκπονήθηκε με βάση τους στόχους της και τα ερευνητικά ερωτήματα προκειμένου να αναλυθεί η σχέση των μεταβλητών, όπως η φωνολογική επίγνωση, η αναγνωστική ικανότητα και η αυτοεικόνα. Το μεθοδολογικό πλαίσιο της, επομένως, καθορίστηκε από τον ίδιο το στόχο της. Κατατάσσεται στις ποσοτικές διερευνητικές έρευνες (Φίλιας, 1996:28), εφόσον είχε ως στόχο τη διερεύνηση της φωνολογικής επίγνωσης ως αξιόπιστο δείκτη αναγνωστικών δυσκολιών μέσα από αριθμητικά δεδομένα και στατιστικές συγκρίσεις, και μάλιστα στις έρευνες συσχέτισης, γιατί επιδίωξε να αναδείξει διαστάσεις ύπαρξης διαφορών στην αυτοεικόνα ικανών και φτωχών αναγνωστών ανάλογα με το επίπεδο της φωνολογικής τους κατάκτησης.

Μέσα συλλογής δεδομένων και τρόποι χορήγησής τους

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά της έρευνας οδήγησαν στην επιλογή της διενέργειάς της μέσω τριών μεθοδολογικών εργαλείων και συγκεκριμένα δύο τεστ και ενός ερωτηματολογίου. Ειδικότερα για την αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης υιοθετήθηκε η ατομική χορήγηση μιας υποκλίμακας του Αθηνά τεστ⁵ ελεγχόμενη ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητά της, που προσμετρά τη φωνολογική ενημερότητα με ασκήσεις που απαντώνται μονόσημα και η βαθμολόγησή τους είναι εύκολη και γρήγορη.

Στο Αθηνά Τεστ περιέχονται τρεις δοκιμασίες που αφορούν δεξιότητες σχετικές με τη φωνολογική επίγνωση. Αυτές είναι η Σύνθεση φθόγγων, η Διάκριση φθόγγων και η Διάκριση γραφημάτων (Παρασκευόπουλος, 1999:28). Η δοκιμασία «Σύνθεση φθόγγων» αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να συνενώνει φθόγγους και να σχηματίζει λέξεις. Η αξιολόγηση της ικανότητας του παιδιού να διακρίνει τους διάφορους φθόγγους-φωνήματα επιτυγχάνεται με τη «Διά-

⁴ Ανεξάρτητη μεταβλητή ονομάζεται ο παράγοντας του οποίου η επίδραση ερευνάται, δηλαδή, ο παράγοντας που βάσει της θεωρίας αναμένεται να προκαλέσει το υπό μελέτη φαινόμενο, και εξαρτημένη μεταβλητή ονομάζεται ο παράγοντας που ελεγχθηκε ως εκδήλωση του φαινομένου. Αν οι δύο μεταβλητές έχουν μεταξύ τους σχέση αιτίας-αποτελέσματος, τότε κάθε μετατροπή που προκαλεί ο ερευνητής στην ανεξάρτητη μεταβλητή θα επιφέρει αλλαγές στην εξαρτημένη. Βλ. Bird, Hammersley, Gomm & Woods, 1999.

⁵ Βλ. Παρασκευόπουλος, Κаланτζή-Αζίζι & Γιαννίτσας, 1999.

κριση φθόγγων», ενώ με τη «Διάκριση γραφημάτων» αξιολογείται η ικανότητα διάκρισης των διάφορων γραμμάτων-γραφημάτων. Η αντιληπτική αυτή διάκριση στις δύο τελευταίες δοκιμασίες γίνεται με βάση «φυσιολογικά» εξωτερικά χαρακτηριστικά (όχι εννοιολογικά) των ακουστικών και των οπτικών ερεθισμάτων, αντίστοιχα (βλ. Παράρτημα 1).

Η επιλεκτική χορήγηση των συγκεκριμένων δοκιμασιών από την πλευρά της γράφουσας συνίσταται στο γεγονός ότι μετρούν την καθαυτό φωνολογική ενημερότητα,⁶ ενώ ο βαθμός δυσκολίας των ασκήσεων διαφέρει και έτσι μπορούν να αξιολογηθούν παιδιά με υψηλό επίπεδο κατάκτησης φωνολογικής συνειδητότητας αλλά και παιδιά με χαμηλό επίπεδο.

Η αναγνωστική ικανότητα μετρήθηκε μέσω του διαγνωστικού τεστ αναγνωστικής ικανότητας της Τάφα αποτελούμενο από 42 ερωτήσεις, ελεγμένο ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του. Ο τύπος του τεστ είναι εκείνος της συμπλήρωσης ελλιπούς πρότασης με τη διαδικασία της πολλαπλής επιλογής⁷ και δόθηκε ατομικά στον κάθε μαθητή (βλ. Παράρτημα 2).

Επιλέχθηκε, γιατί οι στόχοι του τεστ είναι: α) η όσο το δυνατόν αξιόπιστη μέτρηση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών των παραπάνω ηλικιών, β) ο εντοπισμός των μαθητών με προβλήματα ανάγνωσης.

Για την αξιολόγηση της αυτοεικόνας χορηγήθηκε ατομικά μια από τις έξι κλίμακες του ερωτηματολογίου «Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου I» (ΠΑΤΕΜ I),⁸ προσαρμοσμένη και σταθμισμένη στην Ελλάδα σε μαθητές Α', Β' & Γ' Δημοτικού (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Η συγκεκριμένη κλίμακα αξιολόγησης της έννοιας του εαυτού προτιμήθηκε στην παρούσα έρευνα, γιατί αποτυπώνει την αυτοαντίληψη του μαθητή για τη σχολική του ικανότητα και απαντάει στο συγκεκριμένο ερώτημα της έρευνας.

Η έρευνα αυτή ενέχει και ποιοτικές διαστάσεις, διαστάσεις που προκύπτουν εξ ανάγκης από τη φύση της έρευνας, εφόσον στην έρευνα καμιά προσέγγιση δεν αποκλείει μια μέθοδο και οι μόνοι περιορισμοί είναι ο χρόνος που διατίθεται για τη διενέργειά της καθώς και η προθυμία των υποκειμένων της (Bell, 1997:105). Εξαιτίας, όμως, του περιορισμένου χρόνου διεξαγωγής της θα αποτελέσουν αντικείμενο της μελλοντικής κύριας έρευνας που θα ακολουθήσει.

⁶ Σε ανασκόπηση της υπάρχουσας έρευνας (Μουζάκη, Πρωτόπαπα & Τσαντούλα, 2008· Καρυώτης, 2006· Σηφάκη, 2007· Χατζάκη, 2007) διαπιστώνουμε ότι υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός μεθόδων αξιολόγησης της φωνολογικής συνειδησης (ασκήσεις ομοιοκαταληξίας, διαχωρισμός φωνημάτων, αντικατάσταση ήχων κ.λπ.). Όλες όμως οι προαναφερθείσες ασκήσεις εμπλέκουν πολλές γνωστικές διαδικασίες (π.χ. βραχυπρόθεσμη μνήμη, σύγκριση ερεθισμάτων) εκτός από την καθαυτό φωνολογική ικανότητα και επομένως οι προγνωστικές τους δυνατότητες δεν είναι ξεκάθαρες. Έτσι, κάποιος μπορεί να αποδώσει την αύξηση της αναγνωστικής δεξιότητας σε αυτές τις γνωστικές διαδικασίες –μνήμη– και όχι στη φωνολογική ενημερότητα.

⁷ Κάτω από κάθε ερώτηση υπάρχουν τέσσερις (4) περιστασιακές λέξεις από τις οποίες το παιδί επιλέγει τη σωστή λέξη-έννοια για τη συμπλήρωση της ελλιπιατικής πρότασης-ερώτησης με βάση τις γνώσεις του.

⁸ Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τριάντα ερωτήσεις, πέντε ανά κλίμακα. Οι κλίμακες είναι οι εξής: α) σχολική ικανότητα, β) σχέσεις με συνομηλίκους, γ) αθλητική ικανότητα, δ) φυσική εμφάνιση, ε) διαγωγή-συμπεριφορά, και στ) αυτοεκτίμηση.

Ερευνητική διαδικασία

Ειδικότερα, όσον αφορά στη διαδικασία της έρευνας και στην οργάνωσή της, λήφθηκαν υπόψη η χρονική στιγμή, το πότε δηλαδή έγινε η έρευνα (Φίλιας, 1996:61-64), καθώς και η χρονική διάρκεια αυτής, που εξαρτήθηκε από το μέγεθος του δείγματος, από το μέγεθος των τεστ και του ερωτηματολογίου, από το διαθέσιμο έμφυχο υλικό και από το κόστος του υλικού.

Ο περιορισμένος χρόνος διεξαγωγής της πιλοτικής έρευνας (Απρίλιος-Μάιος 2012) και η έλλειψη οικονομικών πόρων οδήγησαν εκ των πραγμάτων στη συλλογή δεδομένων που προέρχονταν από «ευκαιριακό»⁹ ή «εύκολο» δείγμα. Επιλέχθηκαν, δηλαδή, μαθητές δύο τάξεων 12/θέσιου Δημοτικού Σχολείου στο οποίο η γράφουσα η οποία διεξήγαγε την έρευνα είχε πρόσβαση ως δασκάλα ειδικής αγωγής σε αυτό.

Τα τεστ και το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκαν στην ομάδα στόχου «μαθητές της Α΄ τάξης του Δημοτικού». Ο πληθυσμός-στόχος προσδιορίστηκε από το διατυπωμένο στόχο της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα που τον συμπλήρωσαν, δηλαδή από μαθητές στο τέλος της Α΄ τάξης του Δημοτικού που γεωγραφικά ορίζονται στην περιφέρεια της Θεσσαλίας και συγκεκριμένα στο νομό Λάρισας. Η χορήγηση των εργαλείων μέτρησης έγινε αφού λήφθηκε η έγκριση του διευθυντή του σχολείου και των υπεύθυνων εκπαιδευτικών των δύο τμημάτων.

Η ανάλυση των δεδομένων αποτελείται κυρίως από πίνακες κεντρικής τάσης και διασποράς για τον έλεγχο των ερωτημάτων (Φίλιας, 2003:222) και ο βαθμός συσχέτισης των μεταβλητών μετρήθηκε με τη χρήση του συντελεστή συνάφειας Pearson's *r*. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS, V.19, στο οποίο κωδικοποιήθηκαν οι απαντήσεις του αντίστοιχου αριθμού των τεστ και του ερωτηματολογίου που συμπληρώθηκαν.

Συμμετέχοντες (δείγμα)

Το δείγμα της κύριας ομάδας-στόχου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, όπως ήδη αναφέρθηκε, είναι το «ευκαιριακό» ή «εύκολο» δείγμα. Θεωρείται δε ότι το δείγμα είναι ικανοποιητικό –στατιστικά επαρκές–, εφόσον ο συνολικός αριθμός των μαθητών ξεπερνά τους 30 (το σύνολο των μαθητών που εξετάστηκαν ήταν 34), δεδομένων των περιορισμών του χρόνου και των πόρων, καθιστώντας εφικτή την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. Μαθητές ξένης υπηκοότητας αποκλείστηκαν από την παρούσα έρευνα λόγω ελλιπούς γνώσης της ελληνικής γλώσσας.

Εγκυρότητα και αξιοπιστία των οργάνων μέτρησης

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των οργάνων μέτρησης είναι καθοριστικές για την εξασφάλιση ορθών αποτελεσμάτων από τη διεξαγωγή μιας έρευνας. Όταν

⁹ σε άτομα με τα οποία, ελλείψει επαρκούντος χρόνου και διαθέσιμων πόρων, μπορέσαμε να επικοινωνήσουμε αμέσως και να μελετήσουμε όσα είχαν να μας πουν· βλ. Bird, Hammersley, Gomm & Woods, 1999:354.

χρησιμοποιείται ένα εργαλείο μέτρησης, ανεξάρτητα από το εάν έχει ήδη σταθμιστεί ή έχει δημιουργηθεί για τις ανάγκες μιας έρευνας, θα πρέπει να ελεγχθούν η αξιοπιστία και η εγκυρότητά του.

Η αξιοπιστία είναι το πρώτο χαρακτηριστικό που θα πρέπει να διαθέτει ένα εργαλείο μέτρησης και αναφέρεται στη σταθερότητα που εμφανίζει σε διαδοχικές μετρήσεις (Faulkner, Swann, Baker, Bird & Carty, 1999). Το είδος της αξιοπιστίας που επιλέγεται είναι αυτό των επαναληπτικών μετρήσεων.

Αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων.

Για να εξακριβωθεί εάν ένα εργαλείο μέτρησης διαθέτει σταθερότητα αναφορικά με τις μετρήσεις, χρησιμοποιείται η αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων ή ο έλεγχος-επανελέγχος (test-retest reliability).¹⁰ Προκειμένου, επομένως, να ελεγχθεί η αξιοπιστία των τεστ και του ερωτηματολογίου δόθηκε από την υπεύθυνη της έρευνας να τα συμπληρώσουν 3 μαθητές της Α' Δημοτικού με τα χαρακτηριστικά του δείγματος πριν από τη μαζική του συμπλήρωση. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι ο βαθμός αξιοπιστίας είναι πολύ υψηλός ($r = 0,89$) και αποδεκτός για αυτού του είδους τις δοκιμασίες.

Επειδή ένα εργαλείο μέτρησης μπορεί να είναι αξιόπιστο αλλά όχι έγκυρο, παράλληλα με την εκτίμηση της αξιοπιστίας μιας κλίμακας ή ενός οργάνου μέτρησης θα πρέπει να ελεγχθεί και η εγκυρότητά του (validity), δηλαδή αν «αντανακλά» την έννοια (τη μεταβλητή) που προτίθεται ότι μετράει. Για τον έλεγχο της εγκυρότητας επιλέγεται η μέθοδος των γνωστών ομάδων.

Μέθοδος των γνωστών ομάδων

Με τη μέθοδο των γνωστών ομάδων (known groups method) χορηγείται ένα όργανο μέτρησης σε δύο ομάδες οι οποίες είναι γνωστό ότι διαφέρουν αναφορικά με το προς μέτρηση χαρακτηριστικό. Εάν από τα αποτελέσματα των μετρήσεων αποδειχτεί ότι οι δύο ομάδες εμφανίζουν διαφορά στην εκτίμηση του χαρακτηριστικού που μετράται, όπως αρχικά ήταν γνωστό, τότε θεωρείται ότι το όργανο μέτρησης έχει δομική εγκυρότητα (Σαραφίδου, 2011· Φύλιας, 2003). Το δείγμα από της ομάδας-ελέγχου του τεστ αποτέλεσαν τρεις μαθητές του τμήματος ένταξης του 12/θέσιου Δημοτικού Σχολείου Αμπελώνα και τρεις μαθητές από τις τυπικές Α' τάξεις. Από τα αποτελέσματα αναμενόταν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να εμφανίζουν μικρή βαθμολογία (score) στην κλίμακα, ενώ, αντίθετα, οι μαθητές από την τυπική τάξη να εμφανίζουν υψηλή βαθμολογία.

Ο βαθμός της εγκυρότητας κριτηρίου είναι ικανοποιητικός, αφού ο συντελεστής συσχέτισης που σημειώθηκε μεταξύ της βαθμολογίας των μαθητών του τμήματος ένταξης και του βαθμού των παιδιών της τυπικής τάξης κυμάνθηκε σε αναμενόμενα επίπεδα.

¹⁰ Βλ. Σαραφίδου, 2011· Φύλιας, 2003.

Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα για την αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης ως αξιόπιστου δείκτη αναγνωστικών δυσκολιών είναι συγχρονική (Απρίλιος-Μάιος 2012): έτσι, δίνεται η δυνατότητα συλλογής μόνο συγχρονικών και όχι διαχρονικών πειραματικών δεδομένων. Αυτό οδηγεί την παρούσα στιγμή στην έλλειψη πληθώρας δεδομένων (ιστορικό μαθητή, μέτρηση νοημοσύνης, μέτρηση μνήμης)¹¹ σημαντικών για την εξαγωγή έγκυρων αποτελεσμάτων.

Ο χρόνος όμως δεν επιτρέπει να αναλυθούν οι προαναφερθείσες πτυχές της συναφειακής σχέσης φωνολογικής επίγνωσης - αναγνωστικής δεξιοσύνης - αυτοεικόνας, που περιβάλλουν, πλαισιώνουν ή υποστηρίζουν αυτή τη σχέση. Θα περιοριστούμε, λοιπόν, σε εκείνες τις πτυχές όπως αυτές έχουν οριοθετηθεί στην αρχή της έρευνας, για να βρούμε βαθμό συσχέτισης, ενώ θα ήταν αφελές να υποστηρίξουμε ότι μια μόνο δεξιότητα, όπως η φωνολογική επίγνωση, συμβάλλει ως ο αποκλειστικός παράγοντας στην κατάκτηση σύνθετων διαδικασιών όπως η αναγνωστική ικανότητα και η αυτοεικόνα.

Αποτελέσματα ανάλυσης δεδομένων

Μετά τη συλλογή των τεστ και του ερωτηματολογίου ξεκίνησε η επεξεργασία των απαντήσεων που δόθηκαν. Το τεστ της Τάφα κατέδειξε τρεις ομάδες πληθυσμών, με πρώτη ομάδα τους καλούς αναγνώστες, δεύτερη ομάδα τους μέτριους αναγνώστες και τρίτη ομάδα τους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες. Το όριο διαχωρισμού ήταν η επίδοση στο όργανο αξιολόγησης της αναγνωστικής ικανότητας να είναι μεγαλύτερη ή ίση των 71 μονάδων (≥ 31). Το άριστα στην κλίμακα του συγκεκριμένου οργάνου φτάνει στις 140 μονάδες. Οι απαντήσεις των ομάδων αυτών αναλύονται μέσα από την περιγραφική στατιστική συναφειακού τύπου με πίνακες κεντρικής τάσης και διασποράς.

Στους πίνακες 1, 2 και 3 (βλ. Παράρτημα 3) εικονίζονται οι επιδόσεις με μέσο όρους των καλών, των μέτριων και των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες, στη φωνολογική επίδοση συνολικά, σε καθεμιά δοκιμασία φωνολογικής συνείδησης ξεχωριστά και, τέλος, οι επιδόσεις τους στην αυτοεικόνα.

Παρατηρώντας τον Πίνακα 1 βλέπουμε πως οι καλοί αναγνώστες έχουν μέσο όρο αναγνωστικής ικανότητας 91,23, στη διάκριση γραφημάτων 29 (με άριστα το 32), στη διάκριση φθόγγων 28 (με άριστα το 32), στη σύνθεση φθόγγων 28,84 (με άριστα το 32), με συνολικό σκορ 84,30, και οι επιδόσεις στην αυτοεικόνα είναι στο 18 (με άριστα το 20).

Οι μέτριοι αναγνώστες στον Πίνακα 2 εμφανίζουν μικρότερο μέσο όρο αναγνωστικής ικανότητας (82,35), η επίδοση στη διάκριση γραφημάτων είναι 25,07, στη διάκριση φθόγγων 27,54, ενώ στη σύνθεση φθόγγων αγγίζει το 24,14, με συνολικό σκορ φωνολογικής επίγνωσης 78 και χαμηλότερη επίδοση στο τεστ της αυτοεικόνας με μέσο όρο 13.

¹¹ Βλ. Siegel & Himel, 1998· Mann & Liberman, 1984.

Οι μαθητές με αναγνωστικές δυσχέρειες εμφανίζουν ακόμη χαμηλότερους μέσους όρους σε κάθε επιμέρους δοκιμασία. Εμφανίζουν μέσο όρο αναγνωστικής ικανότητας 76,28, στη διάκριση γραφημάτων 24, στη διάκριση φθόγγων 27,24, αλλά στη σύνθεση φθόγγων αγγίζουν εξαιρετικά μικρά ποσοστά με μέσο όρο 18,28 και συνολικό σκορ σε αυτές τις δεξιότητες 69,42 ενώ και η αυτοεικόνα τους φαίνεται να πλήττεται αγγίζοντας μόλις το 10,85.

Η ενδεδειγμένη εξέταση των παραπάνω πινάκων οδηγεί στην επισήμανση κάποιων συμπερασμάτων. Φαίνεται ότι στη δεύτερη φωνηματική δοκιμασία (διάκριση φθόγγων) οι διαφορές μεταξύ των τριών ομάδων είναι μάλλον μικρές, οπότε θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι τέτοιου είδους δοκιμασία δεν είναι αρκετά ικανοποιητικός δείκτης διαχωρισμού. Αντίθετα, στις δοκιμασίες διάκριση γραφημάτων και σύνθεση φθόγγων η απόκλιση είναι μεγάλη με τους αναγνώστες με αναγνωστικές δυσχέρειες να εμφανίζουν πολύ μικρά ποσοστά επιτυχίας σε αυτές. Εξ αυτών η σύνθεση φθόγγων συγκεντρώνει τις χαμηλότερες βαθμολογίες, καθώς η δοκιμασία αυτή εμφανίζει υψηλό επίπεδο δυσκολίας, τόσο, ώστε διευκολύνεται ο διαχωρισμός των μαθητών που βρίσκονται σε κίνδυνο.

Μπορεί, επομένως, κανείς να ισχυριστεί ότι σε αυτό το επίπεδο (Α' τάξη Δημοτικού) η σύνθεση φθόγγων είναι η πλέον ενδεδειγμένη διαδικασία πρόβλεψης αναγνωστικών δυσκολιών. Η επισήμανση αυτή συμφωνεί και με ανάλογα αποτελέσματα ερευνητικών προσπαθειών στο χώρο, κυρίως του εξωτερικού (Treiman, 1985· Treiman & Zukowski, 1996· Wagner κ. συν., 1997).

Το συνολικό σκορ της φωνολογικής επίγνωσης των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες είναι αρκετά χαμηλό σε σχέση με τις άλλες δύο ομάδες, ενώ εξαιρετική σημασία έχει η χαμηλή επίδοση αυτών στην αυτοαντίληψή τους για τη σχολική τους δεξιότητα. Γενικά, διαπιστώνεται με βάση τα παραπάνω δεδομένα ότι για την Α' τάξη του Δημοτικού η φωνολογική συνείδηση και η τρίτη λειτουργία της συνιστούν ικανοποιητικούς δείκτες αξιολόγησης μαθητικού πληθυσμού που βρίσκεται σε κίνδυνο και ότι το συγκεκριμένο όργανο αξιολόγησης μπορεί, κατά ένα μεγάλο μέρος του, να χρησιμοποιηθεί προς αυτή την κατεύθυνση.

Τα στατιστικά τεστ που χρησιμοποιήθηκαν για να διερευνηθούν περαιτέρω τα ευρήματα από τα περιγραφικά στατιστικά είναι ο υπολογισμός των δεικτών συνάφειας Pearson's r ανάμεσα στη φωνολογική επίγνωση των μαθητών, την αναγνωστική ικανότητα και την αυτοεικόνα του μαθητή. Οι στήλες του πίνακα 4 (βλ. Παράρτημα 3) δείχνουν τις στατιστικές σημαντικότητες των αποτελεσμάτων, δηλαδή την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής πάνω σε κάθε μία εξαρτημένη, καθώς και τη στατιστική σημαντικότητα των αλληλεπιδράσεών τους. Η ύπαρξη δύο αστερίσκων δηλώνει σημαντικότητα σε επίπεδο 0,01, η ύπαρξη ενός σημαντικότητα σε επίπεδο 0,05 και κανενός δηλώνει την ανυπαρξία στατιστικής σημαντικής διαφοράς.

Η ανάλυσή τους έδειξε ότι η μεταβλητή φωνολογική επίγνωση προκαλεί στατιστικώς σημαντικές διαφορές στην αναγνωστική ικανότητα και στην αυτοεικόνα, με τις δοκιμασίες διάκριση γραφημάτων και σύνθεση φθόγγων να εμφανίζουν υψηλά ποσοστά συσχέτισης. Οι επιδόσεις στη διάκριση φθόγγων εμφανίζουν ανυπαρξία στατιστικής σημαντικής διαφοράς.

Η διερεύνηση συνεχίστηκε με τη μονοπαραγοντική ανάλυση διασποράς (απλή γραμμική παλινδρόμηση), όπου διαπιστώθηκε ότι η προβλεπτική μεταβλητή φωνολογική επίγνωση είναι 75% περίπου υπεύθυνη της μεταβολής της εξαρτημένης μεταβλητής αναγνωστικής ικανότητας και 56% υπεύθυνη στη μεταβολή της αυτοεικόνας (δείκτης adjusted R²) (βλ. Παράρτημα 3, Πίνακα 5, Πίνακα 7). Το τεστ 1-way απονα ανέδειξε ότι οι παραπάνω προβλέψεις είναι σημαντικές, αφού η στατιστική σημαντικότητα του λόγου *f* είναι 0,000 και επομένως υπάρχει σημαντική συσχέτιση των εξαρτημένων μεταβλητών από την ανεξάρτητη (βλ. Παράρτημα 3, Πίνακα 6, Πίνακα 8).

Η ανάλυση των παραπάνω ευρημάτων ταυτοποιεί την εγκυρότητα της έρευνας, καθώς τα αποτελέσματά της είναι συναφή και λογικά, συνάδουν δε με τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία και απαντούν ικανοποιητικά, οδηγώντας έτσι σε ασφαλή συμπερασματική σύνθεση αυτών.

Συμπεράσματα - Συζήτηση - Προτάσεις

Ο αρχικός στόχος της προτεινόμενης έρευνας, ο οποίος ήταν η διερεύνηση της αξιοπιστίας της φωνολογικής επίγνωσης ως επαρκούς δείκτη αναγνωστικής δυσχέρειας αλλά και δείκτη χαμηλής αυτοεικόνας, μεταφράστηκε σε μια πολύ ενδιαφέροντα πιλοτική έρευνα με λογικά και συναφή ευρήματα. Οι μετρήσεις φωνολογικής επίγνωσης, αναγνωστικής ικανότητας και αυτοεικόνας των μαθητών για τη σχολική τους ικανότητα έδειξαν ιδιαίτερα ισχυρές σχέσεις μεταξύ τους.

Διαπιστώνεται ότι οι χαμηλές βαθμολογίες στις φωνολογικές δραστηριότητες ταυτίζονται με χαμηλές βαθμολογίες στην αναγνωστική ικανότητα. Συγκεκριμένα, οι μαθητές, όπου το τεστ της Τάφα έδειξε ελλειμματική αναγνωστική επάρκεια, υστερούσαν σε όλες σχεδόν τις φωνολογικές δεξιότητες, γεγονός που καταδεικνύει τη σημασία αυτών στην κατάκτηση της ανάγνωσης. Οι υψηλές συσχετίσεις μεταξύ φωνολογικής ενημερότητας και αναγνωστικής επάρκειας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η φωνολογική συνείδηση και οι επιμέρους λειτουργίες που την αποτελούν (σύνθεση φθόγγων, διάκριση φθόγγων και διάκριση γραφημάτων) συνιστούν σημαντική παράμετρο πρόβλεψης αναγνωστικών δυσκολιών, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά την Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου.

Η δοκιμασία με υψηλότερο συντελεστή δυσκολίας που μπορεί και εκείνη να παραπέμψει σε πρόβλεψη αναγνωστικού ελλείμματος διαπιστώνεται ότι είναι αυτή της σύνθεσης φθόγγων. Ενώ η διεκπεραίωσή της δεν ήταν δύσκολη για τα περισσότερα παιδιά, ήταν σχεδόν ακατόρθωτη για τους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες. Ακολουθεί η άσκηση για την εύρεση διαφορετικού γραφήματος, στην οποία και εδώ εμφανίστηκαν χαμηλότερα ποσοστά επιτυχίας στους μαθητές με αναγνωστική έλλειψη, αλλά θα ήταν παρακινδυνευμένο να ειπωθεί ότι μπορεί από μόνη της να δηλώσει την ύπαρξη αναγνωστικών δυσκολιών, και αυτό, γιατί υπήρξαν μαθητές της ομάδας αυτής που είχαν και ικανοποιητικό ποσοστό απάντησης. Όσον αφορά τη διάκριση φθόγγων οι αποκλίσεις είναι μικρές και ασήμαντες.

Ιδιαίτερα ισχυρές ήταν και οι ενδείξεις για τη στατιστική πρόβλεψη που αφορά στη σχέση της φωνολογικής επίγνωσης των μαθητών με τον επιμέρους τομέα της αυτοεικόνας «σχολική ικανότητα». Η κλίμακα αυτοαντίληψης που αποτυπώνει την αντίληψη των μαθητών για τη σχολική τους επίδοση σημείωσε υψηλή θετική συνάφεια με τη φωνολογική επίγνωση. Παρατηρήθηκε ότι οι καλοί αναγνώστες έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη «σχολικής ικανότητας» σε αντίθεση με τους αναγνώστες που έχουν φωνολογικές δυσχέρειες - αναγνωστικές ελλείψεις.

Εξάγεται το συμπέρασμα ότι ο βαθμός ικανοποίησης που έχουν οι μαθητές για τον εαυτό και τη ζωή –ιδιαιτέρως τη σχολική ζωή– συνυφάνεται με την αντίληψη που έχουν διαμορφώσει για τη σχολική ικανότητα. Το εύρημα αυτό είναι πολύ σημαντικό, γιατί σκιαγραφεί μια στενή σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης, αναγνωστικής δεξιότητας και αντίληψης των μαθητών για τις επιδόσεις και την ικανότητά τους στα σχολικά μαθήματα, σημαίνοντας πως η ανεπιτυχής κατάκτηση της πρώτης δεξιότητας διαμορφώνει υπόρρητα την εξέλιξη των άλλων δύο.

Αυτό αποτελεί απάντηση στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αυτής της έρευνας, αναδεικνύοντας τη φωνολογική επίγνωση ως προβλεπτικό παράγοντα όχι μόνο της αναγνωστικής δεξιότητας, αλλά και της διαμορφωθείσας αυτοεικόνας των μαθητών. Η φωνολογική επίγνωση, επομένως, μπορεί να αποβεί το πεδίο ελέγχου των επιπτώσεων της αίσθησης κατωτερότητας και της χαμηλής αυτοεικόνας των μαθητών που η έλλειψή της μπορεί να επιφέρει.

Καταλήγοντας το σχολιασμό, την ερμηνεία, αλλά και την πιθανή εφαρμογή που μπορεί να προκύψει από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, και με δεδομένη την υπόθεση ότι τα αποτελέσματα ανταποκρίνονται σε μεγάλο βαθμό στην πραγματικότητα, η παρούσα έρευνα έδωσε αρκετό ερευνητικό υλικό που συνηγορεί υπέρ της άποψης ότι η φωνολογική επίγνωση είναι δείκτης αξιολόγησης αναγνωστικών δυσκολιών, τείνει να είναι σημαντικός, απαραίτητος και καθοριστικός παράγοντας για τη ανάπτυξη της αυτοεικόνας του μαθητή. Βέβαια, από το γεγονός ότι η έρευνα αυτή περιορίστηκε σε ένα μικρό δείγμα προκύπτει ότι τα ευρήματά της υπόκεινται σε περιορισμούς. Θα ήταν προτιμότερο τα ευρήματα αυτά να εκληφθούν ως καταδεικνυόμενες τάσεις, που ωστόσο δεν ακυρώνουν την επισήμανση της αναγκαιότητας κατάρτισης εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά που δεν έχουν κατακτήσει την φωνολογική ενημερότητα, με στόχο την ισχυροποίηση της ικανότητάς τους στον τομέα της αναγνωστικής δεξιότητας ως προϋπόθεση για την ανάπτυξη της αυτοαντίληψής τους, η οποία, σύμφωνα με το μοντέλο των αμοιβαίων σχέσεων (Reciprocal Effects Model) (Bandura, 1997· Valentine, 2002), αποτελεί την αιτία εμφάνισης συγκεκριμένων συμπεριφορών, αλλά συγχρόνως ανατροφοδοτείται και επηρεάζεται από τις συμπεριφορές αυτές.

Αρκετοί μαθητές στην Α' τάξη δυσκολεύονται στο σχολείο όχι επειδή δεν έχουν τις ικανότητες να αποδώσουν επιτυχώς στους διάφορους τομείς, αλλά επειδή είτε έχουν δομήσει εσωτερικά λειτουργικά μοντέλα ή νοητικές αναπαραστάσεις του εαυτού τους τέτοιες, που τους έχουν κάνει να πιστέψουν ότι είναι ανίκανοι να διαχειριστούν τις σχολικές απαιτήσεις, είτε γιατί βλέπουν την ενασχόλησή τους με το σχολείο ως άσχετη με τη ζωή τους (υιοθετημένα οικογενειακά μοντέλα και προ-

τυπα) (Valentine, 2002:42-78). Καθώς συνεχίζουν να διαμορφώνουν την αντίληψη του εαυτού τους, αυτή η αντίληψη δεν περιέχει ούτε το να είναι επιτυχημένοι στο σχολείο ούτε να απολαμβάνουν τις σχολικές δραστηριότητες, ενώ αυτή η αντίληψη μπορεί να γενικευτεί σε άλλες δραστηριότητες και πέρα από την παιδική ηλικία, καθορίζοντας έτσι μια απειλητική για τη ζωή του ατόμου εξέλιξη.

Αποτελεί, επομένως, σημαντική αποστολή και παιδαγωγική ευθύνη των εκπαιδευτικών η διαμόρφωση εκείνων των εκπαιδευτικών πλαισίων που θα παρέχουν εμπειρίες επιτυχίας και ικανότητας στους μαθητές ενισχύοντας βήμα – βήμα τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα επηρεάζοντας θετικά την αυτοκριτική τους και τη θεώρηση για τις κρίσεις των σημαντικών άλλων προς αυτούς, έτσι ώστε οι μαθητές να γίνουν ικανοί να δρουν συνειδητά και σκόπιμα ασκώντας κάποιου βαθμού έλεγχο στο περιβάλλον και στην κοινωνική τους λειτουργία.

Βιβλιογραφία

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Aidinis, A. & Nunes, T. (2001). «The role of different levels of phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek». *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 14: 145-177.
- Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ. (2003). «Ο ρόλος της γλώσσας στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής γνώσης: Ανάλυση διδακτικών διαλόγων με παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας». *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 24: 301-312.
- Βάμβουκας, Μ. (2009). *Μάθηση και παιδαγωγική της πρώτης γραφής των λέξεων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βάμβουκας, Μ. (2004). *Θέματα ψυχοπαιδαγωγικής της ανάγνωσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bentint, S. (1992). «Phonological Awareness, Reading, and Reading Acquisition: A Survey and Appraisal of Current Knowledge». *Status Report on Speech Research SR-111 / 112*: 167-180.
- Bird, M. - Hammersley, M. - Gomm, R. - Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην πράξη*. *Εγχειρίδιο μελέτης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βοσνιαδου, Σ. (1997). *Γνωσιακή Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2002). Η διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής στο δημοτικό σχολείο: Η παθολογία μιας προσέγγισης, στο *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία - Τόμος Γ: Αποκλίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Dreyer, L. G. - Luke, St. D. - Melican, E. K. (1995). Children's acquisition and retention of word spellings, στο Berninger, V.W. (Ed.), *The varieties of orthographic knowledge: II Relationships to phonology, reading, and writing* (pp. 291-320). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Faulkner, D. - Swann, J. - Baker, S. - Bird, M. - Carty, J. (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*, στο *Εγχειρίδιο μεθοδολογίας*, 17-37. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Halliday, M. & Martin, J.R. (2004). *Η γλώσσα της Επιστήμης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Halliday, M. (1999). Η γλώσσα και η αναμόρφωση της ανθρώπινης εμπειρίας. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1(1): 19-32.
- Harris, M. - Giannouli, V. (1999). Learning to read and spell in Greek: the importance of letter

- knowledge and morphological awareness, in Harris, M. & Hatano, G. (Eds), *Learning to Read and Write: A Cross-Linguistic Perspective* (pp. 51-70). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hasan, R. (1996). Literacy, everyday talk and society, in Hasan, R. & Williams, G. (Eds) *Literacy in Society* (pp. 377-424). London: Longman.
- Καρυώτης, Π. (2006). «Η φωνολογική συνείδηση ως δείκτης διαχωρισμού «καλών» - «κακών» αναγνωστών μαθητών από την Α' στη Β' τάξη του Δημοτικού σχολείου». *Επιστημονικό Βήμα* 6: 70-78.
- Κουμπιάς, Ε. Α. (2004). *Ανάγνωση και Προσοχή: Ψυχολογικές Διαστάσεις Αναγνωστική Ικανότητα και Προβλήματα Προσοχής Μαθητών Σχολικής Ηλικίας-Πρόληψη και Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Kress, G. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. London/New York: Routledge.
- Lieberman, I. Y. & Shankweiler, D. (1987). «Phonology and the problems of learning to read and write». *Memory and Learning Disabilities. Advances in Learning and Behavioral Disabilities* 2: 203-224.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου (ΠΑΤΕΜ Ι)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mann, V.A. (1986). «Phonological awareness: the role of reading experience». *Cognition* 24: 65-92.
- Mann, V. A. & Liberman, I. Y. (1984). «Phonological awareness and verbal short-term memory». *Journal of Learning Disabilities* 17: 592-599.
- Μανωλίτσης, Γ. (2001). Η σχέση της φωνολογικής και συντακτικής συνειδητοποίησης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων τους, στο Βάμβουκα, Μ. & Χατζηδάκη, Α. (Επ.), *Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας, Πρακτικά Συνεδρίου: Ρέθυμνο - Πανεπιστήμιο Κρήτης*. (τόμ. Β') (σελ. 570-581). Αθήνα: Ατραπός.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Mercer, N. (2000). *Η συγκρότηση της γνώσης: γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μουζάκη, Πρωτόπαπα & Τσαντούλα (2008). «Προσχολικοί δείκτες πρόγνωσης αναγνωστικών δεξιοτήτων στην Α' Δημοτικού». *Επιστήμες Αγωγής* 1: 70-88.
- Munro, J. (1998). *Assessing and teaching phonological knowledge*. Acer press, New London Group (1997). *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. Occasional Paper 1: 27-29.
- Nelson, K. - Gruendel, J. (1992). Τι μέρα είναι ώρα για μεσημεριανό: Μια σεναριακή άποψη του διαλόγου των παιδιών, στο Βοσνιάδου, Σ. (Επιμ.), *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας*, τόμος Α': Γλώσσα. Gutenberg: Αθήνα.
- Παλαιοθοδώρου, Α. (2004). *Η εκπαίδευση των παιδιών στη φωνολογική επίγνωση και ο ρόλος της στη μάθηση της ανάγνωσης και γραφής*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες: βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. - Κаланτζή-Αζίζι, Α. - Γιαννίτσας, Ν. (1999). *Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Porpodas, C. (1999). Patterns of phonological and memory processing in beginning readers and spellers of Greek. *Journal of Learning Disabilities* 33: 406-428.
- Ramus, F. - Rosen, S. - Dakin, S. C. - Day, B. L. - Castellote, J. M. - White, S. - Frith, U. (2003).

- «Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults». *Brain* 126: 841-865.
- Reid, L. G. - Shaywitz, S. E. - Shaywitz, B. A. (2003). A Definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia* 53: 1-15.
- Σαραφίδου, Ό. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων: Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σηφάκη, Α. (2007). Παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών Α' και Β' Δημοτικού. Μια εμπειρική έρευνα, στο *Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου OMEP*: 375-385.
- Siegel, L. S. & Himel, N. (1998). «Socio-economic Status, Age and Classification of Dyslexics and Poor Readers: The Dangers of Using IQ Scores in the Definition of Reading Disability. *Dyslexia*». *An International Journal* 4: 90-104.
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia* (2nd ed.). Oxford. U.K.: Blackwell Publishers.
- Stanovich, K. E. (1996). «Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy». *Reading Research Quarterly* XXI: 360-407.
- Swanson, T.J. - Hodson, B.W. - Schommer, M. (2005). *An Examination of Phonological Awareness Treatment Outcomes for Seventh-Grade Poor Readers From a Bilingual Community*. Ανακτήθηκε: 2-1-2012, από: http://www.redorbit.com/news/education/288889/an_examination_of_phonological_awareness
- Tangel, D. M. & Blachman, B. A. (1992). «Effect of phoneme awareness instruction on kindergarten children's invented spelling». *Journal of Reading Behaviour* 24: 233-261.
- Τάφα, Ε. (1995). *Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Treiman, R. (1985). «Onsets and rimes as units of spoken syllables: Evidence from children». *Journal of Experimental Child Psychology* 39: 161-181.
- Treiman, R. & Zukowski, A. (1996). «Children's sensitivity to syllables, onsets, rimes, and phonemes». *Journal of Experimental Child Psychology* 61: 193-215.
- Valentine, J. C. (2002). «The relation between self-concept and academic achievement: A meta-analytic review (Doctoral Dissertation). University of Missouri-Columbia, 2001». *Dissertation Abstracts International* 62: 42-78.
- Vellutino, F. R. - Fletcher, J. M. - Snowling, M. J. - Scanlon, D. M. (2004). «Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades?». *Journal of Child Psychiatry* 45(1): 2-40.
- Vellutino, F.R. - Scanlon, D. M. (1987). «Phonological coding and reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental study». *Merrill-Palmer Quarterly* 33 (3): 321-363.
- Wagner, R. K. - Torgesen, J. K. - Rashotte, C. A. - Hecht, S. A. - Barker, T. A. - Burgess, S. R. - Donnahue, J. - Garon, T. (1997). «Changing Relations Between Phonological Processing Abilities and Word-Level Reading as Children Develop From Beginning to Skilled Readers: A 5-Year Longitudinal Study». *Developmental Psychology* 33: (3), 468-479.
- Φύλιας, Β. (2003). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών (2η αναθ. έκδ.)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φύλιας, Β. (1996). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χαραλαμπίδης, Α. (2006). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών Α.Π.Θ.
- Χατζάκη, Μ. (2007). Η εκπαίδευση μαθητών Β' τάξης Δημοτικού Σχολείου στη φωνολογική επίγνωση: Το παράδειγμα ενός διδακτικού προγράμματος, στο *Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου OMEP* (σ. 422-431).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Οι τρεις κλίμακες του Αθηνά Τεστ.

Σελ. 12 Προηγούμενο χέρι *9. ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ Χρόνος Αρχικός βαθμός

σον κον	φουσώ ροσπώ	ψατσάτω φαστάτω
τάλι τάλι	τάπρο τάρπο	λομβρός λομβρός
λέθα λέδα	στέρα ττέρα	ΣΠΩΡΦΕΤΩ ΣΠΟΡΨΕΓΩ
τάβο τάθο	θεμπός θεμπός	αφρυχός αρφυγός
θάλμη θάλμη	ΑΠΡΑΒΗ ΑΓΡΑΘΗ	φεδρέζες φερδέζες
κύση κόση	ζάμερι ξάμζρι	τιασκώ ταισκώ
ΝΑΣΩ ΝΑΖΩ	ράκλια ράλκια	πάρονθος πάροθνος

Σελ. 13 10. ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΦΘΟΓΓΩΝ Αρχικός βαθμός

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ			ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ		
	Ίδιες	Διαφορετικές	Μονάδες (1 ή 0)		Ίδιες	Διαφορετικές	Μονάδες (1 ή 0)
1. Βόλα - Γόλα (Δ)				17. Ασιμάς - Αζιμάς (Δ)			
2. Πάπι - Τάπι (Δ)				18. Ζοχύγι - Ζογύγι (Δ)			
3. Μάλα - Μάλα (Ι)				19. Καρποκίπα - Καρποκίπια (Δ)			
4. Ινήπι - Ινήπι (Δ)				20. Κοχιγιάς - Κοχιγιάς (Ι)			
5. Μάδος - Νάδος (Δ)				21. Βαδρίντες - Βαρδίντες (Δ)			
6. Εχριλιάς - Ερχιλιάς (Δ)				22. Κρετόκες - Κρεντόκες (Δ)			
7. Αβόφα - Αβόφα (Ι)				23. Γαρδαθός - Γαρδαθός (Ι)			
8. Άφαλη - Άθαλη (Δ)				24. Κάρμπαλη - Κάρμπαλη (Ι)			
9. Βελανώ - Βελανώ (Δ)				25. Δομβράνω - Δοβράνω (Δ)			
10. Κλωδές - Κρωδές (Δ)				26. Γκαφριλός - Γκαφριλός (Δ)			
11. Γριπώση - Γριπώση (Δ)				27. Ναδάφα - Ναβόφα (Δ)			
12. Τιφώδες - Τιθώδες (Δ)				28. Κιρκέζω - Κιργκέζω (Δ)			
13. Λαβρίνω - Λαρβίνω (Δ)				29. Νακιτιάδες - Νακιπιτιάδες (Δ)			
14. Ρεγιάρω - Ρεγιάρω (Ι)				30. Βατράζω - Βατράζω (Δ)			
15. Μάργκινα - Μάργκινα (Ι)				31. Μπαρτακάς - Μπαρτακάς (Δ)			
16. Σαρζίξης - Σαρζίξης (Ι)				32. Σανδιάσκος - Σανβιάσκος (Δ)			

Σελ. 14	*11: ΣΥΝΘΕΣΗ ΦΘΟΙΓΩΝ	Αρχικός βαθμός <input type="text"/>
---------	----------------------	-------------------------------------

Ερωτήσεις 1-10 (με επίδειξη εικόνων)				Ερωτήσεις 11-32 (χωρίς επίδειξη εικόνων)							
ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ		Μονάδες (1 ή 0)	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ		Μονάδες (1 ή 0)	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ		Μονάδες (1 ή 0)
	Σωστό	Λάθος			Σωστό	Λάθος			Σωστό	Λάθος	
1. π.ου.λ.ί				11. κ.ό.τ.α				22. α.μπ.έ.λ.ι			
2. μπ.ου.κ.ά.λ.ι				12. γ.ά.λ.α				23. ο.μ.δ.δ.α			
3. κ.α.ρ.ά.β.ι				13. τζ.ά.μ.ι				24. ζ.υ.μ.ά.ρ.ι			
4. α.σ.τ.έ.ρ.ι				14. μ.ή.λ.ο				25. ε.κ.δ.ρ.ο.μ.ή			
5. β.ι.β.λ.ί.ο				15. ρ.ο.λ.ό.ι				26. ν.ε.ρ.ά.ι.δ.α			
6. π.α.π.ού.τσ.ι				16. β.ού.ρ.τσ.α				27. ντ.ο.μ.ά.τ.α			
7. ε.λ.ά.φ.ι				17. μπ.ά.λ.α				28. λ.α.μπ.ά.δ.α			
8. β.ά.ρ.κ.α				18. α.λ.ά.τ.ι				29. ε.ρ.γ.α.σ.ί.α			
9. σ.κ.ά.λ.α				19. δ.έ.ντ.ρ.ο				30. ά.γκ.υ.ρ.α			
10. σ.π.α.θ.ί				20. α.λ.ε.π.ού				31. μ.α.ί.μ.ού			
				21. τ.ρ.έ.ν.ο				32. δ.ά.κ.τ.υ.λ.ο			

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΤΑΦΑ ΤΕΣΤ:

ΤΕΣΤ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

- Ο άνθρωπος που επισκέπτεται άγνωστα εδάφη είναι ένας.....
(εξερευνητής / εξεταστής / έξαλλος / εξολοθρευτής).
- Τα ελληνόπουλα μαθαίνουν στο σχολείο ότι πρέπει νατη σημαία της πατρίδας τους.
(σβήνουν / σέβονται / στέκονται / σκοπεύουν).
- Το τρένο που πηγαίνει από την Αθήνα στη Θεσσαλονίκη έχει πολλά.....
(βαπόρια / βοννά / αμάξια / βαγόνια).
- Έχει ναπάνω από τρεις μήνες, γι' αυτό και το νερό στο πατάμι έχει λιγοστέψει πολύ.
(ανάψει / βροντήξει / βρέξει / αστράψει).
- Το σχολείο μου βρίσκεται αρκετά μακριά από το σπίτι μου. Για να πάω, πρέπει οπωσδήποτε να πάρω το λεωφορείο. Έτσι κάθε πρωί ξεκινάω μια ώρα.....από την ώρα που χτυπάει το κουδούνι, για να είμαι σίγουρη ότι δε θα αργήσω.
(νωρίτερα / μακρύτερα / αργότερα / καλύτερα).
- Απόρησα, όταν τους είδα να μαλώνουν, γιατί δεν ήξερα ποια ήταν η.....του καβγά τους.
(αιτία / αιχμή / αλλαγή / αίσθηση).

7.και αν είναι έτσι όπως τα λες, εγώ δε συμφωνώ μαζί σου.
(**Που / Έτσι / Όσπου / Έστω**).
8.ο βοσκός μέτρησε τα πρόβατα στο μαντρί, κατάλαβε ότι του έλειπε ένα.
(**Όταν / Πριν / Όποτε / Προτού**).
9. Τα σύννεφα.το φως του ήλιου. Όλα έδειχναν ότι σύντομα θα άρχιζε η βροχή.
(**έχασαν / έκρυψαν / έβλεπαν / φώτισαν**).
10.φάγανε και ήπιανε, τους ήρθε το κέφι να τραγουδήσουν.
(**Μήτε / Όμως / Αφού / Όστε**).
11. Ναι, το ξέραμε, το μαντεύαμε,.....δεν ήμαστε και βέβαιοι ότι θα συμβεί.
(**παρά / αλλά / μόλις / άρα**).
12. Ο πατέρας μου εκείνη την ημέρα είχε ριχτεί στη θάλασσα και είχε σώσει ένα παιδί από βέβαιο πνιγμό. Θυμάμαι ότι αισθανόμουν πολύ.....γι' αυτόν.
(**παράλογος / περήφανος / πληγωμένος / περιφρονημένος**).
13. Κρίμα! είπε ο πατέρας. Δε θα μπορέσουμε να μετακομίσουμε σε εκείνο το σπίτι στην εξοχή. Τοπου ζητάει ο ιδιοκτήτης είναι πολύ μεγάλο.
(**στοιχείο / βάρος / ενοίκιο / κλειδί**).
14. Κοίταξα από το παράθυρό μου τα μαύρα σύννεφα στον ουρανό και σκέφτηκα ότι, αν αυτός ο καιρός συνεχιζόταν και την επόμενη ημέρα, θα χάναμε την εκδρομή που μαςστο σχολείο.
(**πληρώθηκαν / δέθηκαν / υποσχέθηκαν / υψώθηκαν**).
15. Ο ιδιοκτήτης του σπιτιού ήταν πολύ.....Αρνήθηκε να δώσει τροφή και στέγη στους ταξιδιώτες.
(**καθαρός / αφιλόξενος / λερωμένος / φιλόξενος**).
16. Αυτός ήταν πολύ.....και κράτησε την υπόσχεσή του.
(**αδιάθετος / αξιόπιστος / αξέχαστος / απρόσεχτος**).
17. Αυτός ο άνθρωπος φοράει κουρελιασμένα ρούχα. Τοτου δείχνει ότι είναι ζητιάνος.
(**πικρό / πέρασμά / παρουσιαστικό / πέταγμα**).
18. Αυτό το σπίτι ανήκει σε κάποιον άλλον. Δεν μπορούμε να μπούμε μέσα. Θα είναι σαν να καταπατούμε τηντου άλλου.
(**ιστορία / ιδιοκτησία / απόκτηση / ιδιότητα**).
19. Ο πόλεμος είναι ό,τι φριχτότερο στον κόσμο, γι' αυτό και οι άνθρωποι θα πρέπει να αφιερώνουν τη ζωή τους σε ένα καισκοπό: πώς να ζούνε οι άνθρωποι με ειρήνη.
(**μόνο / λίγο / όλο / ίσιο**).
20. Διάβασα στην εφημερίδα ότι οι περισσότεροι αγρότες σήμερα.....τη σοδειά τους στους συνεταιρισμούς.
(**παραδίδουν / διαδίδουν / δουλεύουν / παραβλέπουν**).
21. Ο υπάλληλος τηλεφώνησε ότι δεν θα πάει σήμερα στη δουλειά του, γιατί

- είναι άρρωστος. Επειδή όμως αυτό είχε συμβεί πολύ συχνά στο παρελθόν, ο διευθυντής τουότι έλεγε ψέματα.
(**συννενοήθηκε / υποψιάστηκε / διηγήθηκε / βαρέθηκε**).
22. Ο πλανήτης μας συνεχώς καταστρέφεται. Οι θάλασσες ρυπαίνονται, τα δάση καίγονται, η ατμόσφαιρα μολύνεται. Και για όλα αυτά φταίει ητων ανθρώπων.
(**ανεξαρτησία / αδιαφορία / δοκιμασία / υποψία**).
23. Κολυμπούσαν στη μανιασμένη θάλασσα για τρία μερόνυχτα. Όταν κατόρθωσαν να φθάσουν στην ξηρά ήταν.....
(**καλομαθημένοι / καταδιωγμένοι / καταταλαιπωρημένοι / καπνισμένοι**).
24. Διέσχισε γρήγορα τον κήπο, μα μόλις έφτασε στην εξώπορτα, άκουσε ένα θόρυβο.....τον έκανε αμέσως να σταματήσει.
(**λοιπόν / ενώ / όποτε / που**).
25. Ο καιρός είναι ζεστός, είπε η μητέρα. Την Κυριακή θα πάμε στη θάλασσα για μπάνιο.....θέλει να έρθει μαζί, θα πρέπει να έχει τελειώσει τα μαθήματά του από το Σάββατο το βράδυ.
(**Κανένα / Τούτος / Όποιος / Κάποιος**).
26. Ο Διευθυντήςτον καλό του χαρακτήρα, την εργατικότητά του και τις ικανότητές του αποφάσισε να του αναθέσει τη διεύθυνση ενός τμήματος της εταιρείας.
(**οδηγώντας / εκτιμώντας / ανησυχώντας / εξακολουθώντας**).
27. Όποιος κάνει τη δουλειά του σωστά,.....το σεβασμό και την εκτίμηση των άλλων.
(**δικαιούται / εγγύεται / θυμάται / λυπάται**).
28. Η διάλεξή του ήταν πολύ συγκεκριμένη και
(**σαφής / συχνή / ευκίνητη / εθνική**).
29. Οι υπάλληλοι στον πύργο ελέγχου του αεροδρομίου πρέπει πάντοτε να γνωρίζουν την ακριβή.....του ανέμου.
(**κλίμακα / κατάργηση / καταστροφή / κατεύθυνση**).
30. Το ότι χάθηκαν τα υπέροχα γλυπτά από τον Παρθενώνα ήταν μεγάλη συμφορά όχι μόνο για τους Έλληνες, αλλά και για τηνολόκληρη.
(**δημιουργία / πληροφορία / κληρονομιά / ανθρωπότητα**).
31. Για πολλές περιοχές της Ελλάδας ο κίνδυνος από τους σεισμούς είναι μεγάλος. Για το λόγο αυτό χρειάζεται να ξέρουμε τι πρέπει να κάνουμε για νασε τέτοιες δύσκολες στιγμές.
(**αναγκαστούμε / προμηθευτούμε / προσκληθούμε / προστατευτούμε**).
32. Μας μίλησε τόσο άσχημα, πουτου είπαμε όλοι ότι δεν θέλουμε την παρέα του.
(**αγαπώντας / ρωτώντας / αγανακτώντας / αμελώντας**).
33. Ο δάσκαλος έδωσε αυστηρές οδηγίες στην τάξη. Τα περισσότερα παιδιάεκτός από την Ελένη και τον Δημήτρη, που είναι πάντα ανυπάκουοι.
(**συμμορφώθηκαν / μορφώθηκαν / συμπληρώθηκαν / πληροφορήθηκαν**).

34. Το αγόρι ήταν ψηλό και καλοφτιαγμένο. Δεν ήταν άσχημο παιδί, αλλά το πρόσωπό του είχε μία μάλλον βλοσυρή.....
(υπομονή / επίδοση / αναφορά / έκφραση).
35. Οι δημόσιοι υπάλληλοι θα απεργήσουν σε ένδειξηγια την περι-
κοπή του μισθού τους.
(υπομονής / αλήθειας / διαμαρτυρίας / κατάσταση).
36. Δεν μπορεί να πάρει μία τελική απόφαση. Είναι πολύ
(ακάθαρτος / αργοπορημένος / αφηρημένος / αναποφάσιτος).
37. Κάθε λεπτό της ώρας πεθαίνουν από πείνα και έλλειψη εμβολίων 90 άν-
θρωποι, από τουςτα 45 είναι παιδιά.
(εαυτούς / πόσους / οποίους / εκείνους).
38. Μια μέρα του Δεκέμβρη, που όμως θα στοιχημάτιζες πως πιο πολύ ταί-
ριαζε στην Άνοιξη.....στο Χειμώνα, αποφασίσαμε να πάμε να επισκε-
φτούμε το μοναστήρι του Αγίου Γιάννη, που βρίσκεται στην κορυφή του λό-
φου.
(παρά / προς / κατά / χωρίς).
39. Ένα από τα βασικά καθήκοντα του προπονητή είναι νασωστά
τις ικανότητες των παικτών της ομάδας του.
(οφείλει / απουσιάζει / αδιαφορεί / αξιολογεί).
40. Η αξία αυτού του αρχαίου βάζου δεν μπορεί να προσδιοριστεί και θεω-
ρείται
(ανυπόφορη / ανεκτίμητη / ανεξάρτητη / αθεράπευτη).
41. Το Σεπτέμβριο του 1976.....το μέγαρο των Φύλων της Μουσικής, του
οποίου η κατασκευή ολοκληρώθηκε το 1990.
(θαμπώθηκε / θεραπεύτηκε / θεμελιώθηκε / θυμήθηκε).
42. Ο υπάλληλος είπε να απευθυνθούν στο άλλο τμήμα, γιατί αυτό που ζητού-
σαν δεν ήταν τηςτου.
(απροσεξίας / ανάμνησής / αρνητικότητάς / αρμοδιότητάς).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3**Πίνακας 1** (Επιδόσεις καλών αναγνωστών σε δοκιμασίες φωνολογικής επίγνωσης και αυτοεικόνας)

		καλοί αναγνώστες	επίδοση των κ1 στη διάκριση γραφημάτων	επίδοση των κ1 στη διάκριση φθόγγων	επίδοση των κ1 στη σύνθεση φθόγγων	συνολική επίδοση των κ1 στη φωνολογική επίγνωση	αυτοεικόνα των καλών αναγνωστών
N	Valid	13	13	13	13	13	13
	Missing	1	1	1	1	1	1
Mean		91,2308	29,0000	28,0000	28,8462	84,3077	18,0000
Median		91,0000	70,0000	28,0000	29,0000	83,0000	18,0000
Std. Deviation		5,49475	26,28688	3,02765	2,70327	5,00641	1,68325
Range		19,00	55,00	11,00	10,00	18,00	5,00

Πίνακας 2 (Επιδόσεις μέτριων αναγνωστών)

		μέτριοι αναγνώστες	επίδοση των μ2 στη διάκριση γραφημάτων	επίδοση των μ2 στη διάκριση φθόγγων	επίδοση των μ2 στη σύνθεση φθόγγων	συνολική επίδοση των μ2 στη φωνολογική επίγνωση	αυτοεικόνα των μέτριων αναγνωστών
N	Valid	14	14	14	14	14	14
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		82,3571	25,0714	27,5714	24,1429	78,0000	13,0000
Median		82,0000	26,5000	28,0000	24,5000	78,50000	12,5000
Std. Deviation		1,59842	5,64956	1,86936	2,47626	3,39683	1,88108
Range		5,00	22,00	6,00	8,00	12,00	6,00

Πίνακας 3 (Επιδόσεις μαθητών με αναγνωστικές δυσχέρειες)

		μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες	επίδοση των αδ3 στη διάκριση γραφημάτων	επίδοση των αδ3 στη διάκριση φθόγγων	επίδοση των αδ3 στη σύνθεση φθόγγων	συνολική επίδοση των αδ3 στη φωνολογική επίγνωση	αυτοεικόνα των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες
N	Valid	7	7	7	7	7	7
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		76,2857	24,0000	27,1429	18,2857	69,4286	10,8571
Median		77,0000	26,0000	28,0000	19,0000	73,0000	10,0000
Std. Deviation		3,03942	5,56776	2,19306	5,85133	7,52456	1,95180
Range		9,00	15,00	6,00	18,00	22,00	6,00

ΥΠΟΜΝΗΜΑ: κ1: καλοί αναγνώστες μ2: μέτριοι αναγνώστες αδ3: μαθητές με αναγνωστική δυσχέρεια.

Πίνακας 4

		επιδόσεις στη φωνολογική επίγνωση	επιδόσεις στη διάκριση γραφημάτων	επιδόσεις στη διάκριση φθόγγων	επιδόσεις στη σύνθεση φθόγγων	επίδοση μαθητών Α' τάξης στην αναγνωστική ικανότητα	η αυτοεικόνα σε σχέση με τη σχολική ικανότητα
επιδόσεις στη φωνολογική επίγνωση	Pearson Correlation	1	,614**	0,281	,790**	,871**	,757**
	Sig. (2-tailed)		,000	0,107	,000	,000	,000
	N	34	34	34	34	34	34
επιδόσεις στη διάκριση γραφημάτων	Pearson Correlation	,614**	1	0,139	,453**	,768**	,633**
	Sig. (2-tailed)	,000		0,434	0,007	,000	,000
	N	34	34	34	34	34	34
επιδόσεις στη διάκριση φθόγγων	Pearson Correlation	0,281	0,139	1	0,004	0,279	0,166
	Sig. (2-tailed)	0,107	0,434		0,98	0,11	0,349
	N	34	34	34	34	34	34
επιδόσεις στη σύνθεση φθόγγων	Pearson Correlation	,790**	,453**	0,004	1	,796**	,760**
	Sig. (2-tailed)	,000	0,007	0,98		,000	,000
	N	34	34	34	34	34	34
επίδοση μαθητών Α' τάξης στην αναγνωστική ικανότητα	Pearson Correlation	,871**	,768**	0,279	,796**	1	,863**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	0,11	,000		,000
	N	34	34	34	34	34	34
η αυτοεικόνα σε σχέση με τη σχολική ικανότητα	Pearson Correlation	,757**	,633**	0,166	,760**	,863**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	0,349	,000	,000	
	N	34	34	34	34	34	34

** . Correlation is significant at the 0,01 level (2-tailed).

Πίνακας 5

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,871 ^a	0,759	0,752	3,44388

^a Predictors: (Constant), επιδόσεις στη φωνολογική επίγνωση

Πίνακας 6 ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	1196,970	1	1196,970	100,922	,000 ^a
	Residual	379,530	32	11,860		
	Total	1576,500	33			

^a Predictors: (Constant), επιδόσεις στη φωνολογική επίγνωση

^b Dependent Variable: επίδοση μαθητών Α' τάξης στην αναγνωστική ικανότητα

Πίνακας 7

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,757 ^a	0,573	0,560	2,27121

^a Predictors: (Constant), επιδόσεις στη φωνολογική επίγνωση

Πίνακας 8 ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	221,402	1	221,402	42,921	,000 ^a
	Residual	165,069	32	5,158		
	Total	386,471	33			

^a Predictors: (Constant), επιδόσεις στη φωνολογική επίγνωση

^b Dependent Variable: η αυτοεικόνα σε σχέση με τη σχολική ικανότητα

ITEM



ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

Νίκης 33, 1ος όροφος

Τ.Κ. 105.57 Αθήνα

Τηλ.: 210 - 3314837

Fax : 210 - 3212785

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

<http://www.ipem-doe.gr> και <http://www.ipem.gr>