

Φάκελος Μαθήματος

**ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
I & II**

ΔΙΔΑΣΚΩΝ: Β. ΤΣΑΦΟΣ

J. Amos Comenius (1592 – 1670) :

- Μέσα στη φύση λειτουργεί αενάως μια παιδαγωγούσα διαδικασία που μορφοποιεί και ολοκληρώνει τα όντα (οργανικά ενωμένο σύστημα). Μέρος αυτής της διαδικασίας πρέπει να είναι και η εκπαίδευση, που στοχεύει να απαλλάξει τα άτομα από την άγνοια, τη σύγχυση και την ανέχεια ανεξαρτήτως φύλου, φυλής και κοινωνικής τάξης → Ενωμένη Ευρώπη & ενωμένο κόσμο.

Γιατί πιστεύετε ότι υπάρχει ευρωπαϊκό πρόγραμμα με το όνομα Comenius:.....

.....

.....

.....

.....

- Συντάσσει ολοκληρωμένο διδακτικό σύστημα (συστηματοποίηση αρχών):
 1. Αρχή μαθησιακής ετοιμότητας (πρβλ. Bruner - εξελικτική ψυχολογία).
 2. Αρχή της ενεργητικής μάθησης: εμπειρία- παρατήρηση, μάθηση: αποτέλεσμα ενεργητικής επεξεργασίας ερεθισμάτων (επαγωγικός συλλογισμός).
 3. Αρχή της εποπτείας: αξιοποίηση εικονικών παραστάσεων, όπου η εμπειρία δεν είναι δυνατή (πρώτο εικονογραφημένο εγχειρίδιο).
 4. Αρχή της παιδοκεντρικής μάθησης: μαθητικές ικανότητες, μαθητικό ενδιαφέρον, ανάγκες μαθητή.

Ποιες από αυτές τις αρχές πιστεύετε ότι μπορούν να έχουν εφαρμογή σήμερα στην Προσχολική Αγωγή; Δώστε ένα παράδειγμα.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

J.J.Rousseau (1712-1778):

Συγκροτημένο παιδαγωγικό σύστημα με πλήρη ανάλυση της φύσης και του ρόλου της εκπαίδευσης.

«Στην κατάσταση που βρίσκονται τώρα πλέον τα πράγματα, ένας άνθρωπος εγκαταλελειμμένος στον εαυτό του από την ημέρα που γεννήθηκε, θα ήταν ο πιο παραμορφωμένος ανάμεσα στους άλλους ανθρώπους. Οι προκαταλήψεις, η αυθεντία, η αναγκαιότητα, το παράδειγμα, όλοι οι κοινωνικοί θεσμοί που μας κυκλώνουν θα έπνιγαν μέσα του τη φύση και δεν θα τοποθετούσαν τίποτε στη θέση της. Η φύση θα έμοιαζε με μικρό δέντρο που έτυχε να φυτρώσει στη μέση του δρόμου, το οποίο οι περαστικοί θα κλωστήσουν και θα λυγίσουν από όλες τις πλευρές»

Σε ποια κατάσταση βρίσκεται ο μαθητής σύμφωνα με το απόσπασμα;

.....

.....

.....

.....

Ποιοι είναι οι σκοποί της αγωγής σύμφωνα με τα ακόλουθα αποσπάσματα;

«Θα το κρατήσουμε στη σελήνη, σε ένα ερημικό νησί; Θα το απομακρύνουμε από όλους τους ανθρώπους; Δε θα βλέπει συνεχώς μέσα στην κοινωνία τα πάθη των ανθρώπων; Δεν θα δει τους γονείς του, τους γείτονές του ...τον ίδιο τον παιδαγωγό του, που σίγουρα δεν θα ήταν άγγελος;»

Ο παιδαγωγός θα διαμορφώσει τον Αιμίλιο «σαν ένα αγρίμι φτιαγμένο να κατοικεί μέσα στις πόλεις»

.....

.....

.....

«Αν είχε γεννηθεί στα δάση, θα είχε ζήσει πιο ευτυχισμένος και πιο ελεύθερος αλλά μην έχοντας να πολεμήσει τίποτα για να μπορέσει να ακολουθήσει τις κλίσεις του χαρακτήρα του, θα ήταν καλός χωρίς να το αξίζει, δεν θα ήταν ενάρετος, ενώ τώρα κατάφερε να είναι παρά τα πάθη του».

«Το επάγγελμα που θέλω να του διδάξω είναι η ζωή. Βγαίνοντας από τα χέρια μου, δεν θα είναι – το παραδέχομαι – ούτε δικαστής, ούτε στρατιώτης, ούτε κληρικός. Θα είναι πριν από όλα άνθρωπος». «Δεν είμαστε μαθητευόμενοι εργάτες, είμαστε μαθητευόμενοι άνθρωποι και η μαθητεία σε αυτό το επάγγελμα είναι πιο οδυνηρή και πιο μακροχρόνια από την άλλη»

«Ω άνθρωπε, συγκέντρωσε (ανακάλυψε) την ύπαρξή σου μέσα σου».

.....

.....

.....

Ποιος είναι ο γενικός σκοπός της εκπαίδευσης;

«Εάν μας είναι εύκολο να γνωρίσουμε το πρώτο σημείο από το οποίο ο καθένας από μας ξεκινάει για να καταλήξει στον κοινό βαθμό κατανόησης, ποιος άραγε γνωρίζει την άλλη άκρη; Ο καθένας προχωρά λίγο πολύ σύμφωνα με τις ικανότητές του, τις προτιμήσεις του, τα ταλέντα του, το ζήλο του και τις ευκαιρίες που του επιτρέπουν να τα εκδηλώσει. Δεν ξέρω κανένα φιλόσοφο που να ήταν αρκετά τολμηρός ώστε να πει: ιδού το όριο, στο οποίο μπορεί να φτάσει ο άνθρωπος και το οποίο δεν θα μπορούσε να ξεπεράσει. Κανείς δεν ξέρει τι του επιτρέπει η φύση του να γίνει».

.....

.....

.....

Με ποιες μεθόδους θα επιδιώξει ο παιδαγωγός να επιτύχει τους παραπάνω σκοπούς;

«Μην παραδίδετε στο μαθητή σας κανενός είδους προφορικό μάθημα – μονάχα από την εμπειρία οφείλει να παίρνει μάθημα».

«Δεν μου αρέσουν καθόλου οι εξηγήσεις με λόγια, γιατί οι νέοι λίγο τα προσέχουν και ελάχιστα τα συγκρατούν. Σημασία έχουν τα πράγματα! Τα πράγματα! Όσες φορές και να το επαναλάβω, ποτέ δεν θα είναι αρκετές, δηλαδή ότι δεν θα δίνουμε υπερβολικά μεγάλη σημασία στα λόγια. Με την φλύαρη αγωγή μας δημιουργούμε φλύαρους ενήλικες».

.....

.....

.....

Johan Heinrich Pestalozzi (1747-1827): Ολόκληρο το έργο του Pestalozzi συνοψίζεται στην επιθυμία του να κατανοήσει σε βάθος και να δώσει σάρκα και οστά στη μεγάλη ιδέα του Αιμίλιου: *«Ο Αιμίλιος συνεπήρε από ενθουσιασμό την σε ύψιστο βαθμό μη πρακτική ονειρική μου σκέψη, αυτό το επίσης σε ύψιστο βαθμό μη πρακτικό ονειρικό βιβλίο. Συνέκρινα την αγωγή που δέχθηκα στο σπίτι και στο σχολείο με αυτήν που πρότεινε ο Rousseau για τον Αιμίλιό του. Τόσο η αγωγή στο σπίτι όσο και η αγωγή στο σχολείο σε όλον τον κόσμο και σε όλες τις κοινωνικές τάξεις μου φάνταζε το δίχως άλλο ωσάν μια αλλοιωμένη μορφή, η οποία θα μπορούσε να αναζητήσει και να βρει στις υψηλές ιδέες του Rousseau ένα αποτελεσματικό φάρμακο για την αθλιότητά της».*

Ποια χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης του καιρού του αποδοκιμάζει εμμέσως ο Pestalozzi και ποιον θεωρεί οδηγό του στην προσπάθειά του να βελτιώσει αυτή την κατάσταση;.....

.....

.....

.....

Ο **Pestalozzi** θα ακολουθήσει μια πορεία κατά την οποία θα κινηθούν μαζί εμπειρίες και σκέψη, ύπαρξη και δράση, πρακτική και θεωρίες.

Ο Pestalozzi είναι ο θεμελιωτής του λαϊκού σχολείου των νεότερων χρόνων. Κατέστησε σαφές κατά μεγαλειώδη τρόπο ότι το νόημα κάθε αγωγής βρίσκεται πρωταρχικά στην υπηρεσία του ανθρώπου. Δεν δίδαξε μόνο αυτή την αρχή, αλλά την έκανε ο ίδιος πράξη ζωής. Σε όλη τη ζωή του ο Pestalozzi είναι ο παιδαγωγός του λαού και με το λόγο και το έργο του, ο υπερασπιστής και ο αρωγός των αδυνάτων, των περιθωριακών και των καταπιεσμένων.

Παιδαγωγικοί πειραματισμοί:

- **Neuhof:** Άσυλο για ορφανά και εγκαταλελειμμένα παιδιά (1769-1780). Σκοπός του να βοηθήσει τα παιδιά φτωχών οικογενειών, οικογενειών χωρίς αγροτική περιουσία που ζούσαν στην αθλιότητα και την αλητεία: α) να αναπτύξουν τις ανθρώπινες ικανότητές τους και β) να τα διδάξει τις δεξιότητες της υφαντουργίας, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν με αξιοπρέπεια τις ανάγκες της ζωής, σώζοντάς τα από την επαιτεία. *«Πρώτα είσαι παιδί, άνθρωπος, μετά μαθητευόμενος σ' ένα επάγγελμα».*
- **Ινστιτούτο του Stans (1799):** *«Έχοντας εμπιστοσύνη στις δυνάμεις της ανθρώπινης φύσης, τις οποίες μοίρασε ο θεός σε όλα τα παιδιά, ακόμη και στα πλέον πτωχά και έρημα, είχα μάθει μέσα από την προσωπική μου εμπειρία ότι κάτω από την άξεστη και ατίθαση συμπεριφορά τους και κάτω από τη φαινομενική ανικανότητά τους κρύβονταν τα ομορφότερα χαρίσματα και οι πολυτιμότερες δυνάμεις. [...] Είδα σε λίγο καιρό να ξεπηδούν οι φυσικές προδιαθέσεις γεμάτες ζωντάνια μέσα από τις διεφθαρμένες φύσεις που με περιτριγύριζαν [...] ήμουν πεπεισμένος ότι η καρδιά μου θα άλλαζε τα παιδιά τόσο γρήγορα, όσο γρήγορα λιώνει ο ανοιξιάτικος ήλιος τη ναρκωμένη από τον χειμώνα γη [...] τα παιδιά μου έπρεπε να αναγνωρίζουν πάνω στο μέτωπό μου και τα χείλη μου ότι τους είχα παραδώσει την καρδιά μου, ότι η ευτυχία τους ήταν και δική μου ευτυχία και οι χαρές τους και δικές μου χαρές».*
- **Ινστιτούτο του Stans (1799):** Σχολείο για ορφανά: Παιδαγωγική της καρδιάς: *«Τα γράμματα από μόνα τους δεν παράγουν αγάπη, όπως επίσης και δεν δημιουργούν το μίσος. Να γιατί δεν είναι η γνωσιολογική κατάσταση η αρχή της γνώσης. Η αγάπη είναι η αρχή. Είναι το κεντρικό σημείο της αγωγής».*

- **Ινστιτούτο του Burgdorf (1800-1805):** Από την παθητική και υπάκουη στάση των παιδιών (ακρόαση, απομνημόνευση & απαγγελία) στην ενεργητική μέθοδο: ένα μέρος των παιδιών μάθαινε τις λέξεις ξεκινώντας από τα πραγματικά αντικείμενα, τις οποίες στη συνέχεια προσπαθούσε να ταξινομήσει ενώ τα υπόλοιπα ζωγράφιζαν στην πλάκα τους γραμμές, τετράγωνα, κύκλους.
- **Ινστιτούτο του Yverdon (1805-1825):** Παιδαγωγικό εργαστήριο της Ευρώπης (σελ. 54):
 - ‡ Νέοι δάσκαλοι με βοηθούς μεγάλους μαθητές (υποδιδάσκαλοι)
 - ‡ Μεγάλος αριθμός ασκούμενων
 - ‡ Ινστιτούτο για κορίτσια
 - ‡ Ίδρυμα για την εκπαίδευση κωφάλαλων

Μέθοδος Pestalozzi

- Παιδαγωγική της ευφυΐας (**κεφάλι** → **γνωρίζω**): (**κεφάλι** → **γνωρίζω**): δύναμη να αποβάλλει τις θολές εντυπώσεις για να καταλήξει σε ξεκάθαρους έννοιες.
- Παιδαγωγική της καρδιάς (ηθική-ψυχαγωγική παιδαγωγική) (**καρδιά** → **θέλω**). (**καρδιά** → **θέλω**): ικανότητα για την εφαρμογή της ελεύθερης βούλησης, ώστε να καλλιεργεί ό,τι καλύτερο έχει μέσα του
- Πρακτική παιδαγωγική (γυμναστική και επαγγελματική παιδαγωγική) (**χέρι** → **μπορώ**). (**χέρι** → **μπορώ**): τεχνικά μέσα που υιοθετεί για να δημιουργήσει κάτι από, και με, τον ίδιο τον εαυτό του.

Αρχές:

- ‡ **Αρχή εποπτείας:** μάθηση μέσω αισθήσεων είναι συνδεδεμένη με βιώματα παιδιών (πρακτικές ασκήσεις στους βιοτέχνες → επαφή με επαγγελματικό κόσμο → προσανατολισμός στην ενεργό ζωή).
- ‡ **Αρχή της στοιχειώδους απλοποίησης:** τακτική επιστροφή στα απλά στοιχεία → χρησιμοποίηση της φυσικής δύναμης & οικειοποίηση (όχι μετάδοση) της γνώσης.
- ‡ **Αρχή της ολοκλήρωσης – ολόπλευρη ειδολογική μόρφωση:** Να φτάσει η δύναμη στην απόλυτη ολοκλήρωσή της σε κάθε στάδιο ανάπτυξης - η ανάπτυξη και η σταδιακή στερέωση της αυτόνομης δύναμης του παιδιού.
- ‡ **Αρχή της δραστηριότητας:** Το παιδί να βρίσκεται σε κατάσταση δράσης, πρωτοβουλίας, δημιουργίας.
- ‡ **Αρχή της αυτενέργειας:** στόχος η αυτόνομη πορεία προς τη γνώση.
- ‡ **Αρχή της συνεργατικότητας:** Συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές – συνεργασία & στήριξη αλληλοδιδακτικής μορφής.

«Ήθελα να ενώσω τη μελέτη με την εργασία, το σχολείο και το εργαστήριο και κατά κάποιον τρόπο να τα κάνω μίγμα»: αρχή.....

«Κυρίως πιστεύω πως η πρώτη ανάπτυξη της σκέψης των παιδιών ταράσσεται εξ ολοκλήρου από μια βερμπαλιστική εκπαίδευση που δεν ταιριάζει ούτε στις δυνατότητές τους ούτε στις περιστάσεις της ζωής τους. Κάθε τι που διδάσκεται στα παιδιά πρέπει να γίνει δεκτό σαν αληθινό προκειμένου να συνδεθεί βαθειά με μια ενορατική και αισθητή εμπειρία που να τους είναι οικεία». αρχή.....

«Για μένα είναι πολύ σημαντικό να συνηθίσουν το άνθρωπο να μαθαίνει μόνος του και να αναπτύσσεται ελεύθερα. Έτσι σχηματίζεται και εκδηλώνεται η ποικιλία των ατομικών χαρισμάτων». αρχή.....

«Σκοπός μου ήταν να απλουστεύσω σε τέτοιο βαθμό τα μέσα διδασκαλίας ώστε ο πιο κοινός άνθρωπος να ήταν σε θέση να διδάξει μόνος τα παιδιά του».

αρχή.....

«Ο αριθμός και το άνισο των παιδιών είχαν διευκολύνει το έργο μου. Όπως μέσα στην οικογένεια και κάτω από τα μάτια της μάνας το μεγαλύτερο και το πιο ικανό παιδί δείχνει εύκολα εκείνο που ξέρει στους νεότερους και αισθάνεται ευτυχισμένο και υπερήφανο επειδή για μια στιγμή μπορεί να αναπληρώσει τη μητέρα έτσι και τα παιδιά μου χαίρονταν όταν μπορούσαν να διδάξουν στα άλλα κάτι που ήξεραν».

αρχή.....

Έργα του

- «Βραδινές ώρες ενός ερημίτη», 1780 (Οι εμπειρίες του Pestalozzi από το Neuhof και οι παιδαγωγικές ιδέες του)
- «Λεονάρδος και Γερτρούδη», 1781-1787 (Οι παιδαγωγικές ιδέες του Pestalozzi στο έργο του).
- «Οι έρευνές μου για την πορεία της φύσης στην εξέλιξη της ανθρωπότητας», 1797 (Οι παιδαγωγικές ιδέες του Pestalozzi).
- «Επιστολή του Stanz» (Οι παιδαγωγικές ιδέες του Pestalozzi).

Επιτύμβια επιγραφή του τάφου του:

«Σωτήρας των πτωχών στο Neuhof, ιεραπόστολος του λαού στο Lienhard και Gertrud, πατέρας των ορφανών στο Stanz, στο Burgdorf και Munchenbuchsee ιδρυτής του νέου λαϊκού σχολείου, στο Ifertien παιδαγωγός της ανθρωπότητας, άνθρωπος, χριστιανός, πολίτης. Όλα για τους άλλους, τίποτα για τον εαυτό του! Ας είναι ευλογημένο το όνομά του!»

Νέα Αγωγή 20^{ος} αι.

- Από την δασκαλοκεντρική- γνωσιοκεντρική και μεθοδοκεντρική στην παιδοκεντρική προσέγγιση: το παιδί ως αναπτυσσόμενο πρόσωπο ⇒ το σχολείο στα μέτρα του παιδιού
- Από την αυταρχικότητα, νοησιарχία, παθητική μάθηση παραδοσιακού σχολείου στη δημοκρατικότητα, εμπειρία, αυτενέργεια νέου σχολείου

«Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της παλιάς εκπαίδευσης: η παθητική της στάση, η μηχανιστική μαζικοποίηση των παιδιών, η μονολιθικότητα στην ύλη και στις μεθόδους. Με δυο λόγια στην παραδοσιακή εκπαίδευση το κέντρο βάρους βρίσκεται έξω από το παιδί: στο δάσκαλο, στο σχολικό εγχειρίδιο, όπου αλλού θέλετε, αλλά όχι στα πρωταρχικά ένστικτα και στις δραστηριότητες του ίδιου του παιδιού. Κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις, δεν έχουμε να πούμε πολλά πράγματα γύρω από τη ζωή του παιδιού. Θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για τη μελέτη της προσωπικότητας του παιδιού, αλλά το σχολείο δεν είναι ο τόπος όπου ζει το παιδί. Τώρα η αλλαγή που έρχεται στην παιδεία μας είναι η μετατόπιση του κέντρου βάρους. Είναι μια αλλαγή, μια επανάσταση, όμοια με εκείνη που έφερε ο Κοπέρνικος, όταν μετέθεσε το κέντρο του σύμπαντος από τη γη στον ήλιο. Και εδώ, το παιδί γίνεται ο ήλιος γύρω από τον οποίο περιστρέφονται τα μέσα της εκπαίδευσης, το κέντρο γύρω από το οποίο οργανώνονται».

John Dewey

Κινήματα Νέας Αγωγής

- Προοδευτική Αγωγή Dewey & Kilpartric (ΗΠΑ).
- Σχολείο Εργασίας Kerschensteiner (Γερμανία) & Σχολείο δράσης Claparede, Ferriere, Freinet, Cousinet (Γαλλία).
- Κίνημα M.Montessori (Ιταλία).
- Κίνημα Σοσιαλιστικής Αγωγής Makarenko (Ρωσία).
- Κίνημα Αντιαυταρχικού σχολείου Froebel, Neil.

John Dewey (1859-1952)

Φιλόσοφος, ψυχολόγος και παιδαγωγός. Γεννήθηκε στο Μπέρλινγκτον (Burlington) του Βερμόντ. Δίδαξε σε πολλά Πανεπιστήμια και μελέτησε τα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο. Στις μελέτες του οφείλεται σε μεγάλο βαθμό η εκπαιδευτική αλλαγή που ξεκίνησε στις ΗΠΑ στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και έθεσε

στο κέντρο της εκπαίδευσης τους μαθητές. Κατά την εργασία του στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο (1894-1904) ο Dewey ενδιαφέρθηκε για τη μεταρρύθμιση της εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης. Έδωσε έμφαση στη μάθηση μέσω διαφόρων δράσεων και όχι των τυπικών Αναλυτικών Προγραμμάτων. Εναντιώθηκε στις αυταρχικές παιδαγωγικές μεθόδους. Άσκησε κριτική τόσο στην εκπαίδευση που στοχεύει στη διασκέδαση των μαθητών και την απασχόλησή τους με τυπικές και χωρίς ενδιαφέρον δραστηριότητες, όσο και στην εκπαίδευση που στοχεύει αποκλειστικά στην επαγγελματική κατάρτιση.

- Καθηγητής της φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο του Michigan
- Καθηγητής Διανοητικής και Ηθικής Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου της Minnesota
- Καθηγητής Φιλοσοφίας και Διευθυντής του Τμήματος Φιλοσοφία,

Ψυχολογίας και Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου της Chicago ⇒ Διευθυντής

του Πειραματικού Σχολείου του Τμήματος Παιδαγωγικής (University Elementary School – Dewey School – Laboratory School).

- Καθηγητής στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Columbia

Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου του Chicago

Σχολικό Πρόγραμμα – Γενικές Αρχές

«Θα ήθελα να τονίσω ότι όχι μόνο η παιδαγωγική γραμμή του σχολείου, αλλά και η διοίκηση, η εκλογή της διδακτέας ύλης και η προετοιμασία του μαθήματος, καθώς και ο τρόπος διδασκαλίας, έχουν ανατεθεί σχεδόν εξ ολοκλήρου στους δασκάλους του σχολείου. Κι ακόμη ότι υπήρξε μια βαθμιαία εξέλιξη των παιδαγωγικών αρχών και των μεθόδων που χρησιμοποιούνται. Δεν έμειναν αμετακίνητες. Οι δάσκαλοι ξεκίνησαν με ερωτηματικά και όχι με καθορισμένους κανόνες. Κι αν λύθηκαν πολλά προβλήματα, τις λύσεις τις πρότειναν οι δάσκαλοι».

Dewey

Ερωτήματα εκπαιδευτικών

- Τι μπορεί να γίνει και πώς μπορεί να γίνει, για να έρθει το σχολείο πιο κοντά στο σπίτι, στη γειτονιά και να πάψει να είναι ένα μέρος, όπου το παιδί έρχεται μόνο για να μάθει ορισμένα μαθήματα; Τι πρέπει να γίνει για να γκρεμιστούν τα τείχη ανάμεσα στη σχολική και την καθημερινή ζωή;
- Τι μπορεί να γίνει για την εισαγωγή στην Ιστορία [...] διδακτέας ύλης που να έχει μια θετική αξία, ένα ουσιαστικό περιεχόμενο για τη ζωή του παιδιού;
- Πώς μπορεί η μόρφωση σ' αυτό το τυπικό, στο συμβολικό της μέρος, όπως είναι η απόκτηση της ικανότητας για ευφυή χειρισμό της ανάγνωσης, της γραφής, της μέτρησης, να παρέχεται μέσα από την καθημερινή εμπειρία και την απασχόληση, ως πλαίσιο, και σε απόλυτη συσχέτιση με άλλα μαθήματα τα οποία έχουν πιο ουσιαστικό περιεχόμενο;

Αρχές μάθησης

- Το σχολείο πρέπει να αναπαριστά τη σύγχρονη και πραγματική ζωή του παιδιού (σχολείο ως κοινότητα)

- Τα περιεχόμενα πρέπει να έχουν σχέση με την εμπειρία του παιδιού ⇒
απορρίπτονται τα παραδοσιακά περιεχόμενα που απορρέουν από τη γνώση των ενηλίκων.
- Το εκπαιδευτικό περιβάλλον πρέπει να εγείρει ερωτήματα και να κατευθύνει το μαθητή.

Αλλαγή προσανατολισμού – Ρόλος Παιδαγωγικής επιστήμης

«Δεν θα μπορέσουμε ποτέ να αναπτύξουμε την επιστημονική αγωγή αν συνεχίσουμε να συμπεριφερόμαστε στα παιδιά σαν σε αδιαίρετο άθροισμα. Πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι κάθε παιδί έχει σαφώς ξεχωριστή ατομικότητα και η παιδαγωγική επιστήμη πρέπει να δώσει ευκαιρίες στα παιδιά να φανερώσουν τι πραγματικά είναι για να μπορέσουν οι δάσκαλοι να βρουν τα μέσα με τα οποία θα τα διαπλάσσουν σε αληθινά ανθρώπινα όντα»

«Θα ήταν ολέθριο να αφήνε η παιδαγωγική να πιστέψει ο κόσμος πως το παιδί σε μια ορισμένη ηλικία έχει ορισμένες ορμές και ενδιαφέροντα, που πρέπει να καλλιεργηθούν απaráλλαχτα όπως είναι. Γιατί τα ενδιαφέροντα των παιδιών δεν είναι κάτι τελειωτικό, δεν έφτασαν σε πληρότητα, παρά μας δείχνουν τι στάση μπορεί να πάρει το παιδί κάθε φορά σε ό,τι θα του παρουσιάσει η πείρα του. Μοιάζουν με μοχλό και η αξία τους είναι, σαν του μοχλού, προωθητική. [...] Όποιος λογαριάζει την όποια ικανότητα είτε του ενηλίκου είτε του παιδιού σαν να ήταν κάτι στατικό και ακίνητο, δεν μπορεί παρά να διαστρεβλώσει τη διαπαιδαγώγησή της. Γιατί η αληθινή της σημασία είναι ίσα ίσα η προωθητική της λειτουργία, ο δυναμικός της ρόλος».

Celestin Freinet (1896-1966)

Γεννήθηκε σε ένα μικρό χωριό στα Γαλλο-ιταλικά σύνορα. Η φτωχική του καταγωγή δεν του επέτρεψε να ολοκληρώσει τις γυμνασιακές του σπουδές, με αποτέλεσμα να μην εγγραφεί στο Πανεπιστήμιο αλλά σε Σχολή Δασκάλων. Πολέμησε στον Α' Παγκόσμιο πόλεμο όπου και τραυματίστηκε σοβαρά, και ξεκίνησε τη σταδιοδρομία του τέσσερα χρόνια μετά τη λήξη του πολέμου, το 1921. Αναμείχθηκε στο συνδικαλιστικό κίνημα, εγγραφόμενος στην Αναρχοσυνδικαλιστική Διδασκαλική Ομοσπονδία και έγινε μέλος της - κομμουνιστικών τάσεων- μειοψηφίας της. Μέλος του Γαλλικού Κομμουνιστικού Κόμματος το 1927. Από νωρίς (το 1924) άρχισε να πειραματίζεται στην τεχνική του “σχολικού τυπογραφείου”. Η παιδαγωγική του εργασία ενέπνευσε πολλούς συναδέλφους του, με αποτέλεσμα η παιδαγωγική Freinet να εξελιχθεί σε πολιτικό-παιδαγωγικό ρεύμα, που από το 1932 εκφράστηκε με το περιοδικό “L’Educateur Proletarien” (Προλετάριος Εκπαιδευτής). Οι καινοτομίες του ενόχλησαν τις τοπικές αρχές του Σαιν Πολ, που προσπάθησαν να τον μετακινήσουν σε άλλη περιφέρεια. Ο Freinet ίδρυσε έτσι και διηύθυνε από το 1935 ένα ανεξάρτητο επαρχιακό σχολείο. Το 1947 ιδρύει το “Συνεργατικό Ινστιτούτο για το Μοντέρνο Σχολείο” (Institut Cooperatif pour l’Ecole Moderne- ICEM).

Βασικά σημεία της Παιδαγωγικής Freinet:

- **Παιδαγωγικός ματεριαλισμός:** Το τυπογραφείο μέσα στην τάξη (εφαρμογή ανάγνωσης πάνω σε κείμενα κοντινά προς τα ενδιαφέροντα των παιδιών, ανταλλαγή κειμένων με άλλη τάξη, έκδοση εφημερίδας με κοινωνικό στόχο), η φωτογραφική μηχανή, βιβλιοθήκη ανάγνωσης, αυτοδιορθωτικά δελτία ατομικής εργασίας, ενυδρείο και κάδος για τα φυτά...
- **Συνεταιριστική ζωή:** Συμβούλιο συνεταιρισμού στην τάξη με συγκεκριμένες αρμοδιότητες: οργάνωση της εργασίας (το περιεχόμενο της εφημερίδας, το εβδομαδιαίο πλάνο εργασίας, η οργάνωση της σχολικής αλληλογραφίας...), η παρακολούθηση της εργασίας, η ρύθμιση της ζωής της ομάδας μέσα στην τάξη και το σχολείο.
- **Εξατομίκευση της μαθησιακής διαδικασίας:** πλάνο ατομικής εργασίας: το παιδί οργανώνει και καθοδηγεί μόνο του τις δικές του έρευνες, εξοπλισμός με εργαλεία δουλειάς (κασέτες αυτοεκπαίδευσης, ντοκουμέντα-έγγραφα). Από το άτομο στην ομάδα και από την ομάδα στη δι-ομαδική εργασία...
- → το παιδί γίνεται αντιληπτό ως ένα κοινωνικό υποκείμενο, που ανήκει σε μια κοινωνική και πολιτισμική κοινότητα

Αποσπάσματα από το έργο του Freinet

«...το παραδοσιακό σχολείο περιστρεφόταν γύρω από την ύλη διδασκαλία και γύρω από τα προγράμματα που καθόριζαν, διασαφήνιζαν και ιεραρχούσαν την ύλη αυτή. Η σχολική οργάνωση, οι δάσκαλοι και οι μαθητές συμμορφώνονταν στις αιτήσεις τους. Το αυριανό σχολείο θα περιστρέφεται γύρω από τον μαθητή - μέλος της κοινότητας Από τις βασικές τους ανάγκες και σε συνδυασμό με τις ανάγκες της κοινωνίας που ανήκει θα προκύπτουν οι τεχνικές μέθοδοι - χειρωνακτικές και διανοητικές - που θα ρυθμίζουν την ύλη διδασκαλίας, το σύστημα διδασχής, τις χαρακτηριστικές ιδιότητες της εκπαίδευσης...»

Freinet, C. (1977) Το σχολείο του λαού, σελ. 32.

«Τα στηρίγματα (μάθησης): όχι πολύ μακριά για να μπορούν τα παιδιά ενδεχομένως να στηριχτούν σε αυτά , όχι όμως και τόσο κοντά, ώστε να κρατάει το παιδί αρκετή απόσταση για να μπορεί να αναπτύσσεται μόνο του και να αυτοπραγματώνεται!»

Freinet, C. (1950).

«Ξεχάσαμε, παραγνωρίσαμε, υποτιμήσαμε τη δημιουργική και παιδευτική δύναμη της καλώς εννοούμενης εργασίας, την έξοχη γονιμότητα των δυνάμεων που ξυπνά, διεγείρει, τροφοδοτεί. Μιλώ για εργασία και όχι για κοινή απασχόληση ή καταναγκαστική εργασία [...] Η αληθινή αδελφότητα είναι η αδελφότητα της εργασίας. Το πιο στέρεο από τα σημεία σύνδεσης ανάμεσα στα μέλη μιας οικογένειας, μιας ομάδας, ενός χωριού, μιας πατρίδας είναι πάλι η εργασία»

Freinet, C. (1977) Το σχολείο του λαού, σελ. 32.

«Υπάρχει ένα παιχνίδι που μπορούμε να ονομάσουμε λειτουργικό, που ανταποκρίνεται στις ατομικές και τις κοινωνικές ανάγκες του παιδιού και του ανθρώπου, ένα παιχνίδι που προέρχεται από πολύ παλιά. Αυτό το παιχνίδι που είναι ουσιώδες, τόσο για το μικρό ζώο όσο και για το μικρό άνθρωπο, είναι σίγουρα η εργασία, αλλά η παιδική εργασία [...]. Για το παιδί αυτού του είδους η εργασία –παιχνίδι είναι ένα είδος έκρηξης και απελευθέρωσης...»

Freinet, C. (1977) Το σχολείο του λαού, σελ. 32.

Με βάση τα παραπάνω αποσπάσματα απαντείστε στα εξής:

1. Ποιά έννοια δίνει ο Freinet στην εργασία μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία
2. Πώς διαχωρίζει την δική του παιδαγωγική από την παραδοσιακή

Maria Montessori (1870-1952):

Γεννήθηκε στην Ανκόνα από μορφωμένους αλλά φτωχούς γονείς. Στη συντηρητική Ιταλία του τέλους του 19ου αι. κατάφερε να γίνει η πρώτη γυναίκα ιατρός στη χώρα της. Συμμετείχε ενεργά στο γυναικείο κίνημα και έκανε σχετικές ομιλίες σε όλη την Ευρώπη, πράγμα που της έδωσε μεγάλη δημοσιότητα. Οι Υπουργοί παιδείας στην Ιταλία της απαγόρευσαν κάθε πρόσβαση σε παιδιά του Δημοτικού σχολείου, οδηγώντας την να ασχοληθεί με παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα εξαιρετικά αποτελέσματα και η συνεχής πρόοδος των μεθόδων της, η ενασχόλησή της με μη προνομιούχα παιδιά της έδωσαν ευρύτατη αποδοχή και ξεσήκωσαν κύματα ενθουσιασμού σε όλο τον κόσμο. Το 1939 έφυγε από την πατρίδα της για την Ινδία και τη Σρι Λάνκα, όπου και έζησε έως το 1947.

«Η δραστηριότητα του παιδιού αναπτύσσεται στο πλαίσιο μιας άμεσης σχέσης με το υλικό, δηλαδή με καθορισμένα επιστημονικά υλικά, τα οποία του παρέχει το περιβάλλον του. Αυτή ακριβώς η ιδιαιτερότητα επιτρέπει τη λύση του προβλήματος της απόκτησης της κουλτούρας. Αυτή η λύση αρχικά συνδέεται με τον περιορισμό της παρέμβασης του ενήλικου, στη συνέχεια με την αντικατάσταση των διδασκαλιών του δασκάλου από ένα υλικό που επιτρέπει στο παιδί να αποκτήσει μόνο του τις απαραίτητες γνώσεις σύμφωνα με τις δικές του ανάγκες ανάπτυξης. Έχοντας κάθε παιδί τη δυνατότητα ελεύθερης επιλογής της δραστηριότητάς του, αναπτύσσεται σύμφωνα με τις βαθιές και τις πιο προσωπικές δημιουργικές ανάγκες και έτσι προχωρά στη αγωγή του. Η ανάπτυξη της προσωπικότητάς του πραγματοποιείται, κατά συνέπεια, μέσα από τις εμπειρίες που οδηγούν σε μια ανώτερη κουλτούρα. Ο δάσκαλος παραμένει στο ρόλο του διευθύνοντα και του οδηγού, αλλά δεν είναι παρά ένας βοηθός, ένας υπηρέτης, καθώς η προσωπικότητα του παιδιού αναπτύσσεται μόνο χάρη στη δική του προσωπική δύναμη, ενώ αναλαμβάνει τη δική του δραστηριότητα».

«Υπάρχει μάλλον μια ριζική αλλαγή συστήματος. Μέχρι τώρα η δραστηριότητα ήταν το κύριο έργο της δασκάλας. Μα στο σύστημά μας αφήνουμε να δραστηριοποιηθούν μόνο τα παιδιά. Η βαθύτερη διαφορά ανάμεσα στη μέθοδό μας και τα λεγόμενα «αντικειμενικά μαθήματα του παλιότερου συστήματος είναι ότι τα αντικείμενα δεν αποτελούν βοήθημα για τη δασκάλα. Βοηθούν το ίδιο το παιδί. Διαλέγει ό,τι θέλει για δική του χρήση και εργάζεται με αυτό σύμφωνα με τις δικές του ανάγκες, τις κλίσεις και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά του. Έτσι τα αντικείμενα γίνονται μέσο για την ανάπτυξή τους»

Montessori, M. (1948), *Η ανακάλυψη του παιδιού*, σελ. 153-54

«Εμείς με το σύστημά μας έχουμε προφανώς διαφορετική αντίληψη για την πειθαρχία. Επιδιώκουμε μια πειθαρχία ενεργή. Δεν πιστεύουμε πως είναι πειθαρχημένο το παιδί που το αναγκάζουμε να μένει μονγκό και ακίνητο σαν παράλυτο. Ένα τέτοιο παιδί δεν είναι πειθαρχημένο μα εκμηδενισμένο. Πιστεύουμε πως ένα παιδί είναι πειθαρχημένο όταν είναι κύριος του εαυτού του κι όταν, κατά συνέπεια, μπορεί να επιβληθεί στον εαυτό του κάθε φορά που

πρέπει ν' ακολουθήσει ένα κανόνα ζωής. Δεν είναι εύκολο να καταλάβει κανείς ούτε να πετύχει μια τέτοια μορφή ενεργής πειθαρχίας. Αλλά σίγουρα περιέχει μια υψηλή εκπαιδευτική αρχή, εντελώς διαφορετική από τον απόλυτο εξαναγκασμό που δημιουργεί την ακινησία.»

Montessori, M. (1948), *Η ανακάλυψη του παιδιού*, σελ. 56-57

Από τα παραπάνω αποσπάσματα σκεφτείτε και διατυπώστε:

- 1. Ποιά αντίληψη υποστηρίζει η Montessori για τη σχέση του εκπαιδευτικού υλικού με την διαδικασία μάθησης**
- 2. Ποιό νόημα δίνει στην πειθαρχία στο σύστημά της**

Alexander Sutherland Neil (1883-1973)

Γεννήθηκε στο Φόρφαρ Σκωτίας το 1883, τέταρτος στη σειρά από δεκατρία παιδιά. Ο πατέρας του ήταν διευθυντής στο σχολείο του χωριού, ένας στεγνός πουριτανός που εξουσίαζε την τάξη του με σιδερένια πειθαρχία, χρησιμοποιώντας μία ποικιλία από σκληρές (και δημοφιλείς την εποχή εκείνη) σωματικές ποινές. Σε ηλικία 15 ετών, ως μαθητής- δάσκαλος ο Neil υποχρεώθηκε να χρησιμοποιήσει παρόμοιες μεθόδους στους μικρότερους συμμαθητές του. Οι σχέσεις με τον πατέρα του, που ποτέ δεν έκρυψε πως θεωρούσε τον γιο του ανίκανο και ηλίθιο, ήταν εξαιρετικά δύσκολες. Στο Εδιμβούργο σπούδασε Φιλολογία. Διετέλεσε Διευθυντής σε ένα μικρό σχολείο όπου και έγραψε το πρώτο του βιβλίο και άρχισε να διαμορφώνει τις ελευθεριακές εκπαιδευτικές του απόψεις. Ίδρυσε σχολεία (Γερμανία (περιοχή Δρέσδης), Αυστρία και στη Νότιο Αγγλία (όπου το σχολείο ονομάστηκε Summerhill), πριν καταλήξει στη σημερινή του τοποθεσία, το Leiston της κομητείας του Suffolk (1927). Μέχρι το θάνατό του παρέμεινε ο ευτυχής εμπνευστής του “Ελεύθερου Σχολείου” του.

Το σχολείο του Summerhill

Οργάνωση: Το Summerhill είχε γύρω στους 70 μαθητές ηλικίας από 4 ως 16 χρονών και λειτουργούσε ως οικοτροφείο. Το σχολείο του Neill αναλάμβανε παιδιά από ανώτερες ή μεσαίες κοινωνικές τάξεις, γιατί δεν είχε τα οικονομικά μέσα ν’ αναλάβει φτωχά παιδιά. Τα παιδιά αυτά, πολλές φορές, είχαν περάσει από άλλα σχολεία στα οποία είχαν αποτύχει. Ο Neill τα άφηνε ελεύθερα να περάσουν τη φάση της «ανάρρωσης», ώστε να καταφέρουν να συνέλθουν από μια εκπαίδευση που τους στέρησε την προσωπική τους ανεξαρτησία. Οι μαθητές ήταν χωρισμένοι σε έξι τάξεις κατά ηλικία αλλά και σύμφωνα με τις δυνατότητες του καθενός. Η διδασκαλία γινόταν στα πέντε πρωινά της εβδομάδας και καθημερινά παρέχονταν πέντε σαραντάλεπτες παραδόσεις. Κάθε τάξη είχε τη δική της αίθουσα και κατά κανόνα διδάσκονταν από τον ίδιο δάσκαλο. Δε δινόταν έμφαση στις διδακτικές μεθόδους, μιας και ο Neill θεωρούσε πως είχαν μικρή σημασία και ότι, αν ένα παιδί επιθυμεί να μάθει, θα μάθει έτσι ή αλλιώς. Τα απογεύματα τα παιδιά μπορούσαν να ασχοληθούν με ό,τι τους άρεσε, βέβαια το ίδιο μπορούσε να γίνει και τα πρωινά, αν δεν παρακολουθούσαν το μάθημα. Στο Summerhill υπήρχε εργαστήριο καλών τεχνών, ξυλουργείο, μηχανουργείο, όπως επίσης και εργαστήριο Χημείας. Στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα συμπεριλαμβάνονταν: διάλεξη ψυχολογίας, βραδιά χορού ή πρόβες για το ανέβασμα θεατρικής παράστασης. Κάποιες φορές ο Neill παρέδιδε και «ατομικά μαθήματα» σε περιπτώσεις παιδιών που υπέφεραν από ψυχικές διαταραχές. Στόχος αυτών των μαθημάτων ήταν η εκτόπιση όλων των συμπλεγμάτων που δημιουργούσαν ο φόβος και οι ηθικολογίες. Ο Neill δεν τα θεωρούσε απαραίτητα αλλά πίστευε ότι επιταχύνουν τη διαδικασία αλλαγής των αντιλήψεων. Ένα είδος δηλαδή «ανοιξιάτικου καθαρισμού του σπιτιού για την υποδοχή του καλοκαιριού της ελευθερίας».

- Εκτός από τα κλασικά μαθήματα (Αγγλικά, Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες κλπ.), υπήρχαν και προαιρετικά μαθήματα, όπως η Ξυλουργική, η Ηχοληψία-dj, η Μουσική, η Φωτογραφία, η Ζωγραφική, το Θέατρο, η Μαγειρική κ.α.
- Παιχνίδια ή δραστηριότητες στο εργαστήριο-ατελιέ
- Τα βράδια χορός-θέατρο-γιορτές
- Κάθε Σάββατο Γενική Συνέλευση, για να πάρουν αποφάσεις, όπου ενήλικες και μαθητές είχαν ισάξια ψήφο

«Το Summerhill φαίνεται σαν κάποιο υπέροχο εξωπραγματικό νησάκι όπου υπάρχουν φωτισμένες ανθρώπινες σχέσεις και δε μοιάζει σε τίποτα μ' αυτό τον τόπο της αγωνίας, της ταραχής και της σύγχυσης μέσα στον οποίο ζούμε και αγωνιζόμαστε». Eda LeShan, (1975). *Σάμμερχιλ υπέρ και κατά*. Μπουκουμανης.

«Τα παιδιά πληρώνουν το τίμημα της δειλίας, της υποκρισίας [...] Το σχολείο πλάθει το παιδί κάνοντάς το να καταλάβει ότι είναι κατώτερο [...] Για πάντα θα του λείπει η πρωτοβουλία, η εμπιστοσύνη στον εαυτό του, η πρωτοτυπία»

«Ευχαριστιέμαι να γίνονται ευτυχισμένα και να περπατάνε με ψηλά το κεφάλι παιδιά που τα γνώρισα δυστυχισμένα, γεμάτα μίσος και φόβο. Το αν θα γίνουν καθηγητές πανεπιστημίου ή υδραυλικοί, δε με νοιάζει”

A.S. Neill. (1972). *Θεωρία και πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης*.

«Όταν ένα παιδί κάνει μια χιονόμπαλα, έχει ενδιαφέρον ...Δεν δίνω σημασία σε αυτό που φτιάχνει, όταν δημιουργεί, εάν φτιάχνει τραπέζια, χυλό ή σκέτς ή χιονόμπαλα... Υπάρχει περισσότερη πραγματική εκπαίδευση, όταν ο μαθητής φτιάχνει μια χιονόμπαλα, παρά όταν ακούει γραμματική επί μια ώρα»

«Η αναρχία είναι αναγκαία στο σχολείο σας εάν θέλετε τα παιδιά να απελευθερωθούν από κάθε εξάρτηση από εσάς, να βάλουν σε λειτουργία τις δικές τους διαδικασίες. Μπειτε στην τάξη σας αύριο το πρωί και πείτε: ακούστε, θα αναλάβετε εσείς τη διοίκηση. Εγώ δεν έχω πλέον εξουσία. Δεν θα ξαναδώσω πλέον εντολή. Τώρα κάντε ό,τι θέλετε»

«Η βασική αρχή που θα πρέπει να διέπει όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να είναι η προϋπόθεση της ευτυχίας του παιδιού. Ένα σχολείο θα πρέπει να κρίνεται από τα πρόσωπα των μαθητών του και όχι από τις ακαδημαϊκές επιτυχίες του.» A.S. Neill

A.S. Neill, (1989). *Σάμμερχιλ. Το ελεύθερο σχολείο*.

Με βάση τα παραπάνω αποσπάσματα και την περιγραφή του Summerhill απαντείστε στα εξής ερωτήματα:

1. Με ποιο τρόπο πιστεύει ο Neil ότι τα παιδιά μαθαίνουν;
2. Ποιά κατά την γνώμη σας ήταν η μεγαλύτερη διαφορά του σχολείου του από τα άλλα σχολεία της εποχής;

Τα παιδαγωγικά-εκπαιδευτικά αιτήματα στην Ελλάδα στις αρχές του 20^{ου} αιώνα

Τέλος 19^{ου} – Αρχές 20^{ου} αι. Ανάπτυξη της ελληνικής αστικής τάξης → αφετηρία δυναμικών και διαρκών μεταρρυθμιστικών εξορμήσεων σε όλους τους τομείς → εκπαιδευτικά μεταρρυθμιστικά αιτήματα:

κίνημα δημοτικισμού - ίδρυση Εκπαιδευτικού ομίλου.

Αιτήματα: Καθιέρωση δημοτικής γλώσσας - Μεταρρύθμιση σχολικού θεσμού - Προσαρμογή σχολείου στη σύγχρονη πραγματικότητα

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ ΔΕΛΜΟΥΖΟΣ (1880-1956)

Ο Αλέξανδρος Δελμούζος γεννήθηκε στην Άμφισσα και προερχόταν από αριστοκρατική οικογένεια της πόλης. Σπούδασε στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών από το 1898 ως το 1902 και συνέχισε τις για μεταπτυχιακές σπουδές στην Γερμανία, όπου παρέμεινε έως το 1907 σπουδάζοντας Φιλοσοφία και Παιδαγωγική, στα Πανεπιστήμια της Λειψίας (1905 - 1906) και της Ίένα (1906 - 1907, όπου θα γνωριστεί με τον πρωτοπόρο σοσιαλιστή Γεώργιο Σκληρό, 1878 - 1919, που εκείνη την εποχή είχε συγγράψει το βιβλίο «Το Κοινωνικόν μας Ζήτημα.. Μετά την επιστροφή του στην Ελλάδα, το 1908 ανέλαβε τη διεύθυνση του Ανώτερου Παρθεναγωγείου του Βόλου. Ο Δελμούζος εφάρμοσε πρωτοποριακές παιδαγωγικές μεθόδους στα πλαίσια των ευρωπαϊκών παιδαγωγικών θεωριών, της πολιτικής θεωρίας του νέου ελληνισμού και της γλωσσικής θεωρίας του δημοτικισμού. Η νεωτεριστική δράση του προκάλεσε αντιδράσεις των συντηρητικών κύκλων, αντιδράσεις οι οποίες σχετίζονταν και με τη σύνδεσή του με το Εργατικό Κέντρο Βόλου. Το 1910 από κοινού με τους Δημήτρη Γληνό και Μανώλη Τριανταφυλλίδη πρωτοστάτησε στην ίδρυση του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Το 1911, μετά από κινητοποιήσεις, η λειτουργία του Παρθεναγωγείου αναστάλη και ο Δελμούζος παραπέμφθηκε μαζί με άλλα στελέχη του Εργατικού Κέντρου σε δίκη στο Ναύπλιο. Τα γεγονότα της δίκης έμειναν στην ιστορία ως τα Αθεϊκά του Βόλου. Ο Δελμούζος αθώωθηκε. Η συνεργασία του με τους Γληνό και Τριανταφυλλίδη συνεχίστηκε επί κυβερνήσεως Βενιζέλου, όταν οι τρεις άντρες έδρασαν υπέρ της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης από υψηλές θέσεις του Υπουργείου Παιδείας. Την περίοδο εκείνη ο Δελμούζος ολοκλήρωσε το *Αλφαβητάρι με τον Ήλιο* και από κοινού με τον Ζαχαρία Παπαντωνίου τα *Ψηλά Βουνά*. Μετά την εκλογική ήττα του Βενιζέλου του 1920, έφυγε ξανά για τη Γερμανία, όπου συνδέθηκε με τον παιδαγωγό Γκέοργκ Κέρσενστάινερ, εισηγητή της θεωρίας του Σχολείου Εργασίας. Έκτοτε, οι απόψεις για ένα «σχολείο εργασίας», για καθιέρωση μαθήματος «αγωγής του πολίτη», για «μαθητικές κοινότητες» κ.ά. κυριάρχησαν στο σύστημα του Δελμούζου. Κύρια παιδαγωγική αρχή για τον Δελμούζο ήταν η καλλιέργεια και ανάδειξη της δημιουργικότητας και αυτενέργειας των μαθητών, καθώς και η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Στην Αθήνα επέστρεψε το 1924 και ο Γληνός του ανάθεσε τη διεύθυνση της Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Η εκεί δράση του προκάλεσε νέο κύκλο αντιδράσεων (γνωστών ως τα Μαρασλειακά), που οδήγησαν σε νέα δίκη του. Έχασε τη θέση του (όπως και ο Γληνός) και η φήμη του αποκαταστάθηκε μόλις το 1926, μετά την πτώση της δικτατορίας Παγκάλου, οπότε μετά από πρωτοβουλία του Υπουργού Δικαιοσύνης Κωνσταντίνου Τριανταφυλλόπουλου, η περίπτωση του Δελμούζου επανεξετάστηκε και οδηγήθηκε σε αθώωσή του. Το 1927 η ιδεολογική ρήξη του με το Γληνό (που

ακολούθησε το δρόμο του σοσιαλισμού) προκάλεσε τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Το 1929 ο Δελμούζος διορίστηκε καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, θέση που διατήρησε ως το 1937, οπότε παραιτήθηκε υπό την πίεση του καθεστώτος του Μεταξά. Κατά τη διάρκεια της πανεπιστημιακής του θητείας ο Δελμούζος συνέβαλε στην ίδρυση και διετέλεσε επόπτης του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου. Από το 1927 και ως το τέλος της ζωής του διατήρησε χαμηλό προφίλ και ουδέτερη πολιτική στάση, χωρίς ποτέ να πάψει να ασχολείται με τα παιδαγωγικά θέματα. Πέθανε στην Αθήνα.

ΠΑΡΘΕΝΑΓΩΓΕΙΟΝ ΒΟΛΟΥ

Μετά από εισήγηση του Νικολάου Πολίτη, ο δήμος Παγασών του έδωσε επί 30 μήνες (8 Σεπτεμβρίου 1908 – 2 Μαρτίου 1911) την διεύθυνση τού δημοτικού Ανώτερου Σχολείου Θηλέων του Βόλου (το λεγόμενο «Παρθεναγωγείον»), όπου εφάρμοσε πρωτότυπες, ριζοσπαστικές παιδαγωγικές μεθόδους με έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την αυτοπεποίθηση των μαθητριών.

Μία από τις μαθήτριές του τον έχει περιγράψει με τα ακόλουθα λόγια: *«Είχε μεταδοτικότητα. Μας μαγνήτιζε. Δεν είχαμε ποτέ τέτοιο δάσκαλο. Δεν αγαπούσε καθόλου τον μαϊμουδισμό και μας έλεγε “να είστε εκείνο που είστε”. Αυτό μας δίδασκε. Μας συνιστούσε επίσης να εκδηλωνόμαστε εντελώς φυσικά, χωρίς προσποιήσεις».*

Για πρώτη φορά σε σχολείο του Ελληνικού Κράτους καθιερώθηκε η δημοτική ως βασική γλώσσα διδασκαλίας, διδάχθηκαν σε δευτεροβάθμιο σχολείο τα κείμενα των κλασικών σε νεοελληνική μετάφραση με μεγάλα αποσπάσματα από την «Οδύσσεια», κυρίως, την «Ιλιάδα» και την «Αντιγόνη» του Σοφοκλέους, διδάχθηκαν σύγχρονοι δημοτικιστικές ποιητές και πεζογράφοι, Ιστορία της Τέχνης, Υγιεινή – Νοσηλευτική και Κηπουρική, και επίσης δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην γλωσσική διδασκαλία των Νέων Ελληνικών, στην αναδρομική (από το παρόν στο παρελθόν) διδασκαλία της Γλώσσας και της Ιστορίας, στην εποπτεία (Περίπατοι – Σχολικός κήπος).

Παράλληλα, από τον Δεκέμβριο του 1908 ο Δελμούζος αποδέχθηκε πρόσκληση του σοσιαλιστικού «Εργατικού Κέντρου Βόλου» να παραδίδει στους εργάτες νυχτερινά μαθήματα.

ΕΡΓΟΓΡΑΦΙΑ:

«Σαν Παραμύθι», 1911.

«Μαράσλειο και ζωή», 1925

«Δημοτικισμός και Παιδεία», 1927

«Οι πρώτες προσπάθειες στο Μαράσλειο», 1930

«Το πρόβλημα της Φιλοσοφικής Σχολής» 1944

«Ο Φώτης Φωτιάδης και το παιδαγωγικό του έργο», 1947

«Το κρυφό σχολειό. 1908 – 1911», 1950

«Μελέτες και Πάρεργα», 2 τόμοι, 1958

«Χρόνια ολόκληρα καρφωμένοι στα θρανία ακίνητοι ακούγαμε τον δάσκαλο. Αυτός μιλούσε, μονολογούσε αδιάκοπα. αυτός σκεπτόταν, κι εμείς καθόμασθε φρόνιμα με σταυρωμένα χέρια και μαθαίναμε. Στην τάξη σερνόταν από το δάσκαλο πάντα το ίδιο θέμα για όλους, που συχνά μας ήταν ολότελα αδιάφορο και ξένο από τη ζωή μας [...] Ποτέ δε σταθήκαμε μόνοι μας απέναντι στα πράγματα, ανάμεσά τους και σε μας μπερδευόταν πάντα ο δάσκαλος [...] αυτός εξηγούσε, αυτός ενεργούσε, αυτός παντού ήταν το κέντρο».

«Το παιδί δεν είναι άδειο για να το γεμίσομε αυθαίρετα με όποιες και όσες γνώσεις εμείς θέλομε. Είναι ένας έμψυχος οργανισμός που από εσωτερική ανάγκη διαλέγει όσα αγαθά του χρειάζονται και τα δουλεύει όπως αυτό μπορεί να τα δουλέψει» (Δελμούζος)

Αλ. Δελμούζος, ΔΗΜΟΤΙΚΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΕΙΑ, (1971), σ. 77, 82.

1. Ποιές είναι οι βασικές παιδαγωγικές αρχές που υποστήριξε ο Δελμούζος;

2. Ποιά κοινά σημεία έχει το έργο του με το έργο των παιδαγωγών της Νέας Αγωγής;

Παιδαγωγική

Αυτόνομη επιστήμη ή διακλαδικό διεπιστημονικό πεδίο, που προκύπτει από τη συνεργασία πολλών επιστημών;

Πολυαναφορικός – πλουραλιστικός χαρακτήρας: Η διεπιστημονική διακλαδική έρευνα υπερίσχυσε έναντι της αυτάρεσκης περιχαράκωσης.

Από την Παιδαγωγική στις Επιστήμες της Αγωγής

Παιδαγωγοί: Αναφέρονται κυρίως στην παιδαγωγική παρέμβαση εντός του σχολείου και στους τρόπους που αυτή επιτελείται

Επιστήμες αγωγής: Αναφέρονται σε ψυχολογικούς και περιβαλλοντικούς (κοινωνικούς, πολιτισμικούς, πολιτικούς, οικονομικούς....) παράγοντες που επηρεάζουν/διέπουν κάθε εκπαιδευτικό γεγονός και κάθε εκπαιδευτική κατάσταση.

Οι επιστήμες της αγωγής είναι ο επιστημονικός κλάδος & ο κοινωνικός θεσμός που ειδικεύεται στην παραγωγή, τη συζήτηση και τη διάχυση της γνώσης σχετικά με την εκπαίδευση.

Οι επιστήμες της αγωγής απαρτίζονται από το σύνολο των κλάδων που προσεγγίζουν τα εκπαιδευτικά γεγονότα και τις καταστάσεις στο ιστορικό, κοινωνικό, οικονομικό και τεχνικό τους πλαίσιο

Διερεύνηση των παραμέτρων που επηρεάζουν την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική διαδικασία

- Παράμετροι που έχουν σχέση με την Κοινωνία: πολιτική φιλοσοφία, κοινωνική δομή, οικονομική οργάνωση...
- Παράμετροι που έχουν σχέση με την Ιστορία: Κάθε φαινόμενο γίνεται κατανοητό μέσω της ιστορίας του...
- Μεταβλητές που έχουν άμεση σχέση με την εκπαίδευση: θεσμοί και δομή θεσμών, Προγράμματα, παιδαγωγικές μέθοδοι, υλικοτεχνική υποδομή, επιλογή & κατάρτιση εκπαιδευτικών, οικονομία

Συμβολή των Επιστημών της Αγωγής

- Η παιδαγωγική σκέψη και προβληματική βγαίνει από τα στενά όρια της σχολικής τάξης και του σχολείου και εμπλουτισμένη με φιλοσοφικές, ψυχολογικές, κοινωνικοπολιτικές οπτικές εξετάζει το εκπαιδευτικό γεγονός στην πολυπλοκότητά του και στο κοινωνικοπολιτικό του πλαίσιο
- Αναδεικνύουν τις επιδράσεις που έχουν εξω - εκπαιδευτικές παράμετροι (κοινωνικοί, οικονομικοί, πολιτισμοί...) στο εκπαιδευτικό γεγονός
- Αναδεικνύουν πλευρές και σχέσεις του εκπαιδευτικού γεγονότος, που η παιδαγωγική δεν μπορεί να αναδείξει

Εκπαιδευτικοί & Επιστήμες της Αγωγής

- Οι Επιστήμες της Αγωγής δεν προσφέρουν προκατασκευασμένες λύσεις αλλά τους προμηθεύουν στοιχεία (επιστημονικά πορίσματα) που μπορεί να αξιοποιήσει ανάλογα κατά την εκπαιδευτική του πρακτική → Οι Επιστήμες της Αγωγής δεν επιβάλλονται αλλά επιτρέπουν, δεν αναπληρώνουν αλλά βοηθούν, δεν δημιουργούν αλλά προτείνουν.
- Ο εκπαιδευτικός **δεν είναι** εντολοδόχος, δεν εφαρμόζει έτοιμες λύσεις, δεν καταναλώνει ένα προϊόν
- Ο εκπαιδευτικός **είναι** επιστήμονας παιδαγωγός επαγγελματίας που είναι ικανός να τοποθετείται στο χρόνο και το χώρο και να επιλύει τα καινούρια προβλήματα που συναντά

Ψυχολογία της Εκπαίδευσης

Η θεματική: Η διαμόρφωση των γνώσεων στο παιδί στο πλαίσιο του σχολείου μέσω της αλληλεπίδρασής του με το υλικό και το κοινωνικό περιβάλλον.

Βασικοί εκπρόσωποι: Jean Piaget, Vygotsky, Wallon, Claparede, Bruner.

Κατευθύνσεις:

- Αξιοποιώντας δεδομένα της γνωστικής ψυχολογίας (Piaget, Wallon, Vygotsky, Bruner), να διαμορφώσει μια γενική όψη της ανάπτυξης του παιδιού και του εφήβου ώστε να συμβάλει στην ανάπτυξη της σχολικής μάθησης (Πόσο ικανοί/δεκτικοί είναι το παιδί ή ο έφηβος να μαθαίνουν στο σχολείο με βάση τη γνωστική του ανάπτυξη και τους γνωστικούς μηχανισμούς που αναπτύσσει).
- Αξιοποιώντας δεδομένα της γενικής ψυχολογίας να επισημάνει τις συνιστώσες που συμβάλλουν στη κατάκτηση της σχολικής γνώσης (μνήμη, προσοχή, δομή συλλογισμού...) και στη εκδήλωση συγκεκριμένων συμπεριφορών (βία, ρατσισμός...) (Με ποιους τρόπους αναπτύσσονται οι γνώσεις και σε ποιες ψυχικές παραμέτρους οφείλονται συγκεκριμένες συμπεριφορές που εκδηλώνει ο μαθητής στο σχολείο).
- Αξιοποιώντας δεδομένα της ψυχανάλυσης να κατανοήσει συγκεκριμένες συμπεριφορές των μαθητών και του εκπαιδευτικού (μηχανισμοί προβολής, μεταβίβασης, αντιμεταβίβασης, μεσολάβησης).
- Αξιοποιώντας δεδομένα της ψυχοπαθολογίας του παιδιού να επισημάνει τις παθολογικές περιστάσεις (νευρώσεις, ψυχώσεις...) και να αναζητήσει τρόπους διαχείρισής τους στο σχολικό περιβάλλον

Επιστημονικά ερωτήματα:

- Πώς αναπτύσσονται οι γνώσεις στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην πραγματικότητα και την εσωτερική δόμηση του παιδιού;
- Ποιος είναι ο ρόλος του ενήλικα ως μεσολαβητή για την πρόσβαση στη γνώση; Ποιος είναι ο ρόλος της συνεργασίας;
- Ποιες σχέσεις αναπτύσσονται ανάμεσα στη γλώσσα και τη σκέψη;
- Πώς η διαμόρφωση της προσωπικότητας, συμπεριλαμβανομένου και του συναισθηματικού τομέα αλληλεπιδρά με (επηρεάζεται & επηρεάζει) τη διαμόρφωση των γνώσεων.

Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης

Το ενδιαφέρον της κοινωνιολογίας για την εκπαίδευση αποτελεί συστατικό της
στοιχείο

Viviane Isamber-Jamati

Θεματική:

- Η θέση και τη λειτουργία του σχολικού θεσμού στους κόλπους της κοινωνίας (σχέσεις σχολείου – κοινωνίας).
- Το σχολείο ως κοινωνία (μικροκοινωνία) και επανατοποθετεί το πρόβλημα αυτής της μικροκοινωνίας με την ευρύτερη κοινωνία, με αφετηρία συγκεκριμένα προβλήματα του σχολικού θεσμού (σχολική αποτυχία, πρακτικές των διδασκόντων...).

Κατευθύνσεις:

- Ανάλυση του εκπαιδευτικού συστήματος ως κοινωνικού συστήματος: δομές εξουσίας και η λειτουργία τους – τρόποι δόμησης, νομιμοποίησης & μεταβίβασης της σχολικής κουλτούρας. Μελέτη των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνία: οι σχέσεις ανάμεσα στο σχολείο και τους τοπικούς ή περιφερειακούς συλλόγους.
- Μελέτη του σχολικού θεσμού και της τάξης ως συστήματα που βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση στο πλαίσιο συγκεκριμένων κοινωνικών παραγόντων: σύλλογοι διδασκόντων, σύλλογοι γονέων, ομάδες πίεσης και κοινή γνώμη.

Στόχοι:

- α) να συσχετίσει το ιδιαίτερο σύστημα εκπαίδευσης με την ευρύτερη κοινωνία (κανονιστικό πλαίσιο, ιδεολογία)
- β) να φωτίσει την επίδραση αυτού του συστήματος στη διόρθωση που επιφέρει ή δεν επιφέρει στις κοινωνικές ανισότητες (αναπαραγωγή ή μη των κοινωνικών τάξεων).

Ιστορία της Εκπαίδευσης

Απομακρύνοντας το βλέμμα μας από τη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα
αντιλαμβανόμαστε πολύ καλά
ότι αυτή είναι το αποτέλεσμα μιας μακράς εξέλιξης...

Plaisance - Vergnaud

Θεματική:

- Κάθε ιστορικό γεγονός που το προσεγγίζουμε από την οπτική της εκπαίδευσης μέσα στο πλαίσιο των ποικίλων παραγόντων (κοινωνικών, πολιτικών, ψυχολογικών) που το πλαισιώνουν
- Μια εκπαιδευτική δομή, οι παιδαγωγικές μέθοδοι, οι εκπαιδευτικοί νόμοι, οι επιστήμες της εκπαίδευσης, όπως αυτές εγγράφονται σε μια εθνική ή και υπερεθνική - παγκόσμια πορεία & κληρονομιά. (π.χ. Ο θεσμός της προσχολικής αγωγής στον 19ο αι. στην Ευρώπη, Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στις ΗΠΑ στον 20ο αι, Η παιδοκεντρική στροφή της Παιδαγωγικής στην Ευρώπη κατά το πρώτο μισό του 20ου αι., Το αξιολογικό σύστημα της εκπαίδευσης από τη μεταπολίτευση έως σήμερα, Η εξέλιξη των επιστημών της Αγωγής από το 1960-1985).
- Ανάλυση ενός προβλήματος, μελετώντας το σε διαφορετικές περιόδους, οι οποίες θεωρούνται ετερογενείς (π.χ. η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στις αρχές και στο τέλος του 20ου αιώνα, το γλωσσικό πρόβλημα πριν και μετά τη δικτατορία της περιόδου 67-74) ή και σε διαφορετικές χώρες, συγκριτική μελέτη (η επιλογή και η κατάρτιση των δασκάλων στην Ελλάδα και στην Ισπανία στο τελευταίο τέταρτο του 20ου αιώνα).

Στόχοι:

- Ανάλυση παραγόντων, μηχανισμών εκπαιδευτικού συστήματος ⇒ αξιολόγηση σύγχρονων εκπαιδευτικών καταστάσεων
- Εξέλιξη παιδαγωγικής θεωρίας ⇒ συμβολή στη σύγχρονη Παιδαγωγική και στην εκπαιδευτική πράξη
- Αλλαγές, ανατροπές, αντιπαραθέσεις ⇒ αίσθηση της σχετικότητας.

Συγκριτική Παιδαγωγική

Η σύγκριση είναι το αντικείμενο της *Συγκριτικής Παιδαγωγικής* αλλά και η μέθοδός της
Lê Thành Khôi

Θεματική:

- Η σύγκριση εκπαιδευτικών γεγονότων με στόχο να αναδείξει, να αναλύσει και να εξηγήσει τις ομοιότητες και τις διαφορές τους στο πλαίσιο του οικονομικού, κοινωνικού, πολιτικού και πολιτιστικού περιβάλλοντός τους.
- Σύγκριση εκπαιδευτικών συστημάτων ως προς: Σκοπιμότητες, σκοποί και στόχοι - Διοικητική και οικονομική οργάνωση (συγκεντρωτική, αποκεντρωτική...) - Δομές (βαθμίδες, κύκλοι, κατευθύνσεις...) - Παιδαγωγικά περιεχόμενα - Μέθοδοι και τεχνικές - Πρωταγωνιστές της εκπαίδευσης

Μονάδες σύγκρισης:

- Κράτη (διαθέτουμε την πιο σημαντική μάζα δεδομένων)
- Ενδοεθνικές συγκρίσεις: χωρικές μονάδες (αγροτικές, αστικές ζώνες – επαρχίες, νομοί), εθνικές μονάδες (εθνικότητες σε ένα πολυεθνικό κράτος)
- Υπερεθνικές συγκρίσεις: ανάμεσα σε πολιτιστικούς χώρους, σε ηπείρους...

Φύση της σύγκρισης

- Περιγραφή: *πώς* ⇒ πώς γίνεται η επιλογή των εκπαιδευτικών σε δύο χώρες.
- Ταξινόμηση: *είδος* ⇒ σύγκριση ανάμεσα στον καπιταλιστικό και στο σοσιαλιστικό σχεδιασμό, ανάμεσα στο συγκεντρωτικό και το αποκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα
- Αξιολόγηση: *σε ποιο βαθμό* ⇒ σύγκριση ανάμεσα σε δυο εκπαιδευτικά συστήματα ως προς την επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά, κατανόηση κειμένων...
- Εξήγηση: *γιατί* ⇒ επισημαίνονται και ερμηνεύονται οι διαφορές κατά τη σύγκριση

Είδη σύγκρισης:

- Στατική: μελέτη εκπαιδευτικών συστημάτων μια δεδομένη στιγμή.
- Δυναμική: μελέτη της εξέλιξης εκπαιδευτικών συστημάτων κατά τη διάρκεια δεδομένης περιόδου. *(Και στις δύο περιπτώσεις πρέπει ο ερευνητής να συνυπολογίσει το τρίπτυχο πολιτεία-εκπαίδευση-κοινωνία).*

Προϋποθέσεις συγκρισιμότητας:

Πρέπει να καθορίζονται:

- Οι όροι που χρησιμοποιούνται (διάρκεια σπουδών, ηλικία έναρξης μαθητικής ζωής)
- Το νόημα, καθώς ένας θεσμός μπορεί να έχει διαφορετικό νόημα σε διαφορετικά πλαίσια
- Αντιπροσωπευτικότητα δείγματος
- Εξοικείωση πληθυσμών με χρησιμοποιούμενες τεχνικές (ερωτηματολογία, συνεντεύξεις, συμμετοχική παρατήρηση)

Στόχοι:

- Κατανόηση διεθνούς εκπαιδευτικής κατάστασης ⇒ απομάκρυνση από εθνοκεντρισμό αλλά και καλύτερη κατανόηση εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος
- Ενδείξεις για τον τρόπο με τον οποίο διάφορες χώρες επιλύουν τα εκπαιδευτικά προβλήματα ⇒ όχι μίμηση αλλά έμπνευση

Διδακτική

Θεματική: Η διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης

Ερωτήματα:

- Γιατί; (Στόχοι): Οι στόχοι μπορεί να σχετίζονται με:
 - Άμεση αναγκαιότητα (αγροτική ή βιομηχανική εκπαίδευση σε μια χώρα)
 - Αναμόρφωση της εκπαίδευσης (εισαγωγή πληροφορικής)
 - Φιλοσοφία της εκπαίδευσης (εθνοκεντρικοί στόχοι)
 - Τι; (Περιεχόμενο): Δύο κατευθύνσεις
 - α) Στο εσωτερικό ενός μαθήματος: τι θα διδαχθεί; (π.χ. μοντέρνα μαθηματικά)
 - β) Στο συνολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα: ποια μαθήματα θα διδαχθούν και με ποια προτεραιότητα (π.χ. θα διδαχθεί η πληροφορική; Πόσες ώρες; Πόσες ξένες γλώσσες;...)
 - Σε ποιόν; (Αποδέκτες – Μαθητές/εκπαιδευόμενοι)
 - Ψυχολογικά χαρακτηριστικά εκπαιδευόμενων:
 - α) Τύπος μαθητών: ηλικία, φύλο, ακαδημαϊκός προσανατολισμός...
 - β) Προϋποτιθέμενες νοητικές λειτουργίες:
 - είναι έτοιμοι οι μαθητές της χ ηλικίας να διδαχθούν εξισώσεις;
 - Πώς; (Μέθοδος)
- Γενικές παιδαγωγικές μέθοδοι: Δασκαλοκεντρικές (διάλεξη, επίδειξη, ερβαρτιανή μέθοδος; *Προετοιμασία* των μαθητών για να δεχθούν τη νέα γνώση π.χ. με ανάκληση σχετικών γνώσεων - *Παρουσίαση* και εξήγηση της νέας ενότητας - *Σύνδεση* με τα προηγούμενα - *Γενίκευση* συμπεράσματα - *Εφαρμογή* η νέα γνώση δοκιμάζεται στη πράξη) ή μαθητοκεντρικές (βιωματική, διερευνητική).
Εξειδικευμένες για κάθε μάθημα μέθοδοι: π.χ. κειμενοκεντρική μέθοδος στη διδασκαλία της Γλώσσας
- Με ποια αποτελέσματα; (Αξιολόγηση)
 - Έλεγχος επίτευξης των στόχων ⇒
 - α) αξιολόγηση διαδικασίας
 - β) αξιολόγηση αποτελέσματος

ΧΩΡΟΣ ΚΑΙ ΦΥΛΟ: ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ ΓΙΑ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΩΝ ΔΥΟ ΦΥΛΩΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ, ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

της Δόμνας-Μίκας Κακανά*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι μελέτες στο χώρο των διαφυλικών διαφορών είναι πολλές και ποικίλες, τόσο στην Ευρώπη όσο και στις ΗΠΑ. Κύρια θέση έχουν καταλάβει δύο αντικρουόμενες θεωρίες. Η πρώτη πρεσβεύει την ύπαρξη βιολογικών διαφορών ανάμεσα στα φύλα, ενώ η δεύτερη υποστηρίζει ότι οι περίφημες διαφορές είναι ουσιαστικά ανύπαρκτες και συνέπεια της διαφορετικής κοινωνικοποίησης και του διαφορετικού κοινωνικού ρόλου που καλούνται να διαδραματίσουν άνδρες και γυναίκες (Κατή, 1990).

Σήμερα, η συντριπτική πλειοψηφία των μελετών σχετικά με τους τρόπους απόκτησης του ρόλου των φύλων βασίζεται σε δύο ευρείες θεωρίες: στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Mischel, 1966) και στη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης (Kohlberg, 1966). Η γνωστική θεωρία υποστηρίζει ότι η συνειδητοποίηση του φύλου προηγείται και είναι προϋπόθεση για τη μίμηση των ομόφυλων προσώπων ή των συμβολικών μοντέλων. Αντίθετα, σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, η μίμηση και η αντιγραφή των τρόπων συμπεριφοράς των ομόφυλων προσώπων ή/και των συμβολικών μοντέλων και οι θετικές ή αρνητικές ενισχύσεις που τη συνοδεύουν, οδηγεί το παιδί στη κατανόηση του φύλου του.

Σύμφωνα με το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, βλέπουμε ότι η κοινωνικοποίηση του ρόλου των φύλων αρχίζει από πολύ νωρίς μέσα στην οικογένεια και συνεχίζεται στο σχολείο. Έτσι, από τη βρεφική ηλικία έχουμε την επιλογή του ροζ χρώματος για τα κορίτσια και του γαλάζιου για τα αγόρια. Αργότερα, κατά την επιλογή παιχνιδιών, ισχύει ο αυστηρός κανόνας αυτοκινητάκια, αεροπλάνα, όπλα, στρατιωτάκια, κλπ. για τα αγόρια, κούκλες, κουζινικά και γενικά οικιακό εξοπλισμό για τα κορίτσια.

Στη συνέχεια, το σχολείο είναι αυτό που αναπαράγει και σταθεροποιεί την υπάρχουσα διαφοροποίηση ως προς τους ρόλους των φύλων. Οι επιδράσεις της οικογένειας και του δημοτικού σχολείου έχουν αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένης έρευνας και μελέτης. Πολλοί/ές ερευνητές/τριες έχουν δείξει ότι το σχολείο ευθύνεται πολύ περισσότερο από την οικογένεια για την άνιση κατασκευή των φύλων και την αναπαραγωγή των στερεότυπων (Delamont, 1990). Παρόλο που το νηπιαγωγείο είναι ο πρώτος φορέας κοινωνικοποίησης των δύο φύλων μετά την οικογένεια, διότι τα παιδιά που φοιτούν εκεί (ηλικίας 3,5-6 χρόνων) βρίσκονται ακριβώς στη διαδικασία οριοθέτησης, διαμόρφωσης και εσωτερίκευσης των ρόλων των φύλων, ωστόσο η έρευνα είναι πολύ περιορισμένη.

Στην εργασία αυτή το φύλο αντιμετωπίζεται ως κατασκευή, δηλαδή ως κοινωνική σχέση και πολιτισμικό σύμβολο και όχι ως δεδομένο της φύσης" (Παπατασιάρης, 1992). Αντίστοιχα, ο όρος ταυτότητα του φύλου περιγράφει το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας πολύπλοκης που αναπτύσσεται σταδιακά στο παιδί (Μαραγκουδάκη, 1995). Συγκεκριμένα, ως τα 2,5 περίπου βλέπουμε ότι το παιδί έχει κάποιες θολές και συγκεχυμένες γνώσεις. Γύ-

ρω στα 3 με 4 χρόνια κατακτά την έννοια της ταυτότητας, δηλαδή γίνεται ικανό να αναγνωρίζει με ακρίβεια τα δυο φύλα, να μπορεί να εντάξει τον εαυτό του και τους άλλους σωστά στο αντίστοιχο φύλο και να αναγνωρίζει αντικείμενα και δραστηριότητες που συνδέονται με κάθε φύλο. Η έννοια του φύλου σταθεροποιείται ανάμεσα στην ηλικία των 4 με 6 χρόνων, εξαρτάται από τη γενική νοητική ανάπτυξη του παιδιού και αναφέρεται στην ικανότητά του να συνειδητοποιεί ότι είναι και θα παραμείνει άνδρας ή γυναίκα και ότι το φύλο παραμένει ανεπηρέαστο από αλλαγές στο ντύσιμο ή στις δραστηριότητες.

Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε συνοπτικά τις πιο σημαντικές έρευνες που έχουν γίνει στο χώρο των διαφυλικών σχέσεων και που αφορούν την προσχολική αγωγή.

Έχει παρατηρηθεί ότι παιδιά ηλικίας 4,5 χρόνων αφιερώνουν τρεις φορές περισσότερο από το χρόνο τους για να παίξουν με παιδιά του ίδιου φύλου από ό,τι με του άλλου (Maccoby, 1978). Σε αυτές τις ομάδες συναντάμε διαφορετικές συμπεριφορές και παιχνίδια. Κορίτσια και αγόρια επιβεβαιώνουν τους ρόλους των φύλων στα φανταστικά-συμβολικά τους παιχνίδια και επιβραβεύονται γ' αυτό (Mirins, 1991). Φαίνεται ότι οι ομαδοποιήσεις των μικρών παιδιών με βάση το φύλο, τους δίνει μια αίσθηση ασφάλειας, διότι βρίσκουν στους ομοφύλους τους κοινά χαρακτηριστικά, αξίες και παρόμοιες προτιμήσεις με τον εαυτό τους.

Επίσης, έχει βρεθεί ότι τα αγόρια παίζουν σε μεγαλύτερες ομάδες και καταλαμβάνουν μεγαλύτερο χώρο, δημιουργούν σχέσεις ιεραρχημένες όπου η φυσική υπεροχή παίζει σημαντικό ρόλο. Αυτές οι ίδιες στάσεις συναντούνται σε ομάδες που δημιουργούνται για τις σχολικές εργασίες αλλά με μικρότερη ιεράρχηση (Reay, 1991).

Σε μια ενδεικτική επισκόπηση της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας, η Κανταρτζή (1996) αναφέρει την έρευνα του Flerx και των συνεργατών του (1976), που έδειξε ότι αγόρια ηλικίας 3,4 και 5 χρόνων έχουν περισσότερες στερεότυπες αντιλήψεις από τα κορίτσια. Επίσης, την έρευνα των Hartley και Hardesty (1964), οι οποίοι βρήκαν ότι τα αγόρια είναι περισσότερο ενήμερα για τη συμπεριφορά την κατάλληλη για το φύλο τους και ότι δέχονται περισσότερη αποδοκιμασία, όταν εκδηλώνουν μια μη αποδεκτή συμπεριφορά. Σε παρόμοια δεδομένα καταλήγει και η Μπαμπλέκου (1996), που βρήκε ότι οι επιλογές των αγοριών είναι πιο στερεότυπες και ότι γίνονται νωρίτερα φανερές από αυτές των κοριτσιών. Γενικά, φαίνεται ότι οι κοριτσιστικές συμπεριφορές που παρεκκλίνουν από τους καθιερωμένους ρόλους του φύλου τους είναι πιο αποδεκτές από ό,τι οι αγορίστικες αποκλίσεις. Το να υιοθετήσει ένα αγόρι συμπεριφορές και αξίες "γυναικείες" είναι πιο υποτιμητικό. Η διαφορετική αυτή συμπεριφορά ανάμεσα στα δύο φύλα αποδίδεται στο γεγονός ότι υπάρχει μεγαλύτερη κοινωνική πίεση στα

* Η Δόμνα-Μίκα Κακανά είναι Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

λόγια να ασχολούνται με χαρακτηριστικές για το φύλο τους δραστηριότητες.

Θεωρείται βέβαιο, λοιπόν, ότι τα παιδιά του νηπιαγωγείου αθέτουν πλήθος στερεότυπων συμπεριφορών καθώς και γνώσεις για το ποιος από αυτές είναι αποδεκτές ως αγορίστικες ή κοριτσίστικες, διότι από πολύ μικρά τα κορίτσια και τα αγόρια έχουν διαφορετική μεταχείριση τόσο από την οικογένεια όσο και από το σχολείο. Με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης ο ρόλου του φύλου, τα παιδιά ταυτίζουν ρόλους, βιώνουν συγκεκριμένες για το φύλο τους συμπεριφορές και "διδάσκονται" από πολύ νωρίς τι είναι κατάλληλο και "πρέπον" για τα κορίτσια και για τα αγόρια αντίστοιχα (Μαραγκουδάκη, 1995).

Μέσα από την οργάνωση του χώρου του νηπιαγωγείου, των περιεχομένων του προγράμματος, καθώς και των σχέσεων δασκάλων-παιδιών και παιδιών μεταξύ τους, αγόρια και κορίτσια, διδάσκονται στάσεις και προσδοκίες. Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων είναι πανταχού παρόντα. Νηπιαγωγοί και παιδιά είναι φορείς στάσεων, αντιλήψεων, αξιών και πεποιθήσεων, σχετικά με τους ρόλους των ανδρών και των γυναικών στην κοινωνία μας. Μέσα στο χώρο του νηπιαγωγείου όπου περνούν ένα μεγάλο μέρος του χρόνου τους, δέχονται, εκτός από τις καθαρά παιδαγωγικές και διδακτικές επιδράσεις, μια σημαντική ποσότητα πληροφοριών σχετικά με τους κατάλληλους τρόπους συμπεριφοράς για το φύλο τους που αναπαράγουν την υπάρχουσα κοινωνική πραγματικότητα. Αυτή η διαδικασία που γίνεται με ανεπίσημο τρόπο αποτελεί το λεγόμενο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα (Μαυρογιώργος, 1983) ή παραπρόγραμμα. Παράλληλα δηλαδή με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο δεν έχει λόγο να είναι φανερά σεξιστικό, βρίσκουμε ένα σχολικό παραπρόγραμμα που δεν διδάσκεται, αλλά μαθαίνεται μέσα από άτυπες διαδικασίες. Συγκεκριμένα, το βρίσκουμε στις προσδοκίες των δασκάλων, στις αντιδράσεις τους, στις ίδιες τις συμπεριφορές τους, μέσα από το παιχνίδι των συναναστροφών και κατά τη διαδικασία δημιουργίας σχέσεων των παιδιών μεταξύ τους, αλλά επίσης στην οργάνωση και χρήση του χωρο-χρόνου, στο περιεχόμενο του προγράμματος στα σχολικά εγχειρίδια και γενικά παντού.

Πρόκειται για μια "σιωπηλή μορφή διδασκαλίας" (Apple, 1986), ιδιαίτερα όσον αφορά τη χρήση του χώρου του νηπιαγωγείου. Νηπιαγωγοί και παιδιά δραστηριοποιούνται μέσα στο σχολικό χώρο και συμπεριφέρονται σύμφωνα με ορισμένες αρχές και κανόνες, που απορρέουν από περιορισμούς και απαιτήσεις που εμπεριέχονται στους σκοπούς για τους οποίους χρησιμοποιείται ο χώρος. Το κάθε άτομο που δραστηριοποιείται εκεί υποτίθεται ότι αποδέχεται τους όρους που ισχύουν σε αυτόν. Έτσι, τα πρόσωπα που χρησιμοποιούν το χώρο κάτω από την επίδραση αυτών των περιορισμών και κανόνων, με την καθημερινή τους αλληλεπίδραση, διαμορφώνουν ένα "χωροκινητικό σύνολο" (Μαυρογιώργος, 1983). Ένα περιβάλλον ενιαίο και πολυδιάστατο, το οποίο αποτελείται από πρόσωπα, εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους, από εκπαιδευτικά προγράμματα, θεσμούς, κανονισμούς, αξίες αλλά και εκπαιδευτικούς χώρους και εξοπλισμούς.

Σύμφωνα με το Γερμανό (1994), ο σχολικός χώρος αποτελεί μια υλική έκφραση του συστήματος σχέσεων που αναπτύσσονται στο περιβάλλον του σχολείου.

Ο σχολικός χώρος ως εκφραστής κοινωνικών δομών ασκεί

επίδραση στη σωματική και ψυχοπνευματική ανάπτυξη του παιδιού. Μέσα από την πολυδύναμη πραγματικότητά του επηρεάζει τα φαινόμενα της μάθησης και της κοινωνικοποίησης των παιδιών.

Καθώς ο/η νηπιαγωγός και τα παιδιά εμπλέκονται σε μια σχέση αλληλεπίδρασης, ο σχολικός χώρος αποκτά ένα ξεχωριστό και αυθύπαρκτο ρόλο στο παιδευτικό έργο. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο χώρος του νηπιαγωγείου, πέρα από τους περιορισμούς που θέτει λόγω νομοθετικών ρυθμίσεων αλλά και τα αρχιτεκτονικά του στοιχεία, αποκτά και κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά μέσα από τον τρόπο που τον βιώνει και τον εσωτερικεύει το παιδί καθημερινά. Έτσι, στα πλαίσια της σχέσης αυτής, ο σχολικός χώρος επενδύεται με μια κοινωνική αλλά και συναισθηματική διάσταση και μια ποιότητα η οποία αποκτά υπόσταση μέσα από την διαδικασία της οικειοποίησης του σχολικού χώρου.

Η έννοια της οικειοποίησης του χώρου (Chombart de Lauwe, 1979) βασίζεται σε ένα σύνολο διαδικασιών, οι οποίες αναπτύσσονται μέσα στα πλαίσια της σχέσης του ατόμου με το περιβάλλον του. Η οικειοποίηση του χώρου του νηπιαγωγείου εξαρτάται από την αλληλεπίδραση του συστήματος των σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής ομάδας, από τις ρυθμίσεις που προβλέπει το θεσμικό πλαίσιο από το σχολικό παραπρόγραμμα και από τα χαρακτηριστικά του χώρου, παράγοντες που φιλτράρονται από κάθε παιδί χωριστά. Παράλληλα, οι συνθήκες στα πλαίσια των οποίων πραγματώνεται η οικειοποίηση του χώρου προσδιορίζονται κυρίως κοινωνικά και πολιτιστικά. Η διαδικασία της οικειοποίησης του χώρου του νηπιαγωγείου είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο που παίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης των παιδιών.

Ειδικότερα, ο χώρος του νηπιαγωγείου είναι καταμετρημένος σε "γωνιές δραστηριοτήτων", όπου τα παιδιά αναπτύσσουν συμβολικά παιχνίδια, παιδαγωγικά παιχνίδια, κινητικά, κατασκευών, κλπ. Με το διαχωρισμό της σχολικής τάξης σε γωνιές είναι δυνατό να διεξάγονται ταυτόχρονα ποικίλες δραστηριότητες και η σύνθεση των παιδιών να ποικίλλει. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις γωνιές: του κουκλόσπιτου, του κουκλοθέατρου, του οικοδομικού υλικού, της ζωγραφικής, κλπ.

Οι γωνιές αυτές λειτουργούν ως πόλοι κοινωνικοποίησης για τα νήπια που δραστηριοποιούνται σύμφωνα με αυτές. Υπάρχουν γωνιές με έντονη σεξιστική ταυτότητα και άλλες πιο ουδέτερες. Στις πρώτες διεξάγονται συμβολικά παιχνίδια με κοινωνικά θέματα, τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλους οι οποίοι αποτελούν αντανάκλαση της κοινωνικής πραγματικότητας, π.χ. στη γωνιά του κουκλόσπιτου παίζουν την οικογένεια. Προϋπόθεση για να αναπτυχθούν αυτά τα παιχνίδια των παιδιών είναι να έχουν οικειοποιηθεί το χώρο όπου αυτά διαδραματίζονται.

Το παιχνίδι, που συνδέεται με κοινωνικά θέματα και πραγματοποιείται στις διάφορες γωνιές του χώρου του νηπιαγωγείου, είναι ένα είδος αναπαραστατικού παιχνιδιού όπου απαιτείται μια συνεχή αποστασιοποίηση του παιδιού από την αντικειμενική πραγματικότητα που αντιλαμβάνεται. Έτσι, κατά τη διεξαγωγή του παιχνιδιού με κοινωνικά θέματα το παιδί, μέσα από ψυχολογικούς μηχανισμούς ταύτισης και μίμησης, αναπαράγει τον τύπο του περιβάλλοντος και της κοινωνίας που βιώνει. Πρόκειται ουσιαστικά για μια συνεχή εξερεύνηση των κοινωνικών νορμών καθώς συνειδητοποιεί τους κοινωνικούς ρόλους. Δηλαδή, κατά

τη διεξαγωγή του παιχνιδιού με κοινωνικά θέματα, τα παιδιά στις αντίστοιχες γωνιές δραστηριοτήτων, αναλαμβάνουν κοινωνικούς ρόλους, σε μεγάλο βαθμό, όπως θα δείξουμε, στερεότυπους. Έτσι, αναπτύσσεται ένα πολυδύναμο σύστημα σχέσεων που προκύπτει από μια κοινωνική αλλά και χωρική συμπεριφορά των μελών της σχολικής ομάδας.

Στο πλαίσιο λοιπόν αυτής της εργασίας, θα δείξουμε ότι ο χώρος του νηπιαγωγείου, μέσα από τις γωνιές παιχνιδιών και δραστηριοτήτων, δεν χρησιμοποιείται ουδέτερα αλλά με στερεότυπο τρόπο και λαμβάνει συχνά σεξιστική ταυτότητα.

ΕΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ

Εμπειρικές παρατηρήσεις μας έχουν δείξει ότι μεγάλο μέρος των νηπιαγωγών διαφοροποιεί συστηματικά τη χρήση του χώρου και τη δραστηριότητα των παιδιών μέσα σε αυτόν με βάση το φύλο τους.

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να δείξει:

- την ύπαρξη πιθανών διαφοροποιήσεων στις αυτόνομες δραστηριότητες των νηπίων στο σχολικό χώρο με βάση το φύλο και
- τις στάσεις, τις συμπεριφορές και τις προσδοκίες των νηπιαγωγών κατά τη χρήση του χώρου από τα παιδιά.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Η έρευνα βασίστηκε στη μέθοδο του γραπτού ερωτηματολογίου για να διερευνηθούν οι απόψεις των νηπιαγωγών στα υπό μελέτη ζητήματα (βλ. παράρτημα).

Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε στις νηπιαγωγούς ταχυδρομικά, τον Απρίλη 1997 και μας το επέστρεψαν σε εσώκλειστους φακέλους, επίσης ταχυδρομικά.

Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 12 συνολικά ερωτήσεις, ανοικτού και κλειστού τύπου.

ΔΕΙΓΜΑ

Το ερωτηματολόγιο επιδόθηκε σε 124 συνολικά νηπιαγωγούς του νομού Μαγνησίας. Από αυτές απάντησαν οι 121.

Ως προς τα έτη υπηρεσίας, διαπιστώσαμε ότι το εύρος των ετών υπηρεσίας των νηπιαγωγών κυμαίνεται από 1 έως 30 έτη.

- Συνοπτικά, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι
- το 38% έχει 20-30 έτη υπηρεσίας,
 - το 26% έχει 15-20 έτη και
 - το 24% έχει 5-15 έτη.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στην **ερώτηση 1**, αν πιστεύουν ότι ένας άνδρας είναι ικανός να ασκήσει το επάγγελμα του νηπιαγωγού εξίσου αποτελεσματικά με μια γυναίκα, απάντησαν 120 νηπιαγωγοί:

- 102 πιστεύουν ότι ένας άνδρας είναι ικανός να ασκήσει το

επάγγελμα της νηπιαγωγού το ίδιο αποτελεσματικά με μια γυναίκα. Το 81% δεν αιτιολογεί την απάντηση. Οι υπόλοιπες νηπιαγωγοί δίνουν ποικίλες ερμηνείες που εντοπίζονται στις ικανότητες και στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού.

- 18 νηπιαγωγοί θεωρούν ότι ένας άνδρας δεν είναι ικανός να ασκήσει αυτό το επάγγελμα και το αποδίδουν στη μητρότητα.

Στην **ερώτηση 2**, σχετικά με το ποια χαρακτηριστικά ταιριάζουν περισσότερο σε έναν άνδρα νηπιαγωγό και ποια σε μια γυναίκα νηπιαγωγό, απάντησαν με σειρά προτεραιότητας:

	Άντρες	Γυναίκες
1η επιλογή	Υπομονή (35%)	Τρυφερότητα (43%)
2η επιλογή	Αυστηρότητα (18%)	Υπομονή (39%)
3η επιλογή	Επιμονή (23%)	Νοικοκυροσύνη (22%)
4η επιλογή	Ευστροφία (18%)	Ευστροφία (18%)

Στην **ερώτηση 3**, αν διακρίνουν διαφορές στη συμπεριφορά των αγοριών και των κοριτσιών στην τάξη, απάντησαν 113 νηπιαγωγοί.

- Το 88% δήλωσαν ότι διακρίνουν διαφορές στην συμπεριφορά των αγοριών και των κοριτσιών.
- Το 6% δήλωσαν ότι δεν διακρίνουν διαφορές.

Στην **ερώτηση 4**, όσες νηπιαγωγοί απάντησαν ότι διακρίνουν διαφορές στη συμπεριφορά αγοριών και κοριτσιών, δήλωσαν ότι υπάρχουν κάποια γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν περισσότερο τα αγόρια από τα κορίτσια.

Συγκεκριμένα δήλωσαν:

Αγόρια	Κορίτσια	Ανεξαρτήτου φύλου
Ζωηρόδα (83%)	Νοικοκυροσύνη (76%)	Εξυπνάδα (70%)
Επιθετικότητα (77%)	Ηρεμία (69%)	Δημιουργία (61%)
Ανυπακοή (69%)	Πειθαρχία (68%)	Θάρρος (51%)
Αταξία (68%)	Πονηριά (42%)	Πονηριά (50%)
Αποφασιστικότητα (33%)	Αποφασιστικότητα (33%)	

Στην **ερώτηση 5**, για το ποιος οργάνωσε το χώρο, απάντησαν:

- 59% ότι η νηπιαγωγός μόνη της οργάνωσε το χώρο,
- 30% ότι η νηπιαγωγός μαζί με τα παιδιά οργάνωσε το χώρο,
- 6% ότι ο χώρος προϋπήρχε οργανωμένος και
- 0,8% ότι τα παιδιά οργάνωσαν το χώρο.

Στην **ερώτηση 6**, ποιες γωνιές υπάρχουν, δήλωσαν ένα πλήθος από γωνιές. Ενδεικτικά αναφέρουμε: τη γωνιά της ζωγραφικής (94%), του οικοδομικού υλικού (89%), του κουκλοθέατρου (88,5%), των κατασκευών (87,5%), του κουκλοσπίτου (87%), του παιδαγωγικού υλικού (86%), της βιβλιοθήκης (81%), το μαγαζάκι (64,5%), κλπ.

Στις **ερωτήσεις 7 και 8**, αν θεωρούν κάποιες γωνιές πιο τάλληλες για τα αγόρια και τα κορίτσια, απάντησαν:

	Για τα αγόρια	Για τα κορίτσια
Αρνητικά	50,5%	47%
Θετικά	46,5%	49%
Δεν απαντά	3%	4%

Όταν απαντούν θετικά, επιλέγουν ως πιο κατάλληλες γωνιές για τα αγόρια και για τα κορίτσια τις εξής:

Για τα αγόρια	Για τα κορίτσια
Οικοδομικού υλικού (36,5%)	Κουκλόσπιτου (42%)
Μαραγκού/γκαράζ (21%)	Κομμωτηρίου (27%)
Κατασκευών (18%)	Μεταμφιέσεων (16%)
Μαγαζάκι (9%)	Μοδίστρας (11,55%)

Στην **ερώτηση 9**, ποιες γωνιές προτιμούν τα περισσότερα παιδιά, ανέφεραν τις εξής γωνιές: της ζωγραφικής (57%), του ουκλόσπιτου (54,5%), του οικοδομικού υλικού (46%), των κατασκευών (40,5%), των μεταμφιέσεων (32%), το μαγαζάκι (31,5%), ου κουκλοθέατρου (30%), του παιδαγωγικού υλικού (26,5%).

Στην **ερώτηση 10**, για το αν διακρίνουν διαφοροποιήσεις τις προτιμήσεις των αγοριών και των κοριτσιών, όσον αφορά τις γωνιές δραστηριοτήτων, απάντησαν:

- το 49,5% ότι διακρίνει διαφοροποιήσεις και
- το 47% ότι δεν διακρίνει.

Όσες απάντησαν ότι διακρίνουν διαφοροποιήσεις, δήλωσαν ως γωνιές προτίμησης για τα αγόρια και για τα κορίτσια τις εξής γωνιές:

Για τα αγόρια	Για τα κορίτσια
Οικοδομικού υλικού (40%)	Κουκλόσπιτου (42%)
Κατασκευών (20%)	Μεταμφιέσεων (16%)
Γκαράζ (21%)	Ζωγραφικής (16,5%)
Μαγαζάκι (11,5%)	

Σχετικά με την υποερώτηση, πώς ερμηνεύουν τις προτιμήσεις των παιδιών δήλωσαν:

- 20% ότι είναι θέμα προτύπων, βιωμάτων, νοοτροπίας, κοινωνικού περιγύρου και ότι επηρεάζονται από το περιβάλλον που ζουν.
- 10% ότι οι προτιμήσεις τους είναι ανάλογες με το φύλο, τις κλίσεις, την προσωπικότητα του κάθε παιδιού.
- 9% ερμηνεύει φυσιολογικές τις διαφοροποιήσεις ή ότι μιμούνται τις ασχολίες των γονιών τους.
- 6,5% ότι τα κορίτσια αποφεύγουν την αμμοδόχο και τις δακτυλομπογιές, λόγω καταπίεσης από τις μητέρες για λόγους καθαριότητας.
- Το υπόλοιπο 54,5% δεν απαντά.

Στις **ερωτήσεις 11 και 12**, για το αν ενθαρρύνουν τα

αγόρια και τα κορίτσια να ασχοληθούν με τις "κοριτσιόστικες" και τις "αγοριστικές" γωνιές αντίστοιχα, σε περίπτωση που διαπιστώσουν ότι δεν τις προτιμούν και σε ποιες από αυτές, απάντησαν:

- 56% ότι τα ενθαρρύνει για λόγους ισότητας των δύο φύλων αλλά δεν τα πιέζει.
- 10% δήλωσε ότι δεν χρειάζεται να τα ενθαρρύνει γιατί τα παιδιά πηγαίνουν μόνα τους, άλλωστε θεωρούν ότι δεν υπάρχουν αγοριστικές και κοριτσιόστικες γωνιές.
- 8% τα αφήνει ελεύθερα και αβίαστα να παίξουν.
- Δεν απαντά ένα σημαντικό ποσοστό.

Όσες νηπιαγωγοί απάντησαν θετικά ξεχώρισαν σε μεγάλο ποσοστό τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια την ουδέτερη γωνιά της ζωγραφικής.

	Για τα αγόρια	Για τα κορίτσια
γ. Ζωγραφικής	42%	37%
γ. Οικοδομ. υλικού		3%
γ. Κουκλόσπιτου	14%	13%
γ. Κατασκευών	10%	10%
γ. Κομμωτηρίου	8%	8%
γ. Αμμοδόχου	7%	7%
Δεν απαντούν	10%	16%

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Υστερα από τον αναλυτικό σχολιασμό της κάθε ερώτησης, καταλήγουμε σε κάποια συμπεράσματα που είναι τα παρακάτω:

- 1) Οι περισσότερες νηπιαγωγοί πιστεύουν ότι ένας άνδρας μπορεί να ασκήσει το επάγγελμα της νηπιαγωγού εξίσου αποτελεσματικά με μια γυναίκα. Όμως, τα υψηλά ποσοστά αποφυγής κάποιας αιτιολόγησης μάς κάνουν να σκεφτούμε ότι, παρόλη τη θετική απάντηση, ίσως στο βάθος έχουν καλά στερεωμένη την πεποίθηση ότι το επάγγελμα του/της νηπιαγωγού απαιτεί χαρακτηριστικά και ικανότητες που εμπεριέχονται στο γυναικείο στερεότυπο. Αξίζει να αναφερθεί ότι τα αγόρια που φοιτούν στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, όταν πρόκειται να αναφερθούν στον/στην επαγγελματία νηπιαγωγό χρησιμοποιούν διπλούς όρους, δηλαδή λένε ο νηπιαγωγός και η νηπιαγωγός. Αυτό δείχνει την ανάγκη τους να δώσουν "αρσενική ταυτότητα" σε ένα κυρίως γυναικοκρατούμενο επάγγελμα. Πράγμα που δεν συνήθίζεται σε άλλα επαγγέλματα, όπου το γυναικείο φύλο υποθάλπεται ή υπονοείται στα πλαίσια ενός σεξιστικού κυρίαρχου λόγου.
- 2) Είναι γεγονός ότι αγόρια και κορίτσια προτιμούν να παίζουν με παιδιά του ίδιου φύλου και μάλιστα επιλέγουν ευκολότερα τα παιχνίδια που "ταιριάζουν" στο φύλο τους.
- 3) Στην ερώτηση σχετικά με το ποια χαρακτηριστικά ταιριάζουν σε έναν άνδρα και ποια σε μια γυναίκα νηπιαγωγό (με προτεραιότητα), αξιοσημείωτο είναι ότι αποδίδουν ως 4ο χαρακτηριστικό την ευστροφία κοινή και για τα δύο φύλα. Ενώ στον άνδρα αποδίδουν την υπομονή, αυστηρότητα και επιμονή, για τη γυναίκα ξεχωρίζουν την τρυφερότητα, υπομονή και νοικοκυροσύνη. Είναι επίσης χαρακτηριστικό ότι δι-

νουν κοινά σχεδόν ποσοστά και στα δύο φύλα για την υπομονή, όμως με διαφορετική σειρά. Για όλα τα άλλα χαρακτηριστικά που ακολουθούν, παίρνουμε ίδια ποσοστά περίπου και για τα δύο φύλα.

- 4) Σε σχετική ερώτηση αν διακρίνουν διαφορές στη συμπεριφορά αγοριών και κοριτσιών το μεγαλύτερο ποσοστό δήλωσε ότι υπάρχουν διαφορές, χρεώνοντας τα αγόρια με τα γνωρίσματα της ζωηρότητας, της επιθετικότητας, της ανυπακοής και της αταξίας, ενώ τα κορίτσια με της νοικοκυροσύνης, της ηρεμίας, της πειθαρχίας και της καθαριότητας. Στην τρίτη κατηγορία, το μεγαλύτερο ποσοστό δήλωσε ότι τα γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν τα παιδιά, ανεξάρτητα από το φύλο, είναι η εξυπνάδα, η δημιουργικότητα, το θάρρος, η πονηριά και η αδιαφορία. Φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί, όπως ακριβώς οι γονείς και γενικά οι ενήλικες, όταν αποδίδουν χαρακτηριστικά ή περιγράφουν τους/τις μαθητές/μαθήτριές τους, ακολουθούν και επηρεάζονται από τις ευρύτερες κοινωνικές αντιλήψεις και προσδοκίες για τα φύλα. Η ετοιμότητα μάλιστα με την οποία οι νηπιαγωγοί αποδίδουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά στα φύλα, αποκαλύπτει την εξάρτησή τους από τα κοινωνικά στερεότυπα των φύλων και την τάση τους να αναφέρονται σε διαφορές φύλων και όχι σε ατομικές διαφορές (Μαραγκουδάκη, 1995).
- 5) Από τις ερωτήσεις που αναφέρονται στην οργάνωση του χώρου, το μεγαλύτερο ποσοστό δήλωσε ότι η νηπιαγωγός μόνη της οργάνωσε το νηπιαγωγείο. Κάποιες άλλες δήλωσαν ότι οργάνωσαν το χώρο μαζί με τα παιδιά. Είναι προτιμότερο η οργάνωση του νηπιαγωγείου να γίνεται με την ενεργητική συμμετοχή και τη γνώμη των παιδιών, έτσι ώστε να νιώθουν ότι έχουν συμβάλει αυτά τα ίδια στο στήσιμο γενικά του χώρου, γεγονός που θα τα βοηθήσει να τον οικειοποιηθούν πιο εύκολα και πιο δημιουργικά.
- 6) Στην ερώτηση για το αν υπάρχουν γωνιές που θεωρούν πιο κατάλληλες για τα αγόρια, δήλωσαν οι μισές νηπιαγωγοί ότι υπάρχουν κάποιες και ως τέτοιες αναφέρουν τη γωνιά του οικοδομικού υλικού, των κατασκευών, του γκαράζ και του μαραγκού. Οι υπόλοιπες μισές δήλωσαν ότι δεν υπάρχουν γωνιές που να τις θεωρούν πιο κατάλληλες για τα αγόρια. Το ίδιο απάντησαν και στην ανάλογη ερώτηση για τα κορίτσια. Όσες απάντησαν θετικά αναφέρθηκαν στη γωνιά του κουκλόσπιτου, του κομμωτηρίου, της μεταμφίεσης και της μωδίστρας. Βλέπουμε λοιπόν ότι οι νηπιαγωγοί περιμένουν από τα νήπια, αγόρια και κορίτσια, να ασχοληθούν σε γωνιές όπου αναλαμβάνουν ρόλους στερεότυπους και παραδοσιακούς για το φύλο τους.
- 7) Όσο για το ποιες γωνιές προτιμούν περισσότερο τα παιδιά, το μεγαλύτερο ποσοστό δήλωσε τις γωνιές της ζωγραφικής, του κουκλόσπιτου, του οικοδομικού υλικού, των κατασκευών, της μεταμφίεσης και του κουκλοθέατρου, πράγμα που σημαίνει ότι τα παιδιά βρίσκουν αυτές τις γωνιές πιο ενδιαφέρουσες από τις υπόλοιπες και που θα έπρεπε ίσως να υπάρχουν σε κάθε νηπιαγωγείο. Εξάλλου σε παρόμοια δεδομένα καταλήξαμε και μέσα από συστηματικές παρατηρήσεις σε προηγούμενη έρευνά μας (Κακανά, 1998). Συγκεκριμένα, διαπιστώσαμε ότι η πλειονότητα των παιδιών, ανεξάρτητα από το φύλο, συνήθιζε να επιλέγει κυρίως ουδέτερες γωνιές (όπως τη γωνιά της ζωγραφικής, του παιδα-

γωγικού υλικού, του μαγαζιού, του κουκλοθέατρου, της βιβλιοθήκης), πολύ συχνά γωνιές όπου αναπτύσσονται τα τυπικά για το φύλο τους παιχνίδια (κουκλόσπιτο, οικοδομικού υλικού, γκαράζ, κομμωτηρίου, κ.λπ.), χωρίς όμως να είναι ξεκάθαρο αν το κριτήριο επιλογής αποτελεί το παιχνίδι αυτό καθ' αυτό ή το άλλο παιδί που ασχολείται με αυτό. Τέλος, δεν παρατηρήσαμε καθόλου παιδιά που να ασχολούνται με παιχνίδια που ταιριάζουν στο αντίθετο φύλο.

- 8) Αναλύοντας και συσχετίζοντας τις απαντήσεις στις ερωτήσεις 7-8 και 9-10, διαπιστώσαμε ότι υπάρχει αντίφαση των νηπιαγωγών. Δηλαδή, από τη μια υποστηρίζουν ότι οι προτιμήσεις των παιδιών εστιάζονται περισσότερο στη γωνιά της ζωγραφικής (57%), του κουκλόσπιτου (54,5%) του οικοδομικού υλικού (46%), των κατασκευών (40,5%), κ.λπ., από την άλλη οι μισές νηπιαγωγοί απαντούν ότι υπάρχουν πιο κατάλληλες γωνιές για τα αγόρια και τα κορίτσια και ότι διακρίνουν διαφοροποιήσεις στις επιλογές των παιδιών. Φαίνεται ότι οι προτιμήσεις των παιδιών επισκιάζονται από τις προσδοκίες των νηπιαγωγών αλλά και του οικογενειακού και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος.
- 9) Στη σχετική ερώτηση αν διακρίνουν διαφοροποιήσεις στις προτιμήσεις αγοριών και κοριτσιών όσον αφορά τις γωνιές δραστηριοτήτων, όπως προαναφέραμε, οι μισές νηπιαγωγοί διαπίστωσαν ότι τα περισσότερα αγόρια προτιμούν τη γωνιά του οικοδομικού υλικού και των κατασκευών, ενώ τα κορίτσια δεν ασχολούνται σχεδόν καθόλου με αυτές τις γωνιές. Αντίθετα, ότι τα περισσότερα κορίτσια προτιμούν πολύ τη γωνιά του κουκλόσπιτου, των μεταμφίεσεων και της ζωγραφικής, ενώ τα αγόρια ελάχιστα απασχολούνται σε αυτές τις γωνιές.
- Ζητώντας από τις νηπιαγωγούς να ερμηνεύσουν αυτές τις προτιμήσεις των παιδιών απάντησαν ότι είναι θέμα προτύπων, βιωμάτων, νοοτροπίας, αλλά και των επιδράσεων που δέχονται τα παιδιά από το περιβάλλον στο οποίο ζουν. Ίσως αξίζει να αναφερθεί ότι παραπάνω από τις μισές νηπιαγωγούς που συμμετείχαν σε αυτή την έρευνα (54,5%) δεν απάντησαν καθόλου σε αυτό το σκέλος της ερώτησης.
- 10) Σε σχετικές ερωτήσεις για το αν ενθαρρύνουν τα αγόρια και τα κορίτσια να ασχοληθούν στις "κοριτσιόστικες" και στις "αγορίστικες" γωνιές αντίστοιχα, το μεγαλύτερο ποσοστό δήλωσε ότι τα ενθαρρύνει χωρίς όμως να τα πιέζει. Αυτό το κάνουν για διάφορους λόγους, όπως να μην υπάρχουν διακρίσεις και στερεότυπα κοινωνικής συμπεριφοράς, να έχουν καλές σχέσεις μεταξύ τους, να υπάρχει πνεύμα συνεργασίας και τα παιδιά να είναι δημιουργικά. Βέβαια, η απάντηση "τα ενθαρρύνω, αλλά δεν τα πιέζω" επιδέχεται πολλές ερμηνείες. Στο πλαίσιο της προοδευτικής παιδαγωγικής κυριαρχεί η άποψη του σεβασμού του αυθορμητισμού του παιδιού. Η άποψη αυτή λίγο παρερμηνευμένη σημαίνει ότι, όταν εκδηλώνονται διαφορές στη συμπεριφορά αγοριών και κοριτσιών, ο/η νηπιαγωγός δεν παρεμβαίνει διότι αυτές οι συμπεριφορές θεωρούνται "φυσικές". Δηλαδή, στο όνομα του σεβασμού της φύσης, οι νηπιαγωγοί δεν παρεμβαίνουν μπροστά σε κοινωνικά παιχνίδια, διότι ουσιαστικά συμβαδίζουν απόλυτα με τις προσδοκίες τους. Η έννοια της μη σεξιστικής παιδαγωγικής είναι η άρνηση της δημιουργίας δεσμού ανάμεσα στη "φυσική" διαφορά και

στην άνιση συμπεριφορά. Σ τηρίζεται αντίθετα στην απαίτηση της έννοιας, της ισότητας της συμπεριφοράς. Αυτό δεν σημαίνει ότι αρνούμαστε το γεγονός της ύπαρξης φυσικών διαφορών ανάμεσα στα δύο φύλα, αλλά ότι θέλουμε να διατηρήσουμε το στόχο της ισότητας, εγκαθιδρύοντας αν χρειάζεται μια τακτική "θετικής διάκρισης", π.χ. σε οποιοδήποτε παράγοντα και να οφείλονται οι δυσκολίες των κοριτσιών στα θέματα αντίληψης του χώρου, θα ψάξουμε να μειώσουμε τα αντικειμενικά προβλήματα. Μπορεί, έτσι, να φερθούμε με διαφορετικό τρόπο στα δύο φύλα, όχι για να

τονίσουμε τις διαφορές, αλλά για να μειώσουμε τις δυσκολίες.

Συνεπώς δεν πρέπει να μείνουμε ουδέτεροι. Αν θέλουμε να αλλάξουμε την υπάρχουσα κατάσταση στο χώρο της προσχολικής αγωγής, θα πρέπει να επανεκπαιδεύσουμε τους/ τις νηπιαγωγούς οι οποίοι έχουν αφομοιωμένα τα κοινωνικά στερεότυπα. Διαδικασία δύσκολη και πολύπλοκη, γιατί πρέπει να δουλέψουμε τόσο σε επίπεδο αναπαραστάσεων, όσο και σε επίπεδο συμπεριφορών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Apple, M. (1986) *Ιδεολογία, και αναλυτικά προγράμματα*, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής.
- Goffman, E. (1985) *Interaction of Male and Female students with Male and Female teachers in* WILKINSON L.C. MARRETT C.B. (eds).
- Γερμανός, Δ. (1994) *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*, Αθήνα, Gutenberg.
- Hall, E.T. (1984) *The silent language*, Greenwich Conn Fawcett.
- Janter, D. (1990) *Ψυχολογία και αρχιτεκτονική*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press.
- Lombart de Lauwe, M.-J. (1979) *L' appropriation de l' espace par les enfants*, 3ème Conference Internationale de Psychologie de l' espace Construit. Strasbourg, Institut de Psychologie Sociale.
- Delamont, S. (1990) *Sex roles and the school*, Routledge.
- Juru-Bellat, M. (1996) Filles et garçons à l' école, approches sociologiques et psycho-sociales, *Révue Française de Pedagogie*, INRP, No 110, pp. 75-110.
- Ζακανά, Δ. (1994) *Θεωρία και Μεθοδολογία δραστηριοτήτων στην προσχολική αγωγή*, Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Ζακανά, Δ. (1998) Η σημασία του χώρου του νηπιαγωγείου στη διαμόρφωση της έννοιας της ταυτότητας του φύλου στο παιδί της προσχολικής ηλικίας, Εισήγηση στο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ελληνική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Ναύπακτος (υπό δημοσίευση στα πρακτικά).
- Κανταρτζή, Ε., (1996) «Οι απόψεις των παιδιών για τον καταμερισμό των επαγγελμάτων κατά φύλο», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Σεπτ-Δεκ., τ. 90-91.

Κατή, Δ. (1990) *Νοημοσύνη και φύλο. Ο σεξισμός στις επιστημονικές ιδέες για τις γνωστικές ικανότητες*, Οδυσσέας.

- Kohlberg, A. (1966) A cognitive developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes, in Maccoby, E. (1978) (ed) *The development of sex differences*, Stanford University Press.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1995) *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων. Παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*, Αθήνα, Οδυσσέας, (εκδ.Β').
- Μαυρογιώργος, Γ. (1983) «Σχολικό πρόγραμμα και παραπρόγραμμα», *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ. 13, σ. 74-81.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1983), «Σχολικός χώρος και αυταρχική εκπαίδευση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 14, σ. 19-28.
- Minns, H. (1991) *Language, Literacy and Gender*. London, Hodder and Stoughton.
- Mischel, W. (1966) A social learning view of sex differences in behavior, στο Maccoby, ό.π.
- Misfud, C. (1993) Gender differentials in the classroom, *Research in Education*, No 49, pp. 11-22.
- Μπαμπλέκου, Ζ. «Η διαμόρφωση της έννοιας και των ρόλων του φύλου αλλαγές στο θεωρητικό σκηνικό», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* τ.96-97, Σεπτ-Δεκ. 1997, σελ. 89-96.
- Reay, D. (1991) Intersections of Gender, Race and Class in the primary school, *British Journal of Sociology of Education*.
- Spender, D. Sarah, E. (1982) *Learning to lose. Sexisme and Education*, London, The Women Press (reprinted 1992).
- Παπαταξιάρχης, Ε. Παραδέλης, Θ. (1992) Αθήνα, Καστανιώτης.
- Φρειδερίκου, Α. (1995) *Η Τζένη πίσω απ' το τζάμι. Αναπαραστάσεις των φύλων στα χειρίδια σχολικής γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού σχολείου*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Α. Ερωτήσεις που αναφέρονται στον/στην νηπιαγωγό:

Γυναίκα Άνδρας

Έτη υπηρεσίας:

Το νηπιαγωγείο σας είναι: δημόσιο: ιδιωτικό:

Τετραθέσιο τριθέσιο διθέσιο μονοθέσιο

Σύνολο παιδιών: Αριθμός νηπίων Αριθμός προνηπίων:

Αριθμός αγοριών Αριθμός κοριτσιών

Είστε παντρεμένος/η: Ναι Όχι

Έχετε παιδιά: Ναι Όχι

Αριθμός αγοριών: Αριθμός κοριτσιών:

Ερωτήσεις που αναφέρονται στην παιδαγωγική διαδικασία

Πιστεύετε ότι ένας άνδρας είναι ικανός να ασκήσει το επάγγελμα του νηπιαγωγού εξίσου αποτελεσματικά με μια γυναίκα;

Ναι Όχι Γιατί:

Στον παρακάτω πίνακα δίνονται ορισμένα χαρακτηριστικά. Σημειώστε αριθμητικά (1, 2, 3, ...) με σειρά προτεραιότητας, εκείνα τα χαρακτηριστικά που πιστεύετε ότι ταιριάζουν περισσότερο σ' έναν άνδρα νηπιαγωγό και εκείνα που ταιριάζουν περισσότερο σε μια γυναίκα νηπιαγωγό:

Χαρακτηριστικά	Άντρες	Γυναίκες
Υπομονή		
Τρυφερότητα		
Επιμονή		
Ευστροφία		
Αυστηρότητα		
Αυτοκυριαρχία		
Κοινωνικότητα		
Νοικοκυροσύνη		
Τάση για υπερπροστασία		

Από τη μέχρι τώρα εμπειρία σας, διακρίνετε διαφορές στη συμπεριφορά των αγοριών και των κοριτσιών στην τάξη;

Ναι Όχι

Αν Ναι, σημειώστε (+) ποια κατά τη γνώμη σας από τα παρακάτω γνωρίσματα χαρακτηρίζουν περισσότερο τα αγόρια, ποια τα κορίτσια και ποια είναι ανεξάρτητα από το φύλο:

αυακτηριστικά	Αγόρια	Κορίτσια	Ανεξάρτητα από φύλο
ειθαρχία			
ωηράδα			
ξυπνάδα			
νυπακοή			
ταξία			
πιθετικότητα			
ημιουργικότητα			
αθαριότητα			
οικοκυροσύνη			
υναμισμός			
άρρος			
τιμονή			
ρεμία			
διαφορία			
ρυφερότητα			
λονηριά			
ποφασιστικότητα			
ιάθεση για συνεργασία			

Γ. Ερωτήσεις που αναφέρονται στην οργάνωση του χώρου:

5. Ποιος οργάνωσε το χώρο;

Νηπιαγωγός Παιδιά Έτσι ήταν
Άλλο: Περιγράψτε:

6. Ποιες γωνιές υπάρχουν:

γ. ζωγραφικής γ. κολάζ γ. πλαστικής
γ. κατασκευών γ. βιβλιοθήκης γ. με το μαγαζάκι
γ. κομμωτηρίου γ. μεταμφιέσεων γ. εκπλήξεων
γ. οικοδομικού υλικού γ. παζλ & παιδαγωγικού υλικού
γ. κουκλόσπιτου γ. κουκλοθέατρου γ. μοδίστρας
γ. νερού-χώματος γ. γκαράζ γ. επιστημών
γ. φύσης γ. μαραγκού γ. μουσικής
Κάποια άλλη; Ποια;

7. Υπάρχουν κάποιες γωνιές που θεωρείτε πιο κατάλληλες για τα αγόρια;

Ναι Όχι

Αν Ναι, ποιες;

8. Υπάρχουν κάποιες γωνιές που θεωρείτε πιο κατάλληλες για τα κορίτσια;

Ναι Όχι

Αν Ναι, ποιες;

9. Από την παρατήρησή σας στην τάξη, ποιες γωνιές διαπιστώνετε ότι προτιμούν τα περισσότερα παιδιά;

10. Διακρίνετε διαφοροποιήσεις στις προτιμήσεις αγοριών και κοριτσιών όσον αφορά τις γωνιές δραστηριοτήτων;

Ναι Όχι

Αν Ναι:

α) ποιες προτιμούν τα αγόρια και ποια παιχνίδια αναπτύσσουν εκεί;

β) ποιες προτιμούν τα κορίτσια και ποια παιχνίδια αναπτύσσουν εκεί;

γ) πώς ερμηνεύετε αυτές τις προτιμήσεις των παιδιών;

11. Ενθαρρύνετε τα αγόρια να ασχοληθούν στις "κοριτσίστικες" γωνιές, σε περίπτωση που διαπιστώσετε ότι δεν τις προτιμούν και σε ποιες από αυτές;
Για ποιο λόγο το κάνετε αυτό;

12. Ενθαρρύνετε τα κορίτσια να ασχοληθούν στις "αγορίστικες" γωνιές, σε περίπτωση που διαπιστώσετε ότι δεν τις προτιμούν και σε ποιες από αυτές;
Για ποιο λόγο το κάνετε αυτό;

Διαλόγος και Απόψεις
 Άντι-παρά-θέσεις
 Η καταγραφή της πραγματικότητας
 Ο Λόγος των Εκπαιδευτικών

Επιμέλεια: Αγγελική Χρονολιάου · Κωνσταντίνος Γιαννιτσάκης



για την κοινωνία της πληροφορίας και για τις αποδίδες τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο σημείο αυτό πρέπει να σκεφτούμε λύσεις για την βελτίωση της υπαγωγής κατάστασης και τον εφοδιασμό των μαθητών της τεχνολογικής κατεύθυνσης με πραγματικά όπλα για την αντιμετώπιση των μελλοντικών τους σπουδών, αλλά και τεχνολογικών εξελίξεων γενικότερα.

Μια άμεση λύση, που πιθανώς έρχεται και στο νου του αναγνώστη, είναι η χρήση του βιβλίου των Πελεκιτή κ.α.η, που διδάσκεται στο αντίστοιχο μάθημα στα Τ.Ε.Ε. Από μια σύντομη επαφή που είχαμε με το συγκεκριμένο βιβλίο διαπιστώσαμε ότι πράγματι, καλύτερα σύγχρονα θέματα της τεχνολογίας επικοινωνιών. Βέβαια η χρήση του στο Ενιαίο Λύκειο απαιτεί αξιολόγηση και σταχυολόγηση θεμάτων καταλλήλων, εφόσον πιστεύουμε ότι το εν λόγω σύγγραμμα είναι αρκετά τεχνικό.

Άμεση λύση αποτελεί επίσης και η χρήση άλλων βιβλίων όπως το "Τεχνολογία Υπολογιστικών Συστημάτων και Λειτουργικά Συστήματα"¹¹, το οποίο μέχρι το σχολικό έτος 1999-2000 ήταν βασικό μάθημα στην Γ' Λυκείου στην τεχνολογική κατεύθυνση και για το οποίο θετικά σχόλια εκφράζονται από τους καθηγητές που το χρησιμοποίησαν. Αν και το συγκεκριμένο εγχειρίδιο δεν άπτεται του χώρου των επικοινωνιών, περιέχει αρκετά ωφέλιμα και ενδιαφέροντα θέματα στον χώρο της πληροφορικής. Προφανώς αρκετές επιπλέον λύσεις μπορούν να προταθούν, από την συγγραφή νέου βιβλίου μέχρι την δημιουργία μηχανισμών που θα επιτρέπουν στους καθηγητές του μαθήματος την συνεχή ενημέρωσή τους και συνεπώς την δυνατότητα μετάδοσης γνώσεων που αναφέρονται στην αρχή της τεχνολογίας.

Όποιαδήποτε και να είναι όμως η λύση θα πρέπει να ληφθεί σύντομα για να πάψει πλέον το συγκεκριμένο βιβλίο να δημιουργεί προβλήματα στο διδάσκοντα, χωρίς ταυτόχρονα να προσφέρει ουσιαστικά στους μαθητές της τεχνολογικής κατεύθυνσης.

11. ό.π.λ. σμ. 9

12. Παπακωνσταντίνου Γ., Τσανάκας Π., κ.α., "Τεχνολογία Υπολογιστικών Συστημάτων και Λειτουργικά Συστήματα", Βιβλίο Μαθήτη, Π.Ι., Αθήνα 1999

3. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Συμπερασματικά, μπορούμε αρχικά να απαντήσουμε θετικά στον προβληματισμό που εκφράζεται στην παρούσα εργασία. Πράγματι, το μάθημα "Τεχνολογία Επικοινωνιών" θεωρείται χρήσιμο. Οι μαθητές θεωρούν χρήσιμη ή απαραίτητη την ύπαρξη ενός μαθήματος που θα παρουσιάζει θέματα στον χώρο των επικοινωνιών. Πρέπει όμως να τονίσουμε ότι οι απαιτήσεις στο συγκεκριμένο ερώτημα δεν έλαβαν υπόψη τους το σχολικό εγχειρίδιο όπως άλλοτε ήταν και ο στόχος. Μας ενδιέφερε πρωταρχικά να διερευνήσουμε την χρησιμότητα ύπαρξης ενός μαθήματος που φέρει τον τίτλο "Τεχνολογία Επικοινωνιών" και αν τα θέματα που βρισκόνταν κάτω από την ομπρέλα του συγκεκριμένου τίτλου είναι ενδιαφέροντα και ωφέλιμα.

Δυστυχώς, συγκεντρώνοντας τις επιμέρους παρατηρήσεις που παρουσιάστηκαν στις ενότητες 2.3.2 έως 2.3.6, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το επιλεγμένο σύγγραμμα που χρησιμοποιείται στα Ενιαία Λύκεια έχει αρκετά προβλήματα. Αν και περιέχει κάποιες νέες χρήσιμες γνώσεις, το βιβλίο φιλοδοξεί να παρουσιάσει ποικίλα τεχνολογικά ζητήματα χωρίς όμως να καταφέρει να τα αναλύσει εκτενώς. Επίσης η απλοστεύση των θεμάτων, η υπερχάλυψη της διδασκόμενης ύλης από άλλα μαθήματα και τέλος η παλαιότητα του βιβλίου μειώνουν σημαντικά την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών, αλλά και την χρησιμότητα των γνώσεων που λαμβάνουν. Τα προβλήματα αυτά δυσχεραίνουν, αναλογικά με άλλα μαθήματα, το έργο του διδασκόντος ο οποίος θα πρέπει να ενημερώνεται διαρκώς για τις εξελίξεις στον χώρο των επικοινωνιών και δει των τηλεπικοινωνιών, κάτι που είναι αρκετά δύσκολο αν λάβουμε υπόψη μας τον ξέφρενο ρυθμό των εξελίξεων στον συγκεκριμένο χώρο.

Συνεπώς αν λάβουμε υπόψη μας και το βιβλίο που διδάσκεται στην τεχνολογική κατεύθυνση του Ενιαίου Λυκείου θα πρέπει να απαντήσουμε αρνητικά στο ερώτημα που θέτει η ερώτα, εφόσον οι νέες γνώσεις που λαμβάνονται είναι ελάχιστες και αρκετές φορές αναφέρονται σε ξεπερασμένα θέματα. Με αυτόν τον τρόπο δεν προετοιμάζει ικανοποιητικά τους μαθητές

Τα κίνητρα στο Γυμνάσιο και οι παράγοντες που τα επηρεάζουν

Αικατερίνη ΣΟΥΣΑΜΙΔΟΥ, Κυριάκος ΖΑΦΕΡΙΑΔΗΣ*

Κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες έχει παρατηρηθεί τεράστια πρόοδος στην ανάπτυξη αποτελεσματικών τεχνικών με στόχο την ενδυνάμωση της σχολικής μάθησης στη γενική και ειδική αγωγή. Η αντιστοιχία με τον έργο και ότι οι επιθυμίες των μαθητών δεν έχουν γίνει πολύ καλά κατανοητές, δεν έχει δοθεί αρκετή προσοχή στις σχετικές με τα κίνητρα και συναισθηματικά προϋποθέσεις και συνέπειες της νέας διδασκαλίας. Το θέμα αυτό έχει τεράστια σημασία, ειδικότερα για τα παιδιά και τους εφήβους που ανήκουν στην κατηγορία των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις και προβλήματα μάθησης (Vauras, 1998).

Για την έννοια των "κινήτρων" έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί. Κίνητρο είναι ό,τι κινεί, ωθεί ή παρασιτίζει σε δράση ένα άτομο, είναι τόσο οι εσωτερικές αιτίες της συμπεριφοράς, όπως τα ένστικτα, οι ορμές, οι σκοποί, οι επιθυμίες, τα συναισθήματα, όσο και εξωτερικές αιτίες, όπως οι αμοιβές, τα θέλγητρα ή φόβητρα, ή οι απαιτητικοί ερεθισμοί (Ευκλείδη, 1998 σ.17). Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (1991, σ.55), το κίνητρο αναφέρεται στην κατάσταση δραστηριοποίησης ή ετοιμότητας για δραστηριοποίηση κατά την οποία ο οργανισμός ωθείται στην ικανοποίηση εσωτερικών αναγκών και κατά συνέπεια στη μείωση της έντασης που προκαλούν. Η ικανοποίηση αυτών των ανα-

γκών του ατόμου γίνεται στην επικοινωνία με το περιβάλλον. Αυτή ακριβώς η επικοινωνία αναφέρεται στη διαδικασία της αλληλεπίδρασης ανθρώπου και περιβάλλοντος, δηλαδή τη μάθηση. Η μάθηση, ωστόσο, διαφέρει από τα κίνητρα, επειδή οι επιδράσεις στη συμπεριφορά χαρακτηρίζονται από σταθερότητα στην περίπτωση της μάθησης, ενώ στα κίνητρα οι επιδράσεις αυτές είναι παροδικές και εμεταβλητές. Τα κίνητρα, με άλλα λόγια, αφορούν τους δυναμικούς παράγοντες της ανθρώπινης συμπεριφοράς, τους παράγοντες που αλληλεπιδρούν με τους γνωστικούς κατά τη διαμόρφωση και εκδήλωση της δράσης, και γι' αυτό είναι αναγκαία η μελέτη τους (Ευκλείδη, 1998, σ. 19).

Τα κίνητρα έχουν ταξινομηθεί με ποικίλους τρόπους από διάφορους ερευνητές (Allport, 1949· Heckhausen, 1977· Hilgard, 1962· Lersch, 1966· Rohracher, 1965).

Τα κίνητρα μπορεί να είναι *εγγενή ή επίκτητα*, δηλαδή να έχουν κληρονομική βάση ή να αποκτούνται μέσα από διαδικασίες μάθησης κατά την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον. Κατά τον Heckhausen (1977), υπάρχουν τρία βασικά κίνητρα: *το κίνητρο της*

* Η Α. Σουσαμίδου-Καρομπίρη είναι Δρ Γνωστικής Ψυχολογίας, του Τμήμ. Ψυχολογίας ΑΠΘ. Ο Κ. Ζαφεριάδης είναι Υπ. Δρ Ψυχολογίας του ΠΠΝ, Παι-μο Αιγαίου.

επιφώτιστες, που εκδηλώνεται με την ανάγκη απόκτησης κινήσης μεταξύ των συνανθρώπων, **το κίνητρο της σύνδεσης**, που εκφράζει την ανάγκη συνδιασφάλισης με τους άλλους ανθρώπους, και **το κίνητρο επίτευξης**, που είναι η ανάγκη να ανταποκριθεί κανείς σε μια ιδεώδη μορφή, την οποία έθεσε ο ίδιος του. Είναι αυτόνομο το κίνητρο της επίτευξης παίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική μάθηση και γι' αυτό θα σχολιασθούμε με αυτό εκτενέστερα.

Ο Atkinson (1957, 1964) με τη θεωρία του για **τη κίνητρα επίτευξης** υποστηρίζει ότι όλα τα άτομα μπορούν να χαρακτηριστούν από δύο μαθημένα κίνητρα: **το κίνητρο της επίτευξης της επιτυχίας** και **το κίνητρο της αποφυγής της αποτυχίας**. Τα δύο αυτά κίνητρα θεωρούνται σχετικά σταθερά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Το πρώτο κίνητρο οδηγεί το άτομο σε εμπλοκή με το έργο, ενώ το δεύτερο το απομακρύνει. Μαθητές που μαθαίνουν με επιτυχία χαρακτηρίζονται από τους δασκάλους τους ως άτομα τα οποία δέχονται κίνητρα, ως δραστήρια και σχετικά ανεξάρτητα. Η συμπεριφορά τους κατευθύνεται προς το στόχο, είναι αποτελεσματικά και επίμονα και η στάση τους απέναντι στη μάθηση είναι θετική. Τα χαρακτηριστικά αυτά δεν αποδίδονται συνήθως στα παιδιά με χαμηλή επίδοση, τα οποία περιγράφονται ως περισσότερο αγχώδη, ως άτομα που συμμετέχουν λιγότερο ή και αποφεύγουν τις ενέργειες που απαιτούν προσπάθεια.

Προς το παρόν, ωστόσο, δεν υπάρχουν επαρκείς εμπειρικές αποδείξεις που να μας επιτρέπουν να υποστηρίξουμε τη σχέση μεταξύ των κινήτρων και της μάθησης. Αν και γνωρίζουμε ότι τα κίνητρα ασκούν μια σημαντική επίδραση στην απόδοση αυτού που μαθαίνει, δεν γνωρίζουμε με βεβαιότητα τον τρόπο και το βαθμό στον οποίο καθορίζεται η αποτελεσματικότητα του μαθητή από τον παράγοντα των κινήτρων (Boekaerts, 1988). Αύξανοντας τα κίνητρα των μαθητών, αυξάνει ο χρόνος και η προσπάθεια που επενδύει ο μαθητής σε σχολικά έργα, με αποτέλεσμα να έχουμε αύξηση και στα θετικά συναισθηματικά του, αλλά αυτό δεν εγγυάται και την καλύτερη κατ' ανάγκη επίδοση (Marsh, 1992).

Η ανάπτυξη του κινήτρου επίτευξης στα παιδιά έχει σχέση με τις απαιτήσεις των γονέων για ατομική επίτευξη, ανεξαρτησία στη δράση, αλλά και απαιτήσεις για επίτευξη, ορθή επίτευξη. Γενικά, οι προσδοκίες των γονέων και η γνώμη τους για τις ικανότητες των παιδιών φαίνεται να είναι σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωση της εικόνας που έχουν τα παιδιά για τον εαυτό τους και των τάσεων επίτευξης που θα αναπτύξουν (Ευκλείδη, 1998, σ. 143-144).

Τα κίνητρα των μαθητών μπορεί να είναι **εσωτερικά ή εξωτερικά**. Οι μαθητές έχουν εσωτερικά κίνητρα όταν η μάθηση στο σχολείο και η επίτευξη είναι στόχοι από μόνοι τους. Οι ίδιες δραστηριότητες είναι εξωτερικά κίνητρα στο βαθμό στον οποίο χρησιμοποιούνται για την επίτευξη κάποιου άλλου στόχου. Αυτό σημαίνει ότι οι μελλοντικοί στόχοι, μπορούν να δημιουργήσουν μόνο εξωτερικά κίνητρα. Τα άτομα που έχουν αποκλειστικά και μόνο εσωτερικά κίνητρα θεωρούν το ενδιαφέρον τους για το αντικείμενο ως το μοναδικό λόγο εισαγωγής με αυτό. Όταν επανειλημμένα λάβουν εξωτερικές αμοιβές, αντιλαμβάνονται αυτές τις αμοιβές ως εξωτερικούς λόγους για μάθηση και καλή απόδοση. Το εσωτερικό κίνητρο εξαφανίζεται. Οι Lepper και Greene (1978) ονομάζουν αυτό το φαινόμενο "το κρυφό κόστος των αμοιβών". Πιθανόν, το χαμηλό επίπεδο εσωτερικών κινήτρων μεταξύ πολλών μαθητών των τελευταίων τάσεων του σχολείου οφείλεται σε κάποιο βαθμό και στις πολλές εξωτερικές αμοιβές που έχουν λάβει τα προηγούμενα χρόνια για την καλή απόδοση και τους καλούς βαθμούς. Η Hartier (1981) μάλιστα στην έρευνα της βρήκε μια συστηματική μετακίνηση από τον εσωτερικό προσανατολισμό κινήτρου στην Γ' τάξη Δημοτικού σε έναν εξωτερικό προσανατολισμό κινήτρου στην Γ' Γυμνασίου, ενώ η μεγαλύτερη διαφορά ήταν μεταξύ των μαθητών της ΣΤ' και της Α' Γυμνασίου.

Μία παράμετρος που βέβαια σε άμεση συνάρτηση με το κίνητρο επίτευξης είναι το **άγχος**. Τα παιδιά με χαμηλό άγχος έχουν γενικά μια ιστορία επιτυχιών στο σχολείο καθώς και σε άλλες καταστάσεις αξιολόγησης και έχουν

βώσει μια θετική αλληλεπίδραση με τους ενήλικες σε τέτοιες καταστάσεις. Αντίθετα, τα παιδιά με υψηλό βαθμό άγχους έχουν λιγότερες επιτυχίες στο σχολείο και μάλλον τραυματικές εμπειρίες με τους ενήλικες σε καταστάσεις αξιολόγησης. Σε αυτά τα παιδιά το κίνητρο να αποτύχουν την κριτική είναι ισχυρότερο από το κίνητρο της επίτευξης (Dweck, 1976).

Μία άλλη παράμετρος που σχετίζεται με τα κίνητρα είναι η αναγνώριση των αιτιών των πραγμάτων. Ο **αιτιολογικός προσδιορισμός αναφέρεται** στο πώς το άτομο αντιλαμβάνεται τις αιτίες της συμπεριφοράς του και της συμπεριφοράς των άλλων. Το άτομο προσχωρεί σε αιτιολόγηση του γεγονότος και συσχέτιση των μαθητών που διαφέρει σχετικά με τις δικές του επιδόσεις αλλά και των άλλων στη συγκεκριμένη καθώς και σε παρόμοιες καταστάσεις. Με τον τρόπο αυτό καταλήγει να αποδώσει το αποτέλεσμα της ενέργειας του σε εσωτερικούς ή σε εξωτερικούς παράγοντες και να χαρεί ή να λυπηθεί για αυτό (Ευκλείδη, 1998, σ. 165).

Οι αιτιολογικοί προσδιορισμοί παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ατόμων. Οι καλοί μαθητές τονίζουν την προσπάθεια και επικεντρώνονται στις διαδικασίες του έργου και την κανονιστική από αυτό, ενώ οι μη πετυχημένοι μαθητές αποδίδουν την αποτυχία τους σε έλλειψη ικανότητας και πολύ εύκολα τα χάνουν μπροστά στην αποτυχία (Brophy, 1983).

Τα κορίτσια, επίσης, αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως **λιγότερο ικανά από τα αγόρια**, και αποδίδουν την επιτυχία τους εν μέρει και στην τύχη. Αντίθετα τα αγόρια αποδίδουν την αποτυχία σε εξωτερικούς παράγοντες και σε έλλειψη κινήτρων (Dweck & Bush, 1976). Οι αιτιολογικοί προσδιορισμοί κάνουν την εμφάνισή τους μετά την ηλικία των 10 χρόνων και κυρίως στα κορίτσια που είναι πιο ευαίσθητα στην κρίση των άλλων.

Τα κίνητρα συγκεκριμενοποιούνται σε ειδικούς στόχους που τοποθετούνται στο μέλλον. Οι μαθητές, για παράδειγμα, δεν έχουν στην πραγματικότητα μια ανάγκη για επίτευξη αλλά

μάλλον σχεδιάζουν να πετύχουν στις εξετάσεις τους για να συνεχίσουν στο πανεπιστήμιο ή να αποκτήσουν ένα προσοδοφόρο επάγγελμα. Η απόσταση από τους στόχους μπορεί να ποικίλει από πολύ κοντινή μέχρι πολύ μακρινή. Η διαμόρφωση μακρινών στόχων δημιουργεί μια **μακριά προσωπική του μέλλοντος χρόνου**, δηλαδή της παρούσας προόδου μελλοντικών στόχων. Τα άτομα με μακριά μελλοντική προοπτική είναι περισσότερο επίμονα στην προσπάθεια για την επίτευξη ενός στόχου, έχουν υψηλότερα κίνητρα και αντλούν μεγαλύτερη ικανοποίηση από αυτές τις προσπάθειες απ' ό,τι τα άτομα με βραχεία προοπτική στόχων. Οι έφηβοι που αντιλαμβάνονται την εκπαίδευσή τους ως σημαντική για το μέλλον τους έχουν σημαντικά υψηλότερα κίνητρα από αυτούς που δεν αναγνωρίζουν το σχολείο ως ένα σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση του μέλλοντός τους (Lent, 1998, σ. 61-63).

Η σύγχρονη έρευνα στρέφεται στις τεχνικές που διευκολύνουν την ενεργοποίηση των εσωτερικών παραφάσεων του ατόμου. Ο χαρακτηρισμός των κινήτρων όμως προϋποθέτει ότι κατανοούμε μια βασική αρχή, σύμφωνα με την οποία η ενεργοποίηση της συμπεριφοράς καθορίζεται σε υψηλό βαθμό από τις ανάγκες του ατόμου, όπως αυτές διαμορφώνονται στα πλαίσια μιας οργάνωσης ή ενός πλαισίου. Προκαμμένο για τους μαθητές το πλαίσιο αυτό είναι το σχολείο. Η προσφορά κινήτρων από το εκπαιδευτικό σύστημα προϋποθέτει το σεβασμό των αναγκών του μαθητή (φυσιολογικές, ασφαλείας, κοινωνικές, εκτίμησις και αυτοπραγμάτευσης) **και διεξέγνιση του τρόπου με τον οποίο**

το εκπαιδευτικό περιβάλλον επιδρά στις ανάγκες αυτές. Στόχος της προσφοράς κινήτρων στο μαθητή είναι να τον διεκινεί να αντλεί ικανοποίηση από το εκπαιδευτικό περιβάλλον και τις υποχρεώσεις του προς αυτό αλλά και να επιδεικνύει καλύτερη επίδοση. Όταν τα κίνητρα εμπειρεύονται στις υποχρεώσεις του μαθητή, τότε ο μαθητής βιώνει ικανοποίηση των βασικών του αναγκών στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος, πράγμα που ενισχύει τη βασική του ανάγκη για αυτοπραγμάτευση και συνεκόλουθα βελτιώνεται η επίδοσή του

(Παπαδόπουλος, 1998, σ. 93-94).

Η πολυπλοκότητα αλλά και η σημαντικότητα του θέματος των κινήτρων στο χώρο του σχολείου αν και είναι φανερό, δεν έχει μελετηθεί στην έκταση και το βάθος που απαιτείται για μια πλήρη εικόνα του. Αν μάλιστα δεχθούμε ότι τα κίνητρα επηρεάζουν τη μάθηση και την όλη εικόνα του μαθητή στην τάξη, τότε η διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με αυτά θα βοηθούσε στην καλλιέργεια υψηλότερων κινήτρων στους μαθητές.

Στόχοι και υποθέσεις της έρευνας

Στην παρούσα μελέτη επιλέξαμε να περιοριστούμε στη μελέτη των κινήτρων στο χώρο του Γυμνασίου, επειδή αποτελεί το μεταβατικό στάδιο από την απόκτηση των πρώτων σχολικών εμπειριών στο Δημοτικό στο δύσκολο και σημαντικό στάδιο της επιλογής επαγγελματικής κατεύθυνσης στο Λύκειο ή στα ΤΕΕ. Από τους κυριότερους παράγοντες που επηρεάζουν τα κίνητρα επιλέξαμε να ασχοληθούμε με:

- τη σχολική επίδοση
- τη μόρφωση των γονέων και
- την τάξη που παραδίδονται ο μαθητής (Α', Β' ή Γ' Γυμνασίου), επειδή σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία οι παραπάνω παράγοντες βρίσκονται σε άμεση σχέση με την ανάπτυξη των κινήτρων στους μαθητές. Με βάση τα ερευνητικά και θεωρητικά δεδομένα υποθέσαμε:

α) Μια θετική συσχέτιση μεταξύ της σχολικής επίδοσης (όπως αυτή προσδιορίζεται από τη βαθμολογία των εκπαιδευτικών) και των κινήτρων. Όσο υψηλότερες σχολικές επιδόσεις σημειώνει ένας μαθητής τόσο διακατέχεται με υψηλότερα κίνητρα επίτευξης.

β) Μία αντιστική συσχέτιση ανάμεσα στα κίνητρα και στην τάξη που παρακολουθεί ο μαθητής. Όσο μεγαλύτερη είναι η τάξη παρακολούθησης τόσο χαμηλότερα είναι τα κίνητρα, αφού οι μεγαλύτεροι μαθητές αποδίδουν όλο και μικρότερη αξία στη σχολική μάθηση και επίδοση, αντιμετωπίζουν πλεονεκτήματα το θέμα της επιλογής επαγγελματικής κατεύθυνσης, βιώνουν εντονότερα τα προβλήματα της εφηβείας, κ.ά.

γ) Η μόρφωση των γονέων αποτελεί έναν καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση κινήτρων στο παιδί. Οι μαθητές με ανώτερα μορφωμένα γονείς διακρίνονται από υψηλά κίνητρα επίτευξης.

δ) Οι μαθητές διακατέχονται από υψηλότερα κίνητρα επίτευξης από ό,τι οι συνομηλικοί συμμαθητές τους, αφού χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη ευθεία απέναντι στην κριτική των ενγλήκων, γονέων και εκπαιδευτικών, παρουσιάζουν χαμηλότερων τόνων συναισθηματικές εκρήξεις, διακατέχονται από μεγαλύτερη ωριμότητα απέναντι στις επαγγελματικές τους επιλογές και τον τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων της ηλικίας τους.

Μέθοδος

Υποκείμενα

Το δείγμα της έρευνας απαρίθμησε από 690 μαθητές Γυμνασίου. Τα παιδιά επιλέχθηκαν από Γυμνάσια διάφορων περιοχών από τις παρακάτω πόλεις της Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης: Ξάνθης, Δράμας, Κοζάνης, Έβρου, Κομοτηνής, Αλεξανδρούπολης, ώστε να εκπροσωπούν ένα ευρύ φάσμα κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών. Το φύλο και η καθημία από τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου εκπροσωπώσαν εξίσου στο δείγμα (345 αγόρια και 345 κορίτσια, 230 μαθητές από Α', 230 από Β' και 230 από Γ' Γυμνασίου).

Ερωτηματολόγιο

Για τη μέτρηση των κινήτρων χρησιμοποιήθηκε το "ερωτηματολόγιο των κινήτρων για σχολική μάθηση" (Eipwivisib, 1968). Ένας από τους σημαντικότερους λόγους επιλογής του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου είναι ότι τα ερωτήματα που θέτει η παρούσα μελέτη αφορούν ειδικά το σχολικό χώρο και το ερωτηματολόγιο που επιλέχθηκε αναφέρεται στο χώρο αυτό. Ένας πρόσθετος λόγος είναι ότι τα ερωτήματα του κάδων αναφορά και στη στάση των γονέων απέναντι στο σχολείο, γεγονός που επιθυμεί να εξετάσει η έρευνά αυτή.

Το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε στα ελληνικά από τον Κασβούλη (1984). Πριν τη χρήση του έγινε προκαταρκτική δοκιμασία του σε 70 μαθητές Γυμνασίου και η αξιοπιστία του, η οποία μετρήθηκε με τον συντελεστή άλφα του Cronbach, βρέθηκε ίση με 0.80. Ο συντελεστής άλφα για το δείγμα της παρούσας έρευνας ήταν 0.83.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 24 ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα). Η κάθε ερώτηση έχει δύο επιλογές: *ναί*, η οποία βαθμολογείται με 1 και *όχι*, η οποία βαθμολογείται με 0. Το άθροισμα των "ναί", αποτελεί την τελική τιμή κάθε υποκείμενου.

Η χορήγηση του ερωτηματολογίου έγινε από τους ερευνητές μέσα στις σχολικές τάξεις μετά από σύντομη ενημέρωση τους ως προς το σκοπό της εργασίας και τη διαβεβαίωση ότι οι απαντήσεις τους θα μείνουν εμπιστευτικές. Χρειάστηκαν περίπου δέκα λεπτά για να συμπληρωθεί, ενώ η έρευνα διεξήχθη κατά τους μήνες Μάρτιο-Μάιο 1999.

Αποτελέσματα- Συζήτηση

Η μέτρηση των αποτελεσμάτων έγινε με μια ανάλυση διακύμανσης πέντε παραγόντων (4Χ4Χ4Χ3Χ2), όπου η κάθε μεταβλητή προϋπέθετε συγκεκριμένους μεταξύ διαφορετικών ομίλων.

Η πρώτη μεταβλητή αφορούσε τη σχολική επίδοση των μαθητών στα μαθήματα του σχολείου.

ου. Σημειώνεται, οι επιπτώσεις των μαθητών αντιποθούν σε τέσσερις βαθμολογικές κλίμακες, όπως έχουν οριστεί από το Π.Δ. 274/1979 (σχέδόν κλάδ: 0-12.5, κλάδ: 12.6-15.5, κλάδ: 15.6-18.5, άριστα: 18.6-20).

Η δεύτερη και τρίτη ανεξάρτητη μεταβλητή αφορούσαν αντίστοιχα στο μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας, με τέσσερα επίπεδα ή καθημιά: α) αγράμματος, η) πρώτης τάξης του Δημοτικού, β) αφοροίτος, η) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, γ) απόφοιτος, η) Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, και δ) πτυχιούχος Ανώτερης ή Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Η τέταρτη μεταβλητή αφορούσε την τάξη φοίτησης του κάθε υποκείμενου (Α', Β' ή Γ' Γυμνασίου) και η πέμπτη μεταβλητή αναφερόταν στο φύλο των υποκείμενων της έρευνας.

Η επίδραση του παράγοντα της βαθμολογίας στην επίδοση των μαθητών στο ερωτηματολόγιο των κινήτρων ήταν στατιστικά σημαντική F (3,621) = 6.528, p = .000.

1) Τα υποκείμενα με γενική βαθμολογία χαμηλότερη από το 15.6 έδωσαν λιγότερες θετικές απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο της έρευνας απ' ό,τι οι μαθητές με υψηλότερες σχολικές επιδόσεις (βλ. Πίνακα 1), επιβεβαιώνοντας τις προβλέψεις της έρευνας πως όσο πιο χαμηλή είναι η επίδοση του μαθητή, τόσο πιο χαμηλά θα είναι τα κίνητρα του για σχολική επίτευξη.

2) Οι μαθητές με επιτυχίες στο σχολείο χαρακτήριζονται ως άποιοι.

Πίνακας 1: Μέσοι όροι (και επί τοις εκατό) και τυπικές αποκλίσεις (σε παρένθεση) των υποκείμενων στο ερωτηματολόγιο των κινήτρων σε σχέση με τη γενική βαθμολογία, την τάξη, το φύλο και τη μόρφωση του πατέρα και της μητέρας

Γενική Βαθμολογία	Τάξη			Φύλο		
	Α' Γυμν.	Β' Γυμν.	Γ' Γυμν.	Α' Γυμν.	Β' Γυμν.	Γ' Γυμν.
0-12.5	12.6-15.5	15.6-18.5	18.6-20.0	Α' Γυμν.	Β' Γυμν.	Γ' Γυμν.
18.89	19.11	20.30	20.73	19.61	18.91	19.40
79%	80%	84%	86%	82%	79%	81%
(2.20)	(2.23)	(2.32)	(2.30)	(2.47)	(2.35)	(1.97)
						(2.34)
						(2.39)

Μορφωση πατέρα	Μορφωση μητέρας					
	Β'θήμα	Υποχθ.	Αγράμμ.	Γ'θήμα	Υποχθ.	Αγράμμ.
20.19	19.82	19.57	19.34	19.84	19.46	19.25
84%	82%	81%	85%	83%	81%	80%
(2.46)	(2.43)	(2.43)	(2.13)	(2.43)	(2.43)	(2.19)

νο μέγεθος του επιδόσ, αοηηηικά στις ειδόοεις των μαθητών (Dweck, 1976). Κλείνοντας, προτείνομε ότι η σύγχρονη έρευνα θα πρέπει να επικεντρώσει τις προοιόθεεις της στη σύνδεση των κινήτρων που προοφέρονται από το εκπαιδευτικό σύστημα με τις ανάγκες του μαθητή, ψυολογικές και ψυολογικές. Μια τέτοια προοιόθεεια θα συνέβαλε τα μέγιστα στην ικανοποίηση του μαθητή από το εκπαιδευτικό περιβάλλον, πράγμα που επιθυμεί ο κάθε εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενος.

Βιβλιογραφία.

Allport, G.W. (1949). *Personlichkeit*. Klett, Stuttgart.
 Atkinson, J.W. (1957). Motivational determinants of risk taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
 Atkinson, J.W. (1964). *An Introduction to Motivation*. Princeton: Van Nostrand.
 Boekaert, M. (1988). Motivated Learning: Bias in appraisals. *International Journal of Educational Research*, 12, 267-280.
 Brophy, J.E. (1983). Fostering student learning and motivation in the elementary school classroom. In S.G. Paris, G. M. Olson, & H.W. Stevenson (Eds.), *Learning and Motivation in the classroom* (283-305). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
 Dweck, C.S. (1975). The role of expectation and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 685-764.
 Dweck, C.S. & Bush, E.S. (1976). Sex differences in learned helplessness: I. Differential debilitation with peer and adult evaluators. *Developmental Psychology*, 12, 147-156.
 Entwistle, N.J. (1968). Academic Motivation: Selfrating Inventory. *Academic Motivation & school attainment. British Journal of Educational Psychology*, 38, 181-8.
 Ευκλείδη, Α. (1998). *Ψυολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
 Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
 Heckhausen, H. (1977). Achievement motivation and its constructs: A cognitive motive. *Motivation and Emotion*, 1, 283-329.
 Higgins, E.R. (1962). Introduction to Psychology. *Nisour, Brace and World*. N.Y.
 Κακαβούλης, Α. (1984). *Η μετάβαση των μαθητών από την Αθήνα στην μέση εκπαίδευση*. Διό. διατριβή. Αθήνα
 Lepper, M.R. & Greene, D. (1978). *The hidden cost of reward*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
 Lens, W. (1998). Ο ρόλος της αυτοεικόνας του μέλλοντος χόδου στα κίνητρα των μαθητών. Στο Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Τα κίνητρα στην Εκπαίδευση* (139-155). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

τις δικές τους αποτυχίες στο σχολείο και ιδιαιτέρως τους εκπαιδευτικούς με τη δικαιολογία ότι δεν τους συμπαθούν, είναι πολύ ασυμμετρική και άδικη μαζί τους ενώ στα κορίτσια δείχνουν επείκεια. Επίσης, αντιδρούν εντονότερα και αγνοούνται να προσομοιωθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα και να επιτύχουν μέσα σε αυτό. Μεγάλες φορές μάλλιστα μέσα από την ανάγκη για προβολή και επίδειξη εντυπώνονται πιο εύκολα σε ομάδες συνομηλίκων με σκοπό να διαταραξούν την ομαλή λειτουργία του σχολείου (Dweck & Bush, 1976).

11. Ο Ρόλος των Γονέων

Το τελικό συμπέρασμα που προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων είναι ότι οι μεταβλητές που διαφοροποιούν σημεδιαοόλο στα κίνητρα είναι κυρίως η βαθμολογία των μαθητών και η τάξη που παρακολούθουν, λιγότερο το φύλο των υποκειμένων και καθόλου η μόρφωση των γονέων. Η υψηλή βαθμολογία των μαθητών συσχετίζεται θετικά με τα κίνητρα σχολικής επίτευξης σε αντίθεση με την τάξη που συσχετίζεται αρνητικά (μικρότερη τάξη - υψηλότερα κίνητρα). Τα κορίτσια φαίνεται να έχουν υψηλότερα κίνητρα από τα συνομηλίκούς τους αγόρια και τέλος το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τουλάχιστον στο παρόν πελαόριο, δεν επηρεάζει το επίπεδο κινήτρων των παιδιών τους.

Για να έχουμε μια πλήρη εικόνα των κινήτρων στο χώρο του σχολείου χρειάζεται περαιτέρω έρευνα, ξεκινώντας όχι από το Γυμνάσιο, όπως στη μελέτη αυτή, αλλά από τα πρώτα χρόνια του Δημοτικού και προοιόθεεια των παιδιών τους.

Χορόντας ως τα τελευταία χρόνια του Λυκείου ή ακόμη και ως τα χρόνια των προοιόθεεια των παιδιών τους.

Η καλύτερη προοέγγιση του θέματος είναι αυτή που θα κάνει χρήση όσο το δυνατόν περισσότερων παραγόντων, από αυτούς που επηρεάζουν σημεδιαοτικά τη διαμορφωση και την ούθηση των κινήτρων, όπως είναι η απόδοση αιτιών από τους μαθητές στις επιτυχίες ή αποτυχίες (Brophy, 1983, Ευκλείδη, 1998), ο σχεδιασμός κινήτρων στόχων και η σύνδεσή τους με τα κίνητρα (Lens, 1998), και ο παράγοντας του άγχους, όπου το αυξημένο

χθις με έπαθλο τον καλό βαθμό και όχι την ικανοποίηση του "μανθάνειν".

Η μόρφωση των γονέων, του πατέρα και της μητέρας, δε βρέθηκε να επηρεάζει σημεδιαοτικά τις επιδοσεις των υποκειμένων στο ερωτηματολόγιο των κινήτρων. Αν και η υπόθεση της παρουσίας έρευνας προοβλέπει ότι τα παιδιά των περισσότερων μορφωμένων γονέων θα είχαν υψηλότερα κίνητρα από αυτά με λιγότερο μορφωμένους γονείς, κάτι τέτοιο ωστόσο δεν επαληθεύτηκε. Το παρόν αποτέλεσμα φαναφάνει ότι οι απαιτήσεις των γονέων για ύπαρξη κινήτρων στα παιδιά είναι περίπου οι ίδιες, ασχέτως προς το επίπεδο μόρφωσής τους. Οι απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας που στρέφονται προς την εύκολη απόκτηση χρημάτων κάτι που δεν εξασφαλίζει η υψηλή μόρφωση σημα- πιθανόν να έχουν αλλάξει και τους προσανατολισμούς των μορφωμένων γονέων. Άλλωστε, ο χόρος της Ανώτατης Εκπαίδευσης δεν αποτελεί πλέον την ασφαλιστική δικλείδα για καλή επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους.

5/ Τα κορίτσια σημείωσαν υψηλότερες επιδοσεις στο ερωτηματολόγιο των κινήτρων απ' ότι τα συνομηλικά τους αγόρια F (1.621) = 4,813; p = .029 (βλ. Πίνακα 1). Η διαφορά αυτή, που ήταν αναμενόμενη, πιθανότατα οφείλεται στην μεγαλύτερη ωριμότητα, βιολογική και συναισθηματική, που διακρίνει τα κορίτσια στην περίοδο της εφηβείας. Η μεγαλύτερη ευαισθησία τους απέναντι στην κριτική των μελών, γονέων και εκπαιδευτικών, τις κάνει να καλλοιογούν από νωρίς κίνητρα για σχολική επίτευξη και να προοιόθεονται για σχολική επιτυχία με μεγαλύτερη σύνθεση και υπευθυνότητα. Η ανάγκη για μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση και κατάξωση στο χώρο της δουλειάς πριν τη δημιουργία οικογένειας διαμορφώνεται σε αυτές μια πιο υπευθινή στάση απέναντι στις απαιτήσεις του σχολείου. Αντίθετα, τα αγόρια παρουσιάζουν χαμηλότερα κίνητρα από τα κορίτσια, αποδοίνοντας την έλλειψη κινήτρων σε εξωτερικούς παράγοντες και όχι στον ίδιο τους τον εαυτό. Θεωρούν τους άλλους υπαίτιους για

χαμηλές επιδοσεις στο σχολείο (Atkinson, 1964). Το παρόν αποτέλεσμα ενισχύει την άποψη πως ύπαρχει θετική σχέση μεταξύ κινήτρων και μάθησης. Είναι πιθανό μάλλιστα η ύπαρξη ανεξημένων κινήτρων να οδηγεί σε θετική στάση απέναντι στη μάθηση με αποτέλεσμα την καλύτερη επίδοση του μαθητή και από την άλλη η καλή επίδοση να ενισχύει τα θετικά συναισθηματικά του και να αυξάνει τα κίνητρα του μαθητή για σχολική επίτευξη. Η υπόθεση αυτή χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση για να διεκρινιστεί η σχέση ανάμεσα στα κίνητρα και τη σχολική απόδοση, δηλαδή να καθοριστεί ο τρόπος και ο βαθμός εξάρτησης της απόδοσης από την καλλιέργεια υψηλών κινήτρων επίτευξης (Boekaerts, 1988- Marsh, 1992).

Η επίδοση της τάξης του Γυμνασίου που παρακολούθουσε το κάθε υποκειμένο ήταν στατιστικά σημεδιαοτική F (2,621) = 26.280, p = .029 (βλ. Πίνακα 1). Η σχέση μεταξύ της τάξης και των κινήτρων των υποκειμένων για σχολική μάθηση ήταν αρνητική, όπως άλλωστε προοβλέπει η αρχική υπόθεση της έρευνας. Όσο μεγαλύτερη είναι η τάξη που παρακολουθεί το υποκειμένο τόσο περισσότερο μειώνονται τα κίνητρα του επίτευξη στο σχολείο. Το αποτέλεσμα αυτό πιθανόν να οφείλεται στην έλλειψη διαμορφωσής μααρινών στόχων στο χώρο του σχολείου (Lens, 1998). Οι μαθητές δεν αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση ως σημεδιαοτική για το μέλλον τους, τουλάχιστον στο βαθμό που θα μπορούσε να τους κινητοιοήσει για καλύτερα αποτελέσματα στην τάξη, αλλά την αντιμετωπίζουν ως ένα αναγκαίο κακό που οι σημεδιαοτικές συνθήκες τους το επιβάλλουν. Επίσης, η επί χόδων απλόχερη παροχή καλών βαθμών στους περισσότερους μαθητές της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης μάλλον λειτουργεί σε βάρος της καλλιέργειας εσωτερικών κινήτρων για μάθηση- το κρυφό κόστος των αμοιβών- γεγονός που έγινε φανερό στην παρούσα έρευνα (Harter, 1981). Η βαθμολογία και όχι η αγάπη για μάθηση μετέτρεψε το χόρο του σχολείου σε πεδίο μά-

Letsch, Ph. (1966). *Aufbau der Person*. Muencheln: Johann Ambrosius Barth.
 Marsch, H. W. (1992). Content specificity of relations between academic achievement and academic self concept. *Journal of Educational Psychology*, 84, 1, 34-52.
 Παπαδόπουλος, Ν. (1993). *Ψυχολογία. Σύγχρονα θέματα*. Αθήνα: Κέντρο Ψυχολογικών μελετών Παπαδόπουλος, Ν. (1998). Η ατομικότητα των μαθητών ως πρόβλημα του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο

Α. Ευκλείδη, (Επιμ.), *Τα κίνητρα στην Εκπαίδευση* (89-107). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
 Rohracher, H. (1965). *Einführung in die Psychologie, Urban und Schwarzenberg*, Innsbruck, Wien.
 Vauras, M. (1998). Αντίσταση στην παροχή βοήθειας: Δουλεύοντας με μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες και ευπάθεια κινήτρων. Στο Α. Ευκλείδη, (Επιμ.), *Τα κίνητρα στην Εκπαίδευση* (139-155). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Π α ρ α ρ τ η ρ α — Ε ρ ω τ η μ α τ ο λ ο γ ι ο

1. Σ' αρέσει να σου κάνει ερωτήσεις ο καθηγητής μέσα στην τάξη; ναι (1) όχι (0)
2. Σκέφτεσαι συχνά άλλα πράγματα, όταν γίνεται μάθημα; ναι (1) όχι (0)
3. Σ' αρέσουν τα πιο πολλά μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο; ναι (1) όχι (0)
4. Θέλουν οι γονείς σου να πιάσεις εργασία και να μη σπουδάσεις; ναι (1) όχι (0)
5. Νομίζεις πως το να πηγαίνεις στο σχολείο είναι χαμένος χρόνος; ναι (1) όχι (0)
6. Σ' αρέσει να αφήνεις τα μαθήματα σου να τα κάνεις την τελευταία στιγμή; ναι (1) όχι (0)
7. Λυπάσαι, όταν σε ένα διαγώνισμα παίρνεις χαμηλό βαθμό; ναι (1) όχι (0)
8. Νομίζεις ότι το σχολείο σε ετοιμάζει να πιάσεις αργότερα μια καλή δουλειά; ναι (1) όχι (0)
9. Το θεωρείς απουδαίο να πηγαίνεις καλά στα μαθήματα; ναι (1) όχι (0)
10. Σ' αρέσει να σχολιάσει περισσότερο με σχολές που γίνονται με τα χέρια (χειρωνακτικές); ναι (1) όχι (0)
11. Όταν έχεις να λύσεις ένα δύσκολο πρόβλημα, σ' αρέσει να επιμένεις ώσπου να βρεις τη λύση; ναι (1) όχι (0)
12. Θέλουν οι γονείς σου να συνεχίσεις το σχολείο και να σπουδάσεις στο Παν-μιο ή σε μια ανώτερη σχολή; ναι (1) όχι (0)
13. Βρίσκεις τα μαθήματα του σχολείου βαρετά; ναι (1) όχι (0)
14. Σε πιάνει αγωνία, όταν έχεις διαγώνισμα; ναι (1) όχι (0)
15. Πιστεύουν οι φίλοι σου σένα πως σ'ενοχλούν τα μαθήματα; ναι (1) όχι (0)
16. Θα ήθελες να σταματήσεις να πηγαίνεις σχολείο; ναι (1) όχι (0)
17. Σου λένε οι γονείς σου να μη δίνεις σημασία στο σχολείο; ναι (1) όχι (0)
18. Αφιερώνεις πολύ χρόνο για να κάνεις τις σχολικές σου εργασίες; ναι (1) όχι (0)
19. Πιστεύουν οι γονείς σου πως πρέπει να είσαι καλός μαθητής, για να πετύχεις αργότερα στη ζωή σου; ναι (1) όχι (0)
20. Έχουν οι καθηγητές σου τη γνώμη ότι δεν συμπειραφέρεσαι καλά; ναι (1) όχι (0)
21. Ανησυχείς, όταν δεν πας καλά στα μαθήματα; ναι (1) όχι (0)
22. Σ' ενδιαφέρουν περισσότερο τα παιχνίδια απ' ό,τι σ' ενδιαφέρουν τα μαθήματα; ναι (1) όχι (0)
23. Σου είναι δύσκολο να σημειωθώδες την προσοχή σου, όταν προετοιμάζεις τα μαθήματά σου; ναι (1) όχι (0)
24. Προσπαθείς πάντα, όσο μπορείς, να κάνεις σωστά τις σχολικές σου εργασίες; ναι (1) όχι (0)

Η ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
στηρίζεται ΑΠΟΚΛΕΙΣΤΙΚΑ στους αναγνώστες της
χωράτε τους φίλους σας και τα σχολεία σας συνδουλεύεις
συνεργαστείτε μαζί της

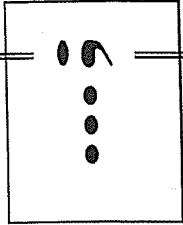
Ο λόγος των εκπαιδευτικών, φοιτητών, μεθιστών, ως τεκμηρίο γνώσης της νομοθετικής και μη εκπαιδευτικής και σχολικής πραγματικότητας

Τεκμήρια από την
Εκπαιδευτική Πραγματικότητα

Νομοθεσία
για την Εκπαίδευση
Φ.Ε.Κ. τεύχος Α
Α. Χρονοπόλου-Κ. Γιαννόπουλος

Επι - Κοινωνιο -
Λογικά
Σύλλογος
Ελλήνων
Κοινωνιολόγων

Ο "κόσμος",
των Υπολογιστών



Η ΠΕΡΙΣΚΟΠΗ ΤΟΥ ΔΙΜΗΝΟΥ
ΜΑΝΩΛΗΣ ΓΑΣΠΑΡΑΚΗΣ

Πρόβλημα των Παιδαγωγών

Γράφουν οι: Γασπαράκης Μανώλης, Γεωργίου Σπύρος, Γιαννόπουλος Κων-νος, Γούπος Θεόδωρος, Οικονόμου Κων-να και Χρονοπούλου Αγγελική.

Δεύτερη γενιά Ρουμάνων μεταναστών στην Ελλάδα: μεταξύ σχολείου και εργασίας

1. Το πλαίσιο της έρευνας και εννοιολογικές διευκρινίσεις

Η παρούσα μελέτη¹ έχει ως αντικείμενο τη διερεύνηση της σχέσης των Ρουμάνων μεταναστών δεύτερης γενιάς με το σχολείο και την εργασία. Πιο συγκεκριμένα, αναζητούμε μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις με δέκα Ρουμάνους φοιτητές/τριες Λυκείου και με τους γονείς τους το πώς αναπαριστούν και αξιολογούν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τι προσδοκίες έχουν από αυτό αλλά και από τη μεταναστευτική τους πορεία στη χώρα μας, πώς αξιολογούν τις εργασίες τους στην Ελλάδα, πώς περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους και ποια η σχέση τους με το ελληνικό πολιτικό σύστημα. Αυτή η μικρή κλίμακας ποιοτική έρευνα αποσκοπεί στο να συμβάλει στον εμπλουτισμό της έννοιας «μετανάστης» και ιδίως στη χώρα μας σχετικά με την προσέγγιση της έννοιας «μετανάστης» και ιδίως αίτερα για τους μετανάστες δεύτερης γενιάς, γιατί στην ελληνική γλώσσα υπάρ-

* Ο Κώστας Ν. Θεριανός γεννήθηκε το 1966. Σπούδασε στο Πάντειο Πανεπιστήμιο και στην Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών. Με υποτροφία του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών έκανε μεταπτυχιακές σπουδές στις Σπουδές στην Εκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο του York (M.Ed) και εκπόνησε διδακτορική διατριβή στο Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης με θέμα την κριτική θεώρηση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Εργάστηκε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο, έχει συνεργασθεί με το Ίδρυμα Γληνός για την υψιφοίτηση του αρχείου του Δημήτρη Γληνού, έχει διδάξει στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΠΔ. 407) και την περίοδο Σεπτέμβριος 2006 - Αύγουστος 2008 εργάστηκε με απόσπαση σε ερευνητικό πρόγραμμα του Κέντρου Ερευνών της Ελληνικής Κοινωνίας της Ακαδημίας Αθηνών, με θέμα «Μετανάστες Δεύτερης Γενιάς: μεταξύ σχολείου και εργασίας».

1. Οφείλω θερμές ευχαριστίες στον Ηλία Φραττάσα, Διδάκτορα Θεολογίας, και στον φιλόλογο ποιητή Δημήτρη Κανελλόπουλο για την καθοριστική συμβολή τους στη μελέτη μου.

οκτητης επισημαίνουμε ότι ο όρος «πολιτισμική πρόσκτηση» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον J.W. Powell (1880) που μελέτησε την ένταξη των μεταναστών στην αμερικανική κοινωνία. Ο όρος *επιπολιτισμός*, που χρησιμοποιείται να αναφέρεται στο φαινόμενο να περιγράφει, μεταξύ άλλων, και τον μετασχηματισμό του τρόπου ζωής και σκέψης των μεταναστών στη χώρα υποδοχής, εμπίπτει από την αμερικανική κοινωνική ανθρωπολογία, η οποία λόγω της κατάστασης που επικρατούσε στις ΗΠΑ τον 18ο αιώνα, με τη σταδιακή εξαφάνιση των ινδιάνικων φυλών και τους μετασχηματισμούς στις κουλτούρες των μεταναστών, έγινε προνομιακό πεδίο μελέτης αυτών των φαινομένων. Ο William Graham Sumner (1906) χρησιμοποίησε για το ίδιο φαινόμενο τον όρο *πολιτιστική ομογενοποίηση*. Ο όρος *επιπολιτισμός* (*acculturation*) σημαίνει τις μεταβολές που επέρχονται στην κουλτούρα μιας κοινωνίας ή μιας ομάδας όταν έρχεται σε επαφή με το πολιτιστικό σύστημα μιας άλλης κοινωνίας ή ομάδας (Βασιλείου-Σταματάκης 1992: 150) και έχει χρησιμοποιηθεί με διαφορετικό τρόπο από διαφορετικούς ερευνητές [για πρώτη χρήση, βλ. τα γραπτά των Holmes και Boas, όπως αναφέρεται από τον Spicer (1968)]. Ο Boas χρησιμοποίησε τον όρο προκειμένου να περιγράψει τη διεργασία όπου η κουλτούρα μιας περιοχής αλλάζει υπό την πίεση μιας άλλης κουλτούρας που είναι κυρίαρχη στον υπόλοιπο γεωγραφικό χώρο. Ο όρος ουσιαστικά δημιουργήθηκε μέσα από εντατικές εθνολογικές έρευνες στις ΗΠΑ, σχετικά με το πώς οι «νεκρές κουλτούρες» ινδιάνικων φυλών αντικαθίστανται από την κυρίαρχη κουλτούρα του «αμερικανικού έθνους». Σε γενικές γραμμές ο όρος *επιπολιτισμός* σημαίνει ότι ένας άνθρωπος αντικαθιστά το σύστημα αξιών του, τον τρόπο ζωής του, τον τρόπο σκέψης του κουλτούρα του (ή τη νοοτροπία του σύμφωνα με τον Lévy-Bruhl, που θεωρούσε πιο δοκιμη τη χρήση του όρου νοοτροπία από τον όρο κουλτούρα) με τις αξίες και πρακτικές που χαρακτηρίζουν την κυρίαρχη κουλτούρα της ομάδας στην οποία εντάσσεται. Σύμφωνα με τον Spicer (1968: 21-27), τα «δομικά στοιχεία» της διαδικασίας επιπολιτισμού είναι η «αποδοχή» (*acceptance*), η «προσαρμογή» (*adaptation*) και η «αντίδραση» (*reaction*). Για τον Cuche (2001: 114), ο όρος *επιπολιτισμός* πρέπει να αντικαταστήσει τον όρο *κουλτούρα*, γιατί αυτός αποτυπώνει καλύτερα τη δυναμική που ενυπάρχει τόσο στις ταυτότητες όσο και στα πολιτισμικά φαινόμενα (και στην ελληνική γλώσσα βλ. Φίλιπς 2000: Cuche 2001, και για τη χρήση του όρου στον χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας βλ. Γεώργιος 1990). Το ζήτημα, λοιπόν, της έρευνας ήταν να προσπαθήσει να προσδιορίσει τις πηγές και τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης των μεταναστών δεύτερης γενιάς, οι

χει λίγη βιβλιογραφία και σχεδόν καθόλου εμπειρική έρευνα για το θέμα αυτό². Οι μετανάστες δεύτερης γενιάς στη χώρα μας υπολογίζονται περίπου στους 200.000 σύμφωνα με ανεπίσημα στοιχεία³.

Ένα κομβικό ερώτημα που δημιουργήθηκε από τα ευρήματα, όπως προέκυπταν κατά την πορεία της έρευνας, ήταν αν τελικά οι Ρουμάνοι μαθητές, οι οποίοι ή γεννήθηκαν ή ήρθαν σε μικρή ηλικία στη χώρα μας, είναι ένας «πολιτισμικά άλλος» ή πρόκειται για νέους ανθρώπους κοινωνικοποιημένους στην ελληνική κοινωνία και τη γλώσσα, έχοντας ουσιαστικές ομοιότητες, φιλοδοξίες, προσδοκίες, τρόπο και σχέδια ζωής με τους Έλληνες συνομηλικούς τους που ανήκουν στα ίδια κοινωνικά στρώματα. Η διαφορά τους από τους Έλληνες είναι ότι όλα αυτά «διαμεσολαβούνται» και «φιλτράρονται» από το «νομικό έλλειμμα» της ελληνικής υπηκοότητας, όταν και όποτε αυτό γίνεται αντιληπτό.

Η μελέτη του μεταναστευτικού φαινομένου είναι ακόμη και σήμερα ένα ανοικτό ζήτημα στις κοινωνικές επιστήμες τόσο σε επίπεδο ορολογίας όσο και σε επίπεδο μεθοδολογικής προσέγγισης. Ποιοι θεωρούνται μετανάστες δεύτερης γενιάς και ποιες διαδικασίες συνιστούν την πολιτισμική πρόσκτηση της ταξικά διαφοροποιημένης κουλτούρας της κοινωνίας υποδοχής, η οποία δεν πρέπει να διαφεύγει ότι είναι διαμεσολαβημένη μέσα από την κουλτούρα της οικογένειας του μετανάστη, είναι ζητήματα υπό έρευνα.

Σχετικά με τη θεωρητική αναζήτηση του ζητήματος της πολιτισμικής πρόσ-

2. Το ζήτημα των νομικών κυρίως προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες δεύτερης γενιάς απασχολεί τις ιστοσελίδες HYPERLINK "http://dianaitio.net" http://dianaitio.net και HYPERLINK "http://www.kounia.org" http://www.kounia.org. Η δεύτερη ιστοσελίδα αποτελεί ηλεκτρονικό βήμα της Επιτροπής Πρωτοβουλίας «Όχι στον Ρατσισμό από την Κούιν» που αντιπροσωπεύεται από 40 κοινωνικές οργανώσεις, μεταναστευτικές κοινότητες και στηρίζεται από την Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας. Η Επιτροπή Πρωτοβουλίας έχει ξεκινήσει καμπάνια εδω και αρκετούς μήνες για τη συλλογή υπογραφών στην ιστοσελίδα με αίτημα να δίνεται πιστοποιητικό γέννησης στα παιδιά των μεταναστών/τριών που γεννιούνται στην Ελλάδα, ενώ ζητείται παράλληλα την αλλαγή της νομοθεσίας που δεν επιτρέπει στα παιδιά των πολιτών τρίτων χωρών που γεννιούνται ή μεγαλώνουν στην Ελλάδα να πάρουν την ελληνική ιθαγένεια. Εκδήλωση για τους μετανάστες δεύτερης γενιάς έγινε στο πλαίσιο του Αντιρατσιστικού Φεστιβάλ 2007 (6/7/2007).

3. Πρόκειται για στοιχεία της ιστοσελίδας HYPERLINK "http://www.kounia.org" http://www.kounia.org. Η Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδας ενώ έχει καταρτίσει αναλυτικούς πίνακες σχετικά με τον αριθμό των αλλοδαπών που κατοικούν στη χώρα μας κατά εθνότητα και ηλικιακές κατηγορίες δεν έχει στοιχεία σχετικά με τον χρόνο παραμονής τους στην Ελλάδα, ώστε να εξαχθεί συμπεράσμα σχετικά με τον έστω κατά προσέγγιση αριθμό των μεταναστών δεύτερης γενιάς.

οποίες είναι περισσότερο σύνθετες από τις αντίστοιχες των Ελλήνων συνομηλίκων τους, καθώς στις ταξικά προσδιορισμένες επιρροές της οικογένειας έρχονται να προστεθούν διαιεσολαβημένες οι επιρροές της κουλτούρας της χώρας υποδοχής, οι οποίες και αυτές έχουν πάνω τους τη σφραγίδα του περιβάλλοντος της κοινωνικής τάξης στην οποία εντάσσεται η μεταναστευτική οικογένεια, που είναι στη συντριπτική πλειονότητά της περιπτώσεων τα καλύτερα στρώματα της εργατικής τάξης ή ακόμη και τα λούμπεν στρώματα της μεγαλούπολης ή του αγροτικού χώρου.

Το ζήτημα του ποιαιές μαθητές/τριες θεωρούνται μετανάστες δεύτερης γενιάς είναι, επίσης, ανοικτό στη βιβλιογραφία και ιδιαίτερα στην ελληνική που φαίνεται να έχει μελετηθεί ελάχιστα. Αξίζει να επισημανθεί ότι ο Μάρκου (1993: 19), υπεύθυνος επί πολλά έτη προγραμμάτων ένταξης των αλλοδαπών/παλινοστούντων μαθητών στην ελληνική εκπαίδευση, θεωρεί ότι ο όρος «μετανάστες δεύτερης γενιάς» είναι αδόκιμος διότι τα παιδιά των μεταναστών έχουν γεννηθεί στη χώρα υποδοχής δεν έχουν τη μεταναστευτική εμπειρία. Όμως, στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία και κυρίως σε αυτή που προέρχεται από χώρες όπως οι ΗΠΑ, η Αυστραλία, η Μεγάλη Βρετανία και η Ολλανδία που επί πολλές δεκαετίες έχουν βιώσει το μεταναστευτικό φαινόμενο, ο όρος μετανάστες δεύτερης γενιάς έχει πιο πλατιά σημασία από αυτόν/ή που γεννήθηκε στη χώρα υποδοχής των γονιών.

Διότι μπορεί τα παιδιά των μεταναστών, που γεννήθηκαν στη χώρα υποδοχής των γονιών τους, να μη βίωσαν άμεσα τη μετανάστευση με την έννοια της γεωγραφικής μετακίνησης, την βιώνουν όμως καθημερινά μέσα από τη σχέση με τους γονείς και τη ζωή τους στην κοινωνία υποδοχής. Τα παιδιά των μεταναστών βιώνουν μία «διπλή εμπειρία συνόρων». Αυτή των «διεθνών συνόρων» μέσα από τα νομικά προβλήματα που ανακύπτουν από την έλλειψη της υπηκοότητας στη χώρα υποδοχής των γονιών και αυτή των «εσωτερικών συνόρων των πόλεων» καθώς τα παιδιά αυτά, στην πλειονότητά τους, ανήκουν στα αδύνομα οικονομικά στρώματα, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν όλους τους αποκλεισμούς και τις δυσκολίες που σφειλονται στην ταξική τους θέση, έχοντας την πολλαπλή επιβάρυνση της ενδεχόμενης έλλειψης υπηκοότητας (Henry-Lorcerie 1986).

Έτσι, ο ορισμός του μετανάστη δεύτερης γενιάς ως το άτομο που έχει γεννηθεί στη χώρα υποδοχής των γονιών περιορίζει το ερευνητικό πεδίο, καθώς αποκλείει μεγάλο αριθμό παιδιών που έχουν έρθει στη χώρα μας σε μικρή ηλικία

και στην ουσία είναι μετανάστες «δευτέρης γενιάς». Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιούμε έναν «ευρύτερο ορισμό» του μετανάστη δεύτερης γενιάς των Portes και Rumbaut (2005: 894), που χρησιμοποιείται σε μεγάλες έρευνες σχετικά με τη μετανάστευση στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία: «Μετανάστης δεύτερης γενιάς θεωρείται αυτός που ζει στη χώρα υποδοχής τα τελευταία πέντε χρόνια, έχει μεταναστεύσει πριν από την εφηβεία του και έχει τουλάχιστον ένα γονιό ξένο». Υποθέτουμε αυτό τον ορισμό για την έρευνα και αναζητήσαμε δέκα Ρουμάνους μαθητές και μαθήτριες σε σχολεία του κέντρου της Αθήνας, όχι με κριτήριο να έχουν γεννηθεί απαραίτητα στη χώρα μας, αλλά να έχουν μεταναστεύσει σε αυτή σε μικρή ηλικία, να έχουν ενταχθεί νωρίς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και να γνωρίζουν πολύ καλά την ελληνική γλώσσα⁴.

Η αρχική αναζήτηση μας οδήγησε εμπειρικά στο συμπέρασμα ότι ο αριθμός μαθητών αυτής της εθνικότητας είναι μικρός, καθώς σε ένα μεγάλο αριθμό σχολείων του Δήμου Αθηναίων δεν εντοπίσαμε κάποιον μαθητή από την Ρουμανία. Πρόσθετα προβλήματα στον αρχικό εντοπισμό του δείγματος της έρευνας προκάλεσε το γεγονός ότι ορισμένοι μαθητές και μαθήτριες από την Μολδαβία μιλούσαν τη ρουμανική γλώσσα ως μητρική τους και είχαν αποκτήσει τη ρουμανική υπηκοότητα. Από τις αρχικές συζητήσεις με τους πρώτους μαθητές και γονείς κρίθηκε σκόπιμο να συμπεριληφθεί στο δείγμα και μία μαθήτρια από την Μολδαβία και οι γονείς της, από τη στιγμή που η ίδια αυτοπροσδιοριζόταν ως Ρουμάνος και είχε μητρική γλώσσα τα Ρουμανικά. Άλλωστε, όπως χαρακτηριστικά είπε ένας από τους Ρουμάνους γονείς αναφερόμενος στο θέμα της ταυτότητας των ρουμανόφωνων Μολδαβών:

Η Ρουμανία τους αναγνωρίζει ως Ρουμάνους, επειδή ήταν η παλιά Βεσσαρβία που πήραμε τότε... το 40-43... πριν το 40... οι ίδιοι θεωρούν τον εαυτό τους σαν κομμάτι του ρουμανικού έθνους το οποίο ζει έξω από τα σύνορα της Ρουμανίας, αν και μετά την πτώση του κομμουνισμού μπαίνουν άνετα στη Ρουμανία και πολ-

4. Οι Hansen και Kušera (2004) θεωρούν μετανάστη δεύτερης γενιάς κάθε παιδί που έχει τουλάχιστον τον ένα γονιό μετανάστη και γεννημένο σε άλλη χώρα (βλ. και τη σχετική συζήτηση στο πλαίσιο της αμερικανικής βιβλιογραφίας: Foner 2003: Kasinitz, Moellenkopf and Waters 2004, και στην ελληνική βιβλιογραφία Μίλεση 2004: 113). Παρόμοιο ορισμό δίνουν και οι Van Ours and Veerman (2003: 743) σε έρευνα για τους μετανάστες δεύτερης γενιάς στην Ολλανδία. Πιο συγκεκριμένα προσδιορίζουν ως δεύτερη γενιά τα παιδιά που γεννήθηκαν στην Ολλανδία από τουλάχιστον ένα γονέα ο οποίος ήθελε ως μετανάστης και όσους έφθασαν στην Ολλανδία σε πολύ νεαρή ηλικία.

λοι έχουν πάρει την υπηκοότητα προκειμένου να επιωφεληθούν από το ότι η Ρουμανία είναι πια στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Ρουμάνος είναι...σα να λες δεν είναι Αθηναίος είναι Πατριός...! (Νικολάι, γονιός)

Τα στατιστικά στοιχεία του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας σχετικά με τη διασπορά των Ρουμάνων μαθητών δείχνουν ότι σε πανελλαδική κλίμακα ο αριθμός τους είναι πολύ μικρός και στην αναγωγή του σε ποσοστά τόσο ως προς τον συνολικό μαθητικό πληθυσμό όσο και ως προς τον συνολικό πληθυσμό των αλλοδαπών μαθητών/τριών κινείται στην κλίμακα μεταξύ 0 και 1. Στη γυμνασιακή και λυκειακή βαθμίδα φοιτούν συνολικά 646 Ρουμάνοι μαθητές/τριες όπως δείχνει και ο Πίνακας 1.

Πίνακας 1.

Βαθμίδα	Αριθμός Ρουμάνων μαθητών	Κατανομή γεωγραφική		
		Αστική περιοχή	Ημιοαστική περιοχή	Αγροτική περιοχή
		N	N	N
Γυμνάσια	502	373	96	33
Λύκεια	144	105	28	11
	646	478	124	44

Πηγή: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας

Ο Πίνακας 2 δείχνει την κατανομή των Ρουμάνων μαθητών του Γυμνασίου σε σχέση τόσο με τους άλλους αλλοδαπούς μαθητές όσο και με τον μαθητικό πληθυσμό αυτής της βαθμίδας στη συγκεκριμένη περιοχή.

Πίνακας 2.

Νομός	Σύνολο φοιτούντων μαθητών	Σύνολο αλλοδαπών μαθητών	Σύνολο Ρουμάνων μαθητών	Ποσοστό Ρουμάνων επί του συνόλου των μαθητών	Ποσοστό Ρουμάνων επί του συνόλου των αλλοδαπών
				0,25%	2%
Νομαρχία Αθηνών	66.560	8.326	168	0,17%	2%
Νομαρχία Ανατολικής Αττικής	12.913	1.605	23	0,17%	1,43%
Νομαρχία Δυτικής Αττικής	5.276	452	10	0,18%	2,2%
Νομαρχία Πειραιά	15.673	1.520	27	0,17%	1,7%
Νομός Αττικής	100.422	11.903	228	0,22%	1,9%

Πηγή: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας

Ο Πίνακας 3 δείχνει την κατανομή των Ρουμάνων μαθητών του Λυκείου σε σχέση τόσο με τους άλλους αλλοδαπούς μαθητές όσο και με τον μαθητικό πληθυσμό αυτής της βαθμίδας στη συγκεκριμένη περιοχή.

Πίνακας 3.

Νομός	Σύνολο φοιτούντων μαθητών	Σύνολο αλλοδαπών μαθητών	Σύνολο Ρουμάνων μαθητών	Ποσοστό Ρουμάνων επί του συνόλου των μαθητών	Ποσοστό Ρουμάνων επί του συνόλου των αλλοδαπών
Νομαρχία Αθηνών	50.640	3.035	45	0,08%	1,48%
Νομαρχία Ανατολικής Αττικής	7.935	480	2	0,025%	0,41%
Νομαρχία Δυτικής Αττικής	2.535	105	4	1,5%	3,8%
Νομαρχία Πειραιά	10.823	483	6	0,05%	1,2%
Νομός Αττικής	71.933	4.103	57	0,079%	1,38%

Πηγή: Κάτρο Εκπαιδευτικής Έρευνας

Κατά συνέπεια, το δείγμα των δέκα μαθητών/μαθητριών που καταρωώσαμε να διαμορφώσουμε είναι αντιπροσωπευτικό ακόμη και με όρους ποσοτικής έρευνας, καθώς το σύνολο των Ρουμάνων μαθητών/τριών τους στην περιφέρεια Αττικής είναι μόλις 57 μαθητές. Αυτό βέβαια εξηγεί και τις τεράστιες δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε προκειμένου να εντοπίσουμε τους μαθητές του δείγματος.

Σημαντικές δυσκολίες αντιμετωπίσαμε και στη διαδικασία των συνεντεύξεων με ορισμένους μαθητές όσο και στην επικοινωνία με τους γονείς. Αρκετοί μαθητές από τον ήδη μικρό αριθμό αρνήθηκαν να δώσουν συνέντευξη αναφέροντας ότι φοβούνται μήπως χρησιμοποιηθεί κάτι εναντίον τους. Προβλήματα ανέκυψαν και με τους γονείς, καθώς η συντριπτική τους πλειονότητα δεν ήθελε να δώσουν συνέντευξη. Επιπρόσθετα προβλήματα δημιουργήθηκαν από το γεγονός ότι και από τους 7 γονείς που τελικά προθυμοποιήθηκαν να έχουν συνάντηση με τον

γράφοντα, τελικά επέλεξαν οι 5 που ήξεραν καλύτερα την ελληνική γλώσσα, καθώς οι υπολοίποι δεν γνώριζαν σχεδόν καθόλου Ελληνικά και η αυξήτηση μαζί τους πέρα από τις βασικές καθημερινές στερεότυπες εκφράσεις ήταν αδύνατη. Τέλος, σχετικά με το οικονομικό και κοινωνικό status των γονιών αναφέραμε ότι όλοι οι γονείς, εκτός από έναν που συνιστά μια ιδιαίτερη περίπτωση καθώς είναι κάτοχος διδακτορικού στις ανθρωπιστικές επιστήμες και εργάζεται σε δημόσια υπηρεσία (Νικολάι), ασκούν χειρωνακτικά επαγγέλματα, με τους πατέρες να εργάζονται στην οικοδομή και τις μητέρες να είναι καθαρίστριες σε σπίτια.

Αρχικά υπήρξε η σκέψη η συνέντευξη του Νικολάι να παρουσιαστεί χωριστά με την έννοια του πληροφοριοδότη στο πεδίο. Όμως, τελικά καταλήξαμε ότι κάτι τέτοιο θα αποδυναμώνει το corpus των ευρημάτων ενώ ταυτόχρονα εμπειρί- χει και μία ιεραρχική διάκριση των υποκειμένων που δεν συνάδει με το πνεύμα της σύγχρονης κοινωνιολογικής έρευνας, καθώς ταξινομούνται τα υποκείμενα της έρευνας με βάση τη μόρφωσή τους και τη θέση τους στον καταμερισμό εργασίας της χώρας υποδοχής. Ο Νικολάι είναι γονιός και ο λόγος του εντάχθηκε κανονικά στην ανάλυση λόγω των υπολοίπων γονιών. Όσα σημεία της συνέντευξης του βοηθούν στην κατανόηση του πλαισίου της ρουμανικής κοινωνίας και του μεταναστευτικού φαινομένου από την Ρουμανία στην Ελλάδα χρησιμοποιούνται στις ενότητες όπου γίνεται η σχετική ανάλυση. Άλλωστε, ανεξάρτητα από τη μόρφωση ή το επάγγελμα, ο κάθε συνεντευξιζόμενος/η δίνει πάντα την οπτική του/της γονία για τα πράγματα μέσα από την ιδεολογία του/της και το πώς αυτός/η έχει βιώσει διάφορες καταστάσεις.

II. Το μεταναστευτικό ρεύμα από την Ρουμανία προς την Ελλάδα

Το μεταναστευτικό ρεύμα από την Ρουμανία προς την Ελλάδα δημιουργήθηκε ουσιαστικά την τελευταία δεκαετία. Σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας, την 1η Ιανουαρίου 2005 στη χώρα μας βρίσκονταν επίσημα 17.546 μετανάστες από την Ρουμανία⁵. Όμως, στην πραγματικότητα, ο αριθμός των μεταναστών από την Ρουμανία είναι πολύ μεγαλύτερος

5. Τα στοιχεία προέρχονται από την ιστοσελίδα της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας Ελλάδας, www.statistics.gr.

καθώς οι περισσότεροι μέχρι την 1-1-2007 δεν είχαν άδεια παραμονής και κινούνταν αναγκαστικά σε «χώρους σκιαδοφωτισμού» (Λόουτ-Μιπάκα Γκούτα 2006· Βαξεβάνογλου 2006: 61)⁶. Από 1-1-2007 η Ρουμανία είναι μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης και επομένως οι Ρουμάνοι μετανάστες στην Ελλάδα δεν χρειάζονται άδεια παραμονής. Η αλλαγή στο καθεστώς παραμονής και η εναρμόνισή του με αυτό των υπολοίπων πολιτών των χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης ενδεχομένως να βοηθήσει στο να υπάρξει στο μέλλον μια πιο ακριβή και ξεκάθαρη εικόνα σχετικά με τους μετανάστες από την Ρουμανία και τα δημογραφικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά (επάγγελμα, φύλο, μορφωτικό επίπεδο, προηγούμενα επαγγέλματα στην Ρουμανία κ.λπ.).

Ο συνολικός αριθμός των Ρουμάνων μεταναστών σε σύγκριση με τον αριθμό των Ρουμάνων μαθητών σε όλες τις σχολικές βαθμίδες είναι δυσανάλογος (17.546 μετανάστες και 646 μαθητές). Σύμφωνα με στοιχεία της ΕΣΥΕ, στις ηλικίες των 10-19 ετών ο αριθμός των ατόμων με ρουμανική υπηκοότητα που απογράφηκαν στη χώρα μας το 2001 ήταν 567 ενώ στην ηλικία των 20-49 ετών ο συνολικός αριθμός των Ρουμάνων μεταναστών είναι 15.142 άτομα. Έτσι εξηγείται και το γεγονός ότι στη φάση της δικής μας προέρευσης, προκειμένου να σχηματισθεί το δείγμα, συναντήσαμε πολλούς Ρουμάνους μετανάστες και αρκετές οικογένειες που γνώριζαν «κάποιους» Ρουμάνους προκειμένου να μας φέρουν σε επαφή, όμως ελάχιστοι ήταν οι Ρουμάνοι που είχαν φέρει και τα παιδιά τους στην Ελλάδα και ακόμη λιγότεροι αυτοί που είχαν παιδιά στη λυκειακή βαθμίδα στο ελληνικό σχολείο. Έτσι, ένα συμπέρασμα που προκύπτει από τα στατιστικά στοιχεία και τη δική μας εμπειρική έρευνα είναι ότι η μετανάστευση των Ρουμάνων στην Ελλάδα δεν είναι οικογενειακή μετανάστευση, όπως συμβαίνει, π.χ., με τους Αλβανούς. Ελάχιστα είναι οι οικογένειες που ήρθαν από την Ρουμανία στην Ελλάδα. Το κυρίαρχο προφίλ του Ρουμάνου μετανάστη/τριας είναι του ατό-

6. Μία πρώτη εικόνα για τον συνολικό αριθμό των μεταναστών στην Ελλάδα αποκτήσαμε από τα στοιχεία που προέκυψαν το 1998 με την έκδοση άδειας παραμονής, σύμφωνα με το Π.Δ. 358/97, σε 371.641 μετανάστες (βλ. Καβουνίδη-Χατζάκη 1999· Καβουνίδη 2002· Καφετζής 2003: 327-338). Το έτος 2007 υπέρχουν στην Ελλάδα επίσημα 700.000 περίπου νόμιμοι μετανάστες. Οι Ρουμάνοι μετανάστες που έλαβαν άδεια παραμονής το 1998 ήταν 17.095, αριθμός που αντιστοιχεί στο 4,6% του συνόλου αυτών που έλαβαν κάρτα. Σύμφωνα με την *Απογραφή Πληθυσμού* του 2001, οι Ρουμάνοι μετανάστες ήταν το 2,9% και κατελάμβαναν την τέταρτη θέση στο σύνολο του πληθυσμού των μεταναστών.

μου που αφήνει την οικογένειά του στην Ρουμανία και έρχεται στην Ελλάδα για να εργασθεί.

Η μετανάστευση από την Ρουμανία προς την Ελλάδα εγγράφεται στο συνολικότερο μεταναστευτικό ρεύμα που δημιουργήθηκε από τη διάλυση των χωρών του πρώην «παρφακού σοσιαλισμού». Γι' αυτό και η μελέτη του μεταναστευτικού ρεύματος από την Ρουμανία προς την Ελλάδα δεν μπορεί να εξηγηθεί και να γίνει κατανοητή αν δεν τοποθετηθεί στις δομικές της παραμέτρους που ήταν η κατάρρευση του «παρφακού σοσιαλισμού» στην Ρουμανία. Στην ενότητα αυτή θα προσπαθήσουμε να σκιαγραφήσουμε σε γενικές γραμμές τις βασικές ιστορικές παραμέτρους της ρουμανικής κοινωνίας και της μετάβασης στον υπαρκτό σοσιαλισμό καθώς και στην πτώση του καθεστώτος το 1989, αναδεικνύοντας τους βασικούς δομικούς παράγοντες που προκάλεσαν τη μετανάστευση.

Η ανάπτυξη του καπιταλισμού στην Ρουμανία

Η Ρουμανία βρίσκεται στο βορειοανατολικό τμήμα της Βαλκανικής Χερσονήσου. Είναι σχεδόν διπλάσια της Ελλάδας, με έκταση 237.500 τετραγωνικά χιλιόμετρα, και έχει πληθυσμό περίπου 24 εκατομμύρια. Το 52% του πληθυσμού ζει σε αστικά κέντρα και το υπόλοιπο σε αγροτικές περιοχές. Η ρουμανική γλώσσα προέρχεται από τη Λατινική.

Η χώρα συγκροτήθηκε με το σημερινό της όνομα μετά τη λήξη του Κριμαϊκού πολέμου και με την αυτονόμηση από την Οθωμανική Αυτοκρατορία των ηγεμονιών της Βλαχίας και της Μολδαβίας. Οι περιοχές αυτές, λόγω γεωγραφικής θέσης, αποτελούσαν το μύλο της έριδος ανάμεσα σε τρεις αυτοκρατορικές δυνάμεις του 19ου αιώνα: την Οθωμανική Αυτοκρατορία που τις είχε κατακτήσει από τον 15ο αιώνα, την Αυστροουγγρική Αυτοκρατορία και την τσαρική Ρωσία. Η ανεξάρτητη Ρουμανία περιελάμβανε τμήμα της Βεσσαβίας και της Βόρειας Δοβρουτσάς και τα σύνορά της οριστικοποιήθηκαν με τη συνθήκη του Βερολίνου το 1878. Το 1881, η χώρα ανακηρύχθηκε σε Βασίλειο της Ρουμανίας με πρώτο βασιλιά τον πρίγκιπα Κάρολο Α΄ που ήταν γερμανικής καταγωγής (Μούρτος 1995: 631-632).

Οι τρεις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα χαρακτηρίζονται από την εντοπική επέκταση των καπιταλιστικών παραγωγικών σχέσεων σε όλους τους τομείς της οικονομίας και της κοινωνίας του Βασιλείου της Ρουμανίας. Αυτές οι αλλαγές συνάντησαν σε αρκετές περιοχές την αντίσταση των ισχυρών τοπικών γαιοκτη-

μόνον, οι οποίοι παρέμειναν οικονομικά και πολιτικά ισχυροί μέχρι και τις παραμονές του Β' Παγκόσμιου πολέμου. Ταυτόχρονα, ο αστικός εκσυγχρονισμός του Βασιλείου της Ρουμανίας ακολούθησε σε διαφορετικούς τομείς διαφορετικά πρότυπα, τα οποία έχουν τις ρίζες τους στις διαφορετικές πολιτικές επιρροές που ασκούσαν στη χώρα, λόγω της γεωγραφικής της θέσης και της ιστορίας της, από διαφορετικές κατευθύνσεις. Ιστορικά, η γεωγραφική περιοχή που ανακλύθηκε σε Βασίλειο της Ρουμανίας ήταν επί μακρόν τμήμα της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Οι Έλληνες Φαναριώτες, που ήταν το κυρίαρχο κοινωνικό στρώμα, καθιέρωσαν τη γαλλική γλώσσα στη διοίκηση και διαμορφώσαν τη νομοθεσία και την εκπαίδευση σε γαλλικά πρότυπα⁷. Από την άλλη πλευρά, τα βασικά έργα οικονομικής υποδομής που έγιναν στη χώρα αυτή την περίοδο (σιδηροδρομικό δίκτυο, βιομηχανίες, εξόρυξη πετρελαϊκών αποθεμάτων) στηρίχθηκαν σε γερμανικά κεφάλαια, λόγω της γερμανικής καταγωγής του βασιλιά Καρόλου (Hitchsins 1994· Μούρτος ό.π.: 637).

Η μετάβαση της Ρουμανίας στη σφαίρα επιρροής της ΕΣΣΔ και τον «υπαρκτό σοσιαλισμό»⁸

Η μετάβαση της Ρουμανίας στον υπαρκτό σοσιαλισμό δεν ήταν προϊόν επαναστατικών διαδικασιών και της ύπαρξης ενός μαζικού κομμουνιστικού κινήματος. Ο τρόπος με τον οποίο το ΚΚΡ πήρε την εξουσία στην Ρουμανία και η μέθοδος της εγκαθίδρυσης ενός «καθεστώτος υπαρκτού σοσιαλισμού από τα πάνω» επηρέασε τη φυσιογνωμία της ρουμανικής κοινωνίας. Αυτές οι πολιτικές διερ-

γασίες εξηγούν, σε μεγάλο βαθμό, τόσο την προσωποκεντρική και αυταρχική φυσιογνωμία του πολιτικού συστήματος της Ρουμανίας όσο και την αναγκαστική συνύπαρξη του ΚΚΡ με την Ορθόδοξη Εκκλησία, η οποία συνέχισε να λειτουργεί στη διάρκεια του «υπαρκτού σοσιαλισμού» (Φρατσάσας 2000)⁹.

Το Κομμουνιστικό Κόμμα Ρουμανίας (εφεξής ΚΚΡ) ιδρύθηκε το 1921. Επρόκειτο για ένα ολιγομελές κόμμα, χωρίς σημαντική πρόσβαση και απήχηση στα λαϊκά στρώματα¹⁰. Αυτό οφείλεται σε τρεις κυρίως παράγοντες. Ο σημαντικότερος είναι ότι στο Βασίλειο της Ρουμανίας κυριαρχούσε ο πρωτογενής τομέας της παραγωγής, ο οποίος σχεδόν στο σύνολό του ελεγχόταν από τους γαιοκτήμονες και λειτουργούσε με όρους φεουδαρχικού τρόπου παραγωγής. Αυτό σε συνδυασμό με την αδύνατη βιομηχανία και την, κατά συνέπεια, απουσία πολιτληθούς και συγκροτημένης τάξης βιομηχανικών εργατών, δημιουργούσαν τους αντικειμενικούς όρους της αδυναμίας του ΚΚΡ να δυναμώσει πολιτικά. Σε αυτό τον αντικειμενικό παράγοντα προστέθηκε και το γεγονός ότι τα περισσότερα μέλη του ΚΚΡ ήταν αλλοεθνείς¹¹. Η εθνική σύνθεση του ΚΚΡ έδινε περιθώριο στην ανά-

9. Αναφέρουμε ενδεικτικά ότι στο πολιτικό σύστημα της Ρουμανίας η Ορθόδοξη Εκκλησία απολάμβανε σημαντικών παραχωρήσεων. Έτσι, στην Ρουμανία, επί «υπαρκτού σοσιαλισμού»:

- διατηρήθηκε η θέση του Πατριάρχη της Ορθόδοξης Χριστιανικής Εκκλησίας, την οποία κατέλαβε ο Ιουστινιανός (1948-1977),
- λειτουργούσαν 10.000 φρονιτές τον χρόνο,
- λειτουργούσαν 103 μοναστικές εγκαταστάσεις με 2.000 μοναχούς και μοναχές,
- πολλές εκκλησίες ανακηρύχθηκαν ως μνημεία και ανακαινίστηκαν ενώ την περίοδο 1975-1986 ανακαινίστηκαν ή χτίστηκαν 308 ορθόδοξες εκκλησίες,
- κυκλοφορούσαν 8 θεολογικά περιοδικά σε εθνική κλίμακα,
- κυκλοφόρησαν σημαντικά θεολογικά βιβλία, όπως δύο εκδόσεις της Καινής Διαθήκης (1951, 1988) και της Βίβλου (1968, 1975), 50 τόμοι με μεταφράσεις από έργα των Αγίων Πατέρων της Ορθόδοξης Εκκλησίας (Φρατσάσας 2000, βλ. επίσης Υπουργείο Θρησκευμάτων της Ρουμανίας 1987:15). Αντίθετα, η Καθολική Εκκλησία αντιμετώπιστηκε ως «επικίνδυνος θεσμός» και υπέστη διωγμούς. Το 1948 διακόπηκαν οι διπλωματικές σχέσεις της Ρουμανίας με την Αγία Έδρα.

10. Μέχρι και το 1994 το ΚΚΡ δεν είχε περισσότερα από 1.000 μέλη.

11. Είναι ενδεικτικό ότι τη διετία 1928-30 τη θέση του Γενικού Γραμματέα του ΚΚΡ κατείχε ο Πολωνός Alex. Stăniński. Το ΚΚΡ το 1952 απέκτησε ηγετική ομάδα ρουμανικής καταγωγής και ανεξαρτητοποιήθηκε σημαντικά από την πολιτική της Μόσχας. Αυτή η εξέλιξη ήταν αποτέλεσμα μιας έντονης διαμάχης στο εσωτερικό του ΚΚΡ, η οποία έληξε με τον παραγκωνισμό της ομάδας των Anna Pauker και Vasile Luca, οι οποίοι θεωρούνταν «πολιτικοί της Μόσχας» και είχαν επιστρέψει στη χώρα μαζί με τα σοβιετικά στρατεύματα. Ο σοβιετικός στρατός αποχώρησε οριστικά από την

7. Εκτεταμένη ανασφορά στον ελληνισμό της Ρουμανίας τα χρόνια πριν από την επανάσταση του 1821 κάνει ο Νίκος Θέμελης στο μυθιστόρημα του Για μια συντροφιά ανάμεσά μας, εκδόσεις Κέδρος, Αθήνα 2007.

8. Στο σημείο αυτό θέλω να επισημάνω ότι στην ελληνική και την αγγλική γλώσσα, οι δημοσιεύσεις και οι μονογραφίες για την Ρουμανία είναι ελάχιστες. Υπήρξε έντονο δημοσιογραφικό ενδιαφέρον για τις πολιτικές εξελίξεις στην Ρουμανία το 1989, όταν εκτελέστηκε το ζεύγος Τσαουσέσκου. Αργότερα όμως το ενδιαφέρον εξανεμίστηκε και περιορίστηκε σε δημοσιογραφικές αναφορές και αναλύσεις, οι οποίες δεν συνιστούν επιστημονικές μονογραφίες ανάλυσης του καθεστώτος που διατηρήθηκε στη χώρα επί 45 περίπου χρόνια. Πρόσφατη πληροφόρηση για τις κοινωνικές προεκτάσεις που είχε η απαγόρευση των αμβλώσεων, την οποία είχε επιβάλει το καθεστώς Τσαουσέσκου, λαμβάνουμε από την ταινία «4 μήνες, 3 εβδομάδες, 2 ημέρες» του Ρουμάνου σκηνοθέτη Κριστιάν Μουνγκκιου, η οποία προβλήθηκε το φθινόπωρο του 2007 στην Ελλάδα.

πτυχή και διάδοση της σε βέρους του προπαγάνδας από τους εθνικιστικούς κύκλους, οι οποίοι σε μία περίοδο οξύνσης των εθνικισμών και ρευστότητας των συνόρων των τότε κρατών υποστήριζαν ότι το ΚΚΡ ήταν ένα «λιγότερο εθνικό» κόμμα, το οποίο καθοδηγείτο από την Μόσχα, προσσιζόντας τη δική της εξωτερική πολιτική και όχι τα εθνικά συμφέροντα του Βασιλείου της Ρουμανίας.

Τη δεκαετία του '30, το ΚΚΡ στο Βασίλειο της Ρουμανίας θα αναπτυχθεί αρκετά πλατύ φασιστικό κίνημα με την ύπαρξη της ναζιστικής οργάνωσης Iron Guard (Σιδερά Φρουρά), η οποία τελούσε υπό την πολιτική και ιδεολογική καθοδήγηση του ναζιστικού κόμματος της Γερμανίας. Η οργάνωση αυτή στηρίξε ουσιαστικά το πραξικόπημα του στρατηγού Ίον Αντονέσκου (1940), υπό τον οποίο η Ρουμανία εφάρθε στον πόλεμο στο πλευρό των δυνάμεων του Άξονα, συμμετέχοντας τον Ιούνιο του 1941 στην εισβολή των γερμανικών στρατευμάτων στην ΕΣΣΔ. Η ήττα των γερμανικών στρατευμάτων στο Λένινγκραντ και η επέλαση του σοβιετικού στρατού προς τα δυτικά έφερε την Ρουμανία αντιμέτωπη με τη μοίρα του ηττημένου στον πόλεμο. Η αδυναμία των ακροδεξιών δυνάμεων που είχαν ηγηθεί πολιτικά της χώρας να διαχειριστούν την κατάσταση της ήττας δημιούργησε τους όρους ώστε ο πολιτικός συνασπισμός του Εθνικού Δημοκρατικού Μπλοκ, στον οποίο συμμετείχε και το ΚΚΡ, να καταλάβει την εξουσία το 1944. Στις 31 Αυγούστου 1944 τα σοβιετικά στρατεύματα εισήλθαν στο έδαφος της Ρουμανίας. Στις 12 Σεπτεμβρίου 1944, η νέα ρουμανική κυβέρνηση υπέγραψε συμφωνία ανακωχής με τις συμμαχικές δυνάμεις. Η νέα κυβέρνηση, στην οποία συμμετείχαν και κομμουνιστές, δεν μπόρεσε να ανταποκριθεί στα οξύτα προβλήματα που αντιμετώπιζε η χώρα. Από τα τέλη του 1945, το ΚΚΡ ξεκίνησε σειρά διαδηλώσεων με αιτήματα τη δημιουργία μιας νέας δημοκρατικής κυβέρνησης και την εκκαθάριση του κρατικού μηχανισμού από όλα τα φασιστικά στοιχεία που είχαν οδηγήσει τη χώρα στη συμμαχία με τον Άξονα. Τελικά, το 1946, η χώρα οδηγήθηκε σε εκλογές τις οποίες κέρδισε με 70% το Μπλοκ των Δημοκρατικών Δυνάμεων, στο οποίο την πρωτοκαθεδρία είχε το ΚΚΡ. Αρκετοί ερευνητές θεωρούν ότι το ελλογικό αποτέλεσμα ήταν προϊόν νοθείας (Hitchins 1994) και ότι οι δυνάμεις του ΚΚΡ ήταν στην πραγματικότητα πολύ περιορισμένες. Το 1947 ο βασιλιάς Μιχαήλ παρατήθηκε από τον θρόνο ύστερα από

Ρουμανία το 1958, αφήνοντας πίσω του ένα καθεστώς που παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις του με την ΕΣΣΔ ήταν τελικά ένα από τα πιο «σταλινικά» και προσοσιποπαγή (Hitchins 1994: 451-500· Χρηστίδης 2003: 187-247).

έντονες πιέσεις που του ασκήθηκαν. Το πολίτευμα της χώρας έγινε Λοϊκή Δημοκρατία και ψηφίστηκε νέο Σύνταγμα (1952) σύμφωνα με το οποίο η Ρουμανία θα οργανωνόταν με βάση το σοβιετικό πρότυπο. Το 1948 το ΚΚΡ μετονομάστηκε σε Ρουμανικό Κόμμα Εργασίας (εφεξής ΡΚΕ) και η Ρουμανία έγινε μέλος της ΚΟΜΕΚΟΝ (1949) και του Συμφώνου της Βαρσοβίας. Το 1965 την εξουσία ανέλαβε ο Νικόλαε Τσαουσέσκου που μετονόμασε τη χώρα σε Σοσιαλιστική Δημοκρατία της Ρουμανίας.

Από το 1946 ξεκίνησε ουσιαστικά η μετάβαση της Ρουμανίας στον «υποκράτο σοσιαλισμό». Τα πρώτα χρόνια, η διαδικασία αυτή γινόταν υπό την επιτήρηση της ΕΣΣΔ¹². Σύμφωνα με τον Elemer Illyes (1981), μέχρι τον Μάρτιο του 1952 εθνικοποιήθηκαν το 96,5% των επιχειρήσεων, το 85% των μεταφορών και το 76% του εμπορικού τομέα. Τη δεκαετία του '50, η Ρουμανία σπέρριψε την υπαγωγή της στον ευρύτερο διακρατικό σχεδιασμό καταμερισμού εργασίας της ΕΣΣΔ, που την όριζε ως χώρα με γεωργική παραγωγή, η οποία θα τροφοδοτούσε τις άλλες λαϊκές δημοκρατίες με αγροτικά προϊόντα και θα εισήγαγε από αυτές βιομηχανικά. Η Ρουμανία θα προχωρήσει στη λογική της αυτοδύναμης οικονομικής ανάπτυξης και του «σοσιαλισμού σε μια χώρα» και θα αρχίσει διαδικασία ταχείας εκβιομηχάνισης. Ο κεντρικός σχεδιασμός και ο προσδιορισμός των τμηών, η παραγωγή πολλών βιομηχανικών προϊόντων – ακόμη και αυτοκινήτων – χωρίς να λαμβάνεται υπόψη αν θα μπορούν αυτά τα προϊόντα να εξαχθούν, σε συνδυασμό με τον μικρό πληθυσμό της χώρας για τέτοιους κλίμακας οικονομικές επενδύσεις, οδήγησαν σύντομα την οικονομία της Ρουμανίας σε αδιέξοδο. Το κόστος παραγωγής κάθε μονάδας βιομηχανικού προϊόντος ήταν υψηλό και η ανταγωνιστικότητα του χαμηλή. Πάντως, μέχρι και τα μέσα της δεκαετίας του '70 η ρουμανική οικονομία στάθηκε στα πόδια της λόγω των φθηνών πρώτων υλών, καθώς η χώρα είχε κοιτάσματα πετρελαίου.

Επίσης, πρέπει να επισημάνουμε ότι παρά τα μέτρα που έλαβε το πολιτικό σύστημα κατά των αντιφρονούντων έγιναν σημαντικά βήματα κοινωνικής πολιτικής, τα οποία αποτέλεσαν τη βάση για την πλατιά κοινωνική του αποδοχή. Αναπτύχθηκε δημόσιο και δωρεάν σύστημα υγείας με ιατρικές σχολές υψηλού

12. Από το 1945 είχαν δημιουργηθεί εταιρείες κοινές με την ΕΣΣΔ με την ονομασία Sonrom. Για κάθε κλάδο εκμετάλλευσης των φυσικών πόρων υπήρχε και ένα Sonrom. Για τον κλάδο πετρελαίου υπήρχε το Sonrompetrol, για τις μεταφορές το Sonromtransport, κ.λπ. Έτσι, μέσω των εταιρειών αυτών η ΕΣΣΔ είχε αποκτήσει τον άμεσο έλεγχο των πόρων της Ρουμανίας (Ionescu 1998).

επιπέδου, ενώ η εκπαίδευση εθεωρείτο παράγοντας πολιτισμού. Είναι ενδεικτικό ότι στο τέλος του Β' Παγκόσμιου πολέμου, 4.000.000 Ρουμάνοι ήταν αναλαμβάνητοι από τον συνολικό πληθυσμό των 15.000.000. Το 1980 ο αριθμός των αναλαμβανόμενων είχε σχεδόν μισωθεί και ο αριθμός των νέων που φοιτούσαν σε διάφορα ιδρύματα εκπαίδευσης ανερχόταν σε 5.585.000 (Vaideanu 1982, 1985).

Η πετρελαιοική κρίση τη δεκαετία του '70 και η πτώση του σάχη του Ιράν το 1979 με τον οποίο ο Τσαουσέσκου είχε καλές σχέσεις, δημιούργησαν σοβαρούς τριγμούς στην οικονομία. Τα μέτρα που πήρε η κυβέρνηση του Τσαουσέσκου για να αντιμετωπίσει την κρίση επιδείνωσαν δραματικά τις συνθήκες ζωής των Ρουμάνων. Ενδεικτικό της κατάστασης, στις αρχές της δεκαετίας του '80, ήταν η θεσμοθέτηση «εθνικού διατολογίου» σύμφωνα με το οποίο το κάθε άτομο εδικαιούτο 200 γραμμάρια κρέας τον μήνα (Μούρτος ό.π.: 689). Η απόφαση της κυβέρνησης το 1981 να μειώσει δραστικά το εξωτερικό χρέος οδήγησε μεγάλα τμήματα του πληθυσμού σε συνθήκες φτώχειας με αποτέλεσμα τη δημιουργία μεγάλης κοινωνικής δυσαρέσκειας. Το 1989, στο πλαίσιο της οικονομικής ρευστότητας και της πολιτικής κινητικότητας στις χώρες του υπαρκτού σοσιαλισμού, το καθεστώς Τσαουσέσκου ανατράπηκε, ο ίδιος και η γυναίκα του εκτελέστηκαν και η χώρα μπήκε στην προχιά της μετάβασης στην οικονομία της ελεύθερης αγοράς.

Το «σοκ» της οικονομίας της αγοράς και η μετανάστευση

Η μετάβαση της Ρουμανίας, όπως και των άλλων χωρών του υπαρκτού σοσιαλισμού στην Ανατολική Ευρώπη, στην οικονομία της αγοράς προκάλεσαν εκτεταμένες οικονομικές αναδιαρθρώσεις. Αυτό είχε ως συνέπεια την κατακόρυφη πτώση του ήδη χαμηλού βιοτικού επιπέδου της πλειονότητας του πληθυσμού. Μετά την πτώση του καθεστώτος Τσαουσέσκου (1989), το βιοτικό επίπεδο των λαϊκών στρωμάτων στην Ρουμανία έπεσε κατακόρυφα, οι κοινωνικές παροχές (δωρεάν εκπαίδευση, δημόσιο σύστημα περιθαλψής) σχεδόν εξαφανίσθηκαν. Η ανεργία ανέβηκε κατακόρυφα καθώς μεγάλες κρατικές βιομηχανικές μονάδες και υπηρεσίες έκλεισαν ή ιδιωτικοποιήθηκαν και προχώρησαν σε πολυάριθμες απολύσεις προσωπικού.

Ένα πρώτο στοιχείο στο οποίο αξίζει κανείς να σταθεί αποτελούν οι δραματικές οικονομικές συνέπειες που είχε η πτώση των ανατολικών καθεστώτων σε ό,τι αφορά στην εξέλιξη του ΑΕΠ. Στην Ρουμανία η πτώση ήταν της τάξης του 15% όπως δείχνει και ο Πίνακας 4:

Πίνακας 4.

Εξέλιξη του ΑΕΠ στις πρώην σοσιαλιστικές χώρες (1989-1995)					
Χώρα	Εξέλιξη	Χώρα	Εξέλιξη	Χώρα	Εξέλιξη
Πολωνία	-1	Τσεχία	-16	Λετονία	-49
Βουλγαρία	-24	Σλοβακία	-16	Εσθονία	-35
Ρουμανία	-15	Σλοβενία	-10	Ρωσία	-40
Ουγγαρία	0	Λιθουανία	-61	Ουκρανία	-54
Λευκορωσία	-38	Καζακιστάν	-51	Τουρκμενιστάν	0
Μολδαβία	-62	Κιργιστάν	-47	Ουζμπεκιστάν	-19
Κροατία	-33	ΠΓΔΜ	-47	Γουγκολαβία	-56
Αρμενία	-48	Αζερμπαϊτζάν	-63	Γεωργία	-82
Τατζικιστάν	-60				

Πηγή: Milanovic (1995)

Έτσι, μεταξύ 1987 και 1994, οι φτώχοι, σύμφωνα με τους πιο συντηρητικούς υπολογισμούς, αυξήθηκαν, στο σύνολο των πρώην σοσιαλιστικών χωρών, από 15.000.000 ή 4% του πληθυσμού σε περισσότερο από 100.000.000, αγγίζοντας το 1/3 του πληθυσμού, στοιχείο που οδήγησε πολλούς συγγραφείς να κάνουν λόγο για διαδικασία «φτωχοποίησης» (Milanovic 1995: 13).

Πίνακας 5.

Εξέλιξη του ποσοστού της φτώχειας στις πρώην σοσιαλιστικές χώρες (1987-1994)								
Χώρα	1987		1994		1987		1994	
	Χώρα	1987	Χώρα	1994	Χώρα	1987	Χώρα	1994
Πολωνία	6	20	Λετονία	1	19	Τουρκμενιστάν	12	48
Βουλγαρία	2	17	Εσθονία	1	33	Ουζμπεκιστάν	24	29
Ρουμανία	6	32	Ρωσία	2	43	Κιργιστάν	12	76
Ουγγαρία	1	2	Ουκρανία	2	41	Λιθουανία	1	49
Τσεχία	0	1	Λευκορωσία	1	11	Καζακιστάν	5	50

Πηγή: Milanovic (1995: 14)

Η φτώχεια συνυπάρχει με την υψηλή ανεργία. Στην Ρουμανία το επιδομα ανεργίας δεν ξεπερνά το 11% του μέσου μισθού ενώ τα εισοδήματα μιας οικογένειας μισθωτών δεν επαρκούν για να τους εξασφαλίσουν ούτε τα αναγκαία είδη διατροφής. Τα στοιχεία δείχνουν ότι η κατάσταση είναι χειρότερη έξω από την περιοχή της πρωτεύουσας απ' ό,τι στο Βουκουρέστι, όπου η ανεργία βρίσκεται στο 5,6% σε σχέση με το 10,9% που επικρατεί στην υπόλοιπη Ρουμανία. Σημαντικό τμήμα των 22.000.000 Ρουμάνων ζει από τα εμβάσματα των μεταναστών, τα οποία το 2006 ξεπέρασαν τα 4 δισ. ευρώ, ποσό που αντιστοιχεί στο 35% των επενδύσεων που γίνονται στη χώρα, ενώ ο μέσος ακαθάριστος μισθός του δημόσιου τομέα υπολογίζεται στα 380 ευρώ. Σε πολλές περιοχές της Ρουμανίας, η ιδιωτικοποίηση μεγάλων κρατικών εκτάσεων και κτημάτων σε συνδυασμό με τη σχεδόν πλήρη απουσία εργατικής νομοθεσίας και ύπαρξης συμβάσεων για τους αγρότες, που από «εργάτες του κράτους» μεταβλήθηκαν σε «ελεύθερη εργατική δύναμη», διαμόρφωσαν μία νέα κατάσταση η οποία χαρακτηρίζεται όχι σαν μετάβαση από την κρατική ιδιοκτησία της γης στην κεφαλαιοκρατική παραγωγή και την αγορά αλλά ως μετάβαση στη φεουδαρχία (Verdey 1993: 204· βλ. επίσης Sotiropoulos, D., Neamtu, I., and Stoyanova, M. 2003).

III. Το κοινωνικό οδοιπορικό των μεταναστών του δειγματος και οι αξιολογήσεις τους

Οι δομικές αλλαγές που συνέβησαν στην οικονομία και την κοινωνία της Ρουμανίας αποτυπώνονται στο κοινωνικό οδοιπορικό των γονιών των μισθωτών. Από τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι η φτώχεια, η υψηλή ανεργία και τα πολύ χαμηλά μεροκάματα τους ώθησαν να μεταναστεύσουν στην Ελλάδα.

Σε σχέση με τα επαγγέλματα που ασκούσαν στην Ρουμανία δεν έχει σημειωθεί μεταβολή για τους γονείς. Στην Ρουμανία κατατάσσονταν στα χαμηλότερα στρώματα της εργατικής τάξης, εκτός από μία περίπτωση που είναι υπάλληλος σε δημόσια υπηρεσία στην Ελλάδα. Όμως, και σε αυτή την περίπτωση, ενώ δεν αλλάζει η κοινωνική θέση στο πλέγμα της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, εντούτοις αλλάζει σημαντικά η ποιότητα ζωής καθώς ο μισθός του δημόσιου υπάλληλου στην Ελλάδα έχει πολλαπλάσια αγοραστική δύναμη από τον μισθό της αντίστοιχης θέσης στην Ρουμανία. Η μετανάστευση δεν μετέβαλε την κοινωνική θέση των μεταναστών. Βελτίωσε όμως αισθητά την ποιότητα της ζωής τους,

καθώς οι ίδιες εργασίες στην Ελλάδα αμειβονται με υψηλότερα ημερομίσθια. Γι' αυτό και οι αξιολογήσεις τόσο των γονιών όσο και των παιδιών εστιάζουν κυρίως όχι στο επάγγελμα, αλλά στο επίπεδο της ποιότητας ζωής που τους προσφέρει η μετανάστευση.

Έτσι, ο Ανδρέας που ο πατέρας του εργάζεται σε εργοστάσιο αρτοποιίας θεωρεί ότι τα πράγματα εδώ είναι πολύ καλύτερα καθώς ο πατέρας του, που έκανε την ίδια δουλειά και στην Ρουμανία, είχε πολύ λιγότερες αποδοχές:

Ο πατέρας μου είναι αρτοποιός και η μητέρα μου οικιακή βοηθός.¹³

[Έκαναν διαφορετική δουλειά στην Ρουμανία;]

Ο πατέρας μου όχι αυτό δουλεύει. Η μητέρα μου κάθονταν σπιτί. Ο πατέρας μου την είχε συνθήσει και την ήξερε αυτή τη δουλειά. Όμως, κάνοντας την ίδια δουλειά στην Ελλάδα μπορεί να βγάλει λεφτά με τα οποία ζούμε καλύτερα από ό,τι στη Ρουμανία. Κοίτα, το μεροκάματο στη Ρουμανία ήταν περίπου 5 ευρώ και το μήνα έπαιρνε περίπου 150 ευρώ. Όμως, τα τελευταία χρόνια οι τιμές ανέβηκαν πολύ. Με τα λεφτά αυτά ο μπαμπάς μου έπαιρνε όλο και λιγότερα πράγματα και στο τέλος ίσα ίσα που πληρώνουμε το νοίκι και τρώγαμε. Από συμπαιριώσεις του παρακινήθηκε να έρθει εδώ. Του είπαν ότι ένας φούρναρης εργάτης σε ένα φούρνο ή εργοστάσιο στην Ελλάδα μπορεί να κάνει δύο πράγματα καλύτερα στη ζωή του από το να ζει απλώς κάθε μέρα.

Ο Στεφάν αναφέρει ότι ο πατέρας του είναι τεχνίτης στο αλουμίνιο και έκανε την ίδια δουλειά στην Ρουμανία. Όμως, η προοπτική ενός καλύτερου μισθού που ανεβάζει το βιοτικό επίπεδο της οικογένειας ήταν ο βασικός λόγος που οδήγησε στη μετανάστευση. Επισημαίνει δε ότι το βασικό πρόβλημα ήταν ότι στην Ρουμανία ο μισθός δεν έφτανε για να καλύψουν το κόστος των βασικών αγαθών:

Εντάξει ...είναι καλύτερα από τη Ρουμανία γιατί βγάζουμε κάτι...μπορούμε να τα βγάλουμε...αυτά πληρώνουμε και εδώ από εδώ και από εκεί...αλλά

13. Ο λόγος των παιδιών και των γονιών τους απομαρνητοφανώθηκε και παρατίθεται ως έχει με πλήρη γράμματα. Τα ονόματα με τα οποία αναφέρονται είναι ψευδώνυμα.

εδώ αν θέλεις κάτι μπορείς να το έχεις...από Ρουμανία είναι καλύτερα...είναι καλύτερα...στη Ρουμανία αν θέλεις κάτι 70 ευρώ δεν αξίζει...να πάρεις 200 ευρώ το μήνα να πάρεις να πούμε ένα παπούτσι 70 ευρώ δεν αξίζει...είναι και εκεί ακριβά τα πράγματα....Δεν αξίζει.

Επίσης θεωρεί ότι η μητέρα του έχει στην Ελλάδα μια σταθερή εργασία ως οικιακή βοηθός κάτι που δεν υπήρχε στην περιοχή της Κραϊόβα που έμειναν στην Ρουμανία, η οποία μαστιζόταν από μεγάλη ανεργία:

Η μάνα μου εδώ έχει σπίτι που δουλεύουνε...9 χρόνια δουλεύει μέσα σε ένα σπίτι. Πολλά χρόνια δουλεύει...κάθε μέρα έχει και από ένα σπίτι. Εκεί δεν υπήρχε κάθε μέρα δουλειά. Μία μέρα μπορεί να δουλεύει κάπου, δέκα μέρες να κάθεται και να σου λένε, καλά άμα έχει πάλι δουλειά θα σε πούμε να έρθεις. Αλλά δεν μπορείς κάνεις κάτι καλό στη ζωή σου έτσι. Μπορείς; Άμα εδώ σου λένε εσένε έλα μια για δουλειά και πέντε μέρες όχι, μπορείς κάνεις κάτι για ζωή σου καλό; Κάτι για τα παιδιά σου; Όχι.

Η Κλαούντια θεωρεί ότι η Ελλάδα προσέφερε καλύτερες επαγγελματικές ευκαιρίες όχι μόνο στον πατέρα της, που περνάει τηλεφωνικά καλώδια στους δρόμους αλλά και στη μητέρα της, καθώς συγκρίνει τη χώρα μας με την Τουρκία—τον πρώτο σταθμό στη μεταναστευτική πορεία της οικογένειας—όπου η μητέρα της είχε αναγκασθεί να εργασθεί ως οικοδόμος:

Πριν έρθουν στην Ελλάδα είχαν φύγει για την Τουρκία...εκεί δουλεύειαν οικοδομή και οι δύο...και μετά δεν ξέρω πώς...κατόρθωσαν και ήρθαν στην Ελλάδα.

[Πού τους φάνηκε καλύτερα στην Τουρκία ή εδώ;]

Εδώ...ναι και η μαμά μου δουλεύει καθαρίστρια και όχι σαν άνδρας οικοδομή...στην Τουρκία τα λεφτά ήταν λίγα όπως και στη Ρουμανία. Η μαμά μου πήγαινε μαζί με τον μπαμπά που ήξερε την τέχνη με τα καλώδια και τον βοηθούσε. Δηλαδή δεν πήγαινε μόνο νερό και τέτοια, είχε μάθει να κάνει λάσπη, σοβάτιζε, έχτιζε...έβαφε τον τοίχο, αφήστε τα χάλια κατάσταση. Εδώ κάνει δουλειές για γυναίκες. Καθαρίζει σπίτια, έχει κρατήσει και κάποια μωρά, γενικά είναι πολύ καλύτερα.

Η Αλεξάνδρα αναφέρει επίσης ως βασικό λόγο της μετανάστευσης της οικογένειάς της τις περιορισμένες ευκαιρίες για να βρει κάποιος μια θέση εργασίας στην Ρουμανία, η οποία να μπορεί να του εξασφαλίσει ένα καλό επίπεδο ζωής:

...ζούσαμε σε ένα μικρό διαμέρισμα και έτσι επειδή δεν υπήρχαν καλές συνθήκες η μητέρα μου ήρθε εδώ και ο πατέρας μου. Εκεί δούλευαν στις ιδιες σχεδόν δουλειές με εδώ. Ο μπαμπάς οικοδομή, πήγαινε και στο Βουκουρέστι που χτιζανε, η μαμά σπίτι και δούλευε σε διάφορες δουλειές αλλά όχι κάθε μέρα. Δουλειές ... εργάτρια σε βιοτεχνίες, εργοστάσια, αλλά πολλά έκλειναν και δεν έβρισκε εύκολα δουλειά. Εδώ καθαρίζει σπίτια, είχε δουλέψει και σε μια βιοτεχνία ρούχων και ένα εξάμηνο σε ένα ζαχαροπλαστέιο που είναι στη γειτονιά. Αλλά με τα λεφτά που έπαιρναν δεν μπορούσαν να κάνουν κάτι παραπάνω. Ίσα που ζούσαμε. Έτσι, αποφάσισαν να έρθουν εδώ. Αυτό ξέρω εγώ από ό,τι συζητάνε στο σπίτι και τα λένε. Εγώ δεν θυμάμαι.

Όμως, φαίνεται ότι το μεταναστευτικό πρόγραμμα της οικογένειας πήγε αρκετά καλά. Έτσι κατόρθωσαν να αγοράσουν μεγαλύτερο σπίτι και στην Ρουμανία αλλά και στην Ελλάδα. Βέβαια, αυτό έγινε κατορθωτό με μεγάλες οικονομικές θυσίες και στερημένη ζωή:

...βασικά εμείς μέναμε σε ένα μικρό διαμέρισμα και μετά η μητέρα μου ήρθε στην Ελλάδα, μετά πήγαμε στη Ρουμανία αγοράσαμε ένα μεγαλύτερο τώρα με τρία δωμάτια και η μητέρα μου πάλι μάζεψε λεφτά και αγοράσαμε και εδώ. Τώρα έχουμε σπίτι και εδώ...ο μπαμπάς δούλεψε καλά στην οικοδομή και κατάφερε να μαζέψει χρήματα. Αλλά και εδώ κάναμε οικονομίες πολλές. Δεν πήμε σχεδόν πουθενά, βγαίνουμε μία φορά το χρόνο σε μια ταβέρνα που την έχουν Ρουμάνοι και τους ξέρεi ο μπαμπάς. Πουθενά αλλού δεν πήμε, ούτε ρούχα ακριβά, ούτε τίποτα.

Η Εύα δεν έχει ακριβή εικόνα για τη δουλειά που κάνει ο αδερφός της που μαζί με τη μητέρα της είναι οι κτηριόνομοι της στην Ελλάδα :

Οικοδομή είναι...ούτε ξέρω...κάτι με σιδερα...αλλά αλλάζει συχνά δουλειές. Ξέρεi να κάνει πολλές δουλειές. Έχει δουλέψει μπογιατζής, σε οικοδομές

διάφορες ειδικότητες, ξέρει να φτιάχνει πολλά πράγματα. Τώρα νομίζω ότι δουλεύει σε κάποιον που βάζει σίδερα σε οικοδομές. Πάντως γενικά στην οικοδομή. Όλες οι δουλειές που κάνει και έχει αλλάζει είναι στην οικοδομή.

Όμως, φαίνεται να θεωρεί ότι η μητέρα της, που εργάζεται ως οικιακή βοηθός, σκεπτεόταν επάγγελμα που δεν έχει το κοινωνικό status που είχε αυτό που σκασούσε στην Ρουμανία:

...η μητέρα μου δουλεύει καμιά φορά και το πρωί και το βράδυ, σε δύο δουλειές...εντάξει...τι να πω... Η μητέρα μου καλύτερα δουλεύει σε μια εφημερίδα, δεν ξέρω ακριβώς...νομίζω...ξέρω γω... Μετά που ετοιμάζαν την εφημερίδα της έδιναν τα κείμενα να βρισκει λάθη...νομίζω ότι αυτή η δουλειά δεν είχε καμιά σχέση με τη δουλειά που κάνει εδώ. Αλλά εκεί με τη δουλειά που είχε έφτασε στο τέλος πριν φύγει να μην μπορεί να ζήσει. Τα λεφτά ήταν πάρα πολύ λίγα. Δεν έφταναν ούτε για σπίτι και φαγητό. Ίσα ίσα και αν έβγαίναν. Έτσι, από όσο ξέρω πήρε την απόφαση και ήρθε εδώ. Εδώ δουλεύει πολλές ώρες και καθαρίζει σπίτια. Παίρνει χρήματα με τα οποία νομίζω ότι μπορεί να κάνει κάτι παραπάνω από ό,τι στη Ρουμανία.

Η Νητάνα δεν θυμάται ακριβώς τι εργασία έκαναν οι γονείς της στην Ρουμανία. Ξέρει ότι η μητέρα της έχει τελειώσει στην Ρουμανία ένα τεχνικό σχολείο ραπτικής και ο πατέρας της το Λύκειο. Στην Ελλάδα ο πατέρας είναι οικοδόμος και η μητέρα εργάζεται σε μια μονάδα ηλικιωμένων. Από τον λόγο της προκύπτει ότι και στην Ρουμανία:

...είναι καλή και η ζωή εκεί αλλά πρέπει να τη φτιάξεις... τώρα τελευταία χτίζουν... Ναι. Πιο καλά για δουλειά. Αλλά και πάλι τα μεροκάματα δεν είναι τόσο μεγάλα όσο στην Ελλάδα. Ένας θεός μου έλεγε προχθές ότι εντάξει τώρα έχει περισσότερη δουλειά από παλιά, αλλά λίγα τα λεφτά. Με τόσο λίγα λεφτά δεν μπορείς να κάνεις πολλά πράγματα ακόμη και αν έχεις δουλειά κάθε μέρα και μόνιμη.

Η Νητάνα δηλώνει έμμεσα ότι υπάρχει στα σχέδια των γονιών της η προοπτική της επιστροφής αν ανοίξουν οι δουλειές στη χώρα προέλευσης και υπάρχουν δυνατότητες να βελτιωθεί η ποιότητα της ζωής:

Πάντως ο μπαμπάς και η μαμά λένε ότι αν τα μεροκάματα μεγαλώσουν και άλλο θα πήγαν στη Ρουμανία πάλι. Εδώ είναι ξένοι και έχουν κουρασσει πολύ, μια με τα χαρτιά, μια με το ένα μια με το άλλο. Εκεί τουλάχιστον είσαι στη χώρα σου και δεν έχεις ανάγκη συνέχεια τα χαρτιά.

Η Ολβία επιτρέπει την αιτία της μετανάστευσης της οικογένειάς της στο ότι η ζωή στην Ρουμανία δεν έχει την ποιότητα της ζωής στην Ελλάδα:

Ο μπαμπάς είναι οδηγός στο ποδήλατο από εδώ μέχρι τη Ρουμανία και η μαμά μου είναι οικιακή βοηθός. Η οικογένειά μου ήρθαν για να βρουν δουλειά γιατί είναι καλύτερη η ζωή εδώ πέρα... Τι καλύτερη δουλειά...εντάξει... καλύτερα είναι δια πέρα...και μετά...πρώτα ήρθε η θεία μου, έχει 8 χρόνια... και μετά η μαμά μου... και μετά ο μπαμπάς μου.

Ο λόγος των γονιών για τους λόγους της μετανάστευσης και τη μεταναστευτική τους πορεία είναι πιο λεπτομερές από των παιδιών, χωρίς όμως να διαφέρει ως προς αυτό που έχουν αντιληφθεί τα παιδιά για την κατάσταση τους. Η Αγγελια εργάζεται στην Ελλάδα ως οικιακή βοηθός. Στην Ρουμανία εργαζόταν σε εφημερίδα ως εργάτρια τυπογραφείου. Η διάλυση του οικονομικού και πολιτικού συστήματος το 1989 οδήγησε στο κλείσιμο της εφημερίδας και στην ανέργια, χωρίς προοπτική για ανεύρεση εργασίας. Από την εργασία της και το βιοτικό της επίπεδο την εποχή του υπαρκτού σοσιαλισμού ήταν ικανοποιημένη. Όμως, με τις αλλαγές έχασε όχι μόνο την εργασία της, αλλά και τις κοινωνικές παροχές που είχε.

Εντάξει πήγα το κανονικό σχολείο και μετά τελείωσα ένα τεχνικό σχολείο. Που δουλεύα σε εφημερίδα και δούλευα 18 χρόνια εκεί. Η εφημερίδα περίπου είχε 4 σελίδα και εγώ τα έκανα μια σελίδα...μου έδωσε ένα ρεπορτάζ και αυτό το ρεπορτάζ έπρεπε να είναι μέχρι δω...και εγώ μόνη μου αν δεν έφτανε εκεί μπορούσα να αφαιρέσω από εκεί αν δεν ήταν σημαντικό...αν είναι εδώ μια φωτογραφία...έκοψα λίγο τη φωτογραφία και τα έβαλα αυτό το ρεπορτάζ, λίγο πιο κάτω...έχε δουλειά ...πολύ σοβαρή δουλειά, δεν είναι, και δούλευα στα πολιτικά εφημερίδα... Πήρα πολλά λεφτά τότε. Εγώ πήρα 100 δολάρια το μήνα. Τότε κανένας δεν πήρε τόσα λεφτά. Είχα το σπίτι μου, νοσοκομείο, ιατρείο, τα πάντα... Μετά που κομμουνισμός διαλύθηκε το

εφημερίδα έκανε απολύσεις... Πολύς κόσμος έμεινε χωρίς δουλειά. Και εγώ χωρίς δουλειά. Τα παιδιά... Έχω μια πολύ καλή δουλειά... πάρα πολύ καλά δουλειά... μετά που έπεσε κομμουνισμός... δεν είχα τίποτα, δουλειά, σπίτι, σχολείο για παιδιά, νοσοκομείο, ρεύμα, νερό, όλα θέλαν λεφτά και χωρίς δουλειά, δεν μπορούσα να ζήσω...

Αναγκάστηκε να αλλάξει εργασία και να εργασθεί σε ένα νέο εργοστάσιο που άνοιξε στην περιοχή για το οποίο αναφέρει ότι δεν γνώριζε τι παρασκεύαζε.

Δούλεμα σε εργοστάσιο με χημικά... ήταν πολύ επικίνδυνα, εκεί φτιάχναμε κάτι μυστικό... κάναμε δουλειά, αλλά δεν ξέραμε τι φτιάχναμε... κανείς δεν ήξερα, ούτε το επιστάτης... ήταν με τέτοια υλικά που αν έπεσε στο δέρμα πάει... κάηκε το χέρι.

Όμως και η δουλειά στο εργοστάσιο αυτό δεν της εξασφάλιζε μισθό που να της επιτρέπει την επιβίωση. Η Αγγέλα ήρθε στην Ελλάδα, έμεινε το πρώτο διάστημα σε μια οικογένεια συμπατριωτών της και άρχισε σταδιακά να βρίσκει σπίντια προκειμένου να εργασθεί ως οικιακή βοηθός. Στην πορεία έρπιαξε ένα δικό της δίκτυο πελατών που το κρατά σταθερό μέχρι σήμερα, δέκα χρόνια μετά:

Η οικογένεια ήταν από Ρουμανία αλλά ήταν εδώ κάποια χρόνια. Πάρα πολύ καλή οικογένεια. Έχε δύο παιδιά. Και με κρατούσαν ένα μήνα εκεί. Έκανα ελληνικά με τα παιδιά. Μου γράφανε στα ελληνικά λέξεις και βρήκα μια δουλειά σε σπίτι με 90.000 το μήνα το '96, ήταν καλά ... '96, 9 Δεκεμβρίου. Και έπεσα σε μια πολύ καλή οικογένεια... πάρα πολύ καλή, ήταν μια οικογένεια με τρεις κόρες. Έλληνες. Τρεις μήνες εκεί δουλεύαμε. Μετά ήρτε ο γιο μου. Μετά νοίκιασα σπίτι. Και μετά έπεσα στα πάρα πολλά καλά σπίτια που τα έχω μέχρι τώρα.

[Τώρα τι δουλειά κάνετε;]

Καθαρίζω.

Η δουλειά της στην Ελλάδα έχει μόνιμο χαρακτήρα, καθώς εργάζεται στα ίδια σπίτια επί πολλά χρόνια.

[Βρήκατε εύκολα σπίτι;]

Ξέρετε... πήγα σε ένα σπίτι και αυτή μου έδωσε κουμπάρα, αδερφή, για νόφη. Και τώρα ξέρω Δευτέρα πάω σε αυτή την κυρία, Τρίτη στη άλλη, Τετάρτη πάω στην άλλη, Πέμπτη την άλλη... και έχω μόνιμα... τα ξέρω και έχω δουλειά... δεν είναι αύριο πάω και μετά από μια βδομάδα δεν με θέλει. Είς οικογένειες που δουλεύουν και έχουνε ανάγκες να τα καθαρίζεις, να τ σιδερώνεις, να όλα ότι είναι στο σπίτι τα κάνω εγώ... και έπεσα στα πολλά καλά σπίτια.

[Πολλές Ελληνίδες παίρνουν γυναίκες για το σπίτι;]

Πολλές και νέες κοπέλες... νέες κοπέλες... τριάντα χρονών... ξέρει ότι γι ναίκα έρχεται και τα καθαρίζω όλα. Αλλάζω σεντόνια, βάζω πλυντήριο... τ πάντα... τα πάντα... υπάρχουν κυρίες και δεν ξέρουν πού είναι οι πετατες... εγώ μόνη μου τα αλλάζω, βάζω πλυντήριο, όλα όλα, με περιμένουν τότε θα πάω. Πάω μια φορά τη βδομάδα. Ούτε σφουγγαρίζουνε ούτε τίποτα. Φτιάχνω σπίτι... όλα τα ξέρω...

Η ίδια φαίνεται ότι βιώνει επώδυνα όλη αυτή την κατάσταση και αγχώνεται ιδιαίτερα για το μέλλον το δικό της και των παιδιών της:

...πρώτα πρώτα με στεναχωρεί για τα παιδιά μου... και η κόρη μου... μ βλέπει τι δουλειά κάνω και αγωνίζεται με τέτοιες δυσκολίες πάρα πολύ... πέρα πολύ... αλλά και σύνταξη... δεν θα πάρω από Ρουμανία γιατί έφυγα κ εδώ δεν έχω πολλά ένσημα... και ο γιος μου... μια ζωή θα κουβαλάει τσουβέλια στο οικοδομή... δεν ξέρει τι να κάνει... μωμά λει, κουράζομαι, δεν μπορώ... και πού να πας παιδί μου του λέω... τι μπορούμε κάνουμε εδώ; Και τίποτα να πάμε δεν υπάρχει τίποτα...

[Πολλοί από Ρουμανία έγιναν αλκοολικοί από τη στενοχώρια τους...]

Πρέπει να πάρεις απόφαση και αυτά δεν είναι λύση να αρχίσεις να πεις... εγώ ήρθα εδώ και δεν ήξερα ούτε καθημέρα, αλλά παλεύω για καλύτερο... τι να κάνω;

Ο Γκρεγκόρ προσπάθησε και ήρθε στην Ελλάδα μόλις τελείωσε το σχολείο στην Ρουμανία. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ήρθε στη χώρα μας γιατί εκεί

δεν μπορούσε να κάνει τίποτα, καθώς στην περιοχή που έμενε όλα σχεδόν τα εργοστάσια έκλεισαν ενώ ο ίδιος δεν μπορούσε να πάει σε πανεπιστήμιο, καθώς το κόστος πλέον των σπουδών ήταν δυσβάσταχτο. Επισημαίνει, επίσης, ότι στην Ρουμανία τα ημερομίσθια είναι πολύ χαμηλά ώστε και αν κάποιος βρει δουλειά σε εργοστάσιο να μην τον φτάνουν τα χρήματα που παίρνει για να ζήσει. Πάντως, τα χαμηλά ημερομίσθια έφεραν πολλά εργοστάσια από την Δυτική Ευρώπη στη χώρα του:

Αποφάσισα να φύγω γιατί δεν μπορούσα να μπω στο πανεπιστήμιο. Γιατί με κομμουνισμό ήταν τζάμπα. Το '91 έγινε με πληρωμή. Ήθελα να σπουδάσω νομική. Έβαλαν διδακτρα... 19 χρονών ήρθα στην Ελλάδα. Δουλειά μέχρι τώρα δεν υπήρχε. Έχουν ανοίξει κάτι εργοστάσια αλλά είναι λίγα. Στα εργοστάσια που φτιάχνανε τρακτέρ τώρα φτιάχνουνε τέτοιες σόμπες. Αυτό με τα παπούτσια δεν έχει κλείσει ποτέ. Αλλά είχε τότε 4.000 εργάτες. Όταν χάλασε κομμουνισμός πετάξαν έξω τα μισά. Τώρα δουλεύει από 4.000 μόνο 1.000 άτομα. Έχουν κλείσει δουλειά με Ιταλία, Γαλλία και τώρα με τους Κίνους... με τους Κινέζους έχουν κλείσει... δώσουνε χώρο... θέλουν πιο φτηνά.

Στη χώρα μας ο Γκρεγκόρ άλλαξε πολλές εργασίες, στον χώρο της οικοδομής, για να καταλήξει στο επάγγελμα του ελαιοχρωματιστή. Την πρώτη του δουλειά στην οικοδομή την βρήκε δίνοντας ποσοστό από το μεροκάματό του σε συμπληρωματικό του που τον σύστησε στον εργοδότη:

Σε πάρω εγώ εσένα θα σου βρω και δουλειά αλλά θα με πληρώνεις, κάθε μέρα 5.000 δραχμές. Και μετά αν σου βρω και δουλειά 30 και 35.000 δραχμές. Ο δικός μας. Το ίδιο είναι και οι Ρουμάνοι και οι Ουκρανοί. Εκτός από τους Πολωνούς.

[Και πώς βρήκες την πρώτη σου δουλειά;]

Τώρα δέκα χρόνια... έντεκα... α... θυμήθηκα... γνώριζα έναν Ουκρανό. Την αγόρασα τη δουλειά. Αυτός δούλευε γυψαδόρος. Του λέω μου δίνεις δουλειά; Με πήρε μαζί του με γνώρισε σε δύο άτομα και μετά του έδωσα 35.000. Δούλεψα στα άτομα 4 με 5 μήνες. Μετά έχασα αυτή τη δουλειά και πάλι βρήκα γυψαδόρος... δούλεψα 6 με 8 μήνες.

[Καλά εσύ δεν τις ήξερες αυτές τις δουλειές. Πώς τις έκανες;]

Ε... κοίταγα και πήγα σαν βορβός... κοίταξα τι κάνει, σιγά σιγά και εγώ μόνος μου... 4 χρόνια δουλειά με έναν ο πατέρας του είναι Έλληνας... γεννήθηκε στη Ρουμανία. Αυτή τη δουλειά τη βρήκε μόνος.

[Στη δουλειά μέχρι πόσες ώρες δούλευες;]

Κανονικά 8 ώρες αν είχαμε να κάσουμε υπερωρία. Ένοσημα κάλλαγε. Πρώτη δουλειά πήραμε ένα μεγάλο κτήριο έξω από Αθήνα και έπρεπε να το φτιάξουμε όλο εμείς. Και μας είπε. Αν θέλετε δουλεύετε 8 ώρες. Αν θέλετε υπερωρία θα δουλέψετε. Δηλαδή... δουλέψαμε τότε 11 με 12 ώρες... με υπερωρίες. [Εδώ δεν προστάθηκαν να σπουδάσεις;]

Δεν ήξερα αν μπορούσα να πάω κάπου. Αλλά τώρα δεν το σκέφτομαι. Ξέρω τι θέλω να σας πω; Λένε ότι η Ρουμανία να μπει στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Για μας καλύτερα είναι να πάμε με τη Ρωσία, όχι με την Ευρωπαϊκή Ένωση. Να γίνει κάτι δηλαδή σαν το παλιό σύμφωνο Βαρσοβίας. Όλες αυτές οι χώρες πάλι μαζί, δεν ξερω... κάτι τέτοιο. Αλλιώς δεν κάνουν τίποτα έτσι τώρα με καπιταλισμό και Ευρωπαϊκή Ένωση. Κοίτα... Εδώ και πέντε χρόνια έχουμε ακριβεία. Εμείς τώρα έχουμε πλούσιοι και φτωχοί. Μεσαίος δεν υπήρχε. Πλούσιοι και φτωχοί. Αυτό είναι. Όπως εμείς είμαστε στην Ελλάδα. Έχουν φύγει όλοι από εκεί. Εκεί είναι παππούδες και τέτοια.

Ο Πέτρος ήρθε και αυτός σε νεαρή ηλικία από την Ρουμανία. Αν και είχε τελειώσει το Ναυτικό Λύκειο δεν μπόρεσε να βρει πλοίο για να εργασθεί. Στη χώρα μας εργάζεται ως σιδεράς σε οικοδομές με ημερομίσθιο πολύ υψηλό για τα δεδομένα της Ρουμανίας:

Έκανα Λύκειο τα δώδεκα χρόνια. Ναυτής έχω τελειώσει. Τα 4 - 4 τα έκανα στο χωριό και μετά πήγα στην πόλη στην Τούλσα. Με ειδικότητα ναύτης. Ναυτικό Λύκειο για ναύτης.

[Μπάρκαρες ποτέ;]

Προσπάθησα. Εγώ είχα τελειώσει όταν έπρεπε κομμουνισμός και δεν μπόρεσα γιατί ήταν δύσκολο να πιάσεις μια θέση να... Για να παρκάρεις για έξω, εξωτερικό πιο πολύ... έπρεπε να δαλώσεις πολύ και διακόλα. Ζητάγανε δηλαδή 300 δολάρια, 500 να μπει να κάνεις ταξίδια... μετά τα βγάξεις βέβαια... αλλά δεν τα είχα.

[Το κράτος δεν σου έδινε δουλειά;]

Είχε. Εγώ λέω έπεσε κομμουνισμός. Μέχρι το '89 μια χαρά. Τελειώναμε δηλαδή το λύκειο και μας εδασφαλίζε και δουλειά. Μέσα στην πωλή στην Τουλτσα είχαμε και μια μεγάλη εταιρεία με καράβια που ψάρευε έξω...μόνο στην Τουλτσα. Και με τον Τσαουσέσκου είχε ..όρχισαν και τα πουλάγαμε τα καράβια...και τέτοια.

[Και έπεσε ανεργία...]

Ναι ανεργία...νέος τότε. Άρχισαν στην Ελλάδα να έρχονται προς τα εδώ. Πρώτη χώρα. Στην αρχή δούλεψα Παυλιδής. Μια εταιρεία για ποτά. Για κανά δυό μήνες τέτοια. Και μετά πήγα Ομόνοια για δουλειά. Πλατεία Ομόνοιας και τέτοια. Εκεί έρχονταν εργολάβοι για δουλειά πρωί και ζητάγαμε. Εκεί βρήκα ένας μάστορας μπαγιατζής. Από το '94 μέχρι το '99 μπαγιατζής είχα δουλέψει. Το '99 άλλαξα. Πάλι οικοδομή αλλά έγνα σιδεράς. Στα μπετά. Οικοδομή...επειδή η οικοδομή είναι καλά πληρωμένη για αυτό άμα κοιτάξετε τα τρία τέταρτα των Ρουμάνων οικοδομή δουλεύουν. Εντάξει.

[Όταν ήρθες στην αρχή στην οικοδομή τα μεροκάματα ήταν ίδια με των Ελλήνων;]

3.000 έπαρνα το '94 θυμάμαι. Όχι εντάξει δεν ήταν των Ελλήνων. Ούτε τώρα δεν είναι. 65 παίρνω εγώ αλλά είμαι σαν εργοδηγός πιο πολύ. 50 ευρώ...μάστορας με πανάλια από εκεί αρχίζουν. Είναι βαριά δουλειά αλλά δεν ξέρω τίποτα που να πληρώνεσαι τίποτα. Έχει και ανεργία.

Η Γκαμπριέλα είναι 30 ετών και είναι και αυτή στην Ελλάδα περίπου δέκα χρόνια. Ο πατέρας της ήταν ποτοποιός και η ίδια έχει τελειώσει το λύκειο στην Ρουμανία με επαγγελματική κατεύθυνση χημικός.

Ο μπαμπάς ήταν τέτοιος...έφτιαχνε ποτά. Επί Τσαουσέσκου ναι...αλλά ήταν ...πώς να στο πω τώρα...μετά έπεσε ο κομμουνισμός, ήταν νέος τότε. Εντάξει και ...υπήρξε και μέλος του κόμματος.

[Ο μπαμπάς έχει σπουδάσει κάτι;]

Δεν έκανε...μετά έκανε κάθε χρόνο για το κόμμα του κομμουνισμού...είχε δηλαδή...ήξερε απέξω όλα τα αυτά.

[Εσύ;]

Τον τελευταίο χρόνο στο λύκειο κάναμε και πρακτική στο προφίλ που βρισκόμασταν. Εγώ τελείωσα ας πούμε χημικός. Εξαρτάται να ελέγχει το νερό ή το ένα το άλλο. Ή να φτιάχνεις πολυεστέρα και αυτά, τα πλαστικά. Αυτά έπρεπε να ξέρεις από πού προέρχονται και πώς επεξεργάζονται...πώς το λένε. Έπρεπε να τα ξέρεις κάναμε και αυτό το τομέα και το άλλο και εσύ διάλεξες πού πας και πού σε συμφέρει και πού βρισκεις δουλειά.

[Μετά το σχολείο πώς ξεκίνησες να έρθεις εδώ;]

Όχι ο άνδρας μου παντρευτήκαμε, ήταν εδώ τρία χρόνια πιο μπροστά. Ο άνδρας μου είναι σιδεράς, δουλεύει οικοδομή σε άλλον. Δηλαδή ο δικός του, είναι τόσο σίγουρος, του έχει τόση εμπιστοσύνη, αυτός βγάζει τα σιδερα, όταν έχει ο άνδρας μου πιο πολύ είναι στη μάνδρα και κόβει, φτιάχνει την κατσκευή για να πάνε να τοποθετήσουν.

[Έκανε την ίδια δουλειά στην Ρουμανία;]

Εδώ την έμαθε. Εκεί ήτανε ...τελείωσε αρχαία, είχε αρχαία πολλά. Μετά δούλεψε σε ένα εργοστάσιο...πώς το λένε τώρα...που φτιάχνει ζάχαρη. Έβγαλε το λύκειο.

[Στην αρχή τι έκανες εδώ με τη δουλειά;]

Δύσκολα. Τώρα τι να σας πω. Ξαν να πέφτω στη ζούγκλα. Θυμάμαι...πώρα τι να πω...πρώτη μου δουλειά σε ένα εργαστήριο στα Ιλίσια εκεί. Πολύ καλή κυρία βρήκα. Σιδερωτήριο. Μετά τρία χρόνια γνώρισα κύριο Λεωνίδα. Και άλλαξα. Αλλά δεν είχα πού...να μην ξέρω ούτε τη γλώσσα.

[Μετά;]

Μετά γνώρισα τη γυναίκα του κύριου Λεωνίδα. Μου φερόσανε πολύ ανθρωπια οι άνθρωποι. Μέχρι τότε δούλεψα έτσι γιατί δεν ...καθάριζα εκεί γύρω στην περιοχή και σήμερα έχω καλές επαφές με τις κυρίες αυτές. Δηλαδή εντάξει είχα καλές κυρίες. Μετά γνώρισα...εκεί εντάξει με τη κυρία Χρυσούλα. Ο γιος του κάνει χοντρεμπόριο και φτιάχνανε χαρπικά διάφορα. Φτιάχνανε και σακούλες και χαρτί υγείας, χαρτί κουζίνας να τα τυλίξουμε ξέρετε, να είναι... Ε, μετά γνώρισα όλη την αποθήκη, δηλαδή όλα τα προϊόντα τα ήξερα απέξω. Δηλαδή μου λέγαμε και στην έκθεση που γινόσανε κάθε χρόνο. Φέρε

μιας Γκαμπριέλα αυτό το προiόν, το ξέρεis; Ναι το ήξερα γιατί πάντα μου άρεσε να το διαβάζω τι και πώς είναι για ποιο, πώς χρησιμεύει. Με στέλνανε πάντα από τα γραφεία κάτι να καθαρίζεις να φτιάχνεις και εμένα πάντα μου άρεσε όχι πονηρά να κρυφακούω αλλά να μάθω... πώς είναι αυτό, την αυτή της δουλειάς, πώς να φέρεσαι στο πελάτη, πολλά πράγματα που ξαφνιάστηκα, ειδικά σε αυτό το τομέα τον εμπορικό. Και έτσι μου λέγανε πολλές φορές α ρε Γκαμπριέλα είναι κρίμα να πας από δω και από εκεί να δουλεύεις γιατί δεν πήγαινα κάθε μέρα εκεί πέρα. Πήγαινα και σε σπίτια. Δουλεύαμε σαν τρελοί. Δεν ξέραμε κάθε χρόνο είπαμε θα φύγουμε, γιατί είχαμε βάλει το στόχο μας να μην κάτσουμε. Εντάξει, μέναμε άντε και αυτό το χρόνο και το '98 που βγήκανε τα χαρτιά εμεις είμαστε στη Ρουμανία. Το '96 τον πιάσανε τον άντρα μου γιατί δούλεψε μια Κυριακή. Για μια Κυριακή να φανταστείτε θα μπορούσαμε και σήμερα να πάμε δικαστήριο... αυτόφωρο... ο άνδρας μου πλήρωσε να φανταστείτε χίλια ευρώ επειδή δούλεψε Κυριακή. Δεν είναι παράλογο; Γιατί δεν πλήρωσε ο μηχανικός; Ο εργολάβος αυτός που τον έστειλε; Θυμάμαι και την ημερομηνία να σας πω. Τον πιάσανε αστυνομία. Εγώ δεν μπορούσα να πάω να τον δω. Ευτυχώς στην πολυκατοικία τον γνώριζαν, μιλούσα. Και πηγαίνανε από την πολυκατοικία όλοι σειρά φράϊ στον άνδρα μου.

[Τελικά τώρα είσαι εδώ υπάλληλος στην αποθήκη;]

Ναι. Εγώ εντάξει. Είμαι σχεδόν χρόνο. Εγώ με τσεκάρανε εδώ πέρα. Ήταν 3 συντάκτοι και οι 3, ένας έλεγε ότι σήγουρα θα τα καταφέρω και οι άλλοι λέγανε μπα δεν νομίζω. Δούλευα κυψέλη σε ένα δικηγορικό γραφείο. Έμεινα Παγκράτι και εκεί φτιάχναμε κάτι απέντετες και πήγαινα και εγώ για την Πρωτοχρονιά που ξέρεis τρελαίνασαι... πολλή δουλειά και έπρεπε να τα βγάλει και πήγαινα και εγώ.

Μέσα από διαφορετικές αφηγήσεις διαφορετικών μεταναστευτικών πορειών προκύπτει ότι η επιλογή της Ελλάδας οφείλεται ουσιαστικά όχι στην κοντινή απόσταση με τη χώρα τους, αλλά στην ευκολία με την οποία μπορούσαν να περάσουν τα σύνορα. Η Αγγέλα μπήκε στην Ελλάδα πριν από δέκα χρόνια με τουριστική βίζα. Άλλωστε, όπως εξηγεί, αυτός ήταν ένας πόνος και δοκιμασιμένος δρόμος για τις περισσότερες γυναίκες από την Ρουμανία.

Ναι... εγώ πρώτα πήγα στο... τότε υπήρχαν πρακτορεία που φέρνανε. Κά-

θε βδομάδα εργάζοντανε λεωφορεία με 60 γυναίκες από Ρουμανία. Και υπήρχανε σπίτια που παίρνανε 20 γυναίκες... και βρήκανε δουλειά... αλλά εγώ που πήγιά εκεί σε πρακτορείο λέω εγώ θέλω αφήνετε ξενοδοχείο κάπου σε ένα οικογένεια που να είναι σήγουρα και έχω δουλειά και δεν μείνω στο δρόμο ξέρω γω να πάθω κάτι... και περίμενα 8 μήνες να μου βρει κάπου να είναι ασφαλεία.

Η ευκολία εισόδου στην Ελλάδα ήταν ο ίδιος λόγος που ώθησε τον Γκρεγκόρ να μεταναστεύσει στη χώρα μας και όχι σε κάποια άλλη χώρα.

[Γιατί στην Ελλάδα και όχι στην Ιταλία;]

Άλλες χώρες πιο πολλά λεφτά.

[Για να 'ρθεις στην Ελλάδα σου ζητήσανε λεφτά;]

Ναι. Εγώ πλήρωσα τότε 2.000 δολάρια για εδώ.

[Στη χώρα για να σας δώσει χαρτιά;]

Εκεί στους δικούς μας. Όχι για να... Όχι. Ανοίξανε κάποιες εταιρείες, Δηλαδή πας ταξίδι. Κανονική βίζα στην Ελλάδα έκανε 20 με 30 δολάρια. Αλλά αν θα πήγαινα μόνος μου δεν μου δίνανε... δεν ξέρω γιατί. Και μέχρι τώρα. Άνθρωπος θέλει να πάει στην Ελλάδα. Πας ελληνική πρεσβεία να κάνεις την αίτηση και ζητάνε χαρτί από δουλειά, πόσο παίρνει το χρόνο, αν έχει σπύτι, αν έχει λογαριασμό στην τράπεζα. Αν δεν έχει αυτά τα πράγματα δεν σου δίνει. Δηλαδή ξέρει ότι θα έρθει εδώ για δουλειά. Πας γραφείο. Αυτοί μαζεύουν 40 άτομα σαν να είναι γκρουπ. Μας φέρανε εδώ κάτω από την Ομόνοια που παλιά μαζεύοντανε... Βάθης... μας αφήσανε εκεί και έφυγε ποδύμαν...

[Και μετά;]

Εγώ είχα μανά. Υπήρχανε κάποιιοι άλλοι που δεν είχαν κανέναν εδώ. Κοιμότανε σταβλούς, οικοδομές μέχρι να βρουν κάτι.

Ο Πέτρος εξηγεί ότι μπορεί να άκουγαν για την Ελλάδα και στην Ρουμανία επί Τσαουσέσκου, καθώς οι δύο χώρες είχαν οικονομικές σχέσεις. Αναφερόμαστε χαρακτηριστικά ότι ο Όμιλος Βαρδινογιάννη είχε κάνει σημαντικές επενδύσεις σε εταιρείες άντλησης πετρελαίου στην Ρουμανία και ήταν γνωστός και για τη δρα-

στηριγπτά του στα αθλητικά δρώμενα της χώρας. Την αθλητική κοινή γνώμη της Ρουμανίας είχε απασχολήσει το 1989 η πιθανή μεταγραφή του ποδοσφαιριστή της Ήθνικς Ρουμανίας Χατζί στον Παναθηναϊκό. Άλλωστε, όλοι οι Ρουμάνοι μαθητές του δειγματος δήλωσαν οπαδοί του Παναθηναϊκού επειδή τον ήξεραν ως ομάδα από την Ρουμανία.

[Γιατί στην Ελλάδα;]

Γιατί εκείνη τη στιγμή μόνο εδώ μπορείς να φτάσεις παράνομα. Στην αρχή άνοιξε η Τουρκία. Πρώτη χώρα που άνοιξε σύνορα για δουλειά Τουρκία. Πήγαν εκεί τα παιδιά, δούλευαν δύο τρεις μήνες... αλλά τίποτα δεν κερδίζανε. Κάτι παραπάνω από τη Ρουμανία. Και με τον Τσαουσεσκου μιλάγαμε για την Ελλάδα, ακούγαμε, ήταν αλλιώς.

[Για να πας από Ρουμανία στη Γερμανία;]

Με τίποτα, με τίποτα. Δεν μπορούσες. Σε καμία περίπτωση. Ρουμανία με τη Γιουγκοσλαβία που ήταν τότε πριν από τον πόλεμο... από εκεί ερχόμαστε. Το '94. Πρώτη φορά ήρθα νόμιμος. Βίζα έδωσα 400 ευρώ να βγάλουμε βίζα για την Ελλάδα για πέντε μέρες.

[Και ήρθες εδώ με πούλιαν...]

Ναι με πούλιαν ...κατέβηκα εδώ. Ο αδερφός μου ήταν εδώ, πιο μικρός, εδώ και ένα χρόνο. Παράνομα και αυτός. Είχαν αρχίσει από το '92 να έρχονται. Και μείναμε σε μια γκαρσονιέρα στους Αμπελόκηπους, 7 άτομα μέσα και βοηθήμαστε.

Ο Νικολάι, δημόσιος υπάλληλος, ήταν ο μοναδικός μετανάστης που ήρθε στην Ελλάδα πριν 26 χρόνια, κερδίζοντας μία υποτροφία από το κράτος της Ρουμανίας για σπουδές στην Ελλάδα.

Ήρθα για σπουδές. Έδωσα ειδικές εξετάσεις για το εξωτερικό και ήρθα στην Ελλάδα κερδίζοντας μία υποτροφία στο εξωτερικό.

Λόγω της επαφής που έχει με πολλούς Ρουμάνους μετανάστες και μετανάστες που προστρέχουν σε αυτόν για να τους βοηθήσει με νομικά τους προβλήματα, εξαγτίας της καλής γνώσης της ελληνικής γλώσσας αλλά και των διοι-

κητικών θεμάτων, ο Νικολάι μές έδωσε σημαντικές πληροφορίες για τα προβλήματα των μεταναστών/ τριών.

[Οι άνθρωποι που έρχονται εδώ και σας έχουν εμπιστοσύνη, σας λένε πώς βλέπουν τη ζωή τους εδώ; Είναι πολύ δύσκολη; Οι ντόπιοι τούς αντιμετωπίζουν καλά;]

Στην αρχή ήταν πολύ δύσκολη...πέρα πολύ δύσκολα. Ξέρω περιπτώσεις που μπορούσε μια κοπέλα από δω να δουλέψει μια δυο μήνες και να της πει θα σε πληρώσω τον άλλο μήνα, θα σε πληρώσω τον άλλο μήνα και αντί τον άλλο μήνα να τον πληρώσει να φωνάξει την αστυνομία και ήταν υποχρεωμένος να φύγει για να μην πάει φυλακή, γιατί δεν είχε χαρτιά. Τώρα οι περισσότεροι απέκτησαν και χαρτιά και είναι νόμιμοι ξέρουν να υπερασπίζονται το δικό τους και έχουν και απαιτήσεις...μπορώ να πω ότι τώρα ηρέμσαν πολύ τα πράγματα. Αυτοί που έχουν ακόμη δυσκολίες είναι εκείνοι που δεν έχουν χαρτιά. Αλλά με την είσοδο της Ρουμανίας στην ΕΟΚ νομίζω ότι θα ρυθμιστούν όλα. Αναγκαστικά θα ρυθμιστούν.

Επίσης, ο Νικολάι μές πληροφορεί ότι ένας μικρός αριθμός μεταναστών από την Ρουμανία κατόρθωσε να αναπτύξει επιχειρηματική δραστηριότητα στην Ελλάδα, κυρίως στον χώρο της οικοδομής, και να αγοράσουν σπίτι εδώ.

[Και τα επαγγέλματα που κάνουν οι περισσότεροι που έχουν επαφή με εσάς; Εγώ έχω μία αίσθηση ότι οι άνδρες είναι οικοδόμοι και οι γυναίκες οικιακοί βοηθοί...]

Ναι, αυτό είναι. Αλλά σας λέω τώρα πολλοί άνοιξαν επιχειρήσεις. Πολύς Ρουμάνος ξέρω που άνοιξαν δικές τους επιχειρήσεις οικοδομικές και αναλαμβάνουν αυτοί εργασίες,...είναι καλοί εργάτες και κερδίζουν καλά...Πολύλοι αγόρασαν σπίτια εδώ. Μπορεί να μείνουν εδώ και να αναχωρήσουν μετά, αλλά επειδή δεν θέλουν να έχουν αφέντη πάνω από τα κεφάλια τους προτίμησαν να αγοράσουν σπίτια και να εγκατασταθούν. Πέντε, έξι, δέκα χρόνια, όσο...αυτό θα το δείτε και στους Ελληνορώσους που οι περισσότεροι αγόρασαν σπίτια στο Μενδίνι...το πρώτο που ζήτησαν ήταν σπίτι. Δεν είχαν δικαίωμα, δυνάστηρα στη Ρουμανία να έχουν...ε, αφού στο δίνει ...γιατί να αγοράσω αφού το κράτος μου το δίνει τσάμπα;

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι το γεγονός πως η συντριπτική πλειονότητα των ατόμων που αποτελούν το δείγμα μας εμπλέκεται με επαγγελματικά οικοδομής και καθαρισμού κτιρίων συνάδει με τα γενικά επαγγελματικά χαρακτηριστικά κά του μεταναστευτικού πληθυσμού στη χώρα μας. Όπως έχουν δείξει πρόσφατα οι Λιονός και Ψερίδου (2008: 210), η πλειονότητα των μεταναστών σχολούνται ως ιδιωτικοι υπάλληλοι σε επαγγέλματα της οικοδομής και των καθαρισμών κτιρίων (οικίες, γραφεία και καταστήματα) και ένα πολύ μικρό τμήμα τους που δεν υπερβαίνει το 3% του συνολικού πληθυσμού τους έχει αναπτύξει επιχειρηματική δραστηριότητα, την οποία όμως ασκούσε και στη χώρα προέλευσης και δεν την ξεκίνησε για πρώτη φορά στην Ελλάδα.

IV. Η σχέση των Ρουμάνων μεταναστών δεύτερης γενιάς με την εκπαίδευση

Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Στο πλαίσιο της απουσίας οποιαδήποτε ουσιαστικού σχεδίου κοινωνικής μέριμνας για τους μετανάστες και τις οικογένειές τους από την ελληνική πολιτεία, εγγράφεται και η ουσιαστική απουσία προγραμμάτων για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας για τα παιδιά των μεταναστών. Τα μέτρα που ελήφθησαν ήταν οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα σε ορισμένα σχολεία¹⁴.

Οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) λειτουργούν ενισχυτικά και παράλληλα με τις «κοινωνικές τάξεις» αρχικά για παιδιά παλινοστούτων και στη συνέχεια και για αλλοδαπούς μαθητές/τριες (νόμος 1404/1983 άρθρο 45 «για την ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλινοστούτων μαθητών/τριών, τέκνων Ελλήνων μεταναστών»).

Τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.) λειτουργούν μετά το πέρας των μαθημάτων, για να καλύψουν τις τυχόν αδυναμίες και τα κενά των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών στην ελληνική γλώσσα.

Με την Υπ. αποφ. Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999: Η φοίτηση σε τάξεις υποδοχής ολοκληρώνεται σε δύο κύκλους:

14. Βλέπε, επίσης, Τούρα στον ίδιο τόμο, σελ. 331-335.

Στις τάξεις υποδοχής I, όπου εφορμολογείται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και είναι διάρκειας ενός έτους. Παράλληλα γίνεται παρακολούθηση μερικών μαθημάτων στην κανονική τάξη (μουσική, εικαστικά, γυμναστική κ.λπ.).

1. Με διαπιστωτικό test αναχνεύεται το επίπεδο ελληνομάθειας του μαθητή και εντάσσεται σ' αυτή την τάξη, όταν έχει ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας. Η απόφαση λαμβάνεται από τον σύλλογο διδασκόντων σε συνεργασία με τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο (αφού συνεκτιμήσουν τα tests), λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική επίγηση των ειδικών επιστημόνων (ψυχολόγου και κοινωνικού λειτουργού), εφόσον ο ψυχοκοινωνικός θεσμός λειτουργεί στην «περιφέρεια». Στην περίπτωση που ο γονέας δεν επιθυμεί το παιδί του να παρακολουθήσει Τ.Υ., «παρσιπέμπεται το θέμα στην ομάδα ψυχοκοινωνικής υποστήριξης».

2. Η διδασκαλία αναπύθεται σε διδακτικό προσωπικό κατά προτίμηση εξειδικευμένο στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας με κατάλληλο διδακτικό υλικό.

Στις τάξεις υποδοχής II, όπου εφαρμόζεται μεικτό πρόγραμμα εσωτερικής και εξωτερικής γλωσσολογικής και μαθησιακής υποστήριξης των μαθητών που έχουν ενταχθεί σ' αυτές και το οποίο πραγματοποιείται μέσα στις κανονικές τάξεις με παράλληλη υποστηρικτική διδασκαλία.

Ο μικρότερος αριθμός μαθητών με τον οποίο δημιουργείται Τ.Υ. I ή II είναι 9 και ο μεγαλύτερος 17 (Μίλεση και Πασχάλιωρη 2003: Παλαιολόγου και Ευαγγέλου 2003: Μίλεση 2006: Μουσαούρου 2006).

Τα μέτρα αυτά απασκπούν στην «πολιτισμική, γνωστική και γλωσσική συμμόρφωση» των παιδιών των μεταναστών και εντάσσονται στη λογική της αφομοιωτικής προσέγγισης (για την αφομοιωτική προσέγγιση βλ. Κάτσικας και Πολίτου 1999: 37-39: Γκαββαρης 2001: 46-51). Όμως, από τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι καμία οικογένεια του δείγματος δεν είχε πληροφορήσει από κρατικούς φορείς σε ποια σχολεία της περιοχής τους λειτουργούν τέτοιες τάξεις και σε κενά από τα σχολεία στα οποία φοίτησαν τα παιδιά τους δεν υπήρχαν τάξεις υποδοχής. Γι' αυτό οι οικογένειες των μαθητών, που είχαν θετική στάση απέναντι στο σχολείο και προσδοκίες το παιδί τους να σπουδάσει, έκαναν ιδιαίτερα μαθήματα ελληνικής γλώσσας την πρώτη χρονιά που ήρθαν στην Ελλάδα.

Η Αγγελα αναφέρει ότι όταν έφερε τη μικρή της κόρη στην Ελλάδα στην Ε' Δημοτικού πήρε δασκάλα στο σπίτι, προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της ελληνικής γλώσσας.

...ήρθε κόρη μου πέμπτη δημοτικού πήρα εγώ δασκάλα τρεις μήνες για γλώσσα... ε βέβαια πως ...το καλοκαίρι πριν πάει... το παιδί δεν ζέρει καλημέρα και να πάει σχολείο να είναι μαϊμού... στην πέμπτη δημοτικού πήρα... να πάρει λίγο μπρος τη γλώσσα, τα ρήματα «πi κάνω», «πi κάνεις»... και ερχόμουνα από δουλειά και με περίμενε και έλεγε μαμά κάτσε λίγο... Μην κλείνεις μάτια... να ακούσεις πώς διαβάζω... ήτανε μικρή... διαβάζε... διαβάζε...

Ο Γκρεγκόρ διαμορτύρεται, επίσης, ότι ειδικά για τα παιδιά στο Γυμνάσιο δεν υπάρχει σχεδόν καμία μέριμνα για να βοηθηθούν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Αλλά και στις περιπτώσεις που υπάρχει σε κάποιο άλλο σχολείο ή γενικότερα, ως δυνατότητα στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν υπάρχει ενημέρωση.

Τίποτα... στο δημοτικό έχουνε ειδικά μαθήματα για τα παιδιά που μόλις ήρθανε δεν ξέρουν ελληνικά αλλά στο γυμνάσιο δεν έχουν τίποτα...

[Δεν τα έχει εγκρίνει το υπουργείο...]

Ναι, αλλά και πάλι δεν μας λέει κανείς τίποτα...

Η Γκαμπριελα διαμαρτύρεται και αυτή ότι δεν είχε άλλη επιλογή από το να μάθει Ελληνικά μόνη της και για το παιδί της να προσλάβει δάσκαλο στο σπίτι. Μάλιστα στο ζήτημα αυτό συγκρίνει την Ρουμανία με την Ελλάδα αναφέροντας ότι στη χώρα της υπάρχουν ελληνικά σχολεία και στους εκεί Έλληνες το κράτος φέρεται με καλύτερο τρόπο:

...εγώ δεν πήγα σχολείο καθόλου ...ακουστά τα έμαθα και να διαβάζω και όλα. Και ακόμα κάνω πολλά λάθη... τα καταλαβαίνω μετά που τα λέω. Ξέρετε ότι στη Ρουμανία υπάρχουν ελληνικά σχολεία... εκεί που μου είπατε Μπράιλα και τέτοια... έχει ελληνική κοινότητα... να δείτε έξοδα... να δείτε πώς συμπεριφέρονται ...Μόνο στα χαρτιά... χαμός, χαμός... όταν πρωτοήρθα... δεν ήρθα άλλη επιλογή...

Η μονοδική «μέριμνα» του σχολείου, σε αρκετές περιπτώσεις, είναι η επάνληψη της ίδιας τάξης από τον μαθητή προκειμένου να μάθει «καλά» τα Ελληνικά.

...ήρθα εδώ και ξανάκανα την τετάρτη τάξη και έκαναν και ιδιαίτερα στο σπίτι για να με βοηθήσουνε να... (Αντρέας)

Ο Στεφάν είναι περίπτωση μαθητή σε νυχτερινό σχολείο και ταυτόχρονα εργαζόμενου. Ήρθε στην Ελλάδα σε ηλικία 14 ετών και έμεινε στη Β' Γυμνασίου καθώς δεν γνώριζε καθόλου Ελληνικά και το σχολείο στο οποίο εντάχθηκε δεν είχε κανένα πρόγραμμα γλωσσικής υποστήριξης των αλλόγλωσσων μαθητών. Ο Στεφάν όταν ήρθε από την Ρουμανία στην Ελλάδα έμεινε μέσα στο σπίτι για αρκετό καιρό καθώς φοβόταν να κυκλοφορήσει έξω αφού δεν μπορούσε να συνεννοηθεί με κανέναν:

Έκατσα σπίτι τότε να πω το πολύ ...δύο μήνες... Ναι... έμαθα κάτι λέξεις... αυτά τα σημαντικά... πώς το λένε το ένα και αυτά... έβγαινα και βολιές. Ναι αυτά... και μετά σχολείο... αυτά ...έμαθα... έμαθα.

Ουσιαστικά ο σύνδεσμός του στο σχολείο και μεταφραστής του τον πρώτο καιρό ήταν ένας άλλος μαθητής που ήταν Ρουμάνος, είχε πολλά χρόνια στην Ελλάδα και γνώριζε πολύ καλά τη γλώσσα:

Εντάξει μου φάνηκε... ήμουν λίγο έτσι... γιατί δεν είχα παρέα... δεν ήξερα να μιλήσω με ... το ένα και το ένα και το άλλο... μετά έκανα φίλους ...έκανα παρέα με τον Γκάμπου που ήτανε Ρουμάνος... και εντάξει ερχόντανε Γκάμπου σπίτι μου... και αυτά... ήμουν με τον Γκάμπου και στην τάξη βοηθάγε να καταλάβω...

Μητρική γλώσσα και επίδοση στο σχολείο

Για το ζήτημα της σχέσης της επίδοσης των αλλοδαπών μαθητών με τη γλώσσα και τον πολιτισμό του σπιτιού τους, δηλαδή των γονιών τους, έχουν γίνει σημαντικές έρευνες τα τελευταία χρόνια στο εξωτερικό. Η προβληματική εστιάζει στο ότι το πρόβλημα της σχέσης μητρικής γλώσσας και γλώσσας του σχολείου δεν είναι ζήτημα απλής «εκμάθησης» του τυπικού και του χειρισμού της γλώσσας, αλλά κυρίως ζήτημα κοινωνικής ιεραρχίας και αξιολόγησης της μητρικής γλώσσας σε σχέση με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Επίσης, υπάρχουν δύο διακριτά επίπεδα γλωσσικής ευχέρειας, το πρώτο η καθημερινή γλώσσα και το δεύτερο η ικανότητα χρήσης του ακαδημαϊκού λόγου (βλ. Cummins 2005: 104,

113 για συνολικά ευχέρεια, διακριτές γλωσσικές δεξιότητες και τέλος ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα). Όμως, στην περίπτωση της παρούσας έρευνας φαίνεται ότι τα προβλήματα με τη γλώσσα του σχολείου που αντιμετωπίζουν οι Ρουμάνοι μαθητές εντάσσονται στο πλαίσιο των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν γενικότερα οι μαθητές από τα λαϊκά στρώματα με τη γλώσσα του σχολείου (για τη σχέση της γλώσσας του σχολείου με τη γλώσσα του σπιτιού βλ. Φραγκουδάκη 2001).

Αξιοσημείωτο είναι ότι αν και μιλούν και τις δύο γλώσσες με τους γονείς τους συζητούν στα Ελληνικά και τα Ρουμανικά ή καταλαβαίνουν τους γονείς όταν μιλούν Ρουμανικά, αλλά τους απαντούν στα Ελληνικά. Ως γλώσσα στην οποία επικοινωνούν ανεξαρτησία οι μαθητές του δείγματος μας, εκτός από έναν, δηλώνουν την ελληνική γλώσσα.

Αναφορικά με την επίδοσή τους στο ελληνικό σχολείο, οι συνεντεύξεις δεν δείχνουν κάποιο ειδικό πρόβλημα που να σχετίζεται με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας ή ειδικά με τα μαθήματα που στηρίζονται κυρίως στη γλώσσα (αρχαία ελληνικά, νέα).

Ο Αντρέας αναφέρει ότι δεν έχει καλή σχέση με το διάβασμα και του αρέσει να σχολείται με τους υπολογιστές:

...φτάνω το 14...δεν μου αρέσει να διαβάζω μου αρέσει με τους υπολογιστές να ασχολούμαι.

Θεωρεί ότι η γλώσσα δεν είναι υπεύθυνη για τη μέτρια επίδοσή του στο σχολείο.

[Με τη γλώσσα δεν έχεις προβλήματα;]

Όχι, όχι μια χαρά είμαι.

Άλλωστε, εκτός από την άνετη χρήση της ελληνικής γλώσσας που τον διέκρινε στη διάρκεια της συνέντευξης, δηλώνει ότι προτιμά στο ζήτημα της λογοτεχνίας να διαβάσει ελληνική παρά ρουμανική, καθώς γι' αυτόν δεν είναι εύκολο πλέον να διαβάσει Ρουμανικά:

...έχω συνθίσει εδώ όπως σας είπα και μάλλον τη βρίσκω πιο εύκολη τη γλώσσα εδώ από τη Ρουμανία.

Προβλήματα με τη γλώσσα δεν έχει και η Εύα της οποίας της αρέσει στον ελεύθερο χρόνο της να διαβάζει ελληνική λογοτεχνία:

Του Βίζλινού «Παιος ήταν ο φονεύς του αδερμού μου»...πολύ ωραίο...Δεν μου αρέσουν τα αστυνομικά, δεν μου αρέσουν τα πολύ ρομαντικά. Κάτι στο μέσον...ας πούμε. Ένα τρίτο που διάβασα ήταν λγάκι για την εξουσία και τέτοια, το «Κόριτσι με τα πορτοκάλια» λέει ότι μέσα θα βρεις απαντήσεις σε προσωπικά ερωτήματα...

Επισημαίνοντας ταυτόχρονα ότι δεν μπορεί να διαβάσει άνετα λογοτεχνία στα Ρουμανικά:

Ναι, Ε, τώρα δεν μπορώ να διαβάσω τα δικά μου γιατί δεν θυμάμαι και τη γλώσσα πολύ καλά...καλύτερα τα ελληνικά...

Η Εύα έχει επιλέξει τη θεωρητική κατεύθυνση και έχει υψηλούς βαθμούς στα αρχαία ελληνικά και τη νεοελληνική λογοτεχνία. Της αρέσει ιδιαίτερα και το μάθημα της Ιστορίας και παρατηρεί ότι τη «δική τους» ιστορία (εννοεί της Ρουμανίας) δεν την έχει μάθει.

[Ιστορία ...ποια κομμάτια σου αρέσουν; Η ελληνική ιστορία σου αρέσει;]

Μου αρέσει πολύ η πιο νέα ιστορία, όχι η Αίγυπτος και τέτοια...μου αρέσει η περίοδος με τις επαναστάσεις του '21...

[Το ξέρεις ότι εκτός από την Ελλάδα επαναστάσεις έγιναν και σε άλλες χώρες κατά της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας; Στη δική σου χώρα ξέρεις την περίοδο αυτή κάποιον ήρωα;]

Εντάξει τώρα έχω μάθει αυτά που έχουμε κάνει στο σχολείο...δεν έχω ασχοληθεί...

[Και η δική σου χώρα τότε είχε ήρωες, Ρουμάνους, Μολδαβούς]

Όχι τη δικιά μας την ιστορία δεν πρόλαβα να τη μάθω... γιατί ήρθα εδώ νωρίς...και εκεί στο σχολείο δεν έκανα...τίποτα...

Η Ιουλία διαβάζει και αυτή λογοτεχνία μόνο στην ελληνική γλώσσα και στο

σχολείο της διακριθήκε για τη συγγραφή του σεναρίου ενός μαθητικού θεατρικού έργου που έγραψε:

Έixa γράψει ένα θεατρικό με μια συμμαθήτριά μου, την Ελένη. Ήταν για τα Χριστούγεννα και τι υπάρχει πίσω από αυτό, κάποιοι που έχουνε, υπάρχουν και παιδιά, οι δυνατότητες να περάσεις καλά...

Ο Γκαμπριέλ δηλώνει ότι όχι μόνο δεν έχει προβλήματα με τη γλώσσα αλλά ότι όταν λέει ότι είναι Ρουμάνος οι άνθρωποι εκπλήσσονται καθώς μιλάει άψογα τα Ελληνικά χωρίς κάποια προφορά που να δείχνει ότι είναι αλλοδαπός:

[Προβλήματα με τη γλώσσα έχεις;]

Όχι τίποτα καθόλου...μια χαρά όλα. Αφού όταν με βλέπουν στο δρόμο, με ρωτούν από πού κατάγομαι και τους λέω από Ρουμανία δεν το πιστεύουν με τίποτα.

Το ίδιο δηλώνει και ο Ανδρέας που οι παρέες του αποτελούνται από Έλληνες:

Οι φίλοι μου είναι Έλληνες. Για αυτό και συνηνοούμαι καλύτερα εντάξει...από την αρχή με τους Έλληνες μιλάγα. Οι κολητοί μου Έλληνες είναι οι περισσότεροι. Και ενώ τις περισσότερες φορές όταν ξέρω γω που μιλάμε ξέω και λέω ότι είμαι από τη Ρουμανία δεν με πιστεύουνε. Νομίζουν ότι είμαι Έλληνες.

Ο Άλεξ είναι μέτριος μαθητής. Όμως στο μάθημα των αρχαίων και των νέων ελληνικών τα πηγαίνει καλύτερα από ό,τι στα μαθηματικά:

Δυσκολεύομαι στους αριθμούς όχι στη γλώσσα.

Η Ολβία δεν καταλαβαίνει και αυτή κάποιες λέξεις, οι οποίες όμως όπως προκύπτει από τη σύζτηση είναι «σχολική ορολογία» την οποία μπορεί και Έλληνας μαθητής να μην την καταλαβαίνει, όπως η φράση της Ιωάννα που αν και Ελληνίδα δεν ξέρει τι σημαίνουν οι λέξεις «αστικοποίηση», «εξβιομηχάνιση», «ηλεκτρονική», «κατάλυση», «κατάλυση», «καταλυτικό» κ.λπ.

Μόρφωση και χρηστική αξία των σχολικών τίτλων

Οι μαθητές αλλά και οι περισσότεροι γονείς στις συνεντεύξεις δίνουν στον όρο μόρφωση μια ευρύτερη έννοια που σχετίζεται με την καλλιέργεια, τον ανθρωπισμό και τους καλούς τρόπους συμπεριφοράς. Όμως, έχει σημασία ότι δεν βλέπουν τη μόρφωση αποκομμένα από την επαγγελματική αποκατάσταση. Θεωρούν ότι πρέπει τα όποια τυπικά μορφωτικά εφόδια να εγγραφούν και επαγγελματικά δικαιώματα.

Η Ιουλία πιστεύει ότι η μόρφωση δεν ταυτίζεται απαραίτητα με την κατοχή κάποιου πτυχίου.

Μόρφωση... και μου λέει ότι ένας άνθρωπος δεν μπορεί να πει ότι είναι μορφωμένος ενώ έχει δύο τρία πτυχία...λέει...εγώ δεν μπορώ να πω ότι πήρα ένα πτυχίο και είμαι μορφωμένος; Είναι...πρέπει να έχεις μόρφωση βέβαια, πρέπει να ξέρουμε να μιλάμε, να ξέρουμε να συμπεριφερόμαστε, να...αυτά όλα...εξαρτάται...

Ταυτίζει ουσιαστικά την έννοια της μόρφωσης με την έννοια της κουλτούρας, η οποία υπάρχει ως όρος και στη ρουμανική γλώσσα.

Ναι πάει... να έχεις κουλτούρα...ναί...ναί...είναι αν έχεις μόρφωση, ξέρεις τα πάντα, λες ότι μπορώ να προχωρήσω, μπορώ να έχω ό,τι θέλω, έχεις τη δύναμη του λόγου δηλαδή και αυτό είναι πολύ σημαντικό μέσα στην κοινωνία. Αλλά έχω συναντήσει άλλους ανθρώπους που είναι μηλά, μορφωμένους και σου συμπεριφέρονται σαν να είσαι κατώτερος, ενώ αυτοί...για παράδειγμα στα νοσοκομεία που έρχεται ο άλλος πεθαμένος και δεν ξέρει τι του γίνεται και ο άλλος να έρχεται μετά από ένα μήνα και να του λέει τι θέλει... δεν είναι ...ας πούμε είναι μορφωμένοι; Δεν είναι μορφωμένοι αυτό έλεγε μάλλον ο καθηγητής ότι δεν είσαι μορφωμένος αν δεν ξέρεις να συμπεριφέρεσαι και σήμειρα στα σχολεία μέσα όλοι περνάμε με το βαθμό και παίρνουν ένα βαθμό και δεν είναι μορφωμένοι...

Την ίδια έννοια δίνει στη μόρφωση και η Ολβία:

Αυτός που σέβεται τον άλλον, που έχει δική του γνώμη...

Όμως, παρότι κατανοούν ότι η καλλιέργεια είναι σημαντική, θεωρούν ότι με δεδομένους τους όρους ζωής τους το κυρίαρχο που προσδοκούν από το σχολείο είναι να δώσει στα παιδιά εφόδια για να βγουν στην αγορά εργασίας, ελπίζοντας ότι θα κάνουν μία καλύτερη εργασία από τους γονείς τους. Στο πλαίσιο αυτό είναι χαρακτηριστικό ότι η Εύα δηλώνει πως θέλει να σπουδάσει ψυχολόγος και να εργασθεί στην Ελλάδα. Όμως, την απασχολεί έντονα το αν θα μπορέσει να βρει δουλειά μετά τις σπουδές της.

Η ψυχολογία μου αρέσει πολύ σαν μόρφωση...ναι...αλλά δεν ξέρω...το σκέφτομαι ακόμα επειδή για μετά επειδή εντάξει για μετά, δεν ξέρω αν θα βρω δουλειά, όλοι αυτό μου λένε ότι δύσκολα θα βρεις δουλειά...επειδή μου αρέσει...να κάνω κάτι τώρα δεν ξέρω να πάω κάπου για δουλειά αλλά να κάνω και ψυχολογία μην μου μείνει παράπονο...

Το ίδιο και η Ιουλιάνη που αν και της αρέσει το γράψιμο και η λογοτεχνία αναζητεί να σπουδάσει κάτι πιο πρακτικό:

Το θέατρο, το γράψιμο...μου αρέσουν αλλά τι δουλειά να κάνω...τα άλλα παιδιά λένε θα πάνε αστυνομία, στρατό, για δασκαλοι...εγώ δεν μπορώ λόγω υπηκοότητας να δουλέψω σε τέτοια...να στο δημόσιο...οπότε πρέπει να βρω κάτι πρακτικό που να έχει πέραση έξω...

Όλοι οι γονείς του δείγματος θεωρούν και αυτοί ότι παιδεία είναι η καλλιέργεια. Όμως, οι δύσκολες συνθήκες που αντιμετωπίζουν εδώ στην Ελλάδα τους αναγκάζουν να ωθήσουν τα παιδιά τους στο να κάνουν σπουδές που θα τα βοηθήσουν στην άμεση επαγγελματική αποκατάσταση.

Ο Νικολάι θεωρεί ότι η παιδεία είναι η διαμόρφωση του ανθρώπου, αλλά δεν πρέπει να παραβλέπεται το ζήτημα της επαγγελματικής αποκατάστασης:

Το λέει και η Λέξη. Όταν προσπαθεί παίρνοντας σειρά πληροφοριών να σχηματίσει μια άλλη προσωπικότητα από αυτή που είσαι. Δηλαδή να βγάλεις, όπως θα έλεγε και ο Μικελάντζελο, να βγάλεις από την πέτρα την μορφή του Μωυσή...βγάζεις σιγά σιγά έξω. Μόνο που στη μόρφωση δεν βγάζεις, στην ουσία προσθέτεις. Συνεχίζοντας την παροιμία θα έλεγα ότι στη

μόρφωση παίρνεις πέτρα πέτρα και σχηματίζεις το Μωυσή. Όμως, στις σημερινές συνθήκες δεν μπορεί κάποιος να παραβλέψει και το επαγγελματικό ζήτημα. Δηλαδή καλές οι σπουδές, καλή η καλλιέργεια και πρέπει να υπάρχει. Όμως, πρέπει να βρει το παιδί δουλειά καλύτερη από αυτή των γονιών. Εγώ ξέρω πολλούς Ρουμάνους στην Ελλάδα και όλοι, σχεδόν όλοι δουλεύουν στην οικοδομή, σε αγροτικές εργασίες, βαριές δουλειές. Τα παιδιά τους μόνο από σπουδές που θα οδηγήσουν σε δουλειά θα φύγουν από την κατάσταση των γονιών, θα κάνουν κάτι καλύτερο. Δηλαδή και να καλύτερη δουλειά, να γίνουν καλύτεροι άνθρωποι, αλλά και να βρουν μια καλύτερη δουλειά.

Ο Γκρεγκόρ θεωρεί ότι καλλιέργεια δεν είναι μόνο το να έχει κάποιος ένα πτυχίο. Όμως, και αυτός τονίζει ότι οι σπουδές πρέπει να έχουν και επαγγελματικό αντίκρισμα.

[Για σένα ποιος άνθρωπος είναι μορφωμένος:]

Τώρα δεν μπορώ να το πω στα ελληνικά...ναι γενικότερα όχι να έχει κάποιο χαρτί αλλά να είναι ευγενικός...όχι σπαιδάρηστε να έχει ένα χαρτί στο τσάκι πανεπιστήμιο...το οποίο δεν λέει και τίποτα στο κάτω κάτω...όμως, πρέπει μαζί με τη μόρφωση να υπάρχει και δουλειά, διαφορετικά και το παιδί δεν θα είναι καλά. Θα σου λέει εντάξει έγινα γιατρός ξέρω γω και τώρα πάω με τον πατέρα στην οικοδομή. Και τα δύο χρειάζονται...και καλός άνθρωπος να γίνει, ευγενικός αλλά και δουλειά στις σπουδές να μπορεί να βρει.

Πού αποδίδουν γονείς και μαθητές την επίδοση στο σχολείο

Στην πλειονότητά τους, μαθητές και γονείς θεωρούν ότι καθοριστικοί παράγοντες της επίδοσης στο σχολείο είναι η ατομική προσπάθεια που καταβάλει ο μαθητής και η αυστηρότητα της οικογένειας και του σχολείου. Διαφορετική άποψη, ότι σημαντικό ρόλο παίζουν κοινωνικοί παράγοντες, έχουν ο Νικολάι, που έχει διδακτορικό δίπλωμα, και η Γκαμπριέλα, που ο πατέρας της ήταν στέλεχος του κομμουνιστικού κόμματος και, όπως είπε η ίδια, είχε συζητήσει από μικρή ηλικία μαζί του «τέτοια θέματα». Αυτό το στοιχείο δείχνει ότι η αποδόμηση της αντίληψής τους η επίδοση οφείλεται σε «φυσικά χαρακτηριστα» του ατόμου συνάδει τόσο με τη μόρφωση όσο και με την επαφή με κοσμοθεωρητικές αντιλήψεις και ιδε-

ολογίες που δίνουν έμφαση στην πρωτοκαθεδρία κοινωνικών παραγόντων στη διαμόρφωση της προσωπικότητας.

Αν και αναγνωρίζει ότι υπάρχει σειρά παραγόντων που καθορίζουν την επίδοση ενός μαθητή στο σχολείο, η Ιουλίτ πιστεύει ότι ο σημαντικότερος παράγοντας είναι η ατομική προσπάθεια:

Η επιδόσή μου είναι καλή. Θα μπορούσε να γίνει και καλύτερη. Εγώ πιστεύω ότι αν διαβάζεις τίποτα δεν είναι δύσκολο σε αυτή τη ζωή... αν προσπαθήσεις και τέτοια... δεν υπάρχει περίπτωση να μην τα καταφέρεις, είναι αυτό που λέω εγώ, είναι πόση αξία έχεις, τι θέλεις, αν βάλεις ένα στόχο ξέρεις, δεν υπάρχει καλός και κακός μαθητής... υπάρχει προσπάθεια... υπάρχει τα πάντα γύρω σου... είναι αυτό...

Η Εύα θεωρεί ότι σημαντικός παράγοντας της καλής της επίδοσης στο σχολείο είναι το ότι η μητέρα της την πιέζει υπερβολικά να είναι καλή μαθήτριά, επισημαίνοντάς της ότι δεν έχει πολλές επιλογές στη ζωή της αν δεν σπουδάσει:

Ναι η μητέρα μου... είναι έτσι... αν με δει να μη διαβάζω για μια περίοδο μου λέει κάτσε να διαβάσεις... τι θα κάνεις μετά... άλλη λύση δεν έχεις ... τι θα κάνεις; Ξέρω γω να πας πίσω δεν γίνεται οπότε κάτσε διάβασε... βέβαια, δεν έχει και άδικο. Βλέπω και εγώ ότι τα πράγματα δεν είναι εύκολα. Τώρα που πάω στο λύκειο είναι διαφορετικά από το Γυμνάσιο. Έχω φίλες που μου λένε για άλλα παιδιά που έβγαλαν το σχολείο και δεν μπήκαν κάπου ότι δεν μπορούν να βρουν καμία δουλειά της προκοπής, ότι όλα είναι δύσκολα. Πρέπει να προσπαθήσω και όλα αυτά με κάνουν να επιμένω πολύ στα μαθήματα. Βέβαια μου αρέσει και το διάβασμα, δεν είναι ότι το κάνω με το ζόρι.

Η Αγγελία, η μητέρα της Εύας, πιστεύει ότι το παιδί θέλει πίεση και έλεγχο στο ζήτημα του σχολείου από τους γονείς. Διαφορετικά είναι πολύ πιθανό να τα παρατήσει. Παρόλληλα θεωρεί ότι πρέπει να διασφαλίσει όρους κατάλληλους για να μπορεί η κόρη της να μελετήσει.

[Στην Εύα έχετε δικό της δωμάτιο...]

Ναι. Δωμάτιο για το παιδί, δωμάτιο γονείς, δικό του τηλεόραση, δικό του

κομπιούτερ, να διαβάζει, να κάτσει να ακούει αυτή λίγο μουσική, να έχει δικό του κόσμο.

Η Γκομπριέλα δίνει βαρύτητα στο περιβάλλον και στην οικονομική κατάσταση της οικογένειας.

Εντάξει... υπάρχουν όλα... ακόμη και το φαί που τρώει το παιδί... είναι βασικό και στο μυαλό και σε όλο το παιδί... ακόμη και στους γονείς σφειλείται... στη συμπεριφορά, πάντα να ελέγχεις το παιδί...

Ο Νικολά θεωρεί ότι η επίδοση στο σχολείο είναι θέμα ώσμωσης με το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. Ο ίδιος έχοντας διδακτορικό στη θεολογία και η σύζυγος του σπουδές στη μουσική, είχαν στο σπίτι ένα διαμορφωμένο περιβάλλον με βιβλία και άλλα ερεθίσματα που προσανατόλισαν το παιδί, χωρίς να είναι απαραίτητη η πίεση από τους γονείς.

Ε, κοιτάτε σε ένα σπίτι γεμάτο βιβλία... Η μάνα τους έχει μανιά με τα βιβλία, ο πατέρας τους μανιά με τα βιβλία. Φυσικό είναι και τα παιδιά να έχουν μανιά με τα βιβλία. Είναι θέμα ώσμωσης που λέγαμε και με την κόρη μου που σπουδάζει... ξέρεις της λέω το περιβάλλον... μα δεν με πίεσαν οι γονείς μου λέει... να είναι δεν είναι θέμα πίεσης, είναι θέμα ώσμωσης. Το παιδί ζει μέσα σε ένα περιβάλλον με καλά ερεθίσματα, που ακούγεται καλή μουσική, υπάρχουν καλά βιβλία και εκεί μέσα αναπτύσσεται και αυτό. Φαντάσου ένα παιδί που μεγαλώνει σε ένα τέτοιο σπίτι και σύγκρινέ το με ένα άλλο.

Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς του δείγματος πιστεύουν στην αξία του σχολείου τόσο στο επίπεδο της μόρφωσης όσο και στο επίπεδο της επαγγελματικής απόδοσης. Αυτό οφείλεται και στο ότι στη ρουμανική κοινωνία, την εποχή του υπαρκτού σοσιαλισμού, το μόνο μέσο κοινωνικής ανόδου ήταν η επιτυχία στο εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με τον Νικολά που έζησε και σπούδασε εκείνη την εποχή στην Ρουμανία:

Την εποχή του Τσαουσέσκου η μόνη διέξοδος ήταν η εκπαίδευση. Αυτό είναι. Ναι. Ναι ... είναι... Για μας για να βρούμε από την επικράτεια σε μια άλλη χώρα, να σπουδάσεις να δεις τι γίνεται έξω, ήταν η εκπαίδευση. Και για να

φτάξεις κάτι στη ζωή σου ήταν και πάλι το μόνο μέσον η εκπαίδευση. Και το κόμμα φυσικά, έπρεπε να είσαι στο κόμμα. Αν δεν ήσουν ή αν ήσουν αντίθετος με το σύστημα τα πράγματα ήταν δύσκολα για σένα. Αλλά και στο κόμμα να ήσουν χωρίς μόρφωση δεν έκανες τίποτα. Την εκτιμούσαν την μόρφωση, ήθελαν τα σχολεία. Και νομίζω ότι αυτό το πέρασαν στο ρουμάνικο λαό. Τη μόρφωση, να μένουν στο σχολείο.

[Τουλάχιστον από όσα αναφέρει η βιβλιογραφία (βλ. C. Vaideanu, 1991) το ρουμανικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν ένα σύστημα εξετασιοκεντρικό και άκρως ανταγωνιστικό]. Και συνεχίζει ο Νικολάι:

Ναι είχε τέτοιες πλευρές. Οι εξετάσεις έπαιζαν σημαντικό ρόλο. Είχε 8 χρόνια, τα οποία τα μόρφασαν σε 2 κύκλους. Τον πρώτο κύκλο σπουδών. Το δεύτερο κύκλο σπουδών. Μετά την 8η τάξη είχαν τις εξετάσεις για να μπει στο λύκειο. Αλλά κάθε λύκειο διοργάνωνε τις εξετάσεις...ειδικές εξετάσεις. Και στο τέλος του λύκειου μπορούσες να είσαι απόφοιτος λυκείου, αν δεν έπαιρνες το δίπλωμα δηλαδή το μπακαλορέα δεν μπορούσες να πας στο πανεπιστήμιο. Να δώσεις εξετάσεις για πανεπιστήμιο. Το μπακαλορέα ήταν μια εξέταση σε τρία ή τέσσερα μαθήματα από όλα τα 4 έτη σπουδών του λυκείου. Το λύκειο ήταν ανθρωπιστικό, φιλολογικές επιστήμες, ή μαθηματικό φυσικό. Μπορούσες να διαλέξεις μετά την πρώτη τάξη λυκείου...μπορούσες να διαλέξεις σε ποια κατεύθυνση θα πας. Όποιος ήθελε και του άρεσε η οσσιολογία θα πήγαινε οσσιολογία, όποιος αγαπούσε μαθηματικά θα πήγαινε στο φυσικομαθηματικό.

Προδοκίες από την εκπαίδευση

Οι μαθητές και οι γονείς του δείγματος έχουν συνδέσει το όποιο επαγγελματικό τους μέλλον στην Ελλάδα με κάποιο είδος τυπικής ή άτυπης εκπαίδευσης και όχι με την εγκατάλειψη του σχολείου και την είσοδο σε κάποια τέχνη ή επάγγελμα. Ο Αντρέας δεν σκέφτεται στο μέλλον να πάει στην Ρουμανία και θέλει να γίνει τεχνικός υπολογιστών και να εργασθεί στην Ελλάδα.

[Έχεις σκεφθεί καθόλου ότι μπορεί στο μέλλον να πας στην Ρουμανία;]

Σπάνιος φρονές...δεν με τραβίει τόσο πολύ...αν ήταν ο παππούς και η γιαγιά μου εδώ πολύ πιο καλά...αλλά όταν πάω διακοπές εντάξει.

[Για σένα τι σημαίνει επιτυχία στη ζωή;]

Ότι αυτό που ονειρεύεσαι το πραγματοποιείς.

[Εσύ τι ονειρεύεσαι;]

Να γίνω προγραμματιστής υπολογιστών. Ή κάτι σχετικά με τους υπολογιστές, να τους φτιάχνω ή να πάω σε μια εταιρεία που να έχει υπολογιστές, να πουλάει και τέτοια. Πάντως και από αυτά που μου λένε οι γονείς μου αλλά και από τις κουβέντες που κάνουμε στο σχολείο, βλέπω ότι δεν λέει να μην τελειώσεις σχολείο και να μην πας κάπου παραπάνω. Δεν έχεις να κάνεις και τίποτα αν σταματήσεις το σχολείο. Ο πατέρας μου κάνει μια βαριά δουλειά, σηκώνεται από τις 4 το πρωί και πάει στο φούρνο. Και κάτι φίλους ρουμάνους που έχει τους βλέπω ότι δουλεύουν σαν τα σκαλιά στην οικοδομή. Ξέρεις τώρα, δέκα και δώδεκα ώρες να κουβαλάς στη ζέστη και στο κρύο. Πρέπει να μάθω κάτι άλλο μέσα από κάποια σχολή για να μην το κάνω και εγώ αυτό.

Ο Άλεξ δεν έχει αποφασίσει τι να σπουδάσει, όμως θέλει οπωσδήποτε να τελειώσει το λύκειο και μετά να δει τι θα κάνει.

Δεν έχω καταλήξει κάποιο ακόμη. Αλλά θα προσπαθήσω να βγάλω όλες τις τάξεις στο σχολείο και μετά θα δω τι θα κάνω. Θα δώσω εξετάσεις να περάσω κάπου, δεν ξέρω ακόμη...

Ο Στεφάν, που είχε και έχει σοβαρά προβλήματα με την επίδοσή του στο σχολείο, δεν σκέφτεται να το εγκαταλείψει και να πάει στη δουλειά του πατέρα του, αν και πηγαίνει συχνά μαζί του στην οικοδομή για να τον βοηθήσει.

[Εσύ σκέφτεσαι να τελειώσεις φέτος, να πάρεις απολυτήριο...τι σκέφτεσαι να κάνεις;]

Ε...καλά. Εγώ θέλω να πάω να μάθω καμία δουλειά...κάτι.

[Ο μπαμπάς δεν σου λέει δηλαδή από του χρόνου να πας αλουμίνια;]

Όχι γιατί από του χρόνου θα πάω λύκειο. Θα πάω σχολείο...βεβαία...Το σχολείο χρειάζεται...ε πώς...θα πάω σε ένα λύκειο όχι τέτοιο...

[Ποιος στο λέει ότι το σχολείο χρειάζεται;]

Ποιος το λέει ότι το σχολείο χρειάζεται; Εντάξει όλοι μού το λένε. Και η μά-
να μου και ο πατέρας μου.

Η Κλαούντια θέλει να τελειώσει το λύκειο και να γίνει αστυνομικός στην Ελ-
λάδα. Περιμένει ότι κάποια στιγμή θα πάρει υπηκοότητα και δεν θέλει να γυρί-
σει στην Ρουμανία:

Εμένα μου αρέσει να πάω στην αστυνομία. Θα δώσω εξετάσεις και αν πε-
ράσω εκεί θα είναι καλά.

[Έχεις ρωτήσει αν υπάρχει πρόβλημα με την υπηκοότητα. Που είσαι Ρου-
μάνος;]

Δεν ξέρω, δεν το έχω συζητήσει. Πάντως εμένα μου αρέσει η αστυνομία.
Μπορεί τώρα που η Ρουμανία έχει μπει στην Ευρωπαϊκή Ένωση να μπορώ.
Δεν ξέρω.

Η Αλεξάνδρα θέλει να γίνει αρχιτέκτονας και δηλώνει και αυτή ότι οι γονείς της
την ωθούν να μείνει στο σχολείο και δεν συζητούν το ενδεχόμενο να το εγκατα-
λείψει για να εργασθεί.

[Τι σκέπτεσαι να γίνεις;]

Αρχιτέκτονας.

[Σε ποια σχολή πρέπει να πας για να γίνεις αρχιτέκτονας;]

Στο πανεπιστήμιο, στη θετική κατεύθυνση...

[Το αρχιτέκτονας πώς σου προέκυψε;]

Δεν ξέρω...στο σπίτι μερικές φορές κάθονται και μου αρέσει να σχεδιάζω
σπίτια και διάφορα...

[Το έχεις συζητήσει καθόλου με τον μπαμπά και τη μαμά;]

Δεν το έχουμε συζητήσει...αφού ξέρω εγώ τώρα...ακόμα μου λένε θα δού-
με τι θα προκύψει στο μέλλον...

[Πάντως σε ωθούν και αυτοί...δεν σου λένε πήγαινε για δουλειά...αλλά πή-
γαινε στο σχολείο...]

Όχι, όχι, μου λένε καλύτερα να πας στο σχολείο παρά για δουλειά...

Η Ολίβια, αν και δηλώνει ότι θέλει να γίνει χορεύτρια και είχε πάρει μέρος σε
τηλεοπτικό talent show, έχει κάνει μάλιστα ένα χρόνο μαθήματα σε σχολή χορού,
θέλει να τελειώσει το λύκειο και να πάει σε σχολή φυσικοθεραπείας. Φαίνεται να
ανηλεί τα επαγγελματικά της πρότυπα από την ελληνική τηλεόραση και δηλώ-
νει και αυτή ότι δεν θέλει να επιστρέψει στην Ρουμανία. Πιστεύει ότι η Ελλάδα εί-
ναι μια χώρα που αν κάποιος είναι καλός του δίνει ευκαιρίες».

...πήγα και ένα χρόνο στο Φωκιά Ευαγγελινό χορό και θέλω τώρα μετά τα
17 να γραφτώ επαγγελματικά...Είπα στη μαμά ότι θα πάω επαγγελματικά χο-
ρεύτρια, δεν θα πάω στη Ρουμανία όχι για το λόγο ότι δεν μου αρέσει η χώρα
μου, απλά θέλω να μείνω εδώ πέρα...

Αξιολογήσεις για το ελληνικό σχολείο και σύγκριση με το σχολείο της χώρας προέλευσης

Ο Πέτρος θεωρεί ότι το ελληνικό σχολείο είναι «ξέφραγο αμπέλι» ενώ και οι
υπόλοιποι γονείς πιστεύουν ότι υπολείπεται σε όλα τα επίπεδα από το σχολείο
της χώρας καταγωγής τους.

Ο Νικολάι θεωρεί αφ' ενός μεν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι
εθνοκεντρικό, αφ' ετέρου ότι υπάρχει γενικά μια τάση στα εκπαιδευτικά συστή-
ματα να χαλαρώνουν. Κατά τη γνώμη του αυτό συμβαίνει καθώς δεν δίνουν με-
γάλη βαρύτητα στα κλασικά γράμματα:

Είναι μια ερώτηση...δεν μπορώ να το συγκρίνω. Αν συγκρίνω θα συγκρίνω
με το τότε. Τώρα το εκπαιδευτικό σύστημα έπεσε και στη Ρουμανία. Εδώ είναι
λίγο χάλια, επειδή είναι ελληνοκεντρικό. Ό,τι σπουδάζει ο Έλληνας αφορά μό-
νο την Ελλάδα και τους εαυτούς τους. Ξαν να μην υπάρχουν άλλες χώρες στον
κόσμο και άλλοι πολίτες. Και τότε όταν βρίσκεται..., όταν βγαίνει από το
εθνικό περιβάλλον βρίσκεται πολύ μόνος και πολύ απαίδευτος. Αυτό δεν βοη-
θά. Εκεί το σύστημα είχε άλλη λογική. Σου έλεγε είμαστε κομμάτι ενός παγκό-
σμιου πολιτισμού, βέβαια έδινε έμφαση στον κομμουνισμό, σου έλεγε δηλαδή
ότι είμαστε καλύτεροι από τον καπιταλισμό, αλλά σου καλλιεργούσε ότι οι γό-

ρω σοσιαλιστικό λαοί είναι αδέρφια και μαθαίναμε για τον πολιτισμό τους κ.λπ., εδώ τίποτα τέτοιο. Το κέντρο του κόσμου είναι η Ελλάδα. Βέβαια, τα πράγματα σε όλο τον κόσμο με τα σχολεία έχουν χαλαρώσει και δεν δίνεται βαρύτητα στην ανθρωπιστική παιδεία και τα κλασικά γράμματα. Και στη Ρουμανία συμβαίνει τώρα το ίδιο με το νέο σύστημα. Το εκπαιδευτικό σύστημα ήταν εκεί πάρα πολύ καλό ιδιαίτερα τη δεκαετία '65-'75. Μετά άλλαξε... μετά την επανάσταση του '90. Γιατί έγινε...προαιρετική η παρακολούθηση των μαθημάτων, όπως και εδώ. Ορισμένα μαθήματα βγήκαν από τη διδασκαλία. Και τα καινούργια βιβλία δεν έχουν την ίδια ποιότητα με τα παλιά. Τα μαθήματα που έχουν σχέση με τον πολιτισμό και την τέχνη έχουν περιορισθεί δραματικά και δίνουν έμφαση στα οικονομικά και τους υπολογιστές. Αλλά δεν νομίζω ότι με αυτά έχουν καταφέρει εκεί να φτάσουν μια καλύτερη γενιά. Βέβαια, εί- ναι θέμα κοινωνίας. Πριν σου έλεγε έχουμε κομμουνισμό, όλοι μαζί, όλα για όλους... τώρα σου λέει το σχολείο δίνει ερόδια αλλά δεν είναι και υποχρεωμέ- νο, εσύ πρέπει και να πληρώσεις και να μάθεις κάτι χρήσιμο να βρεις δου- λειά, ο πολιτισμός και η κουλτούρα σου λέει είναι δική σου υπόθεση, δεν είναι πια του σχολείου και του κράτους.

[Πώς κρίνετε τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία των παιδιών;]

Κοιτάχτε...η μεγάλη πήγε στο Αρσάκειο. Είχε κερδίσει μια υποτροφία εκεί. Και η μικρή Δημοτικό...κρατικό. Αλλά εγώ νομίζω ότι είναι τεράστια η διαφο- ρά των δύο.

[Ποιο θεωρείτε καλύτερο;]

Το ιδιωτικό. Επειδή το ιδιωτικό έχει ενδιαφέρον να προοδεύσει ο μαθητής. Διαφορετικά θα τον χάσει και θα χάσει την πελατεία. Θα χάσει και τα λεφτά και θα πρέπει να φύγουν οι καθηγητές. Ενώ στο δημόσιο δεν τον ενδιαφέρει τον καθηγητή τι μαθαίνει το παιδί που έχει. Μαθαίνει δεν μαθαίνει αυτός θα πάρει τον μισθό του στο τέλος του μηνός.

[Πώς βλέπετε το θέμα των καταλήψεων;]

Προσωπικά εγώ διαφωνώ με αυτά. Δεν έχουν μέρος στο εκπαιδευτικό σύ-στημα. Πρώτα πρώτα, σκεφτείτε ένα κρατικό πανεπιστήμιο. Με ποιο δικαίω-μα ένας φοιτητής πάει μπάνι μέσα και κάνει κατάληψη...δευτέρον, το κρά-τος όταν πηγαίνουν και σπάνε δεξιά και αριστερά... δεν πρέπει κανένας να τους ζητήσει το λόγο; Σκεφτείτε, αν θυμάστε, ότι κατά το Σεπτέμβριο Οκτώ-

βριο πέρασι, μπήκανε φοιτητές στη Σορβόνη και η αστυνομία μπήκε αμέσως και τους έβγαλε. Αυτές οι ιδέες περί ασύλου και τα λοιπά ...εγώ δεν πιστεύω καθόλου. Ήταν μεσαιωνικό ζήτημα που η θρησκεία είχε άσυλο και το πανε-πιστήμιο. Αλλά τότε το άσυλο αυτό είχε άλλη έννοια. Να προστατεύσει τον άνθρωπο που έχει διαφορετική σκέψη από τον άλλο. Όχι να εμπόδισει τους άλλους ανθρώπους να διαβάσουν και να κινούνται...θα έπρεπε να τελειώ-σουν αυτά στην Ελλάδα. Μια στιγμή...θυμηθείτε το Πολυτεχνείο, την πινακο-θήκη του Πολυτεχνείου που κήκε στη Στουρνάρη...δισεκατομμύρια... και δεν άφρασαν τους ανθρώπους να σώσουν τους πίνακες. Με τη δικαιολογία ότι έχει άσυλο. Και το φταίξιμο κατ' εμέ ήταν του Ανδρέα του Παπανδρέου. Δεν έπρε-πε να ρωτήσει από κανέναν τίποτα και να μπει μέσα...

Επίσης, όλοι οι γονείς του δείγματος θεωρούν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευ-τικοί δεν τους ενημερώνουν και δεν τους εξυπηρετούν στο σχολείο. Η Αργέλα πι-στεύει ότι εκεί το σχολείο ήταν καλύτερο, αλλά τώρα πρέπει να προσαρμοστεί στην πραγματικότητα του ελληνικού σχολείου. Μάλιστα υποστηρίζει ότι «το ελ-ληνικό σχολείο δεν σγαπά το παιδί» καθώς δεν υπάρχει μέριμνα ιδιαίτερη για τους μαθητές:

Ε, τι να κάνουμε τώρα...το σχολείο καλύτερο στη Ρουμανία, αλλά τώρα μέ-νομε εδώ...τι να κάνουμε; Εδώ πρέπει συνηθίσουμε, δεν γίνεται αλλιώς. Και τα κτήρια εκεί πιο καλά...Αυτά κόρη μου κλάμα έκανε στην αρχή...ουουου...ένα χρόνο έκλαγε στο σπίτι...πίσω πίσω μου λέει, πίσω...δεν θέλω...δεν θέ-λω...εκεί σχολείο είχε μεγάλη αυλή, γήπεδα, μεγάλες αίθουσες. Εδώ στενά, σε ένα παλιό κτήριο, το παιδί στην αρχή δεν μπορούσε τίποτα. Αλλά εδώ δεν εί-ναι μόνο κτήριο. Σχολείο δεν σγαπά το παιδί, δεν ενδιαφέρεται για αυτό. Να μια μέρα ήταν να πάω για οκτώωρο πιο αργά, κάνω έτσι κάτω από μπαλκόνι βλέ-πω μια κοπέλα που πήγαινε στην τάξη με την κόρη μου... κοιτάω ρολοί οκτώ και δέκα έπρεπε να είναι σχολείο...γυρνάει αυτή με την τσάντα...πάω στο scho-λείο...πού είναι αυτή; Πού είναι η Εύα; Εγώ δεν φεύγω από εδώ...πήγα στο δι-ευθυντή, να φωνάξετε τους γονείς εδώ τα κορίτσια...τηλεφωνήσανε...τι κά-νετε εσείς οι γονείς δεν ξέρετε πού πάνε τα παιδιά;

[Την βρήκες το μεσημέρι στο σπίτι;]

Όχι δικό μου έκανα γύρο και βρήκα και ήρθε με κλάμα και έτσι...μαμά όχι

εγώ αυτή...αυτή...τώρα θα δεις...και πήγα και είπα αν δεν έρθει σχολείο σε παρακαλώ αν γίνει άλλη φορά να με πάρετε εμένα τηλεφωνο...αλλά σχολείο δεν έπρεπε ενδιαφερθεί για παιδί που δεν πάει εκεί, που λείπει; Πατή λείπει παιδί; Δεν έπρεπε κάποιος να πει τι έγινε; Άρρωστο; Μήπως έτυχε κάτι; Ή-ποστα, κανείς.

Ο Γκρεγκόρ διαμαρτυρείται ότι το σχολείο δεν τον ενημερώνει όταν απουσιάζουν τα παιδιά του:

εκεί μας έπαιρναν τηλεφωνο αν δεν είχε πάει παιδί σχολείο. Αν είναι το παιδί δεν πάει μια μέρα στο σχολείο ο καθηγητής παίρνει τηλεφωνο κατευθείαν στο σπίτι...γιατί παιδί μπορεί όπως Εύα και η μεγάλη να βγουν από το σπίτι και να πάνε κάπου αλλού...τώρα τα παιδιά μου ήταν άρρωστα δύο βδομάδες στο σπίτι και κανείς δεν πήρε τηλεφωνο... Κανείς δεν κατάλαβε από το σχολείο ότι λείπουν. Νομίζω δεν τους νοιάζει.

Ο Πέτρος θεωρεί ότι το ελληνικό σχολείο δεν είναι αυστηρό και τάσσεται ακόμμη και υπέρ των σωματικών ποινών:

Το ρουμάνικο ήταν πιο αυστηρό. Ήταν τώρα δεν ξέρω... ήταν αυτό που κάναμε εμείς. Έπεφτε ξύλο αν δεν ήξερες πολλαπλασιασμό όλα αυτά έπεφτε...δέκα στο ένα χέρι...δέκα στο άλλο. Ναι, ναι πολύ...το ρουμάνικο σχολείο για αυτό και εμείς μεγαλώνουν και κάνουμε...έβγαζε καλούς μαθητές... εγώ εδώ το βλέπω λίγο έτσι...δεν ξέρω...λίγο ξέφραγο αμπέλι...

[Εκεί μπορούσε να γίνει κατάληψη;]
 Όχι ήταν ο κομμουνισμός...τώρα με δημοκρατία μπορεί να έχει αλλάξει και εκεί.

[Στο σχολείο που πας σε εξυπηρετούν;]

Όχι. Έχω πάει στο σχολείο αλλά δεν με λένε τίποτα...τίποτα...Το σχολείο δεν λειτουργεί σωστά...

[Αν το συγκρίνεις με το σχολείο στη χώρα σας;]

Το δικό μας είναι πιο αυστηρό και για αυτό είναι καλύτερο. Τα παιδιά δεν κάνουν ότι θέλουνε. Απλά ότι βάζουν για το σπίτι αν δεν το κάνεις δεν πας

την άλλη μέρα. Εμείς παίρνουμε δύο βαθμούς την ημέρα σε ένα μάθημα. Αυτά που έχεις κάνει στο σπίτι και αυτά που είναι να κάνεις στο μάθημα. Δηλαδή έχουμε δύο τετράδια. Στο ένα γράφουμε στο σχολείο και στο άλλο γράφουμε στο σπίτι αυτά που έχουν δώσει. Την άλλη μέρα δίνουμε αυτό το τετράδιο στον καθηγητή και κοιτάει να έχει γίνει σωστά.

Όμως και οι μαθητές έχουν ακούσει από διηγήσεις ομοεθνών φίλων και συγγενών τους ότι ακόμη και σήμερα τα σχολεία στην Ρουμανία είναι αυστηρά. Όπως επισημαίνει και η Εύα:

Ναι...από ό,τι έχω ακούσει...ειδικά συγκεκριμένοι καθηγητές είναι άγριοι με τα παιδιά...μια φίλη μου που ήρθε τώρα στην Ελλάδα λέει καλέ τι γίνεται εδώ πέρα... χαμός [γέλια] ...έδε τις καταλήψεις, καλά αυτό αν γίνονταν στη Ρουμανία θα έρχοναν ένα χεράκι ξύλο στα παιδιά και στα σπίτια σας...

Η Αλεξάνδρα θεωρεί και αυτή ότι το ελληνικό σχολείο είναι ευκολότερο:

Βασικά όταν ήρθα για πρώτη φορά στην Ελλάδα μου φάνηκε πολύ πιο εύκολο από τη Ρουμανία. Ναι επειδή εκεί πέρα, ας πούμε, τα πράγματα που μαθαίναμε στην τρίτη δημοτικού εδώ τα μαθαίναμε στην πέντε...στην πέμπτη. Εντάξει τώρα συνήθισα και μου είναι εύκολο κάπως...Ναι, στα μαθηματικά ειδικά ήμασταν πολύ πιο μπροστά.

Όμως, στον λόγο ορισμένων μαθητών εμφανίζεται η αντίφαση από τη μία να θέλουν καλύτερες σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και από την άλλη να θεωρούν θετικό το ότι στο ρουμανικό σχολείο υπήρχαν σωματικές ποινές.

Μερικές φορές, πριν να μπούμε στην Ευρωπαϊκή Ένωση, μας χτυπούσαν και στα χέρια, μας τραβήγανε τα μαλλιά... (Κλασούντια)

Η Ολιβία είναι πιο περιγραφική στη σύγκριση του σχολείου των δύο χωρών, αναφέροντας ότι το ελληνικό είναι μεν πιο δημοκρατικό αλλά και ταυτόχρονα πιο χαλαρό:

Απαγορευόταν να πας στο σχολείο με μπλουζίν και γενικά με τα ρούχα

που φοράς κανονικά και αυτό με ενοχλούσε. Τα πράγματα εδώ είναι πιο χαλαρά... (γέλια)...εδώ μπορούμε να συζητήσουμε με τους καθηγητές μας κάποια πράγματα. Ναι εκεί...δεν μπορούσαμε να ανοιχτούμε εύκολα... Στη Ρουμανία είναι πολύ πιο αυστηρό. Αν δεν κάνεις ασκήσεις μια φορά...μμμ ...σου δίνουν ένα ξύλο που το θυμάσαι σε όλη σου τη ζωή...

[Δέρνουν ε:]

Εννοείται.

[Εσύ δηλαδή θα ήθελες οι δάσκαλοι εδώ να βαράνε και αυτοί:]

Ε, να είναι και λίγο πιο αυστηροί...να καταλάβουν και τα παιδιά... να μην αντιμιλάνε. Να μην...να όταν κάποιος καθηγητής λέει κάτι, αυτά να μη μιλάνε ακόμη και αν έχουν δικίο...ακόμα και αν δεν έχει... να τον σεβονται ή με τον καλό τρόπο ή με τον κακό...

Η Ιουλίττα θεωρεί και αυτή ορνητικό το ότι στο σχολείο της δεν υπάρχει καθαρότητα, αλλά σημασιοδοτεί ορνητικά τις σωματικές ποινές.

Στη Ρουμανία είχα κάνει 6 χρόνια και μετά ήρθα στην πρώτη γυμνασίου εδώ...δεν ξέρω...είναι σαν να μην θυμάμαι όλα αυτά τα χρόνια...που έκανα εδώ στην Ελλάδα στο σχολείο...θυμάμαι βέβαια την πρώτη στιγμή όταν πήγα...καλά...στα μαθήματα αυτά που έκανα εδώ στην πρώτη γυμνασίου τα είχα κάνει στην έκτη δημοτικού,... δεν ξέρω...είναι με τα μαθήματα πιο μπροστά...δεν υπάρχει διαφορά...βέβαια δεν μπορώ να πω ότι είναι τέτοιο πράγμα...δεν έχει βρομιές στους τοίχους, είναι πολύ καθαρά τα σχολεία...δεν ξέρω...είναι οργανωμένο...και εδώ είναι το σχολείο οργανωμένο...είναι ανάλογο για το μέρος...εκεί που πήγα να εγώ...έτσι ήτανε....

[Οι δάσκαλοι εκεί ήταν πιο αυστηροί:]

Κοίταξε υπήρχαν και αυστηροί...υπήρχε και ...Τετάρτη δημοτικού ήμουν; Που μια κοπέλα είπε θα σε πάω στην κορβιά διευθύντρια λείε!...μια κοπέλα σε μια δασκάλα... και έφαγε μια φράπα δεν υπάρχει περίπτωση εκεί!...μα έτσι και κάνεις κάτι όχι να την ακουμπήσεις την καθηγήτρια...θέλω να πω δεν υπάρχει περίπτωση...και το θυμάμαι ότι την έβαλε στη γωνία να καθίσει με το πόδι έτσι [σηκώνει το ένα πόδι στον αέρα]

[Εδώ δεν το έχεις δει αυτό:]

Όχι βέβαια. Είναι πράγματα πολύ σκληρά ...ναι... να κάνεις ένα παιδί έτσι...

Η συμμετοχή στις μαθητικές κινητοποιήσεις και η σχέση με την πολιτική

Στο ζήτημα της σχέσης με την πολιτική και την αξιολόγηση και συμμετοχή στις μαθητικές κινητοποιήσεις, οι μαθητές του δείγματός μας δεν έχουν κοινή στάση. Έχουν διαφορετικό επίπεδο πολιτικοποίησης και αυτό καθορίζει και τη στάση τους απέναντι στις μαθητικές κινητοποιήσεις. Η Εύα και ο Αντρέας έχουν μια πιο σαφή εικόνα για τα μαθητικά αιτήματα.

Η Εύα συμμετείχε στην κατάληψη του σχολείου της γνωρίζοντας τα αιτήματα και έχοντας μια αρκετά σαφή κριτική άποψη για το μέτρο της «βάσης του 10» που πυροδότησε τις μαθητικές κινητοποιήσεις τον Οκτώβριο του 2006:

Για να μην καταργηθεί το άρθρο 16 φώναζαν οι φοιτητές...εμείς για τη βάση του 10... Τι να πω τώρα; Κατά κάποιο τρόπο ναι...γιατί εντάξει κάποια παιδιά δεν τα πάνε καλά στις εξετάσεις, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι δεν είναι ασχολημένοι...για κάτι άλλο...ή κάποιοι δεν είναι ώριμοι τη στιγμή εκείνη αλλά σιγά σιγά, πώς να το πω, αν έμπαιναν στο πανεπιστήμιο σιγά σιγά θα έδειχναν ότι...Υπάρχουν πολλά παιδιά που τα πάνε τέλεια στις εξετάσεις και όλα αυτά και μετά στο πανεπιστήμιο...δεν... τίποτα... ενώ κάποιοι άλλοι που στο σχολείο ήταν χάλια μαθητές μετά στο πανεπιστήμιο τα πάνε πολύ καλά. Οπότε να μην δίνεται ευκαιρία σε αυτούς που δεν τα πάνε τόσο καλά είναι λίγο άδικο γιατί στη συνέχεια μπορεί να τα πάνε καλά...

Ο Ανδρέας θεωρεί ότι πρέπει οι μαθητές να κάνουν καταλήψεις για να διεκδικούν τα δικαιώματά τους και έχει και αυτός μια σαφή εικόνα των αιτημάτων των μαθητών. Όμως, οι υπολοίποι μαθητές του δείγματός δηλώνουν άγνοια των αιτημάτων και θεωρούν ότι η συμμετοχή τους στην κατάληψη ήταν μια ευκαιρία για νέες εμπειρίες και ξεκούραση από τη σχολική καθημερινότητα. Αξιοσημείωτο είναι ότι στα σχολεία της Εύας και του Ανδρέα υπάρχουν μικρές μαθητικές οργανώσεις και συνδικαλισμένοι εκπαιδευτικοί, παράγοντες, δηλαδή, που δίνουν έναν διαφορετικό τόνο στην πολιτική κουλτούρα του σχολείου.

Θολή είναι, επίσης, και η εικόνα που έχουν οι μαθητές για τα ελληνικά πολιτικά κόμματα. Θεωρούν ότι κυρίως το ΠΑΣΟΚ, ο Συνασπισμός και το ΚΚΕ είναι περισσότερο υπέρ των μεταναστών παρά η Νέα Δημοκρατία. Αυτό τουλάχιστον έχουν ακούσει από τους γονείς τους.

Αξιολόγηση του υπαρκτού σοσιαλισμού της Ρουμανίας από τους γονείς

Ο Νικολάι δεν αξιολογεί θετικά τον υπαρκτό σοσιαλισμό. Θεωρεί ότι αν και είχε κάποιες κοινωνικές προφορές προς τον λαό τελικά ήταν ένα σύστημα στο οποίο κυριαρχούσε ο νεποτισμός και οι πελατειακές σχέσεις μέσα στο ένα και μοναδικό κόμμα:

Ο κομμουνισμός είχε δύο πρόσωπα. Ένα για αυτόν που έρχονταν στη χώρα ως επισκέπτης και του έδειχνε τα πολύ θετικά πράγματα, τις καλές γευσιγονίες κ.λπ., και το πραγματικό πρόσωπο που ήταν η φτώχεια και η καταπίεση όσων ήταν μέσα και ειδικά όσων δεν συμφωνούσαν μαζί του. Απλά όποιος ήταν μεγάλος και τσανός έφτανε ψηλά... όποιος είναι ψηλός φτάνει στο πάνω ράφι. Όποιος είναι κοντός με το ζόρι φτάνει στο πρώτο...

[Και τι καθόριζε το ψηλός και το κοντός;]

Από το πόσο ψηλά ήσουν στο κόμμα. Μπορούσε να είσαι τουβλο, αλλά αν ήσουν μέλος του κόμματος ήταν μια χαρά... τη γοναίκα του Τσαουσέσκου που ήταν αγράμματη δεν την έκαναν μέλος σε 45 Ακαδημίες;

Ο Ανδρέας, που στην Ελλάδα ως τεχνίτης σιδεράς στις οικοδομές έχει ένα καλό εισόδημα που δεν το είχε στην Ρουμανία, θεωρεί, επίσης, ότι εδó δίνονται ευκαιρίες σε όποιον θέλει να εργασθεί.

Πληρώναμε το μήνα εκεί που κοιμόμουνα. Εκεί κοιμόμουνα εκεί έτραγα. Πληρώναμε 1,800 λεί. Αλλά στο χωριό που ζούσαμε είχαμε...ράπτες λέγονταν και είχαμε ήταν μισό κίλο ανά άτομο και τη ζάχαρη και το μήνα. Πέντε ήταν η οικογένεια μου... δυόμισι κίλα το μήνα... με αυτά να τη βγάλεις και δύο φρατζόλες τη μέρα... και να είχες λεφτά με το ποουβάλι δεν μπορούσες να πάρεις... δεν μπορούσες να έχεις πάνω από ένα ζάιο στο σπίτι ... χοιρινό ... το έπαιρνε το κράτος. Αυτό δεν είναι κομμουνισμός είναι εκμετάλλευση. Και ο δή-

μαρχος και τα σκυλάκια γύρω γύρω... ζούσανε μια χαρά. Όχι απλάς μια χαρά, τα πάντα. Έκανε καλή ζωή. Αυτοκίνητο αυτοί είχανε. Ήτανε πολύ ακριβά. Ο πατέρας μου ποτέ δεν μπάρσαε. Καλή ζωή, καλή δουλειά, καλό φαί.

[Εδώ πήρες αυτοκίνητο;]

Ναι. Έχει ελευθερία και δεν υποφέρει ο κόσμος.

Η σύζυγός του, που παρακολουθεί τη συζήτηση, παρεμβαίνει στο σημείο αυτό και θεωρεί ότι:

Και τώρα υποφέρει... τότε είχανε λεφτά και δεν είχαν τι να αγοράσουν. Τώρα έχουν πράγματα αλλά δεν έχουν λεφτά. Είναι... Τώρα το ένα τέταρτο της Ρουμανίας είναι έξω... αν δεν έβγαιναν αυτοί έξω θα ζούσαμε ακόμα την ίδια ζωή. Δεν βγαίνει ο πατέρας μου και η μάνα μου αλλά είμαι εδώ και βοηθάω... εγώ θυμάμαι ήμουν μικρή που με στέλνανε από τις 4 το πρωί με τα μπουκαλία να πάω γάλα, γισούρι, ψωμί... έπρεπε να περιμένεις ώρες... και είχανε λεφτά αλλά μπανάνας, πορτοκάλια, ψάρια δεν ξέραμε τι είναι... τώρα τα μαγαζιά γεμάτα αλλά δεν έχουν λεφτά. Αυτοί που ήταν στο κόμμα πάλι έχουν λεφτά, κάνουνε χρήματα και τέτοια... αυτοί οι ίδιοι είναι...

Όμως, ο Γκρεγκόρ και η Άντζελα, που είχαν σταθερή εργασία στον υπαρκτό σοσιαλισμό και στην Ελλάδα κάνουν χειρωνακτικά και εντελώς επισφαλή επαγγέλματα δίχως ένσημα, αξιολογούν διαφορετικά το σύστημα:

Ήταν καλύτερα. Ήταν πιο εύκολη ζωή. Η μάνα μου δούλευε κάποια χρόνια και της έδωσε διαμέρισμα δωρεάν. Αν ήσουν μόνος σου έπαιρνες μια γκαρσονιέρα. Αν ήσουν παντρεμένος πάλι μια γκαρσονιέρα. Αν είχες ένα παιδί έπαιρνες διαμέρισμα, δηλαδή ένα δωμάτιο και σαλόνι. Αν είχες δύο παιδιά κορτάι αγόρι έπαιρνες δύο δωμάτια και σαλόνι... ανέλγια. Όλα σχολεία, τα νοσοκομεία, πανεπιστήμια ήταν δωρεάν. Δεν σκεφτόσουνα αύριο πρέπει να πάω για πάρω παιδιά βιβλία και δεν έχω λεφτά. Ήταν όλα δωρεάν. Το αρνητικό ήταν ότι δεν βλέπαμε τον κόσμο. Δεν βγαίναμε από την χώρα. Υπήρχαν άνθρωποι που πηγαίνανε ταξίδι Γαλλία, Ισπανία. Αλλά σε κάθε άτομο ήταν ένας από πίσω... πού πάει, με ποιον μιλάει... τι κάνει... δεν μπορούσε όπως τώρα να πας ταξίδι και να πας όπου θέλεις... και χαζεύεις... σήμερα είσαι εδώ αύριο εκεί. Το '91

πήγα στη Ρουμανία με τη μιάνα σε κάτι γνωστούς και μου είπαν εκεί να μην πας και εκεί να μην πας... εδύ γύρω στο σπίτι... το '91 μέχρι το '92 ανοίγανε το φως 3 ώρες, το μεσημέρι 3 ώρες το βράδυ... κλείσανε και το γκαζί... γιατί εμείς είχαμε μόνο το γκαζί... δηλαδή ο κόσμος μαγειρεύει έξω από το σπίτι στη φωτιά...

Η Γκαμπριέλα, που ο πατέρας της ήταν μέλος του κομμουνιστικού κόμματος, θεωρεί επίσης ότι στην Ρουμανία ήταν καλύτερα:

Εντάξει...ήτανε καλά πριν το '80. Πριν το '80 είχαμε τα πάντα. Μετά το σύστημα έπεσε. Εμείς θα ήμασταν πολύ ψηλά εάν δεν θα υπήρχε... τι να πω τώρα... να μην πω κομμουνισμός... αυτή την ... αυτό το κουμάντο που κάνανε αυτοί... δεν ήτανε κομμουνισμός αυτό... εγώ μου άρεσε αυτό που η αδερφή μου έπαιρνε σπίτι. Δηλαδή έπαιρνες ένα δωμάρι και το πλήρωνες. Και λίγα λεφτά. Φτιάχνανε σπίτι για τον κόσμο... όλος ο κόσμος πήγε στην πόλη, λίγοι μείνανε στο χωριό. Πολλοί λίγοι. Τώρα άντε πίσω για να μπορείς να επιβιώσεις.

Κλείνοντας τη συζήτησή μας θεωρεί ότι η Ρουμανία έχει πάλι ανάγκη από έναν... Ντράκουλα:

Εντάξει και μύθος είναι και... Μακάρι να υπήρξε και σήμερα κανένα τέτοιο... να κάνει δουλειά. Αυτός ήταν άξιος στα δικά του χρόνια, ας πούμε... ναι.

Ενδιαφέρον έχουν και τα όσα λένε ορισμένοι από τους μαθητές του δειγματος σχετικά με τον υπορκτό σοσιαλισμό στην Ρουμανία, τα οποία έχουν ακούσει από τους μεγαλύτερους στο σπίτι. Η Αλεξάνδρα θεωρεί ότι η Ρουμανία καταστράφηκε μετά τον θάνατο του Τσαουσέσκου:

Τώρα δεν ξέρω... αφού πέθανε ο Τσαουσέσκου... αφού τον σκότωσαν τον Τσαουσέσκου έχουν γίνει πολλές καταστροφές... και ...Ε, καλά τότε όλοι έλεγαν ότι αν φύγει ο Τσαουσέσκου... θα είναι καλύτερα αν έχουμε δημοκρατία. Όμως τώρα όλοι λένε ότι ήταν πολύ καλύτερα τότε. Δεν ήταν δημοκρατία επειδή δεν άφηνε τους ανθρώπους να φύγουν από τη χώρα. Τους ανάγκαζε να μένουν. Και στις πόλεις ήταν καλά. Αλλά στα χωριά μερικές φορές ψωμί έφερναν μόνο με το κίλο και ό,τι έφτανε. Μερικές φορές δεν είχαν καθόλου ψωμί να φάνε... ναι αυτό στο χωριό αλλά στις πόλεις ήταν καλά... αλλά και τώρα είναι ακομη χειρότερα.

Η Ιουλιάν θεωρεί ότι η Ρουμανία έχει δυνατώτητες να είναι πλούσια και διαφώνει με την ένταξη της χώρας της στην Ευρωπαϊκή Ένωση:

Τώρα που μπαίνουμε στην Ευρωπαϊκή Ένωση, και δεν συμφωνώ καθόλου γιατί τα πράγματα θα είναι πιο δύσκολα, και μα δεν υπάρχει... αφού προσπαθούν να κάνουν κάτι τι ... να προβάλουν τη χώρα όχι να ανεβάζουν την οικονομία τους. Και βλέπω τι; Η Ρουμανία είναι όμορφη... έχει τόσες ομορφιές, κτήρια μεγάλα και ψηλά, και όλα αυτά... η οικονομία είναι αυτή και προσπαθούν να κάνουν αυτό, αυτό, αυτό... υπάρχουν χωριά που βλέπω τηλεόραση γιατί έχω δορυφορική, που είναι απίστευτα τα πράγματα, δεν μπορώ να φανταστώ αν ζούσα εκεί προσπαθώ να μπω στη θέση αυτών των ανθρώπων και ούτε έτσι μπορείς να τους καταλάβεις... όλα αυτά τα πράγματα ... Παλιά ήταν καλύτερα... έχω ακούσει με τον Τσαουσέσκου ήταν πιο πολλά τα πράγματα. Η γιαγιά μου λέει... αν ήμασταν τότε στην εποχή του Τσαουσέσκου δεν θα υπήρχαν αυτά... δεν υπήρχε τόση μεγάλη... οικονομικό πρόβλημα, είχαν όλοι ό,τι ήθελαν, με λίγα λεφτά έπαιρναν πάρα πολλά πράγματα... τέτοια πράγματα μου λέει, δεν μπορούσα να την καταλάβω και πάρα πολύ, αλλά σκέφτομαι ότι και τότε...ε... υπήρχε... πώς να το πω...ε... σαν να τους είχε ξεγελάσει κάποιος αυτός που τον σκότωσε και μετά... τώρα άλλοι προσπαθούν να κάνουν το καλύτερο για τη Ρουμανία και έτσι. Βέβαια δεν υπάρχει, έχω ακούσει ότι πάλι καλύτερα από άλλα χρόνια... και έχουν ψηφίσει έναν πρόεδρο...

Ελεύθερος χρόνος και συγκρότηση ομάδων ομηλικών

Μια γενική παρατήρηση είναι ότι οι Ρουμάνοι μαθητές του δειγματος συμμετέχουν σε μεικτές από άποψη εθνικότητας παρέες αντικειμενικά καθώς είναι λίγοι και σε ορισμένα σχολεία είναι μόνοι τους.

Οι φίλοι μου είναι Έλληνες και Αλβανοί... δεν υπάρχουν πολλοί Ρουμάνοι... και στο λύκειο εδώ είμαι η μόνη κοπέλα από τη Ρουμανία... δεν έχω γνωρίσει πολλές κοπέλες από τη Ρουμανία, πολλά αγόρια ... οι φίλοι μου είναι Αλβανοί και από την Ελλάδα... (Ιουλιάν)

Πάντως σκόμη και σε δύο σχολεία όπου υπήρχαν τρεις Ρουμάνοι μαθητές/τριες δεν έκαναν παρέα μεταξύ τους αλλά με παιδιά άλλων εθνικοτήτων με

κριτήριο τα κοινά ενδιαφέροντα, τη μουσική, τις ίδιες προτιμήσεις. Όλοι οι μαθητές/τριες του δειγματος δήλωσαν συμμετοχή σε πολυεθνικές συντροφίες και ότι ο κολλητός/ή τους δεν είναι Ρουμάνος/α αλλά παιδί άλλης εθνικότητας με κοινά ενδιαφέροντα. Επίσης και τα φλερτ που δήλωσαν ότι έχουν στο σχολείο ή έξω από αυτό δεν έχουν εθνικά κριτήρια.

Η Αγγέλα (γονιός) θεωρεί ότι ανάμεσα στα μικρά παιδιά δεν υπάρχει ρατσισμός:

Πολύ. Έχει μια Ελληνίδα κολλητή, μια κοπέλα που κάνει παρέα από πέμπτη δημοτικού. Και η εγγόνα μου η μικρή έχει φέρει ένα παιδάκι από Ελλάδα εδώ σπίτι παίξουμε. Ανάμεσα στα παιδιά στο σχολείο δεν υπάρχει ρατσισμός.

Επίσης, στο ζήτημα των δραστηριοτήτων που αναπτύσσουν στη σχολή υπάρχει ποικιλία η οποία όμως δεν ξεφεύγει από το πλαίσιο των δραστηριοτήτων των Ελλήνων μαθητών και τα όσα παρέχει σε ένα παιδί η ελληνική κοινωνία. Οι μουσικές τους προτιμήσεις ξεκινούν από την ποπ και φτάνουν μέχρι τη ροκ μουσική. Επίσης, δεν συγχάζουν σε κάποια συγκεκριμένα μέρη που διασκεδάζουν ομοεθνείς τους.

Ο Ανδρέας ακούει κυρίως χιπ χοπ και ρουμανική μουσική μόνο όταν ακούν οι γονείς του:

Πιο πολύ ακούω χιπ χοπ. Μου αρέσουν οι Γκόγκ Θρου. Ρουμανική μουσική μόνο στο σπίτι αν ακούν οι γονείς μου καμιά φορά. Αλλά ακούω ρουμανική χιπ χοπ. Εδώ. Έχω συνηθίσει μάλλον και αν ήταν εδώ...κι αν ήταν εδώ όλοι οι συγγενείς και όλοι οι φίλοι μου θα ήταν πολύ πιο καλά.

Ο Στεφάν ακούει ελληνική λαϊκή μουσική εξηγώντας ότι στην Ρουμανία τώρα παίρνουν ελληνικές επιτυχίες και τις μεταγλωττίζουν:

Ρουμάνικα μου αρέσουν...ελληνικά...Σαν αυτά που είναι ελληνικά. Λαϊκά...Ναι μου αρέσει. Ο Νίκος Βέρτης μου αρέσει πολύ. Εμείς παίρνομε τραγούδια από δω και τα στέλνομε στη Ρουμανία.

Η Εύα δηλώνει φανατική υπέρ της ελληνικής ροκ μουσικής:

...πολύ μου αρέσουν οι μπαλάντες...τώρα ροκ... όχι το πολύ δυνατό, πι ήπιο... από τα άλλα όλα από λίγο αλλά βασικά ροκ. Πάρα πολύ...Παπακωνσταντίνου... Τρότες, τα Ξύλινα Σπαθιά...

Στο σπίτι οι γονείς πίνουν ρουμανικό κανάλι στην τηλεόραση, αλλά τα παιδιά δήλωσαν ότι παρακολουθούν κυρίως τα ελληνικά κανάλια και κυρίως τις ενημερωτικές καλλιτεχνικές εκπομπές και τα talent show.

Μόνο δύο χόροι συνάντησης των γονιών με ομοεθνείς υπάρχουν στους οποίους τα παιδιά πηγαίνουν μαζί με τους γονείς: μια ρουμανική ταβέρνα και μια εκκλησία όπου ο εκκλησιασμός γίνεται στα Ρουμανικά κάθε δύο Κυριακές:

Μάλιστα στην εκκλησία που πάντρεψε η μαμά μου αυτή την κοπέλα ήταν παπάς Ρουμάνος και η λειτουργία ήταν στα ρουμάνικα και στα ελληνικά. Υπάρχει και μια ρουμανική ταβέρνα στην Κυψέλη...αλλά...δεν έχει εδώ και πολλούς Ρουμάνους στην ηλικία μου για να κάνω παρέα. Οι γονείς μου έχουν παρέες με Ρουμάνους αλλά είναι της ηλικίας τους.

Αξιολογήσεις αλλοδαπών από ΜΜΕ και των άλλων μεταναστευτικών ομάδων

Τόσο οι γονείς όσο και τα παιδιά θεωρούν ότι τα μέσα μαζικής ενημέρωσης προβάλλουν αρνητικά τους μετανάστες στην ελληνική κοινωνία και αυτό συμβάλλει στην ξενοφοβία και την αρνητική στάση που έχουν πολλοί Έλληνες απέναντί τους.

Ο Πέτρος υποστηρίζει ότι τον ρατσισμό προσπαθεί να τον δημιουργήσει η τηλεόραση αφού στις δουλειές δεν έχει ακούσει αρνητικά σχόλια ποτέ για αλλοδαπούς:

Μάλλον κακά μας προβάλλει. Μάλλον...δεν είναι καλό γιατί δεν φταίνε όλοι. Και δεν λέω για τους Αλβανούς, υπάρχουν και Ρουμάνοι, υπάρχουν και Βούλγαροι, υπάρχουν και Έλληνες που είναι κακοί, απλάς κάθε φορά που γίνεται κάτι αυτός πρέπει να είναι Αλβανός, Ρουμάνος, Βούλγαρος...δεν είναι έτσι. Η εικόνα πάει από άνθρωπο σε άνθρωπο. Αν έχεις για έναν άνθρωπο και όλοι οι άλλοι από πίσω. Δεν είναι έτσι. Είναι αδικία για τους άλλους γιατί υπάρχουν άνθρωποι πολλοί καλοί και καθώς ξέρουν τη φήμη τους από την τηλε-

όραση... συγκεκριμένα από την τηλεόραση, τους συμπεριφέρονται άσχημα, δεν τους δίνουν ευκαιρίες και τέτοια... Τηλέραση... εντάξει είναι και πολλοί Ρουμάνοι που ήρθαν και δεν κινήσανε μόνο τη δουλειά... κινήσανε και παράνομα. Τηλέραση εντάξει τέτοια αλλά για όλους... εταιρείες μέσα που δουλεύεις δεν ακούς τέτοια...

Δεν ορνούνται ότι πολλοί μετανάστες εγκληματούν, όμως αυτό το σποδιδου στη φτώχεια και σε καμιά περίπτωση δεν θεωρούν ότι η δική τους εθνότητα έχει υψηλά ποσοστά συμμετοχής στην εγκληματικότητα. Ακόμη και για τα αίτια της εγκληματικότητας υπάρχει διαφορετική αντίθεση που μάλλον σχετίζεται με την πολιτική τοποθέτηση του παιδιού και της οικογένειας.

Ο Ανδρέας και η Εύα θεωρούν ότι η εγκληματικότητα των μεταναστών οφείλεται στη φτώχεια ενώ η Αλεξάνδρα στο ότι επιζητούν τον εύκολο και γρήγορο πλουτισμό:

Επειδή κάποιοι μετανάστες δεν έχουν τη δυνατότητα να μιλάνε Ελληνικά, να γράφουνε, δεν είναι μορφωμένοι δηλαδή και αναγκάζονται να πάνε να σκοτώσουνε, να κλέβουνε και να κάνουν και άλλα εγκλήματα... (Ανδρέας)

Ε, και... θέλον πιο εύκολη ζωή... δεν θέλουν να πάνε να δουλέψουν, έτσι λέει και ο μπαμπάς μου (Αλεξάνδρα)

Από αυτά που ακούς οι Αλβανοί. Ε ναι... εντάξει και Ρουμάνοι κάνουν... και Ρουμάνοι κλέβουνε και βούλγαροι κλέβουνε και Έλληνες... όλοι κλέβουνε... και αυτά... όλοι κλέβουνε... όλοι υπάρχουνε κακοί άνθρωποι και αυτά... (Στεφάν)

Βασικά αυτό είναι πολύ άδικο. Διότι όσο κάνουν... δεν κάνουν όλοι εγκλήματα... δεν είναι όλοι... είναι δύο τρεις εντάξει... και μετά δίνει την εντύπωση ότι όλοι είμαστε εγκληματίες... και δεν κάνουν μόνο αλλοδαποί εγκλήματα... κάνουν και Έλληνες. Όμως στην τηλεόραση προσπαθούν να δείχνουν αυτό που κάνουν οι ξένοι... (Εύα)

Εγώ το βλέπω ότι οι άνθρωποι που κάνουν κάτι τέτοιο έχουνε σοβαρό λόγο... να μην έχουνε τι να φάνε... είναι φτωχοί... (Ολιβία)

Ο Γκρεγκόρ, όμως, θεωρεί ότι πράγματι πολλοί συμπατριώτες του εγκληματούν και έχει κατανείμει τις μεταναστευτικές ομάδες με κριτήριο το είδος της εγκληματικής τους δραστηριότητας:

Οι Ρουμάνοι είναι κλέφτες, οι Αλβανοί είναι έμποροι ναρκωτικών, όπλα και γυναίκες και σκοταμιάς και οι Ρουμάνοι σκοτώνουν. Οι Ουκρανοί είναι λιγοί, τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει και οι Μολδαβοί πολύ έξυπνοι... μπαίνουν φυλακή.

Τόσο οι ενήλικες όσο και ένα από τα παιδιά του δείγματος, που βρίσκεται στη Ελλάδα τα λιγότερα χρόνια, υποστηρίζουν ότι η πιο «προβληματική» και «οπισθοδρομική» μεταναστευτική ομάδα είναι οι Αλβανοί. Όμως, οι αξιολογήσεις τους είναι επίσης επηρεασμένες από αυτά που ακούν στα μέσα μαζικής ενημέρωσης:

Από ό,τι έχω ακούσει και έχω δει στην τηλεόραση οι Αλβανοί πιστεύω. Οι Ρουμάνοι όχι, δεν νομίζω. Παρόλο που είναι φτωχοί άνθρωποι πηγαίνουν και δουλεύουν. Αναγκάζονται να δουλεύουν. Είναι πιο εργατικοί. (Ανδρέας)

Θα έλεγα ότι πρώτοι στην εγκληματικότητα είναι οι Αλβανοί, μετά πάνε οι Ρουμάνοι και μετά δεν ξέρω... Πολωνοί... έτσι λέει και η τηλεόραση (Αλεξάνδρα)

Τις περισσότερες φορές τσαντίζομαι γιατί όταν είναι Έλληνες δεν το λένε στην τηλεόραση... ενώ αν παραδείγματός χάριν και καλά αν είναι Ρουμάνος ή Αλβανός το λένε... γιατί δεν λένε ότι είναι Έλληνες; Δεν είναι σωστό... το ότι είναι Έλληνες εκείνος δεν σημαίνει ότι δεν θα πούνε την αλήθεια... (Ολιβία)

Εγώ έχω ένα φίλο από την Αλβανία από τότε που ήρθα στην Ελλάδα. Είναι καλός φίλος μου. Κολλητός μου. Ερχεται μόνο του σπίτι μου, μόνο μου πάει σπίτι του και αυτά. Όλα είναι καλοί όλοι. Αλλά είναι κάποιοι που είναι πολύ πίσω... μουσλό και τα πάντα. Λένε δηλαδή θα παντρευτώ και η γυναίκα μου θα είναι παρθένα... Ε, ναι... εντάξει... κοίτα εγώ έχω ένα φίλο μου που μένει κάτω από το σπίτι μου. Τώρα έχει πάει Αλβανία για γιορτές και αυτά. Ξέρει μια κοπέλα... την ξέρει πολύ λίγο αυτός είναι μεγάλος, είναι 24 χρονών. Και η μάνα του επειδή αυτή η κοπέλα είναι παρθένα, είναι καλή κοπέλα, την πήρε να την παντρευτεί ο γιος της. Ναι... γιατί εκεί δεν πρέπει να κάνουνε τίποτα. Όταν θα την παντρευτεί θα την πάρει και θα την κάνει ό,τι θέλει. Πριν όχι, δεν μπορείς. Τι είναι αυτό; Δεν είναι πίσω αυτά; (Στεφάν)

Η Αλβανία, ο τρόπος σκέψης των ανθρώπων, οι παραδόσεις τους, ε... από αυτά προέρχονται όλα για τους ανθρώπους... αν είναι μπορεί η χώρα... δεν ξέρω... η ανάπτυξη... το επίπεδο γνώσεων, η εκπαίδευση στην Αλβανία. Πιστεύω από αυτά τους έχουν κάνει έτσι... δεν φτάνε κάποιοι άνθρωποι... δεν ξέρω μαθαίνουν από αυτά τα πράγματα από μικρά και δεν αλλάζουν... (Ιουλιάν)

Τους Αλβανούς. Δεν τους χωνεύω καθόλου. Δεν είχα ποτέ ευκαιρία να έχω παρέα... ούτε κοπέλες, ούτε άνδρες... μόνο από τηλεόραση τι κάνουνε... αυτό δεν μπορώ... απορρόγημε... ξέρεις παλιά... (Αγγέλα)

Τα παιδιά δήλωσαν ότι στην Ελλάδα δεν έχουν αισθανθεί ρατσισμό στο σχολείο ή έξω από αυτό. Άλλωστε πηγαίνουν σε σχολεία όπου οι αλλοδαποί μαθητές είναι το πλειοψηφικό στοιχείο και το ίδιο συμβαίνει στη γειτονιά τους. Οι παρές τους είναι επίσης μεικτές και σε αυτές συμμετέχουν και Έλληνες/ίδες.

Βασικά είμαι τυχερή... ειδικά σε αυτό το σχολείο... το έχουν πει πολλοί αυτό, ειδικά σε αυτό το σχολείο δεν υπάρχουν διακρίσεις, γιατί υπάρχουν πάρα πολλοί ξένοι... οπότε εντάξει... δεν έχω νιώσει κάτι τέτοιο... αλλά ούτε και έχω έχω αισθανθεί κάτι... αλλά μπορεί να έτυχε... (Εύα)

Οι απόψεις και τα βιώματα των γονιών είναι διαφορετικά σε αυτό το σημείο. Άλλοι υποστηρίζουν ότι στην Ελλάδα δεν έχουν συναντήσει ρατσισμό:

Όχι, όχι... ούτε από την αστυνομία... με σταματήσανε όταν δεν είχα χροπιά και τέτοια και πάλι με σεβασμό... εγώ δηλαδή άλλος δεν ξέρω. (Πέτρος)

Η Αγγέλα όμως έχει διαφορετικά βιώματα:

Πολύ πιο άσχημο. Εμείς εκεί ζούσαμε... όλοι μαζί Ρώσοι, Ρουμάνοι, Ουκρανοί. Δεν νιώθαμε αυτό το ρατσισμό. Να, φαίνεται ότι είσαι ξένος. Πήγα μια φορά στο ΙΚΑ, τόσο πολύ με πλήγωσε, με είπε μια κυρία μεγάλη που δεν μπορεί να περπατάει. Αγγέλα πιας γραψίσεις φάρμακα... με βιβλιάριο... μεγάλη κυρία... και κάθεται σειρά και πετάει μια Ελληνίδα και λέει πού πας εσύ είσαι ξένη φύγε από δω... σε παρακαλώ ενοχλώ, είμαι στη σειρά μου έχω αριθμό... φύγε ρε που έρχεστε εδώ και κάνετε ό,τι θέλετε... τέρμα... πόσο πολύ με πλήγωσε... λέω κυρία εγώ ήρθα εξυπηρετήσω Ελληνίδα κυρία... εγώ δεν θέλω τίποτα...

Τέλος, θεωρούν ότι οι Έλληνες έχουν θετική εικόνα για τους Ρουμάνους γιατί γνωρίζουν την Ρουμανία επειδή πολλοί Έλληνες έχουν πάει εκεί για σπουδές:

Γενικά δεν νομίζω να έχουν τη χειρότερη εικόνα... όχι... γιατί καθώς σπουδάζουν εκεί, ξέρουν κάποια πράγματα για τη Ρουμανία... δεν έχουν τόση... έχουν κάποια γνώση...

V. Συμπεράσματα και μία σημείωση εν είδει αναστοχασμού

Έρευνα που δεν παράγει τίποτε άλλο πέρα από βιβλία δεν είναι επαρκής.
Kurt Lewin (1948)

Από τα ευρήματα των συνεντεύξεων μπορούμε να επισημάνουμε ότι ο χαρακτήρας της μετανάστευσης και η μεταναστευτική πορεία των Ρουμάνων μεταναστών/τριών του δείγματος εγγράφονται στα γενικότερα χαρακτηριστικά του σύγχρονου μεταναστευτικού φαινομένου. Η μετανάστευση στο παρελθόν ήταν οργανωμένη στις οικονομικά ανεπτυγμένες χώρες υποδοχής, όπως οι ΗΠΑ, η Γερμανία, το Βέλγιο, η Ολλανδία, η Αυστραλία, ο Καναδάς. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της Γερμανίας, η οποία θεομοθέτησε τον θεσμό του «φιλοξενούμενου εργάτη» (Gastarbeiter) αλλά και το σύστημα της «περιστροφικής απασχόλησης» (Rotation) σύμφωνα με το οποίο προβλέπονταν ο επαναπαιρισμός τμήματος των εργατών και η «αντικατάστασή» τους από νέους μετανάστες (Μπενέκος 2007: 40). Σήμερα, το μεγαλύτερο μέρος των οικονομικών μεταναστών ξέρει πολύ καλά πως εκεί που θα πάει ούτε πολύ εύκολα θα βρει μόνιμη και νόμιμη απασχόληση ούτε ότι είναι ευπρόσδεκτο στον νέο τόπο διαμονής του. Κύρια αίτια για την κατάσταση αυτή είναι τα υψηλά ποσοστά ανεργίας των χωρών υποδοχής, αλλά και το χαμηλό επίπεδο εργασιακών ικανοτήτων που ως επί το πλείστον χαρακτηρίζει τους σύγχρονους μετανάστες (Hirst/Thompson 2000: 72). Η απουσία πρόσβασης των σύγχρονων μεταναστών σε υπηρεσίες του κοινωνικού κράτους των χωρών υποδοχής και η εργασιακή αβεβαιότητα διαμορφώνουν τους όρους ώστε η δεύτερη γενιά μεταναστών να χαρακτηρίζεται συχνά από τον κυρίαρχο πολιτικό λόγο σαν «ωρολογιακή βόμβα», καθώς τόσο μέσα από αυθόρμητες κοινωνικές εκρήξεις (όπως στην Γαλλία το φθινόπωρο του 2005) όσο και μέσα από τη συμμετοχή σε ευρύτερα κοινωνικά και πολιτικά κινήματα αρχίζει να διεκδικεί κοινωνική/επαγγελματική κινητικότητα και δικαιώματα στη χώρα υποδοχής που συγκρούονται με τη θέση της φθηνής εργατικής δύναμης στην οποία βρίσκονται οι γονείς τους (βλ. σχετικά

και Τσιόκαλος 2002: 130). Οι Ρουμάνοι μετανάστες δεύτερης γενιάς με τους οποίους συζητήσαμε δεν έχουν αρχίσει να βιώνουν τέτοιες συγκρούσεις. Όμως, έχουν προσδοκίες για επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη και σύντομα θα έρθουν σε σύγκρουση τόσο με την ταξική τους θέση όσο και με τα προβλήματα υπηκοότητας που αντιμετωπίζουν.

Οι γονείς αξιολογούν την Ελλάδα και τον πρώην υπαρκτό σοσιαλισμό της Ρουμανίας με δύο βασικά κριτήρια:

- α) της θέσης τους στο σύστημα και της σχέσης τους με το κομμουνιστικό κόμμα,
- β) το κατά πόσο θεωρούν ότι η μεταναστευτική τους πορεία σήμανε γι' αυτούς ανδική ή καθοδική κοινωνική κινητικότητα.

Γονείς που στην Ελλάδα κατόρθωσαν να βρουν μια σταθερή εργασία και να αποκτήσουν κάποια πράγματα που δεν μπορούσαν στην Ρουμανία, θεωρούν ότι η Ελλάδα δίνει ευκαιρίες και εξαρτάται από τις ικανότητες και την εργατικότητα του μετανάστη αν θα τις αξιοποιήσει.

Η ποιότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν τους ικανοποιεί, όμως οι αξιολογήσεις τους για το ελληνικό σχολείο διαφορίζονται ανάλογα με τις σχολικές εμπειρίες και τη μόρφωσή τους. Οι περισσότεροι επικρίνουν το ελληνικό σχολείο ότι είναι χαλαρό. Το αξιοσημείωτο είναι ότι οι γονείς, που έχουν μεγαλύτερη σε καθεστώς υπαρκτού σοσιαλισμού, θεωρούν σημαντικότερη την ατομική προσπάθεια του μαθητή και την αυστηρότητα των εκπαιδευτικών και όχι την κοινωνική προέλευση ή μια προοδευτική παιδαγωγική. Φαίνεται ότι στο ρουμανικό εκπαιδευτικό σύστημα είχε κυριαρχήσει απόλυτα η λογική του λειτουργισμού, όπου το σχολείο ήταν ο «Μεγάλος Καταναεμητής» αφού υποτίθεται ότι «Εξισωτής» ήταν η ίδια η ρουμανική σοσιαλιστική κοινωνία. Η πεποίθηση ότι όλοι είναι ίσοι και το κράτος τους παρέχει τις ίδιες ευκαιρίες, τροφοδοτούσε την αντίληψη ότι για τα πάντα ευθύνεται ο μαθητής, καθώς αυτό που ανταμειβόταν μέσα από τις εξετάσεις «ίσων» μαθητών και μαθητριών ήταν η ατομική τους προσπάθεια.

Οι προσδοκίες των γονιών και των μαθητών για το επάγγελμα είναι η είσοδος στα επαγγέλματα «λευκού κολάρου» που θα είναι ανετότερα και λιγότερο επιβραβεύονται από τα επαγγέλματα που κάνουν οι γονείς.

Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης για τους μετανάστες της δεύτερης γενιάς εγγράφεται στη συνολικότερη διαδικασία της πολιτισμικής πρόσληψης. Η μέλη της ίδιας της διαδικασίας της πολιτισμικής πρόσληψης (Cuche 2001: 113) ε-

και αυτή που μας βοηθά να κατανοήσουμε την κουλτούρα, τις κυριότερες αξίες και τους νοηματικούς προσανατολισμούς (Berstein 1981· βλ. και Holland 1981· Λάμνις 2000, 2002) που έχει διαμορφώσει ο μετανάστης δεύτερης γενιάς, την περίοδο που γίνεται η έρευνα, απέναντι στην εργασία και το σχολείο, ενώ ταυτόχρονα δημιουργεί τους όρους για να κατανοήσουμε τις κοινωνικές συνιστώσες και τις πολιτισμικές εξαρτήσεις των απόψεων και του προσανατολισμού του. Παράλληλα, μέσω της συγκριτικής θεώρησης με άλλες εμπειρικές έρευνες, μπορούμε να εξετάσουμε τη σχέση του μετανάστη δεύτερης γενιάς απέναντι στο σχολείο και την εργασία σε σχέση με αυτή που έχει η πλειονότητα των γηγενών ομηλικών του που ανήκουν στο ίδιο κοινωνικό στρώμα.

Κλείνοντας, θεωρώ σκόπιμο να αναφερθώ και στο σημαντικότερο όφελος που είχε από την έρευνα. Τα τελευταία χρόνια, γίνεται στη χώρα μας μια έντονη συζήτηση σχετικά με τον διαπολιτισμικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Η εμπειρία της έρευνας με τους Ρουμάνους μαθητές/τριες με οδήγησε στο να αποκτήσω ως εκπαιδευτικός καλύτερη κατανόηση αυτών των παιδιών και των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στο ελληνικό σχολείο. Η ερευνητική μου εμπειρία με οδήγησε, επίσης, στο να εξετάσω κριτικά τα όσα γράφονται για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη χώρα μας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι ένα ρεπερτόριο διδακτικών πρακτικών που θα εφαρμόζονται τεχνικακά από τον εκπαιδευτικό μέσα στη σχολική αίθουσα. Δεν πρόκειται να επιτύχει τον στόχο της αν ένα σημαντικό της τμήμα δεν περνάει μέσα από την ανθρωπολογική και κοινωνιολογική κατανόηση των μαθητών μας και των οικογενειών τους, και ούτε να αποδώσει καρπούς αν ο εκπαιδευτικός δεν γίνει ο ίδιος ερευνητής των κοινωνικών όρων στους οποίους ζουν οι μαθητές του. Αυτό φυσικά δεν είναι εύκολο καθώς προϋποθέτει γνώσεις κοινωνιολογίας και κοινωνικής ανθρωπολογίας και ταυτόχρονα χρόνο για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να στοχαστεί και να αναστοχαστεί.

Στο σημερινό σχολείο των εξετάσεων και των βαθμών τέτοιος χρόνος δεν υπάρχει. Και γι' αυτό θα ήταν σημαντικό ένα τμήμα των αρχικών σπουδών ή/και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών να περιλαμβάνει έρευνα πεδίου για τους μαθητές/τριες του. Διότι τελικά αυτή η γνώση, που θα προέλθει μέσα από την προσοπική ερευνητική εμπειρία και την ώσμωση με τους άλλους εκπαιδευτικούς ερευνητές, θα δημιουργήσει τους όρους για την αποτελεσματική προσέγγιση και βοήθεια των παιδιών των μεταναστών στο σχολείο.

Δύο χρόνια μετά...

«...ιστορία τελειωμένη, ιστορία δίχως τελειωμό»

Η παραπάνω ρήση του Louis Althusser φαίνεται να παριάζει απόλυτα και για την έρευνα πεδίου στις κοινωνικές επιστήμες, όπου τυχαία ή σκόπιμα –αδιάφορο– ή ερευνητής/τρια συναντά μετά από καιρό ορισμένους από τους συμμετέχοντες στην έρευνα και μαθαίνει για την πορεία τους στη ζωή, για το κατά πόσο οι προσδοκίες τους πέτυχαν. Τα τέσσερα από τα δέκα παιδιά του δείγματος εργάζονται σε καταστήματα γρήγορου φαγητού, κανένα από αυτά δεν σπούδασε αυτό που ήθελε και δεν έμαθε την τέχνη που ήθελε. Άλλα δύο εργάζονται σε καθαρισμούς κτιρίων. Η Εύα πέτυχε τελικά σε μια πανεπιστημιακή σχολή, με μόρια πολύ λιγότερα από αυτά του τμήματος ψυχολογίας που ήθελε, και δήλωσε ότι βιώνει «ένα χάσμα» καθώς δεν καταλαβαίνει τι γίνεται εκεί. Παράλληλα, άρχισε να βοηθά τη μητέρα της στους καθαρισμούς σπιτιών και πηγαίνει ελάχιστα έως καθόλου στο πανεπιστήμιο, με αποτέλεσμα στο πρώτο εξάμηνο να μην έχει περάσει κανένα μάθημα. Ενδεχομένως, να ισχύει εδώ η επισήμανση του Bourdieu ότι τα παιδιά από τα λαϊκά στρώματα προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τον ακαδημαϊκό χώρο με όρους παραδοσιακού σχολείου και γι' αυτό εκεί νιώθουν σαν τα ψάρια έξω από το νερό και αποτυγχάνουν (βλ. Παναγιωτόπουλος, 2008). Ο Στεφάν δεν έμαθε καμία τέχνη και βοηθά τον πατέρα του στην οικοδομή. Δύσκολα μπορεί ο ερευνητής να παρακολουθήσει τους συγκεκριμένους ανθρόπους ακόμη πιο πολλά χρόνια στην πορεία της ζωής τους και να δει τι έγινε. Άλλωστε, στην «εραρχημένη κοινωνία των διακρίσεων» μαθαίνουμε στομικά την κοινωνική τροχιά των διακεκριμένων. Σπάνια μαθαίνουμε την κοινωνική τροχιά των απόκλητων. Απλώς την πληροφορούμαστε στο σύνολό της μέσα από τη στατιστική.

Βιβλιογραφία

- Bernstein, B., 1981, «Codes, modalities and the process of cultural reproduction: a model», *Language and Society*, 10: 327-363.
- Cuche, D., 2001, *Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες*, μτφρ. Φ. Σιάσιπας, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος.
- Cummins, J., 2005, *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία Εφεσρότητας*, εισαγωγή-επιμέλεια Σκούρτου Ελένη, Αθήνα: Gutenberg.
- Hansen, J., and Küster, M., 2004, *The Educational Attainment of Second Generation*.

- Henry-Lorcerie, F., 1986, «Les dessous d'une crise», in J.-R. Henry (ed.), *Nouveaux enjeux culturels au Maghreb*, Paris: CNRS (399-425).
- Hirst, P., Thompson, G., 2000, *Η παγκοσμιοποίηση σε αμφισβήτηση*, Αθήνα: Πατάζης.
- Hitchins, K., 1994, *Romania 1866-1947*, Oxford: Clarendon Press.
- Holland, J., 1981, «Social Class and Changes in Orientation to Meaning», *Sociology*, (151): 1-18.
- Illyes, E., 1981, «National Minorities in Romania», www.hungary.com.
- Imigrants in Canada: Evidence from SLID, Concordia University, Department of Economics.
- Ionescu, C., 1998, «Transition to Communist Totalitarianism. March 1945- December 1947», in D. Giurescu – S. Fisher-Galati (eds.), *Romania. A Historic Perspective*, East European Monographs, No CDLVII, New York: Boulder (409-440).
- Milanovic, B., 1995, *Poverty, Inequality and Social Policy in Transition Economies*, *The World Bank*.
- Portes, A., and Rumbaut, R. G., 2005, «Introduction: The Second Generation and the Children of Immigrants Longitudinal Study», in *Ethnic and Racial Studies*, 28 (6): 893-999.
- Religious Life in Romania*, Υπουργείο Θρησκευμάτων της Ρουμανίας, Βουκουρέστι 1987.
- Sotiropoulos, D., Neamtu, I., and Stoyanova, M., 2003, «The Trajectory of Post-communist Welfare State Development: The Case of Bulgaria and Romania», *Social Policy & Administration*, 6 (37): 656-673.
- Spicer, E., 1968, «Acculturation», in D. Sills (ed.), *International Encyclopedia of the Social Sciences*, vol. 1: 21-27.
- Vaideman, C., 1991, «Ρουμανία: Εκπαιδευτικό Σύστημα», στην *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τόμ. 7: 4246-4247, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Verden, K., 1996, *What was socialism, and what comes next?*, New Jersey: Princeton editions.
- Καζεβάνογλου, Α., 2006, «Η Μετανάστευση σήμερα: ένας καθρέφτης του σύγχρονου κόσμου», *Επετηρίς του Κέντρου Ερεύνης της Ελληνικής Κοινωνίας*, Ακαδημία Αθηνών, τόμ. 6: 51-70.
- Κασιλιού, Θ. – Σταματάκης, Ν., 1992, *Λεξικό Επιστημών του Ανθρώπου*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κούργας, Α., 1990, *Κοινωνική Ψυχολογία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κούτα - Μπίκα, Α., 2006, «Θαλάσσια σύνορα και μη νόμιμη μετανάστευση: ο θαλάσσιος δρόμος προς την Ελλάδα», *Επετηρίς του Κέντρου Ερεύνης της Ελληνικής Κοινωνίας*, Ακαδημία Αθηνών, τόμ. 6: 95-139.
- Κόβαρης, Χ., 2001, *Εισαγωγή στη Διπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.
- Καβουδης, Τ., και Χατζάκης, Α., 1999, *Αλλοδαποί που υπέβαλαν αίτηση για κάρτα προσωρινής παραμονής: Υπηρεσία, φύλο και χωροθέτηση*, Αθήνα: Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας.
- Καβουδης, Τ., 2002, *Χαρακτηριστικά μεταναστών: το Ελληνικό πρόγραμμα νομιμοποίησης του 1998*, Αθήνα: Σάκουλα.
- Κάτσικας, Χ. – Πολίτου, Ε., 1999, *Εκτός τάξης το διαφορετικό: Τηρηγόνο, Μεσοποικία, Παλινοστώντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Καφετζής, Π., 2004, «Ξένοι Εργάτες». Η Ελλάδα χάρη υποδοχής οικονομικών μεταναστών, *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τόμ. 10: 327-338.
- Κάνας, Κ., 2000, «Η Κοινωνική Συγκρότηση των Νορμητικών Προσανατολισμών των Μαθητών και ο Μύθος των Ίσων Εκπαιδευτικών Ευκαιριών», *Μέντορας*, (2): 32-49.

- Λάρινας, Κ., 2002, *Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση. Διακριτές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λιανός, Θ., και Ψεφίδου, Α., 2008, «Επιχειρηματικότητα των μεταναστών στην Ελλάδα», στο Τζ. Καβουνιώτη - Α. Κόνιτης - Θ. Λιανός - Ρ. Φακίολας, *Μετανάστευση στην Ελλάδα: Εμπειρίες - Πολιτικές - Προοπτικές*, τόμ. Α': 210-227, Αθήνα: Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής.
- Μάρκου, Γ., 1993, «Η πολιτική των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων για τα παιδιά των μεταναστών και οι επιπτώσεις της για τον Απόδημο Ελληνισμό», εισήγηση στο ΣΥΓ Παιδαγωγικό Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας με θέμα: *Ο Ελληνισμός της Δισποραάς και η Ελληνική Παιδεία του Φλώρινα*, 29-31 Οκτωβρίου (1-19).
- Μίλεση, Χ., 2006, *Οι αλλοδαποί μαθητές από την Αλβανία στη σχολική κοινότητα*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μούρτος, Γ., 1995, «Ρουμανία», στο Θάνας Βερέμης, *Από τον διπολισμό στη νέα εποχή*, Αθήνα: Γνώση και ΕΛΙΑΜΕΠ (629-740).
- Μπενέκος, Σ. Δ., 2007, *Η βίωση της μετανάστευσης στη Γερμανία*, Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δερδανάς.
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (επιμ.), *Η απομάγευση του κόσμου*, Αθήνα: Πολύτροπον - Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Τσιόκαλος, Γ., 2002, *Η υπόθεση της Παιδαγωγικής*, Θεσσαλονίκη: Πορτοπηρήτης.
- Φίλιπς, Β., 2000, *Κοινωνιολογία του Πολιτισμού. Βασικές οροθετήσεις και κατευθύνσεις*, τόμ. Α', Αθήνα: Παπαζήσης.
- Φραγκουδάκη, Α., 2001, *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*, Σειρά: Κλειδιά και Αντικλειδιά (www.kleidiaikaipantikleidia.net), Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Φρατσάας, Η., 2000, «Ο ρόλος της Εκκλησίας της Ρουμανίας επί κομμουνισμού», *Χριστιανική*, 587: 5-6.
- Φρατσάας, Η., 2000, «Τα χρόνια της αποσταλιανοποίησης», *Χριστιανική*, 588: 5-7.
- Χρηστάκης, Γ., 2003, *Τα κομμουνιστικά Βαλκάνια*, Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Βάνιας.

Συνεργασία μαθητών σε ομάδες:*Μια προσέγγιση από την σκοπιά των εκπαιδευτικών***Άννα ΧΡΟΝΑΚΗ*****1. Εισαγωγή**

Η «συνεργασία» μεταξύ μαθητών ως μέσο για την ανάπτυξη μάθησης γίνεται ζήτημα πρωτεύουσας σημασίας σε μαθησιακά περιβάλλοντα στα οποία χρησιμοποιείται το μοντέλο «ομάδα εργασίας» σαν κεντρικός φορέας διδασκαλίας. Τέτοια είναι και τα περιβάλλοντα που κάνουν χρήση πρακτικών δραστηριοτήτων και υπολογιστικών συστημάτων βασισμένα στη χρήση ανοικτού και διερευνητικού τύπου λογισμικού και προβλημάτων. Εδώ, συνήθως ζητείται από τους μαθητές να δουλέψουν σε μικρές ομάδες γύρω από ένα θέμα με στόχο τη διερεύνηση μιας διδακτικής ενότητας.

Το άρθρο που ακολουθεί στοχεύει να συζητήσει το θέμα της «συνεργασίας» μεταξύ των μαθητών από την σκοπιά των εκπαιδευτικών, εξετάζοντας τις περιγραφές και τους προσδιορισμούς που αυτοί δίνουν στο θέμα μέσα από την εμπειρία τους και την επαφή τους με ομάδες εργασίας μαθητών.

Πραγματεύεται το χαρακτηρισμό των αναλύσεων που προσφέρουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για την φύση της «συνεργασίας» των μαθητών τους και αναφέρεται στους διάφορους τρόπους παρέμβασής τους σε ομάδες συνεργασίας μαθητών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.

Τέλος, συζητά μεθοδολογικά θέματα προσπέλασης και ερμηνείας των απόψεων των εκπαιδευτικών πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο:

Τι ξέρουμε για την «συνεργατική μάθηση» σε καταστάσεις αλληλεπίδρασης τάξης;

Προσπάθειες ερευνητών για την κατανόηση και την επεξήγηση της διδακτικής διαδικασίας

κατά την αλληλεπίδραση μαθητευόμενων, διδακτικού υλικού και αναλυτικών προγραμμάτων έχουν στραφεί στο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο της θεωρίας του Vygotsky και των συνεργατών του. Κατά την θεωρία του Vygotsky (1978) οι μαθητές οικειοποιούνται το πολιτισμικό μας γίγνεσθαι μέσα από αλληλεπιδραστικές ενέργειες και επαφή με ενήλικες (ή γενικά πρόσωπα ωριμότερα μαθησιακά). Σημαντικές μελέτες, κατά την τελευταία δεκαετία, έχουν υιοθετήσει ένα τέτοιο πλαίσιο για τη μελέτη και την επεξήγηση κυρίως μικρο-κοινωνικών διαδικασιών της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη (Bauersfeld, 1990· Raithel, 1990· Bartolini-Bussi, 1991· Lerman, 1993· Confrey, 1995). Μέσα απ' αυτές μεταφέρεται το μήνυμα ότι η μάθηση συνδέεται με την κουλτούρα και την ιστορία των δυναμικών σχέσεων μιας συγκεκριμένης ομάδας.

Η «συνεργασία» σαν ένα ξεχωριστό είδος κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην τάξη, έχει περάσει στο ερευνητικό επίκεντρο, λόγω της αυξανόμενης συνειδητοποίησης της ανάγκης χρήσης «ομάδων εργασίας» όχι μόνο σε παιδαγωγικούς πειραματισμούς αλλά και στην διδακτική πρακτική. Η ολοένα συχνότερη χρήση «εργασιών» και η φυσική παρουσία της υπολογιστικής μηχανής με κατάλληλο λογισμικό και θεματολογία απαιτεί τα παιδιά (και κατά συνέπεια τους εκπαιδευτικούς με τα

* Η Α. Χρονάκη είναι Μαθηματικός και έχει εκπαιδευτεί MEd στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία και PhD στη Διδακτική των Μαθηματικών στο University of Bath U.K.. Εργάζεται στο Open University στην Αγγλία και συμμετέχει στην οργάνωση και εκπόνηση ερευνητικών και αναπτυξιακών προγραμμάτων. Είναι συγγραφέας πολλών άρθρων, εισηγήσεων αλλά και κεφαλαίων σε βιβλία στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.

παιδιά) να «δουλεύουν μαζί» γύρω από κάποια δραστηριότητα με ή χωρίς την παρουσία κάποιου οθόνης υπολογιστή.

Η «**συνεργατική μάθηση**» είναι ευρέως κατανοητή ως μάθηση πραγματοποιήσιμη όταν οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες, συζητούν τις ιδέες τους και μοιράζονται την ευθύνη για την εκπόνηση μιας εργασίας. Πολλές μελέτες έχουν αναφερθεί στα πλεονεκτήματα που προσφέρει η συνεργασία σε ομάδες και στα χαρακτηριστικά των δραστηριοτήτων που απαιτούν συνεργασία. Για παράδειγμα, οι Johnson κ.ά. (1981) σε μια μετα-ανάλυση 122 μελετών που εξετάζει την συνεργατική μάθηση σε διάφορες γνωστικές περιοχές, υποστηρίζουν ότι η «συνεργατική μάθηση» φαίνεται να είναι περισσότερο αποτελεσματική όσον αφορά στη μαθησιακή παραγωγικότητα από το διαπροσωπικό ανταγωνισμό ή την ατομική προσπάθεια επιτέλεσης ενός έργου. Άλλα πλεονεκτήματα συμπεριλαμβάνουν αύξηση γνώσεων και ικανοτήτων, εννοιολογικών κατανοήσεων, στάσεων, επικοινωνιακών ικανοτήτων και κοινωνικοποίησης.

Η Sharan (1990) μας εξηγεί ότι ο όρος «συνεργατική μάθηση» χρησιμοποιείται σε διάφορα παιδαγωγικά και διδακτικά πλαίσια και έτσι επιδέχεται διαφορετικές ερμηνείες και κατά συνέπεια στέλνει διαφορετικά μηνύματα για το ρόλο των εκπαιδευτικών ή των μαθητών. Έχει συχνά υπηρέτησει την περιγραφή μαθησιακών περιβαλλόντων σε μια κατάσταση τάξης όπως, για παράδειγμα, μάθηση διαμέσω ανακάλυψης, δραστηριότητες σε εργασίες, διερευνητικές εργασίες και επίλυση προβλημάτων. Επίσης, έχει χρησιμοποιηθεί σαν συνοδευτική μέθοδος σε διάφορα περιβάλλοντα διδασκαλίας με χρήση του υπολογιστή, εργασίες σε ομάδες ή δυάδες, χρήση brainstopping για επαναλήψεις και ακόμη χρήση τεστς.

Ο Bennett μας προειδοποιεί ότι, ακόμη και εάν οι μαθητές βρίσκονται διατεταγμένοι σε ομάδες, δε σημαίνει απαραίτητα ότι συνεργάζονται ή ότι αναπτύσσεται «συνεργατική μάθηση» μεταξύ τους. Ο ίδιος παρατήρησε ότι, πολλές φορές, οι ομάδες εργασίας παραμένουν απλές συγκεντρώσεις παιδιών τα οποία

δουλεύουν ατομικά και όχι συνεργατικά. Σε τέτοιες ομάδες, το επίπεδο συνεργασίας, η συχνότητα επεξηγήσεων και η ανταλλαγή γνώσεων είναι χαμηλές (Bennett, 1991, σ. 581).

Πρόσφατα, ο Ed Elbers (1996) έχει υποστηρίξει ότι οι ερευνητές και οι εκπαιδευτικοί είναι ακόμη πολύ μακριά από την εύρεση μιας λειτουργικής εννοιολόγησης των όρων «συνεργατική μάθηση» και «συνεργασία» και προσθέτει ότι υπάρχει άμεση ανάγκη για ερμηνείες που θα διαπραγματεύονται το θέμα στην ολότητά του και που θα μπορούν να χαρακτηρίσουν το τι σημαίνει πραγματικά «συνεργατική μάθηση» στην καθημερινή πολυπλοκότητα της τάξης.

Σε αυτή τη γραμμή έρευνας, η δουλειά των Edwards και Mercer (1987) και Mercer (1996) μας έχει στρέψει την προσοχή στην εξέταση της ποιότητας της «γλώσσας» και της «συνομιλίας» που χρησιμοποιείται μέσα στην τάξη από τους μαθητές, υποστηρίζοντας ότι η «διερευνητική συνομιλία» (exploratory talk) λειτουργεί σαν μέσο, για να βοηθήσει την πραγματική συνεργασία, επειδή προωθεί και επιτρέπει στους παρευρισκόμενους να συμπεριλαμβάνουν και να συζητούν τις απόψεις, ιδέες και προτάσεις τους.

Ο Mercer (1996, σελ. 369) υποστηρίζει ότι περισσότερο κατά την «διερευνητική συνομιλία» σε σχέση με την ανταγωνιστική (disputational) και τη συγκεντρωτική (cumulative), η γνώση δημοσιοποιείται και γίνονται εμφανείς οι επεξηγήσεις και η συνέχεια των συγκερασμών (reasoning / argument). Πρόοδος στην συνεργατική μάθηση επιτυγχάνεται με την επίτευξη ομαδικής συμφωνίας στην οποία φτάνουν τα μέλη της ομάδας συζητώντας τις απόψεις τους για την επίλυση ενός θέματος. Επιπλέον, η καλύτερη της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών γίνεται μέσα από την αυξανόμενη συνειδητοποίηση των παρευρισκόμενων για την παραπάνω ανάγκη. Υποστηρίζεται δε, ότι εστιασμένες δραστηριότητες μπορούν να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές στους κανόνες που αποτελούν την βάση της συνεργασίας τους (ground rules) και να κάνουν τη συνεργασία αυτή καθαυτή αντικείμενο συζήτησης, διαπραγμάτευσης, αντανάκλα-

σης και συμφωνίας. Μια τέτοια εννοιολόγηση απαιτεί κατάλληλες δραστηριότητες που θα έχουν στόχο την περαιτέρω συνειδητοποίηση της ανάγκης κατάκτησης μιας από κοινού συμφωνίας επί της εκπονούμενης εργασίας.

Τμήματα της δουλειάς μερικών σημαντικών ερευνητών στο χώρο, κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, αναφέρονται σε κάποιες χρήσιμες έννοιες, όπως ο μεταφορικός όρος «ανασκάλωση» (scaffolding), και η έννοια «απρόοπτη ή έκτακτη διδασκαλία» (contingent instruction), που απορρέουν από την δουλειά των Bruner (1986) και Wood et al (1976). Αυτές οι έννοιες περιγράφουν το είδος της βοήθειας που ένα γνωστικά ώριμο άτομο προσφέρει σε ένα παιδί κατά την διάρκεια κοντινών διδακτικών αλληλεπιδράσεων μέσα στην τάξη.

Συγκεκριμένα, με τον όρο «ανασκάλωση» εννοούμε τις βοηθητικές ενέργειες (π.χ. μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις, παραδείγματα ή την προσφορά άμεσης απάντησης) που προσφέρει ένας γνωστικά ωριμότερος σε κάποιον λιγότερο ώριμο με στόχο να τον βοηθήσει να καταλάβει μια σχετική ενότητα ή μεταφορικά να αναρριχηθεί στην «σκαλωσιά της γνώσης». Ακόμη η έννοια της «αποστασιοποίησης» (distancing) έχει προταθεί από τον Sigel (1982) με σκοπό την ανάλυση της σχέσης μεταξύ κοινωνικής αλληλεπίδρασης και γνωσιακής ανάπτυξης, προτείνοντας ότι για να αναπτυχθεί ένα άτομο γνωστικά χρειάζεται να διατηρεί μια απόσταση από τα ερεθίσματα που παρέχονται από το κοινωνικό του περιβάλλον δράσης. Σε αυτά, κάποιος μπορεί να προσθέσει την έννοια της «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης» (zone of proximal development) απορρέουσα από την έρευνα του Vygotsky και στην οποία έχουν βασιστεί επακόλουθα ερευνητικά προγράμματα. Επίσης, πρόσφατα η εννοιολόγηση της τάξης σαν «κοινότητα μάθησης» (learning community, community of practice) και του όρου «νομοθετημένης περιφερειακής συμμετοχής» (legitimate peripheral participation, Lave και Wegner, 1991) έχουν εμπνεύσει τις αναλύσεις και τους χαρακτηρισμούς ερευνητών στις προσπάθειές τους να εξετάσουν όχι μόνο την γνωστική

της μάθησης που εμπειριέχεται στις δραστηριότητες των ανθρώπων μέσα σε συμμετοχικές (ή και συνεργατικές) δραστηριότητες.

Η συνεισφορά του Wertsch (1985) έχει, επίσης, αξιόλογη σημασία, γιατί ο ίδιος έρχεται να τονίσει τη σπουδαιότητα και την πολυπλοκότητα της επικοινωνίας στη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας. Εισάγοντας έννοιες από τον χώρο της μελέτης επικοινωνίας (communication studies), επιφέρει αλλαγή στον τρόπο προσέγγισης του θέματος της αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών στην τάξη, προσδιορίζοντας τον ως «επικοινωνία».

Σύμφωνα με τον Wertsch (1985) συνεργασία σε ένα συγκεκριμένο θέμα δεν μπορεί να επέλθει, αν οι συμμετέχοντες δεν καταφέρουν να εγκαθιδρύσουν μια κοινά αποδεκτή κατανόηση της κατάστασης στην οποία βρίσκονται και ονομάζει αυτή την επίτευξη δι-υποκειμενικότητα (intersubjectivity). Προς επίτευξη «δι-υποκειμενικότητας», ο μεγάλος (ή ο γνωστικά ωριμότερος που συνήθως παίζει τον ρόλο του εκπαιδευτικού) δίδει εντολές, οδηγίες και παροτρύνσεις οι οποίες δεν έχουν στόχο μόνο να «διδάξουν» αλλά και να βοηθήσουν την κατανόηση των κινήτρων αλλά και των σκοπών και στόχων της διαδικασίας (δηλαδή να δημιουργήσουν δι-υποκειμενικότητα). Αυτός ο τρόπος σκέψης ως προς την ανάλυση της αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων σε μια διδακτική κατάσταση έχει εμπνεύσει κάποιους ερευνητές να δουν αυτήν τη διαδικασία ως πράξη επικοινωνίας και συνεχούς διαπραγματεύσης.

3. Πόσο σπουδαίες μπορεί να είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την επίτευξη συνεργατικής μάθησης στην τάξη;

Σε ένα ευρύ κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο ανάλυσης, η διδασκαλία και η μάθηση προσεγγίζονται ως μια αλληλεπιδραστική κοινωνική διαδικασία, η οποία πραγματώνεται μέσα στο πολιτισμικό πεδίο της τάξης. Η μάθηση εννοιολογείται ως μέρος των πολιτισμικών καταστάσεων και κοινωνι-

κών ανταλλαγών που συμβαίνουν στο χώρο της τάξης αλλά και των διαλογικών συγκροτημάτων μεταξύ μαθητευομένων, διδασκόντων καθώς και των εργαλείων που χρησιμοποιούνται (π.χ. βιβλία, εποπτικό υλικό, υπολογιστικά περιβάλλοντα, τρόποι εργασίας). Η «**ατμόσφαιρα μάθησης**» επηρεάζεται από τις εμφανείς αλληλεπιδράσεις των παρευρισκομένων, αλλά και από τις μη έκδηλες και προσωπικές απόψεις, και τα πιστεύω τους, τα οποία αποτελούν τη μη παρατηρήσιμη «**γλώσσα επικοινωνίας**» μέσα στην τάξη.

Η πρόταση του Wertsch για τη χρήση της έννοιας της «**δι-υποκειμενικότητας**» σαν ένα εργαλείο συζήτησης και χαρακτηρισμού της δυνατότητας επίτευξης «**συνεργασίας στην τάξη**» έχει εμπνεύσει και την παρούσα μελέτη.

Η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών εννοιολογείται σαν μια προσπάθεια επικοινωνίας πάνω σε θέματα που αφορούν στην εργασία αλλά και θέματα που αφορούν στη σχέση των παρευρισκομένων και της από κοινού κατανόησης της κατάστασης στην οποία βρίσκονται.

Μελέτες έχουν δείξει ότι αρκετό ποσοστό του χρόνου και των συνομιλιών σε ομάδες αναλώνεται στην διαπραγμάτευση, διασαφήνιση, κατανόηση και τελικά θέσπιση ενός υπόβαθρου κανόνων που θα διέπει τη συζήτηση και συνεργασία των μελών. Μάλιστα, ερευνητές όπως ο Mercer (1996) θεωρούν απαραίτητη την εγκαθίδρυση τέτοιων κοινά αποδεκτών κανόνων (ground rules) μεταξύ των μελών μιας ομάδας.

Στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να δημιουργήσουν δι-υποκειμενικότητα στα πλαίσια μιας ομάδας εργασίας, οι ενυπάρχουσες (ή/και διαμορφούμενες) απόψεις και στάσεις τους παίζουν σημαντικότερο ρόλο, γιατί δρούν σαν μοχλοί επηρεασμού της συμπεριφοράς, των ενεργειών και των αντιδράσεών τους απέναντι στους μαθητές. Είναι λοιπόν σημαντικό να μελετήσει κανείς τον τρόπο σκέψης τους και τις αφηρημένες από τις οποίες ξεκινούν, για να αλλη-

λεπιδράσουν με τους μαθητές τους.

Ο Elbers (1996) πολύ ανοιχτά μας εξηγεί ότι δεν είναι αρκετό να μελετήσει κάποιος τη συνεργατικότητα, αναφερόμενος στις μεταβολές και διαφοροποιήσεις των δραστηριοτήτων που προτείνονται σε ένα πρόγραμμα σπουδών ή στο άμεσο περιβάλλον των ενασχολήσεων. Υποστηρίζει ότι είναι εξίσου σημαντικό, το ερευνητικό ενδιαφέρον να φτάνει στα πρόσωπα που παίρνουν μέρος και τα οποία χρησιμοποιούν και γενικεύουν τους παράγοντες της συνεργατικής δραστηριότητας. Αυτή η άποψη υποστηρίζεται και στην παρούσα μελέτη η οποία εστιάζει **στη διερεύνηση των προσωπικών εικόνων που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το είδος της συνεργατικής μάθησης που αναπτύσσεται μεταξύ των μαθητών.**

Οι λόγοι για τους οποίους ενδιαφερόμαστε να μελετήσουμε περισσότερο τις προσωπικές εικόνες των εκπαιδευτικών (στάσεις, απόψεις, πιστεύω, ιδεολογίες) στηρίζονται στην πεποίθηση ότι αυτές παίζουν κυρίαρχο ρόλο στον τρόπο που διεξάγουν και διαμορφώνουν τη διδασκαλία τους. Δρούν δηλαδή σαν φίλτρο και επηρεάζουν τη μορφοποίηση, οργάνωση και εννοιολόγηση διδακτικών διαδικασιών, ενώ παράλληλα μπορεί να «**μπλοκάρουν**» την διαδικασία μάθησης, να **διαμορφώσουν διαφορετικά τον τρόπο διεξαγωγής της και να αλλάξουν την μορφή καταστάσεων και σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων.**

Πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν τη μαθησιακή εμπειρία των μαθητών τους και στη συνέχεια βρίσκονται στην κριτική θέση να επηρεάσουν με τις απόψεις τους, τις εννοιολογήσεις τους και τις ενέργειές τους. Ο εκπαιδευτικός έχει «**εξουσία**» (με την έννοια της δικαιοδοσίας να οργανώνει εν μέρη την διδακτική πρακτική) στην τάξη, και διαθέτει (ως ένα βαθμό) την «**δύναμη**» να ελέγχει και να μορφοποιεί καταστάσεις και σχέσεις (Young, 1992).

Σαν αποτέλεσμα, διερευνώντας τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί εννοιολογούν τη συνεργασία των μαθητών τους,

2

έες διοράσεις μπορούν να διατυπωθούν για τα κίνητρα των ενεργειών τους κατά τις αλληλεπιδράσεις τους με τους μαθητές. Έτσι, θα μπορούσαμε να φτάσουμε σε κάποια συμπεράσματα για το είδος της συνεργασίας που οι εκπαιδευτικοί μπορούν δυνητικά να δομήσουν μεταξύ των μαθητών τους.

Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις που θέτονται εδώ είναι:

- Πώς μπορούμε να περιγράψουμε το «εννοιολογικό πεδίο» της συνεργασίας που οι εκπαιδευτικοί αναδομούν γύρω από τις επεξηγήσεις, τις περιγραφές και αφηγήσεις που διαθέτουν για την δουλειά των μαθητών τους και τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις;
- Ποιές διαφορετικές κατηγορίες περιγραφών διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί για την συνεργασία των μαθητών τους;
- Με ποιούς τρόπους περιγράφουν την αλληλεπίδραση των μαθητών μέσα στη συνεργατική δραστηριότητα και τη δική τους παρέμβαση, για να διευκολύνουν την επίτευξη συνεργασίας;

4. Μεθοδολογία, μέθοδοι, χώρος και πρόσωπα μελέτης

Η μεθοδολογία προσέγγισης των παραπάνω ερωτημάτων είναι ποιοτική. Η ποιοτική έρευνα, σύμφωνα με τον Burgess (1985) εστιάζει κυρίως στην βαθύτερη κατανόηση και ερμηνεία φαινομένων, καταστάσεων και απόψεων και δίνει έμφαση στην στενή συνεργασία του ερευνητή με τους ερευνοούμενους. Εθνογραφίες και εστιασμένες μελέτες περιπτώσεων είναι οι συνηθέστερες προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται στην «ποιοτική έρευνα» για την αποκρυστάλλωση απόψεων και διερεύνηση σύνθετων θεμάτων (Goetz και LeCompte, 1984). Η παρούσα μελέτη στοχεύει να παρουσιάσει τις περιγραφές και αφηγήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και την ανάλυση τους μέσα στο θεωρητικό πλαίσιο που προαναφέρθηκε (βλ. Chironaki, 1998α).

Τα κύρια εργαλεία για συλλογή στοιχείων ήταν η παρατήρηση διεξαγωγής μαθη-

τους εκπαιδευτικούς. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μετά το πέρας μιας διδακτικής ενότητας στην οποία οι μαθητές συνεργάζονταν. Στόχος ήταν να εστιάζεται η προσοχή των δασκάλων σε συγκεκριμένα θέματα της διδακτικής πρακτικής και έτσι διασφαλίζεται η αξιοπιστία των απαντήσεών τους. Οι συνεντεύξεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ημι-δομημένες και ανοιχτές και η μορφή των ερωτήσεων κινήθηκε από το γενικό (ερωτήσεις που είχαν σχέση με την ενότητα μαθημάτων) στο μερικό (ιδιαίτερες λεπτομέρειες εστιασμένες στα ερευνητικά ερωτήματα).

Η ανάλυση των στοιχείων στηρίχθηκε βασικά στις απομαγνητοφωνήσεις αυτών των συνεντεύξεων και στην εμπειρία παρακολούθησης των μαθημάτων, χρησιμοποιώντας κωδικοποίηση και εντόπιση κατηγοριών. Μονάδες ανάλυσης αποτέλεσαν:

- α) τι σημαίνει συνεργατική μάθηση για τους εκπαιδευτικούς και
- β) με ποιο τρόπο επεξηγούν τη συνεργατική μάθηση των μαθητών τους και την παρέμβασή τους στις ομάδες εργασίας έτσι, ώστε να προωθήσουν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών (βλ. Chironaki, 1998β για μια λεπτομερή αναφορά στη χρήση αυτού του τύπου μεθοδολογίας στην συλλογή και ανάλυση στοιχείων σε έρευνα τάξης).

Τα πρόσωπα που πήραν μέρος στην μελέτη αποτέλεσαν πέντε έμπειροι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε δημοτικά σχολεία με πείρα στη χρήση ομάδων εργασίας. Για λόγους εχεμύθειας τα ονόματα των δασκάλων και των σχολείων θα παραμείνουν ανώνυμα και αντί αυτών χρησιμοποιούνται τα ψευδώνυμα Κώστας, Μιχάλης, Πέτρος, Νατάσσα και Ερατώ.

5. Τρεις τρόποι εννοιολόγησης της συνεργασίας των μαθητών από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών

Και οι πέντε εκπαιδευτικοί που συνεργάστηκαν στην παρούσα έρευνα αναγνώρισαν τη σπουδαιότητα της συνεργασίας των μαθητών και όλοι συμφώνησαν ότι αποτελεί ένα

αναπόσπαστο και πολύτιμο κομμάτι της μάθησης και της κοινωνικοποίησης των παιδιών. Παρόλα αυτά, κοιτάζοντας με μεγαλύτερη λεπτομέρεια τις αφηγήσεις τους στις συνεντεύξεις που έδωσαν, μπορούμε να διακρίνουμε διαφοροποιήσεις στις «εννοιολογικές εικόνες» που ενυπάρχουν προσωπικά στον καθένα. Αυτές έχουν να κάνουν με το πώς ακριβώς αντιλαμβάνονται τη συνεργασία των μαθητών σε ομάδες, την πορεία της συνεργασίας και τον τρόπο που οι ίδιοι μπορούν να παρέμβουν στη διευκόλυνση της.

Σαν αποτέλεσμα της ανάλυσης, τρεις τρόποι «εννοιολόγησης» της συνεργασίας των μαθητών σε ομάδες από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών εντοπίστησαν που τοποθετούν τις περιγραφές τους (και τις απόψεις τους) σε τρεις κατηγορίες. Αυτές έχουν να κάνουν με τις εκφρασμένες απόψεις των δασκάλων ότι:

- α) συνεργασία σημαίνει εστίαση στο αποτέλεσμα της εργασίας,
- β) συνεργασία σημαίνει, κυρίως, εστίαση στις σχέσεις των μελών μιας ομάδας, και
- γ) συνεργασία σημαίνει συνεργασία, εννοώντας ότι πρόκειται για ένα αυτονόητο όρο που δε χρειάζεται παραπέρα επεξήγηση.

Παρόλο που, όπως είναι γνωστό, υπάρχει δυσκολία στην τοποθέτηση ποιοτικών στοιχείων σε καθαρές κατηγορίες (με την έννοια ότι πολλές φορές στοιχεία της μιας κατηγορίας μπορεί να αποτελούν στοιχεία και άλλης), η παρούσα μελέτη προσπαθεί να χρησιμοποιήσει αυτές τις κατηγορίες σαν ένα εργαλείο αναζήτησης, συζήτησης και αναλυτικής περιγραφής και χαρακτηρισμού των ιδιοτήτων που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προσάγουν στο θέμα. Στα παρακάτω, θα συζητήσουμε αυτές τις κατηγορίες.

Συνεργασία σημαίνει εστίαση στο αποτέλεσμα της εργασίας

Ο Κώστας και ο Μιχάλης είναι έμπειροι δάσκαλοι και ιδιαίτερα αγαπητοί από τους μαθητές τους. Και οι δύο μπορούν να περιγραφούν σαν δάσκαλοι που διατηρούν τυπικές

σχέσεις με τα παιδιά και οι απόψεις τους για τη ζωή στο σχολείο χαρακτηρίζονται από «εθνοκεντρικά-ανθρώπινα» ιδανικά (βλ. Κοπτογιαπορογλου-Polydorides, 1996). Αυτοί οι δύο αντιλαμβάνονται τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών τους σαν ένα μέσο επίτευξης κάποιου άμεσου αποτελέσματος που έχει σχέση με την συγκεκριμένη εργασία του μαθήματος. Γι' αυτούς οι στόχοι και οι σκοποί των μαθητών μέσα στο πλαίσιο της συνεργασίας πρέπει να επικεντρώνουν στην ομαλή ολοκλήρωση των επιμέρους δραστηριοτήτων μιας εργασίας. Και οι δύο τόνισαν, όπως μπορεί να δει κάποιος στο παρακάτω τμήμα απομαγνητοφώνησης, ότι οι μαθητές χρειάζεται να μάθουν να διαφοροποιούνται μεταξύ φιλίας και συνεργασίας, αισθανόμενοι και οι δύο ιδιαίτερα υπεύθυνοι στο να βοηθήσουν τα παιδιά να επιτύχουν (και να κατανοήσουν την ανάγκη) αυτό το στόχο. Το πιστεύω τους είναι ότι οι μαθητές στις ομάδες εργασίας χρειάζονται να απομακρυνθούν από τα συναίσθημα τους και να εστιάσουν στην οργάνωση και στην επίτευξη της δουλειάς που έχουν αναλάβει. Γι' αυτούς η «συνεργασία» των μαθητών πρέπει να είναι, κυρίως, αφιερωμένη στην εργασία και οι στόχοι και σκοποί της συνεργασίας πρέπει, επίσης, να περιστρέφονται γύρω από αυτήν. Επιπλέον, οι δάσκαλοι αυτοί αντιλαμβάνονται ότι αυτό ακριβώς αποτελεί το κύριο βάρος της παιδαγωγικής που προσφέρουν στα παιδιά, εννοώντας ότι οι μαθητές πρέπει να μάθουν να συνεργάζονται με κάθε κόστος. Με άλλα λόγια, η συνεργασία είναι ο ακρογωνιαίος λίθος κάθε εργασίας και η εργασία ο κύριος στόχος μιας συνεργασίας.

Κώστας

«(Καλή συνεργασία των μαθητών) σημαίνει ότι έχουμε πετύχει σαν σχολείο... νομίζω ότι αυτό είναι το σημαντικότερο (...) σαν σχολείο, όχι σαν άτομο... (καλή συνεργασία των μαθητών σημαίνει) να μπορεί να αποδέχεται την γνώμη του άλλου, να μπορεί να (...) δηλαδή, να φανταστείς έχουμε περιπτώσεις παιδιών που, ξέρω 'γω, ξεκινάνε λέγοντας ότι εγώ θέλω να δουλέψω μόνος μου (...). Και σιγά-σιγά καταλαβαίνοντας ότι άλλο η φιλία και άλλο η συνεργασία με (...) ανθρώπους σε θέματα που αφορούν (την κοινή

εργασία). Και αυτό νομίζω είναι πολύ σημαντικό.

Δηλαδή, ο ρόλος μου είναι στο να τους δείξω ότι άλλο φίλια και άλλο συνεργασία. Αυτό βέβαια είναι (δύσκολο) και έρχεται πολλές φορές σε ρήξη με τα ίδια τα παιδιά, καλοπροαίρετη βέβαια. Τα παιδιά αγχώνονται, γιατί τους είναι δύσκολο να δούν ότι δε χειρίστηκαν σωστά μια κατάσταση, δεν είναι αρκετά ώριμα να ελέγχουν τα συναισθήματά τους».

Μιχάλης

«Συνεργασία (σημαίνει) ότι ο καθένας μπορεί –σε μια ομάδα– να βρει έναν θετικό ρόλο, για να πετύχουν όλοι μαζί έναν στόχο. Κι ότι θα πρέπει να βγάλει από την μέση εγωισμούς, θα πρέπει να βγάλει το θετικό του εαυτό, θα πρέπει να προσφέρει στην ομάδα, αλλιώς, αλλιώς η ομάδα έχει προβλήματα (...). Συνήθως, αν κάτι δεν πάει καλά, δεν έχει πάει καλά επειδή κάποια από τα μέλη της ομάδας δε συνεργάζονται σωστά και αυτό είναι ένα μήνυμα.

(Ο ρόλος μου είναι) να τους κάνω να δούν το πρόβλημα, ότι έτσι δεν προχωράει η δουλειά τους, ότι έτσι η δουλειά τους δεν έχει το αποτέλεσμα που θα ήθελε ο καθένας (...). Κι ότι αυτό έχει σχέση με το πως αντιμετώπισαν το θέμα, ότι δεν πρόσφερε ο καθένας αυτό που μπορούσε... Βλέπω το ρόλο μου, δηλαδή, σαν βοηθό τους στη διεκπεραίωση της εργασίας που έχουν. Προτιμώ να τους αφήνω να δουλεύουν μόνοι, χωρίς να τους καθοδηγώ. Αλλά πιστεύω ότι πρέπει να καθοδηγώ τη διαδικασία λειτουργίας της ομάδας. Πρέπει να διασφαλίζω ότι όλα πάνε καλά, για να τελειώσουν τη εργασία τους, να κατακτήσουν κάτι...».

Η άποψη ότι η συνεργασία είναι μια ομαδοποίηση ανθρώπων που δουλεύουν μαζί, για να περατώσουν μια εργασία αντικατοπτρίζεται και στον τρόπο που αυτοί οι εκπαιδευτικοί επεξηγούν (και πραγματοποιούν) την παρέμβασή τους στις ομάδες των μαθητών, για να καλλιεργήσουν συνεργασία. Ο ρόλος τους στην τάξη ήταν αυτός ενός «μάνατζερ», δίνοντας ξεκάθαρες οδηγίες και εστιάζοντας συνεχώς την προσοχή των παιδιών στην εργασία. Η παρέμβασή τους δείχνει ότι ξέρουν τις δυσκολίες χειρισμού των διαπροσωπικών σχέσεων μελών της ομάδας. Παρόλ' αυτά βρίσκονται οι ίδιοι να οργανώνουν κυρίως την εργασία των μαθητών και

Συνεργασία σημαίνει εστίαση στις σχέσεις των μελών μιας ομάδας

Ο Πέτρος και η Νατάσσα έχουν διαφορετική αντίληψη για το τι σημαίνει συνεργασία των μαθητών σε ομάδες. Γι' αυτούς η «συνεργασία» περιγράφεται ως ένα σύνολο πολιτισμικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, βαθιά και στενά συνδεδεμένο με τα συναισθήματα και τις σχέσεις των ατόμων που συμμετέχουν στις ομάδες εργασίας. Ακόμη και αν αυτοί οι δύο δάσκαλοι έχουν διαφορετικές εμπειρίες στη διδασκαλία (για παράδειγμα ο Πέτρος είναι νεότερος με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσία από τη Νατάσσα) και οι δύο είναι δημιουργικοί δάσκαλοι και αρέσκονται να δοκιμάζουν νέες ιδέες. Έχουν (και δημιουργούν) άνετες σχέσεις με τους μαθητές τους και κάποιες φορές δε διστάζουν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Η αναφορά τους σχετικά με τη συνεργασία των μαθητών τους ήταν μακροήμερη και χρησιμοποιούν λεξιλόγιο πλούσιο, για να περιγράψουν τις απόψεις τους, πράγμα που δείχνει τον ήδη υπάρχοντα προβληματισμό τους. Γι' αυτούς το βασικότερο στοιχείο στη συνεργασία των μαθητών είναι η μεταξύ τους σχέση και συσχέτιση. Μίλησαν για τη θέση της εργασίας ως επίκεντρο της προσοχής στη συνεργατική δραστηριότητα και όχι ως φορέα διεξαγωγής και επίτευξης «αληθινής» συνεργασίας. Γενικότερα, έδωσαν έμφαση στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές σχετίζονται μεταξύ τους και στον τρόπο εργασίας των ομάδων.

Πέτρος

«(Τα παιδιά) δε συνεργάζονται πάντα έτσι, όπως εμείς θέλουμε. Τα παιδιά έχουν τους δικούς τους τρόπους συνεργασίας... Υπάρχουν, αναπτύσσονται δυναμικές, αναπτύσσονται σχέσεις, πολλές φορές οι ρόλοι δεν είναι σταθεροί. Κατά τη διάρκεια, ας πούμε, μιας εργασίας, αλλάζουν τα καθήκοντα ανάλογα με το θέμα κάθε φορά και το τι ο καθένας έχει να προσφέρει, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται πολλές φορές να πάρουν αποφάσεις (...). Καλή συνεργασία νομίζω ότι είναι να μπορούν να ακουστούν όλες οι απόψεις. Να έχουν δηλαδή όλοι το θάρρος, και το δικαίωμα, αλλά και την πρωτοβουλία να εξωτερικεύουν τις απόψεις τους στην ομάδα, οι απόψεις

κάθε φορά διαδικασίες, τρόπους ή ρουτίνες, ώστε να παίρνουν αποφάσεις. Ποτέ δεν πρόκειται να συμφωνήσουν σε κάτι και οι τρεις ή σπάνια. Πάντα υπάρχει διαφοροποίηση στις απόψεις. Το θέμα είναι πως μέσα από τη διαφοροποίηση βρίσκουν μηχανισμούς και τρόπους λειτουργίας, για να μπορέσουν να συνθέσουν και να φτιάξουν μια κοινή πορεία, την οποία θα ακολουθήσουν και οι τρεις, χωρίς να νιώθει κανείς ριγμένος ή πικραμένος. Αυτό νομίζω είναι το πιο δύσκολο».

Νατάσσα

«Η συνεργασία στις ομάδες εργασίας σημαίνει για μένα ότι κανένας μαθητής δεν προσπαθεί να ελέγχει την ομάδα ή να περνάει το δικό του συνέχεια. Είναι σημαντικό τα παιδιά να συζητάνε τα προβλήματα της εργασίας τους αλλά και τα προβλήματα, τις δυσκολίες και τα αδιέξοδα της συνεργασίας τους. Με αυτόν τον τρόπο καλούνται να βρουν λύσεις μέσα από τη συνεργασία τους. Αυτές οι λύσεις χρειάζεται να είναι το αποτέλεσμα συζητήσεων και όχι η επιβολή κάποιων (μέλη της ομάδας ή και ο δάσκαλος ακόμη)».

Σε σχέση με το ρόλο τους στη δόμηση των σχέσεων στη συνεργατική μάθηση των μαθητών, οι δύο δάσκαλοι φαίνεται να κατέχουν ένα ευρύ ρεπερτόριο από ικανότητες και μεθόδους παρέμβασης στη δυναμική των ομάδων και έδειξαν ευλυγισία στον τρόπο χειρισμού διαφόρων καταστάσεων στην τάξη. Στις αφηγήσεις τους, χρησιμοποίησαν παραδείγματα μέσα από την τάξη και από τα μαθήματά τους και περιέγραψαν καταστάσεις στις οποίες χρειάστηκε να υποστηρίξουν και να εμψύχουν στα παιδιά το πνεύμα της συνεργασίας. Ανάμεσα στις μεθόδους που χρησιμοποιούν κατονόμασαν: επανδιοργάνωση των ομάδων με διαφορετικά μέλη όποτε αυτό είναι αναγκαίο, εστίαση της προσοχής των παιδιών στην ποιότητα της συνεργασίας μεταξύ τους, ενδιαφέρον και αντιμετώπιση των επιφυλάξεων και των προβλημάτων που τυχόν έχουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της συνεργασίας τους, ενθάρρυνση στο να επικοινωνήσουν τις απόψεις, σκέψεις και κίνητρά τους και εμφύσηση σεβασμού στα συναισθήματα και στις πράξεις μελών της ομάδας.

Συνεργασία σημαίνει συνεργασία

Αυτή η κατηγορία αναδύεται μέσα από την αφήγηση της Ερατώ, η οποία πιστεύει ότι η «συνεργασία» σε μια ομάδα είναι κάτι αυτόνομο και αναπτύσσεται αυθόρμητα στα μέλη μιας ομάδας. Εννοεί ότι η συνεργασία δεν μπορεί δηλαδή να οριστεί περαιτέρω και ότι η παρέμβαση του δασκάλου δεν μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά. Η Ερατώ έχει, όπως και οι άλλοι δάσκαλοι, πολλά χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο και η ίδια περιγράφει τον εαυτό της ως «μια παραδοσιακή δασκάλα με νέες ιδέες». Με αυτό εννοεί ότι προτιμά να συνδυάζει νέες και παλιές μεθόδους στη διδασκαλία της ανάλογα με το τι ταιριάζει καλύτερα στα μαθήματα και στις συνθήκες τάξης. Μιλώντας μαζί της για τη συνεργασία των μαθητών, ήταν δύσκολο για αυτήν να επεξηγήσει τι ακριβώς εννοούσε και να περιγράψει τι σημαίνει γ' αυτήν το θέμα. Η απάντησή της στρεφόταν γύρω από το σλόγκαν «συνεργασία σημαίνει ακριβώς συνεργασία», εννοώντας ότι συνεργασία είναι μια συνηθισμένη λέξη που όλοι ξέρουμε το νόημά της και έτσι δε χωράει παραπάνω ανάλυση.

Ερατώ

«Μα είναι πολύ απλό. Αν δε συνεργαστείς, δεν αποδίδεις. Δε φέρνεις έργο.(...) Κι αυτό το 'χουν δει πολύ καλά (τα παιδιά) και το 'χουν χωνέψει. (...) Το μάθημα βασίζεται στη συνεργασία των παιδιών μεταξύ τους, και είναι φορές που δεν μπορούν να τελειώσουν μια άσκηση, επειδή δεν μπορούν να συνεργαστούν».

Για παράδειγμα, ο ένας πατούσε (εννοεί στο πληκτρολόγιο) 90, ο άλλος 180 και δεν ξέρανε τι κάνανε. Επομένως, (τα μέλη στην ομάδα) έχουν αλλάξει πολλές φορές. (...). Μόνοι τους θέλανε ν' αλλάξουν (ομάδα). Δεν τελείωναν. Δεν μπορούσαν (...). Αυτοί ήτανε: εγώ είμαι καλύτερος από σένα, εσύ πήγαινε στην άκρη, είσαι βλάκας.».

Συζητώντας περισσότερο μαζί της για τις ιδέες της για παρέμβαση στην εργασία των μαθητών της και την προσωπική της συμβολή ώστε αυτοί να συνεργαστούν, παρατηρεί κανείς ότι ενώ η Ερατώ κατανοεί τις δυσκολίες των παιδιών για συνεργασία, η ίδια αισθάνεται ότι δεν μπορεί να παρέμβει και να επιλύσει

αυτές τις δυσκολίες. Η ίδια μίλησε πολύ συναισθηματικά (φορτισμένη αρνητικά) για τις προσπάθειες της να πειθαρχήσει τα παιδιά στις ομάδες και εξομολογήθηκε ότι η προσπάθειά της να τα βοηθήσει να καλλιεργήσουν καλές σχέσεις και συνεργασία μεταξύ τους είναι πολλές φορές μια αποστολή αδύνατη. Η τοποθέτηση της Ερατώσ παρουσιάζει, μέσα από την εμφανή ειλικρίνεια της, την απόγνωση κάποιων (ή καλύτερα πολλών) εκπαιδευτικών που ενώ θέλουν να βοηθήσουν τους μαθητές τους διαπιστώνουν ότι είναι ανέτοιμοι να αντιμετωπίσουν μια σκληρή και δύσκολη πραγματικότητα – αυτή των ανθρωπίνων σχέσεων.

6. Συζήτηση- Συμπεράσματα

Επικεντρώνοντας στη μεθοδολογία, αυτή η μελέτη θα πρέπει να συσχετισθεί με άλλα μεθοδολογικά πλαίσια που έχουν χρησιμοποιηθεί, για να διερευνηθούν κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις σε συνεργατικές καταστάσεις όπως, ελεγχόμενα και/ή διδακτικά πειράματα, μελέτες περιπτώσεων με χρήση έρευνα δράσης, και εμπειρικές μελέτες των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των δασκάλων και των μαθητών. Αναλύσεις και ερμηνείες που έχουν πραγματοποιηθεί με τέτοιες μεθόδους εστιάζουν κυρίως στο φαινόμενο της αλληλεπίδρασης. Γίνεται συχνά χρήση εννοιών από χώρους όπως η εκπαιδευτική ψυχολογία, η γλωσσολογία, οι μελέτες επικοινωνίας και έχουν προσφερθεί χρήσιμες εννοιολογήσεις μέσα από λεπτομερή ανάλυση μαγνητοφωνημένων και βιντεοσκοπημένων επεισοδίων (επιβοηθώντας περιγραφές για τις συμπεριφορές των μαθητών, των δασκάλων, ευρεστικές προβλημάτων χρήσης, δυναμικές που αναπτύσσονται σε μια ομάδα). Οι εθνογραφικές μελέτες διαφέρουν στο ότι η εστίαση δεν βρίσκεται στην ίδια την αλληλεπίδραση αλλά στο πως οργανώνεται η αλληλεπίδραση. Έτσι και εδώ, μέσα από συζητήσεις με τους δασκάλους και μέσα από παρατηρήσεις μαθημάτων, έγιναν προσπάθειες να περιγραφούν και να κατανοηθούν οι τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών μέσα σε αυτές τις αλληλεπιδράσεις αιχμαλωτίζοντας τις υποκειμενικές και αυθεντικές τους

θέματα ποιοτικής μεθοδολογίας, εξηγεί ότι η «ανάλυση συζητήσεων» (conversational analysis) ερευνά τη δομή των «δυναμικών γυρισμάτων» σε μια αλληλεπίδραση και, ακόμη κι αν στιγμιαία παραβλέπει το πλαίσιο στο οποίο κινείται ο λόγος και οι αφηγήσεις, το ίδιο το πλαίσιο παραμένει ο φορέας των ερμηνειών.

Η συνεργασία των μαθητών είναι στενά συνδεδεμένη με τις κοινωνικές ανταλλαγές της τάξης και δεν μπορεί να εξετασθεί έξω από αυτή, δηλαδή χωρίς να λάβουμε υπόψη τις διαμορφούμενες σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Τέτοιου είδους αλληλεπιδράσεις γίνονται περισσότερο έκδηλες και άρα ευκολότερα παρατηρήσιμες (π.χ. σε σύγκριση με περισσότερο παραδοσιακά πλαίσια) λόγω της παρουσίας εποπτικού υλικού στην τάξη, υπολογιστών και πρακτικών δραστηριοτήτων. Μέσα σε ένα κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο ερμηνείας των σχολικών συστημάτων, των τάξεων, της διδασκαλίας και της μάθησης, ο ρόλος των εκπαιδευτικών περιγράφεται συνήθως ως «διαμεσολαβητής» της παιδαγωγικής δραστηριότητας και της πολιτισμικής κληρονομιάς (με τη μορφή γνώσης και κουλτούρας). Επομένως, η κατανόηση των απόψεων, των προθέσεων και γενικότερα της σκέψης που οδηγεί την παρέμβαση τους στη διαμόρφωση «μαθησιακών ευκαιριών» στην τάξη είναι ιδιαίτερα σημαντική τόσο για την εκπαίδευση όσο και για την υποστήριξη της συνεχούς ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Αναλύοντας τις συνεντεύξεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί αυτής της μελέτης, μπορεί εύκολα να διαπιστωθεί πόσο βαθιά υπεύθυνοι αισθάνονται οι ίδιοι για την καλλιέργεια των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και της γενικότερης παιδαγωγικής τους κατάρτισης. Κοινό χαρακτηριστικό όλων είναι η θετική τους διάθεση για την πρόοδο των μαθητών τους. Όλοι θέλουν να δουλέψουν τα παιδιά την εργασία τους στα πλαίσια της ομάδας, και θέλουν να τα βοηθήσουν να συνεργάζονται. Επίσης, όλοι διαπιστώνουν τις δυσκολίες, τα προβλήματα και τα αδιέξοδα μιας

καλής συνεργασίας. Οι διαφορές που εντοπίστηκαν είναι:

- α) στην ευρύτερη αντίληψη των εκπ-κών για τους στόχους και τη φύση της συνεργασίας τους και
- β) στην πλουσιότητα και ποιότητα του ρεπερτορίου παρεμβάσεων που διαθέτουν και πιστεύουν ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την επίτευξη καλής συνεργασίας σε μια ομάδα.

Όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, τρεις διαφορετικοί τρόποι εντοπίστηκαν με τους οποίους οι καθηγητές βλέπουν και αντιλαμβάνονται τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών τους: συνεργασία *σαν εργασία*, συνεργασία *σαν εστίαση στην των μελών μιας ομάδας* και συνεργασία *σαν κάτι που συμβαίνει τυχαία*. Αυτοί οι τρεις τρόποι αντιπροσωπεύουν τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο θέμα. Μερικοί, όπως ο Κώστας και ο Μιχάλης, βλέπουν το ρόλο τους ως «μάντζερς» και προτιμούν να χρησιμοποιούν καθαρές επεξηγήσεις, εστιάζοντας στους σκοπούς και στόχους της εργασίας παρά να δουλέψουν με τα συναισθήματα, τις προθέσεις και τους ρόλους των παιδιών. Άλλοι, όπως ο Πέτρος και η Νατάσσα, αισθάνονται ότι είναι μέρος της δουλειάς τους να ασχοληθούν και να δουλέψουν με τις σχέσεις των μαθητών τους, διερευνώντας δυνατότητες παρέμβασης. Τέλος, η Ερατώ αισθάνεται ιδιαίτερα εγκλωβισμένη σε αυτόν τον τρόπο εργασίας των παιδιών και, μην μπορώντας να τα βγάλει πέρα με δύσκολες αλληλεπιδράσεις παιδιών σε ομάδες, φτάνει σε αδιέξοδο για το τι είδους διδακτική παρέμβαση είναι καλύτερα να ακολουθήσει με μια συγκεκριμένη ομάδα.

Ο πρώτος και τρίτος τρόπος είναι προσδιορισμένοι από την έμφαση που δίνεται στο στόχο της εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί εδώ, φαίνεται να έχουν στο μυαλό τους ένα σύνολο από σκοπούς και στόχους γύρω από τους οποίους χτίζεται η συνεργασία των παιδιών και φαίνεται ότι λειτουργούν έχοντας ένα προκαθορισμένο πλάνο για το τι ακριβώς χρειάζεται να ξέρουν και να κάνουν τα παιδιά στην εργασία τους, καθώς και για το πως τα παιδιά πρέπει να δουλεύουν σε μια ομάδα.

Για παράδειγμα, να είναι πειθαρχημένα, να δρουν «σωστά» κοινωνικά χωρίς να εκδηλώνουν διαφωνίες, να μη χάνουν χρόνο και να παράγουν. Αλλά, αυτό το καλά σχεδιασμένο «σενάριο» στο μυαλό των δασκάλων φαίνεται να αποδιοργανώνεται μόλις έρχονται αντιμέτωποι με την πραγματικότητα της τάξης και συγκεκριμένα με τις προσπάθειες των παιδιών να σχετιστούν και να συνεργαστούν μεταξύ τους. Ως συνέπεια, αισθάνονται άβουλα και οι ίδιοι κάνουν έντονη αναφορά για το πόσο δύσκολη, επίπονη και αγχώδης είναι η εμπειρία της συνεργασίας για τους ίδιους τους μαθητές. Για παράδειγμα, οι μαθητές γίνονται «κακοί» μεταξύ τους, ανταγωνίζονται και δε χρησιμοποιούν σωστή γλώσσα.

Οι εκπαιδευτικοί διέφεραν ακόμη, στον τρόπο με τον οποίο αντιμετώπιζαν τη δόμηση της συνεργασίας των μαθητών και τις συμπεριφορές των μαθητών μέσα στην ομάδα κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Οι εκπαιδευτικοί που συμβαίνει να ακολουθούν τον πρώτο τρόπο, οι «μάντζερς», αισθάνονται ότι ξέρουν όλα τα «τρικς» που χρειάζεται, για να δουλέψουν με τους μαθητές και διαμέσω της «εξουσίας» που έχουν μέσα στην τάξη μπορούν (και καταφέρνουν ως ένα βαθμό) τελικά να φέρουν τα παιδιά σε τάξη και πειθαρχία, να δουλεύουν ήσυχα σε ομάδες και να τελειώνουν την εργασία τους. Οι «άτυποι κανόνες συμπεριφοράς» που η στάση τους κοινοποιεί στην τάξη είναι της μορφής: «Θέλω να τελειώσεις την εργασία». Η επαναδιοργάνωση των μαθητών σε συνεργασία μεταξύ τους είναι κύρια επικεντρωμένη στη διάχυση ρόλων, μικρών επιμέρους εργασιών, εξασφαλίζοντας ότι οι ομάδες θα τελειώσουν τις εργασίες τους. Αλλά, ακόμη κι όταν η εργασία τελικά παράγεται από την ομάδα, τίποτα δεν διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές έχουν συνεισφέρει ενεργά. Όπως έχει αναφερθεί σε σχετικές έρευνες, υπάρχει πιθανότητα για τα παρακάτω:

- α) οι μαθητές βρίσκονται σε μορφή ομάδας αλλά δουλεύουν μόνοι τους (Bennett, 1991) και
- β) κάποιοι μαθητές βασίζονται σε αυτούς που είναι πιο ικανοί στο να ενεργοποιηθούν και να τελειώσουν τη δουλειά (Hoyles and Sutherland, 1989).

Η δασκάλα στην **τρίτη κατηγορία** καταλαβαίνει ότι το σενάριο το οποίο έχει στο μυαλό της δε δουλεύει με κάποιες συγκεκριμένες ομάδες μαθητών. Προσπαθεί να αναδιοργανώσει την ομάδα και να εμφυσήσει πνεύμα συνεργασίας, αλλά και πάλι οι μαθητές δεν πειθαρχούν. Μην ξέροντας τι να κάνει, απογοητεύεται και αισθάνεται ιδιαίτερα άσχημα, όταν συνειδητοποιεί ότι δεν μπορεί να «ελέγξει» την κατάσταση (π.χ. να κάνει την ομάδα να δουλέψει συνολικά και συγκροτημένα). Αυτό οφείλεται πιθανότατα:

- α) στις διαπροσωπικές σχέσεις που έχουν αναπτυχθεί με τους συγκεκριμένους μαθητές και ομάδες κατά την διάρκεια του σχολικού έτους,
- β) στην δική της αντίληψη για το τι σημαίνει συνεργασία και
- γ) στην έλλειψη γνώσης τρόπων χειρισμού των "συμπεριφορών" των μαθητών μέσα στις ομάδες.

Στην πρώτη και τρίτη κατηγορία, οι «άτυποι κανόνες» που διέπουν το «υπόβαθρο συμφωνίας» περί συνεργασίας μεταξύ των μελών και κατά συνέπεια της «δι-υποκειμενικότητας» μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών δεν είναι εκφρασμένοι δημόσια και ανοιχτά ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και δε γίνονται προσπάθειες να επικοινωνηθούν οι αποχρώσεις τους. Οι αιτίες για το συγκεκριμένο σύμπτωμα μπορεί να είναι:

- α) έλλειψη συγκροτημένης εικόνας για το τι είναι συνεργασία μαθητών και ποιά χαρακτηριστικά μπορούν να επικοινωνηθούν μεταξύ των μελών μιας ομάδας (όπως για παράδειγμα στην περίπτωση της Ερατώ) και
- β) μη συνειδητοποίηση της σπουδαιότητας για ανοιχτή συζήτηση και διερεύνηση του τρόπου συνεργασίας των μελών μέσα σε μια ομάδα, λόγω της έμφρασης που δίδεται στο τελικό αποτέλεσμα (βλ. την περίπτωση του Κώστα και Μιχάλη).

Η Ερατώ, μην έχοντας μια εικόνα για το τι είναι συνεργασία, δεν μπορεί να λειτουργήσει έτσι ώστε να βοηθήσει την ανάπτυξη και εξομάλυνση σχέσεων στην ομάδα. Αντίθετα, ο Κώστας και ο Μιχάλης, έχοντας ένα αυστηρά προκαθορισμένο πλάνο για το τι είναι συνεργασία, δεν μπορούν να λάβουν υπόψη τις

μίες των μαθητών τους στο να δημιουργούν συνεργατικές σχέσεις και να λειτουργούν σε ομάδα. Βλέπουν τη διεξαγωγή μάθησης στην τάξη σαν μία βήμα προς βήμα διαδικασία. Έτσι, δεν δημιουργούν περιθώρια διαπραγματεύσεως με τους μαθητές τους.

Οι εκπαιδευτικοί στη δεύτερη κατηγορία έχουν φανερά διαφορετική άποψη. Φαίνεται να είναι περισσότερο κοντά από τους άλλους στο να δούν την τάξη σαν μια «κοινότητα πράξης» (communities of practice, βλ. Lave & Wegner, 1991), όπου η γνωστική κατάκτηση των μαθητών βαδίζει χέρι-χέρι με την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Και οι δύο, ο Πέτρος και η Νατάσσα, αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητα να διερευνήσουν τη συνεργασία των μαθητών τους και αποκάλυψαν στις συνεντεύξεις τον ενθουσιασμό και τη θέλησή τους να μάθουν παραπάνω για τις ζωές των παιδιών στην τάξη, τις σχέσεις τους και τα προβλήματά τους. Διαθέτουν μια πλούσια αλλά επίσης ευλύγιστη εικόνα στο μυαλό τους για το τι σημαίνει συνεργασία μαθητών μέσα στην τάξη και εξέφρασαν την ικανότητά τους να μιλήσουν για τα χαρακτηριστικά της και, επίσης, να διερευνήσουν τη περιπλοκότητά της μαζί με τους ίδιους τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί εδώ είναι σε θέση να συζητήσουν και να δουλέψουν με τους μαθητές τους, να διαπραγματευτούν και να συμφωνήσουν για τους κανόνες και κώδικες της επικοινωνίας που θα διέπει την ομαδική εργασία και τις συνεργατικές τους σχέσεις. Τελικά, φαίνεται να είναι σε καλύτερη θέση να εμφυσήσουν τον τύπο του «διερευνητικού τρόπου επικοινωνίας», όπως περιγράφεται από τον Mercer (1996) και ο οποίος θεωρείται σημαντικό στοιχείο μιας συνεργατικής δραστηριότητας.

Κατανοώντας τους διάφορους τρόπους με τους οποίους οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν την αλληλεπίδραση των μαθητών τους και της δυνατότητάς τους να λειτουργήσουν ως συνεργάτες σε μια ομάδα, βοηθάει στην εννοιολόγηση των «αλληλεπιδράσεων τάξης». Πιο συγκεκριμένα, οι τρόποι αυτοί μπορεί να γοησιοποιηθούν σαν εργαλεία σκέψης και

ανα-προσδιορισμού των απόψεων και προσεγγίσεων μας για το τι σημαίνει «συνεργασία», καθώς επίσης μπορεί να επιβοηθήσουν στην ανεύρεση στρατηγικών παρέμβασης στις ομάδες εργασίας των μαθητών. Συζητώντας (και ερευνώντας μαζί) με τους εκπαιδευτικούς για θέματα που τους αφορούν άμεσα μας παρέχει τη δυνατότητα νέων διοράσεων και, επίσης μας διασφαλίζει μια στενή σχέση με το είδος της γλώσσας και των τρόπων παρέμβασης που αυτοί χρησιμοποιούν και κατανοούν στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας. Έτσι χρήσιμοι προβληματισμοί και συμπεράσματα τείνουν να απολήγουν στις σχολικές κοινότητες και να βοηθούν τις πρακτικές διαδικασίες.

Χρειάζεται να μιλάμε για «συνεργασία» όχι μόνο από την οπτική σκοπιά των ερευνητών ως παρατηρητών των αλληλεπιδραστικών καταστάσεων, αλλά στις περιγραφές μας πρέπει να συμπεριλάβουμε και τις ερμηνείες των ενεργών συμμετεχόντων και διαμεσολαβητών σε αυτές τις περίπλοκες καταστάσεις. Τέλος, γνωρίζοντας για τις απόψεις τους, μας δίδεται η δυνατότητα να διαμορφώσουμε κανάλια επικοινωνίας και υποστήριξης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, χτίζοντας πάνω στις δικές τους εννοιολογήσεις και μιλώντας τη δική τους γλώσσα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bartolini-Bussi, M. 1991. Social Interaction & Mathematical Knowledge. In F. Furinghetti (ed.) Proceedings from the 15th PME Conference. Vol.1, pp.1-16. Assisi, Italy.
- Bauersfeld, H. 1990. Activity Theory and Radical Constructivism: What do they have in Common & how do they Differ; Occasional Paper 121. IDM. Bielefeld.
- Bennett, N. 1991. The Emanuel Miller Memorial Lecture 1990. Cooperative Learning in Classrooms: Processes & Outcomes. Journal of Child Psychology and Psychiatry. Vol. 32, No 4, pp. 581-594.
- Bruner, J. 1986. *Actual Minds: Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burgess, R. 1985. Strategies of educational Research: Qualitative Methods. London & Philadelphia: The Falmer Press
- Chronaki, A. 1998a. *Accessing and Interpreting Teachers' Views on Pupils' Social Interaction in Group Settings*. ECER: European Conference on Educational Research, Slovenia.
- Chronaki, A. 1998b. "Issues in accessing & interpreting data in a micro-ethnographic study of maths teaching". Ethnography & Education Conference. Univ. of Oxford
- Cicourel, A. 1964. Method and Measurement in Sociology. New York: Free Press.
- Confrey, J. 1995. Research on teaching and teacher education. In R. Shumway (Ed.), *Research in Mathematics Education*. pp. 433-474. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Edwards, D. and Mercer, N. 1987. *Common Knowledge: The development of understanding in the classroom*. London: Methuen.
- Elbers, E. 1996. Cooperation and Social Context in Adult-Child Interaction. *Learning and Instruction*, Vol.6, No.4, pp. 281-286.
- Goetz, J.P. and LeCompte, M.D. 1984. *Ethnography and Qualitative Design*. In Educational Research. New York: Academic Press.
- Hoyles, C. and Sutherland, R. 1989. *Logo Mathematics in the Classroom*. Routledge. London.
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R.T., Nelson, D., & Skon, L. 1981. Effects of cooperative, competitive & individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
- Kontogiannopoulou-Polydorides, G. (1996). *Educational Paradigms & Models of Computer Use: Does Technology Change Educational Practice; Cross National Policies and Practices on Computers in Education*. T. Plomp, R. Anderson and G. Kontogiannopoulou-Polydorides, Kluwer Academic Press: 49-83.
- Kynigos, C. 1996. Innovation-in-practice: Teacher strategies and beliefs constructed with computer-based exploratory classroom mathematics. In V., Gutierrez et al (eds.) *Proceedings of the 20th Psychology of Mathematics Education Conference*.
- Lerman, S. 1993. The position of the individual in radical constructivism: In search of the subject. In J.A. Malone & P.C.S. Taylor (eds.). *Constructivism Interpretations of Teaching and Learning Mathematics*. Pp. 105-112. National Key Centre for School Science and mathematics. Curtin University of Technology. Perth. Western Australia.
- Lave, J. and Wagner, E. 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mercer, N. 1996. The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction*. Vol. 6, No. 4, pp. 359-377.
- Raithel, A. 1990. Production of Reality and Construction of Possibilities: Activity Theoretical Answers to the Challenge of Radical Constructivism. *ISCRAT Newsletter*. Vol.5, No.6, pp.30-43.
- Sharan, S. 1990. *Cooperative Learning: Theory and Research*. New York: Praeger Press.
- Wertsch, J. 1985. *Voices of the Mind: A socio-cultural approach to mediated action*. Harvester Wheatsheaf. London.
- Silverman, D. 1993. *Interpreting Qualitative Data: Methods for analysing Talk, Text & Interaction*. Sage Publications. London.
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. 1976. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol. 17, pp. 89-100.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard Univ. Press.
- Young, R. 1992. *Critical Theory & Classroom Talk*. The Language and Education Library 2 (series editor: David Corson). Multilingual Matters LTD. Clevedon

Θωμάς Γ. Καραντζίνης

Η ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΝΗΠΙΟΥ ΣΤΟ ΠΑΙΓΝΙΟ

1. Θεωρητικό πλαίσιο

ΤΟ ΠΑΙΓΝΙΟ ΟΡΙΖΕΤΑΙ ΕΙΤΕ ΣΑΝ ΜΙΑ ΔΙΕΞΟΔΟΣ στην πλεονάζουσα ενεργητικότητα ή ακόμα σαν την πρόωμη έκφραση του ενστικτού της αυτοσυντήρησης από το οποίο ωθείται το άτομο να αποκτήσει τις αναγκαίες δεξιότητες για την επιβίωσή του. Σκοπός του παιγνιδιού για το παιδί είναι απλώς και μόνο η διασκέδαση (Hutt, 1979). Το παιδί δεν ξεκαιά συνειδητά το παιγνίδι του για να δει πώς λειτουργεί κάτι ή για να δοκιμάσει ρόλους ενήλικων ή για να διεγείρει τη φαντασία του, αλλά παίζει για να διασκεδάσει και το μάθημα που λαμβάνει από το παιγνίδι είναι εντελώς συμπληρωματικό. Συμπεριφορές παιγνιδιού παρατηρούνται τόσο στον άνθρωπο όσο και στα ζώα. Όσο υψηλότερα βρίσκεται το ζώο στην εξελικτική κλίμακα τόσο το παιγνίδι γίνεται σκόπιμο (Yardley, 1984).

Το παιγνίδι φαίνεται να έχει σημαντικές επιπτώσεις σε όλες τις διαστάσεις της ψυχολογικής ζωής του παιδιού (Smith, 1982, Allport, 1961, Wall, 1975). Η εμπειρία της ευτυχίας πραγματώνεται μέσω του παιγνιδιού και ωφελεί το παιδί ψυχολογικά και σωματικά, συμβάλλοντας σε μια μελλοντική υγεία και ισορροπία (Πανατζής, 1997).

Εκτός από την ψυχολογική πλευρά, η οποία τονίζει τη σημασία του παιγνιδιού για την εξέλιξη του παιδιού, αναφέρεται και η ανθρωπολογική φιλοσοφική πλευρά, η οποία τονίζει τη διαφορά μεταξύ παιγνιδιού και εργασίας (Záharsky, 2004). Η εργασία θεωρείται μια μορφή συμπεριφοράς που έχει το χαρακτηριστικό της σοβαρότητας και είναι μέσο για την επιτυχία ενός σκοπού, ενώ το παι-

Ο κ. Θωμάς Γ. Καραντζίνης είναι Διδάκτωρ Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε.

γνίδι είναι μια δραστηριότητα που έχει αυτοσκοπό (Záharsky, 2003). Το παιδί στο παιγνίδι χειρίζεται τα πράγματα ελεύθερα και αλλοιώνει την πραγματικότητα με σκοπό να ικανοποιήσει τις προσωπικές του ανάγκες (Καραντζίνης, 2003). Βέβαια, όσο πιο σύνθετο είναι το παιγνίδι τόσο ταχύτερα αναπτύσσεται η σκέψη του παιδιού (Piaget, 1951, Vygotsky, 1978). Το παιδί της νηπιακής ηλικίας, όπου κυριαρχεί ο εργακεντρικός (Piaget and Inhelder, 1969), θα πρέπει να δραστηριοποιείται με παιγνιδώδεις εργασίες που θα προάγουν την αυτονομία και την ικανότητα επίλυσης πολύπλοκων προβλημάτων (Πανατζής, 1998).

Η φύση του παιγνιδιού έχει απασχολήσει και την κοινωνιολογία: Το παιγνίδι περνάει από τη μοναχική απασχόληση του πολύ μικρού παιδιού στο παράλληλο παιγνίδι παιδιών τριών και τεσσάρων ετών και στο συντροφικό παιγνίδι του τετράχρονου και πάνω παιδιού (Παρασκευάπουλος, τ.χ. 2). Στα νήπια (4-5 ετών) παρατηρείται έντονα η τάση να δείχνουν αμοιβαιότητα στις αλληλεπιδράσεις με τα άλλα παιδιά, ανταλλάσσουν επαίνους και παιγνίδια, δείχνουν ενδιαφέρον για τα τραύματα των άλλων (Mandry and Nekula, 1931), αλλά δεν υπάρχει διαχωρισμός ρόλων και κατανομή εργασίας (συνεργατικό παιγνίδι) (Rubin, 1976). Το νήπιο προτιμά ομάδα που δεν το απορρίπτει, ψάχνει δηλ. για ομάδα που θα ικανοποιούνται οι συναισθηματικές του ανάγκες (Haite, 1974, Bigelow, 1977, Waldrop and Halverson, 1975). Κατά τη νηπιακή ηλικία εμφανές είναι και το συμβολικό παιγνίδι, όπου το παιδί εμμενεί την εμπειρία κατά τρόπο ελεύθερο και φανταστικό. Έτσι, το νήπιο πραγματοποιεί τα πρώτα του απαρχαιωμένα από το παρόν, ανακαλύπτει την αυτοεικόνα του μέσω των υποκειμενικών εμπειριών, βελτιστοποιεί τη γλωσσική του έκφραση και προάγει τις κοινωνικές του ικανότητες (Smilansky, 1968, Arnaud, 1974, Grothberg, 1969, Minuchin, 1977).

Η χώρα σημασία του παιγνιδιού ρόλων βρίσκεται μέσα στο ίδιο το παιγνίδι. Ένα καλό παιγνίδι εγείρει πραγματικά συναισθήματα, έχει το πλεονέκτημα να επανορθώνει απαιτήσεις, να μεταμορφωθεί αντικείμενα και να τεματιστούν επίπονες καταστάσεις (Rosen, 1974).

Ένα άλλο σημαντικό σημείο στη δομή της ικανότητας ανάληψης ρόλων είναι και η μίμηση. Αρχικά τα νήπια μιμούνται χωρίς να διακρίνουν το βαθύτερο νόημα της μιμούμενης συμπεριφοράς. Σύντομα όμως επεξεργάζονται αυτή την αντίληψη με τον δικό τους τρόπο σκέψης και μεταμορφώνουν την παρατηρούμενη δραστηριότητα κατά την κρίση τους. Βέβαια, η ανάληψη ρόλου στο εργακεντρικό στάδιο υπόκειται στον περιορισμό, ότι δηλ. οι απόψεις των παιδιών είναι αρκετά επιφανειακές και μόνο εν μέρει συντονισμένες. Με τα διάφορα παι-

γινδία τα παιδιά αποκτούν διάφορες εμπειρίες, αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση, την ικανότητα δηλ. να συναισθανθούν το ένα το άλλο και να μοιρασθούν συναισθήματα και τέλος, εξασκούνται στην ανεκτικότητα και στην απογοήτευση, βιώνοντας σε πολλές περιπτώσεις την αποτυχία και το άγχος χωρίς να οδηγούνται σε αδιέξοδο (Σακελλαρίου, 2002, Levine and Hoffman, 1976). Επίσης, όταν ένα τυχαίο προϊόν του παιγνιδιού μοιάζει με ένα αντικείμενο και το ανακαλύψει το παιδί, τότε διαχωρίζεται το προϊόν από το δημιουργό του και γίνεται «έργο» (δημιουργικό παιγνίδι). Γενικά το υλικό του παιγνιδιού πρέπει να προσφέρει ευκαιρίες στο παιδί για συμβολικές και κατασκευαστικές δραστηριότητες (Ζάχαρης, 2003).

Το παιγνίδι δεν είναι μόνον απαραίτητο για την ψυχική εξέλιξη αλλά και για τη θεραπεία της διαταραγμένης εξέλιξης. Τα διαταραγμένα στην εξέλιξη τους παιδιά, όταν μπορούν να αποκαταστήσουν μεταξύ τους επαφή στο παιγνίδι, ελευθερώνονται πολλές φορές από τις διαταραχές της συμπεριφοράς τους (Ζάχαρης, 2004).

Η νηπιαγωγός οφείλει να δημιουργεί πλούσιες δυνατότητες παιγνιδιού, πρόφέροντας στο παιδί επαρκή ελεύθερο χώρο, χρόνο, υλικά και ερεθίσματα αλλά ποτέ εκβιασμό για παιγνίδι. J

2. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας μας ήταν η συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού νηπιακής ηλικίας (5-6 ετών) κατά το παιγνίδι. Το εργαλείο (Φύλλο Παρατήρησης) αποτελείται από έντεκα προκαθορισμένες μορφές συμπεριφοράς στο παιγνίδι, εκ των οποίων οι οκτώ πρώτες κατηγορίες θεωρούνται θετικές ενώ οι τρεις επόμενες αρνητικές. Τόσο η νηπιαγωγός όσο και ο ερευνητής καθήκονταν την προσοχή τους στο να διαπιστώσουν αν και πόσο εμφανίζονται αυτές οι προκαθορισμένες μορφές συμπεριφοράς στο παιγνίδι.

3. Υπόθεση

Η εναλλακτική μας υπόθεση ήταν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στη συμπεριφορά του νηπίου στο παιγνίδι, από την επίδραση δύο ανεξάρτητων μεταβλητών: του φύλου του παιδιού και του κοινωνικού στρώματος προέλευσής του.

4. Διεξαγωγή της έρευνας

Το Φύλλο Παρατήρησης (Φ.Π.), που κατασκευάστηκε από τους E. DUHM και D. ALTHAUS (1979) και μεταφράστηκε από τον καθηγητή Δημήτρη Ζάχαρη (1995), μελετά προκαθορισμένες μορφές συμπεριφοράς στο παιγνίδι. Δεν δίνει πληροφορίες για τις αιτίες της συμπεριφοράς στο παιγνίδι, προσφέρει όμως ενδείξεις για ερμηνεία. Είναι προφανές ότι από τα επιμέρους αποτελέσματα της παρατήρησης μπορούν να προκύψουν υποδείξεις για τη λήψη ειδικών μέτρων και παιδαγωγικών επεμβάσεων. Επίσης, με επανειλημμένες εφαρμογές δημιουργεί σημαία στήριξης για την χρησιμοποίηση μέτρων ενίσχυσης στα παιδιά που έχουν ανάγκη.

Η παρατήρηση γίνεται ως εξής: Η νηπιαγωγός παίρνει μέρος στις δραστηριότητες της ομάδας (συμμετοχική παρατήρηση) και κρατά σημειώσεις για όσα παρατηρεί την ίδια στιγμή ή λίγο μετά. Αφού τελειώσει, καταγράφει τις παρατηρήσεις της στις αντίστοιχες προκαθορισμένες κατηγορίες συμπεριφοράς. Μπορεί όμως να χρησιμοποιεί το Φ.Π. από την αρχή και να καταγράφει αμέσως τις παρατηρήσεις της, αφού ήδη το έχει μελετήσει, έχει κάνει δοκιμαστικές παρατηρήσεις και το γνωρίζει καλά. Τις πιθανές υποκειμενικές στάσεις απέναντι στο παιδί, οι οποίες αλλοιώνουν την αξιολόγηση, τις ελέγχει νηπιαγωγός, όταν πραγματοποιεί τις παρατηρήσεις της μαζί με μια δεύτερη νηπιαγωγό. Η εκτίμηση της συμπεριφοράς του παιδιού από τον παρατηρητή σημειώνεται δίπλα από την αντίστοιχη κατηγορία που περιέχεται στο Φ.Π. με το βαθμό της συχνότητας που εμφανίζεται. Χρησιμοποιείται η κλίμακα των 5 βαθμίδων: ποτέ, σπάνια, μερικές φορές, συχνά, πάντοτε. Η κλίμακα αυτή δίνει λεπτομερείς και διαφοροποιημένες πληροφορίες για κάθε παιδί και αυξάνει τη συγκρισιμότητα των παρατηρήσεων τόσο μεταξύ των παιδιών όσο και μεταξύ των παρατηρητών για το ίδιο το παιδί, όταν υπάρχουν χρονικές αποστάσεις μεταξύ τους. Με τον τρόπο αυτό γίνονται έμμεσες οι μεταβολές της συμπεριφοράς στο χρόνο ή οι πιθανές στασιμότητες σε μερικές κατηγορίες της συμπεριφοράς.

5. Το δείγμα

Το Φ.Π. εφαρμόστηκε σε δείγμα 93 παιδιών ηλικίας 5-6 ετών στο Νομό Αιτωλίας με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας (Φεβρουάριο-Απρίλιο 2005). Δομικά χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία, το φύλο του νηπίου και η κοινωνική τάξη προέλευσής του περιλήφθησαν στο σχεδιασμό της έρευνας κυρίως για σκοπούς σύγκρισης. Η ένταξη του κάθε παιδιού σε μια κοινωνική τάξη έγινε με βιά-

την οικογενειακή και τη σχολική αγωγή. Αν η μητέρα και αργότερα η νηπιαγωγός αφήνει περιθώρια αυτονομίας και ανεξαρτησίας στο παιδί στον τομέα του παιγνιδιού και στην επιλογή των φίλων του, τότε εξελίσσεται καλύτερα η παρόρμηση της επίδοσης (Ζάχαρης, 2003) (κατηγορία 2,β).

Όταν ένα τυχαίο προϊόν του παιγνιδιού μοιάζει με ένα αντικείμενο και το ανακαλύψει το παιδί τότε διαχωρίζεται το πρώτο από το δημιουργό του και γίνεται έργο. Για παράδειγμα, μια οριζόντια σειρά από πέτρες είναι το τρένο, μια κλιμακωτή σειρά είναι ο πύργος. Η μετάβαση από το λειτουργικό στο δημιουργικό παιγνίδι συνοδεύεται από την αλλαγή της στάσης του παιδιού. Στο λειτουργικό παιγνίδι η χαρά προέρχεται από τη δραστηριότητα καθ'αυτή, ενώ στο δημιουργικό η χαρά οφείλεται στο έργο που παράγεται. Το δημιουργικό παιγνίδι εμφανίζεται γύρω στο 4ο έτος όταν το παιδί ανακαλύπτει το εγώ του και διαχωρίζει το πρόσωπό του από το περιβάλλον (Ζάχαρης, 2003). Η παιδαγωγική σημασία του παιγνιδιού εξαρτάται κυρίως από το υλικό που δίνεται από τη νηπιαγωγό στο παιδί για να παίξει ώστε να μπορεί να κάνει τις διάφορες μορφολογίες που φαντάζεται (κατηγορία 4).

Το νήπιο χρησιμοποιεί το όποιο υλικό βλέπει ή ακούει μεταμορφώνοντάς το (π.χ. το χαρτί είναι ένα τιάτο, το κουτί ένα αυτοκίνητο), ή δίνοντας ανθρωπομορφικές ιδιότητες, μεταβιβάζοντας δικά του σχήματα συμπεριφοράς στα άψυχα παιγνίδια του (π.χ. τάζει τα ζώα και τις κουκλές του, τα βάζει να κοιμηθούν κ.ο.κ.), ή ακόμη δίνοντας φανταστικές μεταμορφώσεις, όπως για παράδειγμα να αλλάξει στη διάρκεια ενός παιγνιδιού πολλές φορές τη σημασία, δηλαδή να γίνεται κάτι άλλο (κατηγορία 5).

Τα παιγνίδια ρόλων ή φαντασίας όπως λέγονται, αφού παίζουν τα νήπια με άτομα που δεν είναι παρόντα ή με φανταστικά πρόσωπα, δείχνουν τη συνειδησία της οριμής για δράση με την ανάγκη για μίμηση και ταύτιση. Αυτά τα παιγνίδια φθάνουν στη μεγαλύτερη τους ένταση στην ηλικία των 4:6-5:6 ετών και είναι το πλείστον μίμηση (Ζάχαρης, 2003). Το συμβολικό παιγνίδι συμβάλλει σημαντικά στην προ-άσκηση της («σωτερικής») δράσης, δηλ. της σκέψης.

Τα εσωτερικά γεγονότα (φανταστικές παραστάσεις) συνοδεύονται και στην πρόβλεψη από την εξωτερική δράση (π.χ. το παιδί κινεί ένα κομμάτι ξύλου, που παριστάνει ένα αυτοκίνητο και συγχρόνως παράγει έντονα το θρόβο του αυτοκινήτου – βομβεί). Το παιγνίδι αυτό δεν ενσχύει μόνο την παραστατική λειτουργία, αλλά και την αποκλινοσα νόηση, δηλ. επιδόσεις που σχετίζονται με την πρωτοτυπία, με τη φαντασία και τη δημιουργική σκέψη (Guilford, 1967). Με το παιγνίδι ρόλου εκτιμώνται οι επιθετικότητες και υπερνικούνται οι φόβοι του παιδιού, δηλ. επέρχεται η κάθαρση. Το παιδί αναλαμβάνει το ρόλο εκείνου του οποίου φοβάται.

129

ση το βαθμό μόρφωσης του κάθε γονέα, την επαγγελματική του εκπαίδευση και την επαγγελματική του δραστηριότητα.

6. Παρουσίαση και σχολιασμός των ευρημάτων της έρευνας

6.1. Αξιολόγηση των κατηγοριών της Συμπεριφοράς στο παιγνίδι

Από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων προέκυψε ότι τα νήπια παρουσιάζουν ικανοποιητικό επίπεδο εξέλιξης όλων των επιμέρους κατηγοριών των θετικών μορφών της συμπεριφοράς στο παιγνίδι.

Συγκεκριμένα, τα νήπια, σε ποσοστό 78,5% παίζουν εντατικά με όλη τους τη δύναμη (ισχύει (συχνά έως πάντοτε)), σε ποσοστό 55,9% παίζουν καρτερικά (με επιμονή), σε ποσοστό 57% δύσκολα παρατούν το παιγνίδι, σε ποσοστό 54,7% εξελίσσουν πολλές επινοήσεις (εμπνεύσεις) στο παιγνίδι, σε ποσοστό 54,8% χρησιμοποιούν στο παιγνίδι εκείνο που βλέπουν ή ακούουν την κάθε στιγμή, σε ποσοστό 62,4% παίζουν παιγνίδια ρόλου και φαντασίας, σε ποσοστό 58% παίζουν με υλικό με το οποίο πρέπει κανείς να χτίσει και να κατασκευάσει κάτι και, σε ποσοστό 86,1% παίζουν μαζί με άλλα παιδιά.

Τα ανωτέρω ευρήματα δείχνουν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών αυτής της ηλικίας εξελίσσουν ικανοποιητικά την παρωδητική τους συμπεριφορά μέσα από το παιγνίδι.

Ειδικότερα, το νήπιο παίζει παιγνίδια από ευχαρίστηση για την κίνηση, άρα παίζει με όλη τη δύναμή του και εντατικά. Το κίνητρο είναι η χαρά για δραστηριότητα. Τα παιγνίδια αυτά που γίνονται από ευχαρίστηση, τα λειτουργικά, παίζουν τη θέση των σκοπιών κινήσεων της βρεφικής ηλικίας. Γίνονται με μεγάλη προσοχή και αναπαράγονται συνεχώς με αυτομίμηση. Στην αρχή περιόριζονται στα δάχτυλα και στα χέρια, γρήγορα επεκτείνονται σ' ολόκληρο το σώμα του παιδιού και βοηθούν κάθε νέα λειτουργία σε πλήρη ανάπτυξη. Στο λειτουργικό παιγνίδι, έχουμε να κάνουμε με μια κληρονομική συμπεριφορά μάθησης (Ζάχαρης, 2003). Με τον ίδιο τρόπο, όπως παίζει το παιδί, παίζουν και τα ανώτερα ζώα. Ο σκύλος φέρνει αμέτρητες φορές το ξύλο που πετάει, το αφήνει και το πιάει, η γάτα παίζει με την μπάλα κ.ο.κ. «Πειραματίζονται» με τα αντικείμενα του περιβάλλοντος και μαθαίνουν τις ιδιότητές τους (κατηγορία 1).

Τα παιδιά 5 έως 6 ετών κατευθύνονται στο ανώτερο όριο επίδοσης, διαλέγουν στόχους ρεαλιστικούς, έχουν γνώση των δυνατοτήτων τους, δεν εγκαταλείπουν τους στόχους τους με την πρώτη αποτυχία αλλά τους επιδιώκουν με επιμονή και γενικά καταβάλλουν ενόστε εξαντλητικές προσπάθειες (Ζάχαρης, 1989). Η εξέλιξη της παρωδητικής και του κινήτρου της επίδοσης εξαρτάται από

128

Όσον υποχωρεί ο ανθρωπομορφισμός και ο εγωκεντρισμός του παιδιού, τόσο υποχωρεί και το παιχνίδι του ρόλου, όπου εξοφανίζεται στην ηλικία των 6-7 ετών (κατηγορία 6).

Κατά τη νηπιακή ηλικία (5-6 ετών) παράσπρείται η τάση όπου το παιδί επιθυμεί να κάνει κατασκευές με κύβους άμμου ή με άλλα φυσικά υλικά (κατασκευαστικό παιχνίδι). Είναι μια μορφή δημιουργίας όπου η χάρα του παιδιού οφείλεται στο έργο που παράγει (Καραντζίνης, 2003). Το κατασκευαστικό παιχνίδι συμβάλλει στην εξέλιξη της νοημοσύνης, της έννοιας του χώρου, της μνήμης, των στατικών και μηχανικών νόμων. Για το λόγο αυτό απαιτείται μεγάλη προσοχή όσον αφορά στην επιλογή του σωστού υλικού για το παιχνίδι του παιδιού. Το υλικό πρέπει να έχει χαρακτηριστικά υποκίνησης του παιδιού και να το οδηγεί σε γνωστικές λειτουργίες και επιδόσεις χωρίς εξωτερική παρακίνηση (π.χ. σε σφροβητήρες σύμφωνα με το μέγεθος, το χρώμα και το βάρος των αντικειμένων) (Ζάχαρης, 2004) (κατηγορία 7).

Το παιδί αυτής της ηλικίας (5-6 ετών) παίζει με ευχαρίστηση με τα άλλα παιδιά, ανταλλάσσει μαζί τους πράγματα, συμμετέχει σε κοινές δραστηριότητες (συντροφικό παιχνίδι), στις οποίες όμως δεν υπάρχει σαφής διαχωρισμός ρόλων και κατανομή εργασιών. Βέβαια στην αρχή μοιράζονται ρόλους αλλά γρήγορα το καθένα παίζει τη δική του ιδέα χωρίς να συντονίζεται με την ιδέα των άλλων. Έτσι η αμοιβαία συμπλήρωση στανίζει. Το συντροφικό παιχνίδι διαφοροποιείται από το συνεργατικό, όπου το παιδί συμμετέχει σε οργανωμένα παιχνίδια, στα οποία επιδιώκεται η επίτευξη κάποιου ανταγωνιστικού σκοπού ή σε δραματοποιήσεις καταστάσεων. Στο συνεργατικό παιχνίδι υπάρχει σαφής κατανομή εργασιών, ανάληψη συγκεκριμένου ρόλου και συντονισμός των ενεργειών των διαφόρων μελών (Parten, 1932, Kitcher, 1985). Γενικά κατά την προσχολική ηλικία υπάρχει έδγηλη επιθυμία για το συντροφικό παιχνίδι, όπου τα παιδιά μπορεί να παρεξηγούνται μεταξύ τους αλλά προσπαθούν να διευθετήσουν από μόνα τους τις τυχόν παρεξηγήσεις, χωρίς εξωτερικές παρεμβάσεις (Jennings, 1975) (κατηγορία 8).

Όσον αφορά τις αρνητικές μορφές της συμπεριφοράς κατά το παιχνίδι κάποια νήπια παρουσιάζουν καθυστέρηση της παρωθητικής εξέλιξης μέσω του παιχνιδιού.

Ειδικότερα, η εξέλιξη της συμπεριφοράς στο παιχνίδι είναι περιορισμένη σε όλες τις κατηγορίες των αρνητικών μορφών της συμπεριφοράς στο παιχνίδι, αφού ένα σημαντικό ποσοστό 41,9% (ισχύει «συνά έως πάντοτε») παίζει με λίγα αντικείμενα παιχνιδιού, ένα ποσοστό 47,3% μεταχειρίζεται ομοίμορφα το υλικό του παιχνιδιού (κατασκευάζει τις ίδιες μορφές ή κάνει τις ίδιες κινήσεις

κατά τη χρήση του υλικού) και ένα ποσοστό 15,1% παίζει μόνο όταν του πει κανείς τι πρέπει να παίζει (κατηγορίες 9, 10 και 11).

Η πιθανή ερμηνεία που θα μπορούσε κανείς να δώσει σ' αυτές τις κατηγορίες των αρνητικών μορφών συμπεριφοράς είναι η εξής:

Το παιδί κατά την νηπιακή ηλικία μεταβαίνει από το οικογενειακό περιβάλλον στο περιβάλλον της ομάδας, γεγονός δύσκολο για τα πρωτότοκα παιδιά ή τα μοναχικά παιδιά. Η θέση του παιδιού στην ομάδα με βάση την κοινωνικότητα του, δηλαδή την ικανότητά του να συνάπτει σχέσεις, να εντάσσεται στην ομάδα και να επιβάλλεται, μπορεί να προκαλέσει σοβαρές απογοητεύσεις και να δημιουργήσει προβλήματα στην περαιτέρω εξέλιξη του (Ζάχαρης, 2004). Κατά την νηπιακή ηλικία το παιδί κινείται στο χώρο, μαθαίνει, εκφράζεται γλωσσικά, έρχεται σε επικοινωνία με τους άλλους ανθρώπους και εκδηλώνει τις ιδιότητες και τις χαρακτηριστικές του ιδιαιτερότητες.

Όμως παρουσιάζονται διαταραχές, που άλλες είναι κληρονομικές και άλλες επίκτητες. Αυτές έχουν ως αποτέλεσμα τη μειωμένη δυνατότητα αντίληψης των οπτικών, ακουστικών και άλλων αισθητηριακών ερεθισμών που περιβάλλουν το παιδί, πράγμα που δυσκολεύει ή κάνει αδύνατη τη σωστή αντίδραση. Για παράδειγμα το υπερκινητικό σύνδρομο, που χαρακτηρίζεται από κινήτικη ανισορροχία έχει έντονα την τάση της ορμής σε συνδυασμό με αστάθεια της ψυχικής διαθεσης. Έτσι, το νήπιο παρουσιάζει διαταραχές νευροαρκικές, όπως η εγκεφαλίτιδα και διαταραχές γλωσσικές (όπως: ο τραυλισμός, η ψευδισμός κ.α.). Συνέπεια αυτών των ανωμαλιών είναι η πρόκληση γενικής καθυστέρησης του παιδιού στην εξέλιξη του (γλωσσική, συναισθηματική, ψυχοκινητική και κοινωνική) και η ευκολή μετάπτωση από την ευθυμία στην δυσθυμία. Χαρακτηριστικά είναι τα διαταραγμένα παιδιά είναι συνεσταλμένα, ντροπαλά και ευκαιριακά με αποτέλεσμα όταν βρίσκονται σε ομάδα να γίνονται άλλοτε υπερκινητικά και άλλοτε επιθετικά (Ζάχαρης, 2003). Τα οδυνηρά βιώματά τους στα πλαίσια της ομάδας του παιχνιδιού τα κάνουν φοβισμένα και συνεσταλμένα, λόγω του περιπάτηματος και της απομόνωσης που βιώνουν. Κάθε τέτοια διαταραχή αποτελεί ανάσπηση της ψυχικής ωρίμανσης και ανεπαρκή ικανοποίηση των αναγκών.

Συχνές νηπιακές νευρώσεις, οι οποίες εκδηλώνονται για πρώτη φορά κατά την είσοδο του παιδιού στο νηπιαγωγείο είναι η ενούρηση, η εγκόπηση, ο τραυλισμός και η φοβία του νηπιαγωγείου. Ειδικότερα η φοβία εκδηλώνεται σαν μια διαταραγμένη σχέση μεταξύ του παιδιού και του περιβάλλοντος, κυρίως των γονέων γιατί ο χωρισμός από τους γονείς και ιδίως από τη μητέρα είναι μια δύσκολη κατάσταση. Φαίνεται ότι το παιδί στο τομέα της συναισθηματικής εξέλιξης παραμένει προσκολλημένο στο προηγούμενο εξελικτικό στάδιο. Η φοβία

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Συμπεριφορά στο παιχνίδι (Αρνητική συμπεριφορά)

	Αγόρια		Κορίτσια	
	N	%	N	%
Ποτέ	3	6,4	1	2,2
Σπάνια	19	40,4	7	15,2
Μερικές φορές	15	31,9	26	56,5
Συχνά	10	21,3	9	19,6
Πάντοτε	-	-	3	6,5
Σύνολο	47	100	46	100

Δεν απάντησαν 0

$$\chi^2 = 12,5 - DF = 4 - P < 0,05$$

Η ανάλυση διακύμανσης των τιμών των θετικών μορφών της συμπεριφοράς στο παιχνίδι, δείχνει ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

Συγκεκριμένα με βάση την τιμή $F=1,678$ παρατηρούνται διαφοροποιήσεις τόσο μεταξύ των Μ.Ο. των τιμών αγοριών και κοριτσιών (3.72 προς 3.54) όσο και διαφοροποιήσεις των Μ.Ο. των τιμών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών προς το συνολικό Μ.Ο. (3.72 προς 3.63 και 3.54 προς 3.63 αντίστοιχα) και μια γενική υποροχή των αγοριών σε σχέση με το συνολικό Μ.Ο. της τάξης του 9% (διαφορά 3.72 έναντι 3.63).

Αντίθετα, από την ανάλυση διακύμανσης των τιμών των αρνητικών μορφών της συμπεριφοράς στο παιχνίδι παρατηρείται ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

Συγκεκριμένα με βάση την τιμή $F=6,341$ παρατηρούνται διαφοροποιήσεις των Μ.Ο. των τιμών αγοριών και κοριτσιών (2.48 προς 2.92) όσο και διαφοροποιήσεις των Μ.Ο. των τιμών αγοριών και κοριτσιών προς το συνολικό Μ.Ο. (2.48 προς 2.70 και 2.92 προς 2.70 αντίστοιχα). Παρατηρούμε δηλ. ότι τα αγόρια παρουσιάζουν χαμηλότερες τιμές έναντι των κοριτσιών της τάξης του 44% (διαφορά 2.92 έναντι 2.48) και γενικά χαμηλότερες τιμές (αγόρια προς κορίτσια) με το συνολικό Μ.Ο. της τάξης του 22% (διαφορά 2.70 έναντι 2.48) (πίνακας 3).

έλλοτε οφείλεται στη μη πλήρη αποδοχή του παιδιού από τη μητέρα και άλλοτε στην τούτσι της μαζί της.

Γενικά τα νήπια που παρουσιάζουν καθυστερήση της παρότρυνσης παίζουν με λίγα αντικείμενα παιχνιδιών χωρίς να εξελίσσουν επινοήσεις στο παιχνίδι και σε μερικές περιπτώσεις παίζουν μόνο όταν τους πει κανείς τι πρέπει να παίζουν.

6.2. Συμπεριφορά στο παιχνίδι και φύλο του παιδιού

Για την επεξεργασία των δεδομένων εφαρμόστηκαν τεχνικές ανάλυσης των συνδυαστικών συχνοτήτων και τεχνικές ανάλυσης διακύμανσης.

Σχετικά με τις συνδυαστικές συχνότητες και με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου χ^2 παρατηρούμε ότι:

Πρώτον, όσον αφορά την ανεξάρτητη μεταβλητή «φύλο των υποκειμένων» και εξαρτημένη μεταβλητή τις «θετικές μορφές συμπεριφοράς στο παιχνίδι» υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο μεταβλητών στο συγκεκριμένο δείγμα με υποροχή των αγοριών έναντι των κοριτσιών (ισχύει «συχνά έως πάντοτε» 63,8% αγόρια έναντι 54,3% κορίτσια) ($p < 0,05$) (πίνακας 1).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Συμπεριφορά στο παιχνίδι (Θετική συμπεριφορά)

	Αγόρια		Κορίτσια	
	N	%	N	%
Ποτέ	1	2,1	2	4,3
Σπάνια	16	34	19	41,3
Μερικές φορές	25	53,2	23	50
Συχνά	5	10,6	2	4,3
Σύνολο	47	100	46	100

Δεν απάντησαν 0

$$\chi^2 = 1,9 - DF = 3 - P < 0,05$$

Δεύτερον, όσον αφορά την ανεξάρτητη μεταβλητή «φύλο υποκειμένων» και εξαρτημένη μεταβλητή τις «αρνητικές μορφές συμπεριφοράς στο παιχνίδι» παρατηρούμε ότι τα αγόρια παρουσιάζουν χαμηλότερες τιμές έναντι των κοριτσιών (ισχύει «συχνά έως πάντοτε» 21,3% αγόρια έναντι 26,1% κορίτσια) ($p < 0,005$) (πίνακας 2).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

		Descriptives						
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
POSITIVE	Αγόρια	3.72	.68	9.95E-02	3.52	3.92	2	5
	Κορίτσια	3.54	.66	9.68E-02	3.35	3.74	2	5
	Total	3.63	.67	6.97E-02	3.50	3.77	2	5
NEGATIVE	Αγόρια	2.48	.89	.13	2.42	2.94	1	3
	Κορίτσια	2.92	.83	.12	2.88	3.38	1	3
	Total	2.70	.89	9.18E-02	2.72	3.09	1	3

ANOVA						
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	
POSITIVE	Between Groups	.753	1	.753	1.678	.198
	Within Groups	40.817	91	.449		
	Total	41.570	92			
NEGATIVE	Between Groups	4.699	1	4.699	6.341	.014
	Within Groups	67.430	91	.741		
	Total	72.129	92			

Συμπερασματικά τα αγόρια φαίνεται να υπερέχουν έναντι των κοριτσιών στη συμπεριφορά στο παιχνίδι. Τα κορίτσια να μην θεωρείται ότι ωριμάζουν γρηγορότερα σε σχέση με τα αγόρια (Hartup, 1974) αλλά ταυτόχρονα το κοινωνικό περιβάλλον (γονείς, αδέρφια) τα ενθαρρύνουν να παίζουν πιο κοντά στη μητέρα κι έτσι να τη μιμούνται στους διάφορους ρόλους της (Kellmer, 1966, Davie, 1972, Hult, 1972, Nash, 1973). Απειναντίας τα αγόρια αποκτούν πιο εύκολα σχέσεις με τους συναμφίλικους παίζοντας διάφορα παιχνίδια και εξελίσσοντας έτσι ταχύτερα την αυτονομία στον τομέα αυτό. Επίσης, τα κορίτσια παίζουν πιο πολύ με κούκλες ενώ τα αγόρια παίζουν πιο πολύ με παιχνίδια κατασκευαστικά που προσφέρουν ευκαιρίες για ανάπτυξη της φαντασίας. Πάντοτε το υλικό του παιχνιδιού έχει ξεχωριστή παιδαγωγική αξία στην κοινωνική εξέλιξη του παιδιού.

Βέβαια, ο ρόλος της νηπιαγωγού πρέπει να αφήνει περιθώρια στο παιδί για ελεύθερες δραστηριότητες και να παρέχει πληθώρα από κατάλληλα παιχνίδια (Πανταζής, 2001, Σακελλαρίου, 2002).

6.3. Συμπεριφορά στο παιχνίδι και κοινωνικό στρώμα προέλευσης του παιδιού
Από την ανάλυση των συνδιαστικών συχνοτήτων με ανεξάρτητες μεταβλητές το (κοινωνικό στρώμα) και εξαρτημένη μεταβλητή τις (θετικές μορφές συμπεριφοράς στο παιχνίδι) ($p < 0,05$) παρατηρούμε ότι τα παιδιά που προέρχονται από Μ.Α. κοινωνικό στρώμα υπερέχουν έναντι αυτών που προέρχονται από Μ.Κ. και Κ. κοινωνικό στρώμα (ισχύει «συχνά έως πάντοτε») 69,6% Μ.Α. έναντι 64,6% Μ.Κ. και 48,8% Κ. κοινωνικό στρώμα (πίνακας 4).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

Συμπεριφορά στο παιχνίδι. (Θετική στάση)

	Κατώτερο		Μέσο Κατώτερο		Μέσο Ανώτερο	
	N	%	N	%	N	%
Ποτέ						
Σπάνια	3	7,7	-	-	-	-
Μερικές φορές	17	43,6	11	35,5	7	30,4
Συχνά	18	46,2	18	58,1	12	52,2
Πάντοτε	1	2,6	2	6,5	4	17,4
Σύνολο	39	100	31	100	23	100

Δεν απάντησαν 0

$$\chi^2 = 9.6 - DF = 6 - P < 0,05$$

Όσον αφορά την ανάλυση με ανεξάρτητη μεταβλητή το κοινωνικό στρώμα και εξαρτημένη τις αρνητικές μορφές συμπεριφοράς στο παιχνίδι παρατηρούμε ότι τα παιδιά που προέρχονται από Μ.Α. κοινωνικό στρώμα παρουσιάζουν χαμηλότερες τιμές έναντι αυτών που προέρχονται από Μ.Κ. και Κ. κοινωνικό στρώμα (ισχύει «συχνά έως πάντοτε») 17,4% Μ.Α. έναντι 25,8% Μ.Κ. και 53,9% Κ. κοινωνικό στρώμα ($p < 0,05$) (πίνακας 5).

Συμπεριφορά στο παιχνίδι (Δημητική στάση)

	Κατώτερο		Μέσο Κατώτερο		Μέσο Ανώτερο	
	N	%	N	%	N	%
Ποτέ	4	10,3	2	6,5	-	-
Σπάνια	7	17,9	10	32,3	9	39,1
Μερικές φορές	7	17,9	11	35,5	10	43,5
Συχνά	10	25,7	8	25,8	3	13,0
Πάντοτε	11	28,2	-	-	1	4,4
Σύνολο	39	100	31	100	23	100

Δεν απάντησαν 0

$$\chi^2 = 15,9 - DF = 8 - P < 0,05$$

Επίσης, από την ανάλυση διακύμανσης των Μ.Ο. των τιμών των παρατηρήσεων των υποκειμένων σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή κοινωνικό στρώμα οι θετικές μορφές συμπεριφοράς στο παιχνίδι παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων. Συγκεκριμένα, με βάση την τιμή $f=3,480$ παρατηρούνται διαφοροποιήσεις των Μ.Ο. των τιμών Μ.Α. Μ.Κ. και Κ. (3,87 Μ.Α. έναντι 3,71 Μ.Κ. και 3,44 Κ.). Παρατηρούμε δηλ. μια υπερχή των παιδιών που προέρχονται από Μ.Α. κοινωνικό στρώμα έναντι αυτών που προέρχονται από Μ.Κ. κοινωνικό στρώμα της τάξης του 16% (διαφορά 3,87 έναντι 3,71) και μια υπερχή των παιδιών που προέρχονται από Μ.Κ. κοινωνικό στρώμα έναντι αυτών που προέρχονται από Κ. κοινωνικό στρώμα της τάξης του 27% (διαφορά 3,71 έναντι 3,44). Επίσης, παρατηρούμε μια γενική υπερχή των παιδιών που προέρχονται από Μ.Α. κοινωνικό στρώμα σε σχέση με το συνολικό Μ.Ο. της τάξης του 24% (διαφορά 3,87 έναντι 3,63).

Τέλος, από την ανάλυση διακύμανσης των Μ.Ο. των τιμών των αρνητικών μορφών της συμπεριφοράς στο παιχνίδι σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή (κοινωνικό στρώμα) παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων. Συγκεκριμένα, με βάση την τιμή $f=700$ παρατηρούνται διαφοροποιήσεις των Μ.Ο. των τιμών Μ.Α., Μ.Κ. και Κ. (2,81 Μ.Α. έναντι 2,87 Μ.Κ. και έναντι 2,98 Κ.). Παρατηρούμε δηλ. τα παιδιά που προέρχονται από Μ.Α. κοινωνικό στρώμα ότι παρουσιάζουν χαμηλότερες τιμές έναντι αυτών που προέρχονται από Μ.Κ. κοινωνικό στρώμα της τάξης του 6% (2,81 έναντι 2,87) και τα παιδιά που προέρχονται από Μ.Κ. κοινωνικό

νικό στρώμα παρουσιάζουν χαμηλότερες τιμές έναντι αυτών που προέρχονται από Κ. κοινωνικό στρώμα της τάξης του 11% (2,87 έναντι 2,98). Επίσης, τα παιδιά που προέρχονται από Μ.Α. και Μ.Κ. κοινωνικό στρώμα παρουσιάζουν χαμηλότερες τιμές και από το συνολικό Μ.Ο. (2,88) της τάξης του 7% και του 1% αντίστοιχα (διαφορά 2,88 έναντι 2,81 και 2,87 αντίστοιχα) (πίνακας 6).

ΠΙΝΑΚΑΣ 6

Descriptives									
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	
					Lower Bound	Upper Bound			
Κατώτερο	39	3,44	,68	,11	3,22	3,66	2	5	
Μ.Κατώτ.	31	3,71	,59	,11	3,49	3,93	3	5	
Μ.Ανώτ.	23	3,87	,69	,14	3,57	4,17	3	5	
Total	93	3,63	,67	,07E-02	3,50	3,77	2	5	
Κατώτερο	39	2,98	1,16	,24	2,58	3,59	1	3	
Μ.Κατώτ.	31	2,87	,66	,11	2,66	3,08	2	3	
Μ.Ανώτ.	23	2,81	,91	,16	2,47	3,14	1	3	
Total	93	2,88	,89	,09E-02	2,72	3,09	1	3	
ANOVA									
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.				
Between Groups	2,984	2	1,492	3,480	,035				
Within Groups	38,586	90	,429						
Total	41,570	92							
Between Groups	1,105	2	,553	7,700	,499				
Within Groups	71,024	90	,789						
Total	72,129	92							

Συμπερασματικά η διαφορά επίδρασης του κοινωνικού στρώματος προέλευσης του ηρώτου (ηλικίας 5-6 ετών) ως προς τη συμπεριφορά στο παιχνίδι είναι σημαντική. Μεγαλύτερη θετική επίδραση ασκεί η μέση ανώτερη και η μέση κατώτερη κοινωνική τάξη έναντι της κατώτερης και τουτο διότι τα παιδιά της

κατώτερης κοινωνικής τάξης προέρχονται από οικογένειες με χαμηλή μόρφωση και με ανύπαρκτη ή βραχεία επαγγελματική εκπαίδευση με αποτέλεσμα οι προσφορές τους σε ευκαιρίες δημιουργικής μάθησης και συναισθηματικών ενσχύσεων να είναι πενυχρές (Καραντζίνης 2003).

Η γλωσσική και συναισθηματική επικοινωνία των γονέων με τα παιδιά τους γίνεται με περιορισμένα μηνύματα με συνέπεια τη διαώνιση της γλωσσικής, γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής τους εξέλιξης (Bernstein, 1958, Bernstein, 1961, Bernstein, 1971, Παντελής, 1973, Παντελής, 1984, Μπασιός, 1988 και Kuczaj, 1982).

Γνωρίζουμε ότι οι σχέσεις παιδιού και οικογένειας είναι σχέσεις ζωντανές, άμεσες και λειτουργούν ως κλειστό σύστημα επικοινωνίας στο οποίο οι εναλλακτικές λύσεις είναι περιορισμένες. Σ' έναν περιορισμένο κώδικα επικοινωνίας ο λόγος είναι σύντομος, απλός και φτωχός και η ενδάρτυση για παιγνίδια είναι περιορισμένη ενώ σ' έναν επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα ο λόγος έχει σύνθετη δομή, λεκτική κυριολεξία και συντακτική πληρότητα και η ενδάρτυση για παιγνίδια είναι εντυπωσιακή.

Το νηπιαγωγείο με το παιδαγωγικό του πρόγραμμα μπορεί να λειτουργήσει ως αντισταθμιστικός παράγοντας γεφυρώνοντας το χάσμα που χωρίζει τα παιδιά, τα οποία προέρχονται από μη εμπλουτισμένα οικογενειακά περιβάλλοντα (Birch and Gussow, 1979, Σταύρου, 1984).

7. Συμπέρασμα

Η εξέλιξη της παρόθησης του νηπίου (ηλικίας 5-6 ετών), που συντελείται μέσα από το παιγνίδι είναι ικανοποιητική, γεγονός που φανερώνει ότι η παιδαγωγική παρέμβαση του νηπιαγωγείου κατά τη διετή φοίτησή του ήταν ουσιαστική. Όσον αφορά τις επιδόσεις των ανεξάρτητων μεταβλητών (φύλο των υποκειμένων και κοινωνικό στρώμα προέλευσής τους) σε σχέση με την εξεργημένη μεταβλητή (συμπεριφορά στο παιγνίδι) φάνηκε ότι το φύλο και το κοινωνικό στρώμα επηράσθησαν σημαντικά.

Επίσης, παρατηρούμε ότι κάποια νήπια τα οποία αποτελούν μειοψηφία στο δείγμα μας, παρουσιάζουν (σημαντική) έλλειψη κοινωνικής εξέλιξης μέσω του παιγνιδιού. Ως αντισταθμιστικό μέτρο σ' αυτές τις περιπτώσεις θα μπορούσε να προταθεί πέραν των όποιων γενικών ενσχύσεων και η ατομική άσκηση, εφόσον η καθυστέρηση είναι αναπυξιακή.

Τέλος, η επανάληψη της παρατήρησης αυτών των κατηγοριών της συμπεριφοράς θα επιβεβαιώσει τα ευρήματα της έρευνας και θα οδηγήσει αποτελεσματικά

τικότερα στην εφαρμογή παιδαγωγικών ενσχύσεων και θεραπευτικών επεμβάσεων.

Βιβλιογραφία

- Allport G.W. (1961) «Pattern and Growth in Personality», New York: Rinehart and Winston.
- Arnaud S. (1974) «Some function of playing the educative Process» *Childhood Education*.
- Bernstein B. (1961) «Social Structure Language and Learning» in: *Educational Research*, 3, pp. 163-176.
- Bernstein, B. (1958) «Somesociological determinants of perception» in: *British Journal of Sociology*, pp. 159-174.
- Bernstein, B. (1971) «Class, codes and control», St. Albans
- Bigelow B.J. (1977) «Children's Friendship Expectations: A Cognitive-developmental Study Child Development, 48, pp. 246-253.
- Birch G. H and Gussow, D.J. (1970) «Disadvantaged children» Gruneand Stratton.
- Davie, R., Butter, N. and Goldstein, H. (1972) «From birth to seven» London: Longman.
- Grotherg, E. (1969) «Review of Research Washington».
- Guilford, J.P. (1967) «The nature of human intelligence» Me Graw-Hill, New York, Toronto, London.
- Harre, R. (1974) «The conditions for a social Psychology of Childhood» in: M.P.M. Richards, (ed) *The Integration of a Child into a Social World*, London, pp. 245-262.
- Hartup, W.W. (1974) «Aggression in childhood: Developmental Perspectives» *American Psychologist*, τ. 29, pp. 336-341.
- Hutt, C. (1979) «Play in the under fives: form, development and function», in J.C. Howells (Ed.) *Modern Perspectives in the Psychiatry of infancy*, New York: Brunne Mazel.
- Hutt, C. (1972) «Males and Females» Middlesex: Penguin.
- Jennings, K.D. (1975) «People versus object orientation, Social Behavior and Intellectual Abilities in Preschool Children» *Developmental Psychology*, 11, pp. 511-519.
- Kellmer, P. Buter, N. and Davie, R. (1966), «11.00 seven year olds», London: Longman.
- Kitcher, P. (1985) «Vaulting ambition: sociology and the quest for human nature», Cambridge, MA: MIT Press.
- Kuczaj, S.A. (1982) «On the nature of syntactic development» in Kuczaj, S.A. (Ed) *Language Development V.I. Syntax and semantics*, Hillsdale NJ, Erlbaum.
- Lewine, L. and Hoffman M. (1975) «Empathy and Cooperation in 4 Year-Olds» *Development Psychology*, 11, pp. 533-534
- Mandry M. and Nekula, M. (1931), «Social relations between children of the Same age

Πανελής Σπ. (1984) «Γλώσσα και ιδιότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών» στο «Γλώσσας», τχ. 4.
 Πανελής Σπ. (1973) «Neighborhood and class differences in childrens use of language in Greece» M. Ed. Thesis, C. Britain, University of Dundee.
 Παρσκαυόπουλος Ι. «Εξελικτική Ψυχολογία», τχ. 2.
 Σακελλαρίου Μ. (2002) «Η κοινωνική μάθηση στο Νηπιαγωγείο», *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τχ. 27, 2002.
 Σακελλαρίου, Μ. (2002) «Κοινωνικές ικανότητες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας», περ. *Επιστήμη και Παιδαγωγία*, τχ. 1.
 Σπάρου Α. (1984) «Εισαγωγή στην Ψυχοπαθολογία Νηπίου-Παιδιού-Εφήβου» Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, σσ. 68-69.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Ποτε	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντοτε
<i>Συμπεριφορά στο παιχνίδι</i>				
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

during the first two years of life», περ. *Journal of Genetic Psychology*, τομ. 39, pp. 393-398.
 Minychin, R. (1977) «Affective and Social Learning in the school environment» Ed. B. Stodck, *Early Childhood Education*, Berkeley.
 Nash, J. (1973) «Developmental Psychology: A Psychological approach», London Prentice Hall.
 Parten, M. (1932) «Social participation among preschool children», *Journal of Abnormal and Social Psychology*, τομ. 27, pp. 243-269.
 Piaget J. and Inhelder, B. (1969) «The Psychology of the child» London Routledge and Kegan Paul, p. 86.
 Piaget, J. (1951) «Play Dreams and Imitation in Childhood» New York: Norton.
 Rosen, C. (1974) «The Effects of Sociodramatic play on Problem-Solving: Behavior among Culturally Disadvantaged, Preschool children», *Child Development*, 45, pp. 920-927
 Rubin H.K. et al «Free play behaviors in middle and lower class preschoolers: Parten and Piaget revisited», περ. *Child Development* τομ. 47, pp. 414-419.
 Smlansky, S. (1968) «The Effects of Sociodramatic play on Disadvantaged Preschool Children» New York-London.
 Smith, P.K. (1982) «Does play mother functional and evolutionary aspects of animal and human play», *Behavioural and Brain Science*, 5, 139-84)
 Vygotsky L.S. (1978) «Mind in Society», Cambridge, M.A. Harvard University Press, p. 103.
 Waldrop, M. and Halverson ch. (1975) «Intensive and Extensive peer Behaviors: Longitudinal and Cross-sectional Analyses», *Child Development*, 46, pp. 19-26.
 Wall, W. (1975) «Constructive Education for Children», Unesco Press, Paris, p.p. 141-51 and 218.
 Yardlen, A. (1984) Understanding and encouraging children's play» in D. Fontana (Ed.), *The Education of the Young child*, 2nd edn, Oxford: Blackwell.
 Ζάχαρης, Δ. (1989) «Παρόδηση, κίνητρα, Ιδεολογία, Επιδόση» εκδ. ΓΡΗΓΟΡΗ, Σελ. 98
 Ζάχαρης, Δ. (2003) «Ψυχολογία της βρεφικής και νηπιακής ηλικίας» Ατραπός.
 Ζάχαρης, Δ. (2004) «Ψυχολογία της παιδικής και εφηβικής ηλικίας», Ατραπός.
 Καρναζίνης Θ. (2003) «Η εξέλιξη των μαθηματικών εννοιών στα παιδιά προσχολικής και πρώτοσχολικής ηλικίας» εκδ. Ατραπός, Αθήνα.
 Καραντζίνης, Θ. (2003) «Το παιχνίδι και η σημασία του κατά την παιδική ηλικία », περ. Το Σχολείο και το Σπίτι, χρόν. 42ος, τχ. 6-7 (453-454).
 Μπασιλής Ι. (1988) «Κοινωνική-γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση» διδακτορική διατριβή στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
 Πανελής Σ. (1998), «Προοπτική των βιοτικών καταστάσεων στην οργάνωση της παιδαγωγικής εργασίας του νηπιαγωγείου», Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΠΠΕ, Νάυακτος, σ. 737.
 Παναγιώτης Σπ. (1997) «Η παιδαγωγική και το παιχνίδι-Αντικείμενο στο χώρο του Νηπιαγωγείου. Ερευνητική προσέγγιση», Gutenberg.
 Παναγιώτης, Σπ. (2001) «Η δόξιν σοφιστεία της ζωής», *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τχ. 24.

Οι στάσεις των παιδιών απέναντι στην Ποιότητα της Σχολικής Ζωής (ΠΣΖ):

Μια μελέτη περίπτωσης

Χριστάκης ΓΙΑΣΣΕΜΗΣ*

Εισαγωγή

Στο διεθνή χώρο έγιναν πάρα πολλές έρευνες γύρω από τις στάσεις των παιδιών απέναντι στο σχολικό χώρο και τη σχολική ζωή γενικότερα (Karatzias et al. 2001, Tytms, 2001). Οι στάσεις των παιδιών απέναντι στη σχολική ζωή, όπως και οι παράγοντες που διαμορφώνουν τις στάσεις τους, αποτελούν κατευθυνσεις για βελτίωση της και της ποιότητας που αυτή προσφέρει. Με τον όρο «Ποιότητα της Σχολικής Ζωής» (ΠΣΖ) εννοούμε την αίσθηση των μαθητών για «καλή ζωή» που καθορίζεται από τις απόψεις και τις εμπειρίες των παιδιών για το σχολείο τους και τη σχολική ζωή.

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Το ενδιαφέρον των ερευνητών σχετικά με τις απόψεις των παιδιών σε διάφορους τομείς της παιδικής ζωής ήταν ένα θέμα που τις τελευταίες δεκαετίες απασχόλησε πάρα πολύ τους ερευνητές. Ειδικότερα τα θέματα που είχαν σχέση με το παιδί και το σχολικό χώρο παρουσίαζαν και παρουσιάζουν τεράστιο ερευνητικό ενδιαφέρον λόγω των δυνατοτήτων που πρόσφεραν, για μεγαλύτερη και καλύτερη

μετέπειτα εκπαιδευτική πορεία των παιδιών. Οι Mortimore et al. (1988) μέσα από την έρευνά τους για τα αποτελεσματικά σχολεία μελέτησαν και τις στάσεις των παιδιών απέναντι στο σχολείο. Η έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά είχαν συγκεκριμένες στάσεις απέναντι στο σχολείο και σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες όπως π.χ. διεξαγωγή μελετών από τα παιδιά.

Τι εννοούμε όμως όταν λέμε ΠΣΖ; Ο Huebner (1991) αναφέρει ότι με τον όρο ΠΣΖ θα μπορούσαμε να πούμε ότι εννοούμε την αίσθηση των μαθητών για «καλή ζωή» που καθορίζεται από τις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών στο σχολείο και γενικά τη σχολική ζωή. Ο Huebner (1994) αναφέρει ότι η ΠΣΖ θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι περιλαμβάνει τόσο τα συναισθήματα όσο και τις γνώσεις των παιδιών γύρω από τη ζωή στο σχολείο. Ο Baker (1998) υποστηρίζει ότι η ικανοποίηση από τη σχολική ζωή είναι υποκαταστάσιμη και με τις εμπειρίες του κάθε παιδιού σε σχέση με τη σχολική ζωή. Έτσι, ο πιο πάνω ορισμός δίνει έμφαση στις απόψεις των παιδιών, για τα θετικά ή αρνητικά που μπορεί να έχει μια σχολική μονάδα ή ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Οι απόψεις των παιδιών θα μπορούσαν να μας δείξουν κάποια σημεία της σχολικής ζωής, που θέλουν βελτίωση και έχουν σχέση με την ΠΣΖ.

Γιατί όμως πρέπει να ερευνούμε και να λαμβάνουμε υπόψη μας την ΠΣΖ; Διάφορες έρευνες έδειξαν ένα αριθμό από λόγους, για τους οποίους είναι σημαντική η μελέτη της ΠΣΖ:

1. Πρώτο, υπάρχουν διάφοροι τομείς αξιολόγησης της απόδοσης ενός σχολείου και ένας από αυτούς είναι η ΠΣΖ (Fitz-Gibbon και Kochan 2000) πράγμα που

κινείται τι μελετή τις ως ένα κριτήριο στοιχείο της ολόπλευρης αξιολόγησης μιας σχολικής μονάδας. Δηλαδή, η ικανοποίηση των μαθητών, στον αφορά την εκπαίδευση που λαμβάνουν, είναι ένα από τα στοιχεία που δείχνουν πόσο καλό είναι ένα σχολείο (Gray και Wilcox 1995).

2. Δεύτερο, η ανάμιξη των μαθητών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ή της λήψης υπόψη των απόψεων των παιδιών θα μπορούσε να υποστηρίξει το έργο του σχολείου (Erpstein 1981). Υπάρχει η άποψη ότι η αποτελεσματική μάθηση σχετίζεται με την ΠΣΖ.

3. Τρίτο, οι μαθητές γίνονται όλο και πιο απαιτητικοί «καταναλωτές» και κριτικοί της ποιότητας που λαμβάνουν από το σχολείο (Fitz-Gibbon, 1990). Έρευνες αποκάλυψαν ότι παρόλο που οι έφηβοι αντιλαμβάνονται τη μάθησή τους ως σημαντική, πιστεύουν ότι αυτά που θέλουν να τους διδάξει το σχολείο δεν είναι ικανοποιητικά και είναι μάλλον δυσαρεστημένοι από το σχολείο τους (Flanagan, 1978). Έχει επίσης αναγνωριστεί ότι όσο πιο ικανοποιημένα είναι τα παιδιά από την ΠΣΖ τόσο πιο λίγοι μαθητές παραιτούν το σχολείο (Okum et al. 1986).

4. Τέτατο, η ικανοποίηση από το σχολείο έχει σχέση με το πόσο τα παιδιά αποδέχονται το ρόλο του σχολείου (Goodenow & Grady 1992). Από την άλλη πλευρά, η μη ικανοποίηση από το σχολείο έχει σχέση με τα προβλήματα συμπεριφοράς και των χαμηλών επιδόσεων των παιδιών (Baker 1998) κυρίως λόγω της έλλειψης κινήτρων να δουλέψουν πιο σκληρά (Rutter 1994).

Οι πιο πάνω αναφορές είναι ένα πολύ μικρό μέρος της διεθνούς βιβλιογραφίας γύρω από τις στάσεις των παιδιών απέναντι

ντι στην υλ-
στον ελληνικό χώρο γενικότερα υπάρχουν
κάποια δείγματα για τις στάσεις των παι-
διών απέναντι στο σχολείο. Ο Κυριακίδης
(1997) σε σχετική έρευνά του για τις στά-
σεις των παιδιών του δημοτικού σχολείου
της τελευταίας δεκαετίας του αναφέρει
για τον τόπο λειτουργίας του αναφέρει
μεταξύ άλλων ότι 35% των παιδιών δια-
φωνούν ή και δεν είναι βέβαια αν το πρό-
βλημα του σχολείου τα βοηθά να αναπτύ-
ξουν τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους.
Η Κουτσελίνη (1997) σε έρευνά της για τη
ζωή του μέσου μαθητή στην Κύπρο σήμερα
αναφέρει ότι οι μαθητές θεωρούν τη σχέση
τους με τους εκπαιδευτικούς ως τυπικές
και ότι θα ήθελαν να αλλάξουν τη σχέση
που έχουν με τους εκπαιδευτικούς αλλά
και την υποστήριξη της μάθησης που παί-
νουν. Τέλος, οι Morimoto et al. (1988) ανα-
φέρουν ότι οι στάσεις των παιδιών απέναν-
τι στο σχολείο επηρεάζονται από παράγο-
ντες όπως το φύλο και την τάξη φτώχειας.

Ειδικότερα την τελευταία δεκαετία
υπάρχει ένα αυξανόμενο κίνημα στο χώρο
της εκπαίδευσης το οποίο ερευνά τις από-
ψεις όλων των εμπλεκόμενων μερών γύρω
από την ποιότητα και αποτελεσματικότητα
της σχολικής εργασίας και οι μαθητές είναι
ένα από τα εμπλεκόμενα μέρη των οποίων
αναζητούνται οι απόψεις (Machbeath 1995,
Karatzias et al. 2001, Tymms 2001)

Γενικά, ο ελληνικός λαός, η πολιτεία
και η κοινωνία δίνουν τεράστια σημασία
στη παιδική ανάπτυξη. Για αυτό υπάρχει
μια συνεχής προσπάθεια, για ολοκληρω-
μένη εκπαίδευση που θα προσετοιμάσει τα
παιδιά να γίνουν σωστοί, υπεύθυνοι και
ολοκληρωμένοι πολίτες. Είναι για αυτό
το λόγο που μια τέτοια έρευνα αποκτά ιδι-
αίτητη σημασία, αφού θα καταγραφούν οι
απόψεις των παιδιών, για την ΠΣΖ που
τους προσφέρει η πολιτεία.

**Σκοπός
και στόχοι της έρευνας**

Όπως ανέφερα και προηγουμένως
στον ελληνικό και ιδιαίτερα στον κυπρια-
κό χώρο είναι περιορισμένες οι ποσοδοίπο-
τε δημοσιευμένες έρευνες σχετικά με την
ΠΣΖ. Αυτό είναι κάτι που ξεφρνίζει αφού
ως πολιτεία και κοινωνία προσταθούμε
να προσφέρουμε μια ολοκληρωμένη
εκπαίδευση, η οποία θα προσετοιμάσει τα
παιδιά να γίνουν σωστοί, υπεύθυνοι και
ολοκληρωμένοι πολίτες. Η γνώση όμως
πώς τα παιδιά βλέπουν και στάσεις
ζουν το σχολείο είναι σημαντική για να
κατανοήσουμε τις απόψεις και στάσεις
τους απέναντι στην ΠΣΖ. Έτσι θα μπορέ-
σουμε (πολιτεία, εκπαιδευτικοί και
γονείς) να βελτώσουμε την ΠΣΖ ώστε τα
παιδιά να νιώθουν χαρά και ικανοποίηση,
γιατί στο τέλος εκείνο που έχει σημασία
δεν είναι πώς οι ενήλικες βλέπουν την
ΠΣΖ αλλά πώς τα ίδια τα παιδιά τη βιώ-
νουν με βάση τις δικές τους ορθές ή λαθε-
μένες αντιλήψεις. Μόνο έτσι θα μπορέ-
σουμε να επιτύχουμε τους σκοπούς και
στόχους του Σχολείου και ευρύτερα, του
εκπαιδευτικού συστήματος.

Έχοντας υπόψη τα πιο πάνω σκοπός της
έρευνας ήταν να καταγραφούν οι απόψεις
των παιδιών του Χ Δημοτικού Σχολείου
(δεν αναφέρεται το πραγματικό όνομα του
Σχολείου για ευνόητους λόγους) για την
ΠΣΖ που τους προσφέρει η πολιτεία. Η
μελέτη και η αξιολόγηση των απόψεων των
παιδιών θα μπορούσε να δείξει συγκεκριμέ-
νους τομείς της σχολικής ζωής, που πύθα-
νόν να χρειάζονται βελτίωση έτσι ώστε να
βελτιωθεί και η ΠΣΖ της συγκεκριμένης
σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα οι
στόχοι της έρευνας ήταν:

2. Να ερευνηθεί αν και πώς διαφοροποιούνται
οι στάσεις των παιδιών προς ορισμένα
δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, τάξη
φτώχειας, μορφωτικό επίπεδο γονιών,
αυτοεικόνα παιδιών στο μάθημα των Ελλη-
νικών και των Μαθηματικών).
3. Να προτείνει κατευθύνσεις για βελτίωση της
σχολικής ζωής, όπως αυτές καθορίζονται
από τα αποτελέσματα της έρευνας.

Μεθοδολογία

Η έρευνα διεξήχθη με τη Μέθοδο του
2005. Η διαδικασία χορήγησης του ερωτη-
ματολογίου στα παιδιά ήταν η εξής: ο
ερευνητής ζήτησε με ευγενικό τρόπο από
τον εκπαιδευτικό να αποχωρήσει από την
αίθουσα ώστε τα παιδιά να εκφραστούν
ελεύθερα χωρίς φόβο ή προκατάληψη.
Ακολούθως ο ερευνητής διάβασε στα παιδιά
ένα φυλλάδιο με πληροφορίες γύρω από την
έρευνα και τον τρόπο συμπλήρωσης του
ερωτηματολογίου. Το φυλλάδιο είχε προε-
τοιμαστεί ώστε όλα τα παιδιά του δείγματος
να λαμβάνουν το ίδιο είδος και ποσότητα
πληροφόρησης. Τα παιδιά του δείγματος
συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ενώ
δινόταν βοήθεια όπου χρειαζόταν. Η όλη
διαδικασία διαρκούσε περίπου 30-35 λεπτά.

Μετά τη συλλογή όλων των ερωτηματο-
λογίων ακολουθήσε η ανάλυσή τους με τη
χρήση του προγράμματος SPSS. Η μελέτη
των αποτελεσμάτων της έρευνας οδήγησε
σε κάποια συμπεράσματα και στην ετοι-
μασία καταλόγου με εισηγήσεις και μέτρα,
για βελτίωση της ΠΣΖ. Οι εισηγήσεις και
τα μέτρα συζητήθηκαν σε συνεδρία του

Handwritten note:
... ..

πάρθηκαν συγκεκριμένες αποφάσεις, για
υλοποίησή τους.

Το Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε το
2001, μετά από σχετική έρευνα που έγινε
σε διάφορα Σχολεία της Λευκωσίας με τη
μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου. Έκατό
παιδιά περίπου της Ε' και Στ' τάξης
έγραψαν εκθέσεις με θέμα «Σκέψεις που
κάνω για το Σχολείο». Ακολούθως απο-
μονώθηκαν δηλώσεις/φράσεις από όλες
τις εκθέσεις και χρησιμοποιήθηκαν ως
δηλώσεις, για την κατασκευή του ερωτη-
ματολογίου σύμφωνα με την κυπριακή
πραγματικότητα. Επίσης αξιοποιήθηκε η
ανάλυση της σχετικής διεθνούς βιβλιο-
γραφίας (Karatzias et al. 2001, Tymms
2001) γύρω από τις στάσεις των παιδιών
απέναντι στην ΠΣΖ. Για την παρούσα
έρευνα αξιολογήθηκαν επίσης τα δεδομέ-
να της Σχολικής Μονάδας όπου διεξήχθη-
κε η έρευνα και έγιναν αναγκαίες τροπο-
ποιήσεις στο συγκεκριμένο ερωτηματολό-
γιο (βλ. Παράρτημα σελ. 83-84).

Οι τομείς της σχολικής ζωής που
κάλυπτε το ερωτηματολόγιο ήταν:

1. Αναλυτικό πρόγραμμα (περιλάμβανε 3
δηλώσεις),
2. Διδακτικές μέθοδοι/Στυλ εκπαιδευτι-
κού (περιλάμβανε 4 δηλώσεις),
3. Μάθηση/Προσωπικές ανάγκες (περι-
λάμβανε 8 δηλώσεις),
4. Ήθος/κουλτούρα του σχολείου (περι-
λάμβανε 3 δηλώσεις),
5. Προσωπικές σχέσεις (περιλάμβανε 5
δηλώσεις),
6. Περιβάλλον σχολείου (περιλάμβανε 10
δηλώσεις).

το ψηφίο του.

- Οι τρεις τάξεις (Δ', Ε', Στ') είχαν ακριβώς τον ίδιο πληθυσμό αριθμό δείγματος (από 53 παιδιά).
- Το επίπεδο μόρφωσης των γονιών του δείγματος φαίνεται στον Πίνακα 1. Βλέπουμε ότι ένα μεγάλο ποσοστό των γονιών (περίπου 4,5%) είχαν ανώτερη ή ανώτατη εκπαίδευση.

Πίνακας 1. Επίπεδο μόρφωσης της μητέρας και του πατέρα του δείγματος

Επίπεδο Μόρφωσης	Μητέρα (%)	Πατέρας (%)	Σύνολο (%)
Δημοτικού	4,6	6,5	5,5
Γυμνασίου	16,3	14,4	15,3
Λυκείου/Τεχνικής	36,6	38,6	37,6
Ανώτερη	20,9	15,7	18,3
Ανώτατη	21,6	24,8	23,2
Σύνολο	100	100	100

- Το ερωτηματολόγιο έχει πολύ ψηλό δείκτη αξιοπιστίας ($\alpha=0,86$).
- Γενικά οι συσχετίσεις μεταξύ των δηλώσεων του ερωτηματολογίου ήταν αδύνατες ($r<0,3$).
- Η αξιολόγηση του βαθμού ικανοποίησης του δείγματος από όλες τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου βρίσκειται στο Παράρτημα (σελ. 84-85).

Ποιες είναι οι στάσεις των παιδιών της Δ', Ε' και Στ' τάξης του Χ Δημοτικού Σχολείου, για την ΠΣΖ;

Στον Πίνακα 2 βλέπουμε δέκα δηλώσεις του ερωτηματολογίου που αξιολογήθηκαν με βαθμό μεγαλύτερο από 3,5/4 και δείχνουν ψηλό βαθμό ικανοποίησης από τα παιδιά, ενώ στον Πίνακα 3 βλέπουμε τρεις δηλώσεις του ερωτηματολογίου που αξιολογήθηκαν με βαθμολογία κάτω από 2,5/4

Κάτω από κάθε σημείο της κλίμακας Likert τασσίζονται σημείων όπου τα παιδιά θα έπρεπε να κυκλώσουν ένα αριθμό κάθε φορά (οι αριθμοί 1, 2 ήταν αρνητικοί και οι αριθμοί 3, 4 ήταν θετικοί). Ο κάθε αριθμός έδειχνε το βαθμό ικανοποίησης των παιδιών από τη δήλωσή σε σχέση με την ΠΣΖ.

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε επίσης κάποια δημογραφικά στοιχεία: το φύλο, τον τόπο φοίτησης, το μορφωτικό επίπεδο των γονιών και την αυτοεικόνα του παιδιού στο μάθημα των Ελληνικών και των Μαθηματικών. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν περίπου 25-30 λεπτά.

Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν τα 165 παιδιά της Δ', Ε' και Στ' τάξης της Σχολικής Μονάδας. Αποφασίστηκε να μη δοθεί το ερωτηματολόγιο στις πιο μικρές τάξεις της Σχολικής Μονάδας, γιατί περιλάμβανε έννοιες, φράσεις, δηλώσεις που πιθανότατα παιδιά να μη καταλάβαιναν ή/και να δυσκολεύονταν να κατανοήσουν με αποτέλεσμα αυτό να μείωνε τη συνολική αξιοπιστία του δείγματος και κατ'επέκταση την αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

- Σύμφωνα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος:
- Το δείγμα αποτελείται από 159 παιδιά.
 - Τα παιδιά του δείγματος ήταν 78 αγόρια και 80 κορίτσια ενώ ένα παιδί δε δήλωσε

το ψηλότερο στο χαμηλότερο βαθμό). Οι δέκα δηλώσεις ανήκουν σε τέσσερις από τους έξι τομείς της ΠΣΖ που κάλυπτε το ερωτηματολόγιο και συγκεκριμένα ανήκουν στους τομείς: «Περιβάλλον σχολείου», «Μάθηση/Προσωπικές ανάγκες», «Διδακτικές μέθοδοι/Στυλ εκπαίδευσης» και «Προσωπικές σχέσεις». Δεν υπάρχουν δηλώσεις που να ανήκουν

σε άλλους δυο τομείς: «Αναλυτικό πρόγραμμα», «Ήθος/κουλτούρα του σχολείου». Οι δυο πρώτοι παράγοντες με το μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης έχουν σχέση με το ενδιαφέρον των γονιών, για τη δουλειά που κάνουν τα παιδιά στο σχολείο (δηλώση 25, Μ.Ο.=3,79, Τ.Α.=0,5) και το ενδιαφέρον των γονιών, για την κατ'οίκον εργασία των παιδιών (δηλώση 27, Μ.Ο.=3,74, Τ.Α.=0,56) και ανήκουν στον τομέα «Μάθηση/Προσωπικές ανάγκες».

Αυτό δείχνει ότι η μεγαλύτερη ικανοποίηση που παίρνουν τα παιδιά από τη σχολική ζωή είναι το ενδιαφέρον των γονιών τους, κάτι δηλαδή το οποίο συναισθηματικά βιώνεται έξω από το χώρο του σχολείου. Μπορούμε να πούμε δηλαδή ότι ο χώρος του σχολείου δεν προσφέρει τόση ικανοποίηση όσο η σχέση των γονιών με τα παιδιά τους.

Στον Πίνακα 3 οι δηλώσεις παρουσιάζονται σε βελάκια με το βαθμό ικανοποίησής τους (από το χαμηλότερο στο ψηλότερο βαθμό). Παρατηρούμε ότι και οι τρεις δηλώσεις έχουν σχέση με την παιδεία των παιδιών στο κυλικείο, στο σχολείο, στο τμήμα και ανήκουν στην κατηγορία/τομέα «Ήθος/κουλτούρα του σχολείου». Βλέπουμε, δηλαδή, ότι η συμπεριφορά των άλλων παιδιών στο χώρο του σχολείου προβαρμηματίζει την πλειοψηφία των παιδιών.

Πίνακας 2. Δέκα δηλώσεις με τον ψηλότερο βαθμό ικανοποίησης

Δηλώσεις Ερωτηματολογίου	Μ.Ο.	Τ.Α.
Είναι ικανοποιημένος/νη από:		
25. το ενδιαφέρον των γονιών μου για τη δουλειά που κάνω στο σχολείο	159	3,79
27. το ενδιαφέρον που δείχνουν οι γονείς μου για την κατ'οίκον εργασία μου	158	3,74
4. το εξοπλισμό του σχολείου (π.χ. θρανία, καρέκλες, εποπτικά μέσα)	157	3,72
21. τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους	159	3,71
9. τον τρόπο που κάνει το μάθημα ο δάσκαλός μου	159	3,62
29. τις αθούρες που υπάρχουν στο σχολείο	159	3,60
6. την εξωτερική εμφάνιση του σχολικού κτηρίου (π.χ. χώματα τοίχων, αρχιτεκτονικό σχέδιο)	158	3,59
12. τα υλικά που μου παρέχει το σχολείο στα διάφορα μαθήματα (π.χ. γραφική ύλη, μηχανές)	159	3,58
19. τις σχέσεις που έχει ο δάσκαλός μου με τους γονείς μου	159	3,57
31. το ενδιαφέρον των γονιών μου για το σχολείο μου	159	3,52

Βαθμός ικανοποίησης (Μ.Ο.)

Πίνακας 3. 1ε
της χαμηλότερου
Δηλώσεις Εξωτεχνολογίου

Δηλώσεις Εξωτεχνολογίου	Μ.Ο.	Τ.Α.
Είμαι ικανοποιημένος/η από:		
24. την επίθεσή των παιδιών	159	1,89
24. την ευλογία των μαθητών	158	2,16
18. την ευλογία των συμμαθητών μου στο σχολείο	159	2,39
33. την ευλογία των μαθητών στο τμήμα		1,01

Βαθμολογία ικανοποίησης (Μ.Ο.)

Πώς διαφθοροποιούνται οι στάσεις των παιδιών προς ορισμένα των παιδικά χαρακτηριστικά;

δημιουργία: Οι δηλώσεις των αγοριών και των κοριτσιών ήταν περίπου οι ίδιες, δηλαδή δεν υπάρχουν ουσιαστικές στατιστικές διαφορές μεταξύ των απάντησεων των αγοριών και των κοριτσιών σύμφωνα με τη χρήση του κριτηρίου t (t-test).
στατιστική: στατιστική διαφορά υπήρξε μόνο στη δήλωση 6 (t(155)=2,64, p<0,05), που αναφέρεται στην εξωτερική εμφάνιση του σχολικού κτηρίου και τα κορίτσια ήταν ελαφρώς πιο θετικά από τα αγόρια.

Τάξη φοίτησης: Γενικά, φαίνεται ότι η τάξη φοίτησης δεν παίζει κάποιο ρόλο στην εμφάνιση των παιδικών παραφροσών των παιδιών της τάξης δηλώσεις και των παιδιών της ίδιας τάξης πιο ασηντικές. Η χρήση του κριτηρίου εγγράφιου ανάλυσης διασταστικού (ANOVA) έδειξε ουσιαστική στατιστική διαφορά ανάμεσα στα τρία τμήματα της τάξης πάνω δηλώσεις, όπου τα παιδιά της τάξης ήταν πιο θετικά από αυτά της τάξης.

- Συντη με τους μαθητές, F(2, 154) = 5,33, p<0,006)².
- Στη δήλωση 9 (τον τρόπο που κάνει το μάθημα ο δάσκαλός μου, F(2, 156) = 3,88, p<0,023).
- Στη δήλωση 13 (την ατιμωσφαρία που δημιουργείται στο τμήμα την ώρα του μαθήματος, F(2, 156)=7,77, p<0,001).
- Στη δήλωση 15 (το πόσο ενδιαφέρουσα είναι η κατ' οίκον εργασία, F(2, 155)=8,81, p<0,000).
- Στη δήλωση 32 (το πόσο συχνά διοργανώνουν το σχολείο μας δραστηριότητες άλλες εκτός από μαθήματα π.χ. μελέτες περιβάλλοντος, σχολικές γιορτές, F(2, 156)=4,705, p<0,010).

Περισσότερη διερεύνηση χρειάζεται ώστε να μελετηθούν και να αναλυθούν οι λόγοι για τους οποίους τα παιδιά της τάξης είναι πιο θετικά από αυτά της τάξης συγκριμένες δηλώσεις.

Επίπεδο μόρφωσης μητέρας και πατέρα: Το επίπεδο μόρφωσης της μητέρας και του πατέρα δεν έπαιξαν κανένα ρόλο στις δηλώσεις των παιδιών.

1. Το 2,64 δείχνει την τιμή του t ενώ το 155 είναι ο βαθμός ελευθερίας του. Το σημαντικό σε αυτές τις τιμές είναι αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη συγκεκριμένη δήλωση. Αυτό φαίνεται από το δείκτη Pearson που είναι < 0,05, δηλαδή το αποτέλεσμα δεν είναι τυχαίο.

2. Το 2 και το 154 δείχνουν την τιμή του F ανάμεσα στις τρεις ομάδες (μαθητές Δ', Ε' και Στ') του δείγματος και ανάμεσα στο συνολικό δείγμα (όλοι οι μαθητές). Το 5,33 δείχνει την τιμή του F. Το σημαντικό σε αυτές τις τιμές είναι αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη συγκεκριμένη δήλωση, που φαίνεται από το δείκτη Pearson που είναι < 0,006, δηλαδή το αποτέλεσμα δεν είναι τυχαίο.

παιδιών είναι ανεξάρτητες από τη μόρφωση των γονιών τους. Και σε αυτή την περίπτωση η χρήση του στατιστικού εργαλείου ανάλυσης διασποράς (ANOVA) δεν έδειξε οποιαδήποτε ουσιαστική στατιστική διαφορά.

Αυτοεικόνα παιδιών: η αυτοεικόνα και η αυτοαξιολόγηση των παιδιών στο μάθημα των Ελληνικών και Μαθηματικών δεν έδειξε οποιαδήποτε διαφορά ποίηση στις απαντήσεις τους. Δηλαδή, το τι πίστευαν τα παιδιά για την επίδοσή τους το μάθημα των Ελληνικών και Μαθηματικών, δεν έπαιξε κανένα ουσιαστικό ρόλο για τον τρόπο με τον οποίο έβλεπαν την ΠΣΖ.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ από την έρευνα

Δηλώσεις με το μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης:

- Τέσσερις δηλώσεις ανήκουν στον τομέα «Περιβάλλον σχολείου» και αναφέρονται στον εξοπλισμό του σχολείου (π.χ. θρανία, καρέκλες, εποπτικά μέσα) (δήλωση 4), στην εξωτερική εμφάνιση του σχολικού κτηρίου (π.χ. χώματα τοίχων, αρχιτεκτονικό σχέδιο) (δήλωση 6), στα υλικά που παρέχει το σχολείο στα διάφορα μαθήματα (π.χ. γραφική ύλη, μπογιές) (δήλωση 12) και στον αριθμό των αιθουσών που υπάρχουν στο σχολείο (δήλωση 29). Σύμφωνα με την παραγοντική ανάλυση οι δηλώσεις 6 και 29 εξημενούνται από τον ίδιο παράγοντα (6, r=0,6 και 29, r=0,6)³ και πιθανότατα είναι η ικανοποίηση από το γενικό αρχιτεκτονικό σχέδιο του σχολείου.

σχετικά καινούργιο με πολλές και ευρύφωρες αίθουσες, άνετους χώρους και ωραία χρώματα.

- Μία δήλωση ανήκει στον τομέα «Διαδικτικές μέθοδοι/Στυλ εκπαιδευτικού» και αναφέρεται στον τρόπο που κάνει το μάθημα ο/η δάσκαλος/α (δήλωση 9). Βλέπουμε δηλαδή να δηλώνουν μεγάλη ικανοποίηση από τον τρόπο με τον οποίο ο/η εκπαιδευτικός διδάσκει και οργανώνει το μάθημα.

- Δύο δηλώσεις ανήκουν στον τομέα «Μάθηση/Προσωπικές ανάγκες» και αναφέρεται στο ενδιαφέρον των γονιών για τη δουλειά που κάνει το παιδί τους στο σχολείο (δήλωση 25) και στο ενδιαφέρον που δείχνουν οι γονείς για την κατ' οίκον εργασία των παιδιών τους (δήλωση 27). Ήταν οι δυο δηλώσεις με τη ψηλότερη βαθμολογία και δείχνει ότι η μεγαλύτερη ικανοποίηση, που παίρνουν τα παιδιά από τη σχολική ζωή είναι το ενδιαφέρον των γονιών τους, κάτι δηλαδή το οποίο βρίσκεται έξω από το χώρο του σχολείου. Αυτό είναι σημαντικό και για την προεργασμένη μάθηση αφού οι Keys και Fernandes (1993) υποστηρίζουν ότι η υποστήριξη των γονιών στα παιδιά είναι παράγοντας που ενισχύει θετικά τη μάθηση.

- Τρεις δηλώσεις ανήκουν στον τομέα «Προσωπικές σχέσεις» και αναφέρονται στις σχέσεις που έχει ο/η δάσκα-

3. Το στατιστικό στοιχείο r δείχνει το βαθμό συσχέτισης των δηλώσεων ως προς έναν κοινό παράγοντα. Ο βαθμός συσχέτισης κυμαίνεται από 0 ως το 1. Όταν είναι η συσχέτιση είναι ≥ 0,6 τότε είναι στατιστικά σημαντική.

λος/λα με τους γονιούς (δηλώση 19), στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τα παιδιά (δηλώση 21) και στο ενδιαφέρον των γονιών για το σχολείο (δηλώση 31). Σύμφωνα με την παραγοντική ανάλυση οι δηλώσεις 19 και 31 ερμηνεύονται από τον ίδιο παράγοντα (19, $r=0,7$ και 31, $r=0,8$), που πιθανότατα να είναι η ικανοποίηση που νιώθουν τα παιδιά από το ενδιαφέρον των γονιών τους για το σχολείο τους και τη σχολική ζωή. Σημαντική είναι επίσης η ικανοποίηση που νιώθουν τα παιδιά για τις σχέσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους. Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι τα παιδιά έχουν συγκεκριμένη στάση για μια δήλωση που κάποιος μπορούσε να πει ότι δύσκολα θα είχαν άποψη αφού δεν εμπλέκονται άμεσα σε αυτή τη σχέση.

Δηλώσεις με βαθμό ικανοποίησης χαμηλότερο από τη διάμεσο (2,5/4):

- Οι τρεις δηλώσεις, που δείχνουν μη ικανοποίηση των παιδιών από αυτές, ανήκουν στον τομέα «**Ηθός/κουλτούρα του σχολείου**» και αναφέρονται στην πειθαρχία των μαθητών στο σχολείο (δήλωση 18), στην πειθαρχία των παιδιών στο κυλικείο (δήλωση 24) και στην πειθαρχία των μαθητών στο τμήμα (δήλωση 33). Οι δηλώσεις ερμηνεύονται από τον ίδιο παράγοντα (18, $r=0,7$, 24, $r=0,7$ και 33, $r=0,7$), που πιθανότατα είναι η απειθαρχία των παιδιών σε διάφορες πτυχές της σχολικής ζωής. Βλέπουμε, δηλαδή, ότι η συμπεριφορά των άλλων παιδιών στο χώρο του σχολείου προβληματίζει την πλειοψηφία των παιδιών. Οι Keys και Fernhides (1993) υποστηρίζουν ότι η καλή συμπε-

περιφορά των μαθητών στο σχολείο είναι παράγοντας που ενισχύει θετικά τη μάθηση. Επίσης ο Baker (1998) υποστηρίζει ότι η μη ικανοποίηση των παιδιών από το σχολείο έχει σχέση με τα προβλήματα συμπεριφοράς-πειθαρχίας και των χαμηλών επιδόσεων των παιδιών.

Ποιες κατευθύνσεις για βελτίωση της σχολικής ζωής προτείνονται σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας;

Μετά την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας από τον ερευνητή, το προσωπικό του Σχολείου μελέτησε τα αποτελέσματα και κατέληξε σε συγκεκριμένα μέτρα, ώστε να αμβλύνουν τις προβληματικές περιοχές αλλά και να βελτιώσουν άλλες πτυχές της σχολικής ζωής που έδειξαν χαμηλό βαθμό ικανοποίησης. Πιο κάτω θα γίνει μια ανάλυση κατά τομέα της σχολικής ζωής σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του ερωτηματολογίου.

1. Αναλυτικό πρόγραμμα:

Παρόλο, που γενικά οι δηλώσεις αυτού του τομέα αξιολογήθηκαν ως αρκετά ικανοποιητικές, κάποιες κατευθύνσεις για μεγαλύτερη ικανοποίηση εκ μέρους των παιδιών είναι δυνατές. Συγκεκριμένα θα βοηθούσε αν γίνονταν: **περισσότερες επiskeψεις σε χώρους που έχουν σχέση με το μάθημα ή/και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, οργάνωση επισκέψεων σε χώρους που προστείνουν τα παιδιά σε συνεννόηση με το προσωπικό της Σχολικής Μονάδας, οργάνωση περισσότερων δημοσιολογικών εργασιών εντός και εκτός σχολείου (πάρκα, μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους κτλ.), εκθέσεις, επαγγελματίες ειδικοί στο χώρο του σχολείου**

που με δηλαδή ότι είναι μια περιοχή που χρειάζονται αρκετά μέτρα για να αμβλύνουν τα προβλήματα που δημιουργούνται από τη μη ικανοποίηση των παιδιών.

Συγκεκριμένα έγιναν εισηγήσεις όπως: το Κεντρικό Μαθητικό Συμβούλιο και τα Μαθητικά Συμβούλια των τμημάτων, στην αρχή του σχολικού έτους, καθορίζουν κανόνες συμπεριφοράς για το διάλειμμα, το κυλικείο και το σχολείο, αναγκαίος ο καθορισμός υπεύθυνων μαθητών και εκπαιδευτικών που θα επιβλέπουν την πειθαρχία στο κυλικείο, καθορισμός εβδομαδιαίας γνωριμίας (open week) όπου οι γονείς να μπορούν να επισκέπτονται ελεύθερα το σχολείο και να παρακολούθουν μάθημα, να συνομιλούν με τα παιδιά και όλους τους δασκάλους των παιδιών τους, συνεχής ενθάρρυνση των γονέων για πιο συχνή επαφή τους με τον εκπαιδευτικό του τμήματος, οργάνωση εκδρομών και επισκέψεων των τμημάτων με τη συμμετοχή των γονιών, διοργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους γονείς με θέμα την πειθαρχία, αυτοπειθαρχία, αυτοέλεγχο και τέλος διοργάνωση βιωματικών εργαστηρίων για τα παιδιά με θεματικές ενότητες την αυτοπειθαρχία, επικοινωνία και ανάπτυξη προσωπικών σχέσεων.

5. Προσωπικές σχέσεις:

Οι δηλώσεις αυτού του τομέα είχαν πολύ ψηλό βαθμό ικανοποίησης ενώ υπήρχαν περιθώρια βελτίωσης στη δήλωση για τη σχέση του/της διευθυντή/τριας με τα παιδιά. Αυτό φαίνεται να έχει σχέση με τον περιορισμένο χρόνο επαφής των παιδιών με τη διευθυνση του Σχολείου λόγω των διοικητικών αλλά και των διδακτικών καθηκόντων που έχει. Εκείνο που θα μπορούσε να γίνει σε επίπεδο Σχολικής Μονάδας είναι να αυξηθούν τα καθηκο-

των ειδικών αθουσών του Σχολείου στα διάφορα μαθήματα.

2. Διδακτικές μέθοδοι/Στυλ εκπαίδευσης:

Σε αυτό τον τομέα φαίνεται ότι υπάρχουν περιθώρια, για μεγαλύτερη ικανοποίηση των παιδιών από συγκεκριμένες πτυχές όπως είναι η κατ' οίκον εργασία και οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-παιδιών. Αναλυτικά χρειάζεται: προσοχή στην ποσότητα και την ποιότητα της κατ' οίκον εργασίας ώστε να είναι ενδιαφέρουσα, δεν είναι ανάγκη όλοι οι μαθητές να έχουν την ίδια ποσότητα εργασίας, ο εκπαιδευτικός να δίνει περισσότερες ευκαιρίες για ελεύθερη συζήτηση με τα παιδιά ώστε να δημιουργείται ένα πιο ανθρώπινο περιβάλλον και να υπάρχει καλύτερη επικοινωνία στη Σχολική Μονάδα. Επίσης θα μπορούσε να αφιερώνεται μια περίοδος την εβδομάδα, για ελεύθερη συζήτηση.

3. Μάθηση/Προσωπικές ανάγκες:

Αυτός ο τομέας έχει άμεση σχέση και με τον τομέα του Αναλυτικού Προγράμματος, οπότε οι ενέργειες που προτάθηκαν προηγουμένως θα μπορούσαν να καλυφθούν και τους δυο τομείς όπως π.χ. περισσότερες επισκέψεις σε χώρους που έχουν σχέση με το μάθημα και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, η οργάνωση περισσότερων δημοσιολογικών εργασιών εντός και εκτός σχολείου (πάρκα, μουσεία, εκθέσεις, αρχαιολογικούς χώρους, επαγγελματίους χώρους κ.τ.λ.).

4. Ηθός/κουλτούρα του σχολείου:

Αυτός ο τομέας έχει τεράστια περιθώρια βελτίωσης αφού είναι εδώ που ανήκουν και οι τρεις δηλώσεις που δείχνουν μη ικανο-

ντα. Των 1-...
περισσότερο χρόνο ο η διευθυντής/ρια να
επιστρέφεται όλα τα τμήματα, έστω και
για σύντομο χρονικό διάστημα και να
συννομίζει με τα παιδιά.

6. Περιβάλλον σχολείου:

Γενικά, οι δηλώσεις αυτού το τομέα
έδειξαν ψηλό βαθμό ικανοποίησης. Όμως
υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης και
συγκεκριμένα θα μπορούσαν να ληφθούν
τα πιο κάτω μέτρα: αγορά περισσότερων
βιβλίων για τις βιβλιοθήκες των τμημά-
των και τα παιδιά να επιλέξουν τα ίδια
κάποια από τα βιβλία, η καθαριότητα να
είναι στόχος υπό έμφαση καθ' όλη τη
διάρκεια της σχολικής χρονιάς, δημι-
ουργία βιωματικών εργασιών για τα
παιδιά με θέμα την καθαριότητα εντός και
εκτός του χώρου του Σχολείου, καθορι-
σμός κοινωνικής εργασίας στο χώρο του
Σχολείου για τα παιδιά που συστηματικά
είναι σχολικά στην αυλή ή γενικά
λεφάνουν το σχολικό χώρο.

**ΓΕΝΙΚΟΤΕΡΟΣ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ
ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ**

Η αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας,
για την ΠΣΖ, σύμφωνα με τις απόψεις των
παιδιών μπορεί να οδηγήσει σε γενικότε-
ρα συμπεράσματα και εισηγήσεις για τη
βελτίωση της ΠΣΖ αλλά και της λει-
τουργίας, αποδοτικότητας της Σχολικής
Μονάδας. Μια τέτοιου είδους αξιολόγηση
των στάσεων των παιδιών είναι πολύ χρή-
σιμη και αναγκαία για όλους τους εμπλε-
κόμενους φορείς του σχολείου (επιθεωρη-
τές, διευθυντική ομάδα, εκπαιδευτικούς,
γονείς, μαθητές) αφού τους δίνει επανα-

Σχολικής Ζωής όσο και της Σχολικής
Μονάδας γενικότερα, παρέχοντας την
ευκαιρία για αυτοαξιολόγηση του ρόλου
του κάθε φορέα και των βελτιωτικών
μέτρων που μπορούν να ληφθούν σε επί-
πεδο Σχολικής Μονάδας. Διότι, πολλές
φορές αυτό το οποίο εμείς ως ενήλικες
ή/και επαγγελματίες βλέπουμε ως ορθό,
αναγκαίο και αποτελεσματικό, για τη λει-
τουργία μιας Σχολικής Μονάδας δεν είναι
αυτό που και τα παιδιά βλέπουν με αποτέ-
λεσμα αυτό να οδηγεί σε μειωμένη προ-
σπάθεια ή κίνητρα εκ μέρους των παι-
διών, για επίτευξη του σκοπού και των
στόχων της Σχολικής Μονάδας.

Σημεία, όσο ποτέ άλλοτε που ζούμε σε
μια μεταμοντέρνα εποχή των συνεχών
αλλαγών και εξελίξεων έχουμε ανάγκη
των απόψεων των παιδιών ώστε να αντι-
ληφθούμε μέσα από το δικό τους φρακ-
πίως τα ίδια βλέπουν την ΠΣΖ, ώστε να
μπορούμε να προβούμε σε διορθωτικές
κινήσεις και βελτιωτικά μέτρα όπου και
αν χρειάζονται. Πρέπει να έχουμε υπόψη
μας όμως ότι η στάσεις των παιδιών απέ-
ναντι στην ΠΣΖ είναι ακόμα ένα εργαλείο
στα χέρια μας και πρέπει να συνδυαστεί
και με άλλα εργαλεία συλλογής πληροφο-
ριών (παρατήρηση, αξιολόγηση εκπαι-
δευτικού έργου, συνεντεύξεις με γονείς
κτλ.), για την αξιολόγηση μιας Σχολικής
Μονάδας ώστε να μπορούμε με ακρίβεια
να αναγνωρίσουμε τον τρόπο λειτουργίας
μιας Σχολικής Μονάδας.

Τέλος, να αναφέρω ότι έχει προγραμ-
ματιστεί το δεύτερο μέρος της έρευνας για
τις στάσεις των παιδιών απέναντι στην
ΠΣΖ κατά τον οποίο θα ληφθούν συνε-
ντεύξεις από τα παιδιά του Σχολείου ώστε
να αναλυθούν ποιοτικά και εις βάθος οι
απόψεις τους απέναντι στην ΠΣΖ.

**Οι στάσεις των παιδιών απέναντι στη
σχολική ζωή**

Α. Οι πιο κάτω δηλώσεις περιγράφουν κατα-
στάσεις από τη ζωή των μαθητών σε ένα
σχολείο. Βάλε σε κύκλο τον αριθμό που σε
αντιπροσωπεύει για να δείξεις το βαθμό
ικανοποίησής σου από την κάθε δήλωση
γνωρίζοντας ότι:

- 1=καθόλου ικανοποιημένος και
 - 4=πάρα πολύ ικανοποιημένος.
- Οι λέξεις *δάσκαλος, μαθητής, γονιός, φίλος*
αντιπροσωπεύουν και τα δύο φύλα.

Είμαι ικανοποιημένος/νη:

1. από το πόσο μεγάλο είναι το σχολικό κτήριο
σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών του
σχολείου 1 2 3 4
2. από την ποιότητα των βιβλίων των διαφόρων
μαθημάτων (π.χ. πόσο καλό είναι το βιβλίο
των μαθηματικών, το βιβλίο των ελλη-
νικών) 1 2 3 4
3. από τις σχέσεις του διευθυντή με τους μαθη-
τές 1 2 3 4
4. από το εξοπλισμό του σχολείου (π.χ. θρανία,
καρέλες, εποπτικά μέσα) 1 2 3 4
5. από το ενδιαφέρον που δείχνω στα μαθήματα
1 2 3 4
6. από την εξωτερική εμφάνιση του σχολικού
κτηρίου (π.χ. χρώματα τοίχων, αρχιτεκτο-
νικό σχέδιο) 1 2 3 4
7. από την ποσότητα της κατ' οίκον εργασίας
1 2 3 4
8. από το φυσικό περιβάλλον του σχολείου (π.χ.
δέντρα, λουλουδιά) 1 2 3 4
9. από τον τρόπο που κάνει το μάθημα ο δάσκα-
λός μου 1 2 3 4
10. από τη σημασία που δίνει ο εκπαιδευτικός
σε όλα τα παιδιά (δεν κάνει διακρίσεις)
1 2 3 4
11. από το πόσο συχνά κάνουμε επισκέψεις σε
μουσεία, εκθέσεις κ.α. 1 2 3 4
12. από τα υλικά που μου παρέχει το σχολείο
στα διάφορα μαθήματα (π.χ. γραμμική ύλη,
μπογιές) 1 2 3 4
13. από την τιμολογία που δημοσιεύεται στο
τιμάρια την ώρα του μαθήματος
1 2 3 4

14. από την καθαριότητα του σχολείου
1 2 3 4
15. από το πόσο ενδιαφέρουσα είναι η κατ'
οίκον εργασία 1 2 3 4
16. από τον αριθμό των μαθητών στο τμήμα
1 2 3 4
17. από τη σημασία που μου δίνει ο δάσκαλος
μου 1 2 3 4
18. από την παιδαγωγία των μαθητών στο σχο-
λείο 1 2 3 4
19. από τις σχέσεις που έχει ο δάσκαλός μου με
τους γονείς μου 1 2 3 4
20. από το μέγεθος των αιθουσών του σχολείου
1 2 3 4
21. από τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ
τους 1 2 3 4
22. από τον τρόπο με τον οποίο μου συμπεριφέ-
ρεται ο δάσκαλός μου 1 2 3 4
23. από την ποιότητα και την ποσότητα των τρο-
φίμων του κυλικείου 1 2 3 4
24. από την πεθαρχία των παιδιών στο κυλι-
κείο 1 2 3 4
25. από το ενδιαφέρον των γονιών μου για τη
δουλειά που κάνω στο σχολείο 1 2 3 4
26. από το πόσα βιβλία έχουμε στη βιβλιοθήκη
1 2 3 4
27. από το ενδιαφέρον που δείχνουν οι γονείς
μου για την κατ' οίκον εργασία μου
1 2 3 4
28. από τα παιχνίδια που παίζω στο σχολείο με
τους φίλους μου 1 2 3 4
29. από τις αιθουσες που υπάρχουν στο σχολείο
1 2 3 4
30. από τη συμπεριφορά των άλλων μαθητών
απέναντί μου 1 2 3 4
31. από το ενδιαφέρον των γονιών μου για το
σχολείο μου 1 2 3 4
32. από το πόσο συχνά διοργανώνει το σχολείο
μας δραστηριότητες άλλες εκτός από μαθημα-
τα π.χ. μελέτες περιβάλλοντος, σχολικές γιορ-
τές 1 2 3 4
33. από την πεθαρχία των συμμαθητών μου στο
τμήμα 1 2 3 4

**Β. Τι άλλο σε ικανοποιεί ή σε δυσαρεστεί στο
σχολείο σου:**
Με ικανοποιεί **Με δυσαρεστεί**
.....
.....
.....

4. ΠΙ ΨΕΛΕΣ ΓΙΑ ΛΙΑΞΕΙΣ ΟΤΙ Ο ΣΧΟΛΕΙΟ ΟΥΣ ΓΙΑ ΝΑ ΒΕΛΤΙΩΘΕΙ Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΖΩΗ;
.....
.....
4. ΨΑΡΗΣΟΥ ΠΑΡΕΛΑ.
(1) Δημοτικού (2) Γυμνασίου
(3) Λυκείου/Τεχνικής (4) Κολλεγίου
(5) Πανεπιστημίου
5. Ποια νομίζεις είναι η επίδοσή σου στο μάθημα των Ελληνικών;
πολύ χαμηλή 1 2 3 4 5
6 7 8 9 10 άριστη
6. Ποια νομίζεις είναι η επίδοσή σου στο μάθημα των Μαθηματικών;
πολύ χαμηλή 1 2 3 4 5
6 7 8 9 10 άριστη
7. Μόρφωση Μητέρας:
(1) Δημοτικού (2) Γυμνασίου
(3) Λυκείου/Τεχνικής (4) Κολλεγίου
(5) Πανεπιστημίου

Δηλώσεις Ερωτηματολογίου Είμαι ικανοποιημένος/η από:	Βαθμός ικανοποίησης (%)				M.O.	T.A.
	1	2	3	4		
1. το πόσο μεγάλο είναι το σχολικό κτίριο σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών του σχολείου	1,3	4,4	40,9	53,5	159	3,47
2. την ποιότητα των βιβλίων των διαφόρων μαθημάτων (π.χ. πόσο καλό είναι το βιβλίο των μαθηματικών, το βιβλίο των ελληνικών)	0,6	8,8	33,3	56	157	3,46
3. τις σχέσεις του διευθυντή με τους μαθητές	14,5	42,1	27,7	15,7	157	2,84
4. τον εξοπλισμό του σχολείου (π.χ. θρανία, καρέκλες, εποπτικά μέσα)	0,6	3,8	18,2	76,1	157	3,72
5. το ενδιαφέρον που δείχνω στα μαθήματα	2,5	3,1	35,2	59,1	159	3,51
6. την εξίστηρική εμφάνιση του σχολικού κτιρίου (π.χ. χρώματα τοίχων, αρχιτεκτονικό σχέδιο)	1,9	8,2	18,2	71,1	158	3,59
7. την ποσότητα της κατ' οίκον εργασίας	8,2	17,6	42,8	31,4	159	2,97
8. το φυσικό περιβάλλον του σχολείου (π.χ. δέντρα, λουλούδια)	4,4	17	30,2	48,4	159	3,23
9. τον τρόπο που κάνει το μάθημά ο δάσκαλός μου	0,6	3,1	29,6	66,7	159	3,62
10. τη σημασία που δίνει ο εκπαιδευτικός σε όλα τα παιδιά (δεν κάνει διακρίσεις)	3,8	12,6	29,6	53,5	158	3,34
11. το πόσο συχνά κάνουμε επισκέψεις σε μουσεία, εκθέσεις κ.α.	11,9	21,4	41,5	25,2	159	2,80
12. τα υλικά που μου παρέχει το σχολείο στα διάφορα μαθήματα (π.χ. γραφική ύλη, μολύβι)	0,6	5,7	28,9	64,8	159	3,58
13. την ατιμωσία που δημοσιεύεται στο τμήμα την ώρα του μαθήματος	5,7	18,9	49,1	26,4	159	2,96
14. την καθαριότητα του σχολείου	11,3	31,4	41,5	15,7	159	2,62

Δηλώσεις Ερωτηματολογίου Είμαι ικανοποιημένος/η από:	Βαθμός ικανοποίησης (%)				M.O.	T.A.
	1	2	3	4		
15. το πόσο ενδιαφέρονσα είναι η κατ' οίκον εργασία	8,8	15,1	43,4	32,1	158	2,99
16. τον αριθμό των μαθητών στο τμήμα	6,9	13,2	22,6	57,2	159	3,30
17. τη σημασία που μου δίνει ο δάσκαλός μου	3,1	8,2	35,8	52,2	158	3,38
18. την πειθαρχία των μαθητών στο σχολείο	23,9	40,3	30,8	4,4	158	2,16
19. τις σχέσεις που έχει ο δάσκαλός μου με τους γονείς μου	2,5	6,9	22	68,6	159	3,57
20. το μέγεθος των αιθουσών	1,3	12,6	30,8	55,3	159	3,40
21. τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους	1,3	3,1	18,9	76,7	159	3,71
22. τον τρόπο με τον οποίο μου συμπεριφέρεται ο δάσκαλός μου	6,3	5	35,2	52,2	157	3,35
23. την ποικιλία και ποσότητα των τροφίμων του κυλικείου	5,7	17	32,1	45,3	159	3,17
24. την πειθαρχία των παιδιών στο κυλικείο	42,8	28,3	25,8	3,1	159	1,89
25. το ενδιαφέρον των γονιών μου για τη δουλειά που κάνω στο σχολείο	0,6	2,5	13,8	83	159	3,79
26. το πόσα βιβλία έχουμε στη βιβλιοθήκη	11,9	23,3	39,6	25,2	159	2,78
27. το ενδιαφέρον που δείχνουν οι γονείς μου για την κατ' οίκον εργασία μου	1,3	1,9	18,2	78	158	3,74
28. τα παιχνίδια που παίζω στο σχολείο με τους φίλους μου	8,8	13,8	33,3	44	159	3,13
29. τις αιθουσες που υπάρχουν στο σχολείο	1,9	4,4	25,8	67,9	159	3,60
30. τη συμπεριφορά των άλλων μαθητών απέναντί μου	13,8	17,6	44,7	23,9	159	2,79
31. το ενδιαφέρον των γονιών μου για το σχολείο μου	2,5	6,3	28,3	62,9	159	3,52
32. το πόσο συχνά διοργανώνει το σχολείο μας δραστηριότητες άλλες εκτός από μαθήματα π.χ. μελέτες περιβάλλοντος, σχολ. γιορτές	11,9	17,6	37,7	32,7	159	2,91
33. την πειθαρχία των συμμαθητών μου στο τμήμα	24,5	26,4	34,6	14,5	159	2,39

Βιβλιογραφία

Baker, J. A (1998). The social context of school satisfaction among urban, low-income, African American Students. *School Psychology Quarterly*, 13(1), pp.25-44.
 Burns, R. (1982). *Self-concept, development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
 Epstein, J. L (1981). Patterns of classroom participation, students, and achievements. In J. L. Epstein

Κώδικες δειντολογίας των εκπαιδευτικών στην Αγγλία και τη Νέα Ζηλανδία

Εισαγωγή

- Επιπλέον δεδομένα του κώδικα δειντολογίας των εκπαιδευτικών στη Ν. Ζηλανδία
1. Ο σκοπός του κώδικα δειντολογίας των Νεοζηλανδών εκπαιδευτικών
 2. Σχετικά με τον κώδικα της Ν. Ζηλανδίας
 3. Δειντολογική Αίτη απόφαση
- Συμπεράσματα
Βιβλιογραφία

- Ανάλυση των κωδίκων δειντολογίας
1. Εισαγωγή των κωδίκων
 2. Διαστάσεις των κωδίκων
 - 2α. Δέσμευση απέναντι στους μαθητές
 - 2β. Δέσμευση απέναντι στους γονείς
 - 2γ. Δέσμευση απέναντι στην κοινωνία
 - 2δ. Δέσμευση απέναντι στο επάγγελμα

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια γίνεται λόγος για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και για το κατά πόσο οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις τον προάγουν (η λεγόμενη επαγγελματισμοποίηση της εργασίας των εκπαιδευτικών). Σύμφωνα με τους πρώτους κοινωνιολόγους που διαμόρφωσαν τις κλασσικές θεωρίες περί επαγγελματισμού, επαγγελματισμός σημαίνει συναδελφικός έλεγχος του χώρου εργασίας, δηλαδή ότι οι εργαζόμενοι - επαγγελματίες ελέγχουν το χώρο της εργασίας τους (Johnson, 1972, Braverman, 1974, Oppenheimer, 1974). Οι κοινωνιολόγοι, λοιπόν, που ασχολήθηκαν με αυτό το είδος επαγγελματισμού, δηλαδή το συναδελφικό έλεγχος, εστιάζουν στη σημασία που έχουν η αυτονομία των εργαζομένων, η ανιδιοτέλεια τους και η κατοχή και η εφαρμογή ενός γνωστικού αντικείμενου για την απόδειξη του επαγγελματισμού τους (Macdonald, 1995). Βέβαια, οι κλασσ-

σικές θεωρίες διαμορφώθηκαν σε μία εποχή κατά την οποία ο κρατικός παρεμβατισμός και έλεγχος ήταν ελάχιστος και μάλιστα από κοινωνιολόγους που δεν συνέδεσαν τα δεδομένα τους με την κοινωνική, οικονομική και πολιτική κατάσταση της χώρας και της εποχής τους (Johnson, 1972, Macdonald, 1995).

Υπάρχουν όμως και πιο σύγχρονες θεωρίες για τον επαγγελματισμό, οι οποίες στηρίζονται σε τεχνοκρατικές αντιλήψεις σχετικά με τον έλεγχο που ασκούν οι εργαζόμενοι πάνω στην εργασία τους.

Παρόλο που και αυτές αναφέρονται στα επαγγελματικά χαρακτηριστικά που αντλούν παλαιότεροι κοινωνιολόγοι, διαφοροποιούν το περιεχόμενο των χαρακτηριστικών αυτών. Σύμφωνα με τις νεώ-

* Η Ε. Συναδής είναι Διδάκτορα με βάση το Π.Δ. 407/80 στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κορίνθης.

Fitz-Gibbon, C. T. (1990). *Performance indicators*. Clevedon: Multilingual Matters.

Fitz-Gibbon, C. and Kochan, S. (2000). School Effectiveness and education indicators. In C.Teddle and D. Reynolds (Eds), *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.

Flanagan, J. C. (1978). A research approach to improving our quality of life. *American Psychologist*, 33, pp. 138-147.

Goodenow, C. and Grady, K. E. (1992). The relationship of school belonging and friend's values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), pp.60-70.

Gray, J. and Wilcox, B. (1995). *Good school and bad school-Evaluating performance and encouraging improvement*. Bristol: Open University Press.

Huebner, E. S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6(2), pp. 103-111.

Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6, pp.149-158.

Karatzias, A., Power, K. G. and Swanson, V. (2001) Quality of School Life, *School Effectiveness and School Improvement*, 12(3), pp. 265-284.

Keys, W. and Fernandes, C. (1993). *What do students think about school? A report for the National Commission on Education*. Berkshire: National Foundation for Educational Research.

Κυριακίδης, Α. (1997). Η ζωή των μαθητών και οι στάσεις τους απέναντι στο σχολείο. Στο Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου, *Φιλοσοφία, σκοποί και λειτουργία της εκπαίδευσης στην Κύπρο: προοπτικές για τον 21ο αιώνα*. Λευκωσία: Θεοφάνης, σσ. 43-56.

Κοντοελένη, Ι. Μ. (1997). Η ζωή του μέσου μαθητή στην Κύπρο σήμερα. Στο Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου, *Φιλοσοφία, σκοποί και λειτουργία της εκπαίδευσης στην Κύπρο: προοπτικές για τον 21ο αιώνα*. Λευκωσία: Θεοφάνης, σσ. 57-63.

MacBeath, J. (1995). "Self-evaluating schools", *Managing Schools Today*, 4 (9), pp. 9-15.

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. and Ecob, R. (1988). *School Matters: The Junior Years*. London: Paul Chapman Publishing Ltd, pp.104-108, 149-150.

Okum, M. A., Kardash, C. A., Stock, W. A., Sandler, I. N. and Bartmann, D. J. (1986). Measuring perceptions of the quality of academic life among college students. *Journal of College Student Personnel*, 27(5), pp.447-451.

Porter, A. C. (1994). National Standards and school improvement in 1990s: Issues and Promise. *American Journal of Education*, 102, pp.421-449.

Τμήμα Στατιστικής και Ερευνών (2000). *Στατιστική της Εκπαίδευσης 1999/2000*. Τυπογραφείο Κυπριακής Δημοκρατίας, Λευκωσία.

Τymms, P. (2001). A test of the Big Fish in a Little Pond Hypothesis. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(2), pp. 161-181. □



ΘΕΣΕΙΣ, ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ-ΚΡΙΤΙΚΗ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΑΙΣΗΣ
ΤΩΝΤΑΞΕΩΝ

Ιανουάριος - Μάρτιος 2006, τεύχος 9-4

Στο τεύχος αυτό των Θεσεων, ανάμεσα σε άλλα, τα κείμενα των: Οικονομάκη Γ., Μαρσούδα Α., Κυριακίδου Ο., Το ελληνικό Πανεπιστήμιο στην εποχή των νεοφιλελεύθερων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, σ. 25-65· Χρ. Σίμων, Το ζήτημα της εξουσίας στον Αλτουσέρ και τον Φουκώ, σ. 81-104 και του Π. Παυλίδη, Ανιχνεύοντας τη σοσιαλιστική προοπτική, σ. 139-146. Αλλά και το Αλφραβητικό - Θηματικό Εγχειρίδιο 2005, σ. 150-154, κ.ά. Οι Θεσεις εκδίδονται από τις Εκδ. Νήσος (Σφαρτή 14, 105 53 Αθήνα, τηλ.: 210-32.500.58) (βλ. και στην ιστοσελίδα: <http://theses.com>).

Όψεις εθνοκεντρισμού στη σχολική ζωή της ελληνικής εκπαίδευσης:

Οι εθνικές επέτειοι της 28ης Οκτωβρίου και της 25ης Ματίου

Κυριάκος Θ. ΜΠΟΝΙΑΔΗΣ*

Α. Εισαγωγή - Το θεωρητικό πλαίσιο

Στο παρόν κείμενο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο, η μεθοδολογία και τα αποτελέσματα μιας έρευνας με θέμα τις εθνικές επετείους της 28ης Οκτωβρίου και της 25ης Ματίου στη σχολική ζωή.

Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, το οποίο διαμορφώθηκε κατά τη διαδικασία της αποτέλεσης της Παγκόσμιας Εκπαίδευσης (global education) και η κριτική Εκπαίδευση (critical education) και η κριτική Εκπαίδευση (critical education) και η κοινωνική-ανθρωπολογική και ιστορική προσέγγιση του εθνικισμού, καθώς και η κοινωνική ανθρωπολογική «θεωρία για τις τελετουργίες» (ritual theory). Ειδικότερα:

1) Η Παγκόσμια (πολιτική) Εκπαίδευση εμφανίστηκε τη δεκαετία του '80 και θεωρείται «τέσσερις εκπαιδευτές», που προοιτηχώς την Εκπαίδευση για την ανάπτυξη, την Εκπαίδευση για τα ανθρωπίνια δικαιώματα και την Εκπαίδευση για το περιβάλλον, ως μία. Η έννοια του «παγκόσμιου» στην εκπαιδευτική αυτή έχει διττό περιεχόμενο, αναφέρεται, αφενός, στην αντιμετώπιση του κόσμου ως ενιαίου συνόλου (το «παγκόσμιο χωρό») και, αφετέρου, στην εφαρμογή συμμετοχικών, διερευνητικών και διεπιστημονικών χαρακτηριστικών μάθησης.

Σε ερευνητικό επίπεδο έχει ως έργο της: 1) τη μελέτη και την έρευνα θεμάτων σχετικών με τις παραπάνω τέσσερις εκπαιδευτικές και 2) την ανάπτυξη ανάλογων εκπαιδευτικών

δραστηριοτήτων για όλο το φάσμα της εκπαίδευσης στην εποχή της παγκοσμιοποίησης.

2) Η Παγκόσμια Εκπαίδευση, ωστόσο, σφείλει κατά τη γνώμη μου, να είναι, κριτική, παραπέμποντας στην κριτική Παιδαγωγική της Ειρήνης (Wulf 1973a & β, Nicklas & Oestermann 1991, Μπρονίδης 1998) να αναλάβει, δηλαδή, το σχεδιασμό μιας κριτικής Παγκόσμιας Εκπαίδευσης.¹

3) Βάσει νεότερων προσεγγίσεων του ζητήματος του εθνικισμού από την Κοινωνιολογία, την Κοινωνική Ανθρωπολογία, την Κοινωνική Ψυχολογία και την Ιστορία, το έθνος δεν έχει αντικειμενική υπόσταση, αλλά συνιστά μια ιδεολογική επινόηση (Gellner

* Ο Κ. Μπρονίδης είναι Λέκτορας Σχολικής Παιδαγωγικής, στον Τομέα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφίας του Α.Π.Θ. Επιστημονικές εργασίες του έχουν δημοσιευθεί σε περιοδικά στην Ελλάδα.

1. Η κριτική Παγκόσμια Εκπαίδευση, με εθολογικό κριτήριο τις ανθρωπιστικές αξίες: I) Θα εξετάσει τις διαφορετικές μορφές της βίας, την άμηση και την έμμεση-δομηκή και την αποσία της ειρήνης σε ενδο-προσωπικό, διαπροσωπικό, τοπικό, εθνικό, διεθνικό, υπερεθνικό και παγκόσμιο επίπεδο. II) Θα αναλύει τις αιτίες και θα διαγνώσκει τη σχέση αιτίων-αιτιατών στα παραπάνω φαινόμενα, με στόχο να συμβάλει στη μείωσή τους. III) Θα προσκομίσει τα άτομα για τη συμμετοχική τους, τη συνεργασία, τη συλλογότητα και την αλληλεγγύη των πολιτών, η πλανήτη αναφορικά με το τοπικό, εθνικό, διεθνικό, υπερεθνικό και παγκόσμιο γίγνεσθαι. IV) Θα προτείνει τη χρήση συμμετοχικών, ενεργητικών-μεταμορφικών μεθόδων διδασκαλίας, τον κριτικό-κριματικό, την ανάπτυξη της υπενέργειας και της αυτονομίας, θα αποβλέπει στην αυτογνωσία και στη διαμόρφωση κριτικής πολιτικής συνείδησης στο άτομο και στην εντέλει, χειραφέτησή του.

Σχολική Εκπαίδευση - Τεύχος 134 (2004)

in the Secondary Schools. London: Croom Helm.
Warwick, D. (1974). Bureaucracy. London: Longman.
Wells, G. (1995). Language and the inquiry-oriented curriculum. *Curriculum Inquiry*, 25 (3), 233-269.
Whitty, G. & Wilmott, E. (1991). Competence-based teacher education: Approaches and Issues. *Curriculum Journal of Education*, 2, 1.

Αντωνίου, Χρ. (2002). Η εκπαίδευση των Ελλήνων δασκάλων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βάββουκας, Μ. (2002). Εισαγωγή στην ψυχολογία-γωγική έρευνα και μεθοδολογία. Αθήνα: Γρηγόρης.
Βεργίδη, Δ. (1993). Νεοφλεκενδύθη εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 69.

Γαλάριος, Β., Παλασιόπουλο, Ν., Παπαγιάννης, Ε. (2003). Μεθοδολογία Έρευνας και Εφαρμογή στις Κοινωνικές Επιστήμες: Εμπειρικά παραδείγματα από την Ελλάδα, τόμος Α, Β, εκδ. Α.Π.Θ.

Γουίμπερς, Α. (1993). Τι προσδοκά η κοινωνία από το σχολείο και τον εκπαιδευτικό. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 69.

Κυρίδης, Α. (1997). Τα ιδιαιτέρως χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *Μακεδόν*, 4.

Κυρίδης, Α. (1995). Αλλημια και αδιέξοδα της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. *Μακεδόν*, 1.
Λαμπτή - Δημάκη, Ι. (1990). Η Κοινωνιολογία και η μεθοδολογία της. Αθήνα - Κομοτηνή: Σάκουλας.

Λεβέκη της Κοινής Ελληνικής (1998).
Μυλωνάς, Θ. (1993). Αλλαγές του γόλου του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα (1840-1990). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 65.

Νόβα - Καλτσούνη Χ. (2000). Η εκπαίδευση στο νέο οικονομικό-κοινωνικό περιβάλλον και το μέλλον των παιδαγωγικών Τμημάτων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 112.

Ευαγγέλης, Π. (1967). Η παιδαγωγική επιστήμη - διδασκαλία και έρευνα. *Σχολείο και Ζωή*, 5-6, 213-218.
Πυργιωτάκης, Ι. (1992). Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγελματία. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
Πυργιωτάκης, Ι. (2000). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τάτσης Γ. (1986). Η παιδαγωγική έρευνα στο Δημοτικό Σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 28.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Πατάκης.
Φραγκουδάκη, Α. (1993). Η ελληνική εκπαίδευση και η απουσία μεταεπαγγελματικής των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 71.

Kerlinger, F.N. (1970). *Foundations of Behavioral Research*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
Kerlinger, F.N. (1977). The influence of research on educational practices. *Educational Researcher*, 6(8), 5-12.
Μιχαηλίδης, Γ. (1998). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής*. Αθήνα: Τυπώθηκε - Γ. Δαφνίου.

Moore, G. E. (1992). The significance of research in vocational education: 1992. AVERA residential address. *The Journal of Vocational Education Research*, ch. 17(4), 1-12.

Mouly, G. (1978). *Educational Research: The Art and Science of Investigation*. Boston: Allyn and Bacon.
Nixon, J. (1981) (ed). *A teacher's guide to action research*. London: Grant McIntyre.

Pedhazur, E.J. (1992). In memoriam of Fred N. Kerlinger (1910-1991). *Educational Researcher*, 21(4), 45.
Phillips, D. (1980). What do the researcher and the practitioner have to offer each other. *Educational Researcher*, 9(11).

Reynolds D (1998). "Teacher effectiveness: better teachers, better schools". Speech to Teacher Training Agency, reprinted in *Research Intelligence*, no. 66.

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1983). Child as co-investigator: Helping children insight into their own mental processes. In S. Paris, G. Olson and H. Stevenson (eds.), *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Schmidt, B.J. (1991). The role of research in vocational education: Introductory editorial. *The Journal of Vocational Education Research*, 16(4), 1-2.

Stenhouse P.S. (1975) (ed.). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.

Swanson, G. I. (1991). The role of research in vocational education: The significance issue. *The Journal of Vocational Education Research*, 16(4), 25-33.

Thomas, R. G., & Litowitz, L. (1986). *Vocational education and higher order thinking skills: An agenda for inquiry*. St. Paul: Univ of Minnesota, M.R.D.C.V.E. Tulmin, S. (1973). *L'explication scientifique*. Paris: A. Colin.

Turner - Bisset R. A. (1997). *Subject matter knowledge and teaching competence*. Ph.D. Thesis, University of Exeter.

Turner - Bisset, R.A. & Nichol, J. (1998). A Sense of Professionalism: The impact of 20-day in subject knowledge on the professional development of teachers. *Teacher Development*, 2, 3.

Wakeman, B. (1986). Action research for staff develop-

Γοαρφέιτε συνδρομητές → **ΑΝ ΕΙΣΤΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΚΑΙ**
 γίνετε συνδρομητής για 6 τεύχη θα δώσετε **ΜΟΝΟ 30,00€**
 ενώ μεμονωμένα τα 6 τεύχη θα σας κοστίσουν **87,36€**.

1992, Hobsbawm 1990, Δεμερτζής 1994, Λέκκας 1994, Hobsbawm & Ranjer 1995, Τσοουκιάδης 1995, Κωνσταντινίδου 2000) ή μια "φανταστική κοινότητα", της οποίας τα μέλη της έχουν νοερά την αίσθηση του συναντήσαν (Anderson 1988 & 1997).

Στη σύζήτηση για τον εθνικισμό σημειώνεται ότι ο *ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος* έχει υπάρξει ιδιαίτερα σημαντικός στη σύλληψη των εθνών-κράτων (Gellner 1992, Hirsch 1996, Wood 1995) και στην κατασκευή της εθνικής ταυτότητας των εκπαιδευόμενων έχει συμβάλει, μεταξύ άλλων, στη διάδοση και στην καθολική χρήση της εθνικής γλώσσας του έθνους-κράτους, στη διάδοση της υψηλής κουλτούρας, στην επεξεργασία ενός κοινού παρελθόντος, στην οικειοποίηση των εθνικών συμβόλων και τη συμμετοχή σε τελετουργικά μύησης στην εθνική ομάδα.

4) Ειδικότερα, οι *τελετουργίες* (Van Gennep 1960, Σκουτέρη-Διδασκάλου 1980, Δημητρίου 1986, Bell 1992, Smith 1992, Turner 1995) ως όργανα της ιδεολογικής υπερόμιλης που αναφέρονται περιδικά τους κανόνες της κοινωνικής υπερόμιλης, με στόχο να τους δικαιώσουν, είναι μοντέλα της κοινωνικής πράξης και μεταβιβάζουν τις κοινωνικές αξίες, μέσω οργανωμένων διδωχών συμβολικών πράξεων και λόγων που εκτελούνται από μια ορισμένη ομάδα ατόμων. Αυτές συνιστούν έναν τρόπο συμμετρικής, μονόδρομης επικοινωνίας - ο δέκτης δε δίνει απάντηση -, στην οποία το μήνυμα που μεταβιβάζεται είναι ιδεολογικό, περιέχει, δηλαδή, μεγάλο πλάτος και απεικονίζει, αλλά *τυπύχονα* και *μεγάλο συγκινησιακό φορτίο*, ώστε να εγγράφεται στο ασυνείδητο σύστημα των μελών της κοινότητας.

Τα τελετουργικά ως "διαβατήρια έθιμα" ή "τελετουργικά περάσματα" (rites of passage) (Van Gennep 1960), φαίνεται πως στην αρχική τους φάση επέβλεπαν στην ενσωμάτωση του ατόμου στο τοπικό γένος, μέσω μιας διαδικασίας μύησης με τημερή διδωχή (απογνωρισμός από κάποια κοινωνική κατάσταση, διάβαση, ενσωμάτωση σε άλλη κατάσταση), στην οποία τυπικές μορφές και εκτελέσεις συμβολοποιούνται σε τελέσεις, εξοπλιζόντώς, ώστε να ανα-

σμοποιείται στις σημερινές εθνικές σχολικές γιορτές της 28ης Οκτωβρίου και της 23ης Μαρτίου, δένοντες, βέβαια, της επίδρασης που ασκεί πάντοτε στην επιλογή του ιδεολογία του/ης διευθυντή/τριας του σχολείου, του συλλόγου των διδασκόντων/ουσών και των εκπαιδευτικών που οργανώνουν τη γιορτή.

Τα σχετικά με την οργάνωση των εν λόγω γιορτών ορίζονται πρωτίστως στα προεδρικά διατάγματα που αφορούν στην οργάνωση και στη λειτουργία της ελληνικής εκπαιδεύσης, αλλά και σε έγγραφα του Υπουργείου Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, τα οποία προϋποθέτουν μέσω των νομαρχιών στις εκπαιδευτικές διευθύνσεις και από αυτές στα σχολεία. Έτσι, σύμφωνα με τα επίσημα κείμενα, το εθιμοτυπικό διαγράφεται ως εξής:

- I) Κατά τις ημέρες αυτές τα σχολεία αργούν.
- II) Οργανώνονται ειδικές συγκεντρώσεις στα σχολεία και γίνονται ομιλίες, στις οποίες μπορούν να συμμετέχουν και τα νηπιαγωγεία. III) Ο σπυροφόρος με τη σημαία του σχολείου και οι παραστάτες παρίστανται στη δοξολογία. Την ημέρα αυτή μπορεί να γίνει εκκλησιασμός των μαθητών/τριών ή αντιπροσωπεία τους να πλαισιώσει το σημαioφόρο και τους παραστάτες, κατά τη κρήση του συλλόγου διδασκόντων/ουσών και εφόσον οι συνθήκες το επιτρέπουν. Ο εκκλησιασμός των νηπίων απορραφίζεται από το διδακτικό προσωπικό. IV) Οι μαθητές/τριες αποτιμούν φόρο τιμής στα μνημεία των ηρώων (βλ. Π.Δ.200 & 201, Υπουργείο Εσωτερικών Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, Αριθ. Πρωτ. 33800/05.10.2000 & Αριθ. Πρωτ. 33799/05.10.2000).

B. Η Έρευνα (Μεθοδολογία - Αναλύσεις)

Στην παρούσα έρευνα, η οποία συνιστά μέρος μιας ευρύτερης έρευνας, επιδιώκεται να περιγραφεί και να αναλυθεί το περιεχόμενο (ο λόγος, το οπτικό κείμενο, η αναστάση-δραματοποίηση και το τελετουργικό) των εθνικών γιορτών της 28ης Οκτωβρίου και της 23ης Μαρτίου.

I) Αναφορικά με τη συλλογή του υλικού:

- I) Συνέλξα τα προγράμματα των γιορτών, τους πανηγυρικούς λόγους, τα ποιήματα και τα πεζά κείμενα που παρουσιάσαν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες σε δεκαπέντε σχολικές γιορτές, επτά της 28ης Οκτωβρίου και οκτώ της 23ης Μαρτίου. Οι γιορτές αυτές οργανώθηκαν και έλαβαν χώρα σε δύο Νηπιαγωγεία, σε τέσσερα Δημοτικά Σχολεία, σε τρία Γυμνάσια και σε τρία Λύκεια της Θεσ-νίκης, καθώς και σε ένα Δημοτικό Σχολείο του Ν. Χαλκιδικής και ένα Γυμνάσιο του Ν. Ημαθίας και ένα Λύκειο του Ν. Σερρών.

II) Φωτογράφησα το σημαιοστολισμό, τις εικόνες και τις αφίσες που διακοσμούν τους σχολικούς χώρους κατά την περίοδο των εθνικών επετείων.⁵

III) Παρακολούθησα και βιντεοσκοπήσα δώδεκα από τις παραπάνω γιορτές και με τον τρόπο αυτό κατέγραψα και ενέλεσα, αφενός, τον προφορικό λόγο που παρήγαγαν οι επί σκηνής, τον τρόπο απαγγελίας των κειμένων, την έκφραση του προσώπου και του σώματος, τη μίμηση, τη δραματοποίηση, την αναπαράσταση και την ενδυματολογία, και, αφετέρου, τη συμπεριφορά των θεατών-μαθητών/τριών που συμμετείχαν στη γιορτή.

IV) Παρακολούθησα την παράσταση των μαθητών/τριών τεσσάρων σχολείων και τις τελετουργικές δραστηριότητες στις οποίες αυτοί/ές συμμετέχουν.

2) Αναφορικά με τις Μεθόδους Ανάλυσης

και οκτώ (8) επαρχιακά, Αθήνα και Β/θμια, εδίξε ότι και τα είκοσι οκτώ (28) σχολεία διαθέτουν σχολικό υλικό, κυρίως διακοσμητικό. Τα Δημοτικά διαθέτουν το περισσότερο υλικό, ενώ τα παλαιότερα σχολεία (του κέντρου της Θεσ-νίκης και των επαρχιακών Δημοτικών), διαθέτουν στο σχολείο τους και ιστορικές σημασίες, σχετικό υλικό (π.χ. υλικό που παρήχθη στην περίοδο της Δικτατορίας των συνταγματαρχών), μέγος του οποίου, εκάστοτε, χρησιμοποιείται και στις σημερινές γιορτές. Κάποιο από το υλικό αυτό διακοσμεί το σχολικό χώρο διαρκώς (βλ. Μαυροκοπούλης, 1999, Γεμιστός 2002).

Α.ΛΥ.12

σε μακρο-επίπεδο με την ποιοτική **Ανάλυση Περιεχομένου** (Mayting 1993, Μπονίδης 1998 & 2000), ενώ την εικονογράφηση, επιπλέον, εν μέρει ανέλυσα με τη **Γραμματική του οπτικού κειμένου** (grammar of visual design) (Van Leeuwen & Kress, 1995, Kress & Van Leeuwen, 1996), έχοντας ως ερευνητικούς άξονες τους εξής:

1) Εθνικισμός στο περιεχόμενο της διαφήμισης του χώρου, των αφηγήσεων, των ποιημάτων και της μουσικής. 2) Ενδυμασίες και 3) Παρελάσεις και τελετουργίες.

Γ) Τα δεδομένα της έρευνας (κατά ερευνητικό άξονα)

Τα δεδομένα της έρευνας, βάσει των αναλύσεων, κατά κατηγορία έχουν ως ακολούθως:

- 1) **Εθνικισμός στο περιεχόμενο της διαφήμισης του χώρου, των αφηγήσεων, των ποιημάτων και της μουσικής**
- α) Οι αναλύσεις αναφορικά με τον εθνικό "εαυτό" δείχνουν:

— Ως **εθνικά πρότυπα**, τα οποία είναι δυνατόν να λειτουργήσουν ως ενοποιητικός μηχανισμός της εθνικής ομάδας και φαίνεται πως στοχεύουν στην ταυτότητα των μαθητών/τριών, προβάλλονται οι ήρωες-πολεμιστές του 1821 (Γεώργιος Καραϊσκάκης, Οδυσσέας Ανδρούτσος, Λασκαρίνα Μπουμπουλίνα, Μάρκος Μπότσαρης, Παπαφλέσσας, Θεόδωρος Κολοκοτρώνης, Ανδρέας Μιαούλης κ.ά.) και στρατιώτες του 1940.

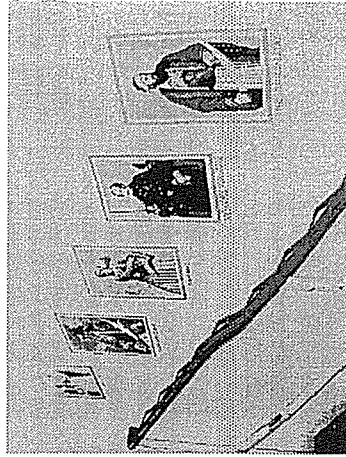
Ο Έλληνας δηλώνεται ως "πολεμιστής", "μικτής", "ήρωας", "περήφανος", "αγέρας", "λεβέντης", "δυνατός". Του αποδίδονται ως "φυσικές" ιδιότητες του, μεταξύ των άλλων, η "επιμονή", η "φιλοπαρτία", η "φιλομάθεια", η "υπορρισιστική πηλη", η "γενναιότητα", η "αγάπη για την ελευθερία", η "αυταπόρνηση" και η "θυσία υπέρ της πατρίδας".

Στις εικόνες οι μορφές πρδττυα πα-

οριζόντια μετωπική γωνία και, σε κάποιες περιπτώσεις, κοιτάζοντας μέσα από την εικόνα κατευθείαν προς τα μάτια των θεατών, συνδέονται με αυτούς, δημιουργώντας μια –σε φαντασιακό μόνον επίπεδο– επαφή και οικειότητα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι εικόνες των εθνικών προτύπων (π.χ. του Γεώργιου Καραϊσκάκη, του Οδυσσέα Ανδρούτσου, της Λασκαρίνας Μπουμπουλίνας, του Μάρκου Μπότσαρη), οι οποίες συμπραξιμαζώνονται στο διακοσμητικό υλικό της εθνικής γιορτής της 25ης Μαρτίου (βλ. **φωτογραφίες 1 και 2**).

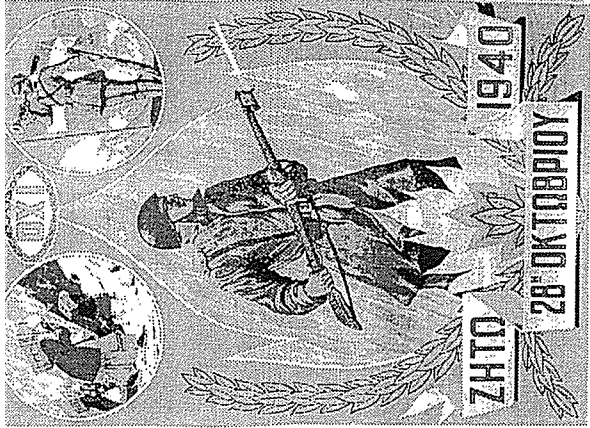


Φωτογραφία 1: Η Διακόσμηση τάξης Δημοτικού Σχολείου για την επέτειο της 25ης Μαρτίου.



Φωτογραφία 2: Διακόσμηση του χώρου για την επέτειο της 25ης Μαρτίου σε Γυμνάσιο.

Στην εικονογραφική διακόσμηση που χρησιμοποιείται στη γιορτή της 28ης Οκτωβρίου οι φηγορές αγέρωχων στρατιωτών, μάχιμων ή σημαιοφόρων, συνιστούν το



Λήφια 1: (στη διακόσμηση Νηπιαγωγείου, Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου για την επέτειο της 28ης Οκτωβρίου)



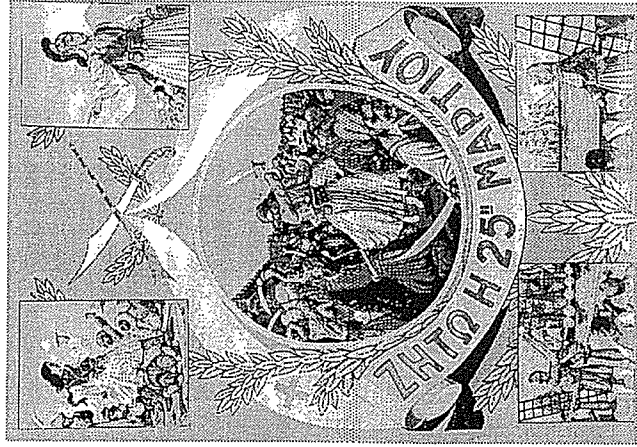
Λήφια 2 (του Γ.Ε.Σ.): (στη διακόσμηση ενός Δημοτικού για την επέτειο της 25ης Μαρτίου)

σε αυτήν, καθώς είναι τοποθετημένες στο κέντρο της και καταλαμβάνουν μεγάλη έκταση. Το μέγεθος των εικόνων με θέμα το στρατιωτικό εθνικό "εαυτό", οι μορφές των στρατιωτών και η τεχνολογία της εικονογράφησης, καθώς και το χρώμα, παραπέμπουν, κάποιες φορές στο σοσιαλιστικό ρεαλισμό (βλ. **αφίσσα 1**).

Ο πολεμιστής εθνικός "εαυτός", επίσης, αναλαμβάνει ενεργητικούς ρόλους και οι ενόχους του είναι συνήθως "συναλλακτικές" (transactive) (βλ. **αφίσσα 3**), ακόμη κι όταν η υπαξή του εθνικού "άλλου" λανθάνει (βλ. **αφίσσα 1 και 2**).

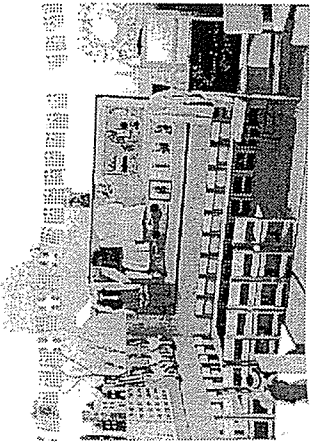
— Ο εθνικός "εαυτός" παρουσιάζεται ως **προστατευόμενος του -θείου- μεταφυσικού στοιχείου**.

Θεός, Χριστός, Παναγία και άγιοι είναι φιλέλληνες, συνοδεύουν και προστατεύουν τον εθνικό "εαυτό" στη μάχη και αυτός τους



Λήφια 3: (στη διακόσμηση Νηπιαγωγείου και Δημοτικού για την επέτειο της 25ης Μαρτίου)

το ανταποδίδει με προσεχές και ευχαριστίες. Έτσι, στο πρόγραμμα των εκδηλώσεων του ενός Λυκείου και του ενός Γυμνασίου παρουσιάζεται ο στρατιώτης εθνικός “εαυτός” υπό τη σκέπη της Παναγίας, στη διακόσμηση έξι αιθουσών διδασκαλίας η εικόνα του Χριστού ή της Παναγίας είναι τοποθετημένες πάνω από τις μορφές των εθνικών προτύπων ή διακόσμητη με εθνικό περιεχόμενο (βλ. *φωτογραφίες 1*, σελ. 72 και 3), ενώ σε



φωτογραφία 3: Η Διεκόσμηση Νηπιαγωγείου για την επέτειο της 25ης Μαρτίου.

εικόνα του Γενικού Επιτελείου Στρατού (!), η οποία διακοσμεί το διάδρομο Δημοτικού Σχολείου, η μορφή της Παναγίας, αφενός, είναι τοποθετημένη πάνω από την ελληνική σημαία, την Κόρυφο και σύγχρονους ελληνες στρατιώτες και, αφετέρου, γέρνει το κεφάλι της και κοιτάζει προς την Ελλάδα (*αφίσα 2*, σελ. 73). Στη γιορτή του Δημοτικού και του Λυκείου της 28ης Οκτωβρίου η χορωδία τραγουδά: “Παιδιά, της Ελλάδος παιδιά, που σληνρά πολέματε πάνω στα βουνά. Παιδιά, στη γλυκιά Παναγιά προσερχόμαστε όλοι...” και στο “πατριωτικό σκέτς” του Γ. Σιμουριωτάκη: “Χρυσές σελίδες απ’ το 21” ο μαθητής που υποδέχεται τον Κολοκοτρώνη δηλώνει:

“Όποιος είναι χριστιανός και αγαπά την πατρίδα του, σε έρθει μαζί μου. Η νίκη θα είναι δική μας. Ο θεός υπάγαγε την ελευθερία μας και δεν την παίρνει πίσω... Μια απόφραση θα μας κινεί από σήμερα στον αγώνα μας τούτο: Τούρκος να μη μείνει στο Μοριά μήτε στον κόμο όλο. (Σηκώνει τα μάτια του προς τον οριζών) Παναγία μου, βοήθησε μας να ελευθε-

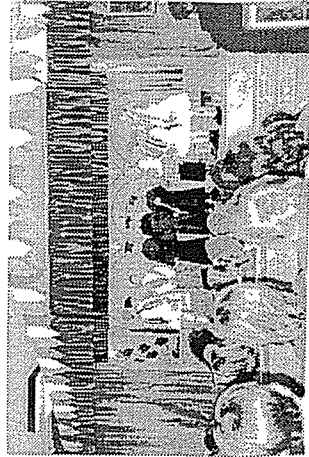
ρώσουμε την πατρίδα μας...” Παράλληλα, στα δημοτικά τραγούδια που απαγγέλλονται, στοιχεία της φησις (πουλιά, δένδρα, βουνά, άλογα) προσοποποιούνται και συμπάσχουν με τον εθνικό “εαυτό” ή του συμπαράστανα.

— Σε συνάρτηση με το παραπάνω, *έθνος και ορθοδοξία* εμφανίζονται στις γιορτές ως συγκοινωνούντα δοχεία, γεγονός που καταδεικνύει τη σχέση έθνους-κράτους και εκκλησίας στη σκιά των ταυτοτήτων (Μανιτάκης, 2000) και τη σχετική κανονιστική λειτουργία του σχολείου:

i) Οι γιορτές ασχίζονται με την προσεχή και το “απολυτικό του αγίου Δημητρίου” ή του “Ευαγγελισμού της Θεοτόκου”, ενώ η γιορτή ολοκληρώνεται με τον “εθνικό ύμνο”. Στο εσωτερικό του έντυπου προγράμματος της γιορτής του ενός Λυκείου κυριαρχεί επιβλητική η μορφή του αγίου Δημητρίου, σε άλλα εικόνα του Ευαγγελισμού ή η μορφή του Παλαιού Πατρών Γερμανού.

ii) Στα κείμενα που παρουσιάζονται σημειώνεται ο ρόλος της θρησκείας και της εκκλησίας και η σχέση αυτήν με το έθνος. Έτσι, δηλώνεται ότι η εκκλησία “δέσασε το έθνος στα μαύρα χρόνια της τουρκοκρατίας”, γίνονται αναφορές σε ιερωμένους “αγωνιστές που πρόσφεραν στην πατρίδα” (Παλαιών Πατρών Γερμανός, Παπαφλέσσας, κληρικό), οι οποίοι, ταυτόχρονα, ως εθνικο-θρησκευτικά πρότυπα διακοσμούν αίθουσες και διαδρόμους, κάποιες φορές και σκάλες, στο σύνολο των σχολείων, ενώ σε εθνικά σκέτς, τα οποία δραματοποιούνται σε Δημοτικά, είναι ήρωες που τους υποδέχονται μαθητές (βλ. *φωτογραφία 2* και 4).

iii) Στο τραγούδι “Όλη δόξα όλη χάρη”, που περιλαμβάνεται στο πρόγραμμα πολλών σχολικών γιορτών, δηλώνεται: “...άγια μέρα ξημερώνει και τη μνήμη σου το έθνος χαίρετά γονατιστά...” ο ήλιος “Στην Αγία Λαύρα πρώτα τις χρυσές ακτίνες ρίχνει και του θείου Ιεράρχη χαιρετίζει τη σκιά”.



φωτογραφία 4: Πατριωτικό σκέτς στη γιορτή για την επέτειο της 25ης Μαρτίου σε Δημοτικό Σχολείο

i) Στο νηπιαγωγείο η εκπαιδευτικός κατά τις ημέρες που προηγήθηκαν της γιορτής αναφέρεται στην επέτειο και στο διπλό χαρακτήρα της, το θρησκευτικό και τον εθνικό, και παρέχει τις σχετικές θρησκευτικές και ιστορικές πληροφορίες, αφηγοιμνη με παραστατικότητα και γλαφυρότητα:

“Στις 25 Μαρτίου ο άγγελος πηρσίασε την Παναγίτσα μός ... κι έγινε το θαύμα. Την ίδια μέρα, μετά από πολλά πολλά χρόνια έγινε κι άλλο μεγάλο θαύμα. Οι Έλληνες που ήταν σκλαβωμένοι στους Τούρκους αποφάσισαν να τους διώξουν ...”

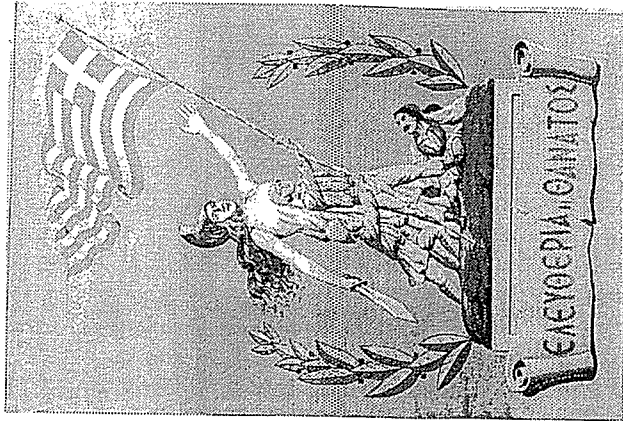
Ακολουθούν συζητήσεις με σχετικό θέμα. Στη συνέχεια διανέμει στα νήπια στροφές από ποιήματα ή ολόκληρα ποιήματα εθνικού και θρησκευτικού περιεχομένου, τα οποία αποστηθίζουν. Τέλος, μαζί με τα νήπια ετοιμάζει την αναπαράσταση του “ευαγγελισμού της Θεοτόκου”.

— Γίνεται συχνά σύνδεση και σύγκριση ιστορικών γεγονότων με πρωταγωνιστές τους “Έλληνες” που έλαβαν χώρα κατά την αρχαία, τη βυζαντινή και νεότερη ιστορία και παρουσιάζεται *γλαυκική η συνέχεια του ελληνικού έθνους*.

Λόγος και εικόνα παρουσιάζουν έναν γλαυκικό-συνεχή χρόνο (αρχαίος, μεσαιωνικός και νεότερος ελληνισμός), στον οποίο το έθνος είναι αδιάλειπτα ενεργό. Έτσι, ο εθνικός “εαυτός”, αναλλοίωτος από τους περσικούς πολέμους έως σήμερα ενεργεί παρόμοια: η ενδο-ομάδα, μολονότι είναι ολιγάριθμη και φτωχά εξοπλισμένη έναντι όγκου στρα-

τιών, αντιμετωπίζει ηρωικά την πολιορκία της έξο-ομάδας: είναι η τιμαφός-με μεταφραστική σημασία- των αδικητών, εθνικών “άλλων”, οι οποίοι περιεπιπτούν σε “ύβρι”.

Έτσι, για παράδειγμα, σύμφωνα με τις αφηγήσεις, οι αγωνιστές του 1821 πολεμούν σαν το Λεωνίδα και το Μιλτιάδη και οι αγωνιστριες σαν τις αρχαίες Σπαρτιάτισσες: σε μία εικόνα το άγαλμα της ελευθερίας, με σταθί στο χέρι και με τη μορφή αρχαίας θεότητας, θεωμάζει την τεράστια ελληνική σημαία, την οποία ένας πολεμιστής του 1821, ένας στρατιώτης του 1940 και ένας σύγχρονος στρατιώτης προσπαθούν να στήρξουν πάνω σε βράχο που γράφει “Ελευθερία ή θάνατος” (βλ. *αφίσα 4*), ενώ στην προαναφερθείσα εικόνα του Γ.Ε.Σ. (βλ. *αφίσα 2*, σελ. 73) συνυπάρχουν χορογρονικά η “Ελευθερία” με αρχαιοελληνική μορφή (αρχαίος ελληνισμός), η Παναγία με βυζαντινή αγιογραφική τεχνοτροπία και η



Αφίσα 4: (στη διεκόσμηση Νηπιαγωγείου, Δημοτικού, Γυμνασίου στις δύο επετείους)

ντινή γραφή στο επάνω τμήμα της εικόνας (μεσαιωνικός χριστιανικός ελληνισμός), καθώς και πολεμιστές του 1821 (νεότερος ελληνισμός) και σύγχρονοι στρατιώτες (σύγχρονος ελληνισμός).

Χαρακτηριστικός, επίσης, είναι ο επίλογος της γιορτής στο ένα Λύκειο από το διευθυντή του Σχολείου:

“Άκουσα πως κάποιος από σας δε θα ρθείτε στην παρέλαση... πώς είναι δυνατόν; Ακούσαμε προηγουμένως για το Μεγαλέξανδρο. Εσείς οι απόγονοί του είναι δυνατόν να σκέφτεστε έτσι; Ανήκουμε σε μια φυλή που έχει δώσει τον πολιτισμό στον κόσμο και σεις να μην θέλετε να τιμήσετε τη σημαία της...”

Η ιδεολογία που επιχειρείται να αναπαράξει μέσα από τις εθνικές γιορτές, σύμφωνα με την οποία το εθνικό πνεύμα διατρέχει την ιστορία σαν μια κόκκινη κλωστή διαμέσου των αιώνων στον ίδιο γεωγραφικό χώρο και με ένα συνεχόμενο τρόπο ζωής, ανάγει, ως γνωστόν, στη ρομαντική ιστοριογραφία του 19ου αιώνα (Δημαρξός 1994, Eggert 1999). “Μέσα από ατέλειωτες απολοποιήσεις και επαναλήψεις στο σχολείο και στην οικογένεια, η αντίληψη αυτή μετατρέπεται σε ένα αναμφισβήτητο δόγμα. Οι ιστορικοί έτσι συνθέτουν, στις καλύτερες των περιπτώσεων, στην υπερηφάνεια και στα συλλογικά ιδεώδη που είναι αξεδιάλυτα δεμένα με την έννοια του εθνικού συναισθήματος” (Woolf 1995). Στην Ελλάδα η άποψη της εθνικής συνείδησης “κατασκευάστηκε” κατά τον ίδιο αιώνα από τους καθηγητές Ιστορίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, τον Παπαρρηγόπουλο (1853) και το Ζαμπέλιο και υιοθετήθηκε από μεταγενέστερους ελληνες ιστορικούς (βλ. σχετ.: Δημαρξός 1986, Λιάκος 1994, Στάτης 1994, Τσουκαλάς 1994).

— Η *πατριδα* παρομοιάζεται ως η υπέρτατη αξία γι’ αυτήν χρησιμοποιείται το συγγενικό λεξιλόγιο (μητέρα=πατρίδα, τένα=έθνος, αδελφοί=οι συνανήκοντες στην εθνότητα, συμπεριλαμβανομένων και των “αλτρώτων” αδελφών), χαρακτήριστικό της εθνικιστικής παραδόσης

Μεγάλης Ιδέας του Ελληνισμού.
Έτσι, ο δάσκαλος ενός Δημοτικού Σχολείου στην ανάγνωση του παινηγορικού σημειώσι: “...μεγάλα τμήματα της ελληνικής γης έμειναν έξω από τα εδάφη του ελληνικού κράτους... Η Κωνσταντινούπολη, η Ανατολική Θράκη, η Μικρά Ασία, ο Πόντος, η Βόρεια Ήπειρος, η Κύπρος...”

Παρομοίως, στην προαναφερθείσα εικόνα του Γ.Ε.Σ. ο χάρτης της Ελλάδας είναι τοποθετημένος στο κέντρο της μέσα σε ένα λευκό κύκλο με χρυσαφί πλαίσιο. Μολονότι στην εικόνα αυτή διαγράφονται τα γεωγραφικά όρια της Ελλάδας, σημειώνονται μόνον τα ελληνικά ονόματα πόλεων που βρίσκονται εκτός των ορίων της (ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥΠΟΛΙΣ, ΣΜΥΡΝΗ, ΜΟΝΑΣΤΗΡΙΟΝ, ΓΕΥΓΕΛΗ, ΚΟΡΥΤΣΑ, ΑΡΓΥΡΟΚΑΣΤΡΟΝ), ενώ η Κύπρος παρομοιάζεται μέσα σε ένα μικρότερο λευκό κύκλο, ο οποίος βράζεται πίσω από την ελληνική σημαία (βλ. *αφίσα 2*, σελ. 73).

— Σε αφηγήσεις ή δραματοποιήσεις, στις οποίες τονίζεται η μαχητικότητα και ο ηρωισμός των Ελλήνων, τα *γεγονότα βίας περιγράφονται με έμφραση και συναισθηματισμό ή παριστάνονται ρεαλιστικά*.

Έτσι, σε μια εικόνα παρουσιάζεται ο εθνικός “εαυτός” να ετοιμάζεται να σφάξει με μένος τον εθνικό “άλλο” (βλ. *αφίσα 3*, σελ. 73), ενώ μια μαθήτρια Γυμνασίου αφηγητάει:

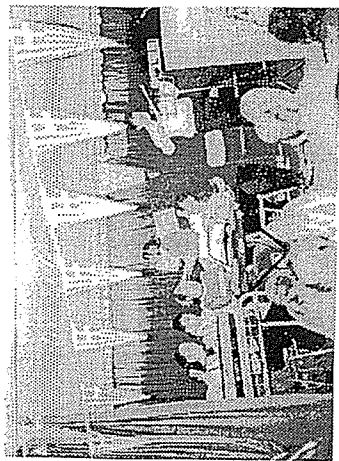
“Την βασάνισαν (την Ηλέκτρα Αποστόλου) φρεχτά μέρες ολόκληρες. Μη μπορούστας να κλωνίσουν την αδύμαστη θέληση της τη μασιτώνουν με συρματένιο βούρδουλα, καίνε το κορμί της... Γνήσια θυγάτερα της αδούλωτης Ελλάδας, η Ηλέκτρα, αντιμετώπιζε αλύγιστη τα μαρτύρια ζωής να βγάλει λέξη από το στόμα της. Στις ερωτήσεις των δημίων της που προσπαθούσαν να την κάνουν να μαρτυρήσει μυστικά του αγώνα απαντά περήφανα και λακωνικά:
— Πώς σε λένε;
— Ελληνίδα.
— Που κάθεται;

— Τι δουλειά κάνεις;
— Υπηρέτώ τον ελληνικό λαό”.
Οι μαθητές/τριες, κυρίως των Δημοτικών σχολείων, διαβάζουν τα σχετικά κείμενα ή απαγγέλλουν τα ποιήματα με παραστατικότητα, αλλάζοντας τον τόνο της φωνής, κτυπώντας το πόδι και προτάσσοντας, ταυτόχρονα το χέρι, στο οποίο, σε δύο περιπτώσεις, κρατούν μία μικρή σημαία.

— Ως “εθνικά σύμβολα” παρουσιάζονται η σημαία, θρησκευτικά σύμβολα -κυρίως ο σταυρός και μορφές ιεραμένων-, η φιογούρα του τσολιά και ο πολεμικός εξοπλισμός του 1821.

Η σημαία κυριαρχεί στο χώρο: οι δραστηριότητες ξεκινούν με έπαρση της σημαίας, η οποία παραμένει αναρτημένη στο προσάυλο των σχολείων στη διάρκεια της γιορτής, ο/η διευθυντής/τρια παραδίδει στον/ήν σημαιοφόρο και στους/ις παραστάτες τη σημαία, παρυσία των μαθητών/τριών που θα παρελάσουν, τα σχολεία είναι σημαιοστολισμένα (βλ. *φωτογραφία 3*, σελ. 74 και 5), η σημαία εμφανίζεται στις εικόνες που διακοσμούν το χώρο, ενώ νηπια και μαθητές/τριες του Δημοτικού κρατούν μικρές σημαίες.

Στην επέτειο της 28ης Οκτωβρίου, καθώς τιμάται και η σημαία, στα σχολεία, από τα οποία συντέλεξα το ερευνώμενο υλικό, οι μαθητές/τριες διαβάζουν στομφοδία κείμενα και απαγγέλλουν ποιήματα με λυρισμό, που έχουν ως θέμα, σύμφωνα με το κείμενο που



Φωτογραφία 5: Η γιορτή για την επέτειο της 28ης Οκτωβρίου σε Λύκειο

διαρρηκτικό του "παντοπιού σύμβολο", του οποίου: "το λευκό και το γαλάζιο είναι τα πιο ταυροστά στον ελληνικό χώρο χρώματα, είναι χρώματα ελληνικά. Το γαλάζιο συμβολίζει τον καθαρό και διαγνή ελληνικό ουρανό και παραπέρα τον ουρανό σαν κοσμογονική θεότητα που αιώνια και άπειρα συνέχει τα πάντα. Αριστονική συμπλήρωση του γαλάζιου, το λευκό, σύμβολο του θείου φωτός, που καταναγίζει τον ουράνιο χώρο και την αιτιοσφαιρα της Ελλάδας και που υπήρξε προπόθεση για τα έργα του πνεύματος και της καλλιτεχνίας. Στο συνδυασμό αυτό προστέθηκε το σύμβολο της πίστης και της χριστιανικής αγάπης. Ο Σταυρός. Ελληνισμός και χριστιανισμός συνταξιασμένα σ' ένα σύμβολο.... Σήμερα, που οι αξίες φαίνεται πως έχουν αντιστραφεί και ο άνθρωπος πατάει πάνω σ' αυτές, ως κάνουμε το εθνικό και εθνικό Σύμβολο της Σημιαίας ζώντανό φωτοστέφανο της ελληνικής ψυχής, για να μπορούμε να κρατήσουμε την πατρίδα μας όμορφη, σεβαστή κι αγία".

Τα νήπια, επίσης, παράγον διάφορα χειροτεχνήματα, ελληνικές σημιαίες, ζωγραφές με θέμα την εθνική επέτειο και κατασκευάζουν χάρτινες παιδικές φινιούρες, που φέρουν την εθνική ενδυμασία (βλ. *φωτογραφία 3*, σελ. 74).

β) Οι αναλύσεις αναφορικά με τον *εθνικό "άλλο"* δείχνουν:

— Στη γιορτή της 25ης Ματίου ως "άλλοι" παρουσιάζονται οι Τούρκοι, μέσω της αντιπαράθεσης με τους Έλληνες, ως εχθροί:

1) Στις *αφηγήσεις* και στα *ποιήματα* "φινισκοποιούνται" κάποια χαρακτηριστικά των Τούρκων ή αυτοί δηλώνονται υποκειμενικά: είναι "κατακτητές", "εχθροί/εχθροί", "οργισμένοι", "θιμωμένοι", "τύραννοι", "μάηρα κορμιά", "κακά σκυλιά", "άπιστοι", "άπιστα ζαγάια", "τραγιά". Συνδέονται με δυσάρεστα ιστορικά γεγονότα για το εθνικό-συλλογικό υποκείμενο, στιγμιές πολιτικών και καταστροφικών. Παρουσιάζονται ως μόνιμοι -σχεδόν προαιώνιοι- εχθροί των Ελλήνων, κατακτητές ή διεκδικητές

φεί από τη θρησκευτική τους πίστη. ii) Στην *εικονογράφηση* απουσιάζουν (π.χ. *αφίσα 2*, σελ. 73) η παρουσίαζονται στην ως ηττημένοι. Στις περιπτώσεις που εμφανίζονται είναι συνήθως αποδέκτες της ενεργείας του εθνικού "εαυτού", ή αποτελούν "διακοσμητικό" στοιχείο, το οποίο δίνει τη δυναμότητα στον εθνικό "εαυτό" να ενεργήσει. Ο ωμός ρεαλισμός κάποιων εικόνων, στις οποίες παρουσιάζονται τα παθήματα του Τούρκου, αλλά και η ετοιμότητα για πόλεμο και η μαχητικότητα του εθνικού "εαυτού", θα μπορούσε, κατά τη γνώμη μου, να καταστεί εφιάλτης στους μικρότερους/ες μαθητές/τριες: ο εθνικός "ήρωας" στην προαναφερθείσα εικόνα με υψωμένο το σπαθί του ετοιμάζεται να σκοτώσει (να αποκεφαλίσει) τον εθνικό "άλλο" (βλ. *αφίσα 3*, σελ. 73). Για την παρουσίαση δε του εθνικού "άλλου" χρησιμοποιείται, ως επί το πλείστον, είτε το μακρινό πλαίσιο είτε η οριζόντια οξεία γωνία. Είναι οι ξένοι, "οι οποίοι δεν έχουν ούτε πρόνοια να αποκτήσουν επαφή μ' εμάς. Είναι θεατοί ως περιγράμματα, απρόσωπα, ως τύποι και όχι ως άτομα" (Van Leeuwen, 1992).

Είναι χαρακτηριστικό ότι όλες οι αναφορές στους Τούρκους αντλούν τη θεματική τους από το παρελθόν (Μαμάκης 2002). Με τον τρόπο αυτό, το παρελθόν, η ιστορία, χρησιμοποιείται ως έρευνα για τη νομιμοποίηση του παρόντος. Οι παραπάνω διαπιστώσεις θα μπορούσαν να ερμηνευθούν, επίσης, συνεξετάζόμενες με την περιρρέουσα ελληνική ατμόσφαιρα. Στη γιορτή της 25ης Ματίου προβάλλονται οι αναπαράστασεις που δημιουργήθηκαν για τους Τούρκους στις συνειδήσεις των Ελλήνων/ίδων με το πέρασμα του χρόνου -μέσα από τις σκόπιμες επιδοχές της οικογένειας, του σχολικού θεσμού, των κρατικών, των οικονομικών, των εκκλησιαστικών παραγόντων και των ΜΜΕ. Επιπροσθέτως παράγοντες αποτελούν το βεβαρημένο ιστορικό των ελληνοτουρκικών σχέσεων (Αλεξανδρής, 1991α & β-

διεθνή θεσμικά ζητήματα που απασχολούν τη σημερινή εξωτερική πολιτική των δύο χωρών (Ροζάνης, 1991), το Κυπριακό, καθώς και το θέμα των μειονοτήτων (μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης, μειονότητα της Κωνσταντινούπολης, Τίβρου και Τενέδου) (βλ. Αλεξανδρής, 1991α & β. Παρέσογλου & Αλεξανδρής, 1995. Μαμάκης 2002).

— Στη γιορτή της 28ης Οκτωβρίου οι Ιταλοί και οι Γερμανοί παρουσιάζονται ως οι "άλλοι" μόνον στις αφηγήσεις, τα ποιήματα και τη μουσική. Οι Ιταλοί και οι Γερμανοί (συνήθως ο Μουσολίνι, ο Χίτλερ, οι φασίστες και οι Ναζί και όχι ο ιταλικός και γερμανικός λαός συλλήθδην) παρουσιάζονται, σε σχέση με τους Τούρκους, με λιγότερο βεβαρημένο λόγο. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε, βέβαια, να ερμηνευθεί εξεταζόμενο σε σχέση με τη σύγχρονη περιρρέουσα πολιτική ατμόσφαιρα (ως επαίριος στην Ευρωπαϊκή Ένωση δεν μπορούν να παρουσιάζονται ως εξωτερικός εχθρός). Ειδικότερα:

i) Οι *Ιταλοί*, ενώ εμφανίζονται ως διεκδικητές της ελληνικής γης, αναλαμβάνουν δευτερεύοντα ρόλο: είναι οι ηττημένοι, παρέχουν τη δυνατότητα στον εθνικό εαυτό να εξελιχθεί σε πρωταγωνιστή-ήρωα ή δίνουν το έναυσμα να εξιστορηθούν τα δεινά του πολέμου. Στη γιορτή δε ενός Λυκειού παρουσιάζεται απόσπασμα από τις "Αναμνήσεις από τον πόλεμο του 1940" του αρχιστρου Ντούλα, στο οποίο εξιστορείται η συνάληη φιλίας μεταξύ δύο τραυματιώνων στρατιωτών στο μέτωπο, ενός Ιταλού και ενός Έλληνα.

ii) Οι *ναζίστες Γερμανοί*, από την άλλη, παρουσιάζονται ως εγκληματίες πολέμου. Ωστόσο, μολονότι αυτοί προβαίνουν σε βιολοπραγίες, ο καταδυναστευόμενος εθνικός "εαυτός" ανθίσταται με αυτοθυσία: Ο Γερμανός ως ναζίστης είναι κατακτητής, "κάθαρμα", βασανίζει, σκοτώνει, φυλακίζει, πυροβολεί, εξαναγκάζει, ενώ ο πόσων

εναντιώνεται, φυλακίζεται, πυροβολείται, εξαναγκάζεται, προβαίνει σε ηρωικές πράξεις και είναι πατριώτης.

2) Στις γιορτές του Νηπιαγωγείου και των Δημοτικών Σχολείων οι μαθητές/τριες υποδύθηκαν ρόλους σε *αναπαράστασεις* και *δραματοποιήσεις*. Για παράδειγμα, στο ίδιο σχολικό συγκρότημα δύο νήπια *αναπαρέστησαν τον ευαγγελισμό* (το ένα ενδεδυμένο ως άγγελος προσφέρει ένα κρίνο στο άλλο που υποδύεται την Παναγία), ενώ μαθητρίες αναπαρέστησαν το χορό του Ζαλόγγου (τραγουδούν "έχε γεια καπιένη κόρμια", χορεύουν κυκλικά και μία μία αποχωρούν υποκρινόμενες ότι πέφτουν στο γκρεμό). Σε επαρχιακό Δημοτικό Σχολείο, όπως σημειώθηκε παραπάνω, μία ομάδα μαθητών/τριών παρουσίασε το "πατριωτικό σκέτος" του Γ. Σιμωνατάκη: "Χρυσές ολιές απ' το '21", στο οποίο, ανοίγοντας η σπηγή παρουσιάζεται η Ιστορία, με λευκό χιτώνα, έχοντας γραμμένη στο στήθος της, με χρυσά γράμματα, τη λέξη ΙΣΤΟΡΙΑ. Κρατά ένα μεγάλο βιβλίο από το οποίο υποτίθεται πως διαβάζει αργά το έργο της στην προηματικότητα το έχει αποστηθίσει και απαγγέλλει ένα κείμενο που αναφέρεται στην επανάσταση του '21. Στη συνέχεια εμφανίζονται επί σκηνής, αφού προλογίσει η "Ιστορία", έξι Έλληνες μαθητές που υποδύονται ισόριθμους ήρωες του '21, το Ρήγα Φεραίο, τον Υψηλάντη, τον Κολοκοτρώνη, τον Αθανάσιο Διάκο, τον Κανάρη και τον ηγούμενο Γαβριήλ, δύο Έλληνες μαθητές που υποδύονται "τα παλικάρια", δύο *άλλοδαποι μαθητές*, από την Αλβανία και την πρώην ΕΣΣΔ, που υποδύονται τους Τούρκους (1) και, τέλος, επτά ελληνίδες μαθητρίες που υποδύονται αντίστοιχα τη Μπουμπουλίνα, την Κρυστάλλα, τη Δέσπω, τη Μάρω, τη Λάμπη και τη Νάση.

Ο λόγος του "σκέτος" αυτού είναι συναισθηματικά και ιδεολογικά φορτισμένος και αντλεί με αυτός την επιχειρηματολογία του από τη ρομαντική ιστοριογραφία και λογο-

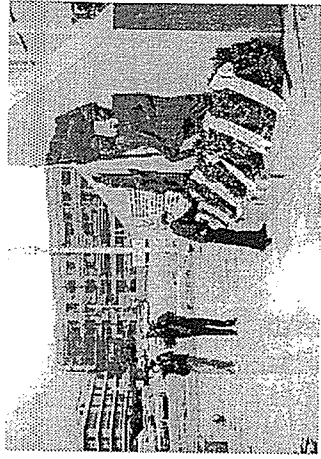
μάπτωσή τους τους στην εθνική ομάδα και με το βηματισμό τους τη (στρατιωτική) ετοιμότητά τους (να πολεμήσουν για την πατρίδα).

Συζήτηση-πρωτόσεις

A) Σύμφωνα με το περιεχόμενο των σχολικών γιορτών επ' ευκαιρία των εθνικών επετείων της 28ης Οκτωβρίου και της 25ης Μαρτίου, ο εθνικός "εαυτός", ο Έλληνας χριστιανός είναι "φύσει", από την αρχαιότητα έως σήμερα, φιλόπατρις μέχρι αυτοθυσίας, γενναίος, νικητής, ενάρετος και πολιτισμένος- δεν είναι βάρβαρος, εκδικητικός, κατακτητής, πιπτημένος και απολίτιστος.

Ο ιστορικός και ο (ως επί το πλείστον ψευδοεπίγραφος) ιστορικο-λογοτεχνικός λόγος, κυρίως της γιορτής της 25ης Μαρτίου, ανάγει την επιχειρηματολογία του από τη ρομαντική ιστοριογραφία και λογοτεχνία του 19ου αιώνα, είναι φρονηματοπικός και προετοιμάζει, εάν επιδρά, τον ετοιμοπόλεμο εθνικιστή Έλληνα. Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται το σύνολο των παραμέτρων που σχετίζονται με τις γιορτές αυτές (διακόσμηση, δραματοποιήσεις). Παράλληλα, οι τελετουργίες που λαμβάνουν χώρα στη διάρκεια των επετείων αυτών αποβλέπουν στη μύηση περιόριστων συμμετεχόντων/ουσών στην εθνική ομάδα και στην ανάληψη του ρόλου τους μέσα σε αυτήν.

Οι σχολικές εθνικές γιορτές, ωστόσο, δεν μπορούν να νοηθούν ανεξάρτητες από το



Φωτογραφία 6: Κατάθεση στεφάνου στο πρόιο από μαθητή Δημοτικού Σχολείου για την επέτειο της 28ης Οκτωβρίου

δίδει το εθνικό σύμβολο παρουσία των μαθητών/τριών που θα παραλάσουν, παρουσιάζοντας το σημαιοφόρο και τους παραστάτες να το τιμήσουν. Ο/η σημαιοφόρος φορά λευκά γάντια, προκειμένου να κρατήσει τη σημαία.

Η ομάδα αυτή (σημαιοφόρος και παραστάτες) περιγράφεται της ποιότητάς των μαθητών/τριών, οι οποίοι/ές φέρουν ομοιόμορφες ενδυμασίες, συνήθως, στα εθνικά χρώματα (γαλάζιο παντελόνι/φουσά, λευκό υποκάμισο), ενώ πολλοί μαθητές/τριες, κυρίως στα Δημοτικά, είναι ενδεδυμένοι/ές με παραδοσιακές, τις εθνικές, ενδυμασίες.

II) Παρακολούθηση της επίσημης δοξολογίας, της επιμνημόσυνης δέησης και του πανηγυρικού της ημέρας: Τα μέλη της ομάδας που κρατούν το εθνικό σύμβολο, σε κάποιες περιπτώσεις το σύνολο των μαθητών/τριών, ορθοί/ές παρακολουθούν το ορθόδοξο-βυζαντινό χριστιανικό τελετουργικό, στο οποίο ενέχεται την μέρα αυτή και η εθνική διάσταση (...των υπέρ πλάτους και πατριδός πεσότων... ανάγκωση πανηγυρικού από εκπαιδευτικό ή τον ιερέα). Οι μαθητές/τριες αναβουκίζουν με το χέρι τους το στήθος και σχηματίζουν με το χέρι τους το σχήμα του σταυρού, όποτε το τελετουργικό το απαιτεί. Το εθνικό σύμβολο και οι μαθητές/τριες-μέλη της εθνικής ομάδας δέχονται με το τελετουργικό αυτό την ευλογία της εκκλησίας (μεταφραστική διάσταση).

III) Παρακολούθηση της κατάθεσης στεφάνου στο μνημείο των πεσότων ή κατάθεση στεφάνου από τους παραστάτες (φωτογραφία 6) και τήρηση ενός λεπτού αγνής στη μνήμη των νεκρών προγόνων, προκειμένου κατά τη διαδικασία της μύησης να τιμήσουν τους νεκρούς της ενδο-ομάδας και να αντλήσουν διδάγματα από αυτούς.

VI) Παρέλαση εμπρός από τους επισήμους της τοπικής κοινωνίας. Οι μαθητές/τριες με ρυθμικό βηματισμό, ακολουθώντας την ομάδα που φέρει το εθνικό σύμβολο και ενδεδυμένοι στα εθνικά χρώματα ή τις εθνικές ενδυμασίες, δέχονται

της παγκοσμιοποίησης, και ένας αμερικανός υπερφυσικός ήρωας-πρότυπο⁶, τον οποίο γνωρίζει από τα ΜΜΕ και το παιχνίδι του και τον υποδύεται ευχαρίστως.

4) Τελετουργίες και παρελάσεις

Εκτός από τις προαναφερθείσες τελετουργίες που λαμβάνουν χώρα στη διάρκεια της σχολικής γιορτής (προσενήγ ή απολυτίκιο, έπαρση του εθνικού συμβόλου-εθνικός ύμνος, αναπαρασάσεις, δραματοποιήσεις, μεταμφιέσεις, εθνικά τραγούδια, εθνικός ύμνος-υποστολή της σημαίας), ανήμερα της εθνικής επετείου, το σύνολο, συνήθως, των μαθητών/τριών στα επαρχιακά σχολεία, οι παρελάνοντες ή ο/η σημαιοφόρος με τους παραστάτες/τριες στα αστικά σχολεία παρακολουθούν ή συμμετέχουν σε μια σειρά τελετουργιών μνήμης στην εθνική ομάδα, συμβολικής προετοιμασίας για συμμετοχή σε πολιτικές προετοιμασίες, αφορώνοντα από συμβολικές πράξεις, απεικονίσεις και διατάξεις, ως εξής:

I) Παράδοση του εθνικού συμβόλου: Από το σύνολο των μαθητών/τριών επιλέγονται οι επίλεκτοι/ές (οι άριστοι) του έθνους, αυτός/ή που θα κρατήσει το εθνικό σύμβολο, το λάβαρο, και οι συνοδοί του. Είναι η ελίτ του σχολείου, που θα οδηγήσει την υπόλοιπη ομάδα στην πομπή. Το λάβαρο αυτό συνδέει τις δύο διαστάσεις της εθνικής ταυτότητας, την εθνική (σημαία, μπλε κοντάρι) και τη θεοκρατική (επίχρυσος σταυρός στην κορυφή του κονταριού, ο σταυρός της σημαίας) και είναι στολισμένο (επίχρυσα κορδόνια και φούντες, γαλάζιο βελούδο στο κοντάρι). Ο διευθυ-

6. Σύμφωνα με δεδομένα ερευνητών στον αγγλοεξωνικό χώρο έως τη δεκαετία του 1960 για τα παιδιά ήρωες-πρότυπα ήταν πρόσωπα που ασούσαν επίδοση στο ιστορικό γένεσθαι ή αυτοθυσιάζονταν, ενώ στη δεκαετία του 1990 είναι πρωταίους πρόσωπα της δημοσιότητας, με διαφοροποιήσεις ως προς τη μεταβλητή ηλικία των παιδιών, π.χ. στην ηλικία 5-6 ετών πρώτος είναι αυτός που σώζει ανθρώπους, έπει υπερφυσικές ικανότητες και πέτα, όπως ο Superman (Pleiss & Feldhusen 1995, White & O'Brien 1990).

σκηνοθεσία, τα κοστούμια, τους συμβολισμούς και το παίξιμο των ρόλων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η σκηνή κατά την οποία εμφανίζεται ο Αθανάσιος Διάκος: οι δύο αλλοδαποί μαθητές, κρετώντας μια σούβλα (!), μεταφέρονται στη σκηνή του αλυσοδεμένου και μεταβάνου, αλλά αλύγιστο το γενναίο ήρωα, τον οποίο υποδύεται ο γιος του δασκάλου, χτυπώντας τον, ενώ στους διαλόγους γίνεται λόγος για ημίμοιο του στην ανδραγαγία (!).

3) Ενδυματολογία

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, στις γιορτές των *Νηπιαγωγείων* και των *Δημοτικών Σχολείων* πολλά παιδιά, κυρίως αυτά που αναλαμβάνουν ενεργητικό ρόλο στη γιορτή, είναι μεταμφιεσμένα: κάποια φέρουν τη *ενδυμασία* που απαιτεί ο ρόλος τους στη δραματοποίηση που συμμετέχουν (*Παναγία, αρχάγγελος Γαβριήλ, Ιστορία, Τσιτικός, ιερομόνος, Ρήγας Φεραίος, Κολοκατατώνης, Αθανάσιος Διάκος, ιερομόνος, στρατιώτης του αλβανικού έπους, κλπ.*) (βλ. *φωτογραφία 4*, σελ. 75) τα περιόστια, όμως, είναι ενδεδυμένα με τις "εθνικές στολές", "τσολιάδες" και "Αμάλιες", κατά το λόγο ενός εκπαιδευτικού. Οι μεταμφιέσεις σε συνάρτηση με τη γενικότερη περιχρυσάση αιμόσφαιρα φαίνεται πως αποβλέπουν στην ταύτιση των μαθητών/τριών με τα εθνικά πρότυπα που υποδύονται ή με τον εθνικό "εαυτό" ως σύμβολο (τσολιάς, Αμαλία) και πως συνιστούν ένα εθιμοτυπικό μύησης τους στην εθνική ομάδα. Σχολιάζοντας, ωστόσο, τον παρακάτω διάλογο ενός μαθητή και μιας μαθήτριας της Α' τάξης ενός Δημοτικού Σχολείου την ημέρα της γιορτής

"...Τι ντύθηκες;
-Μπομπιπολίνα. Εσύ;
-Τσολιάς, αλλά πιο καλά ήταν που ντύθηκεκ Superman την άλλη φορά", διαπιστώνουμε ότι, σφηνός, ο μαθητής αυτός αντιμετωπίζει την παραπάνω διαδικασία ως μασκάρεμα και, αφετέρου, ότι στην

κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό), στο οποίο "λειτουργούν" οι ίδιες και οι συμμετεχόντες/ουσες σε αυτές. Ωστόσο, φαίνεται να αγνοούνται τα σύγχρονα δεδομένα της ελληνικής κοινωνίας και πολιτικής (π.χ. η Ελλάδα στο πλαίσιο της Ενωμένης Ευρώπης και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, η σύγχρονη ελληνική εξωτερική πολιτική, η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, το φλεβιστικό κίνημα κλπ.) και αναπαράγεται, κυρίως στη γιορτή της 25ης Μαρτίου, η ιδεολογική υπερόψη του -ορισμένες φορές μεναλοϊδεατικού-ελλαδικού παρελθόντος.

Εξετάζοντας δε τη διακειμενικότητα περιφέρειο, διαπιστώνει κανείς ότι η επιχειρηματολογία που αναπτύσσεται στην πλειοψηφία των γιορτών εντάσσεται στην ίδια παράδοση με την επιχειρηματολογία που αναπτύσσεται σήμερα από τους "βραδυπαρούντες" της ελληνικής κοινωνίας, π.χ. από κάποιους φορείς και θεμούς (π.χ. από ορισμένα ΜΜΕ, κάποιους πολιτικούς, ορθόδοξους φροντισμένταλτες ή αρχαιοκάστες), σύμφωνα με την οποία το μέλλον των Ελλήνων, ενός "ανάδελφου" και "ανώτερου" έθνους, το οποίο έχει να αναλάβει αποστολικό, με μεταφυσική έννοια, επιστολιτικό όλο ή -και- άλλους- να επεκταθεί τα γεωγραφικά του όρια, απενός, απειλείται από εσωτερικούς (τους "εγληματίες, εξεθλιμένους", μετανάστες) και εξωτερικούς (εχθρούς την "εξ ανατολών" απειλή) και, απέναντί του, διακυβεύεται η εθνική υπόσταση των Ελλήνων, στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, από την οικονομική και πολιτισμική διάσπαση των τεχνολογικά και βιομηχανικά προσημείων κροτών στην Ελλάδα.

β) Σημαντικές ερευνητικές παρήμετροι, οι οποίες θα διαφωτίσουν περαιτέρω την έννοια των εθνικών σχολικών γιορτών, είναι και οι ακόλουθες:

1) Ο τρόπος κατασκευής της εθνικής ταυτότητας μέσω αυτών, χρησιμοποιώντας για την ανάληψη εργαλεία, όπως η κριτική Ανάλυση Λόγου (Jaeger, 1993, Fairclough, 1992 & 1995 & 1996, Fairclough & Wodak, 1997) και η Γραμματική του οπτικού κειμένου.

ιστορική γνώση των μαθητών/τριών, μεταξύ άλλων: **ι)** Η ανάληψη των κειμένων εθνικού περιεχομένου που περιέχονται στα σχολικά εγχειρίδια και διδάσκονται, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, επ' ευκαιρία των εθνικών εορτών (π.χ. στο γλωσσικό μάθημα του Δημοτικού Σχολείου) ή επιλέγονται προαιρετικά από τον/την εκπαιδευτικό και διδάσκονται κατά την περίοδο των εθνικών εορτών (π.χ. λογοτεχνικά κείμενα εθνικο-ιστορικού περιεχομένου στα ανθολόγια Λογοτεχνίας) **ii)** η συγκριτική εξέταση του σχολικού μαθήματος της Ιστορίας και του ιστορικού λόγου που περιέχει με τον ιστορικό λόγο των εθνικών σχολικών γιορτών και **iii)** συνέδεση των ιστορικών πληροφοριών που παρουσιάζουν τα ΜΜΕ (ιστορικά ντοκιμαντέρ, συζητήσεις, κινηματογραφικές ταινίες, περιοδικά) ανήμερα των εθνικών εορτών με αυτών που παρέχουν οι εθνικές σχολικές γιορτές.

3) Η επιστάμενη κοινωνικο-ανθρωπολογική έρευνα των τελευταίων μύησης που λαμβάνουν χώρα στις εθνικές γιορτές σε συνάρτηση με το ερώτημα "οι τελευταίες αυτές συνιστούν μοντέλο κοινωνικής δράσης ή αντανακλώνται τυπικά και εξωτερικά,"

4) Ζητήματα σχετικά με την οργάνωση των γιορτών (δικαστικά ζητήματα, συμμετεχόντες/ουσες, χρόνος προετοιμασίας, απουσίες από μαθήματα κλπ).

5) Η έρευνα της συμμετοχής των μαθητών/τριών στις εθνικές γιορτές. Οι γιορτές αυτές φαίνεται πως ασκούν επίδραση σε μία μικρή μερίδα μόνον των μαθητών/τριών, δεδομένου ότι η πλειοψηφία αυτών, μολοντί θεωρεί απαραίτητη την οργάνωση τους, συμμετέχει σε αυτές ή τις παρακολουθεί με αδιαφορία.

6) Οι απόψεις των μαθητών/τριών, των εκπαιδευτικών και των γονέων για τις γιορτές.

7) Οι εθνικές σχολικές γιορτές στα μεμονωμένα και στα πολυπολιτισμικά/διαπολιτισμικά σχολεία, το ζήτημα της συμμετοχής των αλλοδαπών μαθητών/τριών σε αυτές και στη διαδραστική μύησης, σε σχέση με την περιφερειακή ατζόσση. Η εθνική ταυτότητα των μαθητών/τριών αυτών και οι ελληνικές σχολικές εθνικές γιορτές.

τάξηση των εθνικών σχολικών τελετών με την παρούσα μορφή, δεδομένου ότι έχει ανατραπεί η κοινωνική και ιδεολογική δομή που τις συντηρούσε (εθνικιστική ιδεολογία, μεγαλοϊδεατισμός), και προσέγγιση της ιστορικής γνώσης κάτω από ένα διαφορετικό πρίσμα στο ευρύτερο πλαίσιο της σχολικής ζωής: έτσι για την 28η Οκτωβρίου θα μπορούσε να οργανώνεται για παράδειγμα μία "σχολική εκδήλωση ειρήνης", στην οποία θα εξεστορούνται, με αφετηρία το Β' Παγκόσμιο πόλεμο, τα δεινά του πολέμου, αλλά και της άμεσης και έμμεσης βίας γενικότερα, ιστορικά και συγχρονικά, ενώ η γιορτή της 25ης Μαρτίου είναι δυνατόν να συνιστά μία σχολική εκδήλωση ιστορικού περιεχομένου με θέμα π.χ. "από τις πολυπολιτισμικές αυτοκρατορίες και το Διαφωτισμό έως την ίδρυση των εθνικών κρατών". Η προετοιμασία των εκδηλώσεων αυτών μπορεί να γίνεται από το σύνολο της σχολικής κοινότητας, μέσω της διαθεματικής-διεπιστημονικής προσέγγισης, της τοπικής ιστορίας και της μικροϊστορίας, ενώ αυτές θα λειτουργούν σε ένα πλαίσιο σχολικού πολιτισμού ειρήνης.

Πηγές-βιβλιογραφία

Αλεξάνδρης, Α. (1991α), "Το ιστορικό πλαίσιο των ελληνιστικών σχέσεων", στο: Αλεξάνδρης, Α. κ.ά., *Οι ελληνιστικές σχέσεις*, Αθήνα: Γνώση, σσ. 31-172.
 Αλεξάνδρης, Α. (1991β), "Το μεσοπολεμικό ζήτημα, 1954-1987", στο: Αλεξάνδρης, Α. κ.ά., *Οι ελληνιστικές σχέσεις*, Αθήνα: Γνώση, σσ. 493-552.
 Anderson, B. (1988) *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines erfolgreichen Konzepts*, Frankfurt/New York: Campus Verlag.
 Anderson, B. (1997), *Phantasmatische κοινότητες. Στοιχεία για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού*, μεταφ. Π. Χαντζεραφούλα, Αθήνα: Νεφέλη.
 Bell, C. (1992), *Ritual theory, ritual practice*, New York: Oxford University Press.
 Γεωργιάδης, Δ. (2003), *Οι τόχοι της γνώσης. Σχολικός χρόνος και εκπαιδευση*, Αθήνα: Gutenberg.
 Δεμερτζής, Ν. (1994), "Ο εθνικισμός ως ιδεολογία", στο: *Έθνος-κράτος-εθνικισμός (επιστημονικό συμπόσιο, 21-22 Ιανουαρίου 1994)*, Αθήνα: Εκταφεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παίδειας, σσ. 67-116.

του, η ζωή του, το έργο του, Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
 Διμαράς, Κ. (1994), *Ελληνικός ρομαντισμός*, Αθήνα: Ερημ.
 Διμητρίου, Σ. (1986), "Η ομηρική δομή των τελετουργιών μύησης", στο: Λαγόπουλος, Α., Μορφινίδης, Π., Λαγοπούλου-Μπόλονιαν, Κ., Σπυριδιώνιδης, Κ. (επιμ.), *Η δυναμική των σημείων: Πεδία και μέθοδοι μιας κοινωνιοσημειωτικής-θεσσαλονίκης: Παρατηρήσεις*, σσ. 389-410.
 Εξαρχόπουλος, Ν. (1936), *Αρχαία ερασιμότητα δια την διέξερση των εν σχολείω εορτών*, τ. Γ', Αθήνα: Δημοσιεύματα του Π.Σ.Π.Α.

Fairclough, N. (1992), *Discourse and Social Change*, Cambridge: Polity Press.
 Fairclough, N. (1995), *Critical Discourse Analysis*, London and New York: Longman.
 Fairclough, N. (1996), "Technologisation of discourse", στο: Caldas-Coutinho, C. & Coutinho, M. (eds), *Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis*, London and New York: Routledge.
 Fairclough, N. & Wodak, R. (1997), "Critical Discourse Analysis", στο: Van Dijk, T. A. (ed) (1997), *Discourse as Social Interaction. Discourse Studies: multidisciplinary Introduction*, Vol. 2., London: Sage Publications.
 Geilner, E. (1992), "Έθνη και εθνικισμός", μεταφ. Δ. Λαφαζάνη, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
 Hobsbawm, E. & Ranger, T. (1995) *11, The invention of tradition*, Cambridge: The Press Syndicate of the University of Cambridge.
 Hoch, M. (1996), "Από το εθνικό κέντρο στην εθνική ολοκλήρωση", στο: *Έθνος κέντρο και Βαλκάνια*, μεταφ. Π. Ματσάλα, Ν. Ποταμιάνος, Π. Χαντζεραφούλα, Μικρή Ιστορική Βιβλιοθήκη, Αθήνα: Θεμέλιο, σσ. 17-54.
 Jegers, G. (1999), *Η ιστοριογραφία στον 20ο αιώνα*, Αθήνα: Νεφέλη.
 Jaeger, S. (1993), *Kritische Diskursanalyse*, Duisburg: Diss-Studien.
 Καλλιδικής, Σ. (1954), *Αι σχολιακά εορτά*, τ. Στ', Αθήνα: Δημοσιεύματα του Π.Σ.Π.Α.
 Kress, G. & Van Leeuwen, Th. (1996), *Reading images - The Grammar of Visual Design*, N. York: Routledge.
 Κωνσταντινίδου, Θ. (2000), *Η κατασκευή της εθνικής ταυτότητας στα ελληνικά σχολικά βιβλία ιστορίας: Μια κριτική κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση* (απόδοση διατριβή επί διδακτορίας), Τμήμα Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Α.Π.Θ.
 Λεκάς, Π. (1994), "Η συγκρότηση της εθνικιστικής ιδεολογίας - εθνικιστική θεωρία και εθνικό φρόνημα", στο: *Έθνος-κράτος-εθνικισμός (επιστημονικό συμπόσιο, 21-22 Ιανουαρίου 1994)*, Αθήνα: Εκταφεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παίδειας, σσ. 233-252.
 Λιάκος, Α. (1994), "Έθνικες θεωρίες και αμφιβολίες", στο: *Εθνική συνείδηση και ιστορική παιδεία*, Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, σσ. 28-37.

νιμακίτης, Γ. Γεωργίου, Πυλαία, Αθήνα, 1997, σ. 269-492. Σκουρτζάνης, Ν. (1980), "Τα την ιδεολογία αναπαράγεται τον κατά φύλο κοινωνικών διακρίσεων: Η ομιλοδοτική λειτουργία της τελετουργίας του γάμου", στο: Μπόκλουντ- Λαγοπούλου, Κ. (επιμ.), *Σημειωτική και κοινωνία* (Διεθνές Συνέδριο της Ελληνικής Σημειωτικής Εταιρείας, Θεσσαλονίκη, 22-23 Ιουνίου 1979), Θεσσαλονίκη: Οδυσσεύς, σ. 159-196.

Smith, J. (1992), *To take place: toward theory in ritual*, Chicago: The University of Chicago Press.

Στάθης, Π. (1994), "Όψεις της διαμόρφωσης της εθνικής ιστοριογραφίας στην Ελλάδα τον 19^ο αιώνα: Η συμβολή των καθηγητών Ιστορίας του Πανεπιστημίου Αθηνών", στο: *Εθνική συνείδηση και ιστορική παιδεία*, Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, σ. 100-117.

Τσουκαλάς, Κ. (1994), "Ιστορία, μύθος και χερσίοι: η αφήγηση της ελληνικής συνέχειας", στο: *Εθνός-χάρος-εθνικισμός* (επιστημονικό συμπόσιο, 21-22/11/1994), Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, σ. 287-303.

Turner, V. (1995), *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*, New York: Aldine de Gruyter.

Υπουργείο Εσωτερικών Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, *Έγγραφο με θέμα "Σημειολογικός για τον εορτασμό της εθνικής επετείου της 28ης Οκτωβρίου 1940"*, Αθ. Πρωτ. 33800/05.10.2000.

Υπουργείο Εσωτερικών Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, *Έγγραφο με θέμα "Εορτασμός της εθνικής επετείου της 28ης Οκτωβρίου 1940"*, Αθ. Πρωτ. 33799/05.10.2000.

Van Gennep (1960), *The Rites of Passage*, London: Routledge (α' έκδοση 1909).

Van Leeuwen, T. & Kress, G. (1995), "Critical Layout Analysis", *Internationale Schulbuchforschung*, 1, Diesterweg, Frankfurt, σ. 25-43.

Van Leeuwen, T. (1992), "The Schoobook as a Multimodal Text", *Internationale Schulbuchforschung*, 1, Frankfurt: Diesterweg, σ. 35-58.

White, S.H. & O'Brien, J.E. (1990), "What is a hero? An explanatory study of students' conceptions of heroes", στο: *Journal of Moral Education*, τ. 28/1, σ. 81-95.

Woolf, S. (1995), *Ο εθνικισμός στην Ευρώπη*, μεταφ. Ε. Γαζή, Μικρή Ιστορική Βιβλιοθήκη, Αθήνα: Θεμέλιο.

Wulf, C. (1973a)(Hrsg.), *Kritische Friedenserziehung*, Frankfurt: Suhrkamp, σ. 7-19.

Wulf, C. (1973b), *Friedenserziehung in der Diskusstion*, München: R. Piper & Co.

Λιγίου και πελλαντοφυακή κούση. Τα διμερή και τα

**24 χρόνια η «Σύγχρονη Εκπαίδευση»
δεν είναι μόνο συλλογή άρθρων ούτε απεριθμήτη απόψεων.
είναι ένα "όλον" που υπερβαίνει
το άθροισμα των "μερών" του.**

Συμβουλευτική και Προσανατολισμός στη Μέση Εκπαίδευση: Διερεύνηση και αξιολόγηση των προσαρμοσμένων θεσμολογικών στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία

Στάθης Γεωργιάδης*

1. Εισαγωγικά- Η συμβουλευτική ως ερευνητικό πεδίο

Το παρόν κείμενο αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια αξιολόγησης των προσαρμοσμένων θεσμολογικών της συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία μέσα από τη δημογραφία εθνογραφία (70) Κέντρων Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.) σε αντίστοιχες πόλεις και διακοσίων (200) Γραφείων Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΓΡΑ.Σ.Ε.Π.) σε αντίστοιχα σχολεία.

Η αξιολόγηση εμπειρείται με δομική και μια κατανοητική ερευνητική ανάλυση. Στη πρώτη πεφορμίζονται κριτικά τα λεγόμενα αντικειμενικά δεδομένα του έργου. Τα στοιχεία αυτά αφορούν τη διοίκηση του έργου, τη φυσιογνωμία των ΚΕ.ΣΥ.Π.-ΓΡΑ.Σ.Ε.Π., το ύψος και το ρυθμό της απορρόφησης των κοινωλίων, τις δαπάνες για τις κτιριογενείς εργασίες και τον εξοπλισμό, το χαρακτήρα και την αρχιτεκτονική, τις δυνατότητες και τους περιορισμούς του πληροφοριακού συστήματος του έργου.

Στην ουσία μέσα από τη δομική ανάλυση αποτυπώνεται ο χαρακτήρας, η βιωσιμότητα, και οι προοπτικές εξέλιξης του οικοδομήματος του θεσμού, ενώ αποκαλύπτεται για τη πολιτική λειτουργία του θεσμού είναι η μεταβαλλόμενη λειτουργία με κοινωνικά δεδομένα, όπως ο αριθμός των μεθόδων του σχολείου, η κοινωνική σύνθεση του πληθυσμού και οι ιδιαιτερές συνθήκες των περιφερειών εκτός Αθηνών, όπως καταγράφονται με τα μέρη δυμιενών συνθηκών.

Η δεύτερη αφορά, μια έρευνα με ερωτηματολόγιο που στάλθηκε προς όλους τους εμπλεκόμενους φορείς με σκοπό να καταγραφούν τα ατομικά τους στοιχεία, η αξιολόγηση που κά-

νουν στους στόχους του έργου, οι στάσεις απέναντι στο θεσμό, οι επιθυμίες τους και οι προτάσεις βελτίωσης του έργου.

Με τις δύο αυτές έρευνες θέλωμε να εξασφαλίσουμε αν το οικοδόμημα της δημογραφίας «Κέντρων Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού» έχει μέλλον, αν βασίζεται σε κοινωνικές ανάγκες, αν λειτουργεί με βάση κάποια πολιτική και ποια είναι αυτή, αν τέλος έχει τις δυνατότητες να προσφέρει στους νέους, αυτά που αυτοί περιμένουν. Ο στόχος της αποκέντρωσης και της ενεργητικής διαχείρισης της πληροφορίας από τους νέους είναι τα θετικά του σχεδιασμού. Είναι όμως αρκετά για τη διατήρηση της κριτικής και κοινωνικής στηρίξης;

Τα πρώτα αποτελέσματα της έρευνάς μας αποκαλύπτουν ποικίλα προβλήματα όπως εσωστρέφεια στους σκοπούς του έργου, θεσμικά και οικονομικά προβλήματα, προβλήματα του πληροφοριακού συστήματος και αδιαφορία της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Όμως ο στόχος μας είναι η στηρίξη, μέσα από την κριτική ανάλυση, αυτών των προσαρμοσμένων θεσμολογιών, καθώς έρχονται να καλύψουν ένα κενό στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Όταν επιλέγουν τη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό για τη διάθεση του χρόνου τους οι νέοι σήμερα, αυτό αποκαλύπτει τις ανησυχίες και τις ανάγκες τους που συνδέονται κυρίως με την ομαλή ένταξή τους στη κοινωνική

* Ο Στ. Γεωργιάδης είναι Λέκτορας, με γνωστικό αντικείμενο «Κοινωνιολογία της Νεότητας του Ελεύθερου Χρόνου, του Αθλητισμού και της Αναψυχής», στο Τμήμα Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Επιστημονικές εργασίες του έχουν δημοσιευθεί σε περιοδικά.

Βεργίδης Δημήτρης (1998) Νεορατσισμός, σχολική ένταξη και εκπαιδευτικές πρακτικές - η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων

Virtual School, The sciences of Education Online, τόμος 1, τεύχος 1,
<http://www.auth.gr/virtualschool/1.1/TheoryResearch/CongressVergidis.html>

Οι παραπομπές στα άρθρα που δημοσιεύει το *Virtual School, The Sciences of Education Online*, πρέπει να συμπεριλαμβάνουν τις παραπάνω πληροφορίες και τον αριθμό παραγράφου, όπου υπάρχει.

Ημερομηνία δημοσίευσης: 21/3/98

Περίληψη

Ο νεορατσισμός δεν επικαλείται τη βιολογική κληρονομικότητα αλλά τις δήθεν ασύμβατες πολιτισμικές διαφορές. Το σχολείο, ως κοινωνικός θεσμός που τον διαπερνούν οι κοινωνικές αντιθέσεις, αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις, εμπλέκεται σε ευρύτερες εξελίξεις, στη διαμόρφωση των οποίων φαίνεται να συμβάλει με αντιφατικούς τρόπους, αφενός ως μηχανισμός ομοιογενοποίησης και κοινωνικής ένταξης, αφετέρου ως μηχανισμός διαφοροποίησης και αναπαραγωγής.

Οι νεορατσιστικές πρακτικές στο σχολείο σε βάρος των τσιγγανοπαίδων γενικά κατατάσσονται σε δύο κατηγορίες:

A. Στον ενεργητικό αποκλεισμό των τσιγγανόπαιδων, είτε με την κινητοποίηση της τοπικής κοινωνίας, είτε με ήπιους διοικητικούς τρόπους.

B. Στον παθητικό αποκλεισμό τους μέσα στη σχολική τάξη, με την περιθωριοποίησή τους.

Η εισήγηση επικεντρώνεται στον παθητικό αποκλεισμό τσιγγανοπαίδων σε σχολεία του νομού Αχαΐας.

1. Εισαγωγή

Ο νεορατσισμός, στις μέρες μας, δεν επικαλείται πια τη βιολογική κληρονομικότητα, αλλά τις δήθεν ασύμβατες πολιτισμικές διαφορές. Το σχολείο, ως κοινωνικός θεσμός που τον διαπερνούν οι κοινωνικές αντιθέσεις - προφανώς και αυτές που σχετίζονται με το νεορατσισμό - εμπλέκεται σε ευρύτερες εξελίξεις αφενός ως μηχανισμός ομοιογενοποίησης, αφετέρου ως μηχανισμός αναπαραγωγής.

Πιο συγκεκριμένα, τις περισσότερες φορές¹, ο τρόπος ζωής των Τσιγγάνων δεν επιτρέπει τη φοίτηση των παιδιών τους στο σχολείο. Παράλληλα, όμως, η περιβάλλουσα κοινωνία, με τις άκαμπτες εκπαιδευτικές πρακτικές που επιβάλλονται στο σχολικό θεσμό, αποκλείει τα τσιγγανόπαιδα από τη φοίτηση στο σχολείο.

Διευκρινίζουμε, ότι δεν προσάπτουμε στους εκπαιδευτικούς τις αμαρτίες του σχολικού θεσμού, ούτε νεορατσιστικές πρακτικές. Θα δείξουμε, αντίθετα, ότι η ίδια η λειτουργία του θεσμοθετημένου σχολείου παραπέμπει σε ασύμβατες πολιτισμικές διαφορές και σε αντίστοιχα στερεότυπα ως προς τη σχέση Τσιγγάνων σχολείου, που μεταφράζονται στην στατιστικά σχεδόν βέβαιη σχολική διαρροή των τσιγγανοπαιδών. Στις περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός θεσμός παίρνει υπόψη του τις ιδιαιτερότητες των τσιγγανοπαιδών, τότε τα αποτελέσματα είναι θετικά όσον αφορά την εκμάθηση των βασικών γνώσεων, που παρέχει το σχολείο.

Ειδικότερα, θα δείξουμε ότι τα τσιγγανόπαιδα συμμετέχουν δημιουργικά σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, όταν εξασφαλιστούν ορισμένες προϋποθέσεις, τις οποίες αγνοεί το θεσμοθετημένο σχολείο.

2. Ο εξωσχολικός αλφαριθμητισμός των τσιγγανοπαιδών από την υπηρεσία λαϊκής επιμόρφωσης στην Κάτω Αχαΐα

Σύμφωνα με τα στοιχεία που συγκεντρώσαμε στο 2ο δημοτικό σχολείο Κάτω Αχαΐας (μικρή πόλη του νομού Αχαΐας με περίπου 8.000 κατοίκους από τους οποίους περίπου το ένα τρίτο είναι Τσιγγάνοι) την πενταετία 1990/91 - 1994/95 φοίτησαν "κανονικά" περίπου 50 τσιγγανόπαιδα κάθε σχολικό χρόνο. Είναι σαφές ότι σε τοπικό επίπεδο, το σχολείο μεσοπρόθεσμα έχει να παρουσιάσει συνολικά θετικό έργο, όσον αφορά τη σχολική φοίτηση.

Παράλληλα, με την οικονομική συμβολή του Δήμου Κάτω Αχαΐας και την συνεργασία του προέδρου του τσιγγάνικου πολιτιστικού συλλόγου "Παναγίτσα" οργανώθηκαν στη συνοικία τους - τα Τσιγγάνικα - δύο τμήματα αλφαριθμητισμού τσιγγανοπαιδών, από το Κέντρο Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Υπογραμμίζουμε ότι στα Τσιγγάνικα η ζήτηση για συμμετοχή στα τμήματα αλφαριθμητισμού ξεπέρασε κατά πολύ την προσφορά. Ο αριθμός των τσιγγανοπαιδών, που εξεδήλωσε το ενδιαφέρον και την επιθυμία να παρακολουθήσει τα μαθήματα, ήταν δυσανάλογα μεγάλος σε σχέση με τις υπάρχουσες δυνατότητες.

Τελικά, στα δύο τμήματα φοίτησαν συνολικά 43 τσιγγανόπαιδα. Η σύνθεση των παιδιών ήταν ανομοιογενής τόσο ως προς την ηλικία, όσο και ως προς τις στοιχειώδεις γνώσεις τους στην ανάγνωση και στη γραφή. Διαφορετική ήταν, επίσης, και η σχέση των τσιγγανοπαιδών με το σχολείο. Στα τμήματα αλφαριθμητισμού, τα οποία σημειώνουμε ότι λειτουργούσαν απογευματινές ώρες, συμμετείχαν:

-παιδιά που δεν φοίτησαν καθόλου στο σχολείο,

-παιδιά που είχαν φοιτήσει στο δημοτικό σχολείο αλλά το εγκατέλειψαν,

-παιδιά που φοιτούσαν παράλληλα και στο σχολείο και στα τμήματα αλφαριθμητισμού του Κ.Α.Ε.

Η οργάνωση τμημάτων αλφαριθμητισμού στο Κέντρο Λαϊκής Επιμόρφωσης Κάτω Αχαΐας είναι, λοιπόν, συμπληρωματική με το δημοτικό σχολείο. Καλύπτει το κενό εκπαίδευσης που δημιουργείται αφενός από τη δυσκολία ένταξης των τσιγγανοπαίδων στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, αφετέρου από την αδυναμία του δημοτικού σχολείου να περιορίσει τη σχολική διαρροή του συγκεκριμένου πληθυσμού - στόχου.

Συνολικά έγιναν 90 διδακτικές συναντήσεις, στις οποίες η συμμετοχή ήταν ικανοποιητική. Ο αριθμός των τσιγγανοπαίδων και στα δύο τμήματα κυμάνθηκε μεταξύ 20 - 30.

Σε σύγκριση με τη φοίτηση των τσιγγανοπαίδων στα δύο τμήματα της πρώτης τάξης του 2ου δημοτικού σχολείου, η φοίτηση στα δύο τμήματα αλφαριθμητισμού ήταν πιο σταθερή.

3. Το επικοινωνιακό πλαίσιο των εκπαιδευτικών πρακτικών

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε αφενός στο επικοινωνιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο υλοποιήθηκαν οι εκπαιδευτικές πρακτικές, αφετέρου στην ευρύτερη εμπειρία των τσιγγανοπαίδων στα πλαίσια των τμημάτων αλφαριθμητισμού.

Σύμφωνα με τον Basil Bernstein " η μορφή του επικοινωνιακού πλαισίου ... παράγεται από τις κοινωνικές σχέσεις, μέσω των παιδαγωγικών πρακτικών τις οποίες ρυθμίζουν². Προκειμένου να χρησιμοποιήσουμε το εννοιολογικό πλαίσιο του Bernstein, θα πρέπει να ορίσουμε τις έννοιες της ταξινόμησης και της περιχάραξης. "Η ταξινόμηση αναφέρεται στη φύση της διαφοροποίησης μεταξύ περιεχομένων. Όπου η ταξινόμηση είναι ισχυρή τα περιεχόμενα είναι καλά μονωμένα μεταξύ τους με ισχυρά σύνορα. Όπου η ταξινόμηση είναι ασθενής, υπάρχει μειωμένη μόνωση μεταξύ περιεχομένων, γιατί τα σύνορα μεταξύ των περιεχομένων είναι ασθενή ή θολά. Η ταξινόμηση επομένως αναφέρεται στον βαθμό της διαφύλαξης συνόρων μεταξύ περιεχομένων"³. Η περιχάραξη αφορά τη συγκεκριμένη παιδαγωγική σχέση μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων. Σύμφωνα με τον Bernstein η περιχάραξη μπορεί να είναι ισχυρή ή ασθενής. Πιο συγκεκριμένα:

"Ισχυρή περιχάραξη. Ο μεταδότης ελέγχει την επιλογή, την οργάνωση, το βηματισμό και τα κριτήρια της επικοινωνίας και τη θέση, τη στάση και την ενδυσία των επικοινωνούντων μαζί με τη διάταξη του φυσικού τόπου.

Ασθενής περιχάραξη. Ο δέκτης έχει μεγαλύτερο έλεγχο πάνω στην επιλογή, την οργάνωση, τον βηματισμό και τα κριτήρια της επικοινωνίας και τη θέση, τη στάση και την ενδυσία, μαζί με τη διάταξη του φυσικού τόπου"⁴.

Στη συνέχεια θα εξετάσουμε την οργάνωση του χρόνου και του χώρου στα τμήματα αλφαριθμητισμού των τσιγγανοπαίδων, σε σύγκριση με το δημοτικό σχολείο.

i. Η οργάνωση του χρόνου

Στο δημοτικό σχολείο, στις υποδιαιρέσεις του σχολικού χρόνου αντιστοιχεί η διδασκαλία συγκεκριμένων γνώσεων, οι οποίες είναι ταξινομημένες κατά συνεχή και αυστηρό τρόπο από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα:

"Τα εβδομαδιαία ωρολόγια προγράμματα μαθημάτων του δημοτικού σχολείου, δηλαδή τα διδασκόμενα σε κάθε τάξη μαθήματα και οι ώρες εβδομαδιαίας διδασκαλίας του καθενός ξεχωριστά και όλων μαζί συνολικά, καθορίζονται από το αναλυτικό πρόγραμμα"⁵.

Διδάσκοντες και διδασκόμενοι είναι υποχρεωμένοι να αποδεχθούν την κατάτμηση και την ταξινόμηση του σχολικού χρόνου και των σχολικών γνώσεων. Έτσι, οποιαδήποτε διάσπαση της χρονικής συνέχειας από τα τσιγγανόπαιδα καταλήγει στην αδυναμία κατανόησης των διδασκόμενων γνώσεων, δεδομένου ότι η διάταξή τους στο χρόνο (διαδοχή και βηματισμός) είναι απολύτως προκαθορισμένη, λεπτομερής και ανελαστική.

Είναι σαφές ότι στην τυπική εκπαίδευση τα σύνορα ανάμεσα στις σχολικές και στις μη σχολικές δραστηριότητες είναι πολύ ισχυρά. Συνεπώς, ο δάσκαλος έχει ελάχιστες δυνατότητες πρωτοβουλιών για την προσαρμογή της διδασκαλίας του στις ιδιαιτερότητες των μαθητών του. Είναι υποχρεωμένος να εφαρμόζει το αναλυτικό πρόγραμμα ανεξαρτήτως αποτελεσμάτων. Τελικά, σύμφωνα με τα πορίσματα σχετικής έρευνας, στο δημοτικό σχολείο "Η δομή και η χρονική κατανομή του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας χαρακτηρίζεται από μια ανιαρή κυκλικότητα, ομοιομορφία και τυποποίηση."⁶

Αυτή η άκαμπτη ταξινόμηση του σχολικού χρόνου και η ισχυρή περιχάραξη της διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο δεν επιτρέπουν στα τσιγγανόπαιδα να παρακολουθήσουν το ρυθμό της τάξης. Τα ισχύα αποτελέσματα από τη φοίτηση των τσιγγανόπαιδων στο σχολείο είναι λοιπόν αναμενόμενα, παρά την εξασφάλιση των υλικών και λειτουργικών της προϋποθέσεων από τους Τσιγγάνους της Κάτω Αχαΐας.

Στα τμήματα αλφαριθμητισμού του Κέντρου Λαϊκής Επιμόρφωσης η οργάνωση του χρόνου διδασκαλίας αποφασίστηκε από τον υπεύθυνο σε συνεργασία με τις επιμορφώτριες. Η έγκαιρη και χωρίς διακοπές προσέλευση των τσιγγανόπαιδων στα μαθήματα δεν θεωρήθηκε αυτονόητη. Χρειάστηκε η συνεχής μέριμνα του υπεύθυνου του Κέντρου Λαϊκής Επιμόρφωσης και της κοινωνικής λειτουργού και απετέλεσε θέμα διαπραγμάτευσης των επιμορφωτριών με τους μαθητές τους, ώστε σταδιακά τα τσιγγανόπαιδα να αποδεχθούν τις αναγκαίες χρονικές ρυθμίσεις και να υιοθετήσουν τις αντίστοιχες πρακτικές.

Στη χρήση του διδακτικού βιβλίου, ο ρυθμός της διδασκαλίας προσδιοριζόταν από τις επιμορφώτριες ανάλογα με την πρόοδο των μαθητών τους και όχι από ένα προκαθορισμένο αναλυτικό πρόγραμμα. Συνεπώς, ο βαθμός ταξινόμησης και περιχάραξης ήταν πολύ μικρός και η διδασκαλία χρονικά προσαρμοσμένη στις ανάγκες της ομάδας μάθησης. Σημειώνουμε ότι τα παιδιά ανυπομονούσαν να μάθουν γράμματα. Ρωτούσαν συχνά τις επιμορφώτριες αν έχουν γράψει σωστά τα διάφορα γράμματα ή ζητούσαν τη βοήθειά τους. Η ανυπομονησία ήταν εντονότερη στα πιο μεγάλα παιδιά, που ήθελαν να προχωρήσουν γρηγορότερα γιατί ένιωθαν να πιέζονται κοινωνικά, δεδομένου ότι οι Τσιγγάνοι αναλαμβάνουν από πολύ νέοι

υπεύθυνους ρόλους στην οικογένεια. Μάλιστα μια κοπέλα πίεζε να προχωρήσουν γρηγορότερα στα μαθήματα, τονίζοντας "οι γονείς μου δεν μ' αφήνουν να έρχομαι ... εγώ έρχομαι κρυφά, με θέλουν να κρατάω τα παιδιά στο σπίτι ...".

ii. Η οργάνωση του χώρου

Ο χώρος της εκπαιδευτικής πρακτικής συγκροτείται από ένα εξωτερικό σύνορο που οριοθετεί το χώρο της εκπαίδευσης υλικά και συμβολικά, από ένα σύστημα εσωτερικών συνόρων που κατανέμουν τον εκπαιδευτικό χώρο ανάλογα με τις επιμέρους λειτουργίες του και από ένα σύστημα συνόρων που αντιστοιχούν στις διαφορετικές θέσεις διδασκόντων και διδασκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία⁷. Στη δημοτικό σχολείο, έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι:

" Σε κάθε τάξη διακρίνεται μια "περιοχή δραστηριότητας" που μέσα στα όριά της εκτυλίσσεται το μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η περιοχή αυτή βρίσκεται κοντά στην έδρα και στον πίνακα, εκεί κάθονται οι καλοί μαθητές και μέσα στα πλαίσιά της κινούνται οι δάσκαλοι, άμα δεν κάθονται στην έδρα ..."⁸.

Είναι σαφές ότι ο χώρος του σχολείου είναι ισχυρά περιχαρακωμένος με εξωτερικά και εσωτερικά σύνορα, και η θέση διδασκόντων και διδασκομένων τεραρχικά καθορισμένη.

Στα τμήματα αλφαριθμητισμού τσιγγανοπαίδων, που λειτούργησαν στα Τσιγγάνικα της Κάτω Αχαΐας, τα σύνορα ήταν διάτρητα. Οι αίθουσες διδασκαλίας ήταν ισόγειες, με παράθυρα προς το δρόμο. Τα τσιγγανόπαιδα που δεν είχαν γίνει δεκτά στα τμήματα αλφαριθμητισμού, πολλές φορές συγκεντρώνονταν έξω από το οίκημα και χτυπούσαν πόρτες και παράθυρα ή στην καλύτερη περίπτωση παρακολουθούσαν τη διεξαγωγή του μαθήματος από τα παράθυρα κάνοντας φασαρία με τις φωνές τους. Απαιτούσαν να μάθουν τα κριτήρια αυτού του διαχωρισμού, θεωρώντας μεροληπτική και άδικη τη μη αποδοχή τους. Μερικές φορές εισέβαλαν στις αίθουσες διδασκαλίας διακόπτοντας τη μαθησιακή διαδικασία. Σε μια περίπτωση, μάλιστα, πήραν μαζί τους και αρκετά βιβλία και άλλο εκπαιδευτικό υλικό από τη βιβλιοθήκη.

Διδάσκοντες και διδασκόμενοι κατέβαλαν πολλές προσπάθειες για την σχετική ισχυροποίηση των εξωτερικών συνόρων της εκπαιδευτικής πρακτικής τους, προκειμένου να εξασφαλισθεί η ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων. Ιδιαίτερα κινητοποιήθηκαν οι ίδιοι οι μαθητές. Κατάφεραν και βρήκαν το εκπαιδευτικό υλικό που πήραν οι συνομήλικοί τους και το επέστρεψαν με μεγάλη χαρά και υπερηφάνεια στις επιμορφώτριες. Είναι σαφές ότι βιώνοντας ως προνόμιο τη φοίτησή τους, συνέβαλαν με τον τρόπο τους στην οργάνωση του χώρου της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το σύστημα εσωτερικών συνόρων ήταν σχεδόν ανύπαρκτο. Ο περιορισμένος χώρος και ο σχετικά μεγάλος αριθμός των διδασκομένων δεν επέτρεψαν την κατανομή του χώρου σε επιμέρους λειτουργίες. Ο προσωπικός χώρος κάθε μαθητή ήταν πολύ μικρός, με αποτέλεσμα να εμποδίζεται η κίνηση των διδασκομένων και των επιμορφωτριών. Η έλλειψη χώρου προκάλεσε πολλές φορές προστριβές και συγκρούσεις μεταξύ των τσιγγανοπαίδων. Επίσης, όταν η προσέλευση των μαθητών ήταν μεγάλη μερικά παιδιά αναγκάζονταν, εξαιτίας της έλλειψης χώρου,

είτε να κάθονται στο πάτωμα και να γράφουν κρατώντας το τετράδιό τους επάνω στα γόνατά τους, είτε να στέκονται όρθια, ακουμπώντας στον τοίχο. Στην καλύτερη περίπτωση, τα παιδιά στριμώχνονταν γύρω από τα τραπέζια, καθισμένα πολλές φορές δύο-δύο στην ίδια καρέκλα. Όπως είναι ευνόητο και οι επιμορφώτριες δεν μπορούσαν να προσεγγίζουν άνετα όλα τα παιδιά την ώρα του μαθήματος, ούτε να οργανώνουν εύκολα ομαδικές δραστηριότητες.

Ωστόσο, παρά την έλλειψη χώρου, από τη συμμετοχική παρατήρηση διαπιστώθηκε ότι μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας δημιουργήθηκε ένα σύστημα συνόρων μεταξύ των διδασκομένων, κυρίως ως προς το φύλο και δευτερευόντως ως προς την οικογενειακή, οικονομική κατάσταση.

Οι επιμορφώτριες προσπάθησαν να αποδυναμώσουν τα σύνορα ως προς την κατανομή των θέσεων στο χώρο και να αναπτύξουν τη συνεργασία μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Οι προσπάθειές τους συνάντησαν πολλές δυσκολίες. Τα αγόρια, κυρίως τα μεγαλύτερα ως προς την ηλικία, κάθονταν σε ξεχωριστά τραπέζια από τα κορίτσια. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι στη δραματοποίηση του παραμυθιού "Η Χιονάτη", τα παιδιά δέχτηκαν με προθυμία να αναλάβουν όλους τους ρόλους εκτός από το ρόλο της Χιονάτης και του πρίγκιπα, επειδή στο τέλος θα έπρεπε να την φιλήσει για να αναστηθεί.

Τελικά, στα τμήματα αλφαριθμητισμού η ταξινόμηση και η περιχάραξη τόσο ως προς το χρόνο όσο και ως προς το χώρο δεν ήταν ισχυρή, ιδιαίτερα σε σύγκριση με το δημοτικό σχολείο. Οι επιμορφώτριες είχαν την ευθύνη για τη χρονική διάταξη της διδασκαλίας και αφιέρωσαν τον αναγκαίο χρόνο για την ανάπτυξη της συνεργασίας με τους διδασκόμενους και μεταξύ των διδασκομένων.

4. Η φοίτηση των τσιγγανοπαίδων

Όπως διαπιστώσαμε, η φοίτηση των τσιγγανοπαίδων στα τμήματα αλφαριθμητισμού δεν παρουσίασε τις μεγάλες διακυμάνσεις που παρατηρήθηκαν στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου (βλ. διάγραμμα 1). Επισημαίνουμε, επίσης, ότι τον Ιανουάριο η φοίτηση στην πρώτη τάξη του δημοτικού ήταν στο ελάχιστο ενώ στα τμήματα αλφαριθμητισμού ήταν στα μέγιστα.

Όπως προκύπτει από την παραπάνω σύγκριση, οι απουσίες των τσιγγανοπαίδων δεν οφείλονται μόνο σε εξωσχολικές αιτίες (οικογενειακά ταξίδια, κ. ά.) αλλά και στους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Είναι σαφές ότι τα στερεότυπα που αφορούν τους λόγους της μη φοίτησης των τσιγγανοπαίδων δεν είναι παρά στερεότυπα, που δεν ανταποκρίνονται πάντοτε στην πραγματικότητα.

Έντονη διαφοροποίηση ως προς τη φοίτηση των τσιγγανοπαίδων υπάρχει και ανάμεσα στα δύο τμήματα αλφαριθμητισμού. Στο τμήμα Α παρακολούθησαν τουλάχιστον το 50% των διδακτικών συναντήσεων μόνο οι μισοί μαθητές. Περισσότερες από το 70% των διδακτικών συναντήσεων παρακολούθησαν μόλις 3 μαθητές. Στο Β τμήμα, η φοίτηση των τσιγγανοπαίδων ήταν σαφώς κανονικότερη. Το 76% των μαθητών παρακολούθησαν το 50% των διδακτικών συναντήσεων. Επίσης, 12 μαθητές παρακολούθησαν περισσότερες από το 70% των διδακτικών συναντήσεων.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1 ΦΟΙΤΗΣΗ ΤΣΙΓΓΑΝΟΠΑΙΔΩΝ ΣΤΗΝ Α' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Μήνες	Φοίτηση στην Α' δημοτικού	38	Φοίτηση στο πρόγραμμα αλφαριθμητισμού	Ποσοστά	100,0
Σεπτέμβριος					
Οκτώβριος	35			92,1	
Νοέμβριος	20			52,6	
Δεκέμβριος	18	26		47,4	86,7
Ιανουάριος	9	30		23,7	100,0
Φεβρουάριος	11	25		28,9	83,3
Μάρτιος	21	30		55,3	100,0
Απρίλιος		20		0,0	66,7
Μάιος		20		0,0	66,7
Ιούνιος				0,0	
	152				

Δεδομένου ότι όλες οι παράμετροι στα δύο τμήματα ήταν ίδιες (χώρος, χρόνος, υποδομή, κοινωνικο-οικονομική προσέλευση μαθητών και διδακτικό υλικό) φαίνεται ότι καθοριστικός ήταν ο ρόλος των επιμορφωτριών.

Στα δύο τμήματα αλφαριθμητισμού, συνολικά φοίτησαν 30 κορίτσια και 13 αγόρια, δηλαδή το 70% των διδασκομένων ήταν κορίτσια. Αντίθετα, το ποσοστό των κοριτσιών που φοίτησαν τον ίδιο σχολικό χρόνο στο δημοτικό σχολείο ήταν μικρότερο από των αγοριών.

Τα τσιγγανόπαιδα στη διάρκεια της φοίτησής τους γενικά εκδήλωσαν προθυμία για μάθηση, συμμετείχαν στη μαθησιακή διαδικασία και σιγά-σιγά προσαρμόστηκαν στις προϋποθέσεις της (έγκαιρη προσέλευση, σχετική ησυχία την ώρα του μαθήματος, συγκέντρωση της προσοχής τους). Πάντως, την πρώτη περίοδο της λειτουργίας των τμημάτων αλφαριθμητισμού χρειάστηκε υπομονή και επιμονή από τη μεριά των επιμορφωτριών για την εσωτερική οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι διαπληκτισμοί και οι αντιπαλότητες μεταξύ των τσιγγανοπαίδων δεν ήταν κάτι το ασυνήθιστο. Σε ορισμένες περιπτώσεις κάποιος μαθητής σηκωνόταν όρθιος ή ανέβαινε στο τραπέζι και χόρευε. Είναι σαφές, ότι τα τσιγγανόπαιδα - όπως όλοι οι μαθητές - υπονόμευαν πολύ συχνά τα σύνορα μεταξύ σχολικής και μη σχολικής γνώσης και δραστηριότητας.

5. Συμπεράσματα

Η μελέτη των πραγματολογικών δεδομένων που συγκεντρώθηκαν για τη λειτουργία των τμημάτων αλφαριθμητισμού και για τη σχολική ένταξη των τσιγγανοπαίδων στην

τσιγγανόπαιδα, με ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Αγνοείται το γεγονός ότι η μητρική τους γλώσσα δεν είναι τα ελληνικά. Δεν λαμβάνεται υπόψη ότι οι Τσιγγάνοι στη μεγάλη τους πλειοψηφία είναι αναλφάβητοι και συνεπώς δεν μπορούν να ελέγξουν τη σχολική πρόοδο των παιδιών τους ούτε να τα βοηθήσουν στα μαθήματά τους. Επιγραμματικά θα λέγαμε ότι το σχολείο επιφορτίζει την τσιγγάνικη οικογένεια με καθήκοντα στα οποία δεν μπορεί να ανταποκριθεί.

Η φοίτηση των τσιγγανοπαίδων στα τμήματα αλφαριθμητισμού δεν παρουσίασε μεγάλες διακυμάνσεις, σε σύγκριση με την πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Ωστόσο, καταγράφηκε σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στα δύο τμήματα. Είναι σαφές, ότι ο επιμορφωτής παίζει ακόμη πιο καθοριστικό ρόλο όταν η εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι ισχυρά περιχαρακωμένη και ταξινομημένη. Επίσης, η φοίτηση των κοριτσιών - που αποτελούσαν και την πλειοψηφία των μαθητών - ήταν κανονικότερη σε σχέση με των αγοριών.

Στα τμήματα αλφαριθμητισμού, η αξιολόγηση των διδασκομένων ως προς την επίδοση δεν στόχευε στην ταξινόμησή τους, όπως κατά κανόνα γίνεται στο σχολείο, αλλά στη συνεχή τους ενθάρρυνση. Η αξιολόγηση ως προς τη συμπεριφορά στόχευε στην εξασφάλιση των προϋποθέσεων για τη διεξαγωγή των μαθημάτων, δεδομένου ότι τα παιδιά δεν γνώριζαν ή δεν αποδέχονταν εύκολα τους κανονισμούς και τους κανόνες της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τελικά, όπως δείξαμε, τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα ήταν θετικότερα στα τμήματα αλφαριθμητισμού σε σύγκριση με την πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου, τόσο ως προς την κανονικότητα της φοίτησης των τσιγγανοπαίδων, όσο και ως προς την ένταξη στη μαθησιακή διαδικασία και τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Συμπερασματικά, μπορούμε λοιπόν να υποστηρίξουμε ότι τα νεορατσιστικά στερεότυπα που αφορούν τη σχολική ένταξη των τσιγγανοπαίδων δεν ισχύουν σε όλες τις περιπτώσεις. Σε ένα σχολείο που θα στόχευε στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων όλων των μαθητών, τα τσιγγανόπαιδα θα μπορούσαν “να μάθουν γράμματα”, με ό,τι αυτό συνεπάγεται, όπως όλα τα παιδιά.

Σημειώσεις

1. Βλ. Παυλή Μ., Σιδέρη Α. (1990), *Οι Τσιγγάνοι της Αγίας Βαρβάρας και της Κάτω Αχαΐας*, Αθήνα, ΥΠ.ΠΟ.-Γ.Γ.Λ.Ε., σελ. 50.
2. Bernstein B. (1991), *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, Αθήνα εκδ. Αλεξάνδρεια δεύτερη έκδοση, μετάφραση Σολομών Ι., σελ. 192.
3. Bernstein B. (1991), στο ίδιο σελ. 67-68.
4. Στο ίδιο, σελ. 196.
5. Βλ. Π.Α. 528/84 άρθρο 3, όπως αναφέρεται στην εγκύκλιο σχολικού συμβούλου της 5ης περιφέρειας Ανατολικής Αττικής, αριθ. πρωτ. 57/20 11 - 87.

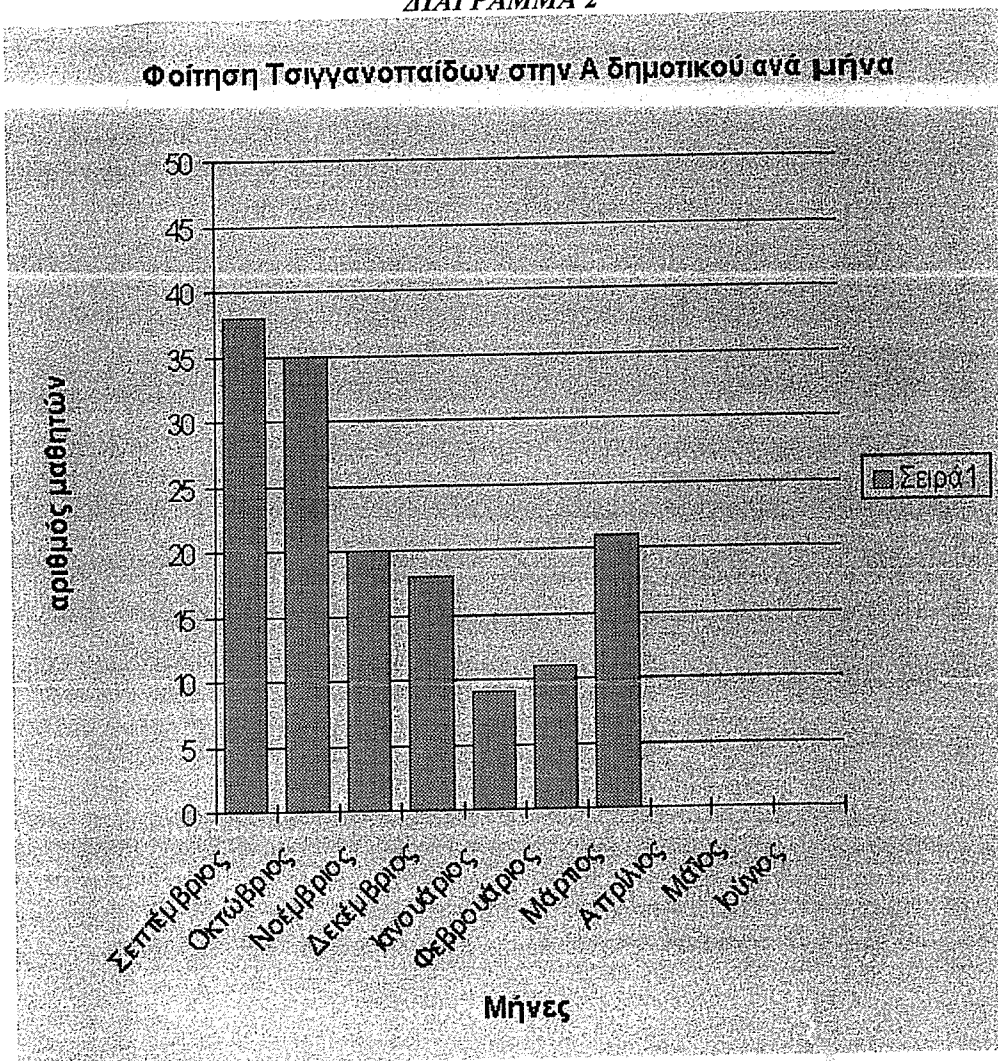
6. Βαϊκούση Δ. (1994), Οι στάσεις των δασκάλων απέναντι στα παιδιά με σχολικές δυσχέρειες στη γραφή και στην ανάγνωση, στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, σελ. 219.

7. Βλ. Σολομών Ι., στο ίδιο, σελ. 131.

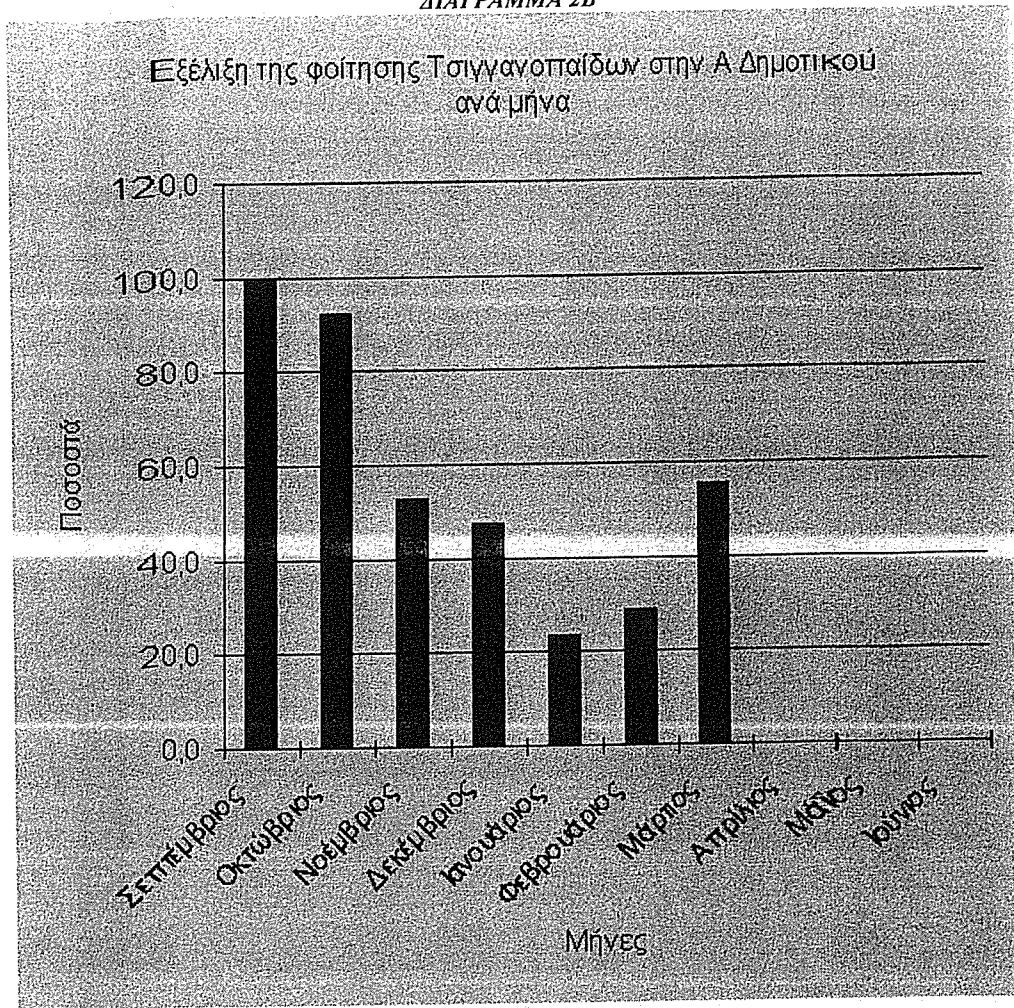
8. Βλ. Βαϊκούση Δ., στο ίδιο, σελ. 217.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2

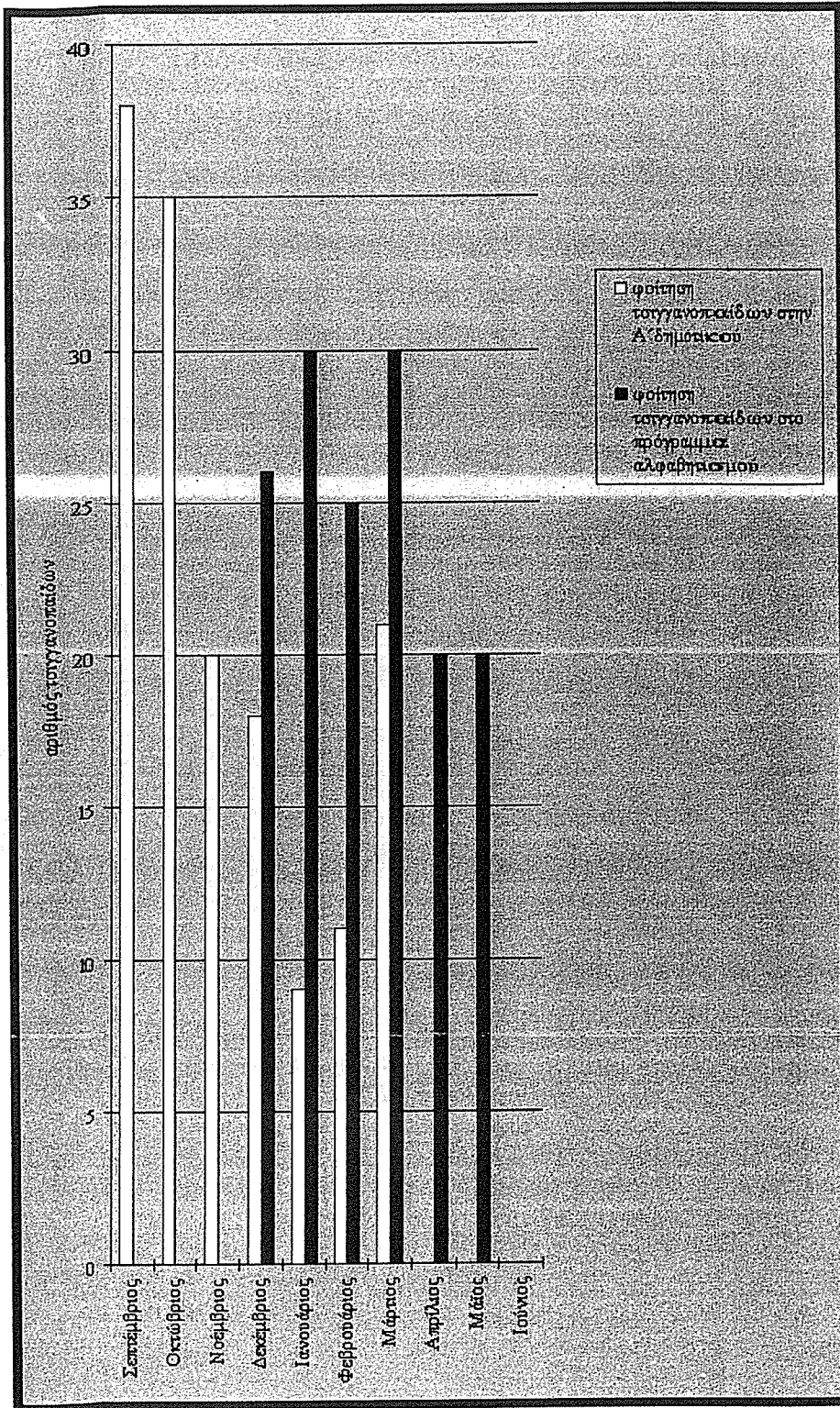


ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2B



Διάγραμμα Α (2)

Φοίτηση τσιγγανοπαίδων στην Α' δημοτικού (Β' δημοτικό σχολείο Κάτω Αχαΐας) και στο πρόγραμμα αλφαριθμητισμού του Κ.Α.Ε.



Η ΕΙΚΟΝΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΓΛΩΣΣΑΣ
ΚΑΙ ΑΝΘΟΛΟΓΙΟΥ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Η εικόνα της οικογένειας στα Σχολικά Εγχειρίδια Γλώσσας και Ανθολογίου του Δημοτικού Σχολείου

Θωμάς Μπαμπάλης
Μαρίνα Βλαχαντώνη

Εισαγωγή- ανασκόπηση ερευνών

Η οικογένεια είναι θεσμός με δική του κουλτούρα και δικούς του ειδικούς τρόπους για την αντιμετώπιση της ζωής. Αποτελείται από άτομα των οποίων η συμπεριφορά και η εμπειρία επηρεάζεται από ένα σύστημα αλληλοδιαπλεκόμενων σχέσεων. Παράλληλα τα άτομα-μέλη της οικογένειας έχουν συγκεκριμένα και βαθιά ριζωμένα χαρακτηριστικά ή εσωτερικές σχέσεις (Τσιάντης, 1993).

Εξετάζοντας την οικογένεια μέσα στην πορεία του χρόνου διαπιστώνεται ότι μεταβάλλεται και παίρνει διάφορες μορφές επηρεαζόμενη από οικονομικές-κοινωνικές συνθήκες, την αστικοποίηση του πληθυσμού, αλλά και από ιδιαίτερες ατομικές συνθήκες (επαγγελματικοί λόγοι, χαμός κάποιου μέλους, κτλ.). Επομένως, η πολυμορφία του θεσμού είναι αναμενόμενη όταν κανείς εξετάσει την πορεία της μέσα στο χρόνο (Μουσούρου, 1993· Κατάκη, 1998· Μπαμπάλης, 2005).

Η πυρηνική μορφή είναι η επικρατέστερη μορφή οικογένειας στις μέρες μας, αλλά συνυπάρχει και με άλλες μορφές οικογένειας όπως η διευρυμένη, η μονογονεϊκή, η ανάδοχη, η αναδημιουργούμενη κ.α. αφού οι σύγχρονες κοινωνίες εμφανίζουν μεγάλη ρευστότητα όσον αφορά τις ανάγκες, τις αξίες, τους θεσμούς και κυρίως τις επιλογές.

Γενικά, η ελληνική οικογένεια βρίσκεται σε μεταβατικό στάδιο, διατηρεί τη συνοχή της και τον οικογενειοκεντρικό της χαρακτήρα, ενώ ακολουθεί με κάποια καθυστέρηση και με διαφορετικό ρυθμό το δυτικοευρωπαϊκό μοντέλο οικογένειας. (Μαράτου-Αλιπράντη, 1998).

Ο προβληματισμός για την παρούσα έρευνα γεννήθηκε σε συνδυασμό με το γεγονός ότι κατά το σχολικό έτος 2006 – 2007 δόθηκαν στους μαθητές του δημοτικού σχολείου νέα σχολικά εγχειρίδια τα οποία στηρίχθηκαν στα νέα Δ.Ε.Π.Σ και τα σχετικά Α.Π.Σ. όπως αυτά περιγράφονται στα ΦΕΚ. 303B/13-03-2003 και 304B/13-03-2003

Ως εκ τούτου γεννήθηκε το ερώτημα αν τα νέα βιβλία περιλαμβάνουν και παρουσιάζουν το θεσμό της οικογένειας και των μορφών της, τόσο μέσα στα γραπτά κείμενα όσο και σε οπτική απεικόνιση. Επιχειρήθηκε έτσι μια πρώτη προσέγγιση (ποσοτική και ποιοτική) της παρουσίας της οικογένειας στα βιβλία της Γλώσσας και του Ανθολογίου του Δημοτικού Σχολείου.

Ειδικότερα ως προς το προς εξέταση θέμα, είναι χρήσιμο να αναφερθεί ότι οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με την παρουσίαση του θεσμού της οικογένειας, στα

σχολικά εγχειρίδια (Φραγκουδάκη, 1978· Γεωργίου- Νίλσεν 1980· Κανταρτζή 1991· Βαγιάνος, 1992) εξετάζουν την παρουσία της οικογένειας στα σχολικά βιβλία αντίστοιχων εποχών, χωρίς να γίνεται ιδιαίτερη μνεία στην οπτική αναφορά και παρουσίασή της.

Οι σκοποί του εκπαιδευτικού συστήματος, για τη χώρα μας, ορίζονται από το άρθρο 16 του Συντάγματος παρ. 2. Με τον Ν. 1566/85 ρυθμίζεται η «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» και με το Ν. 2525/98 ορίζονται οι κατευθυντήριες αξόνες ανάπτυξης του Ενιαίου Πλαισίου και των επιμέρους Προγραμμάτων Σπουδών.

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. διατηρούνται τα διακριτά μαθήματα, αλλά ταυτόχρονα προωθούνται ποικίλοι τρόποι συσχέτισης της γνώσης σε δυο άξονες διαθεματικότητας, τον κατακόρυφο και τον οριζόντιο άξονα, όπως εξάλλου υποδηλώνεται και από τον προσδιορισμό του Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών ως Διαθεματικού (=οριζόντιος άξονας) και Ενιαίου (=κατακόρυφος άξονας) (Π. Ι., Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002).

Προκειμένου λοιπόν να διαπιστωθεί εάν το σχολείο προβάλλει το θεσμό της οικογένειας, εάν αναφέρεται στα πρόσωπα που την αποτελούν ή εάν αναλύει τις μορφές της βοηθώντας προς την κατεύθυνση της αποδοχής τους και κατ' επέκταση εάν συμβάλλει και διευκολύνει την ομαλή ένταξη των παιδιών στο σχολείο και γενικότερα στην κοινωνία, κρίθηκε αναγκαίο να ερευνηθεί η συχνότητα των γραπτών αναφορών (λέξεις) και της οπτικής αναφοράς του θεσμού της οικογένειας και των μορφών της, στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας και του Ανθολογίου του Δημοτικού Σχολείου, που δόθηκαν στους μαθητές/τριες, στην πλειονότητά τους, το σχολικό έτος 2006–2007 (εκτός από το Ανθολόγιο Ε' & ΣΤ' που είχε δοθεί προγενέστερα και τα βιβλία Γλώσσας των Β' και Δ' τάξεων που δόθηκαν το επόμενο σχολικό έτος), αφού το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί ως τις μέρες μας το κύριο μέσο μετάδοσης της γνώσης, αν και άλλα μέσα όπως οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές έχουν εισέλθει στην εκπαιδευτική διαδικασία (Βρεττός, 1999).

Επιλέχθηκε να αναλυθούν όλα τα τεύχη των βιβλίων της Γλώσσας και του Ανθολογίου, των έξι τάξεων, συνολικά 17 τεύχη Γλώσσας και 3 βιβλία Ανθολογίου για τις Α' & Β', Γ' & Δ', Ε' & ΣΤ' τάξεις.

Το γλωσσικό μάθημα περιλαμβάνει τις ενότητες: λεξιλόγιο, γραμματική, διαχείριση της πληροφορίας, προφορικό λόγο, γραπτό λόγο που περιλαμβάνει ανάγνωση, γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου, λογοτεχνία.

Για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης αναζητήθηκε στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και στα αντίστοιχα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών όλων των μαθημάτων αν περιλαμβάνουν, στους γενικούς και ειδικούς στόχους, αναφορές στην οικογένεια. Στο σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος της Ελληνικής Γλώσσας, όπως αυτό περιγράφεται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο (Π. Ι. Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002, τόμος α') αλλά και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας δεν προβλέπεται αναφορά στο θεσμό της οικογένειας και σε σχετικά με αυτόν ζητήματα. Ωστόσο από την προσεκτική ανά-

Η ΕΙΚΟΝΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΑΝΘΟΛΟΓΙΟΥ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

γνωση των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. των μαθημάτων της Μελέτης Περιβάλλοντος και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής καθώς και των προτεινόμενων διαθεματικών σχεδίων εργασίας και των προεκτάσεων τους στα άλλα μαθήματα και μεταξύ αυτών στη Γλώσσα, γίνεται σαφές ότι στα πλαίσια της διαθεματικότητας και της οριζόντιας διασύνδεσης της διδασκείας ύλης ο θεσμός της οικογένειας, οι μορφές και η εξέλιξή της θα πρέπει να αναλύονται και στο μάθημα της Γλώσσας.

Όσον αφορά την αναγκαιότητα ύπαρξης της εικόνας στα βιβλία είναι κοινά παραδεκτό ότι η χρήση των συμβόλων ως βοήθημα για την κατανόηση του φυσικού κόσμου δεν είναι επίτευγμα της νεότερης εποχής. Αντιθέτως οι άνθρωποι χρησιμοποιούσαν σύμβολα προκειμένου να αποτυπώσουν πραγματικά γεγονότα, φυσικά αντικείμενα ή πρόσωπα.

Ο Πλάτωνας χρησιμοποιούσε οπτική ρητορική στους διαλόγους του με το να παραθέτει, πέρα από το «αδιάσειστο κείμενο», το σκηνικό του κάθε διαλόγου καθώς επίσης και «οπτικές» περιγραφές (τους μύθους) για να μορφοποιήσει τις αφηρημένες έννοιες. (Παπαδοπούλου, Καραφλόγκα).

Τα τελευταία χρόνια βέβαια προβάλλεται σε μεγαλύτερο βαθμό η σύζευξη κειμένου και εικόνας και δίνεται ιδιαίτερη σημασία στα εποπτικά μέσα διδασκαλίας που αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες.

Η εικονογράφηση των βιβλίων υπηρετεί ποικίλους διδακτικούς στόχους εκτός από την αισθητική καλλιέργεια (Βώρος, 1993)

Η επιλεγμένη σωστά εικόνα συχνά χαρακτηρίζεται ως εργαλείο με σημαντική παιδαγωγική αξία. Η ευρύτερα παραδεκτή θέση ότι η υποστήριξη των λεκτικών πληροφοριών με εικόνες έχει θετική επίδραση στη μάθηση δεν υποστηρίζεται απόλυτα από τα δεδομένα των σχετικών ερευνών που αρκετές φορές υποστηρίζουν ότι η εικόνα δεν επηρεάζει την επεξεργασία λεκτικών πληροφοριών (Βρεττός, 1999). Ωστόσο επειδή η εικόνα αποτυπώνει μια δεδομένη στιγμή και η γλώσσα δεν μπορεί να μεταφέρει με κάθε λεπτομέρεια την πραγματικότητα, γλώσσα και εικόνα δε θα πρέπει να λειτουργούν ανεξάρτητα. Άλλωστε είναι ευνόητο ότι ένα καλό σχολικό εγχειρίδιο θα πρέπει να δίνει ιδιαίτερη προσοχή στην εικονογράφηση (Βρεττός, 1999).

Ως εκ τούτου αναζητήθηκαν στα προαναφερθέντα Δ.Ε.Π.Π.Σ στις «Προδιαγραφές διδακτικών βιβλίων» οδηγίες που αφορούν την εικονογράφηση τους. Στην ενότητα *τεχνολογικά χαρακτηριστικά* επισημαίνεται ότι το κείμενο και οι κάθε είδους απεικονίσεις θα πρέπει να παρουσιάζονται με τρόπο ελκυστικό και ενδιαφέροντα για τον μαθητή. Επίσης οι απεικονίσεις και τα διαγράμματα θα πρέπει να έχουν σαφή αντιστοίχιση με το κείμενο.

Στην ενότητα *Εκπαιδευτικές προδιαγραφές* και την παράγραφο *Οπτικά στοιχεία* καθορίζεται ότι τα βιβλία θα πρέπει να περιλαμβάνουν απεικονίσεις κατάλληλες για την ηλικία στην οποία απευθύνονται, να είναι ευχάριστα, καθώς είναι αποδεδειγμένο ότι η εικονογράφηση και η εν γένει αισθητική του υλικού συμβάλλουν ουσιαστικά στην αποδοχή του από τους μαθητές (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002, τόμος β').

Ως προς την Αξιολόγηση και κρίση του διδακτικού υλικού δίδονται οδηγίες στους κριτές ως προς τα οπτικά στοιχεία.

Στις Ειδικές προδιαγραφές όπως αυτές περιγράφονται στο ΦΕΚ 303B/13-03-2003 καθορίζονται ειδικά χαρακτηριστικά όπως το είδος της εικονογράφησης, το μέγεθος και η ποσότητα.

Σκοποί και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ποιοτική και ποσοτική προσέγγιση και καταγραφή των αναφορών στην οικογένεια και τα μέλη της στα βιβλία της Γλώσσας και του Ανθολογίου σε συνδυασμό με τη συχνότητα λεκτικής και οπτικής παρουσίασης.

Ειδικότερα, στους στόχους της μελέτης περιλαμβάνεται:

- (α) η εξέταση της παρουσίας του θεσμού της οικογένειας και των μελών της,
- (β) η εξέταση της οπτικής παρουσίασης της οικογένειας και των μελών της.

Στο σημείο αυτό σημειώνεται ότι η διεξαγωγή της μελέτης, η διερεύνηση του σκοπού και η εξέταση των υποθέσεων διέπονται από τους ακόλουθους περιορισμούς και οριοθετήσεις:

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης εξετάσθηκε η έννοια της οικογένειας και των μελών μόνο στα βιβλία της Γλώσσας και του Ανθολογίου, ο αριθμός των εξεταζόμενων μεταβλητών ήταν εννοιολογικά, θεωρητικά και στατιστικά περιορισμένος, ενώ δεν αναλύθηκαν τα κείμενα των βιβλίων Γλώσσας και Ανθολογίου που περιέγραφαν «οικογένειες» ζώων.

Μέθοδος

Αναφορές – Καταγραφές

Στο πλαίσιο της έρευνας αναλύθηκαν τα βιβλία της Γλώσσας του Ανθολογίου των έξι τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Συγκεκριμένα καταγράφηκαν όλες οι αναφορές σχετικά με την έννοια της οικογένειας και των μελών αυτής. Καταγράφηκαν συνολικά εκατόν ενενήντα δύο (192) αναφορές συναφείς με την έννοια της οικογένειας. Από το σύνολο των αναφορών που αναλύθηκαν εβδομήντα επτά (77) αναφορές (ποσοστό 40.1%) προέρχονταν από τα Ανθολόγια και εκατόν δεκαπέντε (115) αναφορές (ποσοστό 59.9%) από τα βιβλία της Γλώσσας.

Ανάλυση περιεχομένου – Διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis). Ειδικότερα, στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης υπήρξε διαμόρφωση των κατηγοριών ως προς:

Η ΕΙΚΟΝΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΑΝΘΟΛΟΓΙΟΥ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

- τα μέλη της οικογένειας (οικογένεια/ γονείς, μητέρα, πατέρας, αδέρφια, γιος/ κόρη, παππούς/ γιαγιά, συγγενικά πρόσωπα)
- τη μορφή της οικογένειας (πυρηνική, διευρυμένη, μονογονεϊκή, ανάδοχη οικογένεια, άλλα σχήματα οικογένειας)
- τη συχνότητα αναφοράς, όπου καταγράφονταν αριθμητικά η συχνότητα της εμφάνισης της αναφοράς του κάθε προσώπου
- την εικόνα (ύπαρξη, απουσία), όταν το κείμενο συνοδεύονταν ή όχι από εικόνα των προσώπων στα οποία κυρίως αναφέρονταν

Η μονάδα καταγραφής που χρησιμοποιήθηκε, η οποία αναφέρεται στη μικρότερη μονάδα καταγραφής προκειμένου να ελεγχθεί ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης ήταν η λέξη, ενώ μονάδα ανάλυσης ήταν το μάθημα. Η αξιολόγηση των αναφορών ως προς τις κατηγορίες που εξετάστηκαν στο πλαίσιο της έρευνας έγιναν από τους ερευνητές και έναν ανεξάρτητο αξιολογητή, ο οποίος ήταν γνώστης της μεθόδου ανάλυσης περιεχομένου μεταξύ των οποίων σε όλες τις αναφορές επιτεύχθηκε υψηλός βαθμός συμφωνίας (90%) (Bos & Tarnai, 1999· Carney, 1972· Χασάνδρα & Γούδας, 2003).

Στατιστική ανάλυση

Κατόπιν της συλλογής των δεδομένων – στοιχείων της έρευνας και πριν το στάδιο της στατιστικής ανάλυσης, πραγματοποιήθηκε η κωδικοποίηση και η καταχώρηση των στοιχείων σε βάση δεδομένων. Μετά την ολοκλήρωση της καταχώρησης πραγματοποιήθηκε επανέλεγχος για τον έλεγχο και τη διαπίστωση της ακρίβειας εισαγωγής των στοιχείων, για τον εντοπισμό πιθανών σφαλμάτων εισαγωγής και τη διόρθωσή τους. Για τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων, χρησιμοποιήθηκαν δείκτες περιγραφικής στατιστικής, διασταυρωμένης ταξινόμησης σε πίνακες καθώς επίσης *t-test* ανεξαρτήτων δειγμάτων και ανάλυση διακύμανσης βάσει του στατιστικού προγράμματος S.P.S.S. (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2005· Siegel & Castellan, 1988· Argesti, 1990· Daniel, 1990· Tabachnick & Fidell, 2006).

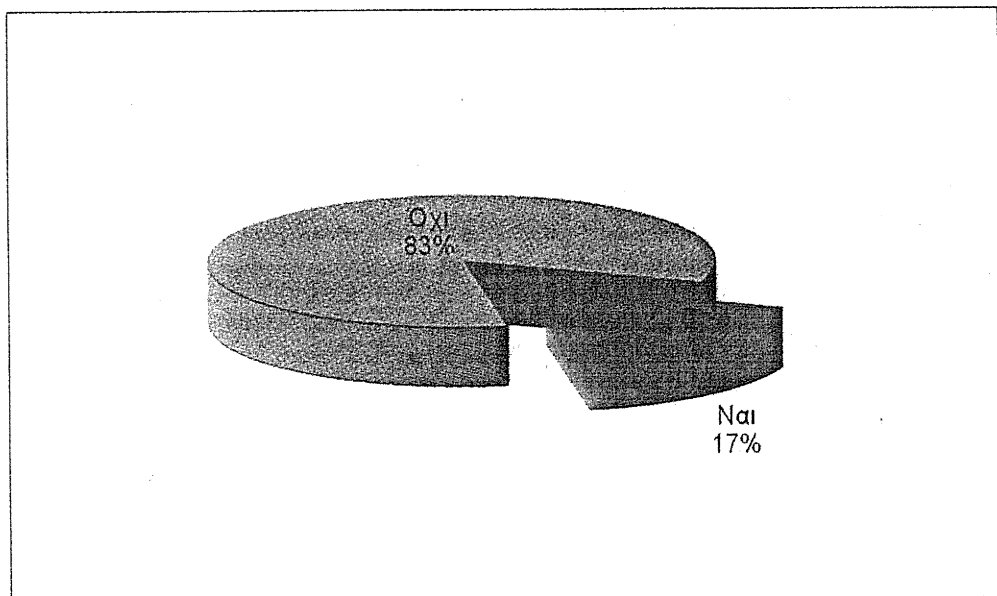
Ευρήματα

Από το σύνολο των εξήντα επτά (67) αναφορών των βιβλίων της Γλώσσας και του Ανθολογίου στη μορφή της οικογένειας οι πενήντα τρεις (53) αναφορές παραπέμπουν σε πυρηνική οικογένεια (ποσοστό 79.1%), οι έξι (6) αναφορές στη διευρυμένη οικογένεια (ποσοστό 8.9%), τρεις (3) αναφορές στη μονογονεϊκή οικογένεια (ποσοστό 4.5%), τρεις (3) αναφορές στην οικογένεια με υιοθετημένο παιδί (ποσοστό 4.5%), ενώ δύο (2) αναφορές υποδηλώνουν άλλες μορφές ή άλλο σχήμα οικογένειας (ποσοστό 3.0%). Τα αποτελέσματα

δείχνουν με σαφήνεια ότι η συντριπτική πλειοψηφία των αναφορών στα βιβλία της Γλώσσας και του Ανθολογίου είναι στην πυρηνική μορφή οικογένειας, ενώ περιορισμένος αριθμός αναφορών υπάρχει για τις μορφές της διευρυμένης, της μονογονεϊκής, της ανάδοχης οικογένειας και των άλλων σχημάτων οικογένειας.

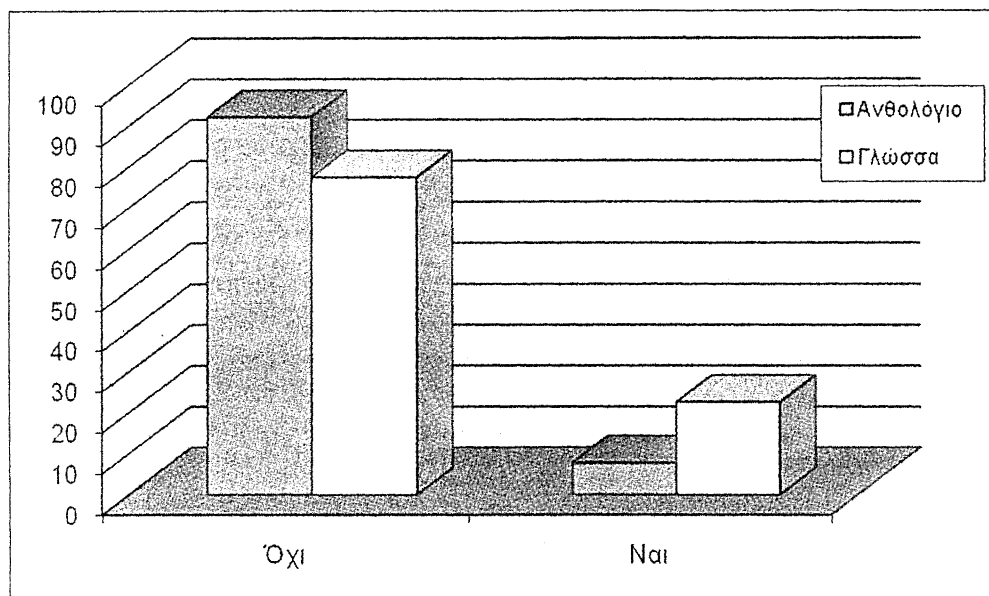
Ως προς τα πρόσωπα που παρουσιάζονται στις αναφορές των βιβλίων οι καταγραφές ήταν οι ακόλουθες. Σε σαράντα εννιά (49, ή ποσοστό 25.5%) καταγραφές αναφέρεται η έννοια της οικογένειας/ γονείς, σε εκατόν έντεκα (111, ή ποσοστό 47.8%) στη μητέρα, σε εξήντα οκτώ (68, ή ποσοστό 35.4%) στον πατέρα, σε σαράντα τέσσερις (44, ή ποσοστό 32.9%) στα αδέρφια, σε σαράντα τέσσερις (44, ή ποσοστό 32.9%) στον παππού ή/ τη γιαγιά, σε σαράντα μία (41, ή ποσοστό 31.4%) σε γιο ή/ κόρη, σε τριάντα πέντε (35, ή ποσοστό 18.2%) σε συγγενικά πρόσωπα (θείο, θεία, εξαδέρφος/η κ.ά.). Σε μια πιο λεπτομερή εξέταση των καταγραφών, στις αναφορές της μητέρας δύο (2) αναφέρονταν σε μητριά και μία (1) αναφορά στη θετή μητέρα, τρεις (3) αναφορές των εννοιών του πατέρα αναφέρονται στην έννοια πατριός, ενώ στην κατηγορία αδερφός/ή/ια δύο (2) καταγραφές αναφέρονται σε ετεροθαλή αδέρφια.

Πέραν των γραπτών αναφορών καταγράφηκε η οπτική παρουσία της οικογένειας και των μελών της μέσω των εικόνων και των φωτογραφιών στα βιβλία της Γλώσσας και του Ανθολογίου. Συγκεκριμένα υπήρξαν τριάντα δύο (32, ή ποσοστό 16.7%) καταγραφές σύμφωνα με τις οποίες η οικογένεια και τα μέλη της εμφανίζονται και με τη μορφή της εικόνας (Σχεδιάγραμμα 1). Εξετάζοντας την εμφάνιση εικόνας ξεχωριστά στα βιβλία της Γλώσσας και του Ανθολογίου, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μόνο σε έξι (6, ή ποσοστό 16.8%) καταγραφές υπήρξε και οπτική απεικόνιση της έννοιας της οικογένειας και των μελών της, ενώ στα βιβλία της Γλώσσας οι οπτικές απεικονίσεις της οικογένειας και των μελών της ήταν είκοσι έξι (26, ή ποσοστό 22.6%) (Σχεδιάγραμμα 2).



Σχεδιάγραμμα 1. Κυκλικό διάγραμμα ποσοστών εμφάνισης εικόνες

Η ΕΙΚΟΝΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΑΝΘΟΛΟΓΙΟΥ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ



Σχεδιάγραμμα 2. Ιστόγραμμα ποσοστών εμφάνισης εικόνες στα βιβλία της Γλώσσας και του Ανθολογίου

Συζήτηση - Προτάσεις

Συνολικά στα βιβλία της Γλώσσας και του Ανθολογίου καταγράφηκαν αρκετές αναφορές σχετικά με την οικογένεια και τα μέλη της, στοιχείο το οποίο δείχνει ότι η έννοια της οικογένειας και των μελών της παρουσιάζεται ιδιαίτερα συχνά στα βιβλία και των έξι τάξεων του Δημοτικού σχολείου. Το γεγονός αυτό σημειώνει ότι η οικογένεια αποτελεί θέμα, έννοια και χαρακτηριστικό το οποίο είναι ενταγμένο μέσα στη διδακτική και την εκπαιδευτική διαδικασία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, αναφορές στην οικογένεια και τα μέλη της υπάρχουν σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού σχολείου στα βιβλία της Γλώσσας και του Ανθολογίου, γεγονός που ανταποκρίνεται στους σκοπούς και στόχους του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ..

Από την ποσοτική ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας διαπιστώνεται ότι η οπτική αναπαράσταση της οικογένειας και των μελών της είναι περιορισμένη. Με δεδομένο όμως ότι καταγράφηκαν οι αναφορές ακόμα και σε κείμενα που δεν αναφέρονταν αποκλειστικά στο θεσμό της οικογένειας, αλλά είχαν διαφορετικό περιεχόμενο (π.χ. περιβαλλοντικό, ιστορικό) και επομένως η εικονογράφηση δεν ήταν απαραίτητο να απεικονίζει την οικογένεια, γίνεται κατανοητό ότι η περιορισμένη χρήση της εικονογράφησης της οικογένειας αφορά μόνο τα απόλυτα μετρήσιμα μεγέθη.

Ως προς την ποιοτική ανάλυση πράγματι τα κείμενα που αναφέρονται στην οικογένεια

ή τα πρόσωπα που την αποτελούν, συνήθως συνοδεύονται από οπτική απεικόνιση κάποιων από τα αναφερόμενα πρόσωπα.

Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι ο κύριος ρόλος των εικόνων είναι διακοσμητικός. Τα κύρια νοήματα μεταδίδονται στον μαθητή –αναγνώστη από τα κείμενα και όχι από την ερμηνευτική προσέγγιση των εικόνων (βλ. Παράρτημα).

Οι εικόνες κάνουν τα κείμενα περισσότερο ελκυστικά διευκολύνοντας κυρίως την καλλιτεχνική παιδεία. Χάνεται όμως κάθε ευκαιρία να υποβοηθηθούν οι μαθητές στο να εξοικειωθούν στην αποκωδικοποίησή τους και να ερμηνεύσουν νοήματα.

Όπως προαναφέρθηκε οι αναφορές στις μονογονεϊκές οικογένειες είναι ελάχιστες. Η οπτική απεικόνιση τους δε, είναι ανύπαρκτη. Δυστυχώς ενώ θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί η εικόνα με σκοπό να δώσει περισσότερες πληροφορίες σχετικές με το κείμενο, απουσιάζει εντελώς το οπτικό υλικό από τα κείμενα που αναφέρονται στις μονογονεϊκές οικογένειες ή στο διαζύγιο. Έτσι το θέμα της μονογονεϊκότητας μοιάζει να επιδιώκεται να θιχθεί όσο το δυνατόν λιγότερο τόσο στα γραπτά κείμενα όσο και στην οπτική απεικόνιση.

Ωστόσο, είναι σκόπιμο να σημειωθεί ότι η εικόνα, όπως είναι ευρέως κατανοητό, έχει ιδιαίτερη αξία στη μεταφορά μη λεκτικών μηνυμάτων (Σταμάτης, 2005) ιδιαίτερα προς τους μαθητές μικρής ηλικίας, όπου η κατανόηση του γραπτού κειμένου δεν είναι εφικτή σε όλο το εύρος της και στον ίδιο βαθμό από όλους. Το σχολείο θα έπρεπε να δράττεται της ευκαιρίας να χρησιμοποιήσει και να αξιοποιήσει τα σύγχρονα εποπτικά μέσα προκειμένου να επιτυγχάνονται οι σκοποί του με τον λιγότερο δυνατό κόπο από τους μαθητές αλλά συγχρόνως με τον πλέον ευχάριστο, αφού τα μηνύματα μεταφέρονται στον αναγνώστη με ζωντάνια και παραστατικότητα. Ο μαθητής θα πρέπει να ενθαρρύνεται να αντλήσει όσες περισσότερες πληροφορίες μπορεί προκειμένου να καλλιεργήσει την δημιουργική του σκέψη (Ξανθάκου, 2000).

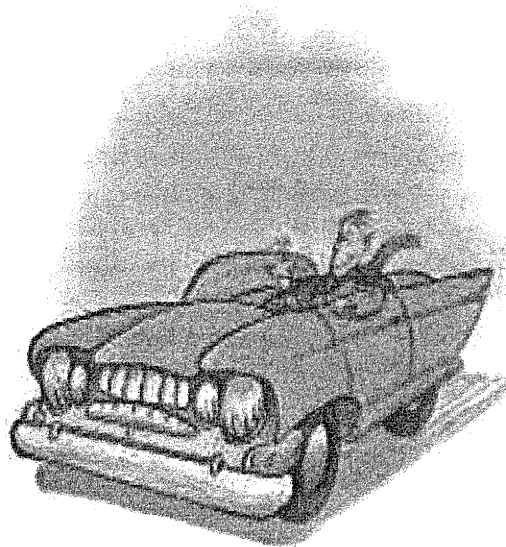
Ως προς τα τεχνο-τυπογραφικά χαρακτηριστικά και τις εκπαιδευτικές προδιαγραφές σκόπιμο θα ήταν να αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης από εξειδικευμένους ερευνητές ως προς το κατά πόσο ανταποκρίνονται στις προδιαγραφές που έχουν τεθεί και κατά πόσο ικανοποιούν τις απαιτήσεις των μαθητών.

Θωμάς Μπαμπάλης – Μαρίνα Βλαχαντώνη

Η ΕΙΚΟΝΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΓΛΩΣΣΑΣ
ΚΑΙ ΑΝΘΟΛΟΓΙΟΥ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

«Τα ψάθινα καπέλα», (Γλώσσα ΣΤ', τ. α', 8).



Με τον πατέρα πηγαίναμε στη θάλασσα σχεδόν κάθε Κυριακή. Είχε ένα παμπάλαιο αυτοκίνητο που 'μοιαζε με οβίδα και το λέγαμε «Καραϊσκάκη». Έτσι το 'χε βαφτίσει ένα παιδί καθώς περνούσαμε από έναν κεντρικό δρόμο της Αθήνας, και μεις χαρήκαμε, γιατί το αυτοκίνητο του πατέρα δεν ήταν κοινό αυτοκίνητο και του άξιζε να έχει ένα όνομα. Το



Θέτη Χορτιάτη

Λούνα παρκ, παππούλη μου!

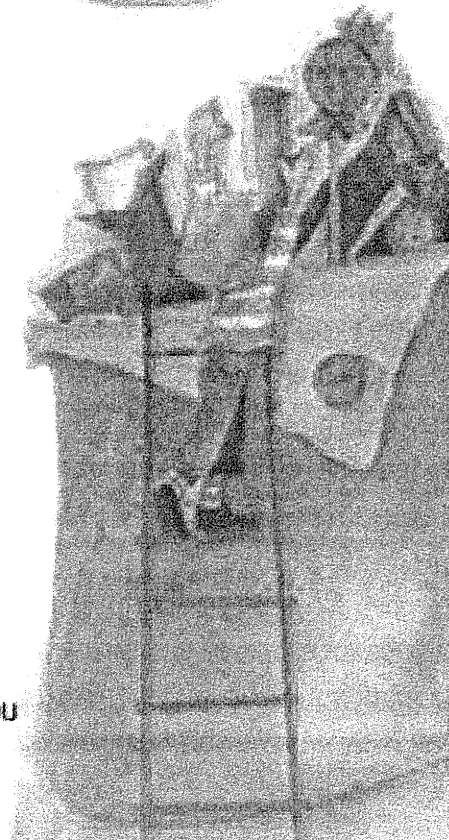
Εχω μαγικό παππούλη
που 'ναι λούνα παρκ τρελό
έχει γόνατα αλογάκια
δίνω μια και καβαλώ

κάνω κούνια σε δυο χέρια
και τσουλήθρα σ' αγκαλιά
παίζω ένα βουβό ταμπούρλο
τη μεγάλη του κοιλιά

φέγγουν πάνω του λαμπιόνια
μάτια πίσω από γυαλιά
τραγουδάει βραχνή κασέτα
και λαλεί σοφή μιλιά

έχει τσέπες μαγαζάκια
νύχτα μέρα ανοιχτά
παίρνω τσίκλες σοκολάτες
κι ό,τι θες χωρίς λεφτά

μα πληρώνω εισιτήριο
κι είναι ακριβό πολύ
για να μπω στο λούνα παρκ μου
δίνω σφυριχτό φιλί.



«Λούνα πάρκ, παππούλη μου!» Θέτης Χορτιάτη, (Ανθολόγιο Γ' & Δ', 39).

Η ΕΙΚΟΝΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΑΝΘΟΛΟΓΙΟΥ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Abstract

In the present study, an attempt has been made to research the way and the frequency family institution is presented-both written and visually-in the new textbooks for Greek Language and Anthology designed for all grades of Primary school. For the specific purpose, the New Cross-Thematic Curriculum and the corresponding syllabi have been studied in order to detect whether relevant references to the subject at hand have been made.

According to the results of the study, family institution is satisfactorily presented. However, the visual presentation of the family and its members should be increased.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ανδρεαδάκης, Σ. Ν. & Βάμβουκας, Ι. Μ., (2005). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Βαγιάνος, Γ. (1992). *Ο θεσμός της οικογένειας στα σχολικά βιβλία. Συμβολή στη διδακτική των Θρησκευτικών και της Ιστορίας της Γ' Δημοτικού*. Αθήνα: Έλαφος.
- Βρεττός Γ. (1999) *Εικόνα και Σχολικό Εγχειρίδιο*. Αθήνα
- Βώρος Φ. (1993) *Η διδασκαλία της Ιστορίας με αξιοποίηση της εικόνας*. Αθήνα
- Γεωργίου-Νίλσεν, Μ. (1980). *Η οικογένεια στα αναγνωστικά του Δημοτικού*. Αθήνα: Κέδρος.
- Κανταρτζή, Ε. (1991). *Η εικόνα της γυναίκας. Διαχρονική έρευνα των αναγνωστικών βιβλίων του Δημοτικού σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη.
- Κατάκη, Χ. (1998). *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μουσούρου, Λ. Μ. (1993). *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπάλης, Θ. (2005). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ξανθάκου, Γ. (2000). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης – Τόμοι Α' & Β'*. Αθήνα.
- Παπαδοπούλου Γ., Καραφλόγκα Α. *Η πολύπλευρη αξιοποίηση των οπτικών μέσων (εικόνα και φωτογράφιση) στην εκπαίδευση των ενηλίκων*. Ανακτήθηκε στις 15/09/09 από τον ιστότοπο <http://www.gpseminars.gr/LH2Uploads/ItemsContent/>.
- Σταμάτης Π. (2005). *Παιδαγωγική-μη λεκτική επικοινωνία* - Αθήνα: Ατραπός.
- Τσιάντης, Γ. (1993). Η οικογένεια σε κρίση. Στο Γ. Τσιάντης (Επιμ.), *Ανθολόγιο: Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας* (σελ. 11 – 27). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τσιπλητάρης, Φ. Α. & Μπαμπάλης Κ. Θ. (2006). *Δέκα παραδείγματα μεθοδολογίας επισημονικής έρευνας*. Αθήνα: Ατραπός.

Αναζητώντας πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στη φυσική αγωγή

Ειρηναίος Γεωργίου

Εισαγωγή

Η περιθωριοποίηση και η συμπερίληψη στην εκπαίδευση αλληλοσυνδέονται. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση απηχεί μια ευρύτερη φιλοσοφία που απασχολεί χρόνια τώρα εκπαιδευτικούς, διοικητικούς, ακαδημαϊκούς, τοπικούς και διεθνείς οργανισμούς (π.χ. Ainscow, 1995· Booth et al., 2000· World Education Forum Dakar, 2000). Το θέμα αυτό απασχολεί τόσο άτυπες όσο και διεθνείς επίσημες συνελεύσεις, αφού έχει συνδεθεί άμεσα με τη σχολική μονάδα και αφορά τόσο τη βελτίωσή της όσο και την αποτελεσματικότητά της (Ainscow, 1999). Η προσπάθεια για βελτίωση της σχολικής μονάδας πρέπει να ξεκινά από το ίδιο το σχολείο. Αυτό θα επιτευχθεί αν η πολιτική του σχολείου έχει στόχο να βοηθήσει όλους ανεξαιρέτα τους μαθητές να γίνουν μέλη του κοινωνικού συνόλου της σχολικής τάξης και να τους υποστηρίξει ώστε να αναπτύξουν θετικές σχέσεις μέσα στην κοινωνία, αποκλείοντας έτσι οποιοδήποτε μορφή περιθωριοποίησης (Unesco, 1994).

Οι Booth κ.ά (2000) αντικαθιστούν τον όρο «παιδιά με μαθησιακές ανάγκες» με τον όρο «μαθητές με εμπόδια στη συμμετοχή και μάθηση». Γι' αυτούς η συμπερίληψη αφορά από τη μια στον εντοπισμό και στη μείωση των εμποδίων για συμμετοχή και μάθηση και από την άλλη στην αύξηση των μέσων και τεχνικών ώστε να ενισχυθούν η συμμετοχή και η μάθηση. Η συμμετοχή και μάθηση του κάθε μαθητή αναφέρεται μέσα στο χώρο του σχολείου, είτε αυτός είναι τυπική αίθουσα διδασκαλίας, είτε όποιος άλλος ανοικτός και πάντοτε κατάλληλα εκπαιδευτικά διαφοροποιημένος χώρος, που απαραίτητα εξυπηρετεί τις ανάγκες όλων των συμμετεχόντων και που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για θεωρητικής ή τεχνικής κατεύθυνσης μάθηση:

«...Τα σχολεία πρέπει να διευκολύνουν όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως της φυσικής, νοητικής, κοινωνικής, συναισθηματικής, γλωσσικής ή άλλης κατάστασής τους. Αυτό περιλαμβάνει τα ανάπηρα και χαρισματικά παιδιά, τα παιδιά του δρόμου και όσα εργάζονται, τα παιδιά από νομαδικές ή μοναχικές φυλές, τα παιδιά από μειονότητες με διαφορετική

γλώσσα, έθνος ή πολιτισμό και παιδιά από άλλες μειονεκτούσες ή περιθωριοποιημένες ομάδες ή περιβάλλοντα»

(The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, παρ. 3, σ. 6)

Μέσα από έρευνες έχουν διατυπωθεί προτάσεις για τη βελτίωση της υφιστάμενης εκπαίδευσης και την ανάπτυξη μορφών και πρακτικών συμπερίληψης (π.χ. Dyson, Gallannaugh & Millward, 2003· Αγγελίδης, Χαραλάμπους & Βρασίδης, 2004). Οι περισσότερες από αυτές τις προτάσεις αφορούσαν στη μελέτη θεωρητικών μαθημάτων μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και στην εφαρμογή ορισμένων πρακτικών. Έπειτα από μελέτη της έρευνας που αφορά στις πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, έχουν δημιουργηθεί κάποια συγκεκριμένα ερωτήματα. Αυτά σχετίζονται με χώρους οι οποίοι δεν απασχόλησαν σε τόσο βαθμό προηγουμένως την έρευνα, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, για τη συμπερίληψη.

- Τι συμβαίνει σχετικά με τη συμμετοχή και μάθηση των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής (Φ.Α.) σε ένα σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
- Ποια είναι και πού οφείλονται τα εμπόδια στη συμμετοχή και μάθηση που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο συγκεκριμένο μάθημα;
- Ποιες πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μπορούν να ενισχύσουν το μάθημα της Φ.Α., ώστε να εμπλέκει σε μεγαλύτερο βαθμό ποιοτικά όλους τους μαθητές;
- Με βάση λοιπόν αυτά τα ερωτήματα ο σκοπός της έρευνας αυτής είναι να μελετηθούν μαθήματα Φ.Α. σε ένα σχολείο δημοτικής εκπαίδευσης ώστε να εντοπιστούν, αν υπάρχουν, πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς και τα εμπόδια που τις αποτρέπουν να εμφανιστούν.

Φυσική αγωγή και Συμπεριληπτική Εκπαίδευση;

Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν τις περισσότερες φορές να αναπροσαρμόζουν τον προγραμματισμό και τη διδασκαλία τους, ώστε να ανταποκρίνονται στον κάθε μαθητή τους. Έτσι επιδιώκουν, από τη μια, να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος και, από την άλλη, να εφαρμόζουν πρακτικές που να μειώνουν την περιθωριοποίηση.

Η μείωση της περιθωριοποίησης, που συνδέεται με τη συμπεριληπτική εκ-

παίδευση (Σ.Ε.), καλό είναι να γίνεται βαθμιαία και με προγραμματισμένες αλλαγές (Αγγελίδης, Χαραλάμπους & Βρασίδης, 2004). Η Σ.Ε., λοιπόν, αποτελεί μια συνεχόμενη διαδικασία μείωσης των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές για συμμετοχή στη μάθηση (Booth et al., 2000· Sebba & Ainscow, 1996). Στο στόχο αυτό μπορούν να συμβάλουν πολλοί παράγοντες, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι αρχές που χαρακτηρίζουν ένα σχολείο και η ευρύτερη κοινότητα. Για τον Ainscow (2004) η ουσιαστική συμμετοχή-εμπλοκή της ευρύτερης κοινότητας στα δρώμενα του σχολείου αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους μοχλούς προς τη συμπερίληψη.

Η Jha (n.d.a) αναφέρεται στα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην εκπαίδευση. Ανάμεσα σε αυτά είναι το αναλυτικό πρόγραμμα και οι μέθοδοι διδασκαλίας. Αυτά, σε συνδυασμό με την ελλιπή επιμόρφωση και κατάρτιση του εκπαιδευτικού, αποτελούν εμπόδιο στην ανάπτυξη της ικανότητάς του να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις της Σ.Ε., με αποτέλεσμα ορισμένοι μαθητές να περιθωριοποιούνται κατά τη διδασκαλία (Αγγελίδης, Χαραλάμπους & Βρασίδης, 2004· Andrew & Nigel, 2006· Μέσσιου, 2002).

Το μάθημα της Φ.Α. μπορεί να συνδέεται άμεσα με την εφαρμογή μιας πιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές μέσα από αυτό το μάθημα αποκτούν κινητικές δεξιότητες, βελτιώνουν την ισορροπία τους και γνωρίζουν τις βασικές δεξιότητες αρκετών από τα αθλήματα (Υ.Π.Π., 1996). Παράλληλα, πληροφορούνται για τοπικά και διεθνή αθλητικά γεγονότα, κοινωνικοποιούνται βελτιώνοντας την αυτοπραγμάτωσή τους, την αξιοπρέπειά τους και τις σχέσεις τους με άλλα μέλη του περιβάλλοντός τους, ενισχύουν το fair play, την ομαδικότητα και την αυτοπειθαρχία (UNESCO, 2005). Η Φ.Α., μέσα από όλα αυτά, σε συνδυασμό το γεγονός ότι ξεπερνά τα όρια της τυπικής σχολικής αίθουσας, αποτελεί μάθημα που στηρίζεται αποκλειστικά στη διαφοροποίηση της δραστηριότητας και της μεθόδου. Αυτά τα δύο διαμορφώνουν τις ιδανικές συνθήκες ώστε να μπορεί ο εκπαιδευτικός που διδάσκει Φ.Α. να συγκεράσει τις προσωπικές του εμπειρίες και επιστημονικές γνώσεις με το ζήλο των μαθητών. Το αποτέλεσμα θα είναι να επιτύχει στο μέγιστο, από τη μία, την ποιοτική συμμετοχή των μαθητών του στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και, από την άλλη, την κοινωνική αποδοχή. Η UNESCO ήδη από το 1978 διατύπωσε ξεκάθαρα ότι η Φ.Α. πρέπει να περιλαμβάνει όλους και ότι αποτελεί κλειδί στη διαμόρφωση μιας πολύπλευρης προσωπικότητας.

Λόγω, λοιπόν, της φύσης του μαθήματος, η Φ.Α. στηρίζεται σε σχεδιασμό

δραστηριοτήτων που μπορούν, ως ομαδικές που είναι, να αποτελούν πιθανότατα, με κάποιες επιφυλάξεις, και εργαλεία στην εφαρμογή μιας πιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι δραστηριότητες αυτές είναι καλό να μελετηθούν, ώστε να εντοπιστούν όσες προάγουν –και πώς– την αύξηση της συμμετοχής, της συνεργασίας και τον αποκλεισμό της περιθωριοποίησης. Παράλληλα, είναι καλό να διερευνηθούν οι δραστηριότητες αυτές, ώστε να εντοπιστούν οι αιτίες που τις καθιστούν τις μη αποτελεσματικές στην προσπάθεια για ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών.

Μεθοδολογία

Η φύση και τα ερωτήματα σχετικά με την έρευνα αυτή απαιτούσαν σχεδιασμό ποιοτικών μεθόδων συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων (Denzin and Lincoln, 2003· Hopkins, 2001). Η γενική ιδέα ήταν να μελετηθεί μια κατάσταση και γεγονότα καθημερινής φύσης, ή αλλιώς, όπως αναφέρει και ο Robson (1993), προσεγγίσεις του πραγματικού κόσμου (Real World Approaches), που επικρατούν σε ένα συγκεκριμένο σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο.

Μέσα συλλογής δεδομένων:

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν διάφορα μέσα από το πεδίο της ποιοτικής έρευνας. Η συμμετοχική παρατήρηση (Hopkins, 2002· Patton, 2002) και τα βιντεογραφημένα μαθήματα (Harper, 2003) αποτέλεσαν μερικά από αυτά. Οι παρατηρήσεις περιλάμβαναν την καταγραφή σε ημερολόγιο ποικιλίας δραστηριοτήτων που συνέβαιναν στο χώρο διδασκαλίας της Φ.Α., καθώς και την προσπάθεια κατανόησης της συμπεριφοράς και δράσης των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Angrosino & Mays de Perez, 2003· Creswell, 2003· Silverman, 2000).

Άλλο μέσο συλλογής δεδομένων ήταν η συνέντευξη τόσο από δύο εκπαιδευτικούς που διδάσκουν Φ.Α. όσο και από μαθητές που λάμβαναν μέρος στα μαθήματα Φ.Α. Σκοπός, μέσω της συνέντευξης, ήταν η συλλογή περισσότερων δεδομένων αλλά και η περαιτέρω αποσαφήνιση και διευκρίνιση των δεδομένων της παρατήρησης. (Bell, 1999· Radnor, 2002). Κατά το σχεδιασμό και τη διάρκεια των συνεντεύξεων λήφθηκαν υπόψη οι εισηγήσεις άλλων ερευνητών που χρησιμοποίησαν τις συνεντεύξεις ως μέσο συλλογής δεδομένων (π.χ. Hopkins, 2002· Schenk & Williamson, 2005) και ως μέσο ανάλυσης «κρίσιμων περιστατικών» (βλ. Angelides, 2002-2003).

Αξιοπιστία-Εγκυρότητα

Ένα άλλο θέμα-πρόβλημα που προέκυψε κατά την έρευνα ήταν η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των δεδομένων και αποτελεσμάτων. Για να εξασφαλιστεί όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αξιοπιστία, χρησιμοποιήθηκαν πολλαπλές μέθοδοι συλλογής δεδομένων όπως και το member check (βλ Angelides, 2002-2003). Επίσης, η μακρόχρονη ανάμειξη στο χώρο έρευνας (Robson, 1993), αλλά και η τριγωνοποίηση των δεδομένων, εξετάζοντας πού υπάρχουν εξαιρέσεις σε δύο συγκλίνοντα δεδομένα αλλά και πού υπάρχουν επεξηγήσεις σε δύο δεδομένα που διαφέρουν, συνέβαλε προς την επίλυση του προβλήματος αυτού.

Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκε το επαγωγικό μοντέλο (Creswell, 2003). Η ανάλυση κάθε πηγής συλλογής δεδομένων έγινε ξεχωριστά για κάθε εκπαιδευτικό. Όταν λοιπόν έγινε έλεγχος αν περάστηκαν όλα τα δεδομένα στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, τα δεδομένα διαβάστηκαν αρκετές φορές. Έπειτα άρχισε η αναζήτηση σε αυτά για να αναγνωριστούν σύνολα εννοιών, θεμάτων, πεποιθήσεων, συμπεριφορών και πώς αυτά συνδέονται μεταξύ τους σε ένα θεωρητικό μοντέλο (Creswell, 2003). Η τριγωνοποίηση των δεδομένων της έρευνας, μέσα από την εξέταση των εννοιών και θεμάτων που προέκυπταν από την κάθε πηγή δεδομένων, συνέβαλε ώστε να συνταιριάσουν περισσότερο, διαμορφώνοντας έτσι τις κατηγορίες οι οποίες θα μπορούσαν να δώσουν απαντήσεις στα ερωτήματά της έρευνας.

Αφού καθορίστηκε ποιες είναι οι κατηγορίες ανάλυσης που φαινόταν να απαντούν στα ερωτήματά έρευνας, έγινε η αναζήτηση ανάμεσα στα δεδομένα για την τεκμηρίωση.

Ευρήματα

Η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων έδωσε κάποιες κατηγορίες θεμάτων. Τα θέματα αυτά είναι: (α) περιστασιακά παρατηρείται ενσυνείδητη περιθωριοποίηση μερικών μαθητών σε μαθήματα Φυσικής Αγωγής από τους συμμαθητές τους και τους δασκάλους τους, (β) παρατηρούνται μειωμένες πρακτικές συμπεριλήψης εξαιτίας της μη ικανοποιητικής υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα. Η ποιοτική έρευνα έδωσε πληθώρα δεδομένων και παραδειγμάτων που στηρίζουν τα πιο πάνω θέματα.

(α) Περιστασιακή ενσυνείδητη περιθωριοποίηση μερικών μαθητών από τους συμμαθητές τους και τους δασκάλους τους

Ήδη από την αρχή της συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας, φαινόταν ότι κάποιοι μαθητές από τις τάξεις που δίδασκαν οι δύο εκπαιδευτικοί δεν συμμετείχαν στον ίδιο βαθμό στο μάθημα όπως τα άλλα παιδιά. Αυτό που προκάλεσε το ενδιαφέρον ήταν ότι η Αγνή (μαθήτρια της Στ1 τάξης, που είναι αξιολογημένη να παίρνει ειδική εκπαίδευση) ποτέ δεν έλαβε μέρος στα μαθήματα της γυμναστικής του τμήματός της. Σχετικά με το θέμα αυτό ο κ. Αντρέας (που ήταν εκπαιδευτικός δημοτικής γενικών μαθημάτων με προτίμηση κυρίως τη Φ.Α.) ανέφερε ότι αυτό το γεγονός δεν ήταν επιλογή δική του, αλλά προέκυπτε ως αποτέλεσμα του ατομικού προγράμματος φοίτησης της Αγνής. Σ' ερώτηση αν είχε προβεί σε κάποια αιτήματα για αλλαγή του προγράμματος, ανέφερε σχετικά:

«μα η Αγνή κάνει γυμναστική μία φορά περίπου την εβδομάδα... Εννοώ ότι αν έχουμε καμιά δύσκολη δραστηριότητα, όπως πετοσφαίριση, τότε κάθεται στο παγκάκι ή μου ζητά και πάει στη μονάδα».

Με βάση τις παρατηρήσεις αλλά και το πιο πάνω απόσπασμα, φαίνεται ότι ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός περιθωριοποιεί την Αγνή. Θεωρεί ότι είναι ικανοποιητικό να συμμετέχει η μαθήτρια στο μάθημα της φυσικής αγωγής μία φορά εβδομαδιαίως σε εύκολες δραστηριότητες. Συνάμα, φαίνεται να τονίζει την αδυναμία της Αγνής να λαμβάνει μέρος σε πολύπλοκες δραστηριότητες.

Η ενσυνείδητη περιθωριοποίηση από τους δασκάλους φάνηκε καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Σημείο προβληματισμού αποτέλεσε η αδυναμία του κ. Αντρέα να αναγνωρίσει ή και να ελαχιστοποιήσει την περιθωριοποίηση. Για παράδειγμα, σε μια συζήτηση που είχαμε για ένα μαθητή ο οποίος κατά τη διάρκεια της γυμναστικής έμεινε για αρκετή ώρα σε μια δραστηριότητα, είπε:

«Α! Στο παιχνίδι εκείνο με τον τερματοφύλακα... Έχεις δίκιο, με τον Μάριο που έμεινε στο στεφάνι ένα δεκάλεπτο περίπου χωρίς να αφεθεί να παίξει, ... όμως όπως τον έβλεπα ήταν χαρούμενος που ήταν εκεί. Δηλαδή, επειδή δεν είναι παιδί το οποίο στο ποδόσφαιρο ή στην κίνηση είναι καλός, εκεί νομίζω κέρδισε, είχε αυτοπεποίθηση, στεκόταν ως τερματοφύλακας, έπαιρνε την μπάλα, κέρδιζε βαθμούς η ομάδα, βασικά

ένιωθε πως σαν να ήταν ο ίδιος που έδινε βαθμούς στην ομάδα, νομίζω δεν είναι και κανένα μεγάλο κακό αν σε κανένα μάθημα κάποιος μαθητής δεν τρέξει και τα σαράντα λεπτά».

Ο κ. Αντρέας φαίνεται να παραδέχεται ότι περιθωριοποιεί τον μαθητή του. Από την άλλη, όμως, δικαιολογεί την απόφασή του αναφέροντας ότι ο Μάριος στο παιχνίδι ήταν χαρούμενος και χρήσιμος. Αναγνωρίζει, εντούτοις, ότι υπήρξε χρονική περίοδος κατά την οποία ο μαθητής ήταν μακριά από το έντονο παιχνίδι. Ο κ. Βάσος (ο άλλος εκπαιδευτικός του σχολείου με προτίμηση στη διδασκαλία Φ.Α.) έθεσε επίσης το θέμα της περιθωριοποίησης ορισμένων μαθητών πιο ξεκάθαρα:

«πολλές φορές δεν πιέζω τους άλλους να παίζουν με την Ουρανία (ένα κοριτσάκι που φάνηκε να περιθωριοποιείται πολύ συχνά από τους συμμαθητές της), διότι τότε αντιδρούν και χάνεται ώρα από το μάθημα».

Για τους δύο δασκάλους, λοιπόν, η περιθωριοποίηση ερμηνεύεται διαφορετικά. Ο κ. Αντρέας, ενώ παραδέχεται ότι υπάρχει μιας μορφής περιθωριοποίηση, εντούτοις δίνει μια επαγγελματικά τεκμηριωμένη δικαιολόγηση. Απ' την πλευρά του ο κ. Βάσος δείχνει ξεκάθαρα ότι αυτό συμβαίνει για χάρη της διδακτέας ύλης, συνεπώς του αναλυτικού προγράμματος.

Ως ενισχυτικές ενδείξεις στον πιο πάνω ισχυρισμό, αναφέρεται ότι κατεγράφησαν με τα μέσα συλλογής δεδομένων πολλές δραστηριότητες κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί έδιναν σε άλλα τέσσερα παιδιά, πολύ συχνά, μειωμένα καθήκοντα στις τροποποιημένες δραστηριότητες και παιχνίδια.

Ο Μάριος με ποιον;

Ήταν ένα συννεφιασμένο πρωινό του Οκτώβρη. Ώρα 7:45 και οι 15 μαθητές της Στ2 τάξης βρίσκονταν ήδη στο χώρο του γηπέδου της καλαθοσφαίρας. Ο κ. Αντρέας φθάνει κρατώντας ένα κιβώτιο με τέσσερα διαφορετικά χρώματα μπλούζες. Ο κάθε μαθητής παίρνει από μία, με τυχαία επιλογή. Μετά την πεντάλεπτη προθέρμανση οι μαθητές επιλέγουν ζευγάρι για την επόμενη δραστηριότητα. Ο αριθμός των μαθητών είναι μονός και ο Μάριος μένει μόνος, αφού δεν βρίσκει ζευγάρι. Οι υπόλοιποι, αφού στέκονται απέναντι ο ένας στον άλλο, ανταλλάζουν, έπειτα από επίδειξη από το δάσκαλο, σκαστή πάσα στην καλαθοσφαίριση. Ο Μάριος μένει κάτω από το καλάθι μόνος και

πετά μόνος την μπάλα στον αέρα. Ο κ. Αντρέας δεν βλέπει τον Μάριο και ασχολείται με τη δεξιότητα του ριξίματος στα επτά ζευγάρια μαθητών, επευφημώντας ταυτόχρονα μερικούς. Ο Μάριος εξακολουθεί να ρίχνει μόνος τη μπάλα πότε κάτω, πότε στον αέρα, πότε ντριπλάροντάς την και πότε δίνοντας γύρους από το καλάθι. Μετά από πέντε λεπτά η δραστηριότητα ολοκληρώνεται και οι μαθητές ξαναμαζεύονται για νέες οδηγίες.

Στη σκιαγράφιση αυτή φαίνεται ότι ένας μαθητής περιθωριοποιείται από κάποιες από τις δραστηριότητες του μαθήματος. Όπως παρατηρείται, ο κ. Αντρέας ξεκινά το μάθημά του αγνοώντας έναν από τους μαθητές του, ο οποίος τελικά για λίγο απασχολείται μόνος του. Συνάμα, ο Μάριος φαίνεται να περιθωριοποιείται και από τους συμμαθητές του, αφού δεν τον προτιμούν στην ομάδα τους. Επιδιώκοντας περαιτέρω διερεύνηση αυτού του δεδομένου, κρίθηκε απαραίτητη η συζήτηση-συνέντευξη με το Μάριο. Κατά τη συζήτηση αυτή ο Μάριος μιλούσε σε πολύ φυσικό τόνο και δεν έδειχνε καθόλου ανήσυχος. Έδειξε μάλλον να αποδέχεται την περιθωριοποίηση, την οποία και ερμηνεύει με το δικό του τρόπο.

Μάριος: «Δεν πειράζει που κάποτε δεν έχω ζευγάρι. Θέλω να παίζω με τον Παναγιώτη ή το Θωμά, αλλά όταν δεν βρίσκω άλλον, παίζω μόνος μου... Όταν παίζουμε ποδόσφαιρο θέλω να μπαίνω τερματοφύλακας, διότι δεν χρειάζεται να τρέχω, ούτε να τους φωνάζω να μου πασάρουν... Πολλές φορές με βάζει (τερματοφύλακα) και ο κ. Αντρέας».

Ο Μάριος, όπως φαίνεται, έχει συνηθίσει την περιθωριοποίηση που γίνεται εις βάρος του. Το γεγονός ότι βρισκόταν κάτω από το καλάθι ρίχνοντας την μπάλα μοναχός του αποτελεί για αυτόν ρουτίνα. Η περιθωριοποίηση που υφίσταται έχει γίνει μέρος της φυσικής αγωγής και ο ίδιος γνωρίζει τη «θέση» του. Η θέση του ως τερματοφύλακα, επί μονίμου σχεδόν βάσεως, έγινε μέρος του παιχνιδιού και για τον ίδιο δεν αποτελεί πρόβλημα.

Το ακόλουθο περιστατικό έρχεται να υποστηρίξει τα παραπάνω.

Θεατής ή συμπαίκτης;

Από τα πρώτα λεπτά του μαθήματος έβλεπες τα χαμογελαστά πρόσωπα των μαθητών της Στ2 τάξης. Αντιλαμβάνοσταν πόσο ανυπόμονοι ήταν για τη δραστηριότητα που θα ακολουθούσε. Το σημερινό μάθημα περιλάμβανε εφαρμογή δεξιοτήτων ποδοσφαίρου, που σημαίνει το αγαπημένο παιχνίδι όλων των παιδιών. Αφού οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, το παιχνί-

δι αρχίσε. Μια συμμαθήτριά τους, η Γεωργία, στεκόταν στη μέση του γηπέδου και παρακολουθούσε χαμογελαστή όλους να παίζουν. Κανένας συμμαθητής της δεν της έδινε πάσα, ούτε της μιλούσε, αφού ήταν απασχολημένοι στον αγώνα. Ο κ. Αντρέας παρακολουθούσε το παιχνίδι και έδινε ιδιαίτερη προσοχή με συμβουλές και διορθώσεις στις δεξιότητες που δίδαξε.

Στην πιο σκιαγράφιση φαίνεται ότι μια μαθήτριά περιθωριοποιείται ενσυνείδητα από το πιο αγαπημένο ομαδικό παιχνίδι. Οι συμμαθητές της Γεωργίας την αγνοούν, ενώ πολύ περισσότερο φαίνεται ότι αυτό ενισχύεται με την αδιάφορη στάση του εκπαιδευτικού να διορθώσει ή να απαμβλύνει την περιθωριοποίηση λαμβάνοντας ή εφαρμόζοντας μέτρα. Το περιστατικό αυτό φάνηκε από την ίδια στιγμή να χρειάζεται περισσότερη διερεύνηση. Για το σκοπό κρίθηκε αναγκαία η συζήτηση με τη Γεωργία. Κατά τη συγκεκριμένη συζήτηση η Γεωργία ανέφερε τα εξής 'μου άρεσε το μάθημα σήμερα, παίζαμε όλοι ποδόσφαιρο, βάζαμε γκολ, ήταν πολύ ωραία'. Αυτό το δεδομένο ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον αφού φαινόταν να αμφισβητούσε την προηγούμενη παρατήρηση. Ανατρέχοντας πίσω στις σημειώσεις και στο ημερολόγιο έρευνας επιβεβαιώθηκε ότι η Γεωργία ήταν πράγματι το κοριτσάκι που δε συμμετείχε καθόλου στο παιχνίδι. Όπως και ο Μάριος, έτσι και η Γεωργία σε μεγαλύτερο βαθμό φαίνεται να μη συνειδητοποιούν ότι ο δάσκαλός και οι συμμαθητές τους τους αγνοούν. Έχουν δυστυχώς συνηθίσει και η περιθωριοποίηση αποτελεί μέρος του μαθήματος της φυσικής αγωγής καθιστώντας τους παθητικούς 'θεατές' των δραστηριοτήτων. Αυτό πιθανόν να συμβαίνει λόγω της χρόνιας τώρα πρακτικής που υιοθετούν και εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με αυτούς τους μαθητές και η οποία δεν είναι συμπεριληπτική πρακτική. Η περιστασιακή ενσυνείδητη περιθωριοποίηση που ασκείται εις βάρος τους φαίνεται να αποτελεί μια μορφή εκπαίδευσης ώστε δυστυχώς οι μαθητές αυτοί να νομιμοποιούν οι ίδιοι την περιθωριοποίησή τους. Σχετικό με αυτό, ο Ainscow (2004) αναφέρει ότι συμπερίληψη δεν αφορά μόνο την παρουσία αλλά και τη συμμετοχή όλων των μαθητών.

Σε αντίθεση με αυτούς τους δύο μαθητές που φαίνεται ότι συνήθισαν την περιθωριοποίηση, άλλοι μαθητές αντιδρούν έντονα και επιζητούν την συμπερίληψη τους στο σύνολο.

Και μένα, και μένα

Ημέρα ήταν Τετάρτη. Μόλις κτύπησε το κουδούνι και τα παιδιά πέρασαν

μέσα στις τάξεις τους ολοκληρώνοντας το δεύτερο τους διάλειμμα. Οι 17 μαθητές της Γ' τάξης βρίσκονταν κιόλας στο χώρο της καλαθόσφαιρας και ο κ. Βάσος ερχόταν με τις μπάλες του ποδοσφαίρου. Μετά από την καθιερωμένη πεντάλεπτη προθέρμανση οι μαθητές, υπό την καθοδήγηση του δασκάλου τους, ασκούσαν στις πάσες ποδοσφαίρου. Σε κάποια στιγμή τα παιδιά αντάλλαζαν χαμηλή πάσα σε τρεις τετράδες και μια πεντάδα. Η Ουρανία ένα κοριτσάκι λεπτό, μελαχρινό με μακριά σγουρά μαλλιά, βρισκόταν ως μέλος στη μια από τις τετράδες αλλά ποτέ δεν έπαιρνε πάσα. Κάθε λίγο έλεγε στα άλλα παιδιά: 'δώστε μου πάσα, και μένα και μένα...'. Ο κ. Βάσος έδωσε οδηγίες στους συμπαίκτες της να της πασάρουν αλλά αυτοί εξακολουθούσαν να την αγνοούν, οπότε της άλλαξε ομάδα. Ακόμα όμως και έτσι οι μαθητές της άλλης ομάδας έδειξαν απογοητευμένοι που έφυγε απ' την ομάδα τους ένα μέλος και ήρθε η Ουρανία και δεν της έδιναν πάσα ούτε αυτοί.

Στην πιο πάνω σκιαγράφηση φαίνεται ότι η Ουρανία δεν ήταν επιθυμητή από τους συμμαθητές της, μάλιστα η παρουσία της προκαλεί τη δυσαρέσκεια αυτών. Συζητώντας με την Ουρανία και έναν από τους συμμαθητές της που δεν της έδιναν πάσα την ώρα του μαθήματος, έφτασα στα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Η Ουρανία συνήθως είχε προβλήματα φθειρίασης και οι συμμαθητές της την απέφευγαν στα παιχνίδια τους.
- Επίσης η Ουρανία δεν ήταν πολύ επιδέξια στα παιχνίδια με την μπάλα.
- Πολλές φορές το κοριτσάκι αυτό έκανε παράπονα στη δασκάλα της ότι δεν την 'παίζουν' τα άλλα παιδιά και μάλιστα την κοροϊδεύουν.
- Ο κ. Βάσος δεν της αναθέτει ποτέ ηγετική θέση στα παιχνίδια.

Το κοριτσάκι αυτό, τόσο σε αυτό το μάθημα όσο και σε άλλα, φαινόταν συχνά να είναι απομακρυσμένο από τις ομαδικές δραστηριότητες. Το περιεργο ήταν ότι αυτό το φαινόμενο δεν οφειλόταν σε δική της υπαιτιότητα αλλά όπως φάνηκε πιο πάνω σε άλλους παράγοντες. Προβλήματα σχετικά με τις κινητικές δεξιότητες αλλά και άλλα όπως η φθειρίαση, επηρεάζουν τη συμπεριληψη της μαθήτριας αυτής.

Εν κατακλείδι, κατά την ανάλυση των πιο πάνω παραδειγμάτων, πρέπει να αναφερθεί ότι υπήρχαν και κάποιες ομαδικές δραστηριότητες. Οι ομαδικές δραστηριότητες ήταν σχεδιασμένες με τέτοιο τρόπο που θα μπορούσαν να ενισχύσουν συμπεριληπτικές πρακτικές. Παρόλα αυτά, σε αυτές τις δρα-

στηριότητες συνυπάρχουν κάποιες πρακτικές και συμπεριφορές που ενισχύουν τον ισχυρισμό ότι παρατηρείται περιθωριοποίηση ορισμένων μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους συμμαθητές των παιδιών.

(β) Παρατηρούνται μειωμένες πρακτικές συμπερίληψης εξαιτίας της μη ικανοποιητικής υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα

Μέσα από την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη θέληση και επιχειρούν να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν ομαδικές δραστηριότητες, που πιθανόν να μειώνουν έτσι την περιθωριοποίηση. Σε μια από τις συζητήσεις, ο κ. Βάσος είπε συγκεκριμένα 'όταν προγραμματίζω το θέμα που θα διδάξω προγραμματίζομαι για κάθε τάξη και μαθητή ξεχωριστά' και ο κ. Αντρέας 'προγραμματίζω μεμονωμένες δραστηριότητες που να εμπλέκονται όλοι, δεν κάνω διακρίσεις δηλαδή οι καλοί να συμμετέχουν σε τούτο το αγώνισμα οι πιο μέτριοι σε άλλο...δεν ξεχωρίζω επίπεδα'. Μέσα από τις παρατηρήσεις καταγράφησαν κάποιες ομαδικές δραστηριότητες, όπως και η προσπάθεια των δυο δασκάλων, δεδομένα τα οποία έδιναν τις ενδείξεις ώστε να τεκμηριωθεί αυτή η κατηγορία θεμάτων. Οι δύο εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν να εμπλέξουν όλους τους μαθητές ανεξάρτητα ικανοτήτων στις δραστηριότητες.

Μια ηλιόλουστη Τετάρτη τα 17 παιδιά της Γ' τάξης βρίσκονταν στο χώρο της καλαθόσφαιρας. Στέκονταν σε δύο σειρές (μια 8 και η άλλη 9 παιδιά) απέναντι η μια στην άλλη στα δύο άκρα του γηπέδου της καλαθόσφαιρας. Στο μέσο του γηπέδου είχαν 16 καπελάκια-κώνους πλαστικά όπου στο καθένα πάνω βρισκόταν μια μπάλα ποδοσφαίρου. Με το σφύριγμα όλοι από τις δύο σειρές έτρεχαν να πάρουν μια μπάλα. Νικήτρια η ομάδα που θα μάζευε περισσότερες μπάλες. Ο κ. Βάσος για να τηρεί αναλογία στην δυναμικότητα των ομάδων πριν από κάθε σφύριγμα μετακινούσε έναν μαθητή από την ομάδα των 9 στην ομάδα των 8 ατόμων.

Μέσα από αυτή τη σκιαγράφηση, φαίνεται ότι ο κ. Βάσος αναπτύσσει κάποια δραστηριότητα η οποία προάγει τη συμμετοχή και τις κινητικές δεξιότητες για όλους. Προσπαθεί να διατηρεί ισοδύναμες τις ομάδες και αυξάνει το ζήλο για παιχνίδι και απόδοση, μέσω του κινήτρου για ομαδική επίδοση. Έτσι όλοι εξαρτώνται από όλους και ο καθένας αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο της ομάδας.

Σε αυτό τους όμως το εγχείρημα εντοπίζονται αδύναμοι να επιτύχουν, μειώνοντας, ως συνέπεια σε αυτό, την όποια πιθανότητα για πιο συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η αδυναμία τους αυτή φάνηκε ότι σχετίζεται με την υποστήριξη που τους παρέχεται από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι δύο εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι νιώθουν μόνοι στην προσπάθεια τους να διδάσκουν σε τάξεις διαφορετικού επιπέδου και ικανότητας, αναφερόμενοι στην αδιαφορία του Υπουργείου Παιδείας πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Όπως ανέφεραν, τα τελευταία δύο χρόνια έχει επισκεφθεί το σχολείο ο επιθεωρητής της γυμναστικής μόνο δυο φορές για σκοπούς αξιολόγησης, αλλά ποτέ για σκοπούς ενίσχυσης, επιμόρφωσης, συμβουλευτικής καθοδήγησης.

Παράλληλα ο κ. Βάσος διατύπωσε το παράπονό του σχετικά με την υποστήριξη που έχουν από τους επαρχιακούς συντονιστές Φ.Α (ο συντονιστής μαθημάτων έχει συμβουλευτικό ρόλο και είναι θεσμός που εφαρμόζεται για πολλά μαθήματα στην Κύπρο): 'κάθε χρόνο τα ίδια πράγματα...αν έρθει καμιά φορά ο επιθεωρητής και σε ρωτήσει τι γίνεται, ή ο συντονιστής της γυμναστικής...ως εκεί...όλα τα ψάχνουμε μόνοι μας, από ύλη και βιβλία μέχρι παραγγελίες υλικών...'

Συνάμα, οι δυο εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει όποια σεμινάρια ή επιμόρφωση που να τους δίνει νέες ιδέες σχετικά με τη γύμναση όλων των παιδιών. Πειραματίζονται κατά τη διδασκαλία κατόπιν προσωπικής μελέτης ή ιδεών που παίρνουν από άλλους συναδέλφους. Σχετικά, ο κ. Αντρέας φάνηκε αρκετά προβληματισμένος σε θέματα διδασκαλίας ατόμων με αναπηρία.

«Πριν δύο χρόνια είχαμε ένα κοριτσάκι στο σχολείο με σοβαρά προβλήματα όρασης. Μας είχε επισκεφθεί μόλις δύο φορές ένας δάσκαλος από τη Σχολή Τυφλών για σκοπούς ενημέρωσης σχετικά με τις ιδιαιτερότητες του κοριτσιού αυτού ... στο μάθημα της γυμναστικής το κοριτσάκι ήθελε και λάμβανε μέρος, όπως για παράδειγμα σε ομαδικές δραστηριότητες και στο άλμα εις ύψος χωρίς πήχη. Δεν μπορούσε φυσικά να λάβει μέρος σε αθλήματα όπως στα εμπόδια. Το παιδί αυτό δεν είχε συνοδό αλλά και η σχετική υποστήριξη από τους επιθεωρητές ήταν ανύπαρκτη ... ό,τι έκανα το έψαχνα από μόνος μου.»

Μελετώντας το πιο πάνω απόσπασμα της συνέντευξης φαίνεται να προκύπτουν μερικά θέματα στα οποία ο κ. Αντρέας έθιξε ιδιαίτερα. Ένα από αυτά τα θέματα είναι και η μειωμένη συνεισφορά του ειδικευμένου εκπαιδευ-

τικού προσωπικού σε θέματα διδασκαλίας. Σε αυτό εντάσσονται οι μειωμένες επισκέψεις του ειδικευμένου αυτού προσωπικού στα σχολεία όπου φοιτούν μαθητές που ορίζονται ως να έχουν ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες αλλά και η μικρή ή ανύπαρκτη συνεργασία τους με τον εκπαιδευτικό του δημοτικού. Παράλληλα, ένα άλλο θέμα που προκύπτει είναι η μηδενική συμβολή του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου, μέσω των επιθεωρητών του, στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού να οργανώσει και να επιτύχει στον μεγαλύτερο βαθμό τους στόχους του. Ως συνέπεια της μειωμένης στήριξης του εκπαιδευτικού από τους ειδικευμένους εκπαιδευτικούς και το Υ.Π.Π, φαίνεται ότι πιθανόν να προκύπτει και η ανεπάρκεια των μέσων διδασκαλίας που έχει στη διάθεσή του για την οργάνωση του μαθήματος. Ειδικότερα, όλα αυτά υποστηρίζουν το δεδομένο ότι η μη ικανοποιητική υποστήριξη από το εκπαιδευτικό σύστημα συνδράμει ώστε να παρατηρούνται μειωμένες πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Σε αυτή την εργασία μελετήθηκαν ορισμένα μαθήματα Φ.Α σε ένα δημοτικό σχολείο στην Κύπρο. Ο στόχος ήταν η κατανόηση των πραγματικών δεδομένων που σχετίζονται με τη συμμετοχή και μάθηση των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής και η διερεύνηση - αν υπάρχουν- των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στη συμμετοχή και μάθηση στο συγκεκριμένο μάθημα.

Τα ευρήματα έδειξαν ότι (α) περιστασιακά παρατηρείται ενσυνείδητη περιθωριοποίηση μερικών μαθητών σε μαθήματα φυσικής Αγωγής από τους συμμαθητές τους και τους δασκάλους τους, (β) παρατηρούνται μειωμένες πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, εξαιτίας της μη ικανοποιητικής υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα

Όπως φάνηκε, οι εκπαιδευτικοί, αν και επιχειρούν να σχεδιάσουν ομαδικές δραστηριότητες που θα μπορούσαν να αποτελούν εργαλεία στην προσπάθεια για συμπεριληπτική εκπαίδευση εντούτοις, αντιμετωπίζουν δυσκολίες να ανταποκριθούν σε όλους τους μαθητές τους. Αυτό προκύπτει ως συνέπεια της αδυναμίας του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου να τους υποστηρίξει. Αναζητώντας λύση σε αυτές τις δυσκολίες οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να διερευνούν και να επιμορφώνονται από μόνοι τους μέσα από ανασκόπηση σχετικής με το αντικείμενο που διδάσκουν βιβλιογρα-

φίας. Θετικό σε αυτό το θέμα αποτελεί το γεγονός ότι η επιμόρφωση που παίρνουν συμβάλλει ώστε να διαμορφώνουν αργά-αργά μια γενική γνώση προς το σχεδιασμό των μαθημάτων τους. Αυτό ο σχεδιασμός περιλαμβάνει πρακτικές ομαδικής εργασίας οι οποίες πολλές φορές μπορούν να είναι συμπεριληπτικές πρακτικές, αν και δεν γνωρίζουν την έννοια αυτή.

Από την έρευνα φάνηκε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί Φ.Α είναι απογοητευμένοι από τη μη ουσιώδη στήριξή τους από τους συντονιστές και επιθεωρητές Φ.Α. Οι πρακτικές και δραστηριότητες που εφαρμόζουν δεν στηρίζονται συνήθως σε συλλογικές αποφάσεις ή όποιο συναινετικό προγραμματισμό με την αρμόδια αρχή ή συμβουλευτική επιτροπή. Αυτό καθιστά την επίτευξη του έργου τους δυσκολότερη για δύο λόγους. Από τη μία, η μη επαρκής συμβουλευτική καθοδήγηση μπορεί να οδηγήσει σε άστοχους και ατυχείς πειραματισμούς, που πολλές φορές αποβαίνουν εις βάρος των μαθητών (εξού πιθανόν και οι περιπτώσεις κατεγγραμμένων περιθωριοποιημένων μαθητών κατά τα μαθήματα). Από την άλλη, η μη συχνή παρουσία των επιθεωρητών μπορεί να ερμηνεύεται και ως αδιαφορία εκ μέρους τους προς το έργο των εκπαιδευτικών. Αυτό μπορεί να φέρει άλλες τόσες ανεπιθύμητες εξελίξεις, μια εξ' αυτών και η αδιαφορία των εκπαιδευτικών προς τον ποιοτικό σχεδιασμό και οργάνωση του μαθήματος της Φ.Α. Σε συνάφεια με αυτά, το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ακόμα ένας περιορισμός για τους εκπαιδευτικούς και αιτία για μειωμένη απόδοση στην προσπάθειά τους να εμπλέξουν ποιοτικά όλους τους μαθητές τους στη διδασκαλία. Οι πρόνοιες του αναλυτικού προγράμματος σχετικά με τη Φ.Α είναι πολύ συνοπτικές. Ενώ αναφέρεται ως σκοπός της Φ.Α η 'ολόπλευρη ανάπτυξη' εντούτοις δεν υπάρχουν οι λεπτομέρειες εκείνες που θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί πώς θα πετύχει τον σκοπό αυτό. Για τις έννοιες του αναλυτικού προγράμματος, της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της στήριξης από το σύστημα, αναφέρθηκαν εκτενέστερα άλλοι ερευνητές σε προηγούμενες εργασίες και έρευνες. (π.χ Αγγελίδης & Ζεμπύλας, 2001· Ainscow, 1999) Για παράδειγμα, η UNESCO (2001) αναφέρει ότι το αναλυτικό πρόγραμμα της Κύπρου όπως είναι διατυπωμένο έρχεται σε αντιπαράθεση με τις αρχές της συμπεριληψης. Το παραπάνω είναι μια από τις αιτίες που οι εκπαιδευτικοί, όπως και το παραδέχτηκαν, δεν μπορούσαν να ενισχύουν όλους τους μαθητές συνεχώς.

Καλό είναι οι 'ειδικοί' να εμπλακούν περισσότερο στον συμπρογραμμα-

τισμό και αναδιαμόρφωση της φιλοσοφίας του μαθήματος της Φ.Α. η αναδόμηση ενός πληρέστερου αναλυτικού προγράμματος, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε τακτή βάση και η συχνή τους παρουσία στις σχολικές μονάδες θεωρείται απαραίτητη για την ανάπτυξη πιο συμπεριληπτικών πρακτικών και τη μείωση του αποκλεισμού μαθητών από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Τέλος, στους 'ειδικούς' αναφέρεται και η παρουσία του φίλου-σύμβουλου (critical friend) που στο χώρο του σχολείου αυξάνει την επιτυχία προς τη συμπερίληψη. Ο ρόλος επίσης των επιθεωρητών καλό είναι να διαφοροποιηθεί. Μπορούν να αξιολογούν αν όλοι οι μαθητές ωφελούνται από την εκπαίδευση, με ποιο τρόπο το σχολείο αναγνωρίζει και ξεπερνά τα εμπόδια προς τη μάθηση και γενικά αν η συμπερίληψη είναι αρχή του σχολείου (Ofsted, 2000).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Angelides, P. (2002-2003). Creating a methodological context for studying cultures in organizations: An account of exploration. *International Journal of Educational Policy, Research and Practice*, 3(4), 3-26.
- Angrosino, V. M. & Mays de Perez, A. K. (2003). Rethinking observation: From method to context. Στο K. N. Denzil, & S. Y. Lincoln (Eds). *Collecting and interpreting qualitative materials*. London: Sage.
- Ainscow, M. (1995). Special needs through school improvement: School Improvement through special needs. In C. Clark, A. Dyson, and A. Millward (Eds). *Towards Inclusive Schools?* London: David Fulton.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M. (2004). *Developing inclusive education systems: what are the levers for change*. *Inclusive education. A framework for reform conference proceedings*. Πρόσβαση Μάρτη 25, 2005, από <http://www.ied.edu.hk/csnsie/info/proc1.pdf>
- Andrew, S. & Thomas, N. (2006). Including pupils with special educational needs and disabilities in National Curriculum Physical Education: a brief review. *European Journal of Special Needs Education*, 21, 1, 69-83(15).
- Αγγελίδης, Π. & Ζεμπύλας, Μ. (2001). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Κύπρο: Αναδόμηση κάποιων παραδοσιακών αντιλήψεων. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 129, 107-113.
- Αγγελίδης, Π., Χαραλάμπους, Κ & Βρασίδης, Χ. (2004). Οι εκπαιδευτικοί ως παράγοντας περιθωριοποίησης στην πορεία προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 138, 107-119.
- Bell, J. (1999). *Doing your research project. A guide for first time researchers in education and social science*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.

- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. London: Sage Publications
- Denzin, K. N & Lincoln, S. Y. (2003). Introduction: the discipline and practice of qualitative research. Στο K. N. Denzil, & S. Y. Lincoln (Eds). *Collecting and interpreting qualitative materials*. London: Sage.
- Dyson, A., Gallannaugh, F., & Millward, A. (2003). Making space in the standards agenda: Developing inclusive practices in schools. *European Educational Research Journal*, 2(2).
- Harper, D. (2003). Reimagining visual methods: Galileo to Neuromancer. Στο K. N. Denzil, & S. Y. Lincoln (Eds). *Collecting and interpreting qualitative materials*. London: Sage.
- Hopkins, D. (2002). *A teacher's guide to classroom research*. Buckingham: Open University Press.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real: Educational change and development*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Jha, M. M. (n.d.a). *Barriers to Access and Success: Is Inclusive Education an Answer?* Πρόσβαση Οκτώβρης 20, 2005, από <http://www.col.org/pcf2/papers%5Cjha.pdf>
- Μέσσιου, Κ. (2002). *Περιθωριοποιημένα παιδιά σε δημοτικό σχολείο που εφαρμόζει πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης*. Εργασία που παρουσιάστηκε σε συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Λευκωσία.
- Office for Standards in Education (Ofsted). (2000). *Evaluating educational inclusion. Guidance for inspectors and schools (HMI 235)*. London: Ofsted. Πρόσβαση Μάρτη 24, 2005, από <http://www.ofsted.gov.uk/publications>.
- Patton, Q. M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Radnor, H. (2002). *Researching your professional practice: doing interpretive research*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Robson, C. (1993). *Real world research*. Oxford: Blackwell.
- Schenk, K & Williamson, J. (2005). *Ethical Approaches to Gathering Information from Children and Adolescents in International Settings: Guidelines and Resources*. Washington, DC: Population Council. <http://www.synergyaids.com/documents/EhicsChildren.pdf>
- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International development in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5-18.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research. A practical handbook..* London: Sage Publications
- UNESCO (1978). *International charter of physical education and sport. Adopted by the General Conference at its twentieth session*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2001). *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education. A challenge and a vision*. Conceptual paper for the education sector. Πρόσβαση Μάρτη 14, 2005, από <http://education.pwv.gov.za/content/documents/80.pdf>

- UNESCO. (2005). *2005 International year for sport and physical education*. Πρόσβαση Απριλίου 12, 2005, από http://www.un.org/sport2005/a_year/facts.pdf
- World Education Forum Dakar, Senegal, (26-28 April 2000). *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments. Including six regional frameworks for action*. Πρόσβαση Μάρτη 16, 2005, από <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (1996). *Αναλυτικά Προγράμματα Δημοτικής Εκπαίδευσης: Λευκωσία*.

Abstract

The development of more inclusive practices in classrooms appears as a usual academic and educational issue. In this article I moved a step further since I didn't search for inclusive practices in typical classrooms. I investigated the educational practices that were developed by two primary school teachers during their teaching in physical education in Cyprus. In particular, I tried to understand the way that these practices affect the learning of all students. This qualitative study used open-ended interviews, observations, videos and fieldnotes. The data from these sources were analysed following a qualitative analysis. The results suggest that some students are marginalised during the class of physical education while their teachers are incapable of developing inclusive practises.

Ειρηναίος Γεωργίου

Εκπαιδευτικός Δημοτικής

Μάρκου Δράκου, 7

7510, Ξυλοτύμβου

ΚΥΠΡΟΣ

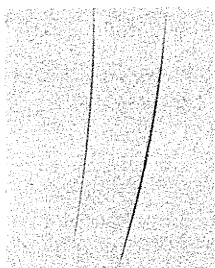
Τηλ: +357-24724771

+357-99465221

Fax: +357-24724771

E-mail: vivalti@yahoo.ie

renosge@gmail.com



Σχολική κουλτούρα και ενταξιακές πρακτικές: Μελέτη περίπτωσης ενός «ενταξιακού» νηπιαγωγείου

ΣΤΑΜΑΤΙΑ ΣΑΚΚΑ¹, ΕΥΔΟΞΙΑ ΝΤΕΡΟΠΟΥΛΟΥ-ΝΤΕΡΟΥ²

Περίληψη

Η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης εστιάζει σε ένα τμήμα ένταξης νηπιαγωγείου και επιχειρεί να εξετάσει την αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των συμμετεχόντων -εκπαιδευτικοί, παιδιά, γονείς-, καθώς και τις αντιλήψεις και πρακτικές τους, οι οποίες δομούν την καθημερινή ζωή στο σχολείο, με απώτερο στόχο να διερευνήσει την κουλτούρα του. Το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας αποτελεί η υπόθεση, ότι η ίδια η ενταξιακή κουλτούρα συνιστά προϋπόθεση της ένταξης. Άλλωστε υπάρχουν ενδείξεις, ότι η κουλτούρα ενός σχολείου επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο λειτουργεί, καθώς επίσης και τον τρόπο που η ένταξη μεταφράζεται σε καθημερινές πρακτικές (Carrington & Elkins, 2002a).

Τα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούσαν την έρευνα ήταν οι παιδαγωγικές και κοινωνικές σχέσεις που έχουν αναπτυχθεί μέσα στο τμήμα ένταξης, ο τρόπος με τον οποίο αυτές οι σχέσεις διαμορφώνουν την «κουλτούρα» του σχολείου και μεταφράζονται σε διδακτικές

πρακτικές. Για τον λόγο αυτό, η υιοθέτηση της μελέτης περίπτωσης, η οποία επιτρέπει την εις βάθος έρευνα και ανάλυση, θεωρήθηκε η καλύτερη μεθοδολογική προσέγγιση. Παρόλα ταύτα το συγκεκριμένο σχολείο δεν θα μπορούσε να αναλυθεί ως αυτόνομη μονάδα, εκτός του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας, καθώς υφίστανται πολλαπλοί παράγοντες που έχουν επίδραση σ' αυτό.

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν πολλαπλές πηγές στοιχείων, μέσα από ένα συνδυασμό παρατήρησης και συνεντεύξεων. Πιο συγκεκριμένα, το βάρος στην παρατήρηση δόθηκε σε πέντε επιμέρους σημεία. Στη ποιότητα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών, τη συμπεριφορά της τάξης προς τα δύο ανάπηρα παιδιά, τη διαχείριση της διαφορετικότητας, τα καθημερινά εμπόδια ως προς τη μάθηση και τη συμμετοχή, καθώς και στις σχέσεις σχολείου-γονέων. Η ημι-δομημένη συνέντευξη επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη, την οργάνωση της διδασκαλίας, τον βαθμό και το είδος της συνεργασίας ανά-

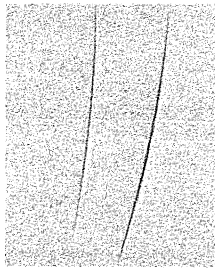
1. Διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου: matinasakka@yahoo.gr, Νηπιαγωγός, Παιδαγωγός ειδικής αγωγής, Έτος υποστήριξης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας 2009.
2. Διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου: ederou@ecd.uoa.gr, Επιβλέπουσα καθηγήτρια, Λέκτορας του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Διδάσκουσα στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών..

μεσα στους εκπαιδευτικούς, το σχολικό κλίμα και την ύπαρξης, ή όχι, του «οράματος» μια σχολικής κοινότητας. Τέλος, έχει ληφθεί υπόψη η παράμετρος της υποκειμενικότητας του ερευνητή καθόλη τη διάρκεια της έρευνας, τόσο στη συλλογή όσο και στην ανάλυση των δεδομένων.

Η ανάλυση και η συζήτηση των αποτελεσμάτων αναδεικνύουν κάποια ζητήματα που νοσηματοδοτούν την κουλτούρα του συγκεκριμένου σχολείου. Αυτά είναι η απουσία ενός πεδίου που να ευνοεί την ανταλλαγή ιδεών και τον προβληματισμό, αλλά και η απουσία ευθύνης εκ μέρους των εκπαιδευτικών για την

ένταξη. Επιπλέον το ανεκμετάλλευτο δυναμικό των γονέων και η απουσία πρακτικών συλλογικότητας και αλληλοϋποστήριξης φανερώνουν έναν μη ικανοποιητικό βαθμό συνοχής στις διάφορες διαστάσεις της σχολικής ζωής. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη, εμφανίζονται διαστρεβλωμένες ως προς την πραγματική έννοια της ένταξης και κατ' επέκταση έγιναν αντιληπτές πρακτικές «φιλανθρωπικής διάθεσης» και απάλειψης της «διαφοράς».

Λέξεις-κλειδιά: Ένταξη, τμήμα ένταξης, ενταξιακή κουλτούρα, προσχολική εκπαίδευση.



School culture and inclusive practices: Case study of a pre-school “integration unit”

STAMATIA SAKKA³, EVDOKIA NTEROPOULOU-NTEROU⁴

Abstract

This case study goes inside a pre-school ‘integration unit’⁵ and seeks to illuminate the interaction between all the participants – teachers, children, parents – their perceptions and the practices that organize day to day life, with a further intention to research its school culture. The theoretical background of the study is the assumption that inclusive culture is a prerequisite for the inclusion. There is evidence that the school culture affects the manner in which the school operates and the way in which inclusion is ‘translated’ into practice as well (Carrington & Elkins, 2002a).

The pre-specified questions were about the pedagogical and social relationships that have been formed inside the school, about how these relationships affect the school culture, what is the character of the culture and finally how this culture is translated into practice. For this purpose, the use of the case study approach, which allows an in depth analysis,

was an “one way out” decision. However the particular school couldn’t be analyzed apart from the wider context of the education system in Greece, as it would be a simplistic and reified notion of a school setting to analyze it, without taking account of other factors that are likely to have an impact upon it.

A combination of observation and interview procedures was used in order to collect the data. More specifically, the focus of the observation was divided in five parts, which are the quality of teachers’ collaboration, the classroom’s “attitude” towards the two ‘disabled’ children, the “negotiation” of various aspects of “difference”, the everyday obstacles as far as participation and learning are concerned and the school’s-parents relationship. The semi-structured interview sought to explore the teachers’ beliefs about inclusion, the way they plan and teach for diverse learners, the degree of collaboration, the school’s “atmosphere”, and the existence –or not– of a school community vision. The re-

-
3. Email address: matinasakka@yahoo.gr, Preschool teacher, Special education teacher, First support diplomatic Thesis 2009.
 4. Email address: ederou@ecd.uoa.gr, Supervisor, Lecturer, Postgraduate Study Program for Special Education, Department of Early Childhood Education, University of Athens.
 5. We purposely do not use the term inclusive classroom, that would be the precise translation, because the term inclusion does not fit with the reality in the Greek educational system.

searcher's subjectivity parameter into constructing interpretations was taken into account during the whole procedure of the research (data collection and analysis).

The analysis of the results reveals several subjects, which, if put all together consist the character of the school. These are the lack of a field that would facilitate questioning and exchanging ideas, and the lack of responsibility about inclusion in the school as well. Furthermore, the absence of collective and supportive practices and the fact that parents do not

adequately participate into school's life reveal a not "well-tight" school community. The teachers' beliefs about inclusion seem to be misguided, as far as the "real" meaning of inclusive education is concerned. As a result, practices which conceal diversity into the classroom and "accept" disability as an act of benevolence were evident during the research.

Keywords: Inclusion, inclusive culture, integration unit, preschool education.

Εισαγωγή

Ποια μπορεί να είναι η ειδοποιός διαφορά, ώστε κάποια πλαίσια, αν και με πολλές δυσκολίες, καταφέρνουν να λειτουργούν σαν «καλοκουρδισμένα», ζωντανά συστήματα, ενώ κάποια άλλα –δυστυχώς τα περισσότερα– αποπνέουν έντονα ένα αίσθημα παραίτησης και λειτουργούν με πρακτικές αποκλεισμού; Το παραπάνω ερώτημα, σε συνδυασμό με τον προβληματισμό σχετικά με την λειτουργία των τμημάτων ένταξης, έτσι όπως αυτή προβλέπεται από τον Ν2817/2000, κατεύθυνε το ερευνητικό ενδιαφέρον στη μελέτη της κουλτούρας ενός τμήματος ένταξης νηπιαγωγείου.

Θεωρητικό πλαίσιο

Ως αφετηρία χρησιμοποιήθηκαν οι εξής υποθέσεις: πρώτον, ότι η ενταξιακή κουλτούρα αποτελεί προϋπόθεση της ένταξης και άρα, δεύτερον ότι μια βαθύτερη κατανόηση της κουλτούρας των σχολείων μπορεί να επιτρέψει έναν αναστοχασμό γύρω από τις εδραιωμένες μη ενταξιακές εκπαιδευτικές πρακτικές και πεποιθήσεις, ώστε να οδηγήσει τελικά στην αμφισβήτησή τους.

Η ένταξη είναι ένα δημοφιλές θέμα στις μέρες μας και ταυτόχρονα διφορούμενο, καθώς επικρατεί σύγχυση σχετικά με τη φύση και το περιεχόμενο της. Αφορά στην αναδόμηση, στην ανασύσταση και στην αναδιάρθρωση του σχολικού συστήματος και στόχος της είναι η αρμονική συνύπαρξη όλων και η ενασχόλησή της με την άρση όλων των πιέσεων αποκλεισμού στην εκπαίδευση και στην κοινωνία. Η ένταξη ωστόσο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μάλλον σχετίζεται περισσότερο με μια «πολιτική ρητορική των ίσων ευκαιριών» (Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2006) που τελικά απέχει πολύ από αυτό που βιβλιογραφικά συναντάμε ως *inclusive εκπαίδευση*. Η ελληνική λέξη ένταξη συχνά μεταφράζεται ως *inclusion*, λανθασμένα ωστόσο, καθώς η έννοια της συγκεκριμένης λέξης δεν είναι συνώνυμη της ένταξης στην ελληνική πραγματικότητα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004:25), παρόλα αυτά μετουσιώνει τον αγώνα με στόχο τη δημιουργία λειτουργικών εκπαιδευτικών συστημάτων, ενώ στην παρούσα εργασία χρησιμοποιείται για τη διερεύνηση μιας εν δυνάμει κατάστασης.

Τι είναι όμως ενταξιακό σχολείο και τι ενταξιακή κουλτούρα; Η κουλτούρα ενός σχολείου επηρεάζει αφενός τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο λειτουργεί, αφετέρου το πως διαχειρίζεται το πρόβλημα της «μετουσίωσης» της ενταξιακής πολιτικής σε ενταξιακή πρακτική (Carrington & Elkins, 2002a). Εξαιτίας της μεγάλης σημασίας που έχει η κουλτούρα στον τρόπο λειτουργίας ενός σχολείου είναι εύλογο να αναζητήσουμε τις κυρίαρχες αξίες στα πλαίσια ενός αποτελεσματικού σχολείου. Στη περίπτωση αυτή οι γενικεύσεις είναι ταυτόχρονα επικίνδυνες (Ainscow, 1999). Η πολυπλοκότητα άλλωστε σχετικά με τον προσδιορισμό μιας λειτουργικής για όλους

σχολικής κουλτούρας έγκειται στο γεγονός ότι μπορεί να έχει πολλές διαφορετικές μορφές.

Θα ορίσουμε τέσσερα εννοιολογικά πλαίσια εργασίας που σύμφωνα με την Corbett (1999) μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αναλυτικά εργαλεία. Το πρώτο είναι η αναστοχαστική «ακρόαση» και ανταπόκριση στις ανάγκες, στα συναισθήματα και στα βιώματα των παιδιών. Το δεύτερο είναι η αναγνώριση, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, της ύπαρξης πολλαπλών μορφών νοημοσύνης και όχι μόνο αυτών που συνδέονται με το υψηλό κοινωνικό και ακαδημαϊκό κύρος. Τρίτο μπορεί να θεωρηθεί η παροχή ίσων ευκαιριών σ' όλα τα παιδιά του σχολείου και η αυθεντική ανάγκη των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν το άνισο «κοινωνικό κεφάλαιο» και να υποστηρίξουν τη διαφορετικότητα. Τέλος, το τέταρτο εννοιολογικό εργαλείο σχετίζεται με τις αξίες και αρχές ενός σχολείου και με την ιεράρχησή τους.

Ενδιαφέρουσα είναι η θεώρηση ότι η κουλτούρα ενός σχολείου μπορεί να αλλάξει, όταν οι αμφιβολίες για την πρακτική και την πολιτική λύνονται από βέβαιους, δραστικούς και επίμονους ανθρώπους, που καταφέρνουν να πειστούν και να πείσουν για την υιοθέτηση νέων πρακτικών που εισάγουν την αλλαγή (Carrington & Elkins, 2002a). Η αντίληψη αυτή θυμίζει την εκδοχή των Clark et al. (1999) σχετικά με τη φύση των αυθεντικών διλημάτων ή αλλιώς των πολύπλοκων προβλημάτων μέσα σε έναν σχολικό «οργανισμό», τα οποία, καθώς οι εκπαιδευτικοί τα διαχειρίζονται, εμπλέκονται σε στιγμές αποκλεισμού ή ένταξης. Μια τέτοια ανάγνωση μας επιτρέπει να δούμε ότι είναι δυνατόν το προσωπικό να αναδομήσει την οργάνωση ενός σχολείου, για να συναντήσει τις ανάγκες όλων των μαθητών και να καθορίσει ως ένα σημείο το ύφος της κουλτούρας ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πλαισίου.

Σκοπός και μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τη «ζωή» μέσα στο σχολείο, την καθημερινή επαφή όλων των εμπλεκόμενων, με απώτερο στόχο να εντοπίσει και να χαρακτηρίσει την κουλτούρα που έχει διαμορφωθεί. Τα επιμέρους ερωτήματα που πλαισίωσαν την εργασία είναι τα εξής: Ποιες παιδαγωγικές και κοινωνικές σχέσεις αναπτύσσονται μέσα στο σχολείο; Πως αυτές οι σχέσεις διαμορφώνουν την «κουλτούρα» του τμήματος ένταξης; Ποιος είναι ο χαρακτήρας της κουλτούρας που έχει δημιουργηθεί; Πως τελικά η κουλτούρα του σχολείου μεταφράζεται σε διδακτική πρακτική και ποια ερμηνεία επιφυλάσσει στην ένταξη των δυο παιδιών;

Η ερευνητική μέθοδος που υιοθετήθηκε ήταν η μελέτη περίπτωσης. Δεδομένου ότι η συγκεκριμένη εργασία δεν αντιμετώπισε το σχολείο ως παγιωμένη οντότητα, με καθορισμένα χαρακτηριστικά, σε συνδυασμό με το ότι η σχολική κουλτούρα είναι πολύπλοκο φαινόμενο, η συγκεκριμένη μεθοδολογία ήταν λειτουργική. Για τη

συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν πολλαπλές πηγές στοιχείων, μέσα από ένα συνδυασμό παρατήρησης και συνεντεύξεων. Η παρατήρηση έλαβε χώρα σε διάφορες χρονικές στιγμές και το βάρος δόθηκε σε πέντε επιμέρους σημεία, στην ποιότητα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών, στη συμπεριφορά της τάξης προς τα δύο παιδιά της ένταξης, στη διαχείριση της διαφορετικότητας, στα καθημερινά εμπόδια ως προς τη μάθηση και τη συμμετοχή, καθώς και στις σχέσεις σχολείου-γονέων. Επιπλέον πραγματοποιήθηκαν δυο συνεντεύξεις με τους γονείς των παιδιών του τμήματος ένταξης και μία με την ενταξιακή νηπιαγωγό. Η χρήση των συνεντεύξεων συντέλεσε στην τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων, δηλαδή στη συγκριτική αξιολόγηση περισσοτέρων από μια μορφή τεκμηρίων σχετικά με το αντικείμενο μελέτης (Yin, 2003). Η ημι-δομημένη συνέντευξη επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, στην οργάνωση της διδασκαλίας, στη συνεργασία, στο σχολικό κλίμα και στο «αίσθημα» της σχολικής κοινότητας. Αξιοποιήθηκαν τέλος οι άτυπες συζητήσεις με όλους τους εκπαιδευτικούς τις σχολικής μονάδας.

Είναι όμως απαραίτητη μια συνοπτική περιγραφή του πλαισίου στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Το συγκεκριμένο σχολικό συγκρότημα βρίσκεται στην Αττική και αποτελείται από δυο τμήματα ολοήμερου νηπιαγωγείου. Το ένα από αυτά λειτούργησε ως τμήμα ένταξης. Το τμήμα ήταν στελεχωμένο με δυο νηπιαγωγούς, οι οποίες δούλευαν σε ένα ενιαίο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και με μια τρίτη νηπιαγωγό, όπως προβλέπεται από το άρθρο 11 του Ν2817/2000 (που ήταν ο ρυθμιστικός νόμος για ζητήματα ειδικής αγωγής την περίοδο της συλλογής των δεδομένων), η οποία πρόσφερε ειδική στήριξη στα «παιδιά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Το δυναμικό του τμήματος ήταν 18 παιδιά. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι 7 από τα 18 παιδιά ήταν αλλόγλωσσα, εκ των οποίων τα δυο στην αρχή της χρονιάς αντιμετώπιζαν σοβαρές δυσκολίες στην επικοινωνία λόγω άγνοιας της ελληνικής γλώσσας. Στο τμήμα ένταξης φοιτούσαν δυο «παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», το ένα με κινητική αναπηρία και το άλλο με «συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες» σύμφωνα με τις διαγνώσεις Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.

Παρουσίαση ευρημάτων

Παρακάτω θα παρουσιαστούν συνοπτικά τα στοιχεία που προέκυψαν από την επεξεργασία του υλικού που συγκεντρώθηκε. Αρχικά θα παρατεθούν τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από την παρατήρηση.

Ποιότητα συνεργασίας

Η συνεργασία ήταν αποσπασματική και ο βαθμός συνοχής μικρός. Οι νηπιαγωγοί

συχνά πήραν πρωτοβουλίες που αποτέλεσαν αυτοσχεδιαστικές λύσεις χωρίς να προηγείται συνεννόηση μεταξύ τους. Η αντιμετώπιση θεμάτων σχετικών με τη διαχείριση της καθημερινής ζωής δεν ήταν κοινά δρομολογημένη ώστε να ανταποκρίνονται στις παιδαγωγικές αρμοδιότητες τους με συνέπεια. Τέλος, η ποιότητα της συνεργασίας ειδικής και γενικής νηπιαγωγού στην καθημερινή διδακτική διαδικασία ήταν μάλλον αναπληρωματική και όχι πραγματικά συμπληρωματική. Ο παρακάτω πίνακας είναι ενδεικτικός:

Συνεργασία εκπαιδευτικών	Επεισόδια
Έλλειψη επικοινωνίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας	8
Ικανοποιητική επικοινωνία κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας	5
Μη ικανοποιητική «συνδιαχείριση» καθημερινών περιστατικών	7
Συνεργασία/σχεδιασμός κατά το προβλεπόμενο μισάωρο	1
Εναλλάξ παρουσία των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη	16

Η συμπεριφορά της τάξης προς τα παιδιά του τμήματος ένταξης

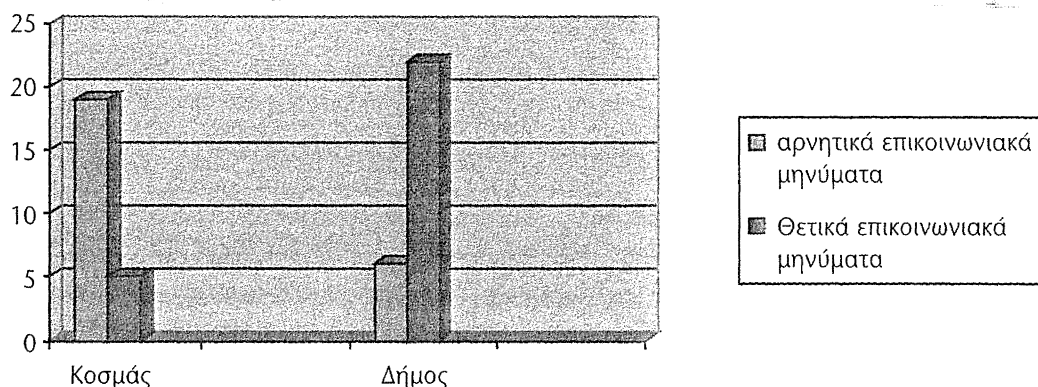
Η συμπεριφορά της τάξης απέναντι στα παιδιά του τμήματος ένταξης μελετήθηκε σε σχέση με τις αντιδράσεις των υπόλοιπων παιδιών και με την στάση των εκπαιδευτικών. Παρατηρήθηκε μια αμφίσημη διάθεση, εκδηλώνοντας θετική στάση προς το παιδί με την κινητική αναπηρία και αρνητική ή αδιάφορη προς το παιδί με τα προβλήματα συμπεριφοράς. Ο Δήμος μέσα στην τάξη μετατράπηκε σε «Δημάκος» και γύρω του συσπειρώθηκε μια ομάδα «φίλων» που τον προστατεύαν και χρησιμοποιούσαν κοινούς κώδικες «κίνησης». Όσον αφορά στον Κοσμά, καταγράφηκαν λίγα επεισόδια αρμονικού ομαδικού παιχνιδιού ενώ ήταν αρκετά τα λεκτικά και μη επεισόδια, κατά τα οποία τα παιδιά χρησιμοποίησαν παρόμοιο ύφος με των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 1. Επεισόδια που απευθύνθηκαν προς τα παιδιά του τμήματος ένταξης.

	Δήμος	Κοσμάς
Θετικά λεκτικά επεισόδια	20	1
Αρνητικά λεκτικά επεισόδια	0	9
Θετικά μη λεκτικά επεισόδια	24	3
Αρνητικά μη λεκτικά επεισόδια	0	7

Τα παιδιά υιοθέτησαν το στυλ των νηπιαγωγών, οι οποίες κυρίως απειλούσαν ή τιμωρούσαν τον Κοσμά, ενώ ταυτόχρονα «υποστηρίζαν» με έναν ασύμμετρο τρό-

πο υπερπροστατευτισμού και επιβράβευσης τον Δήμο. Η λέξη «τιμωρία» αλλά και «θα πάρεις μηδέν» ήταν συχνές εκφράσεις που ακούγονται μέσα στην τάξη.



Γράφημα 1. Μηνύματα που διακινήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς.

Η προσέγγιση της διαφορετικότητας

Το συγκεκριμένο θέμα αναλύεται ως προς το ζήτημα της αναπηρίας αλλά και της ύπαρξης αλλοδαπών παιδιών, γεγονός που αποσιωπήθηκε συστηματικά. Όσον αφορά στην αναπηρία, η γνώση και κατανόηση των παιδιών σχετικά με αυτή σε ορισμένες περιπτώσεις παραμορφώθηκε, συνδέθηκε με μια «διορθωτική-θεραπευτική» πορεία προς τη φυσιολογικότητα και τελικά αντιμετωπίστηκε με μια διάθεση κανονικοποίησης.

Πίνακας 2. Το ζήτημα της διαφορετικότητας μέσα στην τάξη.

Προσέγγιση της διαφορετικότητας	Επεισόδια
Λανθασμένες στερεοτυπικές αντιλήψεις για την αναπηρία	3
Συμπεριφορές που προωθούν την αποδοχή της αναπηρίας ως φιλανθρωπία	11
Δραστηριότητες με διάθεση κανονικοποίησης	6
Δραστηριότητες για την αναπηρία	0
Δραστηριότητες διαπολιτισμικής υφής	0
Απαξία προς μια άλλη χώρα	1

Εμπόδια στη συμμετοχή και στη μάθηση

α) Το ζήτημα της διαφοροποίησης: Το είδος των δραστηριοτήτων με τις οποίες καταπιάνεται ένα νηπιαγωγείο και ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί τις υλοποιούν, είναι ένας σημαντικός δείκτης για το πως διαμορφώνει τον κόσμο του. Αρκετές από τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν είχαν διαφοροποιηθεί ώστε να είναι κατάλληλες και για τον Δήμο. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί δε διαμόρφωσαν ένα λει-

τουργικό πλαίσιο για το διάλειμμα, με αποτέλεσμα ο Δήμος να μην συμμετέχει σε κανένα ομαδικό παιχνίδι στο προαύλιο. Για τον Κοσμά καταγράφηκαν λίγα επεισόδια στον κύκλο που μπορούν να χαρακτηριστούν ως διαφοροποιημένες ή «ευέλικτες» δραστηριότητες.

Πίνακας 3. Διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Διαφοροποίηση στις δραστηριότητες	Επεισόδια
Διαφοροποιημένες δραστηριότητες για τον Δήμο μέσα στην τάξη	9
Διαφοροποιημένες δραστηριότητες για τον Δήμο κατά τη διάρκεια του διαλείμματος	0
Διαφοροποιημένες δραστηριότητες για τον Κοσμά	7
Διαφοροποιημένες δραστηριότητες για τα δυο παιδιά που έχουν δυσκολία στην κατανόηση της ελληνικής γλώσσας	4

β) Τρόπος οργάνωσης της διδασκαλίας: Οι νηπιαγωγοί στο συγκεκριμένο πλαίσιο δεν έκαναν συστηματική και οργανωμένη χρήση ομάδων εργασίας, αν και ενδείκνυται η οργάνωση της διδασκαλίας να στηρίζεται στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Επίσης απουσίαζε η δόμηση τέτοιων μαθησιακών καταστάσεων, οι οποίες να αναδεικνύουν έννοιες όπως «ο ένας μαζί με τον άλλον» ή «ο ένας μαθαίνει από τον άλλον». Πέρα από την απουσία χρήσης συνεργατικών μεθόδων μάθησης, παρατηρήθηκε και απουσία εξατομικευμένων δραστηριοτήτων, που να προκαλούν το κάθε παιδί να αντιπαρατίθεται αυτοδύναμα με μια κατάσταση ή ένα γνωστικό αντικείμενο.

Πίνακας 4. Τρόπος οργάνωσης της διδασκαλίας.

Οργάνωση διδασκαλίας	Επεισόδια
Χρήση ομάδων εργασίας	3
Χρήση εξατομικευμένης διδασκαλίας	3

Συνεργασία σχολείου και γονέων

Το σχολείο φάνηκε να διατηρεί μια καλή σχέση με τους γονείς. Ωστόσο αυτό το θετικό κατά τα άλλα κλίμα δεν συνιστούσε έναν επαρκή πυρήνα που να αντανakλά εξελιγμένες μορφές συνεργασίας. Σημειώθηκαν ελλείψεις στις πρακτικές σε σχέση με τη γονική εμπλοκή, απουσία οργανωμένων δράσεων, κοινών δράσεων με τη γειτονιά ή τον δήμο και θεσμοθετημένων δραστηριοτήτων (π.χ. συλλογος γονέων) ώστε να δοθεί έμφαση στο ενταξιακό κλίμα.

Πίνακας 5. Η επαφή των γονέων με το σχολείο.

Σχέση σχολείου με τους γονείς	Επεισόδια
Ατομικές επαφές γονέων με το σχολείο	7
Συλλογικές δράσεις	0

Ευρήματα από την συνέντευξη με την ειδική παιδαγωγό

Θα παρουσιαστούν συνοπτικά τα ευρήματα από τη συνέντευξη με την ειδική εκπαιδευτικό καθώς και οι άτυπες συζητήσεις που αξιοποιήθηκαν με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Δεν κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούμε στις συνεντεύξεις με τους γονείς, οι οποίες χρησίμευσαν κυρίως στη συγκριτική αξιολόγηση των δεδομένων της παρατήρηση και της συνέντευξη με την ειδική παιδαγωγό.

Η οργάνωση της διδασκαλίας: Η οργάνωση της διδασκαλίας έχει άμεση σχέση με τον χειρισμό του αναλυτικού προγράμματος. Η θέση της ειδικής παιδαγωγού είναι ότι δεν είναι απαραίτητο να σχεδιάσει κάποιο ειδικό πρόγραμμα για τα συγκεκριμένα παιδιά. Γενικά επικρατεί μια σύγχυση αναφορικά με το θέμα του αναλυτικού. Οι νηπιαγωγοί δεν φαίνεται να προβληματίζονται σχετικά, αλλά μάλλον ακολουθούν ενστικτωδώς μια συγκεκριμένη τακτική ως προς την οργάνωση και την επεξεργασία της θεματολογίας που επιλέγουν να διδάξουν:

«το αναλυτικό το χειρίζεσαι με διαφοροποίηση και προσαρμογή... υποτίθεται ότι το διαφοροποιείς... υποτίθεται ότι δουλεύουμε το αναλυτικό πρόγραμμα το καινούργιο».

Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών: Η συλλογικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών συχνά αποτελεί μια σημαντική εγγύηση για την σχολική επιτυχία και αποτελεσματικότητα. Η ειδική παιδαγωγός αναφέρεται με πολύ γενικό τρόπο στην συνεργασία λέγοντας ότι:

«δεν υπάρχουν ζητήματα που να μας διαφοροποιούν... έχει κυλήσει ομαλά (η συνεργασία)».

Αναφορικά με τον ρόλο της λέει ότι πρέπει:

«να συνεργάζεται, να ενισχύει... να μειώνει εντάσεις, να αποφορτίζει και την εκπαιδευτικό της γενικής γιατί καμιά φορά και εκείνη... μη γνωρίζοντας αν δεν έχει δουλέψει με αναπηρίες... μπορεί να είσαι "απέναντι", να είσαι σφιχτός...».

Το αίσθημα της σχολικής κοινότητας: Ουσιαστικά αναφερόμαστε στις σχέσεις του σχολείου με τους γονείς και με τους εκάστοτε φορείς, καθώς μέσα από αυτές τις σχέσεις διαμορφώνεται -ή όχι- το αίσθημα μιας σχολικής κοινότητας. Η άποψη της ειδικής παιδαγωγού σχετικά με την συνεργασία του σχολείου με τους γονείς είναι

θετική. Θεωρεί ότι υπάρχει κατανόηση εκ μέρους των γονέων που τα παιδιά τους είναι μαζί με τον Δήμο και τον Κοσμά. Αναφέρει ότι:

«η σχέση μας είναι πάρα πολύ καλή με τους υπόλοιπους γονείς και με τους γονείς των παιδιών της ένταξης δεν υπάρχει πρόβλημα... γιατί οι γονείς οι υπόλοιποι είχαν ήδη ενημερωθεί... ξέρουν ότι υπάρχει πρόβλημα στο σχολείο... αλλά τους βλέπω εντάξει ότι έχουν αποδεχτεί την κατάσταση...».

Ωστόσο κατά τη διάρκεια άτυπης συζήτησης μεταξύ μιας μητέρας του σχολείου και μιας νηπιαγωγού καταγράφηκε το εξής περιστατικό:

«είναι πολύ ζωηρό ευτό το παιδί... έχει πολλά προβλήματα;... κάνει καλό στους υπόλοιπους;». Η νηπιαγωγός της απαντάει «ο Δήμος είναι πολύ ήσυχο παιδί, ούτε καθυστερημένος είναι με το μυαλό του, ούτε τίποτα... απλά δεν μπορεί να περπατήσει».

Η ερώτηση της μητέρας και η απάντηση της εκπαιδευτικού φανερώνουν προκατάληψη και φόβο καθώς και απουσία ενταξιακού προσανατολισμού.

Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης: Στις ερωτήσεις σχετικά με το «ψυχολογικό» κλίμα της τάξης η ειδική παιδαγωγός αναφέρει ότι:

«... δεν φαίνεται σημαντικά η διαφορά για να υπάρξει πρόβλημα στο κλίμα της τάξης. Το παιδί με την κινητική αναπηρία... απλά η διαφορά φαίνεται στο ότι τα παιδιά τον βάζουν στην άκρη στα κινητικά παιχνίδια... μπορεί μερικά να μπουσουλάνε μαζί του κτλ. αλλά εκεί ίσως φαίνεται η διαφορά... εκεί τα βλέπεις δηλαδή κυρίως στο διάλειμμα».

Επίσης σχετικά με το πως βιώνει ο Δήμος την αναπηρία και για τη θέση του μέσα στην τάξη αναφέρει ότι:

«ο Δήμος που έχει πολύ υψηλό νοητικό επίπεδο βιώνει την αναπηρία του... τη βιώνει... τη βιώνει όταν απομονώνεται στο διάλειμμα... και όταν δεν μπορεί όσο ισότιμη μεταχείριση και αν έχει... το πρωί, στις δραστηριότητες που παίζει... νοιώθει τον εαυτό του πολύ ισότιμο... τον έχουν ίσο... δεν υπάρχει διαφορά... έξω βλέπει και νιώθει τη διαφορά».

Η ειδική παιδαγωγός θεωρεί ότι ο Κοσμάς είναι αυτός που εισπράττει περισσότερα κρούσματα αρνητικής συμπεριφοράς και αυτό σε ένα βαθμό το θεωρεί λογικό.

Οι αξίες και πεποιθήσεις της ειδικής παιδαγωγού για την ένταξη: Όσον αφορά στην ομάδα των εκπαιδευτικών και στις απόψεις τους για την ένταξη γίνεται σαφές ότι δεν υπάρχει ένας κοινός προσανατολισμός. Το πρώτο διάστημα κοινή και συχνή ομολογία όλων των νηπιαγωγών ήταν ότι το σχολείο έχει χαμηλό επίπεδο μαθητών. Ένδεικτικά:

«πάμε από το κακό στο χειρότερο... το επίπεδο της τάξης πέφτει... έχουμε και πολλά Αλβανάκια φέτος».

Η νηπιαγωγός σε μια άτυπη συζήτηση μου είπε ότι:

«έχουμε προβληματική τάξη, αρκετά προβληματικά παιδιά... αντιμετωπίζουμε δύσκολες καταστάσεις όχι μόνο εξαιτίας του ενταξιακού τμήματος αλλά και εξαιτίας των προηπίων και των περιέργων οικογενειακών καταστάσεων» .

Στον θεσμό του ενταξιακού τμήματος επομένως αποδίδεται μια αρνητική υπόσταση, η οποία εκ των προτέρων υποβαθμίζει ολόκληρο το τμήμα. Αναφορικά με το γεγονός της φοίτησης αρκετών παιδιών από την Αλβανία μπορεί να σημειωθεί ότι, αν και επιφανειακά οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να τα αντιμετωπίζουν σεβόμενοι την διαφορετικότητα τους, τα παιδιά αυτά τελικά εκλαμβάνουν μια ουδετερότητα.

Επιπλέον, στο συγκεκριμένο σχολείο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα παιδιά με βαριά νοητική αναπηρία ή με πολλαπλές αναπηρίες πρέπει να αποκλείονται από την ένταξη. Ενδεικτικά η ειδική παιδαγωγός αναφέρει ότι:

«...επειδή έχω δουλέψει με αυτισμό εκεί υπάρχει πρόβλημα... εκεί έτσι και αλλιώς το παιδί είναι απομονωμένο... στις στιγμές που υπάρχουν κρίσεις... στις στιγμές που υπάρχουν εντάσεις... χρειάζεται αποφόρτιση... τα άλλα τα παιδιά το περιθωριοποιούν σίγουρα... και πιστεύω ότι και για τις βαριές αναπηρίες... είναι δύσκολη η ένταξη... βάζω ένα ερωτηματικό...».

Άξιος παρατήρησης, είναι ο τρόπος που αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί του σχολείου τη συμπτωματολογία που έχει σχέση με τα προβλήματα συμπεριφοράς. Η αντίληψη που επικρατεί στο σχολείο είναι ότι τα λίγο πιο «δύσκολα» παιδιά πρέπει να μπουν στο τμήμα ένταξης. Ενδεικτικά:

«...η μητέρα αλκοολική, το παιδί δεν μπορεί να τραβήξει ούτε μια ευθεία...ούτε να κάτσει στον κύκλο για ένα λεπτό... αλλά η μητέρα του δεν θέλει να μπει στο τμήμα ένταξης γιατί θα πρέπει να τον παίρνει από το σχολείο στις 12:30 και όχι στις 16:00».

Η λύση που βρίσκει στο εκπαιδευτικό πρόβλημα του παιδιού η νηπιαγωγός δεν είναι «εκπαιδευτική», αλλά είναι μια εύκολη λύση διαχωρισμού.

Η νηπιαγωγός εντοπίζει την αξία της ένταξης στην κοινωνικοποιητική διαδικασία και στην ανοχή προς τη διαφορετικότητα, που «πιθανόν» να κερδίζουν τα παιδιά που συνυπάρχουν με ανάπηρα παιδιά. Στα λόγια της λανθάνει μια φιλανθρωπική διάθεση. Συγκεκριμένα αναφέρει:

«... στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου πραγματικά περνάει γιατί να... βλέπεις τώρα τον Δήμο τον βοηθούν... όσο μπορούν έτσι; Αλλά τα παιδιά είναι ανταγωνιστικά... δηλαδή αυτό το κλίμα κρατιέται όσο εκείνα δεν τα εμποδίζει από τις δραστηριότητες τους... ίσως αυτό που κάνουμε εμείς εδώ είναι ότι το είδανε λίγο, το αποδεχτήκανε, βοηθήσανε... εντάξει παιδιά είναι και ο εγωκεντρισμός είναι κυρίαρχος όμως σε μεγαλύτερες ηλικίες αφού το έχουν βιώσει... ίσως να μην βάλουν μετά το αυτοκίνητο τους εκεί που θα δουν σήμα με καροτσάκι... και αυτό να κατακτήσουμε...».

Ανάλυση ευρημάτων

Τα παραπάνω δεδομένα μεταφέρουν νοήματα σχετικά με την «πραγματικότητα» του υπό μελέτη σχολικού πλαισίου. Στις περισσότερες περιπτώσεις ανθρώπινης αλληλεπίδρασης, οι «πραγματικότητες» είναι τα αποτελέσματα παρατεταμένων και πολύπλοκων διαδικασιών κατασκευής και διαπραγματεύσεως, που βρίσκονται βαθιά ριζωμένες στην κουλτούρα (Bruner, 1997). Η πραγματικότητα δηλαδή *«απορρέει από μια συμφωνία μεταξύ των μελών μιας δεδομένης κοινότητας»*. Στην προκειμένη περίπτωση μιλάμε για σιωπηλές, μη συνειδητές συμφωνίες, που διαμορφώνονται μέσα από συνεχείς διαπραγματεύσεις. Με άλλα λόγια το κάθε σχολείο, μέσα από τις «φυσικές λειτουργίες» του, δημιουργεί το δικό του «συντακτικό» και θέτει σε λειτουργία ρυθμίσεις της καθημερινής σχολικής ζωής που καθορίζουν την κουλτούρα του. Ανασυνθέτοντας όλα τα παραπάνω προσεγγίσαμε το «ύφος» που έχει η δεδομένη σχολική κουλτούρα:

Η απάλειψη της διαφοράς..οι «αόρατοι» μαθητές

Η απάλειψη της διαφοράς αναδείχθηκε ως ο καλύτερος τρόπος διαχείρισης της ετερότητας. Η διαφορετικότητα είχε αξιολογηθεί αρνητικά και συνήθως υιοθετήθηκαν τρεις τρόποι προσέγγισης. Ο πρώτος ήταν η αποσιώπηση, καθώς το ζήτημα της αναπηρίας και της ύπαρξης αλλοδαπών παιδιών δεν αποτέλεσε θέμα προς επεξεργασία μέσα στην τάξη. Ο δεύτερος ήταν μια διάθεση κανονικοποίησης. Η αναπηρία δηλαδή προσεγγίστηκε ως κάτι αντιστρέψιμο, με τη βοήθεια μιας θεραπευτικής διαδικασίας. Ο τρίτος τρόπος προσέγγισης της αναπηρίας ήταν η παραμόρφωση της γνώσης για αυτήν, μέσα από σχόλια που μετέφεραν προκαταλήψεις και λανθασμένα στερεότυπα. Η πλασματική αποδοχή της διαφορετικότητας σε ένα σχολικό πλαίσιο είναι θεωρητικά τεκμηριωμένη. *«Πολλές φορές...η διαδικασία κοινωνικοποίησης ταυτίζεται και εξισώνεται με τη διαδικασία της ομαλοποίησης. Η ταύτιση αυτή αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια στη διαδικασία της ένταξης»* (Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2004). Σε κάθε μια από τις παραπάνω περιπτώσεις ο μαθητής αντιμετωπίστηκε ως αόρατη προσωπικότητα. Ιδιαίτερα εύστοχη είναι η παρατήρηση της Adrienne Rich (1989) πως *«όταν κάποιος, με το κύρος του δασκάλου, περιγράφει τον κόσμο και εσύ δεν υπάρχουν μέσα σ' αυτόν, φθάνεις σε μια στιγμή ψυχικής ανισορροπίας, σαν να κοίταξες τον καθρέφτη και να μην είδες τίποτα»* (Bruner, 1997: 71). Είναι προφανές ότι κάθε παιδί έχει την ανάγκη πραγμάτωσης μέσα από την κουλτούρα της ομάδας στην οποία ανήκει.

Ένας «καλοκάγαθος» φιλανθρωπισμός

Η προτροπή που διατυπώθηκε έμμεσα προς τα παιδιά ήταν το *«να είστε καλοί και*

ευγενικοί με τα άτομα που παρουσιάζουν ειδικές ανάγκες», γεγονός που δεν ταιριάζει με την ανθρωπιστική φιλοσοφία της ένταξης. Ο φιλανθρωπισμός αυτός έγινε διακριτός τόσο στην πράξη όσο και στη γλώσσα που χρησιμοποιήθηκε μέσα στην τάξη. Στην υφιστάμενη κατάσταση ο βιβλιογραφικά δανεισμένος όρος «καλοκάγαθος φιλανθρωπισμός» (Ζώνιου-Σιδέρη & συν., 2004) εύστοχα χαρακτηρίζει μια σχέση ανάμεσα στα παιδιά, που σε κάποιες περιπτώσεις ήταν αποτέλεσμα μιας «φιλανθρωπικής» προσέγγισης και όχι απόρροια της αναγνώρισης του άλλου. Αυτή η στάση βέβαια δεν είναι ασυνάρτητη, από την άποψη που συχνά έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους ανάπηρους μαθητές μέσα στην τάξη τους. Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε ένας ανάπηρος μαθητής συχνά καταλαμβάνει μια θέση ουδέτερη και τοποθετείται στην τάξη «για λόγους φιλανθρωπικούς και όχι ανθρωπιστικούς, εφόσον, σύμφωνα με το 77,8% του δείγματος, ο ανάπηρος μαθητής συνεισφέρει στην ανάπτυξη αισθήματος ευθύνης στους συμμαθητές του» (Σιδέρη & συν., 2004: 190).

Η επιβράβευση του «ήσυχου και καλού» παιδιού

Οι αντιλήψεις γύρω από τον ιδανικό μαθητή και την ιδανική τάξη, που εμπερικλείονται στην εξίσωση «ήσυχος και υπάκουος παιδί ίσον καλός μαθητής», καθώς και «ήσυχος, φαινομενικά ομοιογενής τάξη ίσον μια καλή τάξη». Οι Jacob & Jordan (1993), όπως παρατηρεί η Benincasa (2009), περιγράφουν τα πλαίσια «ως “σκηνικά”, όπως αυτά ορίζονται από τους ανθρώπους, στα οποία κάποιες συμπεριφορές θεωρούνται κατάλληλες και κάποιες άλλες όχι». Στο συγκεκριμένο «σκηνικό» οι νηπιαγωγοί της γενικής εκπαίδευσης ήταν πολύ «αυστηρές» με τα «δύσκολα» παιδιά της τάξης, κατηγορία στην οποία εντασσόταν και το παιδί με τις συναισθηματικές δυσκολίες. Αυτή η συνθήκη συναντάται συχνά σε σχολικά πλαίσια και είναι κάτι που δυσχεραίνει την «οικοδόμηση» πάνω στα θετικά στοιχεία των παιδιών. Οι έννοιες άλλωστε της ικανότητας και του καλού μαθητή είναι κοινωνικές κατασκευές και μπορούμε να θεωρήσουμε, ότι συχνά από αυτές προέρχεται η σχολική αποτυχία (Blackledge & Hunt, 1995). Όταν λοιπόν μια τέτοια δυαδική λογική εφαρμόζεται στο σχολείο, όσοι δεν ανήκουν στην εκάστοτε θετικά αξιολογηθείσα ομάδα –εδώ των καλών, ήσυχων παιδιών– αντιμετωπίζονται ως πρόβλημα από τους άλλους και από τον ίδιο τους τον εαυτό. Ετυμολογικά όμως το «πρόβλημα» δεν είναι παρά το αποτέλεσμα μιας πράξης «προβολής». Εν τέλει «πρόβλημα» είναι, ότι στα πλαίσια μιας ομάδας προβάλλεται ως τέτοιο από τα ίδια τα μέλη, ή από άτομα στα οποία αναγνωρίζεται κάποια αυθεντία (Benincasa, 2009).

Μεθοδολογικές αγκυλώσεις...;

Σε ένα πρώτο επίπεδο όλα τα παιδιά συμμετείχαν στις δραστηριότητες, όμως οι δια-

φορετικές προσδοκίες που είχαν οι νηπιαγωγοί, αλλά και οι απόψεις τους για την ένταξη, δημιούργησαν ανισότητες και υποδήλωναν μια ελλιπή αντιμετώπιση. Αυτό είχε ως συνέπεια να παρατηρούνται ημίμετρα τόσο στο σχεδιασμό, όσο και στην αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας, και κατ' επέκταση αυτή η αυτονομία για τους εκπαιδευτικούς πρακτική οδήγησε σε μια κουλτούρα διαχωρισμού.

Αποτελέσματα μελετών γύρω από την ένταξη δείχνουν ότι υπάρχουν προσεγγίσεις σχετικές με τη διδασκαλία και τη μάθηση, που περικλείουν μια πολωτική θεώρηση για τα παιδιά που έχουν διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι θεωρήσεις αυτές μπορούν να γίνουν αντιληπτές ως οι δυο πόλοι μιας συνέχειας, καθώς προέρχονται από δυο διαφορετικά «παραδείγματα» –το ιατρικό και το ενταξιακό– και βέβαια ορίζουν τις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών με διαφορετικό τρόπο (Carrington & Elkins, 2002a). Στην πραγματικότητα είναι εξαιρετικά δύσκολο να καθοριστεί μια και μοναδική οδός για την οργάνωση του σχεδιασμού διδασκαλίας-μάθησης, ώστε να ξεπεραστούν σκόπελοι τέτοιου είδους. Το γεγονός αυτό δεν είναι κάτι που χαρακτηρίζει αποκλειστικά τις τάξεις ένταξης, αλλά συναντάται σε όλες τις τάξεις που οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν το πρόγραμμα τους στις δικές τους προτιμήσεις και δυνατότητες, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη άλλες παραμέτρους που σχετίζονται με το πλαίσιο.

Δεν είναι προσωπική μας υπόθεση...

Ένα στοιχείο που θεωρείται ζωτικό συστατικό της ενταξιακής κουλτούρας είναι η δέσμευση στον αναστοχασμό, το όραμα και την αλλαγή (Carrington & Elkins, 2002a), που προέρχεται βέβαια από «δραστήριους» εκπαιδευτικούς. Οι νηπιαγωγοί στο συγκεκριμένο πλαίσιο εκδήλωσαν μια διεκπεραιωτική και αποστασιωποιημένη διάθεση ως προς το διδακτικό τους έργο. Παρατηρήθηκε ένα κλίμα παραίτησης και η αναγωγή των προβλημάτων που αντιμετώπιζαν σε άλλα συστήματα με τα οποία αλληλεπιδρούσαν οι μαθητές, όπως οι γονείς ή το εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι γεγονός ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών κατά την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου, τον ενθουσιασμό τους, την παραγωγικότητα τους στο έργο τους, την επίτευξη των στόχων τους και γενικά την όλη τους απόδοση στο εκπαιδευτικό τους έργο (Πασιαρδή, 2001). Η παραπάνω άποψη βέβαια μπορεί να αναγνωσθεί και αντίστροφα, αναδεικνύοντας την «ενεργοποίηση» των εκπαιδευτικών ως το δυναμικό παράγοντα, που μπορεί να συμπαρασύρει αλλαγές σε ένα σχολικό πλαίσιο. Στο πλαίσιο που εξετάζουμε απουσίαζε η ενεργοποίηση, αφενός ως ατομική θεώρηση αφετέρου ως συλλογική πρακτική. Εντούτοις, μπορεί κανείς να επαληθεύσει την ύπαρξη μιας σχέσης μεταξύ της ικανότητας ενεργοποίησης ενός σχολείου και της σχολικής του επιτυχίας. Η ευκαιρία να συζητάς «για την αποτίμηση της πρακτικής σου ως εκπαιδευτικός με άλλους εκπαιδευτικούς... μπορεί να εξασφαλίσει την ανταλλαγή καλών ιδεών και να αυξήσει

τις πιθανότητες να βρεθούν οι λύσεις ώστε να αντιμετωπιστούν δυσλειτουργικές καταστάσεις που ίσως παρουσιαστούν διδάσκοντας σε μια ανομοιογενή ομάδα παιδιών» (Carrington & Elkins, 2002α: 52).

Η απουσία συνοχής

Μέσα από το ίδιο πρίσμα μπορεί να συζητηθεί και η απουσία ενός ικανοποιητικού βαθμού συνοχής. Ο όρος της συνεργασίας είναι τόσο τετριμμένος στην εκπαίδευση ώστε έχουμε ξεχάσει πόσο σύνθετη έννοια είναι στην πραγματικότητα. Σε καθημερινό επίπεδο, η έννοια της συνοχής μπορεί να μεταφραστεί σε καταστάσεις όπου τα παιδιά αναλαμβάνουν την ευθύνη το ένα για το άλλο, σε καταστάσεις γνήσιας συντροφικότητας και σεβασμού, στη συλλογική λήψη αποφάσεων, στον συνυπολογισμό κ.ο.κ. Στην προκειμένη περίπτωση απουσίαζε από τις σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, από τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς, από τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τα παιδιά αλλά και από τη σχέση των εκπαιδευτικών με άλλους φορείς ή την κοινότητα. Κατ' επέκταση έλειπε μια πολύ σημαντική μεταβλητή για την ένταξη, που θα μπορούσε να διαμορφώσει «δίκτυα στήριξης και συνεργασίας» μέσα στο σχολείο. Η αρχή της «συνευθύνης» *«όλων των εμπλεκόμενων ομάδων άλλωστε αναβαθμίζει ποιοτικά την παιδαγωγική τακτική και λειτουργία του»* (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2004: 177).

Η διαστρεβλωμένη όψη της ένταξης

Οι πρακτικές και οι ιδέες των νηπιαγωγών του σχολείου είναι επηρεασμένες από μια διαστρεβλωμένη αντίληψη για την ένταξη που εντοπίζεται σε δυο σημεία: στο «ποιοι» μπορούν να ενταχθούν και στο «τι» σημαίνει αυτό για τα «εντάξιμα» παιδιά. Ένταξη γι' αυτές σημαίνει κυρίως κοινωνική «τριβή» και εκμάθηση δεξιοτήτων, παρακάμπτοντας το γνωστικό κομμάτι. Επιπλέον, έχουν επιφυλάξεις για το αν όλες οι αναπηρίες είναι σε θέση να ενταχθούν. Πράγματι συχνά *«ένα από τα πιο καίρια ερωτήματα που απασχολεί όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία αυτή αφορά στην οριοθέτηση των κατηγοριών αναπηρίας των παιδιών που έχουν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός γενικού ενταξιακού σχολείου»* (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2004: 153). Επιπλέον, ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών πιστεύει πως το ενταξιακό σχολείο προσφέρει κοινωνικοποίηση, εντοπίζοντας την αξία και τους στόχους της ένταξης στο κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα και απομονώνοντας το γνωστικό (Ζώνιου-Σιδέρη & συν., 2004).

Τέτοιου είδους αντιλήψεις, που έχουν ήδη διαμορφώσει οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την αναπηρία και τη θέση τους απέναντί της, δεν μπορούν να αποδοθούν μόνο στο εκπαιδευτικό πλαίσιο ή στη δική τους εκπαίδευση. Η ανεπάρκεια που συχνά χαρακτηρίζει την παιδαγωγική κατάρτιση του εκπαιδευτικού αφήνει περιθώ-

ρια σε επιδράσεις ιδεολογικές και κοινωνικές, έξω από το επιστημονικό πεδίο των παιδαγωγικών επιστημών, που συνήθως συμπορεύονται με κοινωνικές προκαταλήψεις.

Συμπεράσματα

Επιστρέφοντας στο κύριο ζήτημα της εργασίας και χαρακτηρίζοντας την κουλτούρα του νηπιαγωγείου μπορούμε να αναφερθούμε σε μια ποιητική της «ομοιότητας» ή της «σιωπής», μια κουλτούρα δηλαδή η οποία δεσπόζει γενικότερα στον χώρο της ειδικής αγωγής και σχετίζεται με την απόρριψη κάποιων φωνών, της φωνής του άλλου, της φωνής του διαφορετικού (Gibson, 2006). Φαινομενικά υπάρχει η διάθεση να υποστηριχθεί η ένταξη των παιδιών και αυτή είναι η εξωτερική ταυτότητα της κουλτούρας του σχολείου. Ωστόσο, με μια πιο προσεκτική ματιά αντιλαμβανόμαστε τη συνύπαρξη δυο αντιφατικών στάσεων της *υπό όρους ανεκτικότητας* (π.χ. αποσιώπηση, μη διαφοροποίηση, κανονικοποίηση, φιλανθρωπισμός,) αλλά και της «*δυσανεξίας*» των εκπαιδευτικών (πχ. η αρνητικά φορτισμένη εννοιολόγηση του τμήματος ένταξης), και αυτή είναι η εσωτερική ταυτότητα της κουλτούρας του σχολείου. Το υπό εξέταση τμήμα ένταξης τυπικά δεσμεύτηκε σε μια διαδικασία ένταξης, ωστόσο δεν ανέπτυξε τελικά μια εσωτερική «ενταξιακή» δυναμική.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας παρέχουν μια μικρή βάση για γενίκευση. Η μελέτη περίπτωσης άλλωστε επέτρεψε μεν να γίνει μια σε βάθος μελέτη της «ζωής» μέσα στο συγκεκριμένο τμήμα ένταξης, περιόρισε όμως την έκταση της έρευνας σε μια συγκεκριμένη περίπτωση. Επίσης δεν εξαντλήθηκε η «πολυφωνία» ολόκληρης της ομάδας. Τέλος πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι το άτομο που διεξάγει την έρευνα ερχόμενο στο πεδίο της έρευνας έχει τις δικές του ιδέες και αντιλήψεις για το υπό μελέτη φαινόμενο. Η διαπίστωση αυτή σε συνδυασμό με το γεγονός ότι «*αντιλαμβανόμαστε το νόημα μόνο συγκεκριμένων όψεων της πραγματικότητας, όσων είναι σχετικές με εμάς είτε για τις ανάγκες της καθημερινής ζωής είτε από την οπτική μιας συγκεκριμένης μεθόδου ή θεωρητικής σκοπιάς*» (Benincasa 1997: 39) αποτελεί έναν ακόμα περιορισμό ως προς την έρευνα.

Από τον σχολιασμό των αποτελεσμάτων εγείρονται νέα ερωτήματα και «αναζητήσεις» συμβατές με αυτές που θα έθετε μια πολιτισμική ανάλυση. Μερικές από αυτές μπορεί να αντιστοιχούν στα εξής ερωτήματα: *Γιατί η κυρίαρχη κουλτούρα στα σχολεία προβάλλει ορισμένα είδη ατόμου αποκλείοντας άλλα; Από πού προέρχεται αυτή η κουλτούρα; Από πού αντλεί την αυθεντία της; Πώς συντηρείται;* Ερωτήματα τέτοιου είδους μπορούν να συμβάλλουν αποφασιστικά στην κατανόηση της σύνθετης σχέσης ανάμεσα σε υποκουλτούρες και την εκάστοτε κυρίαρχη κουλτούρα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόφωνη βιβλιογραφία

- Benincasa, L. (2009). Δημοσιοποίηση της αξιολόγησης των μαθητών και κατασκευή της αποτυχίας: Δυνατότητες και προϋποθέσεις διεξαγωγής μιας πολιτισμικής ανάλυσης, *Κοινωνία, εκπαίδευση και ψυχική υγεία* (τεύχος υπό δημοσίευση).
- Blackledge, D. & Hunt, B. (1995). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Έκφραση: Αθήνα.
- Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (2004). «Εκπαιδευτικές πρακτικές- Ανάλυση έργου», στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.), Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξη τους, Τόμος Β', σελ. 251-265, Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.
- Bruner, J. (1997). *Πράξεις νοήματος*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). «Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: μια πορεία είκοσι χρόνων», στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Σπανδάγου, Η. (επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, σελ. 21-30, Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Καραγιάννη, Π., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Παπασταυρινίδου, Γ. & Σπανδάγου, Η. (2004). «Η σημασία και ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος στην εκπαίδευση των τυφλών παιδιών στην Ελλάδα», στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Σπανδάγου, Η. (επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, σελ. 189-200, Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.
- Νόμος 2817/2000, ΦΕΚ 78/14-3-2000. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως* (Αθήνα, Εθνικό Τυπογραφείο).
- Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2004). «Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με αισθητηριακές διαταραχές (κώφωση-τύφλωση)», στο Ζώνιου-Σιδέρη Α. (επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*, τόμος β', σελ. 151-180, Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*, Τυπωθήτω Αθήνα.

Αγγλόφωνη βιβλιογραφία

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of Inclusive Schools*. Falmer Press: London.
- Benincasa, L. (1997). *A journey, a struggle, a ritual: higher education and the entrance examinations in a Greek province town*, Stockholm University, Institute of International Education: Stockholm.
- Carrington, S. & Elkins, J. (2002a). Bridging the gap between inclusive policy and inclusive culture in secondary schools. *Support for Learning. A Journal of the National Association for Special Educational Needs* 17(2):51-57.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. & Robson, S. (1999). "Inclusive education and schools as organizations", in *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 3, No. 1, pp. 37-51.
- Corbett, J. (1999). "Inclusive education and school culture", in *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 3, No. 1, pp. 53-61.
- Gibson, S. (2006). Beyond a "culture of silence": Inclusive education and the liberation of "voice". *Disability & Society*, 21(4): 315-329.

- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications: London.
- Vlachou, A. (2006). "Role of special support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of 'inclusion' practices", in *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 10, No. 1, pp. 39-58.

ΑΦΙΕΡΩΜΑ: ΘΕΜΑΤΑ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ -
ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ - ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ



Παυλίνα Χατζηθεοδούλου-Λοιζίδου Χριστίνα Παπασολομώντος

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΚΥΠΡΙΑΚΟ
ΣΧΟΛΕΙΟ: ΜΑΘΗΤΙΚΕΣ ΟΠΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΗΣΗΣ
ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Εισαγωγή

Η ΠΟΛΛΑΠΛΟΤΗΤΑ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΔΙΑΛΕΚΤΩΝ, θρησκευτικών ομάδων και αξιακών συστημάτων έχουν απασχολήσει το σχολείο από παλιά. Το ενδιαφέρον αυτό αυξήθηκε ιδιαίτερα κατά τα τελευταία χρόνια όταν η ετερότητα των πολιτισμικών κωδίκων που συνυπάρχουν σε μια συγκεκριμένη χώρα άρχισε να προκύπτει εντονότερα λόγω της μετακίνησης ανθρώπων πάνω από πληθυσμούς, ή μετανάστευσης/μετακίνησης πληθυσμών πάνω από σύνορα (Γκότοβος, 2008).

Ως απαραίτητο εργαλείο στη διαδικασία αυτή προκύπτει η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η θεσμική δηλαδή διαχείριση των εκπαιδευτικών θεμάτων για μαθητές και μαθήτριες που διαφοροποιούνται πολιτισμικά και κυρίως εθνοτικά, γλωσσικά, θρησκευτικά. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι απαραίτητη τη στιγμή που το σχολείο συνδέεται εκ προδιαγραφής με τη δημιουργία γλωσσικών πολιτισμικών και πολιτικών προτύπων και την καθιέρωση κοινών κωδίκων σε επίπεδο γλώσσας, επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης και αποτελεί τον κατεξοχήν θεσμό στήριξης των ατόμων στις διαδικασίες κοινωνικής και πολιτισμικής ένταξης.

Η Παυλίνα Χατζηθεοδούλου-Λοιζίδου και η Χριστίνα Παπασολομώντος είναι Καθηγήτριες Παιδαγωγικών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου.

Η διαπολιτισμική ικανότητα παραπέμπει σε γνώσεις, στάσεις δεξιότητες και ικανότητες του ατόμου να διαχειρίζεται με επάρκεια την ετερότητα, να αντιμετωπίζει, δηλαδή, με επιτυχία περιστάσεις που συνδέονται με την παρουσία πολλαπλών εμπειριών, ταυτοτήτων και κωδίκων. Στην περίπτωση του σχολείου αφορά τη δυνατότητα να μετασχηματίζει την πολιτισμική ετερογένεια μιας ομάδας σε θετικό παράγοντα για την επίτευξη ακαδημαϊκής και κοινωνικής μάθησης με βάση την επικρατούσα εκπαιδευτική ιδεολογία.

Βασική έννοια στην όλη διαδικασία διαχείρισης ετερογενών πολιτισμικών κωδίκων είναι η έννοια της κοινωνικής ταυτότητας. Η κοινωνική ταυτότητα προκύπτει ως αποτέλεσμα της ανθρώπινης δράσης και σχηματίζεται μέσα από τη δράση ποικίλων παραγόντων όπως είναι η κοινωνική δομή, η κοινωνική θέση, οι κοινωνικοί ρόλοι αλλά και οι υποκειμενικές οπτικές των ατόμων και αποτελεί συνειδητή πράξη για τη δημιουργία ενός πλαισίου αναφοράς που βρίσκεται συνεχώς υπό διαπραγματεύση και υπό διαμόρφωση (Παπαταξιάρχης, 1996· Χατζηθεοδούλου-Λοιζίδου και Ταμπάκη, 2002). Στη διαδικασία αλληλεπίδρασης των κοινωνικών ταυτοτήτων προκύπτουν ζητήματα υπεροχής, κοινωνικής σύγκρισης, εξουσίας, επιβολής ή συνεργασίας, δημιουργίας και αποδόμησης στερεοτύπων, αντιπαράθεσης της ομάδας στη οποία ανήκει το άτομο, της προσπάθειας ένταξης και της διατήρησης της αίσθησης του ανήκειν. Ειδικότερα, με βάση την κοινωνική ταυτότητα διαμορφώνονται κοινωνικές κατηγορίες οι οποίες άλλοτε αποτελούν εσω-ομάδες, όπου υπερτονίζονται οι ομοιότητες, ή έξω-ομάδες όπου υπερτονίζονται οι διαφορές (Tajfel and Turner, 1986).

Το σκεπτικό αυτό διαπερνά και το υπαρκτό κυπριακό σχολείο που καλείται και αναμένεται να λειτουργήσει «διαπολιτισμικά» και να αξιοποιήσει τη συνάντηση ταυτοτήτων- προσωπικών και κοινωνικών και ετερογενών πολιτισμικών κωδίκων. Το σχολείο αποτελεί κοινωνικό χώρο μέσα στον οποίο διαμορφώνονται και αναδιαμορφώνονται κοινωνικές ταυτότητες και κατηγοριοποιήσεις. Μέσα από τη διαδικασία αυτή μπορεί να δρομολογείται η δημιουργία ή η ανακατασκευή προκαταλήψεων και στερεοτύπων (Allport in Gross, 2005· Potter, 1996· Troyna, 1991) που συνδέονται με τη θετική αξία της ένταξης σε μια κοινωνική ομάδα ή της σύγκρισης και των αξιολογήσεων της εσω-ομάδας σε σχέση με την έξω-ομάδα.

Η Κύπρος και το κυπριακό σχολείο συνειδητοποιούν την ετερογένεια και την πολυπολιτισμικότητά τους μέσω των φαινομένων μετακίνησης πληθυσμών προς την Κύπρο κατά την τελευταία δεκαετία. Γίνεται αισθητή πια στο σχολείο, η ύπαρξη μεταναστών που ζουν και εργάζονται εδώ και οι οποίοι μπορεί να έχουν πολιτογραφηθεί ή ατόμων που ανήκουν σε συγκεκριμένες γηγενείς μειονότητες ή κοινότητες και μετακινούνται υπό ορισμένες συνθήκες (π.χ. άνοιγμα οδοφραγμάτων). Τα πιο πάνω συνεπάγονται τη συμφοίτηση παιδιών από διαφορετικές εθνικές ομάδες στο γενικό σχολείο υπό ποικίλες συνθήκες.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΚΥΠΡΙΑΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Η πολιτισμική προέλευση των μαθητών μπορεί να αποτελέσει πρόβλημα αν καθορίζει με αρνητικό τρόπο την εκπαιδευτική πορεία και επίδοση, ή αν η αντιμετώπιση των αναγκών των ομάδων-φορέων πολιτισμικής ετερότητας αφορά συγκεκριμένες μορφές διαφοροποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο πλαίσιο αυτό αναδύονται ποικίλες προσεγγίσεις της ετερογένειας και μια σειρά από εκπαιδευτικά μέτρα και λύσεις που διαμορφώνουν τη σχολική φοίτηση και την εκπαίδευση των παιδιών από ποικίλες πολιτισμικές ομάδες.

Η κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει να τοποθετήσει την κοινωνική ταυτότητα και την αντιμετώπιση της ετερότητας σε νέα, διαφορετική βάση. Θέτει ως στόχο την εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη, διαπολιτισμικό σεβασμό και κατάργηση του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, για κριτική στάση και επικοινωνιακή ικανότητα με βάση την αρχή της παροχής ίσων ευκαιριών για συμμετοχή στον ενιαίο οικουμενικό πολιτισμό (Γκόβαρης, 2004· Γκότοβος, 2001). Επιχειρείται απομάκρυνση από τις έννοιες της καταγωγής και προσεγγίζονται οι έννοιες της συμμετοχής, της πρόσβασης και της ευθύνης. Σημείο εκκίνησης αποτελεί το γεγονός ότι κανόνας της σύνθεσης των μαθητών στη σχολική μονάδα είναι ο πολιτισμικός πλουραλισμός και όχι η πολιτισμική ομοιογένεια. Η βελτίωση των εκπαιδευτικών ευκαιριών των παιδιών από πολιτισμικές ομάδες ταυτίζεται με τη βελτίωση των αντίστοιχων ευκαιριών των μαθητών του γενικού πληθυσμού, που διαφοροποιούνται από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, εξαιτίας των κοινωνικών, οικονομικών και γεωγραφικών ανισοτήτων. Στόχος είναι η ανοδική κοινωνική κινητικότητα μέσω της απόκτησης προσόντων και της εφαρμογής της αρχής της αξιοκρατίας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναδεικνύει τα οικονομικά-κοινωνικά εμπόδια που παρεμβάλλονται στην επίτευξη των στόχων της και αποκαλύπτει τα συμφέροντα που βρίσκονται πίσω από αυτά απαιτώντας κριτικό και χειραφετικό χαρακτήρα (Γκόβαρης, 2004· Γκότοβος, 2002· Δαμανάκης, 2000). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εκφράζει την κριτική παιδαγωγική που αμφισβητεί τις «αγεφύρωτες» διαφορές ανάμεσα στα άτομα, και επιδιώκει τη δημιουργία ευνοϊκών προϋποθέσεων για κριτική στάση μαθητών και εκπαιδευτικών απέναντι σε μύθους, φαντασιώσεις και στερεότυπα γύρω από την πολιτισμική ταυτότητα, επιτρέποντας στις πολιτισμικές ομάδες «να βιώσουν την κοινωνική και πολιτισμική τους ένταξη ως οικουμενική διαδικασία και όχι ως πολιτισμική ήττα κάτω από την πίεση της κρατικής γραφειοκρατίας» (Γκότοβος, 2001, σ. 119).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απαιτεί συνεχώς αλλαγές που καλύπτουν με ενιαίο τρόπο το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το αναλυτικό πρόγραμμα, το σχολικό κλίμα και την παιδαγωγική πρακτική, ώστε να γίνει αποδεκτή η διαφορετικότητα, να καταλυθούν στερεότυπα, να αυξηθεί ο βαθμός αυτοεκτίμησης όλων των μαθητών/τριών, να ενθαρρύνεται η επικοινωνία και η συλλογικότητα στη λήψη αποφάσεων και να τεθούν υπό διαπραγμάτευση οι ισχύουσες πρακτικές

και έννοιες (Attinasi, 1993· Lee, 1994). Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στοχεύει στην προώθηση των ανθρώπινων σχέσεων, στην αναζήτηση αποτελεσματικών τρόπων διδασκαλίας και στην προσπάθεια κοινωνικής αναδόμησης μέσα από την αποδόμηση στερεοτύπων και την ενίσχυση της προσωπικής ταυτότητας (Χατζηθεοδούλου-Λοιζίδου και Ταμπάκη, 2002· Χατζηθεοδούλου-Λοιζίδου, 2005). Βασικός στόχος είναι να μάθουν όλα τα παιδιά «να βλέπουν τον άλλο ως δυνατότητα και ως όριο για την αυτοπραγμάτωσή τους» (Γκότοβος, 2001, σ. 120). Οι γενικοί κώδικες που αναπτύσσονται, για να ρυθμίσουν τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις και την ανταπόκριση του ατόμου σε αυτές συνεπάγονται ότι κάθε άτομο απαιτεί να γίνει σεβαστό ως ισότιμος μέτοχος στο κοινωνικό γίγνεσθαι, χωρίς αποκλεισμούς και εκπτώσεις. Την ίδια στιγμή είναι απαραίτητη «η επίγνωση της αναγκαιότητας ενός κοινού πολιτισμικού κώδικα με την ευρύτερη έννοια και ο σεβασμός της διάκρισης των κοινωνικών χώρων, των πολιτισμικών περιβαλλόντων ώστε να εξασφαλίζονται οι απαραίτητοι βαθμοί ελευθερίας για τη βίωση διαφορετικών συλλογικοτήτων στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες, εθνικές και υπερεθνικές» (Γκότοβος, 2001, σ. 121). Παιδιά με διαφορετικές κοινωνικές ταυτότητες, διαφορετικούς πολιτισμικούς κώδικες, συνυπάρχουν, αλληλεπιδρούν και αναδιαμορφώνουν τις ταυτότητές τους.

Ξεκινώντας από τη θέση ότι η κοινωνική ταυτότητα «μαθητής με διπλή ή άλλη (μη κυπριακή) εθνική ταυτότητα» συνεχώς αναδιαμορφώνεται μέσα από διαπραγμάτευση και αλληλεπίδραση, σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της διαμόρφωσης της κοινωνικής ταυτότητας και των διαπροσωπικών σχέσεων στη σχολική μονάδα και στο πώς αυτή γίνεται αντιληπτή κατά την αλληλεπίδραση στο πλαίσιο της κοινωνικής περιστασης που ονομάζουμε σχολική ζωή. Συγκεκριμένα διερευνήθηκε η συμπεριφορά και οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών σχολείων στα οποία φοιτούν και μαθητές με διπλή ή άλλη (μη κυπριακή) υπηκοότητα, το σχολικό πρόγραμμα εντός και εκτός της αίθουσας διδασκαλίας (μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο, συμμετοχή σε διάφορες σχολικές εκδηλώσεις/δραστηριότητες), θέματα πειθαρχίας, παραβατικότητας, σύγκρουσης και συνύπαρξης και η δημιουργία στερεοτύπων.

Έρευνα 1

Η πρώτη έρευνα διεξήχθη σε Γυμνάσιο και στόχευε στη διερεύνηση του τρόπου που οι μαθητές και οι μαθήτριες του σχολείου βιώνουν τις έννοιες της (κοινωνικής) διάκρισης και της διαπολιτισμικότητας. Συγκεκριμένα, επιδίωξη των ερευνητών ήταν να ερευνήσουν πώς συνυπάρχουν διαφορετικά στοιχεία κουλτούρας και γλώσσας στον κοινωνικό χώρο του σχολείου και πώς μπορούν να αξιοποιηθούν σε συνθήκες συμβίωσης και συνύπαρξης διαφορετικών κοινωνικών ταυτοτήτων και κατηγοριών.

Δείγμα

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν οι 545 μαθητές Γυμνασίου. Το δείγμα αποτέλεσαν 282 μαθητές από τους οποίους οι 160 με Κυπριακή υπηκοότητα και 119 μαθητές με διπλή (ο ένας εκ των δύο γονιών ήταν Κύπριος) ή άλλη υπηκοότητα (και οι δύο γονείς έχουν μη Κυπριακή Υπηκοότητα) ενώ 3 μαθητές δεν δήλωσαν τη χώρα καταγωγής τους. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε όλους τους μαθητές με διπλή ή άλλη υπηκοότητα και στους μαθητές με Κυπριακή υπηκοότητα από το ίδιο τμήμα. Επίσης, έγιναν συνεντεύξεις σε 6 μαθητές με διπλή/άλλη υπηκοότητα και σε 4 μαθητές με κυπριακή υπηκοότητα.

Στην έρευνα συμμετείχαν οι 42 εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο σχολείο από τους οποίους 13 άνδρες και 25 γυναίκες (4 εκπαιδευτικοί δεν δήλωσαν φύλο). Επίσης, 6 εκπαιδευτικοί είναι Βοηθοί Διευθυντές και 9 εκπαιδευτικοί κατέχουν μεταπτυχιακά προσόντα. Το 17% (N=7) των εκπαιδευτικών έχει από 1-10 έτη υπηρεσίας, το 31% (N=13) 11-15 και 16-20 έτη υπηρεσίας, Μικρότερο ποσοστό του δείγματος, 10% (N=4), έχει 21-25 έτη υπηρεσίας, 5% (N=2) 26-30 έτη υπηρεσίας και 7% (N=3) περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Ερωτηματολόγιο

Για τη διερεύνηση του θέματος δόθηκε ερωτηματολόγιο τόσο στους μαθητές όσο και εκπαιδευτικούς του σχολείου για να συμπληρώσουν. Το ερωτηματολόγιο των μαθητών αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιελάμβανε ερωτήσεις για τον τόπο γέννησης, καταγωγή μητέρας και πατέρα και φύλο. Στο δεύτερο μέρος οι ερωτήσεις περιστρέφονταν γύρω από την επικοινωνία και τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, αλλά και των μαθητών με τους καθηγητές και τη Διεύθυνση του σχολείου.

Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών αποτελείται και αυτό από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιελάμβανε τις ίδιες ερωτήσεις με αυτές του ερωτηματολογίου των μαθητών ώστε να είναι δυνατή η σύγκριση απόψεων μεταξύ μαθητών και καθηγητών. Το δεύτερο μέρος εστίαζε στη συγκέντρωση δημογραφικών στοιχείων όπως φύλο, έτη υπηρεσίας, θέση που κατέχουν (εκπαιδευτικός/β. διευθυντής) και μεταπτυχιακά προσόντα.

Συνεντεύξεις

Επίσης έγιναν συνεντεύξεις σε τρεις καθηγητές, στο Σύμβουλο Επαγγελματικής Αγωγής, στη Διευθύντρια του σχολείου και στον Πρόεδρο του Συνδέσμου Γονέων. Συνεντεύξεις έδωσαν Εκκλησιαστικοί και Πολιτικοί φορείς της επαρχίας καθώς και ο Πρόεδρος των Ποντίων της πόλης. Οι άξονες γύρω από τους οποίους περιστράφηκαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις καθορίστηκαν με βάση την ανάλυ-

ση των αποτελεσμάτων των απαντήσεων του ερωτηματολογίου με σκοπό την περαιτέρω διερεύνηση πτυχών της έρευνας. Διερευνήθηκαν οι σχέσεις μεταξύ ντόπιων και μη, συμμετοχή σε διάφορες δραστηριότητες/εκδηλώσεις, τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζουν μη ντόπιοι, σχέσεις μαθητών-καθηγητών και τέλος ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να εισηγηθούν τρόπους για ομαλή συμβίωση.

Παρατηρήσεις

Πραγματοποιήθηκαν επίσης έντεκα συμμετοχικές παρατηρήσεις στο σχολικό χώρο. Συγκεκριμένα, έγιναν παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, σε χώρους συγκέντρωσης των μαθητών με έμφαση συγκεκριμένους χώρους που συγκεντρώνονται οι μαθητές με διπλή/άλλη υπηκοότητα αλλά και οι ημεδαποί. Έγινε επίσης παρατήρηση σε αίθουσα διδασκαλίας κατά τη διάρκεια μαθήματος και κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης δραστηριοτήτων στο πλαίσιο εορταστικών εκδηλώσεων στην αυλή του σχολείου και στην αίθουσα εκδηλώσεων. Σημεία για παρατήρηση αποτέλεσαν η συμπεριφορά των μαθητών, η συμμετοχή τους στην τάξη και σε διάφορες εκδηλώσεις, συναναστροφές κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών.

Αποτελέσματα

Η πρώτη θεματική ενότητα που μελετήθηκε στις έρευνες που παρουσιάζονται αφορούσε τη συμπεριφορά και τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών του σχολείου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το 89% των μαθητών με κυπριακή υπηκοότητα και το 70% των μαθητών με διπλή ή άλλη υπηκοότητα προτιμούν να κάνουν παρέα με μαθητή από την Κύπρο (Mann – Whitney $U = -4.334$, $p < .01$). Σε ερώτηση κατά πόσο οι μαθητές προτιμούν να κάνουν παρέα με μαθητή από άλλη χώρα, το 81% των μαθητών με διπλή ή άλλη υπηκοότητα έδειξαν την προτίμησή τους για μαθητές από άλλη χώρα ενώ μόνο το 50% των μαθητών με κυπριακή υπηκοότητα απάντησε θετικά (Mann – Whitney $U = -4.919$, $p < .01$). Η προτίμηση των μαθητών να κάνουν παρέα με άτομα που γνωρίζουν φαίνεται και μέσα από τις συνεντεύξεις τόσο των μαθητών όσο και των καθηγητών. Οι λόγοι είναι και στις δύο περιπτώσεις οι ίδιοι: «τους προτιμώ γιατί είμαστε στην ίδια ηλικία και τους γνωρίζω καλά...» (μαθητής με κυπριακή υπηκοότητα), «τους προτιμώ γιατί τους ξέρω από χρόνια, μου αρέσει ο χαρακτήρας τους, συμφωνούμε σε πολλά πράγματα» (μαθητής με διπλή/άλλη υπηκοότητα). Οι καθηγητές αναφέρουν ότι κυρίως τα διαλείμματα οι μαθητές τείνουν να χωρίζονται σε ομάδες, ντόπιοι και μη, και να κάνουν παρέα μεταξύ τους. Τα αποτελέσματα αυτά ενισχύονται και από τις παρατηρήσεις «...όλοι (οι μαθητές με διπλή/άλλη υπηκοότητα) συγκεντρώνονται σε μια περιοχή του σχολείου, συγκεκριμένα δίπλα στο ασανσέρ» και «το διάλειμμα οι Κύπριοι βγαίνουν έξω και βρίσκουν τις παρέες τους

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΚΥΠΡΙΑΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

που αποτελούνται από Κύπριους...». Όσο αφορά το περιεχόμενο των συζητήσεων των μαθητών «δεν υπάρχουν διαφορές στα θέματα των συζητήσεών τους από αυτά των ντόπιων. Μιλούν για το τι έκαναν χθες, πώς πέρασαν, κανονίζουν να βγουν μαζί...».

Το 69% των μαθητών με κυπριακή υπηκοότητα δήλωσαν ότι οι συμμαθητές τους στην τάξη δείχνουν ενδιαφέρον γι' αυτούς ενώ μόνο το 49% των μαθητών με διπλή ή άλλη υπηκοότητα συμφώνησε με την πιο πάνω δήλωση (Mann – Whitney $U = -3.134$, $p < .01$). Επίσης, το 70% των μαθητών κυπριακή υπηκοότητα απάντησαν ότι οι συμμαθητές τους τους σέβονται και τους αγαπούν σε αντίθεση με το 57% των μαθητών με διπλή ή άλλη υπηκοότητα (Mann – Whitney $U = -3.550$, $p < .01$). Το 88% των μαθητών κυπριακή υπηκοότητα δηλώνει ότι οι συμμαθητές τους τους κάνουν παρέα ενώ το αντίστοιχο για τους μαθητές με διπλή ή άλλη υπηκοότητα είναι 80% (Mann – Whitney $U = -2.675$, $p < .01$). Το 68% των μαθητών με κυπριακή υπηκοότητα και το 52% των μαθητών με διπλή ή άλλη υπηκοότητα δηλώνει ότι οι συμμαθητές τους στην τάξη προτιμούν να κάθονται μαζί τους (Mann – Whitney $U = -3.540$, $p < .01$). Στη συνέντευξή τους οι μαθητές, ανεξαρτήτως υπηκοότητας, απάντησαν «δεν με πειράζει γιατί είμαστε όλοι το ίδιο... », «το ίδιο είναι για μένα. Αν είναι ντόπιος και μου συμπεριφέρεται καλά δεν έχω πρόβλημα. Το ίδιο ισχύει και αν είναι μη ντόπιος».

Η δεύτερη θεματική ενότητα αφορούσε το σχολικό πρόγραμμα εντός και εκτός της αίθουσας διδασκαλίας. Το 63% των μαθητών με κυπριακή υπηκοότητα δηλώνει ότι τα μαθήματα τους βοηθούν να προσαρμοστούν στην κυπριακή κοινωνία ενώ μόνο το 42% των μαθητών με διπλή ή άλλη υπηκοότητα συμφώνησαν με την πιο πάνω άποψη (Mann – Whitney $U = -3.405$, $p < .01$). Επίσης, 65% των μαθητών με κυπριακή υπηκοότητα δηλώνει ότι τα μαθήματα που παρακολουθούν εμπιπτουν μέσα στα ενδιαφέροντά τους ενώ το αντίστοιχο ποσοστό μαθητών με διπλή/άλλη υπηκοότητα ανέρχεται στο 53% (Mann – Whitney $U = -2.963$, $p < .01$). Μόνο το 46% των μαθητών με διπλή ή άλλη υπηκοότητα πιστεύει ότι τα μαθήματα που παρακολουθούν στο σχολείο αναφέρονται και στη δική τους χώρα και πολιτισμό (Mann – Whitney $U = -5.525$, $p < .01$). Πιστεύουν ότι «θα έπρεπε να υπάρχει ένα μάθημα που θα μπορούσαμε να μάθουμε το δικό μας πολιτισμό όπως μαθαίνουμε τον ελληνικό. Ακόμη να υπάρχουν περισσότερες εκδηλώσεις όπως αυτή που έγινε με πορτογαλούς χορούς, ήθη και έθιμα από τον Πόντο...».

Αναφορικά με τα μαθήματα, το 37% των μαθητών με διπλή/άλλη υπηκοότητα δηλώνουν ότι δυσκολεύονται στα θεωρητικά μαθήματα όπως Ελληνικά, Ιστορία, Θρησκευτικά (Mann – Whitney $U = -2.047$, $p < .01$). Το γεγονός αυτό ενισχύεται και από τους καθηγητές όπου το 81% πιστεύει ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες πράγμα που δεν ισχύει για τα άλλα μαθήματα όπως μαθηματικά, γλώσσες, τέχνη και μουσική. Μέσα από τις συνεντεύξεις τόσο των

ιδίων των μαθητών με διπλή/άλλη υπηκοότητα αλλά και των καθηγητών φάνηκε ότι ο παράγοντας γλώσσα έχει άμεση σχέση με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με τα μαθήματά τους και κυρίως τα θεωρητικά. Οι καθηγητές και ο Σύμβουλος Επαγγελματικής Αγωγής του σχολείου εισηγούνται τη δημιουργία τάξεων υποδοχής για τα παιδιά με σκοπό να γνωρίσουν το εκπαιδευτικό σύστημα και να μάθουν την ελληνική γλώσσα. Στη συνέχεια θα μπορούν να ενταχθούν κανονικά στις τάξεις τους. Σε καμία περίπτωση δεν πιστεύουν ότι οι μαθητές αυτοί θα πρέπει να είναι σε ξεχωριστό τμήμα ή ακόμα να φοιτούν σε ξεχωριστό σχολείο.

Το 66% των μαθητών με κυπριακή υπηκοότητα δηλώνει ότι οι συμμαθητές τους τους περιλαμβάνουν στις δραστηριότητές τους ενώ μόνο το 52% των μαθητών με διπλή ή άλλη υπηκοότητα συμφώνησε με την πιο πάνω δήλωση (Mann – Whitney U = -2.190, $p < .01$). Αξίζει να σημειωθεί ότι και στις δύο περιπτώσεις ένα 8% των μαθητών που απάντησαν το ερωτηματολόγιο διαφώνησαν πλήρως με τη δήλωση. Μόνο το 45% των μαθητών με διπλή ή άλλη υπηκοότητα απάντησε ότι κατά τη διάρκεια του διαλείμματος μιλά τη γλώσσα καταγωγής των γονιών του (Mann – Whitney U = -5.516, $p < .01$). Στις συνεντεύξεις οι μαθητές εξήγησαν ότι μιλούν ελληνικά αφού «βρίσκονται εδώ για δέκα περίπου χρόνια και έμαθαν να μιλούν ελληνικά τόσο στο σπίτι όσο και εδώ», «τη θεωρούν γλώσσα τους».

Το 58% των μαθητών με διπλή ή άλλη υπηκοότητα δηλώνει ότι δε συμμετέχει καθόλου στα μαθητικά συμβούλια ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους μαθητές με κυπριακή υπηκοότητα είναι 35% (Mann – Whitney U = -3.628, $p < .01$). Όπως εξήγησαν στις συνεντεύξεις οι μαθητές με διπλή ή άλλη υπηκοότητα «... θα ήθελα να συμμετέχω... Στις τάξεις υπάρχουν περισσότεροι Κύπριοι που δεν μας ψηφίζουν, ψηφίζουν τους Κύπριους και έτσι δεν μας δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχουμε» ενώ οι μαθητές με κυπριακή υπηκοότητα απάντησαν ότι «όσο αφορά το μαθητικό συμβούλιο (οι μη ντόπιοι) δεν βάζουν υποψηφιότητα...». Στο ερώτημα κατά πόσο γονείς ξένων μαθητών συμμετέχουν στις διάφορες εκδηλώσεις που διοργανώνει το σχολείο και ο Σύνδεσμος Γονέων, τόσο ο Πρόεδρος του Συνδέσμου Γονέων όσο και η Διευθύντρια απάντησαν ότι αν και προσπάθησαν να φέρουν κοντά τους γονείς, εντούτοις δεν συμμετέχουν. Πιστεύουν ότι αυτό δεν οφείλεται σε έλλειψη ενδιαφέροντος αλλά ίσως να αισθάνονται άβολα λόγω γλώσσας ή το ωράριο εργασίας τους να μην είναι συμβατό με το σχολικό πρόγραμμα. Αναφορικά με τη συμμετοχή των παιδιών στις διάφορες δραστηριότητες, το 43% των μαθητών με κυπριακή υπηκοότητα δηλώνει ότι συμμετέχει σε εράνους ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών με διπλή ή άλλη υπηκοότητα είναι μόνο 31% (Mann – Whitney U = -2.642, $p < .01$). Το 50% των μαθητών με κυπριακή υπηκοότητα δήλωσε ότι συμμετέχει σε διάφορες εκδηλώσεις στο σχο-

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΚΥΠΡΙΑΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

λείο ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών με διπλή ή άλλη υπηκοότητα είναι μόλις 29% (Mann – Whitney U = -3.939, $p < .01$). Οι μαθητές με διπλή ή άλλη υπηκοότητα δικαιολογούν τη μη συμμετοχή τους με το γεγονός ότι «...οι ντόπιοι ξέρουν καλύτερα να διαβάζουν... Προσωπικά δεν θέλω να συμμετέχω». Οι μαθητές με κυπριακή υπηκοότητα αναφέρουν ότι «...όσο αφορά τις εκδηλώσεις (οι ξένοι μαθητές) δεν ενδιαφέρονται...». Επίσης, «η δυσκολία στην κατανόηση και η προφορά της γλώσσας αποκρίνει τους ξένους από τις εκδηλώσεις για να μην τους περιγελούν οι υπόλοιποι μαθητές». Οι μαθητές, ανεξαρτήτως καταγωγής, κάνουν ιδιαίτερη αναφορά στην εκδήλωση που έγινε την Τσικνοπέμπτη «τη Τσικνοπέμπτη υπήρξε γιορτή όπου τα ξένα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να δείξουν τα έθιμα από τη χώρα τους (Πόντος). Επικρατούσε ησυχία. Διαβάστηκαν ομιλίες και τα κορίτσια χόρεψαν παραδοσιακούς χορούς». Άλλος μαθητής αναφέρει ότι «πριν την εκδήλωση προηγήθηκαν διάφορα παιχνίδια στην αυλή του σχολείου μας. Στα παιχνίδια συμμετείχαν και τα παιδιά που δεν ήταν αυτόχθονες Κύπριοι. Παίξαμε σχονάκι, ανγουλοδρομίες... Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού γελούσαμε και αστειευόμασταν». Η Διευθύντρια του σχολείου δήλωσε ότι από πλευράς σχολείου προσπαθούν με κάθε τρόπο να εμπλέξουν όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως εθνικότητας στις διάφορες εκδηλώσεις του σχολείου πράγμα που επιτεύχθηκε σε κάποιο βαθμό.

Η τρίτη θεματική ενότητα, άμεσα συνδεδεμένη και με τη δημιουργία προκαταλήψεων και στερεοτύπων, αφορούσε θέματα πειθαρχίας, παραβατικότητας σύγκρουσης και συνύπαρξης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το 50% των μαθητών που απάντησαν το ερωτηματολόγιο δεν ήλθαν σε σύγκρουση στο σχολείο με παιδιά που κατάγονται από άλλη χώρα. Το 26% των μαθητών με διπλή ή άλλη υπηκοότητα ένιωσαν να τους υποτιμούν οι συμμαθητές τους για τη χώρα καταγωγής τους ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους μαθητές με κυπριακή υπηκοότητα ανέρχεται μόλις στο 9% (Mann – Whitney U = -2.845, $p < .01$). Το 43% των μαθητών με κυπριακή υπηκοότητα πιστεύει ότι τα προβλήματα απειθαρχίας τα προκαλούν οι μαθητές με διπλή ή άλλη υπηκοότητα ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών με διπλή ή άλλη υπηκοότητα που έχει την άποψη αυτή είναι 36% (Mann – Whitney U = -2.120, $p < .01$). Διαφορετική εικόνα δίνουν οι παρατηρήσεις και οι συνεντεύξεις. Συγκεκριμένα, σε παρατήρηση που έγινε «...σε μια Γ' τάξη, υπάρχουν τρεις ξένοι μαθητές... Η συμπεριφορά και των τριών κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι άφογη. Κανείς τους δεν δημιούργησε πρόβλημα». Σε άλλη τάξη «είμαστε 25 μαθητές εκ των οποίων οι 5 είναι ξένοι. Συγκεκριμένα 10 άτομα που έχουν σταθεί στη διεύθυνση για παράβαση κανονισμών ένας ήταν ξένος». Η Διευθύντρια στη συνέντευξη που έδωσε ανέφερε ότι «δεν υπάρχουν στοιχεία που να δείχνουν ότι οι ξένοι μαθητές έχουν πιο ψηλό ποσοστό παραβατικότητας».

Άμεσα συνδεδεμένο είναι και το ζήτημα των σχέσεων μαθητών και καθηγη-

τών/Διεύθυνσης. Οι μαθητές ανεξαρτήτως υπηκοότητας δηλώνουν ευχαριστημένοι με τους καθηγητές τους αφού το 60% των μαθητών δηλώνει ότι οι καθηγητές τους δίνουν σημασία μέσα στην τάξη, είναι ικανοποιημένοι από τη βοήθεια που έχουν από τους καθηγητές στα μαθήματα που διδάσκουν (64%), οι καθηγητές ενδιαφέρονται γι' αυτούς ως άτομα (52%) και τους δίνουν την ευκαιρία να πουν τα παράπονά τους (55%). Ευχαριστημένοι είναι οι μαθητές και με τη Διεύθυνση του σχολείου η οποία βοηθά στο να υπάρχουν καλές σχέσεις μεταξύ μαθητών των δύο ομάδων (55%). Τόσο οι μαθητές όσο και οι καθηγητές ανέφεραν ότι η Διεύθυνση του σχολείου «ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν σε αγώνες, εκδηλώσεις», «δεν κάνει διακρίσεις, ούτε περιφρονεί», «λαμβάνει μέτρα ώστε να μην προκαλούνται συγκρούσεις και καβγάδες μεταξύ των παιδιών», όπως επίσης, «βοηθά με συμβουλές και προτροπές για αλληλοβοήθεια».

Οι επίσημοι φορείς της πολιτείας και της εκκλησίας δήλωσαν ότι «η πόλη μπορεί πλέον να χαρακτηριστεί ως μια πολυπολιτισμική κοινωνία, ένα φαινόμενο νέο για την πόλη». Μειονέκτημα θεωρείται το γεγονός ότι η δημογραφική αλλαγή ήταν απότομη και για το λόγο αυτό η πολιτεία δεν μπόρεσε να εντάξει τους ξένους εργαζόμενους που ήρθαν και εγκαταστάθηκαν στην πόλη, με αποτέλεσμα να παρατηρηθούν φαινόμενα δημιουργίας γκέτο και ξενοφοβίας. Παρ' όλα αυτά επισημαίνεται ότι η πολιτισμική ποικιλία είναι πλούτος για μια χώρα και σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να θεωρείται μειονέκτημα.

Έρευνα 2

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της εικόνας που έχουν διαμορφώσει οι Ελληνοκύπριοι μαθητές του σχολείου για τους Ελληνοποντίους και κατά πόσο αυτή η εικόνα επηρεάζει τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους συμμαθητές τους ποντιακής καταγωγής. Στα πλαίσια του σκοπού διαμορφώθηκε η υπόθεση ότι τα αρνητικά στερεότυπα, οι προκαταλήψεις, που έχουν διαμορφώσει οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/τριες του σχολείου για τους Ποντίους επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα τη συμπεριφορά τους απέναντι στους Ελληνοπόντιους συμμαθητές τους και αποτελούν μια από τις αιτίες της απουσίας φιλικών σχέσεων μεταξύ τους.

Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν 250 Ελληνοκύπριοι μαθητές (123 αγόρια και 127 κορίτσια) σε σύνολο 619 παιδιών σε Λύκειο στο οποίο υπήρχε μεγάλος αριθμός Ελληνοποντίων/Ποντίων. Επιλέγηκαν με τυχαία δειγματοληψία 83 παιδιά από την Α', 81 από τη Β' και 86 από τη Γ' τάξη.

Πραγματοποιήθηκαν επίσης δέκα ημιδομημένες ατομικές συνεντεύξεις σε Ελληνοπόντιους/Πόντιους μαθητές από τις τρεις τάξεις του Λυκείου.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Ερωτηματολόγιο

Ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση της άποψης των Ελληνοκύπριων μαθητών του σχολείου για το δικαίωμα του κάθε ανθρώπου να διατηρήσει την εθνική του ταυτότητα, την αξία κάθε πολιτισμού, την ύπαρξη ανώτερων και κατώτερων πολιτισμών, τη συμβολή του σχολείου στη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας των μη Κύπριων και των Κύπριων μαθητών, το ρόλο του σχολείου και των Μ.Μ.Ε. στη γνωριμία και κατανόηση της συνεισφοράς ξένων πολιτισμών. Επίσης, διερευνήθηκαν οι σχέσεις και απόψεις των ελληνοκυπρίων μαθητών για τους Ελληνοπόντιους/Ποντίους.

Συνεντεύξεις

Πραγματοποιήθηκαν επίσης ημιδομημένες συνεντεύξεις σε Ελληνοπόντιους/Πόντιους μαθητές του σχολείου για την περαιτέρω διερεύνηση των όσων βιώνουν στο χώρο της τάξης και της αυλής του σχολείου. Συγκεκριμένα, οι άξονες γύρω από τους οποίους περιστράφηκαν οι συνεντεύξεις αφορούσαν τις σχέσεις τους με τους Ελληνοκύπριους συμμαθητές τους, κατά πόσο νιώθουν να τυγχάνουν σεβασμού και εκτίμησης και γενικά κατά πόσο οι συμμαθητές ή οι καθηγητές τους άθελα ή με τη θέλησή τους έκαναν να νιώσουν μειωτικά. Επίσης, οι μαθητές ρωτήθηκαν πώς οι ίδιοι νιώθουν για τη χώρα καταγωγή τους και τον πολιτισμό τους, κατά πόσο γνωρίζουν οι συμμαθητές τους για την ιστορία και τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής τους και κατά πόσο τους δίνεται η ευκαιρία από τους καθηγητές τους να μιλήσουν για τον πολιτισμό τους.

Παρατηρήσεις

Τέλος πραγματοποιήθηκαν συμμετοχικές παρατηρήσεις των δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και των διδακτικών ωρών. Συγκεκριμένα έγινε παρατήρηση όλων όσων διαδραματίζονταν στο χώρο της αυλής του σχολείου, αλλά και της τάξης, όπου υπήρχαν Ελληνοπόντιοι/Πόντιοι μαθητές και μαθήτριες με στόχο να διαπιστωθεί ποια ήταν η συμπεριφορά των υπόλοιπων μαθητών προς αυτούς, αν οι Ελληνοπόντιοι/Πόντιοι συναναστρέφονταν και συνομιλούσαν με τους Ελληνοκύπριους, αν ήταν ενταγμένοι στις ομάδες των συμμαθητών τους ή όχι.

Αποτελέσματα

Αναφορικά με την πρώτη θεματική ενότητα που αφορούσε τη συμπεριφορά και τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών με τους Ελληνοπόντιους/Πόντιους συμμαθητές τους, το 37% των Ελληνοκύπριων μαθητών του Λυκείου δηλώνει ότι δεν κάνει καθόλου παρέα με Ελληνοπόντιους στο σχολείο. Η πλειοψηφία (75%), επίσης, επισημαίνει ότι οι Ελληνοπόντιοι συμμαθητές τους επιθυμούν να κάνουν παρέα με

μαθητές από τη χώρα καταγωγής τους. Όσο αφορά στους λόγους που οι Ελληνοπόντιοι συμμαθητές κάνουν παρέα μεταξύ τους, οι Ελληνοκύπριοι πιστεύουν ότι οι ίδιοι επιδιώκουν να είναι μόνοι (30%), οι υπόλοιποι συμμαθητές τους δεν τους εμπιστεύονται (27%), είναι διαφορετικοί (20%), οι φίλοι των υπόλοιπων μαθητών θα τους κοροϊδεύουν (14%), ή η οικογένεια των υπόλοιπων μαθητών δεν το θέλει (6%). Αντίθετα, οι Ελληνοπόντιοι/Πόντιοι μαθητές δήλωσαν ότι επιθυμούν να έχουν φίλους τόσο Ποντίους όσο και Ελληνοκύπριους. Στην πλειονότητά τους επισημαίνουν ότι έχουν στενούς φίλους, που είναι Ελληνοκύπριοι, εκτός από την περίπτωση ενός Ποντίου μαθητή στην Α' Λυκείου, που ανέφερε ότι οι καλύτεροι φίλοι του είναι κυρίως Πόντιοι. Όλοι οι υπόλοιποι μαθητές αναφέρουν ότι «δεν ξεχωρίζουν τους ανθρώπους από την καταγωγή τους αλλά από το χαρακτήρα τους». Συγχρόνως, όμως, δηλώνουν ότι υπάρχουν Πόντιοι συμμαθητές τους που «απομονώνονται, δεν τολμούν να ενωθούν, είναι διστακτικοί, δε νιώθουν άνετα, πιστεύουν ότι οι Ελληνοκύπριοι δεν τους θέλουν». Παρατηρήσεις που έγιναν κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων έδειξαν ότι οι Πόντιοι μαθητές βρίσκονταν συχνά συγκεντρωμένοι στο χώρο μπροστά από την αίθουσα Γυμναστικής και συνομιλούσαν μεταξύ τους. Οι μαθητές αυτοί στις συνεντεύξεις ανέφεραν ότι έχουν και Ελληνοκύπριους φίλους.

Όσον αφορά στο θέμα της διαφορετικότητας, οι Ελληνοπόντιοι/Πόντιοι μαθητές ανέφεραν ότι έχουν, βέβαια, διαφορετικές συνήθειες από τους ημεδαπούς, οι γονείς τους είναι πιο αυστηροί και έχουν στερηθεί την πατρίδα τους, αλλά αυτά δεν τους καθιστούν κατώτερους από τους Ελληνοκύπριους. Θεωρούν τους εαυτούς τους ίσους και νιώθουν περήφανοι για τη χώρα καταγωγής τους. Παρόλα αυτά κάποιοι μαθητές με κυπριακή υπηκοότητα θεωρούν ότι οι Πόντιοι είναι «θηρία, κατέβηκαν από το βουνό και τους υποτιμούν».

Είναι ακόμη αξιοσημείωτο ότι περίπου ένας στους δύο Ελληνοκύπριους μαθητές (54%) απορρίπτει τα ξεχωριστά σχολεία για τους Ελληνοπόντιους/Ποντίους. Το ίδιο αρνητικοί είναι και οι Πόντιοι μαθητές, εκτός από την περίπτωση μιας μαθήτριας στη Β' Λυκείου, που παρατηρεί ότι «θα ήθελα να ήμουν σε ένα τέτοιο σχολείο, για να δω αν όλοι οι Πόντιοι μεταξύ μας θα υποστηρίξαμε ο ένας τον άλλο.». Σημειώνει ότι μερικές φορές νιώθει ανεπιθύμητη από ορισμένες παρέες Ελληνοκύπριων, ενώ «αν φοιτούσα σε ένα σχολείο μόνο με Ποντίους, θα ήμασταν όλοι το ίδιο και θα μπορούσα να επικοινωνώ με άνεση με όλους».

Αναφορικά με το σχολικό πρόγραμμα εντός και εκτός της αίθουσας διδασκαλίας που αποτέλεσε τη δεύτερη θεματική ενότητα, η πλειονότητα των μαθητών δηλώνει ότι το σχολείο δε συμβάλλει (33%) ή συμβάλλει ελάχιστα (32%) στη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας των μη Κύπριων μαθητών, ενώ 19% παρατηρεί ότι το σχολείο συμβάλλει αρκετά, 40% πολύ και 32% πάρα πολύ στη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας των Κύπριων μαθητών/τριών. Όσον αφορά στη συμ-

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΚΥΠΡΙΑΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

νο- βολή του σχολείου στη γνωριμία ξένων πολιτισμών το 43,2% δηλώνει καθόλου
 ό- ή/και λίγο (10,8% και 32,4% αντίστοιχα). Το 44,8% απαντά, επίσης, καθόλου
 υ- ή/και λίγο στο ερώτημα αν το σχολείο συμβάλλει στην κατανόηση της συνεισφο-
 ώ- ράς των ξένων πολιτισμών στην ανθρωπότητα. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι Ελλη-
 λει- νοκύπριοι των οποίων η μητέρα ή ο πατέρας έχουν ξένη καταγωγή αξιολογούν σε
 να- μικρότερο βαθμό από ό,τι εκείνοι που και οι δυο τους γονείς είναι Κύπριοι ότι το
 π- σχολείο βοηθά τα παιδιά να γνωρίσουν ξένους πολιτισμούς. Είναι ενδιαφέρον ότι
 ε- το 64% παρατηρεί ότι καθόλου δε διδάχτηκε για τον ποντιακό ελληνισμό στο scho-
 λείο.

ε- Τα στοιχεία αυτά επιβεβαίωσαν και οι Ελληνοπόντιοι/Πόντιοι μαθητές στις
 ια- συνεντεύξεις τους. Συγκεκριμένα ανέφεραν ότι «στο σχολείο δεν διδάσκεται συ-
 υ- στηματικά η Ιστορία και ο πολιτισμός, μόνο γίνεται αναφορά στη γενοκτονία
 χ, στην Ιστορία της Γ' Λυκείου». Ιδιαίτερη αναφορά έγινε σε κάποιες περιπτώσεις
 :- που στο Δημοτικό σχολείο τους δόθηκε η δυνατότητα να μιλήσουν στους συμμα-
 ι- θητές τους για τα έθιμα και τις παραδόσεις των Ποντίων και στην εκδήλωση της
 - 28ης Οκτωβρίου, όπου χόρεψαν ποντιακούς χορούς μαζί με τους Ελληνοκύπριους
 ιι- συμμαθητές τους. «Ενωσα όμορφα... Δείξαμε πως είμαστε κάποιοι. Υπάρχου-
 - με!». Οι Πόντιοι μαθητές είπαν ακόμη ότι νιώθουν περηφάνια για την καταγωγή
 ι τους και θα ήθελαν το σχολείο να τους δώσει περισσότερες ευκαιρίες να προβά-
 λουν τον πολιτισμό τους.

ί Η τρίτη θεματική ενότητα που αφορούσε θέματα πειθαρχίας, παραβατικότη-
 ; τας, σύγκρουσης και συνύπαρξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σύμφωνα με
 : τους Ελληνοκύπριους μαθητές, οι Ελληνοπόντιοι/Πόντιοι είναι αποδεχτοί από τη
 Διεύθυνση (26% αρκετά, 38% πολύ και 29% πάρα πολύ), τους καθηγητές (34%
 αρκετά, 36% πολύ, 21% πάρα πολύ) και τους μαθητές (36% λίγο, 41% αρκετά,
 13% πολύ) στο χώρο του σχολείου. Οι ίδιοι οι Ελληνοπόντιοι/Πόντιοι μαθητές
 δηλώνουν ότι δεν έχουν κανένα παράπονο από τη συμπεριφορά της Διεύθυνσης
 του σχολείου και των καθηγητών τους απέναντι τους ούτε βέβαια και από τους
 συμμαθητές τους. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι και οι παρατηρήσεις στην τά-
 ξη και στην αυλή έδειξαν ότι οι Πόντιοι μαθητές τυγχάνουν σεβασμού και αγά-
 πης τόσο από τους καθηγητές όσο και από τους μαθητές. Σε μια μόνο περι-
 πτωση έγινε αναφορά σε καθηγήτρια που χρησιμοποίησε το χαρακτηρισμό «Πό-
 ντιος», για να χαρακτηρίσει Ελληνοκύπριο συμμαθητή της που δεν μπορούσε να
 απαντήσει σε ένα πολύ απλό ερώτημα σε μια τάξη, που βρίσκονταν και Πόντιοι
 μαθητές.

Αναφορικά με τη δημιουργία στερεοτύπων, η εικόνα που έχουν διαμορφώσει οι
 Ελληνοκύπριοι μαθητές για τους «άλλους» δίνουν τα χαρακτηριστικά που κατέ-
 γραψαν για τον κάθε λαό, για τον οποίο ρωτήθηκαν στο ερωτηματολόγιο χρησι-
 μοποιώντας ως βάση ένα κλασικό μεθοδολογικό εργαλείο για τη διερεύνηση αντι-

λήψεων για εθνοτικές ομάδες¹. Συγκεκριμένα οι Ελληνοκύπριοι θεωρούνται πρωτίστως (N=126) λαός κοινωνικός, εξωστρεφής, φιλόξενος, ευχάριστος και καλοφαγάς. Δευτερευόντως χαρακτηρίζονται ως ρατσιστές, εθνικιστές και ξενοφοβικοί (N=61). Η εργατικότητα είναι το τρίτο κατά σειρά χαρακτηριστικό (N=52), που τους αποδίδεται, ενώ στην τέταρτη θέση έρχονται ο εγωισμός, η απληστία, η φιλαργυρία, η τάση για εκμετάλλευση των άλλων (N=45). Η φιλικότητα, η ηρεμία, ο προσιτός και καλοπροαίρετος χαρακτήρας είναι το πέμπτο στη σειρά χαρακτηριστικό (N=35). Το πρώτο χαρακτηριστικό των Ελληνοπόντιων/Ποντίων, που αναφέρεται από τους Ελληνοκύπριους μαθητές, είναι η εριστικότητα, η επιθετικότητα, η προβληματική και αντικοινωνική συμπεριφορά (N=81). Ακολουθούν οι χαρακτηρισμοί όπως κλέφτες, ψεύτες, εγκληματίες, που καταγράφονται όμως το ίδιο συχνά με την εργατικότητα (N=74). Μικρότερος αριθμός μαθητών (N=27) τους χαρακτηρίζουν ως απόμακρους, απομονωμένους, μοναχικούς. Οι Φιλιππινέζοι είναι πρώτα από όλα εργατικοί (N=115), δευτερευόντως φιλικοί, ήρεμοι, προσιτοί και καλοπροαίρετοι (N=58). Ακολουθούν οι αρνητικοί χαρακτηρισμοί όπως κλέφτες, ψεύτες, εγκληματίες (N=34). Οι Ρουμάνοι θεωρούνται εργατικοί (N=64), φιλικοί, ήρεμοι, προσιτοί και καλοπροαίρετοι (N=38) και τρίτοι στη σειρά ακολουθούν και για αυτούς οι χαρακτηρισμοί κλέφτες, ψεύτες, εγκληματίες (N=33). Οι Τουρκοκύπριοι χαρακτηρίζονται ως κλέφτες, ψεύτες, εγκληματίες (N=49), χωριάτες, άξεστοι, απολίτιστοι (N=29), εργατικοί (N=26), γύφτοι, μαύροι, τριτοκοσμικοί (N=26), λαός κοινωνικός, εξωστρεφής, φιλόξενος, ευχάριστος και καλοφαγάς (N=25), με εριστική, επιθετική, προβληματική και αντικοινωνική συμπεριφορά (N=24), βρώμικοι (N=21), ρατσιστές, εθνικιστές (N=20) και 20 παιδιά τους θεωρούν φιλικούς, ήσυχους, καλοπροαίρετους.

Είναι ακόμη ενδιαφέρον ότι στην εν λόγω έρευνα οι Ελληνοκύπριοι μαθητές στη συντριπτική τους πλειοψηφία (96%) συμφωνούν με τη δήλωση ότι ο κάθε άνθρωπος έχει το δικαίωμα να διατηρήσει την εθνική του ταυτότητα (γλώσσα, παραδόσεις, ήθη και έθιμα) και ότι κάθε πολιτισμός έχει τη δική του αξία (95%). Παρόλα αυτά, ποσοστό 17% συμφωνεί με τη δήλωση ότι υπάρχουν πολιτισμοί που μπορεί να χαρακτηριστούν ως ανώτεροι, κατώτεροι ή χειρότεροι από κάποιους άλλους, το 28% συμφωνεί αρκετά ενώ το 55% γενικά δε συμφωνεί. Στη δήλωση «τα ανέκδοτα που αφορούν συγκεκριμένες ομάδες αποδίδουν στους ανθρώπους αυτούς γνωρίσματα που τους χαρακτηρίζουν» το 32% απορρίπτει αυτή την άπο-

1. Σύμφωνα με το εργαλείο αυτό, που χρησιμοποιήθηκε σε διαφορετικές χρονικές περιόδους (Katz and Braly to 1933, Gilbert to 1951 και Karling et al to 1967, στο Gross, 2005) δίνονται στα υποκείμενα της έρευνας μια σειρά από εθνοτικές ομάδες για τις οποίες ζητείται να αναφέρουν συγκεκριμένο αριθμό τυπικών κατά την άποψη τους τυπικά χαρακτηριστικά.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΚΥΠΡΙΑΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ται και ξέ-ικό, η ρι-έ-η-ο-ς, ε-έ-ο-ι-ο-ι-:-λί-ς, ι, - , - -

ψη, ενώ η πλειονότητα συμφωνεί με τη δήλωση σε κάποιο τουλάχιστον βαθμό (λίγο 29%, αρκετά 19%, πολύ 11% και πάρα πολύ 9%).

Αναφορικά με τις απόψεις που έχουν σχηματίσει οι Ελληνοκύπριοι μαθητές για τις συνέπειες της εγκατάστασης ξένων εργατών και μεταναστών στην Κύπρο και την εικόνα των ανθρώπων αυτών, διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των ερωτηθέντων (31% αρκετά, 27% πολύ και 26% πάρα πολύ) πιστεύει ότι υπάρχουν φαινόμενα έντονης εκμετάλλευσής τους στο χώρο εργασίας τους. Ένας σημαντικός αριθμός, πέραν του 80%, δηλώνει ότι παρατηρείται απώλεια θέσεων εργασίας για τους Ελληνοκύπριους λόγω της εγκατάστασης των ξένων. Ακόμη το 68% των μαθητών θεωρεί ότι υπάρχει αύξηση της εγκληματικότητας εκεί όπου κατοικούν ξένοι εργάτες, ενώ 57% θεωρεί ότι οι γειτονιές στις οποίες κατοικούν ξένοι είναι υποβαθμισμένες. Το 40% των μαθητών δηλώνει ότι κινδυνεύουν να χαθούν τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν την εθνική ταυτότητα των Ελληνοκυπρίων. Τα ποσοστά όσων δηλώνουν ότι δεν εμπλουτίζεται ο πολιτισμός μας από τους ξένους είναι αρκετά ψηλά, (31% δηλώνουν καθόλου στο ερώτημα σε ποιο βαθμό εμπλουτίζεται ο πολιτισμός μας και 37% λίγο). Στο θέμα αυτό παρατηρήθηκαν διαφορές ανάμεσα στους μαθητές των τριών τάξεων με τους μαθητές της Γ' τάξης να παρουσιάζονται πιο αρνητικοί σε σχέση με τους μαθητές των δύο άλλων τάξεων. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της Γ' τάξης πιστεύουν ότι οι γειτονιές όπου κατοικούν ξένοι εργάτες και μετανάστες έχουν υποβαθμιστεί (*Kruskal - Wallis H* = 11.17, *df* = 2, *p* < .01) και η εγκληματικότητα αυξάνει (*Kruskal - Wallis H* = 7.52, *df* = 2, *p* < .05) και ότι ο πολιτισμός του νησιού μας δεν εμπλουτίζεται με τις κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές που παρατηρούνται στο νησί μας (*Kruskal - Wallis H* = 7.01, *df* = 2, *p* < .05).

Αναφορικά με τις σχέσεις των Ελληνοκύπριων μαθητών με τους «άλλους» στο χώρο της κοινότητας, ένα σημαντικό ποσοστό των ερωτηθέντων (40%) παρατηρεί ότι τα Μ.Μ.Ε. βοηθούν αρκετά τα παιδιά να γνωρίσουν ξένους πολιτισμούς, ενώ 74% συμφωνούν με τη δήλωση ότι τα Μ.Μ.Ε. συμβάλλουν στην κατανόηση της συνεισφοράς ξένων πολιτισμών στην ανθρωπότητα. Παρ' όλα αυτά όμως, η πλειοψηφία (71%) δηλώνει ότι δεν έμαθε τίποτα από τα Μ.Μ.Ε. για την ιστορία και τον πολιτισμό των Ποντίων. Την αμυδρή προβολή του πολιτισμού τους από τα Μ.Μ.Ε. επισημαίνουν και οι Ελληνοπόντιοι/Πόντιοι μαθητές, ενώ μια μαθήτρια της Β' Λυκείου παρατηρεί ότι συνήθως η τηλεόραση προβάλλει «τις φασαρίες, που γίνονται από Ποντίους στην Πάφο», με αποτέλεσμα «μερικοί που ακούν αυτά τα πράγματα να αντιπαθούν τους Ποντίους».

Η έρευνα έδωσε στοιχεία και για τις σχέσεις και τις δυνατότητες επαφών των Ελληνοκύπριων μαθητών με τους «άλλους», και κυρίως την ομάδα των Ελληνοποντίων, στο χώρο της γειτονιάς τους. Ενώ οι περισσότεροι έχουν γείτονες Ελληνοπόντιους ή Πόντιους (74%) η πλειονότητα δηλώνουν ότι η οικογένειά τους δεν

κάνει παρέα (71%) ή κάνει ελάχιστα (23%) με οικογένειες Ελληνοποντίων/Ποντίων. Κάπως μικρότερο είναι το ποσοστό των μαθητών που δηλώνουν ότι οι ίδιοι (65%) δεν κάνουν καθόλου παρέα με Ελληνοπόντιους στη γειτονιά τους. Παρατηρείται επίσης διαφορά μεταξύ των μαθητών των τριών τάξεων με μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών της Α' τάξης να δηλώνουν ότι γνωρίζουν Ελληνοπόντιους (*Kruskal - Wallis* $H = 18.71$, $df = 2$, $p < .01$) και κάνουν παρέα μαζί τους στη γειτονιά (*Kruskal - Wallis* $H = 7.22$, $df = 2$, $p < .05$) και οι οικογένειες τους κάνουν παρέα με Ελληνοπόντιους (*Kruskal - Wallis* $H = 6.88$, $df = 2$, $p < .05$) σε σχέση με τους μαθητές των υπόλοιπων τάξεων.

Συμπεράσματα

Η αλληλεπίδραση στο σχολικό χώρο, οι παρέες και οι συνομιλίες φαίνονται μέσα από τα αποτελέσματα των ερευνών να οριοθετούνται και να διαφοροποιούνται με βάση την εθνοτική ταυτότητα και ειδικότερα το δίπολο «Ελληνοκύπριος ὄχι Ἄλλος», «έσω-ομάδα Vs ἔξω-ομάδα». Όμοια και στη σχολική τάξη το ενδιαφέρον των παιδιών για τους συμμαθητές του διαμορφώνεται ανάλογα με το δίπολο αυτό, αφού επισημαίνονται διαφοροποιήσεις στις συχνότητες των αναφορών των παιδιών σε στοιχεία που αφορούν την κατάσταση στη σχολική τάξη και που ουσιαστικά εκφράζουν την εσωτερίκευση των απόψεων ή των αφηγήσεων της κυπριακής κοινωνίας και της περιβάλλουσας κοινότητας. Τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι μαθαίνουν να παρατηρούν διαφορές και να κατασκευάζουν ταυτότητες (Johnson, 2003; Schellekens, 2001· Spyrou, 2002) Τα παιδιά λειτουργούν στο μοτίβο της «έσω - ἔξω» ομάδας και αναδιαμορφώνουν τις ταυτότητές τους επιδιώκοντας το άνοιγμα των «μειονοτικών» ομάδων στην πλειονοτική ἔξω-ομάδα ή στο κλείσιμο στην ἔσω- ομάδα των ομοίων (Δραγώνα, Σκούρτου και Φραγκουδάκη, 2001).

Στην περίπτωση της έννοιας του σεβασμού του ατόμου ως φορέα συγκεκριμένης κοινωνικής ταυτότητας η εικόνα διαφοροποιείται και πάλι εις βάρος των παιδιών με άλλη ή διπλή υπηκοότητα λειτουργώντας μέσα από μυωπικούς, στερεοτυπικούς φακούς και κοινωνικές κατασκευές. Για παράδειγμα στη δεύτερη έρευνα, στο Λύκειο, αν και το μεγαλύτερο ποσοστό των Ελληνοκύπριων μαθητών υποστηρίζει ότι κάθε πολιτισμός έχει τη δική του αξία, στο ερώτημα αν εμπλουτίζεται ο πολιτισμός μας από τους ξένους εργάτες και μετανάστες το ποσοστό που συμφωνεί περιορίζεται κατά πολύ. Ακόμη όσο και αν οι μαθητές διαπιστώνουν εκμετάλλευση των ξένων από τους ντόπιους, στοιχείο που επιβεβαιώνεται και από τους χαρακτηρισμούς «άπληστοι» και «εκμεταλλευτές» που προσάπτουν στους Ελληνοκύπριους, εντούτοις θεωρούν ότι πρωτίστως χάνονται θέσεις εργασίας από την εγκατάσταση των ξένων στο νησί, έπειτα αυξάνεται η εγκληματικότητα και υποβαθμίζονται οι γειτονιές στις οποίες κατοικούν. Φαίνεται ότι έχουν

Ιο-
δι-
α-
ρο
ως
ει-
υν
τη

υιοθετήσει το λόγο και την κατασκευή του κοινωνικού περίγυρου και γι' αυτό αρ-
νητικοί χαρακτηρισμοί δίνονται συχνότερα στους εθνικούς άλλους τόσο στην έρευ-
να στο λύκειο όσο και στην έρευνα στο δημοτικό (Γκότοβος, 1996· Φραγκουδάκη
και Δραγώνα, 1997· Τριλίβα και Chimienti, 2000· Gross, 2005). Ανάμεσα στους
μαθητές προκύπτουν πεποιθήσεις υπεραπλουστευμένες, προκατασκευασμένες,
άδικες που δε δημιουργούνται από μια άμεση εκτίμηση της συγκεκριμένης ομά-
δας.

α
ε
ῶ
ν
-
ν
-
-
ν

Οι Κύπριοι μαθητές φαίνεται να τάσσονται υπέρ μιας ιδεολογίας διατήρησης
της ετερότητας μέσω της εκπαίδευσης, ενώ την ίδια στιγμή παρουσιάζουν στοι-
χεία εθνοκεντρισμού και προκατάληψης-ξενοφοβίας. Ο συνδυασμός αυτός φαίνε-
ται να παραπέμπει (Γκότοβος, 2008) στη διατήρηση και σεβασμό της ταυτότη-
τας του «άλλου» ως διατήρηση των εθνοπολιτισμικών ορίων τα οποία οριοθετούν
με σαφήνεια τους «Άλλους» (άτομα με διπλή ή άλλη υπηκοότητα, μετανάστες)
απέναντι στον κύριο κορμό της κοινωνίας. Έτσι υπάρχει ο κίνδυνος οι απόψεις
υπέρ της διατήρησης και του σεβασμού της ταυτότητας του άλλου μπορεί να εί-
ναι το άλλοθι μια αμυντικής περιχαράκωσης απέναντι στην παρουσία του «άλ-
λου» και στο ενδεχόμενο συμμετοχής του στο κοινωνικο-οικονομικό γίγνεσθαι επί
ίσοις όροις.

-
-
ν
-
)
;

Οι μαθητές και οι μαθήτριες φαίνεται να υπερασπίζονται το δικαίωμα των
μαθητών με διπλή ή άλλη υπηκοότητα να διατηρήσουν την εθνική και πολιτισμι-
κή τους ταυτότητα αλλά ταυτόχρονα υπάρχουν ενδείξεις υποτίμησης ατόμων λό-
γω καταγωγής ή προέλευσης και απουσίας-αδυναμίας του σχολείου από τη δια-
δικασία προσαρμογής στο γεγονός της παρουσίας ατόμων με άλλη ταυτότητα
(μεταναστών, κτλ) στη χώρα. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι αντιλήψεις των Κυ-
πρίων μαθητών για τους λόγους που οι Πόντιοι συμμαθητές τους κάνουν παρέα
μεταξύ τους ή δε συμμετέχουν στα κοινά της σχολικής κοινότητας. Στη δεύτερη
έρευνα φαίνεται πως η άποψη ότι οι ίδιοι επιδιώκουν να είναι μόνοι τους συγκε-
ντρώνει τα πιο ψηλά ποσοστά. Στην πρώτη έρευνα, στο Γυμνάσιο, τα αίτια εντο-
πίζονται στο ότι οι μαθητές με άλλη υπηκοότητα δεν ενδιαφέρονται για συμμε-
τοχή στα κοινά. Και στις δύο περιπτώσεις φαίνεται, προφανώς, να μετατοπίζε-
ται η ευθύνη της απόστασης στη «μειονοτική» ομάδα, στοιχείο που συναντάται
στις προσεγγίσεις εκείνες που στοχεύουν στην αφομοίωση (Κάτσικας και Πολί-
του, 1999· Ανδρούσου κ.ά., 2001).

Το τελικό συμπέρασμα από τα αποτελέσματα των ερευνών είναι ότι υπάρχει
ανάγκη για παρεμβάσεις στο σχολείο για κατανόηση των παραμέτρων που συν-
θέτουν τη σύγχρονη πραγματικότητα και την παρουσία μαθητών με «άλλο» υπό-
βαθρο στο σχολείο. Φαίνεται να απαιτείται στο σχολικό χώρο περαιτέρω εργασία
για δημιουργία συνεργασιών, όχι επιφανειακά αλλά μέσα από τη δημιουργία ευ-
νοϊκών προϋποθέσεων για κριτική στάση μαθητών και εκπαιδευτικών απέναντι

στον εθνικισμό, τον εθνοκεντρισμό, σε στερεοτυπικούς μύθους και φαντασιώσεις-προκαταλήψεις γύρω από την πολιτισμική ταυτότητα και το ρόλο των ΜΜΕ (Γκόβαρης, 2004· Γκότοβος, 1996· Γκότοβος, 2001).

Οι διαπιστώσεις των μαθητών φαίνεται να αποκαλύπτουν ότι οι ιδιαιτερότητες, οι ετερότητες παραμένουν σημαντικές πηγές άντλησης στοιχείων για τη ζωή. Είναι απαραίτητος (Ανδρούσου κ.α., 2001· Γκότοβος, 2002· Φραγκουδάκη και Δραγώνα, 1997) ο εμπλουτισμός των σημείων αναφοράς που ορίζουν την εθνική ταυτότητα και εμπέδωση του αυτονόητου ότι όλοι έχουν πολλαπλές κοινωνικές ταυτότητες ή ότι η πολλαπλότητα δε σημαίνει κατ' ανάγκη και υποχρέωση συμφωνίας με γεγονότα και καταστάσεις που είναι κυρίαρχες. Αυτό που πρέπει να επιδιώξει το κυπριακό σχολείο είναι η υιοθέτηση πρακτικών και δράσεων για άρση των διαχωριστικών γραμμών, η έμφαση στις λειτουργικές ικανότητες στο νέο περιβάλλον, η ένταξη της ετερότητας αντί του αποκλεισμού των φορέων της, και η έμφαση και ο σεβασμός της προσωπικής ταυτότητας αντί της κατηγορικής αντίληψης του άλλου (Γκότοβος, 2001). Τα περιθώρια και η δυναμική που υπάρχει στις διαπροσωπικές – άτυπες σχέσεις και στη λειτουργία του παραπρογράμματος διαφαίνονται και στην περίπτωση της τυπικής επαφής και επικοινωνίας και του αναλυτικού προγράμματος.

Διαφαίνεται η συνειδητοποίηση της ανάγκης για αλληλεπίδραση και απομάκρυνση από τα ειδικά μαθήματα, τις ειδικές τάξεις, το ξεχωριστό σχολείο, τη φολκλορική αντιμετώπιση της ετερογένειας. Οι «διαπολιτισμικές» δραστηριότητες της σχολικής μονάδας δεν μπορεί να περιορίζονται στην εκδήλωση της Τσικνοπέμπτης ή στην χριστουγεννιάτικη σχολική γιορτή οι οποίες λειτουργούν μεν θετικά σε ένα πρώτο επίπεδο αλλά που εύκολα μπορούν να εγκλωβίσουν τις επαφές, τις αλληλεπιδράσεις, τις κοινωνικές κατασκευές των ταυτοτήτων σε φολκλορικά κλισέ (Ανδρούσου κ.α., 2001). Το σκεπτικό που ερμηνεύει τα πάντα μέσω της οδού της πολιτισμικής διαφοράς και της ανάγκης ενημέρωσης και γνωριμίας και που παρακάμπτει άλλες βασικές κοινωνικοοικονομικές διαφορές, που παγιδεύει την αποτυχία ή την απομόνωση σε πολιτισμικές ιδιαιτερότητες έχει καταρριφθεί και επισημαίνεται και στις συνεντεύξεις παραγόντων και εκπαιδευτικών στις έρευνες.

Οι συγκεκριμένες έρευνες θα πρέπει να αποτελέσουν το σημείο εκκίνησης για τις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες, κοινότητες αλλά και ευρύτερα για την κυπριακή κοινωνία και το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Η ύπαρξη κοινών μοτίβων συμπεριφοράς και διαπιστώσεων στις έρευνες αποτελεί το πιο ενισχυτικό στοιχείο για ένα τέτοιο βήμα που προέρχεται και αφορά όλες τις βαθμίδες της κυπριακής εκπαίδευσης. Ουσιαστικά στόχος θα είναι η εξουδετέρωση των αρνητικών επιπτώσεων που ενδέχεται να έχει η ετερότητα – και κυρίως οι αντιλήψεις των μελών της σχολικής κοινότητας και του εκπαιδευτικού οργανισμού για την

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΚΥΠΡΙΑΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ετερότητα – στην επίτευξη του τελικού αποτελέσματος και στην ποιότητα της σχολικής ζωής και η ανάδειξη μιας αναστοχαστικής αντίληψης και εμπειρίας του πολιτισμικού πλουραλισμού (Γκόβαρης, 2004· Γκότοβος 2008).

Βιβλιογραφία

- Attinasi, J. (1993) *Academic Achievement, Culture and Literacy: An Introduction*. NCREL-ERIC.
- Gross, R. (2005) *Psychology The Science of Mind and Behaviour*. London: Hodder Arnold.
- Johnson, L.S. (2003) The Diversity Imperative: building a culturally responsive school ethos: *Intercultural Education* 14(1),17-30.
- Lee, C.D. (1994) *Multicultural Education: Challenges to Administrators and School Leadership*. Urban Education Program Urban Monograph Series (ERIC).
- Potter, J. (1996) Attitudes, social representations and discursive psychology, in M. Wetherell (ed) *Identities, Groups and Social Issues*. London: Sage/Open University.
- Rego, M.A.S. and Nieto, S. (2000) Multicultural/Intercultural Teacher Education in Two Contexts: Lessons from the United States and Spain. *Teaching and Teacher Education*. 16(2000) 413-427.
- Schellekens E. (2001) This is Me: In search of your own story. *Intercultural Education*, 12(3) 339-347.
- Spyrou S. (2002) Images of the “other”: the Turk in Greek Cypriot children’s imaginations. *Race Ethnicity and Education* 5(3) 255-272.
- Tajfel H. and Turner J.C. (1986) The Social Identity Theory of Intergroup Behaviour, in S. Worchel and W. Austin (eds) *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago: Nelson Heil.
- Troyna, B. (1991) Can you see the join? An Historical Analysis of Multicultural and Antiracist Education Policies, in D. Gill, B. Mayer, M. Blar (ed) *Racism and Education*, London: Sage/The Open University).
- Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ., Χρηστίδου Λιοναράκη Σ. (2001) *Εκπαίδευση, Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες* (τόμος Β). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Γκόβαρης, Χ. (2004) *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α.Ε. (1996) *Ρατσισμός: Κοινωνικές, Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές Όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα: ΓΓΛΕ.
- Γκότοβος, Α.Ε. (2001) *Οικουμενικότητα, ετερότητα και ταυτότητα: Η επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της παιδείας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Γκότοβος Α.Ε. (2002) *Εκπαίδευση και ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α.Ε (2008) “*Ideologies of Identity: Teachers’ Views on Diversity Maintenance through Greek School*” Paper presented at the Council of Europe 2nd Consultation Table “Teacher Competencies on Diversity Education”, 5-6 June 2008, Nicosia, Cyprus.
- Δαμανάκης Μ. (2000) *Η εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

- Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε. και Φραγκουδάκη Α. (2000) *Εκπαίδευση, Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες* (τόμος Α). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κάτσικας Χ. και Πολίτου, Ε. (1999) *Εκτός "τάξης" το διαφορετικό*; Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαταξιάρχης, Ε. (1996) *Περί της πολιτισμικής κατασκευής της ταυτότητας*, στο Τοπικά β. Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου/Εκδόσεις Νήσος (σελ. 197-210).
- Τριλίβα Σ. και Chimienti G. (2000). *Ανακάλυψη, αυτογνωσία, αυτοκυριαρχία, αυτοεκτίμηση* Αθήνα: Πατάκη.
- Φραγκουδάκη, Α. και Δραγώνα, Θ. (1997) *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου Π. και Ταμπάκη Π. (2002) *Κοινωνική ταυτότητα: Η περίπτωση των Ρουντάρηδων στο Ζεφύρι Αττικής στο, Οι Ρομά στην Ελλάδα*, Ελληνική Εταιρεία Εθνολογίας.
- Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου, Π. (2005) *Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο*, στο Παπαλεοντίου-Λουκά Ε. (επιμ.) *Σύγχρονες Προσεγγίσεις στο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Το Διοικητικό Συμβούλιο
της Επιστημονικής Ένωσης ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ
εύχεται στα μέλη της Ένωσης
και τους αναγνώστες του περιοδικού

**ΧΡΟΝΙΑ ΠΟΛΛΑ ΚΑΙ
ΕΥΤΥΧΙΣΜΕΝΟ ΤΟ 2010**

Παράλληλα τους παρακαλεί να ανανεώσουν τις συνδρομές τους στις αρχές του νέου έτους ώστε να μπορεί η συντακτική ομάδα να οργανώσει καλύτερα την εκδοτική ανανέωση του περιοδικού.

Η συναισθηματική διάσταση της Ζώνης Εγγύτερης Ανάπτυξης ως πλαίσιο για τη διερεύνηση της σημασίας συναισθηματικών πτυχών του ρόλου των εκπαιδευτικών: οι απόψεις εφήβων μαθητών

ΔΙΟΝΥΣΙΑ ΠΑΝΑΓΙΔΟΥ¹, ΚΑΛΛΙΡΡΟΗ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ²

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να προσεγγίσει συναισθηματικούς παράγοντες που υπεισέρχονται στη σχέση διδάσκοντος-διδασκόμενου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, διερευνά τις απόψεις εφήβων μαθητών σχετικά με την επίδραση των συναισθηματικών γνωρισμάτων των εκπαιδευτικών και του ενδιαφέροντος που δείχνουν για τη συναισθηματική πλευρά των μαθητών τους στην εμπλοκή των τελευταίων στην εκπαιδευτική διαδικασία (όσον αφορά στο ενδιαφέρον, την επίδοση, τη συμμετοχή και τη συμπεριφορά στη σχολική τάξη). Θεωρητική αφετηρία αυτής της διερεύνησης αποτέλεσε η έννοια της Ζώνης Εγγύτερης Ανάπτυξης (ΖΕΑ) του L.S.Vygotsky, στην οποία συναντώνται αποτελεσματικά κοινωνικοί, πολιτισμικοί, συναισθηματικοί και γνωστικοί παράγοντες στο πλαίσιο της καθοδήγησης ή της διδασκαλίας του «λιγότερο από τον περισσότερο έμπειρο». Υιοθετήθηκε η σχετικά πρόσφατη θεωρητική ανάλυση για τη συναισθηματική

διάσταση της ΖΕΑ, η οποία υποστηρίζει τη σημασία της ποιότητας των σχέσεων αλλά και του είδους των συναισθημάτων που διαμεσολαβούν τη διδασκαλία και την καθοδήγηση. Μια τέτοια προσέγγιση αποκτά ιδιαίτερη σημασία για την εκπαιδευτική διαδικασία όπου, παρά την αναγνώριση της σύνδεσης συναισθήματος και νόησης στη μάθηση, η συναισθηματική διάσταση της διδασκαλίας και της μάθησης δεν έχει μελετηθεί συστηματικά.

Στην έρευνα συμμετείχαν έντεκα μαθητές, 14 έως 17 ετών, ανάμεσά τους και τρεις μαθητές με αναπηρία. Το εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη και μέθοδος ανάλυσης η θεματική ανάλυση περιεχομένου.

Τα ευρήματα της έρευνας υποστηρίζουν τη σημασία της συναισθηματικής διάστασης του ρόλου των εκπαιδευτικών στην εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και κατ'επέκταση στη μάθηση. Επίσης, το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική πλευρά των μαθητών τους φάνηκε να

1. Διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου: dpanagidou@yahoo.gr, Ψυχολόγος, Έτος υποστήριξης της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, 2011.
2. Διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου: kalrapad@ecd.uoa.gr, Επιβλέπουσα καθηγήτρια, Επίκουρη καθηγήτρια του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Διδάσκουσα στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών.

αποτελεί μία, ίσως αντιφατική, αλλά σίγουρα σημαντική πτυχή των σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα στη σχολική τάξη και συνδέονται με τη μαθησιακή διαδικασία.

Λέξεις-κλειδιά: Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης (ΖΕΑ), συναίσθημα, ρόλος εκπαιδευτικού, έφηβοι μαθητές, σχέση διδάσκοντος-διδασκόμενου.



The affective dimension of the Zone of Proximal Development as a theoretical context for the investigation of the importance of the affective facets of the educators' role: adolescent students' views,

DIONYSIA PANAGIDOU³, KALLIRROI PAPADOPOULOU⁴

Abstract

The present research study aims at approaching affective factors that enter the teacher-student relationship during the educational process. More specifically, it investigates adolescent students' views regarding the importance of the affective dimension of the teacher's role (his/her affective features, his/her interest in students as emotional beings) and its influence on students' engagement in the educational process (regarding their interest, achievement, participation and behavior in classroom). The theoretical starting point of this investigation was the concept of Zone of Proximal Development (ZPD) of L.S.Vygotsky, where social, cultural, affective and cognitive factors are effectively met in the context of guidance or teaching. More specifically, the study adopted the relatively recent theoretical analysis of the affective dimension of the ZPD. This approach addresses the social interaction between the teacher and the learner as a relationship mediated by affect and considers this dimension essential for the teaching and learning process that leads to the creation of ZPD. Such an

approach is particularly significant when it comes to the educational process, where the affective dimension of teaching and learning has not been systematically studied, despite the acknowledgment of the connection between affect and cognition during learning.

Eleven students, 14-17 years old, participated in the research, among which were three students with disability. Data collection was conducted by semi-structured interviews and the results were analyzed through thematic content analysis.

The findings of the research indicated participants' recognition and acknowledgment of the importance of the affective facets of the teachers' role regarding students' engagement in the educational process, hence in learning. Moreover, teachers' interest in their students as emotional beings appeared to be an important but also controversial facet of the relationships developed in classroom which are viewed as connected to the learning process.

Keywords: Zone of Proximal Development (ZPD), affect, teacher's role, adolescent students, teacher-student relationship.

3. Email address: dpanagidou@yahoo.gr, Psychologist, First support diplomatic Thesis 2011.

4. Email address: kalpapad@ecd.uoa.gr Supervisor, Assistant Professor, Postgraduate Study Program for Special Education, Department of Early Childhood Education, University of Athens.

Εισαγωγή

Βασικός σκοπός και κίνητρο για τη συγγραφή της παρούσας εργασίας ήταν η προσπάθεια προσέγγισης μίας κατά γενική ομολογία παραμελημένης παραμέτρου της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της συναισθηματικής. Όπως επισημαίνει ο Zembylas (2005), το συναίσθημα αποτελεί τη λιγότερο μελετημένη παράμετρο της διδασκαλίας, παρά την αναγνώριση της σύνδεσης συναισθήματος και μάθησης καθώς και παρά την παραδοχή ότι οι συναισθηματικοί παράγοντες που υπεισέρχονται στη σχέση διδάσκοντος-διδασκομένου είναι δυνατό να ενισχύουν ή να αναστέλλουν τη μάθηση σε όλες τις ηλικίες και τα εκπαιδευτικά πλαίσια (Καραγιαννοπούλου, 2007). Στην παρούσα εργασία προσεγγίζεται η σημασία της σχέσης δασκάλου-μαθητή για την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από την ανάλυση του ρόλου των εκπαιδευτικών που αφορά σε συναισθηματικές διαστάσεις αυτής της διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται ο τρόπος που γίνεται αντιληπτή από έφηβους μαθητές (χωρίς και με αναπηρία) η συναισθηματική διάσταση του ρόλου των εκπαιδευτικών με στόχο την ανάδειξη της σημασίας της για την εμπλοκή⁵ των μαθητών στη διδασκαλία και τη μάθηση. Η εμπλοκή των μαθητών προσεγγίστηκε μέσα από το ενδιαφέρον τους για την εκπαιδευτική διαδικασία και τη συμμετοχή τους σε αυτή, τη σχολική τους επίδοση και τη συμπεριφορά τους στη σχολική τάξη.

Θεωρητική αφετηρία για την αναζήτηση αυτή αποτέλεσε η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky (1978/1997, 1934/1988, 1933/1997) και ιδιαίτερα η έννοια της Ζώνης Εγγύτερης Ανάπτυξης (ΖΕΑ)⁶ στην οποία μάθηση και συναίσθημα αποτελούν αδιάσπαστη ενότητα και διαμεσολαβούν την ανάπτυξη (Goldstein, 1999· Levykh, 2008). Η έννοια της ΖΕΑ τα τελευταία χρόνια είναι ευρέως διαδεδομένη στο χώρο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας και της παιδαγωγικής επιστήμης. Τις περισσότερες φορές, η ΖΕΑ προσεγγίζεται στο πλαίσιο μιας συναλλαγής σε γνωστικό επίπεδο, ενώ η συναισθηματική της διάσταση τείνει να αγνοείται ή να αποσιωπάται. Εντοπίζοντας τη σημασία του συναισθήματος και του συναισθηματικού βιώματος (perezhivanie)⁷ στη θεωρία του Vygotsky, μπορεί κανείς να προβεί σε μία διαφο-

5. Πλειάδα ορισμών έχει προταθεί για την εμπλοκή των μαθητών ("student engagement"). Κοινό σημείο αυτών είναι η συμπεριληψη ψυχολογικών παραγόντων αλλά και της συμπεριφοράς ενός μαθητή. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι εμπλοκή είναι ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές κινητοποιούνται να μάθουν και έχουν καλή επίδοση (Libby, 2004).

6. ορίζεται ως «η απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο, όπως αυτό καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων, και στο επίπεδο δυνάμει ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων κάτω από την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους» (Vygotsky, 1978/1997, σελ.147).

7. «το συναισθηματικό βίωμα είναι μία στοιχειώδης μονάδα στην οποία, σε μια αδιάσπαστη ενότητα, εκπροσωπείται από τη μια μεριά το περιβάλλον [...] και από την άλλη πώς εγώ ο ίδιος βιώνω (το περιβάλλον)» (Vygotsky, 1935/1994 στην Παπαδοπούλου, 2009, σελ.114).

ρετική ανάγνωση και κατανόηση της ΖΕΑ στα πλαίσια της διδασκαλίας/ μάθησης (obuchenie)⁸. Πράγματι, σχετικά πρόσφατες αναλύσεις και μελέτες (π.χ. Goldstein, 1999· Levykh, 2008) αναδεικνύουν αυτή τη συναισθηματική διάσταση της ΖΕΑ και τονίζουν την ανάγκη να μελετηθούν τα χαρακτηριστικά των σχέσεων που δημιουργούνται κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση καθώς και τα συναισθήματα που τη διαμεσολαβούν. Μια τέτοια προσέγγιση αποκτά ιδιαίτερη σημασία για την εκπαιδευτική διαδικασία όπου, παρά την αναγνώριση της σύνδεσης συναισθήματος και νόησης στη μάθηση, η συναισθηματική διάσταση της διδασκαλίας και της μάθησης δεν έχει μελετηθεί συστηματικά (Καραγιαννοπούλου, 2007). Η συναισθηματική και σχεσιακή διάσταση της ΖΕΑ συνδέεται με διάφορες παραμέτρους της διδασκαλίας/μάθησης, μία εκ των οποίων είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και τα χαρακτηριστικά τους. Το θέμα αυτό αποτελεί το αντικείμενο της εμπειρικής διερεύνησης στην παρούσα εργασία.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Ο ρόλος του συναισθήματος στην εκπαιδευτική διαδικασία

Το συναίσθημα⁹ αποτελεί κεντρική παράμετρο της ανθρώπινης ανάπτυξης και μάθησης. Παρά το γεγονός ότι οι περισσότερες ψυχολογικές και παιδαγωγικές θεωρίες αναγνωρίζουν την κεντρική σημασία του συναισθήματος στην ανάπτυξη και τη μάθηση, η μελέτη του αποτελεί μια δύσκολη, αν όχι προβληματική, περιοχή, τουλάχιστον σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία και έρευνα. Αυτό που φαίνεται να κυριαρχεί είναι από τη μια η διχοτόμηση συναισθήματος και νόησης, με ρίζες στον Πλατωνικό διαχωρισμό του λόγου (λογικής) και του συναισθήματος (Zembylas (2007), και από την άλλη ο περιορισμός του ενδιαφέροντος για το ρόλο του συναισθήματος καθώς απομακρυνόμαστε από το ίδιο το άτομο, με ρίζες στη διάσταση ανάμεσα στο «ατομικό» και το «κοινωνικό». Αυτή η αμηχανία που υπάρχει μπροστά στη θεώρηση της ανθρώπινης ύπαρξης ως όλον και η τάση των ερευνητών να «...απομονώνουμε τις συνιστώσες της ανθρώπινης συμπεριφοράς αμελώντας έπειτα τη σύνθεσή τους ...» (Ντάβου, 2000, σελ. 84) προκαλεί προβληματισμό, αλλά και

8. Ο Vygotsky χρησιμοποιώντας τον όρο αυτό αναφερόταν στην αμφίδρομη διαδικασία της διδασκαλίας/μάθησης και στη σχέση αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται μεταξύ των συμμετεχόντων (Scrimsher & Tudge, 2003· Levykh, 2008).

9. Πλειάδα ορισμών από διάφορες προσεγγίσεις έχουν αποδοθεί στο συναίσθημα, παρουσιάζοντας μεταξύ τους σημαντικές αποκλίσεις, αλλά και συγκλίσεις, υποδηλώνοντας τον πολυδιάστατο χαρακτήρα αυτού. Ο Leavitt (1996) σημειώνει πως «δεν θα έπρεπε να βλέπουμε τα συναισθήματα πρωτίστως ούτε σαν νοήματα ούτε ως αισθήματα, αλλά ως μαθημένες εμπειρίες, εκφραζόμενες στο σώμα και σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μέσω της διαμεσολάβησης του συστήματος σημείων, λεκτικών και μη-λεκτικών» (όπως αναφέρεται στο Zembylas, 2007, σελ. 67).

προβλήματα στην ολόπλευρη κατανόηση των διαδικασιών που εμπλέκονται στην ανθρώπινη ανάπτυξη και μάθηση.

Η τάση αυτή είναι εμφανής και στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, το οποίο έχοντας ως πρωτεύοντα στόχο την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων και τη μετάδοση γνώσεων, τείνει να αποκλείει το συναίσθημα από την εκπαιδευτική διαδικασία, παρά την αναγνώριση της σύνδεσης συναισθήματος-νόησης στη μάθηση. Έτσι, ενώ «...η μάθηση έχει την υφή της προσωπικής ενασχόλησης [κατά την οποία] ολόκληρο το άτομο, τόσο η συναισθηματική όσο και η γνωστική πλευρά του συμμετέχουν στο μαθησιακό γεγονός», η σχολική μάθηση «συντελείται από το "λαιμό και πάνω" ... [αφορά] ύλη χωρίς προσωπικό νόημα ... δεν αφορά συναισθήματα ... δεν έχει σημασία για ολόκληρο το άτομο» (Rogers, 1987 στη Ντάβου, 1991, σελ. 221-222). Επιπλέον, η σχολική μάθηση τείνει να εξετάζεται ως ένα ατομικό φαινόμενο, αγνοώντας συνήθως τον κοινωνικό και αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα της. Παράγοντες όπως το εκπαιδευτικό πλαίσιο, η σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών κ.ά. εξετάζονται μονοδιάστατα, σε σχέση δηλαδή κυρίως με τη μετάδοση πληροφοριών και τους τρόπους που αυτή διευκολύνεται, όπως η ποιότητα της λεκτικής επικοινωνίας ή οι οδηγίες που παρέχονται (Καραγιαννοπούλου, 2007· Saljo, 1998). Αντίθετα, η σχεσιακή διάσταση της διδασκαλίας, οι συναισθηματικοί παράγοντες που υπεισέρχονται στη σχέση διδάσκοντος-διδασκομένου και η σημασία τους για τη μάθηση δεν έχουν διερευνηθεί συστηματικά.

Η σύνδεση γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών παραγόντων στη μάθηση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να προσεγγιστεί αποτελεσματικά μέσα από την πολιτισμική-ιστορική προσέγγιση του Vygotsky και την έννοια της ΖΕΑ. Η ΖΕΑ συνδέεται με την ψυχολογική ανάπτυξη που είναι δυνατό να συντελεστεί ως αποτέλεσμα της καθοδήγησης και της κοινής δράσης μεταξύ του λιγότερο και του περισσότερο έμπειρου (πολιτισμικά), στο πλαίσιο μιας αλληλεπίδρασης (Vygotsky, 1978/1997). Τις περισσότερες φορές η ΖΕΑ προσεγγίζεται στο γνωστικό πεδίο, όπου ο πιο έμπειρος λειτουργεί κατά κύριο λόγο ως διανοητικός σύντροφος (Goldstein, 1999· Levykh, 2008). Τα παιδιά όμως εισάγονται σε πολιτισμικές δραστηριότητες (συμπεριλαμβανομένης της σχολικής διδασκαλίας) σε μεγάλο βαθμό μέσα από διαπροσωπικές σχέσεις, όπου η διαπροσωπική συναλλαγή και αλληλεπίδραση δεν διεξάγεται μόνο σε γνωστικό/ νοητικό επίπεδο αλλά και σε συναισθηματικό (Rogoff, 1990, Zuckerman, 2007). Η συναισθηματική αυτή διάσταση της ΖΕΑ αναλύεται στη συνέχεια, ως πλαίσιο για την κατανόηση της σημασίας συναισθηματικών παραγόντων που υπεισέρχονται και διαμεσολαβούν την αλληλεπίδραση διδάσκοντος-διδασκομένου.

2.2. Το συναίσθημα στη θεωρία του Vygotsky

Στη θεωρία του Vygotsky (Vygotsky, 1934/1988), συναίσθημα και νόηση συνυπάρ-

χουν, αποτελώντας μία ενότητα, ένα «δυναμικό σημασιολογικό σύστημα» (σελ.25). Στους κόλπους του συστήματος αυτού, το συναίσθημα δεν επισκιάζεται από τη νόηση αλλά κατέχει σημαντικό ρόλο, αφού κινητοποιεί το άτομο και βρίσκεται πίσω από τη νόηση, τη συμπεριφορά, την ομιλία και τη συνείδηση (Vygotsky, 1934/1987). Την τελευταία περίοδο της ζωής του ο Vygotsky εξήρε το συναίσθημα σε οργανωτή της συνείδησης του ατόμου (Παπαδοπούλου, 2009). Θεωρούσε πως το συναίσθημα και πιο συγκεκριμένα το συναισθηματικό βίωμα (*perezhivanie*) (για ορισμό βλ. σελ. 4) μίας δεδομένης κατάστασης αποτελεί τον παράγοντα εκείνο που καθορίζει την επίδραση του περιβάλλοντος στο άτομο και κατ' επέκταση καθοδηγεί την ψυχολογική ανάπτυξη και την ανάπτυξη των συνειδητών πτυχών της προσωπικότητας. Έτσι, η ανάπτυξη των ψυχολογικών λειτουργιών του παιδιού καθορίζεται από τον τρόπο «που τα παιδιά βιώνουν συναισθηματικά και νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους σε κοινωνικοπολιτισμικές καταστάσεις» (Παπαδοπούλου, 2009, σελ. 108). Με άλλα λόγια, από το πώς διαθλώνται οι περιβαλλοντικοί παράγοντες υπό το πρίσμα του συναισθηματικού βιώματος του ατόμου.

Η διερεύνηση του συναισθηματικού βιώματος και του τρόπου νοηματοδότησης μίας κατάστασης δύναται να απαντήσει στο βασικό ερώτημα που εγείρει ο Vygotsky γύρω από τη συμμετοχή, τη συνέχιση και την ουσιαστική εμπλοκή του ατόμου σε οποιαδήποτε κοινωνικο-πολιτισμική δραστηριότητα. Έτσι, η κατανόηση του τρόπου συμμετοχής και ουσιαστικής εμπλοκής του παιδιού ή του εφήβου στη σχολική εκπαίδευση (ως μίας ξεκάθαρα κοινωνικο-πολιτισμικής διαδικασίας), δεν μπορεί να παραβλέπει τις συναισθηματικές παραμέτρους της διδασκαλίας/ μάθησης.

2.3. Διδασκαλία/ μάθηση και η συναισθηματική διάσταση της Ζώνης Εγγύτερης Ανάπτυξης

Ο Vygotsky χρησιμοποίησε τον όρο *obuchenie* αναφερόμενος στην αμφίδρομη διαδικασία διδασκαλίας/ μάθησης και την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων, η οποία διατηρεί τα χαρακτηριστικά μιας σχέσης και δεν μπορεί να αποκοπεί από τη συναισθηματική της διάσταση. Η αλληλεπίδραση αυτή διδάσκοντος-διδασκομένου αποτελεί «μία μοναδική μορφή συνεργασίας ανάμεσα στο παιδί και τον ενήλικα που είναι το κεντρικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Vygotsky, 1978 στη Goldstein, 1999, σελ. 651).

Την τελευταία δεκαετία έχει αναπτυχθεί έντονο ενδιαφέρον γι' αυτή τη μάλλον παραμελημένη σχεσιακή και συναισθηματική διάσταση της αλληλεπίδρασης,. Η σχετική βιβλιογραφία υπογραμμίζει αφενός τη σπουδαιότητά της για τη συνεχή τροφοδότηση της συναλλαγής μεταξύ των συμμετεχόντων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Goldstein, 1999· van Oers & Hännikäinen, 2001· Dipardo & Schnack, 2004· Levykh, 2008· Παπαδοπούλου, 2010) και αφετέρου την αναγκαιότητά της για τη δημιουργία ZEA, για την αποτελεσματική δηλαδή συνάντηση της μάθησης με την ανά-

πτυξη. Υπό αυτό το πρίσμα, η διδασκαλία δεν εξισώνεται απλά με την μετάδοση νέας γνώσης, αλλά αντιμετωπίζεται ως κρίσιμη συνιστώσα της αναπτυξιακής διαδικασίας, μέσα από τη σύνδεσή της με την αποτελεσματική μάθηση. Η προσέγγιση αυτή εναρμονίζεται με σύγχρονες απόψεις για τη μάθηση, στο πλαίσιο των οποίων ιδιαίτερη σημασία (μεταξύ άλλων) κατέχουν η νοηματοδότηση της μαθησιακής εμπειρίας και η εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Βοσνιάδου, 2001).

Σε αυτό το πλαίσιο, η συναισθηματική διάσταση του ρόλου των εκπαιδευτικών και η σχέση τους με τους μαθητές αναδεικνύονται σε καθοριστικό παράγοντα που διαμεσολαβεί τη μάθηση. Τονίζεται ιδιαίτερα η ικανότητα του εκπαιδευτικού να αφουγκράζεται το συναισθηματικό βίωμα των μαθητών, τις ανάγκες και τα μηνύματά τους και να αντιδρά κατάλληλα («ευαισθησία» του εκπαιδευτικού, Chak, 2001), διευκολύνοντας έτσι την από κοινού κατανόηση μιας κατάστασης και τη διαπραγμάτευση του νοήματός της (επίτευξη «διυποκειμενικότητας», Rogoff, 1986, Chak, 2001). Το τελευταίο αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ουσιαστική επικοινωνία και τη μάθηση (Goldstein, 1999· Chak, 2001).

Σε μια τέτοια προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης, ο μαθητής δραματίζει έναν ενεργό και όχι παθητικό ρόλο, τροφοδοτώντας παράλληλα το δάσκαλο καθώς η γνώση χτίζεται μέσα από την αμοιβαία διαπραγμάτευση και συνεργασία. Η ενεργός συμμετοχή και εμπλοκή των μαθητών στο πλαίσιο αυτής της αμοιβαίας διαδικασίας προϋποθέτει την επένδυση του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. επιθυμία για διδασκαλία/μάθηση, ενθουσιασμό, δημιουργικότητα), την κατανόηση των κοινωνικών και πολιτισμικών στοιχείων και εμπειριών που φέρει ένας μαθητής και τη δημιουργία ενός κλίματος ασφάλειας και φροντίδας (Tarran, 1998· Goldstein, 1999· Levykh, 2008).

3. Σκοπός και μεθοδολογία

3.1. Ο σκοπός και τα ερωτήματα της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη σημασία της συναισθηματικής διάστασης του ρόλου των εκπαιδευτικών (συναισθηματικά γνωρίσματα, αναγνώριση της συναισθηματικής πλευράς των μαθητών) και του τρόπου που αυτή επιδρά στην εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως αναφέρεται στην εισαγωγή αυτού του άρθρου, η εμπλοκή των μαθητών προσδιορίστηκε ως προς το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση, τη σχολική τους επίδοση, τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη συμπεριφορά στη σχολική τάξη.

Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης είναι τα εξής:

1. Πώς προσδιορίζουν οι μαθητές τη συναισθηματική διάσταση του ρόλου των εκπαιδευτικών;

- 1.1. Ποιες είναι οι απόψεις τους ως προς τη σημασία των συναισθηματικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών;
- 1.2. Ποιες είναι οι απόψεις τους ως προς τη σημασία του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική πλευρά των μαθητών (προσωπικά ζητήματα και έκφραση συναισθημάτων);
2. Πώς η συναισθηματική διάσταση του ρόλου των εκπαιδευτικών επιδρά στην εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία;
 - 2.1. Πώς συνδέεται με το ενδιαφέρον των μαθητών για την εκπαιδευτική διαδικασία;
 - 2.2. Πώς συνδέεται με τη σχολική επίδοση των μαθητών;
 - 2.3. Πώς συνδέεται με τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα και τη συμπεριφορά στην τάξη;

Τα ερωτήματα αυτά αποτέλεσαν τους βασικούς θεματικούς άξονες ανάλυσης των ευρημάτων.

3.2. Μεθοδολογική προσέγγιση

Για τη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογία, η οποία τοποθετεί στο κέντρο τους ίδιους τους συμμετέχοντες, καθώς η έμφαση δίνεται στα προσωπικά πλαίσια αναφοράς των συμμετεχόντων (Marshall & Rossman, 1999). Σκοπός δηλαδή του ερευνητή είναι να φωτίσει την προσωπική οπτική των συμμετεχόντων και να κατανοήσει το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτοί ενεργούν, καθώς και τον τρόπο που το πλαίσιο επιδρά στους ίδιους τους συμμετέχοντες (Maxwell, 1996).

3.3. Μεθοδολογικό εργαλείο

Μεθοδολογικό εργαλείο αποτέλεσε η ημιδομημένη συνέντευξη, καθώς πρόκειται για «έρευνα η οποία αναδιφά εις βάθος σε πολυπλοκότητες και διαδικασίες», για αυτό και «πρέπει να κατανοήσει κανείς τις βαθύτερες προοπτικές που συλλαμβάνονται μέσα από την αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο» (Marshall & Rossman, 1999, σελ.57). Μέσα από αυτήν την αλληλεπίδραση έγινε προσπάθεια να αναδειχθούν οι απόψεις και τα συναισθήματα των συμμετεχόντων. Επίσης, η πρόσωπο με πρόσωπο συζήτηση επιτρέπει την εδραίωση μίας σχέσης εμπιστοσύνης του ερευνητή με τους συμμετέχοντες, η οποία συχνά αποτελεί προϋπόθεση για την ελεύθερη έκφραση απόψεων και προσωπικών βιωμάτων (Wellington, 2000· Mason, 1996).

Η επεξεργασία και ανάλυση των αποτελεσμάτων βασίστηκε στην ποιοτική ανάλυση περιεχομένου και πιο συγκεκριμένα στη θεματική ανάλυση περιεχομένου.

3.4. Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 11 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 14-17 ετών, 6 αγόρια και 5 κορίτσια. Στο δείγμα συμπεριελήφθησαν και 3 μαθητές με αναπηρία (μαθησιακή δυσκολία, νοητική καθυστέρηση και σωματική αναπηρία), προκειμένου να διερευνηθούν τυχόν διαφοροποιήσεις ως προς το συγκεκριμένο θέμα.

Η επιλογή των συμμετεχόντων βασίστηκε στη δειγματοληπτική διαδικασία μη-πιθανότητας που οδηγεί σε δείγμα ευκολίας ή συμβατικό δείγμα (convenient sample) (Morgan, 2008· Wellington, 2000· Saumure & Given, 2008). Η επιλογή αυτή υπαγορεύτηκε από την αναγκαιότητα για μια εις βάθος κατανόηση της προσωπικής, του τρόπου νοηματοδότησης της εμπειρίας και των βιωμάτων των συμμετεχόντων παρά για τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων (Berg, 2000).

4. Παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων

4.1. Η αναγνώριση της σημασίας της συναισθηματικής διάστασης του ρόλου των εκπαιδευτικών.

Με έναυσμα την ερώτηση «*Τι είναι για σένα ο καλός εκπαιδευτικός*», οι αναφορές των συμμετεχόντων ανέδειξαν δύο κύριες διαστάσεις του ρόλου των εκπαιδευτικών: τη γνωστική και τη συναισθηματική. Η γνωστική διάσταση περιλαμβάνει χαρακτηριστικά όπως η επάρκεια γνώσεων και η εμπειρία («*Να γνωρίζει πολύ καλά το αντικείμενο που διδάσκει*»¹⁰, «*... να έχει κάποια εμπειρία*»), καθώς επίσης και πρακτικές που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, ήτοι τη διεξαγωγή του μαθήματος με τρόπο που να μεταδίδει αλλά και να προάγει τη γνώση και την κατανόηση του αντικειμένου καθώς και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών («*... να κάνει διάλογο, όχι μονόλογο*», «*να γίνεται το μάθημα σε πλαίσια συζήτησης, να συμμετέχουμε και μείς*», «*να μπορεί να εξηγεί καλά, να τα καταλαβαίνουμε*»).

Η συναισθηματική διάσταση συνδέθηκε με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών και με την ικανότητα να εμπλέκουν αλλά και να διαχειρίζονται συναισθήματα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αντιμετωπίζοντας τους μαθητές ως γνωστικά και ταυτόχρονα συναισθηματικά όντα.

4.1.1. Τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

Η συναισθηματική διάσταση του ρόλου των εκπαιδευτικών αναδείχθηκε κατ' αρχήν μέσα από αναφορές για τη σημασία μιας ευχάριστης και ευγενικής προσωπικότητας του εκπαιδευτικού σε αντιδιαστολή με την αυστηρότητα («*να μην είναι αυ-*

10. Εντός εισαγωγικών και με πλάγια γραφή παρατίθενται κατά λέξη αποσπάσματα από τις συνευτεύξεις.

στηρός...να φωνάζει, να σε αποπαίρνει...ήρεμα, χαλαρά πράγματα») και την έμφαση στον έλεγχο και στην άσκηση εξουσίας, («όχι σαν τους άλλους που μπαίνουν μέσα, τελείως ησυχία [...] Εξουσία που λέμε. Και τελείωσε! Τι είναι δηλαδή, ανώτεροι εντελώς;», «Σίγουρα δεν θα είναι καλό να προσπαθεί να επιβληθεί με κάποιο τρόπο άγριο και βίαιο και τέτοια»).

Ο «καλός» εκπαιδευτικός είναι επίσης «ήρεμος», υπομονετικός, διαλλακτικός και «με χιούμορ» («Επειδή μερικοί είναι πολύ σοβαροί, ας πούμε, δεν σηκώνουν ούτε αστεία, ούτε τίποτα, εεε να χαλαρώσουν λίγο, να κάνουν πλάκα με τα παιδιά»). Οι πρακτικές του δίνουν έμφαση στην προσωπική επαφή με τους μαθητές, στην κατανόηση, την ενθάρρυνση, τη συζήτηση και τη δημιουργία καλού κλίματος μέσα στην τάξη («...που μπορούσα να πάω να του πω ό,τι θέλω, να συζητήσουμε ό,τι θέλω...ε κι αυτό θεωρώ χαρακτηριστικό του καλού δασκάλου, δηλαδή ότι έχεις επαφή μαζί του»).

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε από τους συμμετέχοντες στη σημασία της σχέσης με τον εκπαιδευτικό, η οποία είναι επιθυμητό να χαρακτηρίζεται από οικειότητα και εμπιστοσύνη, ώστε να μπορούν οι μαθητές να μοιραστούν πιο προσωπικά ζητήματα, να αισθανθούν κατανόηση και αποδοχή και να διευκολυνθούν στην αναζήτηση βοήθειας σε ακαδημαϊκά θέματα («είναι αυτή που θα συζητήσει...που θα τελειώσει το μάθημα και θα πάμε εμείς εκεί πέρα και θα αρχίσουμε την κουβέντα στην έδρα», «ό,τι και να θέλουνε να μπορούν να τον εμπιστευτούν»). Η έμφαση αυτή ήταν μεγαλύτερη στα λεγόμενα των μαθητών με αναπηρία («να βοηθάει...ήταν ένας δάσκαλος που βοηθούσε κάποια παιδιά με δυσλεξία...ήταν αρκετά καλός στη συμπεριφορά»), κάτι που συνάδει με ευρήματα άλλων μελετών σχετικών με την εκπαίδευση παιδιών με διαφορετικότητα (Delpit, 1988 και Ladson-Billings, 1994 στη Goldstein, 1999).

Είναι ενδιαφέρον ότι οι συμμετέχοντες συνέδεσαν στα λεγόμενά τους τις δύο διαστάσεις του ρόλου των εκπαιδευτικών, επισημαίνοντας ουσιαστικά ότι ο «καλός» εκπαιδευτικός από τη μια γνωρίζει πολύ καλά το αντικείμενό του («...θα πρέπει καταρχάς να ξέρει το αντικείμενο το οποίο διδάσκει») και από την άλλη μπορεί να το διδάξει αποτελεσματικά, ευχάριστα και με ενδιαφέρον («όποιοι κάνουν ευχάριστο μάθημα, εγώ τους θεωρώ καλούς καθηγητές», «ο συγκεκριμένος δεν αλλάζει τίποτα, δεν κάνουμε κάτι καινούριο, τις ίδιες φωτοτυπίες... είναι βαρετό»), σε κλίμα κατανόησης και αποδοχής, αλλά όχι απόλυτης «χαλαρότητας» - οι μαθητές φαίνεται πως επιθυμούν την οριοθέτηση της συμπεριφοράς τους από τον εκπαιδευτικό, μια και κινούμενοι εντός ορίων αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια («κι ένας καθηγητής θα έπρεπε οπωσδήποτε να συζητάει με τα παιδιά θέματα που τους απασχολούν, αλλά όχι να το παρακάνει. Δηλαδή, να μην συζητάει και να τρώει το μάθημα... να μεταβαίνει από το 'να στο άλλο με ήρεμο τρόπο»). Προσδοκούν, δηλαδή από τον εκπαιδευτικό να διαθέτει ενσυναίσθηση και ευαισθησία, να κατανοεί και να ανταποκρίνεται με κατάλληλο τρόπο στα μηνύματα και τις ανάγκες των μαθητών (Chak,

2001), παρέχοντας ένα περιβάλλον ασφάλειας και φροντίδας, μέσα στο οποίο μπορεί να συντελεστεί πιο αποτελεσματικά η μάθηση, αλλά και η ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, δηλαδή να δημιουργηθεί ZEA (Chak, 2001· Newman, Griffin & Cole, 1989). Η σημαντικότητα αυτού του αισθήματος φροντίδας έχει επισημανθεί από διάφορους ερευνητές (Tappan, 1998· Goldstein, 1999· Levykh, 2008). Μάλιστα ο Van Manen (2000) ανάγει τη φροντίδα σε έννοια-κλειδί στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης.

4.1.2. Το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική πλευρά των μαθητών

Η σημασία της σχέσης οικειότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, ώστε να διευκολύνεται το μοίρασμα τόσο σχολικών όσο και πιο προσωπικών ζητημάτων, ανέκυψε επίσης από τη διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων σχετικά με (1) το ενδιαφέρον που επιδεικνύει ένας εκπαιδευτικός για τα προσωπικά ζητήματά τους και (2) τη δυνατότητα έκφρασης συναισθημάτων των μαθητών στη σχολική τάξη. Επιχειρήθηκε, δηλαδή, να διερευνηθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί νοιάζονται τους μαθητές τους ως ολόκληρες, επιδιώκουν την εδραίωση μίας ζεστής και ειλικρινούς σχέσης, η ποιότητας της οποίας θα συμβάλει στη δημιουργία μίας ZEA κατάλληλης για τη σφαιρική ανάπτυξη των μαθητών.

4.1.2.1. Ενδιαφέρον εκπαιδευτικών για τα προσωπικά ζητήματα των μαθητών τους

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ανέδειξαν τα συναισθηματικά γνωρίσματα των εκπαιδευτικών ως το βασικότερο παράγοντα που επιδρά στην εκδήλωση ενδιαφέροντος για προσωπικά ζητήματα που απασχολούν τους μαθητές («*Το ότι τους αφορά είναι ανάλογα τον καθηγητή...το χαρακτήρα του. Μπορεί κάποιον να τον αφορά και να θέλει να μιλήσει μαζί σου για το κάθε θέμα...και ο άλλος που έρχεται στο σχολείο για να κάνει τη δουλειά του, να βγάλει τα λεφτάκια του και να πάει σπίτι του...να συζητήσουν ώστε να σε καταλάβουν σαν παιδί, σαν άνθρωπο, είναι πολύ σημαντικό*»). Οι έφηβοι μαθητές εκτιμούν το ειλικρινές ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για ενδοσχολικά κυρίως ζητήματα, ενώ τα οικογενειακά και πιο προσωπικά θέματα δεν θεωρούνται από όλους τους συμμετέχοντες κατάλληλα προς συζήτηση με τους καθηγητές («*Δηλαδή, άμα γίνεται κάτι στο σχολείο με ένα παιδί, εντάξει, τότε τον αφορά. Γιατί αφορά γενικά την εικόνα της τάξης και την εικόνα που έχει ο μαθητής στο σχολείο. Αλλά άμα είναι για κάτι προσωπικό, τότε όχι, δεν τον αφορά τόσο πιστεύω*»).

Μέσα από τα λεγόμενα των μαθητών αναδεικνύεται, για μια ακόμα φορά, ότι ο ευαισθητοποιημένος, με ειλικρινές ενδιαφέρον για τους μαθητές του εκπαιδευτικός νοιάζεται για την εν γένει ευημερία των μαθητών του, τους αντιμετωπίζει ως ολόκληρες με νόηση και συναισθήματα και επιδιώκει τη δημιουργία μίας ουσιαστικής αλληλεπίδρασης που μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία ZEA (Goldstein, 1999· Tappan, 1998· Levykh, 2008· Grossman & Rhodes, 2002 και DuBois, Holloway, Valentine & Cooper, 2002 στους Rhodes, *et al.*, 2006). Επίσης, οι δάσκαλοι (πρω-

τοβάθμια εκπαίδευση) ανακαλούνται ως έχοντες μεγαλύτερο ενδιαφέρον και νιάσιμο από τους καθηγητές (δευτεροβάθμια εκπαίδευση) (*«Ε τότε τα προσέχανε όλα και σίγουρα ξεχωριστά κιόλας... Τώρα στο Γυμνάσιο απ' ό,τι θυμάμαι... και με όσους γνωριστήκαμε... εντάξει, δεν θυμάμαι να πολυέδειχναν ενδιαφέρον»*), κάτι που υπογραμμίζεται και σε άλλες έρευνες (Hargreaves, 1994· Nias, 1999).

4.1.2.2 Έκφραση συναισθημάτων των μαθητών στη σχολική τάξη

Σύμφωνα με τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, η έκφραση συναισθημάτων στην τάξη από την πλευρά των μαθητών καθορίζεται πρωτίστως από τη φύση αυτών των συναισθημάτων, επιφέροντας και τις αντίστοιχες αντιδράσεις από τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, η λύπη πρωτίστως, μετά ο θυμός (κυρίως προς τους εκπαιδευτικούς) και η χαρά αποτελούν τρία συναισθήματα που εκδηλώνονται στη σχολική τάξη, ενώ διαφορετικά συναισθήματα αποκλείονται από το λόγο των μαθητών, πιθανά και από τις σχολικές αίθουσες. Στη δυνατότητα συναισθηματικής έκφρασης σαφή ρόλο παίζουν ξανά τα συναισθηματικά γνωρίσματα των εκπαιδευτικών (*«οι περισσότεροι μάλλον δεν θα κάτσουν να ασχοληθούν»*, *«μόνο αν είναι χαλαρός κάποιος καθηγητής, μπορείς να εκφράσεις τα συναισθήματά σου. Αν σε έναν καθηγητή, ο οποίος είναι πιο αυστηρός και ας πούμε προσπαθήσεις να εκφράσεις ένα συναίσθημά σου, δεν ξέρω τι θα γίνει. Γιατί δεν έχει γίνει ποτέ κι ούτε το φαντάζομαι»*).

Ως συχνές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών στην έκφραση συναισθημάτων μέσα στη σχολική τάξη οι μαθητές ανέφεραν την αποβολή από την αίθουσα αλλά και την αδιαφορία (*«οι καθηγητές επί τόπου "έξω"»*, *«δεν πιστεύω ότι υπάρχει κάποιος καθηγητής που θα δει κάποιον στενοχωρημένο και θα πάει να πει "τι έχεις"»*). Φαίνεται λοιπόν ότι η έκφραση συναισθημάτων αποτελεί μία δύσκολη υπόθεση και τείνει να αποθαρρύνεται ή και να αποσιωπάται. Ο εκπαιδευτικός όμως δύναται να βοηθήσει τους μαθητές του να κατανοήσουν, να εκφράσουν και να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους (Pianta, 1999). Η παραπάνω θέση αποκτά ιδιαίτερη σημασία μέσα από την επισήμανση των Darling, Hamilton, Toyokawa & Matsuda (2002) (στο Rhodes, *et al.*, 2006) ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνδράμουν καθοριστικά στην έκφραση αληθινών συναισθημάτων των μαθητών που αποκρύπτονται από άλλους σημαντικούς ενήλικες και συνομηλίκους. Με αυτόν τον τρόπο, βέβαια, βοηθούν τους μαθητές να εξελιχθούν και να αναπτυχθούν ως προσωπικότητες μέσα σε ένα κλίμα ασφάλειας, φροντίδας και κατανόησης.

4.2. Η επίδραση της συναισθηματικής διάστασης του ρόλου των εκπαιδευτικών στην εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Στην ανάλυση που προηγήθηκε, αποτυπώθηκε η σημασία που αποδίδουν οι μαθητές στις συναισθηματικές πτυχές του ρόλου των εκπαιδευτικών, τόσο σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους όσο και σε σχέση με τη διδασκαλία και

το θετικό κλίμα της τάξης. Επιπλέον, επισημάνθηκε η σημασία της αντιμετώπισης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς ως οντοτήτων με νου και συναισθήματα. Η επίδραση της συναισθηματικής αυτής διάστασης στην εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη μάθηση διερευνήθηκε μέσω: α) του ενδιαφέροντος και των προτιμήσεων των συμμετεχόντων για τα μαθήματα, β) της επίδοσής τους και γ) της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

4.2.1 Ενδιαφέρον και προτιμήσεις για μαθήματα

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με το ενδιαφέρον τους αλλά και τη διαμόρφωση των προτιμήσεών τους για συγκεκριμένα μαθήματα ανέδειξαν τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και τη συναισθηματική διάσταση της διδασκαλίας τους ως ιδιαίτερα σημαντικούς παράγοντες.

Στοιχεία της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού (*«συμπαθητικός», «χαλαρός», «όχι αυστηρός», «με αίσθηση του χιούμορ»*), όπως τα εισπράττουν οι μαθητές, επηρεάζουν σημαντικά το ενδιαφέρον τους για το αντίστοιχο μάθημα. Επιπλέον, οι μαθητές αναφέρονται στο βαθμό κατανόησης του εκπαιδευτικού προς τους ίδιους μέσα από μία σχέση ασφάλειας και εμπιστοσύνης, η οποία τους ωθεί να αναπτύξουν ενδιαφέρον ή και αγάπη για το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται (*«φέτος πετύχαμε κάποιες πολύ καλές καθηγήτριες...και μας βοηθήσανε...επειδή νιώθουμε κι εμείς ότι μας καταλαβαίνει...Εγώ Λογοτεχνία κι Έκθεση εκεί που δεν ήμουν και τόσο καλή, την έχω λατρέψει!»*) (Levykh, 2008· Dipardo & Schnack, 2004).

Ταυτόχρονα, το ενδιαφέρον και η διάθεση του εκπαιδευτικού για το διδακτικό έργο (*«...κι έχει και όρεξη για τη δουλειά κι αυτό φαίνεται», «...να θέλει, να ασχολείται με αυτό που κάνει, να του αρέσει, γιατί άμα είναι πάντα τη φωτοτυπία και αυτό στο σπίτι...»*), επιδρούν σημαντικά στην κινητοποίηση και τη διάθεση των μαθητών. Φαίνεται, δηλαδή, πως ο ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού, το πάθος και η όρεξη για διδασκαλία γίνονται αντιληπτές από τους μαθητές και τους κινητοποιούν αντίστοιχα (Scrimsher & Tudge, 2003). Σ' αυτό το πλαίσιο οι μαθητές αναφέρονται και στον τρόπο διδασκαλίας ως σημαντικό για την κινητοποίηση των μαθητών (*«αν τα εξηγεί καλά, να τα καταλαβαίνουμε ή αν είναι όπως είναι μερικοί που τα λένε για να τα λένε...να περάσει η ώρα»*), αναδεικνύοντας με τα λεγόμενά τους την επισήμανση ότι η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού – μαθητή δεν είναι μία αυτόματη διαδικασία στη διδασκαλία/μάθηση. Προκειμένου να συναντηθούν εκπαιδευτικός και μαθητής μέσα στους κόλπους μίας ολοκληρωμένης ΖΕΑ, απαιτούνται μία σειρά από κρίσιμες παιδαγωγικές αποφάσεις και δράσεις (Litowitz, 1993· Goodnow, 1990).

Επίσης, μία άλλη παράμετρος αύξησης του ενδιαφέροντος των μαθητών για τα μαθήματα είναι ο τρόπος που τα νοηματοδοτούν. Αυτό συνδέεται τόσο με την κατανόηση της χρησιμότητας του μαθήματος και της σχέσης του με την καθημερινή ζωή (*«η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή που ήταν το αγαπημένο μου...είχε σχέση με την καθημερινότητα»*), όσο και με τη σημασία που του αποδίδουν για την εξέλιξη

τους, προσωπική και επαγγελματική («...πάντα ήταν τα αγαπημένα μου μαθήματα...ξέρω το επάγγελμα που θα ακολουθήσω»). Και οι δύο αυτές πτυχές της νοηματοδότησης φαίνεται να διαμεσολαβούνται από τη σχέση και την ποιότητα της αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευτικό. Εκπαιδευτικός και μαθητής καλούνται να διαπραγματευτούν από κοινού την κατανόηση και τη σημασία του μαθήματος και να επιτύχουν μια συνθήκη διυποκειμενικότητας (Rogoff, 1986· Chak, 2001). Έτσι, η κατανόηση του εκπαιδευτικού σχετικά με τον τρόπο που ο μαθητής νοηματοδοτεί μια δραστηριότητα ή μία κατάσταση ανάγεται σε κομβικό ζήτημα. Μόνο μέσα από το διυποκειμενικό ορισμό μιας κατάστασης θα μπορέσει ο μαθητής να ενδιαφερθεί για την κατάσταση αυτή και να εξελιχθεί (Chak, 2001). Όσον αφορά στους μαθητές με αναπηρία, επίσης φαίνεται πως οι συναισθηματικές πτυχές του εκπαιδευτικού αποτελούν σημαντικό παράγοντα αύξησης του ενδιαφέροντός τους για την εκπαιδευτική διαδικασία.

4.2.2 Επίδοση

Το αυξημένο ενδιαφέρον για το μάθημα εμφανίζεται ως ο σημαντικότερος παράγοντας επίδρασης στην επίδοση των μαθητών. Ωστόσο, ανατρέχοντας σε προηγούμενη ενότητα (4.2.1), παρατηρεί κανείς πως το ενδιαφέρον για το μάθημα σχετίζεται άρρηκτα με τα συναισθηματικά γνωρίσματα του εκπαιδευτικού, κάτι που αναδείχτηκε ξανά με υψηλή συχνότητα αναφορών. Η παραπάνω θέση έρχεται σε συμφωνία με πλειάδα ερευνών από τη διεθνή βιβλιογραφία (Rhodes, Spencer, Keller, Liang & Noam, 2006· Marks, 2000· Woolley & Bowen, 2007). Ταυτόχρονα όμως επισημαίνεται από τους συμμετέχοντες μαθητές η αναγκαιότητα της «σωστής δόσης» αυστηρότητας και απαιτήσεων από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ώστε να κινητοποιηθούν και να μελετήσουν («η επίδοσή μου ήτανε καλύτερη φέτος, γιατί αναγκάστηκα να διαβάσω πιο πολύ. Με την καθηγήτρια», «αλλά όχι...να είναι τόσο αυστηρός ο καθηγητής να μην μπορείς να πάρεις ανάσα. Εντάξει...να γελάμε...αλλά να γίνεται και σωστό μάθημα»).

Όσον αφορά στους μαθητές με τις συγκεκριμένες δυσκολίες, αξίζει να σημειωθεί πως κανένας από τους τρεις δεν εντοπίζει στον εαυτό του και την προσωπική του προσπάθεια την αιτία για την αυξημένη επίδοσή του, εκτός από ένα μαθητή που αναφέρεται στο αυξημένο ενδιαφέρον του για το μάθημα. Όλες οι υπόλοιπες αιτίες για την υψηλή τους επίδοση ανάγονται σε παράγοντες έξω από το άτομό τους (με σημαντική αναφορά στα συναισθηματικά και γνωστικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού).

4.2.3 Συμμετοχή στο μάθημα και συμπεριφορά στην τάξη

Η συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα και η συμπεριφορά μέσα στην τάξη (π.χ. σεβασμός προς τον εκπαιδευτικό, τήρηση κανόνων) συνδέονται άμεσα, σύμφωνα με τα λεγόμενα των εφήβων, με την ποιότητα της σχέσης και τη συναισθηματική

πλευρά των εκπαιδευτικών, δείχνοντας πως η συμμετοχή τους στο μάθημα είναι πρωτίστως συναισθηματική και τροφοδοτείται από τη σχεσιακή διάσταση της αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευτικό (Goldstein, 1999) («η συμπεριφορά μας επηρεάζεται από τη σχέση των μαθητών με τον καθηγητή», «εμείς θέλουμε να μας κοιτάει ο καθηγητής στα μάτια...πιστεύω ότι νιώθουμε την υποχρέωση, είναι τόσο καλός μαζί μας, να του δώσουμε κι εμείς κάτι...να του δείξουμε ότι ενδιαφερόμαστε...»). Είναι ενδιαφέρον ότι τα λεγόμενα των μαθητών αναδεικνύουν τη σημασία των ορίων και του σεβασμού των κανόνων, που όμως κερδίζονται από τους εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με τους μαθητές και δεν επιβάλλονται απλά σε κλίμα σχέσεων εξουσίας («ο κάθε καθηγητής έχει το δικό του τρόπο κι έχουμε τη δική μας συμπεριφορά αντίπερα...υπάρχει αλληλεπίδραση σοβαρή», «και το πώς θα το επιτρέψει, βέβαια αυτό κερδίζει και το σεβασμό του προς εμάς. Δηλαδή, μπήκε ο κ.Τ. και μας λέει "σκουλήκια, όποιος τολμήσει και μιλήσει, τον έσφαξα, τέλος. Θα σας πατήσω κάτω". Στο μάθημά του δεν ακούγεται τίποτα. Αρνητικό το κλίμα...Αλλά για μένα είναι υποφερτό, για άλλα παιδιά όχι»). Όσον αφορά στους μαθητές με αναπηρία δεν φαίνεται να διαφοροποιούνται σημαντικά σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται η πεποίθηση των συμμετεχόντων ότι οι εκπαιδευτικοί –μέσω των γνωστικών μα κυρίως των συναισθηματικών τους γνωρισμάτων– συμβάλλουν σημαντικά στην αύξηση του βαθμού εμπλοκής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, κάτι που υποστηρίζεται και από άλλους ερευνητές (όπως Marks, 2000· Klem & Connell, 2004). Διαφαίνεται, επίσης, πως οι τρεις αυτές διαστάσεις –ενδιαφέρον, επίδοση, συμμετοχή και συμπεριφορά– είναι δύσκολο να διαχωριστούν απόλυτα. Διαπιστώνεται πως στην πραγματικότητα αυτές οι παράμετροι δεν είναι απομονωμένες, αλλά συσχετίζονται με δυναμικό τρόπο και αλληλοεπηρεάζονται, γεγονός που υπογραμμίζεται και από μελετητές όπως οι Fredericks, Blumenfeld και Paris (2004) και η Ainley (2006).

Συμπεράσματα

Στην εργασία αυτή διερευνήθηκε και αναδείχθηκε η σημασία της σχεσιακής-συναισθηματικής (και όχι απλά δια-προσωπικής) διάστασης της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-μαθητή ως σημαντικής για την εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία που οδηγεί στην αποτελεσματική μάθηση και ανάπτυξη. Τα λεγόμενα των μαθητών κατέδειξαν ότι η δημιουργία αυτής της συνθήκης βασίζεται στο συνδυασμό συναισθηματικών γνωρισμάτων του εκπαιδευτικού με επαρκείς γνώσεις και ικανότητα διδασκαλίας. Ο συνδυασμός αυτός τοποθετείται από τους μαθητές σε ένα πλαίσιο αυστηρό αλλά όχι αυταρχικό, το οποίο βασίζεται στα όρια και τις λογικές απαιτήσεις αντί για σχέσεις εξουσίας, και χαρακτηρίζεται από (1) κοινούς στόχους

και κοινή νοηματοδότηση (διυποκειμενικότητα), (2) κατανόηση, αποδοχή και παροχή κατάλληλης βοήθειας (ευαισθησία) (3) οικειότητα και θετικό κλίμα. Δημιουργεί δηλαδή ασφάλεια στους μαθητές ότι μπορούν να βασιστούν στον εκπαιδευτικό και να τον εμπιστευτούν στην αναζήτηση της γνώσης και στη διαδικασία της μάθησης. Τα παραπάνω διευκολύνουν τη νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τους μαθητές και ενισχύουν την εμπλοκή τους σε αυτή. Αυτή η δυναμική στο πλαίσιο της αλληλεπιδραστικής σχέσης διδάσκοντος-διδασκομένου δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ΖΕΑ, για μια αποτελεσματική δηλαδή συνάντηση της μάθησης με την ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων. Ο Vygotsky (1926/1997) άλλωστε υπογραμμίζει πως: *«ένας συγκεκριμένος βαθμός συναισθηματικής ευαισθησίας, ένας βαθμός εμπλοκής πρέπει αναγκαία να αποτελεί το σημείο αφετηρίας κάθε εκπαιδευτικής προσπάθειας»* (σελ. 107).

Έτσι λοιπόν, ο ρόλος του ενήλικα σηματοδοτεί πολλά περισσότερα από τη μετάδοση γνωστικών πληροφοριών. Μέσα από την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή θα τελεστεί η ουσιαστική μάθηση και ανάπτυξη: *«το μονοπάτι από το αντικείμενο στο παιδί και από το παιδί στο αντικείμενο περνά διαμέσου ενός άλλου προσώπου»* (Vygotsky, 1930/1978, σελ.30). Η μοναδικότητα αυτής της αλληλεπίδρασης δεν μπορεί να υποκατασταθεί με άλλα μέσα.

Αφαιρώντας από τη δια-προσωπική διά-σταση το χαρακτήρα της σχέσης και της συναισθηματικής αλληλεπίδρασης, αυτή απογυμνώνεται και τελικά απομένει προσωπική στάση (ή αλλιώς, στασιμότητα)...

Το παρόν ερευνητικό εγχείρημα επιχείρησε να αναδείξει τις παραπάνω θέσεις, εστιάζοντας στο ρόλο των εκπαιδευτικών. Η σχέση διδάσκοντος-διδασκομένου βεβαίως περιλαμβάνει και άλλες σημαντικές παραμέτρους όπως, μεταξύ άλλων, τους ίδιους τους μαθητές και τη συνεισφορά τους στη διαπροσωπική αυτή σχέση, τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις, το κλίμα της τάξης και του σχολείου. Η διερεύνηση όλων των παραμέτρων είναι σημαντική για την ολόπλευρη κατανόηση του θέματος. Πέραν αυτού, αναγνωρίζονται και άλλοι περιορισμοί, οι οποίοι αφορούν κυρίως στο μεθοδολογικό σχεδιασμό. Περιλαμβάνουν κατ' αρχήν την επιλογή της ημι-δομημένης συνέντευξης ως μοναδικό ερευνητικό εργαλείο, έναντι μιας συνδυαστικής μεθόδου συλλογής δεδομένων, όπως ο συνδυασμός της συνέντευξης με την παρατήρηση στην τάξη, η οποία θα μπορούσε να εμπλουτίσει τα ευρήματα και να ενισχύσει την εγκυρότητά τους. Το μη τυχαίο δείγμα και ο περιορισμένος αριθμός των συμμετεχόντων αποτελεί έναν ακόμα περιορισμό που καθιστά αδύνατη τη γενίκευση των ευρημάτων.

Μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες που θα προσεγγίζουν το θέμα και μέσα από άλλες οπτικές (όπως αυτή των εκπαιδευτικών) κρίνονται επίσης απαραίτητες για την εις βάθος διερεύνηση και κατανόηση του θέματος.

Βιβλιογραφία

- Ainley, M. (2006). Connecting with Learning: Motivation, Affect and Cognition in Interest Processes. *Educational Psychology Review*, 18, 391-405.
- Berg, B. L. (2000). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Βοσνιαδου, Σ. (2001). Πώς Μαθαίνουν οι Μαθητές. Έκδοση της Διεθνούς Ακαδημίας της Εκπαίδευσης και του Διεθνούς Γραφείου Εκπαίδευσης της UNESCO. Διαθέσιμο στο http://users.att.sch.gr/pzafair/c-Arfra/yliko-htm/DID-Pos_math_mathites.pdf
- Chak, A. (2001). Adult Sensitivity to Children's Learning in the Zone of Proximal Development. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 31 (4), 383-395.
- DiPardo, A. & Schnack, P. (2004). Expanding the Web of Meaning: Thought and Emotion in an Intergenerational Reading/Writing Program. *Reading Research Quarterly*, 39 (1), 14-37.
- Fredericks, J.A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A.H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.
- Goldstein, L.S. (1999). The Relational Zone: The role of Caring Relationships in the Co-Construction of Mind. *American Educational Research Journal*, 36 (3), 647-673.
- Goodnow, J. (1990). The Socialization of Cognition: What's involved?. In J.W.Stigler, R.A.Schweder & G.H.Herd (Eds.), *Cultural Psychology: Essays on Comparative Human Development* (pp.259-286). New York: CUP.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
- Καραγιαννοπούλου, Ε.(2007). *Για τη Μάθηση: Η Σημασία του Σχεσιακού Παράγοντα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Klem, A.M. & Connell, J.P. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74 (7), 262-273.
- Levykh, M.G. (2008). The Affective Establishment and Maintenance of Vygotsky's Zone of Proximal Development. *Educational Theory*, 58(1), 83-101.
- Libby, H.P. (2004). Measuring Students' Relationship to School: Attachment, Bonding, Connectedness, and Engagement. *Journal of School Health*, 74, 274-283.
- Litowitz, B.E. (1993). Deconstruction in the Zone of Proximal Development. In E.A.Forman, N.Minick & C.A.Stone (Eds.), *Contexts for Learning: Sociocultural Dynamics in Children's Development* (pp. 184-196). New York: Oxford University Press.
- Marks, H.M. (2000). Student Engagement in Instructional Activity: Patterns in the Elementary, Middle, and High school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153-184.
- Marshall, C. & Rossman, G. (1999). *Designing Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Mason, J. (1996). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. London: Sage.
- Morgan, D. (2008). Sampling. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. London: SAGE Publications.
- Ντάβου, Μ. (1991). Μάθηση στην Εφηβεία: Γνωστικές και Συναισθηματικές Συνιστώσες. Στο Θ. Δραγώνα & Μ. Ντάβου (Επιμ.), *Εφηβεία: Προσδοκίες και Αναζητήσεις* (σελ.221-241). Αθήνα: Παπαζήσης.

- Ντάβου, Μ. (2000). Η Πολυπλοκότητα της Μάθησης και ο Ρόλος του Σχολείου. *Παιδί και Έφηβος: Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, Ειδικό τεύχος: Σχολείο και Ψυχική Υγεία (Επιμ. Φ. Μόττη & Γ. Τσιάντης), 2(1), 83-96.
- Newman, D., Griffin, P. & Cole, M. (1989). *The Construction Zone: Working for Cognitive Change in School*. Cambridge: CUP.
- Nias, J. (1999). Primary Teaching as a Culture of Care. In J. Prossor (Ed.), *School Culture*. London: Paul Chapman.
- Παπαδοπούλου, Κ. (2009). *Η Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης στη Θεωρία του L.S.Vygotsky*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδοπούλου, Κ. (2010). Η Συναισθηματική Διάσταση της Ζώνης Εγγύτερης Ανάπτυξης, *Ψυχολογικά Θέματα*, 15-16, 7-18.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Rhodes, J.E., Spencer, R., Keller, T.E., Liang, B. & Noam, G. (2006). A Model for the Influence of Mentoring Relationships on Youth Development. *Journal of Community Psychology*, 34(6), 691-707.
- Rogoff, B. (1986). Adult Assistance of Children's Learning. In T.E. Raphael (Ed.), *The Contexts of School-based Literacy* (pp. 27-40). New York: Random House.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Saljo, R. (1998). Thinking with and through Artifacts. The role of Psychological Tools and Physical Artifacts in Human Learning and Cognition. In D. Faulkner, K. Littleton & M. Woodhead (Eds.), *Learning Relationships in the Classroom* (pp.54-66). London: Routledge.
- Saumure, K. & Given, L. (2008). Convenience sample. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. London: SAGE Publications.
- Scrimsher, S & Tudge, J. (2003). The Teaching/ Learning Relationship in the First Years of School: Some Revolutionary Implications on Vygotsky's Theory. *Early Education and Development*, 14 (3), 293-312.
- Tappan, M.B. (1998). Sociocultural Psychology and Caring Pedagogy: Exploring Vygotsky's "Hidden Curriculum". *Educational Psychologist*, 1998, 33 (1), 23-33.
- Van Manen, M. (2000). Moral Language and Pedagogical Experience. *Journal of Curriculum Studies*, 32, 315-327.
- van Oers, B. & Hännikäinen, M. (2001). Some Thoughts about Togetherness: an Introduction. *International Journal of Early Years Education*, 2001, 9 (2), 101-108.
- Vygotsky, L.S. (1926/1997). *Educational Psychology*. Boca Raton: St. Lucie Press.
- Vygotsky, L.S. (1930/1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. (M.Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Eds.)), Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1933/1997). Προβλήματα μεθοδολογίας. Στο Σ.Βοσνιάδου (Επιμ.), *Νους στην Κοινωνία. Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Vygotsky, L.S. (1934/1987). Thinking and Speech. In R.W.Riebr & A.S. Carton (Eds.), *The Collected Works of L.S.Vygotsky, Vol.1: Problems of General Psychology*. N.Y.: Plenum Press.

- Vygotsky, L.S. (1934/1988). *Σκέψη και Γλώσσα* (Μετάφραση Α. Ρόδη). Αθήνα: Εκδόσεις Γνώση.
- Vygotsky, L.S. (1978/1997). *Νους στην Κοινωνία. Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Wellington, J. (2000). *Educational Research: Contemporary Issues and Practical Approaches*. London: Continuum.
- Woolley, M. E., & Bowen, G. L. (2007). In the Context of Risk: Supportive Adults and the School Engagement of Middle School Students. *Family Relations*, 56, 92-104.
- Zembylas, M. (2005). Beyond Teacher Cognition and Teacher Beliefs: The Value of the Ethnography of Emotions in Teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18, 465-487.
- Zembylas, M. (2007). Theory and Methodology in Researching Emotions in Education. *International Journal of Research & Method in Education*, 30 (1), 57-72.
- Zuckerman, G. (2007). Child-Adult Interaction That Creates a Zone of Proximal Development. *Journal of Russian and East European Psychology*, 45 (3), 43-69.