

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 33
Ιούνιος 2018

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης
ISSN: 2407-9669
Πάτρα



Θεματικός τόμος

Καινοτομία στην Εκπαίδευση

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 33

Πάτρα, Ιούνιος 2018

Title: Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 116, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Εκδότης:

Παντελής Γεωργογιάννης
Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας
Tel/Fax: 2613019948
website: <http://periodiko.inpatra.gr>
email: periodiko@inpatra.gr

Γραμματεία:

Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ε.Α.Π. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών
Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών

Copyright ©:

Παντελής Γεωργογιάννης
Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

Πολιτική δημοσίευσης άρθρων:

Η Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση «**Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής**» δημοσιεύει άρθρα τα οποία έχουν υποστεί διαδικασία τυφλής κρίσης. Ωστόσο, οι απόψεις που εκφράζονται σε κάθε άρθρο απηχούν εκείνες των συγγραφέων και δεν είναι απαραίτητως αποδεκτές από την Συντακτική Επιτροπή.

Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής έκδοσης

Γεωργογιάννης Παντελής, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Συντακτική Επιτροπή

Φυριπής Εμμανουήλ, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*

Villar Lecumberri Alicia, *Profesora honoraria, Universidad Autónoma de Madrid*

Baros Wassilios, *Professur für Pädagogik mit Schwerpunkt Vergleichende Bildungsforschung, Universität Augsburg*

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

Αθανασούλα-Ρέππα Αναστασία, *τ. καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ/ΣΕΠ ΕΑΠ*

Βεργίδης Δημήτριος, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Γαλανάκη Ευαγγελία, *Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*

Δαμανάκης Μιχάλης, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης*

Καψάλης Γεώργιος, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Kolioussi Lambriini, *Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México*

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, *Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας*

Μήτσης Ναπολέων, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Πανταζής Σπύρος, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, *Καθηγήτρια, Σύμβουλος ΣΕΠ ΕΑΠ*

Ρεράκης Ηρακλής, *Καθηγητής Παιδαγωγικής – Χριστιανικής Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.*

Σκούρτου Ελένη, *τ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου*

Αναπληρωτές καθηγητές

Αναστασιάδου Σοφία, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

Αρχάκης Αργύρης, *Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών*

Καμαρούδης Σταύρος, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

Μαυρίλας Δημοσθένης, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Μπάκας Θωμάς, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Ξυδόπουλος Γιώργος, *Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών*

Πλακίτση Κατερίνα, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

Επίκουροι Καθηγητές

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννη, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών
Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Δημάκος Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών
Θάνος Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας
Κεδράκα Κατερίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Κιαπίδου Ειρήνη-Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών
Λαζαρίδου Αγγελική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Μάγος Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Μουσένα Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής
Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών
Σαββάκης Μάνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου
Στεργίου Λήδα, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Φωτεινός Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Λέκτορες

Ροφούζου Αιμιλία, Λέκτορας Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Σχολή Ναυτικών Δοκίμων
Σάλμοντ Ελευθερία, Λέκτορας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης
Τουρτούρας Χρήστος, Λέκτορας Παιδαγωγικής ΑΠΘ
Τσεσμελή Στυλιανή, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Διδάκτορες

Ακριτίδου Δήμητρα, Δρ. Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών
Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων
Βαρσαμίδου Αθηνά, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης
Κατσιμάρδος Βασίλης, Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 46ης Περιφέρειας Αθήνας
Μανιάτης Παναγιώτης, Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών Εξωτ. Συνεργάτης, Π.Δ. 407
Μπρίνια Βασιλική, Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Πλιόγκου Βασιλική, Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής-Ειδική Επιστήμονας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Σταυρόπουλος Αναστάσιος, Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών
Τσαϊβού Ευαγγελία, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας
Τσιμπουκλή Άννα, Δρ. Institute of Education Πανεπιστημίου Λονδίνου, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ
Χαμπηλομάτη Παρασκευή, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας

Περιεχόμενα

Διάδοση ανθρωπίνων δικαιωμάτων και αξιών μέσα από καινοτόμα προγράμματα στη Δυτική Θεσσαλονίκη	7
<i>Μίχου Περιστέρα</i>	
Η Απόδοση Νοήματος στην Εργασία Ελλήνων Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Επιδράσεις Δημογραφικών Παραγόντων και σχέση με το Εργασιακό Στρες	35
<i>Μουτιάγκα Σοφία - Πλατσίδου Μαρία</i>	
Η εισαγωγή των εκπαιδευτικών στην Θεωρία της Θετικής ψυχολογίας και η επιμόρφωση τους, παράγοντες πρόληψης της επαγγελματικής τους εξουθένωσης	67
<i>Νιζάμη Αικατερίνη</i>	
Ιστορικός εγγραμματισμός και διδακτική της μυθολογίας στη σύγχρονη Παιδική Λογοτεχνία	79
<i>Αγγελάκη Ρόζη</i>	
Η συμβολή της Παιδικής Λογοτεχνίας στην καλλιέργεια συναισθηματικών δεξιοτήτων στους νέους αναγνώστες	97
<i>Καραβά Ζαχαρούλα</i>	

Μίχου Περιστέρα

Διάδοση ανθρωπίνων δικαιωμάτων και αξιών μέσα από καινοτόμα προγράμματα στη Δυτική Θεσσαλονίκη

Περίληψη

Στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες της εποχής μας είναι κρίσιμο το αίτημα για τη διάδοση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, διότι η γνωριμία του εαυτού μας και του άλλου, η ομαδικότητα, η συλλογική προσπάθεια, η κατανόηση της διαφορετικότητας είναι καίρια θέματα, κυρίως σε κοινωνίες όπου εισρέουν ή είναι ήδη εγκαταστημένοι πρόσφυγες και μετανάστες. Η έρευνα, λοιπόν, εστιάζει στην κοινωνία του Ελευθερίου-Κορδελιού, που ενσωματώνει διαρκώς το νέο στοιχείο. Είναι χαρακτηριστικό, άλλωστε, ότι πολλοί μαθητές μιλούν απταίσθως τα ελληνικά, τη στιγμή που οι γονείς τους με δυσκολία συνεννοούνται. Και είναι καίριο το πώς αποδέχονται οι υπόλοιποι μαθητές αυτά τα παιδιά και πώς αυτό μπορεί να καλλιεργηθεί ως κουλτούρα, μέσα από τα προγράμματα της άτυπης εκπαίδευσης, καθώς και αν αυτή η αποδοχή μπορεί να ποσοτικοποιηθεί και να μετρηθεί μέσα από μεθόδους στατιστικής ανάλυσης. Η ίδια ποσοτική έρευνα επιχειρείται και στην εμβάθυνση της ηθικής τους συνείδησης, στις αθλοπαιδιές τους με τους συμμαθητές τους, μετά από παρακολούθηση προγραμμάτων.

Λέξεις-κλειδιά: Εθελοντισμός, Αλληλεγγύη, Ενεργός Πολιτειότητα, Τίμιο Παιχνίδι, Στατιστική Ανάλυση με πρόγραμμα SPSS

Dissemination of human rights and values through innovative programs in western Thessaloniki

Abstract

In multicultural societies of our time is critical the request for the dissemination of human rights, because the knowledge of ourselves and each other, the teamwork, the collective effort, the understanding of diversity are key issues, mainly in societies where flow or are already established refugees and immigrants. Research therefore focuses on society of Eleftherio – Kordelio, which incorporates the new element. It is characteristic that many students speak the Greek fluently, once their parents with difficulty do so. And it is crucial how the other students accept these children and how this can be cultivated as culture, through informal education programs, and if this acceptance can be quantified and measured through methods of statistical analysis. The same quantitative research attempts to recognize if their moral consciousness has been deepened, in sports with their classmates, after monitoring programs.

Keywords: Volunteering, Solidarity, Active Citizenship, Fair Play, Statistical Analysis with SPSS program

1. Εισαγωγή

Η έρευνα αποτίμησης της διάδοσης δικαιωμάτων τρίτης γενιάς στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία των πολιτών, και συγκεκριμένα του εθελοντισμού, της αλληλεγγύης, της ενεργούς πολιτειότητας¹, και των αρχών του τίμιου παιχνιδιού, μέσα από τη διδασκαλία των προγραμμάτων «Νοιάζομαι και Δρω»² και του «Ολυμπισμού»³ ήταν ο στόχος και το κεντρικό θέμα της παρούσης εργασίας. Πραγματοποιήθηκε μέσα από ερωτηματολόγια που εξέταζαν απλές καθημερινές συμπεριφορές και γνώμες, πολύ οικείες σε παιδιά ηλικίας δεκαεπτά ετών, ώστε να διαπιστώσουν καταρχήν οι ίδιοι οι μαθητές στον εαυτό τους, κατά πόσο οι βιωματικές δράσεις τους διευκόλυναν ή όχι στην επιλογή της ενδεδειγμένης συμπεριφοράς. Το περιεχόμενο των ερωτήσεων καθορίστηκε

1 Flecknoe M. (2002), Democracy, Citizenship and School Improvement: What Can One School Tell Us? *School Leadership & Management*, 22:4, p.p. 421-437.

2 Holdsworth C. (2010), Why Volunteer? Understanding Motivations For Student Volunteering. *British Journal of Educational Studies*, 58:4, 421-437.

3 Wong D. (2011), The Youth Olympic Games: Past, Present and Future. *The International Journal of the History of Sport*, 28:13, 1831-1851.

ως ένα βαθμό με καταγιγισμό ιδεών από τους ίδιους τους ερωτώμενους, αφού συμμετείχαν στα μαθήματα και στις δραστηριότητες των προγραμμάτων, και συνεπώς οι ερωτήσεις τους εξέφραζαν και τους φάνηκαν πολύ οικείες, και άρα το ερωτηματολόγιο είχε «φαινομενική εγκυρότητα». Επίσης, ήταν δομημένο, κι αυτό σημαίνει ότι η σειρά των ερωτήσεων ήταν αυστηρά καθορισμένη, που δεν επιτρέπει στο υποκείμενο της έρευνας να την υπερβαίνει, και ότι οι ερωτήσεις ήταν κλειστές, δηλαδή υποδεικνύεται σε αυτές μια σειρά τιμών πιθανών απαντήσεων, από τις οποίες ο ερωτώμενος επιλέγει μία. Οι μαθητές απάντησαν στα ερωτηματολόγια «πρόσωπο με πρόσωπο», και από την παρατήρηση των αντιδράσεών τους την ώρα που το συμπλήρωναν, φάνηκε ότι οι ερωτήσεις ήταν για αυτούς κατανοητές, σαφείς, ενδιαφέρουσες, αν και ορισμένες φορές ευαίσθητες. Οι κλειστές ερωτήσεις επιτρέπουν την ποσοτική ανάλυση, όμως, πολλές φορές την ποσοτική εμπειρική ανάλυση, ακολούθησε και ποιοτική έρευνα, ώστε να ερευνηθεί σε βάθος η όλη κοινωνική διαδικασία, και όχι μόνο ό,τι προέκυπτε από τους δείκτες. Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά για την πραγματοποίηση παρόμοιων προγραμμάτων, αφού έδειξαν να επηρεάζουν τους μαθητές προς τον επιθυμητό στόχο της βελτίωσης των στάσεών τους, και, επίσης, επειδή πρόκειται για επιμελημένη στατιστική ανάλυση, μπορεί να δώσει και γενικευτικά συμπεράσματα, όχι μόνο για τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, αλλά και για όσα σχολεία υλοποιούν τα ίδια προγράμματα σε παρόμοιες οικονομικοκοινωνικές συνθήκες.

2. Προγραμματισμός της Εκπαίδευσης Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και Αξιών-Ηθικών Αρχών

2.1. Παγκόσμιος Στρατηγικός Προγραμματισμός της Εκπαίδευσης Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και Αξιών-Ηθικών Αρχών, με βάση την Οικουμενική Διακήρυξη του Ο.Η.Ε.

2.1.1. Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (ΕΑΔ)

Το άρθρο 26, παράγραφος 2 της οικουμενικής διακήρυξης του Ο.Η.Ε. για τα ανθρώπινα δικαιώματα, 10 Δεκεμβρίου 1948, ορίζει ότι «η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιακών ελευθεριών. Πρέπει να προάγει την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία ανάμεσα σε όλα τα έθνη και σε όλες τις φυλές και τις θρησκευτικές ομάδες, και να ευνοεί την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης». Ορίζεται, λοιπόν, ως στόχος της ΕΑΔ η ολόπλευρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας, η οποία, όμως, προϋποθέτει τη μελέτη και την αποδοχή του «Άλλου», έως το βαθμό που η γνώση αυτή θα

οδηγήσει στη δράση⁴. Αν αυτό συμβεί, τότε θα υπερισχύουν σε κάθε περίπτωση οι αρχές της διεθνούς νομιμότητας, η διαφάνεια και η αξιοκρατία. Τα πολεμικά και τρομοκρατικά χτυπήματα, θα καταδικάζονται από όπου και αν προέρχονται. Θα καταβάλλονται διαρκείς προσπάθειες να γεφυρωθούν τα χάσματα ανάμεσα στους φτωχούς και τους πλούσιους, τόσο σε εθνικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο. Η διαφορετικότητα και η πολυπολιτισμικότητα θα γίνονται πλέον σεβαστές. Για τους διανοούμενους θα προέχει να αρθρώνουν δημόσιο ανθρωπιστικό λόγο και να καλλιεργούν ανθρωπιστική και ηθικοπλαστική παιδεία⁵.

2.1.2. 3^η γενιά Δικαιωμάτων

Ακόμη, σύμφωνα με το άρθρο 28 της οικουμενικής διακήρυξης του Ο.Η.Ε., «καθένας έχει το δικαίωμα να επικρατεί μια κοινωνική και διεθνής τάξη, μέσα στην οποία τα δικαιώματα και οι ελευθερίες που προκηρύσσει η παρούσα Διακήρυξη να μπορούν να πραγματώνονται σε όλη τους την έκταση». Τα δικαιώματα αυτά, μολονότι διατυπώνονται σαν κοινωνικά, περιέχουν τόσο την ατομική όσο και τη συλλογική διάσταση. Αντιμετωπίζουν τον άνθρωπο ως σημείο αναφοράς όλου του πλανήτη και του αναγνωρίζουν το δικαίωμα να συμμετέχει στην Κοινωνία των Πολιτών. Απαιτούν, λοιπόν, μία ατομική, αλλά και μία πολιτική συνειδητοποίηση, δραστηριοποίηση και ενεργοποίηση, σχηματίζοντας ομάδες πίεσης σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Η κατοχύρωση αυτών των ανθρώπινων δικαιωμάτων, που αποκαλούνται «δικαιώματα τρίτης γενιάς», συμβάλλει στην προώθηση και την εξέλιξη των ατόμων, γιατί τους διασφαλίζει τη δυνατότητα να διέπονται από σχέσεις αλληλοκατανόησης και **αλληλεγγύης**, που φτάνει έως την έμπρακτη στήριξη και τον **εθελοντισμό**. Ακόμη, τους προτρέπει να έχουν αξιοπρέπεια και ασφάλεια, ώστε να μπορούν να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις, τις ιδέες, και τις πολιτικές τους πεποιθήσεις. Έτσι, όταν τα άτομα και οι ομάδες βιώνουν τη δημοκρατικότητα και την ελευθερία στην πράξη, θα προάγεται και το ενδιαφέρον τους, αλλά και η **συμμετοχή τους για τα κοινά (ενεργός πολιτεότητα)**⁶.

2.1.3. Θεμελιώδεις Ηθικές Αρχές-Αξίες

Επίσης, το 1978, ο Διεθνής Χάρτης της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού της UNESCO, λειτουργώντας στα πλαίσια του άρθρου 28 της οικουμενικής

4 Βερνίκος, Ν. και Δασκαλοπούλου, Σ. (2002), *Πολυπολιτισμικότητα. Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*. Αθήνα: Κριτική, σ.σ. 17-22.

5 Brummer, K. (2010), Enhancing intergovernmentalism: the Council of Europe and human rights. *The International Journal of Human Rights*, 14:2, p.p.280-299.

6 Burns, T.P. (2009), *Τα Ηνωμένα Έθνη και τα διεθνή ανθρώπινα δικαιώματα: Ένα περίπλοκο και δύσκολο ταξίδι. Ο ρόλος του Ο.Η.Ε. στον 21^ο αι.* Αθήνα: Λιβάνη, σ.σ. 87-94.

διακήρυξης ανθρωπίνων δικαιωμάτων του ΟΗΕ, δηλαδή στα πλαίσια της 3^{ης} γενιάς δικαιωμάτων, έθεσε την ανάπτυξη της Φυσικής Αγωγής και του αθλητισμού στην υπηρεσία της ατομικής και συλλογικής προόδου, πιστεύοντας ότι ο αθλητισμός δεν περιορίζεται μόνο στην καλή φυσική κατάσταση και υγεία, αλλά συμβάλλει, επίσης, στην ολόπλευρη ανάπτυξη των ανθρώπων, αφού αναπτύσσει την ευγενή άμιλλα, την αλληλεγγύη και τον πλήρη σεβασμό στην ακεραιότητα και στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια⁷. Με αυτόν τον τρόπο, η Γενική Συνέλευση της UNESCO, συνεδριάζοντας στο Παρίσι, επιβεβαίωσε την αξία του σύγχρονου Ολυμπισμού, δικαιώνοντας και τον ιδρυτή της Διεθνούς Ολυμπιακής Επιτροπής (ΔΟΕ), Πιερ ντε Κουμπερτέν, (πρώτο διεθνές συνέδριο στο Παρίσι, 23 Ιουνίου 1894). Στη συνέχεια, η πίστη στον Ολυμπιακό Καταστατικό Χάρτη της ΔΟΕ ανανεώθηκε με τον Ευρωπαϊκό Αθλητικό Χάρτη του Συμβουλίου της Ευρώπης, κατά τη διάρκεια της 7ης Συνδιάσκεψης των Υπουργών Αθλητισμού των Ευρωπαϊκών χωρών στη Ρόδο, στις 14 και 15 Μαΐου του 1992. Εκεί, ορίστηκε με σαφήνεια ότι «ο Ολυμπισμός είναι μια φιλοσοφία ζωής, η οποία εξυμνεί και συνδυάζει σε ένα ισορροπημένο σύνολο τις ιδιότητες του σώματος, του πνεύματος και της ψυχής». Συνδέοντας, λοιπόν, τον αθλητισμό με τον πολιτισμό και την εκπαίδευση, ο Ολυμπισμός θέλει να δημιουργήσει έναν τρόπο ζωής που να βασίζεται στη χαρά που υπάρχει στην προσπάθεια, στην εκπαιδευτική αξία του καλού παραδείγματος και στο σεβασμό στις παγκόσμιες θεμελιώδεις **ηθικές αρχές-αξίες**, όπως αυτές βρίσκουν την έκφρασή τους στο «τίμιο παιχνίδι», (**fair play**)⁸.

2.2. Λειτουργικός Προγραμματισμός Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και Ηθικών Αρχών-Αξιών με βάση την Κοινωνική Ψυχολογία και την Κοινωνιολογία

2.2.1. Κοινωνική Ψυχολογία: «Θεωρία Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς»

Σύμφωνα με την Κοινωνική Ψυχολογία και τη «Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς», η πρόθεση προηγείται της συμπεριφοράς και εξαρτάται από μεταβλητές όπως οι ατομικές στάσεις, τα κοινωνικά πρότυπα και η ευκολία ή η δυσκολία της περίπτωσης. Οι ψυχολόγοι καθορίζουν τις στάσεις ως τους προσανατολισμούς που αναπτύσσουν τα άτομα απέναντι σε διάφορα θέματα που συναντούν στη ζωή τους, και τους οποίους εκφράζουν λεκτικά ως γνώμες. Είναι προφανές, λοιπόν, ότι οι στάσεις περιέχουν αξίες, πεποιθήσεις, καθώς και διάφορους βαθμούς πραγματολογικής γνώσης. Στα παιδιά, που οι στάσεις τους είναι ακόμη υπό διαμόρφωση, οι εκπαιδευτικές διαδικασίες μπορεί να σταθούν πολύ αποτελεσματικές στον καθορισμό των στάσεων, δηλαδή τα παιδιά μπορούν

7 Γκιόσος, Ι. (2000), *Ολυμπιακή και αθλητική παιδεία*. Αθήνα: Προπομπός, σ.σ. 43-49.

8 Petitta L., Ghezzi V. & Jiang. (2018), New perspectives on theories linking cognition, emotion, and context: A proposal from the Theory of Analysis of Demand. *Philosophical Psychology*, 87, p.p. 345-368.

να δουν ρεαλιστικά, με τη βοήθειά μας, ποιες εναλλακτικές διαδρομές έχουν πιθανότητες να προκαλέσουν την επιθυμητή έκβαση. Υπάρχουν, όμως, και στάσεις που επηρεάζονται πιο δύσκολα, γιατί διαμορφώνονται μέσα στην οικογένεια του παιδιού, καθώς και στην κοινωνικοοικονομική και εθνική ομάδα στην οποία ανήκει. Επίσης, τα γραπτά τεστ στάσεων όπου τα παιδιά ισχυρίζονται ότι εκτιμούν αρετές όπως η τιμιότητα, η καλοσύνη, ο σεβασμός των δικαιωμάτων, μπορεί να μας λένε απελπιστικά λίγα πράγματα για το πώς θα φερθούν τα συγκεκριμένα παιδιά, όταν θα τους δοθεί η ευκαιρία να εφαρμόσουν αυτές τις στάσεις.

Για να κεντρίσει κανείς το ενδιαφέρον των παιδιών για κάτι και να τα παρακινήσει σε αλλαγή των στάσεων, συνήθως πρέπει να τα βοηθήσει πρώτα να αποκτήσουν μια θετική στάση απέναντι στο συγκεκριμένο πράγμα. Επίσης, οι στάσεις των παιδιών απέναντι σε μία δραστηριότητα κερδίζουν πολύ, αν τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να δουν ένα πρόσωπο κύρους να πραγματοποιεί την συγκεκριμένη δραστηριότητα και να λειτουργεί ως πρότυπο. Το να δουν, λοιπόν, ορισμένες δεξιότητες ή τέχνες στην εφαρμογή τους ή να παρακολουθήσουν μια εμπνευσμένη θεατρική παράσταση μπορεί να είναι ανεκτίμητες εμπειρίες. Ακόμη, το παράδειγμα που αποκομίζουν τα παιδιά ιδιαίτερα σε θέματα κοινωνικής συμπεριφοράς από τους δασκάλους τους, επηρεάζουν την αλλαγή των στάσεών τους. Ακολούθως, μετά την προτυποποίηση και τη συζήτηση, με κάθε ευκαιρία θα πρέπει να ενισχύουμε την αλλαγή των στάσεων των μαθητών, αλλιώς οι στάσεις αυτές κινδυνεύουν να είναι προσωρινές. Γι' αυτό, τα προγράμματα έχουν ως στόχο να εμπνεύσουν έναν ενθουσιασμό στα παιδιά, και να τα παρασύρουν έως ότου ο ενθουσιασμός να γίνεται αυτοενισχυόμενος, ώστε να μπορούν πλέον τα παιδιά να συνεχίσουν μόνα τους, μέσα ή έξω από το σχολείο. Συχνά, επίσης, οι μαθητές προτίθενται να εκτελέσουν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, όταν αντιλαμβάνονται πως σημαντικά για αυτούς πρόσωπα, όπως οι φίλοι και οι συγγενείς τους, πιστεύουν πως πρέπει να πραγματοποιήσουν αυτήν την πράξη, επηρεάζονται, δηλαδή, από την κοινωνική πίεση. Ακόμη, οι μαθητές εκτιμούν το βαθμό ευκολίας ή δυσκολίας που πρόκειται να έχει η πιθανή ενέργειά τους, τα εμπόδια, αλλά και τις ευκαιρίες που πιστεύουν ότι θα υπάρχουν στην πορεία υλοποίησης της συμπεριφοράς τους⁹.

Όσον αφορά τώρα την εκπαίδευση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ο εκπαιδευτικός από την πλευρά του συνήθως στοχεύει καταρχήν στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών, παρέχοντας γνώσεις και πληροφορίες, μέσα από ενημερωτικά φυλλάδια ή σχολικά εγχειρίδια, δεν είναι βέβαιο, όμως, ότι θα οδηγήσει με αυτόν τον τρόπο σε μεταβολή των στάσεων των μαθητών ή σε δράση, παρά το γεγονός ότι καλλιεργεί την κριτική τους ικανότητα. Ο επόμενος, λοιπόν, και υψηλότερος στόχος για τον εκπαιδευτικό είναι η συνειδητοποίηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων από την πλευρά των μαθητών σε σημείο

9 Lockstone-Binney L., Holmes K., Smith K. & Baum T. (2010), Volunteers and volunteering in leisure: social science perspectives. *Leisure Studies*, 29:4, p.p. 435-455.

ευαισθητοποίησης και προσωπικής εμπλοκής, και σε αυτόν τον στόχο μπορούν να τον βοηθήσουν τα καινοτόμα προγράμματα, στην άτυπη εκπαίδευση. Η γνώση σε αυτά αποκτιέται με βιωματικές μεθόδους, μέσα από τις οποίες επιδιώκεται η αλλαγή των στάσεων, όπως αυτή φαίνεται με πράξεις στην οικεία ομάδα (οικογένεια, σχολείο) και στις διαπροσωπικές σχέσεις, (παρέες συνομηλίκων) και ενδεχομένως, αργότερα, αυτή η αλλαγή των στάσεων να φτάσει και έως την προσπάθεια μετασχηματισμού της κοινωνίας δια μέσου της ατομικής ή της συλλογικής ενεργοποίησης, που φτάνει έως τον ακτιβισμό¹⁰.

Όλες οι παραπάνω απόψεις στηρίζονται στην εφαρμογή του μοντέλου της «Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς» στην εκπαίδευση, χωρίς, ωστόσο, να αναφέρονται σε συγκεκριμένες συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται από την εθελοντική προσφορά εργασίας. Στην περιοχή του εθελοντισμού, η ερευνητική δραστηριότητα για την εφαρμογή του μοντέλου Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς είναι σχετικά μικρή καθώς ελάχιστες είναι οι εργασίες που αναφέρονται στην πρόβλεψη της εθελοντικής συμπεριφοράς, ή στην αλλαγή στάσεων.

Σημαντικές έρευνες που εξετάζουν το μοντέλο «Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς», ως μοντέλο για την πρόβλεψη της πρόθεσης για εθελοντισμό, και συγκεκριμένα για εθελοντική προσφορά εργασίας, αφορούν μεγάλες αθλητικές διοργανώσεις, όπως είναι οι Ολυμπιακοί Αγώνες.¹¹ Η έρευνα, της Ζουρνατζή E., το 2004, στο τμήμα Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας όσον αφορά το αν οι μαθητές εκδήλωναν πρόθυμα την επιθυμητή συμπεριφορά του εθελοντισμού κατά τη διάρκεια των Ολυμπιακών Αγώνων του 2004 στην Αθήνα, απέδειξε ότι η ευκολία ή η δυσκολία για εθελοντική προσφορά αποδείχτηκε πολύ αποφασιστικός παράγοντας για εκδήλωση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς, ενώ όσον αφορά την επίδραση ενός προγράμματος «Ολυμπισμού» στην πρόθεση των μαθητών για εθελοντική προσφορά εργασίας στους Ολυμπιακούς Αγώνες, οι προσδοκίες για θετική επίδραση του προγράμματος στην ενίσχυση της εθελοντικής δράσης των μαθητών δεν επαληθεύτηκαν. Οι μαθητές που συμμετείχαν στις εκπαιδευτικές διαδικασίες της Ολυμπιακής Παιδείας δεν εμφάνισαν διαφορές στην πρόθεση για εθελοντισμό συγκριτικά με εκείνους που δεν είχαν συμμετοχή στο πρόγραμμα, και ενδεχομένως άλλες μεταβλητές, πέρα από τη θεωρία της «Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς» που αφορούν τις στάσεις των μαθητών, όπως το χρονικό διάστημα που διήρκεσε το πρόγραμμα, η ποιότητα του περιεχομένου του, αλλά και η συμπεριφορά-πρότυπο των ίδιων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του προγράμματος, να ερμηνεύουν το παραπάνω αποτέλεσμα¹².

10 Leithwood K. & Jantzi D. (2006), Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17:2, 201-227.

11 Saksida T., Alfes K. & Shantz A. (2017), Volunteer role mastery and commitment: can HRM make a difference? *The International Journal of Human Resource Management*, 28:14, p.p. 2062-2084.

12 Γκιόσος, Ι. (2000), *Ολυμπιακή και αθλητική παιδεία*. Αθήνα: Προπομπός, σ. σ. 34-39.

2.2.2. Η Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, της οποίας κύριος εκπρόσωπος είναι ο Bandura, (1925), το παιδί μαθαίνει - μεταξύ άλλων - μέσω της διαδικασίας της παρατήρησης και της μίμησης προτύπων, με τη μεσολάβηση εσωτερικών νοητικών διεργασιών, βάσει των οποίων αποφασίζει ποιες συμπεριφορές θα αποτυπώσει, ώστε να γίνουν αντικείμενο αναπαραγωγής και μίμησης, σε ποια ένταση και σε ποια συχνότητα, και ποιες θα απορρίψει. Τα πρότυπα αυτά θα μπορούσαν να είναι πραγματικά, αλλά και συμβολικά, ενώ η επιλογή τους ή η απόρριψή τους έχει να κάνει με το συναίσθημα της επιβεβαίωσης ή της αποδοκιμασίας από τις ενδεχόμενες συνέπειες της εφαρμογής τους, και συνεπώς εμπεριέχει το στοιχείο της ηθικής¹³.

Ο Bandura, στο σημείο αυτό εξετάζει τις θετικές συμπεριφορές που είναι πιθανό να επιλεχθούν, κατά μήκος με τις αρνητικές, που επίσης θα ήταν πολύ πιθανό να επιλεχθούν, ανάλογα κάθε φορά με τα κίνητρα. Οι φορείς που διοχετεύουν τους νέους με συμπεριφορές προς αντιγραφή και μίμηση είναι η οικογένεια, η ομάδα των συνομηλίκων, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, η διαπαιδαγώγηση του σχολείου, καθώς και οι επικρατούσες κοινωνικές και πολιτιστικές αντιλήψεις, και, συνεπώς, η ηθική και η κρίση είναι στοιχεία που μπορούν να διδαχτούν¹⁴.

Στο χώρο του αθλητισμού, η εφαρμογή της θεωρίας του Bandura (1991), διακρίνει την ηθική σε «προληπτικές» και σε «ανασταλτικές» συμπεριφορές, αυτές, δηλαδή, που ωφελούν και αυτές που βλάπτουν τον αντίπαλο αντίστοιχα. Σε μεταγενέστερες έρευνες, για τις συμπεριφορές αυτές χρησιμοποιήθηκαν οι όροι «κοινωνική» και «αντικοινωνική» συμπεριφορά. Κρίσιμο σημείο επιλογής ανάμεσα στα δύο είδη συμπεριφορών αποτελεί η θεωρία των κινήτρων¹⁵, σύμφωνα με την οποία τα κίνητρα μπορεί να αφορούν την επιτυχή περαίωση ενός έργου, ή την προβολή του εγώ. Έτσι, για παράδειγμα, η έρευνα του Nicholls το 1984, απέδειξε ότι η επιλογή των κοινωνικών ή αντικοινωνικών συμπεριφορών, όπως εκδηλώνεται στον αθλητισμό, είναι θέμα κινήτρων. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, η επιλογή των κινήτρων έχει επιπτώσεις στους άλλους, και θα μπορούσε ακόμα και να προβλεφθεί, ή να καθοδηγηθεί, ανάλογα με την κατάσταση ή τη συγκεκριμένη κατάσταση. Πιο συγκεκριμένα, όταν υπαγορεύεται η μάθηση και η βελτίωση, τα άτομα υιοθετούν τις αρχές της δικαιοσύνης. Αντίθετα, τα άτομα που έχουν, απλώς, κίνητρο να είναι καλύτεροι από τον αντίπαλό τους, εμφανίζονται με πιο εγωκεντρική, και συνεπώς αντικοινωνική συμπεριφορά.

13 Μούσιου, Ο. (2001), Κοινωνική μάθηση και αντικοινωνική συμπεριφορά. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 32, σ.σ. 57-73.

14 Bandura A. (1990), Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2:2, p.p. 128-163.

15 Nicholls, J.G. (1984), Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychology Review*, 91, p.p. 328-353.

2.3. Σκοπός της έρευνας

Είναι καίριο, λοιπόν, το ερώτημα αν μέσα από την άτυπη εκπαίδευση των συγκεκριμένων προγραμμάτων που επιλέχθηκαν και εφαρμόστηκαν, «Νοιάζομαι και Δρω» και «Ολυμπισμός» θα μπορούσαν να επηρεαστούν οι στάσεις των μαθητών όσον αφορά τον εθελοντισμό, την αλληλεγγύη, την ενεργό πολιτεότητα και το τίμιο παιχνίδι, σε σημείο που αυτή η επιρροή να γίνεται φανερή με κάθε ευκαιρία στην καθημερινότητά τους, και αυτό ακριβώς το ζητούμενο αποτέλεσε το αντικείμενο έρευνας και ποσοτικής ανάλυσης μέσα από τα ερωτηματολόγια που συντάχθηκαν και απαντήθηκαν από τους μαθητές που μετείχαν και στα δύο προγράμματα¹⁶.

2.4. Υποθέσεις της έρευνας

2.4.1. Έλεγχος Μεταβολής Στάσεων όσον αφορά τον εθελοντισμό στο σπίτι, τον εθελοντισμό στο σχολείο, την αλληλεγγύη και την ενεργό πολιτεότητα

Θα μπορούσαν οι στάσεις των μαθητών να τους επηρεάσουν προς την εκδήλωση των επιθυμητών συμπεριφορών, εάν και εφόσον υποστούν μία «ισχυρή» επίδραση από μεταβλητές όπως το χρονικό διάστημα που διήρκεσε το πρόγραμμα, την ποιότητα του περιεχομένου του, αλλά και τη συμπεριφορά-πρότυπο των ίδιων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Συνεπώς, με δεδομένο ότι και τα δύο καινοτόμα προγράμματα με τον τρόπο που πραγματοποιήθηκαν ακολούθησαν το συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα ενός διδακτικού έτους του Γραφείου Πολιτιστικών Δραστηριοτήτων, τις προτεινόμενες δραστηριότητες στο ηλεκτρονικό εγχειρίδιο για τους μαθητές, αλλά και τον οδηγό διδακτικής μεθοδολογίας για τον εκπαιδευτικό, και συνεπώς πληρούσαν ικανοποιητικά τις παραπάνω προϋποθέσεις, η παρούσα έρευνα θέλει να εξετάσει αν αυτές οδήγησαν επιτυχώς σε μεταβολή των στάσεων των μαθητών και σε διάδοση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και αξιών.

2.4.2. Έλεγχος Επηρεασμού Κινήτρων, ανάλογα με το φύλο, όσον αφορά το τίμιο παιχνίδι

Όταν τα κίνητρα των μαθητών που συμμετέχουν σε ομαδικά παιχνίδια εξευγενίζονται δια μέσου της μάθησης και της αυτοβελτίωσης, τα άτομα είναι πολύ πιθανό να υιοθετούν τις αρχές της δικαιοσύνης. Σε αντίθετη περίπτωση, τα άτομα απλώς συμμετέχουν στο παιχνίδι με κίνητρο να είναι καλύτεροι από τον αντίπαλό τους, και, συνεπώς, εμφανίζουν μια πιο εγωκεντρική και αντικοινωνική

16 Nicholls, J.G. (1984), Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychology Review*, 91, p.p. 354-399.

συμπεριφορά. Η παρούσα έρευνα, λοιπόν, θέλει να δει κατά πόσο οι δράσεις της βιωματικής μάθησης στα πλαίσια των καινοτόμων προγραμμάτων αμβλύνουν, περισσότερο ή λιγότερο στα αγόρια και στα κορίτσια, τα εγωιστικά και αντικοινωνικά κίνητρα, προς όφελος των ανθρωπιστικών κινήτρων.

3. Μεθοδολογία

3.1. Δείγμα

Συγκεντρώθηκαν και αξιοποιήθηκαν στατιστικά οι απαντήσεις τριάντα μαθητών, δεκαπέντε κοριτσιών και δεκαπέντε αγοριών. Κάθε μαθητής κλήθηκε να συμπληρώσει συνολικά τέσσερα ερωτηματολόγια στο πρώτο πρόγραμμα Αγωγής Υγείας: «Νοιάζομαι και Δρω – Εθελοντισμός, Αλληλεγγύη, Ενεργός Πολίτης», και δύο ερωτηματολόγια στο δεύτερο Πολιτιστικό Πρόγραμμα: «Ολυμπισμός και Πολιτισμός στην Εκπαίδευση». Στο πρόγραμμα SPSS «περάστηκαν» πρώτα οι απαντήσεις των δεκαπέντε κοριτσιών, και ακολούθως των δεκαπέντε αγοριών.

3.2. Τύπος δειγματοληψίας: πώς «επιλέχθηκαν» οι τριάντα μαθητές:

Όπως προδηλώνει και ο τίτλος της εργασίας, η έρευνα αφορούσε τη Δυτική Θεσσαλονίκη, δηλαδή τα σχολεία των δήμων Αμπελοκήπων, Ευόσμου, Ελευθερίου-Κορδελιού, Θεσσαλονίκης, Μενεμένης, Νεάπολης, Πολίχνης, Σταυρούπολης και Συκεών. Τα σχολεία αυτά θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα στρωματοποιημένο δειγματοληπτικό πλαίσιο όσον αφορά ολόκληρη την πόλη της Θεσσαλονίκης, αν θεωρήσουμε ότι διακρίνονται από τα ίδια οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Οι κάτοικοι είναι συνήθως μίας μέσης οικονομικής κατάστασης και αρκετοί από αυτούς είναι και παλιννοστούντες ή και πρόσφυγες δεύτερης και τρίτης γενιάς. Μία δεύτερη στρωματοποίηση αφορούσε εκείνα τα σχολεία, τα οποία, με τους ίδιους μαθητές να παρακολουθούν και τα δύο Καινοτόμα Προγράμματα, το ένα Αγωγής Υγείας «Νοιάζομαι και Δρω – Εθελοντισμός, Αλληλεγγύη, Ενεργός Πολίτης», και το άλλο, Πολιτιστικό, «Ολυμπισμός και Πολιτισμός στην Εκπαίδευση», συμμετείχαν σε ένα Τοπικό Δίκτυο Σχολείων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης με θέμα: «Μεταναστευτικές/Προσφυγικές ροές-Ανθρώπινα Δικαιώματα-Διαφορετικότητα». Αυτά ήταν το 2^ο ΓΕΛ Ελευθερίου Κορδελιού, το 3^ο ΓΕΛ Αμπελοκήπων και το 1^ο ΓΕΛ Ευόσμου. Όσα σχολεία συμμετείχαν στο Δίκτυο μόνο με το ένα από τα δύο προγράμματα δεν συμπεριελήφθησαν στην παρούσα έρευνα, προκειμένου να υπάρχει η ενδεδειγμένη αντιπροσώπευση κάθε σχολείου και να μπορούν να εξαχθούν και επαρκή συμπεράσματα. Ακόμη, με δεδομένο το στοιχείο ότι τα τρία αυτά λύκεια - όπως και λίγο ως πολύ όλα τα λύκεια της δυτικής Θεσσαλονίκης - είναι

περίπου ισοπληθή, εφαρμόζοντας την κατά συστάδες δειγματοληψία, η έρευνα περιορίστηκε στο 2ο ΓΕΛ Ελευθερίου-Κορδελιού, για το λόγο ότι είναι και το σχολείο εργασίας της ερευνήτριας-συντάκτριας της παρούσας έρευνας. Παρ' όλα αυτά, η συγκεκριμένη δειγματοληψία θα μπορούσε να θεωρηθεί και αναλογική, γιατί η αναλογία του πληθυσμού του κάθε σχολείου προς το συνολικό πληθυσμό και των τριών σχολείων, δηλαδή το ένα προς τρία, ήταν ίδιο και για την αναλογία του συνόλου των μαθητών που παρακολούθησαν και τα δύο προγράμματα στο 2^ο ΓΕΛ Ελευθερίου-Κορδελιού, προς το συνολικό πληθυσμό των μαθητών της Β' τάξης του ίδιου Λυκείου. Θα μπορούσαν, λοιπόν, μέσα από την συγκεκριμένη έρευνα να εξαχθούν συμπεράσματα και για τα τρία Λύκεια.

Συμμετείχαν, λοιπόν, στα δύο προγράμματα μαθητές και από τα έξι τμήματα της Β' τάξης, περίπου εξήντα στον αριθμό σε ένα σύνολο εκατόν ογδόντα, οι οποίοι αποτέλεσαν και το δειγματοληπτικό πλαίσιο, σε μορφή λίστας, και άρα η δειγματοληψία ήταν και συστηματική. Διαιρώντας στη συνέχεια το σύνολο των στοιχείων του δειγματοληπτικού πλαισίου, δηλαδή τον αριθμό εξήντα, με το μέγεθος του δείγματος, δηλαδή τριάντα, προέκυψε το αποτέλεσμα, ο αριθμός δύο, το οποίο ήταν και το βήμα επιλογής των συμμετεχόντων της έρευνας. Ο μαθητής που αντιστοιχούσε στον αριθμό δύο, ήταν και το πρώτο στοιχείο του δείγματος. Για να επιτευχθεί, ωστόσο, αναλογική αντιπροσώπευση κοριτσιών-αγοριών στο δείγμα, είχε προηγηθεί ταξινόμηση της λίστας ως προς το φύλο, πρώτα δεκαπέντε κορίτσια και ακολούθως δεκαπέντε αγόρια.

3.3. Ερευνητικό εργαλείο

Στα πλαίσια του καινοτόμου εκπαιδευτικού προγράμματος Αγωγής Υγείας «Νοιάζομαι και Δρω – Εθελοντισμός, Αλληλεγγύη, Ενεργός Πολίτης», τα ανθρώπινα δικαιώματα οριοθετήθηκαν από μεταβλητές που δηλώνουν την υπεράσπισή τους, δηλαδή τον «εθελοντισμό», την «αλληλεγγύη» και την «ενεργό πολιτειότητα», ενώ στα πλαίσια του δεύτερου καινοτόμου πολιτιστικού προγράμματος «Ολυμπισμός και Πολιτισμός στην Εκπαίδευση», οι αξίες προσδιορίστηκαν μέσα από το «τίμιο παιχνίδι». Στο πρώτο ερωτηματολόγιο του «εθελοντισμού» η μεταβολή στις στάσεις των μαθητών αφορούσε τη συμπεριφορά τους στο σπίτι, ενώ στο δεύτερο τη συμπεριφορά τους στο σχολείο. Και στις δύο περιπτώσεις η εννοιολόγηση του εθελοντισμού λειτουργικοποιήθηκε μέσα από κλίμακες τύπου Likert που μετρούσαν φορές και συχνότητα αντίστοιχα, απλής επιλογής, μη ισόρροπες. Το τρίτο ερωτηματολόγιο ήταν κλίμακας Likert, ισόρροπο, απλής επιλογής και η μεταβλητή της «αλληλεγγύης» προσδιορίστηκε μέσα από προτάσεις-κρίσεις που αφορούσαν τις ευπαθείς ομάδες. Ακόμη, η «ενεργός πολιτειότητα» των μαθητών αξιολογήθηκε με κλίμακα σημαντικού διαφορισμού με την οποία οι μαθητές βαθμολόγησαν τη σημαντικότητα προϋποθέσεων του διαλόγου, από το ένα έως το πέντε. Τέλος, το «τίμιο παιχνίδι»

λειτουργικοποιήθηκε μέσα από δύο κλίμακες τύπου Likert που μετρούσαν, αντίστοιχα, συχνότητα αρνητικών και θετικών στάσεων και συμπεριφορών στα παιχνίδια και στις αθλοπαιδιές τους, μη ισόρροπες.

3.4. Τρόπος ανάλυσης δεδομένων

Συγκεντρώθηκαν, λοιπόν, οι απαντήσεις τριάντα μαθητών, συνολικά σε έξι ερωτηματολόγια, τέσσερα του προγράμματος «Νοιάζομαι και Δρω» και δύο του προγράμματος του «Ολυμπισμού», τα στοιχεία των οποίων «περάστηκαν» στο πρόγραμμα στατιστικής επεξεργασίας SPSS.

Όσον αφορά τον έλεγχο μεταβολής των στάσεων, στο πρώτο πρόγραμμα, ακολουθήθηκε η «μέθοδος της ανάλυσης συχνοτήτων» με τη χρήση των εντολών: analyze-descriptive statistics-frequencies, καθώς και ο υπολογισμός των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών, με τις τυπικές αποκλίσεις, με τη χρήση των εντολών: analyze-descriptive statistics-descriptives. Ο μέσος όρος χρησιμοποιείται με την έννοια ποια απάντηση στην κλίμακα των προτεινόμενων απαντήσεων επιλέχθηκε τις περισσότερες φορές από τους μαθητές, σε κάθε ένα από τα τέσσερα ερωτηματολόγια του προγράμματος «Νοιάζομαι και Δρω». Ακόμη, σε πολλές περιπτώσεις, την ποσοτική έρευνα ανάλυσης συχνοτήτων ακολούθησε ποιοτική μέθοδος με «Ομάδες εστίασης (focus groups)» στην τάξη, με στόχο την ερμηνεία των υψηλών ή χαμηλών ποσοστών που συγκέντρωσαν συγκεκριμένες απαντήσεις.

Όσον αφορά τον έλεγχο επηρεασμού των κινήτρων ανάλογα με το φύλο στο τίμιο παιχνίδι, στο δεύτερο πρόγραμμα, ακολουθήθηκε η επαγωγική μέθοδος t-test που αξιολογεί τη στατιστική σημαντικότητα, η οποία συμβολίζεται με το γράμμα «ρ». Η στατιστική σημαντικότητα εξετάζει αν παίζει ρόλο το φύλο που είναι η ποιοτική μεταβλητή, στην εκδήλωση θετικής ή αρνητικής συμπεριφοράς στο τίμιο παιχνίδι, που είναι η ποσοτική μεταβλητή. Οι εντολές που δίνουμε σε αυτήν την περίπτωση στο SPSS είναι: analyze-compare means-independent samples T-Test. Εάν το «ρ» < 0,05, τότε υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα κορίτσια και στα αγόρια.

3.5. Περιορισμοί της έρευνας και μελλοντικές προοπτικές

Πάντως, θα ήταν σίγουρα πιο επιβεβαιωμένα τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, εάν τα ίδια ερωτηματολόγια τα απαντούσαν οι μαθητές και στην έναρξη των προγραμμάτων. Στη συγκεκριμένη έρευνα τα ερωτηματολόγια τα απάντησαν στο τέλος των προγραμμάτων και με χρονική απόσταση, δηλαδή στην έναρξη της επόμενης σχολικής χρονιάς.

Ακόμη, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έχουν γενικευτικά αποτελέσματα μόνο στη δυτική Θεσσαλονίκη. Θα είχε, λοιπόν, ενδιαφέρον μια ανάλογη έρευνα και σε άλλες περιοχές της Θεσσαλονίκης με διαφορετικό

οικονομικοκοινωνικό υπόβαθρο, ώστε να συγκριθούν τα αποτελέσματα και να εξαχθούν ακόμη πιο γενικευτικά συμπεράσματα.

4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

4.1. Έλεγχος Μεταβολής Στάσεων όσον αφορά τον εθελοντισμό στο σπίτι, τον εθελοντισμό στο σχολείο, την αλληλεγγύη και την ενεργό πολιτειότητα

4.1.1. Εθελοντισμός

4.1.1.1. Εθελοντισμός στο σπίτι

Πίνακας 1. Πόσες φορές τη βδομάδα θα προσφερόμουν στο σπίτι να βοηθήσω τον αδερφό/ή/φίλο/η μου στα μαθήματά του;

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
1ΦΟΡΑ	3	10,0
2ΦΟΡΕΣ	7	23,3
3ΦΟΡΕΣ	8	26,7
4ΦΟΡΕΣ	5	16,7
5ΦΟΡΕΣ	7	23,3
ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0

Με εξαίρεση τη μία φορά (10%), παρατηρείται στη συνέχεια - και με αρκετή απόσταση από τη μία φορά - μία περίπου ισοκατανομή των απαντήσεων, περίπου στο 20%, και με έμφαση στις τρεις φορές, που αγγίζει το 27%, αλλά και στις δύο και πέντε φορές, που αγγίζουν το 24%. Οι μαθητές στη συζήτηση που ακολούθησε παραδέχτηκαν ότι για να εκδηλώσουν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά υποκύπτουν πολλές φορές και σε προτροπές, ή παραινέσεις ή κίνητρα των γονέων ή των φίλων τους και έτσι εξηγήσαμε και τη σχετικά μεγάλη προθυμία που εμφανίζουν.

Πίνακας 2. Πόσες φορές τη βδομάδα θα προσφερόμουν στο σπίτι να καθαρίσω το δωμάτιό μου;

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
0ΦΟΡΑ	1	3,3
1ΦΟΡΑ	3	10,0
2ΦΟΡΕΣ	8	26,7
3ΦΟΡΕΣ	5	16,7
4ΦΟΡΕΣ	6	20,0
5ΦΟΡΕΣ	7	23,3
ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0

Στο ίδιο συμπέρασμα και σε παρόμοια αίτια καταλήξαμε μετά από συζήτηση και από τη δεύτερη συμπεριφορά που λειτουργικοποιεί τον εθελοντισμό στο σπίτι, δηλαδή παρατηρήσαμε ξανά, με αρκετή απόσταση από τις μηδέν και τη μία φορά, 4% και 10% αντίστοιχα, μια υψηλή συγκέντρωση των απαντήσεων και μία περίπου ισοκατανομή από τις δύο φορές και πάνω, περίπου γύρω από το 20%, με την αιχμή του δόρατος στις δύο φορές, που αγγίζει περίπου το 27%.

Πίνακας 3. Πόσες φορές τη βδομάδα θα προσφερόμουν στο σπίτι να κατεβάσω τα σκουπίδια στον κάδο του δήμου;

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
0ΦΟΡΑ	3	10,0
1ΦΟΡΑ	4	13,3
2ΦΟΡΕΣ	9	30,0
3ΦΟΡΕΣ	3	10,0
4ΦΟΡΕΣ	6	20,0
5ΦΟΡΕΣ	5	16,7
ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0

Οι απαντήσεις εδώ συγκεντρώνονται γύρω από τις δύο φορές, 30%, με δεύτερο υψηλότερο τις τέσσερις φορές, 20%. Οι μαθητές μου εξήγησαν ότι η στάση αυτή έχει να κάνει και με τα στερεότυπα που δέχονται από το σπίτι τους, δηλαδή θα αποφύγουν να εκδηλώσουν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά ανάλογα με το αν αυτή θεωρείται «αντρική» ή «γυναικεία».

Πίνακας 4. Πόσες φορές τη βδομάδα θα προσφερόμουν στο σπίτι να βγάλω έξω το σκύλο/να περιποιηθώ το ψάρι στη γυάλα/να ποτίσω τις γλάστρες;

	Συχνότητα	Ποσοστό %
0ΦΟΡΑ	9	30,0
1ΦΟΡΑ	4	13,3
2ΦΟΡΕΣ	3	10,0
3ΦΟΡΕΣ	4	13,3
4ΦΟΡΕΣ	3	10,0
5ΦΟΡΕΣ	7	23,3
Σύνολο	30	100,0

Αν εξαιρέσουμε το 30% στις μηδέν φορές που όπως μου εκμυστηρεύτηκαν οι μαθητές στη συνέχεια οφείλεται στο γεγονός ότι δεν έχουν στο σπίτι τους κάποιο κατοικίδιο, ή ψάρι στη γυάλα ή φυτά, παρατηρείται μια υψηλή συγκέντρωση των απαντήσεων στις πέντε φορές τη βδομάδα, ποσοστό περίπου 24%, κι αυτό γιατί η

συγκεκριμένη δράση συνδέεται πολλές φορές από τους γονείς και με τη διαχείριση του συναισθήματος των παιδιών, όταν πρόκειται για παιδιά διαζευγμένων ή μονογονεϊκών οικογενειών, ή παιδιών που δεν έχουν αδέρφια.

Πίνακας 5. Πόσες φορές τη βδομάδα θα προσφερόμουν στο σπίτι να πάω για ψώνια;

	Συχνότητα	Ποσοστό %
0ΦΟΡΑ	2	6,7
1ΦΟΡΑ	7	23,3
2ΦΟΡΕΣ	6	20,0
3ΦΟΡΕΣ	6	20,0
4ΦΟΡΕΣ	5	16,7
5ΦΟΡΕΣ	4	13,3
Σύνολο	30	100,0

Επίσης, με αρκετή απόσταση από τις μηδέν φορές, περίπου 7%, παρατηρείται μια υψηλή συγκέντρωση των απαντήσεων στη μία φορά, 24%, στις δύο και στις τρεις φορές, με ποσοστό 20%. Τα ποσοστά αυτά είναι υψηλά, γιατί σύμφωνα πάντα με την καθημερινότητα των μαθητών «κανείς δεν πάει στην εποχή μας για ψώνια τέσσερις και πέντε φορές τη βδομάδα». Ας σημειωθεί εδώ ότι μαθητές μίας άλλης περιοχής της Θεσσαλονίκης με ένα άλλο οικονομικό υπόβαθρο, ενδεχομένως να απαντούσαν πολύ διαφορετικά σε αυτήν την ερώτηση.

4.1.1.2. Εθελοντισμός στο Σχολείο

Πίνακας 6. Πόσο συχνά θα προσφερόμουν στο σχολείο να δώσω ένα φύλλο χαρτί στο συμμαθητή μου;

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΛΙΓΕΣ ΦΟΡΕΣ	5	16,7
ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ	14	46,7
ΠΑΝΤΑ	11	36,7
ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0

Το «πολλές φορές» και το «πάντα» συγκεντρώνουν ένα ποσοστό περίπου 85%, και άρα η στάση των μαθητών είναι απόλυτα θετική.

Πίνακας 7. Πόσο συχνά θα προσφερόμουν στο σχολείο να βάλω το βιβλίο μου στη μέση αν ο διπλανός μου ξεχάσει το δικό του;

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΛΙΓΕΣ ΦΟΡΕΣ	1	3,3
ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ	5	16,7
ΠΑΝΤΑ	24	80,0
ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0

Εδώ, το «πολλές φορές» και το «πάντα» συγκεντρώνουν ένα ποσοστό περίπου 97%, και συνεπώς και εδώ η στάση των μαθητών απέναντι σε αυτήν την ερώτηση είναι απόλυτα θετική.

Πίνακας 8. Πόσο συχνά θα προσφερόμουν στο σχολείο να δανείσω στο διπλανό μου ένα στυλό;

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΛΙΓΕΣ ΦΟΡΕΣ	4	13,3
ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ	14	46,7
ΠΑΝΤΑ	12	40,0
ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0

Το ίδιο συμβαίνει και εδώ, σε ποσοστό σχεδόν 87%.

Πίνακας 9. Πόσο συχνά θα προσφερόμουν στο σχολείο να σβήσω τον πίνακα;

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΠΟΤΕ	3	10,0
ΛΙΓΕΣ ΦΟΡΕΣ	10	33,3
ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ	10	33,3
ΠΑΝΤΑ	7	23,3
ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0

Εδώ η θετική στάση - «πολλές φορές» και «πάντα» - ελαφρώς προηγείται με ποσοστό 57% από την αρνητική στάση - «ποτέ» και «λίγες φορές» - που συγκεντρώνει, όμως, ένα υψηλό ποσοστό, 44%, και αυτό οι μαθητές μου εξήγησαν ότι οφείλεται στο γεγονός ότι συνήθως συγκεκριμένοι μαθητές αναλαμβάνουν αυτή τη δουλειά, γιατί στους περισσότερους δεν αρέσει.

Πίνακας 10. Πόσο συχνά θα προσφερόμουν στο σχολείο να διαβάσω το πρόγραμμα για να το γράψουν όλοι;

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΠΟΤΕ	8	26,7
ΛΙΓΕΣ ΦΟΡΕΣ	10	33,3
ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ	3	10,0
ΠΑΝΤΑ	9	30,0
ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0

Η ίδια ακριβώς ερμηνεία υιοθετείται από τους μαθητές και σε αυτήν την ερώτηση, αφού οι αρνητικές απαντήσεις, δηλαδή το «ποτέ» και το «λίγες φορές» ελαφρώς υπερισχύουν, με ποσοστό 60%, έναντι των θετικών απαντήσεων, με ποσοστό 40%. Το υψηλό αρνητικό ποσοστό, όμως, και σε αυτήν την περίπτωση, όπως και στην προηγούμενη, έχει να κάνει, όπως προέκυψε στη συζήτηση, και με το γεγονός ότι η «ανάγνωση» του εβδομαδιαίου προγράμματος για να το γράψουν όλοι, ενδεχομένως να είναι και θέμα δεξιοτήτων ανάγνωσης του συγκεκριμένου εκτυπωμένου «excell», που δεν την έχουν όλοι οι μαθητές, ή δεν επιθυμούν να την αποκτήσουν.

4.1.2. Αλληλεγγύη

Πίνακας 11. Τα παιδιά των προσφύγων πρέπει να εγγράφονται στα δημόσια σχολεία

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	1	3,3
ΔΙΑΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	3	10,0
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	7	23,3
ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	10	33,3
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	9	30,0
ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0

Αν εξαιρέσουμε την ουδέτερη στάση, «ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ», οι θετικές απαντήσεις, «συμφωνώ λίγο» - «συμφωνώ απόλυτα» ξεπερνούν κατά πολύ τις αρνητικές «διαφωνώ απόλυτα» - «διαφωνώ λίγο», αφού συγκεντρώνουν ένα ποσοστό 64%, απέναντι σε ένα περίπου 14%. Το υψηλό ποσοστό ουδετερότητας, 24%, εξηγείται κατά τους μαθητές από τις αντικρουόμενες πληροφορίες που δέχονται είτε από την οικογένειά τους και τον κοινωνικό τους περίγυρο, είτε από τα Μ.Μ.Ε, σχετικά με το θέμα αυτό. Στη συζήτηση που ακολούθησε, πολλοί μαθητές, αναφέρθηκαν για παράδειγμα σε πρόσφατα περιστατικά σε δημοτικά σχολεία του δήμου Ωραιοκάστρου, στα οποία οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων

εμπόδισαν την προσέλευση και την είσοδο παιδιών προσφύγων στο σχολείο, ενώ ο Διευθυντής με τη σύμφωνη γνώμη της οικείας διεύθυνσης τα είχε εγγράψει.

Πίνακας 12. Το κράτος υποδοχής οφείλει να δίνει δουλειά στους μετανάστες

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	6	20,0
ΔΙΑΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	5	16,7
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	10	33,3
ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	4	13,3
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	5	16,7
ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0

Το ίδιο ακριβώς ισχύει και σε αυτήν ερώτηση, αφού η ουδετερότητα αναδεικνύεται και πάλι «νικητής» σε ποσοστό 33%, ενώ ελαφρώς υπερτερούν οι αρνητικές απαντήσεις, σε ποσοστό 37%, απέναντι στις θετικές, 30%, κι αυτό έχει να κάνει και με τα αρνητικά στερεότυπα - γνωστά ήδη από τους πρόσφυγες της μικρασιατικής καταστροφής του 1922- ότι δήθεν «φταίνε οι πρόσφυγες για το γεγονός ότι οι ντόπιοι μένουν άνεργοι».

Πίνακας 13. Οι ανάπηροι μπορούν να σπουδάσουν στα Πανεπιστήμια

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	2	6,7
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	28	93,3
ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0

Σχετικά με τη μόρφωση των ανάπηρων, σε αντίθεση με τους πρόσφυγες, ισχύουν απόλυτα θετικές στάσεις – απαντήσεις, και είναι πολύ γνωστός στους μαθητές ο θετικός ρόλος και η συμβολή της τεχνολογίας σε αυτό.

Πίνακας 14. Υπάρχουν ανδροκρατούμενα επαγγέλματα

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	6	20,0
ΔΙΑΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	2	6,7
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	6	20,0
ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	11	36,7
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	5	16,7
ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0

Οι μαθητές παραδέχονται ότι στην εποχή μας υπάρχουν ακόμη ανδροκρατούμενα επαγγέλματα, σε ποσοστό 55%, απέναντι σε ένα μισό ποσοστό όσων δεν το πιστεύουν, περίπου 27%. Γνωρίζουν, επίσης, πολύ καλά οι μαθητές ότι μπορεί το θεσμικό πλαίσιο να έχει θεσπίσει την ισότητα των δύο φύλων ήδη από τη δεκαετία του 1980, όμως η νοοτροπία των ανθρώπων αλλάζει πολύ δύσκολα. Επίσης, το υψηλό ποσοστό ουδετερότητας εξακολουθεί να ερμηνεύεται όπως παραπάνω.

Πίνακας 15. Οι φτωχοί είναι αδικημένοι στην εκπαίδευση

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	3	10,0
ΔΙΑΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	1	3,3
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	5	16,7
ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	7	23,3
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	14	46,7
ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0

Την άποψη αυτή για τους φτωχούς συμμαρξίζεται το 70% των μαθητών, με το ποσοστό της ουδετερότητας να έχει μειωθεί σημαντικά. Ας επισημανθεί ότι το δείγμα στην έρευνά μας προέρχεται από χαμηλά και μεσαία κοινωνικοοικονομικά στρώματα και από μαθητές της Β΄ Λυκείου, που κατανοούν πόσο δύσκολα η οικογένειά τους μπορεί να τους πληρώνει τα φροντιστήριά τους ή να χρηματοδοτεί τις εκδρομές τους.

Πίνακας 16. Τα θέματα μπούλινγκ έχουν πλέον στιγματιστεί

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	8	26,7
ΔΙΑΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	2	6,7
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	7	23,3
ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	7	23,3
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	6	20,0
	30	100,0

Υπερτερούν ελαφρά οι θετικές απαντήσεις έναντι των αρνητικών, σε ποσοστό 43% απέναντι σε ένα 33%, με την ουδετερότητα να κυμαίνεται στο 24%, και αυτό δείχνει ότι το δείγμα των μαθητών που συμμετείχε στη συγκεκριμένη έρευνα, σε θέματα σχολικού εκφοβισμού μπορεί να δίνει το προβάδισμα στον στιγματισμό, με την έννοια ότι ένα τέτοιο γεγονός αφήνει σε όλους βαθιά χαραγμένα σημάδια, όμως, τείνει να δείχνει ωριμότητα και να

είναι αρκετά ευαισθητοποιημένη ώστε να μη σχολιάζει, να μην απομονώνει τα θύματα και να τα επανεντάσσει σε όλες τις δράσεις και στην κοινότητα, ειδικά τα τελευταία χρόνια, καθώς και οι εκπαιδευτικοί δια μέσου των διευθύνσεων έχουν παρακολουθήσει πλέον αρκετά σχετικά επιμορφωτικά προγράμματα και το υπουργείο παιδείας έχει δημιουργήσει δομές παρατήρησης σε σχολικό και περιφερειακό επίπεδο.

Πίνακας 17. Τα θύματα ενδοοικογενειακής βίας είναι ντροπή να το παραδέχονται

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	25	83,3
ΔΙΑΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	2	6,7
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	3	10,0
ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0

Το ίδιο ισχύει και σε αυτήν την ερώτηση: η απόλυτη κυριαρχία των αρνητικών απαντήσεων σε ποσοστό 90%, καταδεικνύει την ισχυρή επίδραση μίας άλλης παιδείας από όλους τους φορείς που έχει ως αξία τη μη αποδοχή οποιασδήποτε μορφής βίας.

4.1.3. Ενεργός πολιτειότητα

Πόσο σημαντικές, από το ένα έως το πέντε, θεωρείτε τις παρακάτω προϋποθέσεις του διαλόγου;

Πίνακας 18: Να αφήνω το συνομιλητή να ολοκληρώσει

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
1	1	3,3
3	6	20,0
4	7	23,3
5	16	53,3
ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0

Περίπου το 80% των μαθητών εκτίμησαν θετικά αυτήν την προϋπόθεση του διαλόγου, την αξιολόγησαν, δηλαδή, με το βαθμό 4 και 5, έχοντας στο μυαλό τους, όπως είπαν στη συζήτηση που ακολούθησε στην τάξη, ως παραδείγματα προς αποφυγή διαξιφισμούς πολιτικών στα τηλεοπτικά παράθυρα, όπου ο ένας μιλάει πάνω στον άλλο, δυσχεραίνοντας καταλυτικά την επικοινωνία.

Πίνακας 19: Να τον ακούω με προσοχή

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
1	1	3,3
3	5	16,7
4	9	30,0
5	15	50,0
ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0

Το 80% των μαθητών επίσης βαθμολογεί με το 4 και 5. Ας σημειωθεί εδώ ότι αποσαφηνίστηκε στους μαθητές ότι η ερώτηση αναφέρεται στην «ενεργητική ακρόαση», δηλαδή στην κατανόηση των θέσεων και των επιχειρημάτων του συνομιλητή τους.

Πίνακας 20: Να ανέχομαι τη διαφορετική του άποψη

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
2	1	3,3
3	6	20,0
4	12	40,0
5	11	36,7
ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0

Το 4 και 5 και εδώ, δηλαδή η ανοχή της διαφορετικότητας εκτιμάται σχεδόν απόλυτα θετικά στο διάλογο, αφού συγκεντρώνει 77%.

Πίνακας 21: Να υποχωρώ συνέχεια

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
1	13	43,3
2	8	26,7
3	7	23,3
4	1	3,3
5	1	3,3
ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0

Η διαρκής υποχωρητικότητα θεωρείται ότι δε συμβάλλει καθόλου στον επιτυχή διάλογο, αφού οι απαντήσεις 1, 2 και 3, συγκεντρώνουν ένα ποσοστό 94%. Η διαρκής υποχωρητικότητα επισημάνθηκε από τους μαθητές ότι δεν είναι ένδειξη αβρότητας ή λεπτότητας, αλλά ένδειξη αδυναμίας, παθητικότητας και χαμηλής αυτοεκτίμησης.

Πίνακας 22: Να απαντώ με ηρεμία

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
1	2	6,7
2	3	10,0
3	9	30,0
4	9	30,0
5	7	23,3
ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0

Η ηρεμία κατά τους μαθητές χαρακτηρίζει τον αποτελεσματικό διάλογο, αφού οι απαντήσεις 3, 4 και 5 συγκεντρώνουν ένα ποσοστό 84%. Την ηρεμία οι μαθητές την αντιπαραβάλλουν συχνά με το θυμό, και εκτιμούν το γεγονός ότι το ήρεμο άτομο είναι συνήθως και ετοιμόλογο και ευπροσήγορο.

Πίνακας 23: Ένα χαμόγελο μπορεί να είναι πιο πειστικό

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
1	7	23,3
2	8	26,7
3	4	13,3
4	8	26,7
5	3	10,0
ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0

Οι μαθητές βαθμολογούν το χαμόγελο με ποσοστό 65% στο 1, 2 και 3, και άρα στις αρνητικές απαντήσεις, και αυτό εξηγείται γιατί όπως όλοι παραδέχτηκαν πιο πειστική θεωρούν στο διάλογο μία εύστοχη επιχειρηματολογία.

Πίνακας 24: Η οπτική επαφή είναι ένδειξη σεβασμού

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
2	2	6,7
3	6	20,0
4	8	26,7
5	14	46,7
ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0

Οι απαντήσεις 3, 4 και 5 συγκεντρώνουν ένα ποσοστό 95%, και μάλιστα οι μαθητές μου εκμυστηρεύτηκαν ότι επιθυμούν και οι καθηγητές στην τάξη όταν τους απευθύνονται, αυτό να το κάνουν και με οπτική επαφή, γιατί θεωρούν ότι στη σχολική ζωή οφείλουν όχι μόνο να δίνουν σεβασμό, αλλά και να αντιμετωπίζονται με σεβασμό και όχι από θέση ισχύος.

Πίνακας 25: Να υπάρχει ειλικρίνεια

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
1	1	3,3
2	1	3,3
3	1	3,3
4	4	13,3
5	23	76,7
ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0

Η ειλικρίνεια εκτιμάται από τους μαθητές στο διάλογο με τους βαθμούς 4 και 5 σε ένα ποσοστό 90%, και άρα πολύ θετικά. Η ειλικρίνεια, όπως μου εξήγησαν οι μαθητές, σημαίνει, όπως την αντιλαμβάνονται, να έχουν το θάρρος να απαντούν και με «όχι» σε διάφορες προτάσεις, όταν εκτιμούν ότι αυτό είναι προς το συμφέρον τους.

Πίνακας 26: Τα λόγια να συνδυάζονται με έργα

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
2	1	3,3
3	2	6,7
4	4	13,3
5	23	76,7
ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0

Ακόμη, το ίδιο θετικά εκτιμάται στο διάλογο, με ποσοστό 90% στο 4 και 5, αυτός να καταλήγει σε αποφάσεις που γίνονται έργα, και να μην είναι ατέρμονος, κι αυτό αποδεικνύει ότι οι μαθητές έχουν κατανοήσει τουλάχιστον από το πρόγραμμα, ότι ενεργός πολιτειότητα σημαίνει ενδεχομένως και ακτιβισμό.

Πίνακας 27: Συγκεντρωτικά αποτελέσματα: Μέσοι Όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών στα τέσσερα πρώτα ερωτηματολόγια του ελέγχου μεταβολής των στάσεων

Αλλαγή στάσεων	Μέσοι Όροι	Τυπικές αποκλίσεις
Εθελοντισμός στο σπίτι	3,7667	,98553
Εθελοντισμός στο σχολείο	3,0733	,47701
Αλληλεγγύη	3,3238	,57747
Ενεργός Πολιτειότητα	3,7926	,52339

Σύμφωνα, λοιπόν, με τον παραπάνω πίνακα, στον εθελοντισμό στο σπίτι, σε μία κλίμακα από μηδέν έως πέντε φορές, οι μαθητές επέλεξαν τις 3

φορές, στον εθελοντισμό στο σχολείο, σε μία κλίμακα: ποτέ, λίγες φορές, πολλές φορές, πάντα, οι μαθητές προτίμησαν το πολλές φορές, στην αλληλεγγύη, σε μία κλίμακα διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ λίγο, ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, συμφωνώ λίγο, συμφωνώ απόλυτα, οι μαθητές προτίμησαν το συμφωνώ λίγο, και τέλος στην ενεργό πολιτειότητα, σε μία κλίμακα από το ένα έως το πέντε, οι μαθητές προτίμησαν το τέσσερα.

Οι παραπάνω προτιμήσεις αποδεικνύουν στατιστικά ότι οι μαθητές μετά την παρακολούθηση του προγράμματος «Νοιάζομαι και Δρω» είναι πολύ κοντά στις επιθυμητές στάσεις, όχι όμως στον απόλυτο βαθμό, γιατί πάντα υπεισέρχονται και άλλοι παράγοντες, όπως η οικογένεια, ο κοινωνικός περίγυρος, τα Μ.Μ.Ε. , όπως παραδέχτηκαν και οι ίδιοι οι μαθητές στον σχολιασμό των στατιστικών ευρημάτων που ακολούθησε στην τάξη. Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, το γεγονός ότι ο εθελοντισμός στο σπίτι συγκέντρωσε το χαμηλότερο μέσο όρο, κι αυτό αποδεικνύει την ισχυρή επίδραση από τα στερεότυπα της οικογένειας, τα οποία δύσκολα να αντιπαρέλθει ένα πρόγραμμα, όσο καλοσχεδιασμένο κι αν είναι.

4.2. Έλεγχος επηρεασμού κινήτρων, ανάλογα με το φύλο, όσον αφορά το τίμιο παιχνίδι

4.2.1. Αρνητικές συμπεριφορές

Πίνακας 28: Αρνητικές συμπεριφορές όσον αφορά το τίμιο παιχνίδι από τα κορίτσια και τα αγόρια

	ΦΥΛΟ	N	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	t	df	Sig. (2-tailed)
ΑΣ	ΚΟΡΙΤΣΙ	15	2,4000	,57680			
	ΑΓΟΡΙ	15	1,8000	,42111	3,254	28	,003

Το στατιστικό ερώτημα είναι αν διαφέρουν οι μέσες τιμές της ποσοτικής μεταβλητής «αρνητικές συμπεριφορές» στις «δύο ομάδες, κορίτσια, αγόρια», που είναι η ποιοτική μεταβλητή. Ενδεικνύται, λοιπόν, το t-test, αφού το δείγμα ακολουθεί κανονική κατανομή, πρώτα 15 ερωτηματολόγια κοριτσιών και ακολούθως 15 ερωτηματολόγια αγοριών, (με την τιμή του στατιστικού «t» στο 3,254 και τους βαθμούς ελευθερίας «df» που αυτό ακολουθεί, στο 28). Η στάθμη σημαντικότητας του p «Sig. (2-tailed)» βρέθηκε να είναι $p=0,003<0,05$, και άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα κορίτσια και στα αγόρια όσον αφορά τις αρνητικές συμπεριφορές. Πιο συγκεκριμένα, από τους μέσους όρους φαίνεται ότι τα κορίτσια εκδηλώνουν περισσότερο αρνητικές συμπεριφορές από τα αγόρια, όσον αφορά το τίμιο παιχνίδι. Φαίνεται, δηλαδή, να προτιμούν τη δεύτερη και τρίτη απάντηση στο σχετικό ερωτηματολόγιο, που σημαίνει ότι ανάμεσα στο «Ποτέ-Σχεδόν ποτέ-Μερικές φορές-Συχνά-Πολύ συχνά-Πάντα»

προτιμούν το «Σχεδόν ποτέ-Μερικές φορές», ενώ τα αγόρια προτιμούν την πρώτη και δεύτερη απάντηση, δηλαδή το «Ποτέ-Σχεδόν ποτέ».

Αποδεικνύεται, λοιπόν, στατιστικά ότι το πρόγραμμα του «Ολυμπισμού» όσον αφορά τις αρνητικές στάσεις στο τίμιο παιχνίδι, αφενός τις επηρεάζει και τις αμβλύνει, αφετέρου, όμως, περισσότερο στα αγόρια και λιγότερο στα κορίτσια, παίζουν δηλαδή το ρόλο τους και οι βιολογικοί παράγοντες.

4.2.2. Θετικές Συμπεριφορές

Πίνακας 29: Θετικές συμπεριφορές όσον αφορά το τίμιο παιχνίδι από τα κορίτσια και τα αγόρια

	ΦΥΛΟ	N	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	t	df	Sig. (2-tailed)
ΘΣ	ΚΟΡΙΤΣΙ	15	4,0667	,55891			
	ΑΓΟΡΙ	15	3,8400	,63561	1,037	28	,309

Ακολουθούμε την ίδια ακριβώς στατιστική διαδικασία όσον αφορά τις θετικές συμπεριφορές. Παρατηρούμε την τιμή του στατιστικού «t» στο 1,037 και τους βαθμούς ελευθερίας «df» που αυτό ακολουθεί, στο 28. Η στάθμη σημαντικότητας του «ρ» «Sig. (2-tailed)» βρέθηκε να είναι $p=0,309 > 0,05$, και άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα κορίτσια και στα αγόρια όσον αφορά τις θετικές συμπεριφορές. Όσον αφορά, λοιπόν, τον Μέσο Όρο, στην κλίμακα, «Ποτέ-Σχεδόν ποτέ-Μερικές φορές-Συχνά-Πολύ συχνά-Πάντα, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια απαντούν κυρίως με την τέταρτη απάντηση, δηλαδή το «Συχνά».

Η ελαχιστοποίηση, λοιπόν, των αρνητικών συμπεριφορών στο τίμιο παιχνίδι με το πρόγραμμα του «Ολυμπισμού» δε σημαίνει ότι το ίδιο πρόγραμμα απογείωσε και τις θετικές συμπεριφορές, παρά το γεγονός ότι τις ενίσχυσε, το ίδιο στα αγόρια και στα κορίτσια, κι αυτό αποδεικνύει και πρακτικά ότι τα αποτελέσματα των προγραμμάτων βελτιστοποιούνται, όταν τίθενται σε αυτά μοναδικοί στόχοι κάθε φορά, και όχι πολλαπλοί.

5. Συζήτηση-Συμπεράσματα

5.1. Συμπεράσματα για την Μεταβολή των Στάσεων όσον αφορά τον εθελοντισμό στο σπίτι, τον εθελοντισμό στο σχολείο, την αλληλεγγύη και την ενεργό πολιτιότητα

Σύμφωνα με την Κοινωνική Ψυχολογία και τη «Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς», αναμένουμε η στάση του εθελοντισμού να εξαρτάται από

μεταβλητές όπως οι ατομικές στάσεις, τα κοινωνικά πρότυπα και η ευκολία ή η δυσκολία της κατάστασης.

Στη δική μας έρευνα, ενώ παρατηρούμε μία διασπορά των απαντήσεων, σχεδόν ισοκατανεμημένη, με εξαίρεση τις 0 φορές όσον αφορά τον εθελοντισμό στο σπίτι, στον εθελοντισμό στο σχολείο διαπιστώνουμε μία συγκέντρωση των απαντήσεων προς τις υψηλά θετικές στάσεις. Το ίδιο, ακριβώς, διαπιστώνουμε και με τις απαντήσεις όσον αφορά την αλληλεγγύη, ενώ στην ενεργό πολιτεότητα και στις προϋποθέσεις του διαλόγου οι στάσεις είναι σχεδόν απόλυτα θετικές.

Αυτή η διαφορά του πρώτου ερωτηματολογίου σε σχέση με τα επόμενα ερμηνεύεται και από τη διαφορά ιδιωτικού και δημόσιου χώρου, ατομικής και συλλογικής ζωής, καθώς και από τις σταθερές για τη δημόσια εικόνα. Στο σπίτι υφίσταται καταμερισμός εργασιών που συχνά υπακούει σε ρόλους, κατεστημένα, ακόμη και προκαταλήψεις. Ακόμη, στο ερωτηματολόγιο της αλληλεγγύης, από την ανάλυση συχνότητας των απαντήσεων των μαθητών, φάνηκε να υπάρχει ένας διχασμός της κοινής γνώμης όσον αφορά την αντιμετώπιση των προσφύγων, αλλά μία αναγνώριση της υποτιμημένης θέσης στην οποία βρίσκονται γυναίκες και φτωχοί, καθώς και μία συμπάθεια για τα θύματα βίας, και όλες αυτές οι στάσεις αντανακλούν και τη γενικότερη στάση του κοινωνικού τους περιγύρου. Τέλος, όσον αφορά το ερωτηματολόγιο της ενεργούς πολιτεότητας, στο σχολείο προέχει η δημόσια εικόνα και συνεπώς και οι κανόνες ενός αποτελεσματικού διαλόγου οφείλουν να είναι σεβαστοί.

Η άτυπη εκπαίδευση, λοιπόν, προσφέρει παιδεία, εξίσου σημαντική και στοχευμένη. Το αν θα είναι και αποτελεσματική, αναμένεται να αναδειχθεί μέσα από συμπεριφορές που λειτουργικοποιούν στην καθημερινότητα αυτήν την παιδεία και αρχίζουν να εμφανίζονται μέσα στην μικρή (σπίτι), και ακολούθως στη μεγάλη ομάδα (σχολείο).

Το πρόγραμμα, λοιπόν, «Νοιάζομαι και Δρω», σίγουρα ενίσχυσε - και με τον τρόπο, τη χρονική διάρκεια και το υπόδειγμα των καθηγητών - τα κοινωνικά πρότυπα των μαθητών, ώστε να τους επηρεάσει να εκδηλώσουν τις επιθυμητές δράσεις, σύμφωνα με τη θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς, δεδομένου, όμως, της, κατά κοινή ομολογία, ευκολίας των συγκεκριμένων δράσεων που τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν, αποδεικνύεται ότι ένα πρόγραμμα δεν μπορεί να επηρεάσει βαθιά, ή να μεταβάλλει εκ βάθρων τις αντιλήψεις-ατομικές στάσεις που έχουν οι μαθητές από το σπίτι τους ή τον κοινωνικό τους περίγυρο. Φάνηκε, λοιπόν, ότι ο παράγοντας «σπίτι», δηλαδή η οικογένεια είναι πολύ ισχυρός, και σε θέματα ιδεολογικά ή νοοτροπίας προηγείται σε σχέση με το σχολείο.

5.2. Συμπεράσματα για τον Επηρεασμό των Κινήτρων, ανάλογα με το φύλο, όσον αφορά το τίμιο παιχνίδι

Σύμφωνα με τη θεωρία του Bandura, τα κίνητρα είναι κάθε φορά το κριτήριο

ανάμεσα στις θετικές και τις αρνητικές συμπεριφορές που είναι πιθανό να επιλεχθούν.

Στη δική μας έρευνα, παράγοντας, πέρα από τα προγράμματα, καθοριστικός που επηρέασε την άμβλυνση των αρνητικών συμπεριφορών στα παιχνίδια των παιδιών είναι και το φύλο.

Όσον αφορά, όμως, την ενίσχυση των θετικών στάσεων στο τίμιο παιχνίδι, στην πράξη αποδείχτηκε ότι παρά την επιμελημένη δουλειά και την υψηλή ποιότητα περιεχομένου του προγράμματος του «Ολυμπισμού», αφού, άλλωστε, πραγματοποιήθηκε και με δοσμένο υλικό από τη διεύθυνση, η αλλαγή των στάσεων ή η θετική επιρροή των συμπεριφορών αφενός διαπιστώθηκε, αφετέρου, όμως, δεν «απογειώθηκε», τεκμηριώνοντας ότι ένα πρόγραμμα, όσο οργανωμένο κι αν είναι, από μόνο του δεν μπορεί να επιφέρει την κοινωνική αλλαγή, και γενικά ότι οι στάσεις και οι νοοτροπίες στους ανθρώπους αλλάζουν πολύ δύσκολα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βερνίκος, Ν. & Δασκαλοπούλου, Σ. (2002), *Πολυπολιτισμικότητα. Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*. Αθήνα: Κριτική.

Γκιόσος, Ι. (2000), *Ολυμπιακή και αθλητική παιδεία*. Αθήνα: Προπομπός.

Μούσιου, Ο. (2001), Κοινωνική μάθηση και αντικοινωνική συμπεριφορά. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 32.

Ξενόγλωσση

Bandura A. (1990), Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2:2.

Brummer, K. (2010), Enhancing intergovernmentalism: the Council of Europe and human rights. *The International Journal of Human Rights*, 14:2.

Burns, T.P. (2009), *Τα Ηνωμένα Έθνη και τα διεθνή ανθρώπινα δικαιώματα: Ένα περίπλοκο και δύσκολο ταξίδι. Ο ρόλος του Ο.Η.Ε. στον 21^ο αι*. Αθήνα: Λιβάνη.

Flecknoe M. (2002), Democracy, Citizenship and School Improvement: What Can One School Tell Us? *School Leadership & Management*, 22:4.

Holdsworth C. (2010), Why Volunteer? Understanding Motivations For Student Volunteering. *British Journal of Educational Studies*, 58:4.

Leithwood K. & Jantzi D. (2006), Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom prac-

- tices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17:2.
- Lockstone-Binney L., Holmes K., Smith K. & Baum T. (2010), Volunteers and volunteering in leisure: social science perspectives. *Leisure Studies*, 29:4.
- Nicholls, J.G. (1984), Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychology Review*, 91.
- Petitta L., Ghezzi V. & Jiang. (2018), New perspectives on theories linking cognition, emotion, and context: A proposal from the Theory of Analysis of Demand. *Philosophical Psychology*, 87.
- Saksida T., Alfes K. & Shantz A. (2017), Volunteer role mastery and commitment: can HRM make a difference? *The International Journal of Human Resource Management*, 28:14.
- Wong D. (2011), The Youth Olympic Games: Past, Present and Future. *The International Journal of the History of Sport*, 28:13.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Μίχου Περιστέρα** είναι καθηγήτρια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κλάδου ΠΕ 02, είναι κάτοχος Πτυχίου του Α.Π.Θ. του Τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας με ειδίκευση στην Αρχαιολογία και κάτοχος Πτυχίου συναφούς Μεταπτυχιακού Διπλώματος Σπουδών του Α.Π.Θ. του Τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας στον Τομέα της Νεότερης και Σύγχρονης Ελληνικής και Ευρωπαϊκής Ιστορίας. Επίσης, έχει Lower of Cambridge στην αγγλική γλώσσα και Grundstufe vom Goethe Institut στη γερμανική γλώσσα και Πτυχία Τ.Π.Ε. επιπέδου Α΄ και Β΄. Στα δεκαεπτά έτη υπηρεσίας σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει παρακολουθήσει πάρα πολλά σεμινάρια και ημερίδες και έχει πραγματοποιήσει πάρα πολλές εισηγήσεις, με αντίστοιχες Βεβαιώσεις Συμμετοχής. Στοιχεία Επικοινωνίας: **perimixou@gmail.com**.

Μουτιάγκα Σοφία
Πλατσίδου Μαρία

**Η Απόδοση Νοήματος στην Εργασία
Ελλήνων Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης:
Επιδράσεις Δημογραφικών Παραγόντων και
σχέση με το Εργασιακό Στρες**

Περίληψη

Στηριζόμενη σε βιβλιογραφικά δεδομένα που συνδέουν το εργασιακό νόημα με ευεργετικά αποτελέσματα σε άτομα και οργανισμούς, η παρούσα εργασία διερευνά το νόημα που αποδίδουν στην εργασία τους οι εκπαιδευτικοί, πώς επιδρούν σε αυτό οι δημογραφικοί παράγοντες και πώς σχετίζεται με το εργασιακό στρες που βιώνουν. Βρέθηκε ότι η απόδοση νοήματος στην εργασία των εκπαιδευτικών είναι υψηλή. Δημογραφικοί παράγοντες δεν επιδρούν στην απόδοση νοήματος στην εργασία, ενώ ο μόνος από τους εργασιακούς παράγοντας που επιδρά είναι η ειδικότητα (φιλόλογοι και θεολόγοι αποδίδουν περισσότερο νόημα στην εργασία τους από τους συναδέλφους τους άλλων ειδικοτήτων). Όσο αφορά στο εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών, αυτό δε σχετίζεται με την απόδοση νοήματος στην εργασία τους. Βρέθηκε όμως ότι ειδικά το στρες που προκαλείται από την ανεπαρκή Υποστήριξη του Επαγγέλματός τους μπορεί να προβλεφθεί, μεταξύ άλλων, και από το νόημα που αυτοί αποδίδουν στην εργασία τους. Τα ευρήματα συζητούνται ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής τους στην συμβουλευτική των εκπαιδευτικών.

Λέξεις Κλειδιά: Απόδοση νοήματος, εργασιακό στρες, εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, συμβουλευτική εκπαιδευτικών.

Work meaning in the job of Greek secondary education teachers: Impact of demographical characteristics and its relation to work stress

Abstract

Based on literature findings, which combine work meaning with beneficial impacts on individuals and organizations, the present research tries to rate the levels of work meaning of a sample of teachers. In addition it is investigating how work meaning influences work stress and is influenced by demographical characteristics. We found that the teachers of our sample perceived their work as very meaningful. Among all their demographical characteristics, only their specialty correlated with work meaning (philologists and religion teachers perceived their work as more meaningful than teachers with other specialties). We found also no association between work meaning and total work stress, except a light negative correlation between work meaning and stress derived from undersupport of their profession.

Keywords: work meaning, work stress, high school teachers, teacher consultation.

1. Εισαγωγή

Η απόδοση νοήματος στην εργασία είναι μια έννοια που τα τελευταία χρόνια προσελκύει το διεθνές ερευνητικό ενδιαφέρον, μιας και συνδέεται με ευεργετικές επιδράσεις σε πολλές πτυχές της ζωής και της εργασίας των ανθρώπων, όπως στη βελτίωση της σωματικής και ψυχικής υγείας και στη μείωση του στρες, της επιθετικότητας και της κατάθλιψης¹. Εξαιτίας της απουσίας σχετικών ερευνών σε Έλληνες εκπαιδευτικούς, η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε με στόχο να διερευνήσει το επίπεδο νοήματος εργασίας των εκπαιδευτικών, την επίδραση των δημογραφικών παραγόντων σε αυτό και τη σχέση του με το εργασιακό στρες.

Απώτερος σκοπός του παρόντος εγχειρήματος είναι η αξιοποίηση των ευρημάτων στη συμβουλευτική των εκπαιδευτικών. Πρόκειται να διατυπωθούν προτάσεις για το σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης του εργασιακού στρες για τους εκπαιδευτικούς. Οι προτάσεις αυτές θα αφορούν στην εφαρμογή συμβουλευτικών παρεμβάσεων ανίχνευσης και δόμησης εργασιακού νοήματος (αν η επίδραση εργασιακού νοήματος στο

1 Steger, M., B. Dik & R. Duffy (2012), Measuring Meaningful Work: The Work and Meaning Inventory, *Journal of Career Assessment*, 1(1): 1-16

εργασιακό στρες είναι ισχυρή) ή την αποφυγή τέτοιων παρεμβάσεων ως άσκοπων (αν δεν ανιχνευτεί επίδραση).

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο θεωρητικό παρατίθεται βιβλιογραφική επισκόπηση της θεωρίας για την εργασία, το εργασιακό νόημα και το εργασιακό στρες. Επίσης αναφέρονται αποτελέσματα ερευνών που αφορούν στη διερεύνηση των σχέσεων αυτών των μεταβλητών. Στο ερευνητικό μέρος περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας (επιλογή δείγματος, ερευνητικό εργαλείο, διαδικασία) και τα αποτελέσματα στα οποία αυτή κατέληξε σε σχέση και με τους στόχους που είχαν τεθεί. Ακολουθεί η συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας και η παράθεση της βιβλιογραφίας που χρησιμοποιήθηκε.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Αποσαφήνιση όρων

2.1.1. Εργασιακό νόημα

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία δεν απαντάται ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για το τι είναι το «εργασιακό νόημα». Στην παρούσα έρευνα, υιοθετώντας τους ορισμούς του Baumeister και Vohs² για το «νόημα» (την αίσθηση πιθανών συνδέσεων μεταξύ πραγμάτων, γεγονότων, σχέσεων), τη «βίωση νοήματος» (αντίληψη του ατόμου ότι υπάρχει αυτή η σύνδεση) και τη «δόμηση νοήματος» (ενεργητική, ύστερα από αναστοχασμό σύνδεση πραγμάτων, γεγονότων και σχέσεων), οι ορισμοί για το νόημα της εργασίας διακρίνονται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες³: α) ορισμοί που υποστηρίζουν ότι το νόημα της εργασίας δομείται ατομικά (από τις προσωπικές αντιλήψεις του ατόμου), β) ορισμοί που υποστηρίζουν ότι το νόημα της εργασίας δομείται κοινωνικά (από νόρμες ή κοινά αποδεκτές αντιλήψεις), και γ) ορισμοί που υποστηρίζουν ότι το νόημα της εργασίας δομείται και με τους δύο τρόπους σε συνδυασμό⁴. Στην πρόσφατη βιβλιογραφία πάντως φαίνεται να δίνεται περισσότερη έμφαση στην προσωπική ανίχνευση ή δημιουργία νοήματος (υποκειμενικές εμπειρίες, γνώσεις και συναισθήματα), έστω κι αν αυτή αντιτίθενται σε κοινωνικά και πολιτιστικά υποβαλλόμενες αξίες (δουλειές που γενικά θεωρούνται χωρίς νόημα)⁵. Μένοντας ευθυγραμμισμένη στο κυρίαρχο

2 Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2002). The pursuit of meaningfulness in life. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *The handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press. σ. 615.

3 Rosso, B., K. Dekas & A. Wrzesniewski (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behaviour*, 30, p.p. 91–127

4 Pratt, M. G. & B. E. Ashforth (2003). Fostering meaningfulness in working and at work. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc, 309–327

5 Rosso, B., K. Dekas & A. Wrzesniewski (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behaviour*, 30, 91–127

ρεύμα προσέγγισης του νοήματος εργασίας, η παρούσα εργασία υιοθετεί τον εξής ορισμό: «εργασία με νόημα είναι εκείνη η εργασία που γίνεται αντιληπτή ως ιδιαίτερα σημαντική, αφού εκφράζει τα πιστεύω, στόχους, δεσμεύσεις, αξίες των εργαζομένων»⁶, «δίνει (σε αυτούς) μια αίσθηση σκοπού, ανήκειν και ταυτότητας»⁷ και «ορίζεται από τις επιλογές και τα βιώματα (τους) στα πλαίσια όπου (αυτοί) ζουν και εργάζονται»⁸.

Οι ως τώρα μελέτες στο πεδίο της οργανωσιακής ψυχολογίας συνδέουν τη βίωση θετικού νοήματος στην εργασία με μια σειρά ωφελειών τόσο για τον ίδιο τον εργαζόμενο, όσο και για τον οργανισμό στον οποίο αυτός απασχολείται⁹. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η απόδοση σημαντικότητας (θετικού νοήματος) στην εργασία συνδέεται με λιγότερα επεισόδια άγχους, επιθετικότητας και κατάθλιψης των εργαζομένων¹⁰, με καλύτερη σωματική¹¹ και ψυχική¹² υγεία, αλλά και με την αίσθηση νοήματος στη ζωή¹³ ή ικανοποίησης από αυτή¹⁴. Η αίσθηση ότι η εργασία είναι σημαντική συνδέεται επίσης με λιγότερες άδειες οποιουδήποτε είδους¹⁵, με περισσότερη εμπιστοσύνη στους επικεφαλείς¹⁶, με μεγαλύτερη διάθεση για συνεργασία¹⁷, με περισσότερη εργασιακή δέσμευση¹⁸, με την προσφορά απλήρωτης εργασίας¹⁹, με την εσωτερική κινητοποίηση²⁰, με την απώλεια της αίσθησης του χρόνου κατά την εργασία²¹.

6 Steger, M. & Ekman, E. (2016). Making meaning with workplace mindfulness. In Ivztan, I. & Lomas, T. (Eds), *Mindfulness in Positive Psychology*. New York:Routledge, p. 230

7 Rosso, B., K. Dekas & A. Wrzesniewski (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behaviour*, 30, p. 95

8 MOW (1987). International Research Team. *The Meaning of working*. New York: Academic Press

9 Steger, M., B. Dik & R. Duffy (2012), Measuring Meaningful Work: The Work and Meaning Inventory, *Journal of Career Assessment*, 1(1): 1-16

10 Steger, M., B. Dik & R. Duffy (2012), Measuring Meaningful Work: The Work and Meaning Inventory, *Journal of Career Assessment*, 1(1): 1-16

11 Taylor, S. E., M. E. Kemeny, G.M. Reed, J. E. Bower & T. L. Gruenewald (2000). Psychological resources, positive illusions, and health. *American Psychologist*, 55(1): 99-109.

12 Helgeson, V.S., K.A. Reynolds & P.L. Tomich (2006). A meta-analytic review of benefit finding and growth. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74, 797-816

13 Allan, B., R. Duffy & R. Douglass (2014). Meaning in life and work: A developmental perspective. *Journal of Positive Psychology*, 10(4): 1-9

14 Steger, M., B. Dik & R. Duffy (2012), Measuring Meaningful Work: The Work and Meaning Inventory, *Journal of Career Assessment*, 1(1): 1-16

15 Steger, M., B. Dik & R. Duffy (2012), Measuring Meaningful Work: The Work and Meaning Inventory, *Journal of Career Assessment*, 1(1): 1-16

16 Wrzesniewski, A., C. McCauley, P. Rozin & B. Schwartz (1997). Jobs, careers, and callings: People's relations to their work. *Journal of Research in Personality*, 31, 21-33.

17 Wrzesniewski, A., C. McCauley, P. Rozin & B. Schwartz (1997). Jobs, careers, and callings: People's relations to their work. *Journal of Research in Personality*, 31, 21-33.

18 Geldenhuys, M., K. Łaba & C.M. Venter (2014). Meaningful work, work engagement and organisational commitment. *SA Journal of Industrial Psychology/SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde*, 40(1): 1-10

19 Wrzesniewski, A., C. McCauley, P. Rozin & B. Schwartz (1997). Jobs, careers, and callings: People's relations to their work. *Journal of Research in Personality*, 31, 21-33

20 Steger, M., B. Dik & R. Duffy (2012), Measuring Meaningful Work: The Work and Meaning Inventory, *Journal of Career Assessment*, 1(1): 1-16

21 Steger, M., B. Dik & R. Duffy (2012), Measuring Meaningful Work: The Work and Meaning Inventory,

2.1.2. Εργασιακό στρες

Σύμφωνα με τον ορισμό της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (1999) και του Ευρωπαϊκού Οργανισμού για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία²², το εργασιακό στρες είναι ένα σύνολο επιβλαβών συναισθηματικών, γνωστικών, συμπεριφορικών και φυσιολογικών αντιδράσεων του εργαζομένου σε αντίξοες ή/και επιβλαβείς όψεις του περιεχομένου, της οργάνωσης, ή του περιβάλλοντος της εργασίας. Παραπλήσιος είναι και ο ορισμός που δίνει ο Αμερικάνικος Οργανισμός Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας²³, σύμφωνα με τον οποίο το εργασιακό στρες είναι οι επιζήμιες φυσικές ή ψυχολογικές αντιδράσεις που προκύπτουν όταν οι απαιτήσεις της εργασίας δεν συμβαδίζουν με τις ικανότητες, τους διαθέσιμους πόρους, τις ανάγκες ή τις πεποιθήσεις του εργαζόμενου και μπορεί να οδηγήσουν σε προβλήματα υγείας ή ακόμη και τραυματισμούς. Στην ίδια γραμμή κινείται και ο ορισμός που δίνεται από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας²⁴, ο οποίος ορίζει το εργασιακό στρες ως ένα πρότυπο αντίδρασης που εμφανίζει ο εργαζόμενος όταν οι υποχρεώσεις της εργασίας του δεν ταιριάζουν με τις γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητές του, ενώ απαιτείται οπωσδήποτε από αυτόν συνταίριασμα. Η αντιλαμβανόμενη ανισορροπία μεταξύ των απαιτήσεων και των περιβαλλοντικών ή προσωπικών αποθεμάτων μπορεί να προκαλέσει φυσικές, συναισθηματικές, γνωστικές και συμπεριφορικές αντιδράσεις. Αυτές οι αντιδράσεις στο στρες μπορεί να περιλαμβάνουν αίσθηση πίεσης, προβληματισμό, μείωση ετοιμότητας για την αντιμετώπιση καταστάσεων και μείωση της αποτελεσματικότητας στην εργασία²⁵.

Όσο αφορά το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών, ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια κατατάσσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στα έξι πιο στρεσογόνα επαγγέλματα, τα οποία παρέχουν μικρή επαγγελματική ικανοποίηση²⁶. Επίσης, συνδέουν το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών με αρνητικές επιπτώσεις όχι μόνο στους ίδιους, αλλά και στους μαθητές, το σχολείο όπου υπηρετούν και την ευρύτερη κοινότητα²⁷.

Ειδικότερα, έρευνες που έγιναν στη Μεγάλη Βρετανία κατέληξαν στο

Journal of Career Assessment, 1(1): 1-16

22 European Agency for Safety and Health at Work. (2008). *E-fact 31: Prevention of work-related stress in the education sector*. <https://osha.europa.eu>. (προσπελάστηκε στις 09/03/2016)

23 NIOSH (2002). The changing organization of work and the safety and health of working people: Knowledge gaps and research directions (vol. 116): DHHS. <https://www.cdc.gov/niosh/docs/2002-116/pdfs/2002-116.pdf> (προσπελάστηκε στις 1/07/2016)

24 WHO. (2005). The health for all policy framework for the WHO European region: 2005 update. Copenhagen, Denmark: WHO Regional Office for Europe. http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0010/98398/wa540ga199heeng.pdf?ua=1 (προσπελάστηκε στις 1/07/2016)

25 Houtman, I., Jettinghoff, K. & Cedillo, L. (2003). Raising Awareness of Stress at Work in Developing Countries. WHO: Protecting Workers' Health Series, no. 6, Geneva: TNO

26 O.E.C.D. (Organisation for Economic Co-operation and Development), (2013a). Education at a Glance 2013: Highlights. http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2013-en. (προσπελάστηκε στις 30/06/2016)

27 Beech, R., E. Burns & F. Sheffield (1982). A behavioural Approach to the management of stress. A practical guide to techniques. New York: Wiley & Sons Publications

συμπέρασμα ότι το 1/5 των εκπαιδευτικών υποφέρει από υψηλά επίπεδα στρες²⁸, ενώ το κόστος για τα ασφαλιστικά ταμεία λόγω απουσιών, αδειών και δαπανών υγείας σχετικών με το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών συνεχώς αυξάνεται, φτάνοντας το 2014 το 10% του Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος της Μεγάλης Βρετανίας²⁹.

Έρευνες που διεξήχθησαν στην Αμερική δείχνουν ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που βιώνουν υψηλά επίπεδα στρες αυξάνεται με το χρόνο. Οι Travers και Cooper³⁰ αναφέρουν ότι το 56% των Αμερικάνων εκπαιδευτικών βιώνει υψηλά επίπεδα στρες, ενώ μια πιο πρόσφατη έρευνα του Layton³¹ ανεβάζει αυτό το ποσοστό στο 70%. Τέλος, έρευνες με δείγμα επίσης Αμερικανούς εκπαιδευτικούς δείχνουν ότι το 1/3 των πρωτοδιόριστων παραιτούνται στα πρώτα 5 χρόνια υπηρεσίας τους³².

Στη Μαλαισία, οι έρευνες δείχνουν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών βιώνει μέτριου βαθμού εργασιακό στρες³³. Από αντίστοιχες έρευνες στο Χόνγκ Κονγκ προκύπτει ότι περίπου το 25% των εκπαιδευτικών βιώνουν υψηλά επίπεδα στρες³⁴.

Όσο αφορά στην Ελλάδα, τα ερευνητικά αποτελέσματα εμφανίζουν ανομοιομορφία. Μια ομάδα ερευνών υποστηρίζει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί βιώνουν μέτρια ως χαμηλά επίπεδα στρες στον εργασιακό τους χώρο³⁵. Αντίθετα, μια άλλη ομάδα ερευνών υποστηρίζει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί βιώνουν ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα στρες³⁶.

28 Kyriacou, C. & J. Sutcliffe (1978). Teacher Stress: Prevalence, Sources and Symptoms, *British Journal of Educational Psychology*, 48(2): 159-167; NUT UK (2015). Teacher Stress Health and Safety Unit. <http://www.google.gr/url?sa=t&rc=t=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiY08v3gr> (προσπελάστηκε στις 30/06/2016)

29 NUT UK (2015). Teacher Stress Health and Safety Unit. <http://www.google.gr/url?sa=t&rc=t=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiY08v3gr> (προσπελάστηκε στις 30/06/2016)

30 Travers & Cooper (1996), αναφορά από Λεονταρή, Α., Α. Κυρίδης & Β. Γιαλαμάς (2000). Το στρες των εκπαιδευτικών. *Ψυχολογικά Θέματα*, 7(3): 139-152

31 Layton, L. (2015). *Is the classroom a stressful place? Thousands of teachers say yes.* http://www.washingtonpost.com/local/education/is-the-classroom-a-stressful-place-thousands-of-teachers-say-yes/2015/05/12/829f56d8-f81b-11e4-9030-b4732caefe81_story.html (προσπελάστηκε στις 30/06/2016)

32 Darling-Hammond, L. (2003). Keeping Good Teachers. Why It Matters, What Leaders Can Do, *Educational Leadership*, 60(8): 6-13

33 Samad, N.I.A., Z. Hashim, S. Moin & H. Abdullah (2010). Assessment of stress and its risk factors among primary school teachers in the Klang Valley, Malaysia. *Global Journal of Health Science*, 2(2): 163-171

34 Chan, A.H.S., K. Chen & E.Y.L. Chong (2010). Work stress of teachers from primary and secondary schools in Hong Kong, *Proceeding of the International Multi-Conference of Engineers and Computer Scientists*, 17-19 March 2010. Hong Kong

35 Kalyva, E. (2013). Stress in Greek primary school teachers working under conditions of financial crisis. *Europe's Journal of Psychology*, 9(1): 104-112; Λεονταρή, Α., Α. Κυρίδης & Β. Γιαλαμάς (2000). Το στρες των εκπαιδευτικών. *Ψυχολογικά Θέματα*, 7(3): 139-152; Platsidou, M. & I. Agalotis (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1): 61-76; Στάγια, Δ. & Γ. Ιορδανίδης (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 7, 56-82

36 Antoniou, A.S., F. Polychroni & B. Walters (2000). Sources of stress and professional burnout of teachers of

Τέλος, όπως είναι αναμενόμενο, το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών συσχετίζεται αρνητικά με το επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης που δηλώνουν. Με άλλα λόγια, υψηλά επίπεδα στρες συσχετίζονται με χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία³⁷.

2.2. Συσχέτιση δημογραφικών χαρακτηριστικών με το νόημα εργασίας

Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντώνται έρευνες που συσχετίζουν το νόημα εργασίας με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εργαζόμενων και τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις. Όσο αφορά στην ηλικία, κάποιιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι δεν συσχετίζεται με την βίωση εργασιακού νοήματος³⁸, ενώ άλλοι ότι συσχετίζεται και μάλιστα θετικά³⁹. Υποστηρίζουν, δηλαδή, ότι με την πάροδο της ηλικίας αυξάνεται και η αίσθηση ότι η εργασία τους έχει θετικό νόημα.

Για το φύλο, η κρατούσα άποψη στην βιβλιογραφία είναι ότι δεν σχετίζεται με την βίωση εργασιακού νοήματος⁴⁰. Βέβαια, εκφράζεται και η αντίθετη άποψη που υποστηρίζει ότι οι γυναίκες βρίσκουν νόημα στην εργασία τους συχνότερα από ό,τι οι άνδρες⁴¹.

Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση, υπερισχύει η άποψη ότι η αίσθηση νοήματος στη ζωή, και κατ' επέκταση η αίσθηση νοήματος στην εργασία, είναι μεγαλύτερη στους παντρεμένους ανθρώπους από ότι στους

special educational needs in Greece. International Special Education Congress 2000, (Conference Proceedings)

· European Agency for Safety and Health at Work. (2008). E-fact 31: Prevention of work-related stress in the education sector. <https://osha.europa.eu>; (προσπελάστηκε 09/06/2016)· Kyriacou, C. & J. Sutcliffe (1978). Teacher Stress: Prevalence, Sources and Symptoms, British Journal of Educational Psychology, 48(2): 159-167· Πολυχρόνη, Φ. & Α. Αντωνίου (2006). Εργασιακό Στρες και Επαγγελματική Εξουθένωση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο: Χ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου & Σ. Χατζηχρήστου (επιμ), Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία (τ. Γ). Αθήνα: Ατραπός, 161-186

37 Kyriacou, C. & J. Sutcliffe (1978). Teacher Stress: Prevalence, Sources and Symptoms, British Journal of Educational Psychology, 48(2): 159-167· Platsidou, M. & I. Agaliotis (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment related sources of stress in Greek special education teachers. International Journal of Disability, Development and Education, 55(1): 61-76

38 Blake, A., Duffy, R. & Douglass (2015). Meaning in life and work: A developmental perspective. *The Journal of Positive Psychology*, 10(4), 323-331· Lips-Wiersma, M., & S. Wright (2012). Measuring the meaning of meaningful work: Development and validation of the Comprehensive Meaningful Work Scale (CMWS). *Group and Organization Management*, 37(5): 655-685· Lopez, F. & Ramos, K. (2016). An Exploration of Gender and Career Stage Differences on a Multidimensional Measure of Work Meaningfulness. *Journal of Career Assessment*. <http://jca.sagepub.com/content/early/2016/03/23/1069072716639851> (προσπελάστηκε 10/08/2016)

39 Delle Fave, A., Brdar, I., Wissing, M. & Vella-Brodick, D. (2016). Sources and motives for personal meaning in adulthood. *The Journal of Positive Psychology* 8(6), 517-529· Inceoglu, I., Segers, J., & Bartram, D. (2012). Age-related differences in work motivation. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 85(2), 300-329· Steger, M., B. Dik & R. Duffy (2012), Measuring Meaningful Work: The Work and Meaning Inventory, *Journal of Career Assessment*, 1(1): 1-16· Tay, L., V. Ng, L. Kuykendall & E. Diener (2014). Demographics and subjective well-being across the world. In P. L. Perrewe, J. Halbesleben, & C. C. Rosen (Eds.), *Research in Occupational Stress and Well-being*. Emerald e-book series, vol.12, 235-283

40 Steger, M., B. Dik & R. Duffy (2012), Measuring Meaningful Work: The Work and Meaning Inventory, *Journal of Career Assessment*, 1(1): 1-16

41 Lips-Wiersma, M., & S. Wright (2012). Measuring the meaning of meaningful work: Development and validation of the Comprehensive Meaningful Work Scale (CMWS). *Group and Organization Management*, 37(5): 655-685

ανύπανδρους, τους χήρους ή τους διαζευγμένους⁴². Όμως, εκφράζεται και η αντίθετη άποψη σύμφωνα με την οποία οι ανύπανδροι δίνουν μεγαλύτερη αξία από τους παντρεμένους στη με νόημα εργασία⁴³.

Οι σπουδές και η ειδικότητα των εργαζομένων και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών, δεν έχουν τύχει επαρκούς διερεύνησης στη βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, για την σύνδεση της ειδικότητας του εκπαιδευτικού με το νόημα της εργασίας του (ειδικότερα για την εκπαιδευτική του φιλοσοφία), βρέθηκε μόνο μια έρευνα⁴⁴ που υποστηρίζει ότι οι φιλόλογοι αποδίδουν περισσότερο νόημα στην εργασία τους από τους συναδέλφους τους άλλων ειδικοτήτων (θετικών και τεχνικών ειδικοτήτων).

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει επίσης ότι με την αίσθηση νοήματος στη εργασία συνδέεται μια σειρά θετικών συναισθηματικών αντιδράσεων όπως είναι η ευτυχία⁴⁵, η ψυχολογική δέσμευση⁴⁶, η εργασιακή ικανοποίηση και η ικανοποίηση από τη ζωή⁴⁷.

Όσο αφορά στη σχέση του προσωπικού νοήματος στην εργασία με το επίπεδο του εργασιακού στρες, έρευνες που εξέτασαν τις διαστάσεις αυτές σε διαφορετικές χώρες κατέληξαν στο ότι η αίσθηση υπηρετήσης ενός υψηλότερου σκοπού⁴⁸ ή μιας προσωπικής κλήσης⁴⁹ και η αίσθηση συμφωνίας της εργασίας με τις προσωπικές αξίες των εργαζομένων⁵⁰ συσχετίζονται αρνητικά με το εργασιακό στρες. Επίσης, το εργασιακό στρες αυξάνεται όσο περισσότερο οι εργαζόμενοι προσανατολίζονται στις οικονομικές απολαβές από την εργασία και όσο περισσότερο θεωρούν την εργασία κεντρικής σημασίας κομμάτι της ζωής τους⁵¹.

42 Schnell, T. (2009). The Sources of Meaning and Meaning in Life Questionnaire (SoMe): Relations to demographics and well-being. *Journal of Positive Psychology*, 4 (6): 483-499

43 De Paulo, B. (2016). Singles and Mental Health. In H. Friedman (ed), *Encyclopedia of Mental Health* (2nd ed). Oxford, UK: Elsevier

44 Σαλιάρης, Δ. (2009). Ο ρόλος του διευθυντή στη διαδικασία εφαρμογής και αξιολόγησης του αναλυτικού προγράμματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα νησιά της Χίου και της Ρόδου. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

45 Arnold, K., N. Turner, J. Barling, E. Kelloway & M. McKee (2007). Transformational leadership and psychological well-being: the mediating role of meaningful work. *Occupational Health Psychology*, 12(3): 193-203

46 May, D.R., R.L. Gilson & L.M. Harter (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 11-37

47 Tay, L., V. Ng, L. Kuykendall & E. Diener (2014). Demographics and subjective well-being across the world. In P. L. Perrewe, J. Halbesleben, & C. C. Rosen (Eds.), *Research in Occupational Stress and Well-being*. Emerald e-book series, vol.12, 235-283

48 Kuchinke, K. P., E. B. Cornachione, S. Y. Oh & H.S. Kang (2010). All work and no play? The meaning of work and work stress of mid-level managers in the United States, Brazil, and Korea. *Human Resource Development International*, 13(4): 393-408

49 Treadgold, R. (1999). Transcendent Vocations: Their Relationship to Stress, Depression, and Clarity of Self-Concept. *Journal of Humanistic Psychology*, 39(1): 81-105

50 Vacon, M. (2011). Four decades of selected research hospice/palliative care: Have the stressors changed?. In Renzenbrink, I.,(ed.), *Caregiver Stress and Staff Support in Illness, Dying and Bereavement*, USA: Oxford University Press

51 Kuchinke, K. P., E. B. Cornachione, S. Y. Oh & H.S. Kang (2010). All work and no play? The meaning

2.3. Σχέση του νοήματος εργασίας με το εργασιακό στρες

Η πρώτη αναφορά στη συσχέτιση του στρες που προέρχεται από τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος (π.χ. εργασία) με το νόημα που αποδίδει το άτομο στις απαιτήσεις αυτές γίνεται στη θεωρητική προσέγγιση των Lazarus και Folkman⁵². Σύμφωνα με αυτήν το στρες προκύπτει όταν το άτομο εκτιμά ότι οι απαιτήσεις του περιβάλλοντος από αυτό υπερβαίνουν τους διαθέσιμους πόρους του. Έτσι προκειμένου να μετριάσει το στρες που νιώθει, προβαίνει σε τροποποίηση της συμπεριφοράς του ή σε τροποποίηση της αντίληψης των περιβαλλοντικών απαιτήσεων (αλλαγή νοήματός τους).

Οι Park και Folkman⁵³ διευρύνοντας το μοντέλο των Lazarus και Folkman αναφέρονται στη σχέση εργασιακού στρες-νοήματος εργασίας, υποστηρίζοντας ότι υπάρχουν δύο επίπεδα δόμησης νοήματος στους ανθρώπους: (α) το νόημα που προκύπτει με βάση την κοσμοθεωρία τους και αφορά το γενικό θεμελιώδες νόημα, π.χ. αξίες, ιδανικά, πιστεύω, και (β) το περιστασιακό νόημα που αφορά στην έκφραση του γενικού θεμελιώδους νοήματος σε συγκεκριμένα περιστατικά της καθημερινής ζωής. Το γενικό νόημα αντιστοιχεί στην εκτίμηση του ατόμου για το αν οι διαθέσιμοι πόροι του επαρκούν ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του ενώ το περιστασιακό αντιστοιχεί στην κατασκευή νοήματος μιας συγκεκριμένης εργασιακής εμπειρίας που καθορίζει το αν θα βιωθεί στρες ή όχι. Η επιλογή του τρόπου αντιμετώπισης μιας περιβαλλοντικής πρόκλησης είναι συνέπεια της συσχέτισης της προσωπικής κοσμοθεωρίας με το συγκεκριμένο περιστασιακό νόημα. Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του επιλεγμένου τρόπου αντιμετώπισης μετά από επανεκτίμηση της κατάστασης (βλ. μοντέλο Lazarus & Folkman)⁵⁴, επιδρά στο μέγεθος της απόκλισης μεταξύ του περιστασιακού και του γενικού νοήματος. Αν η αξιολόγηση είναι θετική (αποτελεσματική αντιμετώπιση), η απόκλιση περιστασιακού-γενικού νοήματος μειώνεται και ακολούθως μειώνεται και το στρες του ατόμου γιατί θεωρεί ότι έδρασε σύμφωνα με την κοσμοθεωρία του και αυτό ήταν αποτελεσματικό. Αν, αντίθετα, η αξιολόγηση είναι αρνητική (αναποτελεσματική αντιμετώπιση), το στρες αυξάνεται γιατί στη συγκεκριμένη περίπτωση η κοσμοθεωρία του δεν επιβεβαιώνεται και προκύπτει ανάγκη τροποποίησής της.

Δύο άλλοι ερευνητές οι Locke και Taylor⁵⁵, εξηγούν τη σχέση νοήματος εργασίας-εργασιακού στρες λιγότερο πολύπλοκα. Υποστηρίζουν ότι οι

of work and work stress of mid-level managers in the United States, Brazil, and Korea. *Human Resource Development International*, 13(4): 393–408

52 Lazarus, R.S, Folkman, S. (1984): *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.

53 Park, C., Folkman S. (1997). Meaning in the Context of Stress and Coping. *Review of General Psychology*. Vol.1, No. 2, 115-144.

54 Lazarus, R.S, Folkman, S. (1984): *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer

55 Locke, E. A., & Taylor, M. S. (1990). Stress, coping, and the meaning of work. In A. P. Brief & W. R. Nord (Eds.), *Meanings of Occupational Work*, 135–170, Lexington: Lexington Books

εργαζόμενοι προσπαθούν να επιτύχουν προσωπικούς στόχους (νοήματα) μέσα από την άσκηση της εργασίας τους (π.χ. υλικά αγαθά, επιτέλεση καθήκοντος ή τόνωση της αυτοαντίληψης) ώστε να αισθανθούν ικανοποίηση. Αν το εργασιακό περιβάλλον εμποδίζει την επίτευξη των στόχων αυτών, οι εργαζόμενοι βιώνουν στρες που τους ωθεί στην κινητοποίηση και αλληλεπίδραση με τις όποιες περιβαλλοντικές συνθήκες ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι (νοήματα) που έχουν τεθεί. Το νόημα δρα ως κίνητρο για την ενεργοποίηση του εργαζόμενου και το στρες ως βοηθός συγκέντρωσης ενέργειας για να πραγματοποιηθεί η ενεργοποίηση.

Ο Lorigol⁵⁶, σε έρευνες που διεξήγαγε σχετικά με το στρες που βιώνεται σε διαφορετικούς επαγγελματικούς κλάδους, παρατήρησε διαφορές στην αντίληψη των εργαζομένων για τις επαγγελματικές τους δυσκολίες και το στρες που προκύπτει από αυτές. Συγκεκριμένα βρήκε ότι τα άτομα που εργάζονταν ως νοσοκόμοι ερμήνευαν τις επαγγελματικές τους δυσκολίες και το συνεπαγόμενο επαγγελματικό στρες με όρους ψυχολογικούς (π.χ. απέδιδαν το στρες στην κακή διαχείριση από μέρους τους, στη συμπόνια προς τους ασθενείς κτλ), τα άτομα που εργάζονταν ως οδηγοί με όρους συνθηκών εργασίας (π.χ. απέδιδαν το στρες σε έλλειψη πόρων και μέσων), ενώ τα άτομα που εργαζόταν ως αστυνομικοί αρνούσανται τελείως τη βίωση επαγγελματικού στρες. Οι διαφορές αυτές αποδίδονται από τον Lorigol στο διαφορετικό τρόπο οικοδόμησης του νοήματος της εργασιακής δραστηριότητας ανάλογα με τον επαγγελματικό κλάδο και τις κοινωνικές αντιλήψεις γι' αυτόν. Δίνει μάλιστα το παράδειγμα των αστυνομικών στους οποίους η ψυχολογική προσέγγιση κατά την αντιμετώπιση εργασιακών προβλημάτων (ατομική συμβουλευτική, συμβουλευτικές ομάδες) δυσκόλεψε τους συμμετέχοντες που ανέμεναν πρακτικές οδηγίες και όχι επεξεργασία ατομικών συναισθημάτων.

Η επίδραση του είδους και της κουλτούρας του επαγγέλματος φαίνεται να καθορίζει το είδος εργασιακού νοήματος που θα δομηθεί, το είδος του στρες που θα βιωθεί και το πώς αυτό θα εκφραστεί. Μένει βέβαια να διερευνηθεί αν η παραπάνω διαπίστωση μπορεί να στηριχθεί και από δεδομένα άλλων ερευνών που θα εξετάζουν τις ίδιες μεταβλητές σε άλλες εργασιακές κουλτούρες. Σε αυτό τον τομέα θα προσπαθήσει να συνεισφέρει η παρούσα εργασία μιας και θα μελετήσει τη σχέση του εργασιακού νοήματος με το εργασιακό στρες μιας εργασιακής ομάδας που ακόμη δεν έχει μελετηθεί, παρόλο που η συνεισφορά της στο κοινωνικό σύνολο είναι καίρια, των εκπαιδευτικών.

Όσο αφορά στην επίδραση του πολιτισμικού πλαισίου, η έρευνα των Kuchinke, Cornachione, Oh και Kang⁵⁷ με υποκείμενα μεσαία διευθυντικά

56 Lorigol (2007). Sociology of work facing up to new pathologies: stress, burn out, harassment. Social Cohesion and Development, 2, 79-91.

57 Kuchinke, K. P., Cornachione, E. B., Oh, S. Y., & Kang, H.-S. (2010). All work and no play? The meaning of work and work stress of mid-level managers in the United States, Brazil, and Korea. Human Resource

στελέχη από τις ΗΠΑ, τη Βραζιλία και τη Κορέα, έδειξε ότι αυτό επιδρά στο είδος εργασιακού νοήματος που θα δομηθεί, στη σχέση εργασιακού νοήματος-εργασιακού στρες και στον τρόπο που το στρες θα εκφραστεί. Από την ίδια έρευνα προέκυψε επίσης ότι το εργασιακό στρες, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό πλαίσιο, συσχετίζεται θετικά με την κεντρικότητα της εργασίας στη ζωή των εργαζομένων, την εσωστρέφειά τους και τον προσανατολισμό τους ως προς τα χρήματα, ενώ συσχετίζεται αρνητικά με την αίσθηση υπερέτησης ενός υψηλότερου σκοπού.

Σύμφωνα με άλλη έρευνα (Arnold et al., 2007)⁵⁸, η απουσία νοήματος στην εργασία μετριάζει τη θετική σχέση μεταξύ μετασηματιστικής ηγεσίας (ηγεσία που επικοινωνεί στους εργαζόμενους ένα όραμα και τους κινητοποιεί να πετύχουν κάτι εξαιρετικό, σεβόμενη την διαφορετικότητα και μοναδικότητά τους) και της ψυχολογικής ευεξίας. Ομοίως, σύμφωνα με τους May et al.⁵⁹, η απουσία νοήματος στην εργασία μετριάζει τη θετική σχέση των θετικών χαρακτηριστικών εργασίας (όπως π.χ. ταίριασμα εργαζομένου-θέσης εργασίας) με τη δέσμευση σε αυτή.

Οι Smith & Bourke⁶⁰ παρατήρησαν επίσης ότι, όταν οι εργαζόμενοι δεν έβρισκαν κανένα νόημα στην εργασία τους, οι παράγοντες «ποικιλία καθηκόντων στην εργασία», «πολυπλοκότητα εργασίας» και «υψηλές απαιτήσεις από τον εργαζόμενο» συνδεόταν με αύξηση του στρες και μείωση της εργασιακής ικανοποίησης. Αντίθετα, όταν θεωρούσαν ότι η δουλειά τους είχε νόημα, βίωναν μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση και λιγότερο στρες. Τέλος, η έρευνα των Millward και Kyriakidou⁶¹ έδειξε ότι το αυξημένο στρες και η αίσθηση υποκειμενικής ανασφάλειας που εκδήλωνε ένα δείγμα εργαζομένων όταν υφίσταντο αλλαγές στην εργασιακή τους κατάσταση μετριάζονταν όταν νοηματοδοτούνταν αυτές τις αλλαγές ως ευκαιρίες εξέλιξης και προσωπικής ανάπτυξης.

Συμπερασματικά, προκύπτει ότι το εργασιακό στρες επηρεάζεται από το νόημα που αποδίδει ο εργαζόμενος στην εργασία του. Φαίνεται ότι όσο περισσότερη σημασία (γενικά και περιστασιακά) έχει για το άτομο η εργασία του, τόσο το στρες που βιώνει μετριάζεται, τόσο περισσότερο δεσμευμένο στην εργασία του αισθάνεται και τόσο περισσότερο ικανοποιημένο από αυτή δηλώνει. Φαίνεται, επίσης, ότι το είδος του επαγγέλματος όπως και η πολιτιστική και εργασιακή κουλτούρα επιδρούν στη σχέση του νοήματος εργασίας με το

Development International, 13(4), 393–408.

58 Arnold, K., N. Turner, J. Barling, E. Kelloway & M. McKee (2007). Transformational leadership and psychological well-being: the mediating role of meaningful work. *Occupational Health Psychology*, 12(3): 193-203

59 May, D.R., R.L. Gilson & L.M. Harter (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 11-37.

60 Smith, M., & S. Bourke (1992). Teacher stress: Examining a model based on context, workload, and satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 8(1): 31-46.

61 Millward, L. and Kyriakidou, O. (2004). Linking pre- and post-merger identities through the concept of career. *Career Development International*, 9, 12-27

εργασιακό άγχος και καλό είναι αυτό να λαμβάνεται υπόψη στο σχεδιασμό σχετικών ερευνών. Τέλος παρατηρείται ότι η αίσθηση νοήματος στην εργασία επιδρά καταλυτικά στη συσχέτιση άλλων μεταβλητών (π.χ. μετριάζει την θετική σχέση ανάμεσα στη μετασχηματιστική ηγεσία και την ψυχολογική ευεξία και ανάμεσα στα θετικά χαρακτηριστικά εργασίας και την εργασιακή δέσμευση), οι οποίες έμμεσα έχουν επιρροή στο εργασιακό στρες.

Με βάση τα παραπάνω ερευνητικά ευρήματα και τη διαπίστωση κενού στη διεθνή βιβλιογραφία όσο αφορά στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του εργασιακού νοήματος και του εργασιακού στρες στους εκπαιδευτικούς, η παρούσα εργασία θα προσπαθήσει να εξετάσει αν η απόδοση νοήματος Ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην εργασία τους, μπορεί να αποτελέσει προστατευτικό μηχανισμό από το εργασιακό τους στρες.

3. Έρευνα

3.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει το νόημα που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους και να ανιχνεύσει αν αυτό μπορεί να αποτελέσει προστατευτικό μηχανισμό έναντι του εργασιακού στρες. Στους επί μέρους στόχους αυτής της μελέτης περιλαμβάνονται: α) Η εκτίμηση των διαστάσεων προσωπικού νοήματος και η ένταση των παραγόντων εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών. β) Η διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, χρόνια υπηρεσίας) και εργασιακών (ειδικότητα, είδος σχολείου υπηρετήσης, περιοχή έδρας του σχολείου) παραγόντων στην απόδοση νοήματος στην εργασία των εκπαιδευτικών. γ) Η εξέταση της σύνδεσης του εργασιακού νοήματος με το εργασιακό στρες και, κυρίως, της ικανότητας του εργασιακού νοήματος να προβλέπει τις διαστάσεις του εργασιακού στρες.

3.2. Ερευνητικές Υποθέσεις

Με βάση τους παραπάνω στόχους και τα ευρήματα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, οι ερευνητικές υποθέσεις διαμορφώνονται ως εξής:

Υπόθεση 1^α: Αναφορικά με την επίδραση των δημογραφικών παραγόντων στην απόδοση νοήματος στην εργασία, αναμένεται ότι θα υπάρχει θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση της βίωσης νοήματος εργασίας με την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας⁶². Το φύλο δεν αναμένεται να συσχετίζεται με τη βίωση νοήματος στην εργασία⁶³, ενώ η οικογενειακή κατάσταση αναμένεται

62 Delle Fave, A., Brdar, I., Wissing, M. & Vella-Brodick, D. (2016). Sources and motives for personal meaning in adulthood. *The Journal of Positive Psychology* 8(6), 517-529. Inceoglu, I., Segers, J., & Bartram, D. (2012). Age-related differences in work motivation. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 85(2), 300-329.

63 Steger, M., Dik, B. and Duffy, R. (2012), Measuring Meaningful Work: The Work and Meaning Inventory,

να διαφοροποιεί τη βίωση νοήματος, με τους παντρεμένους εργαζόμενους να βιώνουν στατιστικά σημαντικά περισσότερο νόημα στην εργασία τους από τους εκπαιδευτικούς που εντάσσονται στις άλλες κατηγορίες οικογενειακής κατάστασης⁶⁴. Τέλος η εκπαιδευτική ειδικότητα αναμένεται να διαφοροποιεί την αίσθηση βίωσης εργασιακού νοήματος, με τους φιλόλογους να βιώνουν στατιστικά σημαντικά περισσότερο νόημα στην εργασία τους από τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων⁶⁵.

Υπόθεση 2^a: Όσο αφορά στη σύνδεση του εργασιακού νοήματος με το εργασιακό στρες, αναμένεται ότι το εργασιακό στρες συνολικά, αλλά και οι επί μέρους διαστάσεις του θα συσχετίζονται αρνητικά με τη βίωση νοήματος στην εργασία και τις επιμέρους διαστάσεις του. Αν δηλαδή το άτομο θεωρεί ότι η εργασία του έχει γενικά νόημα και ειδικότερα συνεισφέρει στο ευρύτερο καλό, προσφέρει θετικό προσωπικό νόημα στον εργαζόμενο και τον βοηθά να βρει ευρύτερο νόημα στη ζωή του, τότε το συνολικό εργασιακό στρες που θα βιώνει και ειδικότερα το στρες που προκύπτει λόγω της συμπεριφοράς των μαθητών, των εργασιακών συνθηκών, των πιέσεων από φόρτο εργασίας και της έλλειψης υποστήριξης/αναγνώρισης από την Πολιτεία, θα είναι μειωμένο. Αντίθετα αν ο εργαζόμενος δεν βρίσκει κανένα νόημα στην εργασία του, η υπόθεση είναι ότι το εργασιακό στρες συνολικά αλλά και το στρες που προκύπτει από τις επιμέρους διαστάσεις του θα αυξάνεται⁶⁶.

3.3 Μεθοδολογία

3.3.1. Δείγμα της έρευνας

Αρχικά επιλέγηκαν τυχαία 30 σχολεία, 15 με έδρα σε αστική περιοχή της Δυτικής

Journal of Career Assessment. 0(0), 1-16. Ανακτήθηκε 14/8/2016 από: <http://www.michaelfsteger.com/wp-content/uploads/2012/08/Steger-Dik-Duffy-JCA-in-press.pdf>

64 Schnell, T. (2009). The Sources of Meaning and Meaning in Life Questionnaire (SoMe): Relations to demographics and well-being. *Journal of Positive Psychology*, 4 (6): 483-499

65 Σαλιάρης, Δ. (2009). Ο ρόλος του διευθυντή στη διαδικασία εφαρμογής και αξιολόγησης του αναλυτικού προγράμματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα νησιά της Χίου και της Ρόδου. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

66 Arnold, K., Turner, N., Barling, J., Kelloway, E. McKee, M. (2007). Transformational leadership and psychological well-being: the mediating role of meaningful work. *Occupational Health Psychology*, 12(3), 193-203· Kuchinke, K. P., Cornachione, E. B., Oh, S. Y., & Kang, H.-S. (2010). All work and no play? The meaning of work and work stress of mid-level managers in the United States, Brazil, and Korea. *Human Resource Development International*, 13(4), 393-408· May, D.R., R.L. Gilson & L.M. Harter (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 11-37· Rosso, B., K. Dekas & A. Wrzesniewski (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behaviour*, 30, 91-127· Treadgold, R. (1999). Transcendent Vocations: Their Relationship to Stress, Depression, and Clarity of Self-Concept. *Journal of Humanistic Psychology*, 39(1), 81-105· Vacon, M. (2011). Four decades of selected research hospice/palliative care: Have the stressors changed?. In Renzenbrink, I.,(ed.), *Caregiver Stress and Staff Support in Illness, Dying and Bereavement*, USA: Oxford University Press

Θεσσαλονίκης και 15 με έδρα σε ημιαστική περιοχή. Δύο από τα σχολεία που έδρευαν σε αστική περιοχή και τέσσερα από τα σχολεία που έδρευαν σε ημιαστική περιοχή δήλωσαν αδυναμία να συμμετάσχουν στην έρευνα. Η πρώτη ερευνήτρια επισκέφθηκε τα υπόλοιπα 24 σχολεία και ζήτησε από όσους εκπαιδευτικούς το επιθυμούσαν να συμπληρώσουν ανώνυμα το σχετικό ερωτηματολόγιο. Με αυτό τον τρόπο συλλέχθηκαν 220 ερωτηματολόγια. Από αυτά τα 21 είχαν ελλείψεις στη συμπλήρωση και απορρίφθηκαν, ενώ τα υπόλοιπα 199 ήταν έγκυρα (90,45%). Το δείγμα λοιπόν της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 199 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε Γυμνάσια (126 άτομα, 63.3%), Ενιαία Λύκεια (57 άτομα, 28.6%) και Επαγγελματικά Λύκεια (16 άτομα, 8%) της ευρύτερης περιοχής της δυτικής Θεσσαλονίκης. Συγκεκριμένα, 144 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 57%) υπηρετούσαν σε σχολεία που είχαν την έδρα τους σε αστικές περιοχές της δυτικής Θεσσαλονίκης και 85 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 43%) υπηρετούσαν σε σχολεία που είχαν την έδρα τους σε ημιαστικές περιοχές.

Ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, το δείγμα αποτελούνταν από 138 γυναίκες (69.3%) και 61 άνδρες (30.7%) που η ηλικία τους κυμαινόταν από τα 29 ως τα 62 χρόνια, με μέσο όρο ηλικίας τα 47.28 χρόνια. Η διδακτική υπηρεσία τους κυμαινόταν από 2 ως 35 χρόνια, με μέσο όρο τα 16 χρόνια. Το μεγαλύτερο μέρος των ατόμων του δείγματος (140) ήταν παντρεμένοι/ες (70.4%), αρκετοί (45) ήταν ανύπανδροι/ες (22,6%) και λίγοι (14) ήταν διαζευγμένοι/ες, σε διάσταση ή χήρου/ες (7%).

Οι εκπαιδευτικοί ταξινομήθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες ανάλογα με την ειδικότητά τους: Η πρώτη περιλάμβανε αυτούς των οποίων οι ειδικότητες σχετίζονταν με τις θετικές επιστήμες (Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία, Γεωλογία, Βιολογία) και αποτελούσαν το 26.3% του δείγματος (52 εκπαιδευτικοί). Η δεύτερη περιλάμβανε αυτούς των οποίων οι ειδικότητες σχετίζονταν με τα φιλολογικά μαθήματα (φιλόλογοι ελληνικής και ξένων γλωσσών) και τα θρησκευτικά και αποτελούσαν το 44.2% του δείγματος (88 εκπαιδευτικοί). Η τρίτη περιλάμβανε αυτούς που δίδασκαν μαθήματα ειδικότητας, όπως Τεχνολογία, Πληροφορική, Μηχανολογία, Μαιευτική, Νοσηλευτική, Νομικά, Αισθητική και αποτελούσαν το 19% του δείγματος (38 εκπαιδευτικοί). Τέλος, η τέταρτη κατηγορία περιλάμβανε αυτούς που δίδασκαν Καλλιτεχνικά Μαθήματα και Γυμναστική και αποτελούσαν το 10.5% του δείγματος (21 εκπαιδευτικοί) (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Χαρακτηριστικά	N	%
Φύλο		
Άνδρες	61	30.7
Γυναίκες	138	69.3
Σύνολο	199	

Ηλικία	MO=47.28	
Οικογενειακή Κατάσταση		
Έγγαμοι	140	70.4
Άγαμοι	45	22.6
Χήροι, Διαζευγμένοι, σε Διάσταση, σε Σχέση	14	7
Σύνολο	199	
Ειδικότητα		
Θετικών Μαθημάτων	52	26.3
Φιλολογοί – Θεολόγοι	88	44.2
Μαθημάτων Ειδικότητας	38	19
Καλλιτεχνικών Μαθημάτων	21	10.5
Χρόνια Υπηρεσίας	MO=16	
Είδος Σχολείου		
Γυμνάσιο	126	63.3
Ενιαίο Λύκειο	57	28.6
Επαγγελματικό Λύκειο	16	8
Περιοχή Σχολείου		
Αστική	144	57%
Ημιαστική	85	43%

3.3.2. Ερευνητικό Εργαλείο

Για τις ανάγκες της έρευνας, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εξετάστηκαν με ερωτήσεις δημογραφικών στοιχείων, με μια μέτρηση για το νόημα εργασίας και μια μέτρηση του εργασιακού τους στρες.

3.3.2.1. Μέτρηση Νοήματος Εργασίας

Για τη μέτρηση αυτή χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Νοήματος Εργασίας (Work and Meaning Inventory) των Steger, Dik και Duffy⁶⁷. Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών που περιλαμβάνει 10 δηλώσεις στις οποίες ζητείται από τον εκπαιδευτικό να απαντήσει κατά πόσο συμφωνεί ή όχι, με βάση μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert από το 1 (διαφωνώ τελείως) ως το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Σύμφωνα με τους κατασκευαστές του, το ερωτηματολόγιο διακρίνεται σε τρεις υποκλίμακες που ανιχνεύουν αντίστοιχα: (α) Θετικό Προσωπικό Νόημα, (β) Εύρεση Νοήματος στη Ζωή μέσω της Εργασίας, και (γ) Θετική Συνεισφορά στο Ευρύτερο Καλό. Η ερώτηση 3 αποτελεί ερώτηση ελέγχου αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας για το ερωτηματολόγιο και γι' αυτό βαθμολογείται αντίστροφα. Το ερωτηματολόγιο αυτό χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά σε ελληνικό δείγμα. Η μετάφρασή του έγινε με τη μέθοδο της

67 Steger, M., B. Dik & R. Duffy (2012), Measuring Meaningful Work: The Work and Meaning Inventory, Journal of Career Assessment, 1(1): 1-16

διπλής κατεύθυνσης, δηλαδή από τα αγγλικά στα ελληνικά και, στη συνέχεια, αντίστροφα.

3.3.2.2. Μέτρηση Εργασιακού Στρες

Το ερωτηματολόγιο Εργασιακού Στρες των Εκπαιδευτικών του Αντωνίου⁶⁸ περιλαμβάνει 30 δηλώσεις στις οποίες ο εκπαιδευτικός καλείται να απαντήσει πόσο στρες του προκαλούν, χρησιμοποιώντας μια εξάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1: Σε καμιά περίπτωση δε μου προκαλεί στρες, ως 6: Μου προκαλεί πολύ μεγάλο στρες). Όπως αναφέρει ο κατασκευαστής του ερωτηματολογίου (Αντωνίου, 2006), αυτό αξιολογεί τέσσερις πηγές εργασιακού στρες: (α) Συμπεριφορά Μαθητών (π.χ. «Το μειωμένο ενδιαφέρον ορισμένων μαθητών»), (β) Φόρτος Εργασίας Εκπαιδευτικών (π.χ. «Η συνεχής αξιολόγηση των μαθητών»), (γ) Εργασιακές Συνθήκες (π.χ. «Η ελλιπής συνεργασία με τους συναδέλφους») και (δ) Υποστήριξη/Αναγνώριση από την Πολιτεία (π.χ. «Ο σεβασμός που δείχνει η κοινωνία στο επάγγελμά μου»).

Το παραπάνω ερωτηματολόγιο εμπλουτίστηκε με τέσσερις επιπλέον δηλώσεις, με βάση μια πιλοτική έρευνα για τις σύγχρονες πηγές του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών κατέληξε στις παρακάτω τέσσερις δηλώσεις που ενσωματώθηκαν στο αρχικό ερωτηματολόγιο, κάνοντας τον αριθμό των δηλώσεων του 34: «Η έλλειψη στήριξης από ειδικούς (π.χ. ψυχολόγους)», «Η επαγγελματική ανασφάλεια», «Η διαισθητική αντιμετώπιση επαγγελματικών προβλημάτων και «Η συνεχής προσαρμογή σε νέα επαγγελματικά δεδομένα».

3.3.3. Εσωτερική δομή ερωτηματολογίων νοήματος εργασίας και εργασιακού στρες

Η παραγοντική ανάλυση που έγινε στο ερωτηματολόγιο Νοήματος Εργασίας⁶⁹ ανέδειξε μια εσωτερική δομή που διέφερε από αυτή που προτείνεται από τους δημιουργούς του (δηλαδή, τρεις υποκλίμακες). Στην παρούσα έρευνα, εμφανίστηκε μόνο ένας παράγοντας, που ερμηνεύει το 52.60% της διασποράς των μεταβλητών και περιγράφει το Γενικό Εργασιακό Νόημα (βλ. Πίνακα 2). Ο παράγοντας αυτός είχε υψηλή αξιοπιστία ($\alpha = .89$).

68 Πολυχρόνη, Φ. & Α. Αντωνίου (2006). Εργασιακό Στρες και Επαγγελματική Εξουθένωση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο: Χ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου & Σ. Χατζηρήστου (επιμ), Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία (τ. Γ). Αθήνα: Ατραπός, 161-186

69 Steger, M., B. Dik & R. Duffy (2012), Measuring Meaningful Work: The Work and Meaning Inventory, Journal of Career Assessment, 1(1): 1-16

Πίνακας 2: Παραγοντική Ανάλυση του Ερωτηματολογίου Νοήματος Εργασίας (Work and Meaning Inventory)⁷⁰

Ερωτήσεις	Παράγοντας
Έχω βρει μια δουλειά με νόημα	.73
Θεωρώ ότι η δουλειά μου συμβάλει στην προσωπική μου ανάπτυξη	.77
Στην πραγματικότητα η δουλειά μου δεν επηρεάζει τον κόσμο	.43
Κατανοώ τον τρόπο με τον οποίο η δουλειά μου συμβάλει στο να έχει νόημα η ζωή μου	.77
Έχω καλή αίσθηση για το τι κάνει τη δουλειά μου να έχει νόημα	.71
Ξέρω ότι η δουλειά μου κάνει μια θετική διαφορά στον κόσμο	.76
Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοώ τον εαυτό μου καλύτερα	.78
Έχω ανακαλύψει μια δουλειά που έχει σκοπό που με ικανοποιεί	.77
Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοώ τον κόσμο γύρω μου	.76
Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν ανώτερο σκοπό	.70
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	52.60%

Εφόσον στο ερωτηματολόγιο Εργασιακού Στρες προστέθηκαν τέσσερις ερωτήσεις, χρειάστηκε να γίνει ανάλυση παραγόντων για να διερευνηθεί η δομή του. Από την ανάλυση προέκυψαν τέσσερις παράγοντες, όπως και στο αρχικό ερωτηματολόγιο Ωστόσο, υπήρξαν ορισμένες διαφοροποιήσεις στο περιεχόμενο και την ταυτοποίηση των παραγόντων: έξι δηλώσεις του αρχικού ερωτηματολογίου δεν μπόρεσαν να ενταχθούν σε κανένα παράγοντα και αφαιρέθηκαν (πρόκειται για τις δηλώσεις: «Ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη», «Ο γενικότερος φόρτος εργασίας», «Η πιστή τήρηση του προγράμματος», «Η συνεχής λήψη αποφάσεων μέσα στην τάξη», «Η ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές ανάγκες» και «Η διαρκής κριτική από τους μαθητές μου»). Μετά την αφαίρεση των παραπάνω δηλώσεων, επαναλήφθηκε η παραγοντική ανάλυση από την οποία προέκυψαν οι τέσσερις παράγοντες που ερμήνευαν συνολικά το 53.46 % της διασποράς των μεταβλητών. Ο πρώτος παράγοντας, «Συμπεριφορά Μαθητών» ($\alpha = .86$), περιλαμβάνει 10 δηλώσεις και αναφέρεται σε θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά μαθητών, γονέων και προϊσταμένων, τα οποία επηρεάζουν την προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών. Ο δεύτερος παράγοντας, «Υποστήριξη Επαγγέλματος

70 Steger, M., B. Dik & R. Duffy (2012), Measuring Meaningful Work: The Work and Meaning Inventory, Journal of Career Assessment, 1(1): 1-16

Εκπαιδευτικού» ($\alpha = .83$) περιλαμβάνει 7 δηλώσεις και αναφέρεται σε θέματα σχετικά με την έλλειψη αναγνώρισης, κύρους και υποστήριξης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Ο τρίτος παράγοντας, «Ανθεκτικότητα στην Πίεση» ($\alpha = .84$) περιλαμβάνει 6 δηλώσεις και αναφέρεται σε θέματα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού που απαιτούν ανθεκτικότητα στις πιέσεις του περιβάλλοντος και των προσωπικών ορίων. Τέλος ο τέταρτος παράγοντας, «Εργασιακές Συνθήκες» ($\alpha = .75$) περιλαμβάνει 5 δηλώσεις και αναφέρεται σε θέματα που σχετίζονται με τις ιδιαίτερες συνθήκες εργασίας του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών (βλ. Πίνακα 3). Στο σύνολό του, το ερωτηματολόγιο Εργασιακού Στρες Εκπαιδευτικών παρουσίασε πολύ υψηλή αξιοπιστία ($\alpha = .93$).

Πίνακας 3: Παραγοντική ανάλυση πηγών Επαγγελματικού Στρες Εκπαιδευτικών

Δηλώσεις	Παράγοντες			
	Συμπεριφορά Μαθητών	Υποστήριξη επαγγέλματος Εκπαιδευτικού	Ανθεκτικότητα στην Πίεση	Εργασιακές Συνθήκες
10. Επιβολή πειθαρχίας/θόρυβος στην τάξη	.78			
5. Αντιμετώπιση μαθητών με δύσκολο χαρακτήρα	.73			
12. Η επίδραση της εργασίας στην προσωπική ζωή	.71			
9. Ο πολύς χρόνος που αφιερώνεται σε ορισμένα παιδιά	.69			
16. Μειωμένο ενδιαφέρον ορισμένων μαθητών	.64			
13. Η έλλειψη υποστήριξης από γονείς σε θέματα πειθαρχίας	.62			
11. Η μη αναγνώριση της προσφοράς εκπαιδευτικού από γονείς	.54			
4. Η συνεχής αξιολόγηση των μαθητών	.50			
14. Η Αξιολόγηση της επίδοσης από προϊσταμένους	.43			
19. Η διαρκής ευθύνη για τους μαθητές	.43			
1. Έλλειψη βοήθειας από το κράτος		.72		
6. Το σύστημα προαγωγής		.70		
21. Έλλειψη βοηθητικού προσωπικού		.67		
3. Δυσανάλογα μικρή αμοιβή σχετικά με την εργασία		.66		

8. Σοβαρή έλλειψη μέσων και εξοπλισμού	.65
7. Δουλειές πέρα από τα καθήκοντα (γραφειοκρατία)	.63
2. Ασέβεια κοινωνίας για επάγγελμα εκπαιδευτικού	.53
33. Διαισθητική αντιμετώπιση επαγγελματικών προβλημάτων	.83
34. Συνεχής προσαρμογή σε νέα επαγγελματικά δεδομένα	.83
32. Επαγγελματική ανασφάλεια	.76
31. Έλλειψη στήριξης από ειδικούς (ψυχολόγους κ.α)	.68
22. Έλλειψη προόδου ορισμένων μαθητών	.52
30. Έλλειψη χρόνου ατομικής ενασχόλησης με μαθητές	.41
24. Ανταγωνισμός μεταξύ συναδέλφων	.80
27. Μη συμμετοχή στις αποφάσεις του σχολείου	.76
17. Ελλιπής συνεργασία με συναδέλφους	.74
26. Ανεπαρκής εκπαίδευση για επάγγελμα	.48
25. Η περίοδος των εξετάσεων	.46
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης κάθε παράγοντα	16.0 13.49 13.41 10.56
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης συνολικά	53.46

3.3.4. Εξέταση κανονικότητας μεταβλητών

Προκειμένου να επιλεγούν κατάλληλες δοκιμασίες ελέγχου για την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας, έγινε εξέταση της κανονικότητας των μεταβλητών με τη βοήθεια ιστογραμμάτων. Η καμπύλη των μεταβλητών ήταν κωνοειδής. Συνεπώς θεωρήθηκε ότι οι μεταβλητές ακολουθούν την κανονική κατανομή και χρησιμοποιήθηκαν παραμετρικές δοκιμασίες ανάλυσης των δεδομένων.

4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας

4.1. Αποτίμηση νοήματος εργασίας και πηγών εργασιακού στρες

Ο πρώτος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η εκτίμηση του προσωπικού νοήματος που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στη δουλειά τους και η ένταση των παραγόντων εργασιακού στρες που βιώνουν. Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του παρόντος δείγματος αναφέρουν υψηλή αίσθηση νοήματος στην εργασία τους, σύμφωνα με την κλίμακα στην οποία έδωσαν τις απαντήσεις τους (Μ.Ο. = 4.13, Τ.Α = .62).

Όσο αφορά στην ένταση των παραγόντων εργασιακού στρες, διαπιστώθηκε ότι το περισσότερο στρες προκαλείται από τον παράγοντα «Ανθεκτικότητα στην Πίεση» (Μ.Ο. = 3.92, Τ.Α = .95), ακολουθούν οι παράγοντες «Υποστήριξη Επαγγέλματος Εκπαιδευτικού» (Μ.Ο = 3,74, Τ.Α = 1) και «Συμπεριφορά Μαθητών» (Μ.Ο = 3.51, Τ.Α = .93) που προκαλούν μέτριο στρες και το λιγότερο στρες το προκαλεί ο παράγοντας «Εργασιακές Συνθήκες» (Μ.Ο = 2.6, Τ.Α = .94). Το συνολικό επίπεδο στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί του παρόντος δείγματος, όπως ανέφεραν, ήταν μέτριο (Μ.Ο = 3.46, Τ.Α = .76)

4.2. Επίδραση δημογραφικών και εργασιακών παραγόντων στην απόδοση νοήματος στην εργασία

Για τη διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, χρόνια υπηρεσίας) και εργασιακών (ειδικότητα, του είδος σχολείου υπηρετήσης, περιοχή έδρας σχολείου) χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στην απόδοση νοήματος στην εργασία τους, διενεργήθηκε έλεγχος συσχέτισης των μεταβλητών αυτών (βλ. Πίνακα 4).

Πίνακας 4: Συσχέτιση νοήματος εργασίας, εργασιακού στρες, υποκλιμάκων εργασιακού στρες με την ηλικία και προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών

Παράγοντες	Ηλικία	Προϋπηρεσία
Νόημα εργασίας Εκπαιδευτικών	.084	.081
Συνολικό στρες εκπαιδευτικών	-.201**	-.107
Συμπεριφορά μαθητών	-.129	-.018
Υποστήριξη επαγγέλματος εκπαιδευτικού	-.197**	-.135
Ανθεκτικότητα στην Πίεση	-.127	-.120
Εργασιακές Συνθήκες	-.180*	-.059

Σημείωση: Οι συσχετίσεις που αναφέρονται με ** είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < .01$, ενώ οι συσχετίσεις που αναφέρονται με * είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < .05$

Όπως φαίνεται από την ανάλυση συσχετίσεων, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στο νόημα εργασίας και την ηλικία ή την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια εφαρμόστηκε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) με εξαρτημένη μεταβλητή το νόημα εργασίας και ανεξάρτητες το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, την ειδικότητα, το είδος σχολείου υπηρετήσης και την περιοχή της έδρας του σχολείου. Όπου ήταν αναγκαίο να γίνουν πολλαπλές συγκρίσεις, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο πολλαπλών συγκρίσεων Scheffe. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η επίδραση του φύλου, της οικογενειακής κατάστασης, του είδους σχολείου και της περιοχής που

εδρεύει το σχολείο δεν βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντικοί παράγοντες για το νόημα που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους. Ο μόνος από τους δημογραφικούς παράγοντες που επιδρά στατιστικά σημαντικά είναι η ειδικότητα των εκπαιδευτικών ($F(3,198) = 2.80, p = .04$). Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι φιλόλογοι ή θεολόγοι αποδίδουν υψηλότερο νόημα στην εργασία τους από τους εκπαιδευτικούς που έχουν άλλες ειδικότητες (βλ. Πίνακα 5).

Πίνακας 5: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του εργασιακού νοήματος εκπαιδευτικών σε σχέση με την ειδικότητα τους

Ειδικότητα	Μ.Ο	Τ.Α
Φιλόλογοι-Θεολόγοι	4.29	.56
Θετικών μαθημάτων	4.04	.73
Καλλιτεχνικών Μαθημάτων	4.03	.69
Καθηγητές Ειδικότητας	4.01	.59

4.3. Σύνδεση του εργασιακού νοήματος με το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών

Προκειμένου να διερευνηθούν οι σχέσεις του εργασιακού νοήματος με το εργασιακό στρες και τις διαστάσεις του, έγινε στα δεδομένα ανάλυση συσχέτισης (βλ. Πίνακα 6).

Πίνακας 6: Δείκτες συνάφειας (Pearson r) μεταξύ των διαστάσεων του Εργασιακού Νοήματος και του Εργασιακού Στρες

Παράγοντες	Παράγοντες				
	Συνολικό Εργασιακό Στρες	Συμπεριφορά Μαθητών	Υποστήριξη επαγγέλματος Εκπαιδευτικού	Ανθεκτικότητα στην Πίεση	Εργασιακές Συνθήκες
Συμπεριφορά μαθητών	.810**				
Υποστήριξη Επαγγέλματος Εκπαιδευτικού	.816**	.524**			
Ανθεκτικότητα στην Πίεση	.786**	.524**	.563**		
Εργασιακές Συνθήκες	.754**	.535**	.465**	.403**	
Συνολικό Εργασιακό Νόημα	-.069	-.053	-.142*	.101	-.12

Σημείωση: Οι συσχετίσεις που αναφέρονται με ** είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < .01$, ενώ Οι συσχετίσεις που αναφέρονται με * είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < .05$

Διαπιστώθηκε μια στατιστικά σημαντική, αλλά ασθενής, αρνητική συσχέτιση μεταξύ του εργασιακού νοήματος και του βαθμού στον οποίο ο εκπαιδευτικός στρεσάρεται από συμπεριφορές μη υποστήριξης του επαγγέλματός του. Με άλλα λόγια, βρέθηκε ότι όσο περισσότερο νόημα αποδίδει ο εκπαιδευτικός στην εργασία του, τόσο λιγότερο στρες του προκαλεί η μη υποστήριξη του επαγγέλματός του. Οι συσχετίσεις του εργασιακού νοήματος με τους υπόλοιπους παράγοντες αλλά και με το συνολικό εργασιακό στρες δεν ήταν στατιστικά σημαντικές.

Στη συνέχεια, προκειμένου να διερευνηθεί αν οι υποκλίμακες του εργασιακού στρες μπορούν να προβλεφθούν από το νόημα εργασίας εφαρμόστηκε μια σειρά αναλύσεων πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης κατά βήματα. Σε κάθε ανάλυση, εξαρτημένη μεταβλητή ήταν μια από τις υποκλίμακες του εργασιακού στρες και ανεξάρτητες ήταν το νόημα εργασίας αλλά και τα δημογραφικά και τα εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συμβολή του εργασιακού νοήματος ήταν σημαντική μόνο στην περίπτωση του στρες που προέρχεται από τη μη αναγνώριση και υποστήριξη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, για την πρόβλεψη αυτού του παράγοντα, διαπιστώθηκε ότι συμβάλλει το φύλο ($\beta = -.209$, $t = -2.844$), δηλαδή το γυναικείο φύλο προβλέπει υψηλά επίπεδα στρες λόγω της μη αναγνώρισης-υποστήριξης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Επίσης το είδος σχολείου (Γυμνάσιο, ΓΕΛ, ΕΠΑΛ) αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της ίδιας μεταβλητής ($\beta = .161$, $t = 2.210$), δηλαδή η υπηρετήση σε ΕΠΑΛ προβλέπει περισσότερο στρες (λόγω της μη αναγνώρισης και υποστήριξης του επαγγέλματος) από ό,τι η υπηρετήση σε Γυμνάσιο ή σε ΓΕΛ. Τέλος, το νόημα εργασίας συμβάλλει αρνητικά στην πρόβλεψη του άγχους που προέρχεται από τη μη αναγνώριση και υποστήριξη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ($\beta = -.144$, $t = 2.029$), δηλαδή χαμηλά επίπεδα νοήματος στην εργασία προβλέπουν υψηλά επίπεδα σε αυτή την υποκλίμακα του εργασιακού στρες (βλ. Πίνακα 7).

Πίνακας 7: Πολλαπλή Παλινδρόμηση νοήματος εργασίας, δημογραφικών και εργασιακών χαρακτηριστικών στη μεταβλητή του άγχους λόγω της μη Υποστήριξης του Επαγγέλματος του Εκπαιδευτικού

Μεταβλητές	R	R ²	ΔR^2	Beta	t	P
Φύλο				-.209	-2.844	.005
Είδος Σχολείου	.353	.124	.124	.161	2.210	.028
Νόημα Εργασίας				-.144	-2.029	.044

5. Συζήτηση

Όπως γίνεται φανερό από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλή αίσθηση νοήματος στην εργασία τους και την αξιολογούν ως πολύ σημαντική για τους ίδιους και για την κοινότητα. Δηλώνουν ότι γνωρίζουν τι ακριβώς προσάπτει νόημα στην εργασία τους και άρα μπορούν να το αναζητήσουν ή να το δημιουργήσουν. Τα ατομικά (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση) και εργασιακά (προϋπηρεσία, είδος και έδρα σχολείου) χαρακτηριστικά δεν φάνηκε να επηρεάζουν την αίσθηση νοήματος εργασίας που έχουν, εκτός από το ότι οι φιλόλογοι και οι θεολόγοι αξιολογούν υψηλότερα το νόημα της εργασίας τους από τους συναδέλφους τους άλλων ειδικοτήτων. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν σε γενικές γραμμές με προηγούμενα ευρήματα στη βιβλιογραφία⁷¹

Το εργασιακό στρες βιώνεται σε μέτριο επίπεδο από τους εκπαιδευτικούς και η κυριότερη πηγή του είναι η προσπάθεια «Αντοχής στις Πιέσεις» που τους ασκούνται. Η «Μη Υποστήριξη του Επαγγέλματος του Εκπαιδευτικού» και η «Συμπεριφορά Μαθητών» προκαλούν λιγότερο εργασιακό στρες και ακόμη λιγότερο οι «Εργασιακές Συνθήκες». Το εύρημα ότι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν μέτριο επίπεδο συνολικά του εργασιακού στρες συμφωνεί με ευρήματα κάποιων σχετικών ερευνών στην βιβλιογραφία⁷² και διαφέρει από τα ευρήματα άλλων⁷³. Η σειρά σημαντικότητας των πηγών εργασιακού στρες που διαπιστώθηκε στην

71 Σαλιάρης, Δ. (2009). Ο ρόλος του διευθυντή στη διαδικασία εφαρμογής και αξιολόγησης του αναλυτικού προγράμματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα νησιά της Χίου και της Ρόδου. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

72 Αβεντισιάν Παγοροπούλου, Α., Ε. Κουμπιάς & Π. Γιαβρίμης (2002). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: το χρόνο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξη του σε επαγγελματική εξουθένωση. *Μέντορας*, 5, 103-127· Kalyva, E. (2013). Stress in Greek primary school teachers working under conditions of financial crisis. *Europe's Journal of Psychology*, 9(1): 104-112· Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey among elementary and secondary teachers in Cyprus. *Stress and Health*, 22(1), 25-33· Λεονταρή, Α., Α. Κυρίδης & Β. Γιαλαμάς (2000). Το στρες των εκπαιδευτικών. *Ψυχολογικά Θέματα*, 7(3): 139-152· Platsidou, M. & I. Agaliotis (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1): 61-76· Στάγια, Δ. & Γ. Ιορδανίδης (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 7, 56-82· Χαράλαμπος, Ε. (2012). *Επαγγελματικές πηγές στρες και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον Ν. Αττικής*. Διπλωματική Μελέτη. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

73 Antoniou, A.S., F. Polychroni & B. Walters (2000). Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece. *International Special Education Congress 2000*. (Conference Proceedings) · European Agency for Safety and Health at Work. (2008). E-fact 31: Prevention of work-related stress in the education sector. <https://osha.europa.eu> (προσπελάστηκε στις 07/09/2016) · Kyriacou, C. & J. Sutcliffe (1978). Teacher Stress: Prevalence, Sources and Symptoms, *British Journal of Educational Psychology*, 48(2): 159-167· Πολυχρόνη, Φ. & Α. Αντωνίου (2006). Εργασιακό Στρες και Επαγγελματική Εξουθένωση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο: Χ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου & Σ. Χατζηχρήστου (επιμ), *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία* (τ. Γ). Αθήνα: Ατραπός, 161-186· Papastylianou, A. (1997). Stress in secondary school teachers. In F. Anagnostopoulos, A. Kosmogianni, & V. Messini (Eds.), *Current psychology in Greece: Research and practice in health, education and clinical practice* (pp. 211-230). Athens: Ellinika Grammata;

παρούσα έρευνα διαφέρει από αυτή που προέκυψε σε προηγούμενη έρευνα με το ίδιο ερωτηματολόγιο⁷⁴. Η διαφορετική ιεράρχηση της σημαντικότητας των πηγών εργασιακού στρες στις δύο παραπάνω έρευνες μπορεί να οφείλεται στην αλλαγή του εργασιακού καθεστώτος κάτω από το οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί στα δέκα χρόνια που μεσολάβησαν μεταξύ των δύο ερευνών.

Ενδιαφέρον προκαλεί το εύρημα που προκύπτει από τη διερεύνηση της σχέσης του εργασιακού νοήματος με το εργασιακό στρες. Εκ πρώτης όψεως δεν παρατηρήθηκε καμία συσχέτιση. Μια πιο προσεκτική ανάλυση των δεδομένων όμως, έδειξε ότι η βίωση νοήματος στην εργασία επιδρά αρνητικά στο στρες που νιώθει ο εκπαιδευτικός λόγω της έλλειψης υποστήριξης του επαγγέλματός του. Βρέθηκε, δηλαδή, ότι όσο αυξάνεται η αίσθηση εργασιακού νοήματος, τόσο το προερχόμενο από την μη υποστήριξη του επαγγέλματος στρες μειώνεται. Παρά τη σημασία που έχει η παραπάνω πληροφορία για τη διαχείριση του συγκεκριμένου είδους εργασιακού στρες, πρέπει κανείς να έχει υπόψη ότι πρόκειται για επίδραση σε μια μόνο υποκλίμακα του εργασιακού στρες και μάλιστα ότι αυτή η επίδραση εκμηδενίζεται όταν εξετάζεται το συνολικό εργασιακό στρες. Το εύρημα της μη συσχέτισης του εργασιακού νοήματος με το εργασιακό στρες, που προέκυψε από την παρούσα έρευνα, δε συμφωνεί με ευρήματα παρόμοιων ερευνών στη βιβλιογραφία, τα οποία βρήκαν στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση των δύο μεταβλητών⁷⁵.

Συνεξετάζοντας τα ευρήματα της παρούσας έρευνας διαπιστώνουμε ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στην εργασία τους υψηλό προσωπικό νόημα και το εργασιακό τους στρες είναι μέτριο, αυτές οι δύο μεταβλητές δεν συσχετίζονται. Η διαπίστωση αυτή μας οδηγεί στη σκέψη ότι κάποιος άλλος παράγοντας, που δεν εξετάστηκε στην παρούσα έρευνα, επέδρασε μειώνοντας το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών που εργάζονται υπό τις δύσκολες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της εποχής που διανύουμε. Ένας τέτοιος παράγοντας θα μπορούσε να είναι το προνόμιο που θεωρούν ότι έχουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με άλλους Έλληνες πολίτες, να διατηρούν ακόμη τη θέση εργασίας τους. Ένας άλλος παράγοντας που μπορεί να μετριάξει το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να είναι το «νόημα ζωής», που είναι μια πιο θεμελιώδης έννοια από το εργασιακό νόημα και πιθανώς να λειτουργεί ως ισχυρό κίνητρο. Η υπόθεση της επίδρασης του νοήματος ζωής στο εργασιακό στρες υποστηρίζεται από σχετικά

74 Πολυχρόνης, Φ. & Α. Αντωνίου (2006). Εργασιακό Στρες και Επαγγελματική Εξουθένωση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο: Χ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου & Σ. Χατζηχρήστου (επιμ), Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία (τ. Γ). Αθήνα: Ατραπός, 161-186

75 Kuchinke, K. P., E. B. Cornachione, S. Y. Oh & H.S. Kang (2010). All work and no play? The meaning of work and work stress of mid-level managers in the United States, Brazil, and Korea. *Human Resource Development International*, 13(4): 393-408· Millward, L. and Kyriakidou, O. (2004). Linking pre- and post-merger identities through the concept of career. *Career Development International*, 9, 12-27· Smith, M., & S. Bourke (1992). Teacher stress: Examining a model based on context, workload, and satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 8(1): 31-46

ερευνητικά δεδομένα που συνδέουν το νόημα ζωής με την εργασία (θετικά) και το εργασιακό στρες (αρνητικά)⁷⁶. Τέλος άλλοι παράγοντες που μπορεί να επιδρούν και να επηρεάζουν το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών είναι τα ατομικά ψυχολογικά τους χαρακτηριστικά, όπως π.χ. ο τύπος προσωπικότητας⁷⁷, οργανωσιακά χαρακτηριστικά, όπως π.χ. το στυλ διοίκησης⁷⁸ ή οι πολιτικές για την Παιδεία, όπως π.χ. περικοπές, απολύσεις, συμπτώξεις σχολείων⁷⁹.

Ως εκ τούτου η παρούσα μελέτη υιοθετεί την οπτική του Κυριακού⁸⁰, ο οποίος υποστηρίζει ότι το πρώτο βήμα πρόληψης και αντιμετώπισης του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών οφείλει να περιλαμβάνει οργανωτικού τύπου παρεμβάσεις (π.χ. παρεμβάσεις στις κεντρικές πολιτικές εκπαίδευσης της Πολιτείας, στη διοίκηση του σχολείου και στο κλίμα του) έτσι ώστε να δημιουργηθεί η βάση πάνω στην οποία θα στηριχθούν συμβουλευτικά προγράμματα που θα συνδυάζουν προσωπικές και ομαδικές παρεμβάσεις (π.χ. εύρεσης νοήματος στην εργασία). Τα προγράμματα αυτά θα μπορούν ίσως να είναι πιο αποτελεσματικά λόγω της ασφάλειας που παρέχει στους εργαζόμενους η οργανωτικού τύπου πρόνοια.

6. Περιορισμοί της παρούσας έρευνας και προτάσεις

Η ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας από το ερωτηματολόγιο Νοήματος Εργασίας των Steger et al. ανέδειξε μόνο έναν παράγοντα, το συνολικό Νόημα Εργασίας. Ίσως η επιλογή ενός εκτενέστερου σχετικού ερωτηματολογίου θα κάλυπτε καλύτερα την πολυπλοκότητα της έννοιας και θα επικεντρωνόταν σε περισσότερες διαφορετικού είδους διαστάσεις νοήματος. Με αυτόν τον τρόπο θα συγκεντρωνόταν περισσότερες πληροφορίες που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στα πλαίσια αυτής της μελέτης.

Παρά τους όποιους περιορισμούς και αδυναμίες της, η έρευνα αυτή αποτελεί αφορμή για προβληματισμό. Στο μέλλον θα μπορούσαν να διεξαχθούν περαιτέρω έρευνες σε μεγαλύτερο και πιο διαφοροποιημένο δείγμα, οι οποίες, χρησιμοποιώντας ίσως ένα πιο αναλυτικό ερωτηματολόγιο για το εργασιακό νόημα, θα επιβεβαιώσουν ή θα απορρίψουν με μεγαλύτερη ασφάλεια τα συμπεράσματα ετούτης της μελέτης για τη σχέση νοήματος εργασίας με το

76 Allan, B., R. Duffy & R. Douglass (2014). Meaning in life and work: A developmental perspective. *Journal of Positive Psychology*, 10(4): 1-9. Blaug, R., Kenyon, A. & Lekhi, R. (2007). *Stress at work: a report prepared for The Work Foundation's principal partners*. London: The Work Foundation

77 Fontana, D. & Abouerie, R. (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 63(2), 261-270

78 Austin, V., Shah, S., & Muncer, S. (2005). Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational Therapy International*, 12(2), 63-80

79 Στάγια, Δ. & Γ. Ιορδανίδης (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 7, 56-82

80 Κυριακού, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53 (1), 27-35

εργασιακό στρες και την επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών. Έτσι θα αντληθούν πολύτιμες πληροφορίες που θα χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία κατά τη συμβουλευτική στήριξη των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αβεντισιάν Παγοροπούλου, Α., Ε. Κουμπιάς & Π. Γιαβρίμης (2002). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση. *Μέντορας*, 5, 103-127.
- Αλεξόπουλος Δ. (1992). Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του καθηγητή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Πηγές άγχους, άγχος από την εργασία και ικανοποίηση απ' αυτήν. *Πληροφοριακό Δελτίο Ο.Λ.Μ.Ε.*, 633, 29-31
- Δαβράζος, Γ. (2015). Διερεύνηση πηγών στρες και συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, *Νέος Παιδαγωγός*, 6, 84-94.
- Κάμτσιος, Σ. & Θ. Λώλης (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; Ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9, 40-87.
- Καραδήμας, Ε. Χ. (2004). Προγράμματα διαχείρισης του στρες σε παιδιά, εφήβους και εκπαιδευτικούς. Στο Ζαφειρόπουλος, Μ. & Κλεφτάρας, Γ. (επιμ.εκδ.), *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 395-434.
- Λεονταρή, Α., Α. Κυρίδης & Β. Γιαλαμάς (2000). Το στρες των εκπαιδευτικών. *Ψυχολογικά Θέματα*, 7(3): 139-152.
- Μούζουρα Ε. (2005). Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού – συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης. *Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*.
- Παπαδόπουλος, Ι. & Κ. Σταμόπουλος (2011). Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και εργασιακό άγχος. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 16(2): 65-97.
- Πολυχρόνη, Φ. & Α. Αντωνίου (2006). Εργασιακό Στρες και Επαγγελματική Εξουθένωση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο: Χ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου & Σ. Χατζηχρήστου (επιμ), *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία (τ. Γ)*. Αθήνα: Ατραπός, 161-186.

- Στάγια, Δ. & Γ. Ιορδανίδης (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 7, 56-82.
- Σαλιάρης, Δ. (2009). Ο ρόλος του διευθυντή στη διαδικασία εφαρμογής και αξιολόγησης του αναλυτικού προγράμματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα νησιά της Χίου και της Ρόδου. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Χαραλάμπους, Ε. (2012). Επαγγελματικές πηγές στρες και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον Ν. Αττικής. Διπλωματική Μελέτη. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Ξενόγλωσση

- Aftab, M. & T. Khatoon (2012). Demographic Differences and Occupational Stress of Secondary School Teachers. *European Scientific Journal*, 8(5): 159-175.
- Allan, B., R. Duffy & R. Douglass (2014). Meaning in life and work: A developmental perspective. *Journal of Positive Psychology*, 10(4): 1-9.
- Antoniou, A.S., F. Polychroni & B. Walters (2000). Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece. *International Special Education Congress 2000, (Conference Proceedings)*.
- Antoniou, A.S., F. Polychroni & A.N. Vlachakis (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7): 682-690.
- Austin, V., Shah, S., & Muncer, S. (2005). Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational Therapy International*, 12(2), 63-80
- Arnold, K., N. Turner, J. Barling, E. Kelloway & M. McKee (2007). Transformational leadership and psychological well-being: the mediating role of meaningful work. *Occupational Health Psychology*, 12(3): 193-203.
- Baumeister, R. F. & K.D. Vohs (2002). The pursuit of meaningfulness in life. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *The handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press, 608–618.
- Beech, R., E. Burns & F. Sheffield (1982). *A behavioural Approach to the management of stress. A practical guide to techniques*. New York: Wiley & Sons Publications.
- Blake, A., Duffy, R. & Douglass (2015). Meaning in life and work: A developmental perspective. *The Journal of Positive Psychology*, 10(4), 323-331

- Blaug, R., Kenyon, A. & Lekhi, R. (2007). Stress at work: a report prepared for The Work Foundation's principal partners. London: The Work Foundation
- Chan, A.H.S., K. Chen & E.Y.L. Chong (2010). Work stress of teachers from primary and secondary schools in Hong Kong, Proceeding of the International Multi-Conference of Engineers and Computer Scientists, 17-19 March 2010. Hong Kong.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping Good Teachers. Why It Matters, What Leaders Can Do, *Educational Leadership*, 60(8): 6-13.
- De Paulo, B. (2016). Singles and Mental Health. In H. Friedman (ed), *Encyclopedia of Mental Health* (2nd ed). Oxford, UK: Elsevier.
- Fink, G. (2000). *Encyclopedia of Stress*. New York: Academic Press.
- Fontana, D. & Abouserie, R. (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 63(2), 261 -270
- Geldenhuis, M., K. Łaba & C.M. Venter (2014). Meaningful work, work engagement and organisational commitment. *SA Journal of Industrial Psychology/SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde*, 40(1): 1-10.
- Helgeson, V.S., K.A. Reynolds & P.L. Tomich (2006). A meta-analytic review of benefit finding and growth. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74, 797-816.
- Houtman, I., Jettinghoff, K. & Cedillo, L. (2003). Raising Awareness of Stress at Work in Developing Countries. WHO: Protecting Workers' Health Series, no. 6, Geneva: TNO
- Inceoglu, I., Segers, J., & Bartram, D. (2012). Age-related differences in work motivation. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 85(2), 300-329
- Kalyva, E. (2013). Stress in Greek primary school teachers working under conditions of financial crisis. *Europe's Journal of Psychology*, 9(1): 104-112.
- Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey among elementary and secondary teachers in Cyprus. *Stress and Health*, 22(1), 25-33
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53 (1), 27-35
- Kyriacou, C. & J. Sutcliffe (1978). Teacher Stress: Prevalence, Sources and Symptoms, *British Journal of Educational Psychology*, 48(2): 159-167.
- Kuchinke, K. P., E. B. Cornachione, S. Y. Oh & H.S. Kang (2010). All work and no play? The meaning of work and work stress of mid-level managers in the United States, Brazil, and Korea. *Human Resource Development International*, 13(4): 393-408.
- Lazarus, R.S, Folkman, S. (1984): *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.

- Lips-Wiersma, M., & S. Wright (2012). Measuring the meaning of meaningful work: Development and validation of the Comprehensive Meaningful Work Scale (CMWS). *Group and Organization Management*, 37(5): 655-685.
- May, D.R., R.L. Gilson & L.M. Harter (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 11-37.
- Millward, L. and Kyriakidou, O. (2004). Linking pre- and post-merger identities through the concept of career. *Career Development International*, 9, 12-27
- MOW (1987). International Research Team. *The Meaning of working*. New York: Academic Press.
- Papastylianou, A. (1997). Stress in secondary school teachers. In F. Anagnostopoulos, A. Kosmogianni, & V. Messini (Eds.), *Current psychology in Greece: Research and practice in health, education and clinical practice* (pp. 211-230). Athens: Ellinika Grammata
- Park, C., Folkman S. (1997). Meaning in the Context of Stress and Coping. *Review of General Psychology*. Vol.1, No. 2, 115-144.
- Platsidou, M. & I. Agaliotis (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1): 61-76.
- Pratt, M. G. & B. E. Ashforth (2003). Fostering meaningfulness in working and at work. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc, 309-327.
- Rosso, B., K. Dekas & A. Wrzesniewski (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behaviour*, 30, 91-127.
- Samad, N.I.A., Z. Hashim, S. Moin & H. Abdullah (2010). Assessment of stress and its risk factors among primary school teachers in the Klang Valley, Malaysia. *Global Journal of Health Science*, 2(2): 163-171.
- Schnell, T. (2009). The Sources of Meaning and Meaning in Life Questionnaire (SoMe): Relations to demographics and well-being. *Journal of Positive Psychology*, 4 (6): 483-499.
- Smith, M., & S. Bourke (1992). Teacher stress: Examining a model based on context, workload, and satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 8(1): 31-46.
- Steger, M. & Ekman, E. (2016). Making meaning with workplace mindfulness. In Ivztan, I. & Lomas, T. (Eds), *Mindfulness in Positive Psychology*.

- New York:Routledge
- Steger, M., B. Dik & R. Duffy (2012), Measuring Meaningful Work: The Work and Meaning Inventory, *Journal of Career Assessment*, 1(1): 1-16.
- Tay, L., V. Ng, L. Kuykendall & E. Diener (2014). Demographics and subjective well-being across the world. In P. L. Perrewe', J. Halbesleben, & C. C. Rosen (Eds.), *Research in Occupational Stress and Well-being*. Emerald e-book series, vol.12, 235-283.
- Taylor, S. E., M. E. Kemeny, G.M. Reed, J. E. Bower & T. L. Gruenewald (2000). Psychological resources, positive illusions, and health. *American Psychologist*, 55(1): 99-109.
- Treadgold, R. (1999). Transcendent Vocations: Their Relationship to Stress, Depression, and Clarity of Self-Concept. *Journal of Humanistic Psychology*, 39(1): 81-105.
- Vacon, M. (2011). Four decades of selected research hospice/palliative care: Have the stressors changed?. In Renzenbrink, I.,(ed.), *Caregiver Stress and Staff Support in Illness, Dying and Bereavement, USA: Oxford University Press*
- Wrzesniewski, A., C. McCauley, P. Rozin & B. Schwartz (1997). Jobs, careers, and callings: People's relations to their work. *Journal of Research in Personality*, 31, 21–33.

Ιστοσελίδες

- Blaug R., A. Kenyon, R. Lekhi (2007). Stress at work: A report prepared for the work foundation's principal partners. Project Report. The Work Foundation, London,
http://www.theworkfoundation.com/downloadpublication/report/69_69_stress_at_work.pdf (προσπελάστηκε στις 30/06/2016)
- Delle Fave, A., Brdar, I., Wissing, M. & Vella-Brodrick, D. (2016). Sources and motives for personal meaning in adulthood. *The Journal of Positive Psychology* 8(6), 517-529
- European Agency for Safety and Health at Work. (2008). E-fact 31: Prevention of work-related stress in the education sector. <https://osha.europa.eu> (προσπελάστηκε στις 30/06/2016)
- Layton, L. (2015). Is the classroom a stressful place? Thousands of teachers say yes. http://www.washingtonpost.com/local/education/is-the-classroom-a-stressful-place-thousands-of-teachers-say-yes/2015/05/12/829f56d8-f81b-11e4-9030-b4732caefe81_story.html (προσπελάστηκε στις 30/06/2016)
- Lopez, F. & Ramos, K. (2016). An Exploration of Gender and Career Stage Differences on a Multidimensional Measure of Work Meaningfulness.

- Journal of Career Assessment.
<http://jca.sagepub.com/content/early/2016/03/23/1069072716639851>
(προσπελάστηκε στις 30/06/2016)
- National Union of Teachers UK (2015). Teacher Stress Health and Safety Unit.
http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiY08v3gr_PAhXpDsAKHQvMAWcQFggiMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.teachers.org.uk%2Ffiles%2FTACKLING-STRESS (προσπελάστηκε στις 30/06/2016)
- NIOSH (2002). The changing organization of work and the safety and health of working people: Knowledge gaps and research directions (vol. 116): DHHS. <https://www.cdc.gov/niosh/docs/2002-116/pdfs/2002-116.pdf> (προσπελάστηκε στις 1/07/2016)
- O.E.C.D. (Organisation for Economic Co-operation and Development), (2013a). Education at a Glance 2013: Highlights. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-highlights-2013-en>. Ανακτήθηκε στις 10/1/2016 (προσπελάστηκε στις 30/06/2016)
- WHO. (2005). The health for all policy framework for the WHO European region: 2005 update. Copenhagen, Denmark: WHO Regional Office for Europe. http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0010/98398/wa540ga199heeng.pdf?ua=1 (προσπελάστηκε στις 1/07/2016)

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η κ. Μουτιάγκα Σοφία σπούδασε Βρεφονηπιοκομία στο ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης, Ψυχολογία στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (όπου απέκτησε το πτυχίο της Ψυχολογίας και τον μεταπτυχιακό τίτλο της Σχολικής και Εξελικτικής Ψυχολογίας) και Εκπαίδευση Ενηλίκων στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας (τελείωσε το πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών Δια Βίου Μάθησης και συνεχίζει ως υποψήφια διδάκτορας). Σήμερα υπηρετεί ως μόνιμη εκπαιδευτικός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και ενίοτε ως ψυχολόγος αποσπασμένη στο Συμβουλευτικό Σταθμό Νέων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στοιχεία Επικοινωνίας: moutiaga@sch.gr.

Η κ. Πλατσίδου Μαρία είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια με γνωστικό αντικείμενο “Ψυχολογία της δια βίου Ανάπτυξης” στο Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, όπου εργάζεται από το 1994. Φοίτησε στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Απέκτησε μεταπτυχιακό και διδακτορικό δίπλωμα στην Αναπτυξιακή Ψυχολογία, με ειδικευση στη Γνωστική Ανάπτυξη παιδιών σχολικής και εφηβικής ηλικίας, από το Τμήμα Ψυχολογίας του ΑΠΘ. Στοιχεία Επικοινωνίας: platsidu@uom.gr.

Νιζάμη Αικατερίνη

Η εισαγωγή των εκπαιδευτικών στην Θεωρία της Θετικής ψυχολογίας και η επιμόρφωση τους, παράγοντες πρόληψης της επαγγελματικής τους εξουθένωσης¹

Περίληψη

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συγκαταλέγεται στα «επαγγέλματα υψηλού κινδύνου», όσον αφορά το επαγγελματικό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση. Αυτό συμβαίνει επειδή οι εκπαιδευτικοί έχουν το βάρος της μετάδοσης γνώσης αλλά και ηθικών αξιών στους μαθητές, σε μια κοινωνία που συνεχώς διαφοροποιείται. Στους εκπαιδευτικούς η επαγγελματική εξουθένωση εκδηλώνεται με αίσθημα κόπωσης, με απομάκρυνση και αποστασιοποίηση από τις κοινωνικές σχέσεις αλλά και από τα προβλήματα. Κατάληξη, η αναποτελεσματικότητα και η αδυναμία για ουσιαστική εκπαιδευτική προσφορά. Αυτή η κατάσταση όμως στην επαγγελματική του ζωή τον οδηγεί και στην απαξίωση του νοήματος της ζωής. Θα εξεταστεί σ' αυτήν την εργασία κατά πόσο η εφαρμογή της θεωρίας της Θετικής Ψυχολογίας στην εκπαίδευση, μέσα

¹ Το παρόν άρθρο αποτελεί αναδημοσίευση της ομότιτλης ανακοίνωσης που παρουσιάστηκε στο 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΙΑΚΕ με θέμα: «Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών: Από τη θεωρία στην καθημερινή πρακτική», που διεξήχθη στο Ηράκλειο στις 24-26/4/2015 και συμπεριλήφθηκε στα πρακτικά του Συνεδρίου με ISBN: 978-618-81896-2-1, τόμος Α, σ.σ.. 433-441.

από την καλλιέργεια των θετικών συναισθημάτων, την αύξηση της ψυχικής ανθεκτικότητας, την αισιοδοξία, την θετική νοηματοδότηση της ζωής, την επιμόρφωση, προσδιορίζοντας στόχους και επιτυγχάνοντάς τους, μπορεί να ασκήσει επίδραση στην αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης και του άγχους που βιώνει ο εκπαιδευτικός σήμερα.

Λέξεις κλειδιά: Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών, ψυχική ανθεκτικότητα, ψυχολογική υποστήριξη.

The introduction of teachers in the Theory of Positive Psychology and their training, factors of prevention of their professional burnout.

Abstract

The profession of teacher is one of the “high-risk occupations” in occupational stress and occupational exhaustion. This is because teachers have the burden of transmitting knowledge and moral values to students, in a constantly changing society. Teachers experience burnout with a feeling of fatigue, with distraction and dissociation from social relationships as well as from problems. Termination, inefficiency and inability to make a meaningful educational offer. This situation, however, in his professional life leads him to the depreciation of the meaning of life. We will examine in this work whether the application of the theory of Positive Psychology, through the cultivation of positive emotions, increasing mental resilience, optimism, positive life meaning, training, identifying objectives and achieving them, can have an impact on addressing the burnout and anxiety experienced by the teacher today.

Keywords: burnout of teachers, mental resilience, psychological support

1. Εισαγωγή

Σ’ αυτήν την εισήγηση θα εξεταστούν παράγοντες που εμπλέκονται στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να ξεπερνούν άγχη που αναπτύσσονται στην άσκηση του καθήκοντός τους και κατά πόσο αυτοί οι παράγοντες θα ενισχύσουν την έμφυτη δύναμη μέσα τους και την ψυχική ανθεκτικότητά τους. Πως θα δώσουν θετικό νόημα στην ζωή τους μέσα από αντιξοότητες, πως θα αντιμετωπίζουν ενεργητικά τα προβλήματα, πως επαναπροσδιορίζοντας στόχους θα καλλιεργούν υποστηρικτικές σχέσεις με τους ανθρώπους γύρω τους αλλά και με τους μαθητές τους. Κύριος στόχος είναι να βρεθεί μια ισορροπία προσωπικής και επαγγελματικής ζωής, καλλιεργώντας βασικές έννοιες της Θετικής Ψυχολογίας που αφορούν στην θετική σκέψη, τα θετικά συναισθήματα, την αισιοδοξία, την

εύρεση στόχων μέσα από τις κλίσεις, τα ταλέντα και την επιμόρφωσή. Μία από τις βασικές έννοιες της Θετικής Ψυχολογίας είναι η «με νόημα και σκοπό ζωή», η οποία επιτυγχάνεται με την ύπαρξη θετικών ανοιχτών σχέσεων με τους άλλους, με την καλλιέργεια θετικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και την βίωση θετικών συναισθημάτων και την αποφυγή της υπερβολής². Θα εξεταστεί λοιπόν, πόσο η θετικότητα βελτιώνει τον τρόπο και την ποιότητα της ζωής του εκπαιδευτικού και κατά πόσο ενισχύει τους σωματικούς, γνωστικούς και σωματικούς πόρους, έτσι ώστε να νοηματοδοτήσει την ζωή του, να οριοθετήσει στόχους, να επιμορφωθεί και να αυξήσει την αυτοεκτίμησή του. Άρα ο εκπαιδευτικός μόνο μέσα από την δική του προσωπική καλλιέργεια και εξέλιξη θα αυξήσει την αυτοεκτίμησή του, θα αυξήσει την ψυχική του ανθεκτικότητα μέσα από την αισιοδοξία και τη θετική σκέψη. Με την συνεχή του επιμόρφωση και ανέλιξη, θέτοντας στόχους και επιτυγχάνοντάς τους, μπορεί να νοηματοδοτήσει τη ζωή του και να βρει ισορροπία ανάμεσα στην προσωπική και την επαγγελματική του ζωή. Έτσι θα μάθει με το προσωπικό του παράδειγμα, στα παιδιά, πώς να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, ώστε να οδηγηθούν στην ζωή που θα σχεδιάσουν, σύμφωνα με τις κλίσεις τους, τα ταλέντα τους και τις ιδιαίτερες ικανότητές τους. Με την δική του στάση ζωής, ενός ανθρώπου ικανοποιημένου και επαρκή, ο εκπαιδευτικός θα δείξει τον δρόμο στα παιδιά πως να σκέφτονται θετικά και να φτιάξουν την ζωή που τους αξίζει να ζήσουν.

2. Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών μπορεί να οριστεί ως μιας αρνητικής διάθεσης απόκριση (π.χ. θυμός ή κατάθλιψη) που πηγάζει από ορισμένες όψεις του έργου τους και συνοδεύεται από δυνητικά παθολογικές μεταβολές ορισμένων βιολογικών ή βιοχημικών δεικτών³. Η αρνητική αυτή διάθεση μπορεί να επηρεάζεται και από τις απαιτήσεις προς αυτούς, οι οποίες, αποτελούν απειλή για το αίσθημα της αυτοεκτίμησής τους ή τη γενικότερη ευημερία τους, ή μπορεί να μετριάζεται από τους μηχανισμούς αντιμετώπισης που ενεργοποιούνται έναντι της διαφαινόμενης απειλής⁴. Οι Kyriakou & Sutcliffe⁵ πρωτοπόροι στην μελέτη του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών, στηριζόμενοι σε έρευνες που πραγματοποίησαν στην Βρετανία υποδεικνύουν τα ακόλουθα ως δυνητικούς παράγοντες του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών: α) προβλήματα

2 Seligman, M. E. P. (2002). Positive Psychology, positive prevention, and positive therapy. In C.R. Snyder & S. J. Lopez (Eds), The hand book of positive psychology. New York: Oxford Press.

3 Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης. (Επιμ.), το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους, (σ.σ.. 217-230). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

4 Kyriakou, C. & Sutcliffe, J. (1978a). A model of teacher stress: Educational studies, 4, pp. 3-6.

5 Kyriakou, C. & Sutcliffe, J. (1978b). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, p. 48, p. 159, p.167.

που προκύπτουν από την συμπεριφορά των μαθητών, β) οι κακές εργασιακές, επαγγελματικές και οργανωτικές συνθήκες που επικρατούν στον επαγγελματικό αυτό χώρο. Στην κατηγορία αυτή μπορούμε να συμπεριλάβουμε τους κακούς μισθούς, τις περιορισμένες δυνατότητες εξέλιξης, την έλλειψη απαραίτητων εποπτικών και άλλων οργάνων για την καλύτερη εκτέλεση του έργου τους και τέλος την μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε θέματα που αφορούν το έργο τους. Σε μια πιο πρόσφατη διεξοδική μελέτη του θέματος αναφέρονται οι ακόλουθοι παράγοντες επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών⁶: α) παράγοντες εσωγενείς στην εργασία (εργασιακές συνθήκες, φόρτος εργασίας, ωράρια), β) ο ρόλος του εκπαιδευτικού (ασάφεια ρόλων, σύγκρουση ρόλων, επάρκεια προετοιμασίας για την επιτέλεση ρόλων), γ) η επαγγελματική ανάπτυξη (ανέλιξη, εξέλιξη, ασφάλεια, διάσταση προσδοκιών και αναμενόμενου κύρους), δ) η οργανωτική δομή και το κλίμα (συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, κλίμα και κουλτούρα της οργάνωσης), ε) η διασύνδεση προσωπικής ζωής και εργασίας (σχέση ανάμεσα στην εργασία και την οικογένεια ή την προσωπική ζωή).

Τα τελευταία χρόνια παρατηρούμε συνεχείς αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των χωρών, αλλαγές που προέρχονται από την ραγδαία αύξηση των πληροφοριών και την ραγδαία μεταβολή του τρόπου διαχείρισής τους καθώς και την δημιουργία πολυπολιτισμικών σχολείων δίχως υποδομή και προετοιμασία, που προσδίδουν άγχος στους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν στην ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών διαφόρων εθνικοτήτων, θρησκειών και κουλτούρας. Παράλληλα πρέπει να σημειωθεί ότι η στάση της κοινωνίας προς τους εκπαιδευτικούς έχει αλλάξει, από τη μια πλευρά τους προσδίδει χαμηλότερο κοινωνικό κύρος και από την άλλη τους επιρρίπτει περισσότερες ευθύνες για τα προβλήματα και αδιέξοδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Το σύνδρομο Burn-out, φαινόμενο της σύγχρονης εποχής, είναι μια «νόσος», διαδεδομένη στις ανεπτυγμένες χώρες και παρουσιάζεται ως απειλή στην πνευματική, ψυχοσωματική και κοινωνική υγεία των ανθρώπων που προσφέρουν άμεσα υπηρεσίες στον άνθρωπο και πλήττει κυρίως όσους ασχολούνται με παροχή υπηρεσιών υγείας και τους εκπαιδευτικούς⁷. Οι μακροχρόνιες συνέπειες του επαγγελματικού άγχους έχουν τις εξής μορφές: α) συναισθηματικές εκδηλώσεις όπως δυσαρέσκεια, κατάθλιψη, απογοήτευση, μειωμένη αυτοεκτίμηση και αυτοσυναίσθημα, β) συμπεριφορικές εκδηλώσεις όπως, διαταραχές στην αυξομείωση της τροφής, αύξηση καπνίσματος, διαταραχές ύπνου, πονοκεφάλους, στομαχικά έλκη, εντύπωση κάνει ότι αναφέρονται προβλήματα ακοής, αύξηση απουσιών και γ) ψυχοσωματικές εκδηλώσεις και ασθένειες π.χ. αυτοάνοσες που επηρεάζονται από το άγχος στην εμφάνισή τους, δ) νοητικά προβλήματα όπως, αίσθημα

6 Travers, C. J. & Cooper, C.L. (1996). Teachers under pressure. London: Routledge.

7 Τσιπλητάρης, Θ. (2007, 7 Μαρτίου). Δάσκαλοι στα πρόθυρα νευρικής κρίσης. Ελευθεροτυπία, σ. 48.

αποτυχίας, δυσκολίες αυτοσυγκέντρωσης⁵. Η συναισθηματική εξάντληση στους εκπαιδευτικούς εκφράζεται με συναισθήματα κόπωσης και μείωσης της ενεργητικότητας με αποτέλεσμα την αδυναμία του εκπαιδευτικού να προσφέρει. Η αποπροσωποποίηση εκφράζεται με αδιάφορη ή και αρνητική στάση προς τους μαθητές και τάσεις απομάκρυνσης (ψυχολογικής και σωματικής από αυτούς). Τέλος το μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης, με τα μειωμένα αισθήματα αυταξίας που το συνοδεύουν, έχει επίσης ως αποτέλεσμα την αδυναμία για ουσιαστική προσφορά. Έτσι ο εκπαιδευτικός αρχίζει να αποκτά αισθήματα ανεπάρκειας, απογοήτευσης, χαμηλής αυτοεκτίμησης, έλλειψης ψυχικών αποθεμάτων, παραίτησης. Η επαγγελματική εξουθένωση παρουσιάζει πολλές ομοιότητες με και υψηλούς δείκτες συνάφειας με την κατάθλιψη. Οι δυο αυτές καταστάσεις εκδηλώνονται με αίσθημα εξάντλησης, μείωση της ενέργειας και της δύναμης της προσδοκίας καθώς και με τάση φυγής⁸. Επίσης θα έπρεπε να σημειωθεί ότι έρευνες των Maslach, και Jackson⁹, έδειξαν ότι η επαγγελματική εξουθένωση δεν έχει επιπτώσεις μόνο στους εκπαιδευτικούς, όσον αφορά στην ψυχική και σωματική τους υγεία, αλλά και στην σχολική επίδοση των μαθητών αφού παρουσιάζουν δείγματα χαμηλής απόδοσης και απροθυμίας για μάθηση.

3. Εφαρμογή της θεωρίας της Θετικής Ψυχολογίας στην εκπαίδευση - επιμόρφωση

Ο εκπαιδευτικός για να αντιμετωπίσει τον κίνδυνο της επαγγελματικής εξουθένωσης, πρέπει να προσπαθήσει να υιοθετήσει έναν τρόπο αποτελεσματικής διαχείρισης του άγχους του και των προβλημάτων που προκύπτουν στον εργασιακό του χώρο. Έρχεται αντιμέτωπος με θέματα όπως η απαξίωση του νοήματος της ζωής. Η έννοια του νοήματος της ζωής όμως είναι ένα σημαντικό δομικό στοιχείο του ψυχολογικού προφίλ του κάθε ατόμου. Έχει διαπιστωθεί, ο θετικός συσχετισμός μεταξύ του υποκειμενικού συναισθήματος, της επαγγελματικής ικανοποίησης και της ικανοποίησης από τη ζωή¹⁰. Η θετικότητα βελτιώνει τον τρόπο και την ποιότητα της ζωής όπως υποστηρίζει η Fredrickson καθώς και ότι τα θετικά συναισθήματα διευρύνουν την σκέψη, ώστε το άτομο να αναλογιστεί και να διευρύνει τους τρόπους δράσης και αντίδρασης στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Επίσης βοηθά την επικοινωνία με άλλους ανθρώπους και την συνεργασία μαζί τους. Η θετικότητα δεν είναι αποτέλεσμα μιας αλλαγής στον τρόπο που βλέπει το άτομο τον κόσμο αλλά μια ουσιαστική αλλαγή στον τρόπο

8 Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η, Μπεζεβέγκης. (Επιμ.), το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους, (σ.σ..217-230). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

9 Maslach, D. & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. Journal of Occupational Behavior, 2, σ.σ..99-115.

10 Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal Experience. New York: Harper & Row.

που βιώνει και αντιλαμβάνεται την ύπαρξή του¹¹. Άλλες έρευνες δείχνουν πως οι ευτυχισμένοι άνθρωποι είναι ικανότεροι στην επίλυση συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον, είναι περισσότερο παραγωγικοί και τα θετικά συναισθήματα που έχουν συνδέονται με το καλύτερο εργασιακό κλίμα και τις καλύτερες σχέσεις με τους συναδέλφους τους¹². Οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν από τους παραπάνω ερευνητές οδηγούν στην διαπίστωση της ανάγκης συσχετισμού και διερεύνησης της θεωρίας των θετικών συναισθημάτων. Κατά πόσο η θετικότητα αυξάνει την ψυχική ανθεκτικότητα, την αισιοδοξία, την θετική νοηματοδότηση της ζωής των εκπαιδευτικών; Ποια επίδραση μπορούν να ασκήσουν στην αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης και του άγχους που βιώνουν τα τελευταία χρόνια; Η αισιοδοξία και η θετικότητα έννοιες προσωπικού ελέγχου και ικανότητας να βρίσκει κανείς νόημα στις εμπειρίες της ζωής, προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα και την ψυχική υγεία του ατόμου.

Οι θετικές συναισθηματικές καταστάσεις συσχετίζονται με καλές κοινωνικές σχέσεις. Τα άτομα που έχουν αυτοπεποίθηση και αισιοδοξία έχουν περισσότερη κοινωνική υποστήριξη και μπορούν να κινητοποιήσουν καλύτερα την κοινωνική υποστήριξη όταν υφίστανται υψηλά επίπεδα στρες¹³. Έρευνες των Aspinwall & Taylor¹⁴, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα άτομα που έχουν αρκετά ανεπτυγμένους ψυχοκοινωνικούς πόρους, μεταξύ άλλων και μια έννοια προσωπικού ελέγχου, υψηλή αυτοεκτίμηση και αισιοδοξία, είναι πιθανότερο να αντιμετωπίζουν προδραστικά τα θέματα υγείας, γεγονός που μπορεί να ελαχιστοποιήσει τις επιδράσεις του στρες. Η προδραστική αντιμετώπιση συνίσταται σε προσπάθειες ανάπτυξης ψυχοκοινωνικών πόρων που διευκολύνουν την επίτευξη δύσκολων στόχων και βοηθούν την προσωπική ανάπτυξη. Η επαγγελματική εξουθένωση είναι ασύμβατη με μια αίσθηση αυτοπεποίθησης και αυτοαποτελεσματικότητας. Η προδραστική αντιμετώπιση συνδυάζει την αυτόνομη δημιουργία στόχων και ενσωματώνει τις διεργασίες της προσωπικής ποιότητας διαχείρισης της ζωής με εκείνες της αυτορρυθμιστικής επίτευξης στόχων¹⁵. Στην προδραστική αντιμετώπιση οι άνθρωποι διαχειρίζονται τους στόχους τους έχοντας ένα όραμα, βλέποντας τις απαιτήσεις ως προκλήσεις και ευκαιρίες, ενώ στην αντιδραστική αντιμετώπιση αντιμετωπίζουν στρεσογόνες

11 Fredrickson, B. L., (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden- and build theory of positive emotions, *American Psychologist*, 56, pp. 218-226.

12 George, J. M. & Brief, A. P., (1992). Feeling good- doing good: A conceptual analysis of mood at work-organizational spontaneity. *Psychological Bulletin*, 10, p. 310, p. 329.

13 Taylor, S. E. & Brown, J. D. (1994). Positive illusions and wellbeing revisited: "separating facts from fiction", *Psychological bulletin*, 116, p. 21, p.27.

14 Aspinwall, L. G. & Taylor, S. E. (1997), "A stitch in time: self-regulation and proactive coping", *Psychological Bulletin*, 121, pp. 417-436.

15 Greenglass, E. R. Schwarzer, R. & Taubert, S. (1999). The Proactive Coping Inventory (P.C.I.): A Multidimensional Research Instrument, paper presented at the 20th International Conference of Stress and Anxiety Research Society (STAR), Cracow, Poland, 12- 14 July. Από το BURNOUT, Σύγχρονο Επαγγελματικής Εξουθένωσης, Επιμ. Σταματίου, Σ. Α. (2008). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

καταστάσεις που έχουν ήδη εδραιωθεί και τις αντιλαμβάνονται σαν απειλή ή απώλεια. Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του εκπαιδευτικού μέσα από την σταδιακή επίτευξη στόχων, η χρησιμοποίηση στρατηγικών ελέγχου για την επίλυση προβλημάτων, η πεποίθηση ότι τα αποτελέσματα εξαρτώνται από τον δικό τους έλεγχο, οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στον έλεγχο των προκλήσεων με περισσότερες πιθανότητες δράσης επιτυχίας¹⁶.

Η εισαγωγή των αρχών της Θετικής ψυχολογίας στην εκπαίδευση, μπορεί να διευρύνει τους ορίζοντες της συμβατικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι υποχρεώσεις του σύγχρονου σχολείου με τις διάφορες κοινωνικές και εκπαιδευτικές αλλαγές και η ταχύτητα ανάπτυξης των νέων τεχνολογιών, δυσκολεύουν το έργο των εκπαιδευτικών, αφού η πρόκληση του να μαθαίνει κανείς καινούρια πράγματα αποτελεί πηγή στρες¹⁷. Η εφαρμογή της θεωρίας της θετικής ψυχολογίας, στην εκπαίδευση, έρχεται να στηρίξει τον εκπαιδευτικό στο έργο του, κάνοντάς τον να διαφοροποιήσει την οπτική του απέναντι στην δύσκολη και απαιτητική εκπαιδευτική πραγματικότητα που βιώνει. Βλέποντας την θετική νοηματοδότηση στη ζωή, θα βοηθηθεί να γίνει πιο ανθεκτικός ως προς το στρες, να ανταποκρίνεται καλύτερα στο έργο του και να μεταδίδει στους μαθητές την επάρκεια που απαιτείται. Τα άτομα που είναι ευχαριστημένα από την προσωπική τους ζωή, βρίσκουν και μεγαλύτερη ικανοποίηση και από την δουλειά τους¹⁸. Άλλες έρευνες δείχνουν ότι οι ευτυχισμένοι άνθρωποι, είναι πιο παραγωγικοί και ικανότεροι να επιλύουν συγκρούσεις στο εργασιακό τους περιβάλλον¹⁹. Η θετικότητα βοηθά το άτομο να διατηρεί μια θετική αυτοεικόνα, να αντιμετωπίζει τις συνέπειες των αρνητικών συναισθημάτων του πιο λειτουργικά, να είναι δυνατό και πιο ικανό να αντιμετωπίζει δυσκολίες και να προσαρμόζεται ικανοποιητικά σε αρνητικά γεγονότα, να οδηγείται με ευκολία στην λήψη αποφάσεων, ώστε να είναι ικανό να εξασφαλίσει υψηλά επίπεδα απόδοσης στην εργασία του καθώς παράλληλα και καλύτερες σχέσεις με τους συναδέλφους του. Επίσης ξέροντας τον σημαντικό ρόλο που έχει ο εκπαιδευτικός ως σημαντικός ενήλικας στην ζωή των παιδιών, μπορεί μέσα από την θετική στάση της ζωής του, να βοηθήσει τα παιδιά να εκδηλώσουν κι αυτά πιο θετικές και επιθυμητές συμπεριφορές. Η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει τον πλέον κατάλληλο χώρο πρόληψης και παρεμβάσεων για την ενδυνάμωση των παιδιών σε τομείς που άπτονται των περιοχών της θετικής ψυχολογίας²⁰, όπως αποδείχθηκε μετά από πρόγραμμα παρέμβασής του,

16 Schwarzer, R. (1993). Measurement of perceived self- efficacy, ανέκδοτο χειρόγραφο, Free University of Berlin. Από το BURNOUT, Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης. Επιμ. Α. Σ. Αντωνίου. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

17 Adler, M.G. & Fagley, N.S. (2005). Appreciation: Individual Differences in Finding Value and Meaning as Unique Predictor of Subjective Well Being. *Journal of personality*, 73 (1), pp. 79-114.

18 Stones, M. J & Kozma, A. (1986). Age trends in maximal physical performance: Comparison and evaluation of models. *Experimental Aging Research*, p.12, p.207, p.215.

19 Baron, R. A., Fortin, S. P., Frei, R.L., Hauver, L. A. & Shack, M. L. (1990). Reducing organizational conflict: The role of socially induced positive affect. *International journal of Conflict Management*, 1, pp. 133-152.

20 Shure, M. B., (1996). I can problem- solve: An International cognitive problem solving program for children.

που εφάρμοσε στην εκπαίδευση παιδιών και εκπαιδευτικών, ώστε να αυξήσουν την θετική ενίσχυση των δεξιοτήτων τους για τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη λύση προβλημάτων.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ο ίδιος να ενισχύσει τις δυνάμεις του και να προστατέψει τον εαυτό του από την επαγγελματική εξουθένωση. Η διαρκής του επιμόρφωση τον κάνει να ανταπεξέρχεται τις ολοένα πιο δύσκολες απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, τον ενδυναμώνει, τον προετοιμάζει. Οι στόχοι του για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη, θα αποτελέσουν κίνητρο και πηγή ανανέωσης, ώστε να μην αισθάνεται την τέλεση των καθηκόντων του ότι γίνονται μηχανικά και δίχως ενδιαφέρον. Η ικανοποίηση μέσα από την επίτευξη στόχων και η μετάδοση των καινούριων γνώσεων και η ενασχόληση του με νέες μεθόδους διδασκαλίας θα νοηματοδοτήσουν την εργασία του και θα θέσουν νέες προκλήσεις και στόχους. Η πολυμορφία στην εργασία του, μπορεί να αποτελέσει άλλον έναν παράγοντα πρόληψης της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η επιμόρφωσή του θα του δώσει τις γνώσεις και το έναυσμα να ασχοληθεί με θέματα που αφορούν το σχολείο και την επιμόρφωση των γονέων σε θέματα διαπαιδαγώγησης των παιδιών, γεγονός που θα τονώσει την αυτοπεποίθησή του και την αξία του. Η επιμόρφωση θα τον οδηγήσει να αναλαμβάνει και διεκπεραιώνει προγράμματα αγωγής υγείας, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και πολιτιστικών θεμάτων με μεγαλύτερη αίσθηση ότι θα τα καταφέρει να ανταπεξέλθει στην πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών του στόχων. Όταν δραστηριοποιείται σε διάφορα αντικείμενα που βρίσκονται μέσα στο γνωστικό του πεδίο, κρατά αμείωτο το ενδιαφέρον του και προσφέρει περισσότερα στους μαθητές του, στους γονείς, στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά πολύ περισσότερο στον εαυτό του, γεμίζοντάς τον δύναμη και αυτοπεποίθηση. Ο εκπαιδευτικός δεν παύει να είναι ένας άνθρωπος που στην προσωπική του ζωή, ασχολείται με πράγματα που τον ενδιαφέρουν, που τον γεμίζουν χαρά και νόημα. Είναι λάθος η αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν στο σχολείο να τα επωμίζεται και στην προσωπική του ζωή. Πρέπει να αναγνωρίσει τα θετικά του στοιχεία και τις αρετές του, να πιστέψει στις ικανότητές του και τις γνώσεις του. Να προσπαθήσει να εντάξει όλα αυτά τα χαρακτηριστικά στις καθημερινές του δραστηριότητες ώστε να οδηγηθεί στην ψυχολογική του ευημερία. Η θετικότητα φαίνεται να βελτιώνει συνολικά τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το ανθρώπινο σώμα. Αρχικά, βασικά συστήματα του οργανισμού όπως το κυκλοφορικό και το ανοσοποιητικό, λειτουργούν καλύτερα όταν τα άτομα βιώνουν θετικότητα²¹, μειώνεται η αίσθηση του σωματικού πόνου²² και βελτιώνεται η ποιότητα του

In M. C. Roberts (Eds.). *Model programs in child and family mental health*. Mahwah, NJ: pp. 47-74.

21 Fredrickson, B. L., (2000). Why positive emotions matter in organizations: Lessons from the broaden and build model. *The Psychologist- Manager Journal*, 4, pp.131-142.

22 Gil, K. M. Carson, J. W., Porter, L.S., Scipio, C., Bediaco, S. M. & Orringer, E. (2004). Daily mood and stress predict pain, health care use, and work activity in African American adults with sickle- cell disease. *Health Psychology*, 23, pp. 267-274.

ύπνου²³. Η θετικότητα θωρακίζει την υγεία του ατόμου και το κάνει λιγότερο ευάλωτο σε στρεσογόνες καταστάσεις²⁴. Η θετικότητα και η ανθεκτικότητα είναι μηχανισμοί που αλληλοτροφοδοτούνται, δημιουργούν μια ανοδική ελικοειδή σπείρα που ευνοεί την ευζωία και την ικανοποίηση από την ζωή²⁵. Τα άτομα που είναι ευχαριστημένα από την ζωή τους, βρίσκουν και μεγαλύτερη ικανοποίηση και στην δουλειά τους²⁶.

4. Προτάσεις- Συμπεράσματα

Είναι βέβαιο πως ο εκπαιδευτικός, θα πρέπει να δράσει προδραστικά στην εμφάνιση συμπτωμάτων επαγγελματικής εξουθένωσης. Η εξωστρέφεια, η θετικότητα και η πολυμορφία στην εργασία του σίγουρα αποτελούν αποτρεπτικούς παράγοντες, καθώς σχετίζονται αρνητικά με την επαγγελματική εξουθένωση και την αποπροσωποποίηση. Όταν όμως εμφανιστούν τα πρώτα συμπτώματα εξ' αιτίας της αρνητικής επίδρασης που έχουν στην εκτέλεση του καθήκοντός του, καθώς και των επιβλαβών επιδράσεων τους στο σχολικό κλίμα, θα πρέπει να προβληματίσει σοβαρά τους υπεύθυνους που ασκούν εκπαιδευτική πολιτική²⁷. Είναι σπουδαίο να παρέχεται στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα συνεχούς επιμόρφωσης. Θέτοντας και επιτυγχάνοντας στόχους δεν αισθάνεται εγκλωβισμένος και ακινητοποιημένος. Ενεργοποιείται, τονώνει την αυτοπεποίθησή του και δεν εκτελεί τα καθήκοντά του μηχανικά και αδιάφορα. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει την ευκαιρία και την δυνατότητα λήψης αδειών, για επιμόρφωση, μετεκπαίδευση, για μεταπτυχιακές σπουδές, ώστε να απομακρύνεται από την καθημερινότητα της τάξης και να επιστρέφει με νέες γνώσεις και δύναμη να προσφέρει. Επίσης ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να συμμετέχει στην διαδικασία λήψης αποφάσεων στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και γενικότερα του εκπαιδευτικού έργου, όπως τα αναλυτικά προγράμματα συμμετέχοντας με πρακτικές και μεθοδολογία εφαρμοσμένες στην σχολική τάξη. Να ενδιαφέρεται για την αξιοκρατική του αξιολόγηση και να συμμετέχει στην ιεραρχική εξέλιξη μέσα από αξιοκρατικές διαδικασίες²⁸. Να βελτιωθούν και να εξασφαλιστούν οι συνθήκες κτηριακών και τεχνολογικών υποδομών, ώστε να εξυπηρετούν την εκπαιδευτική διαδικασία, χωρίς επιπρόσθετο άγχος από την απουσία τους. Παροχή ικανοποιητικών αποδοχών και μέριμα ηθικής καταξίωσης.

23 Bardwell, W. A., Berry, C. C., Ancoli-Israel, S. & Dimsdale, J. E. (1999). Psychological correlates of sleep apnea. *Journal of Psychosomatic Research*, 47, pp. 583-596.

24 Richman, L. S., Kubzansky, L., Kawatsi, I., Choo, P. & Bauer, M. (2005). Positive Emotion and Health: Going Beyond the Negative. *Health Psychology*, 24(4), pp. 422-429.

25 Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S.L., Mikels, j. & Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9, pp. 361-368.

26 Stones, M. J & Kozma, A. (1986). Age trends in maximal physical performance: Comparison and evaluation of models. *Experimental Aging Research*, 12, p.207, p.215.

27 Τσιπλητάρης, Θ. (2007, 7 Μαρτίου). Δάσκαλοι στα πρόθυρα νευρικής κρίσης. *Ελευθεροτυπία*, σελ. 48.

Τέλος σε επίπεδο οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, με την κρίση αξιών που βιώνει η σημερινή κοινωνία, κρίνεται απαραίτητο δημιουργίας υπηρεσίας που θα παρέχει ψυχολογική υποστήριξη τόσο στους μαθητές, όσο και στους εκπαιδευτικούς καθώς θα τους επιμορφώνει και θα τους παρέχει ψυχολογική υποστήριξη. Κατά συνέπεια η σύσταση οργανωμένης ψυχολογικής υπηρεσίας, θα είχε στόχο την ανάπτυξη θετικών προσωπικών σχέσεων, παροχή στήριξης σε εκπαιδευτικούς- παιδιά-γονείς, θα δημιουργούσε ένα προσωπικό κλίμα, γεμάτο ενδιαφέρον για προβλήματα που προκύπτουν στο σχολείο, είτε αυτά αφορούν την συμπεριφορά των παιδιών π.χ. παραβατικότητα, bullying, είτε την ψυχική, σωματική και πνευματική υγεία όλων όσων πλαισιώνουν την σχολική ζωή.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσα

- Νιζάμη Αικατερίνη, Η θετική ψυχολογία και η επιμόρφωση ως παράγοντες πρόληψης της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών: Από τη θεωρία στην καθημερινή πρακτική, 1^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο ΙΑΚΕ, 24-26/4/2015, Ηράκλειο, Πρακτικά Συνεδρίου, Τόμος Α, ISBN: 978-618-81896-2-1, τόμος Α, σ.σ.. 433-441
- Greenglass, E. R. Schwarzer, R. & Taubert, S. (1999). The Proactive Coping Inventory (P.C.I.): A Multidimensional Research Instrument, paper presented at the 20th International Conference of Stress and Anxiety Research Society (STAR), Cracow, Poland, 12- 14 July. Από το BURN-OUT, Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης, Επιμ. Σταματίου, Σ. Α. (2008). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η, Μπεξεβέγκης. (Επιμ.), το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους, σ.σ..217-230. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουδιγκέλη, Φ. (2004). Θεατρικό παιχνίδι και αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Διπλωματική εργασία. Μεταπτ. Προγρ. Σχολικής Ψυχολογίας, Φ.Π.Ψ. Αθηνών.
- Schwarzer, R. (1993). Measurement of perceived self- efficacy, ανέκδοτο χειρόγραφο, Free University of Berlin. Από το BURNOUT, Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης. Επιμ. Α. Σ. Αντωνίου. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Τσιπλητάρης, Θ. (2007, 7 Μαρτίου). Δάσκαλοι στα πρόθυρα νευρικής κρίσης. Ελευθεροτυπία, σελ. 48.

Ξενόγλωσση

- Adler, M.G. & Fagley, N.S. (2005). Appreciation: Individual Differences in Finding Value and Meaning as Unique Predictor of Subjective Well Being. *Journal of personality*, 73 (1), pp. 79-114.
- Aspinwall, L. G. & Taylor, S. E. (1997), "A stitch in time: self-regulation and proactive coping", *Psychological Bulletin*, 121, pp. 417-436.
- Bardwell, W. A., Berry, C. C., Ancoli-Israel, S. & Dimsdale, J. E. (1999). Psychological correlates of sleep apnea. *Journal of Psychosomatic Research*, 47, pp. 583-596.
- Baron, R. A., Fortin, S. P., Frei, R.L., Hauver, L. A. & Shack, M. L. (1990). Reducing organizational conflict: The role of socially induced positive affect. *International journal of Conflict Management*, 1, pp. 133-152.
- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S.L., Mikels, j. & Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9, pp. 361-368.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- Fredrickson, B. L., (2000). Why positive emotions matter in organizations: Lessons from the broaden and build model. *The Psychologist- Manager Journal*, 4, pp.131-142.
- Fredrickson, B. L., (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden- and build theory of positive emotions, *American Psychologist*, 56, pp. 218-226.
- George, J. M. & Brief, A. P., (1992). Feeling good- doing good: A conceptual analysis of mood at work- organizational spontaneity. *Psychological Bulletin*, 10, p.310, p.329.
- Gil, K.M. Carson, J. W., Porter, L.S., Scipio, C., Bediaco, S.M. & Orringer, E. (2004). Daily mood and stress predict pain, health care use, and work activity in African American adults with sickle- cell disease. *Health Psychology*, 23, pp. 267-274.
- Kyriakou, C. & Sutcliffe, J. (1978a). A model of teacher stress: Educational studies, p. 4, pp.3-6.
- Kyriakou, C. & Sutcliffe, J. (1978b). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, p. 48, p.159, p.167.
- Maslach, D. & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, p. 99-115.
- Richman, L. S., Kubzansky, L., Kawatsi, I., Choo, P. & Bauer, M. (2005). Positive Emotion and Health: Going Beyond the Negative. *Health Psychology*, 24(4), pp. 422-429.

- Seligman, M. E. P. (1998). The president's address. *American Psychologist*, 54, pp. 559-562.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive Psychology, positive prevention, and positive therapy. In C.R. Snyder & S. J. Lopez (Eds), *The hand book of positive psychology*. New York: Oxford Press.
- Shure, M. B., (1996). I can problem- solve: An International cognitive problem solving program for children. In M. C. Roberts (Eds.). *Model programs in child and family mental health*. Mahwah, NJ: pp. 47-74.
- Stones, M. J & Kozma, A. (1986). Age trends in maximal physical performance: Comparison and evaluation of models. *Experimental Aging Research*, 12, p. 207, p. 215.
- Taylor, S. E. & Brown, J. D. (1994). Positive illusions and wellbeing revisited: "separating facts from fiction", *Psychological bulletin*, 116, p. 21, p. 27.
- Travers, C. J. & Cooper, C.L. (1996). *Teachers under pressure*. London: Routledge

Βιβλιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Νιζάμη Αικατερίνη** είναι Νηπιαγωγός, απόφοιτη του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΤΕΠΑΕ) ΤΟΥ Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και εργάζεται σε δημόσιο Νηπιαγωγείο. Έχει μεταπτυχιακό με τίτλο « Συναισθηματικές και Συγκινησιακές Δυναμικές και Εκπαίδευση» από το πανεπιστήμιο TorVergata της Ρώμης. Επίσης είναι κάτοχος διπλώματος Διδασκαλείου Γενικής Αγωγής και πτυχιούχος Α.Τ.Ε.Ι Λάρισας, της Σχολής Διοίκησης Οικονομίας. Έχει πιστοποίηση Αγγλικής, Ιταλικής και Γαλλικής γλώσσας σε επίπεδο Γ2. Έχει λάβει μέρος σε πολλά ελληνικά και διεθνή Συνέδρια με εισηγήσεις, ως οργανωτική επιτροπή, κριτής και προεδρείο εργασιών και έχει δημοσιεύσει σε επιστημονικά περιοδικά.
Στοιχεία Επικοινωνίας: aikanizami@sch.gr.

Αγγελάκη Ρόζη

Ιστορικός εγγραμματισμός και διδακτική της μυθολογίας στη σύγχρονη Παιδική Λογοτεχνία

Περίληψη

Στην αρχαιότητα οι μύθοι ήταν συνυφασμένοι με την έννοια του διδακτισμού, που έγκειτο είτε στην απλουστευτική επεξήγηση φαινομένων, είτε στην προβολή υποδειγματικών συμπεριφορών¹. Ο διδακτικός, λοιπόν, χαρακτήρας τους- που διασφαλίζεται, συνήθως, δια της παράλειψης σημείων του αρχικού κειμένου-, η ψυχαγωγία και η γοητεία που αποπνέουν και η ισορροπία τους μεταξύ αισθητικής/θρησκευτικής αντίληψης και επιστημονικής νόησης ώθησαν παιδικούς συγγραφείς στη διασκευή μυθολογικών κειμένων, όπου το μυθικό υπόβαθρο εμπλουτίστηκε ή ανατράπηκε- όπως συνέβη στα έργα της Λίτσα Ψαραύτη i) *Ηρακλής*, Άγκυρα 2005, ii) *Τάλως, ο χάλκινος γίγαντας της Κρήτης*, Πατάκης 2006 και iii) *Κασσάνδρα, η πριγκίπισσα της Τροίας*, Πατάκης 2009.

Λέξεις-κλειδιά: ιστορικός εγγραμματισμός, διδακτική μυθολογίας, διδακτισμός, παιδική λογοτεχνία, Λίτσα Ψαραύτη

¹ Κανατσούλη, Μένη (2002), Τρεις ιστορίες μιας διπλής μεταγραφής: Ιστορίες για παιδιά και για μεγάλους, στο *Αμφίσημα της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες, σ.σ. 179-205, σ.σ. 179-205 και Κεντρωτής, Γ. (1996), *Θεωρία Και πράξη της μετάφρασης*. Αθήνα: Διάωλος, σ.σ. 30-32.

Historical literacy and didactics of mythology in contemporary Children's Literature

Abstract

Myths in antiquity were considered to be instructive and rather educative, due to the simplifying interpretations of phenomena they offered, and the fact that they projected exemplary behaviors. Their preceptorial - resulting from the omission of the primary texts's points-, charming and entertaining character, combined with their balance between esthetic/ religious notion and scientific cognition, motivated children's book's authors to adapt mythological texts, where the mythological background was either enriched or capsized for the sake of Literature, as Litsa Psarafti did at her historical novels entitled as i) Hercules, Agkira 2005, ii) Talws, the copper giant of Crete, Patakis 2006 and iii) Cassandra, the princess of Troy, Patakis 2009.

Keywords: historical literacy, didactics of mythology, instructive, children's literature, Litsa Psarafti

1. Εισαγωγή

Η έννοια της διασκευής στην Παιδική Λογοτεχνία ισοδυναμεί με την τροποποίηση ενός έργου με τα μεθοδολογικά εργαλεία της αφηγηματολογίας της Θεωρίας της Λογοτεχνίας, ώστε να καταστεί αυτό κατάλληλο για το παιδί και να αντανakλά τα προσαρμοσμένα στα ιστορικά συμφραζόμενα της εποχής του συστήματα ιδεών. Ως διασκευαστής, δε, ορίζεται ο ενήλικος που, προκειμένου να αποδώσει τα προερχόμενα από διαφορετική εποχή και κουλτούρα κείμενα που επέλεξε, οφείλει να λάβει υπόψη του τα χαρακτηριστικά (χρόνος, τόπος, ιδεολογικό υπόβαθρο) και την σκοπιμότητα του αφετηριακού κειμένου. Η προσέγγιση της μυθολογίας για παιδιά, ωστόσο, προϋποθέτει τη γνώση της θεωρίας της μυθολογίας, της πορείας της ανά τους αιώνες, όπως επίσης των αδιάκοπων ανασηματοδοτήσεων/ερμηνειών της· αυτές, ακριβώς, οι διαδικασίες επανανοηματοδότησης και μετασηματισμού των νοημάτων του μύθου, είναι που οδηγούν στη σύνδεσή του με τη Λογοτεχνία².

Η ισορροπία της μυθολογίας μεταξύ Ιστορίας και φαντασίας, όμως, και ο σύνδεσμος αυτής με τη Λογοτεχνία για παιδιά, οδήγησε στην παραγωγή

2 Αναγνωστόπουλος, Β. (1985), *Τάσεις και εξελίξεις της παιδικής λογοτεχνίας στη δεκαετία 1970-1980*. Αθήνα: Οι Εκδόσεις των φίλων, σ. 152, Κανατσούλη, Μένη (2000), *Ιδεολογικές διαστάσεις της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ. 221, Ζερβού, Α. (1997), *Στη χώρα των θαυμάτων. Το παιδικό βιβλίο ως σημείο συνάντησης παιδιών-ενηλίκων*. Αθήνα: Πατάκης, σ.σ. 128-130, Genette, G. (2007), *Σχήματα* III. Ο λόγος της αφήγησης : δοκίμιο μεθοδολογίας και άλλα κείμενα, (μτφρ.) Μπάμπης Λυκούδης, Αθήνα: Πατάκης, σ.σ. 135-147.

λογοτεχνικών βιβλίων μυθολογίας (διηγήματα/μυθιστορήματα/μυθιστορηματικές βιογραφίες) που υπαινίσσονται ιστορικά γεγονότα³, ενώσω καλύπτουν την ανάγκη των ανήλικων αναγνωστών για περιπέτεια⁴: Στο μεν παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα, μετουσιώνεται επιτυχώς η σύζευξη Ιστορίας και μύθου -υπό την έννοια της έκφρασης ενός αισθήματος συλλογικού και της ανθρώπινης εμπειρίας στην φυσική της μορφή⁵-, ισορροπεί το ιστορικό με το φανταστικό στοιχείο και παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπιζόταν η ζωή σε μια εποχή παλαιότερη, δίχως να ζημιώνεται η συνάφεια του έργου με το παρόν⁶. Από την άλλη, τα παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα όπου η ιστορική πραγματικότητα απορροφάται και αντανακλάται από το διασκευασμένο μυθολογικό υλικό⁷, έχει υποστηριχθεί πως μεταβιβάζουν στον αναγνώστη με τρόπο ελκυστικό πληροφορίες που συγκροτούν την κοινωνική μνήμη, ανοίγουν διαύλους επικοινωνίας ανάμεσα στην ιστορική ετερότητα του τότε και του τώρα και τον καθιστούν μέτοχο μιας συλλογικής συνείδησης⁸. Στο παρόν άρθρο θα γίνει προσπάθεια να στηριχθούν οι ανωτέρω απόψεις, μέσα από την ανάλυση των τριών μυθιστορημάτων της Λίτσας Ψαραύτη που αποτελούν το δείγμα. Παράλληλα, θα σχολιαστεί ο τρόπος με τον οποίο η συγγραφέας διαχειρίστηκε στα έργα της χαρακτήρες και επεισόδια της ελληνικής μυθολογίας, καθώς επίσης θα καταδειχθεί πώς διά της ρεαλιστικής αποτύπωσης, αφενός μεν των ιστορικο-κοινωνικών συνθηκών της αναπαριστώμενης περιόδου, αφετέρου δε των συμπεριφορών των ηρώων της, επιχείρησε να μεταδώσει ευχάριστα στο παιδί την ιστορική γνώση⁹, δίνοντάς του, συνάμα, τη δυνατότητα να βιώσει καταστάσεις μη αποδεκτές στην πραγματικότητα¹⁰ και να προβληματιστεί σχετικά με τις ανθρώπινες κοινωνίες¹¹- ενώσω συνειδητοποιεί πως ανήκει σε συγκεκριμένο κοινωνικό σύνολο με κοινές ρίζες.

3 Detienne, M. (1981), Ο μύθος. Ο Ορφέας με το μέλι. Στο Le Goff Z. – Nora P., *Το έργο της Ιστορίας*, (μτφρ.) Κλαίρη Μιτσοτάκη, Τόμ.2, Αθήνα: Ράππα, σ.σ. 173-175.

4 Η λογοτεχνία, ουσιαστικά, αξιοποίησε τον περιπετειώδη βίο του μύθου, που έγκειται στο πλήθος των ερμηνειών του. Ζ.Ι. Σιαφλέκης (1994), *Η εύθραυστη αλήθεια. Εισαγωγή στη θεωρία του λογοτεχνικού μύθου*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 6.

5 Καραφύλλης Γρηγόρης (1996), Από το μύθο στο λόγο. Μυθικές και λογικές εξηγήσεις του κόσμου. Στο Ανδρέας Ε. (επιμ.) - Μερκαλής Μ. (εισαγωγή) (1996), *Από το παραμύθι στα κόμικς. Παράδοση και Νεωτερικότητα*, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, Κομοτηνή: Οδυσσεύς, σ.σ. 25- 43.

6 Fleishman, Avrom (1971), *The English Historical novel. Walter Scott to Virginia Woolf*. Baltimore and London: The John Hopkins Press, p.p. 3-4, Βελιγιάννη, Χρυσούλα (1985), *Ιστορία και ιστορικό μυθιστόρημα*, *Φιλολόγος*, 39, σ.σ. 53-4.

7 Για τον μύθο στη Λογοτεχνία βλ. Αθανασόπουλος, Βαγγέλης (1992), *Η πολιτική διάσταση της «μυθικής μεθόδου»*. *Στρατής Μυριβήλης- Στρατής Τσίρκας*, Αθήνα: Καρδαμίτσα, σ.σ. 21-22, υποσημ. 7.

8 Βασιλαράκης, Ι. Ν. (1998), *Σύγχρονες οπτικές και προοπτικές της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*. Αθήνα: Δαρδανός, σ. 241.

9 Κανατσούλη, Μένη (2002), *Εισαγωγή στη Θεωρία και Κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σ. 177.

10 Καρπόζηλου, Μάρθα (2000), *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 74.

11 Σμυρναίος, Αντώνης (2008), *Η διδακτική της Ιστορίας, Σύνταγογραφίες διδασκασμού ή στοχασμοί πάνω στην ιστορική επίγνωση*. Αθήνα: Γρηγόρη, σ.σ. 63-74

2. Ηρακλής

Πρόκειται για την προσπάθεια της λογοτέχνης να ανασύρει από την ειρκτή της λήθης την «ξεχωριστή εκείνη γενιά των ανθρώπων που ξεχώριζαν για τις αρετές και τα κατορθώματά τους κι ενσάρκωναν τους πόθους και τις ελπίδες των Ελλήνων»¹². Αφηγητής είναι ο Ιόλαος, ανιψιός του Ηρακλή, που, έχοντας αρκετές φορές συντροφεύσει τον «πιο δυνατό από τους δυνατούς»¹³ στην επιτέλεση των άθλων του, δύναται να εξιστορήσει τις συναρπαστικές περιπέτειες που έζησε. Ρεαλιστικό τόνο στην ιστορία δίνει τόσο το πρώτο πρόσωπο της αφήγησης, όσο και η φράση του Ιόλαου «στη μυθολογία όλα μπορούν να συμβούν, γι' αυτό όσο απίθανα κι αν σας φανούν αυτά που θα σας διηγηθώ θέλω να τα πιστέψετε»¹⁴, μέσω της οποίας το κοινό προετοιμάζεται για την αλληλοδιείσδυση του παρόντος και του μυθικού που θα τελεστεί παρακάτω.

Πρώτα απ' όλα παρουσιάζεται η ιστορία της γέννησης του Ηρακλή από την Αλκμήνη, μετά τη σύζευξή της με τον Δία- γεγονός, ομολογουμένως, περίπλοκο για την παιδική αντίληψη, που, όμως, εξιστορείται πρωτότυπα και χιουμοριστικά: Λέγοντας ο Ερμής στον Ήλιο «Ο Δίας σου παραγγέλνει πως περνάει καλά με την Αλκμήνη. Επειδή, όμως, οι ήρωες δεν κατασκευάζονται σε μια νύχτα, σε διατάζει να μη βγεις για τρεις μέρες στον ουρανό. Πρόσεξε, λέει, να μην παρακούσεις τη διαταγή του γιατί προχθές παρέλαβε κάτι κεραυνούς τελευταίου τύπου. Τρέχω τώρα να ειδοποιήσω και τη Σελήνη, μην τολμήσει και ξεμυτίσει στον ουρανό, είναι και πανσέληνος απόψε, πώς θα κρυφτεί... πω-πώ, πρέπει να προλάβω και τον Ύπνο...ε, δε θα σκάσω κιόλας [...]»¹⁵, ο ανήλικος αναγνώστης αποκτά μια πρώτη εντύπωση για τις καλυμμένες με μυστήριο αντιλήψεις των αρχαίων Ελλήνων για τους θεούς και τον αρχηγό τους. Ωστόσο, πέρα από την παντοδυναμία του Δία, θίγεται και η ερωτική του manía. Η αναφορά στην απουσία της σεμνοτυφίας στις ερωτικές σχέσεις των πλημμυρισμένων με ανθρώπινα πάθη θεών με τους θνητούς και η ανήθικη λόγω του διάχυτου ερωτισμού και της ελευθεριότητας εικόνα τους, είναι μια αλήθεια που η συγγραφέας δεν αγνοεί, ούτε και αποκρύπτει από το παιδί- άλλωστε, πάνω σε αυτή την αλήθεια του μύθου και την ιστορικότητά του βασίστηκε η χριστιανική θρησκεία για να «ενισχυθεί»¹⁶. Τα παραπάνω, καθώς και τα λεγόμενα του Ηρακλή που, όντας προσκεκλημένος στο παλάτι της Θήβας, μονολογεί «Αν μείνω εδώ μέσα λίγο περισσότερο θα μου βάλουν φουστάνια, κι άντε μετά να μου φύγει η ρετινιά»¹⁷, οδηγούν στη διαπίστωση πως η συγγραφέας, πιθανότατα, θεωρεί τη Λογοτεχνία

12 Φαραύτη, Λίτσα (2005), *Ηρακλής*, Αθήνα: Πατάκης, σ.11.

13 Φαραύτη, Λίτσα (2005), *Ηρακλής*, Αθήνα: Πατάκης, σ.11.

14 Φαραύτη, Λίτσα (2005), *Ηρακλής*, Αθήνα: Πατάκης, σ.12.

15 Φαραύτη, Λίτσα (2005), *Ηρακλής*, Αθήνα: Πατάκης, σ.14.

16 Βλ. τον πρόλογο της Κανατσούλη, Μένη (1999), Εισαγωγή. Στο Δικαίου, Ε., *Οι αρχαίοι ήρωες. Ηρακλής*, Αθήνα: Πατάκης, σ. 10.

17 Φαραύτη, Λίτσα (2005), *Ηρακλής*, Αθήνα: Πατάκης, σ.17.

και τον μύθο μορφές αντίστασης απέναντι στη λογοκρισία κάθε είδους¹⁸.

Προσέτι, η λογοτέχνηδα μετουσιώνει τη διαλογική σχέση μεταξύ παρόντος και παρελθόντος στο μυθιστόρημά της με χιουμοριστικό αλλά και μεταμοντέρνο τρόπο και, συγκεκριμένα, με αναχρονισμούς: Στο σημείο του κειμένου όπου ο Ιόλαος, αναφερόμενος στο κρασί που ήπιε με τον Ηρακλή, το συγκρίνει με «κονιάκ εννιά αστεριών»¹⁹, σε εκείνο που, μιλώντας για τον Κέρβερο, φέρεται να σκέπτεται: «Κάπου όμως έπρεπε να τον βολέψουν, μια και ήταν άνεργος»²⁰, ακόμη, εκεί που ονομάζει «χημικό όπλο» τη χολή της Λερναίας και αναφέρει πως η ανθρωπότητα «αργότερα ανακάλυψε και τα πυρηνικά, αλλά να μη σας ζαλίζω, αυτά τα ξέρετε»²¹, καθώς και στο επεισόδιο που πληροφορεί τον αναγνώστη ότι «Σήμερα η Θράκη έχει το δικό της Πανεπιστήμιο, έχει και εργοστάσιο ζάχαρης και βγάζει τα καλύτερα μεταξωτά της Ελλάδας. Εκείνη την εποχή όμως ήταν μια βάρβαρη χώρα»²². το χιούμορ, λοιπόν, εδώ ανάγεται από την Ψαραύτη σε κώδικα επικοινωνίας ανάμεσα στον αρχαίο μύθο και το παρόν, του οποίου τις καταστάσεις το παιδί καλείται συγκρίνει με τις αντίστοιχες αλλοτινές.

Στο ίδιο πνεύμα κινούμενη η συγγραφέας, στο κεφάλαιο που αφορά στον ένατο άθλο του ήρωα, ήτοι στην απόκτηση της ζώνης της Ιππολύτης, καταλήγει μεν με τη βοήθεια του αφηγητή πως «όταν ανακατεύονται οι γυναίκες τα πράγματα μπερδεύονται» και τον εμφανίζει να αναρωτιέται «Τι στον κόρακα την ήθελε εκείνη τη ζώνη η Αδμήτη, κόρη του Ευρυσθέα κι έπρεπε να θαλασσοπνιγούμε;»²³. Ταυτόχρονα, όμως, γίνεται αντιληπτή η προσπάθειά της να μπει στο πνεύμα της εκφραστικής λιτότητας που απαιτεί το παιδί: Τοιουτοτρόπως, εκτός από τα χιουμοριστικά στοιχεία που επιπολάζουν στο κείμενό της, εντοπίζονται και πολλές εκφράσεις που του αποδίδουν έναν προφορικό χαρακτήρα, ο οποίος αποδίδεται στην προσπάθεια σύνδεσης της γραπτής μορφής της γλώσσας και της προφορικής, η οποία σχετίζεται άμεσα με την προσπάθεια των παιδιών για ανάγνωση, ήδη από την προσχολική τους ηλικία²⁴. Ως εκ τούτου, αίσθηση προφορικότητας του λόγου δίδει στο κείμενο η φράση που εκφέρει από φόβο ο Ιόλαος πως θα γινόταν «κολατσιό για τις φοράδες» -αλλιώς, τα άλογα του Διομήδη²⁵, καθώς και η εξομολόγησή του πως δεν ακολούθησε τον θείο του όταν έπιασε τον ταύρο της Κρήτης, γιατί «τον πείραζε η θάλασσα και με το παραμικρό κούνημα το στομάχι τού ερχόταν στο

18 Αναλυτικά στο Ζερβού, Αλεξάνδρα (2006), *Ελληνική αρχαιότητα, μύθος και κλασικό παιδικό βιβλίο, Κείμενα*, 4 <http://keimena.ece.uth.gr/main/t4/arhtra/tefxos4/downloads/zervou.pdf> :10.

19 Ψαραύτη, Λίτσα (2005), *Ηρακλής*, Αθήνα: Πατάκης, σ.26.

20 Ψαραύτη, Λίτσα (2005), *Ηρακλής*, Αθήνα: Πατάκης, σ.48.

21 Ψαραύτη, Λίτσα (2005), *Ηρακλής*, Αθήνα: Πατάκης, σ.23.

22 Ψαραύτη, Λίτσα (2005), *Ηρακλής*, Αθήνα: Πατάκης, σ.36.

23 Ψαραύτη, Λίτσα (2005), *Ηρακλής*, Αθήνα: Πατάκης, σ.38.

24 Σαραφίδου, Τριανταφυλλιά (1998), Η μεταφρασμένη στα ελληνικά ξένη παιδική λογοτεχνία. Υφολογικές και γλωσσικές παρατηρήσεις. Στο Βασιλαράκης, Ι. Ν. (επιμ.), *Σύγχρονες οπτικές και προοπτικές της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, Αθήνα: Δαρδανός, σ. 148.

25 Ψαραύτη, Λίτσα (2005), *Ηρακλής*, Αθήνα: Πατάκης, σ.36.

στόμα και μέχρι να ξαναπιάσουνε στεριά βογγούσε από το ξερατό»²⁶.

Προσέτι, αξίζει να υπογραμμιστεί πως η συγγραφέας αποδίδει μεν στερεότυπα χαρακτηριστικά στο πρόσωπο του αήτητου Ηρακλή υψώνοντάς τον σε σύμβολο δύναμης, ωστόσο δεν του αποστερεί την ευαισθησία που, λ.χ., προβάλλεται μέσα από τα σχόλια του Ιόλαου «Του έλειπε η στοργή και η τρυφερότητα. Όλα αυτά τα χρόνια της δοκιμασίας τα είχε περάσει μακριά από τον κόσμο, μόνος του, κι αν δεν είχε εμένα να τον συντροφεύω, η μοναξιά του θα ήταν αβάσταχτη»²⁷. Η Ψαραύτη, επιπλέον, δε διστάζει να τονίσει πως επρόκειτο για ήρωα τρωτό- αφού εξιστορείται το περιστατικό με τον δηλητηριασμένο από το αίμα του νεκρού κενταύρου Νέσσου χιτώνα που φόρεσε ο ήρωας, με αποτέλεσμα να πεθάνει μαρτυρικά- και αναφέρει πως διέθετε- όπως όλοι- ελαττώματα κι αδυναμίες και «μερικές φορές το παράκανε. Δε μπορούσε να συγκρατήσει τη δύναμη και το θυμό του»²⁸. «χτυπούσε μανιασμένος ό, τι έβρισκε μπροστά του»²⁹ και ατίμαζε ανθρώπους, αφήνοντας π.χ. τα πτώματά τους άταφα³⁰: Κατ' επέκταση, ο μύθος του Ηρακλή «απομυθοποιείται» και τα αρχαία κείμενα προσαρμόζονται σε μια νέα πραγματικότητα.

Η Ψαραύτη προσφέρει στο παιδί ερεθίσματα για την κατανόηση του κόσμου δια της ψυχαγωγικής οδού σε όλο το εύρος του κειμένου. Στα σημεία που Ιόλαος αναφέρει πως η Ήρα, καθώς «κόντευε να σκάσει από την κακία της» για τις απιστίες του Δία, έστειλε στον νεογέννητο Ηρακλή δυο φίδια για «να τον ξεκάμει»³¹- όπως ήθελε και ο Ευρυσθέας, που «είχε σκυλιάσει από το κακό του» για τις αρετές και τα προτερήματα του ήρωα και «έξυνε το κεφάλι του γιατί δεν ήξερε πού να τον στείλει»³² ώστε να ηττηθεί-, διαφαίνεται η επιθυμία της συγγραφέως να προβληματίσει τον αναγνώστη σχετικά το ήθος των ανθρώπων και τις μεταξύ τους σχέσεις. Η εν λόγω εικασία βασίζεται και στη φράση του αφηγητή «νεότεροι συγγραφείς έδωσαν τη δική τους ερμηνεία για τα γεγονότα εκείνου του καιρού. Βρήκαν παραλληλισμούς, συμβολισμούς, έγραψαν αναλύσεις και θεωρίες κι έκαναν τους ανθρώπους να σκεφτούν, να προβληματιστούν αλλά και να διασκεδάσουν»³³, όπου, ουσιαστικά, ο μύθος παρουσιάζεται ως «εργαλείο» που αποδομείται ή εξελίσσεται ενσωματώνοντας ιδέες και επιτρέπει τον σχολιασμό της ανθρώπινης κατάστασης.

Η διττή φύση του μύθου, όμως, επιτρέπει και τη μεταπήδηση από τον έναν στον άλλο μέσα σε ένα κείμενο· αυτό επιβεβαιώνεται από το γεγονός πως, στο

26 Ψαραύτη, Λίτσα (2005), *Ηρακλής*, Αθήνα: Πατάκης, σ.34.

27 Ψαραύτη, Λίτσα (2005), *Ηρακλής*, Αθήνα: Πατάκης, σ.50.

28 Ψαραύτη, Λίτσα (2005), *Ηρακλής*, Αθήνα: Πατάκης, σ.17.

29 Ψαραύτη, Λίτσα (2005), *Ηρακλής*, Αθήνα: Πατάκης, σ.18.

30 Σε περίπτωση που ένα σώμα παρέμενε άταφο στην αρχαιοελληνική εποχή, θεωρούνταν πως θα περιπλανιόταν ανήσυχος και μόνος, καθώς και πως θα μόλυβε τον ήλιο, προκαλώντας την οργή των θεών. Βλ. Vernant, Jean – Pierre (2000), *Μύθος και θρησκεία στην αρχαία Ελλάδα* (μτφρ.) Μαίρη Γιόση, Αθήνα: Σμίλη.

31 Ψαραύτη, Λίτσα (2005), *Ηρακλής*, Αθήνα: Πατάκης, σ.14.

32 Ψαραύτη, Λίτσα (2005), *Ηρακλής*, Αθήνα: Πατάκης, σ.24.

33 Ψαραύτη, Λίτσα (2005), *Ηρακλής*, Αθήνα: Πατάκης, σ.11.

κεφάλαιο όπου γίνεται περιγραφή του ενδέκατου άθλου του Ηρακλή- τουτέστιν, η απόκτηση των μήλων των Εσπερίδων-, ο Ιόλαος φέρεται να λέει «Πού θα βρίσκαμε μήλα καλοκαιριάτικα; Χώρια που όσοι ανακατώθηκαν με μήλα βρήκαν το μπελά τους. Θυμάστε τι έπαθε ο Αδάμ και η Εύα όταν έφαγαν το απαγορευμένο μήλο;» και «Αφήστε πια τον καυγά που έγινε για κείνο το μήλο της Έριδας, που όλες οι θεές έγιναν μαλλιά κουβάρια κι έτρεχε ο Πάρις να τις ξεμπερδέψει»³⁴. Τα παραπάνω προδίδουν πως η Ψαραύτη θεωρεί, από τη μια, τη διασκευή των μυθολογιών έκφανση της διακειμενικότητας³⁵ και, από την άλλη, πως το ενδιαφέρον της ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας για την αρχαιοελληνική μυθολογία σχετίζεται με σύγχρονες κοινωνικές συνιστώσες, όπως είναι η θρησκεία.

Τέλος, θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως η Ψαραύτη, με βάση τα λεγόμενα του Ιόλαου «Κανείς δε θυμάται αυτούς που έζησαν στη σκιά των δυνατών», «Είμαι το πιο μικρό αστέρι του αστερισμού του» και «όσο κι αν ψάξετε δε θα μπορέσετε να με βρείτε, γιατί κανένας χάρτης τ' ουρανού δε γράφει τ' όνομά μου»³⁶, επιθυμεί να δώσει «φωνή» σε άτομα που, ενώ ενεπλάκησαν σε μεγαλειώδη ιστορικά φαινόμενα, τίθενται στο περιθώριο του επίσημου ιστοριογραφικού και λογοτεχνικού λόγου. Στο δε σημείο που ο αφηγητής αναφέρεται στον Ηρακλή, λέγοντας πως «όλες οι μυθολογίες του μέλλοντος θα του αφιέρωναν ολόκληρους τόμους, οι άνθρωποι θα του έστηναν μνημεία και αγάλματα από μάρμαρο πεντελικό, θα έκοβαν νομίσματα με τη μορφή του και τ' όνομά του θα γινόταν συνώνυμο της δύναμης»³⁷, ανιχνεύεται η άποψη της λογοτέχνιδας πως οι μύθοι αντικατοπτρίζουν τα διανοητικά και τα καλλιτεχνικά επιτεύγματα της κλασικής Ελλάδας. Καθώς, μάλιστα, παροτρύνει τους αναγνώστες του βιβλίου της να μην αρκεστούν στα 7 ερυθρόμορφα αγγεία που υπάρχουν στο παράρτημα του βιβλίου της και απεικονίζουν τους άθλους του Ηρακλή, αλλά να «περάσουν από κανένα μουσείο»³⁸ να τα δουν, μας υπενθυμίζει πως ορισμένα ιστορικά μυθιστορήματα εντάσσονται σε μια κατηγορία πληροφοριακών βιβλίων γνώσεων, που στόχο έχουν την ανάπλαση ιστοριών εμποτισμένων με μυθολογικά στοιχεία, ώστε να προβληθούν τόσο οι μύθοι, όσο και οι χαρακτήρες και οι πράξεις τους³⁹.

3. Τάλως, ο χάλκινος γίγαντας της Κρήτης

Και εδώ η Ψαραύτη διαχειρίζεται την ελληνική αρχαιότητα και τη μνήμη του

34 Ψαραύτη, Λίτσα (2005), *Ηρακλής*, Αθήνα: Πατάκης, σ.43.

35 Κατά τη Ζερβού η διακειμενικότητα είναι «η συγχρονική και διαχρονική σχέση συνύπαρξης και διαρκούς επικοινωνίας ανάμεσα στα κείμενα, που διέπει τη δημιουργία τους αλλά και την ανάγνωσή τους». Στο Ζερβού, Α. (1997), *Στη χώρα των θαυμάτων. Το παιδικό βιβλίο ως σημείο συνάντησης παιδιών-ενηλίκων*. Αθήνα: Πατάκης, σ. 166. Ο δε Stephens θεωρεί ολόκληρη την παιδική λογοτεχνία διακειμενική. Stephens, J. (1992), *Language And ideology in children's fiction*. New York: Longman, p. 86.

36 Ψαραύτη, Λίτσα (2005), *Ηρακλής*, Αθήνα: Πατάκης, σ.11.

37 Ψαραύτη, Λίτσα (2005), *Ηρακλής*, Αθήνα: Πατάκης, σ.19.

38 Ψαραύτη, Λίτσα (2005), *Ηρακλής*, Αθήνα: Πατάκης, σ.29.

39 Καρπόζηλου, Μάρθα (2000), *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης, σ.σ.105- 107.

παρελθόντος, παρουσιάζοντας στα παιδιά τις διαστάσεις που μπορεί να πάρει ο μύθος λόγω του αντιδογματικού του χαρακτήρα: Ενώσω εξιστορεί τον μύθο του ανθρωπόμορφου μυθικού φρουρού της Κρήτης, τον οποίο έφτιαξε στο εργαστήρι του στη Λήμνο ο Ήφαιστος έπειτα από διαταγή του Δία για την απόκρουση των πειρατών που απειλούσαν κάθε τόσο το νησί, συνδέει μύθους μεταξύ τους, τους μεταμορφώνει και τους ερμηνεύει σε ένα ευρύτερο διανοητικό και ηθικό πλαίσιο.

Η αφήγηση τελείται σε πρώτο πρόσωπο από την Πυλία, η οποία από 15 ετών διατελούσε υπηρέτρια της Φαίδρας, κόρης της Πασιφάης και του βασιλιά Μίνωα, που διοικούσε τον τόπο του με επιτυχία και σύναπτε συμμαχίες με τους μικροηγέτες του νησιού. Η Ψαραύτη, λοιπόν, μέσω της αφηγήτριας που «θυμάται όλα όσα έζησε σαν να έγιναν χθες»⁴⁰, εξοικειώνει τα παιδιά με το κλίμα της περιόδου όπου τοποθετείται ο μύθος του Τάλω και, συγκεκριμένα, τα μεταφέρει στην Κρήτη, χάρη στην ομορφιά και τον γεωφυσικό πλούτο της οποίας «Πλήθη απ' όλα τα μέρη άρχισαν να έρχονται, γοητευμένα από τα αμύθητα πλούτη της, τον πολιτισμό και την εκλεπτυσμένη ζωή των κατοίκων της»⁴¹. Το γεγονός πως περιγράφεται με γλαφυρότητα η ευμάρεια των Κρητών, που απολάμβαναν τις «συκιές, τις ελιές, τις χαρουπιές και τις αμέτρητες κυψέλες με τις εργατικές μέλισσες»⁴², ασχολούνταν με την κτηνοτροφία ή το ναυτικό εμπόριο και έφτιαχναν «λεπτοδουλεμένα κοσμήματα και κομψοτεχνήματα»⁴³, τα οποία στη συνέχεια πουλούσαν σε Αίγυπτο, Φοινίκη, Λιβύη, Βαβυλωνία και Λίβανο, παραπέμπει στον γεωγραφικό αταβισμό και τη φυσιοκρατική θεωρία, κατά την οποία η γη και το κλίμα ενός τόπου καταδεικνύονται ως ο κύριος αναπτυξιακός παράγοντας ενός πολιτισμού· εν προκειμένω, δλδ. στο παιδί, το φυσικό περιβάλλον του ελληνικού τόπου παρουσιάζεται ως στοιχείο που «χαρίζει» στον αρχαιοελληνικό πολιτισμό μεταφυσική δύναμη και, σύμφωνα με τη γεωκλιματική θεωρία, αναδεικνύει το πνεύμα του, διαφοροποιώντας τον από τους υπόλοιπους⁴⁴.

Η προαναφερθείσα προσπάθεια της λογοτέχνης για εγκλιματισμό του παιδιού στην αναπαριστώμενη εποχή εντοπίζεται και στα σημεία όπου η Πυλία περιγράφει τους τρόπους διασκέδασης των κατοίκων της μινωικής Κρήτης με «μουσικούς, χορευτριες, μίμους και τραγουδιστές»⁴⁵, τη θεραπεία των προβλημάτων της υγείας τους με βότανα και ρίζες⁴⁶ και, δεδομένου πως η

40 Ψαραύτη, Λίτσα (2006), *Τάλως, ο χάλκινος γίγαντας της Κρήτης*, Αθήνα: Πατάκης, σ. 8.

41 Ψαραύτη, Λίτσα (2006), *Τάλως, ο χάλκινος γίγαντας της Κρήτης*, Αθήνα: Πατάκης, σ. 130.

42 Ψαραύτη, Λίτσα (2006), *Τάλως, ο χάλκινος γίγαντας της Κρήτης*, Αθήνα: Πατάκης, σ. 89.

43 Ψαραύτη, Λίτσα (2006), *Τάλως, ο χάλκινος γίγαντας της Κρήτης*, Αθήνα: Πατάκης, σ. 26.

44 Περισσότερα στο Τζόβας, Δημήτρης (2006), *Οι μεταμορφώσεις του εθνισμού και το ιδεολόγημα της ελληνικότητας στο μεσπολέμο*. Αθήνα: Οδυσσεάς, σ.σ. 74 -81.

45 Ψαραύτη, Λίτσα (2006), *Τάλως, ο χάλκινος γίγαντας της Κρήτης*, Αθήνα: Πατάκης, σ. 54. Για τους «Διονυσιακούς τεχνίτες» που έδιδαν παραστάσεις συνδυάζοντας τη μιμική κίνηση με τον χορό και τον διάλογο, βλ. Le Guen, Brigitte (2001), *Les associations des technites dionysiaques à l'époque hellénistique*. V. 2, Paris: De Boccard.

46 Για την τάση των αρχαίων Ελλήνων να καλύπτουν τις βασικές τους ανάγκες σε φάρμακα από τη φύση, δες

διατροφή ενός λαού αποτελεί κοινωνική πρακτική που αντανακλά σε μεγάλο βαθμό το σύνολο των παραδόσεων και των εθίμων του, το «κριθαρένιο ψωμί, το κατσικίσιο τυρί και το μέλι»⁴⁷ που έτρωγε ο απλός λαός, εν αντιθέσει με τους αυλικούς, που κατανάλωναν «αγριοκάτσικα μαγειρεμένα με αλεσμένο σιτάρι και μάραθο, κοκόρια ψημένα στη θράκα, φρούτα και καρπούς»⁴⁸, όλα σερβιρισμένα σε «πιάτα από αλάβαστρο και χρυσά κύπελα»⁴⁹. Κάνει, όμως, λόγο και για την αξεπέραστη ικανότητα των Κρητών να κοσμούν τους τοίχους, λ.χ., των παλατιών, με «την πορφύρα, την κόκκινη βαφή από τα κοχύλια της θάλασσας»⁵⁰, «όπου υπήρχαν ζωγραφισμένα λευκά κρίνα, πάπυροι, αλλά και δελφίνια, χταπόδια, πίθηκοι, παγόνια, πελαργοί»⁵¹.

Αξίζει να σταθεί κανείς και στο ότι η Ψαραύτη στοχεύει στο να «δει» ο ανήλικος αναγνώστης το παρελθόν με μια επιστημονικού πνεύματος ματιά, να οξύνει τη σκέψη του και να αποκτήσει μια καθολική γνώση για την αρχαία Ελλάδα, η οποία έγκειται στην πλήρη θέαση των θετικών και αρνητικών καταστάσεων. Ως εκ τούτου, εξαιρεί μεν τους Κρήτες, ωστόσο δεν προχωρά σε εξωραϊσμούς των συμπεριφορών τους: Περιγράφει, δλδ., τον φόβο του Αθηναίου βασιλιά Αιγέα για τη φιλία του γιου του Μίνωα, Ανδρόγεω, με τους αντιπάλους των Αθηναίων, που τον ώθησε να στείλει τον ρωμαλέο Κρητικό εναντίον του Μαραθώνιου Κάπρου και να υπογράψει τη θανατική του καταδίκη. Στο ίδιο επεισόδιο γνωστοποιεί, επίσης, δια της αφηγήτριας, στο παιδί τον θεσμό των ταυροκαθαψιών⁵², όπου η Πασιφάη έστελνε μέχρι να ξεθυμάνει για τον χαμό του γιου της τα 7 αγόρια και 7 κορίτσια που έφθαναν κάθε χρόνο από την Αθήνα για να σκοτωθούν- εφόσον ήταν αγύμναστα-, ως φόρο τιμής και αίματος στο γιο της. Υπό το ίδιο σκεπτικό η συγγραφέας εκθέτει την ιστορική αλήθεια- πίσω από την οποία υπάρχουν και οι υποκειμενικές ερμηνείες της- και μέσα από την περιγραφή του θανάτου ενός νεαρού αγοριού που ο ταύρος «τον είχε λιώσει πάνω στο φράχτη» - σκηνή όπου η Πυλία αντιλαμβάνεται γιατί κατηγορούσαν τον λαό της «άγριο και βάρβαρο»⁵³.

Συνδεδεμένος με τα ταυροκαθάψια ήταν και ο Μινώταυρος, που στο παιδί συστήνεται ως το αποτέλεσμα της εκδίκησης που πήρε η Πασιφάη για τον προαναφερθέντα αδικοχαμένο γιο της χάρη στην Ήρα, που «τη βοήθησε να

Berthelot, Marcellin (1931), *Introduction à l'étude de la chimie, des anciens et du moyen âge*. Paris: Steinheil.

47 Ψαραύτη, Λίτσα (2006), *Τάλως, ο χάλκινος γίγαντας της Κρήτης*, Αθήνα: Πατάκης, σ.11.

48 Ψαραύτη, Λίτσα (2006), *Τάλως, ο χάλκινος γίγαντας της Κρήτης*, Αθήνα: Πατάκης, σ.114.

49 Ψαραύτη, Λίτσα (2006), *Τάλως, ο χάλκινος γίγαντας της Κρήτης*, Αθήνα: Πατάκης, σ.135.

50 Ψαραύτη, Λίτσα (2006), *Τάλως, ο χάλκινος γίγαντας της Κρήτης*, Αθήνα: Πατάκης, σ.36.

51 Ψαραύτη, Λίτσα (2006), *Τάλως, ο χάλκινος γίγαντας της Κρήτης*, Αθήνα: Πατάκης, σ.43.

52 Λεπτομέρειες στα Καίμακάμης Β. - Δούκα Σ. - Παπαδόπουλος Π., (2001), Τα ταυροκαθάψια και τα ιππικά θεάματα και αγωνίσματα των αρχαίων ως μακρινοί πρόγονοι των γυμναστικών ίππων, *Αθλητική Ιστορία & Φιλοσοφία*, 1, σ.σ. 57-69 και Καίμακάμης Β. - Δούκα Σ.- Νικολαΐδου Ε. - Λάσκαρη Θ., (2006), Ομοιότητες των Ταυροκαθαψιών και των ιππικών ακροβασιών των αρχαίων Ελλήνων με τους σύγχρονους γυμναστικούς ίππους, *Αθλητική Ιστορία & Φιλοσοφία* 2, σ.σ. 45-59.

53 Ψαραύτη, Λίτσα (2006), *Τάλως, ο χάλκινος γίγαντας της Κρήτης*, Αθήνα: Πατάκης, σ.σ. 104-5.

γεννήσει ένα γιο άγριο, δύσμορφο και αποκρουστικό, για να νιώθει απέχθεια και ντροπή ο Μίνωας»⁵⁴. Τις δε αντιλήψεις των αρχαίων Ελλήνων για τον Κάτω Κόσμο η συγγραφέας τις γνωστοποιεί στο κοινό της μέσα από την αναφορά στις επισκέψεις της Πασιφάης στον Άδη για να δει και τον Ανδρόγεω αλλά και τον Μινώταυρο, όταν η Αριάδνη τον σκότωσε προκειμένου να γλυτώσει τον Θησέα που είχε ερωτευθεί και επρόκειτο να προσφερθεί ως θύμα στον αδερφό της. Θησέας και Αριάδνη, κατά το κείμενο, ακολούθησαν τον περίφημο *μίτο* της και βρήκαν την έξοδο του Λαβύρινθου, κατά τη φυγή τους από την Κρήτη, όμως, σταμάτησαν στη Νάξο επειδή η Αριάδνη ζαλιζόταν· τα κύματα παρέσυραν τον Θησέα και τους κωπηλάτες του από το νησί και, όταν ξαναγύρισαν, τη βρήκαν κρεμασμένη.

Ακόμη, με αφορμή την αγωνία της αφηγήτριας για τα όνειρα που έβλεπε και την εξήγηση που έψαχνε γι' αυτά, το κοινό πληροφορείται την ύπαρξη των μαντείων στην αρχαιότητα, ήτοι των πυλών δια των οποίων οι 12 θεοί απευθύνονταν άμεσα στους ανθρώπους⁵⁵, αλλά και τον ρόλο των μάντεων, που συνήθως ερμήνευαν τα σημάδια των θεών δια της παρατήρησης της συμπεριφοράς (ή των εντοσθίων) των ζώων. Στο σημείο, δε, του κειμένου που η Πυλία μονολογεί «οι θεοί που μας κυβερνούν, ορίζουν και τη μοίρα μας»⁵⁶ και, αναφερόμενη στην πεποίθηση της «ακατάδεχτης, φαντασμένης και σκληρόκαρδης»⁵⁷ Αριάδνης πως θα γινόταν βασίλισσα όταν χάθηκε η μεγαλύτερη αδερφή της, λέει «οι Μοίρες, όμως, αλλιώς είχαν αποφασίσει...»⁵⁸, ο αναγνώστης λαμβάνει γνώση για τις πεποιθήσεις των αρχαίων Ελλήνων σχετικά με τις Μοίρες και την Ειμαρμένη⁵⁹, καθώς και για το πέπλο δέους που περιέβαλλε τις απόψεις τους για τους θεούς, οι οποίοι «θεράπευαν ψυχές»⁶⁰, αλλά τιμωρούσαν κιόλας, όπως, π.χ., ο «κοσμοσειστής» Ποσειδώνας που τράνταζε το έδαφος, όταν έλαβε χώρα η επονομαζόμενη «Μινωική έκρηξη» της Υστεροκυκλαδικής περιόδου στη Σαντορίνη (τότε Στρογγύλη) και έπληξε τα γειτονικά νησιά και τις βόρειες ακτές της Κρήτης.

Στο ίδιο πνεύμα κινούμενη η λογοτέχνη αναφέρει με τη βοήθεια της αφηγήτριας πως ακριβώς αυτή παντοδυναμία των θεών οδηγούσε τους θνητούς στο να τους εξευμενίζουν με σπονδές και δώρα, π.χ. «σύκα, σταφύλια, αγγεία

54 Ψαραύτη, Λίτσα (2006), *Τάλως, ο χάλκινος γίγαντας της Κρήτης*, Αθήνα: Πατάκης, σ. 25.

55 Ενδεικτικά βλ. Flaceliere, Robert (1964), *Μάντιες και μαντεία στην Αρχαία Ελλάδα*, (μτφρ.) Δημητρίου Κατερίνα, Αθήνα: Ζαχαρόπουλος και Attyah, Flower Michael (2008), *The Seer in Ancient Greece*. Berkeley: University of California Press.

56 Ψαραύτη, Λίτσα (2006), *Τάλως, ο χάλκινος γίγαντας της Κρήτης*, Αθήνα: Πατάκης, σ. 144.

57 Ψαραύτη, Λίτσα (2006), *Τάλως, ο χάλκινος γίγαντας της Κρήτης*, Αθήνα: Πατάκης, σ. 123.

58 Ψαραύτη, Λίτσα (2006), *Τάλως, ο χάλκινος γίγαντας της Κρήτης*, Αθήνα: Πατάκης, σ. 47.

59 Για τις Μοίρες (Κλωθώ, Λάχεσις, Άτροπος) και την Ειμαρμένη (ή Ανάγκη), το όργανο με το οποίο ο «μοιραγέτης» Δίας κυβερνούσε τον κόσμο, δεξ Ρωμαιοί, Κώστας (1980), *Κοντά στις ρίζες. Έρευνα στον ψυχικό κόσμο του Ελληνικού λαού*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας, Ι.Δ. Κολλάρου και Γεραλής, Γιώργος (1959), *Ελληνική Μυθολογία*. Αθήνα: Φυτράκης.

60 Ψαραύτη, Λίτσα (2006), *Τάλως, ο χάλκινος γίγαντας της Κρήτης*, Αθήνα: Πατάκης, σ. 125.

με λάδι»⁶¹ ή «φρούτα, κρασί, κερήθρες με μέλι και ξηρούς καρπούς»⁶². Καθώς, μάλιστα, εισάγει τον έναν μύθο στον άλλον και όλους μαζί στην πραγματικότητα, μέσα από την εξιστόρηση του μύθου της Καλυψούς που ζούσε με τις Νύμφες της στην Ωγυγία (εδώ η Γαύδος), αναφέρει δια της Πυλίας πως εκεί κατευθύνθηκε ο Κερανός για να κατασκευάσει κρυφά από τον Μίνωα πλοία ώστε να πλήξει το βασιλικό ναυτικό εμπόριο και θίγει, έτσι, την αρχαιοελληνική κοσμοαντίληψη με το σχήμα *ὕβρις* → *ἄτη* → *νέμεσις* → *τίσις*⁶³. Ενδιαφέρουσα, ωστόσο, είναι και η δήλωση της αφηγήτριας «ακόμα και οι θεοί κάνουν λάθη»⁶⁴, την οποία κάνει με αφορμή το ότι ο Τάλως δεν ήταν ένα απόλυτα τέλεια δημιούργημα, μιας και, π.χ. τυφλωνόταν όταν ο ήλιος έκανε αντανάκλαση στις ασπίδες των πολεμιστών του βασιλικού караβιού και επιτίθονταν στους ανθρώπους που όφειλε να προστατεύσει.

Τέλος, η επιλογή της συγγραφέως να αναφέρει στο βιβλίο της δυο θανάτους του Τάλω (έναν προσωρινό και έναν οριστικό) παραλλάσσοντας τον μύθο, της δίδει τη δυνατότητα να γνωστοποιήσει στον μικρό αναγνώστη και τον σχετικό με την Αργοναυτική εκστρατεία: Καθώς ο Τάλως εμπόδιζε τους Αργοναύτες να δέσουν στο νησί επιστρέφοντας από την Κολχίδα, η Μήδεια που ταξίδευε μαζί τους, εφόσον «ήξερε ξόρκια και μπορούσε κι έφτιαχνε φίλτρα μαγικά και γήτευε με τα μάγια της ανθρώπους και ζώα»⁶⁵, διάλεξε ένα φίδι και του έδωσε εντολή να τραβήξει το καρφί από τη φτέρνα του γίγαντα- το μοναδικό σημείο που ήταν τρωτός, καθώς από εκεί περνούσε η μοναδική φλέβα που διέτρεχε το κορμί του και περιείχε ιχώρ, το αίμα των θεών και των αθανάτων- για να πεθάνει. Ο Τάλως πέθανε οριστικά, βάσει του έργου, όταν ο πατέρας του τού έβγαλε το καρφί από τη φτέρνα μετά την καταστροφή του νησιού.

4.Κασσάνδρα, η πριγκίπισσα της Τροίας

Η σύγχρονη Ιστορία παντρεύεται με την ιστορική φαντασία και τις μυθολογικές διακειμενικές αναφορές μέσα από την πρωτοπρόσωπη αφήγηση της Κασσάνδρας, στα βήματα της οποίας η συγγραφέας «αξιόθηκε να περπατήσει»⁶⁶, αφού πρώτα «εφοδιάστηκε με όσα βιβλία μπόρεσε να βρει για την Τροία»⁶⁷, πήγε στα μουσεία και συμβουλευτήκε, όπως αναφέρει, μια φίλη της ξεναγό· συνέγραψε, έτσι, μια μυθολογική διασκευή, κατά την οποία, όταν η αφηγήτρια πήγε με τους δικούς της, Εκάβη και Πρίαμο, βασιλιά της Τροίας, να προσκυνήσει το ναό του θεού

61 Φαραύτη, Λίτσα (2006), *Τάλως, ο χάλκινος γίγαντας της Κρήτης*, Αθήνα: Πατάκης, σ. 42.

62 Φαραύτη, Λίτσα (2006), *Τάλως, ο χάλκινος γίγαντας της Κρήτης*, Αθήνα: Πατάκης, σ. 77.

63 Lesky, Albin (1985), *Ιστορία της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας*, (μτφρ.) Τσοπανάκης Αγαπητός, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, σ.σ. 194-196.

64 Φαραύτη, Λίτσα (2006), *Τάλως, ο χάλκινος γίγαντας της Κρήτης*, Αθήνα: Πατάκης, σ. 51.

65 Φαραύτη, Λίτσα (2006), *Τάλως, ο χάλκινος γίγαντας της Κρήτης*, Αθήνα: Πατάκης, σ. 63.

66 Φαραύτη, Λίτσα (2009), *Κασσάνδρα, η πριγκίπισσα της Τροίας*, Αθήνα: Πατάκης, σ.23.

67 Φαραύτη, Λίτσα (2009), *Κασσάνδρα, η πριγκίπισσα της Τροίας*, Αθήνα: Πατάκης, σ.20.

Απόλλωνα, εκείνος την ερωτεύτηκε και της έταξε να κάνει ισχυρότερο το ήδη υπάρχον χάρισμά της, τη μαντική, αρκεί εκείνη να γινόταν δική του. Η άρνησή της «για τη βίαιη ένωση»⁶⁸ όμως, τον ώθησε να την καταραστεί: Δε θα πίστευε κανείς στα «Οράματά» της- ούτε καν η μητέρα της, που τη μάλωνε και «κάθε φορά που ήθελε να της μιλήσει για τα όνειρα που έβλεπε, την απόπαιρνε και εκείνη σώπαινε απογοητευμένη»⁶⁹.

Στα παραπάνω καθίσταται φανερό πως και εδώ η συγγραφέας εμφυσεί στο παιδικό κοινό τις αντιλήψεις των αρχαίων Ελλήνων για την παντοδυναμία των θεών· το γεγονός, ωστόσο, πως στο βιβλίο επισημαίνεται ότι οι «Αθάνατοι πολλές φορές ήταν σκληροί, άσπλαχνοι, φθονεροί, γεμάτοι άγρια πάθη, χειρότεροι κι απ' τους πιο κακούς θνητούς»⁷⁰ και, συνάμα, «καλόγνωμοι και σπλαχνικοί που συγχωρούσαν τα λάθη και τα πάθη των ανθρώπων»⁷¹, θα μπορούσε να θεωρηθεί ενός είδους αναφορά στην ταυτόχρονη τιμή και αποδόμηση της αρχαιοελληνικής θρησκείας από τους αρχαίους Έλληνες και μια έμμεση παραπομπή στην ανωτερότητα του χριστιανικού Θεού- χωρίς αυτό να ισοδυναμεί με την προσήλωση της συγγραφέως σε αυστηρά θρησκευτικά δόγματα.

Άλλο σημείο που θα πρέπει να υπογραμμιστεί είναι η διαλογικότητα ανάμεσα στο συγκεκριμένο έργο και το προηγούμενο που αναλύθηκε και η συνακόλουθη επιβεβαίωση του ότι ο μύθος, μπορεί και σημαδεύει τις σχέσεις του κάθε συγγραφέα με την ιστορική και την προσωπική του μνήμη. Τα εν λόγω συμπεράσματα ανιχνεύονται στο προλογικό σημείωμα της λογοτέχνης, όπου αναφέρει: «Δύο ηρωίδες της μυθολογίας μπήκαν στη ζωή μου, για να μη βγουν ποτέ.[...] Η μία ήταν η Αριάδνη, κόρη του Μίνωα, του βασιλιά της Κρήτης. [...] Γιατί, λοιπόν, η άτυχη πριγκίπισσα της Κρήτης να μην συναντηθεί με την άλλη ηρωίδα μου, την Κασσάνδρα της Τροίας; Είμαι βέβαιη ότι θα τα πάνε καλά οι δυο τους»⁷²· και πράγματι, από τη στιγμή που η Κασσάνδρα συνάντησε την Αριάδνη στην Κρήτη όπου έκανε στάση με τον Αγαμέμνονα πηγαίνοντας στο Άργος, η τελευταία «της έδειχνε τη συμπάθειά της καθημερινά»⁷³ και, τελικά, δεθήκανε με αγάπη «αξέχαστη» (εξ ου και η πρωταγωνίστρια του συγκεκριμένου βιβλίου φέρεται να βασανίστηκε όταν οραματίστηκε την Αριάδνη κρεμασμένη). Προσπάθεια σύνδεσης του παρόντος βιβλίου με το προηγούμενο, όμως, γίνεται και με τη βοήθεια των επονομαζόμενων διακειμενικών χαρακτήρων⁷⁴, εν προκειμένω του Τάλω και του Μινώταυρου. Με βάση τα ανωτέρω, η Ψαραύτη

68 Ψαραύτη, Λίτσα (2009), *Κασσάνδρα, η πριγκίπισσα της Τροίας*, Αθήνα: Πατάκης, σ.41.

69 Ψαραύτη, Λίτσα (2009), *Κασσάνδρα, η πριγκίπισσα της Τροίας*, Αθήνα: Πατάκης, σ.31.

70 Ψαραύτη, Λίτσα (2009), *Κασσάνδρα, η πριγκίπισσα της Τροίας*, Αθήνα: Πατάκης, σ.88.

71 Ψαραύτη, Λίτσα (2009), *Κασσάνδρα, η πριγκίπισσα της Τροίας*, Αθήνα: Πατάκης, σ.94.

72 Ψαραύτη, Λίτσα (2009), *Κασσάνδρα, η πριγκίπισσα της Τροίας*, Αθήνα: Πατάκης, σ.11.

73 Ψαραύτη, Λίτσα (2009), *Κασσάνδρα, η πριγκίπισσα της Τροίας*, Αθήνα: Πατάκης, σ.136.

74 Οι διακειμενικοί χαρακτήρες σε δυο ή περισσότερα λογοτεχνικά βιβλία εμφανίζονται με ομοιογενή χαρακτηριστικά, με αποτέλεσμα να είναι αληθοφανείς και μοναδικοί. Κουράκη, Χρύσα (2008), *Αφήγηση και λογοτεχνικοί χαρακτήρες. Τα μυθολογικά πρόσωπα στο πεζογραφικό έργο της Ζωρζ Σαρή* (1969- 1995). Αθήνα: Πατάκης, σ.σ. 235, 261.

δεν προσπαθεί απλώς στα έργα της να καταστήσει εφικτή την διακειμενική επικοινωνία των κειμένων της κλασικής μυθολογίας με τις νεότερες διασκευές τους, αλλά, επιπλέον, αποπειράται να δημιουργήσει μια διαλογική σχέση και μεταξύ των διασκευασμένων από την ίδια κειμένων.

Κατά την ανάγνωση το παιδί αποκτά την αίσθηση πως παρακολουθεί τα γεγονότα του Τρωικού πολέμου, όσο του μεταδίδεται το αντιπολεμικό ιδεώδες: Η Κασσάνδρα περιγράφει με γλαφυρότητα και χωρίς επιτήδευση τους «σωρούς από ξύλα και σκουπίδια», τα «γκρεμισμένα τείχη και τις φλόγες που υψώνονταν στον ουρανό κι έκαιγαν παλάτια, ναούς και σπίτια»⁷⁵ και «τη ληλασία και το ξεκλήρισμα»⁷⁶ ολόκληρων οικογενειών από αγόρια που δεν έπαιζαν «τα παιχνίδια της ηλικίας τους» (εδώ κουκλάκια φτιαγμένα από πηλό, πεσσούς ή «αστράγαλους»⁷⁷), δε μάθαιναν «μουσική, τον αυλό, τη λύρα», ούτε άκουγαν «τους μύθους και τις περιπέτειες των προγόνων μας» -σημείο όπου ακροθιγώς μεταλαμπαδεύεται στο παιδί και η έννοια της διαχρονικότητας που περιβάλλει τον μύθο-, αλλά «τρυπούσαν τα κορμιά τους με βέλη και ακόντια κατά τη μάχη»⁷⁸. Οι εν λόγω ασχήμιες ήταν και που ώθησαν την αφηγήτρια να συμπεράνει ότι «ο πόλεμος κάνει τον άνθρωπο άγριο θηρίο»⁷⁹, να ευχηθεί τη μεταφορά της «σε μια χώρα όπου οι άντρες δε θα χρειάζοταν να πολεμούν και οι γυναίκες δε θα κινδύνευαν να γίνουν δούλες των κατακτητών»⁸⁰ και να ομολογήσει, στο τέλος του βιβλίου, πως είναι προτιμότερος ο θάνατος, αφού «οι συμφορές, οι θάνατοι, η απελπισία χάνονται».

Την πρωτοπρόσωπη αφήγηση θα πρέπει, επιπλέον, να τονισθεί πως διατρέχουν περιστατικά που κουβαλούν νοήματα και προοιδαίνουν τον μικρό αναγνώστη για την εξέλιξη της ιστορίας: Π.χ. το όνειρο της Εκάβης, ούσα έγκυος στον Πάρη, που την έκανε «να τρέχει τρομαγμένη στους διαδρόμους, αναστατώνοντας όλο το παλάτι»⁸¹, η αναφορά στον μάντη-ιερέα που προειδοποίησε το βασιλικό ζεύγος ότι θα συνέβαινε κάτι κακό αν δεν θανατώνονταν το παιδί, το όνειρο της Κασσάνδρας αναφορικά με τις «φάλαγγες των εχθρών που γρήγορα θα έζωναν την Τροία»⁸², ή, ακόμα, η επιστροφή του νεκρού Ορυθρονέα, παλιού της αγαπημένου, για να τη συντροφέψει στις δυσκολίες που θα αντιμετώπιζε, παρότι η ίδια είχε φροντίσει να «πλύνουν το σώμα του και να το προετοιμάσουν για ταφή»⁸³- τελετουργικό που το κοινό, με αφορμή τον θάνατο του Έκτορα λίγο

75 Φαραύτη, Λίτσα (2009), *Κασσάνδρα, η πριγκίπισσα της Τροίας*, Αθήνα: Πατάκης, σ.25.

76 Φαραύτη, Λίτσα (2009), *Κασσάνδρα, η πριγκίπισσα της Τροίας*, Αθήνα: Πατάκης, σ.27.

77 Επρόκειτο για αστραγάλους ζώων ή κατασκευές από πηλό, χαλκό, σμάλτο, γυαλί, χρυσό και ασήμι. Τους μετέφεραν σε ένα μικρό καλάθι από δέρμα ή ύφασμα (*φορμίσκος*). Οι αστράγαλοι χρησιμοποιούνταν και στην οιωνοσκοπία. Δες σχετικά το βιβλίο του Λάζου, Χρήστου (2002), *Παίζοντας στο χρόνο. Αρχαιοελληνικά και βυζαντινά παιχνίδια, 1700 π. Χ. - 1500 μ. Χ.*, Αθήνα: Αίολος.

78 Φαραύτη, Λίτσα (2009), *Κασσάνδρα, η πριγκίπισσα της Τροίας*, Αθήνα: Πατάκης, σ.59.

79 Φαραύτη, Λίτσα (2009), *Κασσάνδρα, η πριγκίπισσα της Τροίας*, Αθήνα: Πατάκης, σ.91.

80 Φαραύτη, Λίτσα (2009), *Κασσάνδρα, η πριγκίπισσα της Τροίας*, Αθήνα: Πατάκης, σ.94.

81 Φαραύτη, Λίτσα (2009), *Κασσάνδρα, η πριγκίπισσα της Τροίας*, Αθήνα: Πατάκης, σ.35.

82 Φαραύτη, Λίτσα (2009), *Κασσάνδρα, η πριγκίπισσα της Τροίας*, Αθήνα: Πατάκης, σ.58.

83 Φαραύτη, Λίτσα (2009), *Κασσάνδρα, η πριγκίπισσα της Τροίας*, Αθήνα: Πατάκης, σ.27.

παρακάτω, μαθαίνει πως γινόταν με αρωματικά έλαια⁸⁴.

Επιπλέον, χάρη στον αγαπημένο της Κασσάνδρας, το παιδί μαθαίνει για τον μύθο που ενέπνευσε τον Όμηρο, τον Ευριπίδη, τον Σοφοκλή, τον Αισχύλο, τον Ηρόδοτο, τον Θουκυδίδη, κ.λπ. και πλούτισε, έτσι, η συλλογή της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας: Τον μύθο του Πάρη, που, όταν πήγε στον Όλυμπο για τους γάμους του Πηλέα και της Θέτιδας, ο Δίας τον όρισε να αποφασίσει πού θα έδινε το χρυσό μήλο με την ένδειξη «για την ομορφότερη», που πέταξε η θεά της διχόνοιας ονόματι Έριδα. Το κοινό πληροφορείται ότι το μήλο που διεκδίκησαν η Ήρα, η Αθηνά και η Αφροδίτη το έλαβε τελικά η τελευταία, αφού προσέφερε στον Πάρη την Ωραία Ελένη, σύζυγο του βασιλιά της Σπάρτης, Μενέλαου- γεγονός που προκάλεσε τον Τρωικό Πόλεμο. Παράλληλα, αναδεικνύεται η πρόθεση της συγγραφέως να πλάσει τους δημοφιλείς μυθικούς ήρωες με υπερφυσικές, μεν, δυνάμεις, αλλά και ευαισθησίες, αφήνοντας έτσι το περιθώριο στον αναγνώστη να τους σκιαγραφήσει και να τους οικειοποιηθεί.

Ακόμη, η Ψαραύτη «εκμεταλλεύεται» το ότι ο μύθος παραπέμπει σε φανταστικές αφηγήσεις αλλά και βαθύτερες αλήθειες και μετατρέπει το υλικό της σε λογοτεχνικό λόγο με εμφανή τη διαλογική σχέση παρελθόντος- παρόντος και Ιστορίας- μύθου: Αναφέρει τις σοδειές της Τροίας που «γέμιζαν τα κελάρια με σιτάρι, λάδι, κρασί, καρύδια, κάστανα, σύκα ξερά»⁸⁵, τη γιορτή του θεού Ήλιου και τις ετοιμασίες της βασίλισσας, στην οποία οι *δούλες* και οι *τροφοί* «έφερναν τις καλύτερες φορεσιές για να διαλέξει»⁸⁶, αφού προηγουμένως την πλένανε στον φτιαγμένο «από ημιπολύτιμη πρασινωπή πέτρα, φερμένη από τη χώρα των Χετταίων»⁸⁷ λουτήρα της, στον οποίο μαζεύονταν βρόχινο νερό που διατηρούνταν καθαρό με χέλια. Το ενδιαφέρον του παιδιού, τέλος, κινεί η αναφορά στους Τιτάνες και τον εντυπωσιακό ναό του Θυμβραίου Απόλλωνα που έχτισαν και που «θάμπωσε» την Κασσάνδρα με «τα κατάλευκα μάρμαρα, τις πανύψηλες κολόνες και τις πελώριες πέτρες» του⁸⁸, όπου οι πιστοί πρόσφεραν στους ιερείς εκεί κατσικάκια, περιστέρια, λάδι, κρασί και μέλι.

5. Συμπεράσματα

Στα παραπάνω ιστορικά μυθιστορήματα της Λίτσας Ψαραύτη λαμβάνει χώρα η λογοτεχνική και παιδαγωγική αξιοποίηση της ελληνικής κλασικής μυθολογίας: Η διασκευή των μύθων γίνεται με τρόπο που να ικανοποιείται, μεν, η λογοτεχνική

84 Για την περιποίηση του νεκρού στην αρχαία Ελλάδα βλ. Παπαδόπουλος, Θανάσης (2007), *Οι λαϊκές περί θανάτου δοξασίες και τα ταφικά έθιμα των Ελλήνων από τον Όμηρο μέχρι σήμερα. Μεταθανάτιες αντιλήψεις και τελετουργίες στον αρχαίο ελληνικό κόσμο και τα επιβιώματά τους στη χριστιανική πραγματικότητα*. Θεσσαλονίκη: Ερωδιός.

85 Ψαραύτη, Λίτσα (2009), *Κασσάνδρα, η πριγκίπισσα της Τροίας*, Αθήνα: Πατάκης, σ.61.

86 Ψαραύτη, Λίτσα (2009), *Κασσάνδρα, η πριγκίπισσα της Τροίας*, Αθήνα: Πατάκης, σ.30.

87 Ψαραύτη, Λίτσα (2009), *Κασσάνδρα, η πριγκίπισσα της Τροίας*, Αθήνα: Πατάκης, σ.93.

88 Ψαραύτη, Λίτσα (2009), *Κασσάνδρα, η πριγκίπισσα της Τροίας*, Αθήνα: Πατάκης, σ.31.

ανάγκη για τη συγκίνηση του παιδιού, εξυπηρετείται όμως και η παιδαγωγική αναγκαιότητα για τη μόρφωσή του, αφού μέσα από την όσμωση στοιχείων από διαφορετικούς μυθολογικούς κύκλους ανασύρεται από την παθητικότητά του και ωθείται να συνειδητοποιήσει διδακτικές και ηθικές αλήθειες. Η συγγραφέας, από τη μια, στηριζόμενη στην αλληγορία του μύθου, την αντιπαραβάλλει απέναντι στη σύγχρονη πραγματικότητα· από την άλλη, χρησιμοποιώντας τη σφαιρικότητα και το συλλογικό του πνεύμα, διεισδύει στην ψυχή των πρωταγωνιστών της. Επιπλέον, παράλληλα με την ώθηση του ανήλικου αναγνώστη στην κριτική πρόσληψη της σύγχρονης εμπειρίας, προβάλλει τη διάσταση του μύθου ως στάση των ανθρώπων απέναντι σε θεμελιώδη ζητήματα και τον αναδεικνύει ως πολιτισμική παρακαταθήκη, τονίζοντας πως ενσωματώνει τις μνήμες, τα έθιμα και τις δοξασίες ενός λαού· ενισχύει, κατ' αυτόν τον τρόπο, την «ελληνικότητα» στην Παιδική Λογοτεχνία, δια της προβολής γεγονότων που αρδεύει από την αρχαία ελληνική Ιστορία, της περιγραφής της ελληνικής φύσης και της αληθοφανούς παρουσίασης των συνηθειών- καλών και κακών- του ελληνικού λαού. Τέλος, μεταδίδει στα λογοτεχνικά της κείμενα το παραδοσιακό υλικόμπολιασμένο με νεωτερικές ιδέες και επανερμηνείες της Ιστορίας, όπου επισημαίνει τα διαχρονικά μηνύματα της μυθολογίας και της ελληνικής πολιτισμικής παράδοσης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασόπουλος, Βαγγέλης (1992), *Η πολιτική διάσταση της «μυθικής μεθόδου»*. Στρατής Μυριβήλης- Στρατής Τσίρκας, Αθήνα: Καρδαμίτσα
- Αναγνωστόπουλος, Β. (1985), *Τάσεις και εξελίξεις της παιδικής λογοτεχνίας στη δεκαετία 1970-1980*. Αθήνα: Οι Εκδόσεις των φίλων
- Καραφύλλης Γρηγόρης, Από το μύθο στο λόγο. Μυθικές και λογικές εξηγήσεις του κόσμου. Στο Αυδίκος Ε. (επιμ.) - Μερακλής Μ. (εισαγωγή) (1996), *Από το παραμύθι στα κόμικς. Παράδοση και Νεωτερικότητα*, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, Κομοτηνή: Οδυσσεάς
- Βασιλαράκης, Ι. Ν. (1998), *Σύγχρονες οπτικές και προοπτικές της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*. Αθήνα: Δαρδανός
- Βεληγιάνη, Χρυσούλα (1985), Ιστορία και ιστορικό μυθιστόρημα, *Φιλολογος*, 39, σ.σ. 52-66.
- Γεραλής, Γιώργος (1959), *Ελληνική Μυθολογία*. Αθήνα: Φυτράκης
- Ζερβού, Α. (1997), *Στη χώρα των θαυμάτων. Το παιδικό βιβλίο ως σημείο συνάντησης παιδιών-ενηλίκων*. Αθήνα: Πατάκης
- Καϊμακάμης Β. - Δούκα Σ. - Παπαδόπουλος Π., (2001), *Τα ταυροκαθάψια και τα ιππικά θεάματα και αγωνίσματα των αρχαίων ως μακρινοί πρόγονοι*

- των γυμναστικών ίππων, *Αθλητική Ιστορία & Φιλοσοφία*, 1, σ.σ. 57-69
- Καϊμακάμης Β. - Δούκα Σ.- Νικολαΐδου Ε. - Λάσκαρη Θ., (2006), Ομοιότητες των Ταυροκαθαφίων και των ιππικών ακροβασιών των αρχαίων Ελλήνων με τους σύγχρονους γυμναστικούς ίππους, *Αθλητική Ιστορία & Φιλοσοφία* 2, σ.σ. 45-59
- Κακριδής, Ι.Θ. (επιμ.), *Εισαγωγή στο Μύθο, Ελληνική Μυθολογία*, Τόμ.1. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών
- Κανατσούλη, Μένη (1999), Εισαγωγή. Στο Δικαίου, Ε., *Οι αρχαίοι ήρωες. Ηρακλής*, Αθήνα: Πατάκης
- Κανατσούλη, Μένη (2000), *Ιδεολογικές διαστάσεις της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Κανατσούλη, Μένη (2002), Τρεις ιστορίες μιας διπλής μεταγραφής: Ιστορίες για παιδιά και για μεγάλους, στο *Αμφίσημα της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες, σ.σ. 179-205
- Κανατσούλη, Μένη (2002), *Εισαγωγή στη Θεωρία και Κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Καλλέργης, Ηρακλής (2007), *Η πρόσληψη της ελληνικής αρχαιότητας στη σύγχρονη παιδική μας λογοτεχνία*, Βόλος: Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Καρπόζηλου, Μάρθα (2000), *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Κεντρωτής, Γ. (1996), *Θεωρία Και πράξη της μετάφρασης*. Αθήνα: Δίαυλος
- Κουράκη, Χρύσα (2008), *Αφήγηση και λογοτεχνικοί χαρακτήρες, Τα μυθοπλαστικά πρόσωπα στο πεζογραφικό έργο της Ζωρζ Σαρή (1969- 1995)*. Αθήνα: Πατάκης
- Κοντάκος Α. (2003), *Μύθοι και Εκπαίδευση: Προτάσεις για μια Παιδαγωγική του Μύθου*. Αθήνα: Ατραπός
- Κυριακίδου-Νέστορος, Α. (1986), *Η ερμηνεία των Μύθων από την αρχαιότητα ως σήμερα*. Στο
- Λάζος, Χρ. (2002), *Παίζοντας στο χρόνο. Αρχαιοελληνικά και βυζαντινά παιχνίδια, 1700 π. Χ. - 1500 μ. Χ.* Αθήνα: Αίολος
- Παπαδόπουλος, Θανάσης (2007), *Οι λαϊκές περί θανάτου δοξασίες και τα ταφικά έθιμα των Ελλήνων από τον Όμηρο μέχρι σήμερα. Μεταθανάτιες αντιλήψεις και τελετουργίες στον αρχαίο ελληνικό κόσμο και τα επιβιώματά τους στη χριστιανική πραγματικότητα*. Θεσσαλονίκη: Ερωδίας Ρωμαιοί, Κώστας (1980), *Κοντά στις ρίζες. Έρευνα στον ψυχικό κόσμο του Ελληνικού λαού*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας, Ι.Δ. Κολλάρου
- Σαραφίδου, Τριανταφυλλιά (1998), *Η μεταφρασμένη στα ελληνικά ξένα παιδική λογοτεχνία. Υφολογικές και γλωσσικές παρατηρήσεις*. Στο Βασιλαράκης, Ι. Ν. (επιμ.), *Σύγχρονες οπτικές και προοπτικές της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, Αθήνα: Δαρδανός

- Σμυρναίος, Αντώνης (2008), *Η διδακτική της Ιστορίας, Συνταγογραφίες διδακτισμού ή στοχασμοί πάνω στην ιστορική επίγνωση*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Τζιόβας, Δημήτρης (2006), *Οι μεταμορφώσεις του εθνισμού και το ιδεολόγημα της ελληνικότητας στο μεσοπόλεμο*. Αθήνα: Οδυσσέας

Ξενόγλωσση

- Attyah, Flower Michael (2008), *The Seer in Ancient Greece*. Berkeley: University of California Press
- Berthelot, Marcellin (1931), *Introduction à l'étude de la chimie, des anciens et du moyen âge*. Paris: Steinheil
- Calame, C. (1999), *The Rhetoric of Mythos and Logos: Forms of Figurative Discourse*. Στο Buxton R. (ed.) *From Myth to Reason? Studies in the development of greek thought*, OxfordQ Oxford University Press, p.p. 119-143
- Cassirer, E (1991), *Η τεχνική των σύγχρονων πολιτικών μύθων. Ο μύθος του κράτους*. (μτφρ.) Σ. Ροζάνης-Γ. Λυκιαρδόπουλος. Αθήνα: Γνώση
- Detienne, M. (1981), *Ο μύθος. Ο Ορφέας με το μέλι*. Στο Le Goff Z. – Nora P, Το έργο της Ιστορίας, (μτφρ.) Κλαίρη Μιτσοτάκη, Τόμ.2, Αθήνα: Ράππα
- Flaceliere, Robert (1964), *Μάντεις και μαντεία στην Αρχαία Ελλάδα*, (μτφρ.) Δημητρίου Κατερίνα, Αθήνα: Ζαχαρόπουλος
- Fleishman, Avrom (1971), *The English Historical novel. Walter Scott to Virginia Woolf*. Baltimore and London: The John Hopkins Press
- Gadamer, G. (1989), *Truth And Method*, (trans) J. Weinsheimer -D.G. Marshall. London: The Crossroad Publishing Company
- Genette, G. (2007), *Σχήματα III. Ο λόγος της αφήγησης : δοκίμιο μεθοδολογίας και άλλα κείμενα*, (μτφρ.) Μπάμπης Λυκούδης, Αθήνα: Πατάκης
- Graf, F. (1996), *Greek Mythology. An introduction*, (μτφρ.) T. Marier, London: The John Hopkins Press
- Higbie, Robert (1984), *Character and Structure in the English Novel*. Gainesville, FL: University Press of Florida
- Junk C.G.-Kerenyi C. (1989), *Η επιστήμη της μυθολογίας*, (μτφρ.) Κ. Ζάρρας, Αθήνα: Ιάμβλιχος
- Le Guen, Brigitte (2001), *Les associations des technites dionysiaques à l'époque hellénistique*. V. 2, Paris: De Boccard
- Lesky, Albin (1985), *Ιστορία της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας*, (μτφρ.) Τσοπανάκης Αγαπητός, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- Levi-Strauss, C. (1986), *Μύθος και Νόημα*, (μτφρ.) Β. Αθανασόπουλος, Αθήνα: Καρδαμίτσα
- Ricoeur, Paul (1990), *Η αφηγηματική λειτουργία*, (μτφρ.) Β. Αθανασόπουλος, Αθήνα: Καρδαμίτσα

Stephens, J. (1992), *Language And ideology in children's fiction*. N.York: Longman

Vernant, Jean – Pierre (2000), *Μύθος και θρησκεία στην αρχαία Ελλάδα* (μτφρ.) Μαίρη Γιόση, Αθήνα: Σμίλη

Ιστοσελίδες

Ζερβού, Αλεξάνδρα (2006), Ελληνική αρχαιότητα, μύθος και κλασικό παιδικό βιβλίο, *Κείμενα*, 4 <http://keimena.ece.uth.gr/main/t4/arthra/tefxos4/downloads/zervou.pdf>

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Αγγελάκη Ρόζη** είναι ιστορικός, απόφοιτος του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, όπου ακολούθησε μεταπτυχιακές σπουδές πάνω στην Τουρκολογία και ασχολήθηκε με μετάφραση οθωμανικών καταστίχων με την αρωγή του Ιδρύματος Παιδείας και Ευρωπαϊκού Πολιτισμού και του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη. Έλαβε το διδακτορικό της δίπλωμα από το Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Α.Π.Θ. ως υπότροφος του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών, όπου ασχολήθηκε με τη διδακτική της Ιστορίας στα παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα. Έχει εργασθεί ως ερευνήτρια στο Κέντρο Βυζαντινών ερευνών, την Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών και το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Στοιχεία Επικοινωνίας: aggelaki.rosy@gmail.com.

Καραβά Ζαχαρούλα

Η συμβολή της Παιδικής Λογοτεχνίας στην καλλιέργεια συναισθηματικών δεξιοτήτων στους νέους αναγνώστες

Περίληψη

Το θέμα προσέγγισης του συγκεκριμένου άρθρου αναφέρεται στη συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας στην αισθητική και συναισθηματική εξέλιξη των παιδιών, χρησιμοποιώντας ως εργαλεία αντίληψης την αφήγηση, την εικονογράφηση και την ανάγνωση, τα οποία θεωρητικά και πρακτικά αποτελούν τη βάση της προσωπικής εξέλιξης των νεαρών αναγνωστών.

Το παιδί στο πρώτο στάδιο της ζωής του λειτουργεί ως ακροατής ακούγοντας τραγούδια, ναυρίσματα, συνεχίζει ως ακροατής παραμυθιών-μικρών ιστοριών και παρατηρητής εικόνων βιβλίων και εξελίσσεται σε αναγνώστη μετά την κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας στην προσχολική ή στην πρωτοσχολική ηλικία με την καθοδήγηση των ενηλίκων γύρω του. Ο ρόλος τους στη συγκεκριμένη περίπτωση θα είναι καθοριστικός για τη μετέπειτα συναισθηματική εξέλιξη του παιδιού, μέσα από την πορεία του ως αναγνώστη.

Λέξεις κλειδιά: ιστορίες, αφήγηση, εικονογράφηση, ανάγνωση, συναισθηματική αγωγή

The contribution of children's literature to the development of emotional skills in young readers

Abstract

The approach of the specific article focuses on the contribution of children's literature towards their aesthetical and emotional development, through a process of exploration based on the tools of narration, illustration and reading, which both theoretically and practically constitute the basis for the young readers' personal development and evolution.

During the first stages of his/her life, a child acts as a listener, hearing songs, lullabies, continues as a listener of fairytales and an observer of pictures from books and finally develops into a reader during his/her preschool years, with the help of the adults in the child's environment. The role of adults in this case will be crucial concerning the development of the child's emotional abilities, as well as their subsequent social and emotional development as readers.

Key words: stories, narration, illustration, reading, emotional, education

1. Εισαγωγή

Ένα βρέφος νανουρίζεται για να κοιμηθεί με κάποιο ήρεμο, γλυκό τραγούδι, που ονομάζουμε νανούρισμα. Αργότερα, το ίδιο παιδί θα μπορεί να τραγουδάει απλά παιδικά στιχάκια, θα ακούει ιστορίες και θα κοιτάει τις εικόνες ενός εικονογραφημένου βιβλίου, το οποίο συνήθως είναι παραμύθι, που του διαβάζει κάποιος ενήλικας. Μόλις μάθει να διαβάζει μόνο του, θα μπορεί να γυρίσει στο ίδιο βιβλίο, να διαβάσει την ιστορία, παρατηρώντας ταυτόχρονα και τις εικόνες. Η ρίμα, το μέτρο, η παρήχηση, η μετρική, η ομοιοκαταληξία και άλλα βασικά στοιχεία της ποιητικής τέχνης υπάρχουν σε αυτά τα πρώτα φιλολογικά έργα σαν υποδείγματα και πρότυπα των παραδόσεων των κοινωνιών, αρκετά συχνά έχοντας εξευγενιστεί και εκλεπτυστεί. Κατά τη διαδικασία της αφήγησης και της ακρόασης ιστοριών, αναπτύσσεται επίσης και η επαφή του μικρού παιδιού με τις βασικές παραμέτρους της αφηγηματικής λογικής, η οποία λειτουργεί σαν πυξίδα στο μακρύ ταξίδι της φιλολογικής έκφρασης στην ενήλικη ζωή¹.

Η πρώτη επαφή λοιπόν του παιδιού με την ποίηση και την αφήγηση παραμυθιών θεωρείται πολύ σημαντική, καθώς αυτά αποτελούν μέρος της προφορικής παράδοσης και το εισάγουν ομαλά σε μία εξαιρετικά πολύτιμη πολιτιστική παράδοση². Αυτές οι ρίζες είναι πολύ βαθιές, γεγονός που γίνεται εμφανές τόσο μελετώντας έργα διαφόρων πολιτισμών όσο και έργα πολυάριθμων

1 Moss, E. (2001), *Picture books for young people 9-13*. South Woodchester: Thimble Press, p.27-30.

2 Αυδίκος, Ε. (2009), *Εισαγωγή στις σπουδές του λαϊκού πολιτισμού*. Αθήνα: Κριτική, σ.σ. 65-74.

σημαντικών συγγραφέων. Ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε από τον ισπανόφωνο κόσμο τα γνωστά νανουρίσματα του ποιητή Φρεδερίκο Γκαρθία Λόρκα³, τα οποία μας βοηθούν να δούμε το μέγεθος της συνεισφοράς που είχε στη δουλειά του η πολιτιστική κληρονομιά και η προφορική παράδοση με τις οποίες γαλουχήθηκε στην παιδική του ηλικία. Ένας άλλος μεγάλος συγγραφέας, ο Ιταλός Ίταλο Καλβίνο, όχι μόνο αφιέρωσε χρόνια από τη ζωή του στη συλλογή και εκ νέου αφήγηση Ιταλικών παραμυθιών, αλλά και κατέδειξε μέσα από τη δουλειά του τη μεγάλη επίδραση που άσκησαν επάνω του οι ιστορίες που άκουσε ως παιδί. Αυτές οι ιστορίες αποτέλεσαν τη βάση για μια μεταμόρφωση στην οποία ο Καλβίνο τις υπέβαλλε χρησιμοποιώντας αρχές μοντερνισμού, στοιχεία που προήλθαν από το υποσυνείδητο, σε συνδυασμό με ανατρεπτικές φιλολογικές τεχνικές και την ευρεία μόρφωση του⁴.

2. Αφήγηση-Πρώιμες μορφές Λογοτεχνίας. Πολιτιστική παράδοση και κληρονομιά

Ο ποιητικός και πεζογραφικός θησαυρός που αποτελεί το πρώτο αντάμωμα του παιδιού με την τέχνη των λέξεων, όλος αυτός ο τεράστιος πλούτος που έρχεται από την αρχή των χρόνων, κληροδοτείται από γενιά σε γενιά με την μορφή διαδοχικών γεφυρών. Από αυτό το υλικό χτίζεται μία πλούσια παράδοση. Όταν αυτή παγιωθεί λαχταρά να σπάσει το καλούπι της και να πάρει νέες μορφές⁵. Η διαδοχή αυτή στηρίζει την άποψη ότι η λογοτεχνία για παιδιά και εφήβους βασίζεται στην αφήγηση, την παρατήρηση και την ανάγνωση, καθώς δημιουργείται σχέση συνάφειας ανάμεσα στο μέσο που επιλέγεται και το λογοτεχνικό είδος που δημιουργείται. Η σχέση αυτή δεν είναι ισομερής, καθώς η αφήγηση και η εικονογράφηση είναι σαφώς σημαντικότερες στη λογοτεχνία για παιδιά, ενώ η ανάγνωση προσιδιάζει στην εφηβική κυρίως λογοτεχνία⁶.

Οι κοινωνίες έχουν κατατάξει τα λογοτεχνικά είδη σύμφωνα με τη χρονολογική τους σειρά⁷. Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η σειρά εμφάνισης έχει σχέση με τα φυσικά ή τεχνικά μέσα που διέθετε η ανθρωπότητα. Το αρχαιότερο μέσο είναι χωρίς αμφιβολία το ανθρώπινο σώμα το οποίο με την πάροδο των ετών έχει αντικατασταθεί από όλο και περισσότερο εξελεγμένα και ακριβά τεχνικά μέσα. Επομένως, οι παλαιότερες μορφές λογοτεχνίας που είναι η ποίηση, συνοδευόμενη συνήθως από ένα μουσικό όργανο, τα έπη, οι μύθοι και αργότερα το θέατρο (που δεν απαντάται σε όλες τις κουλτούρες) και τα παραμύθια, συνδέονται με

3 Lorka, C. F. (1997), *Ποιητικά Άπαντα*, (μτφρ.) Κοσμάς Πολίτης. Αθήνα: Εκάτη.

4 Grosleziat, C. (2012), *Τα βρέφη και η μουσική*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σ.σ. 43-47.

5 Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2007), *Φιλολογικές Διαδρομές Γ'*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, σ.σ. 7-9.

6 Κανατσούλη, Μ. (2014), *Μυστικά, ψέματα, όνειρα και άλλα*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σ.σ. 30-36.

7 Adam, J. (1999), *Τα κείμενα: τύποι και πρότυπα, Αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία, εξήγηση και διάλογος*. Αθήνα: Πατάκης, σ.σ. 31-32.

τη φωνή και συνεπώς με το χώρο, το σώμα, τις χειρονομίες και το ρυθμό⁸. Στην Ευρώπη κοινό σημείο αναφοράς αποτελεί ο κλασικός ελληνικός πολιτισμός, από τον Όμηρο στον Σοφοκλή, καθώς βέβαια και η Βίβλος. Ανάμεσα σε όλα αυτά τα είδη υπάρχουν διαφορές όσον αφορά στο κοινό τους (ποιος επιτρέπεται να ακούσει και τι), τη γλώσσα (ιερή, φιλολογική ή ανεπίσημη) και το βαθμό που γίνονται πιστευτά (κάποιος μπορεί να πιστέψει ένα μύθο αλλά όχι ένα παραμύθι). Όμως, το κοινό στοιχείο σε όλα είναι ότι απαιτείται η ταυτόχρονη και στον ίδιο χώρο παρουσία αφηγητών και κοινού.

Η ανακάλυψη της γραφής άλλαξε προοδευτικά τον τρόπο με τον οποίο μεταδίδονται οι ιστορίες. Από τότε σταμάτησε η μετάδοση των ιστοριών με τη χρήση της μνήμης ενώ ταυτόχρονα επιβραδύνθηκε η επικοινωνία σε ό,τι αφορά τον χώρο και τον χρόνο⁹. Το μέσο δεν είναι πια το ανθρώπινο σώμα αλλά ένα αντικείμενο όπως ο άπυρος ή η περγαμινή, που επιτρέπει την κυκλοφορία ιερών ή κοσμικών κειμένων και τα αποθηκεύει στη μνήμη για αιώνες. Το χέρι αντικατέστησε τη φωνή, γι' αυτό και οι αντιγραφείς ήταν πολυάριθμοι στα μεσαιωνικά μοναστήρια. Στη συνέχεια όμως μία ακόμα σημαντική αλλαγή στην πορεία του ανθρώπου που επιτελέστηκε με την εφεύρεση της τυπογραφίας, επέτρεψε τη μηχανική αναπαραγωγή των εικόνων και ειδικά των χρωματιστών. Η βιομηχανική αναπαραγωγή εικόνων οδήγησε στη γέννηση δύο νέων ειδών: τα κόμικ και τα εικονογραφημένα βιβλία¹⁰.

3. Παιδική Λογοτεχνία-Ιστορική αναδρομή

Η παιδική λογοτεχνία, έτσι όπως πρωτοεμφανίστηκε γύρω στο 1750, αρχικά στη Βρετανία, την Ολλανδία και τη Γερμανία, ήταν δημιούργημα της άρχουσας τάξης με βασικούς αποδέκτες τα παιδιά των ευκατάστατων οικογενειών, που μορφώνονταν από οικοδιδασκάλους και γκουβερνάντες. Η λογοτεχνία της εποχής εκείνης έδωσε έμφαση στο γραπτό υλικό και βασίστηκε κυρίως σε ιστορίες έντονα ηθικοδιδασκτικές¹¹. Αυτές ήταν μικρές φανταστικές ιστορίες εμπνευσμένες από την καθημερινότητα των παιδιών, οι οποίες μιλούσαν για τους κινδύνους που μπορούσαν να προκύψουν από κάποια ελαττώματά τους, αλλά και για τα πλεονεκτήματα, του να είναι κάποιος ενάρετος.

Στο σημείο αυτό αξίζει να υπενθυμίσουμε ότι η παιδική λογοτεχνία αναπτύχθηκε αρχικά σε αντιπαράθεση με τις λαϊκές παραδόσεις, οι οποίες απορρίφθηκαν κυρίως λόγω του κοινωνικού διαχωρισμού ανάμεσα στις λαϊκές

8 Γαλάνης, Γ. (2004), Η αφήγηση του παραμυθιού, μια επικοινωνία με πολλές εκδοχές. Στην εφ. *Τα παιδιά μας και εμείς*, Χίος, τεύχ.104, σ.σ. 6-8.

9 Τσιλιμένη, Τ. (2011), *Αφήγηση και εκπαίδευση: Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης*. Αθήνα: Επίκεντρο, σ. 45.

10 Αναγνωστόπουλος, Β. (2008), *Ιδεολογία και Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη, σ. 66.

11 Εσκαρπί, Ντ. (1995), *Η Παιδική και Νεανική Λογοτεχνία στην Ευρώπη. Ιστορική επισκόπηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη, σ.σ. 21-25.

και ανώτερες τάξεις, αλλά και με τα λαϊκά φολκλορικά παραμύθια, τα οποία οι παιδαγωγοί της εποχής θεωρούσαν ότι ήταν γεμάτα προλήψεις και σκοταδισμό και τα κατηγορούσαν για έλλειψη ηθικών αξιών. Η Sarah Trimmer έγραψε ότι: «Η Σταχτοπούτα σκιαγραφεί κάποια από τα χειρότερα πάθη που μπορεί να νιώσει ο άνθρωπος, όπως η ζήλια, ο φθόνος, η αντιπάθεια για τις μητρίες και τις ετεροθαλείς αδελφές, η ματαιοδοξία, το πάθος για τα φορέματα κ.ά., από τα οποία οφείλουμε να προστατεύσουμε τα παιδιά»¹².

Ακόμα και τα παραμύθια του Perrault - στη συλλογή του με τίτλο *Τα παραμύθια της μαμάς χήνας* (1697)- που σήμερα θεωρούνται διαχρονικά, υπέστησαν κριτική, η οποία εστίασε το ενδιαφέρον των ερευνητών της εποχής στο πόσο μακριά μπορεί να πάει το ανθρώπινο μυαλό με τη δύναμη της φαντασίας που απαιτείται να διαθέτουν αυτοί που σκοπεύουν να κινήσουν το ενδιαφέρον των μικρών αναγνωστών. Εντούτοις, η αγγλική κουλτούρα φαινόταν πιο πρόθυμη να αποδεχτεί τα παιδικά τραγουδάκια, ενώ η χρήση των εικόνων είχε απορριφθεί για οικονομικούς κυρίως λόγους. Βέβαια, οι παιδαγωγοί της εποχής είχαν προσέξει ότι τα παιδιά ελκύονταν από αυτές. Χαρακτηριστικά, ο μεγάλος Τσέχος παιδαγωγός Comenius συμβούλευε, να δίδονται ελεύθερα τα βιβλία στα παιδιά, ακόμα και στο σπίτι πριν ξεκινήσουν το σχολείο, ώστε «...να απολαμβάνουν την ιστορία βλέποντας την εικόνα»¹³.

Με την εμφάνιση του Ρομαντισμού επανέρχονται στη μόδα τα παραμύθια, τα οποία δεν κατηγορούνταν πια για έλλειψη ηθικής. Η συνειδητοποίηση του χαρακτηριστικού τους ότι οι κακοί άνθρωποι τιμωρούνται και οι καλοί ανταμείβονται είναι ο λόγος για αυτήν την αλλαγή, χωρίς να λείπουν και οι εξαιρέσεις, όπως αυτή του *Μαξ και Μόριτς*, του Γερμανού Wilhelm Busch, που περιγράφει με γελοιογραφίες τις περιπέτειες δυο μικρών αλητάκων. Το έργο δε δημοσιεύτηκε ποτέ στην Αγγλία, καθώς ερχόταν σε αντίθεση με τη βικτωριανή ηθική, ενώ η πνευματώδης για την εποχή της αλλά σαφέστατα συντηρητική κωνσταντινουπολίτικη κοινωνία αποδέχτηκε στις αρχές του εικοστού αιώνα τη δημοσίευση στο περιοδικό για παιδιά και νέους *Παιδικός Κόσμος* ενός εικονογραφηγήματος με τίτλο Ο Πετράκης και ο Παυλάκης¹⁴, το οποίο ακολούθησε ανάλογη θεματική. Το ανανεωμένο ενδιαφέρον για το φολκλόρ θα οδηγήσει στη δημιουργία πολυάριθμων συλλογών λίγο πριν ξεκινήσουν το έργο τους οι αδελφοί Γκριμ. Αργότερα η ευρεία χρήση των εικόνων οδήγησε στη δημιουργία των εικονοβιβλίων, μια εκ διαμέτρου αντίθετη κατεύθυνση, όπου τα βιβλία κρατούν μόνο την εικόνα και αποβάλλουν το κείμενο. Επιπλέον, η παραγωγή σταθερών εικόνων συμπληρώθηκε από την παραγωγή κινούμενων

12 Trimmer, S. (1802), *The Guardian of Education*, London, p. 29. Επίσης, Ντεκάστρο, Μ. (2000). Η Σταχτοπούτα στο φεγγάρι. Στην Εφ. *Το Βήμα της Κυριακής*, φ. 13-2-2000, σ. 8.

13 Comenius, J. A. (1658), *Orbis Sansualium Pictus*.

14 Καραβά, Ζ. (2010), *Τα ελληνικά κωνσταντινουπολίτικα περιοδικά για παιδιά και νέους (1898-1919)*. Νέα Ιωνία: ΚΕ.ΜΙ.ΠΟ., σ. 155.

εικόνων στο κινηματογράφο, την τηλεόραση και τις ψηφιακές οθόνες. Αυτά τα μέσα παρότι δεν ανήκουν στον κόσμο της λογοτεχνίας είναι κοινώς παραδεκτό ότι συνεχώς παρεμβαίνουν σ' αυτήν, καθώς η εισαγωγή οποιουδήποτε νέου μέσου συνεπάγεται περιορισμό της επιρροής των προηγούμενων μέσων. Με άλλα λόγια, τα προηγούμενα μέσα περιορίστηκαν σε συγκεκριμένα είδη λογοτεχνίας αλλά ποτέ δεν εξαφανίστηκαν. Ο γραπτός λόγος δεν εξάλειψε τον προφορικό, η τυπογραφία δε σταμάτησε τις ανταλλαγές χειρογράφων όπως αργότερα ο κινηματογράφος και η τηλεόραση δεν περιόρισαν ούτε εμπόδισαν την έκδοση βιβλίων¹⁵.

Στην Ελλάδα μετά την τρίτομη *Ελληνική Χρηστομάθεια* και το *Εγχειρίδιο μετρικής για τα τετρατάξια γυμνάσια* του Αλέξανδρου Ρίζου Ραγκαβή, ακολούθησαν τα *Παίγνια ή Ποιήματα διάφορα* (1837) και τα *Άσματα* (1876) του Ηλία Τανταλίδη, καθώς και οι *Μύθοι Έμμετροι* του Παναγιώτη Σούτσου και οι *Μύθοι* του Αλέξανδρου Κατακουζηνού. Στη συνέχεια έχουμε τα *Παιδικά τραγούδια* (1877-1884) του Γεώργιου Βιζυηνού, τις συλλογές *Μύθοι και διάλογοι προς χρήσιν των ανήβων* (1881), τα *Άσματα Σχολικά* (1889) του Άγγελου Βλάχου, για να φτάσουμε στην καθόλα αξιόλογη συλλογή *Τα Τραγουδάκια για παιδιά* (1889) του Αλέξανδρου Πάλλη, όπου «...ο ψυχικός κόσμος του παιδιού εκφράζεται απλά, ανεπιτήδευτα, με ειλικρίνεια και πηγαίο λυρισμό»¹⁶ και να καταλήξουμε στη συλλογή *Στίχοι και μύθοι διά τα παιδιά* (1904) του Δημήτριου Καμπούρογλου.

4. Παιδική Λογοτεχνία-Ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων.

4.1. Εικονογράφηση και συναισθηματική νοημοσύνη

Με την αυγή του 20^{ού} αιώνα η παιδική λογοτεχνία συνδέθηκε περισσότερο με κοινωνικές και πολιτιστικές αξίες, καθώς κάλυπτε τις ανάγκες των παιδιών και των νέων με απώτερο στόχο τη συνδετική σχέση της ψυχικής ικανοποίησης αυτών με την ευχάριστη εμπειρία της ανάγνωσης. Παρά το γεγονός ότι η αξία των εικόνων υποτιμήθηκε αρχικά στη δυτική κουλτούρα, η ανακάλυψη της τυπογραφίας που επέτρεψε τη μηχανική αναπαραγωγή των ασπρόμαυρων εικόνων και αργότερα των έγχρωμων, συνέβαλε αποφασιστικά στην εμπλοκή των παιδιών σε έναν δημιουργικό συνδυασμό της φαντασίας με την πραγματικότητα¹⁷.

Η μεταφορική δύναμη που έχουν οι εικόνες βοηθά στην εδραίωση από την απαρχή της κοινωνικής ζωής ενός ονειρικού συμβολικού σύμπαντος γεμάτου με οράματα που δεν ακολουθούν ακριβώς καθημερινές λογικές και εμπειρίες. Αυτά τα

15 Holub, C. R. (2004), *Θεωρία της πρόσληψης: μία κριτική εισαγωγή*. Αθήνα: Μεταίμιο.

16 Δημαρά, Κ. Θ. (2004), Οι παλαιότερες μεταφράσεις από τα αγγλικά. *Διαβάζω*, αρ. 58/82, σ. 110.

17 Nikolajeva, M. & Scott, C. (2001), *How Picturebooks Work*. New York and London: Carland Publishing, σ.176.

οράματα έχουν τη δύναμη να ανοίγουν πόρτες σε πιθανές παράλληλες διαστάσεις του ανθρωπίνου πνεύματος. Δείχνουν μία περιοχή που δεν μπορεί να περιοριστεί μόνο στα υλικά της χαρακτηριστικά αλλά, εν αντιθέσει, απαιτεί πιο αφηρημένα ανοίγματα σε αχανή πεδία - την περιοχή που στην διάρκεια της ενήλικης ζωής του ατόμου θα κινηθούν οι τέχνες, η φιλοσοφία και η εφευρετικότητα. Ενώ ένα κείμενο είτε χειρόγραφο είτε τυπωμένο μπορεί να μεταδοθεί χωρίς το μέσο του διαβάζοντάς το δυνατά, μια εικόνα πρέπει να υπάρχει πάντα ως υλικό μέσο λιγότερο στη λογοτεχνία των ενηλίκων και περισσότερο στη λογοτεχνία για παιδιά¹⁸.

Οι έρευνες βέβαια απέδειξαν ότι λέξεις και εικόνες πρέπει να συμβάλλουν από κοινού, όπως διαφαίνεται σαφέστερα στα βιβλία αλληλεπίδρασης, τα οποία μπορούν να διαβαστούν μεγάλωφωνα από τα μικρά παιδιά¹⁹. Για το λόγο αυτό, θεωρείται ότι τα παιδικά εικονογραφημένα βιβλία είναι το μοναδικό είδος που ενσωματώνει πλήρως την αφήγηση, την εικονογράφηση και την ανάγνωση. Με την τεχνολογική βέβαια εξέλιξη των βιβλίων, πρόσφατη για τα ελληνικά δεδομένα, μέσω των audio books, δόθηκε προτεραιότητα στην αφήγηση έναντι της εικονογράφησης και της ανάγνωσης.

Εντούτοις, η κυκλοφορία των εικόνων διεθνώς έχει τα δικά της χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με τη Bettina Hurlimann: «Οι εικόνες μιλούν μια παγκόσμια γλώσσα [...] αλλά ο κίνδυνος βρίσκεται στην τάση τους για ομοιομορφία. Τα διαφορετικά εθνικά χαρακτηριστικά καταπνίγονται για χάρη της διεθνούς αγοράς»²⁰. Έτσι, οι εικόνες, ενώ αρχικά φαίνεται πως απομακρύνουν τους κινδύνους που ενέχει η μεταφορά λογοτεχνικού κειμένου σε άλλη γλώσσα, δεν παύουν να δημιουργούν προβλήματα αποκωδικοποίησης και κατανόησής τους, όταν κυκλοφορούν διεθνώς. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της μαυροντυμένης γυναίκας που αναφέρει η Σούλα Οικονομίδου σε εισήγησή της «...το οποίο δεν αποτελεί ερμηνευτικό σύμβολο για έναν Ιάπωνα θεατή, ενώ, αντίθετα, για τον Έλληνα αποτελεί αδιαμφισβήτητο σύμβολο πένθους»²¹. Διαφαίνεται λοιπόν ότι στη μεταβίβαση των εικόνων από τη μια κουλτούρα στην άλλη μπορεί να δημιουργηθούν παρερμηνείες και παρανοήσεις, ενώ η δημιουργία νέων εικόνων μπορεί να βοηθήσει στην προσαρμογή του κειμένου στην ντόπια κουλτούρα. Στο σημείο αυτό δικαιώνεται η άποψη της Bassnett ότι «...η εικονογράφηση συνιστά μια διαδικασία συνομιλίας μεταξύ κειμένων και πολιτισμών»²².

18 Παρίσης, Ν. (1998), Ο εθισμός του μαθητή στην πληθωρική δυναστεία της εικόνας και η ατροφία της αναγνωστικής απόλαυσης. Στο Ι. Βασιλαράκης (επιμ.), *Σύγχρονες οπτικές και προοπτικές της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος, σ.σ. 183-191.

19 Βασιλαράκης Ι. Ν. (2008), *Καταθέσεις για την παιδική και νεανική λογοτεχνία*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 127-129.

20 Hurlimann, B. (1967), *Three Centuries of Children's Books in Europe*. London:Oxford University Press.

21 Οικονομίδου, Α. (2016), *Το παιδί πίσω από τις λέξεις*. Gutenberg-Γιώργος και Κώστας Δαρδανός, σ.σ. 44-56.

22 Bassnett, S. (2002), *Translation Studies*. London and New York: Routledge.

4.2. Παιδική Λογοτεχνία και συναισθηματική αγωγή του παιδιού

Αρχικά, σκοπός της παιδικής λογοτεχνίας ήταν η απεικόνιση του κόσμου των ενηλίκων συνδυαστικά με τα δικαιώματα και την κοινωνική θέση των παιδιών και των εφήβων, που για πρώτη φορά αντιμετωπίζονταν ως πρόσωπα προς τα οποία κάποιος θα έπρεπε να υιοθετήσει ειδική αντίληψη και συμπεριφορά. Στηριζόμενοι στη συγκεκριμένη αυτή θεώρηση, που ήταν και η βάση πολλών νέων επιστημών, οι ενήλικες θέλησαν να κατανοήσουν και να ικανοποιήσουν τις πνευματικές ανάγκες των νεαρών αναγνωστών, οι οποίες ήταν και συνεχίζουν να είναι πολύ διαφορετικές από τις δικές τους. Μέσω αυτής της προσπάθειας, η παιδική λογοτεχνία αποτέλεσε ένα ξεχωριστό είδος σε ό,τι αφορά στη μετάδοση του πολιτισμού και της πνευματικής επικοινωνίας ανάμεσα σε δύο γενιές, καθώς και έναν καλλιτεχνικό συνδυασμό της πολιτιστικής γραμμής, που ο κόσμος των ενηλίκων, μέχρι τώρα, χαράζει για την μελλοντική γενιά και τα μελλοντικά πολιτιστικά κριτήρια²³.

Σε αντίθεση με αυτό που ισχύει στη λογοτεχνία των ενηλίκων, ότι «Το αληθινό είναι ωραίο», θέση που απεικονίζει την ενήλικη κοινωνία, η αισθητική της παιδικής λογοτεχνίας, έχοντας ως αποδέκτες τα παιδιά, είναι, σαφώς, πολύ διαφορετική. Το βασικό χαρακτηριστικό της συνοψίζεται στη φράση: «Το καλό είναι ωραίο», που αποτελεί την προκαταρκτική και αδιαπραγμάτευτη σταθερά στην ψυχή της νέας γενιάς σχετικά με την πίστη στην ανθρωπότητα και την υγιή ανάπτυξη και εξέλιξη της πνευματικής ζωής. Οι θέσεις αυτές αποτελούν με τη σειρά τους αμετάβλητες σταθερές της ανθρώπινης ύπαρξης.

Στη βάση της λογικής ότι η τέχνη είναι μια δραστηριότητα της ψυχής και περιέχει μέσα της κάποιο σκοπό, παρατηρούμε ότι στην τέχνη της παιδικής λογοτεχνίας, οι άνθρωποι έχουν την τάση να αφήσουν την ελπίδα τους να βελτιώσει τους ανθρώπους. Η συγκεκριμένη θέση υποστηρίχτηκε ένθερμα από τους οπαδούς της γνωστικής ψυχολογίας, οι οποίοι έδωσαν εξ αρχής μεγάλη βαρύτητα στην κατάσταση που απαντούμε έναν άνθρωπο στην παιδική του ηλικία, καθώς πίστευαν ότι είναι αυτή που θα καθορίσει το μέλλον του, αφού είναι η αρχή της ζωής και τα παιδιά αποτελούν την ελπίδα των ανθρώπων²⁴. Και αυτός είναι ο λόγος που η παιδική λογοτεχνία είναι εμπλουτισμένη με περισσότερα καλλιτεχνικά στοιχεία από τη λογοτεχνία των ενηλίκων.

Μέσω, λοιπόν, της καλλιτεχνικής απεικόνισης και της αισθητικής “διαχυτικότητας”, η παιδική λογοτεχνία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να εμπλουτίσει τον πνευματικό κόσμο των παιδιών με τις βασικές αξίες της ζωής σε ό,τι αφορά στην ηθική με την ευρεία της έννοια, η οποία ενέχει το συναίσθημα και

23 Γιαννικοπούλου, Α. Α. (2008), *Το σύγχρονο εικονογραφημένο βιβλίο, Στη χώρα των χρωμάτων*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος.

24 Macherey, P. (1978), *A theory of literary Production*. London: Routledge and Kegan Paul, p.p. 42-56.

την αισθητική, που αποτελούν βασικά θεμέλια για την ανθρωπότητα γενικότερα και τις εθνότητες ειδικότερα²⁵.

Πιο συγκεκριμένα, οι μεγάλες συλλογές λαϊκών παραμυθιών του 19^{ου} αιώνα περιόρισαν το παραμύθι αποκλειστικά στη γραπτή μορφή αλλά ταυτόχρονα κατέστησαν τις παλιές λαϊκές ιστορίες πλήρως "ορατές". Και αυτή είναι κληρονομιά που αποτελεί τον πλούτο των νέων εθνών, όταν αυτά γίνονται ανεξάρτητα. Είναι γνωστό ότι ένας από τους στόχους των αδελφών Γκριμ κατά τη συλλογή ιστοριών ήταν να δημιουργήσουν ένα θησαυρό γερμανικού πολιτισμού. Αυτή ακριβώς η ιδιότητα, να καθρεφτίζεται η εθνική κουλτούρα, είναι καταφανής στην παιδική λογοτεχνία. Χαρακτηριστικό είναι και το παράδειγμα της Πηνελόπης Δέλτα στην ελληνική παιδική λογοτεχνία, όπου η εθνική κουλτούρα διαπερνά το έργο της, με στόχο την αφύπνιση της εθνικής συνείδησης των Ελλήνων στα δύσκολα γι' αυτούς ιστορικά χρόνια των Βαλκανικών πολέμων αλλά και αυτών που έπονταν.

Η λογοτεχνία για παιδιά και εφήβους εμμένει στην αισθητική της καλλιτεχνικής δημιουργίας με διαφορετικό περιεχόμενο από τη λογοτεχνία των ενηλίκων. Εξαιρετικά έργα παιδικής λογοτεχνίας σε όλο τον κόσμο μας έχουν προσφέρει παραδείγματα αισθητικής σε σχέση με την πρακτική φύση της τέχνης, η οποία προωθεί την αποφυγή της βίας, της κακίας, της εξαγωγής της ενήλικης κοινωνίας και όλων των μη υγιών στοιχείων που θέτουν σε κίνδυνο την ανάπτυξη του παιδικού πνεύματος²⁶. Έτσι, η μοναδικότητα του περιεχομένου της παιδικής λογοτεχνίας επικεντρώνεται στα εξής δύο σημεία: 1) στην έκφραση της παιδικής ζωής, του πνευματικού κόσμου, της ευαισθησίας των παιδικών συναισθημάτων και της παιδικής φαντασίας (συμπεριλαμβανομένων των ζώων, των φυτών, της φύσης, των ηρώων και των μύθων) και 2) στα κοινά όνειρα, τα πολιτιστικά ιδεώδη της ανθρώπινης φυλής και σε ό,τι έχει άμεση επίδραση στον προσανατολισμό των επόμενων γενεών. Για να είμαστε πιο συγκεκριμένοι, πρέπει να αναφερθούμε αναλυτικότερα στα εξής τρία σημεία:

α) Προσωποποίηση της ανάπτυξης

Η παιδική λογοτεχνία αποτελεί στοιχειώδη μορφή τέχνης, της οποίας οι σκοποί και η σημασία σχετίζονται με τα πρώτα στάδια της ανάπτυξης του ανθρώπου, κατά την παιδική ηλικία. Η λογοτεχνία για παιδιά και εφήβους απευθύνεται κυρίως σε ηλικίες δημοτικού και γυμνασίου-λυκείου. Είναι λοιπόν πασιφανές ότι "συντροφεύει" πολύ τους νέους ανθρώπους κατά τη διάρκεια των χρόνων που αυτοί υφίστανται σωματικές και ψυχολογικές αλλαγές, οι οποίες τους δημιουργούν άλλοτε σύγχυση και στενοχώρια και άλλοτε όνειρα και προσδοκίες,

25 Καλογήρου, Τζ. (2016), *Το αλωνάκι της ανάγνωσης*. Αθήνα: Επτάλοφος, σ.σ. 230-237.

26 Κουράκογλου, Κ. (1997), *Η βία στα λαϊκά παραμύθια. Διαδρομές*, τ. 9, σ.σ. 7-10.

απροσδιόριστα συναισθήματα που θα τους οδηγήσουν ακόμα και στην αντίληψη περί χάσματος γενεών ανάμεσα στα παιδιά και τους γονείς, το σχολείο και την κοινωνία. Η παιδική λογοτεχνία συνδέεται στενά με τον σεβασμό και την κατανόηση της προσωπικότητας του κάθε παιδιού, της ανεξαρτησίας, της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησής του²⁷. Η αντίληψη αυτή εναρμονίζεται με την άποψη του γνωστού ψυχολόγου Holland, ο οποίος υποστήριζε πως όταν διαβάζουμε περιμένουμε να ανακαλύψουμε αυτό που φοβόμαστε κι αυτό που ελπίζουμε²⁸.

Η εξέλιξη ως καλλιτεχνικό θέμα παρουσιάζεται συχνά στα έργα παιδικής λογοτεχνίας για παράδειγμα σε μυθιστορήματα με κεντρικούς χαρακτήρες εφήβους και σχολικές ιστορίες. Ενδεικτικά μπορούν να αναφερθούν *Τα μουσικά της Βαλτικής, Άννυ και Αλέξανδρος, Ο κόκκινος θυμός, Γεύση πικραμύγδαλου, Το ψέμα* κ.ά., ενώ ανάμεσα στα σύγχρονα έργα ξένης παιδικής λογοτεχνίας εντοπίστηκαν οι τίτλοι: *10 πράγματα που πρέπει να κάνεις προτού γίνεις 16, Ο Έρβιν και η τρομπέτα του, Κορίτσια στην πρίζα*, κ.ά. Όλα τα έργα που αναφέραμε είναι δημιουργικά και αφιερωμένα στη διερεύνηση του θέματος της ανάπτυξης και με μεγάλη επιρροή στους νέους που βρίσκονται σε εξελικτική πορεία.

β) Καλλάζουσα φαντασία

Με την απουσία της φαντασίας δε μπορεί να υπάρξει λογοτεχνία για παιδιά, επομένως οι καλλιτεχνικές δημιουργίες είναι στενά συνδεδεμένες με τον κόσμο της φαντασίας. Όσον αφορά το ύφος, η λογοτεχνία του φανταστικού κυρίως περιλαμβάνει παραμύθια, αλληγορίες, επιστημονική φαντασία και παραμύθια με ζώα. Από τους χαρακτήρες που εμφανίζονται σε αυτά τα βιβλία, αυτοί που δίνουν τη δυνατότητα στους νεαρούς αναγνώστες να χρησιμοποιούν την φαντασία τους και να απολαμβάνουν το διάβασμα είναι ζώα και φυτά, αλλά ειδικά τα ζώα²⁹. Εκτός από χαρακτήρες όπως τέρατα και θεοί, οι υπεράνθρωποι ήρωες και ασυνήθιστοι χαρακτήρες όπως γίγαντες, ξωτικά και νάνοι είναι ευπρόσδεκτοι από τα παιδιά. Αν κάνουμε μια σύγκριση ανάμεσα στους φανταστικούς χαρακτήρες και τους ανθρώπους, μπορούμε να χωρίσουμε τους χαρακτήρες σε τέσσερις κατηγορίες:

- 1) προσωποποιήσεις, π.χ. το να δίδονται ανθρώπινα χαρακτηριστικά και ένστικτα σε ζώα και φυτά,
- 2) χαρακτήρες με υπεράνθρωπα στοιχεία, όπως τέρατα και θεοί, χαρακτήρες με δυνατότητες μεταμόρφωσης, ασυνήθιστοι χαρακτήρες κ.α. που διαθέτουν υπερφυσικές ικανότητες όπως το να πετάνε στον αέρα (Ο Χάρι Πότερ της Τ.Κ. Ρόουλινγκ), να μεταμορφώνονται (Η Κόρη της Θάλασσας του Άντερσεν), να έχουν μεταβλητό σώμα (Τα Ταξίδια του Γκιούλιβερ του Τζόναθαν

27 Μορπούργκο, Μ. (2009), *Το βασίλειο το Κενσούκε*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

28 Nodelman, P. (1988), *Words about pictures*. Athens, Georgia: University of Georgia Press, p.p. 222-241.

29 Tajima, S. (2005), *Gaudi's Ocean, the story of a great sea turtle*. Tokyo: Dindigul Bell.

- Σουίφτ) και να μη μεγαλώνουν ποτέ (Ο Πήτερ Παν για παράδειγμα). Στα δυτικά παραμύθια, χαρακτήρες όπως ζωτικά, νάνοι, μάγισσες, γίγαντες και φαντάσματα, όλοι ανήκουν σε αυτή την κατηγορία,
- 3) ευφυείς χαρακτήρες που προσομοιάζουν σε άνθρωπο: τέτοιοι χαρακτήρες δεν απαντώνται ούτε στον ανθρώπινο κόσμο ούτε στον κόσμο των ζώων και των φυτών αλλά κυρίως στον κόσμο της επιστημονικής φαντασίας και μπορεί να είναι ρομπότ, εξωγήινοι, κλώνοι και αόρατοι άνθρωποι και τέλος,
 - 4) κοινοί ανθρώπινοι χαρακτήρες, προικισμένοι όμως με χαρίσματα που υπάρχουν μόνο στον φανταστικό κόσμο και δοσμένα με καλλιτεχνική υπερβολή όπως ο αυτοκράτορας Dalin και η πριγκίπισσα Xiaolin αντίστοιχα στα έργα του Άντερσεν, *Τα Καινούργια Ρούχα του Αυτοκράτορα* και *Η Πριγκίπισσα και ο Αρακάς*.

γ) Αγάπη

Η αγάπη είναι απαραίτητη στην ανάπτυξη των παιδιών. Το θέμα της αγάπης είναι παρόν σε κάθε έργο παιδικής λογοτεχνίας, ειδικά σε έργα όπως τα δοκίμια και ιστορίες για πολύ μικρά παιδιά. Η αγάπη του ανθρώπου μπορεί σε γενικές γραμμές να χωριστεί σε δύο κατηγορίες: 1) την εγωκεντρική αγάπη: πρώτα η βασική «αγάπη» - επιθυμία για υλικά αγαθά, επιβίωση και σεξ – δεύτερον, η ικανότητα εκτίμησης της ομορφιάς, για παράδειγμα η εκτίμηση για ένα καλλιτεχνικό έργο ή για μια συλλογή γραμματοσήμων – τρίτον, η φιλία στις πλευρές της που αφορούν το προσωπικό όφελος, το συμφέρον, την ηθική και τη δικαιοσύνη κ.α. και 2) την υπέρ – αγάπη, π.χ. η φιλανθρωπία, μια αλτρουιστική αγάπη χωρίς επιθυμία ή ωφελμισμό. Η δεύτερη κατηγορία κυριαρχεί στην παιδική λογοτεχνία, πράγμα που είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την καλλιέργεια του ανθρωπιστικού πνεύματος στα παιδιά³⁰.

Ο Άντερσεν κάποτε είχε πει ότι η αγάπη και η κατανόηση είναι τα πιο σημαντικά συναισθήματα σε κάθε άνθρωπο. Είναι αυτό ακριβώς το είδος ευγενικού συναισθήματος που εμφανίζεται σε πολλά διάσημα έργα παιδικής λογοτεχνίας, το οποίο εμπλουτίζει και ομορφαίνει τον πνευματικό κόσμο του νεαρού αναγνώστη και αποτελεί πραγματική και σαφή ενσάρκωση της αρχής της παιδικής λογοτεχνίας ότι η καλοσύνη είναι ομορφιά.

Εν μέσω του διογκούμενου κύματος της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας και του δικτύου πληροφοριών, η λογοτεχνία για παιδιά και νέους τον 21^ο αιώνα αναλαμβάνει τη σημαντικότερη και πιο επείγουσα από ποτέ αποστολή να συμβάλει στην υγιή ανάπτυξη της πνευματικής ζωής της επόμενης γενιάς. Τα ζητήματα που αφορούν στον πόλεμο και την ειρήνη, το περιβάλλον, την πρόληψη οικολογικών καταστροφών, την προστασία των ζώων, την αιεφόρο ανάπτυξη,

30 Genette, G. (1972), *Narrative Discourse. An Essay in Method. Figures III*, Paris: Seuil, (25), p.p.24-29.

τα υπαρξιακά διλήμματα του σύγχρονου ανθρώπου, τον εκφυλισμό των ηθικών αξιών και την κατακόρυφη αύξηση της παιδικής εγκληματικότητας, έχουν όλο και πιο πολύ γίνει τα κεντρικά θέματα της παιδικής λογοτεχνίας σε όλο τον κόσμο. Και αυτό, γιατί τα παιδιά σ' όλο τον κόσμο έχουν κοινά χαρακτηριστικά, όπως το ότι είναι σκληρά, κάποιες φορές κρατούν κακία, αλλά σίγουρα επικοινωνούν με τη καρδιά τους³¹.

Η παιδική λογοτεχνία συνδέεται στενά με το σεβασμό και την κατανόηση της προσωπικότητας του κάθε παιδιού, την ανεξαρτησία, την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή του. Η εξέλιξη αυτή παρουσιάζεται συχνά στα έργα παιδικής λογοτεχνίας, για παράδειγμα σε μυθιστορήματα και σχολικές ιστορίες με κεντρικούς ήρωες εφήβους. Ενδεικτικά μπορούν να αναφερθούν, *Τα μυστικά της Βαλτικής, Άννυ και Αλέξανδρος, Ο κόκκινος θυμός, Γεύση πικραμύδαλου, Το ψέμα κ.ά.*, ενώ ανάμεσα στα σύγχρονα έργα ξένης παιδικής λογοτεχνίας εντοπίστηκαν οι τίτλοι: *10 πράγματα που πρέπει να κάνεις προτού γίνεις 16, Ο Έρβιν και η τρομπέτα του, Κορίτσια στην πρίζα*, κ.ά. Όλα τα έργα που αναφέραμε είναι δημιουργικά και αφιερωμένα στη διερεύνηση του θέματος της ανάπτυξης των νέων που βρίσκονται σε εξελικτική πορεία.

4.3. Εικόνα – Αισθητικές και επικοινωνιακές δεξιότητες στο σύγχρονο σχολείο

Ο πολιτισμός της εικόνας συγκρούεται με τις πρακτικές του σύγχρονου σχολείου, του σχολείου, κατά τον Πλειό³², της «*ώριμης νεωτερικότητας*» και κατευθύνεται προς ένα «*μετα-νεωτερικό*» μοντέλο οργάνωσης της εκπαιδευτικής πράξης. Η σύγκρουση αυτή οδηγεί: πρώτο στην αλλαγή του περιεχομένου της έννοιας της γνώσης καθώς οι μαθητές/τριες συσσωρεύουν εμπειρίες από το συνδυασμό τεχνολογικών και απλών εικόνων και από πολύ νωρίς έχουν στη διάθεσή τους ένα μεγάλο όγκο πληροφοριών και δεύτερο στην αμφισβήτηση της μονολιθικότητας της γνώσης, της έννοιας της αλήθειας και της αντικειμενικότητας της εκπαιδευτικής γνώσης και την μετατροπή της σε γνώμη, αλλά και στην αμφισβήτηση του ηγεμονικού ρόλου του εκπαιδευτικού³³.

Από το πλήθος των τρόπων ένταξης των εικόνων στη μαθησιακή διαδικασία και την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων ξεχωρίζουν: (α) η συμβολή της εικονογράφησης στην κατανόηση των κειμένων, (β) η προσέγγιση πολυτροπικών κειμένων, (γ) η δημιουργία πλαισίων επικοινωνίας για την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου και (δ) οι εννοιολογικές/παραστατικές εικόνες.

31 Harper, Cl. (2005), *The Sky Soldiers*. New Zealand: Reed.

32 Πλειός, Γ. (2005), *Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση. Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας*. Αθήνα: Πολύτροπον.

33 Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2005), Ταξιδεύοντας μέσα στην εικόνα. Στο: Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί*. Θεσσαλονίκη: cannot not design publications, σ.σ. 557-568.

Βασιζόμενοι στο παραπάνω πλαίσιο αντιλαμβανόμαστε ότι η παιδική λογοτεχνία συμπεριλαμβάνει τον **οπτικοακουστικό γραμματισμό**, ο οποίος δηλώνει³⁴ ένα ρόλο για το παιδί σε τρεις κατευθύνσεις: το παιδί **θεατής** (καταναλωτής), το παιδί **κριτικός** και το παιδί **παραγωγός** εικόνων³⁵.

Η παθητική προσέγγιση των εικόνων δεν οδηγεί στην αποσυμβολοποίηση και στην ανακάλυψη των νοημάτων τους. Η κριτική προσέγγιση των εικόνων, χωρίς να αγνοεί τα εκφραστικά μέσα του δημιουργού, στρέφεται κυρίως προς το περιεχόμενο. Ο κριτικός θεατής αναγνωρίζει όχι μόνο **τι** λέει ο δημιουργός (περιγραφή), αλλά και **πώς** απεικονίζει το περιεχόμενο (ερμηνεία), αναγνωρίζοντας τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους κάθε εικόνα είναι μία μοναδική δημιουργία ενός μοναδικού δημιουργού. Οι μαθητές/τριες αποτελούν μία κοινότητα θεατών, οι οποίοι μέσα από το διάλογο και με διάμεσο τα εκφραστικά μέσα της εικόνας θα αναζητήσουν, όχι μόνο τις επιφανειακές έννοιες, οι οποίες είναι εύκολα αναγνωρίσιμες, αλλά τις υπονοούμενες έννοιες (η γνώση του κόσμου έξω από την σχολική αίθουσα)³⁶.

Η απόλαυση είναι η κύρια επιδίωξη για το παιδί. Ο εκπαιδευτικός προσφέρει στα παιδιά τις ευκαιρίες να χαρούν τις εικόνες των βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας. Μετά τη θέαση τα παιδιά αφήνονται ελεύθερα να εκφράσουν αυθόρμητα τις πρώτες εντυπώσεις τους με τη μέθοδο του καταγίγισμου των ιδεών. Εκφράζουν συναισθήματα και επιθυμίες, οι οποίες καταγράφονται από τον εκπαιδευτικό στον πίνακα και μπορούν να αποτελέσουν κάποια άλλη στιγμή (όχι αμέσως μετά τη θέαση της εικόνας) ένα πλούσιο λειτουργικό λεξιλογικό υλικό, δημιούργημα των παιδιών, προς επεξεργασία (λεξιλογική, νοηματική κ.λπ.). Σ' αυτό το παιχνίδι της αυθόρμητης έκφρασης συναισθημάτων δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Ο αναπόφευκτος (ακόμα και στις πιο αδιάφορες εικόνες) διάλογος του παιδιού με την εικόνα (ουσιαστικά με τους δημιουργούς της) είναι μία σχέση προσωπική.

Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές/τριες αποκτούν σταδιακά τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης των υπονοούμενων εννοιών και ενσωματώνουν πρακτικές για να γίνουν ικανοί να προσεγγίζουν την εικόνα από ποικίλες οπτικές. Τα ερεθίσματα για συζήτηση, ο σχολιασμός, η ανταλλαγή των απόψεων και η σύγκρουση ιδεών έχουν στόχο το συνειδητοποιημένο θεατή, ο οποίος επιλέγει, προκρίνει ή απορρίπτει, δεν υποκύπτει στην υπερβολή και δεν παρασύρεται στον συναισθηματικό μμητισμό και στις ταυτίσεις³⁷. Κάθε σχόλιο, κάθε γέλιο,

34 Kress, G. (2005), Multimodal discourse and meaning production. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί*. Θεσσαλονίκη: cannot not design publications, σ.σ. 7-24.

35 Γρόσδος, Σ. (2008), *Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα. Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο Βιβλίο Γλώσσας της Β' Δημοτικού*, Διπλωματική εργασία Α.Π.Θ.

36 Βρύζας, Κ. (2005), Τα παιδιά της εικόνας. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί*. Θεσσαλονίκη: cannot not design publications, σ.σ. 427-438.

37 Κουρμούση, Ν. (2014), *Βήματα για τη ζωή. Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων*. Αθήνα: Εκδόσεις Σοκόλη.

κάθε επιφώνημα είναι μια ευκαιρία για επικοινωνία. Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να εξερευνήσουν τα δικά τους συναισθήματα και να οικοδομήσουν τις δικές τους απόψεις. Η προσέγγιση είναι εμπειρική. Εκείνο που προέχει είναι να διαφυλαχθεί ο αυθορμητισμός, γι' αυτό περιορίζουμε τα λόγια και δίνουμε τον πρώτο λόγο στα παιδιά ενθαρρύνοντας και επιδοκιμάζοντας. Η τέχνη δημιουργεί έναν αυθόρμητο ενθουσιασμό στα παιδιά, ιδιαίτερα οι κινούμενες εικόνες του κινηματογράφου, παρασύρει τα παιδιά σε συναισθηματικούς ακροβατισμούς, ταύτισης ή αποστασιοποίησης, οι οποίοι, όταν ομολογούνται βγαίνοντας στην επιφάνεια, λειτουργούν λυτρωτικά³⁸.

Παράλληλα, διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι οι έντυπες εικόνες των βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας συμβάλλουν επίσης και στην επίτευξη των στόχων της γλωσσικής διδασκαλίας, καθώς συμμετέχουν στα “γεγονότα μάθησης”, εστιάζοντας στην προσέλκυση της προσοχής (ελκυστικότητα), στην πληροφόρηση για τους στόχους του μαθήματος (εικονικοί προκαταβολικοί οργανωτές), στην παροχή κινήτρων, στην ανάκληση προηγούμενης γνώσης και έκφρασης εμπειριών, στην παρουσίαση του περιεχομένου κ.ά.³⁹.

Ειδικότερα στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων (skills) της ακρόασης (listening), της ανάγνωσης και κατανόησης (reading), της παραγωγής προφορικού λόγου (speaking) και της παραγωγής γραπτού λόγου (writing), είτε ακολουθείται η ρυθμιστική αντίληψη για τη διδακτική της γλώσσας και επιχειρείται η προσέγγιση της γλώσσας ως άσκησης στο επίπεδο της μεταγλώσσας (δομή της γλώσσας, μελέτη αφηρημένων γλωσσικών μονάδων, γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα) είτε πρόκειται για διδακτικές εφαρμογές, οι οποίες είναι ευρέως γνωστές ως *επικοινωνιακές προσεγγίσεις* και ορίζουν ως σκοπό της γλωσσικής διδασκαλίας την καλλιέργεια των ικανοτήτων των μαθητών/τριών για χρήση της γλώσσας με τον κατάλληλο για την εκάστοτε περίπτωση τρόπο⁴⁰.

Η πραγματικότητα ερμηνεύεται και κατανοείται μέσα από το λόγο. Οι γλωσσικές διαδικασίες, δια των οποίων κατασκευάζεται ο πολιτισμός, βοηθούν στη μελέτη του πολιτισμού διαφόρων κοινοτήτων με τη στενή ή πλατιά έννοια⁴¹. Η κυριαρχία της εικόνας στον σύγχρονο πολιτισμό μάς αναγκάζει να προσφεύγουμε σ' αυτήν, προσπαθώντας να καθιερώσουμε ένα διάλογο ανάμεσα στον προφορικό λόγο, το γραπτό λόγο και την εικόνα. Πρόκειται για “δίκτυα ελεύθερης κυκλοφορίας κι ανταλλαγής συναισθημάτων” ανάμεσα στους

38 Σιβροπούλου, Ρ. (2010), *Από το παιχνίδι με κανόνες στο γραμματισμό*. Gutenberg- Γιώργος και Κώστας Δαρδανός, σ.σ. 76-82.

39 Χατζησαββίδης, Σ. και Γαζάνη, Ε. (2005), Πολυτροπικός και μονοτροπικός/εικονικός λόγος: από την πρόσληψη στην κατασκευή του παιδικού υποκειμένου. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί*. Θεσσαλονίκη: cannot not design publications, σ.σ. 25-37.

40 Χοντολίδου, Ε. (2005), Αλλαγές στις εκδοτικές πρακτικές παιδικών βιβλίων: το παράδειγμα του βιβλίου Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες του Ιουλίου Βερν. Στο Ο. Κωνσταντινίδου- Σέμογλου (επιμ.). *Εικόνα και παιδί*. Θεσσαλονίκη: cannot design publications, σ.σ. 89-97.

41 Egan-Robertson, A. και Bloome, D. (2001), *Γλώσσα και Πολιτισμός*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

διαφορετικούς τρόπους έκφρασης που διαθέτει ένα παιδί για να γράψει, να εκφραστεί και να δημιουργήσει⁴².

Η εικόνα είναι ένα “κείμενο” προς κατανόηση, που παίζει κι αυτό το ρόλο του όπως τα άλλα κείμενα. Αποδεχόμενοι την κυριαρχία ποικίλων επικοινωνιακών εργαλείων, η εικόνα δεν είναι πια ένα συμπλήρωμα αλλά μία συν-κατασκευή μαζί με καθεμιά από τις άλλες “γλώσσες”, οι οποίες διαφοροποιούν τα εργαλεία και τα μέσα με τα οποία κατασκευάζουν τις επικοινωνιακές ανταλλαγές μεταξύ των ατόμων. Η εκπαίδευση στην εικόνα διαπερνά όλα τα γνωστικά αντικείμενα, οφείλει να είναι παντού παρούσα ως αντικείμενο μελέτης κι ως μέσο εκμάθησης.

5. Συμπεράσματα-Προβληματισμοί

Από τα προαναφερόμενα διαπιστώνεται ότι η αφήγηση, η παρατήρηση και η ανάγνωση είναι παρούσες σε κάθε είδος παιδικής λογοτεχνίας, αν και όχι απαραίτητα σε ίσες αναλογίες, καθώς τα τρία αυτά μέσα της παιδικής λογοτεχνίας δεν αναπτύχθηκαν ταυτόχρονα αλλά ούτε και με τον ίδιο ρυθμό. Οι χρονικές αποκλίσεις που προέκυψαν οφείλονται στους διαφορετικούς βαθμούς οικονομικής ανάπτυξης, εκπαίδευσης των παιδιών και εμπορικής ικανότητας. Έτσι, η αγορά του βιβλίου δεν είναι τόσο ισχυρή και δεν μπορεί να επηρεάσει όσο η τηλεόραση, ο κινηματογράφος, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια ή η διαφήμιση.

Σε επίρρωση των προαναφερόμενων, ζητήματα που αφορούν στον πόλεμο, την ειρήνη, το περιβάλλον, την πρόληψη οικολογικών καταστροφών, την προστασία των ζώων, την αιεφόρο ανάπτυξη, τα υπαρξιακά διλήμματα του σύγχρονου ανθρώπου, τον εκφυλισμό των ηθικών αξιών και την κατακόρυφη αύξηση της παιδικής εγκληματικότητας έχουν τα τελευταία χρόνια γίνει τα κεντρικά θέματα της παιδικής λογοτεχνίας παγκοσμίως. Και αυτό, γιατί τα παιδιά σ' όλον τον κόσμο έχουν κοινά χαρακτηριστικά, όπως το ότι είναι σκληρά, κάποιες φορές κρατούν κακία για λίγο, αλλά σίγουρα επικοινωνούν με την καρδιά τους.

Η λογοτεχνία που απευθύνεται λοιπόν σ' αυτά δικαιούται να μην έχει σύνορα, και είναι πραγματικά παγκόσμια λογοτεχνία που ενώνει πολιτιστικά ιδεώδη και κοινά ενδιαφέροντα. Σε αυτήν τη βάση, ιδέες και αξίες, όπως το να συμβουλευείς τους άλλους να κάνουν κάτι καλό, να βοηθάς αυτούς που αδικούνται, να καταδικάζεις το κακό, να προάγεις την καλοσύνη, μπορούν να μεταδοθούν στα παιδιά μέσω της αισθητικής και της τέχνης και να μην καταλήξουν να θεωρούνται από αυτά ουτοπική προσέγγιση της πραγματικότητας. Απεναντίας, να διαπιστώνεται ότι η λογοτεχνία για παιδιά και νέους τον 21^ο αιώνα συμβάλλει τα μέγιστα στην υγιή ανάπτυξη της πνευματικής ζωής της επόμενης γενιάς⁴³.

42 Γεωργγιάννης, Π. (2013), *Ελλήνων Πολιτεία*. Αθήνα: Διάδραση, σ.σ. 32-37.

43 Lewis, D. (1996), *Going along with my Gumpy: Polysystemy and Play in the Modern Picture Book*. Singal,

Προκειμένου όμως και εμείς οι ενήλικες να μη θεωρηθούμε αιθεροβάμονες, δεν μπορούμε να αγνοήσουμε το γεγονός ότι η αγορά του βιβλίου δεν είναι τόσο ισχυρή όσο η τηλεόραση, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και η διαφήμιση. Αυτά τα νέα μέσα αποτελούν στην ουσία βιομηχανίες που έχουν σχέση με τη φαντασία, το παιχνίδι και την πειθώ. Οι στρατηγικές εξάπλωσής τους δεν δίνουν καμία σημασία στις διαφορετικές κουλτούρες και οι τρόποι διάδοσής τους καταφέρνουν να παρακάμπτουν την ανάγκη για στοιχειώδη μόρφωση των παιδιών. Μας πάνε πίσω στην πανάρχαιη σχέση ανάμεσα στους αναλφάβητους και τις εικόνες, τότε που οι αναλφάβητοι χρειάζονταν εικόνες για να κατανοήσουν κάτι.

Στο σημείο αυτό δημιουργούνται καίρια ερωτήματα σχετικά με το εάν η παγκοσμιοποίηση των πολιτιστικών αγαθών είναι τόσο γρήγορη και ισχυρή ώστε να αποθαρρύνει κάθε σκέψη για αυτονομία και πολιτιστική ποικιλία, και εάν πρόκειται να γεννηθούν νέες εθνικές ή περιφερειακές παιδικές κουλτούρες τον 21^ο αιώνα με αυτά τα νέα μέσα όπως συνέβη το 19^ο αιώνα με τα βιβλία, ώστε να συνεχίσει να ισχύει αυτό που είπε κάποτε η Jella Lerman ότι «...τα βιβλία πετούν σαν πουλιά πάνω από τα σύνορα» και «...γίνονται θαυμάσιοι αγγελιοφόροι και κήρυκες της διεθνούς συνεννοήσεως».

Στον αντίποδα των ερωτημάτων αυτών, θέτουμε στην κρίση των αναγνωστών την αδιαπραγμάτευτη θέση της Jella Lerman ότι «...ένα παιδί πρέπει να μεγαλώνει σε ατμόσφαιρα τολμηρών, γενναιόδωρων, φιλόδοξων και ενθουσιωδών συναισθημάτων. Μυθικές φιγούρες, όπως ο Ηρακλής και ο Οδυσσεύς θα είναι πάντα τέλειες για ένα παιδί, γιατί κάθε μυθολογικός ήρωας παράγει ένα πνεύμα ανεξάντλητου ενθουσιασμού. Η ωριμότητα όμως και η καλλιέργεια, όπως υποστηρίζει δεν είναι τα δημιουργήματα του ενήλικα και του σοφού αλλά του παιδιού και του αδάμαστου που κρύβει μέσα του»⁴⁴. Για το λόγο αυτό, συμπληρώνουμε εμείς, αξίζει να μεγαλώσουμε τα παιδιά μας ως παιδιά προσπαθώντας να ξεχάσουμε, όσο το δυνατόν περισσότερο, ότι κάποτε θα γίνουν ενήλικες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (2008), *Ιδεολογία και Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Adam, J. (1999), *Τα κείμενα: τύποι και πρότυπα, Αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία, εξήγηση και διάλογος*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αυδίκος, Ε.(2009), *Εισαγωγή στις σπουδές του λαϊκού πολιτισμού*. Αθήνα: Κριτική.

(80), p.p. 110-112.

44 Lerman, J. (2002), *A Bridge of Children's Books*, (μτφρ.) Edith McCormick. Dublin: O'Brien Press, p.p. 32.

- Βασιλαράκης, Ι. Ν. (2008), *Καταθέσεις για την παιδική και νεανική λογοτεχνία*. Αθήνα : Gutenberg.
- Βρύζας, Κ. (2005), Τα παιδιά της εικόνας. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, (επιμ.), *Εικόνα και Παιδί*. Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Γαλάντης, Γ. (2004), Η αφήγηση του παραμυθιού, μια επικοινωνία με πολλές εκδοχές. Στην εφ. *Τα παιδιά μας και εμείς*, Χίος, τχ. 104.
- Γεωργογιάννης, Π. (2013), *Ελλήνων Πολιτεία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γιαννικοπούλου, Α. Α. (2008), *Το σύγχρονο εικονογραφημένο βιβλίο, Στη χώρα των χρωμάτων*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος.
- Γρόσδος, Σ. (2008), *Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα. Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο Βιβλίο Γλώσσας της Β' Δημοτικού*, Διπλωματική εργασία Α.Π.Θ.
- Egan-Robertson, A. και Bloome, D. (2001), *Γλώσσα και Πολιτισμός*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Holub, C. R. (2004), *Θεωρία της πρόσληψης: μία κριτική εισαγωγή*. Αθήνα: Μεταίμιο
- Δημαρά, Κ. Θ. (2004), Οι παλαιότερες μεταφράσεις από τα αγγλικά. *Διαβάζω*, αρ. 58/82.
- Εσκαρπί, Ντ. (1995), *Η Παιδική και Νεανική Λογοτεχνία στην Ευρώπη. Ιστορική επισκόπηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Grosleziat, C. (2012), *Τα βρέφη και η μουσική*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Καλογήρου, Τζ. (2016), *Το αλωνάκι της ανάγνωσης*. Αθήνα: Επτάλοφος.
- Κανατσούλη, Μ. (2014), *Μυστικά, ψέματα, όνειρα και άλλα*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Καραβά, Ζ. (2010), *Τα ελληνικά κωνσταντινουπολίτικα περιοδικά για παιδιά και νέους (1898-1919)*. Νέα Ιωνία: ΚΕ.ΜΙ.ΠΟ.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2007), *Φιλολογικές Διαδρομές Γ'*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Κουράκογλου, Κ.(1997), Η βία στα λαϊκά παραμύθια. *Διαδρομές*, τ. 9.
- Κουρμούση, Ν. (2014), *Βήματα για τη ζωή. Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων*. Αθήνα: Εκδόσεις Σοκόλη.
- Lorka, C. F. (1997), *Ποιητικά Άπαντα*, (μτφρ.) Κοσμάς Πολίτης. Αθήνα: Εκάτη.
- Μορπούργκο, Μ. (2009), *Το βασίλειο το Κενσούκε*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2005), Ταξιδεύοντας μέσα στην εικόνα. Στο: Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί*. Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Ντεκάστρο, Μ., (2000), Η Σταχτοπούτα στο φεγγάρι. Στην Εφ. *Το Βήμα της Κυριακής*, φ. 13-2-2000.
- Οικονομίδου, Α. (2016), *Το παιδί πίσω από τις λέξεις*. Αθήνα: Gutengerg-Γιώργος

- κ' Κώστας Δαρδανός.
- Παρίσης, Ν. (1998), Ο εθισμός του μαθητή στην πληθωρική δυναστεία της εικόνας και η ατροφία της αναγνωστικής απόλαυσης. Στο Ι. Βασιλαράκης (επιμ.). *Σύγχρονες οπτικές και προοπτικές της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Πλειός, Γ. (2005), *Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση. Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας*. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Σιβροπούλου, Ρ. (2010), *Από το παιχνίδι με κανόνες στο γραμματισμό*. Αθήνα: Gutenberg-Γιώργος κ' Κώστας Δαρδανός.
- Τσιλιμένη, Τ. (2011), *Αφήγηση και εκπαίδευση: Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Χατζησαββίδης, Σ. και Γαζάνη, Ε. (2005), Πολυτροπικός και μονοτροπικός/εικονικός λόγος: από την πρόσληψη στην κατασκευή του παιδικού υποκειμένου. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί*. Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Χοντολίδου, Ε. (2005), Αλλαγές στις εκδοτικές πρακτικές παιδικών βιβλίων: το παράδειγμα του βιβλίου Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες του Ιουλίου Βερν. Στο Ο. Κωνσταντινίδου- Σέμογλου (επιμ.). *Εικόνα και παιδί*. Θεσσαλονίκη: cannot design publications.

Ξενόγλωσση

- Bassnett, S. (2002), *Translation Studies*. London and New York: Routledge.
- Comenius, J. A. (1658), *Orbis Sansualium Pictus* (Ο ορατός κόσμος σε εικόνες).
- Genette, G. (1972), *Narrative Discourse. An Essay in Method. Figures III*, Paris: Seuil, (25).
- Harper, Cl. (2005), *The Sky Soldiers*. New Zealand: Reed.
- Hurlimann, B. (1967), *Three Centuries of Children's Books in Europe*. London: Oxford University Press.
- Kress, G. (2005), Multimodal discourse and meaning production. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί*. Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Lepman, J. (2002), *A Bridge of Children's Books*, (μτφρ.) Edith McCormick, Dublin: O' Brien Press.
- Lewis, D. (1996), Going along with my Gumpy: Polysystemy and Play in the Modern Picture Book. *Singal*, (80).
- Macherey, P. (1978), *A theory of literary Production*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Moss, E. (2001), *Picture books for young people 9-13*. South Woodchester: Thimble Press.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2001), *How Picturebooks Work*. New York and Lon-

don: Carland Publishing.

Nodelman, P. (1988), *Words about pictures*. Athens, Georgia: University of Georgia Press.

Tajima, S. (2005), *Gaudi's Ocean, the story of a great sea turtle*. Tokyo: Dindigul Bell.

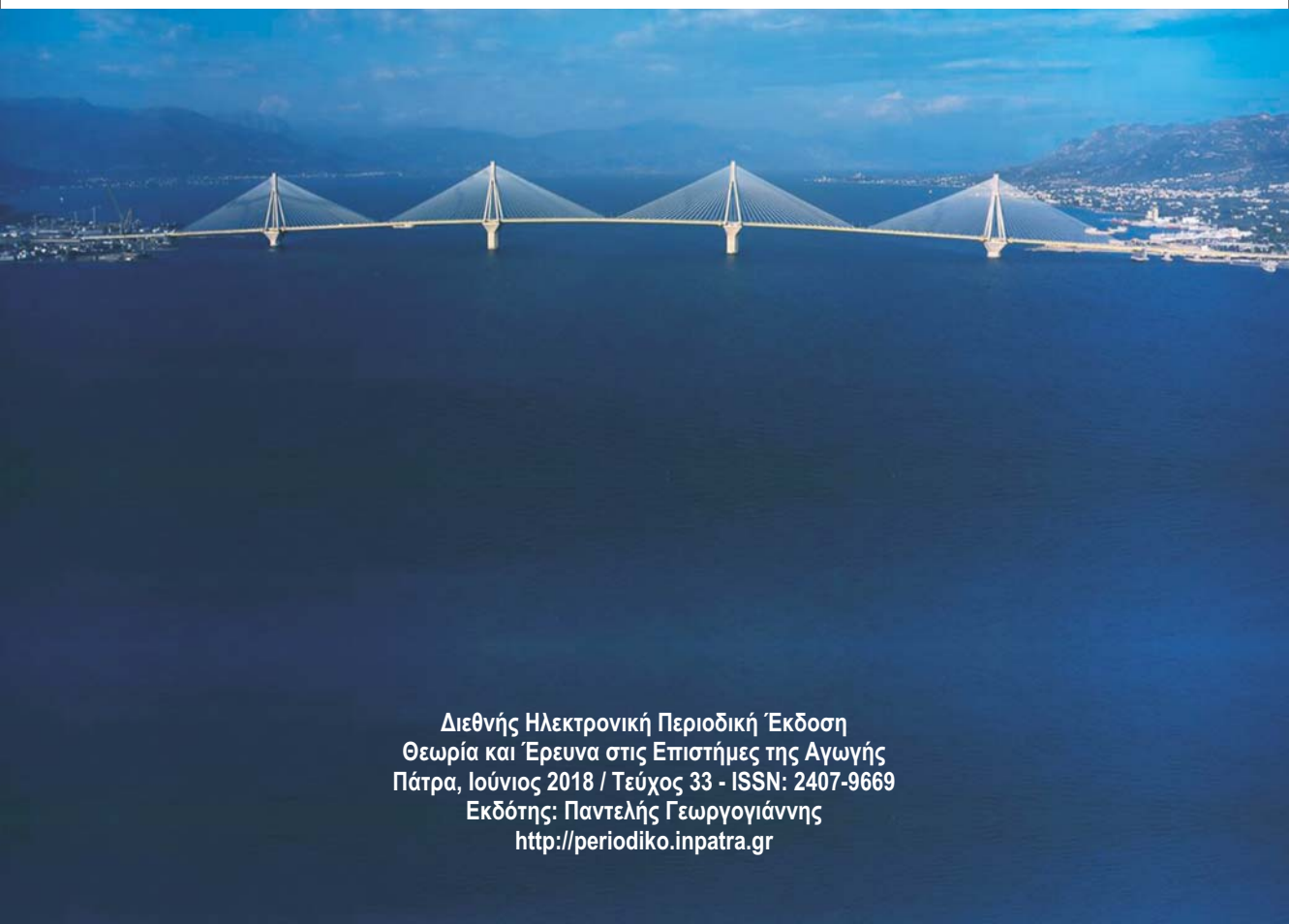
Trimmer S. (1802), *The Guardian of Education*. London.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Καραβά Ζαχαρούλα** γεννήθηκε στην Αθήνα. Είναι απόφοιτος του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών και κάτοχος διδακτορικού διπλώματος του ίδιου Πανεπιστημίου με τίτλο «Τα Ελληνικά κωνσταντινουπολίτικα περιοδικά για παιδιά και νέους κατά την πρώτη εικοσαετία του εικοστού αιώνα». Επίσης, είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στις Επιστήμες της Αγωγής-Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση του Πανεπιστημίου Λευκωσίας. Εργάζεται στη Δημόσια Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ως Σχολική Σύμβουλος.

Διετέλεσε εξωτερικός συνεργάτης σε καινοτόμα ερευνητικά, εκπαιδευτικά και πολιτιστικά προγράμματα του Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών, του Υπουργείου Παιδείας, του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου, καθώς και εισηγήτρια σε ελληνικά και διεθνή συνέδρια. Είναι μέλος των Δ.Σ. της Γυναικείας Λογοτεχνικής Συντροφιάς και του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου και του ΚΕ.ΜΙ.ΠΟ. (Κέντρο Σπουδής και Ανάδειξης του Μικρασιατικού Ελληνισμού) Ν. Ιωνίας.

Στη συγγραφική δραστηριότητά της, καταγράφεται η έκδοση επιστημονικών και λογοτεχνικών βιβλίων, καθώς και διηγημάτων και άρθρων που έχουν καταχωρηθεί σε επιστημονικά και λογοτεχνικά-φιλολογικά περιοδικά. Στοιχεία επικοινωνίας: **karavaxara@yahoo.gr**.



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Ιούνιος 2018 / Τεύχος 33 - ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης
<http://periodiko.inpatra.gr>