

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής



Τεύχος 53

Μάρτιος 2020

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης

ISSN: 2407-9669

Πάτρα

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 53

Πάτρα, Μάρτιος 2020

Title: Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 71, 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:

Καρβέλη Ευγενία, Πτυχιούχος Τμήματος Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών
Θεοδωρακοπούλου Σταυρούλα, Τελειόφοιτος Παιδαγωγικού Τμήματος
Πανεπιστημίου Πατρών

Επιμέλεια ηλεκτρονικού δοκιμίου:

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

Φουριπής Εμμανουήλ, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*

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

Baros Wassilios, *Professur für Bildungsforschung, Universität Salzburg*

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*

Ευδόπουλος 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

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

Ροφούζοι Αιμιλία, Λέκτορας Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Σχολή Ναυτικών Δοκίμων

Σάλμοντ Ελευθερία, Λέκτορας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Τουρτούρας Χρήστος, Λέκτορας Παιδαγωγικής ΑΠΘ

Τσεμελή 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

Τσιαβού Ευαγγελία, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

Τσιμποκλή Άννα, Δρ. Institute of Education Πανεπιστημίου Λονδίνου, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

Χαμπηλομάτη Παρασκευή, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλόλογος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας

Περιεχόμενα

**Κοινωνικές αναπαραστάσεις οικογένειας και συγγένειας
στα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου στην Ελλάδα
από το 2006 έως σήμερα** 7

Παπαπούλιος Ηλίας

**Ο ρόλος της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου για την
κατάκτηση του γραμματισμού: προτάσεις για το σχεδιασμό
σχετικών παρεμβάσεων στο νηπιαγωγείο.** 31

Παπαναστασάτου Ειρήνη - Πεντέρη Ευθυμία

**Ο ρόλος της Σχολικής Συμβουλευτικής στη διαχείριση κρίσεων
και προβληματικών καταστάσεων στη σχολική κοινότητα.** 51

Καραβά Ζαχαρούλα - Μαρκολέφας Νικόλαος - Ρέππα Γλυκερία

Παπαπούλιος Ηλίας

**Κοινωνικές αναπαραστάσεις
οικογένειας και συγγένειας
στα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού
σχολείου στην Ελλάδα
από το 2006 έως σήμερα**

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τις κοινωνικές αναπαραστάσεις της οικογένειας και της συγγένειας όπως αυτές αποτυπώνονται στα πιο πρόσφατα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου τα οποία διδάσκονται στα ελληνικά σχολεία από το 2006. Μέσω της ανάλυσης περιεχομένου επιχειρήθηκε να αναδειχθούν οι τύποι των οικογενειών, οι οικογενειακές και οι συγγενικές σχέσεις και τα στερεότυπα των οικογενειακών ρόλων με βάση το φύλο που προβάλλονται στους μαθητές. Κυρίαρχη αναπαράσταση της σύγχρονης οικογένειας προκύπτει η αρραγής διγονεϊκή οικογένεια που επικεντρώνεται στην ανατροφή του παιδιού και περιορίζει την παρουσία της ως κοινωνική ομάδα. Μέσα σε αυτή, τα αντρικά και γυναικεία πρότυπα συνεχίζουν να παρουσιάζονται με άνισο τρόπο, καθώς οι ρόλοι εξακολουθούν να κατανέμονται στερεοτυπικά με βάση το κοινωνικό φύλο.

Λέξεις – κλειδιά: κοινωνικές αναπαραστάσεις, οικογένεια, αναγνωστικά, φύλο, Ελλάδα

Social representations of family and kinship in the language textbooks of the primary school in Greece from 2006 till today.

Abstract

The present diploma thesis examines the social representations of the family and kinship as they are reflected in the school language textbooks of primary education taught in Greek schools from 2006 and seeks to detect the types of families, family relationships and stereotypes of gender roles within the family. The research, based on the content analysis method, highlighted as the dominant representation of the modern family the closely-united nuclear two-parent family with few references to other types. Furthermore, relationships between both spouses are more parental rather than conjugal, with an emphasis on nurture, while the presence of the family as a collective entity is limited. Finally, male and female standards continue to be unevenly presented, as roles remain gender stereotyped.

Keywords: social representations, family, language textbooks, gender, Greece

1. Εισαγωγή

Αφορμή για την επιλογή του θέματος αποτέλεσε η θητεία μου στην εκπαίδευση ως δάσκαλος του δημοτικού σχολείου από το 2001. Κατά το διάστημα αυτό με απασχόλησαν ιδιαίτερα οιαξίες και τα στερεότυπα συμπεριφοράς που προωθούνται στο σχολείο και αν αυτά συμβαδίζουν με τον σκοπό της εκπαίδευσης να παρέχει ίσες ευκαιρίες ανάπτυξης δημοκρατικών και ελεύθερων προσωπικοτήτων μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών¹ και των μεθόδων εφαρμογής τους όπως τα σχολικά εγχειρίδια.

Ανατρέχοντας, λοιπόν, σε μελέτες των σχολικών βιβλίων προηγούμενων ετών, διαπίστωσα πως οι αναλυτές έχουν επισημάνει σειρά αγκυλώσεων και εξιδανικεύσεων με αποτέλεσμα την αναπαραγωγή στερεοτύπων τα οποία θεωρούνται ότι απλώς «αναπαριστούν» την πραγματικότητα με «φυσικό» τρόπο, που είναι όμως κατά βάση κοινωνικός².

Έκρινα λοιπόν χρήσιμο να αναλύσω το περιεχόμενο των αναγνωστικών βιβλίων που διδάσκονται σήμερα ώστε να διερευνήσω κατά πόσο τα βιβλία αντικατοπτρίζουν την κοινωνική πραγματικότητα και αν εκφράζουν στερεότερες αντιλήψεις.

1 Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2003), Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, τεύχος δεύτερο, αρ. φύλλου 303, 13 Μαρτίου 2003, Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, Εισαγωγή, Γενικό Μέρος, σ. 3733. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr> (πρόσβαση στις 22/6/2018)

2 Καντζάρα, Β. (2008). *Εκπαίδευση και Κοινωνία. Κριτική διερεύνηση των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πολύτροπον σ.σ. 312, 313

Η προτεραιότητα στη μελέτη των αναγνωστικών και όχι των άλλων βιβλίων οφείλεται στο ότι το μάθημα της Γλώσσας διδάσκεται περισσότερες ώρες την εβδομάδα. Η ιδεολογική επίσης σημασία τους είναι μεγάλη. Αν και χρησιμεύουν κυρίως για ανάγνωση και γραφή, στο περιεχόμενό τους εντοπίζουμε κείμενα και εικόνες με κοινωνικές, ιστορικές και ηθικές αναφορές. Μπορεί ορισμένοι ιδεολογικοί σκοποί να επιτελούνται άμεσα μέσω των άλλων μαθημάτων όπως η Ιστορία, η Πολιτική Αγωγή και τα Θρησκευτικά, ωστόσο τα αναγνωστικά μεταδίδουν επίσης μηνύματα με έμμεσο κι επομένως αποτελεσματικότερο τρόπο ο οποίος εξουδετερώνει τη δυνατότητα κριτικής αντίστασης³. Επίσης, τα μηνύματα που διοχετεύονται μέσω των αναγνωστικών σχετίζονται περισσότερο με καθημερινά βιώματα, όπου η κυρίαρχη γνώση είναι ευκολότερα ανιχνεύσιμη από ότι στα ειδικευμένα εγχειρίδια άλλων μαθημάτων. Τέλος, δεν είναι λιγότερο σημαντικό ότι η διδασκαλία τους συνδέεται με την αυθεντία του δασκάλου.

2. Θεωρία

2.1. Οι αναπαραστάσεις μορφοποιούν τον κόσμο μας μέσα από την οικογένεια και την εκπαίδευση

Η μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων ενισχύει την άποψη ότι η πραγματικότητα κατασκευάζεται με υποκειμενικό τρόπο από τις επιδράσεις που δεχόμαστε από τους συνανθρώπους μας και από θεσμούς, όπως η εκπαίδευση. Το εκπαιδευτικό σύστημα μέσω του περιεχομένου της διδασκαλίας συμβάλλει στο να αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο με βάση όσα ήδη γνωρίζουμε, συμφιλιωμένοι με την «ψευδή συνειδηση»⁴ τόσο του εαυτού μας όσο και του κόσμου γύρω μας.

Η επιτυχής μεταβίβαση των τυποποιήσεων αυτών στις νεότερες γενιές δικαιολογεί τους θεσμούς να επιβάλλουν προκαθορισμένα πρότυπα συμπεριφοράς, όπως το πρότυπο συμπεριφοράς του πατέρα, υποτάσσοντας στον έλεγχό τους τα μέλη μιας ομάδας⁵.

Η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν βασικά κοινωνικά πεδία όπου λαμβάνει μέρος η πρωτογενής κοινωνικοποίηση κατά την οποία το παιδί έρχεται σε επαφή και ταυτίζεται με τους «σημαντικούς άλλους», εκείνους δηλαδή – όπως το συγγενικό περιβάλλον – που θα διαμεσολαβήσουν, ώστε το νέο μέλος να αφομοιώσει τον κόσμο σύμφωνα με τα δικά τους κριτήρια και αντιλήψεις⁶.

2.2. Αγόρια και κορίτσια: Μια διαχρονικά άνιση σχέση

3 Φραγκουδάκη, Α. (1979). *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου. Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*. Αθήνα: Θεμέλιο, σ. 12

4 Λουκμάν, Τ. & Μπέργκερ, Π. (2003). *Η Κοινωνική Κατασκευή της Πραγματικότητας*. Αθήνα: Νήσος, σ. 25,

5 Λουκμάν, Τ. & Μπέργκερ, Π. (2003). *Η Κοινωνική Κατασκευή της Πραγματικότητας*. Αθήνα: Νήσος, σ.σ. 50-54, 118-121

6 Λουκμάν, Τ. & Μπέργκερ, Π. (2003). *Η Κοινωνική Κατασκευή της Πραγματικότητας*. Αθήνα: Νήσος, σ.σ. 255-261

Το εκπαιδευτικό σύστημα αποσκοπεί αφενός στην εκμάθηση της εθνικής γλώσσας και στη μετάδοση γνώσεων ή τεχνικών δεξιοτήτων, αλλά μεταδίδει επίσης παιδεία, κοινωνικές αξίες και τρόπους συμπεριφοράς με πολύπλευρες αναφορές στην κοινωνική ζωή, από την οικονομία και την πολιτική έως την οικογένεια⁷. Ο ρόλος του ενδέχεται να είναι είτε συντηρητικός, όταν αναπαράγει υφιστάμενα κοινωνικά μοντέλα είτε καθοδηγητικός, όταν αναλαμβάνει να συντονίσει τις αντιλήψεις των νεαρών μαθητών και μαθητριών με τα νέα δεδομένα που καθορίζει η ενδεχόμενη μεταβολή των κοινωνικών συνθηκών⁸.

Τα μέσα που χρησιμοποιούνται, όπως τα σχολικά βιβλία, αντικατοπτρίζουν μεταξύ άλλων και τις σχέσεις ανάμεσα στα φύλα. Είναι ενδεικτικά τα συμπεράσματα σημαντικών σχετικών αναλύσεων από τη δεκαετία του '70 κι έπειτα. Η Άννα Φραγκουδάκη σημειώνει πως ο κόσμος των αναγνωστικών της μεταπολεμικής περιόδου είναι ένας κόσμος αρσενικός όπου το αγόρι θα βρει ποικιλία προτύπων να ταυτιστεί ενώ η μοναδική προοπτική του κοριτσιού είναι η ευθύνη του νοικοκυριού και η μητρότητα⁹. Η Μυρτώ Γεωργίου-Νίλσεν μελετώντας τα αναγνωστικά που διδάσκονταν από το 1954 έως το 1980, στέκεται στην επίπλαστη εικόνα της οικογένειας που παρουσιάζουν. Παρατηρεί πως, σε μια κοινωνία που αλλάζει, τα πρότυπα οικογένειας και ρόλων που προβάλλονται στον μαθητή είναι εξιδανικευμένα και μοναδικά, ωστόσο πολλές φορές διαφορετικά από εκείνα που βιώνει στην πραγματικότητα¹⁰.

Η Ευαγγελία Κανταρτζή αναλύοντας τα νεότερα βιβλία από τη δεκαετία του '80 κι έπειτα κάνει λόγο για μια γενικότερη εικόνα που παρουσιάζει τους άντρες να κυριαρχούν σε ό,τι πιο ενδιαφέρον και δημιουργικό, ενώ για τις γυναίκες το κριτήριο της επιτυχίας αναζητείται στον οικιακό χώρο¹¹. Η Αλεξάνδρα Φρειδερίκου επίσης, επισημαίνει πως στα νέα αναγνωστικά, που οδήγησαν τους μαθητές και τις μαθήτριες έως την αυγή του 21^{ου} αιώνα, το φύλο εξακολούθησε να είναι κριτήριο ιεράρχησης. Με πολλή προσοχή ο πατέρας υιοθέτησε μεν συμπεριφορές μέχρι τότε «αταίριαστες» στο στερεοτυπικό του ρόλο, η μητέρα ωστόσο, παρέμεινε υποτιμημένη, ενώ, παρ' όλη την καλή διάθεση οι ρόλοι παρέμειναν διακριτοί και η πολυπλόκτη ισότητα ευθυνών και ανταμοιβών δεν επετεύχθη¹².

7 Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης, σ. 16

Καντζάρα, Β. (2008). *Εκπαίδευση και Κοινωνία. Κριτική διερεύνηση των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πολύτροπον, σ. 66

8 Καντζάρα, Β. (2008). *Εκπαίδευση και Κοινωνία. Κριτική διερεύνηση των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πολύτροπον, σ. 12, 13, 66

9 Φραγκουδάκη, Α. (1979). *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου. Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*. Αθήνα: Θεμέλιο, σ. 23

10 Γεωργίου-Νίλσεν, Μ. (1980). *Η οικογένεια στα αναγνωστικά του δημοτικού*. Αθήνα: Κέδρος, σ.σ. 162- 164

11 Κανταρτζή, Ε. (2003). *Τα στερεότυπα του Ρόλου των Φύλων στα Σχολικά Εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ.σ. 289-297

12 Φρειδερίκου, Α. (1995). *Η Τζένη πίσω από το τζάμι: Αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 183

Μελέτες επίσης στο εξωτερικό, όπως αναφέρονται από τον Anthony Giddens, σχετικές με τα βιβλία που απευθύνονται σε παιδιά, συντείνουν στις παραπάνω απόψεις¹³. Μένει να διαπιστωθεί εάν και στα τρέχοντα ελληνικά σχολικά βιβλία επιμένουν τα στερεότυπα με βάση το φύλο.

2.3. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός είναι να καταγραφούν και να αναλυθούν οι τύποι της οικογένειας, οι σχέσεις συγγένειας και ο ρόλος των φύλων σε αυτές, όπου εντοπίζονται στα βιβλία γλώσσας και των έξι τάξεων του δημοτικού σχολείου και να αποκαλυφθούν οι κοινωνικές αναπαραστάσεις που περιβάλλουν τον θεσμό της οικογένειας στη σύγχρονη εποχή, όπως την εκφράζουν τα αναγνωστικά. Η μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων οικογένειας και συγγένειας μέσα από την εκπαίδευση, ενός από τους βασικούς φορείς κοινωνικοποίησης, αναμένεται να αποκαλύψει στερεότυπα και παγιωμένες αντιλήψεις σχετικές με τον τύπο της οικογένειας που προβάλλεται και τον ρόλο που διαδραματίζουν τα μέλη της μέσα σε αυτήν.

2.4. Υποθέσεις της έρευνας

2.4.1. Γενικές υποθέσεις

Οι υποθέσεις, λοιπόν, που επρόκειτο να ελεγχθούν κατά την παρούσα έρευνα σχετίζονταν με το κατά πόσο οι κοινωνικές αναπαραστάσεις που προβάλλονται μέσω των σχολικών βιβλίων ακολουθούν τις κοινωνικές εξελίξεις. Έτσι, εξετάζεται αν:

- Οι τύποι των οικογενειών, όπως προβάλλονται στα αναγνωστικά, ακολουθούν τις κοινωνικές εξελίξεις και τις αλλαγές στον τρόπο ζωής με το πέρασμα των χρόνων
- Ο ρόλος των μελών της οικογένειας μεταβάλλεται και προσαρμόζεται στις νέες απαιτήσεις και αντιλήψεις
- Οι σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας και του ευρύτερου συγγενικού κύκλου αναπροσδιορίζονται
- Ο ρόλος της οικογένειας περιορίζεται απλώς στην ανατροφή και την κοινωνικοποίηση ή επεκτείνεται και σε άλλες κοινωνικές δράσεις

2.4.2. Επιμέρους ερωτήματα

Από την ανάγνωση των σχολικών βιβλίων και τη σταχυολόγηση των πληροφοριών που σχετίζονταν με τις οικογενειακές και συγγενικές σχέσεις ανέκυψαν τα παρακάτω ερωτήματα τα οποία και καθοδήγησαν την ανάλυση:

1. Πόσοι και ποιοι τύποι οικογένειας παρουσιάζονται στα αναγνωστικά του

13 Giddens, A. (2009). *Κοινωνιολογία*, (επιμ. μτφρ. Δ. Τσαούσης). Αθήνα: Gutenberg (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1989), σ. σ. 158-159, 542

- δημοτικού σχολείου;
2. Πώς παρουσιάζεται η σχέση των συζύγων μεταξύ τους;
 3. Πόσο συχνά παρουσιάζονται η μητέρα και ο πατέρας και ποια είναι η σχέση τους με τα παιδιά;
 - 3.1. Σε ποιους χώρους παρουσιάζεται η μητέρα και σε ποιους ο πατέρας;
 - 3.2. Ποιες είναι οι σχέσεις των παιδιών και το είδος της καθημερινής τους επαφής με τη μητέρα και ποιες με τον πατέρα;
 - 3.3. Πόσες φορές αναπτύσσονται αυτές οι σχέσεις και επαφές με τη μητέρα και πόσες με τον πατέρα;
 - 3.4. Υπάρχουν διακριτοί ρόλοι μέσα στην οικογένεια ανάμεσα στον πατέρα και τη μητέρα;
 4. Πόσο συχνά παρουσιάζονται η γιαγιά και ο παππούς και ποια είναι η σχέση τους με τα παιδιά;
 - 4.1. Σε ποιους χώρους παρουσιάζεται η γιαγιά και σε ποιους ο παππούς;
 - 4.2. Ποιες είναι οι σχέσεις των παιδιών και το είδος της καθημερινής τους επαφής με τη γιαγιά και ποιες με τον παππού;
 5. Ποιες είναι οι σχέσεις των παιδιών και ποιο το είδος της επαφής με άλλους συγγενείς (θείους, θείες);
 6. Ποιες είναι οι σχέσεις και οι επαφές των οικογενειών αυτών με πρόσωπα του ευρύτερου συγγενικού περιβάλλοντος;
 7. Σε πόσες περιπτώσεις αναπτύσσει η οικογένεια κοινωνικές δράσεις ως ομάδα;

Να σημειωθεί ότι οι παραπάνω ερωτήσεις καθοδήγησαν μεν την ποιοτική ανάλυση, ωστόσο και τα ποσοτικά στοιχεία που προέκυψαν από αυτές επιβεβαίωσαν πολλές φορές την ποιοτική κρίση.

3. Μεθοδολογία

Προκειμένου να καταγραφούν και να αξιολογηθούν οι αντιλήψεις και οι αναπαραστάσεις που σχετίζονται με το θέμα της παρούσας εργασίας, ακολουθήθηκε ως μέθοδος η ανάλυση περιεχομένου.

3.1. Το αντικείμενο και το υλικό της ανάλυσης

Αντικείμενο της παρούσας διερεύνησης αποτελούν οι κοινωνικές αναπαραστάσεις της οικογένειας και της συγγένειας και το υλικό που αναλύθηκε είναι τα έξι αναγνωστικά που διδάσκονται στις έξι τάξεις του δημοτικού σχολείου από το 2006 έως σήμερα.

Το corpus της έρευνας¹⁴ αποτέλεσαν όλα τα κείμενα ή αποσπάσματα

14 Κωνσταντοπούλου, Χ. (1989). *Προσέγγιση στον Κοινωνιολογικό Προβληματισμό*. Θεσσαλονίκη: Αφοί

κειμένων όπου γινόταν ευθεία αναφορά σε μέλη οικογένειας και συγγενείς. Ως μονάδα ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε η λέξη, η φράση, η πρόταση και το κείμενο. Σε κάθε αναφορά σημειώνεται σε παρένθεση με κεφαλαία η σχολική τάξη, με πεζά το τεύχος και με αριθμό η σελίδα του τεύχους, π.χ. ΣΤβ 73 (ΣΤ' τάξη, β' τεύχος του αναγνωστικού, σελίδα 73).

Ο συνολικός αριθμός των κειμένων που προσφέρονται για ανάγνωση στα αναγνωστικά βιβλία και των έξι τάξεων του δημοτικού σχολείου ανέρχεται στα 724. Μεταξύ αυτών των 724 κειμένων που περιλαμβάνονται συνολικά στα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου, τα κείμενα που αναφέρονται σε οικογενειακά ή συγγενικά πρόσωπα είναι 233, αντιστοιχούν δηλαδή στο 32% του συνόλου. Το ποσοστό αυτό είναι αρκετά υψηλό και δείχνει το βαθμό στον οποίο εκτίθενται τα παιδιά σε επιδράσεις όσον αφορά τις κοινωνικές αναπαραστάσεις της οικογένειας στα αναγνωστικά.

3.2. Οι κατηγορίες ανάλυσης

Η επιλογή των έμμεσων ή άμεσων πληροφοριών, οι οποίες λειτούργησαν ουσιαστικά ως απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα καθώς, όμως, και οι ελλείψεις ή οι επιλεκτικές παρουσιάσεις επέτρεψαν την κατασκευή κατηγοριών ανάλυσης που διαμορφώνονται ως εξής:

- 1) Τύποι οικογενειών
- 2) Σχέση μεταξύ των συζύγων
- 3) Συχνότητα παρουσίας της μητέρας και του πατέρα και οι ρόλοι τους στην οικογένεια. Ο τόπος δράσης και οι δραστηριότητές τους
 - 3.1. Η παρουσία και ο ρόλος της μητέρας στην οικογένεια
 - 3.1.1. Οι χώροι δράσης της, οι δραστηριότητές της και οι σχέσεις της με τα παιδιά
 - 3.1.2. Ο χαρακτήρας της
 - 3.2. Η παρουσία και ο ρόλος του πατέρα στην οικογένεια
 - 3.2.1. Οι χώροι δράσης του, οι δραστηριότητές του και οι σχέσεις του με τα παιδιά
 - 3.2.2. Ο χαρακτήρας του
- 4) Συχνότητα παρουσίας του παππού και της γιαγιάς και οι ρόλοι τους στην οικογένεια. Ο τόπος δράσης και οι δραστηριότητές τους
 - 4.1. Η παρουσία και ο ρόλος του παππού στην οικογένεια
 - 4.1.1. Οι χώροι δράσης του, οι δραστηριότητές του και οι σχέσεις του με τα παιδιά
 - 4.1.2. Ο χαρακτήρας του
 - 4.2. Η παρουσία και ο ρόλος της γιαγιάς στην οικογένεια
 - 4.2.1. Οι χώροι δράσης της, οι δραστηριότητές της και οι σχέσεις της με τα παιδιά

- 4.2.2. Ο χαρακτήρας της
- 5) Παρουσία του θείου, της θείας και άλλων συγγενικών προσώπων και η σχέση τους με τα παιδιά
 - 6) Σχέσεις της οικογένειας με το ευρύτερο συγγενικό περιβάλλον
 - 7) Σχέσεις της οικογένειας με το κοινωνικό περιβάλλον

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

4.1 Τύποι οικογενειών

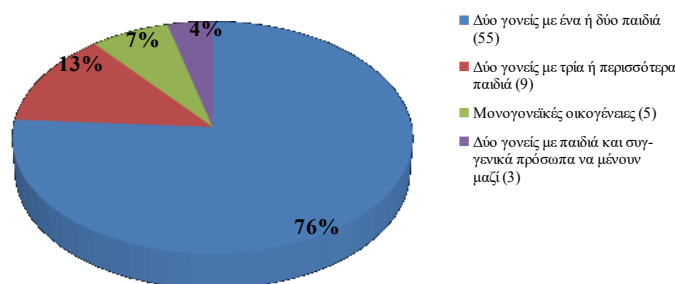
Από την ανάλυσή μας, διαπιστώνουμε ότι στις 72 φορές που εντοπίζονται οικογένειες στα αναγνωστικά ο τύπος που κυριαρχεί είναι εκείνος της διγονεϊκής πυρηνικής οικογένειας με μικρό αριθμό παιδιών.

Το σχήμα δύο γονείς με ένα ή δύο παιδιά εμφανίζεται 55 φορές σε όλες τις τάξεις. Ενδεικτικά: «...μένω στην Αθήνα, με τη μικρή μου αδερφή, τη μαμά μου και τον μπαμπά μου (...) μια οικογένεια σαν τη δική μου (...) είναι αρκετά συνηθισμένη(...)» (ΣΤΒ 93).

Οικογένειες με 3 ή παραπάνω παιδιά (πολύτεκνες) εμφανίζονται μόλις 9 φορές. Παράδειγμα: «Το σπίτι μας (...) θεωρήθηκε μικρό για την εξαμελή μας οικογένεια» (Γα 40), ενώ οι μονογονεϊκές είναι μόλις 5.

Το παρακάτω γράφημα δείχνει πόσες οικογένειες στα αναγνωστικά είναι πυρηνικές διγονεϊκές, πόσα παιδιά έχουν, σε πόσες μένουν και άλλα συγγενικά πρόσωπα μαζί και πόσες οικογένειες είναι μονογονεϊκές:

Γράφημα Α1. Συνολικός αριθμός (72) των οικογενειών που εντοπίστηκαν στα κείμενα των αναγνωστικών βιβλίων και κατανομή τους σε τύπους και ανάλογα με τον αριθμό των παιδιών και τα συγγενικά μέλη που διαμένουν μαζί



Ιδιαίτερο ενδιαφέρον -παρά το μικρό δείγμα- παρουσιάζουν και οι εικόνες στα αναγνωστικά που προβάλλουν οικογενειακά στιγμιότυπα. Ενδεικτικά, στα βιβλία βρίσκουμε 8 συνολικά εικόνες οικογενειών, από τις οποίες οι 6 δείχνουν δύο γονείς με ένα ή δύο παιδιά, μία δείχνει δύο γονείς με τρία παιδιά και άλλη

μία δείχνει δύο γονείς με παιδιά και άλλα πρόσωπα μαζί, πιθανόν συγγενικά, σε γιορτινό τραπέζι.

4.2. Σχέση μεταξύ των συζύγων

Από την ανάλυση προκύπτει ότι η άμεση επικοινωνία μεταξύ των γονέων είναι περιορισμένη. Τις περισσότερες φορές ο διάλογος γίνεται μεταξύ πατέρα ή μητέρας και παιδιών όπου ο ένας από τους δύο συζύγους απλώς παρευρίσκεται.

Οι γονείς απευθύνονται και οι δύο απευθείας στα παιδιά και για τα παιδιά. Ελάχιστα είναι τα οικογενειακά προβλήματα για τα οποία θα μπορούσαν οι δύο γονείς να συζητήσουν και αυτά έχουν να κάνουν κυρίως με τις ανησυχίες των παιδιών.

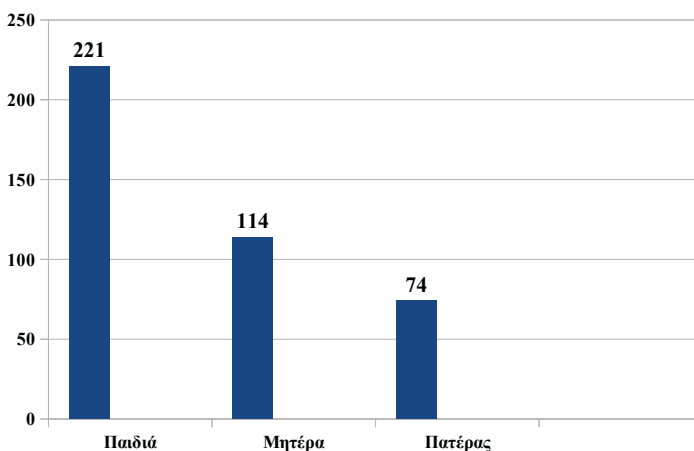
«Κάντε μου το χατίρι» αγωνιά η μικρή Μελίνα και οι γονείς της «κοιτάχτηκαν στα μάτια με νόημα» στο Γβ 34 και « -Νομίζω ότι η στιγμή είναι κατάλληλη, είπε ο μπαμπάς. -Συμφωνώ, απάντησε η μαμά» (ΣΤβ 89) σε μία από τις αρκετές φορές στα σχολικά βιβλία που η στάση της μητέρας είναι μάλλον παθητική.

Οι γονείς φαίνεται να ζουν μία παράλληλη ζωή: «Σ' ένα λεπτό μπήκε ο μπαμπάς. -Καληνύχτα κοριτσάκι, είπε (...) Αμέσως μετά, τσακ τσακ τα τακουνάκια της μαμάς. -Καληνύχτα, Μάτα μου (...)» (Ββ 63).

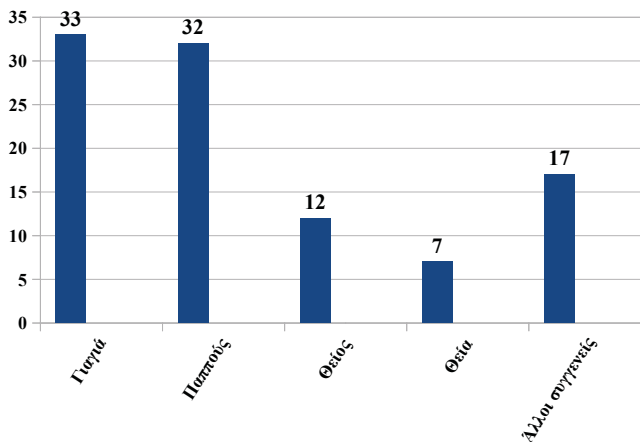
4.3. Συχνότητα παρουσίας της μητέρας και του πατέρα και οι ρόλοι τους στην οικογένεια. Ο τόπος δράσης και οι δραστηριότητές τους

Η κυρίαρχη παρουσία στα κείμενα είναι σαφώς τα παιδιά. Ακολούθως, όπως φαίνεται από τα παρακάτω γραφήματα, η συχνότερη παρουσία είναι σαφώς αυτή της μητέρας και ακολουθεί ο πατέρας, η γιαγιά και ο παππούς.

Γράφημα Α2.1. Συχνότητα παρουσίας μητέρας, πατέρα και των παιδιών τους στα αναγνωστικά



Γράφημα Α2.2. Συχνότητα παρουσίας γιαγιάς, παππού, θείας, θείου και άλλων συγγενικών προσώπων



4.3.1. Η παρουσία της μητέρας και ο ρόλος της μητέρας στην οικογένεια

4.3.1.1. Οι χώροι δράσης της, οι δραστηριότητές της και οι σχέσεις της με τα παιδιά

Από τις 114 φορές που συναντάμε τη μητέρα τις 65 (57% των περιπτώσεων) είναι στο σπίτι όπου κατά κύριο λόγο φροντίζει τα παιδιά: «Όλο το πρωινό πέρασε με τις ετοιμασίες» (Εα 82) ή «Μαμά, αύριο ξύπνα με νωρίς» (Βα 53). Επίσης, μαγειρεύει (Γβ 34) και επιμελείται τις δουλειές του σπιτιού και άλλες 29 φορές (25%) βρίσκεται με τα παιδιά εκτός σπιτιού. «Η μητέρα του είναι συνέχεια απασχολημένη με τη δουλειά της και ο πατέρας του λείπει διαρκώς από το σπίτι» αναφέρεται στο Δβ 74, ενώ σε 4 μόνο περιπτώσεις την εντοπίζουμε στο χώρο εργασίας της.

Οι αναφορές στη μητέρα είναι πολλές παραπάνω σε σύγκριση με τον πατέρα, ωστόσο, σχεδόν όλο αυτό το πλεόνασμα δραστηριοτήτων «καταναλώνεται» σε δραστηριότητες που έχουν να κάνουν με τη φροντίδα των παιδιών. Αξίζει, όμως, να σημειώσουμε, ότι διακρίσεις στον τρόπο αντιμετώπισης των κοριτσιών και των αγοριών οι οποίες εντοπίζονταν στα παλαιότερα αναγνωστικά φαίνεται πως έχουν σαφώς περιοριστεί.

Δείχνει επίσης η μητέρα να έχει μεγαλύτερη άνεση στις κοινωνικές σχέσεις από τον πατέρα ως εγγυήτρια της οικογενειακής και συγγενικής ενότητας και των καλών δημοσίων σχέσεων.

4.3.1.2. Ο χαρακτήρας της μητέρας

Τις περισσότερες φορές η μητέρα βοηθά να αναδειχθούν τα συναισθήματα και οι προβληματισμοί των παιδιών (Γα 72, Δβ 85).

Τη συναντάμε ευδιάθετη, χαριτωμένη, πρόθυμη και επινοητική να διασκεδάσει με τα παιδιά και να προσέχει την εξωτερική της εμφάνιση με αφορμή κάποια έξοδο ή γιορτή (Δβ 58, ΣΤβ 84).

Είναι επίσης στοργική, συμπνετική και ευαίσθητη (Ββ 63, Εα 61), άλλες φορές, όμως, φωνάζει (Βα 66), ανησυχεί και στέκεται διστακτική (ΣΤβ 89), ακόμα και απροστάτευτη απέναντι στους κινδύνους (Εβ 16, ΣΤβ 35, Αα 72), ενώ σε άλλες περιπτώσεις τρομάζει και κλαίει (Εα 44, Γα 79).

Διακρίνουμε λοιπόν έναν χαρακτήρα που κυμαίνεται από την ευθυμία και την παρηγοριά, στην παθητικότητα και την αμηχανία. Λείπουν η ετοιμότητα, το έξυπνο χιούμορ, το δημιουργικό άγχος, το θάρρος, ακόμα και ο θυμός που πυροδοτούν τη δράση τα οποία τα συναντάμε περισσότερο στον πατέρα.

Στη μόνη περίπτωση όπου δείχνει να λαμβάνει πρωτοβουλίες με αποφασιστικότητα είναι όταν η μητέρα ως μη-πραγματικό πρόσωπο πρωταγωνιστεί σε ένα παραμύθι με τις μαγικές της ικανότητες (ΣΤα 62).

4.3.2. Η παρουσία και ο ρόλος του πατέρα στην οικογένεια

4.3.2.1. Οι χώροι δράσης του, οι δραστηριότητές του και οι σχέσεις του με τα παιδιά

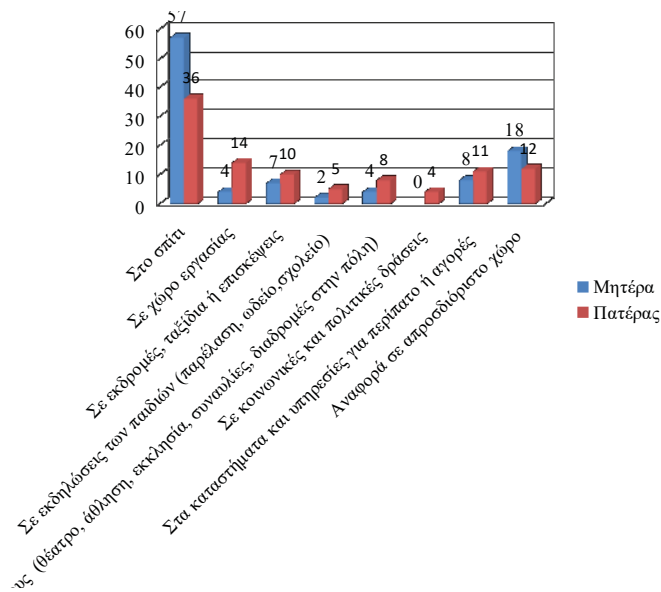
Ο πατέρας συναντάται στα αναγνωστικά του δημοτικού πολύ λιγότερες φορές από ότι η μητέρα. Είναι φανερό ότι το κυρίαρχο πρόσωπο στα βιβλία είναι η μητέρα και, εφ'όσον τα κείμενα αντλούνται από τις άμεσες εμπειρίες των παιδιών, η εντύπωση που δημιουργείται είναι ότι η μητέρα αναμένεται να είναι περισσότερο κοντά τους.

Από τις 74 αναφορές στον πατέρα τις 27 (36%) είναι στο σπίτι όπου κυρίως διηγείται στα παιδιά ιστορίες (Βα 60) ή συμμετέχει στις δραστηριότητές τους (Γα 64).

Εκτός σπιτιού θα τον βρούμε 10 φορές (14 %) στο χώρο εργασίας του (Εγ 76) και 25 φορές (34%) σε εξόδους (Βα 64), ενώ 3 φορές θα δώσει το παρών σε κοινωνικές και πολιτικές δράσεις όπως π.χ. η επέτειος του Πολυτεχνείου (Ββ 12).

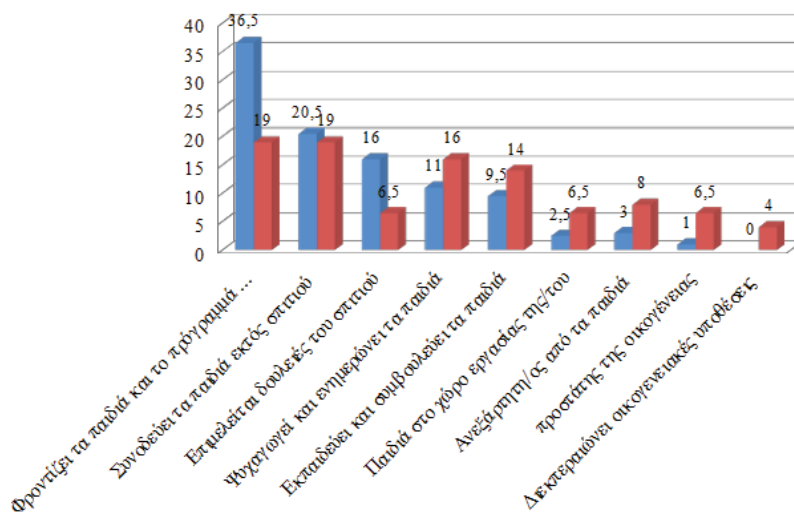
Στο παρακάτω γράφημα βλέπουμε τους χώρους όπου δραστηριοποιείται ο πατέρας σε σύγκριση με τη μητέρα.

Γράφημα Α3. Συγκριτικό γράφημα με τις συχνότητες παρουσίας της μητέρας και του πατέρα σε σχέση με τον τόπο όπου δραστηριοποιούνται σε κλίμακα επί %



Στο αμέσως επόμενο γράφημα μπορούμε να δούμε και το είδος των δραστηριοτήτων της μητέρας και του πατέρα εντός και εκτός σπιτιού με τα παιδιά ή μόνη της/ μόνος του:

Γράφημα Α4. Συγκριτικό γράφημα με τις συχνότητες δραστηριοτήτων της μητέρας και του πατέρα εντός ή εκτός σπιτιού με τα παιδιά ή μόνη της/ μόνος του σε κλίμακα επί %



Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι ο πατέρας, που παρουσιάζεται ούτως ή άλλως να βρίσκεται λιγότερες φορές στο σπίτι, φροντίζει τα παιδιά μόνο 14 φορές (19%) και επιμελείται δουλειές του σπιτιού μόλις 5 (6,5%).

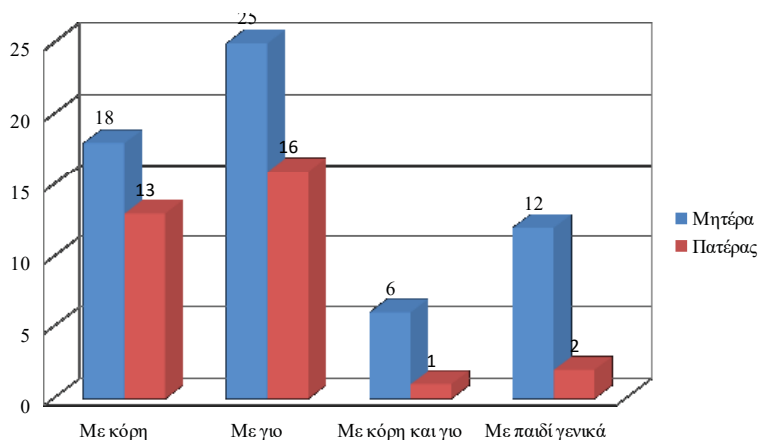
Επιπρόσθετα φαίνεται σε 8 σημεία (10,5%) ότι είναι αυτός που ενημερώνεται για την τρέχουσα επικαιρότητα (ΣΤα 44) και αυτός που κανονίζει τις σοβαρές υποθέσεις (Γβ 46).

Έτσι, η μητέρα «σταύρωσε και φίλησε» την Αστραδενή όταν ο πατέρας «ψάχτηκε να βεβαιωθεί ότι έχει το χαρτί» (Δα 24). Οι διαφορές, όμως, του πατέρα με αυτές της μητέρας είναι εμφανείς όσο αφορά και στο είδος των δραστηριοτήτων, όταν είναι και οι δύο στο σπίτι. Έτσι, ο πατέρας θα οργανώσει την οικογένεια για τις δουλειές στο χωράφι (ΣΤβ 20), θα ελέγξει τις ετοιμασίες για το ταξίδι (Βα 55) και θα καθαρίσει τα τζάμια και τον κήπο (Γβ 38).

Δε φαίνεται ωστόσο να έχει καμία ανάμειξη με την καθημερινή ρουτίνα. Δεν θα τα φωνάζει για φαγητό, δεν είναι αυτός που θα τα περιποιηθεί όταν αρρωστήσουν, δε θα τα διαβάσει, σπάνια θα τους κάνει παρατήρηση, δε θα τα ξυπνήσει το πρωί, δε θα μαγειρέψει, όπως η μητέρα. Απεναντίας, είναι αυτός που «λείπει διαρκώς από το σπίτι» (Δβ 74) και αυτός που έχει φύγει μετανάστης (ΣΤγ 42).

Στο παρακάτω γράφημα φαίνεται, συγκριτικά με τη μητέρα, πόσες φορές ασχολείται ο πατέρας μόνος του με τα παιδιά.

Γράφημα Α5. Συγκριτικό γράφημα των συχνοτήτων παρουσίας της μητέρας και του πατέρα μόνη της ή μόνος του με τα παιδιά (με την κόρη, με τον γιο, με δύο παιδιά διαφορετικού φύλου ταυτόχρονα, με ένα παιδί ή παιδιά χωρίς να διευκρινίζεται το φύλο)



Ο χρόνος του πατέρα φαίνεται πως μοιράζεται εξίσου στα παιδιά ανεξαρτήτως φύλου, ωστόσο δεν μπορούμε να αγνοήσουμε το ιδιαίτερο

ενδιαφέρον του πατέρα για τον γιο.

Έτσι, ο πατέρας δεν παραλείπει να καληνυχτήσει και να κάνει τα χατίρια στην κόρη (Βα 25, Δβ 16) όμως με τον γιο τα πράγματα γίνονται λιγότερο ανάλαφρα όπως όταν ξεσπάει ο πόλεμος και παίρνει τον γιο από τα χέρια της μάνας λέγοντάς του πως «από σήμερα θα γίνεις άντρας» (Εα 44).

4.3.2.2. Ο χαρακτήρας του πατέρα

Σε σύγκριση με τη μητέρα ο πατέρας κινείται σε ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών.

Έτσι, μπορεί να είναι αστείος (Ββ 63), εύστοχος στις παρατηρήσεις του (Γα 72) και «σοβαρός, καλόψυχος και υπομονετικός» (Γα 40) την ίδια στιγμή που η μαμά είναι απλώς στοργική ή ανυπόμονη.

Επίσης εκπληρώνει με υπευθυνότητα τον ηγετικό του ρόλο (Βα 55, Εα 44) και παρότι θα στενοχωρηθεί ή θα θυμώσει στο τέλος θα δράσει αποφασιστικά και δίκαια (Εα 61, ΣΤβ 35).

Σε γενικές γραμμές καταλαβαίνουμε πως ο πατέρας συγκεντρώνει πλήθος θετικών χαρακτηριστικών τα οποία αρμόζουν σε δυναμικούς χαρακτήρες και εμπνέουν εμπιστοσύνη και ασφάλεια.

4.4. Συχνότητα παρουσίας του παππού και της γιαγιάς και οι ρόλοι τους στην οικογένεια. Ο τύπος δράσης και οι δραστηριότητές τους

4.4.1. Η παρουσία και ο ρόλος του παππού στην οικογένεια

4.4.1.1. Ο χώρος δράσης του, οι σχέσεις του με τα παιδιά και οι δραστηριότητές του

Ο παππούς παρουσιάζεται συνολικά 32 φορές σε όλα τα αναγνωστικά και στη συντριπτική τους πλειοψηφία συνοδεύει ή απασχολεί τα εγγόνια. Από αυτές τις 17 (53%) τον συναντάμε στο σπίτι να διηγείται κατά κύριο λόγο ιστορίες και παραμύθια. Άλλες 11 (34%) είναι έξω σε περιπάτους, σε δραστηριότητες ή στο χώρο εργασίας του. Ακόμη, σε 5 περιπτώσεις εκπαιδεύει το εγγόνι σε πρακτικά ζητήματα όπως στο να περνάει τον δρόμο, να ψαρεύει ή παίρνει το εγγόνι μαζί του στη δουλειά (Δα 13). Σε άλλες 7 περιπτώσεις παίρνει μαζί του τα εγγόνια σε εξόδους, π.χ.: «Άντε να πάμε στον καφεéné» έλεγε ο παππούς και μου έκλεινε πονηρά το μάτι» (ΣΤβ 15).

4.4.1.2. Ο χαρακτήρας του παππού

Ανατρέχοντας στα ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία του παππού βρίσκουμε σαφώς πολλές ομοιότητες με τον πατέρα. Έτσι, ο παππούς, όπως και ο πατέρας, εμπλέκεται σε πλήθος δραστηριοτήτων, τόσο εντός όσο και εκτός σπιτιού, που

έχουν να κάνουν περισσότερο με την ψυχαγωγία (Bγ 60), την εκπαίδευση, την επικαιρότητα (Bβ 45) και την ασφάλεια της οικογένειας (ΣΤα 88) παρά με τη φροντίδα των παιδιών.

Φαίνεται, δηλαδή, να υπάρχει μία συνέχεια στα δύο αντρικά πρότυπα. Όπως και ο σύγχρονος πατέρας θα απασχολήσει όποτε χρειάζεται τα παιδιά, αλλά, σε αντίθεση με τη γιαγιά, δε θα εμπλακεί σε οικιακές δραστηριότητες. Τις περισσότερες φορές είναι τα παιδιά που ακολουθούν με τον δέοντα σεβασμό τον παππού στις δράσεις του παρά ο παππούς τα παιδιά.

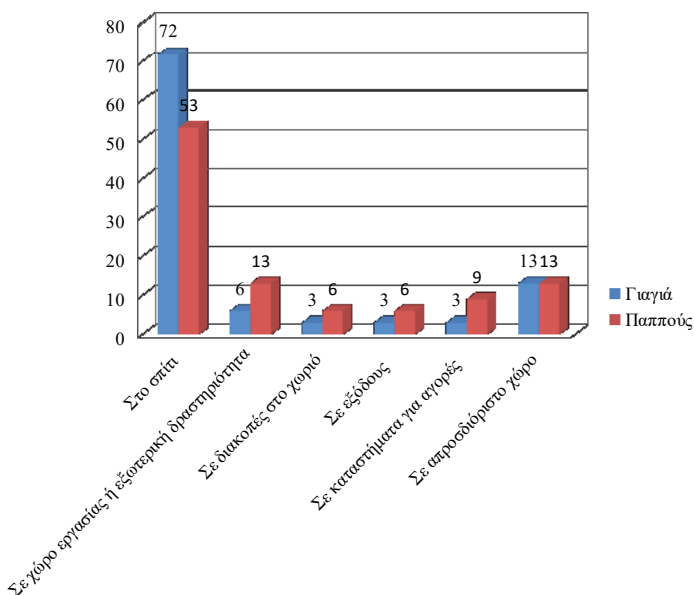
4.4.2. Η παρουσία και ο ρόλος της γιαγιάς στην οικογένεια

4.4.2.1. Ο χώρος δράσης της γιαγιάς, οι σχέσεις της με τα παιδιά και οι δραστηριότητές της

Η γιαγιά εντοπίζεται συνολικά 33 φορές σε όλα τα αναγνωστικά από τις οποίες τις 24 (72%) τη βρίσκουμε στο σπίτι να διηγείται παραμύθια και ιστορίες, να συμβουλεύει και να φροντίζει τα εγγόνια. Τις υπόλοιπες είναι εκτός σπιτιού σε εξόδους και διακοπές στο χωριό.

Το παρακάτω γράφημα δείχνει τους χώρους όπου παρουσιάζεται η γιαγιά σε σύγκριση με τον παππού:

Γράφημα Α6. Συγκριτικό γράφημα των συχνοτήτων παρουσίας της γιαγιάς και του παππού σε σχέση με τον τόπο όπου δραστηριοποιούνται σε κλίμακα επί %

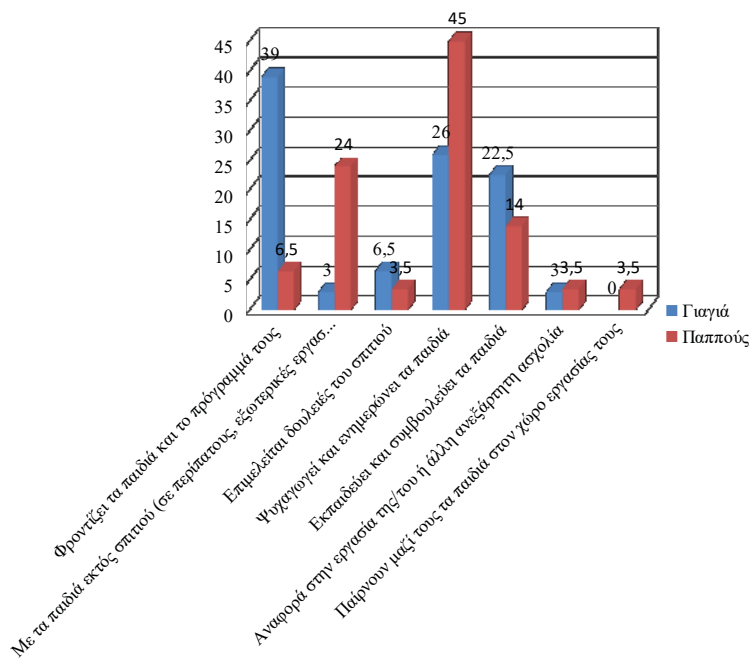


Η παρουσία της γιαγιάς σχετίζεται κυρίως με τη φροντίδα των παιδιών και με τη βοήθεια που προσφέρει στη μητέρα σχετικά με διάφορες ετοιμασίες στο σπίτι: «Η γιαγιά του για να τον παρηγορήσει...» (Βγ 66) ή «Η γιαγιά Μερόπη αγόρασε ντομάτες, σπανάκι, ...» (Γβ 42).

Άλλες φορές τους διηγείται ιστορίες και παραμύθια (Ββ 45) και τα συμβουλεύει: «Για να πετύχουν τα κουλουράκια σου (...)» (Δβ 42), ή τα συνειρμίζει: «'Δε στα πήρα, γιατί δεν έβγαξα τα γράμματά σου' είπε στον εγγονό της» (Βγ 66).

Στο παρακάτω γράφημα μπορούμε να δούμε τις δραστηριότητες της γιαγιάς σε σύγκριση με τον παππού:

Γράφημα Α7. Συγκριτικό γράφημα του είδους των δραστηριοτήτων της γιαγιάς και του παππού στο σπίτι ή εκτός σπιτιού με τα παιδιά ή μόνοι τους σε κλίμακα επί %



4.4.2.2. Ο χαρακτήρας της γιαγιάς

Η φιγούρα της γιαγιάς, σε γενικές γραμμές, χαρακτηρίζεται από την προθυμία της να εξυπηρετήσει την οικογένεια.

Η αίσθηση που απομένει είναι ότι η γιαγιά συμπληρώνει τα κενά που αφήνει η μητέρα. Αν εξαιρέσουμε το σημείο που αναφέρει το επάγγελμά της

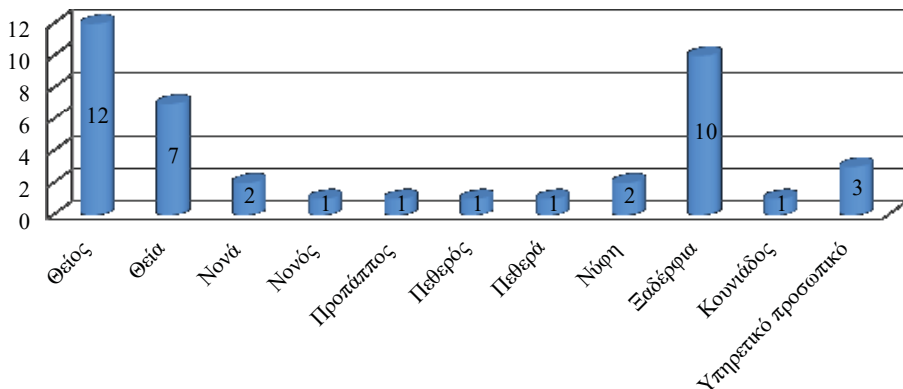
ως συγγραφέας, πουθενά στα βιβλία δεν παρουσιάζεται να έχει μία προσωπική ενασχόληση παρά μόνο μαγειρεύει για τους άλλους και απασχολεί τα εγγόνια. Η φιγούρα της παρουσιάζεται πιο προσιτή από τον παππού και ότι είναι πιο κοντά στις καθημερινές ανάγκες των παιδιών.

4.5. Παρουσία του θείου, της θείας και άλλων συγγενικών προσώπων και η σχέση τους με τα παιδιά

Γενικά οι αναφορές σε άλλα συγγενικά πρόσωπα στα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού δεν είναι πολλές. Και στις έξι τάξεις μόλις 38 φορές παρουσιάζονται πρόσωπα εκτός στενού οικογενειακού περιβάλλοντος από τις οποίες ακριβώς οι μισές αφορούν στον θείο και τη θεία.

Στο παρακάτω γράφημα βλέπουμε πόσες φορές παρουσιάζονται άλλα συγγενικά πρόσωπα ή πρόσωπα που προσφέρουν υπηρεσίες και ζουν εντός της οικογένειας:

Γράφημα Α8. Συχνότητα παρουσίας άλλων συγγενικών προσώπων εκτός μητέρας, πατέρα, παππού και γιαγιάς



Από τους υπόλοιπους συγγενείς το πρόσωπο για το οποίο γίνεται αναφορά τις περισσότερες φορές στα αναγνωστικά του δημοτικού είναι ο θείος (12) και ακολουθεί σε συχνότητα η θεία (7).

Ο θείος κρατά ζωηρό το ενδιαφέρον των παιδιών, είναι ιδιαίτερα φιλικός απέναντί τους και αναλαμβάνει ρόλους αντίστοιχους με εκείνους του πατέρα και παππού.

Σε αντίθεση η θεία ως φυσική παρουσία παρουσιάζεται στα αναγνωστικά ουσιαστικά μόνο μία φορά κι αυτή ως αφελής καρικατούρα (Εα 44). Τις υπόλοιπες «παρουσίες» τις εντοπίζουμε κυρίως σε έμμεσες αναφορές. Το δείγμα γενικά σχετικά με τη θεία είναι πολύ μικρό και δεν προσφέρεται για επιπλέον παρατηρήσεις.

Διαπιστώνεται, γενικά, πως το κυρίαρχο μοντέλο της πυρηνικής οικογένειας δεν επεκτείνεται πολύ πέρα από τον παππού και την γιαγιά, και οι σχέσεις με άλλους κοντινούς συγγενείς είναι περιορισμένες έως τυπικές.

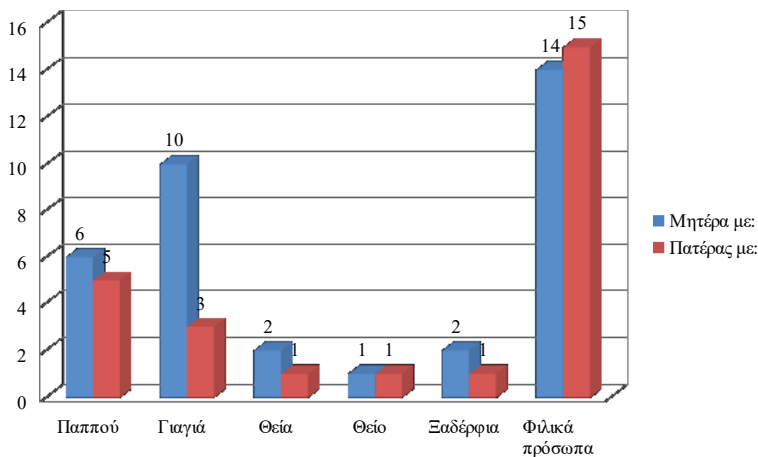
4.6. Σχέσεις της οικογένειας με το ευρύτερο συγγενικό περιβάλλον και φίλους

Όσον αφορά στις σχέσεις της πυρηνικής οικογένειας με άλλες συγγενικές αυτές περιορίζονται στην επικοινωνία που έχουν τα ξαδέρφια μεταξύ τους.

Το νήμα της, έστω και περιορισμένης, επικοινωνίας με συγγενείς και φίλους φαίνεται να το κρατά η μητέρα. Έτσι η μητέρα θα βρεθεί συνολικά με παππού, γιαγιά, θείο, θεία, ξαδέρφια και φίλους 35 φορές, ενώ ο πατέρας 26.

Το επόμενο γράφημα δείχνει αναλυτικά πόσες φορές αλληλεπιδρά η μητέρα και πόσες ο πατέρας με άλλα συγγενικά ή φιλικά πρόσωπα:

Γράφημα Α9. Συγκριτικό γράφημα των συχνοτήτων κοινής παρουσίας-επικοινωνίας της μητέρας ή του πατέρα με άλλα συγγενικά ή φιλικά πρόσωπα



Διαφαίνεται, επομένως, πως η μητέρα είναι αυτή που συναντιέται ή έρχεται περισσότερο από οποιονδήποτε άλλον σε κάποιον είδους άμεση ή έμμεση επαφή με συγγενικά πρόσωπα. Και, ποιοτικά, ωστόσο, οι επαφές της μητέρας έχουν έστω κάποια υποψία πραγματικής επικοινωνίας, ενώ εκείνες του πατέρα τυχάνει να είναι κυρίως απλές ταυτόχρονες παρουσίες.

4.7. Σχέσεις της οικογένειας με το κοινωνικό περιβάλλον

Όσον αφορά στην οικογένεια ως ομάδα αυτό που αποκαλύπτεται είναι η βαρύνουσα σημασία που αποδίδεται στον κοινωνικοποιητικό ρόλο και στην

ανατροφή των παιδιών. Σε γενικές γραμμές, η οικογένεια επιλαμβάνεται μόνο των εσωτερικών της υποθέσεων όπως π.χ. κανονίζει τα πάρτι γενεθλίων των παιδιών (Γβ 35). Ελάχιστες μόνο φορές θα δούμε την οικογένεια σε δράσεις με ευρύτερο κοινωνικό ενδιαφέρον, όπως όταν βοήθησαν να βαφτεί π.χ. το σχολείο (Αβ 65 και 66) ή να καθαριστεί το γειτονικό τους πάρκο (Γα 64).

5. Συμπεράσματα

5.1. Το κυρίαρχο μοντέλο της διγονεϊκής πυρηνικής οικογένειας

Στα αναγνωστικά του 2006 ο τύπος οικογένειας που αποκαλύπτεται είναι, σχεδόν αποκλειστικά, η ιδανική και αρραγής διγονεϊκή πυρηνική οικογένεια με ένα ή δύο παιδιά σε αντίθεση με το μοντέλο της πατριαρχικής διευρυμένης οικογένειας που προβαλλόταν μεταπολεμικά. Υπάρχουν μόνο 9 περιπτώσεις, σε σύνολο 72, όπου παρουσιάζεται οικογένεια και με περισσότερα από δύο παιδιά, ενώ οι αναφορές σε μονογονεϊκή οικογένεια είναι μόλις 5.

Καμία ιστορία μέσα στα βιβλία επίσης δεν αναφέρεται σε οικογένειες με υιοθετημένα παιδιά ή σε περιπτώσεις όπου υπάρχει πατριός ή μητριά εκτός από ένα μάθημα όπου με τρόπο διόλου βιωματικό γίνεται μία συγκεντρωτική αναφορά σε πολλές μορφές οικογένειας. Ακόμα και σε αυτό, όμως, ουδείς λόγος γίνεται για μικτές οικογένειες με συζύγους διαφορετικής φυλής ή εθνικότητας ή για οικογένειες με ζευγάρι του ίδιου φύλου.

Τα ποσοστά των γάμων που οδηγούνται σε διαζύγιο στην Ελλάδα (14.427 διαζύγια αντί 53.105 γάμων το 2014), όπως και τα ποσοστά των γεννήσεων εκτός γάμου (8,8% το 2015)¹⁵ δεν είναι αμελητέα. Τα παιδιά λοιπόν που ζουν σε τέτοιες οικογένειες δύσκολα μπορούν να ταυτιστούν με το προβαλλόμενο πρότυπο. Το σχολείο απευθύνεται μεν αδιάκριτα και με τον ίδιο τρόπο σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό, ωστόσο το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης δεν αντιστοιχεί στον ίδιο βαθμό στα προσωπικά του βιώματα του κάθε παιδιού¹⁶. Τα παιδιά που ζουν σε διαφορετικές οικογένειες από το κυρίαρχο πρότυπο ενδεχομένως να δυσκολεύονται να βρουν κοινό σημείο αναφοράς καθώς δεν μπορούν να ταυτιστούν.

5.2. Οι εξιδανικευμένες ενδοοικογενειακές σχέσεις

Όσον αφορά στις σχέσεις μέσα στην οικογένεια εκείνο που συμπεραίνουμε είναι ότι στις λίγες φορές που οι δύο γονείς συναντώνται, οι σχέσεις μεταξύ

15 Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία (2014). Γάμοι και διαζύγια. Απόλυτοι αριθμοί. Ανακτήθηκε από: <http://www.statistics.gr> (πρόσβαση στις 22/6/2018) *

Eurostat (2015). Συγκριτικός πίνακας γεννήσεων εκτός γάμου στην Ευρωπαϊκή Ένωση Ανακτήθηκε από: <http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained> (πρόσβαση στις 22/6/2018)

16 Λυδάκη, Α., (1998). *Οι Τσιγγάνοι στην πόλη*. Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 311

τους φαίνονται να είναι αυτονόητα αρμονικές. Μια «αόρατη» συνεννόηση έχει φροντίσει γι' αυτό, που δεν αντικατοπτρίζει την καθημερινότητα πολλών οικογενειών στις μέρες μας. Ακόμη περισσότερο όταν η συνεννόηση αυτή είναι αποτέλεσμα της παθητικής στάσης της μητέρας. Ωστόσο, οι απαιτήσεις της σύγχρονης οικογενειακής ζωής επιβάλλουν περισσότερο χρόνο για επικοινωνία, καθώς στην πραγματική ζωή οι παρεξηγήσεις δε λύνονται με μαγικό τρόπο. Η οικογενειακή ρουτίνα πλέον περιλαμβάνει εντάσεις και χωρισμούς, όμως τέτοιες καταστάσεις αποσιωπώνται στα σχολικά κείμενα.

Επίσης, δεν είναι λίγες οι οικογένειες όπου τα παιδιά περνούν περισσότερες ώρες με μία νταντά, ενώ η στερεοτυπική εικόνα του παππού και τη γιαγιάς που προσέχουν τα παιδιά δεν μπορεί να θεωρείται δεδομένη.

5.3. Καταμερισμός ρόλων και έμφυλες ευθύνες

Μία ισότιμη σχέση μεταξύ των συζύγων θα επέβαλε και ισότιμη ενασχόληση με όλων των ειδών τις οικογενειακές υποχρεώσεις κάτι το οποίο δε συμβαίνει απόλυτα στα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού.

Η εικόνα είναι βελτιωμένη αλλά ακόμη άνιση και θέλει στερεοτυπικά τη μητέρα να βρίσκεται περισσότερο χρόνο με τα παιδιά απ' όσο ο πατέρας. Η μητέρα έχει τον κύριο ρόλο στην καθημερινότητά τους, τουλάχιστον εντός σπιτιού, ενώ παράλληλα έχει διευρυνθεί ο κοινωνικοποιητικός και παιδαγωγικός της ρόλος.

Ο πατέρας, από την άλλη, δεν εντοπίζεται συχνά εντός σπιτιού και όταν αυτό συμβαίνει είναι συνήθως μαζί με τη μητέρα. Αντίθετα, όταν συνοδεύει τα παιδιά εκτός σπιτιού η μητέρα απουσιάζει. Επίσης στον πατέρα δίνεται συχνότερα η ευκαιρία να συζητήσει με τα παιδιά για πράγματα που τα εισάγουν στον κόσμο των μεγάλων. Ο ρόλος του είναι περισσότερο συμπληρωματικός, ωστόσο παραμένει ηγετικός.

Ο πατέρας διαθέτει πληθώρα θετικών χαρακτηριστικών. Ακόμα και όταν η γενικότερη διάθεσή του είναι αρνητική, αφήνεται να εννοηθεί ότι είναι για το καλό των παιδιών και της οικογένειας.

Στη θέση του πατέρα συναντάμε συχνά τον παππού και τον θείο. Ο παππούς είναι πιο ενδιαφέρον και πολυπράγμων, ενώ η γιαγιά είναι μια αχνή μορφή που προδιαγράφει το μέλλον της μητέρας.

Παρόμοιες παρατηρήσεις εντοπίζουμε και σε αντίστοιχες αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν στα αναγνωστικά του 2006. Η Ναταλία Παρθενόπη Τσιλικά κάνει λόγο για την απουσία άλλων τύπων οικογένειας και την «ειδυλλιακή» εικόνα που παρουσιάζεται¹⁷. Αναφέρεται ακόμη στον καθοδηγητικό ρόλο του πατέρα και την έντονη συναισθηματική σχέση που αναπτύσσει η μητέρα με τα

17 Τσιλικά, Ν.Π. (2008). *Οικογένεια και κοινωνικές σχέσεις των παιδιών στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας του δημοτικού σχολείου*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο. Θεσσαλονίκη, σ. 104

παιδιά. Η Κερασία Φαφίτου-Βλαχοδήμου διαπιστώνει πως στα αναγνωστικά του 2006 τα στερεότυπα για τον πατέρα και τη μητέρα παραμένουν, αν και ο ρόλος των γυναικών είναι πλέον πιο διευρυμένος, καθώς είναι πιο ενεργές στον επαγγελματικό τομέα και έχουν το δικό τους λόγο στην οικογένεια¹⁸.

Εκείνο που παρατηρείται επίσης είναι πως ο καταμερισμός των ευθυνών των δύο συζύγων δείχνει να είναι τυποποιημένος, σύμφωνα με την κοινωνική τους ταυτότητα. Η ανεξαρτησία κινήσεων δίνει την εντύπωση πως είναι προαποφασισμένο ποιος από τους γονείς θα παρέμβει και με ποιον τρόπο σε κάθε περίπτωση. Κατά τον Hughes και την Kroehler, μάλιστα, το γεγονός ότι οι έμφυλοι ρόλοι και οι τρόποι αντιμετώπισης του κάθε φύλου είναι πάντα συγκεκριμένοι και αναπαραγόμενοι δείχνει ότι ο διαχωρισμός των δραστηριοτήτων σε γυναικείες και αντρικές δεν πρόκειται για ένα είδος καταμερισμού αρμοδιοτήτων αλλά για ένα κοινωνικό σύστημα δομημένο ιεραρχικά το οποίο δημιουργεί συνθήκες ανισότητας ανάμεσα στα φύλα¹⁹.

Στην κυρίαρχη πυρηνική διγονεϊκή οικογένεια, η ανατροπή της υφιστάμενης δομής επιβάλλει τη ριζική αναθεώρηση των γονεϊκών ρόλων και την ανακατανομή τους μεταξύ των συζύγων. Όπως φαίνεται από την ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων, η πλήρης ανάληψη του διπλού ρόλου, οικογενειακού και επαγγελματικού, γίνεται μόνο από την πλευρά της μητέρας. Χρειάζεται λοιπόν να εξασφαλιστεί ο απαραίτητος χρόνος που θα επιτρέψει στη μητέρα να απασχολείται περισσότερο με την επαγγελματική της ζωή και η απαραίτητη αλλαγή νοοτροπίας και εκπαίδευση που θα καταστήσει τον πατέρα εξίσου ικανό να φροντίζει τα παιδιά και να επιμελείται των οικιακών εργασιών.

5.4. Η οικογένεια ως πρότυπο ομάδας

Κατά την ανάλυσή μας διαπιστώθηκε ότι οι σχέσεις ανάμεσα στους γονείς και οι σχέσεις των γονέων με τα παιδιά τους αφορούν κυρίως σε ζητήματα ανατροφής και διαπαιδαγώγησης, ενώ αναφορές όπου γονείς και παιδιά εμπλέκονται ομαδικά σε κοινωνικές δραστηριότητες, είναι λίγες. Λείπουν οι κοινές δράσεις που «δένουν» μια οικογένεια καθώς και η από κοινού αντιμετώπιση των προβλημάτων.

Η έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας εμποδίζει την οικογένεια να μετατραπεί σε οντότητα συλλογική με αλληλοσυμπληρούμενες ευθύνες και πνεύμα αλληλεγγύης και να αναδειχτεί σε πρότυπο μιας ολόκληρης κοινωνίας.

Βιβλιογραφία

Γεωργίου-Νίλσεν, Μ. (1980). *Η οικογένεια στα αναγνωστικά του δημοτικού*.

18 Φαφίτου-Βλαχοδήμου, Κ. (2014). *Προσεγγίσεις του φύλου στα σχολικά εγχειρίδια της γλωσσικής διδασκαλίας της Δ' -Ε' ΣΤ' Δημοτικού του 1982 & 2006*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος, σ.141

19 Hughes, M. & Kroehler, C. (2007). *Κοινωνιολογία: Οι βασικές έννοιες (μτφρ. Γιώργος Χρηστίδης, επιμ. Θεόδωρος Ιωσηφίδης)*. Αθήνα: Κριτική. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1986)

- Αθήνα: Κέδρος
- Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία (2014). Γάμοι και διαζύγια. Απόλυτοι αριθμοί. Ανάκτηση από: <http://www.statistics.gr> (πρόσβαση στις 22/6/2018)
- Eurostat (2015).: Συγκριτικός πίνακας γεννήσεων εκτός γάμου στην Ευρωπαϊκή Ένωση Ανακτήθηκε από: <http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained> (πρόσβαση στις 22/6/2018)
- Giddens, A. (2009). *Κοινωνιολογία*, (επιμ. μτφρ. Δ. Τσαούσης). Αθήνα: Gutenberg (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1989)
- Hughes, M. & Kroehler, C. (2007). *Κοινωνιολογία: Οι βασικές έννοιες* (μτφρ. Γιώργος Χρηστίδης, επιμ. Θεόδωρος Ιωσηφίδης). Αθήνα: Κριτική. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1986)
- Κανταρτζή, Ε. (1991). *Η εικόνα της γυναίκας. Διαχρονική έρευνα των αναγνωστικών βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Κανταρτζή, Ε. (2003). *Τα στερεότυπα του Ρόλου των Φύλων στα Σχολικά Εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Καντζάρα, Β. (2008). *Εκπαίδευση και Κοινωνία. Κριτική διερεύνηση των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πολύτροπον
- Κωνσταντοπούλου, Χ. (1989). *Προσέγγιση στον Κοινωνιολογικό Προβληματισμό*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Κωνσταντοπούλου, Χ. (2016). *Μύθοι και Σύμβολα. Ανθρωπολογικές Προσεγγίσεις και Σύγχρονη Κοινωνία*. Αθήνα: Παπαζήσης
- Λουκμάν, Τ. & Μπέργκερ, Π. (2003). *Η Κοινωνική Κατασκευή της Πραγματικότητας*. Αθήνα: Νήσος
- Λυδάκη, Α., (1998). *Οι Τσιγγάνοι στην πόλη*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Τσιλίκα, Ν.Π. (2008). *Οικογένεια και κοινωνικές σχέσεις των παιδιών στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας του δημοτικού σχολείου*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο. Θεσσαλονίκη Ανάκτηση από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/113251/files/TSILIKA.pdf>
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2003), Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, τεύχος δεύτερο, αρ. φύλλου 303, 13 Μαρτίου 2003, Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, Εισαγωγή, Γενικό Μέρος, σ. 3733. Ανάκτηση από: <http://www.pi-schools.gr>
- Φαφίτου-Βλαχοδήμου, Κ. (2014). *Προσεγγίσεις του φύλου στα σχολικά εγχειρίδια της γλωσσικής διδασκαλίας της Δ'-Ε'ΣΤ' Δημοτικού του 1982 & 2006*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος Ανάκτηση από: <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/43212/12352.pdf?sequence=1>
- Φραγκουδάκη, Α. (1979). *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου. Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*. Αθήνα: Θεμέλιο
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης

Φρειδερίκου, Α. (1995). *Η Τζένη πίσω από το τζάμι: Αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο **Ηλίας Παπαπούλιος** αποφοίτησε από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στην «Κοινωνιολογία» του Πάντειου Πανεπιστημίου με κατεύθυνση στον Κοινωνικό Αποκλεισμό και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Υπηρετεί ως δάσκαλος στο 14^ο Δημοτικό Σχολείο Πειραιά. Στοιχεία επικοινωνίας: elraplon@gmail.com

Παπαναστασάτου Ειρήνη
Πεντέρη Ευθυμία

**Ο ρόλος της συνεργασίας
οικογένειας και σχολείου
για την κατάκτηση του γραμματισμού:
προτάσεις για το σχεδιασμό σχετικών
παρεμβάσεων στο νηπιαγωγείο.**

Περίληψη

Η σύνδεση ανάμεσα στην κατάκτηση του γραμματισμού του ατόμου και στα ερεθίσματα ή συμβάντα γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον είναι καλά τεκμηριωμένη. Εντούτοις στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση η συνεργασία οικογένειας και σχολείου για την προαγωγή του γραμματισμού δεν προωθείται ουσιαστικά. Στην παρούσα εισήγηση αναδεικνύεται η σημασία της συμμετοχής της οικογένειας και της συνεργασίας με το εκάστοτε εκπαιδευτικό πλαίσιο στην εξέλιξη του γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας στη βάση της συστημικής προσέγγισης. Ειδικότερα εστιάζουμε στο μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών της Epstein, στις θεωρητικές αρχές του οποίου προτείνεται ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός συνεργατικού προγράμματος νηπιαγωγείου-οικογένειας για την προαγωγή του γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Λέξεις-Κλειδιά: προγράμματα συνεργασίας οικογένειας-σχολείου, γραμματισμός, προσχολική εκπαίδευση.

The role of family and school collaboration for literacy conquest: suggestions for planning interventions in kindergarten.

Abstract

The link between acquiring for one's literacy and literacy events in the family environment is well documented. In Greek preschool education, however, family-school collaboration for acquiring literacy is not substantially promoted. This paper highlights the importance of family involvement and collaboration with the educational context in the development of preschool children literacy based on a systemic approach. In particular we focus on Epstein's overlapping spheres model, which proposes the theoretical principles for designing and implementing a collaborative program between kindergarten and family to promote children's literacy in preschool education.

Keywords: family literacy programs, literacy, preschool education.

1.Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια του μεγαλύτερου μέρους του εικοστού αιώνα οι έρευνες που αφορούσαν στον γραμματισμό των παιδιών στρέφονταν σχεδόν αποκλειστικά στο σχολικό περιβάλλον, θεωρώντας ότι αποτελεί ευθύνη της τυπικής εκπαίδευσης. Κατά τα τέλη του περασμένου αιώνα άρχισε να εμφανίζεται μια καινοτόμος προσέγγιση του γραμματισμού, η οποία εστίαζε στη σημασία της άτυπης μάθησης και ιδιαίτερα στον ρόλο της οικογένειας¹. Η ανάπτυξη των γνωστικών και κοινωνικών δομητικών προσεγγίσεων για τη μάθηση ανέδειξαν το παιδί ως ικανό εταίρο στη μαθησιακή διαδικασία και έφεραν στο προσκήνιο τη σημασία των κοινωνικών μαθησιακών εμπειριών στην προσχολική ηλικία στρέφοντας το ενδιαφέρον για τις εμπειρίες πρώιμου γραμματισμού των παιδιών πριν ξεκινήσει η επίσημη εκπαίδευση². Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι όταν οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν τρόπους συνεργασίας με την οικογένεια αυτή ανταποκρίνεται θετικά, γεγονός που έχει πολλαπλά οφέλη για τη γενικότερη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών αλλά και για τον γραμματισμό ειδικότερα³. Οι συστημικές θεωρίες δίνοντας έμφαση στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των πολλαπλών επιπέδων της ζωής του παιδιού και των χαρακτηριστικών του για την ανάπτυξη⁴ και η κοινωνική παιδαγωγική που εστιάζει στην άρση των κοινωνικών

1 Saracho, O., (2017). Literacy in the twenty-first century: children, families and policy. *Early child development and care*. 187, pp. 630-643.

2 Doyle, A. (2012). Family literacy programs: Where have they come from and where are they going? *Frontiers of Education in China*, 7(1).

3 Swain, J. & Cara, O., (2017). *Changing the home literacy environment through participation in family literacy programs*. Στο: <https://doi.org/10.1177%2F1468798417745118> (προσπελάστηκε 25/08/2019).

4 Sameroff, A., & Fiese, B. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of education. In J.

και εκπαιδευτικών ανισοτήτων αξιοποιώντας τη δια βίου κοινωνική εμπειρία στα διάφορα περιβάλλοντα τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης⁵, έδωσαν ώθηση στην ανάπτυξη παρεμβατικών προγραμμάτων για την ανάπτυξη του γραμματισμού, εστιάζοντας στον ρόλο της οικογένειας⁶. Τα προγράμματα αυτά αναφέρονται στην ενίσχυση του γραμματισμού των παιδιών με την υποστήριξη της οικογένειας ή στην προαγωγή των δεξιοτήτων γραμματισμού γονέων και παιδιών⁷.

Παρά την πλούσια θεωρητική τεκμηρίωση που υπάρχει για τη σημασία της συνεργασίας οικογένειας σχολείου για την προαγωγή του γραμματισμού οι σχετικές παρεμβάσεις στη χώρα μας, όπως παρακάτω αναδεικνύεται, είναι εξαιρετικά περιορισμένες. Η διαπίστωση αυτή μας οδήγησε στην καταγραφή κάποιων προτάσεων σχετικών με την εφαρμογή μιας παρέμβασης για την προώθηση του γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Οι προτάσεις αυτές στηρίζονται στις θεωρητικές αρχές του μοντέλου των επικαλυπτόμενων σφαιρών της Epstein, το οποίο έχει αξιοποιηθεί διεθνώς σε προγράμματα για τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου.

1.1. Σκοπός εργασίας

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι αφενός μια σύντομη θεωρητική ανασκόπηση του ζητήματος της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου για την προαγωγή του γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας και αφετέρου η καταγραφή κάποιων προτάσεων για την εφαρμογή ενός σχετικού συνεργατικού προγράμματος στο νηπιαγωγείο. Ειδικότερα, με τις προτάσεις αυτές στοχεύουμε στο να συμβάλλουμε στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης να βρουν τρόπους να συνεργαστούν ουσιαστικά με την οικογένεια προάγοντας τον γραμματισμό των παιδιών.

2. Θεωρητικές προσεγγίσεις του γραμματισμού

2.1. Αποσαφήνιση εννοιών

2.1.1. Γραμματισμός

Για τον γραμματισμό στην βιβλιογραφία συναντάμε πολλούς ορισμούς οι οποίοι με την εξέλιξη των σχετικών θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων

Shonkoff & S. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed.), pp. 135–159. Cambridge, England: Cambridge University Press.

5 Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2013) *Κοινωνική παιδαγωγική: Θεωρητικές, επιστημολογικές και μεθοδολογικές διαστάσεις*. Αθήνα: Διάδραση.

6 Wasik, B. H., & Herrmann, S. (2004). Family Literacy: History, concepts, services. In B. H. Wasik (Ed). *Handbook of family literacy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp.3-22.

7 Swain, J-M. & Cara, O. (2017). Changing the home literacy environment through participation in family literacy programs. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1.

τροποποιήθηκαν, αντανακλώνοντας τις διαφορετικές αντιλήψεις για την ανάπτυξη του παιδιού και το ρόλο της οικογένειας. Σύμφωνα με τον Halliday⁸ «...το να είναι κανείς εγγράμματος σημαίνει να μπορεί να κάνει χρήση των πιο επεξεργασμένων μορφών της γλώσσας που χρησιμοποιούνται στο γραπτό λόγο και του συστήματος των κοινωνικών αξιών που τον συνοδεύουν». Ο γραμματισμός των παιδιών σύμφωνα και με τις κοινωνικές δομητικές προσεγγίσεις ξεκινά με τη γέννηση του παιδιού και περιλαμβάνει εμπειρίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό αλλά και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον⁹.

2.1.2. Προσχολική εκπαίδευση

Στην προσχολική εκπαίδευση σύμφωνα και με το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τη γλώσσα υιοθετείται ως οπτική ο αναδυόμενος γραμματισμός¹⁰. Σε συστοιχία με τις αρχές του αναδυόμενου γραμματισμού, το πρόγραμμα σπουδών για τη γλώσσα στο νηπιαγωγείο, δίνει έμφαση στο ρόλο του κοινωνικού περιβάλλοντος και στη συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγείου και οικογένειας. Έτσι η εκπαιδευτικός καλείται να παροτρύνει τους γονείς να εμπλέκονται ενεργά σε δραστηριότητες γραμματισμού με νόημα για τα παιδιά, όπως για παράδειγμα να παρατηρούν το γραπτό λόγο στις διάφορες εκδοχές του, να σκέφτονται για τη χρησιμότητα του γραπτού λόγου, να συμμετέχουν ενεργά στο πρόγραμμα δανειστικής βιβλιοθήκης του σχολείου κ.α.¹¹.

2.2. Σημασία και αναγκαιότητα συνεργασίας οικογένειας-σχολείου στην προσχολική εκπαίδευση για την κατάκτηση του γραμματισμού

Η σημασία της συνεργασίας οικογένειας-νηπιαγωγείου παίζει καθοριστικό ρόλο στην προαγωγή του γραμματισμού των παιδιών. Έρευνες καταλήγουν στο ότι οι πρώιμες εμπειρίες γραμματισμού του παιδιού σχετίζονται με καλύτερες επιδόσεις στην μετέπειτα μαθησιακή του πορεία σε τομείς όπως το λεξιλόγιο, η γνώση των συμβάσεων του γραπτού λόγου και η φωνολογική επίγνωση¹². Το ενδιαφέρον των γονιών για δραστηριότητες γραπτού και προφορικού λόγου, επιδρά στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου των παιδιών, αλλά σχετίζεται θετικά και με δεξιότητες σχετικές με την κατάκτηση του γραπτού λόγου¹³. Σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε

8 Halliday, M. A. K., (1996). Literacy and linguistics: a functional perspective. Στο: Hasan, R., & Williams, G., *Literacy in society*. 1996, London: Longman, p.340.

9 Saracho, O., N., (2002). Family literacy: Promising perspectives and practices in the new millennium. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives in literacy in early childhood education*, pp. 151-169. Connecticut: Information Age Publishing.

10 Τάφα, Ε., (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

11 Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Π. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα, ΟΕΔΒ.

12 Epstein, J., (2019). *School, family and community partnerships. Your handbook for actions*. Joyce L. Epstein and Associates.

13 Hammer, C., Farkas, G., & Maczuga, S. (2010). *The language and literacy development of Head Start*

στα πλαίσια του προγράμματος Family Research Project για το Πανεπιστήμιο του Harvard, η εμπλοκή της οικογένειας φάνηκε να είναι ακόμα πιο καθοριστική στις περιπτώσεις παιδιών που κινδύνευαν να αντιμετωπίσουν περισσότερες δυσκολίες (όπως παιδιών οικογενειών με χαμηλό εισόδημα)¹⁴. Μία ερευνητική ανασκόπηση ενενήντα ερευνών, επιλεγμένων με αυστηρά κριτήρια, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι γονείς των παιδιών προσχολικής ηλικίας ανεξάρτητα από κοινωνικά και άλλα χαρακτηριστικά, όταν εμπλέκονται σε δραστηριότητες σχετικές με τομείς όπως η γλώσσα και τα μαθηματικά, με την κατάλληλη καθοδήγηση των εκπαιδευτικών μπορούν να επιδράσουν θετικά στη γνωστική εξέλιξη των παιδιών¹⁵. Μία συγκριτική μελέτη περισσότερων από τριάντα ερευνών από την Hannon¹⁶ υποστήριξε ότι υπάρχουν πολλά σημεία που συνηγορούν υπέρ της συμμετοχής των γονέων στην πορεία γραμματισμού των παιδιών χωρίς να διαπιστώνονται αρνητικές συνέπειες αυτής. Οι ερευνητές μάλιστα επισημαίνουν ότι τα αποτελέσματα από την εμπλοκή της οικογένειας στον γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας, εξακολουθούν να υφίστανται και πολύ αργότερα, στην εφηβεία ή ακόμα και στην ενήλικη ζωή του ατόμου¹⁷. Επιπλέον η επικοινωνία με την οικογένεια βοηθά τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες των παιδιών, να βελτιωθεί η σχέση οικογένειας σχολείου αλλά να ενισχυθεί και η αίσθηση αποτελεσματικότητας και η αυτοεκτίμηση των ίδιων των εκπαιδευτικών¹⁸.

Τα πλεονεκτήματα από τη συνεργασία οικογένειας-σχολείου για τον γραμματισμό των παιδιών που αναδείχθηκαν από την πλούσια ερευνητική αρθρογραφία, επηρέασαν διεθνείς οργανισμούς, ερευνητικά προγράμματα πανεπιστημίων αλλά και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών για τη γλώσσα και οδήγησαν στον σχεδιασμό και την υλοποίηση πολλών προγραμμάτων για την προαγωγή του γραμματισμού των παιδιών σε συνεργασία με την οικογένεια διεθνώς. Ειδικότερα:

α) διεθνείς οργανισμοί: Η UNESCO¹⁹ δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ανάγκη για ουσιαστικότερη συνεργασία και σύμπραξη σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Τα ευρωπαϊκά δίκτυο πληροφόρησης για την εκπαίδευση

children: a study using the Family and Child Experiences Survey database. Στο: <https://doi.org/10.1044/0161-1461> (προσπελάστηκε 25/09/2019).

14 Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H., (2006). *Family involvement in school and low-income children's literacy. Longitudinal associations between and within families.* Στο: <https://asu.pure.elsevier.com/en/publications/family-involvement-in-school-and-low-incomechildren's-literacy-lo> (προσπελάστηκε 15/09/2019).

15 Van Voorhis, F., Maier, M., Epstein, J., & Lloyd, C. (2013). *The Impact of Family Involvement on the Education of Children Ages 3 to 8: A Focus on Literacy and Math Achievement Outcomes and Social-Emotional Skills.* MDRC.

16 Hannon, P., (1999). Rhetoric and research in family literacy. *British Educational, Research Journal*, 26, (1), p.p. 121-138.

17 Desforges C., & Abouhaa, A., (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review.* DFES Research Report 433.

18 Van Wyk, N. & Lemmer, E. (eds.) (2009). *Organizing parent involvement in South African schools.* Cape Town: Juta.

19 Hanemann, U. (2015). *Learning families: Intergenerational approaches to literacy teaching and learning.* Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL).

Ευρυδική²⁰ τοποθετεί το οικογενειακό περιβάλλον ως έναν από τους πλέον σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ικανότητα ανάγνωσης αλλά και τον γραμματισμό γενικότερα. Για τη χώρα μας αυτό αποκτά μεγαλύτερη αξία, αν λάβουμε υπόψη και τα αποτελέσματα του διεθνούς προγράμματος αξιολόγησης μαθητών PISA²¹ σύμφωνα με τα οποία η Ελλάδα συγκαταλέγεται στις χώρες με τις χαμηλότερες επιδόσεις στην Ευρώπη σε δεξιότητες σχετικές με τον γραμματισμό. Σε μελέτη που χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και αφορούσε τον «οικογενειακό γραμματισμό στην Ευρώπη: Γονική υποστήριξη για την ανάπτυξη του πρώιμου γραμματισμού στα παιδιά»²², υποστηρίζεται η σημασία της ανάπτυξης προγραμμάτων για την ενίσχυση του οικογενειακού γραμματισμού, καθώς φαίνεται ότι έχουν θετική επίδραση στην κατάκτηση του γραμματισμού για τα παιδιά αλλά και στις δεξιότητες υποστήριξης των γονέων. Μάλιστα, οι μεταναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν έδειξαν ότι τα προγράμματα για την ενίσχυση του οικογενειακού προγραμματισμού είχαν μεγαλύτερη επίδραση συγκριτικά με τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που συνήθως λαμβάνουν χώρα στο σχολείο. Ιδιαίτερα σε ότι αφορά τα παιδιά από δύσκολα και απειλητικά περιβάλλοντα, φαίνεται ότι τα προγράμματα ενίσχυσης της γονικής εμπλοκής για το γραμματισμό είναι αποτελεσματικά όταν εκτός από το γραμματισμό υποστηρίζουν τους γονείς και στην ενίσχυση της κοινωνικο συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών και όταν τα προγράμματα βασίζονται σε καλά δομημένα εκπαιδευτικά μοντέλα και οι γονείς λαμβάνουν υποστήριξη για να κατανοήσουν «τι» ακριβώς πρέπει να κάνουν και «πώς» να το κάνουν με τα παιδιά.

- β) ερευνητικά προγράμματα πανεπιστημίων: Στα πλαίσια του Harvard Family Research Project, μια διαχρονική μελέτη για τη σχολική μετάβαση ακολούθησε 390 παιδιά από οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα και με διαφορετικό εθνοκοινωνικό υπόβαθρο, από το νηπιαγωγείο έως και την πέμπτη τάξη εξετάζοντας τους παράγοντες στο οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον που προάγουν την ανάπτυξη, εστιάζοντας στο γραμματισμό. Η έρευνα κατέληξε σε πέντε βασικά ευρήματα²³: i. η εμπλοκή των γονέων με πρακτικές όπως επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, συμμετοχή σε δραστηριότητες στην τάξη, εθελοντική προσφορά στο σχολείο, παρακολούθηση της επίδοσης κτλ., έχει διαχρονικά προβλεπτική ισχύ αναφορικά με την κατάκτηση του γραμματισμού, ii. η γονική εμπλοκή είναι

20 Eurodice, (2019). *Key data on early childhood education and care in Europe*. Στο: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-early-childhood-education-and-care-europe-%E2%80%93-2019-edition_en (προσπελάστηκε: 10/10/2019).

21 <http://iep.edu.gr/pisa/index.php/pisa/pisa-2012> (προσπελάστηκε 10/10/2019).

22 Carpentieri, J., Fairfax-Cholmeley, K., Litster, J., and Vorhaus, J. (2011) *Family literacy in Europe: using parental support initiatives to enhance early literacy development*. London: NRDC, Institute of Education.

23 Dearing, E. McCartney, K., Weiss, H. B., Kreider, H. & Simpkins, S. (2004). The promotive effects of family educational involvement for low-income children's literacy. *Journal of School Psychology*, 42(6), pp.445-460.

μια δυναμική διαδικασία που εξελίσσεται σε κάθε οικογένεια και ενισχύεται όσο προάγονται τα αποτελέσματα στα παιδιά αναφορικά με την κατάκτηση του γραμματισμού, iii. τα αποτελέσματα της γονικής εμπλοκής είναι υψηλότερα για τα παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο να αποτύχουν εξαιτίας του χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου των γονέων, ιδίως της μητέρας, iv. η γονική εμπλοκή επιδρά αρχικά στον τρόπο που τα παιδιά νιώθουν για τον γραμματισμό και τα κινητοποιεί και στη συνέχεια παρατηρούνται οφέλη στις επιδόσεις που αφορούν την κατάκτηση του γραμματισμού και τέλος, v. το σχολικό περιβάλλον έχει προβλεπτική ισχύ για τη γονική εμπλοκή η οποία λειτουργεί προβλεπτικά για τις επιδόσεις των παιδιών στην κατάκτηση του γραμματισμού.

- γ) αναλυτικά προγράμματα πολλών χωρών: Στα κείμενα των προγραμμάτων σπουδών που ισχύουν στις περισσότερες χώρες δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη συνεργασία οικογένειας-σχολείου γενικότερα αλλά και ειδικότερα σε σχέση με την κατάκτηση του γραμματισμού. Στην Αγγλία, σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών²⁴ για το νηπιαγωγείο, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ενθαρρύνουν τους γονείς να υποστηρίζουν την ανάπτυξη του γραμματισμού στο σπίτι, ενημερώνοντάς τους και για σχετικές δραστηριότητες που μπορούν να κάνουν μαζί ώστε να το πετύχουν. Στην Κύπρο²⁵ η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία υποστηρίζει την ανάπτυξη του γραμματισμού στο σπίτι. Στη Φινλανδία, η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών θεωρείται θεμελιώδης στα προγράμματα προσχολικής ηλικίας, κάτι που τονίζεται εμφατικά στους σχετικούς νόμους και εγκυκλίους²⁶. Στη χώρα μας, σύμφωνα με το ισχύον ΑΠΣ η συνεργασία οικογένειας-νηπιαγωγείου θεωρείται σημαντική, αν και στον Οδηγό της Νηπιαγωγού²⁷ παρατίθενται ενδεικτικά μόνο κάποιες προτάσεις για σχετικές δραστηριότητες που μπορούν οι γονείς να υλοποιήσουν στο σπίτι.

2.3. Συνεργασία οικογένειας-σχολείου στο πλαίσιο της συστημικής θεώρησης

Αναφορικά με την προσπάθεια διερεύνησης της σύνδεσης ανάμεσα στην οικογένεια

24 INCA, International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Internet Archive, (2009). Education in England. <http://www.inca.org.uk/england-system-mainstream.html> (προσπελάστηκε 10/10/2019).

25 Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Κύπρου http://www.paideia.org.cy/upload/analytika_programmata_2010/0_siniptikaanalitikaprogrammata.pdf (προσπελάστηκε 20/10/2019).

26 Husala, E., & Eskelinen, M. (2013). Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών στην παιδική φροντίδα στη Φινλανδία. Η οικοδόμηση σχέσεων συνεκπαίδευσης με τους γονείς σε χώρες της Ευρώπης. *Παιδιά στην Ευρώπη*, 24. Στο: https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD264/%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%AC%20%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CE%95%CF%85%CF%81%CF%8E%CF%80%CE%B7%20%CF%84%CE%B5%CF%8D%CF%87%CE%B7%2022-24/Issue%2024%20GR_3T-%20bozza.pdf. (Προσπελάστηκε 2/10/2019).

27 Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Π. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα, ΟΕΔΒ.

και το σχολείο αναφέρονται στην βιβλιογραφία διάφορα θεωρητικά σχήματα. Κάθε ένα από αυτά τα σχήματα αναδεικνύει με διαφορετικό τρόπο τις διεργασίες που επιτελούνται κατά την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο, ενώ σε κάποια σημαντικός φαίνεται να είναι και ο ρόλος της ευρύτερης κοινότητας²⁸. Καθοριστικό ρόλο ωστόσο στην εφαρμογή των προγραμμάτων συνεργασίας οικογένειας- σχολείου διαμόρφωσαν οι συστημικές θεωρίες.

Η συστημική προσέγγιση διατυπώθηκε το 1968 από τον βιολόγο Ludwig von Bertalanffy. Η προσέγγιση αυτή στοχεύει στην κατανόηση της εσωτερικής οργάνωσης και λειτουργίας των συστημάτων και της αλληλεπίδρασή τους με το εξωτερικό περιβάλλον. Κάθε φαινόμενο μελετάται ως σύνολο και με τη λογική της κυκλικής σχέσης και όχι της γραμμικής αιτιότητας. Η συστημική προσέγγιση σύντομα πέρασε και στον χώρο των κοινωνικών επιστημών, όπου πλέον η μετατόπιση της ανάλυσης κινήθηκε από την ατομική προσέγγιση της συμπεριφοράς, στο διαπροσωπικό επίπεδο, δηλαδή σε μία προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη περισσότερο την αλληλεπίδραση²⁹.

Αυτή ακριβώς την αλληλεπίδραση ανέπτυξε ο Bronfenbrenner³⁰ μέσα από το βίο- οικοσυστημικό μοντέλο, το οποίο θα λέγαμε ότι αποτελεί το θεμέλιο λίθο για τη μελέτη των προγραμμάτων που ασχολούνται με τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Σύμφωνα με τη θεώρηση του Bronfenbrenner το άτομο συμμετέχει σε πολλά και διαφορετικά συστήματα τα οποία συνδέονται μεταξύ τους με σχέσεις αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης. Η προσέγγιση αυτή δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση των ατομικών με τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά επειδή ακριβώς η ανθρώπινη ανάπτυξη πραγματοποιείται μέσα σε ένα περιβάλλον φυσικό και κοινωνικό.

Ένα από τα θεωρητικά σχήματα που έχει ασκήσει σημαντική επιρροή στη μελέτη της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας αποτελεί το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein³¹, το οποίο συνιστά μία εφαρμογή της οικοσυστημικής θεώρησης εστιάζοντας στην επίσημη εκπαίδευση. Στο μοντέλο αυτό, το σχολείο, η οικογένεια και η κοινότητα βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση με σημείο τομής τους το παιδί. Η Epstein υποστηρίζει ότι η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα επιφέρει βελτιώσεις τόσο στο κλίμα που επικρατεί στο σχολείο όσο και στα προγράμματα διδασκαλίας, με πολλά οφέλη για τα παιδιά, τις οικογένειές τους αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Με στόχο να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο μπορεί να ενισχύσει τη συμμετοχή της οικογένειας στην εκπαίδευση του παιδιού, η

28 Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ., (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση. *Έρευνα στην εκπαίδευση*, 1.

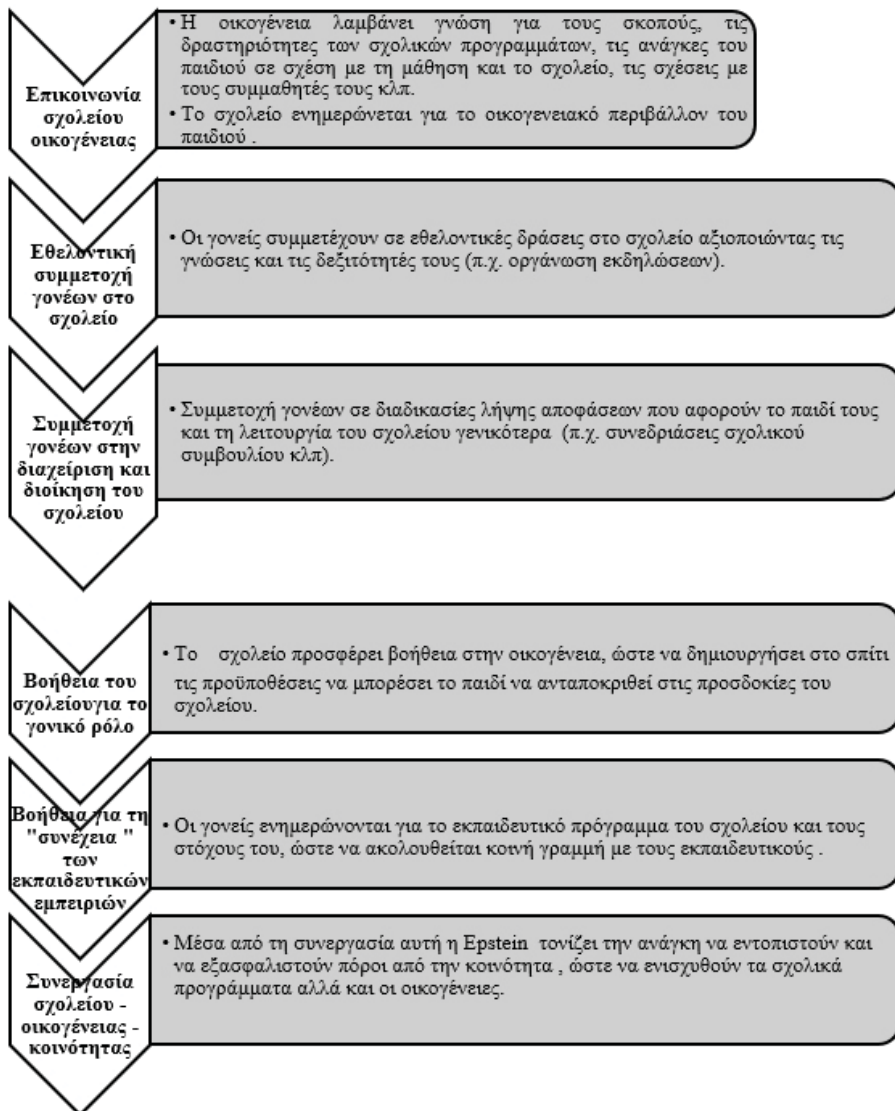
29 Dowling, E., & Osborne, E. (2001). *Η οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

30 Bronfenbrenner, U., (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.

31 Epstein, J. (1995). *School/family/community partnerships: Caring for the children we share*. Phi Delta Kappan, p.p. 701-712.

Erstein προχώρησε στον ορισμό έξι τύπων γονικής εμπλοκής, που στην ουσία αποτελούν ένα σύνολο μεθόδων και πρακτικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλείο για την ενίσχυση της συμμετοχής των γονέων (Σχήμα 1). Οι τρεις πρώτοι τύποι αναφέρονται στη γονική εμπλοκή στο χώρο του σχολείου, ενώ οι τρεις τελευταίοι αφορούν στην εμπλοκή των γονέων στο σπίτι και την κοινότητα. Για κάθε ένα από τους παραπάνω τύπους γονεϊκής εμπλοκής η Epstein προτείνει και αντίστοιχες δραστηριότητες.

Σχήμα 1. Έξι τύποι γονικής εμπλοκής. Προσαρμογή από Epstein (1995).



Η Erstein με τις παραπάνω προτάσεις παρέχει το μεθοδολογικό πλαίσιο για ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα παρέμβασης για τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, γεγονός που καθιστά το μοντέλο της μία κατασκευή σαφώς ορισμένη ως προς τους στόχους προσφέροντας σε εκπαιδευτικούς και γονείς έναν πλήρη οδηγό³². Η τυπολογία αυτή έχει αξιοποιηθεί διεθνώς στην προσπάθεια εφαρμογής γενικότερων προγραμμάτων συνεργασίας των γονέων και του σχολείου αλλά και προγραμμάτων με στόχο την προαγωγή του γραμματισμού ειδικότερα.

2.4. Η ελληνική πραγματικότητα για την προσχολική εκπαίδευση. Ανάγκη για επιπλέον διερεύνηση

Στη σχετική ελληνική βιβλιογραφία διαπιστώνονται σημαντικά κενά αναφορικά με τη σύνδεση ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και στην οικογένεια γενικότερα, αλλά και ειδικότερα σε ό,τι αφορά την ανάπτυξη του γραμματισμού^{33,34}. Ειδικότερα για την προσχολική εκπαίδευση διαπιστώνεται ότι ενώ οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν σε επίπεδο απόψεων τη σημασία της συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια για την εξέλιξη του γραμματισμού των παιδιών, στην πράξη δεν προωθούν επαρκώς αυτή τη συνεργασία³⁵. Συνεργατικά προγράμματα γραμματισμού θα λέγαμε ότι ουσιαστικά δεν έχουν εφαρμοστεί καθώς συναντάμε ελάχιστες προσπάθειες εφαρμογής σχετικών προγραμμάτων στη χώρα μας, τα οποία ωστόσο αφορούν σχεδόν αποκλειστικά σε μελέτες περίπτωσης. Έτσι σε πρόσφατη παρέμβαση³⁶ με στόχο την αποτίμηση των αποτελεσμάτων συνεργασίας του νηπιαγωγείου με την οικογένεια σε δεξιότητες σχετικές με τον γραμματισμό, οι μετρήσεις που αφορούσαν στην ομάδα παρέμβασης ήταν σημαντικά υψηλότερες από αυτές της ομάδας ελέγχου. Ωστόσο, όπως και η ίδια η ερευνήτρια αναφέρει τα αποτελέσματα δεν μπορούν να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικά καθώς το δείγμα αποτελούσαν οκτώ νήπια β ηλικίας ενός δημόσιου νηπιαγωγείου. Η Ντούλα³⁷ μελέτησε την

32 Μυλωνάκου-Κεκέ, Η., (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Παπαζήσης.

33 Αρβανιτη-Παπαδοπούλου, Τ. (2010). Τρόποι υποστήριξης της μάθησης των νηπίων μέσα από τη συνεργασία γονέων-σχολείου. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω».

34 Βελλοπούλου, Α., Γκολφινπούλου, Γ., & Καμπεζά, Μ., (2015). Διευκολύνοντας τη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων. Πρακτικά 15^{ου} Συνεδρίου Διεθνούς Ένωσης Κατάρτισης και Έρευνας στην Οικογενειακή Εκπαίδευση (AIFREF). Στο: *Οικογένεια, σχολείο και τοπικές κοινωνίες*. (Επιμ.) Π. Κυπριανός & J. P. Pourtois. Opportuna, Πάτρα.

35 Παπαναστασάτου, Ε., & Πεντέρη, Ε. (2018). Αναφερόμενες πρακτικές των νηπιαγωγών για το γραμματισμό: Αξιοποιώντας ένα ολοκληρωμένο μοντέλο για την κατανόηση και ερμηνεία του αναδυόμενου γραμματισμού στο νηπιαγωγείο. *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 69, σελ. 59-89.

36 Μαλέα, Β. (2016). Συνεργασία νηπιαγωγείου-οικογένειας. Ένα πρόγραμμα παρέμβασης αναδυόμενου γραμματισμού. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

37 Ντούλα, Κ. (2018). «Πρόγραμμα οικογενειακού γραμματισμού σε γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας για την πρόληψη της μεγαλόφωνης ανάγνωσης στο σπίτι: σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση». Διπλωματική εργασία. Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών.

αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος οικογενειακού γραμματισμού που απευθυνόταν σε γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στόχος της παρέμβασης ήταν η συνειδητοποίηση της αξίας της μεγάλωφωνης ανάγνωσης στα παιδιά. Και σε αυτήν την περίπτωση όμως, αν και τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά, το δείγμα ήταν εξαιρετικά περιορισμένο.

Η έλλειψη σχετικών ερευνών φαίνεται ότι δυσχεραίνει την προσπάθεια του σχολείου και ιδιαίτερα του νηπιαγωγείου να βρει κατάλληλους τρόπους να εμπλέξει τους γονείς ενεργά σε ένα πρόγραμμα προαγωγής του γραμματισμού. Επιπλέον η διερεύνηση του ζητήματος αυτού αποκτά ιδιαίτερη σημασία στη βάση μιας σειράς παραγόντων που αφορούν: α) την πρόσφατη θεσμοθέτηση της δίχρονης προσχολικής εκπαίδευσης³⁸, β) τον καθοριστικό ρόλο που διαπιστώνεται από τη βιβλιογραφία ότι έχουν οι γονείς στη γενικότερη ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών αλλά και ειδικότερα σε σχέση με την εξέλιξη του γραμματισμού, γ) στο γεγονός ότι τόσο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου όσο και στους Οδηγούς για το Νηπιαγωγείο προτείνεται η εφαρμογή διαδικασιών συνεργασίας οικογένειας-νηπιαγωγείου, χωρίς ωστόσο να παρέχεται ένα ξεκάθαρο πλαίσιο ρόλων και αρμοδιοτήτων³⁹ και δ) τη διαπίστωση ότι παρά την τεκμηριωμένη ερευνητικά συμβολή της συμμετοχής της οικογένειας στην προαγωγή του γραμματισμού των παιδιών, δεν έχει εφαρμοστεί στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση κάποια συστηματική στοχευμένη παρέμβαση.

3. Πρόταση εφαρμογής ενός προγράμματος συνεργασίας οικογένειας νηπιαγωγείου για το γραμματισμό των παιδιών

3.1. Γενικά χαρακτηριστικά

Η ανάδειξη της σημασίας της συνεργασίας της οικογένειας με το νηπιαγωγείο στην προαγωγή του γραμματισμού των παιδιών αλλά και η διαπίστωση της έλλειψης εφαρμογής σχετικών προγραμμάτων στη χώρα μας, αναδεικνύει τη σημασία καταγραφής κάποιων βασικών προτάσεων για τον σχεδιασμό σχετικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Στόχος της εφαρμογής αυτών των προτάσεων είναι αφενός η προαγωγή του γραμματισμού των παιδιών και αφετέρου η ανάδειξη της σημασίας της συνεργασίας οικογένειας-νηπιαγωγείου στο γραμματισμό των παιδιών. Η εφαρμογή των παρακάτω προτάσεων προτείνεται να εφαρμοστεί στα πλαίσια διεξαγωγής μιας έρευνας δράσης, τα αποτελέσματα της οποίας θα βοηθήσουν στην βελτίωση της ποιότητας της συνολικής παρέμβασης. Η

38 https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/345491/nomos-4521-2018 (προσπελάστηκε 10/10/2019).

39 Πεντέρη, Ε., (2012). *Ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις της σχέσης οικογένειας-νηπιαγωγείου: Διερεύνηση της γονικής εμπλοκής και των παραγόντων που την επηρεάζουν*. Διδακτορική διατριβή. Αλεξανδρούπολη. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

έρευνα δράση αποτελεί ένα σημαντικό μεθοδολογικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών που επιτρέπει αφενός με συστηματικό τρόπο να σχεδιάζουν, να εφαρμόζουν και να αξιολογούν παρεμβατικές δράσεις ή/και προγράμματα αναπτύσσοντας συνεργατικά δίκτυα με διάφορους φορείς, όπως τους γονείς, και αφετέρου να ενισχύουν την επαγγελματική μάθηση και να βελτιώνουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές μέσα από διαδικασίες αλληλεπίδρασης και αναστοχασμού⁴⁰.

Οι προτάσεις που στη συνέχεια παρουσιάζονται στηρίζονται στο μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών της Epstein. Για κάθε στάδιο διεξαγωγής του προγράμματος η Epstein παρέχει αναλυτικές πληροφορίες και προτείνει κατάλληλες πρακτικές. Η συγγραφέας τονίζει ιδιαίτερα την εξασφάλιση σύνδεσης κάθε φορά με τους αναλυτικούς στόχους του προγράμματος. Αν και ο σχεδιασμός που προτείνει για την εφαρμογή προγραμμάτων για τη συνεργασία οικογένειας-σχολείου, απευθύνεται κυρίως στη μέση εκπαίδευση, τα στοιχεία που θα αξιοποιηθούν θα προσαρμοστούν στους στόχους που θέτει το πρόγραμμα σπουδών για τη γλώσσα στην προσχολική εκπαίδευση.

3.2. Στάδια σχεδιασμού-υλοποίησης παρέμβασης. Ενδεικτικές προτάσεις/δραστηριότητες για τους έξι τύπους γονικής εμπλοκής με αφορμή συγκεκριμένους στόχους του ΑΠΣ για τη γλώσσα στο νηπιαγωγείο.

3.2.1. Προετοιμασία

Εδώ προβλέπεται η κατάλληλη επιμόρφωση/ενημέρωση των εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου θα κληθούν να ενημερωθούν από άτομο με σχετική επιμόρφωση σε θέματα συνεργασίας οικογένειας σχολείου γενικά. Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί θα οργανώσουν ενημερωτική ημερίδα για τους γονείς. Η καταγραφή απόψεων των γονέων για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας αλλά και η ανίχνευση εμποδίων θα λειτουργήσουν ενισχυτικά στη συνέχεια για την υλοποίηση της δράσης. Χρήσιμη θα ήταν και η συμπλήρωση από τους γονείς σχετικού ερωτηματολογίου αποτύπωσης αναγκών. Στο πλαίσιο των φάσεων/σταδίων της έρευνας δράσης δύναται η συνεργασία με αντιπροσώπους των γονέων στο πλαίσιο αρχικά της αποδελτίωσης των αναγκών των γονιών και στη συνέχεια της καταγραφής των προτεραιοτήτων ώστε να διαμορφωθεί η ατζέντα των στόχων του προγράμματος. Η συνεργασία αυτή μπορεί να επεκταθεί και στη συζήτηση των δράσεων που

40 Πεντέρη, Ε. (2010). Ερευνώντας την πράξη, κάνοντας πράξη την έρευνα στο νηπιαγωγείο: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Στο Κ. Πετρογιάννης (Επιμ.), *Η αξιολόγηση και η έρευνα δράσης σημαντικά εργαλεία για την ποιότητα και την ανανέωση των παιδαγωγικών πρακτικών* (σελ. 48-59). Πρακτικά του 10ου Πανελληνίου Μετεκπαιδευτικού Συνεδρίου Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας Τ.Ε.Ι., Θεσσαλονίκη 15-17 Ιανουαρίου. Αθήνα: ΠΑ.ΣΥ.ΒΝ.

θα προτείνουν οι εκπαιδευτικοί ώστε να εξασφαλιστεί η συναίνεση των γονιών αλλά και η κινητοποίησή τους για την εφαρμογή του προγράμματος. Σημαντικό σημείο στη φάση αυτή είναι η ύπαρξη ενός κριτικού φίλου, άτομο σχετικό με το εκπαιδευτικό πλαίσιο αλλά και με εξειδικευμένες γνώσεις και εμπειρία, ώστε να διασφαλίζεται η ομαλή και κατάλληλη εφαρμογή και του προγράμματος και ο συντονισμός των μερών που συμμετέχουν.

3.2.2. Εφαρμογή παρέμβασης

Στη φάση αυτή οι εκπαιδευτικοί, με βάση τους στόχους που ορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τη γλώσσα στο νηπιαγωγείο, θα οργανώσουν και θα υλοποιήσουν σχετικές δράσεις. Σε αυτές ενδεικτικά περιλαμβάνονται: α) εργαστήρια με γονείς, β) συμμετοχή γονέων στο ημερήσιο πρόγραμμα και γ) δραστηριότητες για το σπίτι, με στόχο την εξασφάλιση της συνέχειας των εκπαιδευτικών πρακτικών του σχολείου στο σπίτι. Ένα ολοκληρωμένο σχέδιο παρέμβασης θα πρέπει να έχει ετήσια τουλάχιστον διάρκεια, να καλύπτει ένα όσο το δυνατόν μεγαλύτερο μέρος των στόχων που ορίζονται από το αναλυτικό πρόγραμμα και να περιλαμβάνει δραστηριότητες και από τους έξι τύπους γονικής εμπλοκής, σύμφωνα με το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών της Erstein. Η ανάγκη να υπάρχουν δραστηριότητες που καλύπτουν και τους έξι τύπους γονικής εμπλοκής, προκύπτει από το γεγονός ότι οι πρακτικές κάθε τύπου οδηγούν στην επίτευξη διαφορετικών κάθε φορά στόχων. Στην εισήγηση αυτή, ενδεικτικά παραθέτουμε για έναν στόχο από κάθε τομέα που αφορά στη γλώσσα (ανάγνωση, ομιλία/ ακρόαση, γραφή) ενδεικτικές δραστηριότητες. Η επιλογή αυτών των δραστηριοτήτων προέκυψε από τη μελέτη του Οδηγού της Νηπιαγωγού⁴¹ και άλλων σχετικών εγχειριδίων αλλά και από την προσωπική εργασιακή εμπειρία των συγγραφέων στην προσχολική εκπαίδευση.

A. Ενδεικτικές δραστηριότητες για τους έξι τύπους γονικής εμπλοκής για την αξιοποίηση της δανειστικής βιβλιοθήκης.

- 1ος τύπος: Εργαστήρι με τη συμμετοχή γονέων, με στόχο την ενημέρωση για τον ρόλο και τη λειτουργία της δανειστικής βιβλιοθήκης. Οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους ενημερώνονται για τα ενδιαφέροντα των παιδιών, αξιοποιώντας τις πληροφορίες για την οργάνωση της δανειστικής βιβλιοθήκης (π.χ. θεματικές ενότητες με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών). Στο εργαστήρι αυτό είναι σημαντικό οι γονείς να κατανοήσουν τη σημασία της διαλογικής ανάγνωσης ιστοριών με τα παιδιά στο πλαίσιο της ενίσχυσης της γλωσσικής τους ανάπτυξης.

41 Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Π. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα, ΟΕΔΒ.

- 2ος τύπος: Οργάνωση ημέρας δανειστικής βιβλιοθήκης, με τη συμμετοχή γονέων, επίσκεψη γονέα στο σχολείο για αφήγηση ιστοριών κλπ. Οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν και στην ίδια την οργάνωση της δανειστικής βιβλιοθήκης, να προσφέρουν βιβλία, να φτιάξουν τους φακέλους ή τις τσάντες δανεισμού κτλ.
- 3ος τύπος: Γονείς και εκπαιδευτικοί από κοινού συζητούν για τη διάρκεια λειτουργίας της δανειστικής βιβλιοθήκης, τον τρόπο λειτουργίας της κλπ.
- 4ος τύπος: Οι εκπαιδευτικοί προμηθεύουν τους γονείς με επαρκή αριθμό βιβλίων, ώστε να μπορούν οι γονείς να αξιοποιούν στο σπίτι.
- 5ος τύπος: Αποστολή ενημερωτικού φυλλαδίου στους γονείς με δραστηριότητες που μπορούν οι γονείς να κάνουν στο σπίτι, σε σχέση με τη δανειστική βιβλιοθήκη.
- 6ος τύπος: Συμμετοχή γονέων στον εμπλουτισμό της βιβλιοθήκης του σχολείου (όπως ανεύρεση δωρεών κλπ.).

Β. Ενδεικτικές δραστηριότητες για τους έξι τύπους γονικής εμπλοκής για την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης.

- 1^{ος} τύπος: Οι εκπαιδευτικοί σε ενημερωτική συνάντηση, συζητούν με τους γονείς για το ρόλο της φωνολογικής ευαισθητοποίησης. Οι γονείς ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για σχετικές δυσκολίες των παιδιών.
- 2^{ος} τύπος: Εθελοντής γονιός επισκέπτεται το σχολείο και συμμετέχει σε σχετικές δραστηριότητες, όπως δημιουργία λεξικού με αφορμή κάποια θεματική ενότητα κλπ.
- 3^{ος} τύπος: Αξιοποίηση γονέων/ειδικών σε σχετικά ζητήματα (π.χ. λογοθεραπευτής) για την ενημέρωση των υπόλοιπων γονέων (π.χ. με συμμετοχή σε εργαστήριο).
- 4^{ος} τύπος: Οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν τους γονείς με επιπλέον υλικό για τη φωνολογική επίγνωση (π.χ. έντυπο υλικό ή ανάρτηση σχετικών άρθρων στο ιστολόγιο του σχολείου).
- 5^{ος} τύπος: Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν δραστηριότητες για το σπίτι, ως συνέχεια σχετικών δραστηριοτήτων στο σχολείο, όπως να φωτογραφίσουν από κοινού με τα παιδιά τους αντικείμενα που αρχίζουν από συγκεκριμένα φωνήματα.
- 6^{ος} τύπος: Ομάδα γονέων αναλαμβάνει να βρει τα μέσα για την εκτύπωση υλικού από προηγούμενες δραστηριότητες των παιδιών (π.χ. εκτύπωση φωτογραφιών ή δημιουργία άλμπουμ φωνημάτων).

Γ. Ενδεικτικές δραστηριότητες για τους έξι τύπους γονικής εμπλοκής για την κατανόηση της γραφής ως μέσου επικοινωνίας.

- 1ος τύπος: Σε ενημερωτική συνάντηση οι γονείς πληροφορούνται για την

- αξία καλλιέργειας στα παιδιά της επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας.
- 2ος τύπος: Πρόσκληση γονέων να παρακολουθήσουν και να συμμετάσχουν σε σχετικές δραστηριότητες στην τάξη (π.χ. φτιάχνουμε την εφημερίδα της τάξης μας).
 - 3ος τύπος: Ομάδα γονέων αναλαμβάνουν την αναζήτηση σχετικού υλικού και στη συνέχεια την οργάνωση έκθεσης από κοινού με τα παιδιά στο σχολείο (π.χ. μορφές επικοινωνίας των ανθρώπων στο παρελθόν).
 - 4ος τύπος: Οι εκπαιδευτικοί ετοιμάζουν κατάλογο προτεινόμενου πληροφοριακού υλικού σχετικό με το θέμα, ώστε να αξιοποιηθεί από τους γονείς.
 - 5ος τύπος: Οι γονείς υλοποιούν με τις υποδείξεις της εκπαιδευτικού δραστηριότητες από κοινού με τα παιδιά στο σπίτι, όπως να αναλάβουν να «γράψουν» σε αγαπημένα πρόσωπα ευχετήριες κάρτες.
 - 6ος τύπος: Ομάδα γονέων οργανώνει και συμμετέχει σε επίσκεψη σε φορείς (π.χ. ταχυδρομείο για την αποστολή των καρτών, έκδοση σχολικής εφημερίδας κλπ.

3.2.3. Αξιολόγηση παρέμβασης από γονείς και εκπαιδευτικούς

Η αναγκαιότητα αξιολόγησης των αποτελεσμάτων παρεμβατικών προγραμμάτων έχει αναγνωριστεί τα τελευταία χρόνια διεθνώς με τους ερευνητές να τονίζουν ότι είναι απαραίτητο να τίθενται εξ αρχής αντικειμενικά κριτήρια⁴². Στο πλαίσιο αυτό, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς με την ολοκλήρωση της παρέμβασης θα κληθούν να συμπληρώσουν σχετικό ερωτηματολόγιο αποτίμησης της παρέμβασης. Τα δεδομένα αυτά θα αποτελέσουν σημαντική πηγή πληροφόρησης και ανατροφοδότησης και θα αξιοποιηθούν για την αναπροσαρμογή της παρέμβασης και το σχεδιασμό νέων μελλοντικών προγραμμάτων. Ωστόσο, στο πλαίσιο της έρευνας δράσης οι αντιπρόσωποι των γονέων μαζί με τους εκπαιδευτικούς μπορούν να συζητούν κατά διαστήματα για την εφαρμογή του προγράμματος και να λειτουργούν αξιολογικά και διαμορφωτικά στην πορεία του.

3.2.4. Κοινοποίηση αποτελεσμάτων

Το τελικό στάδιο της παρέμβασης αφορά στην κοινοποίηση των αποτελεσμάτων. Η Epstein τονίζει τη σημασία κοινοποίησης των αποτελεσμάτων σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, ειδικά στους συμμετέχοντες γονείς. Η κοινοποίηση των αποτελεσμάτων μπορεί να αφορά στη διοργάνωση κάποιας σχετικής εκδήλωσης ή να έχει τη μορφή έντυπου ή ηλεκτρονικού πληροφοριακού υλικού. Το υλικό

42 Kratochwill, T. R., & Stoiber, K. C. (2002). Evidence-based interventions in school psychology: Conceptual foundations of the Procedural and Coding Manual of Division 16 and the Society for the Study of School Psychology Task Force. *School Psychology Quarterly*, 17, pp.341-389.

αυτό θα περιέχει στοιχεία από την τελική αξιολόγηση της παρέμβασης αλλά και επιπλέον πληροφορίες, όπως παραδείγματα βέλτιστων πρακτικών. Τα στοιχεία αυτά μπορούν να κοινοποιηθούν και σε άλλες δομές, έτσι ώστε το κοινό να ενημερωθεί για την αξία της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου. Σε κάθε περίπτωση η αποκτηθείσα εμπειρία μπορεί να λειτουργήσει σαν πυξίδα για τη σχολική μονάδα αλλά και για άλλα σχολεία αναφορικά με την εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων.

4. Συμπεράσματα

Η ανάδειξη της σημασίας της συνεργασίας της οικογένειας με το νηπιαγωγείο για την προαγωγή του γραμματισμού των παιδιών αλλά και η διαπίστωση της έλλειψης εφαρμογής σχετικών παρεμβάσεων στη χώρα μας, μας οδήγησαν στην καταγραφή στοχευμένων προς αυτήν την κατεύθυνση προτάσεων. Οι προτάσεις που παραπάνω παρουσιάστηκαν στηρίχτηκαν στο μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών της Epstein καθώς, όπως αναφέρθηκε, αποτελεί ένα μοντέλο που πληροί τις προϋποθέσεις εκείνες που μπορούν να κάνουν αποτελεσματικό ένα τέτοιο πρόγραμμα. Πιθανές δυσκολίες στην εφαρμογή των παραπάνω προτάσεων αναμένεται να υπάρχουν, ειδικότερα σε ό,τι αφορά στο στάδιο της προετοιμασίας. Η επιμόρφωση των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών αλλά και των οικογενειών που θα συμμετάσχουν στη δράση, θεωρούμε ότι θα συνέβαλλε ουσιαστικά στο να αρθούν αρχικές δυσκολίες.

Παρά τις πιθανές δυσκολίες, η εφαρμογή των προτάσεων αυτών στα πλαίσια μιας έρευνας δράσης, θεωρούμε ότι θα συνέτεινε σημαντικά στην αποτίμηση της προτεινόμενης παρέμβασής μας καθώς και στην ποιοτική βελτίωσή της, συμβάλλοντας θετικά στην ουσιαστική προαγωγή της συνεργασίας εκπαιδευτικού πλαισίου και οικογένειας για την προώθηση του γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αρβανίτη-Παπαδοπούλου, Τ. (2010). *Τρόποι υποστήριξης της μάθησης των νηπίων μέσα από τη συνεργασία γονέων σχολείου*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010.
- Βελλοπούλου, Α., Γκολφινόπουλου, Γ., & Καμπεζά, Μ., (2015). Διευκολύνοντας τη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων. Πρακτικά 15ου Συνεδρίου Διεθνούς Ένωσης Κατάρτισης και Έρευνας στην Οικογενειακή

- Εκπαίδευση (AIFREF). Στο: *Οικογένεια, σχολείο και τοπικές κοινωνίες*. Επιμ: Π. Κυπριανός & J. P. Pourtois. Opportuna, Πάτρα.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Π. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Dowling, E., & Osborne, E. (2001). *Η οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Husala, E., & Eskelinen, M. (2013). Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών στην παιδική φροντίδα στη Φινλανδία. Η οικοδόμηση σχέσεων συνεκπαίδευσης με τους γονείς σε χώρες της Ευρώπης. *Παιδιά στην Ευρώπη*, 24.
- Μαλέα, Β. (2016). *Συνεργασία νηπιαγωγείου-οικογένειας. Ένα πρόγραμμα παρέμβασης αναδύομενου γραμματισμού*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2013) *Κοινωνική παιδαγωγική: Θεωρητικές, επιστημολογικές και μεθοδολογικές διαστάσεις*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η., (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ντούλα, Κ. (2018). *Πρόγραμμα οικογενειακού γραμματισμού σε γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας για την προώθηση της μεγάλωφωνης ανάγνωσης στο σπίτι: σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Παπαναστασάτου, Ε., & Πεντέρη, Ε. (2018). Αναφερόμενες πρακτικές των νηπιαγωγών για το γραμματισμό: Αξιοποιώντας ένα ολοκληρωμένο μοντέλο για την κατανόηση και ερμηνεία του αναδύομενου γραμματισμού στο νηπιαγωγείο. *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 69, 59-89.
- Πεντέρη, Ε. (2010). Ερευνώντας την πράξη, κάνοντας πράξη την έρευνα στο νηπιαγωγείο: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Στο Κ. Πετρογιάννης (Επιμ.), *Η αξιολόγηση και η έρευνα δράσης σημαντικά εργαλεία για την ποιότητα και την ανανέωση των παιδαγωγικών πρακτικών* (σελ. 48-59). Πρακτικά του 10ου Πανελλήνιου Μετεκπαιδευτικού Συνεδρίου Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας Τ.Ε.Ι., Θεσσαλονίκη 15-17 Ιανουαρίου. Αθήνα: ΠΑ.ΣΥ.ΒΝ.
- Πεντέρη, Ε. (2012). *Ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις της σχέσης οικογένειας-νηπιαγωγείου: Διερεύνηση της γονικής εμπλοκής και των παραγόντων που την επηρεάζουν*. Διδακτορική διατριβή. Αλεξανδρούπολη. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους

συνεργασίας: Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση. *Έρευνα στην εκπαίδευση*, 1.

Τάφα, Ε., (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.

Carpentieri, J., Fairfax Cholmeley, K., Litster, J., and Vorhaus, J. (2011). *Family literacy in Europe: using parental support initiatives to enhance early literacy development*. London: NRDC, Institute of Education.

Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 653.

Dearing, E. McCartney, K., Weiss, H. B., Kreider, H. & Simpkins, S. (2004). The promotive effects of family educational involvement for low income children's literacy. *Journal of School Psychology*, 42(6), 445-460.

Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review (Vol. 433)*. London: DfES. Doyle, A. (2012). Family literacy programs: Where have they come from and where are they going? *Frontiers of Education in China*, 7(1), 85-102.

Epstein, J. (1995). *School/family/community partnerships: Caring for the children we share*. Phi Delta Kappan, 701-712. Epstein, J., (2019). *School, family and community partnerships. Your handbook for actions*. Joyce L. Epstein and Associates.

Halliday, M. A. K., (1996). Literacy and linguistics: a functional perspective. Στο: Hasan, R., & Williams, G., *Literacy in society*. 1996, London: Longman, 339-376.

Hannon, P. (2000). Rhetoric and research in family literacy. *British Educational Research Journal*, 26(1), 121-138.

Hanemann, U. (2015). *Learning Families: Intergenerational Approach to Literacy Teaching and Learning*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Feldbrunnenstrasse 58, 20148 Hamburg, Germany.

Saracho, O. N. (2017). Literacy in the twenty first century: children, families and policy. *Early Child Development and Care*, 187(34), 630-643. Saracho, O., N., (2002). Family literacy: Promising perspectives and practices in the new millennium. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives in literacy in early childhood education*. Connecticut:

- Information Age Publishing.
- Sameroff, A., & Fiese, B. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of education. In J. Shonkoff & S. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Steensel, R., MacElvany, N., Kurvers, J., & Herppich, S., (2011). How effective are family literacy programmes. *Review of Educational Research*, 81(1), 69-96.
- Swain, J. M. & Cara, O. (2017). Changing the home literacy environment through participation in family literacy programs. *Journal of Early Childhood Literacy*, 0(0), 1–28.
- Van Voorhis, F., Maier, M., Epstein, J., & Lloyd, C. (2013). *The Impact of Family Involvement on the Education of Children Ages 3 to 8: A Focus on Literacy and Math Achievement Outcomes and Social Emotional Skills*. MDRC.
- Van Wyk, N & Lemmer, E. (eds.) (2009). *Organizing parent involvement in South African schools*. Cape Town: Juta.
- Wasik, B. H., & Herrmann, S. (2004). Family Literacy: History, concepts, services. In B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ιστοσελίδες

- https://eacea.ec.europa.eu/national_policies/eurydice/content/key_data_early_childhood_education_and_care_europe_%E2%80%93_2019_edition_en (προσπελάστηκε 10/10/2019).
- http://www.paideia.org.cy/upload/analytika_programmata_2010/0.siniptikaanalitikaprogrammata.pdf (προσπελάστηκε 20/10/2019).
- http://www.inca.org.uk/england_system_mainstream.html (προσπελάστηκε 20/10/2019).
- http://iep.edu.gr/pisa/index.php/pisa/pisa_2012 (προσπελάστηκε 10/10/2019).
- https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/345491/nomos_4521_2018 (προσπελάστηκε 10/10/2019).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η κ. **Ειρήνη Παπαναστασάτου** είναι κάτοχος μεταπτυχιακού στις Σπουδές στην Εκπαίδευση από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Εργάζεται στη δημόσια εκπαίδευση από το 2005. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται σε

θέματα προαγωγής του γραμματισμού, συνεργασίας σχολείου-οικογένειας και αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στοιχεία επικοινωνίας: erapanastasatou@yahoo.gr.

Η κ. **Ευθυμία Πεντέρη** είναι διδάκτορας του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης και εν ενεργεία νηπιαγωγός. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζουν μεταξύ άλλων στη γονική εμπλοκή και τη συνεργασία σχολείου οικογένειας, την κοινωνικο πολιτισμική εκπαίδευση, τα δικαιώματα των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία και την κοινωνικο συναισθηματική τους ενδυνάμωση. Συμμετείχε ως ερευνήτρια σε ελληνικά και Ευρωπαϊκά ερευνητικά προγράμματα και είναι συμβουλευτικό επιστημονικό προσωπικό στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Στοιχεία επικοινωνίας: effieped55@gmail.com.

Καραβά Ζαχαρούλα
Μαρκολέφας Νικόλαος
Ρέππα Γλυκερία

Ο ρόλος της Σχολικής Συμβουλευτικής στη διαχείριση κρίσεων και προβληματικών καταστάσεων στη σχολική κοινότητα.

Περίληψη

Ως απόρροια της οικονομικής κρίσης εμφανίζονται συχνότερα “δύσκολες” συμπεριφορές αλλά και συναισθήματα θυμού, αβεβαιότητας, απαισιοδοξίας που ενισχύουν την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών στο σχολείο.

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην αναγκαιότητα της σχολικής συμβουλευτικής. Πιο συγκεκριμένα, αφού σκιαγραφηθεί η σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, επιχειρείται η διερεύνηση της αναγκαιότητας οργάνωσης ενός συστήματος σχολικής συμβουλευτικής. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, προσεγγίζονται τα χαρακτηριστικά, οι λειτουργίες και γενικότερα ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως λειτουργός συμβουλευτικής.

Αυτό που προκύπτει είναι ότι, όταν η παρέμβαση είναι ολοκληρωμένη και αποτέλεσμα συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων, σχολείο, οικογένεια, κοινωνία, συνήθως η έκβαση είναι θετική. Επιπλέον, η συνεπικουρία των ειδικών και η παρουσία τους στο σχολικό πλαίσιο αλλά κυρίως η άμεση παιδαγωγική παρέμβαση των εκπαιδευτικών του σχολείου, προοικονομούν την ομαλότερη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών.

Λέξεις Κλειδιά: Σχολική συμβουλευτική, Σχολείο, Κρίση, Μαθητής, Εκπαιδευτικός, Συμπεριφορά.

The role of school counselling in management of crisis and problematic situations in school environment

Abstract

The economical crisis had as a result the appearance of difficult behaviors and the development of feelings of anger, uncertainty, pessimism, that reinforce the aggressive behaviors in school environment.

This study focus on the need of school counseling. In particular, once the contemporary Greek reality is sketched through the bibliographical review, it is attempted to investigate the necessity of organizing a school counseling system. At a second level, the characteristics, functions and, in general, the role of the teacher as a consultant are approached.

What results is that, when the intervention is complete and the result of cooperation of all involved, school, family, society, usually the outcome is positive. In addition, the support of experts and their presence in the school context, but mainly the direct pedagogical intervention of the teachers of the school, impedes the smooth development of the students' personality.

Key words: school counselling, school crisis, student, educator, behavior

1. Εισαγωγή

Η κοινωνία, το σχολείο, αλλά και το άτομο, μετά τις εξελίξεις των τελευταίων ετών βρίσκονται μπροστά σε ανακατατάξεις μεγάλης κλίμακας, οι οποίες λαμβάνουν χαρακτήρα πολυεπίπεδης κρίσης στην εκπαίδευση, την οικονομία, το περιβάλλον κλπ. Όπως χαρακτηριστικά είχε αναφέρει ο Kegan «Ακόμα και οι χάρτες αναθεωρούνται, γίνονται απαρχαιωμένοι πριν καν προλάβουν να καταρτιστούν».¹ Σύμφωνα με τη Γαλανάκη, όταν μιλάμε για κρίση αναφερόμαστε σε «μια αιφνίδια και οδυνηρή ανατροπή της ισορροπίας στη ζωή μας».² Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι η κατάρρευση των βεβαιωμένων πραγματικών, αλλά και φανταστικών, και η ρήξη της κεκτημένης συνέχειας και των συνεκτικών δεσμών σε όλους του τομείς της ανθρώπινης ζωής, καθώς τίποτε

1 Belenky, M. & Stanton, A. (2007). Ανισότητα, Ανάπτυξη και Σχεσιακή Γνώση. Στο: J. Mezirow και Συνεργάτες. (Επιμ). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 107-136.

2 Γαλανάκη Ε. (2015). Ψυχοκοινωνική υποστήριξη παιδιών και εφήβων σε συνθήκες οικονομικής κρίσης. Οδηγίες για Εκπαιδευτικούς. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://psychlab.primedu.uoa.gr/fileadmin/psychlab.primedu.uoa.gr/uploads/Pdf/Drastiriotes/Kataskеui_Ylikou/Fyllladio_gia_ekpaideutikoys.pdf προσπελάστηκε 23/05/2018.

δεν είναι πια όπως ήταν πριν. Επόμενο είναι να προκαλείται αναστάτωση και άγχος, ενώ ταυτόχρονα επικρατεί η αδυναμία χειρισμού των συσσωρευμένων δυσχερειών.

Η κατάσταση αυτή επηρεάζει περισσότερο τα παιδιά, κυρίως επειδή διαθέτουν λιγότερες ικανότητες νοητικής και συναισθηματικής επεξεργασίας της κρίσης. Έτσι ελλοχεύει ο κίνδυνος να τη βιώσουν ως μια τραυματική κατάσταση, με αρνητικές, βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειες στη ζωή τους. Πιο συγκεκριμένα, οι παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά τα παιδιά και τους έφηβους στην καθημερινότητά τους είναι οι ραγδαίες κοινωνικές και οικονομικές μεταβολές και οι αλλαγές στο οικογενειακό περιβάλλον.³ Επιπλέον, στα χρόνια της κρίσης όλο και περισσότεροι μαθητές πλησιάζουν τα όρια της φτώχειας και στερούνται ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης ή ακόμα και τροφής. Αυτό το πλαίσιο μπορεί να προκαλέσει δυσλειτουργικές συμπεριφορές, οι οποίες, ωστόσο να είναι μια απόλυτα φυσιολογική αντίδραση από ένα παιδί στη «μη φυσιολογική» κατάσταση που βιώνει. Συχνά οι οικογένειες των μαθητών αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσχέρειες, με αποτέλεσμα όλο το υποστηρικτικό βάρος να πέφτει στο σχολείο και στους ώμους των εκπαιδευτικών.⁴

2. Παιδί-σχολείο

Το σχολείο, ως ο δεύτερος σταθμός κοινωνικοποίησης μετά την οικογένεια, έχει τη δυνατότητα να συμβάλει στην ανάπτυξη θετικών στάσεων και γενικότερα θετικών συνηθειών. Οι συνήθειες αυτές, αν διατηρηθούν σε βάθος χρόνου, θα έχουν ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της συμπεριφοράς και της στάσης του πληθυσμού. Οι δυνατότητες που έχει το σχολείο φαίνεται ότι είναι ένας από τους λόγους που τα τελευταία χρόνια, παράλληλα με το επίσημο πρόγραμμα, αναπτύσσονται και διάφορες δραστηριότητες/προγράμματα τα οποία έχουν ως στόχο να εμπλουτίσουν και να βελτιώσουν τόσο το συνολικότερο έργο του ελληνικού σχολείου, όσο και τις γνώσεις σε επιμέρους θεματικές ενότητες. Γενικότερος σκοπός είναι η σύνδεση του σχολείου με την καθημερινότητα και την κοινωνία. Προκειμένου να είναι επιτυχημένη αυτή η σύνδεση, το σχολείο μπορεί και πρέπει να αναδειχθεί σε ένα θεσμό ο οποίος να προωθεί την αγωγή και προαγωγή της υγείας.⁵

Σε αυτό το εγχείρημα κομβικό ρόλο έχουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις πρέπει να έρθουν σε επαφή

3 Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ. 37.

4 Ξανθόπουλος, Θ., (2005). *Ελληνική παιδεία: Δοκίμιο εξορθολογισμού και ανασυγκρότησης*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 15-18.

5 Φρούντα Μ. (2014). Διερευνώντας τη σχέση μεταξύ των εννοιών υγεία- αγωγή υγείας και προαγωγή υγείας: συνεισφορά στην αποτελεσματικότερη ανάπτυξη των προγραμμάτων αγωγής υγείας στο σχολείο. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*. Τόμ. 26 (2014), σ.σ.186-190.

και να εμπεδώσουν εξειδικευμένη γνώση και κατάλληλες πρακτικές. Εντούτοις, το βάρος που επωμίζονται οι εκπαιδευτικοί του εκάστοτε σχολικού πλαισίου από τις σύγχρονες κοινωνικές δυσκολίες πολλές φορές ξεπερνά τις διδακτικές και παιδαγωγικές τους αρμοδιότητες. Στις μέρες μας, ωστόσο, οι μαθητές έχουν μεγάλη ανάγκη τη σταθερή υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συχνά καλούνται να κατευνάσουν τα άγχη και τις αγωνίες των παιδιών, κυρίως όμως να αποτελέσουν υγιή πρότυπα. Η παροχή αυτής της υποστήριξης δεν είναι μόνο ανάγκη των μαθητών, αλλά και υποχρέωση των εκπαιδευτικών.⁶

Βέβαια δεν πρέπει να λησμονούμε ότι και οι εκπαιδευτικοί έχουν επηρεαστεί από την κρίση και αντιμετωπίζουν καθημερινά πρακτικά προβλήματα, σχετιζόμενα με την επάρκεια και την ποιότητα των υποδομών στην ελληνική εκπαίδευση. Οι χαμηλοί δείκτες στην έρευνα ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ (2017)⁷ αποτυπώνουν το χαμηλό βαθμό επάρκειας των διαθέσιμων υποδομών και διδακτικού προσωπικού, που σε μια δεδομένη χρονική στιγμή διαθέτουν οι σχολικές μονάδες ώστε να ανταποκριθούν στοιχειωδώς στο εκπαιδευτικό τους έργο. Η κατάσταση αυτή οδηγεί τους εκπαιδευτικούς συχνά να νιώθουν ανησυχία, θλίψη, αγανάκτηση, θυμό, αγωνία για το μέλλον, αίσθημα αποσύνδεσης, αποκλεισμού, κ.ά.

Τέτοια θέματα οι ανεπτυγμένες ευρωπαϊκές χώρες τα προσεγγίζουν ολιστικά αναγνωρίζοντας την ανάγκη για εδραίωση ενός οργανωμένου πλαισίου σχολικής συμβουλευτικής σε όλες της βαθμίδες εκπαίδευσης, το οποίο να επεκτείνεται σε όλη την πορεία της ανθρώπινης ζωής (δια βίου συμβουλευτική).⁸

Ο όρος συμβουλευτική χρησιμοποιείται σε πολλούς τομείς της ζωής: εκπαίδευση, ψυχική υγεία, εκκλησία, κρατικές υπηρεσίες απασχόλησης και αντιστοιχεί στον αγγλοσαξονικό όρο Counselling.⁹ Δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός, καθώς ανάλογα με την οπτική γωνία θεώρησης ο ορισμός αλλάζει. Σύμφωνα με την Αμερικάνικη Συμβουλευτική Εταιρεία, Συμβουλευτική

6 Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg- Γιώργος Δάρδανος, σ.σ. 27-32.

7 ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ (2017). *ΤΑ ΒΑΣΙΚΑ ΜΕΓΕΘΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 2016 - Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια εκπαίδευση - Μέρος Β: το εθνικό πλαίσιο αναφοράς (2001-2014) - Σύνοψη Συμπερασμάτων*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.kanep-gsee.gr/wp-content/uploads/2017/04/H_Elliniki_protovathmia_deuterovathmia_ekpaideusi_meros_B.pdf (23/05/2018).

8 ELGPN (2015). *Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance. A REFERENCE FRAMEWORK FOR THE EU AND FOR THE COMMISSION*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn_tools_no-6-guidelines_for_policies_and_systems_development_for_lifelong_guidance/ (23/05/2018). Επίσης, ELGPN (2012). *Lifelong Guidance Policy Development. A European Resource Kit*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/ELGPN_resource_kit_2011-12_web.pdf/ (23/05/2018).

9 ΕΥΕΠ ΥΠΕΠΘ (2008). *Σημειώσεις για τη Πράξη ΕΠΕΑΕΚ II - Μέτρο 2.3. Αρχική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση* - Ενέργεια 2.3.2. «Ανάπτυξη Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων (ΤΕΕ) και των Σχολικών Εργαστηριακών Κέντρων (ΣΕΚ)» - Κατηγορία πράξης 2.3.2δ. «Δημιουργία Γραφείων Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Σύνδεσης με την αγορά εργασίας». Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1369> (04/01/2017).

είναι η τέχνη να βοηθάς τους ανθρώπους. Η Σιδηροπούλου-Δημάκου, περιγράφει τη συμβουλευτική ως μια διαδικασία σχεδιασμένη για να βοηθήσει το άτομο να απαντήσει στην ερώτηση «Τι να κάνω;» μέσα από τακτικά και συστηματικά βήματα.¹⁰ Γενικότερα, ο σύμβουλος βοηθά τον συμβουλευόμενο να κατανοήσει τα θέματα που τον αφορούν και να δράσει πάνω σε αυτά. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο σύμβουλος και ο συμβουλευόμενος να εμπλακούν ενεργά σε αυτή τη σχέση, καθώς οφείλουν να συνεισφέρουν ψάχνοντας να βρουν λύσεις.

3. Η Σχολική Συμβουλευτική σήμερα

Τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι η σχολική συμβουλευτική συνιστά αναπόσπαστο και απαραίτητο κομμάτι της σχολικής ζωής σε Ευρώπη και Αμερική. Βασικό της μέλημα είναι η προώθηση των ίσων ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση και η ψυχοσυναισθηματική στήριξη όλων των μαθητών, με ιδιαίτερη φροντίδα σε αυτούς που ανήκουν σε εύάλωτες κοινωνικά ομάδες. Επιπλέον, ασχολείται με την παροχή πληροφοριών για θέματα ακαδημαϊκά και επαγγελματικής απόφασης και με τη συστηματική υποστήριξη των μαθητών εντός σχολείου, τόσο για τη διαχείριση επαγγελματικών και ακαδημαϊκών επιλογών, όσο και για την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Μάλιστα έχει παρατηρηθεί ότι συμβάλλει στη μείωση της σχολικής διαρροή, καθώς παρέχει σταθερότερο εκπαιδευτικό και επαγγελματικό περιβάλλον για μαθητές και εκπαιδευτικούς.¹¹ Είναι κοινώς αποδεκτό ότι όλοι οι άνθρωποι είναι πιθανό να χρειαστούν βοήθεια διερχόμενοι την παιδική ή την εφηβική ηλικία - ακόμα και κατά την ενήλικη ζωή τους. Όμως σε μεγάλο βαθμό η αποτελεσματικότητα της συμβουλευτικής εξαρτάται από την προληπτική της λειτουργία.

Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να αναφερθούν οι βασικές φροντίδες των λειτουργών σχολικής συμβουλευτικής (Μπρούζος & Ράπτη, 2004).¹² Αρχικά οφείλουν να κατανοούν τις επιπτώσεις των αλλαγών στη δομή της οικογένειας και να βρίσκουν κατάλληλους τρόπους για την ενίσχυση της ανάπτυξης των μαθητών. Επιπρόσθετα, στις μέρες μας βασικό μέλημά τους είναι η προετοιμασία των μαθητών να αποδεχτούν έναν πολιτισμικά ποικίλο κόσμο, καθώς η ελληνική κοινωνία αντιμετωπίζει μεγάλες προκλήσεις για την αποδοχή και την αξιοποίηση της πολιτισμικής διαφορετικότητας. Η συναισθηματική στήριξη και η κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών στο πλαίσιο των ταχέων τεχνολογικών μεταβολών είναι

10 Σιδηροπούλου – Δημάκου, Δ. (2008). *Συμβουλευτική και Προσανατολισμός*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <https://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1094> (24/05/2018).

11 European Parliament (2015). *Reform of educational systems. European policies for lifelong guidance to fight early school leaving and unemployment*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2015/536318/IPOL_BRI\(2015\)536318_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2015/536318/IPOL_BRI(2015)536318_EN.pdf)

12 Μπρούζος, Α. & Ράπτη Κ. (2004). Η αναγκαιότητα συμβουλευτικής στην Ελληνική εκπαίδευση την εποχή της παγκοσμιοποίησης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων; Τόμ. 17 (2004)*, 181-192.

ένα πεδίο στο οποίο μπορούν επίσης να προσφέρουν. Έργο τους επίσης αποτελεί η ενημέρωση των μαθητών σε θέματα εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού, μέσω μεθόδων που θα διευρύνουν τους επαγγελματικούς τους ορίζοντες. Τέλος, ακόμα και στο μείζον ζήτημα των εξαρτήσεων, οι υπηρεσίες σχολικής συμβουλευτικής μπορούν να διαμορφώσουν ένα σχέδιο δράσης. Βέβαια σε κάθε εγχείρημα συμβουλευτικής αρωγής των μαθητών πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η ενδεχόμενη απουσία οικογενειακής στήριξης.

Σήμερα, ωστόσο, στην Ελλάδα οι βασικές δομές συμβουλευτικής που λειτουργούσαν μέχρι πρότινος ήταν σε επίπεδο Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, όπως τα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕΣΥΠ), τα γραφεία Αγωγής Υγείας, τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ) και οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων (ΣΣΝ). Όμως όλες αυτές οι δομές καταργήθηκαν το Καλοκαίρι του 2018 και αντικαταστάθηκαν στο συμβουλευτικό τους έργο από τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ).¹³ Η μόνη υποστήριξη που μπορεί να λάβει η σχολική μονάδα είναι από τους Σχολικούς/ές Συμβούλους κυρίως σε γνωστικά/παιδαγωγικά θέματα. Στο ευρύτερο θεσμικό επίπεδο υφίστανται δομές όπως ο Βοηθός Συνήγορος του παιδιού, Πανεπιστημιακά ιδρύματα καθώς και Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, όπως «Το Χαμόγελο του Παιδιού», το Κέντρο Μέριμνας για την Οικογένεια και το Παιδί, κ.ά. Ουσιαστικά δηλαδή, δεν υφίσταται ένα σταθερό πλαίσιο συμβουλευτικής υποστήριξης εντός σχολείου το οποίο να ασχολείται με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς.

Είναι προφανής ανάγκη ο εκπαιδευτικός στις μέρες μας να είναι άρτια εκπαιδευμένος και με ολοκληρωμένη προσωπικότητα, δηλαδή να διαθέτει πληρότητα εξειδικευμένων γνώσεων, κοινωνική και προσωπική πληρότητα, προσόντα απαραίτητα για υψηλού επιπέδου παιδαγωγικό έργο. Πέρα από εξειδικευμένες γνώσεις και παιδαγωγική κατάρτιση, φαίνεται να χρειάζεται και ειδική κατάρτιση για την εκπλήρωση του συμβουλευτικού του έργου. Όμως σε αυτό το σημείο αναδεικνύεται ένα τεράστιο κενό, καθώς το σχολείο και ο εκπαιδευτικός καλούνται να αντιμετωπίσουν τη σημερινή συγκυρία χωρίς ένα σταθερό υποστηρικτικό πλαίσιο, ενώ παράλληλα είναι εμφανές πως ο κεντρικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός στερείται οράματος και σχεδίου για την ελληνική παιδεία, παρεμποδίζοντας την πραγμάτωση του εκπαιδευτικού, παιδαγωγικού και συμβουλευτικού έργου, γεννώντας μια σειρά από καίρια ερωτήματα.

Πρέπει και μπορεί ο εκπαιδευτικός να αναλάβει όλες αυτές τις υποχρεώσεις, και ειδικότερα εκείνες τις δραστηριότητες που σχετίζονται με το συμβουλευτικό του έργο; Δεν είναι αρκετές οι υπόλοιπες λειτουργίες του εκπαιδευτικού, δηλαδή η διδασκαλία, η αγωγή και η αξιολόγηση των μαθητών,

13 ΦΕΚ (2018) Αριθμ. 211076/ΓΔ4 Ενιαίος Κανονισμός λειτουργίας των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες του προσωπικού τους.

οι οποίες είναι δεδομένες και έχουν γίνει αποδεκτές από τους εκπαιδευτικούς; Αν υποθεθεί ότι η Πολιτεία και οι εκπαιδευτικοί απαντήσουν καταφατικά σε αυτό το ερώτημα τότε με ποιο τρόπο θα γίνει αυτό εφικτό; Επιπλέον, ποια προσόντα είναι ανάγκη να διαθέτει ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής, ώστε να μπορεί να δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την άσκηση του συμβουλευτικού του έργου;

4.1 Γενικά και ειδικά χαρακτηριστικά του είδους της κρίσης-προβληματικής κατάστασης

Όλο και συχνότερα στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα γίνονται αναφορές και ακούγονται περιγραφές για περιστατικά μαθητών με «δύσκολες» και «προβληματικές» συμπεριφορές, για δυσλειτουργίες σε μαθησιακό, κοινωνικο-συναισθηματικό και γενικό συμπεριφορικό επίπεδο. Οι συμπεριφορές αυτές με μια πρώτη κλινική εκτίμηση ξεφεύγουν από τις συνήθεις συμπεριφορές και τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του μέσου κανονικού επιπέδου των παιδιών της ίδιας ηλικιακής ομάδας.¹⁴

Αναγνωρίζοντας πάντα τις ατομικές διαφορές του κάθε ατόμου-παιδιού, αντιλαμβανόμαστε ότι υπάρχουν περιπτώσεις που δεν πρόκειται απλά για μικρές διαφορές σε ατομικό - ιδιοσυγκρασιακό επίπεδο αλλά για καταστάσεις όπου αποκλίνουν σημαντικά με επιπτώσεις τόσο στην ατομική εικόνα και αυτοαντίληψη του παιδιού όσο και στη σχολική ζωή, λειτουργία και κανονικότητα της τάξης. Δηλαδή συχνά έχουμε ένα παιδί που φτάνει να ξεχωρίσει με τον πιο αρνητικό τρόπο και αυτές οι αρνητικές μορφές συμπεριφοράς του γίνονται εις βάρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του διδακτικού έργου αλλά και εις βάρος και των άλλων παιδιών.¹⁵

Ενδεικτικά αναφέρουμε μια ποικιλία συμπτωμάτων που εκδηλώνονται εντός σχολικού περιβάλλοντος είτε μεμονωμένα είτε σε μικρούς ή μεγαλύτερους συνδυασμούς:

- Συναισθηματικά ξεσπάσματα με φωνές υψηλής έντασης και ιδιαίτερης τονικότητας που φτάνουν σε επίπεδο κραυγής και ουρλιαχτών.
- Άλλοτε τα συναισθηματικά ξεσπάσματα παίρνουν τη μορφή εκδραμάτησης (με συνεχείς διαμαρτυρίες για αδικία εις βάρος τους), προσποιούνται ότι υποφέρουν και ταλαιπωρούνται, τάση για ξέσπασμα σε κλάματα, γενικά θεατρικές μορφές συμπεριφοράς.
- Ευθιξία, ευερεθιστότητα, γενική διέγερση, εύκολο χάσιμο της ψυχραιμίας, δυσθυμία, κακή διάθεση, έντονη νευρικότητα, εικόνα μόνιμου θυμού.
- Λεκτική επιθετικότητα με χρήση υβρεολογίου, λεκτική αγένεια, υποτιμητικά,

14 Κωνσταντινίδου, Ε. (2019). *Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στη σχολική καθημερινότητα όπως τη βιώνουν οι διευθυντές δημοτικών σχολείων*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.

15 Τσιάντης, Ι. (1991). *Ψυχική Υγεία του Παιδιού και της Οικογένειας*. Τχ. Α'. Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 8-12.

- προσβλητικά και σαρκαστικά σχόλια εις βάρος των άλλων (συχνά εκστομίζοντας φράσεις που πληγώνουν τον άλλον), γενικά χαμηλός λεκτικός αυτοέλεγχος.
- Σωματική επιθετικότητα με σκόπιμες κινήσεις ή αιφνίδιες και απότομες αντιδράσεις χωρίς υπολογισμό των συνεπειών.
 - Καταστροφική διάθεση με πρόκληση ζημιάς σε περιβάλλοντα αντικείμενα του χώρου ή σε πράγματα των άλλων.
 - Έκφραση απειλών και γενικά αναζήτηση τρόπων εκδίκησης ή αντεκδίκησης για υποτιθέμενη αρνητική συμπεριφορά εις βάρους τους.
 - Αδυναμία οριοθέτησης, ανυπακοή σε κανόνες, άρνηση ένταξης σε πλαίσιο, αδυναμία συμμόρφωσης, γενική ενοχλητική προκλητική συμπεριφορά και στάση εναντίωσης κυρίως σε άτομα που ξεχωρίζουν θετικά ή σε πρόσωπα που εκπροσωπούν (εξουσία).
 - Συνεχής δικαιολόγηση των αρνητικών μορφών συμπεριφοράς τους, συχνά ψεύδη, απόδοση κάθε εκτροπής σε εξωγενείς παράγοντες και μετατόπιση ευθυνών στους άλλους.
 - Έντονη και αυξημένη κινητικότητα άκρων και γενικά σώματος, παρορμητικότητα και αδεξιότητα κινήσεων, πρόκληση θορύβων και ήχων.
 - Ριψοκίνδυνες και επικίνδυνες μορφές συμπεριφοράς, χαμηλή αίσθηση κινδύνου, τάση φυγής και μόνιμη διάθεση για απομάκρυνση από τη σχολική τάξη.

Η συμπτωματολογία αυτή επιφέρει μια γενικότερη δυσλειτουργία στο ίδιο το παιδί σε μαθησιακό - γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και επικοινωνιακό επίπεδο. Δεν προκαλεί τριγμούς, αναταραχή και αναστάτωση μόνο στο σχολικό σύστημα αλλά σίγουρα και το ίδιο αναστατώνεται, υποφέρει, ίσως απειλείται, παλεύει ψυχικά και αντιδρά κατ' αυτό τον τρόπο. Κρίση, λοιπόν, εξαιτίας της αρνητικής και έντονα βίαιης συμπεριφοράς του παιδιού δε βιώνει μόνο το περιβάλλον του (σχολείο - οικογένεια) αλλά και το ίδιο το παιδί που συμπεριφέρεται έτσι. Ας θυμηθούμε την έννοια της κρίσης όπως ορίζεται από την Αθανασιάδου: «Μια κατάσταση ψυχολογικής αποσταθεροποίησης του ατόμου όταν έρχεται αντιμέτωπο με μία απειλητική περίσταση την οποία αντιλαμβάνεται ως σημαντικό πρόβλημα που εκείνη τη στιγμή δεν μπορεί ούτε να αποφύγει ούτε να επιλύσει με τις συνήθεις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων που διαθέτει».¹⁶

Άρα ούτε το περιβάλλον μπορεί εύκολα να αντιμετωπίσει μια προβληματική κατάσταση που δημιουργείται από ένα μαθητή και γι' αυτό φτάνει σε κρίση, αλλά και το ίδιο το παιδί αδυνατεί να αντιμετωπίσει-ελέγξει αυτό που βιώνει, γι' αυτό και το ίδιο βιώνει τη δική του κρίση.

Οι κρίσεις γενικότερα διακρίνονται σε αναπτυξιακές και σε εκείνες που συνδέονται με συγκεκριμένα γεγονότα.¹⁷ Οι πρώτες έχουν να κάνουν με

16 Αθανασιάδου, Χ. (2011). Η συμβουλευτική ψυχολογία στο σχολικό πλαίσιο. *Hellenic Journal of Psychology*, 8, σ.σ. 289-308.

17 Aguilera, D.C. (1998). *Crisis intervention: Theory and methodology* (8th ed.). St. Louis, MO: Mosby.

Mitchell, J.T & Resnik, H.L.P. (1981). *Emergency response to crisis: A crisis intervention guidebook for*

την ψυχολογική διαδικασία μετάβασης σε ένα νέο αναπτυξιακό στάδιο, ενώ οι δεύτερες σχετίζονται με ξαφνικά και απρόσμενα γεγονότα τα οποία προκαλούν αναστάτωση σε πρακτικό και συναισθηματικό επίπεδο.

Ένα παιδί βιώνει αναπτυξιακές κρίσεις, αναμενόμενες μεταβατικές περιόδους ζωής αλλά με ανεπαρκή χειρισμό, συναισθηματικές κρίσεις ως αποτέλεσμα τραυματικών εμπειριών και γεγονότων, συναισθηματικές κρίσεις λόγω ψυχοπαθολογικών καταστάσεων που προϋπάρχουν και ενεργοποιούνται.

Με την εισαγωγή της έννοιας της «κατάστασης κρίσης» οι δυσκολίες, οι δυσλειτουργίες, ακόμη και η παθολογία ενός παιδιού (ή εφήβου) δεν προσεγγίζονται ωστόσο ως ατομικό αποκλειστικά πρόβλημα. Εξηγούνται κυρίως ως αποτέλεσμα δυναμικών αλληλοεπιρροών μεταξύ πληθώρας παραγόντων που έχουν διαμορφώσει τις συνθήκες για την εκδήλωση μιας ανάλογης κατάστασης στο πλαίσιο ενός συστήματος (οικογένειας, σχολείου κ.λπ.). Άρα στην αντιμετώπιση καταστάσεων κρίσεων η παρέμβαση αφορά τόσο στο ίδιο το παιδί όσο και στις μικροομάδες και στα περιβάλλοντα που εμπλέκονται.¹⁸

4.2 Παράγοντες που θα ληφθούν υπόψη από το Σχολείο στην αξιολόγηση μιας κατάστασης κρίσης και στην αντιμετώπισή της

- **Η ηλικία του παιδιού:** αν οι συμπεριφορές αυτές δεν ταιριάζουν στην ηλικία του και δεν εναρμονίζονται με τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της ηλικιακής του φάσης (γνωστική, γλωσσική, κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, βαθμός ηθικής ανάπτυξης).
- **Διάρκεια:** Οι συμπεριφορές αυτές παρουσιάζονται για μεγάλα χρονικά διαστήματα και επιμένουν παρά τις αρχικές προσπάθειες και παρεμβάσεις σε ένα πρώτο επίπεδο ώστε να αντιμετωπιστούν. Στην περίπτωση αρνητικών μορφών συμπεριφοράς μικρής διάρκειας δίνουμε πίστωση χρόνου και αναμένουμε το ενδεχόμενο επανάληψής τους. Υπάρχει περίπτωση να υπάρχουν επεισόδια έντασης και έκτροπης κατάστασης που εναλλάσσονται με μεσοδιαστήματα ύφεσης. Χρειάζεται παρατήρηση και σχετική εγρήγορση ως προς το χειρισμό τους.¹⁹
- **Συχνότητα και ένταση των συμπτωμάτων.** Η συχνότητα και η επανάληψη των διαταρακτικών μορφών συμπεριφοράς, η βαθμιαία και κλιμακούμενη

emergency service personnel. Bowie, MD: Brady.

Parad, H.J. (Ed.) (1965). *Crisis intervention: Selected readings.* New York: Family Service Association of America.

Slaikue, K.A. (1990). *Crisis intervention: A handbook for practice and research (2nd ed.).* Needham Heights, MA: Allyn and Bacon. 72

Smith, L.L. (1990). *Crisis intervention: Theory and practice.* In J.E. Mezzich & B. Zimmer (Eds.), *Emergency psychiatry (pp. 305-331).* Madison, CT: International University Press

18 Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία.* Αθήνα: Τυπωθήτω, σ.σ. 28-35.

19 Hopkins, J. (1999). *The child and adolescent psychotherapy and the family(a) the family context.* Lanyado M & A. Home(Eds). London:Routledge, p.p 16.

έντασή τους που φτάνει στην κορύφωση είναι ένας σημαντικός προγνωστικός δείκτης. Να διερευνηθεί αν τα φαινόμενα αυτά εμφανίζονται με την ίδια συχνότητα και σε άλλα περιβάλλοντα εκτός του Σχολείου. Μεμονωμένα περιστατικά βίαιης και γενικά αρνητικής συμπεριφοράς, χωρίς βέβαια να υποτιμούνται, καλό είναι να μην υπερτονίζονται και μεγεθύνονται. Αυτά μπορεί να σχετίζονται με αρνητικές αντιδράσεις σε παροδικές προκλήσεις και σε εξίσου αρνητικά ερεθίσματα (π.χ. υποτιμητικά σχόλια συμμαθητών, αδυναμία διαχείρισης θυμού και ήττας σε ένα παιχνίδι κ.λπ.).

- **Σοβαρότητα, είδος συμπτωμάτων, συνοδά και συναφή συμπτώματα.** Όσο πιο σοβαρά και ποικίλα είναι τα συμπτώματα τόσο πιο πολύ εγείρει ανησυχίες. Ο συνδυασμός συμπτωμάτων που συνοδεύουν το κυρίαρχο σύμπτωμα και διαταράσσουν τη λειτουργικότητα και τη συνολική συμπεριφορά, μας οδηγεί στην ανάγκη για περισσότερο έγκαιρη παρέμβαση. Για παράδειγμα, μια αυξημένη κινητική λειτουργία και έντονη παρόρμηση χωρίς βίαιο στοιχείο και καταστροφικότητα είναι λιγότερο ανησυχητική, χωρίς ωστόσο να σημαίνει ότι δε χρήζει παρέμβασης.
- **Ατομικές - ενδοατομικές διαφορές και αποκλίσεις.** Το κάθε παιδί είναι μια μοναδική προσωπικότητα με ένα σύνολο ιδιαίτερων γνωρισμάτων που το ξεχωρίζουν από τα άλλα άτομα. Τα σωματικά, νοητικά, κοινωνικά και συναισθηματικά του γνωρίσματα το κάνουν να είναι μοναδικό και να αντιδρά με το δικό του μοναδικό τρόπο σε εξωτερικά και εσωτερικά ερεθίσματα. Αυτή η μοναδικότητα οφείλεται τόσο στις κληρονομικές μεταβολές όσο και στα πρώιμα βιώματα βρεφικής και νηπιακής ηλικίας και στις μετέπειτα γενικότερα περιβαλλοντικές επιδράσεις. Δεν πρέπει να ξεχνούμε ότι δεν μπορούμε να αναμένουμε μία ομοιογενή συμπεριφορά από τα παιδιά της ίδιας ηλικιακής ομάδας. Υπάρχουν κοινά γνωρίσματα και χαρακτηριστικά, αλλά υπάρχουν ατομικές διαφορές και σημαντικές αποκλίσεις.
- **Κατάλληλη αξιολόγηση για διαπίστωση γενικών και ειδικών δυσκολιών του παιδιού.** Η παραπομπή για σφαιρική αξιολόγηση από εξειδικευμένους επιστήμονες κρίνεται απαραίτητη ώστε να γίνει εκτίμηση των δεξιοτήτων του παιδιού ανά τομέα ανάπτυξης: νοητικές και γλωσσικές ικανότητες, κοινωνικές δεξιότητες, συναισθηματική κατάσταση. Η έγκαιρη αξιολόγηση και διάγνωση θα αποκλείσει καταστάσεις που εμπίπτουν στη σφαίρα εξειδικευμένων αναγκών και εξελικτικής ψυχοπαθολογίας. Για παράδειγμα πώς θα μιλήσουμε για διαταραχή συμπεριφοράς όταν έχουμε ένα παιδί με νοητική υστέρηση ή ένα παιδί που ανήκει στο αυτιστικό φάσμα; Σε αυτές τις περιπτώσεις πρόκειται για συμπτώματα που σχετίζονται με την εγγενή δυσλειτουργία ή με την αναπτυξιακή διαταραχή.²⁰

20 McCarthy, J. (2007). Catapulted to the Front: Career Guidance in European Union and International Policy Perspectives. *Report*, 30, p.p. 43-50.

- **Κοινωνικός-πολιτισμικός παράγοντας.** Οι συμπεριφορές που παρατηρούνται χαρακτηρίζονται ως ασυνήθιστες για το κοινωνικό - πολιτιστικό περιβάλλον μέσα στο οποίο έχει μεγαλώσει και ζει. Άρα είναι απαραίτητη η εκτίμηση των ιδιαίτερων συνθηκών και των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων του κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο το παιδί έχει διαμορφώσει τις δεξιότητές του, έχει εισπράξει και εσωτερικεύσει τα ερεθίσματά του, έχει διαμορφώσει τον κώδικα ηθικών αξιών και έχει μάθει να λειτουργεί, να φέρεται και να συμπεριφέρεται. Όταν ένα παιδί προέρχεται από μία ομάδα χαρακτηριζόμενη ως ομάδα "κοινωνικού αποκλεισμού", με χαρακτηριστικά την πολιτισμική αποστέρηση και τα μειωμένα ερεθίσματα, δεν είναι φυσικό και επόμενο να αντιδρά ως εξωτερικευση μιας εσωτερικευμένης καταπίεσης και μιας αδικίας που το ίδιο αντιλαμβάνεται;
- **Δυσλειτουργία –επιβαρυντικοί παράγοντες οικογένειας**

Σύμφωνα με πλήθος ερευνητικών δεδομένων η οικογένεια όχι μόνο αναδεικνύεται ως πεδίο σημαντικών αλληλεπιδράσεων αλλά και το βασικό πρωτογενές πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται και διαμορφώνονται οι ικανότητες, αλλά και οι δυσλειτουργίες.

Σημαντικοί θεωρητικοί και μελετητές της ανθρώπινης συμπεριφοράς και προσωπικότητας αποδίδουν προβληματικές καταστάσεις και ψυχικές διαταραχές στο ρόλο των οικογενειών και κυρίως των γονέων.²¹ Το οικογενειακό πλαίσιο αντί να λειτουργεί υποστηρικτικά για το παιδί λειτουργεί επιβαρυντικά και επιζήμια. Μια προβληματική και έκτροπη συμπεριφορά του παιδιού, ενδεχομένως αντανακλά την κρίση που ίσως περνά η οικογένεια. Διαπληκτισμοί, εντάσεις, γονεϊκές συγκρούσεις, ενδοοικογενειακή βία, επικείμενη διάσταση, διαζύγιο, νέος γάμος των γονέων, οικονομικές δυσκολίες που επιφέρουν συνεχείς εντάσεις και γκρίνια, εξαρτήσεις γονέων, αποτελούν καταστάσεις που προκαλούν άγχος και δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα στα παιδιά. Επίσης αλλαγές στην κανονικότητα και το ρυθμό της ζωής της οικογένειας έχουν τα ανάλογα αποτελέσματα. Από τη μετακόμιση, την απώλεια του σπιτιού, τη γέννηση ενός αδελφού μέχρι τη σοβαρή ασθένεια, ατυχήματα, νοσηλεία σε νοσοκομείο, επικείμενη απώλεια, θάνατο ενός μέλους της οικογένειας, μονογονεϊκή συμβίωση λόγω θανάτου ενός γονέα.

Τέλος θα πρέπει να επισημανθεί και να διευκρινιστεί η στάση των γονέων ως προς τον τρόπο που συμπεριφέρονται και αντιμετωπίζουν το παιδί τους. Οι επιθετικές μορφές συμπεριφοράς των παιδιών ίσως να αποτυπώνουν την υπέρμετρη αυστηρότητα των γονέων που φτάνει μέχρι την καταπίεση, τη συνεχή τιμωρητική στάση και τη σωματική κακοποίηση.

Το παιδί μαθαίνοντας σε ένα περιβάλλον όπου τα πάντα επιβάλλονται

21 Μωραΐτη, Α. (2012). *Γονείς και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού: Κακοποίηση, αίτια, επιπτώσεις*. Διπλωματική εργασία, Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.

μέσω της βίας και οι διαπροσωπικές σχέσεις διαποτίζονται από το θυμό και την ένταση, είναι δύσκολο να λειτουργήσει διαφορετικά με μηχανισμό αυτοελέγχου. Ωστόσο επιθετικά παιδιά ενδέχεται να προέρχονται και από περιβάλλοντα με έλλειψη σταθερών ορίων ή με απουσία ορίων με γονείς υπερπροστατευτικούς ή τελείως επιτρεπτικούς έως αδιάφορους. Συχνά αποδέκτες ακόμη και οι ίδιοι των βίαιων μορφών συμπεριφοράς των παιδιών τους, ανέχονται και συναινούν με την παθητική τους στάση.²²

5. Δυσλειτουργία – Επιβαρυντικοί παράγοντες Σχολείου

Συχνά το σχολικό πλαίσιο δυσκολεύεται να ανταποκριθεί στις ιδιαιτερότητες και αποκλίσεις του παιδιού, να δει σφαιρικά τις δύσκολες συμπεριφορές του. Κατά συνέπεια δυσκολεύεται και να το προσεγγίσει με τον κατάλληλο τρόπο και να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις δυσκολίες και τις εκτροπές του. Οι δυσκολίες αυτών των παιδιών να ενσωματωθούν και να στη ζωή και στο κλίμα της σχολικής τάξης, είναι πολύ πιθανό να αυξήσουν τις μαθησιακές του δυσκολίες αλλά και τις δυσκολίες σε διαπροσωπικό επίπεδο και σε επίπεδο κοινωνικών συναλλαγών με τον κύκλο των συμμαθητών και εκπαιδευτικών.

Κάτι τέτοιο συχνά προκαλεί και απόρριψη από τους συμμαθητές και ίσως αρχικά μια αμυντική στάση από την πλευρά των δασκάλων. Σταδιακά διαμορφώνονται στερεότυπες στάσεις που βιώνονται από το παιδί και προκαλούν την κορύφωση των προκλητικών και εναντιωματικών συμπεριφορών. Σε αυτές τις περιπτώσεις το πλαίσιο, σχολείο-τάξη- συνομήλικοι, είτε με την αδυναμία του να παρέχει εξειδικευμένη βοήθεια στο παιδί είτε άμεση/έμμεση απόρριψη δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την επιδείνωση των ακαδημαϊκών, συμπεριφορικών και ψυχολογικών προβλημάτων αυτών των παιδιών.

6. Συμβουλευτική σε επίπεδο παρέμβασης- αντιμετώπισης στο Σχολικό πλαίσιο

Πολλά είδη ψυχο-κοινωνικών και ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων έχουν καταγραφεί για αντιμετώπιση δυσκολιών προσαρμογής και προβλημάτων συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων. Πλήθος τεχνικών στρατηγικών, μεθόδων, δραστηριοτήτων αλλά και συνεδριών συμβουλευτικής και ατομικής προσέγγισης στοχεύουν στη βελτίωση της προβληματικής κατάστασης, στη μείωση των συμπτωμάτων και των έκδηλων συμπεριφορών ή προχωρούν βαθύτερα στην αναζήτηση γενεσιουργών αιτιών, στην μεταβολή εσωτερικών καταστάσεων και στη λύση ενδόμηχων συγκρούσεων.

Ενδεικτικά θα επιχειρούσαμε να καταγράψουμε μια σειρά κινήσεων

22 Κουρκούτας, Η. & Chartier, J.-P. (2008). *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος, σ.σ. 43-46.

όπου θα συνιστούσαν μία ολοκληρωμένη προσπάθεια αντιμετώπισης, από την πλευρά του σχολικού πλαισίου, των δυσλειτουργιών και των αρνητικών συμπεριφορών του παιδιού.

Αρχικά, είναι σημαντικό ο κάθε εκπαιδευτικός που εμπλέκεται με το παιδί, να κατανοήσει και να δει το σύμπτωμα ή τα συμπτώματα αυτά σε σχέση με τη συνολική εικόνα και προσωπικότητα του παιδιού. Να σκεφτεί ότι τα συμπτώματα αυτά δε δημιουργήθηκαν ξαφνικά και μένα «μαγικό» τρόπο. Αποτυπώνουν και εξωτερικεύουν μια εσωτερική προβληματική κατάσταση, μια άλυτη ίσως, ενδοψυχική σύγκρουση που ενεργοποιεί αρνητικά συναισθήματα στο παιδί και το παρωθεί σε μη κανονικό και κοινωνικό τρόπο λειτουργίας. Τα συμπτώματα οι εξωτερικές αυτές αντιδράσεις είναι η έκφραση μιας εσωτερικής πάλης, ενός ανεπεξέργαστου θυμού, μιας απειλής, μιας αγχογόνου κατάστασης, ίσως η διαταρακτική αυτή συμπεριφορά να είναι μια κραυγή για βοήθεια του παιδιού σε αυτά που βιώνει και που θέλει να αλλάξει. Με μια πιο ψυχοδυναμική ματιά, είναι ένας μηχανισμός άμυνας, μια μετακίνηση του θυμού που βιώνει για τους άλλους ή θεωρούνται και έμμεση προσπάθεια των παιδιών να αποτρέψουν τους γονείς από τις συγκρουσιακές τους σχέσεις.²³

Προσπάθεια ανακάλυψης των θετικών σημείων του παιδιού, των κλίσεων, των ταλέντων του, των ικανοτήτων. Παρατήρηση της λεκτικής και μη λεκτικής του στάσης και συμπεριφοράς σε καταστάσεις ύφεσης και ‘‘φαινομενικής ηρεμίας’’. Αναζήτηση των επιθυμιών, των ευχάριστων στιγμών του, των δραστηριοτήτων που τον εκτονώνουν και των καταστάσεων και των στιγμών που τον χαροποιούν. Οι διαταρακτικές μορφές συμπεριφοράς ενός παιδιού δε θα πρέπει να οδηγούν σε γενίκευση και ταμπελοποίηση «διαταρακτικό παιδί» και στην εκ των προτέρων απόρριψή του. Είναι καλό να σκεφτόμαστε ότι είναι ένα παιδί αλλά δεν είναι ΜΟΝΟ ΑΥΤΟ. Να αναζητήσουμε, λοιπόν, τι άλλο μπορεί να είναι και ποιες άλλες δεξιότητες και θετικά γνωρίσματα διαθέτει.

Σταθερή, συστηματική και αδιάλειπτη συνεργασία Σχολείου και Οικογένειας, δημιουργία θετικού κλίματος με αμοιβαία εμπιστοσύνη και ειλικρίνεια. Να γίνει γίνει σαφές ότι και τα δύο πλαίσια αποτελούν τους ‘‘Σημαντικούς Άλλους’’ για το παιδί και ότι και τα δύο πλαίσια είναι απαραίτητο να συνυπάρξουν, να λειτουργήσουν συμπληρωματικά για το κοινό στόχο που είναι η σωστή καθοδήγηση του παιδιού με περισσότερο αποτελεσματικό τρόπο και η αντιμετώπιση από κοινού των δύσκολων συμπεριφορών του. Η απόκρυψη στοιχείων, οι διαφωνίες, η ανταγωνιστική διάθεση, η επικριτική στάση, η άμεση και άκριτη απόδοση ευθυνών δε βοηθά. Αντίθετα το παιδί αντιλαμβάνεται διπλά μηνύματα τα οποία ενισχύουν και συντηρούν την ίδια δύσκολη συμπεριφορά του.

Παρότρυνση, σύσταση και καθοδήγηση των γονέων από την πλευρά των

23 Μπεζεβέγκης, Η. (1995). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία*. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις Τομέας Ψυχολογίας Φιλοσοφικής Σχολής ΕΚΠΑ.

εκπαιδευτικών για πλήρη διερεύνηση και αξιολόγηση των συμπτωμάτων και της παθολογικής συμπεριφοράς του παιδιού από εξειδικευμένους επιστήμονες. Ετοιμότητα και διάθεση των εκπαιδευτικών για παροχή πληροφοριών ως προς την εικόνα του παιδιού στο Σχολείο και περιγραφή της συμπεριφοράς του και του τρόπου λειτουργίας του.

Συνεργασία των εκπαιδευτικών με ειδικούς όπως Παιδοψυχίατρο, Ψυχολόγο, Κοινωνικό Λειτουργό και άλλους ειδικούς ευρύτερου φάσματος που ίσως εμπλέκονται στη θεραπευτική προσπάθεια και διαδικασία. Συνεχής επικοινωνία στην άλλη επιστημονική άποψη, διάθεση για μετακίνηση από το δασκαλοκεντρικό μοντέλο, από τις ήδη διαμορφωμένες απόψεις και γνώσεις, αποφυγή αυθεντίας. Γενικά απαιτείται συμπόρευση και συνεργασία με τους ειδικούς σε ψυχοπαιδαγωγικό, αλλά και κατ' επέκταση και ψυχοθεραπευτικό επίπεδο. Διότι οι εκπαιδευτικοί είναι και συνθεραπευτές από τη στιγμή που εμπλέκονται στη διαδικασία της αντιμετώπισης. Ιδιαίτερα βοηθητική είναι η συνεχής ενδοσχολική ή εκτός σχολείου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με σεμινάρια πάνω σε θέματα που αφορούν παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς στο Σχολείο – αντιμετώπιση των προβληματικών καταστάσεων και ενσωμάτωση αυτών των παιδιών.

Αποφυγή αποσπασματικών και μεμονωμένων κινήσεων και σχεδιασμός-εφαρμογή και υλοποίηση ενός έγκαιρου, ολοκληρωμένου και συγκροτημένου προγράμματος παρέμβασης και αντιμετώπισης. Αυτό απαιτεί τη διαθεσιμότητα, τη διάθεση, την εγρήγορση, την προσοχή, αλλά και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, αλλά και το ενδιαφέρον τους για έγκαιρη ενημέρωση και επιμόρφωση σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά και σε κατάρτιση πάνω σε ψυχοπαιδαγωγικές τεχνικές και προσεγγίσεις. Απαιτείται συνεχής ανατροφοδότηση και αναστοχασμός για την πορεία της παρέμβασης.

Εξειδικευμένη και εξατομικευμένη προσέγγιση με συνεπή, σταθερή στάση, σαφή οριοθετημένη θέσπιση και εφαρμογή σαφών κανόνων, απαγορεύσεων και ποινών σε επίπεδο τάξης και σχολικής κοινότητας. Μέριμνα και προσπάθεια για να προβλεφθούν οι θυμικές εκρήξεις του παιδιού, μείωση των ερεθισμάτων που τον πυροδοτούν, άμεση εφαρμογή εναλλακτικών παρεμβατικών ερεθισμάτων που θα απορροφήσουν την προσοχή και το ενδιαφέρον του παιδιού ώστε να αποφευχθεί το ξέσπασμά του. Πάντοτε θα υπάρχει από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ανάλογα με τη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού ένας έλεγχος που μπορεί να είναι από μια διακριτική επιτήρηση έως μια υψηλή επίβλεψη σε χώρους και σημεία αυξημένης επικινδυνότητας. Ο έλεγχος αυτός είναι απαραίτητος τόσο εντός τάξης, αλλά κυρίως σε στο διάλειμμα και στο χρόνο των εκτός τάξης μαθημάτων και δραστηριοτήτων.²⁴

24 Φιλίππου, Δ., Καραντάνα, Π. (2010). *Ιστορίες για να Ονειρεύεσαι... Παιχνίδια για να Μεγαλώνεις*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Θετική επιβράβευση με ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς. Κάθε φορά που το παιδί δεν εμφανίζει την προβληματική συμπεριφορά, ενισχύεται κατάλληλα με τους ανάλογους κοινωνικούς, συμβολικούς ή και ηθικούς ενισχυτές (επαινετικά σχόλια, χαμόγελο, διακρίσεις, συλλογή ανταλλάξιμων βαθμών κλπ).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (όπως και οι γονείς) εστιάζουν και υπερτονίζουν τις πολύ αρνητικές συμπεριφορές και ξεχνούν να επισημάνουν και να ενισχύσουν τις θετικές. Και όμως θα είναι στιγμές που ο εκπαιδευτικός θα προσπαθήσει να αγνοήσει κάποιες από τις δυσλειτουργικές συμπεριφορές, φαινομενικά να τις υποτιμήσει, να μην τις υπογραμμίσει και ιδιαίτερα παρουσία άλλων. Αντίθετα θα επισημάνει και θα τονίσει κάποια θετικά βήματα ή ήρεμα διαστήματα που παρατηρούνται στο παιδί.

Θετικές τιμωρίες και ποινές: Μέθοδοι πειθαρχίας που στόχο έχει τη μείωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς στο μέλλον. Από το παιδί αφαιρούνται κάποια προνόμια ή διακόπτονται οι δραστηριότητες που το ευχαριστούν και γενικά χάνει κάτι που επιθυμεί και του αρέσει πολύ όπως ένα συγκεκριμένο παιχνίδι στο διάλειμμα.

Εκπαίδευση στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων. Το παιδί πρέπει να εκπαιδευτεί στον τρόπο που θα σχετίζεται και θα αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές του και να ανταποκρίνεται σε μία ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων με τρόπο αποδεκτό από τους άλλους. Η παρέμβαση αυτή γίνεται, κυρίως με τη χρήση μίμησης προτύπου σε μία διαδικασία τριών βημάτων: 1) παρουσίαση –διδασκαλία της δεξιότητας 2) προβολή της δεξιότητας μέσω ζωντανού προτύπου (μπορεί να είναι και ο εκπαιδευτικός) ή μέσω βίντεο. Η συμπεριφορά παρουσιάζεται μέσα στο φυσικό πλαίσιο εφαρμογής της (πχ. στην τάξη) 3) εφαρμογή της δεξιότητας όπου ζητείται από το παιδί να επιδείξει συμπεριφορά αρχικά σε παιχνίδι και αργότερα στο φυσικό περιβάλλον.²⁵

Ανάλογες τεχνικές μπορεί το παιδί να διδαχτεί για την απόκτηση δεξιοτήτων κρίσης, αξιολόγησης και επίλυσης κοινωνικών καταστάσεων. Το παιδί καλείται να απαντήσει σε ερωτήσεις "Ποιο είναι το πρόβλημα, ποιες είναι οι επιλογές μου", "ποιες θα είναι οι συνέπειες", "ποια θα είναι η καλύτερη επιλογή", "πώς είχα αντιδράσει παλαιότερα", "τι είχα πετύχει τότε", "πώς θα τα καταφέρω τώρα". Μαθαίνει να σκέφτεται πιο ευέλικτα, πιο σφαιρικά, να σχολιάζει και να αξιολογεί τη συμπεριφορά του, να αναδιαμορφώνει και να λεκτικοποιεί τις σκέψεις του, να συνάπτει μικρές συμφωνίες με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού μέσα στο σχολικό χώρο.

Κατά τη μαθησιακή διαδικασία βοηθά επίσης η εξατομικευμένη προσέγγιση του μαθητή η προσπάθειά του για ενεργοποίηση και συμμετοχή, η αύξηση των επιπέδων της προσοχής του, η ενθάρρυνση για εμπλοκή, αρχικά σε γνωστικούς τομείς που τα καταφέρνει και επακόλουθη ανάλογη επιβράβευση,

25 Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ.σ. 33-35.

η χρήση κατάλληλου εποπτικού υλικού που θα τον κινητοποιεί. Σταδιακά θα αντιληφθεί την αυτοαξία του και θα αποκτήσει πιο θετική αυτοαντίληψη. Επίσης, προωθείται η συμμετοχή η συμμετοχή του παιδιού σε δραστηριότητες και δράσεις σχολικής τάξης και κοινότητας πέραν των μαθημάτων: προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, πολιτισμού και υγείας, μουσικοχορευτικές εκδηλώσεις, θεατρικά δρώμενα και παραστάσεις στο Σχολείο, σχολικοί αθλητικοί αγώνες, κοινωνικές ανθρωπιστικές δράσεις κ.α.

Σε επίπεδο συμμαθητών προκρίνεται η διαφοροποίηση των στάσεων και των απόψεων που έχουν διαμορφώσει τα άλλα παιδιά για το "δύσκολο" συμμαθητή τους. Το παιδιά με τη δύσκολη συμπεριφορά, ας μην ξεχνούμε ότι αναζητούν την προσοχή με μη κοινωνικούς τρόπους και εκδικείται όταν οι άλλοι το θεωρούν ασήμαντο ή όταν πληγώνεται.

Τέλος, σε επίπεδο στάσεων –πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, η οποιαδήποτε παρέμβαση θα αποβεί αναποτελεσματική, αν ο εκπαιδευτικός δεν τροποποιήσει τις δικές του αντιλήψεις, δεν αλλάξει τις δικές αναπαραστάσεις και δεν μειώσει τα στερεότυπα που έχει διαμορφώσει για το συγκεκριμένο παιδί. Η αποφυγή δημιουργίας "αποδιοπομπαίων τράγων", η προσπάθεια διαφόρων ερμηνειών της συμπεριφοράς του, η διάθεση να "ανακαλύψουμε" το ίδιο το παιδί και να το αποδεχτούμε, αποτελούν δομικά στοιχεία για την οποιαδήποτε κίνηση αντιμετώπισης και προσπάθεια παρέμβασης.

7. Συμπεράσματα

Οποιαδήποτε παρέμβαση οργανωθεί σε επίπεδο Σχολείου για να αντιμετωπίσει τα προβλήματα συμπεριφοράς ενός παιδιού, είναι απαραίτητο να λειτουργήσει συμπληρωματικά με άλλες παρεμβάσεις σε ατομικό –θεραπευτικό επίπεδο και σε επίπεδο οικογένειας. Απαιτείται συνέργεια και διασύνδεση με τα άλλα πλαίσια και τις σχετικές υποστηρικτικές δομές. Δεν πρόκειται για μια εύκολη διαδικασία. Το σχολείο εξαιτίας των ορίων και των κανόνων του, εύκολα αποτελεί για το παιδί πεδίο συγκρούσεων και αποτυχιών.

Ο εκπαιδευτικός μέσα από ασυνείδητες διεργασίες εύκολα γίνεται ένα γονεϊκό υποκατάστατο όπου το παιδί θα συνεχίσει να εκδηλώνει το θυμό του και να εξωτερικεύει την επιθετικότητά του για τους δικούς του γονείς. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι συμμαθητές είναι απαραίτητο να λειτουργήσουν διευκολυντικά για τα παιδιά αυτά, αποφεύγοντας την περιθωριοποίηση, την ετικετοποίηση και υιοθετώντας στάσεις αποδοχής και υποστήριξης. Κυρίως ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αντιληφθεί και να βοηθήσει να αντιληφθούν και τα άλλα παιδιά ότι ο συμμαθητής τους "δε φταίει" που φέρεται έτσι και ότι δυσκολεύεται να συγκρατήσει το θυμό του και εκνευρίζεται πιο εύκολα.

Πάνω από όλα θα πρέπει να αποκτήσει ενσυναίσθηση για το παιδί αυτό, να νιώσει πόσο υποφέρει και ταλαιπωρείται, να καταλάβει ότι το σύμπτωμα αυτό

είναι η εξωτερική έκφραση ενός εσωτερικού προβλήματος, να προσπαθήσει να ακούσει τον εσωτερικό λόγο του παιδιού πέρα από τα εξωτερικά συμπτώματα.

Επίσης είναι σημαντικό το παιδί να αποκτήσει ψυχική ανθεκτικότητα αλλά και ανοχή στη ματαίωση, αφού πρόκειται για μία επίπονη διαδικασία με όχι θετική πάντοτε πρόγνωση, με παλινδρομήσεις και υποτροπές. Ο δάσκαλος δε διαθέτει την παντοδυναμία και το "φίλτρο" όπου θα εξαλείψει με μαγικό τρόπο τις δύσκολες συμπεριφορές του παιδιού. Η δική του δράση και η παρεμβατική προσπάθεια από το Σχολείο μόνο δεν αρκεί. Η βίαιη συμπεριφορά στο Σχολείο παραμένει ένα φαινόμενο πολυδιάστατο, ένα σύνθετο έργο όπως ένα τείχος με υλικά που φέρνει το ίδιο το παιδί, η οικογένεια και το Σχολείο.

Στο σημείο αυτό θα μπορούσε να γίνει η πρόταση για την εισαγωγή μόνιμου σχολικού ψυχολόγου σε κάθε σχολική μονάδα. Όπως φαίνεται από την παραπάνω έρευνα, ο ρόλος του σχολικού συμβούλου που ανατίθεται στους εκπαιδευτικούς είναι πολυδιάστατος και με αρκετές αρμοδιότητες. Αυτός ο ρόλος έρχεται να προστεθεί στον ήδη πολυδιάστατο και σημαντικό ρόλο που έχει ο εκπαιδευτικός στο εκπαιδευτικό του έργο. Μήπως τελικά ζητάμε πολλά από ένα άτομο; Μήπως μία διεπιστημονική ομάδα, εντός σχολείου να ήταν πιο αποτελεσματική και υποστηρικτική; Σίγουρα ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που έχει άμεση σχέση με το παιδί στην καθημερινότητα του αλλά αν υπήρχε ένας σχολικός ψυχολόγος για κάθε σχολική μονάδα, θα μπορούσε να δημιουργήσει και αυτός μια τέτοια σχέση. Επίσης, θα μπορούσε να προσφέρει υποστήριξη στον ήδη «κουρασμένο και διασπασμένο» εκπαιδευτικό.

Καταλήγοντας λοιπόν, από την παρούσα έρευνα φαίνεται η αναγκαιότητα της σχολικής συμβουλευτικής στη σημερινή εποχή. Επίσης, τονίζεται και η αναγκαιότητα συνεργασίας και δημιουργίας διεπιστημονικής ομάδας. Τέλος, προτείνεται η εισαγωγή σχολικών ψυχολόγων σε κάθε σχολική μονάδα για να έχουν εικόνα της καθημερινότητας της συγκεκριμένης μονάδας και να μπορούν να παρέχουν συμβουλευτικές υπηρεσίες σε όλα τα μέλη της (μαθητές, εκπαιδευτικούς, διευθυντές, γονείς).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσή

- Αθανασιάδου, Χ. (2011). Η συμβουλευτική ψυχολογία στο σχολικό πλαίσιο. *Hellenic Journal of Psychology*, 8, 289-30.
- Belenky, M. & Stanton, A. (2007). Ανισότητα, Ανάπτυξη και Σχεσιακή Γνώση. Στο: J. Mezirow και Συνεργάτες, (Επιμ). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 107-136.

- Κουρκούτας, Η. & Chartier, J.-P. (2008). *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος, σ.σ. 43-46.
- Κωνσταντινίδου, Ε. (2019). Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στη σχολική καθημερινότητα όπως τη βιώνουν οι διευθυντές δημοτικών σχολείων. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
- Μπεζεβέγκης, Η. (1995). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία*. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις Τομέας Ψυχολογίας Φιλοσοφικής Σχολής ΕΚΠΑ.
- Μπρούζος, Α. & Ράπτη Κ. (2004). Η αναγκαιότητα συμβουλευτικής στην Ελληνική εκπαίδευση την εποχή της παγκοσμιοποίησης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*; Τόμ. 17 (2004), 181-192.
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg- Γιώργος Δάρδανος.
- Μωραϊτή, Α. (2012). Γονείς και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού: Κακοποίηση, αίτια, επιπτώσεις.
- Ξανθόπουλος, Θ., (2005). *Ελληνική παιδεία: Δοκίμιο εξορθολογισμού και ανασυγκρότησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΦΕΚ (2018) Αριθμ. 211076/ΓΔ4 Ενιαίος Κανονισμός λειτουργίας των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες του προσωπικού τους.
- Φιλίππου, Δ., Καραντάνα, Π. (2010). *Ιστορίες για να Ονειρεύεσαι... Παιχνίδια για να Μεγαλώνεις...* Αθήνα: Καστανιώτης.
- Φρούντα Μ. (2014). Διερευνώντας τη σχέση μεταξύ των εννοιών υγεία- αγωγή υγείας και προαγωγή υγείας: συνεισφορά στην αποτελεσματικότερη ανάπτυξη των προγραμμάτων αγωγής υγείας στο σχολείο. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*. Τόμ. 26 (2014), 186-190.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ.σ. 28-35.
- Τσιάντης, Ι. (1991). *Ψυχική Υγεία του Παιδιού και της Οικογένειας*. Τχ. Α΄. Αθήνα: Καστανιώτης, σ.σ. 8-12.

Ξενογλώσση

- Aguilera, D.C. (1998). *Crisis intervention: Theory and methology* (8th ed.). St. Louis, MO: Mosby.
- McCarthy, J. (2007). Catapulted to the Front: Career Guidance in European Union and International Policy Perspectives. *Report, 30*, p.p. 43-50.
- Mitchell, J.T & Resnik, H.L.P. (1981). *Emergency response to crisis: A crisis intervention guidebook for emergency service personnel*. Bowie, MD: Brady.

- Parad, H.J. (Ed.) (1965). *Crisis intervention: Selected readings*. New York: Family Service Association of America.
- Slaikeu, K.A. (1990). *Crisis intervention: A handbook for practice and research* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon. 72
- Smith, L.L. (1990). *Crisis intervention: Theory and practice*. In J.E. Mezzich & B. Zimmer (Eds.), *Emergency psychiatry* (pp. 305-331). Madison, CT: International University Press
- Hopkins, J.(1999). *The child and adolescent psychotherapy and the family(a) the family context*. Lanyado M & A. Home(Eds). London:Routledge, p.p.16.

Ιστοσελίδες

- ELGPN (2012). *Lifelong Guidance Policy Development. A European Resource Kit*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/ELGPN_resource_kit_2011-12_web.pdf/ (23/05/2018).
- ELGPN (2015). *Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance. A REFERENCE FRAMEWORK FOR THE EU AND FOR THE COMMISSION*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no-6-guidelines-for-policies-and-systems-development-for-lifelong-guidance/> (23/05/2018).
- European Parliament (2015). *Reform of educational systems. European policies for lifelong guidance to fight early school leaving and unemployment*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: [http://www.europarl.europa.eu/Reg-Data/etudes/BRIE/2015/536318/IPOL_BRI\(2015\)536318_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/Reg-Data/etudes/BRIE/2015/536318/IPOL_BRI(2015)536318_EN.pdf) (23/05/2018)
- Γαλανάκη Ε. (2015). Ψυχοκοινωνική υποστήριξη παιδιών και εφήβων σε συνθήκες οικονομικής κρίσης. Οδηγίες για Εκπαιδευτικούς. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο http://psychlab.primedu.uoa.gr/fileadmin/psychlab.primedu.uoa.gr/uploads/Pdf/Drastiriotites/Kataskeui_Ylikou/Fyllladio_gia_ekpaideutikoys.pdf προσπελάστηκε 23/05/2018.
- δικτυακό τόπο: <https://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1094> (24/05/2018).
- ΕΥΕΠ ΥΠΕΠΘ (2008). *Σημειώσεις για τη Πράξη ΕΠΕΑΕΚ II - Μέτρο 2.3. Αρχική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση» - Ενέργεια 2.3.2. «Ανάπτυξη Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων (ΤΕΕ) και των Σχολικών Εργαστηριακών Κέντρων (ΣΕΚ)» - Κατηγορία πράξης 2.3.2δ. «Δημιουργία Γραφείων Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Σύνδεσης με την αγορά εργασίας»*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: [**Παραπομπή:** Καραβά, Ζ., Μαρκολέφας, Ν. Ρέππα, Γλ. \(2020\), Ο ρόλος της Σχολικής Συμβουλευτικής στη διαχείριση κρίσεων και προβληματικών καταστάσεων στη σχολική κοινότητα., *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 53/2020, σ.σ. 51-71. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>](http://repositi-</p></div><div data-bbox=)

tory.edulll.gr/edulll/handle/10795/1369 (04/01/2017).

KANEP/ΓΣΕΕ (2017). *ΤΑ ΒΑΣΙΚΑ ΜΕΓΕΘΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 2016 - Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια εκπαίδευση - Μέρος Β: το εθνικό πλαίσιο αναφοράς (2001-2014) - Σύνοψη Συμπερασμάτων*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.kanep-gsee.gr/wpcontent/uploads/2017/04/H_Elliniki_protovathmia_deuteroavathmia_ekpaidousi_meros_B.pdf (23/05/2018).

Σιδηροπούλου – Δημάκου, Δ. (2008). Συμβουλευτική και Προσανατολισμός. Διαθέσιμο στον

ΥΠΠΕΘ, (2018). Σχέδιο νόμου του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων «Αναδιοργάνωση των Δομών Υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες Διατάξεις». Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/to_sxedio_n_23.4.2018.pdf (24/05/2018).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Ζαχαρούλα Καραβά

Η Ζαχαρούλα Καραβά είναι απόφοιτος του Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Αθηνών, κάτοχος διδακτορικού διπλώματος του ιδίου Παν/μίου (2008) και μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στην Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση του Παν/μίου Λευκωσίας (2014). Από το 2013 έως και το Σεπτέμβριο του 2018 εργάστηκε ως Σχολική Σύμβουλος της Περ. Δ/σης Π & Δ Εκπ. Πελοποννήσου. Τη διετία (2016-2018) διετέλεσε Υποδ/τρια Π.Ε. του ΠΕΚ Τρίπολης, με καθήκοντα σχεδιασμού, προγραμματισμού, παραγωγής και διάθεσης ενημερωτικού και υποστηρικτικού υλικού του επιμορφωτικού προγράμματος του εν λόγω εκπαιδευτικού-επιμορφωτικού ιδρύματος. Από τον Οκτώβριο του 2018 εργάζεται ως Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70 στην Περ. Δ/ση Πελοποννήσου και από τον Οκτώβριο του 2019 ως Διδάσκουσα στο Παν. Νεάπολις Πάφου, Κύπρος.

Είναι Συντονίστρια της Επιστημονικής Επιτροπής του Ηλεκτρονικού, Επιστημονικού περιοδικού Επιστημονική Επετηρίδα, το οποίο εκδίδει η Δ/ση Π.Ε. Κορινθίας. Επίσης, είναι Εκπαιδύτρια Ενηλίκων με πιστοποίηση ΕΚΔΔΑ και Επαγγελματικής κατάρτισης του Κυπριακού και Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων. Διετέλεσε εξωτερικός συνεργάτης σε καινοτόμα ερευνητικά, εκπαιδευτικά και πολιτιστικά προγράμματα του Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών του Πανεπιστημίου της Κύπρου του Υπουργείου Παιδείας, του ΙΕΠ, του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου. Είναι μέλος των Δ.Σ. της Γυναικείας Λογοτεχνικής Συντροφιάς, του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου και του ΚΕ.ΜΙ.ΠΟ. Ν. Ιωνίας (Κέντρο Σπουδής και Ανάδειξης του Μικρασιατικού Ελληνισμού).

Ως εισηγήτρια έχει συμμετάσχει σε πολλά ελληνικά και διεθνή συνέδρια. Στη

συγγραφική δραστηριότητά της καταγράφεται η έκδοση επιστημονικών βιβλίων και βιβλίων για παιδιά και νέους, διηγημάτων σε συλλογικούς τόμους, καθώς και άρθρων σε επιστημονικά και λογοτεχνικά-φιλολογικά περιοδικά και εφημερίδες.
Email:karavaxara@yahoo.gr

Νικόλαος Μαρκολέφας

Ο Νικόλαος Μαρκολέφας κατάγεται από την Αρκαδία. Έχει σπουδάσει Μηχανολογία και είναι κάτοχος Πιστοποιητικού παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας, Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στη «Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό».

Από το 2003 υπηρετεί από διάφορες θέσεις τη Δημόσια Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Έχει διατελέσει Υποδιευθυντής του Δημόσιου ΙΕΚ Μεγαλόπολης, Αναπληρωτής Διευθυντής της ΕΠΑΣ Αμαλιάδας και Γραμματέας του Περιφερειακού Κέντρου Επιμόρφωσης ΠΕΚ Τρίτολης. Σήμερα υπηρετεί στην επιστημονική Ομάδα του ΚΕΣΥ Αρκαδίας. Στα ερευνητικά του ενδιαφέροντα είναι η εκπαίδευση ενηλίκων, η επιμόρφωση εκπαιδευτικών, η σχολική συμβουλευτική και ο σχολικός εκφοβισμός. Email:n.markolefas@gmail.com

Γλυκερία Ρέππα

Δρ. Γλυκερία Ρέππα, Διδάσκουσα στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου, Κύπρος,
Email:g.reppa1@nup.ac



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Μάρτιος 2020 / Τεύχος 53 - ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης
<http://periodiko.inpatra.gr>