

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 7

Ιανουάριος 2016
Έκδοση: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών
ISSN: 2407-9669
Πάτρα



International eJournal

**Theory and Research
in the
Sciences of Education**

Issue 7

January 2016
Publisher: Citizens' Free University
ISSN: 2407-9669
Patras, Greece

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 7

Πάτρα, Ιανουάριος 2016

Όλα τα αντίγραφα υπογράφονται από τον κάτοχο του copyright.



Copyright ©: Παντελής Γεωργογιάννης

Ταχυδρομική διεύθυνση: Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας
Τηλ/Fax: 2613019948
website: <http://www.elppo.gr>
email: elppo@inpatra.gr

Τίτλος : Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής - Τεύχος 7

Επιμέλεια μορφοποίησης κειμένων:

Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών
Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών
Κοτοφώλη Κωνσταντίνα, Επί πτυχίω φοιτήτρια Κλασικής Φιλολογίας, Τμήμα Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Γραμματεία:

Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών
Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών
Κοτοφώλη Κωνσταντίνα, Επί πτυχίω φοιτήτρια Κλασικής Φιλολογίας, Τμήμα Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Ηλεκτρονική στοιχειοθεσία - σελιδοποίηση:

Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών
Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών
Κοτοφώλη Κωνσταντίνα, Επί πτυχίω φοιτήτρια Κλασικής Φιλολογίας, Τμήμα Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 156, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

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.

Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής σύνταξης

Γεωργογιάννης Παντελής, Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Αναπληρωτές διευθυντές σύνταξης

Φυριπής Εμμανουήλ, Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

Villar Lecumberri Alicia, Profesora honoraria, Departamento de Filología Clásica,
Universidad Autónoma de Madrid

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

Επιστημονική Επιτροπή

Αναστασιάδου Σοφία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννα, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Βεργίδης Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Δαμανάκης Μιχάλης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Δημάκος Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Θάνος Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο
Δυτικής Μακεδονίας

Καμαριανός Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ, Δρ., *Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας*

Καψάλης Γεώργιος, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

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

Μάγος Κωνσταντίνος, *Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

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

Μαυρίλας Δημοσθένης, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Μήτσης Ναπολέων, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Μπάκας Θωμάς, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Μπρίνια Βασιλική, *Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*

Μυλωνάκου-Κεκέ Ηρώ, *Αναπλ. Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*

Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, *Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών*

Ντίνας Κωνσταντίνος, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

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

Ροφούζου Αιμιλία, *Λέκτορας Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Σχολή Ναυτικών Δοκίμων*

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

Πλακίτση Κατερίνα, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Σαββάκης Μάνος, *Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου*

Σάλμοντ Ελευθερία, *Λέκτορας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης*

Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Σαχανά Ιφιγένεια, *Δρ. Κλασικής Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*

Σκούρτου Ελένη, *Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου*

Σπινθουράκη Ιουλία-Αθηνά, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών*

Σταυρόπουλος Αναστάσιος, *Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών*

Στεργίου Λήδα, *Επικ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Τουρτούρας Χρήστος, *Λέκτορας Παιδαγωγικής ΑΠΘ*

Τσεμελή Στυλιανή, *Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών*

Τσιαβού Ευαγγελία, *Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας*

Τσιμπουκλή Άννα, *ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ*

Φραγκούλης Ιωσήφ, *Επίκουρος Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ*

Φτερνιάτη Άννα, *Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών*

Φωτεινός Δημήτριος, *Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*

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

Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, *Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου*

Χατζηπαναγιώτου Παρασκευή, *Επίκουρη Καθηγήτρια European University Cyprus*

Η Συντακτική Επιτροπή δεν φέρει ευθύνη για το περιεχόμενο και τη γλωσσική μορφή των άρθρων που δημοσιεύονται. Η ευθύνη αυτή ανήκει αποκλειστικά στους συγγραφείς των άρθρων.

Περιεχόμενα

Η αναγκαιότητα της ουσιαστικής αλληλεπίδρασης της ταυτότητας με την ετερότητα στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής σχολικής κοινότητας	7
<i>Αναστασάκη Μαρία</i>	
Αλλοδαποί και Σχολική Διαρροή. Η περίπτωση της Ιεράπετρας	23
<i>Κωστάκης Ιωάννης</i>	
Διερεύνηση των απόψεων των αλλοδαπών μαθητών σχετικά με τα προβλήματα που βιώνουν στην Ελληνική σχολική πραγματικότητα. Κατά πόσο τελικά έχει επιτευχθεί η ένταξή τους στην πράξη;	49
<i>Μαυρομματίδου Σταυρούλα</i>	
Οι αντιλήψεις φοιτητών/ριών για τους παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών	73
<i>Πλιόγκου Βασιλική</i>	
Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο	101
<i>Πετρακάκη Αικατερίνη</i>	

**Ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των Μαθηματικών.
Μια χίμαιρα ή μια ματαιοσπουδία;** 123

Μαστρογιάννης Αλέξιος

Η διαμάχη για τη σχολική ιστορία υπό το πρίσμα της συγκριτικής εκπαίδευσης: Κύπρος-Ελλάδα 141

Αθανασίου Μαρίνα

Αναστασάκη Μαρία

**Η αναγκαιότητα
της ουσιαστικής αλληλεπίδρασης
της ταυτότητας με την ετερότητα στο πλαίσιο
της πολυπολιτισμικής σχολικής κοινότητας**

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστεί η διαλεκτική αλληλεξάρτηση και αλληλοδιείσδυση του δίπολου ετερότητας/ταυτότητας ως κρίσιμου στοιχείου για τη δημιουργία σχέσεων με τον Άλλο εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Επιπλέον, θα επιχειρηθεί η εννοιολογική διασάφηση των εννοιών των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων και των κοινωνικών αναπαραστάσεων που συνιστούν τη διαμεσολαβημένη «γνώση» που περιθωριοποιεί τον Άλλο συνιστώντας γενεσιουργές αιτίες προστριβών και διχονοιών στο εσωτερικό του σχολείου. Τέλος, θα παρουσιαστούν συνοπτικά οι έννοιες της επικοινωνίας και της φιλίας με τον Άλλο, τον διαφορετικό ή και τον Ξένο, ως αποτέλεσμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αγωγής προς την παγκοσμιότητα.

The need for effective interaction between Identity and Otherness within the context of multicultural school community

Abstract

In this paper we aim to present the dialectic interdependence and interpenetration

of the dipole otherness / identity as a critical element to establish relationships with others within the school environment. Moreover, we will attempt to clarify the notions of stéréotypes, prejudices and social representations that constitute mediated «knowledge» that marginalises the Other since they constitute root causes of conflicts and divisions within the school environment. Finally, the concepts of communication and friendship with the Other, the different or the Stranger will be briefly presented, as a result of intercultural education and education towards universality.

1. Εισαγωγή

Στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο, η εκπαιδευτική διαδικασία είναι ιδιαίτερα απαιτητική δεδομένης της ετερογένειας των τάξεων, όπου κυριαρχούν τα ποικίλα πολιτισμικά και ιδεολογικά στοιχεία των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός καλείται να συνεισφέρει στην αρμονική συνύπαρξη των διαφορετικών μαθητών, στη διάδραση και στη συνεργασία μεταξύ τους εντός της σχολικής τάξης όπως και του ευρύτερου χώρου του σχολείου. Αυτό καθίσταται εφικτό όταν δημιουργηθούν ουσιαστικές διαπροσωπικές σχέσεις υπερβαίνοντας τις όποιες προκαταλήψεις και τα στερεότυπα και, αντί για στείρο ανταγωνισμό, δημιουργηθούν εκείνες τις συνθήκες τους αμοιβαίου σεβασμού και της άμιλλας.

Πώς θα ξεπεράσουν όμως οι έφηβοι οι μαθητές τις φοβίες τους για το διαφορετικό από αυτούς; Πώς θα υπερβούν τις όποιες ρατσιστικές και ξενοφοβικές τάσεις τους, οι οποίες συχνά είναι ριζωμένες μέσα τους λόγω της στάσης που πιθανότατα επικρατεί στην οικογένειά τους; Πώς θα αισθανθούν κοντά με τον Άλλο, τον Ξένο, αυτόν που έχει άλλη πατρίδα, άλλη κουλτούρα, άλλη θρησκεία; Πώς θα αποβάλλουν από το λεξιλόγιό τους λέξεις φορτισμένες με αρνητικά συναισθήματα; Πώς θα μπορέσουν να συνυπάρξουν μέσα σε κλίμα ηρεμίας όταν οι εντάσεις και η αντιδραστική, η βίαιη συχνά συμπεριφορά, αποτελούν στοιχεία της καθημερινότητάς τους και της «φυσιολογικής» για αυτούς συμπεριφοράς;

Οι απαντήσεις βρίσκονται στο ρόλο-κλειδί του εκπαιδευτικού που μπορεί να καταστεί ικανός να προσανατολίσει τα παιδιά προς την ανακάλυψη του Άλλου, προς τη σύναψη σχέσεων μαζί του, προκειμένου ο εαυτός να εμπλουτιστεί και να αυτοπροσδιοριστεί μέσα από τη γνωριμία με την ετερότητα. Χρειάζεται να υπογραμμιστεί η αξία της προσέγγισης του Άλλου, που συχνά δεν είναι αποδεκτός και το κλίμα στην τάξη είναι εξαιρετικά αρνητικό, με συνέπεια η τάξη να δυσλειτουργεί.

Είναι βέβαιο ότι η διάπλαση του χαρακτήρα των παιδιών, όπως και η καλλιέργεια της συμπεριφοράς του σεβασμού και της αποδοχής του Άλλου χωρίς προκαταλήψεις, στερεότυπα και αρνητικές κοινωνικές αναπαραστάσεις, οδηγούν στη δημιουργία ενός κλίματος που ευνοεί την ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων και θετικών συναισθημάτων και στάσεων.

Στην παρούσα εργασία θα εξεταστούν ορισμένες διαστάσεις των ευρέων και πολυδιάστατων εννοιών των προκαταλήψεων, των στερεοτύπων και των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Είναι αυτονόητο ότι δεν θα μπορούσαν να αναλυθούν σε βάθος στο πλαίσιο μιας μόνο εργασίας. Θα επιχειρηθεί, εντούτοις, η κατάδειξη της αναγκαιότητας της κατανόησής τους και της προσπάθειας εξάλειψής τους-στο μέτρο βέβαια του δυνατού-από τις παιδικές ψυχές. Μόνο έτσι θα καταστεί δυνατή η επίτευξη ενός παιδαγωγικού έργου μαθητοκεντρικού και ανθρωπιστικού και, συνεπώς, αποτελεσματικού.

2. Διαλεκτική αλληλεξάρτηση και αλληλοδιείσδυση του δίπολου ετερότητας/ ταυτότητας

Η διαφορά/ανομοιότητα αποτελεί ένα απαραίτητο συστατικό για τον προσδιορισμό της ταυτότητας. Η συνταύτιση, επομένως, συμβαδίζει με τη διαφοροποίηση αφού η ταυτότητα αποτελεί μία σχέση με τον Άλλο, δηλαδή, ταυτότητα και ετερότητα βρίσκονται σε μια διαλεκτική αλληλεξάρτηση¹.

Η ταυτότητα και η κουλτούρα, από την άλλη, είναι δύο έννοιες οι οποίες συχνά συνυπάρχουν και τελευταία χρησιμοποιούνται όλο και συχνότερα αφού έχουν συνδεθεί με την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, τη μετανάστευση, τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, τη διαφορετικότητα, τον ρατσισμό. Ωστόσο, οι δύο αυτές έννοιες δεν συγχέονται αφού έχουν διακριτά χαρακτηριστικά: η κουλτούρα συνδέεται με ασύνειδες διαδικασίες ενώ η ταυτότητα είναι σχετική με μία συνειδητή νόρμα του ανήκειν. Συν τοις άλλοις, η κουλτούρα μπορεί να λειτουργήσει χωρίς συνείδηση ταυτότητας. Κι επιπλέον, η κουλτούρα αποτελεί μία συνεχή, ανήσυχη αναζήτηση για την ταυτότητα και, συνεπώς, για την ετερότητα.

Η κουλτούρα δεν μπορεί να γίνει αντιληπτή έξω από τη σχέση του εαυτού με τον Άλλο, δεν μπορεί να κατανοηθεί χωρίς την αρχή της ετερότητας². Εξάλλου, και η ίδια η έννοια της κουλτούρας χαρακτηρίζεται από πολυμορφία και πολυπλοκότητα και είναι αρκετά δύσκολο να ορισθεί³.

Το Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών αναφέρει για την κουλτούρα: «Κουλτούρα-culture: Καλλιέργεια, Πνευματική Καλλιέργεια, Πνευματικός Πολιτισμός, Πολιτιστική Ενότης ή Στάθμη, Ψυχική Ζωή»⁴. Τρεις έννοιες διαρθρώνονται στην ευρεία έννοια κουλτούρα σύμφωνα με το Λεξικό της Παιδαγωγικής: η έννοια του πολιτισμού (civilisation), που περιλαμβάνει τις αξίες, τις αναπαραστάσεις και το σύμβολο μιας κοινότητας σε μια στιγμή της

1 Γκίνου, Ε., (2002), *Education interculturelle et enseignement du FLE. La communication interculturelle*, Unité 2, Patras, ΕΑΠ, σ.21

2 Levinas 1991, Affergan 1987 στο Γκίνου, Ε., (2002), *Education interculturelle et enseignement du FLE. La communication interculturelle*, Unité 2, Patras, ΕΑΠ, σσ.21-22

3 Γκίνου, Ε., (2002), *Education interculturelle et enseignement du FLE. Description de la culture et de ses rapports avec le langage dans l'optique de la didactique des langues*, Unité 1, Patras, ΕΑΠ, σ.27

4 Τεγόπουλος, Χρ., (1972), Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών, Τόμος 2ος, ΝΙΚΑΣ-ΤΕΓΟΠΟΥΛΟΣ, Αθήνα, σ. 487

ιστορίας της, η έννοια της δημιουργίας και των επινοήσεων και η έννοια του τρόπου ζωής και των καθημερινών γνώσεων⁵.

Η κουλτούρα, στην εθνογραφική της έννοια, ως ένα πολύπλοκο όλο, περιλαμβάνει τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις, την τέχνη, την ηθική, το δίκαιο, τα ήθη όπως και κάθε ικανότητα και έξη που έχει αποκτηθεί από τον άνθρωπο ως μέλος της κοινωνίας⁶. Για να κατανοήσουμε την έννοια της κουλτούρας, θα έπρεπε να κατανοήσουμε το σύνολο των στάσεων και συμπεριφορών, των οραμάτων για τον κόσμο καθώς και τα ιδιαίτερα εκείνα χαρακτηριστικά του πολιτισμού ενός λαού που του αποδίδουν τη μοναδική και αυθεντική θέση του στο σύμπαν. Η έννοια της κουλτούρας περιλαμβάνει, όχι μόνο την ατομική εξέλιξη, αλλά και τη συλλογική και κοινωνική πορεία⁷.

Το άτομο αυτοπροσδιορίζεται και βρίσκει τη θέση του μέσα στο κοινωνικό σύστημα, τόσο μέσω της ατομικής ταυτότητάς του όσο και της κοινωνικής. Η κοινωνική ταυτότητα είναι που προσδιορίζει τα μέλη μιας ομάδας ενώ, ταυτόχρονα, τα διακρίνει και από τις άλλες ομάδες. Υπό αυτή την έννοια, η πολιτισμική ταυτότητα εμφανίζεται σαν εργαλείο κατηγοριοποίησης της διάκρισης «εμείς και οι άλλοι», η οποία εδρεύει στην πολιτισμική διαφορά και ετερότητα.

Ωστόσο, στο πρότυπο του «σύγχρονου μηχανισμού διαφοροποιημένης ταυτότητας», ο οποίος παραπέμπει «στην πολιτισμική πολλαπλότητα των σύγχρονων κοινωνιών, στην πολυπολιτισμικότητα, στον πολιτισμικό σχετικισμό και στις πολιτικές ταυτότητας των μειονοτικών ομάδων»⁸, η ετερότητα/διαφορά δεν νοείται πλέον ως ένα στοιχείο εξωτερικό της ταυτότητας, αλλά ως εγγενές σε αυτήν. Μια τέτοια προσέγγιση συνεπάγεται την ανεκτικότητα και την αποδοχή της ετερότητας, του Άλλου, αποκλείοντας περιχαρακώσεις και αποκλεισμούς ή ακόμη και την αφομοίωση αυτού του Άλλου. Αντιθέτως, αναγνωρίζει το δικαίωμα και την ισοτιμία στη διαφορά διασφαλίζοντας, παράλληλα, την αλληλοδιείσδυση ταυτότητας και ετερότητας με τρόπο γόνιμο και όχι παθητικό ή ανορθολογικό.

Σε ό,τι αφορά την έννοια της πολιτισμικής ταυτότητας, αυτή έχει θεωρηθεί ως μία απλή λειτουργική έννοια, δηλαδή σαν μια εννοιολογική κατασκευή ικανή να διευκολύνει τα κοινωνικά φαινόμενα. Για να οριοθετήσουμε την έννοια της πολιτισμικής ταυτότητας, βασιζόμαστε σ' έναν ορισμένο αριθμό καθοριστικών κριτηρίων που θεωρούνται «αντικειμενικά», όπως η κοινή καταγωγή, η γενεαλογία, η γλώσσα, η κουλτούρα, η θρησκεία, οι δεσμοί μ' ένα τόπο. Το άτομο, μέσω της βιολογικής του κληρονομιάς γεννιέται, μεγαλώνει και αφομοιώνει τα πολιτισμικά

5 Morandi, F., La Broderie, R., (2010), *Dictionnaire de Pédagogie*, Nathan, Paris, σ. 24

6 Tylor, C., (1971), « Interpretation and the sciences of man », *The review of metaphysics*, 25, στο Γκίνου, Ε., (2002), *Education interculturelle et enseignement du FLE. Description de la culture et de ses rapports avec le langage dans l'optique de la didactique des langues*, Unité 1, Patras, ΕΑΠ, σ.28

7 Sapir, E. (1967), *Anthropologie*, tomes I et II, Paris, Les Editions de Minuit, στο Γκίνου, Ε., (2002), *Education interculturelle et enseignement du FLE. Description de la culture et de ses rapports avec le langage dans l'optique de la didactique des langues*, Unité 1, Patras, ΕΑΠ, σ.29

8 Κόκκιος, Γ. , (2005), *Συμβολικοί πόλεμοι για την Ιστορία και την Κουλτούρα*, Μεταίχμιο, Αθήνα, σ.39

στοιχεία, την «νοοτροπία» και την «ιδιοφυΐα» του λαού στον οποίο ανήκει⁹.

Η πολιτισμική ετερότητα, από την άλλη, σε διεθνές, αλλά και σε εθνικό επίπεδο, διαμορφώνει τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, καθώς παρατηρείται αυξημένη επαφή μεταξύ χωρών, η οποία άλλωστε αντανακλά την αυξημένη οικονομική και πολιτιστική αλληλεξάρτηση σε παγκόσμιο επίπεδο.

Στο πλαίσιο αυτό, το σχολείο καλείται να ασκήσει καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία ένταξης των αλλοδαπών μαθητών, όπως και αυτών που θεωρούνται «ξένοι» ή «διαφορετικοί», στο νέο κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον, στην εξάλειψη των διακρίσεων, στην καλλιέργεια του αμοιβαίου σεβασμού και της συνεργασίας. Το σχολείο αποτελεί τον κατεξοχήν χώρο των ανθρωπινων αλληλεπιδράσεων, της έκφρασης κοινωνικών σχέσεων και ταυτοτήτων, της καλλιέργειας της γλώσσας και της διαμόρφωσης αντιλήψεων και συμπεριφορών.

3. Στερεότυπα, προκαταλήψεις, κοινωνικές αναπαραστάσεις: η διαμεσολαβημένη «γνώση» που περιθωριοποιεί τον Άλλο

Σε μια εργασία, όπως η παρούσα, αναφορικά με τη συνύπαρξη της ταυτότητας με την ετερότητα εντός της σχολικής κοινότητας, δεν θα μπορούσε να απουσιάζει ένας προβληματισμός σχετικά με τις στάσεις, τις συμπεριφορές και τις αναπαραστάσεις των μαθητών για τον Άλλο, τον διαφορετικό, αυτόν που έχει άλλη πολιτισμική ταυτότητα, κουλτούρα, γλώσσα, καταγωγή, εμφάνιση.

Ο εν λόγω προβληματισμός προκύπτει εύλογα αφού εντός του σχολικού περιβάλλοντος ορισμένα άτομα παρουσιάζουν μια επίμονη άρνηση στο να έρθουν σε επαφή με τον Άλλο και να τον γνωρίσουν -παραμένοντας προσκολλημένα σε μια πάγια αρνητική εικόνα που έχουν δημιουργήσει για αυτόν τον Άλλο- ως αποτέλεσμα της ύπαρξης στερεοτύπων και προκαταλήψεων που επηρεάζουν καθοριστικά τη συμπεριφορά τους.

Η λέξη στερεότυπο (από τη γαλλική *stéréotype*) όπως ορίζεται από τον Μπαμπινιώτη είναι «ο συμβολικός χαρακτηρισμός που αποδίδεται στα μέλη ομάδας ανθρώπων (εθνικής, κοινωνικής κλπ) και βασίζεται σε γενικεύσεις (ενδεχομένως αυθαίρετες)»¹⁰. Οι δύο βασικές λειτουργίες του στερεότυπου «είναι η κατηγοριοποίηση και η γενίκευση ή απλούστευση. Η κατηγοριοποίηση συνίσταται στη ταξινόμηση των πληροφοριών σε ομοειδή σύνολα ενώ η γενίκευση ή απλούστευση στη γενίκευση ενός χαρακτηριστικού σε όλη την κατηγορία»¹¹.

Όπως αναφέρει η De Carlo, το στερεότυπο, ως εικόνα της διαφορετικότητας αποτελεί συστατικό στοιχείο της ταυτότητας του κάθε ατόμου. Εάν η ταυτότητα μπορεί να οριστεί ως η ιδέα που ο καθένας δημιουργεί για τον εαυτό

9 Cuche D., (2001), *Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες*, Τυπωθήτω, Γ.Δάρδανος, Αθήνα, σ.σ.148-149

10 Μπαμπινιώτης, Γ., (2002), *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε., Αθήνα, σ. 1652

11 Βλαχάδη, Μ., (2009), *Μεταναστευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, Ηρόδοτος, Αθήνα, σ.159

του, (η οποία περιλαμβάνει και την προσωπική του ιστορία), ως η αυτοεκτίμησή και το αυτοσυναίσθημά του, η αυτοεικόνα του, οι φιλοδοξίες του και τα οράματά του, αλλά και ο αυτοπροσδιορισμός του μέσα από τους άλλους και την άποψη που έχουν αυτοί οι άλλοι γι' αυτόν, τότε, προφανώς, η ταυτότητα δεν είναι αποτέλεσμα μιας ατομικής και ελεύθερης επιλογής¹².

Αντιθέτως, η ταυτότητα οικοδομείται μέσω μιας διαδικασίας δυναμικής και αποτελεί μια κατασκευή που προκύπτει από συνεχή αντιπαράθεση και συγκρίσεις, κατά τη διάρκεια των οποίων το άτομο μαθαίνει να γνωρίζει τον εαυτό του και να δημιουργεί την εικόνα του σε σχέση με την εικόνα της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει, αλλά και με τις άλλες κοινωνικές ομάδες. Επομένως, αυτό που είμαστε δεν εξαρτάται μόνο από τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε εμείς τον εαυτό μας, αλλά και από την εικόνα που έχουν οι άλλοι για μας, από τις επαφές και τους δεσμούς που αναπτύσσουμε μαζί τους και από αυτό που εκείνοι ενσαρκώνουν για μας.

Εξάλλου, η έννοια της ταυτότητας (ατομικής και συλλογικής) δεν θα μπορούσε να υπάρξει έξω από μια διαλεκτική σχέση με τους άλλους: εάν θέλουμε να διεκδικήσουμε την ιδιαιτερότητά μας, αυτό είναι εφικτό μόνο στη βάση μιας διαφοράς, ενός διαχωρισμού και, συχνά μιας υποβάθμισης του άλλου. Εκεί εδρεύει το παράδοξο σύμφωνα με το οποίο ο καθένας από μας, προκειμένου να επιβεβαιώσει το εγώ του, υποχρεούται να αναγνωρίσει την ύπαρξη ενός «όχι-εγώ» (non-moi), δηλαδή του Άλλου, ο οποίος αποτελεί, ταυτόχρονα, την απαραίτητη προϋπόθεση, αλλά και την απειλή της ύπαρξής μας¹³. Εξάλλου, η επαφή με το διαφορετικό, το άγνωστο, αποτελούσε ανέκαθεν για ορισμένα άτομα στρεσογόνο παράγοντα και συχνά η υποβάθμιση του Άλλου ήταν το μέσο αποβολής του άγχους και της πίεσης που προκαλούσε η άγνωστη ταυτότητά του.

Όσον αφορά στην προκατάληψη, πρόκειται για μία κρίση που προηγείται της εμπειρίας και αναφέρεται γενικά σε κοινωνικές ομάδες με σκοπό να μειώσει την αξία τους και να τις υποβαθμίσει¹⁴. Η προκατάληψη, καθώς αποτελεί μία κρίση μη αντικειμενικά θεμελιωμένη κι ένα σύνολο συναισθημάτων, προδιαθέσεων και ατομικών στάσεων που προκαλούν, ευνοούν κι ενίοτε δικαιολογούν μέτρα διάκρισης, «συναντά» το στερεότυπο ως μία γενίκευση μη θεμελιωμένη, μία βιαστική και αυτόματη κρίση.

Πάντως, ενώ η προκατάληψη «συγγενεύει» περισσότερο με την άποψη/ γνώμη και είναι, υπό αυτή την έννοια, υποκείμενη σε μετατροπές, το στερεότυπο χαρακτηρίζεται συνήθως από ακαμψία και αμεταβλητότητα¹⁵. Λόγου χάρη, προκατάληψη χαρακτηρίζει τη συμπεριφορά του Χίτλερ απέναντι στους Εβραίους. Επίσης πρόβλημα προκατάληψης αποτελεί και η διάκριση εναντίον των μαύρων.

12 De Carlo, M. (1998), *L'interculturel*, Paris, Clé International, σ.σ.88-90

13 De Carlo, M. (1998), *L'interculturel*, Paris, Clé International, σ.88

14 De Carlo, M. (1998), *L'interculturel*, Paris, Clé International, σ.84

15 Abdallah-Preteccille, (1996), *Vers une pédagogie interculturelle*, Anthropos, Paris, σ. 10

Στην πραγματικότητα, ενώ το στερεότυπο υποδεικνύει μία δομή σκέψης, η προκατάληψη υποδηλώνει μια συμπεριφορά. Επιπλέον, η προκατάληψη μπορεί να έχει ατομικό χαρακτήρα, ενώ το στερεότυπο έχει κοινωνικό χαρακτήρα¹⁶. «Ένα κοινωνικό στερεότυπο αναφέρεται σε μια ομάδα χαρακτηριστικών γνωρισμάτων τα οποία θεωρούνται κοινά χαρακτηριστικά των μελών μιας κατηγορίας»¹⁷.

Ωστόσο, εντός του σχολικού περιβάλλοντος, η συνειδητοποίηση των στερεότυπων σημαίνει «ευαισθητοποίηση και κριτική αντιπαράθεση με το γεγονός ότι τα παιδιά γίνονται αποδέκτες μηνυμάτων που αφορούν τη διασύνδεση μεταξύ συγκεκριμένων γνωρισμάτων, όπως χρώμα του δέρματος, εθν(ι)οτική προέλευση, φύλο κ.α., με κοινωνική δύναμη, κοινωνικά προνόμια ή κοινωνική απαξίωση. Πρόκειται για διαδικασίες που χαρακτηρίζουν την “κουλτούρα της κυριαρχίας”»¹⁸.

Με την έννοια «κουλτούρα της κυριαρχίας» σύμφωνα με τον Γκόβαρη, εννοείται ο τρόπος ζωής και αυτοπροσδιορισμού, αλλά και οι αναπαραστάσεις της πλειοψηφίας στη χώρα υποδοχής σχετικά με τον Άλλο. Οι αναπαραστάσεις αυτές στηρίζονται σε κατηγορίες και πρότυπα ιεράρχησης (εθνότητας, φύλου και τάξης) ενώ η κυριαρχία χαίρει κοινωνικής ανεκτικότητας, έχει περισσότερες δυνατότητες πρόσβασης στα κοινωνικά αγαθά και καταφέρνει, επομένως, να αναπαράγεται ιδεολογικά μέσα από ανοιχτές ή υποβόσκουσες διαδικασίες στιγματισμού και περιθωριοποίησης. Δια μέσου της «κουλτούρας της κυριαρχίας», δρουν μια σειρά διαστάσεων εξουσίας, οι οποίες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους έχοντας διαποτίσει σε τέτοιο βαθμό τις κοινωνικές δομές και τους ατομικούς, κανονιστικού χαρακτήρα προσανατολισμούς, έτσι ώστε να παραμένουν στο μεγαλύτερο μέρος τους αθέατες. «Οι αρνητικές προκαταλήψεις και τα αρνητικά στερεότυπα, ως μορφές και περιεχόμενα του επικοινωνιακού πράττειν, αναπαράγουν και εξορθολογίζουν ακριβώς αυτή την κατάσταση»¹⁹.

Η αποδυνάμωση των προκαταλήψεων και στερεοτύπων, στο πλαίσιο του πολυπολιτισμικού σχολείου, θα μπορούσε να επιτευχθεί εάν οι εκπαιδευτικοί παροτρύνουν τα παιδιά να καλλιεργήσουν τη συνεργατικότητα και, επιπλέον, εάν τα ωθήσουν στη συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι η λειτουργία της ομάδας μπορεί να καταστεί εφικτή μόνο μέσα από κανόνες που διασφαλίζουν την αλληλοαποδοχή των εκάστοτε ιδιαιτεροτήτων χωρίς τη διείσδυση των στερεοτυπικών αντιλήψεων και των προκαταλήψεων.

Σε ό,τι αφορά τις κοινωνικές αναπαραστάσεις, όπως αναφέρει και η Zarate, αυτές αποτελούν το προϊόν μιας συλλογικής κοινωνικής εργασίας, μέσω της οποίας

16 Γκίνου, Ε., (2002), *Education interculturelle et enseignement du FLE. La communication interculturelle*, Unité 2, Patras, ΕΑΠ, σ.106

17 Βλάχαδη, Μ., (2009), *Μεταναστευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, Ηρόδοτος, Αθήνα, σ.159

18 Γκόβαρης, Χ., Νιώτη, Ν., Σταμάτης, Π., (2003), «Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την αποδυνάμωσή τους από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», *Παιδαγωγικός Λόγος*, τ. 1, σ. 8

19 Γκόβαρης, Χ., Νιώτη, Ν., Σταμάτης, Π., (2003), «Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την αποδυνάμωσή τους από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», *Παιδαγωγικός Λόγος*, τ. 1, σ.σ. 8-9

οι κοινωνικοί φορείς (agents sociaux) κατασκευάζουν τους τρόπους με τους οποίους γνωρίζουν την πραγματικότητα. Συγκινησιακές καταστάσεις, πάθη ή ο,τιδήποτε αποκαλύπτει αυτοδικαίως την υποκειμενικότητα στις καθημερινές χρήσεις του λόγου, προσεγγίζεται ως κοινωνική κατασκευή, δηλαδή ερμηνεία διανοητικών σχημάτων που προσανατολίζουν την αντίληψή μας για τον κόσμο και, ειδικότερα, για τις σχέσεις μας με τους άλλους. Οι εν λόγω αναπαραστάσεις συνεισφέρουν στη δημιουργία μιας πραγματικότητας, της οποίας αποτελούν συστατικά στοιχεία²⁰.

Το περιεχόμενο των κοινωνικών αναπαραστάσεων επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο που επικοινωνούμε με τους άλλους. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις επιδρούν στα μηνύματα που μεταφέρουμε όταν επικοινωνούμε, τα οποία δεν είναι χωρίς συναισθηματικές φορτίσεις και βιώματα, χωρίς εμπειρίες και προσωπικές ιστορίες. Το περιεχόμενο των μηνυμάτων έχει δυναμικότητα και χωροχρονικά μεταβάλλεται ανάλογα με τη μεταβολή των κοινωνικών αναπαραστάσεων.

Η έννοια της κοινωνικής αναπαράστασης αναμφισβήτητα σχετίζεται και με τη σχέση του ατόμου με την κουλτούρα του Άλλου, την ξένη, καθιστώντας τη σχέση αυτή πολύπλοκη κάποιες φορές, αλλά και τη σχέση του ατόμου με την ταυτότητά του. Σε κάθε περίπτωση, ο τρόπος προσέγγισης και ερμηνείας της κουλτούρας του Άλλου έχει να κάνει με την εμπειρία που διαθέτει, εάν διαθέτει, το άτομο από αυτόν τον Άλλο και το περιβάλλον του, εάν έχει υπάρξει επικοινωνία ή ακόμη και φιλικές σχέσεις.

4. Η έννοια της επικοινωνίας ως κοινωνική ανάγκη

Η έννοια της επικοινωνίας, η οποία βρίσκεται στο επίκεντρο της ζωής και της κοινωνικοποίησης κάθε ατόμου, εκφράζει την αμοιβαία επαφή των ατόμων με σκοπό να ανταλλάξουν και να μεταδώσουν απόψεις και συναισθήματα, ενδιαφέροντα και αξίες, να κατανοήσουν τον Άλλον, τις επιθυμίες και τις ανάγκες του, να πραγματοποιήσουν κοινωνικές ενέργειες κυρίως μέσω της ομιλίας. Η Σχολή της Οξφόρδης, με κύριο εκπρόσωπο τον Austin, συνέδεσε την ομιλία με την ενέργεια/πράξη, θεωρώντας, με αυτόν τον τρόπο, την ομιλία ως εργαλείο επικοινωνίας. Σύμφωνα με αυτή τη Σχολή, όταν μιλάμε, πραγματοποιούμε τριών ειδών ενέργειες: πρώτον, παράγουμε λόγο, δηλαδή λέμε κάτι, δεύτερον, πραγματοποιούμε μια ενέργεια, όπως, λόγου χάρη, δίνουμε μια συμβουλή και, τέλος, δημιουργούμε μια επίδραση με τα λόγια.

Η διαδικασία της επικοινωνίας είναι μια περίπλοκη διαδικασία, κατά τη διάρκεια της οποίας, πρέπει να ληφθούν υπόψη ποικίλοι παράγοντες, όπως ο πομπός, ο δέκτης, το μήνυμα, το κανάλι επικοινωνίας, οι προθέσεις, τα αποτελέσματα της επικοινωνίας και άλλοι. Την επικοινωνία την έχουν αναλύσει γλωσσολόγοι και διδακτολόγοι και έχουν παρουσιάσει διάφορα μοντέλα επικοινωνίας με τις συνιστώσες της.

20 Zarate, G., (2005), *Ripresentations de l'étranger et didactiques des langues*, éd. Didier, Paris, σ. 29

Ο Ρώσος γλωσσολόγος Roman Jakobson, όπως αναφέρει ο Ανδρουλάκης, ήταν από τους πρώτους που καθιέρωσαν ένα σχήμα επικοινωνίας, σύμφωνα με το οποίο ο αποστολέας (πομπός) στέλνει ένα μήνυμα στον παραλήπτη (δέκτη). Το μήνυμα (το αναφερόμενο), το οποίο παραπέμπει σε συγκεκριμένο πλαίσιο κατανοητό από τον παραλήπτη (επικοινωνιακή κατάσταση, θέμα, επιμέρους μηνύματα, το αναφερόμενο), λαμβάνει ένα κοινό κώδικα (ολικά ή τουλάχιστον εν μέρει) τόσο για τον αποστολέα όσο και για τον παραλήπτη όταν αποστέλλεται. Τέλος, απαιτεί μια επαφή μεταξύ των δύο για να καταστεί δυνατή η επικοινωνία.

ΠΛΑΙΣΙΟ

ΠΟΜΠΟΣ-----ΜΗΝΥΜΑ-----ΔΕΚΤΗΣ

ΕΠΑΦΗ

ΚΩΔΙΚΑΣ

Ο Jakobson στόχευε να προσδιορίσει τις γλωσσικές λειτουργίες της ομιλίας αφού σε κάθε ένα παράγοντα του παραπάνω σχήματος αντιστοιχεί μία γλωσσική λειτουργία: ο αποστολέας ή πομπός έχει συναισθηματική λειτουργία αφού εκφράζει ιδέες, συναισθήματα κλπ, το μήνυμα (αναφερόμενο) έχει ποιητική λειτουργία (είναι το μήνυμα καθεαυτό, κυρίως στη λογοτεχνία), ο κώδικας εκφράζει μια μεταγλωσσική λειτουργία (χρησιμοποίηση της γλώσσας για τη γλώσσα, λ.χ. επεξήγηση), η επαφή έχει μια φατική λειτουργία (επιβεβαίωση της επαφής μεταξύ των συνομιλητών, λ.χ. με τη φωνή), το πλαίσιο έχει αναφοριστική λειτουργία αφού καθιερώνει τη σχέση μεταξύ ομιλίας και πραγματικού κόσμου και, τέλος, ο παραλήπτης ή δέκτης του μηνύματος, στοχεύοντας στο να προκαλέσει τις αντιδράσεις του άλλου, έχει μια λειτουργία βουλευτική²¹.

Το σχήμα του Jakobson εμπλουτίστηκε και διαφοροποιήθηκε από την Kerbrat-Orecchioni, η οποία προσέθεσε στις γλωσσικές ικανότητες και τις παραγλωσσικές (χειρονομίες), όπως και τις ιδεολογικές και πολιτιστικές ικανότητες και τους ψυχολογικούς παράγοντες. Επιπλέον, προσέθεσε το «σύμπαν της ομιλίας» (*l'univers du discours*), «κάτι υπερβολικά περίπλοκο και ετερογενές», όπως τα δεδομένα της επικοινωνιακής περιστασης, λόγου χάρη, γραπτή ή προφορική φύση του καναλιού μετάδοσης, οργάνωση του επικοινωνιακού χώρου, εικόνες και αναπαραστάσεις που δημιουργούν τα υποκείμενα που συμμετέχουν στην επικοινωνία, κοινωνικές νόρμες. Το μοντέλο παραγωγής ομιλίας του πομπού και το μοντέλο ερμηνείας του δέκτη είναι διακριτά αφού ο πομπός και ο δέκτης

21 Ανδρουλάκης, Γ., (1999), *Planification de programmes d'études et de cours pour l'enseignement du FLE. Cadre théorique délimitant le champ actuel de la didactique des langues*, Unité 2, Patras, EAIΠ, σ.σ. 48-49

επιηρεάζονται από όλους τους παραπάνω παράγοντες για την αποστολή και λήψη του μηνύματος αντίστοιχα²².

Η επικοινωνία, επομένως, μπορεί να πραγματοποιείται λεκτικά ή μη λεκτικά, αλλά, προκειμένου να έχει θετικά αποτελέσματα χρειάζονται και οι κατάλληλες συνθήκες σε ένα κλίμα ήπιο και ασφαλές, όπου το άτομο μπορεί να εκφραστεί με ελευθερία, ειλικρίνεια και καλή πρόθεση. Ένα τέτοιο κλίμα οφείλει να δημιουργείται εντός του σχολικού πλαισίου, όπου οι μαθητές αναπτύσσουν μεταξύ τους σχέσεις, κοινωνικοποιούνται, διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες μέσω της συναναστροφής με τους άλλους και μαθαίνουν την αξία του διαλόγου ως εργαλείου επικοινωνίας και έκφρασης.

Εντούτοις, οι παράγοντες που δυσχεραίνουν την επικοινωνία και εμποδίζουν τη βαθύτερη γνωριμία των ατόμων έχουν περιγραφεί ήδη παραπάνω: είναι η κουλτούρα και η πολιτισμική ταυτότητα με όλα τα στοιχεία που περιλαμβάνει και είναι άγνωστα στον Άλλο. Είναι, επιπλέον, και τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις, οι αυθαίρετες γενικεύσεις, οι αρνητικές κοινωνικές αναπαραστάσεις και, συχνά, η όχι καλή χρήση της γλώσσας, ειδικά εάν πρόκειται για αλλοδαπούς, όπως και τα παραγλωσσικά στοιχεία που διαφέρουν από κουλτούρα σε κουλτούρα. Στην κουλτούρα βέβαια περιλαμβάνονται, μεταξύ άλλων, οι αξίες, οι αναπαραστάσεις και οι εικόνες για τον Άλλο.

5. Η δημιουργία φιλικών σχέσεων με τον Άλλο ως αποτέλεσμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ο Αριστοτέλης αναφερόμενος στη φιλία στα *Ηθικά Νικομάχεια* υποστηρίζει ότι η φιλία είναι αρετή ή προϋποθέτει την αρετή, όπως και ότι «είναι εντελώς απαραίτητη για τη ζωή». Ειδικότερα για τους νέους, αναφέρει ότι «οι φίλοι είναι μια βοήθεια που τους κάνει να αποφεύγουν τα λάθη». Αυτό που γεννάει τη φιλία δεν μπορεί να είναι οτιδήποτε «παρά μόνο αυτό που είναι άξιο να αγαπηθεί και να προκαλέσει τη φιλία, και τέτοιο θεωρείται πως είναι το αγαθό, το ευχάριστο, και το χρήσιμο». Βέβαια, φιλία υφίσταται όταν υπάρχει ευνοϊκή διάθεση και από τις δύο πλευρές και οι μεν επιθυμούν το καλό των δε «με τρόπο φανερό». Όταν συμβαίνει αυτό, αυτοί είναι οι «οι γνησιότεροι φίλοι» και αυτό συμβαίνει επειδή «αυτή είναι η φύση τους και όχι για ένα συμπτωματικό λόγο». Η φιλία είναι, επομένως, «κάτι που το επιζητεί και το επιλέγει κανείς ως μια αξία καθεαυτήν» και έχει «για προϋπόθεση τη συνύπαρξη και τη συνάφεια»²³.

Για να υπάρξουν, λοιπόν, οι προϋποθέσεις για τη φιλία όπως περιγράφεται από τον Αριστοτέλη, χρειάζονται άτομα χωρίς στερεότυπα, προκαταλήψεις, αρνητικές στάσεις ή/και κοινωνικές αναπαραστάσεις. Προς αυτή την κατεύθυνση

22 Kerbrat-Orecchioni, C., (1980), *L'ENONCIATION, De la subjectivité dans le langage*, id. ARMAND COLIN, Paris.σ.σ. 19-20

23 Αριστοτέλης, (2006), *Ηθικά Νικομάχεια*, Βιβλία Ε'-Κ', τ.2, εκδ. Ζήτρος, Θεσ/νίκη, σ.σ 342- 389

θα όφειλε να συμβάλει πρωτίστως ο πρωτογενής φορέας κοινωνικοποίησης του ατόμου που είναι η οικογένεια. Τα πρότυπα και οι αξίες που αποκτά το άτομο μέσα στην οικογένειά του αντανακλώνται στην καθημερινότητά του, στο λόγο του, στον τρόπο που επικοινωνεί, στις πράξεις του, στις φιλίες που δημιουργεί, τις οποίες χρειάζεται αφού εκ φύσεως είναι κοινωνικό ον. Αναμφίβολα όμως και το σχολείο αποτελεί αποφασιστικό παράγοντα για την ανάπτυξη φιλικών δεσμών μεταξύ των μαθητών εντός του θετικού κλίματος που μπορεί να δημιουργηθεί στοχεύοντας στην κάλυψη των συναισθηματικών τους αναγκών.

Το κάθε παιδί έχει ανάγκη να δημιουργεί φιλίες, οι οποίες καθορίζονται από ποικίλους παράγοντες όπως τη σχέση που έχει με τον εαυτό του, με το εγώ του. Ρόλο παίζει και ο ναρκισσισμός του, η ανάγκη του να ταυτιστεί, να έχει πρότυπο ένα φίλο, να τον εμπιστευτεί, να τον εξιδανικεύσει, να τον κάνει σύντροφο και κοινωνό των αγωνιών και των έντονων συναισθημάτων του. Αυτές οι παράμετροι, μεταξύ πολλών άλλων, καθορίζουν τη φιλία. Όπως και η ικανοποίηση της συναισθηματικής ανάγκης για δημιουργία δεσμών με τους άλλους προκειμένου να υπάρξει αποδοχή και αναγνώριση, αλλά και αφοσίωση και αφιέρωση εαυτού. Η ικανοποίηση των συναισθηματικών αναγκών μέσα σε κλίμα θαλπωρής και ασφάλειας επηρεάζει τη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της προσωπικότητας του παιδιού και καθορίζει την προσωπική του ευτυχία και ισορροπία²⁴. Μέσω της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης που έχει χαρακτήρα διαπολιτισμικό ο μαθητής μπορεί να αποκτήσει πραγματικά κίνητρα για μάθηση (εσωτερικά) και να ενσωματωθεί μέσα στο σχολικό περιβάλλον χωρίς, ωστόσο, να αφομοιωθεί, διατηρώντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και εμπλουτίζοντάς τα, ταυτόχρονα, μέσω της επαφής με την ετερότητα.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση που στοχεύει στην εναντίωση, μέσα από την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική, σε κάθε είδους διάκριση (κοινωνική, πολιτισμική, φύλου, γλωσσική ή θρησκευτική), σε κάθε είδους στερεοτυπική ιεράρχηση του «διαφορετικού», όπως και σε κάθε εθνοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας, συντελεί στη δημιουργία των προϋποθέσεων εκείνων της ειλικρινούς φιλίας μεταξύ των μαθητών.

Οι άξονες στους οποίους πρέπει να επικεντρώνεται αυτή η εκπαίδευση αφορούν στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στη διαφορετικότητα των κουλτούρων, στην αλληλεγγύη, στην παιδαγώγηση στην ειρήνη²⁵. Επιπροσθέτως, οι μαθητές, με την ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού, μπορούν να αναπτύξουν ένα πνεύμα ανεκτικότητας και σεβασμού προς την ετερότητα.

Η Calliabetsou-Coraca ορίζει για τους εκπαιδευτικούς ορισμένους στόχους,

24 Αναστασάκη, Μ. (2015), «Η ανθρωπιστική παιδεία, ο ουμανιστής εκπαιδευτικός και η διαμεσολάβηση συνομηλίκων, ως παράγοντες διαχείρισης της ενδοσχολικής βίας», Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής, τχ.2/2015, σ.56, στο <http://periodiko.inpatra.gr> (Προσπελάστηκε στις 02/06/2015)

25 Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1994), *Διαπολιτισμική αγωγή*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ. 45, στο Ανδρουλάκης, (2002), *Education interculturelle et enseignement du FLE. La comptence de communication interculturelle en classe de langue*, Unité 3, Patras, EAIΠ σ. 32

οι οποίοι θα έπρεπε να επιτυγχάνονται μέσω της πολιτισμικής επικοινωνίας στην τάξη και της πρόσβασης σε ένα διαπολιτισμικό μακρόκοσμο. Οι εκπαιδευτικοί - παιδαγωγοί θα μπορούσαν να καθοδηγούν τους μαθητές με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν οι μαθητές να παρατηρούν την ποικιλία της διαπολιτισμικότητας σε βάθος, με κριτικό πνεύμα, ελεύθερο από στερεότυπα. Θα μπορούσαν ακόμη να βοηθούν τους μαθητές να έρχονται σε επαφή με τη συλλογική ταυτότητα στοχεύοντας, παράλληλα, και στην αυτογνωσία μέσω αυτής της επαφής²⁶.

Η απόκτηση εμπειριών με τον Άλλο αποτελεί μία γόνιμη αλληλεπίδραση μεταξύ του εγώ και του κόσμου, μέσα από την οποία αυτοαποκαλύπτονται και τα δύο. Τέτοιου είδους εμπειρίες συνεισφέρουν, τόσο στον αυτοπροσδιορισμό του εαυτού όσο και στην προετοιμασία για να ανοιχτεί το άτομο προς το άγνωστο, χωρίς ενδοιασμούς για να μπορέσει να δημιουργήσει φιλικούς δεσμούς.

Οι φίλοι διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη συμπεριφορά του μαθητή και στη στάση του απέναντι στο σχολείο. Εάν πρόκειται για άτομα που αγαπούν το σχολείο και τη διαδικασία της μάθησης, είναι πιθανό να αποκτήσουν και οι φίλοι μια θετική στάση απέναντι στο σχολείο και να επιδιώξουν την πρόοδο. Εάν όμως οι φίλοι αδιαφορούν για το σχολείο λόγω αρνητικών συναισθημάτων και έλλειψης κινήτρων, υπάρχουν πιθανότητες να επηρεάσουν και τους άλλους να τηρούν παρόμοια στάση. Οι φίλοι αποτελούν πηγή έμπνευσης ή ακόμη και πρότυπα που χρησιμεύουν ως σημεία αναφοράς όταν φθάνει η στιγμή για έναν μαθητή να κρίνει τις πράξεις του στην τάξη²⁷.

Ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να συμβάλει στη δημιουργία δεσμών μεταξύ των μαθητών, στην προσέγγιση και την κατανόηση μεταξύ τους, όπως και στη γόνιμη ανταλλαγή απόψεων μέσω ερευνητικών εργασιών, εκπαιδευτικών παιχνιδιών και συλλογικών δράσεων που αναπτύσσουν την ομαδικότητα και δημιουργούν την αίσθηση του «εμείς» στους μαθητές. Η εργασία σε ομάδες χωρίς, ωστόσο, την παρείσφρηση του στοιχείου της ανταγωνιστικότητας μεταξύ των ομάδων, μπορεί να καλλιεργήσει τη συνεργασία και την άμιλλα, αλλά και την ανάγκη της στήριξης των «αδύνατων» μαθητών από τους «δυνατότερους» εντός της ομάδας. Η συνεργασία μεταξύ των μαθητών τους φέρνει περισσότερο κοντά και τους αναπτύσσει θετικά συναισθήματα. Ενίοτε, πάντως, τα συναισθήματα αυτά είναι τόσο θετικά ώστε αποφεύγονται οι έντονες αντιπαραθέσεις και η βία μεταξύ των μαθητών, ενισχύεται η ανάγκη για διάλογο και συνεννόηση ακόμη και μέσα από διαφωνίες και διάσταση απόψεων. Η διαφορά απόψεων, μάλιστα, μπορεί να αποτελεί όχι παράγοντα αποσταθεροποίησης των σχέσεων, αλλά ενίσχυσής τους αφού παρέχει την ευκαιρία στα παιδιά να συζητήσουν και να ανταλλάξουν απόψεις με σκοπό να επιτύχουν μια συμφωνία²⁸.

26 Calliabetso-Coraca, P., (1995), *La Didactique des langues de l'ère a-scientifique ÷ l'ère scientifique*, Athènes, Eiffel, σ.269

27 Viau, R., (2009), *La motivation en contexte scolaire*, Paris, de boeck, σ.74

28 Baudrit, A., «Apprentissage coopératif et entraide à l'école», *Revue française de pédagogie*, n° 153, octobre-novembre-décembre 2005, σ. 139

Μέσα σε μια ομάδα που ενθαρρύνεται και καθοδηγείται να συνεργαστεί από τον εκπαιδευτικό, μπορούν να αναπτυχθούν φιλικοί δεσμοί παρά τις δυσκολίες που πιθανόν υπάρχουν, όπως οι μαθητές με ηγετικές τάσεις που θέλουν να καθοδηγούν και να επιδεικνύονται, οι κοροϊδίες, οι μαθητές που απορρίπτονται, οι παθητικοί μαθητές που έχουν δυσκολίες κατανόησης, οι έντονες διαφωνίες.

Στο πλαίσιο μιας ομάδας, οι μαθητές μπορούν να εξασκηθούν στην ενεργή ακρόαση, στο σεβασμό του συνομιλητή, στο να περιμένουν τη σειρά τους, να έχουν υπομονή και ανεκτικότητα απέναντι στους περισσότερο «αδύνατους» μαθητές, να προσπαθούν να δίνουν διευκρινήσεις και επεξηγήσεις. Δηλαδή, μπορούν να καλλιεργήσουν στρατηγικές μάθησης, καθώς κι εκείνα τα χαρακτηριστικά που χρειάζονται για να μάθουν να αλληλεπιδρούν και να ζουν με τον Άλλο, αλλά και να δημιουργήσουν φιλικούς δεσμούς μαζί του αφού είναι δυνατό να επανεξετάσουν τις αρνητικές αναπαραστάσεις και τις προκαταλήψεις τους απέναντι στον Άλλο, να αναθεωρήσουν τις απόψεις τους και να αποδεχτούν τελικά την ετερότητα.

6. Αντί επιλόγου

Το σύγχρονο σχολείο συντίθεται από προσωπικότητες μαθητών μοναδικές, τόσο γιατί η βιογραφία, η προσωπική και η οικογενειακή ιστορία του καθενός δεν είναι όμοιες με κανένος άλλου, όσο και γιατί οι καταβολές του, οι ρίζες του, η κουλτούρα του και οι συνήθειες του διαφέρουν, ειδικά εάν προέρχεται από χώρα άλλη από αυτή που διαμένει. Το σχολείο, εκτός από φορέας μετάδοσης γνώσεων, γεγονός που αποτελεί την πρωταρχική φανερή λειτουργία του, είναι ο σημαντικότερος φορέας κοινωνικοποίησης μετά την οικογένεια. Μέσα σε αυτό, όλοι οι διαφορετικοί και ανεπανάληπτοι χαρακτήρες οφείλουν να συνυπάρξουν και να συνεργάζονται. Συν τοις άλλοις, τους δίνεται η ευκαιρία να δημιουργούν σχέσεις και φιλίες που κάνουν τη σχολική καθημερινότητα περισσότερο ευχάριστη και σημαντική.

Ωστόσο, υπάρχουν ποικίλοι παράγοντες ανασταλτικοί για αυτή τη γόνιμη διαδικασία, οι οποίοι σχετίζονται με τις ριζωμένες στερεοτυπικές στάσεις και προκαταλήψεις με αποτέλεσμα την αρνητική αντιμετώπιση του Άλλου και την περιχαράκωσή του.

Ο τρόπος αντιμετώπισης αυτής της αρνητικής στάσης είναι η ώθηση στην επικοινωνία και στη δημιουργία φιλικών σχέσεων με αυτόν τον Άλλο. Το πώς θα επιτευχθεί αυτό αποτελεί συχνά δύσκολο εγχείρημα και χρειάζεται από τον εκπαιδευτικό επιμονή, φαντασία και δημιουργικότητα προκειμένου να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις διαμόρφωσης εμπειριών ενάντια στη κατεστημένη πραγματικότητα και στη κατασκευασμένη αρνητική εικόνα του Άλλου.

Η κάλυψη των συναισθηματικών και κοινωνικών αναγκών, αλλά και η δημιουργία του κατάλληλου κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης όπου θα υπάρχουν περιθώρια ισότιμης συμμετοχής και έκφρασης για όλους και θα αναδεικνύεται η αξία της συνεργασίας και της δημιουργικότητας αποτελούν αναγκαιότητα εάν στοχεύει ο εκπαιδευτικός στην επίτευξη του φιλόδοξου αυτού στόχου.

Εντούτοις, οι συναισθηματικές ανάγκες δεν ικανοποιούνται εάν δεν υπάρξουν σχέσεις μεταξύ των ατόμων, εάν δεν δημιουργηθούν αυτές οι «παντοτινές» φιλίες που τα συνεπαίρνουν και τα αυτοδεσμεύουν κάνοντας τα να υπόσχονται την αιώνια αφοσίωση. Ωστόσο, τα νεαρά άτομα, στο πλαίσιο σχολικών δραστηριοτήτων και μέσα από τη συμμετοχή σε ομαδικές εργασίες και ποικίλα παιχνίδια γνωριμίας και συνεργασίας, είναι δυνατό να αντιληφθούν ότι δημιουργία τέτοιου είδους σχέσεων δεν είναι εφικτή μόνο με αυτόν που τους ομοιάζει και που έχει κοινές καταβολές, γλώσσα, θρησκεία και χρώμα, αλλά και με εκείνον που τα έχει όλα αυτά διαφορετικά, που είναι Άλλος και Ξένος, με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο. Είναι δυνατό να κατανοήσουν ότι πιθανότατα μέσα από τη φιλία με αυτόν τον Άλλο θα εμπλουτιστούν σημαντικά και θα διαμορφώσουν μια πραγματικά ελεύθερη από περιορισμούς και όρια προσωπικότητα. Μόνο με την ουσιαστική γνωριμία, επικοινωνία και επαφή, ο Άλλος θα γίνει Εαυτός, μια αναγκασιότητα για την αυτοεξέλιξη και την αυτογνωσία, μια έξη...

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αριστοτέλης, (2006), *Ηθικά Νικομάχεια*, Βιβλία Ε'-Κ', τ.2, εκδ. Ζήτρος, Θεσ/νίκη, σ.σ. 342-395
- Βλαχάδη, Μ., (2009), *Μεταναστευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, Ηρόδοτος, Αθήνα, σ.σ.158-166
- Γκόβαρης, Χ., Νιώτη, Ν., Σταμάτης Π., (2003), «Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την αποδυνάμωσή τους από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», *Παιδαγωγικός Λόγος*, τ. 1, σ.σ. 7-20
- Cuche D., (2001), *Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες*, Τυπωθήτω, Γ.Δάρδανος, Αθήνα, σ.σ.148-149
- Κόκκινος, Γ., (2005), *Συμβολικοί πόλεμοι για την Ιστορία και την Κουλτούρα*, Μεταίχμιο, Αθήνα, σ.σ.37-46
- Μπαμπινιώτης, Γ., (2002), *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε., Αθήνα, σ.σ.1482,1652
- Τεγόπουλος, Χρ., (1972), *Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών*, Τόμος 2ος, ΝΙΚΑΣ-ΤΕΓΟΠΟΥΛΟΣ, Αθήνα, σ.σ.487-488

Ξενόγλωσση

- Ανδρουλάκης, Γ., (2002), *Education interculturelle et enseignement du FLE. La competence de communication interculturelle en classe de langue*, Unité 3, Patras, ΕΑΠ, σ.σ. 31-34

- Abdallah-Pretceille, M., (1996), *Vers une pédagogie interculturelle*, Anthropos, Paris, σ.σ.110-115
- Baudrit, A., (2005) «Apprentissage coopératif et entraide à l'école», *Revue française de pédagogie*, n° 153, octobre-novembre-décembre 2005, σ.σ. 121-149
- Γκίνου, Ε., (2002), *Education interculturelle et enseignement du FLE. Description de la culture et de ses rapports avec le langage dans l'optique de la didactique des langues*, Unité 1, Patras, ΕΑΠ, σ.σ.28-36
- Γκίνου, Ε., (2002), *Education interculturelle et enseignement du FLE. La communication interculturelle*, Unité 2, Patras, ΕΑΠ, σ.σ. 19-47, 93-140
- Calliabetso-Coraca, P., (1995), *La Didactique des langues de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique*, Athènes, Eiffel, σ.σ. 269-270
- De Carlo, M, (1998), *L'interculturel*, Paris, Clé International, σ.σ.81-90
- Morandi, F., La Broderie, R., (2010), *Dictionnaire de pédagogie*, Nathan, Paris, σ. 24
- Viau, R., (2009), *La motivation en contexte scolaire*, Paris, de boeck, σ.74
- Zarate, G., (2005), *Représentations de l'étranger et didactiques des langues*, id. Didier, Paris, σ.σ. 29-44

Ιστοσελίδες:

- Αναστασάκη, Μ. (2015), «Η ανθρωπιστική παιδεία, ο ουμανιστής εκπαιδευτικός και η διαμεσολάβηση συνομηλίκων, ως παράγοντες διαχείρισης της ενδοσχολικής βίας», *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ.2/2015, σ.σ 45-62, στο <http://periodiko.inpatra.gr> (Προσπελάστηκε στις 02/06/2015)

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Αναστασάκη Μαρία** είναι εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (από 16 Αυγούστου 2007 έως σήμερα) Κλάδων ΠΕ05 Γαλλικής Φιλολογίας και ΠΕ13 Νομικών και Πολιτικών Επιστημών. Επίσης είναι πτυχιούχος Πανεπιστημίου Αθηνών-Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, πτυχιούχος Πανεπιστημίου Κρήτης-Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης, πτυχιούχος Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου - Μεταπτυχιακή Ειδίκευση Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας, πτυχιούχος ΜΔΕ του Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Κρήτης (Πολιτική Ανάλυση και Πολιτική Θεωρία). Έχει άριστη γνώση Αγγλικών (επίπεδο C2) και καλή γνώση Ιταλικών (επίπεδο B2).

Κωστάκης Ιωάννης

Αλλοδαποί και Σχολική Διαρροή. Η περίπτωση της Ιεράπετρας

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να καταγραφεί και να αναδειχθεί το φαινόμενο της σχολικής διαρροής των αλλοδαπών μαθητών στην περιοχή της Ιεράπετρας στην Κρήτη. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της έρευνας μας στα τρία Γυμνάσια στην πόλη της Ιεράπετρας της Κρήτης, αποσκοπούμε να εξετάσουμε, να εντοπίσουμε και να αναλύσουμε το φαινόμενο της σχολικής διαρροής των αλλοδαπών μαθητών, δηλαδή, το γεγονός ότι οι αλλοδαποί μαθητές σταματούν το σχολείο χωρίς να έχουν ολοκληρώσει προηγουμένως τις σπουδές τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Κυρίως η μελέτη μας επιχειρεί να διερευνήσει, να αναλύσει, να εξηγήσει, και ίσως να αναδείξει μέσω αυτού του δείγματος, ποιες είναι οι αίτιες που οδηγούν τους αλλοδαπούς μαθητές στην εγκατάλειψη του σχολείου, εστιάζοντας και στις τοπικές ιδιαιτερότητες του φαινομένου.

Λέξεις – κλειδιά: αλλοδαποί, σχολική διαρροή, ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, εθνικότητα, φύλο, επάγγελμα.

Foreigners and dropouts. The case of Ierapetra

Abstract

The aim of the present research is to record and make known this phenomenon of early school leaving of foreign Student in the area of Ierapetra in Crete. More specifically, through our research in the three High schools of secondary education in Ierapetra we aim at detecting, examining and analyzing the phenomenon of early school leaving, that is to say the fact that foreign students stop attending school without having completed their studies in secondary education first. Mostly, our research is trying to investigate, explain and analyze the reasons which lead immigrants into abandoning school by concurrently focusing on the local specificities of the phenomenon.

Keywords: immigrants, drop-out, Greek educational system, nationality, sex, professional.

1. Εισαγωγή

Αδιαφιλονίκητα το ζήτημα της εκπαίδευσης συνιστά θεμελιώδες κεφάλαιο σε σχέση με την επίτευξη ατομικής και συλλογικής προόδου ενός τόπου εξού και σε πλείστες όσες περιπτώσεις αποτέλεσε τον πυρήνα εκπόνησης συναφών μελετών. Κατά καιρούς αντικείμενο μελέτης έχει αποτελέσει όλο το φάσμα των παραγόντων εκείνων οι οποίοι δύνανται να δράσουν ανασχετικά στην ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το φαινόμενο της σχολικής διαρροής συνιστά έναν καίριας σημασίας παράγοντα ο οποίος δύναται να επηρεάσει την εύρυθμη άσκηση όλου του εύρους των σχολικών διαδικασιών. Συνεκδοχικά το φαινόμενο της σχολικής διαρροής άπτεται της μη περάτωσης των σπουδών του ατόμου και σε πρωτόλεια προσέγγιση δύναται να οριστεί ως το φαινόμενο της εγκατάλειψης των υποχρεωτικών σπουδών όπως αυτές οριοθετούνται από το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών. Επιπλέον υπό μια ευρύτερη θεώρηση η σχολική διαρροή άπτεται της μη περάτωσης της εκπαιδευτικής βαθμίδας την οποία το άτομο έχει αρχικά επιλέξει να παρακολουθήσει.

Η σχολική διαρροή ως φαινόμενο εξακολουθεί να συνιστά καίριας σημασίας ζήτημα μολονότι ύστερα από την παρέλευση τόσων ετών τεχνολογικής και επιστημονικής προόδου φυσιολογικά κάποιος θα μπορούσε να αναμένει την συρρίκνωση της έντασης του εξαιτίας της αναγνώρισης της σπουδαιότητας της εκπαίδευσης αλλά και της εγγύτητας της σχέσης της εκπαίδευσης με το ζητούμενο της κοινωνικοοικονομικής προόδου του ατόμου. Οι παράμετροι εκείνες οι οποίες ενοχοποιούνται για τη δημιουργία του φαινομένου της σχολικής διαρροής συναρτώνται με το κοινωνικό-οικονομικό status του περιβάλλοντος

του ατόμου καθώς και με το επίπεδο της κοινωνικό-οικονομικής κατάστασης της οικογένειας του ατόμου που εγκαταλείπει το σχολείο. Επίσης συναρτώνται και με ένα σύνολο βιοματικών παραγόντων του ίδιου του ατόμου όπου αποφασίζει να διακόψει την συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία και άπτονται της δημιουργίας συγκρουσιακών καταστάσεων στο ίδιο το σχολικό περιβάλλον, όπως και σχετίζονται επίσης με το φαινόμενο των χαμηλών επιδόσεων του ατόμου αλλά και της μεταβολής του τύπου διαμονής του ατόμου¹.

Η εκτεταμένη και αδιάκοπη μεταναστευτική ροή την οποία δέχεται η κοινωνία διέπεται από ετερόκλητες πολιτισμικές καταβολές και περιβάλλοντα με απότοκο η ύπαρξη ανομοιογενών πολιτισμικών χαρακτηριστικών να επιδρά ανασχετικά στο καίριας σημασίας ζήτημα της κοινωνικοποίησης των παιδιών αυτών και της εύρυθμης ενσωμάτωσής τους στα σχολικά περιβάλλοντα. Άμεση απόρροια της προαναφερθείσας κατάστασης είναι η ενίσχυση του αισθήματος απόρριψης των αλλοδαπών μαθητών από τον κύκλο των συνομηλίκων τους οδηγώντας εξελικτικά τα παιδιά αυτά στο φαινόμενο της εγκατάλειψης του σχολείου.²

2. Θεωρία

Η σχολική διαρροή μπορεί να αποδοθεί με πλήθος διαφορετικών ορισμών, ο επικρατέστερος ωστόσο ορίζει την έννοια της σχολικής διαρροής «ως την οριστική εγκατάλειψη του σχολείου πριν την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής βαθμίδας που κατά κανόνα θεωρείται απαραίτητη για το μαθητή και για την κοινωνία στο σύνολο της»³.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το 2009 περίπου ένα ποσοστό της τάξεως του 9% προερχόταν από οικογενειακά περιβάλλοντα μεταναστών πρώτης και δεύτερης γενιάς. Με βάση το παραπάνω δεδομένο χρήζει επισήμανσης το γεγονός του ότι ένα από τα σημαίνοντα προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι αλλοδαποί μαθητές σχετίζεται με το φαινόμενο της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Οι αλλοδαποί μαθητές εγκαταλείπουν το σχολείο σε ποσοστό διπλάσιο από ότι οι ημεδαποί. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι το 2009, 26,4% των αλλοδαπών μαθητών εγκατέλειψαν το σχολείο συγκριτικά με το αντίστοιχο 13,1% των ημεδαπών μαθητών όπου επέλεξαν να διακόψουν τη φοίτηση τους⁴.

Η εκτεταμένη εισροή μεταναστών στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 και έπειτα επέφερε σημαίνουσα αύξηση του ποσοστού τόσο

1 Ρουσέας, Π. & Βρετάκου, Β. (2007). *Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, Τ.Ε.Ε.)*. Αθήνα: Π.Ι

2 Dimakos, I. & Tasiopoulou, K. (2003). Attitudes Towards Migrants: What do Greek Students Think About Their Immigrant Classmates? *Intercultural Education*, 14(3), pp. 307-316.

3 Viadero, D.(2001), *The dropout dilemma. Research hindered by lack of uniform way to count students who quit school*, Education Week, February 7, 2001

4 Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2011), *Αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου: Μια βασική συμβολή στην ατζέντα «Ευρώπη 2020»*. Στο: http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_el.pdf (Προσπελάστηκε στις 02/09/2015).

των αλλοδαπών όσο και των παλιννοστούντων μαθητών οι οποίοι είτε γεννήθηκαν στην Ελλάδα είτε εναλλακτικά μετανάστευσαν αυτοί και οι οικογένειες τους στην Ελλάδα. Περαιτέρω οι εκάστοτε θεσπιζόμενες ρυθμίσεις σε ότι σχετίζεται με το ζήτημα της εγγραφής των παιδιών στο σχολείο ακόμα και για περιπτώσεις μαθητών των οποίων οι γονείς δεν ήταν σε θέση να προσκομίσουν τα απαραίτητα δικαιολογητικά σε συνδυασμό με την παροχή διευκολύνσεων με στόχο το ζήτημα της οικογενειακής επανένωσης έδωσαν ώθηση στο φαινόμενο της αύξησης των εγγραφών μαθητών με γονείς μετανάστες οι οποίοι και εγκαταστάθηκαν οικογενειακά στις διάφορες περιοχές της Ελλάδας όπως φερειπείν είναι οι Αλβανοί⁵.

Αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι κατά την περίοδο 1995-1996 συγκριτικά με την περίοδο 2007-2008 επισημάνθηκε σημαίνουσα μείωση του ποσοστού του συνολικού μαθητικού πληθυσμού πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ποσοστό 13,7%. Η προαναφερθείσα μείωση αποδίδεται στην ελαχιστοποίηση των μαθητών οι οποίοι προέρχονται από γηγενείς γονείς σε ποσοστό που άγγιξε το 20% και που δύναται να αποδοθεί στην επισημανθείσα υπογεννητικότητα της Ελλάδας⁶. Παράλληλα εν αντιθέσει με το συνολικό πληθυσμό αλλά και τα ποσοστά των γηγενών μαθητών ο πληθυσμός των μαθητών των οποίων οι γονείς τους είναι αλλοδαποί και παλιννοστούντες αυξήθηκε την συγκεκριμένη χρονική περίοδο κατά 186% αγγίζοντας το 10,3% από 3% που ήταν την περίοδο 1995-1996. Επιπλέον σε αντίθεση με το ποσοστό των παλιννοστούντων μαθητών οι οποίοι εξαιτίας της μείωσης της παλιννόστησης μετά το 2000, μειώνονται συνεχώς στα σχολεία καθώς σημείωσαν μείωση της τάξεως του 47% την περίοδο 2007-2008, οι αλλοδαποί μαθητές την ίδια περίοδο 13πλασιάστηκαν⁷.

Όσον αφορά τους παράγοντες που οδηγούν ειδικότερα τους αλλοδαπούς μαθητές να εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο στη βιβλιογραφία αναφέρονται: α) το οικογενειακό περιβάλλον, β) κοινωνικοί παράγοντες.

Ειδικότερα, όσον αφορά το οικογενειακό περιβάλλον οι κυριότερες παράμετροι σχετίζονται με προβλήματα εγκατάστασης. Η αβεβαιότητα του καθεστώτος παραμονής των γονέων επηρεάζει αρνητικά την ένταξη των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον Αυτή η αβεβαιότητα του καθεστώτος παραμονής των γονέων αναπόφευκτα επηρεάζει αρνητικά την ένταξη των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον είτε γιατί αντιμετωπίζουν προβλήματα στην εγγραφή τους στο σχολείο είτε γιατί δεν γνωρίζουν αν θα πρέπει να επενδύσουν

5 1^ο Πειραματικό Λύκειο Αθηνών- Γεννάδιο, (2012). *Ερευνητική Εργασία: Ξένοι στο ίδιο σχολείο. Αλλοδαποί μαθητές στα Ελληνικά σχολεία, 1995-2008*. Στο: http://blogs.sch.gr/1lykpgenn/files/2012/05/Project_paper.pdf (Προσπελάστηκε στις 02/09/2015).

6 Δρεττάκης, Μ. (2003). Αυξάνεται συνεχώς το ποσοστό που αντιπροσωπεύουν τα παιδιά των παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο μαθητικό δυναμικό. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Τεύχος 129, σ.σ. 45-54.

7 1^ο Πειραματικό Λύκειο Αθηνών- Γεννάδιο, (2012). *Ερευνητική Εργασία: Ξένοι στο ίδιο σχολείο. Αλλοδαποί μαθητές στα Ελληνικά σχολεία, 1995-2008*. Στο: http://blogs.sch.gr/1lykpgenn/files/2012/05/Project_paper.pdf (Προσπελάστηκε στις 02/09/2015).

συναισθηματικά και γνωστικά στο νέο τους περιβάλλον, αφού η διαμονή τους στη χώρα κρέμεται από μια «κλωστή»⁸.

Επιπλέον, η ύπαρξη στενής σχέσης αλληλεπίδρασης μεταξύ σχολικής πορείας του μαθητή και μορφωτικού επιπέδου οικογένειας αναφέρεται αλλά και επιβεβαιώνεται από τις έρευνες^{9 10}. Το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, τόσο των γηγενών όσο και των αλλοδαπών, είναι ένας από τους παράγοντες που υπηρετούν την περαιτέρω σχολική εξέλιξη του παιδιού. Επίσης, γονείς με χαμηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο δεν είναι σε θέση να παράσχουν ολοκληρωμένη βοήθεια στα παιδιά τους, με αποτέλεσμα τα τελευταία να έχουν χαμηλή σχολική επίδοση, η οποία ενδέχεται να τα οδηγήσει στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου^{11 12}.

Παράλληλα, όσον αφορά τους αλλοδαπούς μαθητές, η οικονομική ανέχεια που βιώνουν πολλοί από αυτούς είναι ένας παράγοντας που τους αναγκάζει να εργαστούν κατά τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να αντεπεξέλθουν και στις δύο αυτές υποχρεώσεις και εν τέλει να διακόπτουν τη φοίτησή τους στο σχολείο. Οι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές αυτοί αναγκάζονται να εργαστούν είναι αφενός η ανάγκη για οικονομική στήριξη της οικογένειάς τους και αφετέρου η προσωπική τους ανάγκη για οικονομική ανεξαρτητοποίηση από την οικογένεια^{13 14}.

Εκτός από την παραπάνω παράμετρο στη βιβλιογραφία αναδεικνύονται και κοινωνικού περιεχομένου παράγοντες που συνδέονται με τη σχολική διαρροή των αλλοδαπών μαθητών.

Ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι μία βασική αιτία, για το μεγάλο ποσοστό σχολικής αποτυχίας που παρουσιάζουν οι μετανάστες μαθητές. Η σχολική αποτυχία σχετίζεται με τη χαμηλή επίδοση, την επανάληψη τάξεων ή ακόμα και την εγκατάλειψη. Ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός συντελείται μέσω της παρεμπόδισης από την εκπαίδευση, μέσω των αντικειμενικών δυσκολιών που

8 Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg.

9 Τουρτούρας, Χ. (2008), *Σχολική ενσωμάτωση και εκπαιδευτικός αποκλεισμός των παιδιών από τις Δημοκρατίες της πρώην Ε.Σ.Σ.Α. Η περίπτωση των Δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης κατά τη δεκαετία 1990-2000*. Περίληψεις εισηγήσεων με θέμα «Έρευνες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τον κοινωνικό αποκλεισμό». 1^η ημερίδα, 29.03.2008. Στο: http://www.eled.auth.gr/documents/events/perilipseis_29-3-08.pdf. (Προσπελάστηκε στις 02/02/2012)

10 Δανάσσης-Αφεντάκης Α. (1988). *Οι Εξωσχολικοί Παράγοντες και Σχολική Επίδοση των Μαθητών Μέσης Εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

11 Blanchard, M., Sinthou, R. (2010), The Question of School Dropout: A French Perspective. Στο: Lamb, S., Markusen, E., Teese, R., Sandberg, N., Polesel, J. *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy*, Springer, σ.σ. 79 – 99.

12 Reupold, A., Tippelt, R. (2010), Germany's Education System and the Problem of Dropouts: Institutional Segregation and Program Diversification. Στο: Lamb, S., Markusen, E., Teese, R., Sandberg, N., Polesel, J. *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy*. Springer, σ.σ. 155 – 173.

13 Κεδράκα, Α.Δ. (2007), *Οδηγός επαγγελματικής συμβουλευτικής για τον / την σύμβουλο νέων. Η στήριξη των ατόμων που έχουν εγκαταλείψει την εκπαίδευση*. Στο: <http://www.onthemove.gr/private/resources/Γράμματα>. (Προσπελάστηκε στις 12/09/2011)

14 Τρέσσου, Ευαγγελία & Μητακίδου, Σούλα (επιμ.) (2007), *Μειονότητες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: επίκεντρο.

δημιουργούνται και μέσω των κενών που υπάρχουν σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης¹⁵. Ο αποκλεισμός από τη σχολική εκπαίδευση συχνά θεωρείται ως ένα πρόβλημα ανισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών και εν μέρει ως μία συνέπεια της ανισότητας των κοινωνικών ευκαιριών και μπορεί να οδηγήσει σε διακοπή των σπουδών από άτομα τα οποία βιώνουν αυτόν τον αποκλεισμό, αλλά και αντίστροφα η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου αποτελεί με τη σειρά της έναν περαιτέρω φραγμό στην κοινωνική ένταξη¹⁶.

Ακόμα επισημαίνεται ότι η Διεύθυνση του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων έχει προχωρήσει στην ανάληψη δράσεων με στόχο τον σχεδιασμό και την αποτίμηση δραστηριοτήτων οι οποίες αποσκοπούν στο ζήτημα της βελτίωσης του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και στην καταπολέμηση του ζητήματος της πρόωρης εγκατάλειψης των σχολικών μονάδων. Ανάμεσα στις δράσεις αντιμετώπισης της σχολικής διαρροής από την μεριά του κράτους λογίζεται η δημιουργία των ολοήμερων σχολείων, το ζήτημα της παροχής ενισχυτικής διδασκαλίας καθώς και το γεγονός της διδακτικής στήριξης των ειδικών πληθυσμιακών ομάδων όπως συνιστά το σύνολο των μουσουλμανοπαίδων, των τσιγγανοπαίδων, των αλλοδαπών αλλά και των παλιννοστούτων. Σε αδρές γραμμές δύναται να ειπωθεί ότι το ζήτημα της υιοθέτησης από μέρους της πολιτείας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνιστά ένα είδος οργανωμένης προσπάθειας με στόχο να ενταχτούν αλλά και να συγκρατηθούν οι αλλοδαποί μαθητές μέσα σε αυτό¹⁷.

Ταυτόχρονα χρήζει επισήμανσης το γεγονός του ότι προκειμένου να αντιμετωπιστεί επαρκώς το φαινόμενο της σχολικής διαρροής των αλλοδαπών μαθητών απαιτείται η οργάνωση τμημάτων ένταξης και υποστήριξης αυτών σε όλες τις τάξεις του σχολείου. Ακόμα κρίνεται επιβεβλημένη η δημιουργία κάποιου υποστηρικτικού μηχανισμού των αλλοδαπών μαθητών των οποίων οι γονείς εργάζονται ενώ εξίσου σημαντικό θεωρείται και το ζήτημα της δημιουργίας ειδικών τμημάτων με στόχο την επανένταξη των αλλοδαπών μαθητών κάθε ηλικίας οι οποίοι κάποια στιγμή αναγκάστηκαν να αφήσουν το σχολείο

2.1. Σκοπός της Έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα στοιχεία κεντρικό στόχο της παρούσας μελέτης συνιστά η διερεύνηση του φαινομένου της σχολικής διαρροής των

15 Τζωρτζοπούλου, Μ. και Κοτζαμάνη, Α. (2008), *Η Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών. Διερεύνηση των Προβλημάτων και της Προοπτικής Επίλυσής τους*. Κείμενα εργασίας, Αθήνα:ΕΚΚΕ. Στο: <http://www2.ekke.gr/keimena.php> (Προσπελάστηκε στις 15/10/2011)

16 Spinthourakis, A. J. and Karakatsanis, D. (2012), *The Multicultural Class in Greece*. Cultural Diversity in the Classroom, pp. 45-61.

17 Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης ΕΠΑΕΚ, (2007). *Μελέτη για την Καταπολέμηση της Σχολικής Διαρροής*. Στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/376/111.pdf> (Προσπελάστηκε στις 02/09/2015).

αλλοδαπών μαθητών των σχολείων της Ιεράπετρας.

Η σχολική διαρροή διερευνάται σε συνάρτηση με την επίδραση οικονομικών και κοινωνικών παραγόντων. Η αναζήτηση των οικονομικών και κοινωνικών παραμέτρων οι οποίες επιδρούν στο φαινόμενο της σχολικής διαρροής των αλλοδαπών μαθητών της Ιεράπετρας εξετάζεται σε σχέση με το φλέγον ζήτημα της παραμέτρου της επαγγελματικής κατάρτισης του πατέρα και της μητέρας των αλλοδαπών μαθητών. Επιπλέον η διερεύνηση των οικονομικών και κοινωνικών παραγόντων και ο βαθμός συμβολής τους στο φαινόμενο της σχολικής διαρροής των αλλοδαπών μαθητών της Ιεράπετρας συναρτάται με τις μεταβλητές του φύλου, της εθνικότητας και της σχολικής τάξης.

2.2. Υποθέσεις

2.2.1. Γενική Υπόθεση

Υ1. Η διαρροή των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία της Ιεράπετρας βρίσκεται σε υψηλότερα επίπεδα σε σύγκριση τα επίπεδα σχολικής διαρροής του αντίστοιχου πληθυσμού γηγενών μαθητών της Ιεράπετρας.

2.2.2. Επimέρους Υποθέσεις

Υ2. Οι αιτίες της εγκατάλειψης του σχολείου των αλλοδαπών μαθητών της Ιεράπετρας είναι συνυφασμένες με παραμέτρους οικογενειακές.

Υ3. Οι αιτίες της εγκατάλειψης του σχολείου των αλλοδαπών μαθητών της Ιεράπετρας είναι συνυφασμένες με παραμέτρους οικονομικές και κοινωνικές.

3. Μεθοδολογία της Έρευνας

Στην παρούσα μελέτη ακολουθήθηκε ποσοτική ανάλυση δεδομένων μέσω της συνδρομής του στατιστικού πακέτου SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Η ποσοτική ανάλυση δεδομένων επιτρέπει την εξαγωγή ασφαλέστερων και ακριβέστερων συμπερασμάτων μέσω της συγκέντρωσης και ανάλυσης δεδομένων και επικεντρώνεται κυρίως στην ανάλυση αριθμών. Επιλέχθηκε γιατί αφήνει το περιθώριο ανάλυσης μεγάλου φάσματος δείγματος.

3.1. Το δείγμα της έρευνας

Δείγμα της παρούσας μελέτης αποτέλεσαν 4.240 μαθητές τριών σχολικών μονάδων της Ιεράπετρας προερχομένων από το 1ο, 2ο και 3ο Γυμνάσιο της πόλης. Ειδικότερα μέσα από την συλλογή δευτερογενών δεδομένων από τα αρχεία των συγκεκριμένων σχολείων συλλέχθηκαν στοιχεία σε σχέση με το φύλο, την

εθνικότητα, την επιτυχία στην περάτωση της σχολικής τάξης ή μη αλλά και την επαγγελματική κατάσταση της μητέρας και του πατέρα των αλλοδαπών μαθητών του δείγματος.

3.2. Τα Ερευνητικά Εργαλεία

Ερευνητικά εργαλεία της παρούσας μελέτης αποτέλεσαν τα στατιστικά αρχεία των σχολείων των οποίων ο μαθητικός πληθυσμός αποτέλεσε το δείγμα της μελέτης καθώς και το στατιστικό πρόγραμμα SPSS μέσω του οποίου κατεγράφησαν αφενός τα δεδομένα και εν συνεχεία αναλύθηκαν στατιστικά.

3.3. Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων

Παρόλο που η χρήση ποιοτικών τεχνικών θα ενίσχυε την εγκυρότητα της έρευνας συνεπικουρώντας στα ποσοτικά δεδομένα, περιοριστήκαμε αποκλειστικά στην αξιοποίηση ποσοτικών δεδομένων, λόγω των αντικειμενικών δυσκολιών που συναντήσαμε ως προς την πρόσβαση στα υποκείμενα της έρευνας (π.χ. αλλαγή τύπου διαμονής). Εξάλλου, τα δεδομένα της έρευνας ήταν ποσοτικοποιημένα, εφόσον μέσα συλλογής ήταν τα στατιστικά αρχεία των σχολείων των οποίων ο μαθητικός πληθυσμός αποτέλεσε το δείγμα μας. Παρόλα αυτά, τα συμπεράσματα που προκύπτουν δεν είναι γενικεύσιμα, εφόσον έχουμε να κάνουμε με ένα δείγμα «ευκολίας» και ταυτόχρονα μικρού μεγέθους (προέρχεται από μια μικρή πόλη με λίγα σχολεία) σε σχέση με το συνολικό πληθυσμό των αλλοδαπών μαθητών στον ελλαδικό χώρο. Περισσότερο ευελπιστούμε τα συμπεράσματα να αποτελέσουν αφετηρία προβληματισμού και διερεύνησης του φαινομένου από μετέπειτα ευρύτερες έρευνες

Για την παρούσα μελέτη επιλέχθηκε η λύση των δευτερογενών δεδομένων (η συλλογή γίνεται μέσα από έντυπα ή ηλεκτρονικά αρχεία) διότι επιτρέπει τη συλλογή πολύ μεγάλου αριθμού παρατηρήσεων. Η συλλογή των δεδομένων έγινε από τα αρχεία των τριών σχολικών μονάδων της Ιεράπετρας (1ο, 2ο και 3ο Γυμνάσιο της πόλης) αναφορικά με τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα συλλέχτηκαν τα ακόλουθα στοιχεία:

- Φύλο
- Εθνικότητα
- Επιτυχία στην Ολοκλήρωση της Τάξης ή Εγκατάλειψη του Σχολείου
- Επαγγελματική Κατάσταση Μητέρας
- Επαγγελματική Κατάσταση Πατέρα

Η συλλογή έγινε για πέντε σχολικές χρονιές από το 2005 έως το 2010 και για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Για τη συλλογή των στοιχείων αυτών καθοριστικό ρόλο έπαιξε η προθυμία των καθηγητών των τριών σχολείων που ήταν υπεύθυνοι για τα στατιστικά στοιχεία της σχολικής μονάδας. Με τη βοήθεια

τους αντλήθηκαν σημαντικά στοιχεία από τα αρχεία που οι ίδιοι κρατούσαν πάνω στα οποία βασίστηκε η έρευνα.

1. Εγγραφές μαθητών κάθε σχολικό έτος (γηγενών και αλλοδαπών).
2. Εγκατάλειψη του σχολείου ανά έτος από γηγενείς και αλλοδαπούς.
3. Φύλο
4. Εθνικότητα-χώρα προέλευσης
5. Επάγγελμα γονιών.

Συλλέχτηκε έτσι ένα εξαιρετικά μεγάλο δείγμα 4240 μαθητών.

3.4. Τρόπος Ανάλυσης Δεδομένων

Τα δεδομένα εισήχθησαν σε μια βάση του λογισμικού στατιστικής επεξεργασίας SPSS (έκδοση 19) με την δημιουργία μιας εγγραφής για κάθε μαθητή κάθε τάξης για κάθε μία από τις 5 σχολικές περιόδους.

Προκειμένου να αναλυθούν τα δεδομένα της παρούσας μελέτης ο ερευνητής προέβη σε χρήση περιγραφικής στατιστικής. Η Περιγραφική στατιστική ανάλυση αφορά κυρίως την Ανάλυση Συχνοτήτων η οποία πραγματοποιήθηκε τόσο για το σύνολο του δείγματος όσο και για κάθε επιμέρους εκπαιδευτική βαθμίδα. Συνεκδοχικά στην παρούσα μελέτη υπάρχουν συχνότητες (frequencies) καθώς και διασταυρώσεις (crosstabs). Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η ανάλυση συχνοτήτων η μεταβλητή της εθνικότητας έπρεπε να υποστεί κάποια επεξεργασία, και αυτό διότι αποτελεί κατηγορική μεταβλητή με 4 κατηγορίες (Ελληνας, Αλβανός, Βούλγαρος, Άλλης Εθνικότητας). Η ανάλυση συχνοτήτων επιτρέπεται μόνο σε κατηγορικές μεταβλητές που έχουν αποκλειστικά 2 κατηγορίες, έτσι η εθνικότητα επανα-κωδικοποιήθηκε σε μια νέα μεταβλητή που περιελάμβανε μόνο 2 κατηγορίες (Ελληνας, Αλλοδαπός). Κατά συνέπεια στην παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε και επανακωδικοποίηση των μεταβλητών (recoding).

4. Αποτελέσματα της Έρευνας

4.1. Συνολικά στοιχεία που αφορούν το μαθητικό πληθυσμό και τη σχολική διαρροή

4.1.1. Ολοκλήρωση και Διαρροή από το σχολείο των αλλοδαπών μαθητών της Ιεράπετρας

Από τους 4.240 μαθητές, οι οποίοι αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, οι 3.769, ένα ποσοστό 88,9% ολοκλήρωσαν την τάξη. Οι υπόλοιποι 471, ένα ποσοστό 11,1%, εγκατέλειψαν την τάξη. Οι αριθμοί αυτοί αφορούν μαθητές και των τριών τάξεων του Γυμνασίου και των τριών σχολείων.

Πίνακας 1: Ολοκλήρωση και διαρροή στο σύνολο του δείγματος

Διαρροή/ολοκλήρωση					
Ολοκλήρωσαν την Τάξη		Εγκατέλειψαν		Σύνολο	
Αριθμός	Ποσοστό %	Αριθμός	Ποσοστό %	Αριθμός	Ποσοστό %
3.769	88,9%	471	11,1%	4.240	100,0%

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τα ευρήματα της πανελλαδικής έρευνας που αφορούν τα στοιχεία της μαθητικής διαρροής στο νομό Λασιθίου¹⁸, ότι δηλαδή ο νομός ανήκει σε αυτούς τους νομούς με διαχρονικά υψηλότερα ποσοστά σχολικής διαρροής.

4.1.2. Σχολικό Έτος

Στον παρακάτω πίνακα απεικονίζονται ο αριθμός και τα αντίστοιχα ποσοστά των μαθητών, οι οποίοι ολοκλήρωσαν ή εγκατέλειψαν την τάξη από το σχολικό έτος 2005-2006 μέχρι και το σχολικό έτος 2009-2010.

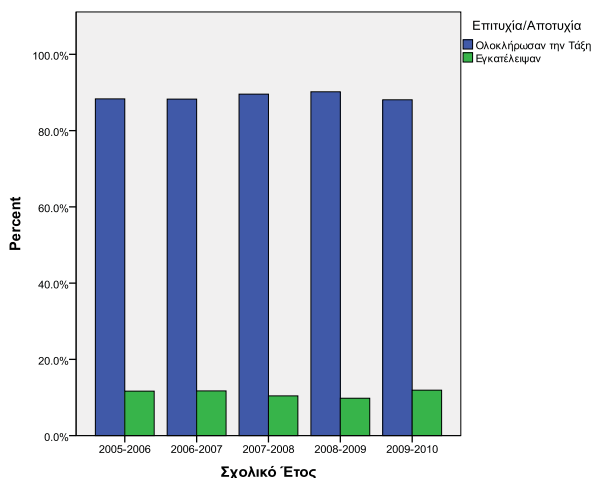
Πίνακας 2: Ολοκλήρωση ή Διαρροή ανά σχολικό έτος

Σχολικό Έτος	Ολοκλήρωση/Διαρροή					
	Ολοκλήρωσαν την Τάξη		Εγκατέλειψαν		Σύνολο	
	Αριθμός	Ποσοστό %	Αριθμός	Ποσοστό %	Αριθμός	Ποσοστό %
2005-2006	719	88,3%	95	11,7%	814	100,0%
2006-2007	744	88,3%	99	11,7%	843	100,0%
2007-2008	764	89,6%	89	10,4%	853	100,0%
2008-2009	781	90,2%	85	9,8%	866	100,0%
2009-2010	761	88,1%	103	11,9%	864	100,0%

Τα παραπάνω αποτελέσματα δείχνουν ένα σταθερά υψηλό ποσοστό σχολικής διαρροής και στα τρία Γυμνάσια της πόλης που αφορά, όπως θα φανεί στους επόμενους πίνακες, τους αλλοδαπούς μαθητές. Ωστόσο, παρατηρούμε ότι στο τελευταίο ακαδημαϊκό έτος 2009-2010, που εξετάζεται στην έρευνά μας, το ποσοστό των ατόμων που παραμένουν μέχρι τέλους στο Γυμνάσιο είναι ελαφρώς μειωμένο σε σχέση με τα προηγούμενα ακαδημαϊκά έτη.

18 Ρουσέας, Π. & Βρετάκου, Β. (2007), *Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, Τ.Ε.Ε.)*. Αθήνα: Π.Ι

Διάγραμμα 1: Ολοκλήρωση ή Διαρροή ανά σχολικό έτος



4.1.3. Εθνικότητα

Πίνακας 3: Ολοκλήρωση ή Διαρροή Ελλήνων έναντι Αλλοδαπών μαθητών στο σύνολο

Εθνικότητα	Ολοκλήρωση/Διαρροή					
	Ολοκλήρωσαν την Τάξη		Εγκατέλειψαν		Σύνολο	
	Αριθμός	Ποσοστό %	Αριθμός	Ποσοστό %	Αριθμός	Ποσοστό %
Έλληνες	3.094	97,6%	75	2,4%	3.169	100,0%
Αλλοδαποί	675	63,0%	396	37,0%	1.071	100,0%

Στον πίνακες 3 και 4 και το διάγραμμα 2 παρουσιάζονται οι αριθμοί και τα ποσοστά των μαθητών, οι οποίοι ολοκλήρωσαν ή εγκατέλειψαν την τάξη ανά εθνικότητα. Από τους αλλοδαπούς μαθητές, το υψηλότερο ποσοστό διαρροής παρατηρείται στη μεγαλύτερη πληθυσμιακά ομάδα, που είναι οι Βούλγαροι 40,0% και ακολουθεί η άλλη μεγάλη ομάδα, οι Αλβανοί με διαρροή 36,3%. Το ποσοστό σχολικής διαρροής που αφορά τους γηγενείς μαθητές είναι ιδιαίτερα χαμηλό σε σύγκριση με το αντίστοιχο των αλλοδαπών.

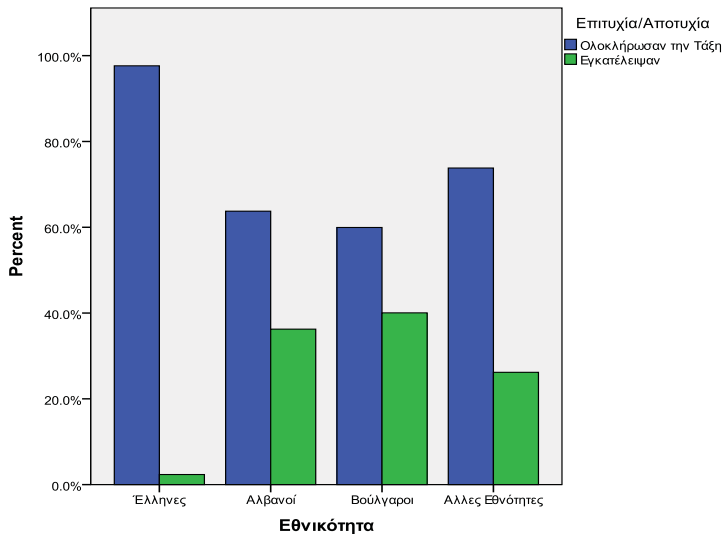
Οι διαφορές είναι εξαιρετικά μεγάλες. Ομαδοποιώντας τα αποτελέσματα σε δύο κατηγορίες Έλληνες και Αλλοδαπούς διαπιστώνεται ότι απέναντι στο 2,4% της σχολικής διαρροής των Ελλήνων οι Αλλοδαποί εμφανίζουν το υπερδεκαπενταπλάσιο 37% εγκατάλειψης του σχολείου, η οποία επιβεβαιώνει ότι

ένας αλλοδαπός μαθητής εμφανίζει περισσότερες πιθανότητες να εγκαταλείψει το σχολείο από ό,τι ένας Έλληνας. Μελετώντας τα στοιχεία των πινάκων και των διαγραμμάτων επιβεβαιώνεται το πρόβλημα της σχολικής διαρροής σε μια από τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, όπως είναι οι αλλοδαποί.

Πίνακας 4: Ολοκλήρωση ή Διαρροή ανά εθνικότητα

Εθνικότητα	Ολοκλήρωση/Διαρροή					
	Ολοκλήρωσαν την Τάξη		Εγκατέλειψαν		Σύνολο	
	Αριθμός	Ποσοστό %	Αριθμός	Ποσοστό %	Αριθμός	Ποσοστό %
Έλληνες	3.094	97,6%	75	2,4%	3.169	100,0%
Αλβανοί	357	63,8%	203	36,3%	560	100,0%
Βούλγαροι	256	60,0%	171	40,0%	427	100,0%
Άλλες Εθνότητες	62	73,8%	22	26,2%	84	100,0%

Διάγραμμα 2: Ολοκλήρωση ή Διαρροή ανά εθνικότητα



Μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών πραγματοποιήθηκε και ανάλυση συσχετίσεων με τον Pearson r , τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον **πίνακα 5**. Εντοπίστηκε μια μέτριας ισχύος συσχέτιση (0,479) ανάμεσα στην Εθνικότητα και την Επιτυχία των Μαθητών να ολοκληρώσουν την τάξη ή την Εγκατάλειψη του Σχολείου, η οποία είναι στατιστικά σημαντική σε ποσοστό 0,1% (Sig. 0,000 - Pearson Correlation 2-tailed).

Πίνακας 5: Συσχετίσεις μεταβλητών

		Σχολικό Έτος	Εθνικό-τητα	Φύλο	Τάξη	Επαγγ. Κατά-σταση Μητέρας	Επαγγ. Κατά-σταση Πατέρα	Οικογεν. Επαγγ. Κατά-σταση	Επιτυχία / Αποτυχία
Σχολικό Έτος	Pearson Cor.	1	-,018	,002	,012	-,002	,004	,001	-,006
	Sig. (2-tailed)		,248	,880	,435	,894	,780	,957	,686
	N	4.240	4.240	4.240	4.240	4.240	4.240	4.240	4.240
Εθνικό-τητα (Ελληνες - Αλλοδα-ποι)	Pearson Cor.		1	-,049**	-,101**	,075**	,002	,076**	,479**
	Sig. (2-tailed)			,001	,000	,000	,904	,000	,000
	N		4.240	4.240	4.240	4.240	4.240	4.240	4.240
Φύλο	Pearson Cor.			1	,018	-,020	-,009	-,025	-,109**
	Sig. (2-tailed)				,246	,192	,573	,097	,000
	N			4.240	4240	4.240	4.240	4.240	4.240
Τάξη	Pearson Cor.				1	-,011	,102**	,056**	-,184**
	Sig. (2-tailed)					,470	,000	,000	,000
	N				4.240	4.240	4.240	4.240	4.240
Επαγγ. Κατά-σταση Μητέρας	Pearson Cor.					1	-,315**	,777**	,157**
	Sig. (2-tailed)						,000	,000	,000
	N					4.240	4.240	4.240	4.240
Επαγγ. Κατά-σταση Πατέρα	Pearson Cor.						1	,352**	-,004
	Sig. (2-tailed)							,000	,817
	N						4.240	4.240	4.240
Οικογεν. Επαγγ. Κατά-σταση	Pearson Cor.							1	,152**
	Sig. (2-tailed)								,000
	N							4.240	4.240
Επιτυχία / Αποτυχία	Pearson Cor.								1
	Sig. (2-tailed)								
	N								4.240

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 6: Ολοκλήρωση ή Διαρροή ανά φύλο

Φύλο	Ολοκλήρωση/Διαρροή					
	Ολοκλήρωσαν την Τάξη		Εγκατέλειψαν		Σύνολο	
	Αριθμός	Ποσοστό %	Αριθμός	Ποσοστό %	Αριθμός	Ποσοστό %
Άρρεν	1.795	85,4%	306	14,6%	2.101	100,0%
Θήλυ	1.974	92,3%	165	7,7%	2.139	100,0%

Μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχετίσεων με τον Pearson r , τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον **πίνακα 5**. Εντοπίστηκε μια ασθενής αρνητική συσχέτιση (-0,109) ανάμεσα στο Φύλο και την Επιτυχία των Μαθητών να ολοκληρώσουν την τάξη ή την Εγκατάλειψη του Σχολείου, η οποία είναι στατιστικά σημαντική σε ποσοστό 0,1% (Sig. 0,000 - Pearson Correlation 2-tailed).

Τα αγόρια εμφανίζουν ποσοστό σχολικής διαρροής ίσο με 14,6% το οποίο είναι σχεδόν διπλάσιο από το 7,7 των κοριτσιών. Καταδεικνύεται ότι ένα αγόρι έχει μεγαλύτερη πιθανότητα να εγκαταλείψει το σχολείο από ό,τι ένα κορίτσι.

4.2. Αποτελέσματα με Βάση την Εθνικότητα

4.2.1. Φύλο

Στον επόμενο πίνακα, εμφανίζονται τα στοιχεία που φανερώνουν τον βαθμό της επιτυχίας των μαθητών με βάση το φύλο και την εθνικότητα.

Πίνακας 7: Επιτυχία των μαθητών με βάση την εθνικότητα και το φύλο

Εθνικότητα/Φύλο		Ολοκλήρωση/Διαρροή					
		Ολοκλήρωσαν την Τάξη		Εγκατέλειψαν		Σύνολο	
		Αριθμός	Ποσοστό %	Αριθμός	Ποσοστό %	Αριθμός	Ποσοστό %
Έλληνες	Άρρεν	1.476	96,8%	49	3,2%	1.525	100,0%
	Θήλυ	1.618	98,4%	26	1,6%	1.644	100,0%
Αλβανοί	Άρρεν	169	55,2%	137	44,8%	306	100,0%
	Θήλυ	188	74,0%	66	26,0%	254	100,0%
Βούλγαροι	Άρρεν	121	53,5%	105	46,5%	226	100,0%
	Θήλυ	135	67,2%	66	32,8%	201	100,0%
Άλλες Εθνότητες	Άρρεν	29	65,9%	15	34,1%	44	100,0%
	Θήλυ	33	82,5%	7	17,5%	40	100,0%

Μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχετίσεων με τον Pearson r , τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον

πίνακα 5. Εντοπίστηκε μια ασθενής αρνητική συσχέτιση (-0,49) ανάμεσα στην Εθνικότητα και το Φύλο, η οποία είναι στατιστικά σημαντική σε ποσοστό 1% (Sig. 0,001 - Pearson Correlation 2-tailed).

Ο παραπάνω πίνακας επιβεβαιώνει, το συμπέρασμα ερευνών ¹⁹ ότι το φύλο σχετίζεται με τη σχολική διαρροή, καθώς τα αγόρια σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα κορίτσια εγκαταλείπουν το σχολείο.

4.2.2. Τάξη

Στον παρακάτω πίνακα, εμφανίζονται τα στοιχεία που φανερώνουν τον βαθμό της επιτυχίας των μαθητών με βάση την τάξη και την εθνικότητα

Πίνακας 8: Επιτυχία με βάση την εθνικότητα και την τάξη

Εθνικότητα / Τάξη		Ολοκλήρωση/Διαρροή					
		Ολοκλήρωσαν την Τάξη		Εγκατέλειψαν		Σύνολο	
		N	Ποσοστό %	N	Ποσοστό %	Αριθμός	Ποσοστό %
Έλληνες	Α' Γυμνασίου	1.240	96,4%	46	3,6%	1.286	100,0%
	Β' Γυμνασίου	936	98,0%	19	2,0%	955	100,0%
	Γ' Γυμνασίου	918	98,9%	10	1,1%	928	100,0%
Αλβανοί	Α' Γυμνασίου	142	50,7%	138	49,3%	280	100,0%
	Β' Γυμνασίου	108	67,1%	53	32,9%	161	100,0%
	Γ' Γυμνασίου	107	89,9%	12	10,1%	119	100,0%
Βούλγαροι	Α' Γυμνασίου	103	47,0%	116	53,0%	219	100,0%
	Β' Γυμνασίου	84	67,2%	41	32,8%	125	100,0%
	Γ' Γυμνασίου	69	83,1%	14	16,9%	83	100,0%
Άλλες Εθνότητες	Α' Γυμνασίου	29	65,9%	15	34,1%	44	100,0%
	Β' Γυμνασίου	20	80,0%	5	20,0%	25	100,0%
	Γ' Γυμνασίου	13	86,7%	2	13,3%	15	100,0%

Μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχετίσεων με τον Pearson r, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον **πίνακα 5**. Εντοπίστηκε μια ασθενής αρνητική συσχέτιση (-0,184) ανάμεσα στην Τάξη και την Επιτυχία των Μαθητών να ολοκληρώσουν την τάξη ή την Εγκατάλειψη του Σχολείου, η οποία είναι στατιστικά σημαντική σε ποσοστό

19 Ρουσέας, Π. & Βρετάκου, Β. (2007), *Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, Τ.Ε.Ε.)*. Αθήνα: Π.Ι

0,1% (Sig. 0,000 - Pearson Correlation 2-tailed).

Με βάση την κωδικοποίηση των δεδομένων η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι όσο ανεβαίνουν οι τάξεις το ποσοστό των μαθητών που εγκαταλείπουν το σχολείο τείνει να γίνεται μικρότερο. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν και για τους αλλοδαπούς μαθητές ότι η Α΄ και Β΄ τάξη του Γυμνασίου είναι οι τάξεις όπου διαπιστώνονται τα υψηλότερα ποσοστά σχολικής διαρροής. Η αναλογία των αλλοδαπών μαθητών που διέκοψαν τη φοίτηση στο Γυμνάσιο είναι μεγαλύτερη από αυτή των Ελλήνων μαθητών.

4.2.3. Επαγγελματική κατάσταση Μητέρας

Στον παρακάτω πίνακα, εμφανίζονται τα στοιχεία που φανερώνουν τον βαθμό της επιτυχίας των μαθητών με βάση την επαγγελματική κατάσταση της μητέρας και την εθνικότητα.

Πίνακας 9: Επιτυχία με βάση την εθνικότητα και την επαγγελματική κατάσταση της μητέρας

Εθνικότητα / Επαγγελματική Κατάσταση Μητέρας		Ολοκλήρωση/Διαρροή					
		Ολοκλήρωσαν την Τάξη		Εγκατέλειψαν		Σύνολο	
		Αριθμός	Ποσοστό %	Αριθμός	Ποσοστό %	Αριθμός	Ποσοστό %
Έλληνες	Δεν Εργάζεται	1.392	98,9%	16	1,1%	1.408	100,0%
	Εργάζεται	1.702	96,6%	59	3,4%	1.761	100,0%
Αλβανοί	Δεν Εργάζεται	161	80,9%	38	19,1%	199	100,0%
	Εργάζεται	196	54,3%	165	45,7%	361	100,0%
Βούλγαροι	Δεν Εργάζεται	114	75,5%	37	24,5%	151	100,0%
	Εργάζεται	142	51,4%	134	48,6%	276	100,0%
Άλλες Εθνότητες	Δεν Εργάζεται	29	85,3%	5	14,7%	34	100,0%
	Εργάζεται	33	66,0%	17	34,0%	50	100,0%

Μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχετίσεων με τον Pearson r , τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον **πίνακα 5**. Εντοπίστηκε μια ασθενής θετική συσχέτιση (0,157) ανάμεσα στην Επαγγελματική Κατάσταση της Μητέρας και την Επιτυχία των Μαθητών να ολοκληρώσουν την τάξη ή την Εγκατάλειψη του Σχολείου, η οποία είναι στατιστικά σημαντική σε ποσοστό 0,1% (Sig. 0,000 - Pearson Correlation 2-tailed).

Με βάση την κωδικοποίηση των δεδομένων η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι οι μαθητές των οποίων οι μητέρες δεν εργάζονται εμφανίζουν

μικρότερα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου.

Μόνο το 1,1% των παιδιών που η μητέρα τους δεν εργάζεται εγκαταλείπει το σχολείο, ενώ το ποσοστό τριπλασιάζεται 3,4% όταν η μητέρα εργάζεται. Το ίδιο ισχύει και για τις μητέρες των αλλοδαπών μαθητών. Το ποσοστό των παιδιών που εγκαταλείπουν το σχολείο είναι διπλάσιο όταν η μητέρα εργάζεται. Οι μαθητές των οποίων οι μητέρες δεν εργάζονται έχουν λιγότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν το σχολείο.

4.2.4. Επαγγελματική κατάσταση Πατέρα

Στον παρακάτω πίνακα, εμφανίζονται τα στοιχεία που φανερώνουν τον βαθμό της επιτυχίας των μαθητών με βάση την επαγγελματική κατάσταση του πατέρα και την εθνικότητα.

Πίνακας 10: Επιτυχία με βάση την εθνικότητα και την επαγγελματική κατάσταση του πατέρα

Εθνικότητα / Επαγγελματική Κατάσταση Πατέρα		Ολοκλήρωση/Διαρροή					
		Ολοκλήρωσαν την Τάξη		Εγκατέλειψαν		Σύνολο	
		Αριθμός	Ποσοστό %	Αριθμός	Ποσοστό %	Αριθμός	Ποσοστό %
Έλληνες	Δεν Εργάζεται	391	97,5%	10	2,5%	401	100,0%
	Εργάζεται	2.703	97,7%	65	2,3%	2.768	100,0%
Αλβανοί	Δεν Εργάζεται	44	62,9%	26	37,1%	70	100,0%
	Εργάζεται	313	63,9%	177	36,1%	490	100,0%
Βούλγαροι	Δεν Εργάζεται	30	55,6%	24	44,4%	54	100,0%
	Εργάζεται	226	60,6%	147	39,4%	373	100,0%
Άλλες Εθνότητες	Δεν Εργάζεται	9	90,0%	1	10,0%	10	100,0%
	Εργάζεται	53	71,6%	21	28,4%	74	100,0%

Το επάγγελμα του πατέρα παίζει σημαντικό ρόλο αφού προσδίδει στην οικογένεια ένα κοινωνικό στάτους που επηρεάζει τη σχολική πορεία του μαθητή. Παρ'όλα αυτά, η επαγγελματική κατάσταση του πατέρα δεν δείχνει να επηρεάζει το αποτέλεσμα της σχολικής διαρροής. Ο έλεγχος συσχετίσεων (βλ. πίν. 5) δεν έδειξε την ύπαρξη κάποιας στατιστικά σημαντικής συσχέτισης.

4.2.5. Οικογενειακή Επαγγελματική Κατάσταση

Στον ακόλουθο πίνακα, εμφανίζονται τα στοιχεία που φανερώνουν τον βαθμό της επιτυχίας των μαθητών με βάση την οικογενειακή επαγγελματική κατάσταση και την εθνικότητα.

Πίνακας 11: Επιτυχία με βάση την εθνικότητα και την οικογενειακή επαγγελματική κατάσταση

Εθνικότητα / Οικογενειακή επαγγελματική κατάσταση		Ολοκλήρωση/Διαρροή					
		Ολοκλήρωσαν την Τάξη		Εγκατέλειψαν		Σύνολο	
		Αριθμός	Ποσοστό %	Αριθμός	Ποσοστό %	Αριθμός	Ποσοστό %
Έλληνες	Κανένας Εργαζόμενος	2	50,0%	2	50,0%	4	100,0%
	Ένας Εργαζόμενος	1.779	98,8%	22	1,2%	1.801	100,0%
	Δύο Εργαζόμενοι	1.313	96,3%	51	3,7%	1.364	100,0%
Αλβανοί	Κανένας Εργαζόμενος	1	100,0%	0	,0%	1	100,0%
	Ένας Εργαζόμενος	203	76,0%	64	24,0%	267	100,0%
	Δύο Εργαζόμενοι	153	52,4%	139	47,6%	292	100,0%
Βούλγαροι	Κανένας Εργαζόμενος	0	,0%	2	100,0%	2	100,0%
	Ένας Εργαζόμενος	144	71,6%	57	28,4%	201	100,0%
	Δύο Εργαζόμενοι	112	50,0%	112	50,0%	224	100,0%
Άλλες Εθνότητες	Κανένας Εργαζόμενος	0	,0%	0	,0%	0	,0%
	Ένας Εργαζόμενος	38	86,4%	6	13,6%	44	100,0%
	Δύο Εργαζόμενοι	24	60,0%	16	40,0%	40	100,0%

Μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχετίσεων με τον Pearson r, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον **πίνακα 5**. Όπως απορρέει από τον παραπάνω πίνακα, εντοπίστηκε μια ασθενής θετική συσχέτιση (0,076) ανάμεσα στην Εθνικότητα και την Οικογενειακή Επαγγελματική Κατάσταση, η οποία είναι στατιστικά σημαντική σε ποσοστό 0,1% (Sig. 0,000 - Pearson Correlation 2-tailed).

Παρατηρούμε λοιπόν, ότι η οικογενειακή επαγγελματική κατάσταση παρουσιάζει εξαιρετικά ενδιαφέροντα ευρήματα. Καταδεικνύεται ότι, όσους περισσότερους εργαζόμενους περιλαμβάνει η οικογένεια του/της μαθητή/ιας, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα να εγκαταλείψει αυτός/η το σχολείο.

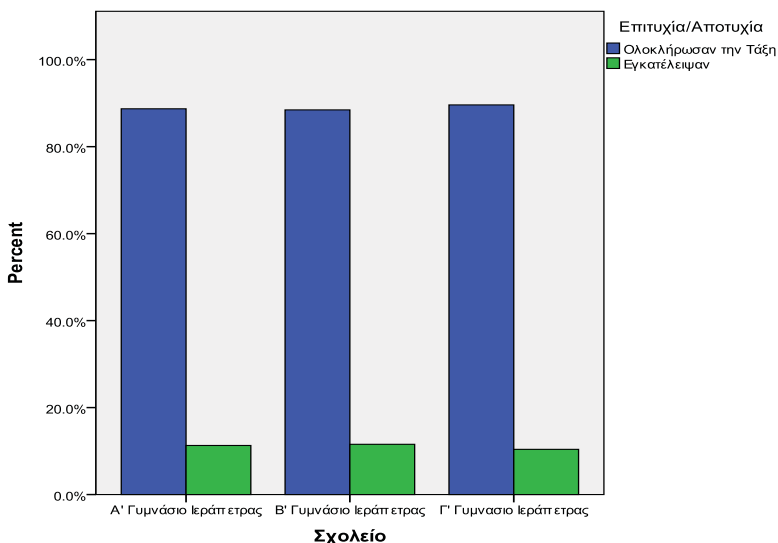
4.2.6. Σχολείο

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται αναλυτικά οι αριθμοί και τα ποσοστά που ολοκλήρωσαν αλλά και εγκατέλειψαν την τάξη, ανά σχολική μονάδα. Τα παραπάνω ευρήματα, παρουσιάζονται και στο ακόλουθο διάγραμμα

Πίνακας 12: Κατανομή του δείγματος ανά σχολική μονάδα

Σχολείο	Ολοκλήρωση/Διαρροή					
	Ολοκλήρωσαν την Τάξη		Εγκατέλειψαν		Σύνολο	
	Αριθμός	Ποσοστό %	Αριθμός	Ποσοστό %	Αριθμός	Ποσοστό %
1 ^ο Γυμνάσιο Ιεράπετρας	1.273	88,7%	162	11,3%	1.435	100,0%
2 ^ο Γυμνάσιο Ιεράπετρας	1.324	88,4%	173	11,6%	1.497	100,0%
3 ^ο Γυμνάσιο Ιεράπετρας	1.172	89,6%	136	10,4%	1.308	100,0%

Διάγραμμα 3: Κατανομή του δείγματος ανά σχολική μονάδα



Από την ανάλυση των στατιστικών στοιχείων του πίνακα 11 και του διαγράμματος 3 παρατηρούμε ότι και στα τρία σχολεία το ποσοστό διαρροής είναι σχεδόν το ίδιο, με το 3ο Γυμνάσιο να έχει, ελαφρώς, μικρότερο ποσοστό. Μάλιστα στην έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2007) το 2ο Γυμνάσιο Ιεράπετρας βρίσκεται στην ομάδα Γυμνασίων με τα υψηλότερα ποσοστά σχολικής διαρροής (68η θέση).

Η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και στα τρία σχολεία δίνει απαντήσεις για τα υψηλά ποσοστά διαρροής. Περίπου το 1/3 του μαθητικού πληθυσμού είναι αλλοδαποί μαθητές προερχόμενοι από οικογένειες οι οποίες στην πλειοψηφία τους απασχολούνται στον αγροτικό τομέα με εποχική σχέση εργασίας. Ειδικότερα, στο 2ο Γυμνάσιο μέχρι το 2004 λειτουργούσαν τάξεις υποδοχής, ενώ στο 1ο Γυμνάσιο, υπό την επίβλεψη του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου, εξειδικευμένο προσωπικό οργάνωνε ενισχυτική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές, καθώς αυτά τα δύο σχολεία δέχονταν τον κύριο όγκο του αλλοδαπού μαθητικού δυναμικού. Έτσι εξηγείται και το γεγονός ότι το 2ο Γυμνάσιο κατατάσσεται στη 68η θέση, από έρευνα,²⁰ των Γυμνασίων με τα υψηλότερα ποσοστά σχολικής διαρροής. Αργότερα, από το 2005, οι αλλοδαποί μαθητές κατανέμονται ισομερώς και στα τρία Γυμνάσια της πόλης και γι' αυτό το λόγο παρουσιάζουν τα ίδια, σχεδόν, ποσοστά διαρροής.

4. Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο που περιγράφεται η μεθοδολογία διατυπώθηκε η υπόθεση της έρευνας, ότι η διαρροή των αλλοδαπών μαθητών θα βρίσκεται σε υψηλότερα επίπεδα σε σύγκριση με τον αντίστοιχο πληθυσμό γηγενών μαθητών και ότι οι πιθανές αιτίες της εγκατάλειψης του σχολείου είναι συνυφασμένες με παραμέτρους οικονομικές, κοινωνικές και παραμέτρους. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων επιβεβαιώνουν την υπόθεση μας και τις επιμέρους σχέσεις που εξετάσαμε.

Καταρχήν, τα μεγαλύτερα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου παρατηρούνται στη Α τάξη. Η Α' Γυμνασίου αποτελεί το σημείο εκκίνησης της μαθητικής διαρροής η οποία εντοπίζεται σε αλλόγλωσσους μαθητές, ίσως γιατί η χαμηλή σχολική επίδοση και αποτυχία είναι εντονότερες σε αυτή τη τάξη. Στην περίπτωση που η προσαρμογή των μαθητών δεν πραγματοποιηθεί ομαλά και μεταβατικά, η εγκατάλειψη και ή μη συμμετοχή στις επόμενες τάξεις για τα παιδιά των οικογενειών μεταναστών έχουν ως αποτέλεσμα τη σταδιακή απεμπλοκή από τη διαδικασία της εκπαίδευσης, και την συνεπαγόμενη διαρροή²¹.

Σχετικά με την επίδραση της εθνικότητας στη σχολική διαρροή τα ευρήματα είναι σημαντικά. Πιο συγκεκριμένα, η σχολική διαρροή των Ελλήνων μαθητών συνολικά είναι μόλις 2,4%, ενώ οι Αλβανοί μαθητές εμφανίζουν ποσοστό 36,3%, οι Βούλγαροι 40% και οι λοιπές εθνικότητες 26,2%.

Η αναλογία των Αλλοδαπών μαθητών που διέκοψαν τη φοίτηση στο

20 Ρουσέας, Π. & Βρετάκου, Β. (2007), *Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, Τ.Ε.Ε.)*. Αθήνα: Π.Ι.

21 Τζωρτζοπούλου, Μ. και Κοτζιάνη, Α. (2008), *Η Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών. Διερεύνηση των Προβλημάτων και της Προοπτικής Επίλυσής τους*. Κείμενα εργασίας, Αθήνα:ΕΚΚΕ. Στο: <http://www2.ekke.gr/keimena.php> (προσπελάστηκε στις 15/10/2011)

Γυμνάσιο είναι μεγαλύτερη από αυτή των Ελλήνων μαθητών επαληθεύοντας την άποψη ότι η αθρόα μετακίνηση πληθυσμών και η μαζική εισροή στα ελληνικά σχολεία παιδιών μεταναστών δημιουργούν ακόμη μεγαλύτερες πιθανότητες διακοπής της φοίτησης τους²².

Η αυξημένη σχολική διαρροή των αλλοδαπών μαθητών είναι αναμενόμενη, καθώς αντιμετωπίζουν αυξημένες δυσκολίες στο σχολικό αλλά και στο εξωσχολικό περιβάλλον. Η σχολική διαρροή συνδέεται στενά με την κοινωνική προέλευση από τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα και ενισχύεται από ένα κοινωνικό περιβάλλον, όχι μόνο περιορισμένων ή ανύπαρκτων δυνατοτήτων, αλλά και διαφορετικής κουλτούρας σε σχέση με ό,τι το σχολείο ρητά απαιτεί ή άρρητα θεωρεί ως προαπαιτούμενο από τους μαθητές του, για να ανταποκριθούν στην δική του κουλτούρα του. Στην σχολική επίδοση διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας. Τα πολιτισμικά ερεθίσματα που δέχονται οι αλλοδαποί μαθητές και οι μη «σχολικές» γνώσεις που αντλούν από το οικογενειακό τους περιβάλλον δεν τους προετοιμάζουν να πάρουν μέρος σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο διαμορφώνεται σύμφωνα με την κουλτούρα των ανώτερων και προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων²³.

Η σχολική διαρροή πλήττει κατά κύριο λόγο τις οικονομικά ασθενέστερες κοινωνικές ομάδες και, καθώς δημιουργείται ελλιπής συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας της εκπαίδευσης, αναπτύσσεται η μοιρολατρική και εσφαλμένη αντίληψη ότι η μόρφωση δεν επαρκεί για τη βελτίωση του οικονομικού επιπέδου. Οπότε, παρατηρείται οι γονείς των οικονομικά ασθενέστερων τάξεων, όχι μόνο να μην υποστηρίζουν τη φοίτηση των παιδιών τους, αλλά συχνά είναι και αυτοί που τα ωθούν προς την εγκατάλειψη του σχολείου²⁴. Η οικονομική δυσπραγία της οικογένειας αφενός περιορίζει τις δυνατότητες για παροχή επιπλέον βοήθειας, η οποία θεωρείται απαραίτητη για να μπορέσει ο μαθητής να ανταποκριθεί στις ανάγκες και στις απαιτήσεις του σχολείου, αφετέρου απαιτεί την ενεργό συμμετοχή του στις οικονομικές δραστηριότητες της οικογένειας ιδιαίτερα στις αγροτικές και τουριστικές περιοχές²⁵.

Επίσης, η επαγγελματική κατάσταση της μητέρας αποτελεί έναν παράγοντα που φαίνεται να επηρεάζει τη σχολική διαρροή. Ο ρόλος της μητέρας είναι ο πλέον υποστηρικτικός σε ψυχολογικό επίπεδο και σε επίπεδο

22 Δαμανάκης, Μ. (1998), *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg.

23 Ασκοΐνη, Ν. (2003), *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*. Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων 2002-2004. Κλειδιά και Αντικλειδιά. Στο: ιστοσελίδα <http://www.kleidia> και antikleida.net/keys.html. (Προσπελάστηκε στις 1/11/2011)

24 De Broucker, P. (1997), 'Σχολική αποτυχία στον Καναδά: Σημασία, χαρακτηριστικά και θέματα πολιτικής.' Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

25 Καλογριδίη-Κουτσοκόστα, Σ. (1998), «Έξω από το σχολείο τι: Η μετασχολική πορεία των νέων που εγκατέλειψαν την 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση την τριετία 1985-88 στο δήμο Ν. Λιοσίων Αττικής». Στο: Ρ. Παπαθεοφίλου & Σ. Βοσνιάδου (επιμ.), *Η Εγκατάλειψη του Σχολείου: αίτια, επιπτώσεις, προτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 127-188.

καθημερινής διαβίωσης, αφού μεριμνά για όλα εκείνα που αφορούν στο παιδί της, το επιβλέπει καθημερινά και του παρέχει πολλή περισσότερη φροντίδα σε σχέση με τον πατέρα, που ο ρόλος του είναι τυπικότερος, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ενδιαφέρεται λιγότερο. Ουσιαστικά «αφήνει» το κύριο μέρος της διαπαιδαγώγησης του παιδιού στη μητέρα ²⁶.

Η συσχέτιση αυτή επιβεβαιώνει ότι οι μαθητές των οποίων οι μητέρες δεν εργάζονται έχουν λιγότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν το σχολείο. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό μπορεί να εντοπισθεί στη βοήθεια και υποστήριξη που οι μη εργαζόμενες μητέρες μπορούν να προσφέρουν στην εκπαιδευτική προσπάθεια των παιδιών τους. Η βοήθεια αυτή μπορεί να είναι από απλή επίβλεψη και τήρηση κανόνων μελέτης έως διδακτική υποστήριξη στην περίπτωση που υπάρχουν οι κατάλληλες γνώσεις. Ίσως βέβαια, και για κάποιες οικογένειες να είναι συνειδητή αυτή η επιλογή της μητέρας να μένει στο σπίτι, για να επιβλέπει τα παιδιά επενδύοντας στη μόρφωσή τους, π.χ. πολλές οικογένειες Αλβανών στην ευρύτερη περιοχή της Ιεράπετρας επιλέγουν να μένει η μητέρα στο σπίτι και να έχει την επίβλεψη των παιδιών. Εδώ αξίζει να αναφέρουμε ότι, οι Αλβανοί γονείς θεωρούν την εκπαίδευση ως το μοναδικό μέσον για την αλλαγή της κοινωνικής θέσης. Λόγω οικονομικών δυσχερειών, δεν μπορούν πάντοτε να στηρίζουν τα παιδιά τους με φροντιστηριακά μαθήματα. Έτσι δηλώνουν ότι η μοναδική βοήθεια που μπορούν να προσφέρουν είναι το ενδιαφέρον τους ²⁷.

Γενικά, η οικογενειακή επαγγελματική κατάσταση φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά τη σχολική διαρροή. Τα μεγαλύτερα ποσοστά διαρροής μαθητών παρατηρούνται στις οικογένειες μεταναστών όπου εργάζονται και οι δύο γονείς κάτι που είναι, ίσως, αναμενόμενο καθώς είτε η απουσία της μητέρας είτε οι οικονομικές ανάγκες της οικογένειας αναγκάζουν πολλά παιδιά μεταναστών να εγκαταλείψουν το σχολείο. Στο δείγμα των Αλλοδαπών μαθητών το ποσοστό των εργαζόμενων μητέρων είναι μεγαλύτερο από ό,τι στο δείγμα των Ελλήνων. Οι οικογένειες των Αλλοδαπών μαθητών του δείγματος έχουν περισσότερους εργαζόμενους γονείς από ό,τι αυτές των Ελλήνων. Τελικά, η οικονομική αλλά και η επαγγελματική κατάσταση, όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος, καθορίζουν θετικά ή αρνητικά την πορεία του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον.

Από τη στιγμή που εργάζονται και οι δύο γονείς αλλοδαπών μαθητών, αυτό υποδηλώνει και οικονομική ανάγκη ικανή να απομακρύνει τα παιδιά από το σχολείο. Η οικογένεια δίνει καθημερινά αγώνα για να εξασφαλίσει τα αναγκαία ή έχει ως μακροπρόθεσμο στόχο την αποταμίευση ενός ποσού για να επιστρέψει κάποια στιγμή στη πατρίδα. Έτσι στην κορυφή της κλίμακας των αξιών και των προτεραιοτήτων δεν τοποθετεί τη μόρφωση των παιδιών αλλά την εργασία ως το μοναδικό μέσο επίτευξης του στόχου αυτού. Όμως ακόμη και αν για την

26 Λυκιαρδοπούλου, Κ. (1996), «Η δύναμη της γυναίκας». Μέγας Σείριος: Αθήνα.

27 Μίλεση, Χ. (2006), *Οι αλλοδαποί Μαθητές από την Αλβανία στην Σχολική Κοινότητα*. Αθήνα: Γρηγόρη.

οικογένεια των αλλοδαπών μαθητών υπάρχει ο στόχος να ολοκληρώσει το παιδί τους το σχολείο, αυτό που δυσκολεύει την επίτευξη αυτού του στόχου είναι η πολύωρη απουσία από το σπίτι. Όταν εργάζονται και οι δύο γονείς, απουσιάζουν από το σπίτι, άρα τα παιδιά δεν υφίστανται έλεγχο και ίσως, βοήθεια από την οικογένεια τους (αυτό βέβαια ισχύει και για τις οικογένειες των γηγενών με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο).

Όσον αφορά το φύλο εντοπίστηκαν διαφορές στο ποσοστό σχολικής διαρροής και η έρευνα συμφωνεί με τα αποτελέσματα πολλών ερευνών^{28 29} στον ελλαδικό αλλά και διεθνή χώρο που παρουσιάζουν τα αγόρια να εγκαταλείπουν το σχολείο σε μεγαλύτερο ποσοστό από ότι τα κορίτσια. Με βάση την κωδικοποίηση των δεδομένων καταδεικνύεται ότι ένα αγόρι έχει μεγαλύτερη πιθανότητα να εγκαταλείψει το σχολείο από ό,τι ένα κορίτσι. Το ποσοστό αυτό μπορεί να εξηγηθεί από την αυξημένη δυνατότητα των νεαρών αγοριών να εργαστούν από νεαρή ηλικία σε μια πλειάδα επαγγελμάτων, κάτι που σε συνδυασμό με την δύσκολη οικονομική κατάσταση των οικογενειών τους μπορεί να τους ωθήσει στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου.

Ειδικότερα, για τους αλλοδαπούς το αγόρι της οικογένειας θα εγκαταλείψει το σχολείο, για να βοηθήσει την οικογένεια του οικονομικά στην προσπάθεια της να συγκεντρώσει χρήματα, για να επιστρέψει κάποια στιγμή στην πατρίδα. Η πρόωρη ένταξη στην αγορά εργασίας των αλλοδαπών ως ένας παράγοντας που τους οδηγεί στην εγκατάλειψη του σχολείου. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα υψηλά ποσοστά, που κατέδειξε η έρευνα μας, αναφορικά με την εγκατάλειψη του σχολείου από τα αγόρια των αλλοδαπών οικογενειών, τα οποία εντάσσονται πρόωρα στην αγορά εργασίας, προκειμένου να στηρίζουν οικονομικά την οικογένεια.

Παράλληλα, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα κορίτσια έχουν καλύτερες βαθμολογίες από τα αγόρια στο σχολείο, μια διαφορά που εμφανίζεται σε όλα τα επίπεδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και στις εισαγωγικές εξετάσεις³⁰. Αξίζει να σημειωθεί³¹ ότι οι διαφορές ανάμεσα στα φύλα παύουν να υφίστανται, όταν οι μαθητές και μαθήτριες προέρχονται από κοινωνικά προνομιούχες οικογένειες, ενώ οι διαφορές οξύνονται, όταν οι οικογένειες των παιδιών ανήκουν στις χαμηλές, μη προνομιούχες τάξεις.

Τέλος, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η διαρροή στα αγόρια των δύο κυρίαρχων εθνοτήτων δεν παρουσιάζει μεγάλες διαφοροποιήσεις, περίπου τα ίδια

28 Ρουσέας, Π. & Βρετάκου, Β. (2007), *Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, Τ.Ε.Ε.)*. Αθήνα: Π.Ι

29 Merino, R., Garcia, M. (2010), *School Dropout and Completion in Spain*. Στο: Lamb, S., Markusen, E., Teese, R., Sandberg, N., Polesel, J. *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy*. Springer, σ.σ. 99 – 117.

30 Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Δ. Σακκά με τις Λ. Φρόση & Μ. Ηρακλείδου (2005), *Μεγαλώνοντας ως αγόρι: μια διερεύνηση της ανάπτυξης της ανδρικής ταυτότητας στην εφηβική ηλικία*. Αθήνα: Δαρδανός-Τυπωθήτω.

31 Teese R. Davier M., Charlton M. & Polesel J. (1995), *Who Wins at School? Boys and Girls in Australian Secondary Education*. Melbourne :Dept. of Education Policy and Management, University of Melbourne.

ποσοστά Αλβανοί 44,8% και Βούλγαροι 46,5%. Αυτό επιβεβαιώνει το γεγονός, ότι τα αγόρια στις μειονεκτούσες ομάδες του πληθυσμού αναγκάζονται, εκ των πραγμάτων, να εργαστούν για να στηρίζουν το οικογενειακό εισόδημα³².

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Δαμανάκης, Μ.(1998), *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg
- Δανάσσης-Αφεντάκης, Α.(1988), *Οι Εξωσχολικοί Παράγοντες και Σχολική Επίδοση των Μαθητών Μέσης Εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Δρεττάκης, Μ. (2003). Αυξάνεται συνεχώς το ποσοστό που αντιπροσωπεύουν τα παιδιά των παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο μαθητικό δυναμικό. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Τεύχος 129, σ.σ. 45-54.
- Β.Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Δ. Σακκά με τις Λ. Φρόση & Μ. Ηρακλείδου (2005), *Μεγαλώνοντας ως αγόρι: μια διερεύνηση της ανάπτυξης της ανδρικής ταυτότητας στην εφηβική ηλικία*. Αθήνα: Δαρδανός-Τυπωθήτω
- Καλογρίδη-Κουτσοκόστα, Σ. (1998), «Έξω από το σχολείο τι; Η μετασχολική πορεία των νέων που εγκατέλειψαν την 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση την τριετία 1985-88 στο δήμο Ν. Λιοσίων Αττικής. Στο: Ρ. Παπαθεοφίλου & Σ. Βοσνιάδου (επιμ.), *Η Εγκατάλειψη του Σχολείου: αίτια, επιπτώσεις, προτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 127-188.
- Λυκιαρδοπούλου, Κ. (1996), «*Η δύναμη της γυναίκας*». Αθήνα: Μέγας Σείριος
- Μίλεση, Χ. (2006), *Οι αλλοδαποί Μαθητές από την Αλβανία στην Σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Ρουσέας, Π. & Βρετάκου, Β. (2007), *Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, Τ.Ε.Ε.)*. Αθήνα: Π.Ι
- Τρέσσου, Ευαγγελία & Μητακίδου, Σούλα (επιμ.) (2007), *Μειονότητες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: επίκεντρο.

Ξενόγλωσση

- Blanchard, M., Sinthon, R. (2010), The Question of School Dropout: A French Perspective. Στο: Lamb, S., Markusen, E., Teese, R., Sandberg, N.,

32 Ρουσέας, Π. & Βρετάκου, Β. (2007), *Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, Τ.Ε.Ε.)*. Αθήνα: Π.Ι

- Polesel, J. *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy*. Springer, σ. σ. 79 – 99.
- DeBroucker, P. (1997), 'Σχολική αποτυχία στον Καναδά: Σημασία, χαρακτηριστικά και θέματα πολιτικής.' Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Dimakos, I. & Tasiopoulou, K. (2003). Attitudes Towards Migrants: What do Greek Students Think About Their Immigrant Classmates? *Intercultural Education*, 14(3), pp. 307-316.
- Merino, R., Garcia, M. (2010). School Dropout and Completion in Spain. Στο: Lamb, S., Markusen, E., Teese, R., Sandberg, N., Polesel, J. *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy*, Springer, σ.σ. 99 – 117.
- Reupold, A., Tippelt, R. (2010), Germany's Education System and the Problem of Dropouts: Institutional Segregation and Program Diversification. Στο: Lamb, S., Markusen, E., Teese, R., Sandberg, N., Polesel, J. *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy*, Springer, σ.σ. 155 – 173.
- Spinthourakis, A. J. and Karakatsanis, D. (2012), *The Multicultural Class in Greece*. Cultural Diversity in the Classroom, pp. 45-61.
- Teese R. Davier M., Charlton M. & Polesel J. (1995)., «*Who Wins at School? Boys and Girls in Australian Secondary Education*. Melbourne :Dept. of Education Policy and Management, University of Melbourne.
- Viadero D.(2001), *The dropout dilemma. Research hindered by lack of uniform way to count students who quit school*, Education Week, February 7, 2001

Ιστοσελίδες

- Ασκούνη Ν. (2003), *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*. Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων 2002-2004. Κλειδιά και Αντικλειδιά. Στο: <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/keys.html>. (Προσπελάστηκε στις 1/11/2011)
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2011), *Αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου: Μια βασική συμβολή στην ατζέντα «Ευρώπη 2020»*. Στο: http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_el.pdf (Προσπελάστηκε στις 02/09/2015).
- Κεδράκα, Α.Δ. (2007), *Οδηγός επαγγελματικής συμβουλευτικής για τον / την σύμβουλο νέων. Η στήριξη ατόμων που έχουν εγκαταλείψει την εκπαίδευση*. Στο: <http://www.onthemove.gr/private/resources/Γράμματα> (Προσπελάστηκε στις 12/09/2011)
- 1^ο Πειραματικό Λύκειο Αθηνών- Γεννάδιο, (2012). *Ερευνητική Εργασία: Ξένοι στο ίδιο σχολείο. Αλλοδαποί μαθητές στα Ελληνικά σχολεία, 1995-2008*.

- Στο: http://blogs.sch.gr/1lykpgenn/files/2012/05/Project_paper.pdf
(Προσπελάστηκε στις 02/09/2015).
- Τζωρτζοπούλου, Μ. και Κοτζαμάνη, Α. (2008), *Η Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών. Διερεύνηση των Προβλημάτων και της Προοπτικής Επίλυσής τους*. Κείμενα εργασίας. Αθήνα:ΕΚΚΕ. Στο: <http://www2.ekke.gr/kei-mena.php>. (Προσπελάστηκε στις 15/10/2011)
- Τουρτούρας, Χ. (2008), *Σχολική ενσωμάτωση και εκπαιδευτικός αποκλεισμός των παιδιών από τις Δημοκρατίες της πρώην Ε.Σ.Σ.Δ. Η περίπτωση των Δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης κατά τη δεκαετία 1990-2000*. Περίληψεις εισηγήσεων με θέμα «Έρευνες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τον κοινωνικό αποκλεισμό». 1η ημερίδα, 29.03.2008. Στο: http://www.eled.auth.gr/documents/evnts/perilipseis_29-3-08.pdf. (Προσπελάστηκε στις 02/02/2012).
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης ΕΠΑΕΚ, (2007). *Μελέτη για την Καταπολέμηση της Σχολικής Διαρροής*. Στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/376/111.pdf>
(Προσπελάστηκε στις 02/09/2015).
- www.statistics.gr (Προσπελάστηκε στις 12/09/2011)

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. **Κωστάκης Ιωάννης** γεννήθηκε στην Ιεράπετρα Κρήτης το 1968. Αποφοίτησε από τη Φιλοσοφική σχολή Ρεθύμνου το 1993 και από το 2009 διδάσκει σε Γυμνάσιο της Ιεράπετρας. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών του Ε.Α.Π. Κατέχει την αγγλική γλώσσα σε επίπεδο Lower και έχει πιστοποιηθεί στις Τ.Π.Ε του Υπουργείου Παιδείας. Το σχολικά έτη 2008-2009 και 2009-2010 ήταν υπεύθυνος για την οργάνωση της ενισχυτικής διδασκαλίας αλλοδαπών μαθητών στο 1^ο Γυμνάσιο Ιεράπετρας. Έχει παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης με θέμα τις «διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο και ζητήματα επικοινωνίας» ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και αλλοδαπούς μαθητές που οργάνωσε το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Στοιχεία Επικοινωνίας: **Kikostakis@yahoo.gr**

Μαυρομματίδου Σταυρούλα

Διερεύνηση των απόψεων των αλλοδαπών μαθητών σχετικά με τα προβλήματα που βιώνουν στην Ελληνική σχολική πραγματικότητα.

Κατά πόσο τελικά έχει επιτευχθεί η ένταξη τους στην πράξη;

Περίληψη

Οι οικονομικο-πολιτικές εξελίξεις των τελευταίων χρόνων σε παγκόσμιο επίπεδο έχουν επιφέρει πλήθος αλλαγών και έχουν συντελέσει στη διαμόρφωση πολυπολιτισμικών κοινωνιών, με ποικίλη δημογραφική σύνθεση. Η εικόνα αυτή αντικατοπτρίζεται και στο χώρο του σχολείου, όπου παρατηρείται αλλαγή στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού, με συχνά αυξημένη παρουσία αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, γεγονός που προκαλεί ποικίλα προβλήματα. Εκτός από τις συγκρούσεις μεταξύ ξενόγλωσσων και γηγενών εξαιτίας της αδυναμίας αποδοχής και αναγνώρισης της ετερότητας, οι αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζουν περαιτέρω δυσκολίες σχετικές με το αναλυτικό πρόγραμμα, το σύστημα διδασκαλίας, τις χαμηλές προσδοκίες των καθηγητών κλπ. Στόχος, επομένως της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν τα μαθήματα που προξενούν τις περισσότερες δυσκολίες στους αλλοδαπούς μαθητές, τα προβλήματα που βιώνουν στη σχολική πραγματικότητα και να αξιολογηθούν, σε ένα μικρό βαθμό, οι ήδη υφιστάμενοι θεσμοί για τη σχολική ένταξη και ενσωμάτωσή τους.

“Investigation of the views of foreign students on the problems experienced in the Greek school reality). To which extent has their integration been achieved in practice?”

Abstract

The economic and political developments of recent years globally have brought many changes and have led to the growth of multicultural societies, with varying demographic features. This picture is reflected in the school, where there is a change in the composition of the student population, which is often increased due to the presence of immigrants and returning students, a fact that causes various problems. Apart from conflicts between foreigners and natives, because of the lack of acceptance and recognition of diversity, foreign students face further difficulties related to curriculum, teaching system, the low expectations of teachers etc. The aim therefore of this research is to investigate the courses causing most problems for foreign students, the problems experienced in school reality and to evaluate, although to a small extent, the already existing institutions for school inclusion and integration.

1.Εισαγωγή

Η εγκατάσταση στη χώρα μας μεταναστών από την Ευρώπη και άλλες ηπείρους διαμορφώνει νέα δεδομένα, συντελεί σε κοινωνικο-πολιτισμικές αλλαγές και στην ανάγκη ικανοποίησης νέων αναγκών.

Ειδικά στο χώρο του σχολείου, το 10% και πλέον των μαθητών όλων των βαθμίδων έχει διαφορετική πολιτισμική καταγωγή και άλλη μητρική γλώσσα από την ελληνική.¹ Σύμφωνα μάλιστα με έρευνα του προγράμματος PISA του ΟΟΣΑ (2012), η αναλογία των μεταναστών είναι σήμερα πέντε φορές μεγαλύτερη σε σχέση με την προηγούμενη δεκαετία. Πιο συγκεκριμένα, σε Ελλάδα, Ιταλία Καναδά, σε μία περίοδο 12 ετών (από το 2000 έως το 2012) το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών αυξήθηκε από 3 έως 5 ποσοστιαίες μονάδες, ξεπερνώντας στη χώρα μας το 10%, στην Ιταλία το 5% και στον Καναδά το 25%.²

Όμως, η αυξανόμενη φοίτηση παιδιών μεταναστών δημιουργεί νέες εκπαιδευτικές πραγματικότητες και θέτει κρίσιμα ζητήματα που αφορούν τόσο στη διαχείριση της ετερότητας όσο και στην εξασφάλιση ίσων ευκαιριών για

1 Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., Γκόβαρης, Χ. (2004), Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης, Ινστιτούτου Μεταναστευτικής Πολιτικής (Ι.ΜΕ.ΠΟ.), Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Δαμανάκης Μ. (2002), *Η Εκπαίδευση των Παλλινოსτούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*, Gutenberg, Αθήνα.

2 Γιάνναρου, Α. Αλλοδαποί μαθητές μένουν πίσω. Εφημερίδα «Η Καθημερινή». Στο <http://www.kathimerini.gr/447478/article/epikairothta/ellada/allodapoi-ma8htes-menoy-n-pisw> (προσπελάστηκε στις 22/5/2015).

τα παιδιά των μεταναστών³. Πιο συγκεκριμένα, τόσο οι αλλοδαποί όσο και οι παλιννοστούντες μαθητές βιώνουν ποικίλα προβλήματα ένταξης και προσαρμογής, εξαιτίας του μονοπολιτισμικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης, του δύσκαμπτου αναλυτικού προγράμματος, της αδυναμίας αποδοχής της διαφορετικότητας από συμμαθητές/ καθηγητές κλπ.

Στην παρούσα λοιπόν έρευνα θα εξεταστούν τα διδακτικά αντικείμενα που θεωρούνται πιο απαιτητικά ή δύσκολα για τους ξενόγλωσσους μαθητές και θα επιχειρηθεί σύγκριση της παλαιότερης επίδοσής τους (στη χώρα προέλευσης) με την τωρινή. Επίσης, θα διερευνηθούν τα προβλήματα που θεωρούν οι ίδιοι ότι αντιμετώπισαν με την άφιξή τους, ο βαθμός επίλυσής τους, και οι φορείς που συνετέλεσαν στην διευθέτησή τους. Έτσι, θα διαπιστωθεί αν και κατά πόσο έχει επέλθει οριστικά η ομαλή ένταξη των αλλοεθνών μαθητών ή απαιτείται υιοθέτηση περαιτέρω μεθόδων και στρατηγικών διαπολιτισμικού χαρακτήρα.

Αρχικά βέβαια, θα αποσαφηνιστεί η έννοια της μετανάστευσης και των προβλημάτων ένταξης και θα προβληθεί η αξία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στη συνέχεια θα διατυπωθούν οι υποθέσεις της έρευνας και θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα. Τέλος, η παρουσίαση θα ολοκληρωθεί με την παράθεση των συμπερασμάτων που προέκυψαν από την έρευνα.

2. Θεωρία

2.1. Μετανάστευση-Ορισμός και πρώτες διευκρινήσεις

Σύμφωνα με το Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής του Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη, με τον όρο «μετανάστευση» εννοούμε «την ατομική ή ομαδική μετακίνηση από την πατρώα γη σε άλλον τόπο, με βασικό κίνητρο την εργασία»⁴. Άλλοτε, πρόκειται για τη «μετακίνηση ολόκληρου λαού», όπως για παράδειγμα στην περίπτωση της Δωρικής ή Αιολικής μετανάστευσης. Τα άτομα που εμπλέκονται αποκαλούνται αλλοδαποί, πρόσφυγες, (λαθρο)μετανάστες, ή παλιννοστούντες⁵.

Η μετανάστευση είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο, το οποίο επηρεάζει τόσο τα εκατομμύρια των ίδιων των μεταναστών, όσο και τις κοινωνίες που τους υποδέχονται, καθώς και οι δυο πλευρές καλούνται να αντεπεξέλθουν σε σημαντικές προκλήσεις. Οι μεν μετανάστες «έχουν να διαπραγματευτούν πολλαπλά πολιτισμικά πλαίσια και ταυτότητες, οι δε χώρες υποδοχής καλούνται να προσαρμοστούν σε μια νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα»⁶.

3 Τζωρτζοπούλου, Μ. & Κοτζαμάνη, Α. (2008), *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών, διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους*, Κείμενα Εργασίας, Εθνικό κέντρο κοινωνικών ερευνών, Αθήνα.

4 Η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, *Λεξικό Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη*. Στο <http://www.greek-language.gr/> (προσπελάστηκε στις 22/5/2015).

5 Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Εκπαιδευτική διδακτική και Ψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα, εκδόσεις Ατραπός.

6 Αποστολοπούλου, Ι. (2008), «*Αλλοδαποί μαθητές στο Ελληνικό Σχολείο: Πεδίο*

Ιδιαίτερα η Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια, έχει μετατραπεί, κατά ένα μεγάλο βαθμό, από χώρα αποστολής μεταναστών, σε χώρα υποδοχής τους, γεγονός που διαπιστώνεται και στο χώρο του σχολείου, που αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας. Ο αριθμός των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών έχει αυξηθεί αισθητά, προσδίδοντας στο σχολείο πολυ-πολιτισμικό χαρακτήρα.⁷ Η κατάσταση αυτή, ωστόσο, διαφοροποιεί τα ισχύοντα δεδομένα, εφόσον οι αλλοδαποί μαθητές βιώνουν ένα πλήθος δυσκολιών, που χρήζουν άμεσης αντιμετώπισης.

2.2. Προβλήματα αλλοδαπών μαθητών

Τα εκπαιδευτικά προβλήματα των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών και η ομαλή ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην κοινωνία του σχολείου, αποτελούν τα τελευταία χρόνια αντικείμενο ερευνών⁸.

Πιο συγκεκριμένα, οι αλλοεθνείς μαθητές κατά την επαφή τους με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βιώνουν:

• Προβλήματα προσαρμογής

Η διαφορετική χώρα γέννησης δεν είναι το μοναδικό χαρακτηριστικό που επηρεάζει την επίδοση των μεταναστών μαθητών. Σε πολλές χώρες, η διαφοροποίηση ανάμεσα στη γλώσσα που μιλούν στην οικογένεια του μαθητή και τη σχολική είναι εξίσου ισχυρή ή και ισχυρότερη από αυτήν που αφορά στον τόπο καταγωγής.⁹ Πολλοί μαθητές, λοιπόν, παρουσιάζουν αδυναμία κατανόησης και χρήσης της επίσημης γλώσσας του σχολείου, με αποτέλεσμα η επικοινωνία με άλλους συμμαθητές ή τους καθηγητές τους να καθίσταται ανεύφικτη ή αναποτελεσματική. Επιπλέον, η εκπαίδευση σε ένα περιβάλλον μη πολιτισμικά οικείο και επιπλέον μονόγλωσσο και μονοπολιτισμικό τους στερεί τη δυνατότητα έκφρασης, οδηγώντας στον αποκλεισμό της κουλτούρας προέλευσης, στην απεμπόληση του δικού τους πολιτισμικού κεφαλαίου και τη συνακόλουθη συμμορφωτική τάση, προς επίτευξη της ομοιομορφίας.¹⁰

προβληματισμού και πρόκληση για τον εκπαιδευτικό», στο Επιμορφωτικό Σεμινάριο:

«Ενισχύοντας την κοινωνική ένταξη των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση». Στο http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=308&bitstream=308_01#page/1/mode/2up (προσπελάστηκε στις 22/5/2015).

⁷ Βλ και στοιχεία του Eurostat για τους μετανάστες, στο [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Immigrants_2010_\(1\)_per_1_000_inhabitants.png](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Immigrants_2010_(1)_per_1_000_inhabitants.png) (προσπελάστηκε στις 22/5/2015).

⁸ Σκιά, Χ., Κυβελέα, Ν. & Πετρόπουλος, Π. (2003), Διερεύνηση των αντιλήψεων των αλλοδαπών μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μεσσηνίας σχετικά με τη σχολική τους ένταξη", *Διεθνές Συνέδριο Κοινωνιολογίας «Ετερότητα και Κοινωνία»*, (Αθήνα 7-10 Μαΐου 2003), Στο http://srv-dide.mes.sch.gr/drupal/files/erg_ekp_skia_kivelea_petropoulos_antilipsi_allodapon_mathiton.doc (προσπελάστηκε στις 22/5/2015).

⁹ Pisa, (2006), Έκθεση αποτελεσμάτων για την Ελλάδα. Αθήνα 2010. Στο <http://www.kee.gr/attachments/file/PISA%202006%20Greek%20Report.pdf> (προσπελάστηκε στις 22/5/2015).

¹⁰ Γεραράς, Η. (2011), Ένταξη και αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών μέσω της Διαπολιτισμικής Αγωγής, *Τα*

• Προβλήματα σχολικής επίδοσης

Ένας μεγάλος αριθμός παλιννοστούντων & αλλοδαπών μαθητών παρουσιάζει χαμηλή σχολική επίδοση ή αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο¹¹. Τα στοιχεία έρευνας του Ινστιτούτου Μεταναστευτικής Πολιτικής (ΙΜΕΠΟ) σχετικά με τις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών καταδεικνύουν την κατακόρυφη μείωση στο ποσοστό των παιδιών που συνεχίζουν τη φοίτηση μετά το δημοτικό και το γυμνάσιο. Σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη κατά τη σχολική χρονιά 2005 – 2006, οι αλλοδαποί μαθητές αποτελούν το 8,5% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού στο Γυμνάσιο, αλλά μόνο το 3,4% των μαθητών στο Λύκειο.¹²

Αλλά ακόμα και όταν φοιτούν στο σχολείο, οι επιδόσεις τους είναι κατά κανόνα χαμηλότερες από εκείνες των γηγενών μαθητών, όπως αναφέρει διεθνής έρευνα που παρουσιάζεται σε επιστημονική εκδήλωση στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Στο ίδιο συμπέρασμα κατάληγει και η έρευνα Pisa, εφόσον οι ντόπιοι μαθητές αποδίδουν σημαντικά καλύτερα (διαφορά 48 μονάδων υπέρ των γηγενών μαθητών). Πρόκειται για μια πολύ μεγάλη διαφορά, δεδομένου ότι ένα έτος σχολικής εκπαίδευσης αντιστοιχεί σε διαφορά κατά 38 μονάδες στη μέση βαθμολογία.

Το ίδιο το πρόγραμμα PISA ερμηνεύει τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις που σημειώνουν οι μετανάστες μαθητές, ως αποτέλεσμα της άνισης κατανομής των εκπαιδευτικών ευκαιριών, καθώς και ως αποτέλεσμα της αδυναμίας του σχολείου για επαρκή ανάδειξη και αξιοποίηση των μαθησιακών δυνατοτήτων όλων ανεξαιρέτως των μαθητών.¹³ Οι ίδιοι πάλι μαθητές επισημαίνουν προβλήματα που οφείλονται σε:¹⁴

Εκπαιδευτικά, Τεύχος 99-100, σ. 25.

11 Βασιλογιάννης, Θ. (2010), Εκτιμήσεις Εκπαιδευτικών για τις Επιδόσεις των Αλλοδαπών Μαθητών - Η περίπτωση ενός ΕΠΑΛ της Σιβιτανιδείου Σχολής, Αθήνα. Στο <https://www.smashwords.com/books/download/304519/3/latest/0/0/ektimeseis-ekpaideutikon-gia-tis-epidoseis-ton-allodapon-mat.rtf> (προσπελάστηκε στις 22/5/2015).

Νικολάου, Γ. & Σιδηροπούλου, Χ. (2003), Παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων στο δημοτικό σχολείο. Διερεύνηση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων στη δεύτερη γλώσσα και συγκριτική μελέτη με αυτές των συμμαθητών τους με μητρική γλώσσα την Ελληνική, *Εισήγηση στο Συνέδριο του ΚΕΔΕΚ, Πανεπιστήμιο Πατρών*, Ιούλιος 2002, Πρακτικά του Συνεδρίου, Πάτρα, ΚΕΔΕΚ.

Korilaki, P. (2005), *The integration of Foreign/Repatriated Pupils and pupils from disadvantaged Backgrounds in Greek Primary School: A school effectiveness Study*. Phd Thesis, Institute of Education, University of London.

UNICEF, (2001). Διακρίσεις – ρατσισμός – ξενοφοβία και ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: γονείς-εκπαιδευτικοί-μαθητές. Έρευνα που υλοποίησε η ΚΑΠΑ RESEARCH για λογαριασμό της Unicef.

12 Πατρίς, Αυξάνονται στα σχολεία οι αλλοδαποί μαθητές, Τι δείχνουν τα στοιχεία για το νομό Ηρακλείου. Στο http://www.patris.gr/articles/64926/25566?PHPSESSID=#.Vcs69_ntmko (προσπελάστηκε στις 22/5/2015). Ριζοσπάστης, (2005), Αλλοδαποί Μαθητές: Οι περισσότεροι φτάνουν μόνο έως το Γυμνάσιο. Στο <http://www.rizospastis.gr/story.do?id=3164108> (προσπελάστηκε στις 22/5/2015).

13 Φωτόπουλος, Ν. Κάκιστες σχολικές επιδόσεις για τα παιδιά των μεταναστών. Στο <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&iid=111268> (προσπελάστηκε στις 22/5/2015).

14 1^ο Λύκειο Δράμας, Προβλήματα αλλοδαπών – παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Στο <http://1lyk-dramas.dra.sch.gr/activities/Web/problemata%20allodapon%20pallinostoyntvn.htm> (προσπελάστηκε

- ❖ Ηλικιακή, γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία.
- ❖ Έλλειψη εποπτικού και οπτικοακουστικού υλικού.
- ❖ Ακατάλληλα βιβλία.
- ❖ Συχνές μετακινήσεις, εγγραφές, μετεγγραφές.
- ❖ Επικοινωνία με τους γονείς δύσκολη ως ανύπαρκτη.
- ❖ Έλλειψη διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και της κουλτούρας της χώρας προέλευσης.

Η κατάσταση συχνά επιδεινώνεται εξαιτίας της αδιαφορίας, των χαμηλών προσδοκιών των καθηγητών ή της έλλειψης διαπολιτισμικής τους επάρκειας.

• Αρνητική μεταχείριση/ συγκρούσεις αλλοδαπών-γηγενών

Η διαφοροποίηση των μαθητών αυτών ως προς τη γλώσσα, τη νοοτροπία, τα ήθη και τα έθιμα και η αδυναμία αποδοχής της από τους γηγενείς μπορεί να οδηγήσουν στην ανάπτυξη προκαταλήψεων και στερεοτυπικών αντιλήψεων και το συνακόλουθο κοινωνικό αποκλεισμό των αλλοδαπών. Ο κίνδυνος μειονεκτικής μεταχείρισης και απομόνωσης αυξάνεται και λόγω της εθνικότητάς τους και της θρησκείας τους - συχνά σε συνάρτηση με την κοινωνική τους προέλευση και το φύλο τους.¹⁵ Έτσι, οι μαθητές αυτοί γίνονται πολλές φορές θύματα διακρίσεων και εκφοβισμού και υφίστανται ρατσιστική, βίαιη ή και επιθετική μεταχείριση απ'τους συμμαθητές τους. Όπως διαπιστώνει και ο Vaides¹⁶, ο ρατσισμός, ο οίκτος, η αδιαφορία γίνονται συχνά σημεία αναφοράς στη ζωή τους, με αποτέλεσμα τη δυσκολία ένταξης στο κοινωνικό σύνολο και την έλλειψη στόχων.

• Συναισθηματικές δυσκολίες/ προβλήματα συμπεριφοράς

Αποτέλεσμα είναι οι ξενόγλωσσοι μαθητές να αναπτύσσουν συχνά διάφορα ψυχολογικά προβλήματα¹⁷, όπως:

- Χαμηλή αυτοαντίληψη.
- Ανασφάλεια – Εσωστρέφεια/απομονωτισμό.
- Επιφυλακτική αντιμετώπιση του περίγυρου.
- Εκδηλώσεις επιθετικότητας, βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς.¹⁸

στις 22/5/2015).

15 Πανταζής, Β. Μετανάστευση-Ένταξη των μεταναστών. Στο <http://www.1169.syzefxis.gov.gr/syn/7/pantazis.ppt> (προσπελάστηκε στις 22/5/2015).

16 Valdes, G. (1998), *The World Outside and Inside Schools : Language and Immigrant Children*, *Educational Researcher*, Vol. 27, No 6, pp. 4-18.

17 Παπαρήστος, Κ. (2008), *Διαπολιτισμική Αγωγή/ εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο- κατάσταση και προοπτικές*, 33^η Περιφέρεια Σχολικού Συμβούλου Αθηνών. Στο <http://www.asda.gr/> (προσπελάστηκε στις 22/5/2015).

18 Βασιλογιάννης, Θ. (2010), *Εκτιμήσεις Εκπαιδευτικών για τις Επιδόσεις των Αλλοδαπών Μαθητών - Η περίπτωση ενός ΕΠΑΛ της Σίβιτανιδείου Σχολής, Αθήνα*. Στο <https://www.smashwords.com/books/download/304519/3/latest/0/0/ektimeseis-ekpaideutikon-gia-tis-epidoseis-ton-allodapon-mat.rtf> (προσπελάστηκε στις 22/5/2015).

- Περιθωριοποίηση και συσπείρωση σε ομάδες ανάλογα με τη χώρα προέλευσης.
- Γενικότερα διαταρακτική συμπεριφορά (πχ κλοπές)¹⁹

2.3. Αναγκαιότητα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η πληθώρα των προβλημάτων των αλλοδαπών μαθητών και η διατάραξη της ομαλότητας και εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου καθιστούν αναγκαία τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι «η οργάνωση και η λειτουργία των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες» (άρθρο 34)²⁰. Επιπλέον, τα προγράμματα των δημόσιων σχολείων προσαρμόζονται στις ανάγκες των «διαφορετικών» μαθητών. Επιδίωξη αποτελεί «η ανάπτυξη του σεβασμού για τους γονείς του παιδιού, την ταυτότητά του, τη γλώσσα του και τις πολιτιστικές του αξίες, καθώς και του σεβασμού του για τις εθνικές αξίες της χώρας στην οποία ζει, της χώρας από την οποία μπορεί να κατάγεται και για τους πολιτισμούς που διαφέρουν από το δικό του».²¹

Για το λόγο αυτό, ιδρύονται σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα θεσπίζονται ρυθμίσεις για τμήματα ένταξης ή τάξεις Υποδοχής. Συντοίς άλλους, παράγεται κατάλληλο διδακτικό υλικό για μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά, διδάσκεται η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα και γίνεται προσπάθεια επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.

Κατά πόσο όμως όλα αυτά είναι αποτελεσματικά και επιλύουν τα προβλήματα και τις δυσκολίες των ξενόγλωσσων μαθητών στα δημόσια σχολεία;

2.4. Σκοπός της έρευνας

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, στόχος είναι να ανιχνευθούν:

- Τα διδακτικά αντικείμενα που δυσκολεύουν περισσότερο τους αλλοδαπούς μαθητές.
- Τα προβλήματα που τα ίδια τα παιδιά θεωρούν ότι βιώνουν στο Ελληνικό σχολικό περιβάλλον.
- Η αποτελεσματικότητα των ήδη υφιστάμενων θεσμών για τη σχολική

19 Eurobarometer, (1997), Racism and Xenophobia in Europe - Opinion Poll no 47.1. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_113_en.pdf (προσπελάστηκε στις 22/5/2015).

20 Βουλή των Ελλήνων, Διεύθυνση Επιστημονικών μελετών, Έκθεση επί του Σχεδίου Νόμου, *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό και η διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Στο http://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/7b24652e-78eb-4807-9d68-e9a5d4576eff/NOM_NOM_ERE_2413_HG20.doc. (προσπελάστηκε στις 22/5/2015).

21 Όπως ορίζει το άρθρο 29,1γ της Διεθνούς Σύμβασης 20.11.1989, Η.Ε για τα δικαιώματα του παιδιού.

ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών (τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα κλπ)

- Ο βαθμός ένταξης των αλλοδαπών στην Ελληνική σχολική πραγματικότητα, σύμφωνα με τις προσωπικές τους εκτιμήσεις.

3. Μεθοδολογία έρευνας

3.1. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας είναι εξαιρετικά μικρό, αποτελούμενο από 7 αλλοδαπούς μαθητές της Γ' Γυμνασίου δύο επαρχιακών γυμνασίων της πόλης της Καβάλας. Από αυτούς οι 3 ήταν αγόρια και τα 4 κορίτσια. Οι πέντε από τους επτά ήρθαν στην Ελλάδα μέχρι την ηλικία των 10 ετών και φοίτησαν σε τμήμα σύμφωνο με την ηλικία τους. Αντίθετα οι δύο έφτασαν στη χώρα μας μεταξύ 11 και 15 ετών, μη γνωρίζοντας τα Ελληνικά, με αποτέλεσμα να ενταχθούν σε τάξη μικρότερων ηλικιακά μαθητών. Οι χώρες προέλευσής τους ήταν η Αλβανία (28,6%), η Γερμανία (57,1%) και η Ρωσία (14,3%).

Δυστυχώς, η πραγματοποίηση της έρευνας στο τέλος της σχολικής χρονιάς κατέστη ανέφικτη τη συμμετοχή όλων των αλλοδαπών μεταναστών των τριών τάξεων και των δύο σχολείων και ως εκ τούτου αδύνατη τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Εκ των πραγμάτων, λοιπόν, η επανάληψη της έρευνας με τη συμμετοχή περισσότερων σχολικών μονάδων και μαθητικού δυναμικού καθίσταται αναγκαία.

3.2. Ερευνητικά εργαλεία

Για τη συγκέντρωση των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της προσωπικής ημι-δομημένης συνέντευξης: Οι μαθητές κλήθηκαν, ο καθένας ξεχωριστά, να απαντήσουν (με τη συγκατάθεσή τους) σε 6 προσχεδιασμένες ερωτήσεις, αλλά υπήρχε η ευελιξία να συζητηθούν και άλλα θέματα που ενδεχομένως αναδύονταν κατά τη συζήτηση. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στη δόμηση των ερωτήσεων, την ξεκάθαρη διατύπωση των προτάσεων και τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, ώστε τα ευρήματα να είναι αληθή και πλούσια. Σε κάποιες περιπτώσεις πάντως, χρειάστηκε να τεθούν διευκρινιστικές ερωτήσεις, ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και ορθή κατανόηση των ερωταποκρίσεων.

Οι βασικές ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν οι εξής:

1. Ποια μαθήματα από αυτά που διδάσκει στο σχολείο στην Ελλάδα νομίζεις ότι είναι πιο δύσκολα και ποια ευκολότερα;
2. Θεωρείς ότι οι επιδόσεις σου στο Ελληνικό σχολείο είναι υψηλότερες,

- χαμηλότερες ή στο ίδιο επίπεδο σε σχέση με τη χώρα προέλευσής σου;
3. Τι είδους προβλήματα αντιμετώπισες με την άφιξή σου στο Ελληνικό σχολείο και σε ποιο βαθμό; (Διευκρινιστικές ερωτήσεις: Πώς ήταν για παράδειγμα οι σχέσεις με τους συμμαθητές σου, η στάση των καθηγητών, τα βιβλία, το σύστημα διδασκαλίας, η συνεργασία των γονέων σου με το σχολείο κλπ)
 4. Δέχτηκες βοήθεια με την άφιξή σου στη χώρα μας και από ποιον; (Διευκρινιστικές ερωτήσεις: φροντιστήρια, τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, κάποιον καθηγητή, γονέα, φίλο κλπ)
 5. Θεωρείς ότι ξεπέρασες τα παραπάνω προβλήματα σου στη σύγχρονη εποχή; Σε ποιο βαθμό;
 6. Πιστεύεις τελικά ότι έχεις ενταχθεί στην ελληνική σχολική πραγματικότητα;

3.3. Τρόπος ανάλυσης δεδομένων

Λόγω του μικρού αριθμού συμμετεχόντων, η επεξεργασία των αποτελεσμάτων ήταν σχετικά γρήγορη.

Οι απαντήσεις των μαθητών χωρίστηκαν σε 6 κατηγορίες, τις ακόλουθες:

1. Βαθμός δυσκολίας σχολικών μαθημάτων
2. Σύγκριση επιδόσεων ανάμεσα στη χώρα προέλευσης και τη χώρα άφιξης
3. Προβλήματα στο Ελληνικό σχολείο
4. Βοήθεια σε αλλοεθνείς μαθητές
5. Υπερκέραση εμποδίων
6. Βαθμός ένταξης στην Ελληνική σχολική πραγματικότητα

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια.

4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων- Σχολιασμός των συνεντεύξεων των μαθητών

4.1. Σχολιασμός της συνέντευξης της Ερ. , μαθήτριας από την Αλβανία²²

Η Ερ. είναι 15 χρόνων και ήρθε στην Ελλάδα για πρώτη φορά στην ηλικία των 8. Δεν ήξερε την Ελληνική γλώσσα, εντούτοις φοίτησε σε τμήμα σύμφωνο με την ηλικία της, γεγονός που ήταν εξαιρετικά απαιτητικό για την ίδια.

1. Βαθμός δυσκολίας σχολικών μαθημάτων

Τα μαθηματα που τη δυσκολεύουν περισσότερο στην Ελληνική σχολική πραγματικότητα είναι η Φυσική και η Χημεία. Μετριότερης δυσκολίας χαρακτηρίζει την Ιστορία, τα Αρχαία Ελληνικά και τις ξένες γλώσσες, ενώ εύκολα θεωρεί τα Μαθηματικά, τη Ν. Γλώσσα, τα Θρησκευτικά, τη Γυμναστική και την Τεχνολογία.

²² Για λόγους διασφάλισης της ανωνυμίας των μαθητών, αναγράφεται μόνο το αρχικό γράμμα του ονόματός τους.

2. Σύγκριση επιδόσεων ανάμεσα στη χώρα προέλευσης και τη χώρα άφιξης

Οι επιδόσεις της στο σχολείο είναι σαφώς χαμηλότερες σε σχέση με τη χώρα καταγωγής της και σε αυτό ευθύνεται, κατά την ίδια, η έλλειψη γλωσσικής διδασκαλίας κατά τα πρώτα χρόνια άφιξής της και ως εκ τούτου η αδυναμία να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του Ελληνικού σχολείου.²³

3. Προβλήματα στο Ελληνικό σχολείο

Βασικό πρόβλημα για την Ερ. ήταν η υποτυπώδης συνεργασία των γονέων με το σχολείο και σε πολύ μικρότερο βαθμό οι σχετικά χαμηλές προσδοκίες των καθηγητών από αυτήν. Η ίδια δηλώνει ότι δεν αντιμετώπισε ιδιαίτερες δυσκολίες στη σχέση της με τους συμμαθητές της, τα σχολικά βιβλία και το διαφορετικό σύστημα διδασκαλίας.

4. Βοήθεια σε αλλοεθνείς μαθητές

Το κορίτσι επισημαίνει ότι δε δέχτηκε βοήθεια ούτε από τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, ούτε από φροντιστήρια ή καθηγητές. Αντίθετα, η στήριξη των γονέων της έπαιξε καταλυτικό ρόλο στην προσαρμογή της.

5. Υπερκέραση εμποδίων

Δυστυχώς, η μαθήτρια δε θεωρεί ότι επήλθαν ουσιαστικές αλλαγές στην Ελληνική σχολική πραγματικότητα, ώστε να ξεπεράσει τα προβλήματά της. Ωστόσο, επισημαίνει ότι γι' αυτήν οι δυσκολίες δεν ήταν ανυπερβλήτες εξ' αρχής.

6. Βαθμός ένταξης στην Ελληνική σχολική πραγματικότητα

Η απάντηση της Ερ. ως προς το βαθμό ένταξής της στη σχολική πραγματικότητα είναι απογοητευτική. Η ίδια θεωρεί ότι έχει ενταχθεί σε μικρό βαθμό, αλλά δεν μπορεί να κάνει κάτι, για να αλλάξει η κατάσταση αυτή. «Ίσως, αν δράσουν περισσότερο κάποιοι φορείς, βελτιωθούν τα πράγματα προς το καλύτερο», αναφέρει χαρακτηριστικά.

4.2. Σχολιασμός της συνέντευξης της Χ., μαθήτριας από την Αλβανία

Η Χ. είναι 15 ετών και ήρθε στη χώρα μας στην ηλικία των 9 ετών από τη γειτονική

23 Για την περιορισμένη διδασκαλία της Ελληνικής πριν την εισαγωγή στο ελληνικό σχολείο: Βαρλοκόστα, Σ., Τριανταφυλλίδου Λ. (1999), "Immigrant children in mainstream classrooms in Greece: Assessing their language proficiency." Ανακοίνωση στο 13ο Διεθνές Συνέδριο Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, ΑΠΘ, Αγγλικό Τμήμα, 22-23 Απριλίου.

Αλβανία. Δεν ήξερε την Ελληνική γλώσσα και γι' αυτό το λόγο δε φοίτησε σε τμήμα αντίστοιχο της ηλικίας της, αλλά «έχασε» μια χρονιά.

1. Βαθμός δυσκολίας σχολικών μαθημάτων

Πολύ δύσκολο μάθημα για τη Χ. είναι τα θρησκευτικά, λόγω της ειδικής ορολογίας που χρησιμοποιείται, και του καθηγητή, που είναι ιδιαίτερος απαιτητικός! Επίσης δύσκολα μαθήματα είναι τα Αρχαία Ελληνικά, η Ιστορία, η Φυσική και η Χημεία, ενώ μετρίότερα χαρακτηρίζει τα μαθηματικά, τις ξένες γλώσσες και τη λογοτεχνία. Αντίθετα, η τεχνολογία και η γυμναστική αποτελούν τα αγαπημένα της!

2. Σύγκριση επιδόσεων ανάμεσα στη χώρα προέλευσης και τη χώρα άφιξης

Οι επιδόσεις της κινούνται στο ίδιο επίπεδο ανάμεσα στη χώρα άφιξης και τη χώρα προέλευσης. «Ας μην ξεχνούμε, άλλωστε, ότι οι απαιτήσεις των μαθημάτων αυξάνονται με την αλλαγή των τάξεων», διευκρινίζει.

3. Προβλήματα στο Ελληνικό σχολείο

Η Χ. αντιμετώπισε εντονότατα προβλήματα προσαρμογής. Τόσο η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος με το διαφορετικό σύστημα διδασκαλίας και τα ακαλαίσθητα βιβλία, όσο και οι αρνητικές σχέσεις με τους συμμαθητές της, την έφεραν συχνά στο περιθώριο. Παρ' όλα αυτά, η ίδια προσπαθούσε όσο μπορούσε να συμμετέχει σε αθλητικές δράσεις του σχολείου και να μην απογοητεύεται από τη συχνά περιορισμένη ενθάρρυνση κάποιων καθηγητών. Πάντως, σε γενικές γραμμές η συνεργασία των γονέων με το σχολείο ήταν άψογη και δε δημιουργούσε περαιτέρω προβλήματα στην ίδια.

4. Βοήθεια σε αλλοεθνείς μαθητές

Η μαθήτρια δέχτηκε πολύ μεγάλη βοήθεια από γονείς και φίλους της, ενώ αξιόλογη ήταν και η συνδρομή κάποιων καθηγητών. Αντίθετα φροντιστηριακά μαθήματα ή τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας δε συνεισέφεραν παρά ελάχιστα.

5. Υπερκέραση εμποδίων

Το κορίτσι κρίνει ότι σε μεγάλο βαθμό βελτίωσε τις σχέσεις με τους συμμαθητές της και λιγότερο με τους καθηγητές. Επιπλέον το διαφορετικό σύστημα διδασκαλίας και τα δύσκολα βιβλία, δεν την αποκαρδιώνουν πια, αφού... άρχισε να τα συνηθίζει!

6. Βαθμός ένταξης στην Ελληνική σχολική πραγματικότητα

Ως εκ τούτου, η Χ. αισθάνεται ότι έχει ενταχθεί σε μεγάλο βαθμό στη σχολική πραγματικότητα και δεν αντιμετωπίζει προβλήματα διαφορετικά απ' αυτά των γηγενών συμμαθητών της.

4.3. Σχολιασμός της συνέντευξης του Σ., μαθητή από τη Γερμανία

Ο Σ. φοιτά στη Γ Γυμνασίου, αλλά είναι 16 ετών. Ο λόγος είναι ότι ήρθε σε μεγάλη ηλικία στην Ελλάδα (στα 12), με αποτέλεσμα να μη φοιτήσει σε τμήμα σύμφωνο με την ηλικία του.

1. Βαθμός δυσκολίας σχολικών μαθημάτων

Ο Σ. είναι άριστος μαθητής. Εντούτοις, πολύ απαιτητικά θεωρούνται γι' αυτόν τα φιλολογικά μαθήματα (Αρχαία Ελληνικά, Γλώσσα, Λογοτεχνία). Η σχέση του με την ιστορία και τα θρησκευτικά φαίνεται μέτρια, ενώ πολύ καλύτερη είναι η επαφή του με τις θετικές επιστήμες (μαθηματικά, φυσική, χημεία), τις ξένες γλώσσες, τη Γυμναστική και την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή!

2. Σύγκριση επιδόσεων ανάμεσα στη χώρα προέλευσης και τη χώρα άφιξης

Ο ίδιος χαρακτηρίζει τις επιδόσεις του υψηλότερες στην Ελλάδα, αν και στη Γερμανία ήταν εξίσου καλός μαθητής.

3. Προβλήματα στο Ελληνικό σχολείο

Το αγόρι δε βίωσε σημαντικά προβλήματα με την άφιξή του στη χώρα. Σε αυτό έπαιξε μεγάλο ρόλο το ότι οι γονείς του είναι Έλληνες, με αποτέλεσμα να είναι εξοικειωμένος με την Ελληνική κουλτούρα και νοοτροπία. Έτσι, σε πολύ μικρό βαθμό ένιωσε να βιώνει προβλήματα προσαρμογής, εξαιτίας του διαφορετικού συστήματος διδασκαλίας και των απαιτητικών βιβλίων. Επιπρόσθετα, οι σχέσεις του τόσο με συμμαθητές, όσο και καθηγητές ήταν αρμονικές και η συμμετοχή του σε σχολικές εκδηλώσεις (περιβαλλοντικές, αθλητικές κλπ) διαρκής και δυναμική.

4. Βοήθεια σε αλλοεθνείς μαθητές

Ελάχιστη ήταν η φροντιστηριακή ενίσχυση που έλαβε ο Σ. και μηδενική η κρατική (τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας). Πιο ουσιαστική, για ακόμα μια φορά, ήταν η συνδρομή των γονέων και των καθηγητών του.

5. Υπερκέραση εμποδίων

Ο μαθητής θεωρεί ότι έχει ξεπεράσει πλήρως τα ούτως ή άλλως περιορισμένα προβλήματά του (αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος, βιβλία αδιάφορα/δύσκολα, ανεπαρκή σε κάποιες περιπτώσεις συνεργασία γονέων με σχολείο κλπ).

6. Βαθμός ένταξης στην Ελληνική σχολική πραγματικότητα

Η ένταξή του, κατά τον ίδιο, είναι ολική. «Είμαι Ελληνάκι, εγώ!», δηλώνει με καμάρι.

4.4. Σχολιασμός της συνέντευξης του Μ., μαθητή από τη Γερμανία

Ο Μ. είναι 15 ετών και ήρθε στην Ελλάδα από τη Γερμανία, όταν ήταν 7 ετών. Παρ'ότι γνώριζε την Ελληνική γλώσσα, δε φοίτησε σε τμήμα αντίστοιχο της ηλικίας του, λόγω μαθησιακών δυσκολιών.

1. Βαθμός δυσκολίας σχολικών μαθημάτων

Τα μαθηματικά δυσκολεύουν περισσότερο το νεαρό παιδί, ενώ τα θρησκευτικά και η γυμναστική λιγότερο. Τα υπόλοιπα μαθήματα (αρχαία ελληνικά, φυσική, χημεία, ιστορία, ξένες γλώσσες κλπ) χαρακτηρίζονται μεσαίας δυσκολίας.

2. Σύγκριση επιδόσεων ανάμεσα στη χώρα προέλευσης και τη χώρα άφιξης

Ο Μ. θεωρεί ότι τόσο οι επιδόσεις του στη Γερμανία όσο και στην Ελλάδα κυμαίνονται στο ίδιο επίπεδο. Το πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών (δυσλεξία) συνεχίζει να τον ταλανίζει, κρατώντας τους βαθμούς του σχετικά χαμηλούς.

3. Προβλήματα στο Ελληνικό σχολείο

Ο Μ. είναι αρκετά θετικό και αισιόδοξο παιδί. Αν και σίγουρα ήρθε αντιμέτωπος με αριθμό δυσκολιών, ο ίδιος δηλώνει με χαμόγελο: «Δεν μου παρουσιάστηκε κανένα πρόβλημα με την άφιξή μου στην Ελλάδα, ούτε σχετικά με το σύστημα διδασκαλίας, ούτε με συμμαθητές ή καθηγητές. Όλα καλά! Να'χουμε την υγεία μας!!!»

4.. Βοήθεια σε αλλοεθνείς μαθητές

Ο ίδιος θεωρεί ότι βοηθήθηκε σε πολύ μεγάλο βαθμό από αρκετούς φορείς. Πιο συγκεκριμένα κατονομάζει τόσο τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, όσο

και ιδιωτικά μαθήματα και στήριξη καθηγητών. Ωστόσο, η ενίσχυση αφορά περισσότερο στην επίλυση των προβλημάτων που οφείλονται στο μαθησιακό του πρόβλημα και λιγότερο στην ομαλή του ένταξη σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον.

5. Υπερκέραση εμποδίων

Η θετική αντιμετώπιση των πραγμάτων, που αποτελεί γνώρισμα του χαρακτήρα του Μ., είναι έκδηλη και σε αυτή την απάντηση. Το παιδί δηλώνει ξεκάθαρα ότι έχει ξεπεράσει σε πολύ μεγάλο βαθμό τα προβλήματά του σε όλους τους τομείς (προσαρμογή στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σχέση με συνομηλίκους-εκπαιδευτικούς, συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες, συνεργασία γονέων-σχολείου κλπ).

6. Βαθμός ένταξης στην Ελληνική σχολική πραγματικότητα

Όπως είναι αναμενόμενο, ο ίδιος ο μαθητής θεωρεί τον εαυτό του πλήρως ενταγμένο στην Ελληνική πραγματικότητα (εντός και εκτός σχολείου).

4.5 Σχολιασμός της συνέντευξης του Ν., μαθητή από τη Ρωσία

Ο Ν. είναι 16 ετών και ήρθε στην Ελλάδα φέτος από τη Ρωσία. Δε γνωρίζει καθόλου την Ελληνική γλώσσα, γι' αυτό δε φοιτά σε τμήμα σύμφωνο με τη χρονολογική του ηλικία.

1. Βαθμός δυσκολίας σχολικών μαθημάτων

Η αδυναμία κατανόησης της Ελληνικής αποτελεί ουσιαστικό εμπόδιο για το μαθητή και ανασταλτικό παράγοντα στη σχολική του επίδοση. Σχεδόν όλα τα μαθήματα τα χαρακτηρίζει δύσκολα (φυσική, χημεία, ιστορία, θρησκευτικά) ή πολύ δύσκολα (Αρχαία Ελληνικά, Νεοελληνική γλώσσα, Νεοελληνική λογοτεχνία). Μόνο οι ξένες γλώσσες και τα μαθηματικά αντιμετωπίζονται θετικότερα από το παιδί.

2. Σύγκριση επιδόσεων ανάμεσα στη χώρα προέλευσης και τη χώρα άφιξης

Οι επιδόσεις του στην Ελλάδα κρίνονται πολύ χαμηλότερες σε σχέση με τη χώρα καταγωγής του. Η αναντιστοιχία είναι εμφανής στους βαθμούς του, αφού από «αρκετά καλός» στη Ρωσία, εμφανίζεται «επαρκής» στο δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα.

3. Προβλήματα στο Ελληνικό σχολείο

Ο ίδιος ο Ν. εντούτοις, δε θεωρεί ότι ευθύνεται το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Σε αντίθεση με ό,τι ενδεχομένως θα περιμέναμε, η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος και τα απαιτητικά βιβλία δεν αποτελούν πρόβλημα για εκείνον, ενώ αρκετά θετικές χαρακτηρίζει τις σχέσεις του με όλους τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία (εκπαιδευτικούς, συμμαθητές, γονείς, τοπική κοινωνία).

4. Βοήθεια σε αλλοεθνείς μαθητές

Παρά την παντελή έλλειψη γνώσεων ανάγνωσης και γραφής της Ελληνικής και την πλήρη αδυναμία επικοινωνίας, δεν παρήχθη στον αλλοδαπό μαθητή κανενός είδους στήριξη από επίσημο φορέα. Ο Ν. δεν εντάχθηκε ούτε σε τάξεις υποδοχής ούτε σε τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας. Περιορισμένη μόνο υπήρξε η ενίσχυση φροντιστηριακών μαθημάτων (αποτέλεσμα της ιδιωτικής πρωτοβουλίας των γονέων του, που αγνοούσαν ομοίως την Ελληνική).

5. Υπερκέραση εμποδίων

Το σύντομο χρονικό διάστημα από την άφιξή του παιδιού στην Ελλάδα μέχρι την πραγματοποίηση της έρευνας, σε συνδυασμό με την απουσία λήψης ουσιαστικών μέτρων απ'την πλευρά της Πολιτείας εξηγούν την αδυναμία του να ξεπεράσει τα προβλήματα που το απασχολούν. Ο ίδιος δεν βελτίωσε παρά ελάχιστα τις αρνητικές σχέσεις με συμμαθητές, τις χαμηλές προσδοκίες των καθηγητών από αυτόν και την αδυναμία συμμετοχής σε διάφορες εκδηλώσεις του σχολείου, ενώ προβληματική καθίσταται ακόμα η συνεργασία των γονέων του με τους εκπαιδευτικούς.

6. Βαθμός ένταξης στην Ελληνική σχολική πραγματικότητα

Τελικά, ο συγκεκριμένος μαθητής δεν αισθάνεται «μέλος» της Ελληνικής πραγματικότητας, παρά σε ελάχιστο βαθμό.

4.6. Σχολιασμός των συνεντεύξεων της Μ. και της Ε., μαθητριών από τη Γερμανία

Τα δύο κορίτσια είναι μαθήτριες της Γ Γυμνασίου. Το ιδιαίτερο και με τις δύο είναι ότι ήρθαν στην Ελλάδα από τη Γερμανία σε ιδιαιτέρως μικρή ηλικία (δύο και τριών χρόνων αντίστοιχα). Ως εκ τούτου κατέστη αδύνατο να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις της έρευνας, δεδομένου ότι δεν είχαν μνήμες από τη

χώρα προέλευσης, ούτε αντιμετώπισαν τον ίδιο βαθμό προβλημάτων με τους υπόλοιπους αλλοδαπούς μαθητές.

1. Βαθμός δυσκολίας σχολικών μαθημάτων

Και οι δύο δηλώνουν ότι τα περισσότερα μαθήματα τους φαίνονται «εύκολα» ή «μέτρια». Πιο συγκεκριμένα:

Η Μ. θεωρεί πολύ εύκολα τα γλωσσικά μαθήματα, τις ξένες γλώσσες, την ιστορία, τη γυμναστική και τα θρησκευτικά, ενώ περισσότερο απαιτητικά τη φυσική, τα μαθηματικά και τη χημεία.

Η Ε. απ'την άλλη κρίνει ως μετριας δυσκολίας τα Αρχαία Ελληνικά και την Ιστορία, ενώ αγαπά ιδιαίτερος τα μαθήματα θετικών επιστημών, τα θρησκευτικά και τη λογοτεχνία.

2.-6 (Σύγκριση επιδόσεων ανάμεσα στη χώρα προέλευσης και τη χώρα άφιξης, Προβλήματα στο Ελληνικό σχολείο, Βοήθεια σε αλλοεθνείς μαθητές, Υπερκέραση εμποδίων, Βαθμός ένταξης στην Ελληνική σχολική πραγματικότητα).

Τα δύο κορίτσια δήλωσαν ότι, στην περίπτωση τους, η άφιξή τους στη χώρα μας σε πολύ μικρή ηλικία δε διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στη διαφοροποίηση των επιδόσεών τους στην τάξη. Τονίζουν ότι δεν αντιμετώπισαν προβλήματα προσαρμογής, ούτε βίωσαν διαφορετική μεταχείριση απ'τον κοινωνικό περίγυρο, με αποτέλεσμα τη σχεδόν απρόσκοπτη ενσωμάτωσή τους στην Ελληνική κοινωνία.

5. Συμπεράσματα

Μετά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, καταλήγουμε στα παρακάτω συμπεράσματα:

- Τα μαθήματα που φαίνεται να δυσκολεύουν περισσότερο τους αλλοδαπούς μαθητές είναι τα Αρχαία Ελληνικά και τα Φυσικο-Χημικά, γεγονός που πιστοποιείται και από άλλες έρευνες²⁴. Τα μαθηματικά και η ιστορία θεωρούνται μέτριας δυσκολίας, ενώ για τη γλώσσα/λογοτεχνία και τα θρησκευτικά παρατηρείται μεγάλη διασπορά απόψεων, με τις απαντήσεις να κυμαίνονται από το «πολύ εύκολο» έως το «πολύ δύσκολο». Σίγουρα πιο θετική είναι η αντιμετώπιση των αλλοδαπών μαθητών απέναντι στις ξένες γλώσσες, ενώ η τεχνολογία, και η γυμναστική χαρακτηρίζονται ως «πολύ εύκολα» από

24 Καραβασιλής, Γ. (1994), *Παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών οι οποίοι παλιννοστούν*, Αθήνα, Εκδόσεις: Το Οικονομικό.

Νικολάου, Γ. & Σιδηροπούλου, Χ. (2003), Παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων στο δημοτικό σχολείο. Διερεύνηση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων στη δεύτερη γλώσσα και συγκριτική μελέτη με αυτές των συμμαθητών τους με μητρική γλώσσα την Ελληνική, *Εισήγηση στο Συνέδριο του ΚΕΔΕΚ*, Πανεπιστήμιο Πατρών, Ιούλιος 2002, Πρακτικά του Συνεδρίου, Πάτρα, ΚΕΔΕΚ.

την πλειοψηφία των μαθητών. Επομένως οι απόψεις των παιδιών αυτών δεν παρεκκλίνουν από τις αντίστοιχες των γηγενών συμμαθητών τους.

- Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, ο 1 έχει υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τη χώρα προέλευσης, ενώ τέσσερις είτε κινούνται στο ίδιο επίπεδο, είτε παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι πρέπει να ληφθούν αποτελεσματικότερα μέτρα για τη βελτίωση των επιδόσεων των μεταναστών και την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων.
- Με εξαίρεση ένα μαθητή, που δηλώνει ότι αντιμετώπισε πρόβλημα προσαρμογής και αρνητικές σχέσεις με συμμαθητές σε πολύ μεγάλο βαθμό, οι υπόλοιποι δείχνουν να εντάχθηκαν πολύ ομαλά στους κόλπους της Ελληνικής κοινωνίας και να μη βίωσαν σημαντικά προβλήματα με την άφιξή τους. Πιο συγκεκριμένα, τέσσερις στους επτά (ποσοστό 57,1%) χαρακτηρίζουν θετικότερες τις σχέσεις με τους συμμαθητές, τρεις (42,9%) τονίζουν ότι οι καθηγητές επεδείκνυαν υψηλές προσδοκίες, και το ίδιο ποσοστό (42,9%) ισχυρίζεται ότι η συνεργασία γονέων-καθηγητών δεν ήταν σε καμία περίπτωση υποτυπώδης. Ένας μόνο μαθητής αναφέρεται στη συχνά περιορισμένη ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών. Τέλος, ποσοστό 71,4% (πέντε στους επτά) υποστηρίζει ότι δεν αντιμετώπισε καθόλου (ή ελάχιστα) προβλήματα σε αθλητικές, περιβαλλοντικές ή άλλου είδους σχολικές δραστηριότητες, ενώ η δυσκολία των σχολικών εγχειριδίων, παρ'ότι προκαλεί κάποιες αντιδράσεις, εντούτοις δε θεωρείται ότι παρακαλώει την εξέλιξή τους σε πολύ μεγάλο βαθμό.
- Μάλιστα τα προβλήματα φαίνεται να επιλύθηκαν επί του παρόντος, με τη βοήθεια κάποιων φορέων και κυρίως καθηγητών, γονέων ή φίλων (και όχι τόσο υφιστάμενων θεσμών για τη σχολική ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών πχ τάξεων υποδοχής). Αυτοί συνέβαλαν σε μεγάλο βαθμό στην υπερκέραση των δυσκολιών. Έτσι, το 28,6% πιστεύει ότι στους τρεις τομείς των σχέσεων των αλλοδαπών με τους συμμαθητές και τους καθηγητές τους, αλλά και στην επαφή γονέων-σχολείου, τα αποτελέσματα έχουν βελτιωθεί σε πολύ μεγάλο βαθμό. Ειδικά η συνεργασία της οικογένειας με τους καθηγητές κρίνεται από ικανοποιητική ως πολύ ικανοποιητική από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων (71,4%). Επιπλέον, η κοινωνική ένταξη των μαθητών, όπως καταδεικνύεται απ'τη συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες, είναι ιδιαιτέρως μεγάλη.

Παρά την αισιόδοξη οπτική, η εικόνα αυτή, εξεταζόμενη συγκριτικά με άλλες έρευνες, είναι σίγουρα εξιδανικευμένη²⁵. Το γεγονός αυτό πιστοποιείται και από την τελευταία ερώτηση της έρευνας που καταδεικνύει ότι δεν έχει επέλθει η πλήρης ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στη σχολική κοινότητα. Έτσι, ενώ οι μισοί σχεδόν απ'τους αλλοδαπούς μαθητές θεωρούν ότι έχουν ενταχθεί πλήρως

25 Μόττη – Στεφανίδη, Φ., Παυλόπουλος, Β., & Καπώνη, Κ. (2007), *Επιπολιτισμός και ψυχοκοινωνική προσαρμογή Ποντίων παλιννοστούντων εφήβων. Θέματα ψυχοδυναμικής και ψυχοκοινωνικής παιδοψυχιατρικής: Αφιέρωμα στον καθηγητή Γ. Τσιάντη*. Αθήνα: Καστανιώτης.

στην Ελληνική σχολική πραγματικότητα, προβληματισμό προκαλεί το υπόλοιπο ήμισυ που θεωρεί ότι έχει ενταχθεί είτε σε μικρό βαθμό είτε καθόλου. Κι αυτό γιατί στην προτελευταία ερώτηση το 42,9% θεωρεί ότι δεν έχει ξεπεράσει παρά ελάχιστα ή καθόλου το πρόβλημα προσαρμογής και τις δυσκολίες που οφείλονται στα ακατάλληλα διδακτικά μέσα.

Η στάση αυτή οφείλει να μας προβληματίσει. Προφανώς οι μαθητές προσπάθησαν να ωραιοποιήσουν την εικόνα του παρελθόντος, ή να απεμπολήσουν αρνητικά και δυσάρεστα συναισθήματα. Ενδεχομένως η βελτίωση των σχέσεων τους με συμμαθητές ή καθηγητές επί του παρόντος να τους οδήγησε σε μια τέτοια εξιδανίκευση. Όπως και να έχει, το μικρό δείγμα των συμμετεχόντων δεν επιτρέπει γενικεύσεις και εξαγωγή καθολικών συμπερασμάτων.

Πάντως, η παρούσα έρευνα καθιστά πρόδηλη την ανάγκη λήψης μέτρων (με πρωταρχικό την τροποποίηση των διδακτικών εγχειριδίων, την παραγωγή διδακτικού και εποπτικού υλικού και γενικότερα τη βελτίωση του συστήματος διδασκαλίας), **ώστε να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά τα προβλήματα των μεταναστών μαθητών και η ένταξή τους να είναι ουσιαστική**. Είναι αποκαρδιωτικό το γεγονός ότι από το σύνολο των παιδιών τα περισσότερα δε φοίτησαν καθόλου σε τάξεις υποδοχής, ενώ μόνο ένα δέχτηκε βοήθεια σε πολύ μεγάλο βαθμό από αυτές. Αντίστοιχη φαίνεται η εικόνα και για τα φροντιστηριακά (ιδιωτικά) μαθήματα, από τα οποία τέσσερα παιδιά δε δέχτηκαν καθόλου (28,6%) ή ελάχιστα (28,6%) βοήθεια και μόλις το ένα βοηθήθηκε σε ιδιαίτερα μεγάλο βαθμό.

Γι' αυτό, κρίνεται επιτακτική η αξιολόγηση των ήδη υφιστάμενων θεσμών και η διαμόρφωση ενός θεσμικού πλαισίου διαπολιτισμικής παρέμβασης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στόχος τελικά πρέπει να αποτελέσει ο εκσυγχρονισμός και η ποιοτική αναβάθμιση της ελληνικής εκπαίδευσης, με ουσιαστικές παρεμβάσεις για τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών πρόσβασης για όλους τους μαθητές, είτε γηγενείς, είτε ξενόγλωσσους, στα πλαίσια της αποδοχής του πλουραλισμού και της πολιτισμικής ετερότητας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (επιμ.) (2009), *Πολιτισμική Ετερότητα και Ανθρώπινα Δικαιώματα (προκλήσεις για την εκπαίδευση)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βαρλοκώστα, Σ., Τριανταφυλλίδου Α. (1999), "Immigrant children in mainstream classrooms in Greece: Assessing their language proficiency." Ανακοίνωση στο 13ο Διεθνές Συνέδριο Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. ΑΠΘ, Αγγλικό Τμήμα, 22-23 Απριλίου.

- Γεραρής, Η. (2011), Ένταξη και αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών μέσω της Διαπολιτισμικής Αγωγής, *Τα Εκπαιδευτικά*, Τεύχος 99-100, σελ.24-32.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Επικοινωνίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) (2003), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως Δεύτερη Ξένη Γλώσσα (5ο Διεθνές Συνέδριο, 12 έως 14-7-2001-Πάτρα)*. Τόμος 1 κ' 2. Πανεπιστήμιο Πατρών: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης-Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Πάτρα.
- Γεωργογιάννης, Π., Ορφανίδη, Ι. & Χουρμουζιάδου, Χ. Μ. (2012), *Κίνητρα, διαμεσολαβήσεις και επιδόσεις στην εκπαίδευση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές*. Αθήνα: Ίων.
- Γκότοβος, Α. (1997), *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (2002), *Εκπαίδευση και ετερότητα*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (1997), *Η Εκπαίδευση των Αλλοδαπών και Παλινοστούτων Μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2002), *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*, Gutenberg, Αθήνα.
- Διεθνής Αμνηστία, (2007), *Πρώτα Βήματα (Εγχειρίδιο για τη βασική εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα)*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ευαγγέλου, Οδ. & Κάντζου, Ν. (2005), *Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαιδευτικός Ρατσισμός*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ευαγγέλου, Οδ. & Παλαιολόγου, Ν. (2007), *Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθητών. Εκπαιδευτική πολιτική- Ερευνητικά δεδομένα*, Αθήνα: Ατραπός.
- Καραβασίλης, Γ. (1994), *Παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών οι οποίοι παλινοστούν*, Αθήνα, Εκδόσεις: Το Οικονομικό.
- Μάρκου, Γ. (1995), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία. Αθήνα.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Παπαθανασίου, Α.-Χ. & Λαρδούτσου, Σ. (2004), Διαταρακτική επιθετική συμπεριφορά. Στο: Α. Καλαντζή-Αζίζι, & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.). *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μόττη – Στεφανίδη, Φ., Παυλόπουλος, Β., & Καπώνη, Κ. (2007), *Επιπολιτισμός και ψυχοκοινωνική προσαρμογή Ποντίων παλινοστούτων εφήβων. Θέματα ψυχοδυναμικής και ψυχοκοινωνικής παιδοψυχιατρικής: Αφιέρωμα στον καθηγητή Γ. Τσιάντη*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Παυλόπουλος, Β., Τάκης, Ν., Ντάλλα, Μ., Παπαθανασίου, Α.Χ. & Masten, Α.Σ. (2005), *Ψυχική ανθεκτικότητα και προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας: Μία μελέτη μεταναστών και παλινοστούτων εφήβων*. *Ψυχολογία: Αφιέρωμα στον Albert Bandura*, 12,3, 349-367.
- Νικολάου, Γ., Κοριλάκη, Π. (2006), Η Ενίσχυση της προσπάθειας των

- αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο, Εμπειρική Έρευνα σχετικά με τη λειτουργία των τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων, *Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη*, Τεύχος 1, 2006, σελ.69-86.
- Νικολάου, Γ. & Σιδηροπούλου, Χ. (2003), Παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων στο δημοτικό σχολείο. Διερεύνηση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων στη δεύτερη γλώσσα και συγκριτική μελέτη με αυτές των συμμαθητών τους με μητρική γλώσσα την Ελληνική, *Εισήγηση στο Συνέδριο του ΚΕΔΕΚ, Πανεπιστήμιο Πατρών*, Ιούλιος 2002, Πρακτικά του Συνεδρίου, Πάτρα, ΚΕΔΕΚ.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Εκπαιδευτική διδακτική και Ψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα, εκδόσεις Ατραπός.
- Παπαχρήστος, Κ. (2005), *Διαπολιτισμική αγωγή/Εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο- Κατάσταση και Προοπτικές*, Αθήνα.
- Παπαχρήστος, Κ. (2011), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., Γκόβαρης, Χ. (2004), Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης, Ινστιτούτου Μεταναστευτικής Πολιτικής (Ι.ΜΕ.ΠΟ.), Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Τάκης, Ν., Παυλόπουλος, Β., Ντάλλα, Μ., Παπαθανασίου, Α., Καπώνη, Κ. & Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2006), *Ψυχική ανθεκτικότητα και ψυχοπαθολογία μεταναστών, παλιννοστούντων και γηγενών εφήβων. Παιδί και Έφηβος: Ψυχική υγεία και ψυχοπαθολογία* (Ειδικό τεύχος: Σχολείο και ψυχική υγεία), 8,2. 92-111.
- Τζωρτζοπούλου, Μ. & Κοτζαμάνη, Α. (2008), Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών, διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους, Κείμενα Εργασίας, Εθνικό κέντρο κοινωνικών ερευνών, Αθήνα.
- Τουρτούρας, Χ. (2010), *Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός- Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση*, Αθήνα: Επίκεντρο.
- Τριλιβά, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ. & Χατζηνικολάου, Σ. (2008), *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος... απλά διαφορετικός. Ασκήσεις ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά Δημοτικού και Γυμνασίου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000), *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση

- Banks, J. (2004), *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Berry, J. W. (1997), Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46, pp. 5-68.

- Coelho, E. (2007), *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Crocker, J., Major, B., & Steele, C. (1998), Social stigma. In S. Fiske, D. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (Vol. 2, pp. 504–553). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Korilaki, P. (2005), *The integration of Foreign/Repatriated Pupils and pupils from disadvantaged Backgrounds in Greek Primary School: A school effectiveness Study*. Phd Thesis, Institute of Education, University of London.
- Major, B., & O'Brien, L. T. (2005), The Social Psychology of Stigma. *Annual Review of Psychology*, 56, 393–421.
- Modgil, S., Verma, G., Mallick, K., Modgil, C. (1997), *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση, προβληματισμοί – προοπτικές*. Επιμέλεια: Ζώνιου-Σιδέρη Α., Χαραμής Π., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradovic, J., Dalla, M., Takis, N., Papatathanasiou, A., & Masten, A.S. (2008), Immigration as a Risk Factor for Adolescent Adaptation in Greek Urban Schools. *Special Issue of the European Journal of Developmental Psychology*, 5,2.
- Rigby, K. (2008), *Σχολικός Εκφοβισμός (σύγχρονες απόψεις)*. Επιστημον. επιμ.: Άκης Γιοβαζολιάς. Αθήνα: Τόπος.
- Segall, H. M. & Dasen, R. P. & Berry, W. J. & Poortinga, H. Y (eds) (1993), *Διαπολιτισμική Ψυχολογία. Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε παγκόσμιο οικολογικό πολιτιστικό πλαίσιο (επιμέλεια: Δ. Γεώργας)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- UNICEF, (2001), Διακρίσεις – ρατσισμός – ξενοφοβία και ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: γονείς-εκπαιδευτικοί-μαθητές. Έρευνα που υλοποίησε η ΚΑΠΑ RESEARCH για λογαριασμό της Unicef.

Ιστοσελίδες

- 1^ο Λύκειο Δράμας, Προβλήματα αλλοδαπών – παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Στο <http://1lyk-dramas.dra.sch.gr/activities/Web/problemata%20aliodapon%20pallinostoyntvn.htm> (προσπελάστηκε στις 22/5/2015).
- Αποστολοπούλου, Ι. (2008), «Αλλοδαποί μαθητές στο Ελληνικό Σχολείο: Πεδίο προβληματισμού και πρόκληση για τον εκπαιδευτικό», στο Επιμορφωτικό Σεμινάριο: «Ενισχύοντας την κοινωνική ένταξη των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση». Στο http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=308&bitstream=308_01#page/1/mode/2up (προσπελάστηκε στις 22/5/2015).
- Βασιλογιάννης, Θ. (2010), Εκτιμήσεις Εκπαιδευτικών για τις Επιδόσεις των Αλλοδαπών Μαθητών - Η περίπτωση ενός ΕΠΑΛ της Σιβιτανιδείου Σχολής, Αθήνα. Στο <https://www.smashwords.com/books/down->

- load/304519/3/latest/0/0/ektimeseis-ekpaideutikon-gia-tis-epidoseis-ton-allodapon-mat.rtf (προσπελάστηκε στις 22/5/2015).
- Βουλή των Ελλήνων, Διεύθυνση Επιστημονικών μελετών, Έκθεση επί του Σχεδίου Νόμου, *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό και η διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Στο http://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/7b24652e-78eb-4807-9d68-e9a5d4576eff/NOM_NOM_ERE_2413_HG20.doc. (προσπελάστηκε στις 22/5/2015).
- Γιάνναρου, Λ. Αλλοδαποί μαθητές μένουν πίσω. Εφημερίδα «Η Καθημερινή». Στο <http://www.kathimerini.gr/447478/article/epikairothta/ellada/allodapoi-ma8htes-menoyn-pisw> (προσπελάστηκε στις 22/5/2015).
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2011), Αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου: Μια βασική συμβολή στην ατζέντα «Ευρώπη 2020». Στο http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_el.pdf (προσπελάστηκε στις 22/5/2015).
- Η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, *Λεξικό Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη*. Στο <http://www.greek-language.gr/> (προσπελάστηκε στις 22/5/2015).
- Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Πρόγραμμα «Ένταξη παιδιών Παλινοστούτων και Αλλοδαπών στο σχολείο για την Α'βάθμια Εκπαίδευση». Στο <http://www.keda.gr/epam/index.html> (προσπελάστηκε στις 22/5/2015).
- Μπασέτας, Κ. (2010), *Οι προσδοκίες των δασκάλων και οι επιδράσεις τους στους μαθητές*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Παναγιωτοπούλου, Α. (2008), *Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο χώρο του σχολείου- ο ρόλος του εκπαιδευτικού*, στο Επιμορφωτικό Σεμινάριο: «Ενισχύοντας την κοινωνική ένταξη των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση». Στο http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=308&bitstream=308_01#page/1/mode/2up (προσπελάστηκε στις 22/5/2015).
- Πανταζής, Β. Μετανάστευση- Ένταξη των μεταναστών. Στο <http://www.1169.syzefxis.gov.gr/syn/7/pantazis.ppt> (προσπελάστηκε στις 22/5/2015).
- Παπαχρήστος, Κ. (2008), *Διαπολιτισμική Αγωγή/εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο- κατάσταση και προοπτικές*, 33^η Περιφέρεια Σχολικού Συμβούλου Αθηνών. Στο <http://www.asda.gr/> (προσπελάστηκε στις 22/5/2015).
- Παπαχρήστος, Κ. *Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλινοστούτων μαθητών*, Εκπαιδευτική Κλίμακα. Στο <http://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/anakoinvseis/1121-ekpaidevsh-allodapwn-pallinostountwn-mathhtwn.html> (προσπελάστηκε στις 22/5/2015).
- Παρούτσας, Δ. *Μετανάστευση και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Στο <http://paroutsas.jmc.gr/diapolit.htm> (προσπελάστηκε στις 22/5/2015).
- Πατρίς, Αυξάνονται στα σχολεία οι αλλοδαποί μαθητές, Τι δείχνουν τα στοιχεία για το νομό Ηρακλείου. Στο http://www.patris.gr/articles/64926/25566?PHPSESSID=#.Vcs69_ntmko (προσπελάστηκε στις 22/5/2015).

- Ριζοσπάστης, (2005), Αλλοδαποί Μαθητές: Οι περισσότεροι φτάνουν μόνο έως το Γυμνάσιο. Στο <http://www.rizospastis.gr/story.do?id=3164108> (προσπελάστηκε στις 22/5/2015).
- Σκιά, Χ., Κυβελέα, Ν. & Πετρόπουλος, Π. (2003), Διερεύνηση των αντιλήψεων των αλλοδαπών μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μεσσηνίας σχετικά με τη σχολική τους ένταξη”, *Διεθνές Συνέδριο Κοινωνιολογίας «Ετερότητα και Κοινωνία»*, (Αθήνα 7-10 Μαΐου 2003), Στο http://srv-dide.mes.sch.gr/drupal/files/erg_ekp_skia_kivelea_petroπουλος_antilipsi_allodapon_mathiton.doc (προσπελάστηκε στις 22/5/2015).
- Τζωρτζοπούλου, Μ. & Κοτζαμάνη, Α. (2008), *Η Εκπαίδευση των Αλλοδαπών μαθητών. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα. Ε.Κ.Κ.Ε. Ινστιτούτο Κοινωνικής Πολιτικής. Στο <http://www.ekke.gr/publications/wp/wp19.pdf> (προσπελάστηκε στις 22/5/2015).
- Φωτόπουλος, Ν. Κάκιστες σχολικές επιδόσεις για τα παιδιά των μεταναστών. Στο <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=111268> (προσπελάστηκε στις 22/5/2015).
- British Council Brussels, (2005), European Civic Citizenship and Inclusion Index. Στο <http://www.britishcouncil.org/brussels-european-civic-citizenship-andinclusion-index.pdf> (προσπελάστηκε στις 22/5/2015).
- Eurobarometer, (1997), Racism and Xenophobia in Europe - Opinion Poll no 47.1. Στο http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_113_en.pdf (προσπελάστηκε στις 22/5/2015).
- Eurostat- Statistics explained, File:Immigrants, (2010), (1) (per 1 000 inhabitants). Στο [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Immigrants,_2010_\(1\)_per_1_000_inhabitants.png](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Immigrants,_2010_(1)_per_1_000_inhabitants.png) (προσπελάστηκε στις 22/5/2015).
- Pisa, (2006), Έκθεση αποτελεσμάτων για την Ελλάδα. Αθήνα 2010. Στο <http://www.kee.gr/attachments/file/PISA%202006%20Greek%20Report.pdf> (προσπελάστηκε στις 22/5/2015).
- Study Cyprus, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Στο <http://www.studycyprus.eu/> (προσπελάστηκε στις 22/5/2015).
- UNICEF, (χ.χ.), The convention on the rights of the child. Διαθέσιμο στο Διαδίκτυο, http://www.unicef.org/crc/files/Survival_Development.pdf (προσπελάστηκε στις 22/5/2015).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Μαυρομματίδου Σταυρούλα** γεννήθηκε και μεγάλωσε στην Καβάλα. Σπούδασε στο τμήμα Ελληνικής Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης, απ' όπου

και αποφοίτησε με υποτροφίες του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος απ'το πανεπιστήμιο του Manchester στη Μ.Βρετανία και υποψήφια Διδάκτωρ του τμήματος Ελληνικής Φιλολογίας Κομοτηνής. Γνωρίζει τρεις ξένες γλώσσες, είναι κάτοχος του πτυχίου Braille και των πιστοποιητικών Α' και Β' επιπέδου υπολογιστών. Εργάζεται σε δημόσια σχολεία τα τελευταία οκτώ χρόνια. **Στοιχεία Επικοινωνίας:** stavrmav@hotmail.com

Πλιόγκου Βασιλική

Οι αντιλήψεις φοιτητών/ριών για τους παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών

Περίληψη

Οι μονογονεϊκές οικογένειες αποτελούν ένα από τα σύγχρονα οικογενειακά σχήματα. Καθώς αυξάνεται το ποσοστό τους, αυξάνεται και το ποσοστό των μαθητών/ριών που ζουν στο πλαίσιο τους. Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις φοιτητών/ριών Παιδαγωγικών Τμημάτων για τους παράγοντες, που επηρεάζουν την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η είσοδος στη μονογονεϊκότητα (αιτία μονογονεϊκότητας), το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του μόνου γονέα και η στάση του απέναντι στη μονογονεϊκότητα, αναδεικνύονται ως κυρίαρχοι παράγοντες επίδρασης στην εκπαιδευτική επιτυχία παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών. Επιπλέον, το φύλο συσχετίζεται με τη διαμόρφωση των αντιλήψεων φοιτητών/ριών αναφορικά με το πώς επιδρά στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών η είσοδος στη μονογονεϊκότητα και ο τόπος καταγωγής με τη διαμόρφωση των αντιλήψεων σχετικά με το ρόλο του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών των μονογονεϊκών οικογενειών.

Students' perceptions about the factors that affect the education achievement of children of single parent families

Abstract

A prevalent, albeit different, type of family organization is the single-parent family. The number of students growing up in single-parent families is increasing thus creating challenges for the preschool and primary education teachers. Aim of this paper is to explore students' of the School of Education perceptions regarding factors which affect educational achievement of children of single parents. Results show that factors such as entry to single parenthood, socioeconomic status of the single parent and single parents' attitudes towards single parenthood are prominent in affecting children's educational achievement. Furthermore, gender of the participants seems to influence their perceptions of how entering single parenthood affects children's educational activity. Finally, place of origin seems to affect students' perceptions of how socioeconomic status of single parents influence children's educational achievement.

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι κοινωνικές επιταγές και οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες έχουν οδηγήσει στην εδραίωση του οικογενειακού σχήματος που προσδιορίζεται ως μονογονεϊκή οικογένεια και προκύπτει είτε από χηρεία ή διαζύγιο είτε από εκούσια απόφαση και συνειδητή επιλογή. Άλλωστε, η ίδια η φύση της οικογένειας, που χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και μεταβλητότητα, καθιστά αναπόφευκτη στο χρόνο τη διαμόρφωση ποικίλων σχημάτων διαφορετικών από την πυρηνική οικογένεια. Η οικογένεια οριοθετείται ως ο κοινωνικός μηχανισμός αναπαραγωγής, που εξασφαλίζει τη διατήρηση της δομής της εκάστοτε κοινωνίας, μέσω της κοινωνικοποίησης των μελών της¹ και έχει ως πρωταρχικό στόχο εκτός από την κοινωνικοποίηση και την αναπαραγωγή, τη φροντίδα, την προστασία, την οικονομική και ψυχολογική στήριξή τους². Μέσα στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερη σημασία αποκτά η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών γενικότερα και ειδικότερα σε διάφορα πλαίσια, όπως είναι το σχολείο.

Παρόλο που τις τελευταίες δεκαετίες, εκπονούνται όλο και περισσότερες έρευνες που αφορούν τις μονογονεϊκές οικογένειες, η μονογονεϊκότητα δεν έχει διερευνηθεί πλήρως, τόσο σε διεθνές επίπεδο³, όσο και στο πλαίσιο της σύγχρονης

1 Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (1996), *Κοινωνικοποίηση. Η Γένεση του Κοινωνικού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 90.

2 Μουσουρού, Λ. (2005), *Οικογένεια και Οικογενειακή Πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 17.

3 Biblarz, T. J. & Gottainer, G. (2000), *Family structure and children's success: A comparison of widowed and divorced single mother families*. *Journal of Marriage & Family*, vol.62, p.p. 533-548.

ελληνικής κοινωνίας⁴. Επιπλέον, ελάχιστες είναι και οι έρευνες που έχουν εστιάσει στις αντιλήψεις για συγκεκριμένους παράγοντες που είναι δυνατόν να επηρεάσουν την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών των μονογονεϊκών οικογενειών⁵. Στο σημείο αυτό ακριβώς έγκειται η συμβολή της παρούσας εργασίας.

2. Αποσαφήνιση όρων

2.1 Οικογένεια

Η έννοια της οικογένειας αποδίδεται ως «η νόμιμη, μόνιμη και κατά κανόνα τυπική γενετήσια ένωση των δύο συζύγων με τα τέκνα τους, που περιλαμβάνει συχνά και τρίτα πρόσωπα, που συνδέονται με στενούς δεσμούς συγγένειας με έναν από τους συζύγους»⁶. Είναι με άλλα λόγια, ο κοινωνικός θεσμός που συμβάλλει στη βιολογική και κοινωνική αναπαραγωγή της εκάστοτε κοινωνίας⁷. Πρόκειται για μία σύνθετη και ζωντανή οντότητα, της οποίας οι μορφές συνάδουν με τον τρόπο που λειτουργεί και εξελίσσεται μία κοινωνία, σε μία δεδομένη στιγμή⁸.

Με το πέρασμα των χρόνων, πληθώρα παραγόντων, οδήγησαν στη διαμόρφωση αυτού που προσδιορίζεται ως «μετασύγχρονη μορφή» της σύγχρονης οικογένειας. Οι επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων, οι κοινωνικές αντιλήψεις σχετικά με την ανοχή σε προγαμιαίες σεξουαλικές σχέσεις, αλλά και πλήθος σύγχρονων κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών και δημογραφικών παραγόντων που σχετίζονται με το μορφωτικό επίπεδο των μελών ενός κοινωνικού συνόλου, το οικονομικό τους επίπεδο, την κοινωνική τους προέλευση, τις θρησκευτικές

4 Ενδεικτικά αναφέρονται: Κογκίδου, Δ. (1995), *Μονογονεϊκές Οικογένειες. Πραγματικότητα – Προοπτικές - Κοινωνική Πολιτική*. Αθήνα: «Νέα Σύνορα» Αιβάνη, σ. 290.

Hatzichristou, C. (1993), Children's adjustment after parental separation: A teacher peer and self-report in a Greek sample. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 34, p.p. 1469-1478.

5 Ενδεικτικά αναφέρονται: Αρχοντόγλου, Α. (2005), *Σχολική επίδοση και συμπεριφορά των παιδιών από μονογονεϊκές οικογένειες στο δημοτικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Άδελφοί Κυριακίδη, σ. 11.

Κογκίδου, Δ. & Πιλόγκου, Β. (2008), "Τι περιμένεις; Παιδί χωρισμένων είναι!" - Μόνες-μητέρες / εκπαιδευτικοί μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Στο: Επιστημονικό Συνέδριο: *Αποδοχή-Αποκλεισμός. Διαδικασίες Ένταξης Προσώπων και Ιδεών στο Χώρο της Εκπαίδευσης. Όλοι διαφορετικοί-Όλοι ίσοι*. Εθνικό Συμβούλιο Νεολαίας, Δικηγορικός Σύλλογος Θεσσαλονίκης, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς (Θεσσαλονίκη 7-8 Δεκεμβρίου). Θεσσαλονίκη, σ.σ. 251-260.

Πιλόγκου, Β. (2010), «Δεν λέει τίποτε! Από μόνη της η μονογονεϊκότητα δεν λέει απολύτως τίποτε!» - Μόνες μητέρες και μόνοι πατέρες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Στο: Ν. Γεωργιάδης, Κ. Σαραφίδου, Π. Δεμίρογλου (επιμ.) (2002), *Ο Εκπαιδευτικός και το Έργο του. Παρελθόν - Παρόν - Μέλλον*, τόμ. Β, Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ε.Τ.Ε.Α.Δ. (Δράμα 17-19.10). Δράμα, σ.σ. 1415-1428.

Μπαμπάλης, Θ. Κ. (2005), *Παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών: Βοηθώντας στη σχολική προσαρμογή τους*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 349.

Πιλόγκου, Β. (2008), *Η επίδραση της μονογονεϊκότητας στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών. Διδακτορική Διατριβή*. Θεσσαλονίκη: Π.Τ.Δ.Ε.-Α.Π.Θ., σ. 32.

6 Τσαούσης, Δ. (1989), *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 192.

7 Μπαμπάλης, Θ. Κ. (2005), *Παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών. Βοηθώντας στη σχολική προσαρμογή τους*. Αθήνα: Gutenberg, σ. σ. 24-25.

8 Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (επιμ.) (2000), *Κείμενα Κοινωνιολογίας του Γάμου και της Οικογένειας*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός, σ. 30.

και πολιτικές αντιλήψεις, τη σχετική νομοθεσία με τη σύναψη και λύση του γάμου -το διαζύγιο και τη διακοπή της έγγαμης συμβίωσης, έχουν οδηγήσει στη διαμόρφωση μίας νέας τάξης πραγμάτων⁹.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, γίνεται αντιληπτό ότι προκύπτουν ποικίλες μορφές οικογενειακής οργάνωσης, με κυρίαρχη, εκτός από την έγγαμη διγονεϊκή πυρηνική οικογένεια, αυτή της μονογονεϊκής.

2.2. Μονογονεϊκή οικογένεια

Σταχυολογώντας τη συναφή βιβλιογραφία, επισημαίνεται ότι δεν υπάρχει διεθνώς ένας επίσημος ορισμός που να αποδίδει την έννοια της μονογονεϊκής οικογένειας¹⁰, καθώς τα επιστημονικά πεδία που εμπλέκονται στη μελέτη αυτού του οικογενειακού σχήματος ποικίλουν.

Ο προσδιορισμός της μονογονεϊκότητας, ακολούθησε σταδιακά μία εξελικτική πορεία και διαμόρφωση. Συγκεκριμένα, οι παλαιότερες έρευνες συνέδεαν τη μονογονεϊκότητα με την αποκλίνουσα συμπεριφορά των μελών της¹¹, ενώ οι σύγχρονες έρευνες αναφέρονται στη μονογονεϊκότητα ως ένα διαφορετικό τύπο οικογενειακής οργάνωσης¹².

Ωστόσο, έχοντας ως δεδομένο ότι η μονογονεϊκή οικογένεια είναι ένας κοινωνικός θεσμός που ακολουθεί την εξέλιξη της εποχής¹³, ως μονογονεϊκή ορίζουμε την οικογένεια στο πλαίσιο της οποίας «ένας γονέας – χωρίς σύντροφο ή σύζυγο, ίσως, μαζί με άλλα άτομα (π.χ. τους γονείς του/της)- ζει με ένα τουλάχιστον ανύπαντρο παιδί, εξαρτώμενο από αυτόν»¹⁴. Όπως διαπιστώνεται, επομένως, πρόκειται για έναν όρο, ο οποίος δεν θα πρέπει να γίνεται αντιληπτός, ως ένα ενιαίο πληθυσμιακό σύνολο, καθώς οι μονογονεϊκές οικογένειες είναι δυνατόν να διαφέρουν τόσο ως προς τον τύπο, όσο και ως προς το κοινωνικό τους προφίλ¹⁵.

2.2.1. Δημογραφικές μεταβολές

Η καταγραφόμενη αυξητική τάση των μονογονεϊκών οικογενειών αποτελεί μία πραγματικότητα για τη σύγχρονη ελληνική κοινωνία. Η πρώτη χρονιά

9 Κογκίδου, Δ. (2004), Μεταβολές της οικογενειακής οργάνωσης-μονογονεϊκές οικογένειες: Μια πρόκληση για την κοινωνική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Λ. Μουσούρου – Μ. Στρατηγάκη (επιμ.), *Ζητήματα Οικογενειακής Πολιτικής. Θεωρητικές Αναφορές και Εμπειρικές Διερευνήσεις*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 123-160.

10 Κογκίδου, Δ. (1995), *Μονογονεϊκές Οικογένειες. Πραγματικότητα – Προοπτικές - Κοινωνική Πολιτική*. Αθήνα: «Νέα Σύνορα»-Λιβάνη, σ. 290.

11 Rankin, J. H. & Kern, R. (1994). *Parental attachments and delinquency*. *Criminology*, vol. 32, p.p. 495-515.

12 Μουσούρου, Λ. Μ. (2005), *Οικογένεια και Οικογενειακή Πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 26.

13 Μπαμπάλης, Θ. Κ. (2005), *Παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών: Βοηθώντας στη σχολική προσαρμογή τους*. Αθήνα: Ατραπός, σ. 50.

14 Κογκίδου, Δ. (1995), *Μονογονεϊκές Οικογένειες. Πραγματικότητα – Προοπτικές - Κοινωνική Πολιτική*. Αθήνα: «Νέα Σύνορα» - Λιβάνη, σ. 23.

15 Πλιόγκου, Β. (2008), *Η επίδραση της μονογονεϊκότητας στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών. Διδακτορική Διατριβή*. Θεσσαλονίκη: Π.Τ.Δ.Ε.-Α.Π.Θ., σ. 21.

καταγραφής της μορφής των νοικοκυριών ήταν το 1991¹⁶. Πρόσφατα δεδομένα (Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία, 2011)¹⁷, αποδεικνύουν ότι τα ποσοστά των μονογονεϊκών οικογενειών ανέρχονται στο 15.7% επί του συνολικού αριθμού των οικογενειών με παιδιά¹⁸. Συγχρόνως, αυξητική παρουσιάζεται και η τάση της ανεργίας (ενδεικτικά το δεύτερο τρίμηνο του 2014 εντοπίστηκε στο 27.8% έναντι 27.6% του αντίστοιχου τριμήνου του 2013) και το υψηλό ποσοστό της ανεργίας των γυναικών (31,4%)¹⁹.

Με βάση την Έρευνα Εισοδήματος και Συνθηκών Διαβίωσης των Νοικοκυριών (EU-SILC) για το έτος 2013 καταγράφεται ότι το 23,1% του πληθυσμού της Ελλάδας (δηλ. 2.536.000 άτομα) βρίσκονται κάτω από το όριο της σχετικής φτώχειας, ενώ υπάρχει αύξηση της φτώχειας κατά 1,7 ποσοστιαίες μονάδες. Ο κίνδυνος φτώχειας για τα μονογονεϊκά νοικοκυριά με ένα τουλάχιστον εξαρτώμενο παιδί είναι 37.2%,²⁰ γεγονός που αποδεικνύει ότι η σύγχρονη οικονομική κρίση και ανεργία δεν πλήττουν εξίσου όλες τις οικογένειες. Ως «εξαρτώμενα μέλη» οικογενειών θα μπορούσαν να θεωρηθούν άγαμα τέκνα, τα οποία ζουν στο νοικοκυριό του γονέα τους ενώ σπουδάζουν ή εργάζονται²¹.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τα διεθνή δεδομένα²², οι επιπτώσεις αυτές πλήττουν περισσότερο τα οικονομικά και κοινωνικά ασθενέστερα νοικοκυριά και τα μέλη τους. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι 5 στα 10 μονογονεϊκά νοικοκυριά με εξαρτώμενα μέλη, αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού²³. Επιπλέον, από τη στιγμή που οι γυναίκες αποτελούν τη συντριπτική πλειοψηφία των μονογονεϊκών στην Ελλάδα και την Ευρώπη και

16 Μαράτου- Αλιμπράνη, Λ. (2002), *Διακρατικός οδηγός για τη μονογονεϊκότητα*. Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας, Αθήνα. Στο: http://www.kethi.gr/attachments/110_DIAKRATIKOS_ODHGOS_MONOGONEIKOTHTA.pdf (προσπελάστηκε στις 21/08/2015).

17 Ελληνική Στατιστική Αρχή (2011), *Ανακοίνωση δημογραφικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών του Μόνιμου Πληθυσμού της Χώρας σύμφωνα με την Απογραφή Πληθυσμού-Κατοικιών 2011*. Στο: http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/BUCKET/GENERAL/nws_SAM01_GR.PDF/ (προσπελάστηκε στις 20/08/2015).

18 Ελληνική Στατιστική Αρχή (2011), *Ανακοίνωση δημογραφικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών του Μόνιμου Πληθυσμού της Χώρας σύμφωνα με την Απογραφή Πληθυσμού-Κατοικιών 2011*. Στο: http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/BUCKET/GENERAL/nws_SAM01_GR.PDF/ (προσπελάστηκε στις 20/08/2015).

19 Ελληνική Στατιστική Αρχή (2014), *Έρευνα Εργατικού Δυναμικού. Α' Τρίμηνο του 2014*. Στο : http://www.statistics.gr/portal/ESYE/BUCKET/A0101/PressReleases/A0101_SJO01_DT_QQ_01_2014_01_F_01_GR.PDF/ (προσπελάστηκε στις 20/08/2015).

20 Ελληνική Στατιστική Αρχή (2014), *Έρευνα εισοδήματος και συνθηκών διαβίωσης των νοικοκυριών*. Στο: <http://www.socialpolicy.gr/2014/12/ελστατ-ερευνα-εισοδηματος-και-συνθηκ-2.html/> (προσπελάστηκε στις 23/08/2015)

21 Kogidou D. & Pliogou, V. (2006), *Being poor in the 21st century: Single parents tell their stories*. Στο: E.S.R.E.A. (European Society for Research on the Education of Adults) Life History and Biography Network, Conference, *Transitional Spaces, Transitional Processes and Research* (Volos, Greece 2-5 March). Στο: <http://esrea2006.ece.uth.gr/en/participants.php/> (προσπελάστηκε στις 20/08/2015).

22 European Commission (2014), *Single parents and employment in Europe. Short Statistical report No 3*. Στο: http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/documents/140502_gender_equality_workforce_ssr3_en.pdf/ (προσπελάστηκε στις 20/08/2015).

23 Eurostat Statistics (2013), *Children at risk of poverty or social exclusion*. Στο: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Children_at_risk_of_poverty_or_social_exclusion/ (προσπελάστηκε στις 21/08/2015).

το ποσοστό ανεργίας των γυναικών, ανέρχεται σε υψηλά επίπεδα²⁴, γίνεται κατανοητό γιατί οι μονογονεϊκές οικογένειες χαρακτηρίζονται ως κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, αλλά και γιατί είναι επιτακτική η ανάγκη μιας πιο ισχυρής κοινωνικής και οικογενειακής πολιτικής προς την κατεύθυνση αυτή²⁵.

Με δεδομένα τα παραπάνω στοιχεία και το γεγονός ότι τα μέχρι τώρα τυπικά δίκτυα προστασίας (κοινωνική πρόνοια και προστασία) αποδυναμώνονται, σε συνδυασμό με το ότι τα άτυπα υποστηρικτικά δίκτυα (οικογένεια, συγγενείς και φίλοι) συνεχίζουν να επωμίζονται το βάρος της οικονομικής στήριξης, δύναται να γίνει περισσότερο κατανοητή η σύγχρονη εικόνα της μονογονεϊκής οικογένειας²⁶.

Έτσι, συνοψίζοντας τις δημογραφικές συνιστώσες των τελευταίων χρόνων, γίνεται αντιληπτό πόσο έντονη είναι η ανάγκη στήριξης των μόνων γονέων και των παιδιών τους. Η ελληνική επιστημονική κοινότητα στρέφεται τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότερο στη διαμόρφωση και το συντονισμό κατάλληλων ψυχολογικών και συναισθηματικών παρεμβάσεων στα παιδιά που αντιμετωπίζουν ενδεχόμενες οικογενειακές και κοινωνικές αλλαγές. Η έμφαση δίνεται στη γνωστική και συναισθηματική αλληλεπίδραση των γονέων με τα παιδιά και στην ουσιαστική συνεργασία σχολείου και οικογένειας²⁷.

Στο παραπάνω πλαίσιο, γίνονται αντιληπτοί οι λόγοι που η διεθνής βιβλιογραφία έχει προσδιορίσει τη μονογονεϊκή οικογένεια ως κοινωνικά ευάλωτη ομάδα. Η σύγχρονη έρευνα συνδέει τη μονογονεϊκότητα με μία σειρά δυσκολιών και προβλημάτων τα οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν τα μέλη της και ειδικότερα τα παιδιά αυτών των οικογενειών. Το ενδιαφέρον των ερευνών έχει προσελκύσει τα τελευταία χρόνια η διερεύνηση της σύνδεσης της μονογονεϊκότητας με τις μειωμένες σχολικές επιδόσεις, την ελλιπή παρακολούθηση, τις συχνές απουσίες στο σχολείο, αλλά και την εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης²⁸, καθώς και την αναζήτηση της συνακόλουθης ανάγκης στήριξης του σχολικού περιβάλλοντος²⁹.

24 European Commission (2007), *Study on Poverty and Social Exclusion among Lone-Parent Households* (Scientific Coordinators: F. Brodolini & R. Trifiletti). Brussels: European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities. Στο: http://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/docs/2007/study_lone_parents_en.pdf (προσπελάστηκε στις 22/08/2015).

25 Τσουμάνη, Ε. (2007), *Για κάθε γονέα που είναι μοναδικός: Μονογονεϊκή οικογένεια*. Υπουργείο Εσωτερικών, Γενική Γραμματεία Ισότητας. Στο: http://www.isotita.gr/var/uploads/PUBLICATIONS/monogoneikh_entypo_050208.pdf (προσπελάστηκε στις 22/08/2015).

26 Μουρίκη, Α., Μπαλούρδος, Δ., Παπαλιού, Ο., Σπυροπούλου, Ν., Φαγαδάκη, Ε. & Φρονίμου, Ε. (επιμ.) (2012), *Το κοινωνικό πορτρέτο της Ελλάδας - 2012: Όψεις της κρίσης*. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Στο: http://www.ekke.gr/images/PDF/Social_portrait_2012.pdf (προσπελάστηκε στις 23/08/2015).

27 Χατζηρήστου, Χ., Κατή, Α., Γεωργουλέας, Γ., Λυκίτσάκου, Γ. & Υφαντή, Θ. (2012), *Ψυχολογική στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσεων: Με ένα επίμετρο για την οικονομική κρίση*. Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας (ΚΕΕΣΧΟΨΥ), Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Εταιρεία Σχολικής και Οικογενειακής Συμβουλευτικής και Έρευνας (ΕΣΟΣΕ), σ. 7. Στο: <http://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PRIMEDU126pdf/>

28 Biblarz, T. J. & Gottainer, G. (2000), *Family structure and children's success: A comparison of widowed and divorced single-mother families*. *Journal of Marriage & Family*, vol. 62, p.p. 533-535.

29 Χατζηρήστου, Χ., Γκαρή, Α., Μυλωνάς, Β., Τσιόβολου, Κ., Καρίτσα, Α. & Γιαβρίμης, Π. (2012).

2.2.2. Εκπαιδευτική επιτυχία

Η δεύτερη παράμετρος μελέτης της εν λόγω εργασίας είναι η έννοια της εκπαιδευτικής επιτυχίας. Ο όρος «εκπαιδευτική επιτυχία» αναφέρεται γενικά ως «η επίτευξη των επιδιωκόμενων διδακτικών στόχων στο πλαίσιο αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συμπεριλαμβανομένων και των σχολικών επιδόσεων, οι οποίες αφορούν στην καταγραφή και ποσοτική μέτρηση της αξιολόγησης της επίδοσης»³⁰. Η σύγχρονη έρευνα διευρύνει περαιτέρω τον όρο εκπαιδευτική επιτυχία, κάνοντας λόγο για ενεργό εμπλοκή και συμμετοχή του μαθητή και της μαθήτριας σε ποικίλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ενίσχυση του αισθήματος ικανοποίησης, απόκτηση γενικής γνώσης, ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων, επιμονή και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων³¹.

Η κοινωνική πραγματικότητα της μονογονεϊκότητας, επηρεάζει τη σχολική προσαρμογή και τη σχολική επίδοση των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών, μέσα από συγκεκριμένους έμμεσους μηχανισμούς. Συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι η ίδια η κοινωνική κατάσταση της μονογονεϊκότητας, όπως είναι για παράδειγμα το διαζύγιο, δεν επηρεάζει άμεσα τα παιδιά και την προσαρμογή τους, αλλά συγκεκριμένες συνθήκες, όπως οι ενδεχόμενες συγκρούσεις, οι σχέσεις μεταξύ των γονέων και η ψυχολογική τους κατάσταση, είναι αυτές που φαίνεται να σχετίζονται περισσότερο με την ψυχολογική και κοινωνική προσαρμογή των παιδιών και κατά συνέπεια τη σχολική τους επιτυχία³². Συνεπώς, το ερώτημα που προκύπτει είναι με ποιον τρόπο και σε τι βαθμό η μονογονεϊκότητα επιδρά στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών.

2.2.3. Η επίδραση της μονογονεϊκότητας στην εκπαιδευτική επιτυχία

Το σχολείο και η οικογένεια είναι οι δύο βασικότεροι τομείς, οι οποίοι ευθύνονται για την αγωγή, τη σταθερότητα, την προσαρμογή και την κοινωνική εξέλιξη των παιδιών. Συγκεκριμένα, το σύγχρονο σχολείο στο σύνολο του καλείται όχι μόνο να ανταπεξέλθει και να προσαρμοστεί στις εξελίξεις και μεταβολές που βιώνουν οι οικογένειες, αλλά και να βοηθήσει στην πράξη τα παιδιά να αντιμετωπίσουν τις μεταβολές αυτές με τρόπο αποτελεσματικό, παρέχοντας ένα σταθερό και ασφαλές περιβάλλον³³. Στο πλαίσιο αυτό είναι επιτακτική η ανάγκη αναγνώρισης

Αντιλήψεις και στάσεις μαθητών σχετικά με το διαζύγιο και την προσαρμογή των παιδιών χωρισμένων γονέων. *Νέα Παιδεία*, τόμ. 144, σ.σ. 131-146.

30 *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό* (1989), τόμ. 4. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 2071.

31 Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K. & Hayek, J. C. (2006), *What matters to school success: A review of the literature*. Commissioned Report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success. Στο: http://nces.ed.gov/npec/pdf/kuh_team_report.pdf (προσπελάστηκε στις 20/08/2015).

32 Nunes-Costa, R. A., Lamela, D. L. P. V. & Figueiredo, B. F. C. (2009), Psychosocial adjustment and physical health in children of divorce. *Journal de Pediatria*, vol. 85, p.p. 385-396.

33 Φύκαρης, Ι. & Αρχοντόγλου, Α. (2006), Σχολείο και μονογονεϊκή οικογένεια. Δυνατότητες εκπαιδευτικής

και διερεύνησης της σύνδεσης της μονογονεϊκότητας με την εκπαιδευτική πορεία και εξέλιξη των παιδιών των μονογονεϊκών οικογενειών.

Η γενικότερη απουσία του ενός γονέα έχει συνδεθεί με επιπτώσεις στις ψυχολογικές και συναισθηματικές διεργασίες των παιδιών. Οι επιπτώσεις αυτές είναι ιδιαίτερα έκδηλες στα παιδιά βρεφικής και νηπιακής ηλικίας³⁴.

Το κυρίαρχο ερώτημα που προκύπτει είναι πώς αποτυπώνονται οι αντιλήψεις των ίδιων των μαθητών και μαθητριών σχετικά με τη μονογονεϊκότητα και το ρόλο του σχολείου στη διαχείριση της νέας αυτής κοινωνικής πραγματικότητας. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ίδιων των μαθητών/ριών μονογονεϊκών οικογενειών, αποτυπώνεται έντονη η ανάγκη τους για αποδόμηση του κοινωνικού στίγματος, που αφορά τα παιδιά των διαζευγμένων γονέων. Επιπλέον, παρατηρείται μία μεγαλύτερη τάση των εφήβων μαθητών και μαθητριών, συγκριτικά με τα μικρότερης ηλικίας παιδιά, να αναγνωρίζουν τα προβλήματα και τις δυσκολίες προσαρμογής που επιφέρει η εν λόγω κοινωνική πραγματικότητα, καθώς και το βαθμό δυσκολίας από μέρους των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν αποτελεσματικά την προσαρμογή των παιδιών³⁵.

Οι αντιλήψεις και ο ρόλος των ίδιων των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την παραπάνω σχέση, έχει ιδιαίτερη βαρύτητα. Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα³⁶, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υποστηρίζουν ότι η ίδια η σχολική επίδοση των παιδιών που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες δε φαίνεται να διαφοροποιείται σημαντικά από τη σχολική επίδοση των παιδιών που προέρχονται από πυρηνικές οικογένειες. Από την άλλη μεριά, ωστόσο, θεωρούν ότι τα παιδιά των μονογονεϊκών οικογενειών φαίνεται να παρουσιάζουν μεγαλύτερα προβλήματα προσοχής, συγκέντρωσης και σκέψης καθώς και πιο έντονα προβλήματα διαπροσωπικών σχέσεων, συγκριτικά με τα παιδιά των πυρηνικών οικογενειών³⁷. Διαπιστώνεται επομένως, ότι η εκπαιδευτική τους επιτυχία είναι δυνατόν να επηρεάζεται με έμμεσους και σύνθετους τρόπους.

Κατά συνέπεια, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις συνθήκες που σχετίζονται με την μονογονεϊκότητα, αποδεικνύεται ιδιαίτερα καθοριστική παράμετρος όσον αφορά την αντιμετώπιση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και σχολικής επιτυχίας των παιδιών των μονογονεϊκών οικογενειών³⁸. Το θετικό

παρέμβασης. Στο: Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Περιφερειακής Διεύθυνσης Ηπείρου, *Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας* (Ιωάννινα 2006). Στο: http://www.eadap.gr/miscFolder/18099_fikaris-arxodoglou.pdf (προσπελάστηκε στις 22/08/2015).

34 Κοντοπούλου, Μ. (2007), *Παιδί και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες. Μία ψυχοδυναμική οπτική*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 188.

35 Χατζηχρήστου, Χ., Γκαρή, Α., Μυλωνάς, Β., Τσιόβολου, Κ., Καρίτσα, Α. & Γιαβρίμης, Π. (2012), *Αντιλήψεις και στάσεις μαθητών σχετικά με το διαζύγιο και την προσαρμογή των παιδιών χωρισμένων γονέων. Νέα Παιδεία*, τόμ. 144, σ.σ. 131-146.

36 Αρχοντόγλου, Α. (2005), *Σχολική επίδοση και συμπεριφορά των παιδιών από μονογονεϊκές οικογένειες στο δημοτικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, σ. 160.

37 Αρχοντόγλου, Α. (2005), *Σχολική επίδοση και συμπεριφορά των παιδιών από μονογονεϊκές οικογένειες στο δημοτικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, σ. 160.

38 Κογκίδου, Δ. & Πλιόγκου, Β. (2008), "Τι περιμένεις; Παιδί χωρισμένων είναι !"- Μόνες-μητέρες /

στοιχείο που αναδύεται μέσα από τη σχετική έρευνα είναι η σταδιακή εξάλειψη των προκαταλήψεων³⁹ των εκπαιδευτικών απέναντι σε θέματα μονογονεϊκότητας⁴⁰. Αυτή η αποστιγματοποίηση της μονογονεϊκότητας φαίνεται να συμβάλει και στη σταδιακή μείωση των επιπτώσεων για τα παιδιά⁴¹.

Μία ακόμη σημαντική διάσταση που επηρεάζει την κοινωνική και ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών, αποτελεί το μορφωτικό επίπεδο των μόνων γονέων. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά των διαζευγμένων μητέρων με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, έχουν λιγότερες συγκρούσεις με τις μητέρες τους και μικρότερη εξάρτηση από αυτές⁴². Γεγονός το οποίο συνεπάγεται μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας, πρωτοβουλιών και ανάληψης ευθυνών για τα παιδιά αυτά. Παράγοντες, όμως, που συμβάλλουν θετικά στη γενικότερη ανάπτυξή τους.

Η ίδια η δομή της οικογένειας δε φαίνεται να διαδραματίζει τόσο μεγάλο ρόλο στην ψυχολογία των παιδιών, όσο άλλες συνθήκες, όπως το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και η έλλειψη επαγγελματικής απασχόλησης του μόνου γονέα, η γενικότερη δυσλειτουργία της οικογένειας, η κοινωνική και ψυχολογική κατάσταση του ενός από τους δύο γονείς⁴³.

Τέλος, πέρα από τις αντιλήψεις των παιδιών και των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι αντιλήψεις των μόνων γονέων σχετικά με τη σύνδεση της μονογονεϊκότητας με την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών τους, προσθέτουν σημαντικά στην επιστημονική γνώση και διερεύνηση του πεδίου αυτού. Σύμφωνα, με πρόσφατη ποιοτική έρευνα⁴⁴, πιο συγκεκριμένοι παράγοντες, που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών, όπως προκύπτουν μέσα από τις εμπειρίες των μόνων γονέων, αφορούν στη διαχείριση και αποδοχή του διαζυγίου, την εξασφάλιση ενός ήρεμου και ασφαλούς οικογενειακού περιβάλλοντος, την ενίσχυση της προσπάθειας, των ενδιαφερόντων και των φιλοδοξιών του ίδιου του παιδιού, την οικονομική

εκπαιδευτικοί μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους". Στο: Επιστημονικό Συνέδριο: *Αποδοχή - Αποκλεισμός. Διαδικασίες Ένταξης Προσώπων και Ιδεών στο Χώρο της Εκπαίδευσης. Όλοι διαφορετικοί - Όλοι ίσοι*. Εθνικό Συμβούλιο Νεολαίας, Δικηγορικός Σύλλογος Θεσσαλονίκης, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς (Θεσσαλονίκη 7-8 Δεκεμβρίου). Θεσσαλονίκη, σ.σ. 256-259.

39 Guttman, J., Lazar, A. & Karni, M. (2008), Teachers and School children's stereotypic perception of the child of divorce: 20 years later. *Journal of Divorce and Remarriage*, vol. 49, p.p.131-141.

40 Χατζηρήστου, Χ., Γκαρή, Α., Μυλωνάς, Β., Τσιόβολου, Κ., Καρίτσα, Α. & Γιαβρίμης, Π. (2014), Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το διαζύγιο και την προσαρμογή των παιδιών χωρισμένων γονέων. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τόμ. ΙΣΤ, σ.σ. 80-105.

41 Λουμάκου, Μ. & Μπρουσκέλη, Β. (2010), *Παιδιά και γεγονότα ζωής: Αρρώστια, νοσηλεία, θάνατος, διαζύγιο*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 108.

42 Αργυρακούλη, Ε. (2010), Ποιότητα των σχέσεων παιδιών προσχολικής ηλικίας με τις μητέρες τους μετά το διαζύγιο. *Interscientific Health Care*, τόμ. 2, σ.σ. 141-147.

43 Jaffee, S. R., Moffitt, T. E., Caspi, A. & Taylor, A. (2003), Life with life with (or without) father: the benefits of living with two biological parents depend on the father's antisocial behavior. *Child Development*, vol. 74, p.p. 109-112.

44 Πλιόγκου, Β. (2008), Η επίδραση της μονογονεϊκότητας στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών. Α.Π.Θ. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Π.Τ.Δ.Ε.-Α.Π.Θ., σ. 433.

κατάσταση του μόνου γονέα και το κοινωνικομορφωτικό του επίπεδο, τις προσδοκίες του για το μορφωτικό επίπεδο του παιδιού του, την ψυχική και σωματική υγεία του μόνου γονέα, το χρόνο που αφιερώνει ο μόνος γονέας, για την προετοιμασία του παιδιού στο σχολείο και την ευρύτερη καλλιέργεια και μόρφωσή του και του άλλου γονέα σε περίπτωση που είναι στη ζωή, την ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ γονέα/ων και παιδιών και τη στάση του μόνου γονέα και του παιδιού του στη μονογονεϊκότητα και γενικότερα στη ζωή.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω αποτελέσματα, διαπιστώνεται ότι οι παράγοντες, που αφορούν στις **αιτίες εισόδου στη μονογονεϊκότητα**, στη **διαχείριση της νέας κοινωνικής πραγματικότητας**, στις **κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που διαμορφώνουν το νέο κοινωνικό περιβάλλον** και στην **ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των μελών**, συνδέονται με την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών των μονογονεϊκών οικογενειών.

Όπως διαπιστώνεται από τα κενά των ερευνών, οι περισσότερες μελέτες στρέφονται στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, των γονιών και των ίδιων των παιδιών. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να επεκτείνει τα ευρήματα της έρευνας που αφορούσε στην επίδραση της μονογονεϊκότητας στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών, όπως αποτυπώνεται μέσα από τα βιώματα των ίδιων των μόνων γονέων, διερευνώντας τις αντιλήψεις φοιτητών και φοιτητριών Παιδαγωγικών Τμημάτων σχετικά με τη σύνδεση αυτή. Οι αντιλήψεις του συγκεκριμένου φοιτητικού πληθυσμού ως μελλοντικών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, θα δώσουν μια πιο ολοκληρωμένη καταγραφή της σχέσης αυτής και των παραγόντων που την επηρεάζουν.

2.3. Σκοπός της Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητών/ριών Παιδαγωγικών Τμημάτων, αναφορικά με τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών που διαβιούν σε μονογονεϊκές οικογένειες.

2.4. Υποθέσεις της Έρευνας / Τα ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο διατυπώνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα: 1) Σε ποιο βαθμό επηρεάζεται η εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών από τις αιτίες εισόδου στη μονογονεϊκότητα; 2) Σε ποιο βαθμό επηρεάζεται η εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών από το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο του μόνου γονέα; 3) Σε ποιο βαθμό επηρεάζεται η εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών από την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων; 4) Σε ποιο βαθμό συνδέονται τα παραπάνω με το φύλο, την ηλικία και τον τόπο καταγωγής των ερωτώμενων;

2.4.1. Γενική Υπόθεση

Η μονογονεϊκότητα έχει συνδεθεί ερευνητικά με τη μειωμένη σχολική επίδοση των μαθητών/ριών, ακόμα και με την εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης⁴⁵. Η σχολική προσαρμογή και επίδοση επηρεάζεται από έμμεσους μηχανισμούς δημιουργώντας έτσι την υπόθεση ότι αυτοί οι μηχανισμοί επηρεάζουν, εν τέλει, την εκπαιδευτική επιτυχία⁴⁶ των παιδιών. Η γενική υπόθεση είναι ότι η κατάσταση της μονογονεϊκότητας θα έχει επίδραση σε όλους τους τομείς της ζωής του παιδιού.

2.4.2. Επιμέρους Υποθέσεις

Λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο αναμένεται ότι η μονογονεϊκότητα, ως μορφή οικογενειακής οργάνωσης, θα επιδρά και θα διαμορφώνει τις αντιλήψεις των φοιτητών/ριών σχετικά με τη μονογονεϊκότητα, τις αντιλήψεις αλλά και το ρόλο των εκπαιδευτικών προς τη γονεϊκότητα και τέλος τις αντιλήψεις των ίδιων των μόνων γονέων σχετικά με τη σύνδεση της μονογονεϊκότητας με την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών. Οι επιμέρους αυτές υποθέσεις διαμορφώνουν τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία επιχειρείται να απαντηθούν στην παρούσα έρευνα.

3. Μεθοδολογία

3.1. Το δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αυτής αποτελούν 100 φοιτητές και φοιτήτριες Παιδαγωγικών Τμημάτων. Από τους 100 φοιτητές και φοιτήτριες, οι 9 είναι άνδρες και οι 91 γυναίκες. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στην παρούσα εργασία σε σύνολο 100 ατόμων συμμετέχουν 9 άνδρες και 91 γυναίκες. Αυτή η άνιση κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο σχετίζεται με την πραγματική κατάσταση της διαφοροποίησης επιλογών σπουδών με βάση το φύλο. Συγκεκριμένα, λαμβάνοντας υπόψη την ισχυρή παρουσία των κοριτσιών στις θεωρητικές επιστήμες και σε σχολές που οδηγούν στο επάγγελμα της εκπαιδευτικού, κυρίως προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης⁴⁷, γίνεται αντιληπτή η διαμόρφωση του εν λόγω δείγματος.

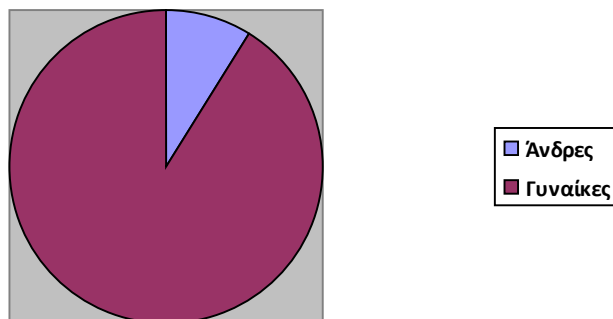
45 Biblarz, T. J. & Gottainer, G. (2000), *Family structure and children's success: A comparison of widowed and divorced single-mother families*. *Journal of Marriage & Family*, vol. 62, p.p. 533-535.

46 Nunes-Costa, R. A., Lamela, D. L. P. V. & Figueiredo, B. F. C. (2009), *Psychosocial adjustment and physical health in children of divorce*. *Journal de Pediatria*, vol. 85, p.p. 385-396.

47 Ενδεικτικά αναφέρονται: Σιδηροπούλου- Δημάκου, Δ. (1997), *Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων: Ο ρόλος του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού*. Στο: Β. Δεληγιάννη - Κουϊμτζή & Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ.σ. 645-666.

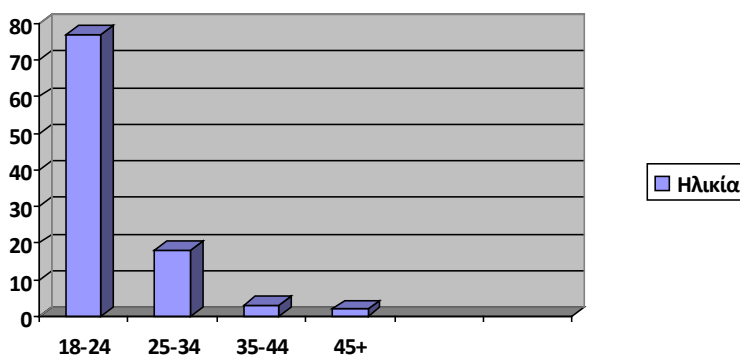
Μαραγκουδάκη, Ε. (2003), *Ο παράγοντας φύλο στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση: όψεις*

Γράφημα 1: Η κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο



Από το δείγμα η ηλικιακή κατανομή που προκύπτει είναι: 77 φοιτητές και φοιτήτριες μεταξύ 18-24 χρονών, 18 φοιτητές και φοιτήτριες μεταξύ 35-44 χρονών και 2 φοιτητές και φοιτήτριες 45 χρονών και άνω.

Γράφημα 2: Η κατανομή του δείγματος ως προς την ηλικία



3.2. Ερευνητικό εργαλείο και μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο διερευνά τις αντιλήψεις φοιτητών/ριών Παιδαγωγικών Τμημάτων

συνέχειας και μεταβολής. Στο : Β. Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, Σ. Ζιώγου & Λ. Φρόση (επιμ.), *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Αθήνα: ΚΕΘΙ, σ.σ. 13-76.

αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών.

Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, παρέχονται συγκεκριμένες οδηγίες στους φοιτητές και τις φοιτήτριες όσον αφορά στη συμπλήρωσή του και τονίζεται η εξασφάλιση της ανωνυμίας. Στο τμήμα αυτό του ερωτηματολογίου ο/η φοιτητής/ρια καλείται να συμπληρώσει προσωπικά στοιχεία του/της, όπως το φύλο, την ηλικία και τον τόπο καταγωγής.

Στη συνέχεια του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες να απαντήσουν σε 12 ερωτήσεις επιλέγοντας την απάντησή τους μέσα από τις διαβαθμίσεις της κλίμακας που τους δόθηκε (από το 1=καθόλου έως το 6=πάρα πολύ), το βαθμό στον οποίο εκτιμούν ότι η εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών επηρεάζεται από έναν αριθμό παραγόντων, οι οποίοι αποτυπώνονται και ομαδοποιούνται ως εξής:

1. **Η είσοδος στην μονογονεϊκότητα** (η μονογονεϊκότητα, ο λόγος της μονογονεϊκότητας).
2. **Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του μόνου γονέα** (η οικονομική κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο, ο χρόνος που διαθέτει ο μόνος γονέας για την προετοιμασία του παιδιού του στις εκπαιδευτικές του υποχρεώσεις, η σωματική και ψυχική υγεία του μόνου γονέα οι προσδοκίες του μόνου γονέα).
3. **Η ποιότητα στις διαπροσωπικές σχέσεις** (η στάση του μόνου γονέα απέναντι στη μονογονεϊκότητα, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη μονογονεϊκότητα και η στάση του παιδιού απέναντι στη ζωή λόγω της μονογονεϊκότητας).

Το εν λόγω ερευνητικό εργαλείο προέκυψε από τα αποτελέσματα των ερευνητικών δεδομένων της ποιοτικής έρευνας με τίτλο: «Η επίδραση της μονογονεϊκότητας στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών»⁴⁸.

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS 20.0 και για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος Crosstabulation και το κριτήριο Pearson χ^2 . Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση παρουσιάζονται παρακάτω.

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Στους πίνακες που ακολουθούν, επιχειρείται η ανάλυση των αποτελεσμάτων των απαντήσεων των φοιτητών και φοιτητριών ανά φύλο, ηλικία και τόπο καταγωγής.

Στον πίνακα 1, εντοπίζονται οι αντιλήψεις των φοιτητών/ριών του δείγματος ανά φύλο και ηλικία στο ερώτημα σε τι βαθμό πιστεύουν ότι επηρεάζει η μονογονεϊκότητα την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών.

48 Πιλόγκου, Β. (2008), *Η επίδραση της μονογονεϊκότητας στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών*. Α.Π.Θ. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Π.Τ.Δ.Ε.-Α.Π.Θ., σ. 433.

Πίνακας 1: Η μονογονεϊκότητα ως παράγοντας επίδρασης της εκπαιδευτικής επιτυχίας των παιδιών ανά φύλο και ηλικία σε ποσοστά %

Ηλικία \ Φύλο		N	Διαβαθμίσεις					
			Καθόλου		Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Ανδρας	18-24	6	0,0%	0,0%	17%	50%	33%	0,0%
	25-34	2	0,0%	0,0%	50%	0,0%	50%	0,0%
	45 και άνω	1	0,0%	0,0%	0,0%	100%	0,0%	0,0%
Γυναίκα	18-24	71	7%	18%	36%	30%	7%	2%
	25-34	16	0,0%	31%	25%	25%	13%	6%
	35-44	3	0,0%	0,0%	33%	67%	0,0%	0,0%
	45 και άνω	1	0,0%	100%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

Ανδρες: $p = 0,537 > 0,05$

Γυναίκες: $p = 0,749 > 0,05$

Στον πίνακα 1, παρατηρείται ότι το 17% των ανδρών σε ηλικία από 18-24 θεωρεί ότι η μονογονεϊκότητα επηρεάζει λίγο την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών, το 70% συγκεντρωτικά ότι επηρεάζει αρκετά (50%) και πολύ (33%). Στις ηλικίες από 25-34 το 50% θεωρεί ότι επηρεάζει λίγο, ενώ το υπόλοιπο 50% πολύ. Στις ηλικίες 45 και άνω το 100% υποστηρίζει ότι επηρεάζει αρκετά.

Στις γυναίκες, σε ηλικίες από 18-24, μικρό ποσοστό (7%) πιστεύει ότι δεν επηρεάζεται καθόλου η εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών από τη μονογονεϊκότητα, το 18% πιστεύει ότι επηρεάζεται ελάχιστα, το 36% λίγο και παρομοίως με τους άνδρες, το 30% αρκετά, και μικρότερα ποσοστά πολύ και πάρα πολύ (7% και 2% αντίστοιχα). Στις ηλικίες από 25-34 το 31% θεωρεί ότι η μονογονεϊκότητα επηρεάζει ελάχιστα την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών, το 25% θεωρεί ότι την επηρεάζει λίγο, ένα ακόμα 25% αρκετό, πολύ το 13% και πάρα πολύ το 6%. Στην ηλικιακή ομάδα από 35-44 το 33% των γυναικών θεωρεί ότι η μονογονεϊκότητα επηρεάζει λίγο την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών, ενώ το 67% αρκετά. Τέλος το 100% της ηλικιακής ομάδας των γυναικών 45 και άνω απάντησε ότι η μονογονεϊκότητα επηρεάζει ελάχιστα την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες του δείγματος ανεξαρτήτως φύλου και ηλικίας εκτιμούν ότι η εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών, επηρεάζονται από τη μονογονεϊκότητα, με ποσοστά που κυμαίνονται από 37% έως 100% στις διαβαθμίσεις «επηρεάζεται αρκετά» έως «επηρεάζεται πολύ».

Στον πίνακα 2, εντοπίζονται οι απαντήσεις των φοιτητών και των φοιτητριών του δείγματος ανά φύλο και ηλικία στο ερώτημα σε τι βαθμό πιστεύετε

ότι επηρεάζει ο λόγος που προέκυψε η μονογονεϊκότητα την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών.

Πίνακας 2: Ο λόγος της μονογονεϊκότητας ως παράγοντας επίδρασης της εκπαιδευτικής επιτυχίας των παιδιών ανά φύλο και ηλικία σε ποσοστά %

Ηλικία \ Φύλο		N	Διαβαθμίσεις					
			Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Ανδρας	18-24	6	17%	0,0%	16%	17%	50%	0,0%
	25-34	2	0,0%	0,0%	50%	0,0%	50%	0,0%
	45 και άνω	1	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100%	0,0%
Γυναίκα	18-24	71	0,0%	4%	30%	42%	14%	10%
	25-34	16	0,0%	0,0%	6%	50%	32%	12%
	35-44	3	0,0%	0,0%	0,0%	33%	67%	0,0%
	45 και άνω	1	0,0%	100%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

Ανδρες: $p=0,879>0,05$

Γυναίκες: $p=0,001<0,05$

Όσον αφορά στους άνδρες, το 16% των ανδρών σε ηλικία από 18-24 θεωρεί ότι επηρεάζεται λίγο η εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών από το λόγο εισόδου στη μονογονεϊκότητα, το 17% αρκετά και το 50% πολύ. Στις ηλικίες από 25-34 το 50% θεωρεί ότι επηρεάζεται λίγο, ενώ το υπόλοιπο 50% πολύ. Στις ηλικίες 45 και άνω το 100% υποστηρίζει ότι επηρεάζεται πολύ.

Αντίθετα, όσον αφορά στις γυναίκες σε ηλικίες από 18-24 το 4% πιστεύει ότι η εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών επηρεάζεται ελάχιστα από το λόγο εισόδου στη μονογονεϊκότητα, το 30% λίγο, το 42% αρκετά, το 14% πολύ και το 10% πάρα πολύ. Στις ηλικίες από 25-34 το 6% θεωρεί ότι η εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών επηρεάζεται λίγο από το λόγο που προέκυψε η μονογονεϊκότητα, ενώ ένα 82% συγκεντρωτικά ότι επηρεάζεται αρκετά (50%) και πολύ (32%). Στην ηλικιακή ομάδα από 35-44 το 33% θεωρεί ότι η επηρεάζεται αρκετά, ενώ το 67% πολύ.

Παρατηρείται συμπερασματικά ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών συγκεντρώνεται στις διαβαθμίσεις «επηρεάζεται αρκετά» έως «επηρεάζεται πάρα πολύ», ενώ το ποσοστό των ανδρών παρουσιάζεται μοιρασμένο και εντοπίζεται και στις διαβαθμίσεις «επηρεάζεται καθόλου», «επηρεάζεται ελάχιστα» και «επηρεάζεται λίγο».

Στον πίνακα 3, εντοπίζονται οι απαντήσεις των φοιτητών και των φοιτητριών του δείγματος ανά φύλο και ηλικία, στο ερώτημα σε τι βαθμό πιστεύετε ότι επηρεάζει η οικονομική κατάσταση του μόνου γονέα την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών.

Πίνακας 3: Η οικονομική κατάσταση του μόνου γονέα ως παράγοντας επίδραση της εκπαιδευτικής επιτυχία των παιδιών ανά φύλο και ηλικία σε ποσοστά %

Ηλικία	Φύλο	N	Διαβαθμίσεις				
			Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Ανδρας	18-24	6	17%	16%	0,0%	50%	17%
	25-34	2	50%	0,0%	50%	0,0%	0,0%
	45 και άνω	1	0,0%	0,0%	0,0%	100%	0,0%
Γυναίκα	18-24	71	2%	13%	40%	35%	10%
	25-34	16	0,0%	12%	27%	55%	6%
	35-44	3	0,0%	0,0%	0,0%	33%	67%
	45 και άνω	1	0,0%	100%	0,0%	0,0%	0,0%

Ανδρες: $p = 0,523 > 0,05$

Γυναίκες: $p = 0,130 > 0,05$

Παρατηρείται ότι το 17% των ανδρών σε ηλικία από 18-24 θεωρεί ότι επηρεάζεται ελάχιστα η εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών από την οικονομική κατάσταση του μόνου γονέα, το 16% λίγο, το 50% αρκετά και το 17% πάρα πολύ. Στις ηλικίες από 25-34, το 50% θεωρεί ότι επηρεάζεται ελάχιστα, ενώ το υπόλοιπο 50% αρκετά. Στις ηλικίες 45 και άνω, το 100% υποστηρίζει ότι επηρεάζεται πολύ.

Στις γυναίκες και σε ηλικίες από 18-24, το 2% πιστεύει ότι η εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών επηρεάζεται ελάχιστα από την οικονομική κατάσταση του μόνου γονέα, το 13% λίγο, το 40% αρκετά, το 35% πολύ και το 10% πάρα πολύ. Στις ηλικίες από 25-34, το 12% θεωρεί ότι επηρεάζεται λίγο, το 27% αρκετό, πολύ το 55% και πάρα πολύ το 6%. Στην ηλικιακή ομάδα από 35-44, το 33% θεωρεί ότι επηρεάζεται πολύ, ενώ το 67% πάρα πολύ. Τέλος, το 100% της ηλικιακής ομάδας των 45 και άνω θεωρεί ότι επηρεάζεται λίγο.

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται ότι ανεξάρτητα από το φύλο και την ηλικία, το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών και των φοιτητριών του δείγματος εκτιμά ότι η οικονομική κατάσταση του μόνου γονέα επηρεάζει την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών, καθώς τα ποσοστά που συγκεντρώνονται στις διαβαθμίσεις «επηρεάζεται πολύ» και «επηρεάζεται πάρα πολύ» κυμαίνεται από 35 έως 100%.

Στον πίνακα 4, αποτυπώνονται οι απαντήσεις των φοιτητών και των φοιτητριών του δείγματος ανά φύλο και τόπο καταγωγής, στο ερώτημα σε τι βαθμό πιστεύετε ότι επηρεάζει η οικονομική κατάσταση του μόνου γονέα την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών.

Πίνακας 4: Η οικονομική κατάσταση του μόνου γονέα ως παράγοντας επίδρασης της εκπαιδευτικής επιτυχία των παιδιών ανά τόπος καταγωγής και φύλο σε ποσοστά %

Τόπος καταγωγής Φύλο		N	Διαβαθμίσεις					
			Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Αστικό περιβάλλον	Άνδρες	6	0,0%	33%	17%	17%	33%	0,0%
	Γυναίκες	63	0,0%	0,0%	11%	40%	41%	8%
Ημιαστικό περιβάλλον	Άνδρες	2	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50%	50%
	Γυναίκες	18	0,0%	6%	17%	38%	22%	17%
Αγροτικό περιβάλλον	Άνδρες	1	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100%	0,0%
	Γυναίκες	10	0,0%	0,0%	20%	20%	40%	20%

Αστικό περιβάλλον: $p = 0,000 < 0,05$

Ημιαστικό περιβάλλον: $p = 0,596 > 0,05$

Αγροτικό περιβάλλον: $p = 0,724 > 0,05$

Οι άντρες από αστικό περιβάλλον πιστεύουν ότι η εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών επηρεάζεται από την οικονομική κατάσταση του μόνου γονέα ελάχιστα το 33%, λίγο το 17%, αρκετά το 17% και πολύ το 33%. Το 11% των γυναικών από αστικό περιβάλλον θεωρεί ότι η οικονομική κατάσταση του μόνου γονέα επηρεάζει λίγο την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών, το 40% ότι την επηρεάζει αρκετά το 41% πολύ και το 8% πάρα πολύ.

Το 50% των ανδρών από ημιαστικό περιβάλλον θεωρούν ότι την επηρεάζει πολύ και το άλλο 50% πάρα πολύ. Το 6% των γυναικών από ημιαστικό περιβάλλον πιστεύει ότι η οικονομική κατάσταση του μόνου γονέα επηρεάζει ελάχιστα την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών, λίγο το 17%, αρκετά το 38%, πολύ το 22% και πάρα πολύ το 17%. Από το αγροτικό περιβάλλον 100% των αντρών πιστεύουν ότι η εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών επηρεάζεται πολύ από την οικονομική κατάσταση των γυναικών, ενώ το 20% των γυναικών το πιστεύουν αυτό λίγο, το 20% αρκετά, πολύ το 40% και πάρα πολύ 20%.

Παρατηρείται επομένως ότι ανεξάρτητα από το φύλο άνδρες και γυναίκες από ημιαστικά και αγροτικά περιβάλλοντα εκτιμούν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι η οικονομική κατάσταση του μόνου γονέα επηρεάζει την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών, καθώς τα ποσοστά κυμαίνονται από 40 έως 100% στις διαβαθμίσεις επηρεάζεται αρκετά έως επηρεάζεται πάρα πολύ. Αντίθετα στις διαβαθμίσεις αυτές τα αντίστοιχα ποσοστά των φοιτητών και φοιτητριών από αστικά περιβάλλοντα κυμαίνονται από 17% έως 41.

Στον πίνακα 5, αποτυπώνονται οι απαντήσεις των φοιτητών και των φοιτητριών ανά τόπο καταγωγής και φύλο στο ερώτημα σε ποιο βαθμό πιστεύετε

ότι επηρεάζεται η εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών από τη σωματική και ψυχική υγεία του μόνου γονέα.

Πίνακας 5: Η σωματική και ψυχική υγεία του μόνου γονέα ως παράγοντα που επηρεάζει την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών ανά τόπο καταγωγής και φύλο

Τόπος καταγωγής Φύλο		N	Διαβαθμίσεις					
			Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Αστικό περιβάλλον	Ανδρες	6	33%	0,0%	0,0%	33%	17%	17%
	Γυναίκες	63	2%	3%	10%	19%	28%	38%
Ημιαστικό περιβάλλον	Ανδρες	2	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50%	50%
	Γυναίκες	18	0,0%	0,0%	17%	22%	28%	33%
Αγροτικό περιβάλλον	Ανδρες	1	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100%
	Γυναίκες	10	0,0%	0,0%	0,0%	20%	60%	20%

Αστικό περιβάλλον: $p = 0,010 > 0,05$

Ημιαστικό περιβάλλον: $p = 0,749 > 0,05$

Αγροτικό περιβάλλον: $p = 0,231 > 0,05$

Οι άντρες από αστικό περιβάλλον πιστεύουν ότι η εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών επηρεάζεται από την ψυχική και σωματική υγεία του μόνου γονέα, καθόλου το 33%, αρκετά το 33%, πολύ 17% και πάρα πολύ το 17%. Οι γυναίκες υποστηρίζουν ότι δεν επηρεάζεται καθόλου το 2%, ελάχιστα το 3%, λίγο το 10%, αρκετά το 19%, πολύ το 28% και πάρα πολύ το 38%.

Οι άντρες από ημιαστικό περιβάλλον σε ποσοστό 50% πιστεύουν ότι η σωματική και ψυχική υγεία του μόνου γονέα επηρεάζει πολύ την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών και το άλλο 50% πιστεύει ότι την επηρεάζει πάρα πολύ. Το 17% των γυναικών από ημιαστικά περιβάλλοντα πιστεύει ότι η σωματική και ψυχική υγεία του μόνου γονέα επηρεάζει λίγο την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών, το 22% ότι την επηρεάζει αρκετά το 28% πολύ και το 33% πάρα πολύ.

Αντίστοιχα από το αγροτικό περιβάλλον όλοι οι άντρες πιστεύουν ότι η σωματική και ψυχική υγεία του μόνου γονέα επηρεάζει την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών πάρα πολύ, ενώ το 20% των γυναικών πιστεύει ότι την επηρεάζει αρκετά 20%, το 60% πολύ και το 20% πάρα πολύ.

Συνοπτικά, ανεξάρτητα από το φύλο, παρατηρείται ότι οι φοιτητές και φοιτήτριες που κατάγονται από το αστικό περιβάλλον, εκτιμούν σε ποσοστό που κυμαίνεται από 10 έως 33% ότι η εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών επηρεάζεται από καθόλου έως λίγο από τη σωματική και την ψυχική υγεία του μόνου γονέα, σε αντίθεση με τους φοιτητές και τις φοιτήτριες από τα

ημιαστικά και τα αγροτικά περιβάλλοντα, που συγκεντρώνουν μεγαλύτερα ποσοστά στις διαβαθμίσεις επηρεάζεται «αρκετά» έως επηρεάζεται «πάρα πολύ».

Στον πίνακα 6, εντοπίζονται οι απαντήσεις των φοιτητών και των φοιτητριών ανά ηλικία και τόπο καταγωγής στο ερώτημα σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι επηρεάζεται η στάση του μόνου γονέα απέναντι στη μονογονεϊκότητα επηρεάζει την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών.

Πίνακας 6: Η στάση του μόνου γονέα απέναντι στη μονογονεϊκότητα επηρεάζει την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών ανά ηλικία και τόπο καταγωγής

Τόπος καταγωγής Ηλικία		N	Διαβαθμίσεις					
			Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Αστικό περιβάλλον	18-24	51	4%	10%	20%	36%	22%	8%
	25-34	13	0,0%	8%	15%	23%	46%	8%
	35-44	3	0,0%	0,0%	0,0%	33%	34%	33%
	45 και άνω	2	0,0%	0,0%	0,0%	100%	0,0%	0,0%
Ημιαστικό περιβάλλον	18-24	18	0,0%	6%	22%	27%	27%	18%
	25-34	2	0,0%	0,0%	50%	50%	0,0%	0,0%
Αγροτικό περιβάλλον	18-24	8	12%	0,0%	0,0%	63%	13%	12%
	25-34	3	0,0%	0,0%	0,0%	33%	67%	0,0%

Αστικό περιβάλλον: $p = 0,789 > 0,05$

Ημιαστικό περιβάλλον: $p = 0,763 > 0,05$

Αγροτικό περιβάλλον: $p = 0,329 > 0,05$

Παρατηρείται ότι τα άτομα που προέρχονται από αστικό περιβάλλον και σε ηλικίες από 18-24 ετών υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών επηρεάζεται από τη στάση του μόνου γονέα απέναντι στη μονογονεϊκότητα, ως εξής: το 4% καθόλου, το 10% ελάχιστα, το 20% λίγο, το 36% αρκετά, το 22% πολύ και το 8% πάρα πολύ. Παρόμοια διαμόρφωση υπάρχει και στις ηλικίες από 25-34. Το 8% ελάχιστα, το 15% λίγο, το 23% αρκετά, το 46% πολύ και το 8% πάρα πολύ. Στις ηλικίες από 35-44 το 33% πιστεύει ότι επηρεάζεται η εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών αρκετά, το 34% πολύ, ενώ το 33% πάρα πολύ. Στις ηλικίες από 45 και άνω το 100% πιστεύει αρκετά.

Στο ημιαστικό περιβάλλον και σε ηλικίες από 18-24 το 6% υποστηρίζει ότι επηρεάζεται ελάχιστα, το 22% λίγο, το 27% αρκετά, το 27% πολύ και το 18% πάρα πολύ. Στις ηλικίες από 25-34, το 50% υποστηρίζει ότι επηρεάζεται λίγο, ενώ το υπόλοιπο 50% αρκετά.

Για τα άτομα που προέρχονται από αγροτικό περιβάλλον και βρίσκονται

σε ηλικίες από 18-24 οι απόψεις τους διαμορφώνονται, όπως παρακάτω: το 12% υποστηρίζει ότι δεν επηρεάζεται καθόλου, το 33% αρκετά, το 13% πολύ και το 12% πάρα πολύ. Στις ηλικίες από 25-34, το 33% υποστηρίζει ότι επηρεάζεται αρκετά, ενώ το υπόλοιπο 67% πολύ.

Συμπερασματικά, προκύπτει ότι ανεξάρτητα από την ηλικία και το αστικό περιβάλλον, οι φοιτητές και φοιτήτριες του δείγματος εκτιμούν ότι η στάση του μόνου γονέα απέναντι στη μονογονεϊκότητα επηρεάζει αρκετά την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών, με ποσοστά που κυμαίνονται από 23% έως 100%.

5. Συμπεράσματα

Η μονογονεϊκότητα μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό παράγοντα κινδύνου για τη γενικότερη προσαρμογή και κοινωνική εξέλιξη των παιδιών που μεγαλώνουν στο πλαίσιο μονογονεϊκών οικογενειών. Μέσα από την παρούσα εργασία, προστίθενται στην έρευνα για τη μονογονεϊκότητα, νέες, σημαντικές πληροφορίες.

Η είσοδος στη μονογονεϊκότητα αποτελεί έναν ισχυρό παράγοντα επίδρασης στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών.

Συγκεκριμένα, άντρες και γυναίκες ηλικίας 20-45 ετών στην πλειοψηφία τους, υποστηρίζουν ότι αυτή καθαυτή η κατάσταση της μονογονεϊκότητας, αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών. Η αντίληψη αυτή, ερχόμενη σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες⁴⁹, πιθανότατα να αποδεικνύει ότι η γενικότερη προκατάληψη και στιγματοποίηση των μονογονεϊκών οικογενειών, ακόμη και εάν έχει αποδυναμωθεί σε έναν βαθμό⁵⁰, εξακολουθεί να υφίσταται. Προς αυτήν την κατεύθυνση θα είχε νόημα μία περαιτέρω διερεύνηση της αντίληψης αυτής και της σύνδεσής της με την ανδρική και γυναικεία ταυτότητα φύλου.

Μία ακόμη διάσταση που φαίνεται να συνδέεται έντονα με την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών, αποτελεί ο λόγος εισόδου στη μονογονεϊκότητα. Η διαχείριση και αποδοχή των αιτιών της εισόδου στη μονογονεϊκότητα, όπως είναι το διαζύγιο, η διάσταση, ο θάνατος και η εκτός γάμου μητρότητα αποτελούν κυρίαρχους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών⁵¹. Ειδικότερα, τα παιδιά των χωρισμένων γονιών αντιμετωπίζουν στην πλειοψηφία τους σύνθετες και μακροχρόνιες δυσκολίες προσαρμογής, οι οποίες έχουν την απαρχή τους στον οικογενειακό χώρο και σταδιακά μεταβιβάζονται στο σχολείο,

49 Wu, Z., Hou, F. & Schimmele, C. M. (2008), Family structure and children's psychosocial outcomes. *Journal of Family Issues*, vol. 29, p. p. 1600-1624.

50 Χατζηρηστού, Χ., Γκαρή, Α., Μυλωνάς, Β., Τσιόβολου, Κ., Καρίτσα, Α., & Γιαβρίμης, Π. (2014), Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το διαζύγιο και την προσαρμογή των παιδιών χωρισμένων γονέων. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τόμ. ΙΣΤ, σ.σ. 80-105.

51 Πλιόγκου, Β. (2008), *Η επίδραση της μονογονεϊκότητας στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών*. Α.Π.Θ. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Π.Τ.Δ.Ε. - Α.Π.Θ., σ. 433.

επηρεάζοντας την ικανότητα συγκέντρωσης μέσα στην τάξη, τη σχολική επίδοση και την κοινωνική εικόνα του παιδιού⁵². Ωστόσο, αυτό που είναι κοινό σημείο αναφοράς της διεθνούς βιβλιογραφίας⁵³, είναι ότι το διαζύγιο, η εκτός γάμου μητρότητα και όλοι οι λόγοι που οδηγούν στην είσοδο στη μονογονεϊκότητα δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως μεμονωμένα γεγονότα, αλλά ως μία αλληλουχία και σύνδεση ποικίλων παραγόντων που προϋπήρχαν και οδήγησαν σε αυτά. Χαρακτηριστικό είναι ότι στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, οι γυναίκες είναι αυτές που διατηρούν την παραπάνω αντίληψη της σύνδεσης του λόγου εισόδου στη μονογονεϊκότητα με την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών. Το γεγονός ότι περισσότερες γυναίκες θεωρούν το λόγο της μονογονεϊκότητας ως ισχυρό παράγοντα επίδρασης στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών, σε αντίθεση με τους άνδρες, φανερώνει ότι οι γυναίκες προβληματίζονται και κατανοούν ίσως περισσότερο την πολυπλοκότητα των παραγόντων που οδηγούν στη μονογονεϊκότητα, πιθανότατα γιατί θα είναι αυτές που θα επωμιστούν και θα αναλάβουν το βάρος της ευθύνης και ανατροφής των παιδιών⁵⁴, στο πλαίσιο μιας ενδεχόμενης μονογονεϊκής κατάστασης.

Ένας δεύτερος παράγοντας ο οποίος αναδύεται ως κυρίαρχος όσον αφορά στην επίδραση της εκπαιδευτικής επιτυχίας των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών, είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του μόνου γονέα.

Λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες διαβίωσης, όπου πολλά από τα μονογονεϊκά νοικοκυριά βρίσκονται στο κατώφλι της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού⁵⁵, γίνεται κατανοητό γιατί αναδεικνύεται η παραπάνω διάσταση ως ισχυρός παράγοντας επίδρασης στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών.

Οι οικονομικές δυσκολίες έχουν άμεσο αντίκτυπο στην καθημερινότητα του παιδιού, καθώς μπορεί να επιφέρουν ποικίλες αλλαγές στο πλαίσιο αυτής, όπως αλλαγή γειτονιάς, αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος κ.ά., αλλαγές όμως που μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά την ευημερία των παιδιών⁵⁶.

Συνακόλουθα, το γεγονός ότι άνδρες και γυναίκες που κατάγονται από περιβάλλοντα μη αστικά διατηρούν πιο έντονα την αντίληψη ότι η οικονομική

52 Αρχοντόγλου, Α. (2005), *Σχολική επίδοση και συμπεριφορά των παιδιών από μονογονεϊκές οικογένειες στο δημοτικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, σ. 191.

53 Ενδεικτικά αναφέρονται:

Jaffee, S. R., Moffit, T. E., Caspi, A. & Taylor, A. (2003), Life with life with (or without) father: the benefits of living with two biological parents depend on the father's antisocial behavior. *Child Development*, vol. 74, p.p. 109-126.

Nunes - Costa, R. A., Lamela, D. L. P. V. & Figueiredo, B. F. C. (2009), Psychosocial adjustment and physical health in children of divorce. *Journal de Pediatria*, vol. 85, p.p. 385-396.

54 Τσουμάνη, Ε. (2007), *Για κάθε γονέα που είναι μοναδικός: Μονογονεϊκή οικογένεια*. Υπουργείο Εσωτερικών, Γενική Γραμματεία Ισότητας. Στο: http://www.isotita.gr/var/uploads/PUBLICATIONS/monogoneikh_entypo_050208.pdf/ (προσπελάστηκε στις 22/08/2015).

55 Ελληνική Στατιστική Αρχή (2014), *Έρευνα εισοδήματος και συνθηκών διαβίωσης των νοικοκυριών*. Στο: <http://www.socialpolicy.gr/2014/12/ελστατ-ερευνα-εισοδηματος-και-συνθηκ-2.html/> (προσπελάστηκε στις 23/08/2015).

56 Λουμάκου, Μ. & Μπρουσκέλη, Β. (2010), *Παιδιά και γεγονότα ζωής: Αρρώστια, νοσηλεία, θάνατος, διαζύγιο*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 121.

κατάσταση του μόνου γονέα επηρεάζει την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών αυτού/αυτής, ενισχύει περαιτέρω την αναγνώριση της ανάγκης για πιο συντονισμένες ενέργειες κοινωνικής πολιτικής, όχι μόνο στα αστικά κέντρα αλλά και στο πλαίσιο της περιφέρειας και των τοπικών κοινοτήτων.

Τα άτυπα κοινωνικά δίκτυα, που αποτελούν για τη σύγχρονη ελληνική οικογένεια ασπίδα προστασίας⁵⁷, μπορούν, τις περισσότερες φορές, να αποτελέσουν πηγές συναισθηματικής στήριξης, αλλά όσον αφορά την οικονομική και κοινωνική ενίσχυση, αποδεικνύεται ότι απαιτούνται περισσότερο συντονισμένες ενέργειες από πλευράς Κράτους και Κοινοτήτων.

Επιπρόσθετα, στη διαμόρφωση της παραπάνω αντίληψης, σημαντικό ρόλο πιθανότατα διαδραματίζει και η έντονη παρουσία των κοινωνικών προκαταλήψεων στο πλαίσιο ημιαστικών και αγροτικών πλαισίων, η οποία έρχεται σε αντίθεση με την υιοθέτηση πιο ευέλικτης κοινωνικής αντιμετώπισης των διαφορετικών μορφών οικογενειακής οργάνωσης στα αστικά κέντρα⁵⁸.

Επιπλέον, πτυχή του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου του μόνου γονέα, αποτελεί και η σωματική και ψυχική υγεία του/της. Η διάσταση αυτή αναδεικνύεται, επίσης, ως σημαντικός παράγοντας επίδρασης της εκπαιδευτικής επιτυχίας των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών. Έχει διαπιστωθεί ότι η ασταθής ψυχολογική και κοινωνική συμπεριφορά του ενός από τους δύο γονείς, έχει επιπτώσεις στη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και την οικονομική του στήριξη⁵⁹. Γίνεται αντιληπτό, επομένως, ότι έμμεσα επηρεάζεται το παιδί και σε άλλους τομείς της ζωής του, όπως είναι αυτός της σχολικής και εκπαιδευτικής πορείας.

Τέλος, η ποιότητα στις διαπροσωπικές σχέσεις είναι δυνατόν να επηρεάσει την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών. Πιο συγκεκριμένα, η στάση του μόνου γονέα απέναντι στη μονογονεϊκότητα φαίνεται ότι ασκεί σημαντική επίδραση. Η αρνητική οπτική του μόνου γονέα για την κοινωνική πραγματικότητα της μονογονεϊκότητας και τη διαχείρισή της επηρεάζει αρνητικά την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών⁶⁰. Αντίληψη που συνδέεται με τη γενικότερη κυρίαρχη και παραδοσιακή αντίληψη της μονογονεϊκότητας ως κάτι το διαφορετικό και αποκλίνον⁶¹.

57 Μουρίκη, Α., Μπαλούρδος, Δ., Παπαλιού, Ο., Σπυροπούλου, Ν., Φαγαδάκη, Ε. και Φρονίμου, Ε. (επιμ.) (2012), *Το κοινωνικό πορτρέτο της Ελλάδας-2012: Όψεις της κρίσης*. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Στο: http://www.ekke.gr/images/PDF/Social_portrait_2012.pdf/ (προσπελάστηκε στις 23/08/2015).

58 Πλιόγκου, Β. (2001), Εκτός γάμου γεννήσεις στην Ελλάδα. Κοινωνιολογικές και νομικές αναζητήσεις. Στο: Α. Κοντογιάννη (επιμ.) (2001), *META - Πτυχιακά. Εξελίξεις και Προοπτικές στην Προσχολική και Προτοσχολική Εκπαίδευση*, Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της OMEP. Αθήνα: **Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 201-217**.

59 Jaffee, S. R., Moffit, T. E., Caspi, A. & Taylor, A. (2003), Life with life with (or without) father: the benefits of living with two biological parents depend on the father's antisocial behavior. *Child Development*, vol. 74, p.p. 109-126.

60 Πλιόγκου, Β. (2011), Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την εκπαίδευση των παιδιών των μονογονεϊκών οικογενειών; Από την οπτική μόνων γονέων. Στο: *Μονογονεϊκές Οικογένειες στη σύγχρονη κοινωνία*, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Μονογονεϊκών Οικογενειών (Αλεξανδρούπολη 7-8.11.2009). Αλεξανδρούπολη: Σύλλογος Αρχηγών Μονογονεϊκών Οικογενειών Νομού Έβρου «Στήριξη», σ.σ. 72-92.

61 Rankin, J. H. & Kern, R. (1994). *Parental attachments and delinquency*. *Criminology*, vol. 32, p.p. 495-515.

Συνοψίζοντας, αυτό που προκύπτει από το σύνολο των αποτελεσμάτων της παρούσας εργασίας, είναι ότι η συνεργασία της τοπικής κοινότητας, του σχολείου και της οικογένειας και η κατ' επέκταση διαμόρφωση κατάλληλης κοινωνικής πολιτικής τόσο στα αστικά κέντρα όσο και στην περιφέρεια, είναι απαραίτητες και επιτακτικές. Όχι μόνο για την αναγνώριση και αντιμετώπιση των ενδεχόμενων δυσκολιών και επιπτώσεων που είναι δυνατόν να επιφέρει η μονογονεϊκότητα στα παιδιά της, αλλά και για την περαιτέρω εξάλειψη των κοινωνικών προκαταλήψεων που συνδέονται με τη μονογονεϊκότητα. Μελλοντικά, προτείνεται η περαιτέρω διερεύνηση της σύνδεσης των ταυτοτήτων φύλου με τη διαμόρφωση των αντιλήψεων για την επίδραση της μονογονεϊκότητας στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών, καθώς και η περαιτέρω μελέτη της επίδρασης του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου και της στάσης του μόνου γονέα στη σχολική επιτυχία των παιδιών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αργυρακούλη, Ε. (2010), Ποιότητα των σχέσεων παιδιών προσχολικής ηλικίας με τις μητέρες τους μετά το διαζύγιο. *Interscientific Health Care*, τόμ. 2, σ.σ. 141-147.
- Αρχοντόγλου, Α. (2005), *Σχολική επίδοση και συμπεριφορά των παιδιών από μονογονεϊκές οικογένειες στο δημοτικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Κογκίδου, Δ. (1995), *Μονογονεϊκές Οικογένειες. Πραγματικότητα – Προοπτικές – Κοινωνική Πολιτική*. Αθήνα: «Νέα Σύνορα» - Λιβάνη.
- Κογκίδου, Δ. (2004), Μεταβολές της οικογενειακής οργάνωσης-μονογονεϊκές οικογένειες: Μια πρόκληση για την κοινωνική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Α. Μουσούρου – Μ. Στρατηγάκη (επιμ.), *Ζητήματα Οικογενειακής Πολιτικής. Θεωρητικές Αναφορές και Εμπειρικές Διερευνήσεις*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 123-160.
- Κογκίδου, Δ. & Πλιόγκου, Β. (2008), “Τι περιμένεις; Παιδί χωρισμένων είναι!”-Μόνες-μητέρες / εκπαιδευτικοί μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Στο: Επιστημονικό Συνέδριο: *Αποδοχή-Αποκλεισμός. Διαδικασίες Ένταξης Προσώπων και Ιδεών στο Χώρο της Εκπαίδευσης. Όλοι διαφορετικοί- Όλοι ίσοι*. Εθνικό Συμβούλιο Νεολαίας, Δικηγορικός Σύλλογος Θεσσαλονίκης, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς (Θεσσαλονίκη 7-8 Δεκεμβρίου). Θεσσαλονίκη, σ.σ. 251-260.
- Κοντοπούλου, Μ. (2007), *Παιδί και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες. Μία ψυχοδυναμική οπτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λουμάκου, Μ. & Μπρουσκέλη, Β. (2010), *Παιδιά και γεγονότα ζωής: Αρρώστια,*

- νοσηλεία, θάνατος, διαζύγιο. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαραγκοδάκη, Ε. (2003), Ο παράγοντας φύλο στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση: όψεις, συνέχειας και μεταβολής. Στο: Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Σ. Ζιώγου & Λ. Φρόση (επιμ.), *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Αθήνα: ΚΕΘΙ, σ.σ.13-76.
- Μουσούρου, Λ. (2005), *Οικογένεια και Οικογενειακή Πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπάλης, Θ. Κ. (2005), *Παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών. Βοηθώντας στη σχολική προσαρμογή τους*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (1996), *Κοινωνικοποίηση. Η Γένεση του Κοινωνικού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (επιμ.) (2000), *Κείμενα Κοινωνιολογίας του Γάμου και της Οικογένειας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό* (1989), τόμ. 4. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πλιόγκου, Β. (2001), Εκτός γάμου γεννήσεις στην Ελλάδα. Κοινωνιολογικές και νομικές αναζητήσεις. Στο: Α. Κοντογιάννη (επιμ.) (2001), *META - Πτυχιακά. Εξελιξείς και Προοπτικές στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Εκπαίδευση*, Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 201-217.
- Πλιόγκου, Β. (2008), *Η επίδραση της μονογονεϊκότητας στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Π.Τ.Δ.Ε.-Α.Π.Θ.
- Πλιόγκου, Β. (2010), «Δεν λέει τίποτε! Από μόνη της η μονογονεϊκότητα δεν λέει απολύτως τίποτε!» - Μόνες μητέρες και μόνοι πατέρες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Στο: Ν. Γεωργιάδης, Κ. Σαραφίδου, Π. Δεμίρογλου (επιμ.) (2002), *Ο Εκπαιδευτικός και το Έργο του. Παρελθόν- Παρόν – Μέλλον*, τόμ. Β, Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ε.Τ.Ε.Α.Δ. (Δράμα 17-19.10). Δράμα, σ.σ. 1415-1428.
- Πλιόγκου, Β. (2011), Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την εκπαίδευση των παιδιών των μονογονεϊκών οικογενειών; Από την οπτική μόνων γονέων. Στο: *Μονογονεϊκές Οικογένειες στη σύγχρονη κοινωνία*, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Μονογονεϊκών Οικογενειών (Αλεξανδρούπολη 7- 8.11.2009). Αλεξανδρούπολη: Σύλλογος Αρχηγών Μονογονεϊκών Οικογενειών Νομού Έβρου «Στήριξη», σ.σ. 72-92.
- Σιδηροπούλου-Δημάκου, Δ. (1997), Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων: Ο ρόλος του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού. Στο : Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ.σ. 645-666.
- Τσαούσης, Δ. (1989), *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηχρήστου, Χ., Γκαρή, Α., Μυλωνάς, Β., Τσιόβολου Κ., Καρίτσα, Α. & Γιαβρίμης, Π. (2012). Αντιλήψεις και στάσεις μαθητών σχετικά με το Διαζύγιο και την προσαρμογή των παιδιών χωρισμένων γονέων. *Νέα*

Παιδεία, τόμ. 144, σ.σ. 131-146.

Χατζηχρήστου, Χ., Γκαρή, Α., Μυλωνάς, Β., Τσιόβολου Κ., Καρίτσα, Α., & Γιαβρίμης, Π. (2014), Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το διαζύγιο και την προσαρμογή των παιδιών χωρισμένων γονέων. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τόμ. ΙΣΤ, σ.σ. 80-105.

Ξενόγλωσση

- Biblarz, T. J. & Gottainer, G. (2000), Family structure and children's success: a comparison of widowed and divorced single-mother families. *Journal of Marriage and Family*, vol. 62, p.p. 533-548.
- Guttman, J., Lazar, A. & Karni, M. (2008), Teachers and school children's stereotypic perception of the child of divorce: 20 years later. *Journal of Divorce and Remarriage*, vol. 49, p.p. 131-141.
- Hatzichristou, C. (1993), Children's adjustment after parental separation: a teacher peer and self-report in a Greek sample. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 34, p.p. 1469-1478.
- Jaffee, S. R., Moffit, T. E., Caspi, A. & Taylor, A. (2003), Life with life with (or without) father: the benefits of living with two biological parents depend on the father's antisocial behavior. *Child Development*, vol. 74, p.p. 109-126.
- Nunes-Costa, R. A., Lamela, D. L. P. V. & Figueiredo, B. F. C. (2009), Psycho-social adjustment and physical health in children of divorce. *Journal de Pediatria*, vol. 85, p.p. 385-396.
- Rankin, J. H. & Kern, R. (1994), Parental attachments and delinquency. *Criminology*, vol. 32, p.p. 495-515.
- Wu, Z., Hou, F. & Schimmele, C. M. (2008), Family structure and children's psychosocial outcomes. *Journal of Family Issues*, vol. 29, p.p. 1600-1624.

Ιστοσελίδες

- Ελληνική Στατιστική Αρχή (2011), *Ανακοίνωση δημογραφικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών του Μόνιμου Πληθυσμού της Χώρας σύμφωνα με την Απογραφή Πληθυσμού - Κατοικιών 2011*. Στο: http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/BUCKET/GENERAL/nws_SAM01_GR.PDF/ (προσπελάστηκε στις 20/08/2015).
- Ελληνική Στατιστική Αρχή (2014), *Έρευνα Εργατικού Δυναμικού. Α' Τρίμηνο του 2014*. Στο: http://www.statistics.gr/portal/ESYE/BUCKET/A0101/PressReleases/A0101_SJO01_DT_QQ_01_2014_01_F_01_GR.PDF/ (προσπελάστηκε στις 20/08/2015).
- Ελληνική Στατιστική Αρχή (2014), *Έρευνα εισοδήματος και συνθηκών διαβίωσης*

- των νοικοκυριών. Στο: <http://www.socialpolicy.gr/2014/12/ελστατ-έρευνα-εισοδήματος-και-συνθηκ-2.html/> (προσπελάστηκε στις 23/08/2015).
- European Commission (2007), *Study on Poverty and Social Exclusion among Lone-Parent Households* (Scientific Coordinators: F. Brodolini & R. Trifiletti).
Brussels: European Commission, Directorate - General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities. Στο: http://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/docs/2007/study_lone_parents_en.pdf (προσπελάστηκε στις 22/08/2015).
- European Commission (2014), *Single parents and employment in Europe. Short Statistical report No 3*. Στο: http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/documents/140502_gender_equality_workforce_ssr3_en.pdf (προσπελάστηκε στις 20/08/2015).
- Eurostat Statistics (2013), *Children at risk of poverty or social exclusion*. Στο: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Children_at_risk_of_poverty_or_social_exclusion/ (προσπελάστηκε στις 21/08/2015).
- Kogidou D. & Pliogou, V. (2006), **Being poor in the 21st century: Single parents tell their stories**. Στο: E.S.R.E.A. (European Society for Research on the Education of Adults) Life History and Biography Network, **Conference, Transitional Spaces, Transitional Processes and Research** (Volos, Greece 2-5 March). Στο: <http://esrea2006.ece.uth.gr/en/participants.php/> (προσπελάστηκε στις 21/08/2015).
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Brideges, B. K. & Hayek J. C. (2006), *What matters to school success: A review of the literature*. Commissioned Report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success. Στο: http://nces.ed.gov/npec/pdf/kuh_team_report.pdf/ (προσπελάστηκε στις 20/08/2015).
- Μαράτου - Αλιμπράνη, Λ., (2002), *Διακρατικός οδηγός για τη μονογονεϊκότητα*. Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας, Αθήνα. Στο: http://www.kethi.gr/attachments/110_DIAKRATIKOS_ODHGOS_MONOGONEIKOTH-TA.pdf/ (προσπελάστηκε στις 21/08/2015).
- Μουρική, Α., Μπαλούρδος, Δ., Παπαλιού, Ο., Σπυροπούλου, Ν., Φαγαδάκη, Ε. & Φρονίμου, Ε. (επιμ.) (2012), *Το κοινωνικό πορτρέτο της Ελλάδας-2012: Όψεις της κρίσης*. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Στο: http://www.ekke.gr/images/PDF/Social_portrait_2012.pdf/ (προσπελάστηκε στις 23/08/2015).
- Τσουμάνη, Ε. (2007), *Για κάθε γονέα που είναι μοναδικός: Μονογονεϊκή οικογένεια*. Υπουργείο Εσωτερικών, Γενική Γραμματεία Ισότητας. Στο: http://www.isotita.gr/var/uploads/PUBLICATIONS/monogoneikh_en

[typo_050208.pdf/](#) (προσπελάστηκε στις 22/08/2015).

Φύκαρης, Ι. & Αρχοντόγλου, Α. (2006), Σχολείο και μονογονεϊκή οικογένεια. Δυνατότητες εκπαιδευτικής παρέμβασης. Στο: Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Περιφερειακής Διεύθυνσης Ηπείρου, *Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας* (Ιωάννινα 2006). Στο: http://www.eadap.gr/miscFolder/18099_fikaris-arxodoglou.pdf (προσπελάστηκε στις 22/08/2015).

Χατζηχρήστου, Χ., Κατή, Α., Γεωργουλέας, Γ., Λυκιστάκου, Γ., Υφαντή, Θ. (2012), *Ψυχολογική στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσεων: Με ένα επίμετρο για την οικονομική κρίση*. Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας (ΚΕΕΣΧΟΨΥ), Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Εταιρεία Σχολικής και Οικογενειακής Συμβουλευτικής και Έρευνας (ΕΣΟΣΕ), σ. 7. Στο: http://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PRIMEDU_126pdf/ (προσπελάστηκε στις 22/08/2015).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η Δρ. Πλιόγκου Βασιλική έχει Πτυχίο Παιδαγωγικής του ΤΕΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Πατρών. Έχει Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης (MSc) στη «Συγκριτική Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα» από το ΕΚΠΑ και το Πανεπιστήμιο του Λονδίνου. Είναι διδάκτωρ Επιστημών Αγωγής του ΑΠΘ. Εργάστηκε επί σειρά ετών σε διδακτικά και ερευνητικά προγράμματα του ΔΠΘ και του ΑΠΘ. Σήμερα είναι ακαδημαϊκή υπεύθυνη του τομέα Προσχολικής και Ειδικής Αγωγής του Μητροπολιτικού Κολλεγίου Θεσσαλονίκης σε συνεργασία με το UEL. Από το 2011 είναι η Πρόεδρος της ΟΜΕΡ (Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής) Θεσσαλονίκης.

Πετρακάκη Αικατερίνη

Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο

Περίληψη

Στη μελέτη αυτή ερευνούμε τον τρόπο, με τον οποίο προσεγγίζει τη διδασκαλία της γλώσσας το σύγχρονο ελληνικό νηπιαγωγείο. Στην πρώτη ενότητα εστιάζουμε στις ψυχολογικές, κοινωνικές και γλωσσικές προϋποθέσεις, που κρίνονται απαραίτητες για την οικοδόμηση της γλωσσικής γνώσης. Εν συνεχεία, επικεντρωνόμαστε στο ελληνικό νηπιαγωγείο και, ιδιαίτερα, στις επίσημες προδιαγραφές του Υπουργείου Παιδείας για τη γλωσσική αγωγή. Στεκόμαστε στο *Βιβλίο Νηπιαγωγού* (ΥΠΕΠΘ 1995), στα συγγράμματα που επιμελήθηκε η Βαρνάβα-Σκούρα το 1997 και 1998, στο ΔΕΠΠΣ και στο τελευταίο σύγγραμμα του ΥΠΕΠΘ *Οδηγός νηπιαγωγού* (2006) και παρουσιάζουμε τους σκοπούς, που θέτει το καθένα από αυτά, για την γλωσσική αγωγή. Κάνοντας σύγκριση ανάμεσα στα προγράμματα γλωσσικής αγωγής, προσπαθούμε να εντοπίσουμε ομοιότητες και διαφορές. Στην τελευταία ενότητα παρουσιάζουμε δύο δραστηριότητες, οι οποίες θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στη σχολική τάξη, με στόχο την προώθηση του εγγραμματισμού των νηπίων.

Λέξεις – Κλειδιά: Γλωσσική αγωγή, αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, προϋποθέσεις, γλωσσικές δραστηριότητες, νηπιαγωγείο

The Language Education in Nursery School

Abstract

In this study we investigate the way, in which the kindergarten approaches the teaching of modern Greek language. In the first section, we focus on the psychological, social and linguistic conditions, which are necessary for the construction of language knowledge.

Next, we focus on Greek kindergarten and particularly in the official specifications of the Ministry of Education for linguistic education. We stand in the *Book for Kindergarten teacher* (Ministry of Education 1995), the books edited by Barnabas-Dark in 1997, 1998 in DEPPS and, at the last, the book of the Ministry of Education *Guide for kindergarten teacher* (2006) and present the purposes of the language treatment.

Making a comparison between the three official language education programs, we try to identify their similarities and their differences.

We continue our study by presenting speech understanding and production methods in pre-school age and in the fourth section, we present two class-room activities, which could be applied in the classroom, in order to promote literacy for kindergarten students.

1. Εισαγωγή

Η ανάγνωση και η γραφή αποτελούν δύο απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες για τον σύγχρονο άνθρωπο, οι οποίες συντελούν στην επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων, αλλά και στην «επιβίωση στη σημερινή εγγράμματη κοινωνία»¹.

Πότε, όμως, ένα παιδί προσχολικής ηλικίας θεωρείται ώριμο να κατακτήσει τη γλωσσική αγωγή; Το ερώτημα αυτό απασχόλησε τους επιστήμονες, που ασχολούνται με την ανάπτυξη του παιδιού. Και σε αντίθεση με αντιλήψεις του παρελθόντος, πως ένα παιδί είναι αναγνωστικά έτοιμο όταν, είτε λόγω ωριμότητας, είτε λόγω προηγούμενων γνώσεων, είτε λόγω και των δύο, κατάφερε να μάθει να διαβάζει και να γράφει εύκολα, τις τελευταίες δύο δεκαετίες η παραπάνω αντίληψη έχει ανατραπεί².

Σε μια κοινωνία που κυριαρχεί ο γραπτός λόγος το νήπιο, έρχεται πολύ γρήγορα σε άμεση επαφή μαζί του και γρήγορα μπορεί να αντιληφθεί τη φύση και τη λειτουργία του. Το σχολείο, επομένως, αναπόσπαστος κρίκος της κοινωνίας, δεν μπορεί να στέκει απόμακρο από τις κοινωνικές ανάγκες³.

1 Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, σ: 17

2 Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, σ: 19

3 Γιαννικοπούλου, Α. (2001). *Η γραπτή γλώσσα στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Καστανιώτη, σ: 30

Στο παρόν άρθρο επιχειρούμε μια θεωρητική και πρακτική προσέγγιση της γλωσσικής αγωγής των νηπίων, μελετώντας, αρχικά, τα προγράμματα σπουδών για το νηπιαγωγείο, από το 1995 έως και το 2006 (τελευταίο επίσημο πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο) και προσπαθώντας, στην τέταρτη ενότητα, να σχεδιάσουμε και να προτείνουμε δύο οργανωμένες δραστηριότητες γλωσσικής καλλιέργειας για το νηπιαγωγείο. Οι δραστηριότητες στηρίζονται στις γλωσσικές, ψυχολογικές και κοινωνικές προϋποθέσεις των νηπίων, όπως αυτές παρουσιάζονται στο θεωρητικό μέρος του άρθρου.

2. Η Γλωσσική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο

Στις μέρες μας οι επιστήμονες συμφωνούν πως τα παιδιά, από τη γέννηση και έπειτα, εάν ζουν σε περιβάλλον που κυριαρχεί ο γραπτός λόγος, αρχίζουν να οικοδομούν τη σχέση τους με την ανάγνωση και τη γραφή⁴. Καθώς τα ερευνητικά και επιστημονικά δεδομένα αλλάζουν, δεν μπορούν παρά να επηρεαστούν και οι εκπαιδευτικές πρακτικές⁵. Η γλωσσική αγωγή είναι ο τομέας εκείνος, ο οποίος συνδέθηκε με τη διαδικασία της απόκτησης της γλώσσας από το παιδί⁶.

Ο τομέας της γλωσσικής αγωγής οφείλει την εξέλιξή του στον Noam Chomsky, ο οποίος, το 1959 δημοσίευσε μια βιβλιοκριτική πάνω στο έργο του ψυχολόγου Skinner, *Verbal Behavior*⁷. Σε αντίθεση με τον Skinner, ο οποίος ορίζει τη γλωσσική αγωγή ως το σύνολο των αποθηκευμένων λέξεων και προτάσεων στη μνήμη του ατόμου, ο Chomsky θεωρεί πως το άτομο είναι εφοδιασμένο με ένα μηχανισμό κατάκτησης της γλώσσας (*Language Acquisition Device*). Μέσω του μηχανισμού αυτού οδηγείται στην εσωτερίκευση των δομών της μητρικής του γλώσσας, κυρίως λόγω της επαφής με την ομιλία των γύρω του⁸.

2.1. Οι Ψυχολογικές Προϋποθέσεις των Νηπίων

Για να κατακτήσουν τα παιδιά τη γλώσσα πρέπει να συντρέχουν ορισμένες ψυχολογικές προϋποθέσεις, με τη φύση των οποίων ασχολήθηκαν οι Piaget (1948)⁹, Vygotsky (1988)¹⁰, Sapir και Whorf. Όταν αναφερόμαστε σε ψυχολογικές προϋποθέσεις για την κατάκτηση του γλωσσικού κώδικα, ουσιαστικά, εννοούμε

4 Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, σ: 21

5 Γιαννικοπούλου, Α. (2001). *Η γραπτή γλώσσα στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Καστανιώτη, σ: 31

6 Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο, δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσ/νίκη: Εκδόσεις Βάνιας, σ: 19

7 Chomsky, N. (1959). "Review of *Verbal Behavior* by B.F. Skinner", *Language*, 35, pp 26-58

8 Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο, δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσ/νίκη: Εκδόσεις Βάνιας, σ: 20

9 Piaget, J. (1948). *Le Language et la pensee chez l' enfant*. Neuchatel: Delachau & Niestle

10 Βυγκότσκι, Λ. (1988). *Σκέψη και γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση

τις νοητικές δυνατότητες, που πρέπει να υπάρχουν, ώστε να δεχθεί το νήπιο τη νέα γλωσσική γνώση¹¹.

Σαν βιολόγος, ο Piaget ενστερνίζεται την αρχή της προσαρμογής στο περιβάλλον, η οποία είναι πολύ σημαντική, καθώς, όταν το άτομο παύει να προσαρμόζεται, τότε πεθαίνει¹². Ανεξάρτητα από την ονομασία των μηχανισμών προσαρμογής (ένστικτα, αντανακλαστικά, νοημοσύνη), είναι γεγονός πως όλοι οι ζωντανοί οργανισμοί διαθέτουν μηχανισμούς, προκειμένου να ικανοποιούν τις βιολογικές ανάγκες τους¹³.

Όμως, ο Piaget θεωρεί πως η νοητική προσαρμογή του ατόμου, για να εξελιχθεί, πρέπει σταδιακά να αποδεσμευτεί από το περιβάλλον¹⁴. Στηριζόμενος στη θεώρηση αυτή, εκλαμβάνει τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού ως μια εξελικτική διαδικασία, η οποία χωρίζεται σε τέσσερα στάδια: α) στο αισθησιοκινητικό, β) στο προσυλλογιστικό, γ) στη συγκεκριμένη σκέψη και δ) στην αφαιρετική σκέψη.

Στο προσυλλογιστικό στάδιο, το οποίο αφορά στην ηλικία των παιδιών του νηπιαγωγείου, εμφανίζεται η συμβολική λειτουργία. Σύμφωνα με τη λειτουργία αυτή, μπορεί το παιδί να αναπαραστήσει, με το συμβολικό σύστημα της γλώσσας, αντικείμενα και γεγονότα. Στην αρχή του σταδίου, το γλωσσικό σημείο, που αφορά στο σημαινόμενο, έχει ατομικό χαρακτήρα και στη συνέχεια, με την κοινωνικοποίηση, αποκτά συλλογικό χαρακτήρα¹⁵.

Σε αντίθεση με τον Piaget, ο Vygotsky θεωρεί πως μετά τα δύο έτη το παιδί αναπτύσσει παράλληλα σκέψη και γλώσσα, με συνέπεια η γλώσσα να αποκτά λογικό πλαίσιο και η σκέψη να μπορεί να εκφραστεί γλωσσικά. Κατά το στάδιο αυτό, το παιδί εκφράζει έντονο ενδιαφέρον για το όνομα των αντικειμένων και εμπλουτίζει το λεξιλόγιό του. Στο στάδιο αυτό το παιδί χρησιμοποιεί την εσωτερική γλώσσα, για να απευθυνθεί στον εαυτό του, και την εξωτερική γλώσσα, όταν απευθύνεται στους άλλους. Μέχρι την ηλικία των 7 ετών το παιδί, συχνά, συγχέει τη διαφορετική φύση αυτών των λειτουργιών¹⁶.

Εκτός από τους Piaget και Vygotsky, ανάλογη έρευνα πραγματοποιήσαν και οι Sapir και Whorf, οι οποίοι, αν και πρέσβευαν πως η γλώσσα επηρεάζει ή και καθορίζει τη σκέψη, ωστόσο δεν επεκτάθηκαν στις νοητικές προϋποθέσεις των νηπίων¹⁷.

11 Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Δραστηριότητες γλωσσικής αγωγής στο νηπιαγωγείο: καλλιέργεια επικοινωνιακών και προγραφικών δεξιοτήτων*. Αθήνα: Gutenberg, σ: 18

12 Kamii, C. & Devries, R. (χ.χ.). *Η θεωρία του Jean Piaget και η προσχολική αγωγή*. Αθήνα: Δίπτυχο – βιβλιοθήκη προσχολικής αγωγής, σ: 21

13 Kamii, C. & Devries, R. (χ.χ.). *Η θεωρία του Jean Piaget και η προσχολική αγωγή*. Αθήνα: Δίπτυχο – βιβλιοθήκη προσχολικής αγωγής, σ: 24

14 Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Δραστηριότητες γλωσσικής αγωγής στο νηπιαγωγείο: καλλιέργεια επικοινωνιακών και προγραφικών δεξιοτήτων*. Αθήνα: Gutenberg, σ: 18

15 Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο, δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσ/νίκη: Εκδόσεις Βάνιας, σ: 22 και στο Piaget, J. (1948). *Le Language et la pensee chez l' enfant*. Neuchatel: Delachau & Niestle

16 Βυγκότσκι, Λ. (1988). *Σκέψη και γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση

17 Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο, δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσ/νίκη: Εκδόσεις Βάνιας, σ: 23

Από τα παραπάνω θεωρητικά δεδομένα προκύπτει πως τα παιδιά νηπιακής ηλικίας κατέχουν τις ψυχολογικές προϋποθέσεις εκείνες, που είναι απαραίτητες για τη χρήση της γλώσσας, ως συμβολικό σύστημα, και την αναγωγή των αντικειμένων σε γλωσσικά σημεία¹⁸.

2.2. Οι Κοινωνικές Προϋποθέσεις των Νηπίων

Μετά από τις ψυχολογικές προϋποθέσεις, περνάμε στις κοινωνικές, με τις οποίες ασχολήθηκαν οι Bernstein και Bourdieu.

Ιδιαίτερα ο Bernstein ασχολήθηκε με τη σχέση ανάμεσα σε γλώσσα και οικογενειακό περιβάλλον. Το συμπέρασμά του ήταν πως τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες χαμηλού μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου χρησιμοποιούν τη γλώσσα διαφορετικά από τα παιδιά ανώτερων οικονομικών και μορφωτικών στρωμάτων. Τα πρώτα χρησιμοποιούν «περιορισμένο κώδικα» και τα δεύτερα «επεξεργασμένο κώδικα»¹⁹.

Τα παιδιά που χρησιμοποιούν τον «περιορισμένο κώδικα» δυσκολεύονται να προσλάβουν τα μορφωτικά αγαθά που προσφέρει το σχολείο, καθώς δεν κατανοούν απόλυτα τη γλωσσική μορφή που χρησιμοποιεί το σχολείο²⁰. Η γλώσσα του σχολείου προσδιορίζεται κοινωνικά ως ανώτερη²¹.

Βασισμένος στο δεδομένο αυτό ο Labov (1976) προσδιόρισε τη γλώσσα του σχολείου ως *κοινωνικά ανώτερη*. Ταυτίζοντας τη γλώσσα του σχολείου με την επίσημη αναγνωρισμένη γλωσσική μορφή, με την οποία είναι εξοικειωμένα τα παιδιά των μεσοαστικών στρωμάτων, κατέληξε στο ότι τα παιδιά των χαμηλότερων οικονομικών και μορφωτικών στρωμάτων δεν χρησιμοποιούν αξιολογικά κατώτερη γλωσσική μορφή, αλλά διαφορετική. Καταλήγει στο ότι, εάν ένα σχολείο θεωρούσε ισότιμες όλες τις γλωσσικές μορφές, δε θα γινόταν λόγος για «περιορισμένο» και «επεξεργασμένο» κώδικα²².

Μετά τον Labov και ο Bourdieu ασχολήθηκε με τη σχέση σχολείου και γλωσσικής μορφής. Θεωρώντας το σχολείο ως έναν ιδεολογικό μηχανισμό, ο οποίος επιβάλλει μια επίσημη γλωσσική μορφή (συνήθως αυτή που χρησιμοποιεί η μεσοαστική τάξη) κατέληξε στο ότι το σχολείο υποχρεώνει όλους τους μαθητές να συμμορφωθούν με την επίσημη γλωσσική μορφή της μεσοαστικής τάξης.

18 Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο, δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσ/νίκη: Εκδόσεις Βάνιας, σ: 23

19 Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο, δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσ/νίκη: Εκδόσεις Βάνιας, σ: 24

20 Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο, δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσ/νίκη: Εκδόσεις Βάνιας, σ: 24

21. Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Δραστηριότητες γλωσσικής αγωγής στο νηπιαγωγείο: καλλιέργεια επικοινωνιακών και προγραφικών δεξιοτήτων*. Αθήνα: Gutenberg, σ: 20

22 Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο, δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσ/νίκη: Εκδόσεις Βάνιας, σ: 25

Μελετώντας κανείς τις παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις μπορεί να συμπεράνει πως το νηπιαγωγείο οφείλει να είναι εκείνη η σχολική βαθμίδα, η οποία θα εξομαλύνει αυτές τις κοινωνικές διαφορές και θα εξισορροπεί τη γλώσσα του σχολείου με τη γλώσσα του κοινωνικού περιβάλλοντος²³.

2.3. Οι Γλωσσικές Προϋποθέσεις των Νηπίων

Ολοκληρώνοντας τις προϋποθέσεις, που είναι απαραίτητες για την κατάκτηση της γλωσσικής αγωγής, οφείλουμε να σταθούμε στις γλωσσικές προϋποθέσεις.

Όταν το νήπιο πηγαίνει στο σχολείο έχει κατακτήσει κάποια στοιχεία στο φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό, λεξιλογικό επίπεδο και στον τομέα των πραγματολογικών και κειμενικών γνώσεων²⁴.

Ιδιαίτερα από άποψη φωνολογικής επίγνωσης, τα περισσότερα νήπια έχουν κατακτήσει το φωνολογικό σύστημα της νέας ελληνικής γλώσσας, ενώ όσον αφορά στο μορφολογικό επίπεδο παρατηρείται πως δε χρησιμοποιούν ιδιόκλιτα ουσιαστικά και επίθετα, ενώ σπάνια χρησιμοποιούν ονόματα σε γενική πτώση και την παθητική φωνή²⁵.

Όμως, και το συντακτικό δυσκολεύει τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Ιδιαίτερα δυσκολεύονται να ξεχωρίσουν την έναρθη από τη μη έναρθη χρήση ενός ονόματος και δείχνουν να προτιμάνε λαϊκούς μορφολογικούς τύπους και τον συμπλεκτικό σύνδεσμο και²⁶.

Περισσότερες αδυναμίες συναντάμε στο σημασιολογικό και λεξιλογικό επίπεδο, καθώς και στον τομέα των πραγματολογικών και κειμενικών γνώσεων. Τα νήπια χρησιμοποιούν περιορισμένα τις αφηρημένες έννοιες και μεταφορικές εκφράσεις, ενώ και στον τομέα των πραγματολογικών και κειμενικών γνώσεων οι κατακτήσεις τους είναι περιορισμένες²⁷.

Από όλες τις παραπάνω πληροφορίες, που αντλούμε για τις γλωσσικές προϋποθέσεις, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως το νηπιαγωγείο οφείλει να είναι η βαθμίδα εκείνη, η οποία θα βοηθήσει τα νήπια να εμπλουτίσουν το λεξιλογικό και μορφοσυντακτικό τους επίπεδο, ώστε να οδηγηθούν στην ενεργητική γνώση του γλωσσικού συστήματος²⁸.

23 Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο, δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Εκδόσεις Βάνιας, Θεσ/νίκη, σσ: 25, 26

24 Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο, δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Εκδόσεις Βάνιας, Θεσ/νίκη, σσ: 26, 27

25. Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Δραστηριότητες γλωσσικής αγωγής στο νηπιαγωγείο: καλλιέργεια επικοινωνιακών και προγραφικών δεξιοτήτων*. Αθήνα: Gutenberg, σ: 22

26 Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο, δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Εκδόσεις Βάνιας, Θεσ/νίκη, σσ: 26, 27

27 Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο, δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Εκδόσεις Βάνιας, Θεσ/νίκη, σ: 28

28 Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο, δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Εκδόσεις Βάνιας, Θεσ/νίκη, σ: 28

3. Οι Προδιαγραφές της Γλωσσικής Αγωγής Σύμφωνα με τα Αναλυτικά Προγράμματα του Νηπιαγωγείου

Η προσχολική αγωγή στις περισσότερες χώρες είναι θεσμός προαιρετικός. Τα πρώτα ευρωπαϊκά νηπιαγωγεία εμφανίστηκαν τον 19^ο αιώνα και είχαν τη μορφή παιδικού σταθμού. Συνήθιζαν να αποτελούν προέκταση του οικογενειακού περιβάλλοντος και δεν αποσκοπούσαν αμέριστα στη γνωστική, ψυχική και συναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων²⁹.

Ειδικότερα στην Ελλάδα, η κοινωνική ανάγκη για την ίδρυση νηπιαγωγείων, τα οποία θα φροντίζουν την ψυχοπνευματική ανάπτυξη των νηπίων, εμφανίστηκε μετά τη δεκαετία 1960-1970, όταν χειραφετήθηκε η γυναίκα. Σταδιακά άρχισε να επικρατεί η άποψη πως το νηπιαγωγείο οφείλει να συμβάλλει και στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, ώστε να διευκολυνθεί η μετάβασή του στο δημοτικό σχολείο³⁰.

Όπως ήταν αναμενόμενο, το είδος και οι στόχοι της γλωσσικής αγωγής καθορίζονταν από τις επικρατούσες γλωσσολογικές και ψυχολογικές απόψεις. Σήμερα, υπό την επίδραση των θεωριών των Piaget και Chomsky (στόχοι του νηπιαγωγείου, αναφορικά με τη γλωσσική αγωγή είναι:

- ◆ Η γλωσσική και νοητική ανάπτυξη των νηπίων και η κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου
- ◆ Εισαγωγή στον γραπτό λόγο και κατανόηση της λειτουργίας του³¹.

Με βάση τους στόχους αυτούς συστήνονται τα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία αποτελούν ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών, προκειμένου να σχεδιάζουν δραστηριότητες, που προάγουν τη γλωσσική αγωγή των νηπίων.

Στις μέρες μας η γλωσσική αγωγή στηρίζεται σε παλαιότερες, αλλά και πιο σύγχρονες προδιαγραφές, τις οποίες και παρουσιάζουμε ακολούθως.

3.1. Οι Προδιαγραφές του 1989 και 1995

Σύμφωνα με τα συγκεκριμένα επίσημα έντυπα του Υπουργείου Παιδείας, η διδασκαλία της γλώσσας γίνεται μέσα από τους εξής τομείς:

Ξεκινώντας από την *καλλιέργεια του προφορικού λόγου*, βλέπουμε πως αυτή επιτυγχάνεται μέσα από την περιγραφή εικόνων, αντικειμένων, φυσικών καταστάσεων, ανθρώπων και ζώων, μερών του σώματος και επισκέψεων. Επίσης, ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο μονόλογος για καταστάσεις φανταστικές, η

29 Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο, δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσ/νίκη: Εκδόσεις Βάνιας, σσ: 28, 29

30 Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο, δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσ/νίκη: Εκδόσεις Βάνιας, σ: 29

31 Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο, δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσ/νίκη: Εκδόσεις Βάνιας, σ 30

έκφραση των συναισθημάτων, η επίλυση προβλημάτων με το λόγο, ο συσχετισμός αντικειμένων και η παραγωγή επικοινωνιακού λόγου³².

Ο δεύτερος τομέας στοχεύει στη στοιχειώδη κατανόηση του τρόπου που λειτουργεί η γλώσσα, της *δομής της γλώσσας*. Ο εκπαιδευτικός, για να το επιτύχει αυτό, ζητά από τα παιδιά να βρουν σύνθετες λέξεις, με βάση κάποιο συνθετικό και να φτιάξουν διαφόρων ειδών προτάσεις³³.

Όσον αφορά στην *καλλιέργεια προφορικών δεξιοτήτων*, οι συντάκτες των οδηγιών επηρεάστηκαν από τις θέσεις του Piaget, αναφορικά με την οικοδόμηση της γνώσης. Για να επιτύχει ο εκπαιδευτικός το στόχο αυτό, πραγματοποιεί δραστηριότητες που αφορούν στο σχηματισμό διαδρομών σε νοητικό σχήμα και τη μεταγραφή του στο χαρτί, στην ανάπτυξη του οπτικοκινητικού συντονισμού, με την κατάκτηση κινήσεων που οδηγούν στη γραφή και στην εξοικείωση του νηπίου με τα διάφορα μέσα γραφής³⁴.

Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνουν οι οδηγίες και στην *καλλιέργεια προαναγνωστικών δεξιοτήτων*, οι οποίες αποσκοπούν στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου. Για την επίτευξη του στόχου αυτού χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό διάφορες εικόνες, σκέτες ή με συνοδεία κειμένου, τις οποίες τα νήπια καλούνται να «διαβάσουν»³⁵.

Η έννοια της *πολυτροπικότητας*, ο συνδυασμός, δηλαδή, περισσότερων του ενός σημειωτικών τρόπων (γραπτός λόγος, προφορικός λόγος, εικόνα, φωτογραφία, σχέδιο, σχεδιάγραμμα, χρώμα, γραμματσειρά, κινούμενη εικόνα, μουσική, ήχος, ρυθμός, χειρονομίες) σε ένα πολιτισμικό προϊόν, όπως είναι η γλώσσα, οδηγεί σε ένα νέο, σε σχέση με τα μονοτροπικά πολιτισμικά προϊόντα, σημειολογικό περιβάλλον, το οποίο επέρχεται ως αποτέλεσμα των κοινωνικών, ψυχολογικών και πολιτισμικών προϋποθέσεων, που επικρατούν σε μια κοινωνία. Η πολυτροπικότητα αποτελεί, πλέον, μέρος του σημειολογικού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο ζουν και δρουν τα υποκείμενα. Ως επιλογή, ενταγμένη στο πλαίσιο της επικοινωνιακής λειτουργίας, συνιστά μια σημειωτική πράξη, η οποία παράγει και αναπαράγει νοήματα. Με την έννοια αυτή, η πολυτροπικότητα θα πρέπει να παράγεται³⁶. Κατά πόσο, όμως, τα προγράμματα σπουδών έχουν καταφέρει να την εντάξουν στους στόχους τους;

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των προδιαγραφών του 1989 και 1995 οφείλουμε να σταθούμε και στη *διδασκαλία της λογοτεχνίας*, η οποία θεωρείται από τους συντάκτες των οδηγιών πως συμβάλλει στην «ολόπλευρη ανάπτυξη

32 Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο, δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσ/νίκη: Εκδόσεις Βάνιας, σσ: 31.32

33 Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο, δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσ/νίκη: Εκδόσεις Βάνιας, σ: 33

34 Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο, δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσ/νίκη: Εκδόσεις Βάνιας, σ: 34

35 Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο, δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσ/νίκη: Εκδόσεις Βάνιας, σ: 35

36 Χατζησαββίδης, Σ. (2006). Λόγος και εικόνα στον ημερήσιο ελληνικό τύπο: διερεύνηση του βαθμού και των χαρακτηριστικών της πολυτροπικότητας. *Εικόνα και λόγος στα media*. Θεσ/νίκη: σσ. 1, 2

του νηπίου και στη συγκρότηση της προσωπικότητάς του»³⁷. Το λογοτεχνικό υλικό που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός μπορεί να είναι παραμύθια, ποιήματα ή και σύντομες ιστορίες. Η πορεία της διδασκαλίας ξεκινάει με την ανάγνωση του κειμένου και εν συνεχεία αναδομείται το κείμενο, μέσα από συζήτηση και διάφορα δημιουργικά παιχνίδια³⁸.

Μελετώντας κανείς όλα τα παραπάνω, μπορεί αβίαστα να συμπεράνει πως ο εκπαιδευτικός έχει μια μεγάλη ποικιλία επιλογών και πως η βασική μεθοδολογική αρχή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων αφορά στην «ενεργητική συμμετοχή του νηπίου στην οικοδόμηση της γνώσης»³⁹.

3.2. Οι Προδιαγραφές του 1999 και 2001

Λίγα χρόνια αργότερα, κατά το 1999 και 2001, διανεμήθηκαν στα σχολεία νέα Προγράμματα Σπουδών, τα οποία, επίσης, ασχολούνται με τη γλωσσική αγωγή, χωρίς, όμως, να διαφοροποιούνται ιδιαίτερα από τα κείμενα του 1989 και 1995⁴⁰.

Στα καινούργια προγράμματα σπουδών οι τομείς της γλωσσικής αγωγής είναι οι εξής τέσσερις:

- *καλλιέργεια του προφορικού λόγου*
- *κατανόηση της δομής της γλώσσας*
- *καλλιέργεια αναγνωστικών δεξιοτήτων*
- *καλλιέργεια της γραπτής έκφρασης*

Η *καλλιέργεια του προφορικού λόγου* των νηπίων επιτυγχάνεται με τη διήγηση βιωμάτων, την αφήγηση φανταστικών ιστοριών, την παρατήρηση και περιγραφή διαφόρων γεγονότων και αντικειμένων, την κατανόηση των κανόνων μιας συνομιλίας, την απομνημόνευση και την απαγγελία. Επίσης, ο εμπλουτισμός του προφορικού λόγου πραγματοποιείται με τη χρήση μεταφορικών εκφράσεων και λεκτικών σχημάτων⁴¹.

Όπως και στα Προγράμματα του 1989, 1995, έτσι και στις προδιαγραφές του 1999, 2001 η *κατανόηση της δομής της γλώσσας* εμπεριέχεται στους υπόλοιπους τομείς της γλωσσικής αγωγής και, ιδιαίτερα, στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου. Στο νηπιαγωγείο δεν μπορεί το παιδί να κατακτήσει πλήρως τη δομή της γλώσσας. Ωστόσο, μπορούν να γίνουν κάποιες δράσεις, οι οποίες να στοχεύουν στην στοιχειώδη κατανόηση της λειτουργίας της γλώσσας. Στις νέες οδηγίες γίνεται αναφορά στη διδασκαλία της «μακροδομής»⁴² (χρήση

37 Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο, δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσ/νίκη: Εκδόσεις Βάνιας, σ: 35

38 Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο, δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσ/νίκη: Εκδόσεις Βάνιας, σ: 35

39 ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1990). *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ: 15

40 Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο, δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσ/νίκη: Εκδόσεις Βάνιας, σ: 36

41 Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο, δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσ/νίκη: Εκδόσεις Βάνιας, σσ: 36, 37

42 Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο, δραστηριότητες για την καλλιέργεια της*

χρονικών λέξεων: πρώτα, ύστερα κ.τ.λ.) και της «μικροδομής»⁴³ (ασκήσεις για την κατάκτηση της παθητικής σύνταξης και την παρατακτική και υποτακτική σύνδεση: με και, για, ή, αλλά, επειδή κ.τ.λ.).

Επίσης, στα νέα Προγράμματα δίνεται έμφαση στην *καλλιέργεια αναγνωστικών δεξιοτήτων*. Τα νήπια μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τις διαφορετικές μορφές του γραπτού λόγου (εφημερίδες, περιοδικά, αφίσες, κ.τ.λ.), να κατακτούν τις αναγνωστικές συμβάσεις (π.χ. ανάγνωση από τα αριστερά προς τα δεξιά) και να απομνημονεύουν και να διαβάζουν μικρά κείμενα. Ακόμη, τα νέα προγράμματα επιδιώκουν να φέρουν τα νήπια σε σημείο, ώστε να μπορούν να συνδέσουν τον προφορικό με τον γραπτό λόγο, να αναγνωρίζουν τα βασικά στοιχεία της μορφής των βιβλίων (π.χ. δείκτες εξωφύλλων), να αναγνωρίζουν τους φθόγγους, αλλά και να μπορούν να «διαβάζουν» τα πολυτροπικά κείμενα, τα οποία είναι πολύ συχνά στη σύγχρονη κοινωνία (κείμενα με λόγο και εικόνα)⁴⁴.

Τέλος, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται από τα νέα κείμενα στην *καλλιέργεια της γραπτής έκφρασης*. Η αντίληψη των συγγραφέων πως τα νήπια είναι χρήσιμο να εισαχθούν ομαλά στον γραπτό λόγο, διαφαίνεται από τους στόχους που θέτουν τα νέα προγράμματα. Τονίζεται πως τα νήπια πρέπει «να ενθαρρύνονται να γράφουν όπως μπορούν»⁴⁵, να κατανοήσουν την αξία της γραφής για την επικοινωνία ανάμεσα στους ανθρώπους και την απόλαυση, να μπορούν να συνδέουν το κάθε κείμενο με έναν αναγνώστη, αλλά και να κατανοήσουν, μέσα από την αναθεώρηση του κάθε κειμένου, πως αποτελεί αποτέλεσμα επιλογών⁴⁶.

3.3. Σύγκριση των Προγραμμάτων

Μελετώντας κανείς τον τρόπο που προσεγγίζουν τα παραπάνω προγράμματα τη γλωσσική αγωγή, οδηγούμαστε σε κάποια συμπεράσματα, αναφορικά με τις μεταξύ τους ομοιότητες και διαφορές.

Οι ομοιότητες είναι πως βασικός στόχος τους είναι η καλλιέργεια του προφορικού λόγου και της φωνολογικής και μορφοσυντακτικής πλευράς της γλώσσας, χωρίς, όμως, αυτή να διακρίνεται από τους άλλους τομείς της γλωσσικής καλλιέργειας. Επίσης, δίνεται έμφαση στην κατανόηση, από το νήπιο, της σχέσης ανάμεσα σε προφορικό και γραπτό λόγο, ενώ όσον αφορά στις μεθοδολογικές αρχές, παρατηρούμε πως τόσο οι παλαιότερες, όσο και οι πιο πρόσφατες προδιαγραφές δεν δίνουν συγκεκριμένες μεθοδολογικές οδηγίες. Αντίθετα, επιτρέπουν ένα ευρύ φάσμα διδακτικών αρχών, οι οποίες προάγουν

επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού. Θεσ/νίκη: Εκδόσεις Βάνιας, σ: 37

43 Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο, δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσ/νίκη: Εκδόσεις Βάνιας, σ: 38

44 Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο, δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσ/νίκη: Εκδόσεις Βάνιας, σσ: 38, 39

45 ΥΠΕΠΘ, Β': *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο*, σ: 597

46 Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο, δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσ/νίκη: Εκδόσεις Βάνιας, σσ: 39 - 40

την «ενεργητική συμμετοχή του νηπίου στην οικοδόμηση της γνώσης»⁴⁷. Ομοίως χειρίζονται και το θέμα της αξιολόγησης της γλωσσικής επάρκειας των νηπίων, για το οποίο δεν γίνεται ιδιαίτερη μνεία σε κάποιο από τα Προγράμματα⁴⁸.

Οι διαφορές των προδιαγραφών έχουν να κάνουν, αρχικά, με την αντιμετώπιση του γραπτού λόγου. Οι μεν παλαιότερες προδιαγραφές προετοιμάζουν το νήπιο για την εισαγωγή στο γραπτό λόγο, ενώ οι νεότερες, αν και έχουν ως επιδίωξη την εισαγωγή του παιδιού στο γραπτό λόγο, δεν καθορίζουν το πότε αυτό το στάδιο εξαντλείται⁴⁹. Η δε μεθοδολογία των παλαιότερων προγραμμάτων για την εισαγωγή στο γραπτό λόγο, απορρίπτεται από το νέο Πρόγραμμα⁵⁰.

Επίσης, ενώ τα παλαιότερα Προγράμματα αναφέρονται σε προαναγνωστικές και προγραφικές δραστηριότητες, τα νεότερα κάνουν λόγο για καλλιέργεια της ανάγνωσης και της γραφής⁵¹.

Ακόμη, παρατηρούμε πως διαφορετικά αντιμετωπίζεται η λογοτεχνία. Τα νέα προγράμματα δεν κάνουν ιδιαίτερο λόγο για τη λογοτεχνία, σε αντίθεση με τις παλαιότερες προδιαγραφές.

Επίσης, ενώ οι παλαιότερες δεν αναφέρονται σε ενασχόληση με κείμενα, οι νεότερες τονίζουν την ενασχόληση των νηπίων με κείμενα που έχουν νόημα⁵². Στην επισήμανση των διαφορών οφείλουμε να σταθούμε στον τρόπο που αντιμετωπίζεται το λάθος. Ενώ στις παλαιότερες προδιαγραφές δεν υπάρχει αναφορά γύρω από το πώς μπορεί ο εκπαιδευτικός να χειριστεί το λάθος, στις νεότερες τονίζεται πως το νήπιο πρέπει να περάσει από το στάδιο του λάθους, προκειμένου να κατακτήσει τη γλώσσα⁵³.

4. Προωθώντας τον Εγγραμματισμό των Νηπίων

4.1. Πώς κατακτούν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας την ανάγνωση και τη γραφή

Σύμφωνα με τις σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση των παιδιών και με τα πορίσματα σχετικών ερευνών (Dodge & Colker, 1998), τα παιδιά αναπτύσσουν θετικές στάσεις

47 Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο, δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσ/νίκη: Εκδόσεις Βάνιας, σ: 41

48 Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο, δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσ/νίκη: Εκδόσεις Βάνιας, σ: 42

49 Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο, δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσ/νίκη: Εκδόσεις Βάνιας, σ: 40

50 Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο, δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσ/νίκη: Εκδόσεις Βάνιας, σ: 41

51 Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο, δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσ/νίκη: Εκδόσεις Βάνιας, σσ: 40, 41

52 Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο, δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσ/νίκη: Εκδόσεις Βάνιας, σ: 41

53 Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο, δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσ/νίκη: Εκδόσεις Βάνιας, σ: 41

απέναντι στη μάθηση, όταν λαμβάνουν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία και όταν αλληλεπιδρούν με το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον. Ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα, δεν μπορεί παρά να ενθαρρύνει τη χρησιμοποίηση λειτουργικών ερεθισμάτων γραπτού λόγου, τα οποία προωθούν τον αναδυόμενο εγγραμμτισμό⁵⁴.

Ο «περιβάλλον έντυπος λόγος» (environmental print) περιλαμβάνει μια πληθώρα δειγμάτων γραπτού λόγου, τα οποία μπορεί να είναι επιγραφές, πινακίδες, σήματα, λογότυπα, αφίσες κ.τ.λ. και τα οποία φαίνεται πως προωθούν την ανάδυση των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής στα παιδιά προσχολικής ηλικίας⁵⁵.

Όπως επεσήμανε ο Hall (1987), τα παιδιά χρησιμοποιούν τον έντυπο λόγο, που υπάρχει στα αντικείμενα του περιβάλλοντός τους, και προσπαθούν να υποθέσουν το κείμενο. Επίσης, σύμφωνα με μια έρευνα της Clark (1976) ορισμένα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν τη λειτουργία του γραπτού λόγου μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με τα γραπτά δείγματα του περιβάλλοντός τους. Τους φαίνεται πιο εύκολο να «διαβάσουν» ένα κείμενο από τον περιβάλλοντα έντυπο λόγο, ο οποίος είναι πιο οικείος, παρά από κάποιο βιβλίο⁵⁶.

Το σημείο εκείνο το οποίο οφείλουμε να τονίσουμε, είναι πως, για να μπορέσουν τα παιδιά να ωφεληθούν από τον περιβάλλοντα έντυπο λόγο, πρέπει κάποιος ενήλικας να τα παρατρύνει, να τα καθοδηγεί και να τα βοηθάει να συνδέουν τα γραπτά δείγματα με τις δικές τους εμπειρίες⁵⁷.

Όμως, εκτός από τον έντυπο περιβάλλοντα λόγο, ιδιαίτερη σημασία για την ανάδυση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής έχει και η ανάγνωση ιστοριών⁵⁸. Τα παιδιά, με την ανάγνωση ιστοριών, εξοικειώνονται με το ρόλο του αναγνώστη, συνειδητοποιούν τη λειτουργία του γραπτού λόγου, αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι διαβάζουμε τις λέξεις και όχι τις εικόνες. Επίσης, αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τις διαφορές ανάμεσα σε πεζά και κεφαλαία γράμματα και να εξοικειώνονται με το είδος του γραπτού λόγου που υπάρχει στα βιβλία⁵⁹.

Προκειμένου, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός να οργανώσει δραστηριότητες, που προωθούν τον εγγραμμτισμό των παιδιών, οφείλει να γνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν να γράφουν και να διαβάζουν.

5. Ενδεικτικές Δραστηριότητες που Προωθούν τον Εγγραμμτισμό των Νηπίων

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιάσουμε 2 δραστηριότητες, μία ανάγνωσης και μία

54 Δαφέρμου, Χ. κ.συν., (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού-εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί και δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ: 19

55 Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, σ: 79

56 Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, σ: 82

57 Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, σ: 82

58 Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, σ: 99

59 Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, σ: 99, 100 & ΥΠΕΠΘ, Β΄ Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο, σ: 594, 595

γραφής, οι οποίες έχουν ως στόχο την προώθηση του εγγραμματισμού των νηπίων. Οι δραστηριότητες αυτές σχεδιάστηκαν με γνώμονα τις γλωσσικές, ψυχολογικές και κοινωνικές προϋποθέσεις των νηπίων, όπως αυτές παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος του άρθρου.

Λάβαμε, δηλαδή, υπόψη μας τα ακόλουθα θεωρητικά δεδομένα:

- το άτομο είναι εφοδιασμένο με ένα μηχανισμό κατάκτησης της γλώσσας (Chomsky)
- τα τέσσερα στάδια ανάπτυξης του Piaget και τη σύνδεσή τους με την γλώσσα
- μετά τα δύο έτη το παιδί αναπτύσσει παράλληλα σκέψη και γλώσσα, με συνέπεια η γλώσσα να αποκτά λογικό πλαίσιο και η σκέψη να μπορεί να εκφραστεί γλωσσικά (Vygotsky)
- το νηπιαγωγείο οφείλει να είναι εκείνη η σχολική βαθμίδα, η οποία θα εξομαλύνει τις κοινωνικές διαφορές και θα εξισορροπεί τη γλώσσα του σχολείου με τη γλώσσα του κοινωνικού περιβάλλοντος
- το νήπιο που πηγαίνει στο σχολείο έχει κατακτήσει κάποια στοιχεία στο φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό, λεξιλογικό επίπεδο και στον τομέα των πραγματολογικών και κειμενικών γνώσεων

5.1 1^η οργανωμένη δραστηριότητα ανάγνωσης με θέμα «συνταγή για κουλουράκια, για τη γιορτή της μητέρας»

Βασικός Στόχος:

Καλλιέργεια Δεξιοτήτων Ανάγνωσης

A) Επιδιώξεις:

- εμπλουτισμός λεξιλογίου
- καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάγνωσης
- επαφή με διαφορετικές εκδοχές του γραπτού λόγου
- αναγνώριση οικείων λέξεων μέσα σε κείμενα
- συνεργασία με γονείς

B) Υλικά-μέσα

- βιβλία με συνταγές ζαχαροπλαστικής
- διάφορες συσκευασίες από το εμπόριο
- χαρτόνια
- μαρκαδόροι

➤ χρήση διαδικτύου

Γ) Ενδεικτική πορεία:

1° βήμα- προετοιμασία:

Μία ημέρα πριν τη γιορτή της μητέρας οργανώνουμε με τα νήπια τις δράσεις μας. Αποφασίζουμε να κάνουμε έκπληξη στις μητέρες και να τους χαρίσουμε για τη γιορτή τους ένα πουγκί με χειροποίητα κουλουράκια.

Θέτουμε τον πρώτο μας προβληματισμό στην ομάδα:

- «τι χρειαζόμαστε για να φτιάξουμε κουλουράκια;»

Από τις πιθανές απαντήσεις των νηπίων κρατάμε τη *συνταγή*. Μας ενδιαφέρει να συζητήσουμε με τα παιδιά σε τι είδους βιβλία υπάρχουν συνταγές. Βλέπουμε πως στη βιβλιοθήκη μας δεν έχουμε τέτοιου είδους βιβλία και καταλήγουμε στο ότι χρειαζόμαστε *βιβλία μαγειρικής/ζαχαροπλαστικής*. Στο σημείο αυτό συζητάμε με την ομάδα τη διαφορά αυτών των βιβλίων από τα υπόλοιπα, που υπάρχουν στο σχολείο και στα σπίτια των παιδιών. Εάν δεν το προτείνει κανένα παιδί, υπενθυμίζουμε εμείς στα νήπια πως μπορούμε να αντλήσουμε πληροφορίες/συνταγές και από το διαδίκτυο. Επομένως, χωρίζομαστε σε δύο ομάδες: η πρώτη αναλαμβάνει να φέρει *βιβλία μαγειρικής/ζαχαροπλαστικής* από το σπίτι και η άλλη να αναζητήσει συνταγές από το διαδίκτυο (προτείνουμε την εύρεση συνταγών που δεν αναφέρουν γραμμάρια, αλλά χρησιμοποιούν κόμπες για τη μέτρηση των υλικών).

Μόλις συγκεντρώσουμε το υλικό μας (βιβλία συνταγών και εκτυπωμένες συνταγές από το διαδίκτυο) καθόμαστε στον κύκλο και το επεξεργαζόμαστε. Ζητάμε από τα παιδιά να παρατηρήσουν πρώτα τα βιβλία. Παρατηρούμε τα εξώφυλλα και προσπαθούμε να εντοπίσουμε τους δείκτες στο εξώφυλλο. Ενδεχομένως, κάποια παιδιά να αναγνωρίσουν τον/τη συγγραφέα, εάν τον/την έχουν δει στην τηλεόραση, και να εντοπίσουν το όνομα του/της στο εξώφυλλο.

Εν συνεχεία, ξεφυλλίζουμε τα βιβλία, παρατηρούμε τις εικόνες από τα διάφορα γλυκά και παροτρύνουμε τα παιδιά να υποθέσουν το όνομά τους (κάποια γλυκά τους είναι γνωστά) και να βρουν σε ποιο σημείο της σελίδας είναι αυτό γραμμένο. Συμπεραίνουμε πως όλα τα ονόματα των γλυκών είναι γραμμένα με σκούρα γράμματα /κεφαλαία/ ή είναι υπογραμμισμένα.

Παρατηρούμε πως με παρόμοιο τρόπο είναι γραμμένες και οι συνταγές, που βρήκε η δεύτερη ομάδα στο διαδίκτυο. Συγκρίνουμε τις δύο πηγές πληροφόρησης και βρίσκουμε πολλές ομοιότητες (το όνομα της συνταγής είναι γραμμένο «διαφορετικά», τα υλικά είναι γραμμένα σε κατακόρυφο άξονα, κάτω από τα υλικά της συνταγής υπάρχει η λέξη «εκτέλεση», κάθε συνταγή έχει και κάποιους αριθμούς, κ.τ.λ.).

Ξεφυλλίζοντας το βιβλίο συναντάμε τον πίνακα περιεχομένων, ο οποίος μπορεί να είναι γνωστός στην ομάδα από τα βιβλία γνώσης. Υποθέτουμε τι

πληροφορίες μπορεί να μας δίνει και συζητάμε εάν είναι απαραίτητος να υπάρχει στα βιβλία ζαχαροπλαστικής.

Εν συνεχεία, αποφασίζουμε να βρούμε μια συνταγή για κουλουράκια, μέσα από όλο το υλικό που συγκεντρώσαμε. Ξεφυλλίζουμε κάποιο βιβλίο και, ενδεχομένως, κάποιο παιδί να πει πως δεν μπορούμε να το διαβάσουμε όλο, γιατί είναι πολύ μεγάλο. Τους υπενθυμίζουμε τον πίνακα περιεχομένων και ανατρέχουμε σε αυτόν, προκειμένου να βρούμε γρήγορα τη συνταγή που μας ενδιαφέρει.

Ψάχνουμε να βρούμε το πρώτο γράμμα της λέξης «κουλουράκια», ώστε να δούμε σε ποιο σημείο του ευρητηρίου να ψάξουμε. Κάποιο παιδί βρίσκει πως είναι το «κ» και αναζητούμε ονόματα παιδιών, που αρχίζουν από το ίδιο γράμμα. Εντοπίζουμε το γράμμα «κ» στον πίνακα αναφοράς ονομάτων και μαντεύουμε πώς μπορεί να γράφεται η λέξη «κουλουράκια». Τη γράφουμε στον πίνακα. Βρίσκουμε τη λέξη «κουλουράκια» στο βιβλίο και ανατρέχουμε στον αριθμό σελίδας που μας υπέδειξε ο πίνακας περιεχομένων.

Μόλις βρούμε τη συνταγή, τη διαβάζουμε μεγαλόφωνα και συζητάμε με τα παιδιά τη μορφή της. Παρατηρούμε πως είναι ένα διαφορετικό είδος κειμένου, με περιεχόμενο πληροφοριακό, πως έχει γράμματα και αριθμούς.

Θέτουμε στα παιδιά το ερώτημα εάν με τη συνταγή μόνο μπορούμε να φτιάξουμε κουλουράκια. Εάν είχαμε τα υλικά τι θα τα κάναμε; Θα τα ρίχναμε όλα μαζί στο ταψί;

Μέσα από τη συζήτηση φτάνουμε στο κείμενο που υπάρχει κάτω από τη συνταγή, την *εκτέλεση*. Συζητάμε για τη χρηστικότητά του (το χρειαζόμαστε για να ξέρουμε πότε θα χρησιμοποιήσουμε το κάθε υλικό, για να πάρουμε τα κατάλληλα μαγειρικά σκεύη κ.τ.λ.).

Μόλις επιλέξουμε την κατάλληλη συνταγή, γράφει ο εκπαιδευτικός, με τη βοήθεια των παιδιών, σε ένα μεγάλο χαρτόνι τα υλικά που χρειαζόμαστε και την ποσότητα από το καθένα και αποφασίζουμε να πάμε στο super-market, να τα αγοράσουμε.

2° βήμα:

Στο super-market, πηγαίνουμε στο ανάλογο τμήμα και, διαβάζοντας το κάθε υλικό από τη λίστα, προσπαθούμε να το εντοπίσουμε στο ράφι – κάνουμε αντιστοίχιση τη λέξη που έχουμε γραμμένη στο χαρτί με την ονομασία στη συσκευασία.

3° βήμα:

Αφού συγκεντρώσουμε τα υλικά, ετοιμαζόμαστε να εκτελέσουμε τη συνταγή. Προκειμένου να μπορούμε όλοι να διαβάσουμε τα υλικά, χωρίς να κάνουμε κάποιο λάθος, προτείνουμε στα παιδιά να κόψουμε από τις συσκευασίες τη λέξη-ονομασία

του προϊόντος και να την κολλήσουμε δίπλα στην αντίστοιχη λέξη της λίστας μας. Τα παιδιά ελέγχουν, με την ενθάρρυνση και βοήθεια του εκπαιδευτικού, πως κάνανε σωστά την αντιστοίχιση και προχωράμε στην εκτέλεση.

Παρατηρούμε, όμως, πως δεν αρκεί μόνο να γνωρίζουμε τα υλικά, αλλά πρέπει να θυμόμαστε και τις ποσότητες. Στο χαρτόνι που έχουμε γραμμένα τα υλικά, ζωγραφίζουμε από δίπλα και τις ανάλογες ποσότητες: π.χ. δίπλα στη λέξη *αλεύρι* τα παιδιά ζωγραφίζουν 2 κούπες.

Εν συνεχεία, διαβάζουμε δυνατά την εκτέλεση της συνταγής και τα παιδιά μετράνε τα υλικά, «διαβάζοντας» το χαρτόνι με τις οδηγίες.

4^ο βήμα:

Με την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, επιστρέφουμε στον κύκλο και ζητάμε από τα παιδιά να θυμηθούν τα υλικά που χρησιμοποιήσαμε. Παρατηρούμε πως κάποια υλικά δεν μπορούμε να τα θυμηθούμε και ανατρέχουμε στο χαρτόνι, όπου τα έχουμε γραμμένα, και τα ξαναδιαβάζουμε.

5^ο βήμα:

Στη γωνιά ανάγνωσης-γραφής μπορούν, όσα παιδιά το επιθυμούν, να διαβάσουν τη λίστα υλικών, να τη γράψουν ή να τη ζωγραφίσουν.

5.2. 2^η Οργανωμένη Δραστηριότητα Γραφής, με Θέμα «Βοηθάμε τον Αι-Βασίλη να Βρει τα Σπίτια μας»

Βασικός Στόχος:

Εξοικείωση Με Τη Γραφή Και Το Γραπτό Λόγο

Α) Επιδιώξεις

- να εξοικειωθούν τα νήπια με τα γράμματα και τις λέξεις
- να κατανοήσουν τη σημασία της γραφής, ως μέσο επικοινωνίας και μεταφοράς πληροφοριών
- να γράφουν όπως μπορούν
- να γράψουν το όνομά τους
- να «διαβάζουν» απλά σύμβολα, χάρτες και σχεδιαγράμματα
- να αναπτύξουν συμβολική σκέψη
- να εξοικειωθούν με χωρικές έννοιες
- να μπορέσουν να συνδέσουν γραπτό-προφορικό λόγο

B) Υλικά

- Χαρτόνι
- Μαρκαδόροι
- Φάκελος
- Γραμματόσημα

Γ) Ενδεικτική πορεία

1^ο βήμα-προετοιμασία:

Στα πλαίσια των δράσεων της τάξης για τη γιορτή των Χριστουγέννων, θέτουμε στην ομάδα το ακόλουθο ερώτημα: *πώς θα βρει ο Άι-Βασίλης τα σπίτια μας, ώστε να αφήσει το δώρο μας το βράδυ της Πρωτοχρονιάς;*

Μέσα από συζήτηση και επεξεργασία των πιθανών προτάσεων των παιδιών, καταλήγουμε στο ότι πρέπει να φτιάξουμε έναν χάρτη της περιοχής μας, ώστε να βοηθήσουμε τον Άι-Βασίλη να βρει τα σπίτια μας.

Προκειμένου όλα τα παιδιά να κατανοήσουν την έννοια του χάρτη, τη χρησιμότητά του, αλλά και το τι απεικονίζει ένας χάρτης, κάνουμε μία σχετική έρευνα.

Αποφασίζουμε να ψάξουμε σε ένα λεξικό την ερμηνεία της λέξης *χάρτης*. Προσπαθούμε να μαντέψουμε πώς γράφεται η λέξη, ώστε να την αναζητήσουμε, ξεκινώντας από το πρώτο γράμμα της λέξης, το «*χ*». Παράλληλα, ψάχνουμε στον πίνακα ονομάτων εάν υπάρχει κάποιο όνομα, που να αρχίζει από το γράμμα αυτό. Με τη βοήθειά μας, ολοκληρώνεται η γραφή της λέξης και ξεκινάμε την αναζήτηση πληροφοριών.

Βρίσκουμε στο λεξικό τη λέξη *χάρτης*, αφού πρώτα εξηγήσουμε στα παιδιά πως θα πρέπει να ψάξουμε στο γράμμα *χ*, και γράφουμε σε ένα μεγάλο χαρτόνι την ερμηνεία της. Στη συνέχεια παροτρύνουμε την ομάδα να αναζητήσει πληροφορίες στο διαδίκτυο. Πληκτρολογούν τα παιδιά (με τη βοήθεια/ ενθάρρυνση/ παρότρυνση του εκπαιδευτικού) τη λέξη *χάρτης* σε μια μηχανή αναζήτησης και επεξεργαζόμαστε τις σχετικές σελίδες.

Με τον τρόπο αυτό συγκεντρώνουμε διάφορους χάρτες: γεωφυσικούς, πολιτικούς, οδικούς, δορυφορικούς κ.τ.λ. και συζητάμε τη χρήση του καθενός. Στο χαρτόνι που έχουμε συγκεντρώσει τις πληροφορίες μας, γράφουμε τα ονόματα των διάφορων ειδών χαρτών, που έχουμε βρει. Αποφασίζουμε πως εμείς χρειαζόμαστε έναν οδικό χάρτη της γειτονιάς μας.

Συζητάμε με τα παιδιά με τι πληροφορίες θα πρέπει να εμπλουτίσουμε το χάρτη, ώστε να μη μπερδευτεί ο Άι-Βασίλης. Αποφασίζουμε πως πρέπει το κάθε παιδί να μάθει τη διεύθυνσή του, να περιγράψει τη γειτονιά του και να εντοπίσει κάποια κοντινά κτίρια/μαγαζιά, τα οποία, όταν θα τα εντοπίσει ο Άι-Βασίλης

στον οδικό χάρτη, θα τον βοηθήσουν να βρει τα σπίτια των παιδιών.

Κάτι παρόμοιο συμφωνούμε πως πρέπει να κάνουμε και για το νηπιαγωγείο μας. Προτείνουμε να ξεκινήσουμε με μια βόλτα στη γειτονιά του νηπιαγωγείου και να δούμε ποια κτίρια/μαγαζιά είναι κοντά, ώστε να τα σημειώσουμε στο χάρτη.

2° βήμα:

Πριν από την εξόρμησή μας στη γειτονιά του νηπιαγωγείου, χωριζόμαστε σε ομάδες και αποφασίζουμε η κάθε ομάδα να «θυμάται» πώς γράφεται το κάθε κτίριο/μαγαζί, ώστε να το μεταφέρει στο χάρτη.

Παρατηρούμε πως στη γειτονιά του νηπιαγωγείου υπάρχουν αρκετά κτίρια/μαγαζιά, τα οποία θα μπορούσαν να βοηθήσουν τον Αι-Βασίλη.

Διαβάζουμε τις πινακίδες (π.χ. του super-market, της τράπεζας, του δημαρχείου, της εκκλησίας, του φούρνου κ.τ.λ.) και η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να θυμάται πώς γράφεται η κάθε λέξη.

3° βήμα:

Όταν επιστρέφουμε στο νηπιαγωγείο, αποφασίζουμε να ξεκινήσουμε την κατασκευή του οδικού χάρτη της γειτονιάς μας.

Κόβουμε μικρά ορθογώνια χαρτιά, τα οποία συμφωνούμε πως θα συμβολίζουν τα κτίρια, και σε ένα άλλο χαρτόνι γράφουμε με μεγάλα γράμματα τα ονόματα των κτιρίων, που θα συμπεριλάβουμε στο χάρτη μας.

Σε ένα μεγάλο χαρτόνι αποφασίζουμε να φτιάξουμε το χάρτη μας. Προτείνουμε στο κέντρο να βάλουμε το νηπιαγωγείο μας, ώστε να ξέρει ο Αι-Βασίλης σε ποια γειτονιά πρέπει να σταματήσει. Κολλάμε το ορθογώνιο χαρτόνι στο κέντρο του χάρτη και αποφασίζουμε ότι πρέπει μέσα να γράψουμε τη λέξη *νηπιαγωγείο*.

Ρωτάμε τα παιδιά που είναι γραμμένη, ώστε να τη διαβάσουμε και να θυμηθούμε πώς γράφεται. Κάποιος θυμάται την πινακίδα «ολοήμερο νηπιαγωγείο» στην είσοδο του σχολείου. Μια ομάδα πηγαίνει να «διαβάσει» τη λέξη και τη μεταφέρει στο χαρτί, όπως μπορεί. Ανάλογα πράττουμε με τις υπόλοιπες λέξεις (super-market, τράπεζα, δημαρχείο, εκκλησία, κ.τ.λ.), που θέλουμε να συμπεριλάβουμε στο χάρτη μας.

Μόλις ολοκληρωθεί η καταγραφή των σημείων στο χάρτη μας, προκύπτει ένας προβληματισμός: πώς θα μπορέσουν τα παιδιά να θυμηθούν, μέχρι την επόμενη ημέρα, πώς γράφεται η διεύθυνσή τους ή η ονομασία των κτιρίων της γειτονιάς τους. Κάποια παιδιά προτείνουν πως θα μπορούσαν να γράψουν σε χαρτί τα ονόματα, ώστε να μην τα ξεχάσουν. Καταλήγουμε στο να γράψουν όποια παιδιά θέλουν τη διεύθυνσή τους από την πινακίδα που βρίσκεται στην πολυκατοικία τους και να σημειώσουν δίπλα όποια κτίρια νομίζουν πως θα βοηθήσουν τον Αι-Βασίλη να μη χαθεί. Οι υπόλοιποι μπορούν να «διαβάσουν»

τις πινακίδες και να προσπαθήσουν να τις θυμηθούν, μέχρι την επόμενη ημέρα.

4° βήμα:

Την επόμενη ημέρα τα παιδιά κολλάνε στο χάρτη τα σπίτια τους, ανάλογα με τη φυσική τους θέση, και το καθένα γράφει με καθαρά γράμματα το όνομά του πάνω στο καρτελάκι που συμβολίζει το σπίτι του καθώς και την οδό του. Δίπλα στο σπίτι του, το κάθε παιδί γράφει το όνομα του κτιρίου που υπάρχει, ώστε να μπορέσει ο Άι-Βασίλης να το βρει. Βοηθάμε τα παιδιά να κολλήσουν τα κτίρια στη σωστή τους θέση (π.χ. εάν είναι πίσω ή μπροστά από το σπίτι τους).

5° βήμα:

Μόλις ολοκληρώσουμε το χάρτη μας, προτείνουμε στα παιδιά πως ίσως θα έπρεπε να ξαναδιαβάσουμε το χάρτη, ώστε να βεβαιωθούμε πως δεν έχουμε κάνει λάθος και μπερδέψουμε τον Άι-Βασίλη. Το κάθε παιδί αναλαμβάνει να διαβάσει τη δική του γειτονιά. Δείχνει το σπίτι του και επισημαίνει στην υπόλοιπη ομάδα ποια κτίρια υπάρχουν στη γειτονιά του και σε ποια θέση (π.χ. το σπίτι μου βρίσκεται δίπλα στην τράπεζα και μπροστά έχει το νηπιαγωγείο).

6° βήμα:

Όταν ολοκληρώσουμε το χάρτη μας, αποφασίζουμε να τον ταχυδρομήσουμε, μαζί με το γράμμα μας, στο οποίο το κάθε παιδί έχει γράψει (με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού) και έχει ζωγραφίσει τι δώρο θέλει να του φέρει ο Άι-Βασίλης.

Συζητάμε με την ομάδα τους κανόνες, σύμφωνα με τους οποίους στέλνουμε ένα γράμμα. Το κάθε παιδί γράφει στη θέση του αποστολέα το όνομά του και στη θέση του παραλήπτη γράφουμε το όνομα του Άι-Βασίλη. Φτιάχνουμε μόνοι μας ένα γραμματόσημο και ταχυδρομούμε το φάκελο.

6. Συμπεράσματα

Μελετώντας κανείς το προαναφερθέν θεωρητικό πλαίσιο της γλωσσικής αγωγής και τις δύο ενδεικτικές δραστηριότητες, οι οποίες σχεδιάστηκαν με στόχο την πραγματοποίηση των γνωστικών επιδιώξεων του Αναλυτικού Προγράμματος, οδηγείται σε ορισμένα συμπεράσματα, αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και στο σύγχρονο νηπιαγωγείο.

Αρχικά, μπορούμε να συμπεράνουμε πως το Νηπιαγωγείο, τις τελευταίες δεκαετίες, αρχίζει να προβάλλει ως μια σημαντική σχολική βαθμίδα της εκπαίδευσης. Αυτή η αντίληψη προέκυψε σταδιακά, μέσα από τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, τις κοινωνικές αλλαγές και την επιστημονική σύμπραξη των

παιδαγωγών με ψυχολόγους, κοινωνιολόγους και γλωσσολόγους.

Μέσα από τη μελέτη των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών μπορεί κανείς να διακρίνει την έμφαση που δίνεται στην επαφή του παιδιού με τη γλώσσα και ιδιαίτερα με τη βίωση καταστάσεων, που προωθούν τον εγγραμματισμό τους.

Με την επικράτηση της βασικής αρχής του ΔΕΠΠΣ πως «η γλώσσα έχει ρόλο σε όλα τα προγράμματα»⁶⁰, οι εκπαιδευτικοί εντάσσουν, πλέον, τους γλωσσικούς τους στόχους στη «διδασκαλία» όλων των γνωστικών αντικειμένων και όχι μόνο σε όσα αντικείμενα θεωρούνται καθαρά γλωσσικά. Με την εφαρμογή αυτή, η προσχολική αγωγή αποδεικνύει πως αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής πράξης.

Επίσης, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται από τους εκπαιδευτικούς, κατά την προτροπή και του νέου οδηγού νηπιαγωγού, στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος λειτουργικού και πλούσιου σε ερεθίσματα γραπτού λόγου⁶¹. Έτσι, συναντάμε στα σύγχρονα νηπιαγωγεία διάφορα δείγματα γραπτού λόγου, όπως είναι το παρουσιολόγιο, ο πίνακας ημερομηνίας/καιρού, πινακίδες με οδηγίες χρήσεως, γραπτούς κανόνες, αλφαβητάριο, ημερολόγιο γενεθλίων/εορτών. Με τις πρακτικές αυτές ο εκπαιδευτικός επιτυγχάνει να κατανοήσουν τα νήπια πως η γλώσσα είναι ένα εργαλείο εξωτερίκευσης των γνώσεων, επικοινωνίας, ενημέρωσης, έκφρασης συναισθημάτων, πληροφόρησης κ.τ.λ. και όχι απλά ένα γνωστικό αντικείμενο προς εκμάθηση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βυγκότσκι, Λ. (1988). *Σκέψη και γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση
- Γιαννικοπούλου, Α. (2001). *Η γραπτή γλώσσα στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Καστανιώτη
- Δαφέρμου, Χ. & Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε., (2006) *Οδηγός νηπιαγωγού, εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Τάφα, Ε. (2001) *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
- ΥΠΕΠΘ, Β΄: *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο*, Αθήνα
- ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (1990) *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Δραστηριότητες γλωσσικής αγωγής στο νηπιαγωγείο*:

60 ΥΠΕΠΘ, Β΄: *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο*, σ: 587

61 Δαφέρμου, Χ. κ.συν. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού-εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί και δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ: 19

καλλιέργεια επικοινωνιακών και προγραφικών δεξιοτήτων. Αθήνα:
Gutenberg

Χατζησαββίδης, Σ. (2002) *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο, δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσ/νίκη: Εκδόσεις Βάνιας

Ξενόγλωσση

Chomsky, N. (1959). "Review of Verbal Behavior by B.F. Skinner", *Language*, 35
Kamii, C. & Devries, R. (χ.χ). *Η θεωρία του Jean Piaget και η προσχολική αγωγή*.
Αθήνα: Δίπτυχο – βιβλιοθήκη προσχολικής αγωγής.

Piaget, J. (1948). *Le Language et la pensee chez l ' enfant*. Neuchatel: Delachau
& Niestle

Ιστοσελίδες

Χατζησαββίδης, Σ. *Λόγος και εικόνα στον ημερήσιο ελληνικό τύπο: διερεύνηση του βαθμού και των χαρακτηριστικών της πολυτροπικότητας*. Στο: <http://ikee.lib.auth.gr/record/265123/files/CE%A0%CE%BF%CE%BB%CF%85%CF%84%CF%81%CE%BF%CF%80%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%20%CE%9C%CE%9C%CE%95.pdf> (προσπελάστηκε στις 24/12/2015)

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Πετρακάκη Αικατερίνη** εργάζεται ως εκπαιδευτικός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (νηπιαγωγός). Είναι πτυχιούχος του ΕΑΠ της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών, του τμήματος «Σπουδές στον Ευρωπαϊκό πολιτισμό». Το 2011 αποφοίτησε από το Διδασκαλείο Α.Π.Θ. Από το 2015 είναι φοιτήτρια του ΠΜΣ του ΑΠΘ Επιστήμες της αγωγής, κατεύθυνση *Αισθητική αγωγή: θεωρία και δράσεις*

Μαστρογιάννης Αλέξιος

Ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των Μαθηματικών. Μια χίμαιρα ή μια ματαιοσπουδία;

Περίληψη

Ο ρόλος των ΤΠΕ στη διδασκαλία των Μαθηματικών έχει προ πολλού σηματοδοτηθεί και, παρά τις όποιες εγειρόμενες ενστάσεις, σήμερα οι ΤΠΕ θεωρούνται ισχυρό γνωστικό και διαμεσολαβητικό εργαλείο στην καθημερινή διδακτική πρακτική του μαθήματος. Με την πλήρωση κάποιων προϋποθέσεων, όπως μια οργανωμένη και συχνή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η μαθησιακή προσφορά των ΤΠΕ είναι εγγυημένη και αφειδή. Η γενικευμένη ενσωμάτωσή τους ωστόσο στις τάξεις των Μαθηματικών, ειδικά στη χώρα μας, κινείται σε χιμαιρικά πλαίσια, παρ' όλη την απτότητα των ψηφιακών ωφελημάτων. Η παρούσα εργασία μέσω δυο ενδεικτικών παραδειγμάτων αποπειράται να καταδείξει και να πιστοποιήσει την τεχνολογική αξιοποίηση ως ένα σημαντικό μέσο διδασκαλίας, στα σχολικά Μαθηματικά. Τέλος, η διδακτική δυναμική αυτών των ψηφιακών δραστηριοτήτων χρησιμοποιείται ως επιχείρημα υπέρ των ΤΠΕ, ώστε και οι σχετικές προσπάθειες ενσωμάτωσής τους στη σχολική καθημερινότητα να αποτελούν μια εκ των ων ουκ άνευ διαδικασία και ασφαλώς, με κανέναν τρόπο, να μην εκλαμβάνονται ως ματαιοσπουδία.

Abstract

The role of ICTs in Mathematics teaching has been signaled long ago and, despite some rising objections, today ICTs are considered a strong cognitive and mediating tool in daily teaching practices of this subject. With the fulfillment of some conditions, such as an organized and frequent teacher training, the offer of ICTs in the learning process is guaranteed and lavish. However, especially in our country, the widespread integration of ICTs in Mathematics classes is a chimera, despite the tangibility of digital benefits. Through two indicative examples, this paper attempts to demonstrate that the use of technology is an important instruction tool in school Mathematics. Finally, the didactic worth of these digital activities is used as an argument in favor of integrating ICT into school routine, so that the relative efforts must be a sine qua non process and certainly not to be considered as a vain attempt.

1. Ο ρόλος των ΤΠΕ στη διδασκαλία των Μαθηματικών

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) θεωρούνται σήμερα αξιόλογο μέσο διδασκαλίας, ικανό να προσδώσει στην καθημερινή διδακτική πρακτική βελτιωτικό χαρακτήρα, μέσω της δημιουργίας καταλυτικών συνθηκών μάθησης. Στη σημερινή εποχή της κοινωνίας της πληροφορίας, έχει γίνει αντιληπτό ότι οι ΤΠΕ αποτελούν ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία για τις επιζητούμενες αλλαγές στην εκπαίδευση και την παροχή δεξιοτήτων του 21ου αιώνα¹. Πολλές βιβλιογραφικές μελέτες και έρευνες παραθέτουν μάλλον «αδιάσειστα» στοιχεία, για την αποτελεσματικότητα των ΤΠΕ στη διδασκαλία και μάθηση, σε όλα σχεδόν τα σχολικά μαθήματα².

Πράγματι, και στα Μαθηματικά η τεχνολογία είναι ουσιαστική για τη μάθησή τους³, διότι επιδρά δραστικά στη διδασκαλία τους, ενισχύοντας την ανακάλυψη και την οικοδόμηση της γνώσης. Οι μαθητές μπορούν, όντως, να διευρύνουν τις μαθηματικές τους γνώσεις με τη χρήση της τεχνολογίας, αφού τα Μαθηματικά διδάσκονται καλύτερα και πολλά θέματά τους καθίστανται περισσότερο προσβάσιμα, μέσω των ψηφιακών δραστηριοτήτων⁴. Με βάση τα αποτελέσματα του διαγωνισμού της PISA του 2009, δείχτηκε ότι η εξοικείωση των μαθητών με τις ΤΠΕ θα μπορούσε να συμβάλει στην καλύτερη επεξήγηση και

1 Skryabin, M., Zhang, J., Liu, L. & Zhang, D. (2015), How the ICT development level and usage influence student achievement in reading, mathematics, and science. *Computers & Education*, 85, pp. 49-58

2 Zaranis, N. (2014), The use of ICT in the first grade of primary school for teaching circles, triangles, rectangles and squares. In *Proceedings of IDEE'14*, June 9, 2014, Albacete, Spain.

3 National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000), *Principles and standards for school mathematics*. Reston: VA: NCTM

4 Van de Walle, J. (2005), *Μαθηματικά για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο: Μια Εξελικτική Διδασκαλία*, (μτφρ.) Α. Αλεξανδροπούλου & Β. Κομπορόζος. Αθήνα: Τυπωθήτω

ερμηνεία των Μαθηματικών και της συνεπακόλουθης μαθητικής επίδοσης αλλά και στη γεφύρωση και κάλυψη των γνωστικών κενών που αφήνει το σχολείο⁵. Παρομοίως, σε μια μετα-ανάλυση^{6,7}, που έλαβε υπόψη της 46 πρωτογενείς μελέτες στις οποίες συμμετείχαν 36.793 μαθητές, εντοπίστηκε σημαντικός αντίκτυπος των ΤΠΕ στη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων στα Μαθηματικά. Μάλιστα, σε αυτή την κεντρική μελέτη προσδιορίστηκαν και οι προϋποθέσεις υπό τις οποίες ενισχύονται οι ευεργετικές επιδράσεις των ψηφιακών εργαλείων. Συγκεκριμένα, οι μαθητικοί πληθυσμοί, στους οποίους παρατηρήθηκαν εντονότερα ψηφιακά οφέλη στο μάθημα των Μαθηματικών, αποτελούνταν από μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και από παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σε αυτή την ευκατὰ κατεύθυνση, ένα λογισμικό το οποίο θα προσδίδει προστιθέμενη αξία στη διδασκαλία των Μαθηματικών πρέπει να πληροί, κατεξοχήν, τις ακόλουθες λειτουργίες και προϋποθέσεις⁸:

- Ταχύτητα και αυτόματες λειτουργίες
- Χωρητικότητα και ποικιλία
- Δυνατότητα τροποποιήσεων και διορθώσεων
- Αλληλεπιδραστικότητα

Γενικά, μέσω της χρήσης και αξιοποίησης κατάλληλων, ανοικτού τύπου λογισμικών, τα πλεονεκτήματα των ΤΠΕ στη διδασκαλία των Μαθηματικών μπορούν να συνοψιστούν στα παρακάτω^{9, 10, 11, 12, 13, 14}:

- Δημιουργούν συνθήκες γρήγορης, πλούσιας και ακριβούς ανατροφοδότησης.
- Προσθέτουν αξιοπιστία και ακρίβεια στις μετρήσεις.
- Συντομεύουν την επαλήθευση των αποτελεσμάτων.
- Βελτιώνουν την ποιότητα των παρουσιάσεων.
- Εξοικονομούν χρόνο, που ξοδεύεται π.χ στη μέτρηση, στην καταγραφή ή στο

5 Delen, E., & Bulut, O. (2011), The relationship between students' exposure to technology and their achievement in science and math. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(3), pp. 311-317

6 Moeller, K., Fischer, U., Nuerk, H.-C. & Cress, U. (2015), Computers in mathematics education – Training the mental number line. *Computers in Human Behavior*, 48, pp. 597–607

7 Li, Q. & Ma, X. (2010), A meta-analysis of the effects of computer technology on school students' mathematics learning. *Educational Psychology Review*, 22, pp. 215–244

8 Fox, B., Montague-Smith, A. & Wilkes, S. (2012), *Using ICT in primary mathematics: practice and possibilities*. New York: Routledge

9 Hamdane, K., Khaldi, M. & Bouzinb, A. (2014), Teaching mathematics with new technologies, some perceptions of effectiveness of ICT us in Morocco. *European Scientific Journal*, September 2014 /SPECIAL/ edition Vol.1, pp. 95-98

10 Ralston, J. (2012), ICT, learning and primary Mathematics. In C.Cable & I. Eyres (Eds), *Primary Teaching Assistants Curriculum in Context*, (pp. 21-29). Routledge

11 Briggs, M. & Pritchard, A. (2005), *Using ICT in Primary Mathematics*. Teaching Learning Matters Ltd

12 Leask, M. & Meadows, J. (2004), *Teaching and Learning Using ICT in the Primary School*. London: Routledge

13 Crown (2003), *Integrating ICT into mathematics in Key Stage 3*, Department for Education & Skills, Ref: DfES 0332/2003

14 British Educational Communications and Technology Agency (Becta) (2003), What the research says about using ICT in Maths. Στο: www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/15014MIG2799.pdf (προσπελάστηκε στις 10/07/2015)

γράψιμο.

- Δίνουν τη δυνατότητα δημιουργίας αυθεντικών δραστηριοτήτων πραγματικής ζωής (real life), οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν ισχυρά κίνητρα μάθησης.
- Παρέχουν πολλαπλές αριθμητικές και οπτικές αναπαραστάσεις.
- Διασυνδέουν δυναμικά έννοιες, ιδέες και αναπαραστάσεις.
- Παρέχουν δυνατότητες δυναμικών και άμεσων χειρισμών των κατασκευών.
- Προσφέρουν ευκολία και ακρίβεια στον χειρισμό δεδομένων, που παρίστανται σε ποικίλες μορφές.
- Απαιτούν ενεργητική συμμετοχή, παρέχοντας πρόσβαση σε πληροφορίες, τις οποίες οι μαθητές πρέπει να επεξεργαστούν και να ερμηνεύσουν.
- Τα πολυμέσα, τα υπερμέσα και το Διαδίκτυο μπορούν να χρησιμοποιηθούν για εξεύρεση κατάλληλου υποστηρικτικού υλικού, παρέχοντας στους μαθητές, κατά συνέπεια, πρόσβαση σε δύσκολες μαθηματικές έννοιες.
- Η ηλεκτρονική φύση όλων των υλικών επιτρέπει την εύκολη διαμοίραση, μεταξύ των εκπαιδευτικών και την επαναχρησιμοποίηση στο μέλλον σε άλλες τάξεις.
- Υπάρχουν τεράστιοι διαθέσιμοι πόροι στο Διαδίκτυο, που μπορεί να χρησιμοποιηθούν από πολλούς δασκάλους, συμβάλλοντας σε μακροπρόθεσμη μείωση του χρόνου προετοιμασίας.
- Στους μαθητές παρέχονται ευκαιρίες, ώστε να αναπτυχθούν δεξιότητες, όπως συντονισμού, επικοινωνίας καθώς επίσης και τόνωση της αυτοπεποίθησής τους.
- Προσφέρουν υψηλά επίπεδα κινήτρων, συγκέντρωσης, συμμετοχής και τέρψης, μεταξύ των μαθητών.

Βέβαια, όπως συμβαίνει σχεδόν πάντοτε, υπάρχουν και αντίθετες απόψεις και ισχυρισμοί¹⁵, αφού αρκετοί ειδικοί της εκπαίδευσης διατείνονται ότι οι μικροί κυρίως μαθητές μαθαίνουν Μαθηματικά, μόνο με τη χρήση χειραπτικών εργαλείων. Ασφαλώς όμως, οι μαθηματικές σκέψεις δε βρίσκονται στα εργαλεία αλλά στο μυαλό των μαθητών. Οι ιδέες αυτές οικοδομούνται με τη βοήθεια διαφόρων υλικών είτε χειραπτικών είτε εικονιστικών. Στα τελευταία περιλαμβάνονται και τα ψηφιακά-εικονικά εργαλεία, τα οποία υπηρετούν τον εικονιστικό τρόπο αναπαράστασης της γνώσης, κατά Bruner. Εξίσου αποδεκτά είναι και τα χειραπτικά, αφού αυτά προσιδιάζουν καλύτερα στον πραξιακό-χειριστικό τρόπο αναπαράστασης της γνώσης. Ίσως ένας κατάλληλος, αρμονικός συνδυασμός χειραπτικών και εικονιστικών εργαλείων θα λειτουργούσε παροτρυντικά στην ανάδειξη και του, περισσότερο δύσκολου, συμβολικού-φορμαλιστικού τρόπου αναπαράστασης της γνώσης.

Ακόμη, στη διεθνή βιβλιογραφία, εκφράζεται και η άποψη ότι παρά τις επενδύσεις στις ΤΠΕ και τις προτεραιότητες σε σχετικές υλικοτεχνικές υποδομές, τα ερευνητικά δεδομένα, περί της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας

15 Lee, J. S. & Ginsburg, H. P. (2009), Early childhood teachers' misconceptions about mathematics education for young children in the United States. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(4), pp. 37-45

των ΤΠΕ, είναι συγκεχυμένα και ασαφή^{16,17}. Επιπλέον και διεθνείς μελέτες έδειχναν, μέχρι πρότινος, ότι ειδικά οι μαθηματικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δεν είναι ακόμη αποτελεσματικοί κατά την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην καθημερινή διδακτική πρακτική¹⁸. Η έλλειψη χρόνου, η ανελαστικότητα των Προγραμμάτων Σπουδών, η δυσκολία πρόσβασης σε ψηφιακούς πόρους, η έλλειψη γνώσης σχετικά με τους τρόπους ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στα μαθήματα αλλά και η έλλειψη ευκαιριών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, για την απόκτηση αυτής της γνώσης προβάλλουν ως οι παρελκυστικοί φραγμοί, κατά την κάρπωση των ψηφιακών ωφελιμάτων^{19,20,21,22}. Οι πολιτικές για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η οποία θα βοηθούσε, ενδεχομένως, και στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των Μαθηματικών φαίνεται να είναι αναποτελεσματικές²³. Και στην Αυστραλία ακόμη, όπου η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί τις ΤΠΕ και υπάρχει μια διαρκής αύξηση στη χρήση τους, υπάρχει ακόμη πολύς χώρος για την επαγγελματική ανάπτυξή τους. Βέβαια, οι Αυστραλοί καθηγητές των Μαθηματικών έχουν σχετικά υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης ως προς την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ, αλλά και εκεί όπου οι ΤΠΕ δεν χρησιμοποιούνται, αυτό δεν οφείλεται γενικά σε έλλειψη εμπιστοσύνης ή γνώσης εκ μέρους των εκπαιδευτικών^{24,25}.

Γενικά, και παρότι η δυναμική και η χρησιμότητα των ΤΠΕ στην ενίσχυση της διδασκαλίας των Μαθηματικών τονίζεται με ιδιαίτερη έμφαση, η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην τάξη φαίνεται, από καιρό τώρα, να είναι περισσότερη δύσκολη από την αναμενόμενη²⁶.

Στη χώρα μας μια δεκαετία μετά από αυτές τις διεθνείς διαπιστώσεις,

16 Skryabin, M., Zhang, J., Liu, L. & Zhang, D. (2015), How the ICT development level and usage influence student achievement in reading, mathematics, and science. *Computers & Education*, 85, pp. 49-58

17 De Witte, K. & Nicky Rogge, N. (2014), Does ICT matter for effectiveness and efficiency in mathematics education? *Computers & Education*, 75, pp. 173-184

18 Hudson, R. & Porter, A. (2010), ICT Use to Improve Mathematics Education in Secondary Schools. In *Proceedings of ACEC2010: Digital Diversity Conference*, 6-9 April 2010, Melbourne, Australia

19 Usman Ali, R. & Zarif, T. (2014), Study of problems faced by the private secondary Schools subject teachers in the integration of ICT during teaching and learning process. In *Proceedings of 12th International Conference on Statistical Sciences*, Vol. 26 (pp. 421-432) Karachi, Pakistan, March 24-26, 2014

20 Agyei, D. D. & Voogt, J. (2011), ICT use in the teaching of mathematics: Implications for professional development of pre-service teachers in Ghana. *Education and Information Technologies*, 16(4), pp. 423-439.

21 Ainley, J. (2011), Examining the use of ICT in mathematics and science teaching. *Research Developments*, Vol. 25, Art. 5, pp. 16-18

22 Keong, C. C., Horani, S. & Daniel, J. (2005), A Study on the Use of ICT in Mathematics Teaching. *Malaysian Online Journal of Instructional Technology (MOJIT)*, vol. 2, No. 3, pp. 43-51

23 Hudson, R. & Porter, A. (2010), ICT Use to Improve Mathematics Education in Secondary Schools. In *Proceedings of ACEC2010: Digital Diversity Conference*, 6-9 April 2010, Melbourne, Australia

24 Day, L. (2014), ICT: The changing landscape. *Australian Primary Mathematics Classroom*, Vol. 19, No. 2, pp. 23-27

25 Ainley, J. (2011), Examining the use of ICT in mathematics and science teaching. *Research Developments*, Vol. 25, Art. 5, pp. 16-18

26 Lagrange, J.-B. (2004), Analysing the impact of ICT on mathematics teaching practices. In M. A. Mariotti (ed.), *Proceedings of the Third Conference of the European Society for Research in Mathematics Education*, Bellaria, Italy

η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική των Μαθηματικών (στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση) εξακολουθεί να αποτελεί ακόμα χιμαιρική διαδικασία. Παρά το (αποσπασματικό) εγχείρημα της διαμοίρασης των 120.000 υπολογιστών σε μαθητές της Α΄ Γυμνασίου, το σχολικό έτος 2009-2010, και παρά την συνεχιζόμενη επιμόρφωση στη διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ (Β΄ επίπεδο), δεν έχει αναδειχθεί και δεν έχει ενισχυθεί, ακόμη, ο κεντρικός ρόλος του εκπαιδευτικού στη χρήση και την ενσωμάτωση των ΤΠΕ. Η ελλειμματικότητα αυτή αποτελεί, σίγουρα, την κύρια αιτία της ισχνής χρήσης και αξιοποίησης των ΤΠΕ στο ελληνικό σχολείο.

Η αναβάθμιση των ΤΠΕ σε ισχυρό γνωστικό και διαμεσολαβητικό εργαλείο μπορεί να υλοποιηθεί, μόνο εάν καλύπτονται τουλάχιστον, οι παρακάτω 9 όροι^{27, 28, 29}:

- 1) Ύπαρξη της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής
- 2) Ανταποκρισιμότητα του θεσμικού και κοινωνικού περιβάλλοντος
- 3) Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές να αντιληφθούν την προστιθέμενη αξία των ΤΠΕ και να υποστηρίζονται πλήρως κατά τη χρήση τους
- 4) Μια οργανωμένη, περιοδική και με κίνητρα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών
- 5) Οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών
- 6) Ελαστικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, που προωθεί και ενισχύει τις ψηφιακές δράσεις
- 7) Σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρήσεις, πρακτικές και μεθοδολογίες, οι οποίες θα μεταπλάθουν σε διδακτικά και μαθησιακά κέρδη την «τεχνολογική δυναμική»
- 8) Πλούσιο αποθετήριο ποιοτικών εκπαιδευτικών λογισμικών, ανοιχτού και εποικοδομιστικού τύπου
- 9) Αναπτυξιακά κατάλληλες και καινοτόμες δραστηριότητες

Στη σημερινή Ελλάδα, μάλλον δεν πληρούνται πολλές από τις παραπάνω προϋποθέσεις. Η ισχνή χρηματοδότηση για αγορά και συντήρηση του εξοπλισμού, η, σε πολλές περιπτώσεις, άρνηση της Διεύθυνσης των Σχολείων για αξιοποίηση των υπαρχόντων τεχνολογικών υποδομών και τα ανελαστικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, που δεν επιτρέπουν παρεκκλίσεις σε ψηφιακές καταφυγές, αποτελούν τροχοπέδη και προβάλλουν ως ισχυρά εμπόδια, τα οποία σαφώς αναχαιτίζουν την ανάδειξη και εδραίωση της ψηφιακότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Βέβαια, μια πρόσφατη σημαντική αφετηρία αποτελούν, στο ευρύτερο, αυξανόμενο πλαίσιο του «Ψηφιακού Σχολείου» (<http://dschool.edu.gr/>), τα «διαδραστικά βιβλία μαθητή, εμπλουτισμένα html» και γενικά το αποθετήριο μαθησιακών αντικειμένων «Φωτόδενδρο» (<http://photodentro.edu.gr/>), το οποίο συνεχώς διευρύνεται και

27 Misfeldt, M. & Yang, W-C. (2015), Analysis of Uses of Technology in the Teaching of Mathematics. In S. J. Cho (Ed), The Proceedings of the 12th International Congress on Mathematical Education. Intellectual and Attitudinal Challenges, Springer

28 Ni, L. B. (2012), ICT Use in Teaching and Learning of History. An Education Review. International Journal of Computer Networks and Wireless Communications, Vol.2, No4

29 Judge, S. L. (2001), Computer applications in programs for young children with disabilities: Current status and future directions. Journal of Special Education Technology, 16(1), pp. 29-40

εμπλουτίζεται. Μένει, ασφαλώς, αυτή η «τεχνολογική - ψηφιακή φερνή» να γνωστοποιηθεί στους εκπαιδευτικούς και πάραυτα να αξιοποιηθεί.

Σε κάθε περίπτωση, η τεχνολογική αξιοποίηση θα επιτευχθεί αν εκλείψει ο σημαντικότερος ανασχετικός παράγοντας, η απουσία ουσιαστικών επιμορφωτικών προγραμμάτων δηλαδή, που παρακωλύει την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην καθημερινή διδακτική πρακτική. Η διαρκής προσπάθεια γενικευμένης ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στο σχολικό πρόγραμμα επ' ουδενί δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ματαιοσπουδία, εξαιτίας των πολλών μαθησιακών ωφελημάτων, που ένας επιμορφωμένος στις ΤΠΕ εκπαιδευτικός θα εξασφαλίζει στους μαθητές του. Επιπροσθέτως, η επίσημη θέσπιση και πραγματοποίηση προγραμμάτων διαρκούς, ουσιαστικής και ποιοτικής επιμόρφωσης θα επηρεάσει προς το θετικότερο και τις στάσεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τις ψηφιακές δυνατότητες³⁰. Ακόμα και ένα σύντομο επιμορφωτικό πρόγραμμα έχει σημαντική θετική επίπτωση στις στάσεις, τις διδακτικές πρακτικές και μεθόδους των δασκάλων αλλά και στις επιτυχίες των μαθητών^{31, 32}.

Αναμφισβήτητα, οι σωστά, περιοδικά και πολλαπλώς επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί μπορούν να μεγιστοποιήσουν τις θετικές επιδράσεις των ΤΠΕ στη διδασκαλία των Μαθηματικών, τηρώντας και καλύπτοντας κάποιους, μάλλον απλούς, διαχρονικούς όρους και προϋποθέσεις, όπως³³:

- Χρήση των ΤΠΕ ως γνωστικού εργαλείου για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων
- Γνώση των σχετικών, διαθέσιμων εποικοδομιστικών λογισμικών
- Γνώση του τρόπου καθολικής παροχής των ψηφιακών πόρων
- Ενσωμάτωση φορητών συσκευών ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική

2. Ψηφιακές επιβηθήσεις στη διδασκαλία των Μαθηματικών

Η ανάπτυξη κάθε κοινωνίας είναι απαραίτητα συνδεδεμένη με την αποτελεσματική γνώση της επιστήμης και των Μαθηματικών^{34, 35}. Ο πρωταρχικός στόχος της

30 Μαστρογιάννης, Α. (2014), Η γωνιά του υπολογιστή στο Νηπιαγωγείο, ένα στενό παρακάτω από... την υπαίθρια, μα σκιερή στάση των Νηπιαγωγών. Επιστημονικό, Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», Τόμος 2, Τεύχος 1, 155- 172

31 Angrist, J. & Lavy, V. (2001), Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools. Journal of Labor Economics, Vol. 19, no. 2, pp. 343-369

32 Van der Sijde, P. (1989), The effect of a brief teacher training on student achievement. Teaching and Teacher Education, vol. 5, no. 4, pp. 303-314

33 British Educational Communications and Technology Agency (Becta) (2003), What the research says about using ICT in Maths. Στο: www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/15014MIG2799.pdf (προσπελάστηκε στις 10/07/2015)

34 Hamdane, K., Khaldi, M. & Bouzinb, A. (2014), Teaching mathematics with new technologies, some perceptions of effectiveness of ICT us in Morocco. European Scientific Journal, September 2014 /SPECIAL/ edition Vol.1, pp. 95-98

35 Μαστρογιάννης, Α. (2010), Η ...μαθη(μα)τική αποτυχία, ως αρνητικός, διαμορφωτικός παράγοντας σχολικής κουλτούρας στο Δημοτικό Σχολείο. Αθήνα: Εκδόσεις Πασχένη

διδασκαλίας των Μαθηματικών είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν μαθηματικές ικανότητες. Να μάθουν, δηλαδή, να κατανοούν, να αιτιολογούν, να συμπεραίνουν, να λύνουν προβλήματα και να χρησιμοποιούν, προς όφελός τους, τα Μαθηματικά σε μια ποικιλία καθημερινών και μη καταστάσεων³⁶.

Ερευνητές αποδίδουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στα Μαθηματικά στην πλημμελή ανάπτυξη της μαθηματικής τους σκέψης στα πρώτα χρόνια τους στο σχολείο³⁷. Όπως αναφέρθηκε, είναι κυρίαρχη (παρά τις όποιες ενστάσεις) η πεποίθηση ότι οι ΤΠΕ μπορούν να μετασχηματισθούν σε ένα ισχυρό εργαλείο για την ενίσχυση της μάθησης των Μαθηματικών. Οι δυο παραπάνω προτάσεις μπορούν να βρουν πρακτική και δημιουργική μετουσίωση στο Δημοτικό Σχολείο. Από τις πρώτες, κιάλας, τάξεις του είναι απαραίτητο να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη ενός παροτρυντικού, διερευνητικού περιβάλλοντος, το οποίο θα επωφελείται όλων των ψηφιακών χαρισμάτων. Η πρώιμη μύηση εκπαιδευτικών και μαθητών στην «ψηφιακή μαγεία» μάλλον αποτελεί μονόδρομο, ώστε να κατορθωθεί η κοινωνική συμμετοχή στην εξελισσόμενη κοινωνία της γνώσης αλλά και ο προσπορισμός διδακτικών και παιδαγωγικών απολαβών.

Στο πλαίσιο αυτό, θα παρουσιαστούν, στη συνέχεια, 2 απλές παραδειγματικές περιπτώσεις δραστηριοτήτων, αρχομένων από την ύλη του Δημοτικού σχολείου. Σκοπός είναι να αναφανεί και να αναδεχθεί η περίσσια μαθησιακή κατατομή της υπολογιστικής τεχνολογίας στη διδασκαλία των Μαθηματικών.

Η πρώτη δραστηριότητα αφορά στην πρόσθεση των τετράγωνων κλασμάτων, στην οποία η κατανόηση της απαίτησης για εύρεση κοινών παρονομαστών είναι ζωτικής σημασίας διδακτική αξίωση. Μια επίσκεψη στην ιστοσελίδα της Εθνικής Βιβλιοθήκης των ψηφιακών εργαλείων: http://nlvm.usu.edu/en/nav/frames_asid_106_g_2_t_1.html?from=topic_t_1.html, του Πολιτειακού Πανεπιστημίου της Γιούτα των ΗΠΑ, μπορεί να πείσει για την τεχνολογική γενναιοδωρία κατά την αποσαφήνιση αυτής της απαίτησης. Φυσικά και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός μπορεί να κατασκευάσει την ίδια ή παρόμοιες δραστηριότητες με ένα λογισμικό αισθητικής έκφρασης και ανάπτυξης της δημιουργικότητας. Πάντως, είναι τεκμηριωμένο ερευνητικά ότι η εύρεση και η διαμοίραση πληροφοριών στο Διαδίκτυο, στα πλαίσια ημι-δομημένων μαθημάτων, τονώνουν την ανεξαρτησία των μαθητών και βελτιώνουν την κριτική τους σκέψη³⁸. Μάλιστα, η αξιοποίηση προσεκτικά επιλεγμένων ιστοσελίδων (όπως η παραπάνω) και η ενσωμάτωσή τους στη

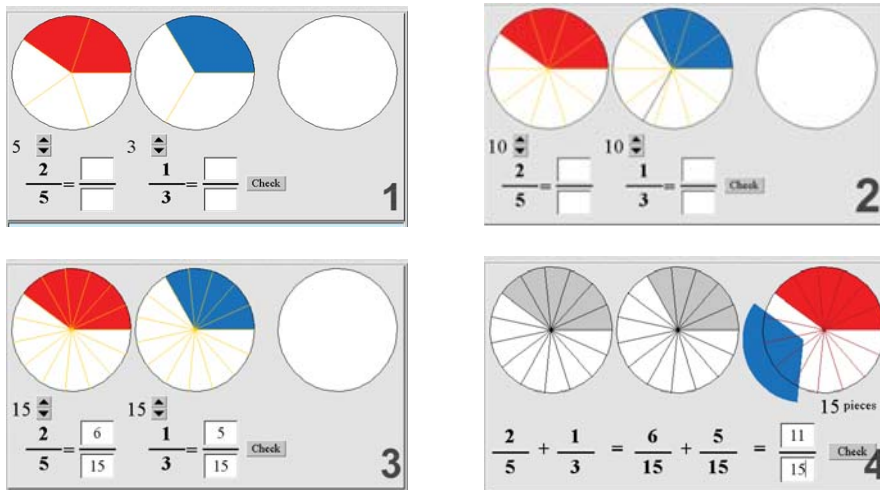
36 Jonsson, B., Norqvist, M., Liljekvist, Y. & Lithner, J. (2014), Learning mathematics through algorithmic and creative reasoning. *Journal of Mathematical Behavior*, 36, pp. 20–32

37 Zaranis, N. (2014), The use of ICT in the first grade of primary school for teaching circles, triangles, rectangles and squares. In *Proceedings of IDEE'14*, June 9, 2014, Albacete, Spain.

38 Μαστρογιάννης, Α. (2015), Εκπαιδευτικά ξέφωτα στον Παγκόσμιο Ιστό: Γλωσσικές και λογοτεχνικές περιηγήσεις στις λεωφόρους του Internet. Στα πρακτικά του 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη». Σύρος 26, 27, 28 Ιουνίου 2015

μαθησιακή πρακτική, μπορεί να συνεισφέρει στην ανάδειξη και βελτίωση πολλών εκπαιδευτικών, διδακτικών και παιδαγωγικών παραμέτρων.

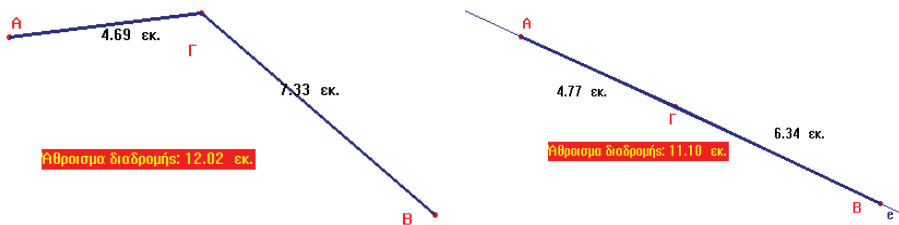
Εικόνα 1. Δυναμική πρόσθεση κλασμάτων



Έστω, λοιπόν, η πρόσθεση των κλασμάτων $\frac{2}{5}$ και $\frac{1}{3}$ (εικόνα 1, στιγμιότυπο 1). Η αλυσιδωτή μεταφορά τους, ως τελικό άθροισμα, στον τρίτο, λευκό κύκλο δεν μπορεί να αναπαρασταθεί ως κλάσμα, εξαιτίας της ανισότητας των 3 μερών αυτού του αθροίσματος. Απαιτείται, λοιπόν, και οι δυο ποσότητες ($\frac{2}{5}$ και $\frac{1}{3}$), να έχουν ίδια «μονάδα μέτρησης», να προέρχονται δηλαδή από την επανάληψη της ίδιας κλασματικής μονάδας. Με δυναμικό πειραματισμό μπορεί να εντοπιστεί πώς αλλιώς οι παραπάνω κλασματικές ποσότητες μπορούν να αναπαρασταθούν, ώστε να είναι επαναλήψεις της ίδιας μονάδας, δηλαδή να «έχουν τον ίδιο παρονομαστή». Στο στιγμιότυπο 2, το πρώτο κλάσμα αναπαρίσταται και ως $\frac{4}{10}$, ως επανάληψη του $\frac{1}{10}$, μια αναπαράσταση όμως αδύνατη, για το $\frac{1}{3}$, όπως και η εικόνα μαρτυρά. Με γρήγορες, σχετικές δοκιμές (εδώ συνίσταται και η προστιθέμενη αξία της ψηφιακής παρέμβασης), μπορεί να εντοπισθούν, τελικά, τα δυο ομώνυμα ισοδύναμα των 2 κλασμάτων (στιγμιότυπο 3). Κανένας άλλος διαμερισμός μικρότερος των 15 κομματιών δεν έχει την αιτούμενη επακριβή και ταυτόχρονη επικάλυψη των δυο αρχικών κλασματικών ποσοτήτων. Ακολούθως, απομένει η μεταφορά τους, η πλαισίωσή τους στον τρίτο κύκλο, ως ίσα μέρη του, και η εύκολη εξαγωγή του αθροίσματός τους (στιγμιότυπο 4). Σαφώς, μέσα από αυτή την αρμονική συνύπαρξη χειριστικών-πραξιακών και εικονιστικών παρεμβάσεων μπορεί να αναδειχτεί και η μεθοδολογική αναγκαιότητα της εύρεσης του Ελάχιστου Κοινού Πολλαπλάσιου των παρονομαστών, κατά την πρόσθεση ετερόνυμων κλασμάτων.

Η δεύτερη δραστηριότητα θα υλοποιηθεί στα δυναμικά εικονοστοιχεία του γνωστού λογισμικού Γεωμετρίας Cabri Geometry. Το δυναμικό περιβάλλον του Cabri μπορεί να παρακινήσει και να δραστηριοποιήσει τους μαθητές, ώστε να μελετήσουν γεωμετρικά θέματα εξετάζοντας πλήθος ομοειδών παραδειγμάτων. Στη συνέχεια, αξιοποιώντας τη λειτουργία του συρσίματος (drag-mode), κάνοντας υποθέσεις και συνεχείς τροποποιήσεις, και παρατηρώντας τα διάφορα μοτίβα, οι μαθητές, μέσω επαγωγικών διαδικασιών μπορούν να καταλήξουν σε συμπεράσματα και γενικεύσεις. Συνοπτικά τα βασικά χαρακτηριστικά, των δυναμικών λογισμικών της Γεωμετρίας είναι η δυναμική τροποποίηση, η μετακίνηση και ο μετασχηματισμός των σχημάτων, με διατήρηση όμως, των βασικών σχέσεων και ιδιοτήτων τους³⁹. Οι μαθητές καθίστανται ικανοί όχι μόνο να κατασκευάζουν και να δημιουργούν, αλλά και να παρατηρούν και να τροποποιούν τα σχέδιά τους⁴⁰. Ακόμα, μέσω ερευνών αποδείχθηκε ότι τα λογισμικά αυτά μπορούν να διαδραματίσουν έναν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία και την επίλυση προβλημάτων⁴¹.

Εικόνα 2. ...Συντομότερη οδός είναι η ευθεία



Στη δραστηριότητα αυτή, οι μαθητές μπορούν να αντιληφθούν την οικουμενικότητα ενός καθημερινά αποδειγμένου αξιώματος ότι, δηλαδή, ο συντομότερος δρόμος, που συνδέει δύο σημεία, είναι η ευθεία, που συνάμα είναι και μοναδικός. Οι μαθητές μπορούν να σχεδιάσουν δύο σημεία A και B (εικόνα 2, αριστερά). Ακολούθως, παίρνοντας ένα τυχαίο σημείο Γ προσθέτουν τα μήκη των τμημάτων ΑΓ και ΓΒ, που σχηματίζονται. Αυτό το άθροισμα αποτυπώνεται αυτόματα στην οθόνη, κάθε φορά που το σημείο Γ μετακινείται (κόκκινο πλαίσιο). Στη συνέχεια με πειραματισμούς και μέσω της απεικονιζόμενης αυτόματης μέτρησης του αθροίσματος της απόστασης, από το λογισμικό, μπορεί να εντοπιστεί το σημείο που ελαχιστοποιεί αυτή την απόσταση. Τέλος, η χάραξη της μοναδικής ευθείας

39 Laborde, C. & kynigos, C. & Hollebrands, K. & Strösser, R. (2006), Teaching and learning geometry with technology. In A. Gutierrez & P. Boero (eds.), Handbook of Research on the Psychology of Mathematics Education: Past, Present and Future, pp. 275–304, Sense Publishers

40 Kortenkamp, U. & Dohrmann, C. (2010), User interface design for dynamic geometry software. Acta Didactica Naposensia, Volume 3, Number 2

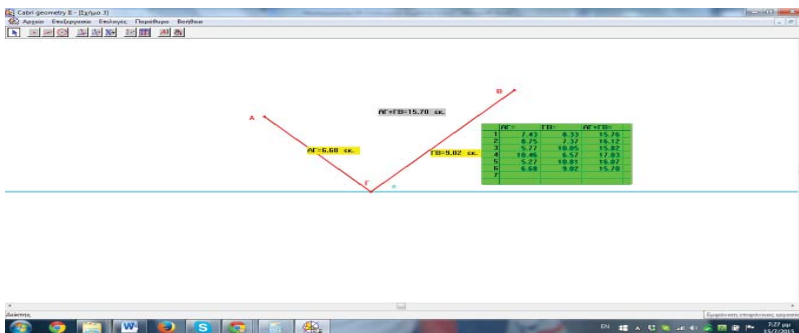
41 Christou, C., Mousoulides, N., Pittalis, M., & Pitta-Pantazi, D. (2005), Problem solving and problem posing in a dynamic geometry environment. The Montana Mathematics Enthusiast, 2(2), pp. 125-143

που συνδέει τα σημεία Α και Β μπορεί να ιδωθεί από τους μαθητές ότι ταυτίζεται με τη λύση. Βέβαια, μπορεί να σχεδιαστούν και διαδοχικά τμήματα μεταξύ Α και Β (ως τεθλασμένη γραμμή) ή μια καμπύλη γραμμή. Ωστόσο, μέσω παρόμοιων πειραματιστών θα επαληθεύεται πάντοτε ότι η «συντομότερη οδός είναι η ευθεία».

Η παραπάνω επιβεβαίωση μπορεί να επεκταθεί κατά την κατανόηση και της τριγωνικής ανισότητας. Οι μαθητές μετρούν τις πλευρές α , β και γ ενός τριγώνου και με τη λειτουργία «υπολογισμός» βρίσκουν τη διαφορά $\beta-\gamma$ και το άθροισμα $\beta+\gamma$. Αφού πινακοποιήσουν, μέσω της δυνατότητας του λογισμικού για δημιουργία πίνακα αυτόματης εγγραφής, κάθε στιγμή, όλων των αριθμητικών δεδομένων, στη συνέχεια με τη δυναμική τροποποίηση του τριγώνου και τη συνεπαγόμενη δημιουργία άπειρων περιπτώσεων, μπορούν να αντιληφθούν, επαγωγικά, την ισχύ της ανισωτικής σχέσης στα τρίγωνα ($\beta-\gamma < \alpha < \beta+\gamma$, με $\beta \geq \gamma$).

Μια τελευταία επέκταση της δραστηριότητας, που θα απευθύνεται σε μαθητές του Λυκείου, μπορεί να προσλάβει χαρακτηριστικά προβλήματος καθημερινής ζωής^{42, 43}: «Ένας καβαλάρης (σημείο Α, στην εικόνα 3) επιστρέφει στο σπίτι του (σημείο Β), μετά από μια κοπιαστική μέρα. Ξαφνικά αποφασίζει να οδηγήσει το άλογό του να πει νερό (σημείο Γ) στο ποτάμι (ευθεία ε). Ποια, λοιπόν, πρέπει να είναι η διαδρομή, που θα ακολουθήσει, ώστε η απόσταση για το σπίτι του να είναι η μικρότερη δυνατή;».

Εικόνα 3. Το πρόβλημα του καβαλάρη



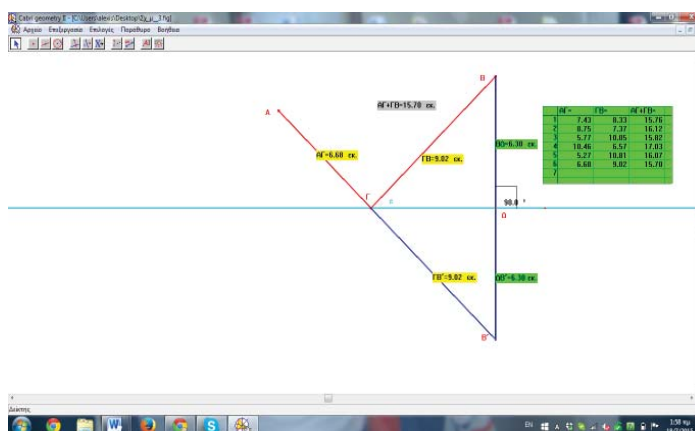
Οι μαθητές, μέσω πειραματιστών και δυναμικής μετακίνησης του σημείου Γ, βρίσκουν, από τις διαδρομές ΑΓ+ΓΒ, που καταγράφονται αυτόματα κάθε φορά από το λογισμικό στην οθόνη (γκρι πλαίσιο), την ελάχιστη (εικόνα 3). Κατόπιν, κατά την αναζήτηση του σημείου Γ που ελαχιστοποιεί τη διαδρομή, οι

42 Asheson, D. (2010), 1089. Ένα μαγικό ταξίδι στον κόσμο των Μαθηματικών, (μτφρ.) Ν. Πρωτονοτάριος, Αθήνα: Εκδόσεις Οκτώ

43 Μαστρογιάννης, Α. (2009), Ο μετασχηματισμός της αξονικής συμμετρίας, μέσω δυναμικών περιβαλλόντων γεωμετρίας, μέσο επίλυσης ανοικτών προβλημάτων. Στα πρακτικά του 26ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας (σελ. 753-762). Θεσσαλονίκη, 13, 14 & 15 Νοεμβρίου, 2009

μαθητές μπορούν να μετασχηματίσουν τη διαδρομή ΑΓ+ΓΒ σε ευθεία, με την προέκταση του τμήματος ΑΓ κατά ΓΒ (εικόνα 4). Έστω ΑΒ' το νέο ευθύγραμμο τμήμα το οποίο είναι ίσο με τη διαδρομή ΑΓ+ΓΒ. Μάλιστα, το τμήμα αυτό είναι η μικρότερη απόσταση αυτής της διαδρομής, καθότι το ΑΒ' είναι ευθύγραμμο. Τέλος, οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν τη σχέση των σημείων Β και Β', διαπιστώνοντας μέσω της μέτρησης που παρέχει το λογισμικό ότι το τμήμα ΒΒ' είναι κάθετο στην ευθεία ε και ότι τα Β και Β' απέχουν εξίσου από την ε. Το σημείο Γ, δηλαδή τελικά, είναι το σημείο τομής της ευθείας ε (του ποταμού) με το τμήμα ΑΒ', όπου Β' το συμμετρικό του Β ως προς την ευθεία ε. Οι μαθητές μετακινώντας τα σημεία Α και Β μπορούν να διαπιστώνουν, έχοντάς τα ως σημεία αναφοράς κάθε νέα φορά, την καθολικότητα της παραπάνω λύσης, μέσω μια σωρείας περιπτώσεων. Ίδια αποτελεσματικότητα στη λύση θα προσέφερε και η αρχική παραδοχή ότι το σπίτι απέχει εξίσου από το ποτάμι, αλλά βρίσκεται, όμως, στην απέναντι όχθη στο Β'. Οπότε, η εύρεση της λύσης ανάγεται στην αρχική, απλή εκδοχή αυτής της δεύτερης δραστηριότητας.

Εικόνα 4. Η επίλυση του προβλήματος του καβαλάρη



Φυσικά, τα Περιβάλλοντα Δυναμικής Γεωμετρίας δεν αποδεικνύουν, αλλά σαφώς ενισχύουν τις εικασίες και παροτρύνουν για «οπτικές αποδείξεις» και για επαληθεύσεις σχέσεων, ως προπομπούς για μεταγενέστερες αυστηρές αποδείξεις. Ασφαλώς, τα λογισμικά αυτά βοηθούν τους μαθητές να τεκμηριώνουν τα επιχειρήματά τους, υποστηρίζοντάς τους σημαντικά, κατά τη σταδιακή διαδικασία κατασκευής της λύσης και της σχετικής αιτιολόγησης και απόδειξης.

3. Συζήτηση, Συμπεράσματα, Προτάσεις

Τα Μαθηματικά, παρά την τεράστια σπουδαιότητά τους και την πολλαπλή

συνεισφορά τους στην οικοδόμηση όλων σχεδόν των επιστήμων, βιώνονται ως ένα πολύ δύσκολο και αντιπαθές μάθημα^{44,45}. Πράγματι, η εκπαίδευση των Μαθηματικών ταλανίζεται από σοβαρά προβλήματα, αφού πρωτίστως δυσκολεύεται να παρακινήσει τους μαθητές και να διατηρήσει ακολούθως αμείωτο το ενδιαφέρον τους⁴⁶. Η παρακίνηση μάλιστα, ανέκαθεν θεωρούνταν ως ένας, μοναδικός προάγγελος της επιτυχίας στα Μαθηματικά^{47,48}. Ήδη από τη δεκαετία του 1980 είχε παρατηρηθεί ότι τα παιδιά του Δημοτικού σχολείου τείνουν να απολαμβάνουν τα Μαθηματικά. Αυτή όμως η θερμή παιδαγωγική σχέση μειώνεται δραματικά στα χρόνια του Γυμνασίου και του Λυκείου⁴⁹. Μια «καλή», απολαυστική διδασκαλία, μεταξύ πολλών άλλων, ενισχύει και ενεργοποιεί την ανακαλυπτική-διερευνητική και ομαδοσυνεργατική μάθηση, την εκμάθηση στρατηγικών, την επίλυση προβλημάτων, και στηρίζεται, απαραίτητως, στη δημιουργία κινήτρων.

Όπως η παρούσα εργασία, και μέσω 2 χαρακτηριστικών συνηγορικών παραδειγμάτων, επιχειρηματολόγησε, η αξιοποίηση των ΤΠΕ, ως μέσου διδασκαλίας, με την πλήρωση κάποιων προϋποθέσεων, μπορεί να εξασφαλίζει τις παραπάνω προοπτικές και να μετατρέπει την εγγενή προστιθέμενη μαθησιακή αξία της τεχνολογίας σε πλούσιο γνωστικό κεφάλαιο. Η δυναμικότητα και η αλληλεπιδραστικότητα των εποικοδομιστικών λογισμικών και των περιβαλλόντων Γεωμετρίας, είναι ισχυροί, διαμεσολαβητικοί παράγοντες, ικανοί να προσδώσουν στο καθημερινό μάθημα έναν παιγνιώδη χαρακτήρα και μια αίσθηση μαγείας. Αυτές οι παιδαγωγικές συνθήκες προσφέρουν δυνατότητες ύφανσης και ανάπτυξης ενός ποιοτικού και παρωθητικού μαθησιακού περιβάλλοντος, στο οποίο θα εξασφαλίζεται και θα επιβεβαιώνεται η διδακτική δυναμική των ΤΠΕ.

Οι ΤΠΕ θα εξακολουθούν, μέσω αναπτυξιακά κατάλληλων, διερευνητικών δραστηριοτήτων, παρά τις όποιες αντιμαχίες, να λειτουργούν ως ένα ισχυρό και θελκτικό-συναρπαστικό γνωστικό εργαλείο, προσφέροντας αξιόλογα διδακτικά ερείσματα και παιδαγωγικά οφέλη. Υπό αυτό το πρίσμα, παρά τις ουτοπικές διαστάσεις που προσλαμβάνει η γενικευμένη ενσωμάτωσή των ΤΠΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι (μεμονωμένες, έστω) προσπάθειες των «θιασωτών» της κατ' ουδένα τρόπο δε θα συνιστούν χαμένο κόπο και ματαιοσπουδία...

44 Chaamwe, N. (2010), Integrating ICTs in the teaching and learning of Mathematics: An overview. Education Technology and Computer Science (ETCS), 2010 Second International Workshop (IEEE), 1(1), pp. 397-400

45 Μαστρογιάννης, Α. (2010), Η ...μαθη(μα)τική αποτυχία, ως αρνητικός, διαμορφωτικός παράγοντας σχολικής κουλτούρας στο Δημοτικό Σχολείο. Αγρίνιο: Εκδόσεις Πασχέντη

46 Naeve, A. & Nilsson, M. (2004), ICT Enhanced Mathematics Education. In Proceedings of the 10th International Congress on Mathematical Education, 4-11 July, 2004, Copenhagen, Denmark

47 Skaalvik, E. M., Federici, R. A. & Klassen, R. M. (2015), Mathematics achievement and self-efficacy: Relations with motivation for mathematics. International Journal of Educational Research, 72, pp. 129-136

48 Gottfried, A. E. (1985), Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. Journal of Educational Psychology, Vol 77(6), pp. 631-645

49 Middleton, J. & Spanias P. (1999), Motivation for Achievement in Mathematics: Findings, Generalizations, and Criticisms of the Research. Journal for Research in Mathematics Education, Vol. 30, No. 1, pp. 65-88

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Asheson, D. (2010), *1089. Ένα μαγικό ταξίδι στον κόσμο των Μαθηματικών*, (μτφρ.) Ν. Πρωτονοτάριος. Αθήνα: Εκδόσεις Οκτώ
- Μαστρογιάννης, Α. (2015), Εκπαιδευτικά ξέφωτα στον Παγκόσμιο Ιστό: Γλωσσικές και λογοτεχνικές περιηγήσεις στις λεωφόρους του Internet. Στα *πρακτικά του 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη»*. Σύρος 26, 27, 28 Ιουνίου 2015
- Μαστρογιάννης, Α. (2014), Η γωνιά του υπολογιστή στο Νηπιαγωγείο, ένα στενό παρακάτω από... την υπ-αίθρια, μα σκιερή στάση των Νηπιαγωγών. *Επιστημονικό, Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, Τόμος 2, Τεύχος 1, 155- 172
- Μαστρογιάννης, Α. (2010), *Η ...μαθη(μα)τική αποτυχία, ως αρνητικός, διαμορφωτικός παράγοντας σχολικής κουλτούρας στο Δημοτικό Σχολείο*. Αργίριο: Εκδόσεις Πασχέντη
- Μαστρογιάννης, Α. (2009), Ο μετασχηματισμός της αξονικής συμμετρίας, μέσω δυναμικών περιβαλλόντων γεωμετρίας, μέσο επίλυσης ανοικτών προβλημάτων. Στα *πρακτικά του 26ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας* (σελ. 753-762). Θεσσαλονίκη, 13, 14 & 15 Νοεμβρίου, 2009
- Van de Walle, J. (2005), *Μαθηματικά για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο: Μια Εξελικτική Διδασκαλία*, (μτφρ.) Α Αλεξανδροπούλου & Β. Κομπορόζος. Αθήνα: Τυπωθήτω

Ξενόγλωσση

- Agyei, D. D. & Voogt, J. (2011), ICT use in the teaching of mathematics: Implications for professional development of pre-service teachers in Ghana. *Education and Information Technologies*, 16(4), pp. 423-439
- Ainley, J. (2011), Examining the use of ICT in mathematics and science teaching. *Research Developments*, Vol. 25, Art. 5, pp. 16-18
- Angrist, J. & Lavy, V. (2001), Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools. *Journal of Labor Economics*, Vol. 19, no. 2, pp. 343-369
- Briggs, M. & Pritchard, A. (2005), *Using ICT in Primary Mathematics*. Teaching Learning Matters Ltd
- British Educational Communications and Technology Agency (Becta) (2003), *What the research says about using ICT in Maths*. Στο: www.education.gov.uk

- tion.gov.uk/publications/eOrderingDownload/15014MIG2799.pdf (προσπελάστηκε στις 10/07/2015)
- Chaamwe, N. (2010), Integrating ICTs in the teaching and learning of Mathematics: An overview. *Education Technology and Computer Science (ETCS), 2010 Second International Workshop (IEEE)*, 1(1), pp. 397-400
- Christou, C., Mousoulides, N., Pittalis, M., & Pitta-Pantazi, D. (2005), Problem solving and problem posing in a dynamic geometry environment. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 2(2), pp. 125-143
- Crown (2003), *Integrating ICT into mathematics in Key Stage 3*, Department for Education & Skills, Ref: DfES 0332/2003
- Day, L. (2014), ICT: The changing landscape. *Australian Primary Mathematics Classroom*, Vol. 19, No. 2, pp. 23-27
- Delen, E., & Bulut, O. (2011), The relationship between students' exposure to technology and their achievement in science and math. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(3), pp. 311-317
- De Witte, K. & Nicky Rogge, N. (2014), Does ICT matter for effectiveness and efficiency in mathematics education? *Computers & Education*, 75, pp. 173-184
- Hamdane, K., Khaldi, M. & Bouzinb, A. (2014), Teaching mathematics with new technologies, some perceptions of effectiveness of ICT us in Morocco. *European Scientific Journal*, September 2014 /SPECIAL/ edition Vol.1, pp. 95-98
- Fox, B., Montague-Smith, A. & Wilkes, S. (2012), *Using ICT in primary mathematics: practice and possibilities*. New York: Routledge
- Gottfried, A. E. (1985), Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, Vol 77(6), pp. 631-645
- Hudson, R. & Porter, A. (2010), ICT Use to Improve Mathematics Education in Secondary Schools. In *Proceedings of ACEC2010: Digital Diversity Conference*, 6-9 April 2010, Melbourne, Australia
- Jonsson, B., Norqvist, M., Liljekvist, Y. & Lithner, J. (2014), Learning mathematics through algorithmic and creative reasoning. *Journal of Mathematical Behavior*, 36, pp. 20-32
- Judge, S. L. (2001), Computer applications in programs for young children with disabilities: Current status and future directions. *Journal of Special Education Technology*, 16(1), pp. 29-40
- Keong, C. C., Horani, S. & Daniel, J. (2005), A Study on the Use of ICT in Mathematics Teaching. *Malaysian Online Journal of Instructional Technology (MOJIT)*, vol. 2, No. 3, pp. 43-51
- Kortenkamp, U. & Dohrmann, C. (2010), User interface design for dynamic geometry software. *Acta Didactica Naposensia*, Volume 3, Number 2

- Laborde, C. & kynigos, C. & Hollebrands, K. & Strösser, R. (2006), Teaching and learning geometry with technology. In A. Gutierrez & P. Boero (eds.), *Handbook of Research on the Psychology of Mathematics Education: Past, Present and Future*, pp. 275–304, Sense Publishers
- Lagrange, J.-B. (2004), Analysing the impact of ICT on mathematics teaching practices. In M. A. Mariotti (ed.), *Proceedings of the Third Conference of the European Society for Research in Mathematics Education*, Bellaria, Italy
- Leask, M. & Meadows, J. (2004), *Teaching and Learning Using ICT in the Primary School*. London: Routledge
- Lee, J. S. & Ginsburg, H. P. (2009), Early childhood teachers' misconceptions about mathematics education for young children in the United States. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(4), pp. 37-45
- Li, Q. & Ma, X. (2010), A meta-analysis of the effects of computer technology on school students' mathematics learning. *Educational Psychology Review*, 22, pp. 215–244
- Middleton, J. & Spanias P. (1999), Motivation for Achievement in Mathematics: Findings, Generalizations, and Criticisms of the Research. *Journal for Research in Mathematics Education*, Vol. 30, No. 1, pp. 65-88
- Misfeldt, M. & Yang, W.-C. (2015), Analysis of Uses of Technology in the Teaching of Mathematics. In S. J. Cho (Ed), *The Proceedings of the 12th International Congress on Mathematical Education. Intellectual and Attitudinal Challenges*, Springer
- Moeller, K., Fischer, U., Nuerk, H.-C. & Cress, U. (2015), Computers in mathematics education – Training the mental number line. *Computers in Human Behavior*, 48, pp. 597–607
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000), *Principles and standards for school mathematics*. Reston: VA: NCTM
- Naeve, A. & Nilsson, M. (2004), ICT Enhanced Mathematics Education. In *Proceedings of the 10th International Congress on Mathematical Education*, 4-11 July, 2004, Copenhagen, Denmark
- Ni, L. B. (2012), ICT Use in Teaching and Learning of History. An Education Review. *International Journal of Computer Networks and Wireless Communications*, Vol.2, No4
- Ralston, J. (2012), ICT, learning and primary Mathematics. In C. Cable & I. Eyres (Eds), *Primary Teaching Assistants Curriculum in Context*, (pp. 21-29). Routledge
- Skaalvik, E. M., Federici, R. A. & Klassen, R. M. (2015), Mathematics achievement and self-efficacy: Relations with motivation for mathematics. *International Journal of Educational Research*, 72, pp. 129–136
- Skryabin, M., Zhang, J., Liu, L. & Zhang, D. (2015), How the ICT development level and usage influence student achievement in reading, mathematics,

- and science. *Computers & Education*, 85, pp. 49-58
- Usman Ali, R. & Zarif, T. (2014), Study of problems faced by the private secondary Schools subject teachers in the integration of ICT during teaching and learning process. In *Proceedings of 12th International Conference on Statistical Sciences*, Vol. 26 (pp. 421-432) Karachi, Pakistan, March 24-26, 2014
- Van der Sijde, P. (1989), The effect of a brief teacher training on student achievement. *Teaching and Teacher Education*, vol. 5, no. 4, pp. 303–314
- Zaranis, N. (2014), The use of ICT in the first grade of primary school for teaching circles, triangles, rectangles and squares. In *Proceedings of IDEE'14*, June 9, 2014, Albacete, Spain.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. Μαστρογιάννης Αλέξιος, πτυχιούχος του τμήματος Μαθηματικών του Παν/μίου Πατρών, είναι Σχολικός Σύμβουλος της 3ης Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Αιτωλ/νίας και επιμορφωτής (ΠΕ 60/70) «Β' Επιπέδου» στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική διαδικασία.

Στοιχεία επικοινωνίας: alexmastr@sch.gr

Αθανασίου Μαρίνα

**Η διαμάχη για τη σχολική ιστορία
υπό το πρίσμα της συγκριτικής εκπαίδευσης:
Κύπρος-Ελλάδα**

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αναδεικνύει ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα μεταφοράς και ανασυγκειμενοποίησης εκπαιδευτικού λόγου από την Ελλάδα στην Κύπρο. Διερευνά τη διαμάχη για τη σχολική ιστορία που ξέσπασε στην ελληνοκυπριακή κοινωνία και εκπαίδευση με αφορμή, αρχικά, τη δημοσίευση ενός νέου εγχειριδίου για την ιστορία της Στ' Δημοτικού στην Ελλάδα και, ακολούθως την απόφαση της κυβέρνησης να προχωρήσει στη συγγραφή νέων εγχειριδίων για την ιστορία της Κύπρου. Ακολουθεί σύγκριση με τη διαμάχη στην Ελλάδα για το ίδιο θέμα κατά την περίοδο 2007-2008 υπό το πρίσμα της συγκριτικής εκπαίδευσης. Η διερεύνηση στηρίζεται σε πρωτογενείς πηγές που προέρχονται από την κυπριακή εφημερίδα *Πολίτης* και την ελληνική *Το Βήμα*.

The controversy over the school teaching of History in the light of comparative education: Cyprus-Greece

Abstract

This study highlights a characteristic example of the transfer and recontextualization

of educational issues from Greece to Cyprus. It investigates the controversy over the school teaching of History which broke out in the Greek Cypriot community and in the public school system of Cyprus. This controversy was initially in response to the publication of a new book on the teaching of sixth-grade History in Greece and the subsequent decision made by the Cypriot government to proceed with the development of new textbooks on the History of Cyprus. The controversy in Greece on the same topic in 2007-2008 is then compared in the light of comparative education. The research is based on primary sources from the Cypriot newspaper *Politis* and the Greek newspaper *To Vema*.

1. Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τη διαμάχη για τη σχολική ιστορία που ξέσπασε στην ελληνοκυπριακή κοινωνία και εκπαίδευση με αφορμή, αρχικά, τη δημοσίευση ενός νέου εγχειριδίου για την ιστορία της Στ' Δημοτικού στην Ελλάδα και, ακολούθως την απόφαση της κυβέρνησης να προχωρήσει στη συγγραφή νέων εγχειριδίων για την ιστορία της Κύπρου. Θα ακολουθήσει σύγκριση με τη διαμάχη στην Ελλάδα για το ίδιο θέμα κατά την περίοδο 2007-2008 υπό το πρίσμα της συγκριτικής εκπαίδευσης. Η διερεύνηση στηρίζεται σε πρωτογενείς πηγές που προέρχονται από την κυπριακή εφημερίδα *Πολίτης* και την ελληνική *Το Βήμα*.

Κατά την ενασχόληση με τις προαναφερθείσες εφημερίδες εντοπίστηκαν οι έννοιες της ταυτότητας, της ιστορίας και της διδασκαλίας της ιστορίας, οι οποίες κρίθηκε πολύ ενδιαφέρον να μελετηθούν στους δύο γεωγραφικούς χώρους (Κύπρος - Ελλάδα) υπό το πρίσμα της Συγκριτικής Παιδαγωγικής. Η έρευνα απέδειξε ότι οι εν λόγω έννοιες λειτουργούν ταυτόσημα στους δύο χώρους με ελάχιστες διαφοροποιήσεις.

Το πρώτο μέρος της εργασίας εξετάζει το θέμα της εθνικής ταυτότητας, συγκριτικά στους δύο χώρους. Η ιστορία του ελληνικού έθνους παρουσιάζεται από τη διπλή ερμηνευτική προοπτική της ανωτερότητας και της θυματοποίησης. Η εθνική ταυτότητα εδραιώνεται μέσα από τη γνώση των ιστορικών γεγονότων και παρουσιάζεται ως μια αέναη πορεία στο χρόνο και στο χώρο, η οποία απειλείται με τον κίνδυνο της αλλοίωσης ή της εξαφάνισης. Η αντίθετη πλευρά υποστηρίζει ότι δεν εδραιώνεται μια για πάντα, αλλά αντίθετα υπόκειται σε διεργασίες συνεχούς εξέλιξης και αναδιαπραγματεύσης. Στο δεύτερο μέρος, μελετάται η διττή πρόσληψη της ιστορίας σε Ελλάδα και Κύπρο: ως μιας αντικειμενικής ιστορικής αλήθειας, ως μιας κλειστής αφήγησης που περιστρέφεται γύρω από το κάθε έθνος ή ως επιστήμης με πολλές ερμηνείες και πολλές πραγματικότητες, η οποία βρίσκεται σε διαλεκτική σχέση με τον ιστορικό. Ποιός είναι τελικά ο ρόλος της διδασκαλίας της ιστορίας; Να φρονηματίσει τους πολίτες ή να αναπτύξει την κριτική τους σκέψη; Το ερώτημα αυτό απασχολεί το τρίτο μέρος της εργασίας. Η εργασία κλείνει με συμπεράσματα που εξάγονται από τη συνολική ενασχόληση με το θέμα.

2.Εθνική ταυτότητα

«Το βιβλίο δεν περιέχει αναφορές στα φυλακισμένα μνήματα, στα βασανιστήρια και στους απαγχονισμούς αγωνιστών τα οποία εμείς διδαχθήκαμε, τα οποία έχουν δώσει σε μας τα εφόδια να μπορούμε να γνωρίζουμε την ιστορία και τις καταβολές μας και από πού ερχόμαστε και πού πηγαίνουμε»¹.

Η εθνική ταυτότητα, η οποία εδραιώνεται μέσα από τη γνώση των ιστορικών γεγονότων, παρουσιάζεται ως μια αέναη πορεία στο χρόνο και στο χώρο. Το σχολείο είναι ο κατεξοχήν κοινωνικός θεσμός μέσα από τον οποίο μαζί με τη μετάδοση γνώσεων καλλιεργείται και αναπαράγεται η εθνική ταυτότητα των νέων γενεών. Η ιστορία είναι το μάθημα μέσα από το οποίο μεταδίδεται η πεποίθηση στην πολιτισμική ομοιογένεια του έθνους, αναπαράγεται η διάρκειά του στο χώρο και στο χρόνο και εξασφαλίζεται η συνέχεια της γλώσσας. Το εκπαιδευτικό σύστημα παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση και την αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας. Σ' αυτή τη διαδικασία συμβάλλουν οι τελετές, τα σύμβολα, οι εθνικές επέτειοι, οι συμβολικές χρονολογίες². Προβάλλεται η άποψη ότι η εθνική ταυτότητα δεν υπόκειται σε διεργασίες συνεχούς εξέλιξης και αναδιαπραγμάτευσης. Παρουσιάζεται σαν ένα εγγενές στοιχείο της προσωπικότητας του κάθε πολίτη.

«Τι άλλο πια να περιμένουμε εμείς οι Έλληνες για να συνειδητοποιήσουμε ότι η στάση κάποιων θέτει σε κίνδυνο την ελληνική εθνική μας ταυτότητα; Η ελληνική μας συνείδηση εδώ είναι που πρέπει να υψώσει τα τείχη και να μην επιτρέψει σε τέτοια κακεντρεχή σχόλια να βλάψουν την ελληνική παράδοση, τον ελληνικό πολιτισμό, το ελληνικό μεγαλείο. Εν κατακλείδι, είναι αδήριτη ανάγκη να διαφυλάξουμε με κάθε τρόπο την ελληνική μας ταυτότητα, που δεν είναι άλλη από τη γλώσσα μας και την ιστορική μας συνείδηση. Πολέμιοι αυτής έρχονται και παρέρχονται, το θέμα είναι εμείς να σταθούμε στο ύψος μας»³.

Η απειλή εντοπίζεται κατεξοχήν σε σχέση με την ιδιαιτερότητα της εθνικής φυσιογνωμίας. Εμφανίζονται με ασαφή και γενικόλογο τρόπο απειλούμενα η «ελληνική συνείδηση», η «ελληνική παράδοση», ο «ελληνικός πολιτισμός», το «ελληνικό μεγαλείο». Όταν οι αναφορές είναι πιο συγκεκριμένες γίνεται λόγος για «ανθελληνισμό» ή «αφελληνισμό των Ελλήνων». Η γλωσσική επιλογή «να υψώσει τα τείχη» αναδεικνύει τη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας ως πρώτη προτεραιότητα, συνώνυμη με την ύπαρξη του εθνικού εαυτού. Ο προσανατολισμός προς το παρελθόν κατασκευάζει μια «κλειστή» εικόνα της πραγματικότητας, οχυρώνεται πίσω της και οδηγεί σε αμυντική παραίτηση σε σχέση με το παρόν. Η εθνική ταυτότητα θεωρείται ότι έχει ανάγκη από υπεράσπιση, ότι κινδυνεύει από αλλοίωση, δηλαδή γίνεται αντιληπτή σαν ταυτότητα υποτιμημένη και εύθραυστη.

1 Αχιλλέως (2007) *Φορόντας προσοπεία αντιμετωπίζουμε την ιστορική αλήθεια*. Εφημερίδα «Πολίτης», 23/02/07.

2 Φραγκουδάκη & Δραγώνα (1997) 15 «Τί είν' η πατρίδα μας;» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

3 Παπαματθαίου (2007) *Η απόσυρση της ιστορίας της Στ' Δημοτικού*. Εφημερίδα «Το Βήμα», 27/09/07.

Ανάλογη στάση παρατηρείται και στην Ελλάδα όπως διαφαίνεται από την εφημερίδα «Το Βήμα».

«Ήμουν μεταξύ των υπερασπιστών της ελληνικότητας που με αγωνία διαπίστωναν ότι επιχειρείται η αποδόμησή της σε όλη την έκταση και το βάθος της εθνικής μας ζωής» αναφέρει στην επιστολή του ο Μίκης Θεοδωράκης... «Ανήκω στη γενιά που ζυμώθηκε με κορυφαία ιστορικά γεγονότα, συμμετέχοντας ενεργητικά στη διαμόρφωση της νεότερης ιστορίας μας και επομένως είμαι σε θέση να υποστηρίξω ότι το ιστορικώς αληθές είναι σε κάθε περίπτωση εκείνο που στην περίπτωσή μας ως λαού συνδέεται με την αναζήτηση την υπεράσπιση και την ανάδειξη της ελληνικότητας σε βάθος χρόνου ως θεμέλιο για την ίδια την ύπαρξή μας. Αν φυσικά εξακολουθούμε να θέλουμε να αποκαλούμαστε Έλληνες»⁴.

Η αρθρογράφος επικαλείται τις απόψεις του Μίκη Θεοδωράκη για να προβάλει τη θέση των πολέμιων του βιβλίου. Ο Μίκης Θεοδωράκης θέλοντας να τονίσει την άποψή του κάνει χρήση της έννοιας της ταυτότητας και επικαλείται το συναίσθημα των αναγνωστών δημιουργώντας την αγωνία για την τύχη της ταυτότητας. Η εθνική ταυτότητα δίνεται ως στοιχείο εγγενές, το οποίο καταδεικνύει τη συνέχεια της ελληνικότητας σε βάθος χρόνου. Κάνει λόγο για «το ιστορικώς αληθές» υπονοώντας την ύπαρξη μίας και μοναδικής ιστορικής αλήθειας, που ενισχύει την ταυτότητα του γένους, η οποία δεν επιτρέπει οποιανδήποτε αλλοίωση στο πέρασμα του χρόνου. Η γλωσσική έκφραση «αποδόμηση της ελληνικότητας» δηλώνει την απειλή που διατρέχει το Έθνος και την ανάγκη για υπεράσπιση και διαφύλαξή της, «ως θεμέλιο για την ύπαρξη του ελληνισμού». Χωρίς αυτή η ελληνικότητα κινδυνεύει να χαθεί μια για πάντα.

Σ' ένα άλλο επίπεδο, οι αναπαραστάσεις για το έθνος δεν είναι στατικές, αλλά αλλάζουν μέσα στο χρόνο.

«Συνεπώς, η ανάπτυξη της εθνικής συνείδησης δεν μπορεί να βασίζεται ούτε στη δραματοποιημένη απεικόνιση ενός ζοφερού παρελθόντος ούτε σε μια ψευδή, εξιδανικευμένη εικόνα για το παρελθόν αλλά στην ικανότητα να συμφιλωθούμε με το οδυνηρό παρελθόν μέσα από μία προσέγγιση χωρίς στερεότυπα, προκαταλήψεις και αποσιωπήσεις»⁵.

Η εθνική ταυτότητα, όπως και οποιαδήποτε άλλη ταυτότητα, δεν εδραιώνεται μια για πάντα, αντίθετα πρέπει να υπόκειται σε διεργασίες συνεχούς εξέλιξης και αναδιαπραγματεύσης. Η εθνική ταυτότητα παρουσιάζεται ως κατασκευή. Οι γλωσσικές επιλογές «δραματοποιημένη απεικόνιση ενός ζοφερού παρελθόντος», «ψευδή, εξιδανικευμένη εικόνα για το παρελθόν», «οδυνηρό παρελθόν» αποκαλύπτουν την άποψη της συγγραφέως για επιτακτική ανάγκη επαναπροσδιορισμού της εθνικής ταυτότητας απαλλαγμένη από στερεότυπα, προκαταλήψεις και αποσιωπήσεις.

4 Παπαματθαίου (2007) *Η απόσυρση της ιστορίας της Στ' Δημοτικού*. Εφημερίδα «Το Βήμα», 27/09/07.

5 Άγνωστος (2007) *Βιβλία χωρίς αμοβόρους ρύπους*. Εφημερίδα «Πολίτης», 11/02/07.

«Η σημερινή Ελλάδα όπως και οι υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες είναι κράτη πολυπολιτισμικά... Διαχρονικά η πολιτισμική ταυτότητα του Έλληνα έχει δεχθεί πολλές και ποικιλόμορφες επιρροές από άλλες κουλτούρες οι οποίες με τον έναν ή τον άλλο τρόπο μεταλλάσσουν την «εθνική» ταυτότητα. Συνήθως την κάνουν πιο πλούσια και πιο δεκτική στην διαφορετικότητα. Έτσι, η ταυτότητα του «Έλληνα» δεν είναι μονολιθική... Παράλληλα, η παραδοσιακή έννοια του «έθνους-κράτους», η οποία βασίζεται στην επιβολή μιας μονοδιάστατης «εθνικής» ταυτότητας που είναι φοβική προς τον «άλλον», είναι πλέον, ευτυχώς, ξεπερασμένη... Σ' ένα «έθνος πολιτών» ο πολίτης αυτοπροσδιορίζεται ελεύθερα ως προς την ταυτότητά του,... δεν αποδέχεται με ευκολία την επιβολή μιας ταυτότητας εκ των άνω και δεν ασπάζεται, κατ' ανάγκη, την επίσημη εθνική ιδεολογία»⁶.

«Η ομορφιά του ελληνο-δυτικού πολιτισμού, δεν έπαψε να μας θυμίζει ο Κορνήλιος Καστοριάδης, συνίσταται στην «ατελεύτητη διερώτηση»... «Μα στα σχολεία μας δεν διαμορφώνουμε εθνική συνείδηση; Θα ρωτήσουν οι καλόπιστοι πατριώτες. «Τα έθνη έχουν ανάγκη από αφηγήσεις, διαφορετικά διαλύεται το αίσθημα του συνανήκειν». Κατανοητή η ένσταση αλλά αδύνατη... Η θεσμογένεση συνεπάγεται αναπόφευκτα τον μύθο, αλλά η κριτική στάση έχει ανάγκη τον Λόγο»⁷.

Το συγκριτικό επιχείρημα των αρθρογράφων του Βήματος στηρίζεται στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στην πολυπολιτισμικότητα που τη χαρακτηρίζει. Στο πρώτο απόσπασμα γίνεται γενικόλογη αναφορά στις ευρωπαϊκές χώρες, οι οποίες χαρακτηρίζονται ως πολυπολιτισμικές. Στο δεύτερο απόσπασμα ο αρθρογράφος θέλοντας να δομήσει το επιχείρημα του, συνομιλεί με τον Κορνήλιο Καστοριάδη, ασπασζόμενος τη θέση του για την ομορφιά του ελληνο-δυτικού πολιτισμού που συνίσταται στην «ατελεύτητη διερώτηση». Η χρήση του λεξιλογίου όπως: «μεταλλάσσουν», «δεκτική στη διαφορετικότητα», «δεν είναι μονολιθική», «ξεπερασμένη», «ατελεύτητη διερώτηση» αποτυπώνει την έννοια της ταυτότητας ως κατασκευάσμα. Η εθνική ταυτότητα δεν εδραιώνεται μια για πάντα, αντίθετα υπόκειται σε διεργασίες συνεχούς εξέλιξης και αναδιαπραγμάτευσης. Δομικό στοιχείο της ταυτότητας αποτελεί η παρουσία του «άλλου», καθώς η διαμόρφωσή της συνεπάγεται τη διπλή και συμπληρωματική διεργασία της δόμησης και της διαφοροποίησης, της ένταξης και του αποκλεισμού⁸. Η δυνατότητα του υποκειμένου να συνθέσει «ελεύθερα» τα στοιχεία της ταυτότητάς του προϋποθέτει την ύπαρξη μιας παράλληλης διεργασίας κατά την οποία ο εαυτός διαφοροποιείται από όλα όσα τον περιβάλλουν. Η σημερινή συγκυρία χαρακτηρίζεται από την αναδιαπραγμάτευση των παραδοσιακών όρων, με βάση τους οποίους οι άνθρωποι μαθαίνουν να εντάσσουν τον εαυτό τους ως

6 Σαββίδης (2007) *Ανάγκη για πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Εφημερίδα «Το Βήμα», 26/09/2007.

7 Τσούκας (2007) *Έθνος, Μύθος και Λόγος*. Εφημερίδα «Το Βήμα», 28/03/07.

8 Φραγκουδάκη & Δραγώνα (1997) 15 «Τί είν' η πατρίδα μας;» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

μέλη του κοινωνικού συνόλου: έννοιες όπως αυτές του πολίτη, της εθνικότητας, της εθνικής ταυτότητας βρίσκονται σε διαδικασία επαναπροσδιορισμού του περιεχομένου τους, η οποία το διευρύνει ενώ συγχρόνως το διασπά⁹.

3. Τι είναι ιστορία;

Η ιστορία αποτελεί επίμαχο ζήτημα που ξεσηκώνει θύελλα αντιδράσεων. Μέσα από την ανασκόπηση των άρθρων της εφημερίδας *Πολίτης* και της εφημερίδας *Το Βήμα* για τα έτη 2007-2008, διαφάνηκε η διττή πρόσληψη της ιστορίας και στους δύο γεωγραφικούς χώρους. Η ιστορική αλήθεια παρουσιάζεται ως μία και μοναδική, κλειστή αφήγηση που περιστρέφεται γύρω από το κάθε μικρό έθνος-κράτος σαν να είναι ο ομφαλός της γης, εγκλωβισμένη σε μία μονολιθική αφήγηση που διεκδικεί τον τίτλο της καθολικής αλήθειας. Της κληρονομιάς που παρέλαβε το έθνος και καλείται να διαφυλάξει αναλλοίωτη στο πέρασμα του χρόνου. Αυτή η θέση για την ιστορία, σύμφωνα με τους αρθρογράφους των αποσπασμάτων που ακολουθούν, συντηρεί και εξυψώνει «επίλεκτες ομάδες».

«Αυτή την πικρή αλήθεια οφείλουμε να ξεπεράσουμε»¹⁰

«Όταν η σχολική ιστορία προσεγγίζεται σαν κληρονομιά σκόπιμα παραλείπει ορισμένες πτυχές του παρελθόντος και αναπτύσσεται στην άγνοια και το λάθος με στόχο την εξύψωση μιας επίλεκτης ομάδας η αρετή που την εκτρέφει είναι η προκατάληψη και ουσιαστικός σκοπός της είναι η προκατελιμμένη περηφάνια»¹¹.

Το ίδιο φαινόμενο παρατηρείται και στην Ελλάδα. Η ιστορία προσωποποιείται και παρουσιάζεται ως μία, μοναδική και αντικειμενική εξιστόρηση του εθνικού παρελθόντος που χωρίς αυτή δεν μπορεί να υπάρξει το ανθρώπινο γένος. Η ιστορία καλείται να διδάξει τα κατορθώματα των προγόνων και να σφυρηλατήσει την εθνική υπερηφάνεια και ενότητα¹². Η «εθνική αφήγηση» που παράγει η ιστορία επικεντρώνεται άμεσα στην έννοια της συνέχειας και της ομοιογένειας και ευνοεί την ιδέα της μοναδικότητας του έθνους¹³. Η ιστορική γνώση συγκροτείται με την αναγωγή στη γεγονοντολογική διάσταση του παρελθόντος¹⁴. Η ιστορία, ως ολιστική προσέγγιση του παρελθόντος, προωθεί

9 Αβδελά (1997) 28 Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι», στο Α. Φραγκουδάκη και Θ. Δραγώνα (επιμ.), «Τί είν' η πατρίδα μας;» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, 27-45. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

10 Τριμικλιανιώτης (2007) *Εθνικές Ιστορίες, Σχολικές Αμαρτίες: Κρατικές Αλήθειες κι Ιδεολογίες*. Εφημερίδα «Πολίτης», 27/05/07.

11 Μακρυγιάννη & Ψάλτη (2007) *Δύο βασικές προσεγγίσεις στην ιστορία της διδασκαλίας της Ιστορίας [Κληρονομιά και Ιστορία]*. Εφημερίδα «Πολίτης», 01/07/07.

12 Αβδελά (1997) 31 Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι», στο Α. Φραγκουδάκη και Θ. Δραγώνα (επιμ.), «Τί είν' η πατρίδα μας;» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, 27-45. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

13 Αβδελά (1997) 37 Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι», στο Α. Φραγκουδάκη και Θ. Δραγώνα (επιμ.), «Τί είν' η πατρίδα μας;» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, 27-45. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

14 Κόκκινος (1998) 37 «Μεταξύ μελαγχολίας και εξέγερσης»: Ενδεικτικές όψεις της παθολογίας της σχολικής

την εθνική ιδεολογία. Ο ιστορικός λόγος, που χαρακτηρίζεται από ερμηνευτική μονομέρεια, αναπαράγεται χωρίς συστηματικές αμφισβητήσεις και παίρνει τη μορφή της κοινά αποδεκτής ιστορικής «αλήθειας». Ταυτόχρονα, οργανώνει την ιστορική αφήγηση σε άξονες που «συμφέρουν» έμμεσα ή άμεσα την ιστορία του έθνους, με αποτέλεσμα η δόμηση και τα περιεχόμενα της εθνικής ιστορίας να δημιουργούνται σύμφωνα με τις εθνικές επιδιώξεις¹⁵.

«...με πίστη βέβαια στην αρχή ότι η Ιστορία είναι αφήγηση, και η αφήγηση πρέπει όσο το δυνατό να είναι αληθινή»¹⁶.

«Η Ιστορία, νοούμενη ως συλλογική γνώση της κοινότητας στην οποία υπάρχουμε, μας συγκροτεί ως κοινωνικά υποκείμενα. Δεν μπορούμε να υπάρξουμε έξω από αυτή όπως δεν μπορούμε να ζήσουμε χωρίς οξυγόνο»¹⁷.

«Λένε ότι η Ιστορία είναι ζωντανή στην Ελλάδα, έστω κι αν αυτή η Ιστορία είναι περισσότερο μια ιστορική ιδεοληψία κατάλληλη να κινητοποιεί μητροπολίτες και νομάρχες στο όνομα της προστασίας των εθνικών συμφερόντων»¹⁸.

Παρατηρείται όμως και η επιστημονική προσέγγιση της ιστορίας. Ο αρθρογράφος παρουσιάζει την άποψη που θεωρεί την ιστορία επιστήμη με πολλές εκφάνσεις, ερμηνείες και πραγματικότητες. Επιστήμη που πρέπει να ανανεώνεται όχι μόνο γιατί η ιστορική έρευνα φέρνει στο φως νέα τεκμήρια, αλλά και γιατί το εκάστοτε παρόν φέρνει νέα ερωτήματα στο παρελθόν. Οι κοινωνίες μεταβάλλονται και δεν γίνεται τα ερωτήματα να παραμένουν τα ίδια. Θεωρεί ότι έρχεται σε ρήξη με το παρελθόν καταρρίπτοντας τη μία και αντικειμενική αλήθεια και αποδεχόμενος την πολλαπλή ερμηνεία των γεγονότων. Η ερμηνεία του παρελθόντος εννοιολογείται από τον ιστορικό, ο οποίος αλληλεπιδρά με τα γεγονότα του. Ένας ιστορικός που σύμφωνα με τον αρθρογράφο οφείλει να είναι «σοβαρός», «κριτικός», «ανοικτός στα τεκμήρια, τα επιχειρήματα», «ειλικρινής», «ανεπηρέαστος από εξουσίες και σκοπιμότητες» και με «θεωρητικά εφόδια».

«Κι όμως το τι είναι «πραγματική ιστορία» είναι το πιο επίμαχο ζήτημα: ο καθένας θεωρεί ότι από τη δική του οπτική βλέπει και αρθρώνει την «πραγματική ιστορία»... Η πραγματική ιστορία είναι άλλη: στην ιστορία υπάρχει μεν «συνέχεια», όπως υπάρχει κι «ασυνέχεια» ή ρήξη με το παρελθόν... Ο ιστορικός Ε. Χ. Καρ απαντά στο ερώτημα « τι είναι ιστορία»: είναι μια συνεχής διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ του ιστορικού και των γεγονότων του, ένας διάλογος δίχως τέλος μεταξύ παρόντος και παρελθόντος. Τελικά η ιστορία, ως ζωντανή εμπειρία, ως συνεχής αναζήτηση μέσα από αντιμαχόμενες ερμηνείες

ιστοριογραφίας στην Ελλάδα, η στάση της διανόησης και η συλλογική ψύχωση για το εγχειρίδιο της ΣΤ' Δημοτικού, στο Α. Ανδρέου (επιμ.), Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια, 21-67. Αθήνα: Μεταίχμιο.

15 Κασίδου (2008) 512 Η Ιστορία είναι ένα χαζό, βαρετό και ηλίθιο μάθημα, γεμάτο ονόματα και χρονολογίες: Το περιεχόμενο της έννοιας «Ιστορία» μέσα από τον γραπτό λόγο των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στο Α. Ανδρέου (επιμ.), Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια, 511-547. Αθήνα: Μεταίχμιο.

16 Μπακουνάκης (2007) Ιστορία και Εκκλησία. Εφημερίδα «Το Βήμα», 13/03/07.

17 Τσουκάς (2007) Έθνος, Μύθος και Λόγος. Εφημερίδα «Το Βήμα», 28/03/07.

18 Μπακουνάκης (2008) *Ξέρουμε πολύ λίγα για το 1821*. Εφημερίδα «Το Βήμα», 25/03/08.

και κοινωνικές πραγματικότητες από διαφορετικές οπτικές όπως αναπτύσσεται στην καθημερινότητα των απλών ανθρώπων από τη μια μεριά και στους φορείς της εξουσίας από την άλλη. Η «συνταγή» είναι να είμαστε σοβαροί, κριτικοί και ανοικτοί στα τεκμήρια, τα επιχειρήματα και που πάνω από όλα να είμαστε ειλικρινείς και ανεπηρέαστοι από εξουσίες και σκοπιμότητες. Πέραν αυτού όμως απαιτούνται και τα θεωρητικά εφόδια, χωρίς τα οποία πιθανώς να παραμείνουμε τυφλοί στις διάφορες ιδεολογικές κι «εθνικές» αγκυλώσεις»¹⁹.

Η ιστορικός στο επόμενο άρθρο, δίνει το στίγμα της εποχής της Ελλάδας που θέλει την ιστορία μονολιθική, να αρκείται σε εθνικές αφηγήσεις, να δημιουργεί εντυπώσεις και «ψευδαισθήσεις». Θέλοντας να εξυπηρετήσει ιδεολογικές χρήσεις, συρρικνώνεται σε στερεότυπα, αξιώματα και διδάγματα και περιορίζεται σε μία απλή αφηγηματική παραμυθιακή λειτουργία. Διαωνίζει τους ιστορικούς μύθους του «μαρτυρικού» έθνους στο χρόνο. Προσπαθεί να ανατρέψει την καθιερωμένη εργαλειακή χρήση της ιστορίας και να περάσει την ανάγκη για επιστημονικότητα στην ιστορία. Η χρήση των εισαγωγικών στην λέξη «αλήθεια» καταρρίπτει το μύθο της αντικειμενικής ιστορίας και αφήνει να εννοηθεί η ανάγκη για πολλές ερμηνείες των ιστορικών γεγονότων. Μέσω των γλωσσικών επιλογών «σύγχρονη» και «οφείλει» επικαλείται το συναίσθημα του αναγνώστη και το φόβο ότι αν δεν αναγνωρίσει την ύπαρξη πολλών διαφορετικών ερμηνειών τότε δεν θα καταφέρει να μεταλαμπαδεύσει τις δημοκρατικές αξίες, αλλά το φανατισμό στις επόμενες γενεές.

«Είναι καιρός να απελευθερώσουμε τα σχολικά βιβλία από τον δυσβάστακτο ρόλο της επιτομής κάθε επιστημονικής γνώσης και της ιστορικής «αλήθειας» και να ανακουφίσουμε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από τις ψευδαισθήσεις του. Η σύγχρονη ιστορική εκπαίδευση οφείλει να μεταδίδει δημοκρατικές αξίες και όχι να εκτρέφεται από κάθε μορφής φανατισμούς»²⁰

4. Διδασκαλία ιστορίας

«Γενικότερα, το μάθημα της ιστορίας θεωρήθηκε επί μακρόν ιδανικό για την εθνική διαπαιδαγώγηση»²¹

«Το μεγαλείο του έθνους καθώς και τα μοιραία λάθη του πρέπει να γίνονται γνωστά μέσα από την ιστορία του. Οι λαοί πρέπει να είναι περήφανοι για τα κατορθώματά τους αλλά και να έχουν την ευκαιρία να μαθαίνουν μέσα από τα λάθη τους για να μην πέφτουν σε παγίδες και να τα επαναλαμβάνουν με καταστροφικές συνέπειες»²².

Από τα άνωθεν αποσπάσματα διαφαίνεται ο παιδαγωγικός ρόλος της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας. Η ιστορία καλείται να διδάξει τα

19 Τριμικλινώτης (2007) Εθνικές Ιστορίες, Σχολικές Αμαρτίες: Κρατικές Αλήθειες κι Ιδεολογίες. Εφημερίδα «Πολίτης», 27/05/07.

20 Κουλούρη (2007) Η ιστορία στην πυρά του φανατισμού. Εφημερίδα «Το Βήμα», 07/01/07.

21 Πιερίδης (2007) Η σχολική ιστορία με πολλές όψεις. Εφημερίδα «Πολίτης», 18/02/07.

22 Μαύρου (2008) Βιβλία Ιστορίας. Εφημερίδα «Πολίτης», 14/09/08.

κατορθώματα των προγόνων και να σφυρηλατήσει την εθνική υπερηφάνεια και ενότητα²³. Χωρίς εμβάθυνση στη διασύνδεση των ιστορικών γεγονότων και τη διαντίδραση των ποικίλων πεδίων της ανθρώπινης δραστηριότητας, με την επιλεκτική αναπαράσταση στοιχείων και πτυχών του παρελθόντος και την αποσιώπηση συμπεριφορών και αθέατων κινήτρων, συντελείται παραποίηση της ιστορικής αλήθειας και προωθείται έμμεσα η ιδεολογική χειραγώγηση και ο πολιτικός φρονηματισμός των παιδιών, που «δεν μαθαίνουν πώς να διακρίνουν ανάμεσα στα δεδομένα, τα τεκμήρια του παρελθόντος και την ερμηνεία τους»²⁴.

«Το βιβλίο διδασκαλίας της Ιστορίας πρέπει και να φρονηματίζει το μαθητή μάλιστα όχι εθνικά μόνο αλλά προπάντων ηθικά. Πρέπει άρα να μνημονεύει και να εξαιρεί τις πράξεις ηρωισμού και αυτοθυσίας των Ελλήνων του παρελθόντος, ως παραδείγματα εξάλλου υψηλού ανθρωπισμού»²⁵.

Και στο συγκεκριμένο απόσπασμα παρατηρείται ο φρονηματιστικός ρόλος της διδασκαλίας της ιστορίας, που σχετίζεται με τη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας. Η προσωποποίηση της ιστορίας δείχνει την ύπαρξη της αυθεντικής αλήθειας, την οποία ο μαθητής μέσα από τη διδασκαλία θα μάθει τις «πράξεις ηρωισμού και αυτοθυσίας».

Στην αντίπερα όχθη η άποψη για καλλιέργεια κριτικής σκέψης στους πολίτες μέσω της ιστορίας ενίσταται στο φρονηματιστικό ρόλο που της αποδίδουν ορισμένοι.

«Το ζητούμενο ήταν και παραμένει να πετύχουμε έτσι ώστε οι μαθητές μας να γίνουν κριτικοί ερευνητές της ιστορίας και όχι απλά αναγνώστες... θα ήθελα να κλείσω με κάτι που νομίζω αγγίζει ακριβώς αυτό το ζητούμενο, το μαθητή ερευνητή, το μαθητή που μαθαίνει να κάνει τις κατάλληλες αποκαλυπτικές ερωτήσεις μέσα από διάλογο»²⁶.

«Η νέα σύγχρονη προσέγγιση στην διδασκαλία της ιστορίας δεν είναι ο βομβαρδισμός των παιδιών με μονόπλευρες πληροφορίες που υποστηρίζουν την εθνική αλήθεια για την ιστορία αλλά να μάθουν τα παιδιά να σκέφτονται, να αμφισβητούν και να αναζητούν μέσα από διάφορες πηγές τη δική τους αλήθεια»²⁷

Στο μάθημα της ιστορίας επιδιώκεται η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και της κρίσης, η διαμόρφωση της ιστορικής κουλτούρας. Η διδασκαλία της ιστορίας επιβάλλεται να εφοδιάζει τους μαθητές όχι με απλή γνώση των γεγονότων του παρελθόντος, αλλά και τα κατάλληλα νοητικά εργαλεία που θα δώσουν νόημα σ' αυτή τη γνώση και θα την καταστήσουν χρήσιμη και μόνιμη. Οι μαθητές θα είναι

23 Αβδελά (1997) 31 Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι», στο Α. Φραγκουδάκη και Θ. Δραγώνα (επιμ.), «Τί είν' η πατρίδα μας;» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, 27-45. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

24 Αβδελά (1997) 21 Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι», στο Α. Φραγκουδάκη και Θ. Δραγώνα (επιμ.), «Τί είν' η πατρίδα μας;» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, 27-45. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

25 Δεσποτόπουλος (2007) *Το βιβλίο Ιστορίας της Στ' Δημοτικού*. Εφημερίδα «Το Βήμα», 18/05/07.

26 Κασουλίδης (2007) Πόσες και πόσες ιστορίες. Πόσες και πόσες απορίες. (Μπρεχτ). Εφημερίδα «Πολίτης», 03/05/07.

27 Αγνώστος (2007) Βιβλία χωρίς αιμοβόρους ρύπους. Εφημερίδα «Πολίτης», 11/02/07.

ικανοί μέσα από την αντικειμενική μελέτη του παρελθόντος και των πολλαπλών αφηγήσεων που το περιγράφουν, να κτίσουν τη δική τους εικόνα βασισμένοι σε ιστορικά κριτήρια. Αυτά τα εργαλεία ταυτόχρονα θα τους εφοδιάσουν κατάλληλα, ώστε να μπορούν να κατανοήσουν το παρόν, αλλά και να έχουν μια εικόνα του μέλλοντος. Στόχος της διδασκαλίας της ιστορίας, σύμφωνα με τους αρθρογράφους, είναι η δημιουργία ενός ασφαλούς παιδαγωγικού μονοπατιού, που θα επιτρέπει στα παιδιά να προσεγγίσουν κριτικά τα ιστορικά γεγονότα και να τα κατανοήσουν.

Περνώντας στον ελλαδικό χώρο διαπιστώνονται τα εξής:

«Μήπως έχει κανείς την άποψη ότι η δουλειά του σχολείου και δη του δημοτικού είναι να εμποτίζει τα παιδιά με όλα τα στερεότυπα και όλες τις ιδεοληψίες που κάποτε διαμορφώθηκαν σε πραγματικές συνθήκες που τώρα δεν υπάρχουν; Ή μήπως θα έπρεπε το σχολείο να παράγει πολίτες με ελεύθερη κριτική σκέψη, χωρίς δόγματα και προκαταλήψεις, αξιοπρεπείς Έλληνες και σοβαρούς πατριώτες, περισσότερο ανοικτούς στο αύριο και λιγότερο νοσταλγούς του χθες...»²⁸.

«Κριτικούς πολίτες που αγαπούν τη χώρα τους ή στενόμυαλους εθνικιστές που κομπάζουν για την καταγωγή τους; Κοσμοπολίτες με ρίζες ή επαρχιώτες με παρωπίδες; Θέλουμε το έθνος να επαναπαύεται στο μύθο ή να αναμετράται με το Λόγο;»²⁹

Γίνεται χρήση ειρωνικού λόγου στα αποσπάσματα και από τους δύο αρθρογράφους για να δομήσουν το επιχειρήμα τους: της κριτικής αντιμετώπισης της ιστορίας. Τα αντιθετικά ζεύγη που χρησιμοποιούνται δημιουργούν στον αναγνώστη το δίλημμα επιλογής μεταξύ φρονητισμού και κριτικής σκέψης της ιστορίας. Τα επίθετα, όμως, «αξιοπρεπείς», «σοβαρούς», «ανοικτούς», εξυψώνουν την αξία της κριτικής σκέψης, ενώ τα επίθετα: «νοσταλγούς», «στενόμυαλους», υποσκάπτουν αυτή του φρονητισμού. Και από τα δύο αποσπάσματα φαίνεται η πολυπρισματικότητα της διδασκαλίας της ιστορίας: η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, η αποδόμηση των ιστορικών γεγονότων από τους «κριτικούς πολίτες που αγαπούν τη χώρα τους».

5. Συμπεράσματα

Η ανάλυση του πρωτογενούς υλικού, από τις εφημερίδες *Πολίτης* και *Το Βήμα* αντίστοιχα, που προηγήθηκε παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αφού επιδιώκει να προβάλει τη διαμάχη που ξέσπασε στην ελληνοκυπριακή κοινωνία και εκπαίδευση, κατά τα έτη 2007-2008, με αφορμή τη δημοσίευση ενός νέου εγχειριδίου για την ιστορία της Στ' Δημοτικού στην Ελλάδα. Επιπλέον επιχειρείται σύγκριση με την εκεί διαμάχη.

Η παρούσα μελέτη συμπεραίνει ότι στην προκειμένη περίπτωση παρατηρείται μεταφορά και εφαρμογή νέου λόγου από την Ελλάδα στην Κύπρο. Η αντίδραση της Κύπρου και η ανάγκη για συγγραφή νέων εγχειριδίων για την

28 Πρετεντέρης (2007) Εθνική προπαγάνδα. Εφημερίδα «Το Βήμα», 05/05/07.

29 Τσοούκας (2007) Έθνος, Μύθος και Λόγος. Εφημερίδα «Το Βήμα», 28/03/07.

ιστορία της Κύπρου, εδώ στο φυσικό της χώρο, προκλήθηκε από τη μεταφορά του εγχειριδίου της Στ' Δημοτικού στο νησί από την Ελλάδα. Είναι αξιοσημείωτη η αλληλεξάρτηση των εθνών-κρατών (Κύπρου – Ελλάδας). Κατά την ανάλυση του λόγου εμφανίστηκαν κοινά θέματα γύρω από τα οποία είχε περιστραφεί η διαμάχη, και στους δύο γεωγραφικούς χώρους, όπως: της εθνικής ταυτότητας, τι είναι ιστορία και ποιος είναι ο ρόλος της διδασκαλίας της ιστορίας.

Η εθνική ταυτότητα κυριαρχείται από το συνολικό βάρος του παρελθόντος και γίνεται ο γνώμονας με βάση τον οποίο αξιολογούνται τα πάντα: το παρόν, το παρελθόν, ο εαυτός, οι «άλλοι». Οι ισχυρές πολιτικές ανακατατάξεις στα Βαλκάνια, αλλά και στην Ανατολική Ευρώπη που σηματοδότησαν μια ευρύτερη ανάκαμψη του εθνικισμού, όσο και της έντονης μεταναστευτικής κινητικότητας που σημάδεψε και την Ελλάδα, θέτουν νέους όρους διαπραγμάτευσης και οριοθέτησης της ελληνικής ταυτότητας σε πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο³⁰. Συνάμα το εθνικό πρόβλημα της Κύπρου αποτελεί επιτακτική ανάγκη για διατήρηση και διαφύλαξη της εθνικής ταυτότητας, μέσα από το οποίο θα διατηρηθεί ο Ελληνισμός. Έχουμε, έτσι, την εμφάνιση μιας εθνικής ταυτότητας υποτεταγμένης και ευάλωτης, αγκιστρωμένης στο παρελθόν απογοητευμένης από το παρόν και αμήχανης απέναντι στο μέλλον. «Μία ταυτότητα που αντιμετωπίζει τους «άλλους» με καχυποψία και εχθρότητα, που εξοστρακίζει τη διαφορά και φοβάται τη διαντίδραση και αλλαγή»³¹. Φαίνεται να απειλούνται οι αξίες και τα έθνη ή τα κοινωνικά συμφέροντα και τα φρονήματα. Σύμφωνα με τους Salter και Tapper κάθε επιχείρηση κοινωνικής μεταβολής θίγει το παραδοσιακό αξιακό σύστημα και, επομένως, προκαλεί αντιδράσεις που πολύ συχνά οδηγούν σε ιδεολογικές συγκρούσεις και πόλωση³².

Τα άρθρα ανέδειξαν, σε μικρότερη έκταση, την άλλη πλευρά του νομίσματος που θεωρεί την εθνική ταυτότητα ως κατασκευάσμα που εμπλουτίζεται και αλλάζει, που καλλιεργείται και μεταμορφώνεται. Μια ταυτότητα που διακατέχεται από την ανάγκη συνεχούς καλλιέργειάς της. Ανάγκη καλλιέργειας μιας εθνικής ταυτότητας αρκετά ισχυρής, ώστε να μην την υπερασπίζονται οι φορείς της αμυντικά σαν να κινδυνεύει από την ανάμειξη των πολιτισμών και τις επιρροές και ακόμα αρκετά ανεκτική, ώστε να μην την υπερασπίζονται επιθετικά χωρίς να γίνεται σεβαστό το δικαίωμα στη διαφορά³³.

Το κρίσιμο ζήτημα που πραγματικά αναδείχτηκε, με αφορμή τη διαμάχη για το βιβλίο της Στ' Δημοτικού, ήταν το τεράστιο χάσμα που διαπιστώθηκε ότι υπάρχει ανάμεσα στην εικόνα για το παρελθόν την οποίαν ασπάζεται το

30 Αντρέου & Κασβίκης (2008) 83 Το μετέωρο βήμα της σχολικής ιστορίας στα νέα εγχειρίδια για το Δημοτικό Σχολείο, στο Α. Ανδρέου (επιμ.), Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια, 81-128. Αθήνα: Μεταίχμιο.

31 Αβδελά (1997) 70 Χρόνος, ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο, στο Α. Φραγκουδάκη και Θ. Δραγώνα (επιμ.), «Τί είν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση, 49-71. Αθήνα: Αλεξάνδρεια

32 Salter & Tapper (1981) Education, Politics and the State. The theory and Practice of Educational Change. London: Grant McIntyre.

33 Φραγκουδάκη & Δραγώνα (1997) 19 «Τί είν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

συντριπτικά μεγαλύτερο μέρος της κοινωνίας και σε κείνη που προκύπτει από την ιστορική έρευνα³⁴. Έτσι, το ζήτημα της ιστορίας ως αφήγησης και της ιστορίας ως συνεχούς αναζήτησης του ιστορικού-ντετέκτιβ, αναδείχτηκε από την παρούσα εργασία. Οι αναφορές που θεωρούν και κρίνουν απαραίτητο να εξακολουθούν να θεωρούν την ιστορία ως γεγραμμένη, ως κληρονομιά που οφείλουν να διαφυλάξουν ως κόρην οφθαλμού, δεν είναι λίγες και στους δύο γεωγραφικούς χώρους.

Ξεκάθαρες, αλλά με φειδώ ήταν οι αναφορές, και στις δύο χώρες, στην επιστημονική διάσταση της ιστορίας. Οι αρθρογράφοι φαίνεται να αποδέχονται ότι η ιστορία παίρνει άλλη μορφή ανάλογα με το άτομο και την οπτική του. Η ιστορία δεν είναι Βίβλος, ούτε η αντανάκλαση του τι ακριβώς συνέβαινε, αλλά η ερμηνεία του παρελθόντος κάθε λαού που γράφεται και ξαναγράφεται ανά τους αιώνες. Όσοι αντιδρούν στην αναμόρφωση του μαθήματος της ιστορίας αντιλαμβάνονται, συνήθως, τη συλλογική μνήμη ως δέσμευση και ιερό καθήκον στο ηρωικό παρελθόν, το οποίο μεταβάλλεται έτσι σε διαρκές παρόν. Αντίθετα, όσοι αντιλαμβάνονται τη μνήμη ως ιδεολογική-πολιτική κατασκευή και ψυχολογική-ψυχαναλυτική κατηγορία θεωρούν ότι το παρελθόν είναι μη οικείο για τους μαθητές, μία «ξένη χώρα» που πρέπει να ανακαλυφθεί και να εξερευνηθεί³⁵.

Πίσω από το ζήτημα του τι είναι ιστορία, αλλά και της εθνικής ταυτότητας και παράλληλα της διαμάχης που ξέσπασε γύρω από αυτά τα θέματα είναι χρήσιμο να μελετήσει κανείς τις επιταγές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τα εν λόγω ζητήματα, προκειμένου να ερμηνευθεί η αντίδραση που προκλήθηκε. Τα στερεότυπα και οι εχθρικές εικόνες για τους γείτονες στα σχολικά βιβλία ιστορίας διαφόρων χωρών απασχόλησαν από πολύ νωρίς τους διεθνείς οργανισμούς που προωθούν τη φιλία και την κατανόηση μεταξύ των εθνών. Έτσι, το 1949 η Unesco εξέδωσε οδηγίες για τη βελτίωση των σχολικών εγχειριδίων προς την κατεύθυνση της ειρήνης και της διεθνούς κατανόησης³⁶. Στις ευρωπαϊκές χώρες τουλάχιστο τα εγχειρίδια εμφανίζονται τα τελευταία χρόνια με τάση για μειωμένο εθνοκεντρισμό και εντονότερη διεθνιστική ματιά, στα πλαίσια πάντοτε της «εποχής των χρυσών χαλιναριών»³⁷, όπου ασκούνται πιέσεις από τους υπερεθνικούς οργανισμούς και σημειώνονται υποχωρήσεις από πλευράς των εθνών κρατών. Η «ευρωπαϊκή ταυτότητα» αποτελεί ρητή επιδίωξη των ευρωπαϊκών θεσμών: για να συγκροτηθεί η νέα Ενωμένη Ευρώπη είναι απαραίτητη η γνωριμία και η σύγκληση των λαών της μέσα από την καλλιέργεια της αντίληψης ότι ανήκουν σε ένα κοινό σύνολο.

Ένα επιπλέον ζήτημα που εμφανίστηκε από τον κεκαλυμμένο και μη

34 Νικολακόπουλος (2007) «Το παρελθόν ως παρόν και το παρόν ως παρελθόν», *Τα Νέα*, ένθετο Βιβλιοδρόμιο, 2-3 Ιουνίου 2007, 10/34.

35 Huyssen (2000) *Present Pasts: Media, Politics, Amnesia*. Public Culture. 12(1), 21-38. Lowenkhal (2000) *The Past is a Foreign Country*. Cambridge: Cambridge University Press. Uguz (2006) How to implement the Armenian issue into Turkish high school history textbooks: A perspective of compromise and reconciliation. *Internationale Schulbuchforschung*, 28 (2), 197-215.

36 Unesco (1949) *A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids to International Understandings*. Παρίσι.

37 Ζμας (2007) *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

διάλογο των αρθρογράφων-σειсмоγράφων, που αποτυπώνουν στα κείμενά τους τον παλμό της κοινωνίας, είναι αυτό της διδασκαλίας της ιστορίας. Ποιος είναι ο ρόλος της διδασκαλίας της ιστορίας και κατ' επέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας; Εδώ οι απόψεις τόσο στην Ελλάδα, όσο και στην Κύπρο, συγκλίνουν και θέλουν τη διδασκαλία της ιστορίας ως μέσο ή καλύτερα ως εργαλείο, με το οποίο θα καλλιεργηθεί η κριτική σκέψη στους πολίτες μιας χώρας. Μέσω αυτού οι άνθρωποι θα καταστούν κριτικά σκεπτόμενα όντα, τα οποία θα έχουν μια σαφή εικόνα του παρελθόντος χωρίς αποσιωπήσεις και συγκαλύψεις που εξυπηρετούν εθνικιστικές ιδέες και συμφέροντα, αλλά και μια εικόνα του μέλλοντος (υπό την έννοια ότι θα έχουν μια ιδέα για τις επιλογές και τους περιορισμούς που προβάλλουν μπροστά τους)³⁸.

Κάθε νόμισμα όμως έχει δύο όψεις και το ζήτημα της διδασκαλίας της ιστορίας δεν θα μπορούσε να αποτελεί εξαίρεση. Παρουσιάζεται, μεμονωμένα βέβαια, και ο φρονηματιστικός ρόλος της ιστορίας και στους δύο χώρους. Ελάχιστο μελάνι φαίνεται να ξοδεύουν οι αρθρογράφοι στο θέμα αυτό, αλλά δεν παύει να πλανάται στην ατμόσφαιρα και να εκφράζει μια μερίδα του πληθυσμού. Σύμφωνα με την Αδάμου-Ράση μέσω του φρονηματιστικού ρόλου της ιστορίας δεν υποβοηθούνται οι άνθρωποι να αποκτήσουν ιστορική γνώση και να καλλιεργήσουν κριτική ιστορική σκέψη και ιστορική συνείδηση. Αντίθετα υιοθετούν άκριτα τα κανονιστικά και δεσμευτικά πρότυπα σκέψης που επιβάλλει η ιστορική συγγραφή περιβεβλημένα με το κύρος της επιστημονικής γνώσης, την οποία υποτίθεται ότι προάγει το διδακτικό βιβλίο, χωρίς μάλιστα αντίλογο, αφού αποτελεί το μοναδικό μέσο μετάδοσής της³⁹.

Εν κατακλείδι η παρούσα μελέτη ανέδειξε ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα μεταφοράς και ανασυγκειμενοποίησης εκπαιδευτικού λόγου από την Ελλάδα στην Κύπρο μέσω του αποσυρθέντος βιβλίου της Στ' Δημοτικού. Η συγκριτική ανάλυση του λόγου που επιχειρήθηκε κατέδειξε μεταφορά της διαμάχης που παρατηρήθηκε στον ελλαδικό χώρο για την ιστορία, αλλά ταυτόχρονα και ανασυγκειμενοποίησης της λαμβάνοντας υπόψη τις ιστορικές, πολιτικοκοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες της κυπριακής πραγματικότητας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Άγνωστος (2007). *Βιβλία χωρίς αιμοβόρους ρύπους*. Εφημερίδα «Πολίτης», 11/02/07.
Αχιλλέως, Α. (2007). *Φορώντας προσωπεία αντιμετωπίζουμε την ιστορική αλήθεια*. Εφημερίδα «Πολίτης», 23/02/07.

38 Περικλέους (2008) Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και το μάθημα της ιστορίας. Εφημερίδα «Πολίτης», 10/08/08.

39 Αδάμου-Ράση (2008) 495 Η ελληνική εκπαίδευση των απαρχών του 21^{ου} αιώνα ως δημόσιο μορφωτικό αγαθό(:) Διάσταση παιδαγωγικού λόγου και εκπαιδευτικών πρακτικών – Η περίπτωση της σχολικής Ιστορίας, στο Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια, 465-509. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Κασουλίδης Α. (2007). *Πόσες και πόσες ιστορίες. Πόσες και πόσες απορίες.* (Μπρεχτ). Εφημερίδα «Πολίτης», 03/05/07.
- Μακρυγιάννη, Χ.& Ψάλτη, Χ. (2007). *Δύο βασικές προσεγγίσεις στην ιστορία της διδασκαλίας της Ιστορίας [Κληρονομιά και Ιστορία].* Εφημερίδα «Πολίτης», 01/07/07.
- Μαύρου, Π. (2008). *Βιβλία Ιστορίας.* Εφημερίδα «Πολίτης», 14/09/08.
- Παπαβαρνάβας, Χ. (2007). *Η κρίση της γλώσσας και της ιστορικής μας συνείδησης.* Εφημερίδα «Πολίτης», 10/07/07.
- Πιερίδης, Κ. (2007). *Η σχολική ιστορία με πολλές όψεις.* Εφημερίδα «Πολίτης», 18/02/07.
- Τριμικλινώτης, Ν. (2007). *Εθνικές Ιστορίες, Σχολικές Αμαρτίες: Κρατικές Αλήθειες κι Ιδεολογίες.* Εφημερίδα «Πολίτης», 27/05/07.
- Δεσποτόπουλος, Κ. (2007). *Το βιβλίο Ιστορίας της Στ' Δημοτικού.* Εφημερίδα «Το Βήμα», 18/05/07.
- Κουλούρη, Χ. (2007). *Η ιστορία στην πυρά του φανατισμού.* Εφημερίδα «Το Βήμα», 07/01/07.
- Μπακουνάκης, Ν. (2007). *Ιστορία και Εκκλησία.* Εφημερίδα «Το Βήμα», 13/03/07.
- Μπακουνάκης, Ν. (2008). *Ξέρουμε πολύ λίγα για το 1821.* Εφημερίδα «Το Βήμα», 25/03/08.
- Παπαματθαίου, Μ. (2007). *Η απόσυρση της ιστορίας της Στ' Δημοτικού.* Εφημερίδα «Το Βήμα», 27/09/07.
- Πρετεντέρης, Γ. (2007). *Εθνική προπαγάνδα.* Εφημερίδα «Το Βήμα», 05/05/07.
- Σαββίδης, Φ. (2007). *Ανάγκη για πολυπολιτισμική εκπαίδευση.* Εφημερίδα «Το Βήμα», 26/09/2007.
- Τσούκας, Χ. (2007). *Έθνος, Μύθος και Λόγος.* Εφημερίδα «Το Βήμα», 28/03/07.
- Αβδελά, Ε. (1997). Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι», στο Α. Φραγκουδάκη και Θ. Δραγώνα (επιμ.), *«Τί είν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, 27-45. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αβδελά, Ε. (1997). Χρόνος, ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο, στο Α. Φραγκουδάκη και Θ. Δραγώνα (επιμ.), *«Τί είν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, 49-71. Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Αδάμου-Ράση, Μ. (2008). Η ελληνική εκπαίδευση των απαρχών του 21^{ου} αιώνα ως δημόσιο μορφωτικό αγαθό(ς): Διάσταση παιδαγωγικού λόγου και εκπαιδευτικών πρακτικών-Η περίπτωση της σχολικής Ιστορίας, στο *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, 465-509. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αντρέου, Α.& Κασβίκης, Κ. (2008). Το μετέωρο βήμα της σχολικής ιστορίας στα νέα εγχειρίδια για το Δημοτικό Σχολείο, στο Α. Ανδρέου (επιμ.), *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, 81-128. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κασίδου, Σ. (2008). «Η Ιστορία είναι ένα χαζό, βαρετό και ηλίθιο μάθημα, γεμάτο

ονόματα και χρονολογίες»: Το περιεχόμενο της έννοιας «Ιστορία» μέσα από τον γραπτό λόγο των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στο Α. Ανδρέου (επιμ.), *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, 511-547. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κληρίδης, Ε.(2010). Μεταφορά λόγου και δημιουργία προϋποθέσεων για μεταρρύθμιση: Η περίπτωση της σχολικής ιστορίας, στο *Συγκριτική και διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση*. Αθήνα: Παπαζήση, τευχ.14, σσ.121-144.

Κόκκινος, Γ. (2008). «Μεταξύ μελαγχολίας και εξέγερσης»: Ενδεικτικές όψεις της παθολογίας της σχολικής ιστοριογραφίας στην Ελλάδα, η στάση της διανόησης και η συλλογική ψύχωση για το εγχειρίδιο της ΣΤ΄ Δημοτικού, στο Α. Ανδρέου (επιμ.), *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, 21-67. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νικολακόπουλος, Η. (2007). «*Το παρελθόν ως παρόν και το παρόν ως παρελθόν*», *Τα Νέα*, ένθετο Βιβλιοδρόμιο, 2-3 Ιουνίου 2007, 10/34.

Περικλέους, Λ. (2008). Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και το μάθημα της ιστορίας. Εφημερίδα «Πολίτης», 10/08/08.

Φραγκουδάκη, Α.& Δραγώνα, Θ. (1997). «*Τί είν' η πατρίδα μας;*» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ξενόγλωσση

Huysen, A. (2000). Present Pasts: Media, Politics, Amnesia. *Public Culture*. 12(1), 21-38.

Lowenkhal, D. (1985). *The Past is a Foreign Country*. Cambridge: Cambridge University Press.

Salter, B., Tapper, T. (1981). *Education, Politics and the State. The theory and Practice of Educational Change*. London: Grant McIntyre.

Uguz, C. (2006). How to implement the Armenian issue into Turkish high school history textbooks: A perspective of compromise and reconciliation. *Internationale Schulbuchforschung*, 28 (2), 197-215.

Unesco (επιμ.) (1949). *A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids to International Understandings*. Παρίσι.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Αθανασίου Μαρίνα** και κατάγομαι από την Κύπρο. Τελείωσα το τμήμα Κλασικών Σπουδών και Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Κύπρου. Από το 2003 εργάζομαι ως φιλόλογος στη μέση εκπαίδευση. Είμαι κάτοχος μεταπτυχιακών τίτλων στη Νεοελληνική Λογοτεχνία, στην Εκπαιδευτική Ηγεσία και στις Θεατρικές Σπουδές (κλάδος σκηνοθεσίας και υποκριτικής). Έχω αρκετές συμμετοχές σε συνέδρια με θέματα που άπτονται της φιλολογίας, της εκπαιδευτικής ηγεσίας και του θεάτρου.

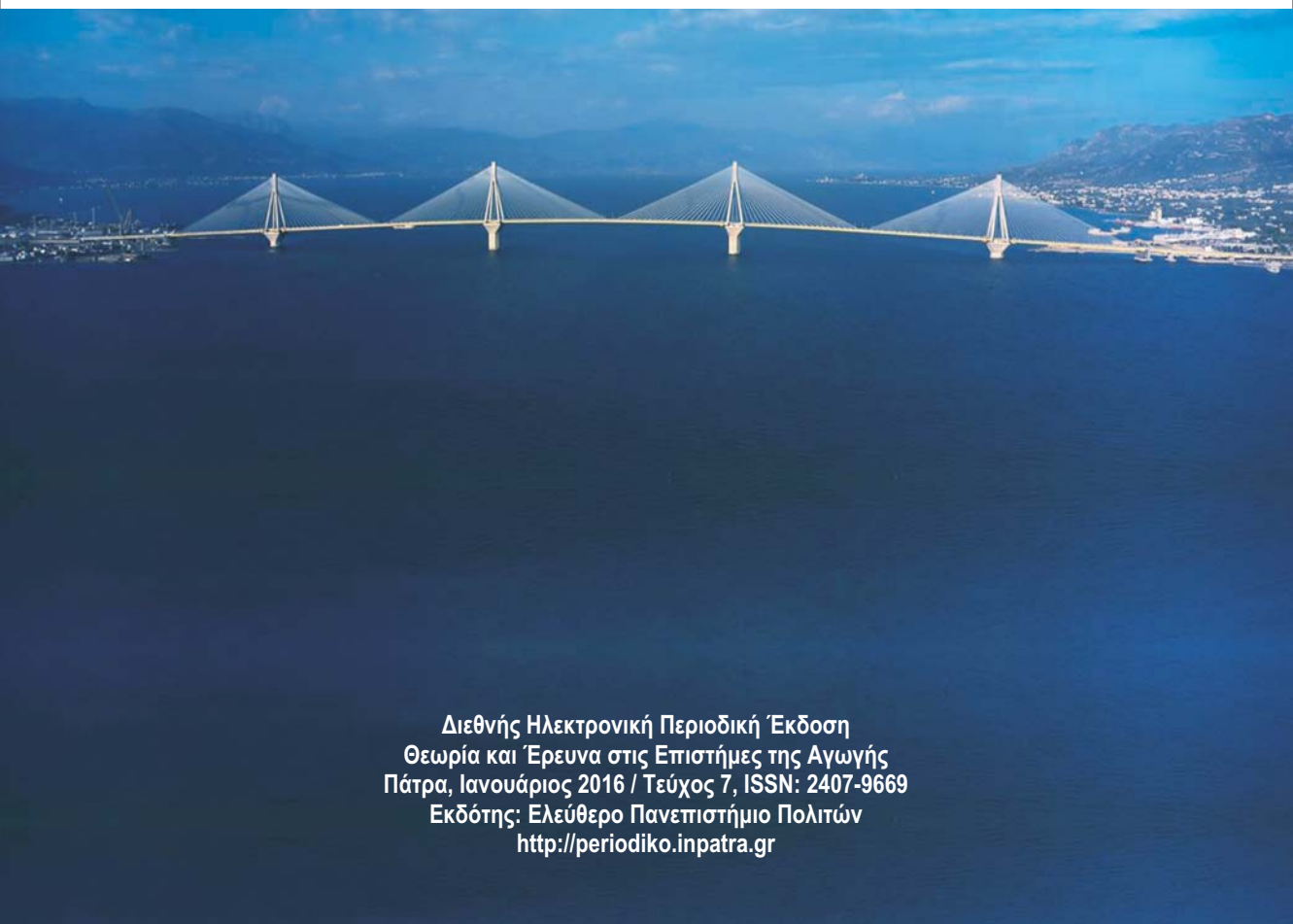
Η Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση «**Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής**» γίνεται **συνδρομητική**.

Οι δυνατότητες συνδρομής είναι:

1. Ετήσια συνδρομή **ηλεκτρονικών τευχών** σε μορφή pdf, 5-8 τεύχη ανά έτος: **30€**
2. Ετήσια συνδρομή **έντυπων τευχών**, 5-8 τεύχη ανά έτος συμπεριλαμβανομένων εξόδων αποστολής: **90€**

Η εγγραφή συνδρομητών γίνεται μέσω της ιστοσελίδας Διεθνούς Ηλεκτρονικής Περιοδικής Έκδοσης **<http://periodiko.inpatra.gr/circulation/>**

Για περισσότερες πληροφορίες μπορείτε να επικοινωνείτε στο email: **periodiko@inpatra.gr** ή στα τηλέφωνα 2613-019948, 2610-993855.



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Ιανουάριος 2016 / Τεύχος 7, ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών
<http://periodiko.inpatra.gr>