



ΤΕΥΧΟΣ 10, ΜΑΪΟΣ 2008

# Δείκτες Εκπαίδευσης



ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ & ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ Ν. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



## Δείκτες Εκπαίδευσης

ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ  
ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ  
ΔΑΣΚΑΛΩΝ & ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ  
Ν. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Χρόνος 8ος - τεύχος 100  
Μάιος 2008

Υπεύθυνος για την έκδοση:

Ο Πρόεδρος του Δ.Σ.  
ΕΥΘΥΜΙΟΥ ΛΕΩΝΙΔΑΣ

**Συντακτική ομάδα**  
παρόντος τεύχους  
Αγγελόπουλος Πέτρος  
Αντωνίου Ελένη  
Αργύρης Ιάσων  
Γέπης Γιώργος  
Ευθυμίου Λεωνίδας  
Ζήνδρος Βασίλης  
Θεοδωροπούλου Ευφροσύνη  
Καστάνη Κων/να  
Μάντζιου Μαρία  
Μπουκομάνης Δημήτριος  
Ντάση Χαρίκλεια  
Παπακίτου Σοφία  
Πολύζος Κων/νος  
Σίντος Στέφανος  
Στέφος Ιωάννης  
Τάτσης Ιωάννης

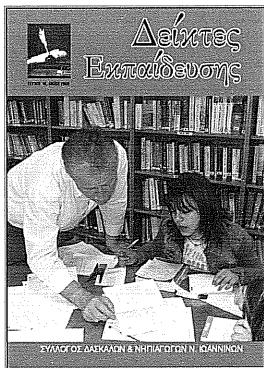
**Γραφεία:**  
Αράπη 1α Ιωάννινα  
τηλ. - fax: 26510 78747

**Ετήσια Συνδρομή**  
Για τις σχολικές επιτροπές 15 €

Τα ενυπόγραφα κείμενα εκφράζουν τις απόψεις  
των συντακτών τους, ενώ τα ανυπόγραφα τις  
απόψεις της Συντακτικής Ομάδας.

Εκτύπωση: Γραφικές Τέχνες ΘΕΟΔΩΡΙΔΗ  
Γαριβαλδή 10 - Ιωάννινα, τηλ. 26510 77358

ISSN: 1790-6873



Φωτ. εξωφύλλου:  
Πολιτιστικό Πρόγραμμα στη Ζωσιμαία Βιβλιοθήκη  
της Στ' τάξης του 16ου Δημ. Σχολείου Ιωαννίνων  
(Μάιος 2005)

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Από την ιδεολογία της αλληλεγγύης στην ιδεολογία για ιδιωτική χρήση .....	1
Τηλεόραση και παιδί <b>Ντάση Χαρίκλεια</b> .....	2
Μάθε παιδί μου Ελληνικά <b>Στέφανος Κωλέττας</b> .....	5
Φυσική δραστηριότητα και ποσοστά παχυσαρκίας παιδιών Ε' & ΣΤ' τάξης δημοτικών σχολείων της πόλης των Ιωαννίνων <b>Κάμτσιος Σπυρίδων, Αλεξίου Θωμάς, Πλάτωνας Βασίλης, Παπανικολάου Γωγώ</b> .....	9
Διατροφικές συνήθειες μαθητών/τριών της πόλης των Ιωαννίνων <b>Καμπέρης Κωνσταντίνος, Πλάτωνας Βασίλειος, Τζήμικα Θεοδώρα</b> .....	14
Υπόθεση Όλων <b>Γιάννης Β. Τάτσης</b> .....	17
Το Δάσος <b>Σοφία Παπακίτου</b> .....	18
Η παραβατικότητα των μαθητών και ο έλεγχος της τάξης <b>Ιωάννης Γ. Αγγέλης</b> .....	22
Προβλήματα μετάβασης από το Δημοτικό σχολείο στο Γυμνάσιο: Ανησυχίες και προβληματισμοί των μαθητών <b>Μπενέκου Πολυζένη</b> .....	25
Σεμινάριο επιμόρφωσης για τα 12 διερευνητικά εργαλεία των μαθησιακών δυσκολιών <b>Νταλάκας Μπάμπης</b> .....	27
Ο δάσκαλος «ψυχή» των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων <b>Θωμάς Μπάκας</b> .....	30

## Από την ιδεολογία της αλληλεγγύης στην ιδεολογία για ιδιωτική χρήση

Ο Ζίγκμουντ Μπάουμαν μιλώντας στο φεστιβάλ φιλοσοφίας έκανε λόγο όχι πια για το «τέλος των ιδεολογιών», αλλά για μια νέα ιδεολογία, αυτή που ωθεί τους ανθρώπους στην εξατομίκευση, που αναφέρεται στο άτομο και όχι στην κοινωνία συνολικά, σε μια ιδεολογία που σε σπρώχνει με λύσσα στην απόκτηση αγαθών, στον πλουτισμό, στην μονομερή σκέψη. Ο εαυτός μας για τον εαυτό μας.

Ίσως μιλάμε πια για μια ευρύτερη νέα τάξη πραγμάτων. Από την πολιτική και την οικονομία ως τις προσωπικές ανθρώπινες σκέψεις. Ποια η θέση του ανθρώπου σ' αυτήν την καινούρια πραγματικότητα; Ο άνθρωπος είναι μόνος γιατί έχει χάσει από το νου του την έννοια της συλλογικότητας.

Μοιάζει με μια καλομελετημένη προπαγάνδα, ενώ στην ουσία είναι συνάρτηση της πολιτικής πραγματικότητας και των μειωμένων αντιστάσεων της κοινωνίας, της τόσο πληγωμένης και της τόσο ρηχής. Χάνονται τα ιδανικά μας, χάνονται οι αξίες μας, είμαστε πια απλοί καταναλωτές. Έτσι δημιουργήθηκε αυτή η νέα ιδεολογία και την δεχτήκαμε σιωπηρά και αβασάνιστα. Ίσως είναι η μοναδική ιδεολογία στην παγκόσμια ιστορία που την ασπάστηκαν τόσα εκατομμύρια άνθρωποι στον «ανεπτυγμένο» κόσμο ανεξαρτήτως φύλου, θρησκείας, εθνικότητας και πολιτικών καταβολών και το αστείο είναι πως έγινε τόσο αθόρυβα και ύπουλα που δεν το αντιληφθήκαμε καν!

Ναι, δεν το αντιληφθήκαμε. Κανείς μας. Δεν το αντιλήφθηκαν ούτε τα νέα παιδιά που γίνονται μέσα από το σχολείο τεχνοκράτες χωρίς δυνατότητα αντίστασης. Δεν το αντιλήφτηκαν, γιατί δεν το έγραφε πουθενά στα περιοδικά που ξεφυλλίζουν, ούτε στα τηλεοπτικά προγράμματα που σε μαθαίνουν να είσαι πλούσιος, κομψός, γεμάτος «προσωπικά προβλήματα» συναισθηματικού περιεχομένου. Χρειάζεται να σπαταλήσουν πιολύ χρόνο για να μιμηθούν την αγαπημένη τους σειρά στην πραγματική ζωή. Αυτοί οι έφηβοι δεν καλύπτουν ηλικίες από τα δεκατρία ως τα δεκαεπτά. Προχωρούν ακόμη παραπέρα στα είκοσι, τα τριάντα, τα σαράντα και έχουν πάντα τα ίδια ιδανικά: ομορφιά, πλούτος, πλασματική ευτυχία. Άρα καταναλωτισμός, αποκοπή από τους γύρω, ένταξη σε μια νέα πραγματικότητα: ανάγκη είναι ότι περιστρέφεται γύρω από τον εαυτό μου και με κάνει να αισθάνομαι καλά.

Μα δεν το κατάλαβαν ούτε και οι πνευματικοί άνθρωποι. Εκείνοι δεν το αντιλήφτηκαν επειδή η αποκοπή τους από την κοινωνία και την κοινωνική ιδεολογία έγινε όχι από έλλειψη παιδείας και μόρφωσης και ιδανικών, αλλά από αγανάκτηση. Και από σονομπισμό από ένα σημείο και μετά... Η δική τους πνευματική ανωτερότητα δεν θα τους επέτρεπε να συναντραφούν το μέσο καταναλωτικό ον.

Ο Σάρτρ έλεγε ότι ο ρόλος του φιλοσόφου – και του πνευματικού ανθρώπου εν γένει – είναι να βρίσκεται στους κοινωνικούς αγώνες, στα χαρακώματα, στην πρώτη γραμμή. Αφού οι κοινωνικοί αγώνες δεν υιοθετούνται πλέον από μεγάλα σύνολα συνανθρώπων μας, περιχαρακώθηκαν κι αυτοί στον γυάλινο πύργο τους. Παραδόθηκαν στην θλίψη και στη βαθιά τους στεναχώρια και έμειναν να παράγουν έργο το οποίο γίνεται γνωστό στους στενούς κύκλους των διανοούμενων. Ανάγκη είναι ότι περιστρέφεται γύρω από τον εαυτό μου και με κάνει να αισθάνομαι καλά.

Ασπαστήκαμε, λοιπόν, οι περισσότεροι αυτή τη νέα ιδεολογία της ιδιώτευσης, ερμηνεύμενη από τον καθένα μας κατά το δοκούν. Μακάρι, μόνο, να βιώνουμε μια πολιτιστική παρακμή. Έτσι, θα έχουμε την ελπίδα της Αναγέννησης.

Σ.Ε.

## Τηλεόραση και παιδί

Χαρίκλεια Ντάση  
Δασκάλα στο 9ο Δημ. Σχολ. Ιωαννίνων

### Εισαγωγή

**Η** τηλεόραση είναι ένα σχετικά καινούριο φαινόμενο. Ανήκει στα επιτεύγματα της ηλεκτρονικής τεχνολογίας και αποτελεί μέρος ενός τεχνολογικού δικτύου που αποδίδεται συνήθως με τον όρο M.M.E. Αναπτύχθηκε ως τεχνολογία στην Αμερική και στην Ευρώπη μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο (Τσαρδάκης, 1998).

Η ελληνική κοινωνία γνωρίζει τα M.M.E. στη δεκαετία του 60. Η τηλεόραση εμφανίζεται το 1966. Μέσα σε μια δεκαετία σημειώθηκε μία σημαντική αύξηση του τηλεοπτικού εξοπλισμού, κυκλοφόρησαν σε αυξημένα ποσοστά πολιτικά και αθλητικά έντυπα, περιοδικά ποικίλης ύλης και προβάλλονταν πολύ περισσότερες κινηματογραφικές ταινίες που οδήγησαν στη λεγόμενη μαζική κουλτούρα (Νικολάου, 2004).

Από τη στιγμή που εμφανίστηκε η τηλεόραση, έγινε αντικείμενο επιστημονικής έρευνας και αυστηρής κριτικής. Υπήρξε αρχικά ένα μεγάλο επιστημονικό ενδιαφέρον κυρίως από τη μεριά των κοινωνικών ψυχολόγων, κοινωνικών σημειολόγων αλλά και φιλοσόφων της κουλτούρας. Στα πλαίσια αυτής της ερευνητικής προσπάθειας, το μερίδιο του λέοντος απέσπασε η έρευνα των επιδράσεων της τηλεόρασης στους αποδέκτες τηλεθεατές και ειδικότερα στα μικρά παιδιά (Τσαρδάκης, 1998).

### Θεωρίες επιδράσεων της τηλεόρασης στα παιδιά

Για να κατανοήσουμε τις επιδράσεις της τηλεόρασης στα παιδιά, πρέπει να καταφύγουμε στο βασικό μοντέλο που αναφέρεται στην προαγωγή της μάθησης μέσα από την παρατήρηση. Σύμφωνα με αυτό, η μάθηση με παρατήρηση είναι μια διαδικασία κατά την οποία η συμπεριφορά του παιδιού αλλάζει μορφές ανάλογα με τις εμπειρίες που το ίδιο αποκομίζει παρατηρώντας πράξεις άλλων, οι οποίες εκτίθενται μπροστά του με άμεσο ή έμμεσο τρόπο. Αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά μιμούνται και αναπαράγουν επιθετικές ενέργειες τόσο των ενηλίκων όσο και των συνομηλίκων τους. Επομένως το είδος αυτό της μάθησης (μίμηση προτύπων) στοιχειοθετεί το ρόλο της τηλεόρασης στην επικοινωνιακή διαδικασία του ανθρώπου. Τα τηλεοπτικά πρότυπα είναι πιο ισχυρά, γιατί κινητοποιούν τους μηχανισμούς της προβολής, της ενδοπροβολής και της ταύτισης.

Άλλη θεωρία είναι η θεωρία της κάθαρσης. Σύμφωνα με αυτήν η τηλεόραση βοηθά τα παιδιά

να μειώσουν την επιθετικότητά τους, προσεγγίζοντας την υπόθεση του Αριστοτέλη κατά την οποία οι άνθρωποι που παρακολουθούσαν «δράμα», έφταναν στην κάθαρση από τα δικά τους αισθήματα φόβου, θλίψης ή θυμού.

Μια άλλη θεωρία, η θεωρία της πρόκλησης υποστηρίζει ότι όταν οι τηλεθεατές παρακολουθούν βίαιες πράξεις οι οποίες παρουσιάζονται ως δικαιολογημένες, τότε τα άτομα παρακινούνται από αυτή την συμπεριφορά. Όταν όμως η βία δεν δικαιολογείται, τότε ο παρατηρητής είναι πιθανόν να μάθει όχι μόνο τη συμπεριφορά που τιμωρήθηκε αλλά και τους περιορισμούς αυτής της συμπεριφοράς.

Οι παραπάνω θεωρίες παρουσιάζουν ενδιαφέρον, αλλά η κατανόηση των επιδράσεων της τηλεόρασης πρέπει να εξεταστεί πολύπλευρα γιατί έχει να κάνει με ανθρώπους, οι οποίοι διαφέρουν μεταξύ τους, ως προς τις επιθυμίες, τα ενδιαφέροντά τους, τις προτιμήσεις τους, το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό τους επίπεδο (Σιούτας Α.-Σιούτας Ν., 2006).

### Πόσο βλέπουν τα παιδιά τηλεόραση

Η τηλεόραση κατέχει την πρώτη θέση σε όλες τις χώρες στις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου τόσο για τους ενήλικους όσο και για τα παιδιά, που περνούν περισσότερο χρόνο μπροστά στην τηλεόραση από ότι στο σχολείο. Ο χρόνος αυτός εξαρτάται από την κοινωνική καταγωγή και το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας.

Σύμφωνα με τη Νικολάου Σ..

- 55% των παιδιών που βλέπουν τηλεόραση πάνω από 3 ώρες την ημέρα έχουν αγράμματους γονείς
- 26% των παιδιών που βλέπουν τηλεόραση πάνω από 3 ώρες έχουν γονείς με πανεπιστημιακό πτυχίο
- 10% βλέπει τηλεόραση 1 ώρα την ημέρα.
- 38% βλέπει τηλεόραση από 1 ως 3 ώρες την ημέρα
- τα παιδιά των μεσαίων στρωμάτων, που οι γονείς κατέχουν απολυτήριο δευτεροβάθμιας εκπ/σης, το 42% παρακολουθεί πάνω από 3 ώρες την ημέρα και το 38% από 1 έως 3 ώρες ημερησίως
- η τηλεόραση γνωρίζει μεγαλύτερη διάδοση στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, όπου οι δυνατότητες άλλων πρακτικών του ελεύθερου χρόνου είναι περιορισμένες (Νικολάου, 2004).

### **Επιχειρήματα υπέρ της τηλεόρασης**

Η τηλεόραση σαν κοινωνικοποιητικός παράγοντας καταφέρνει:

- να διδάσκει και να μεταφέρει όλα αυτά τα πολιτισμικά στοιχεία των προτύπων συμπεριφοράς στους αποδέκτες της και κυρίως στους μικρούς τηλεθεατές, εξαιτίας της χωροχρονικής της υπέρβασης.
- Η τηλεόραση μαγεύει γιατί κάνει το μη πραγματικό εφικτό, το μακρινό κοντινό και το ξένο και άγνωστο γνωστό. Είναι το πρώτο παράθυρο στον κόσμο, από το οποίο βλέπει και μαθαίνει το στενότερο και τον ευρύτερο κοινωνικό του περίγυρο.
- Έχει τεράστιες δυνατότητες προσφοράς γνώσης, περισσότερο από κάθε άλλο μέσο μαζικής επικοινωνίας. Με την παθητική της διασκέδαση και ψυχαγωγία, την παροχή πληθωρικών γνώσεων και πληροφοριών και την ικανοποίηση που προσφέρει στην παιδική περιέργεια, ασκεί τόσο πολλές επιδράσεις στον αναπτυσσόμενο άνθρωπο, που είναι ικανές να επηρεάσουν και να διαμορφώσουν ολόκληρη την κοινωνική του συμπεριφορά.
- Συμβάλλει σημαντικά στην γλωσσοκινητική του ανάπτυξη, στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και οδηγεί στην ταχύτερη διαπροσωπική λεκτική επικοινωνία με τους άλλους ανθρώπους.
- Διευρύνει το γνωστικό και αντιληπτικό ορίζοντα του παιδιού με όλες αυτές τις γνώσεις και τις εμπειρίες, που εντελώς ανώδυνα και με διασκεδαστικό τρόπο συσσωρεύει μπροστά του.
- Μέσα από την τηλεόραση μπορούν να προωθηθούν η ανεκτικότητα και η διεθνής κατανόηση. Τα ήθη και τα έθιμα, οι παραδόσεις, η πολιτισμική κληρονομιά μιας μακρινής χώρας έρχονται μπροστά του κι αυτό υποκινεί συναισθήματα συνανθρωπισμού και παγκοσμιότητας για το λαό εκείνης της χώρας που θα έρθει κοντά του.
- Σημαντικό ρόλο η τηλεόραση διαδραματίζει και στον χώρο της εκπαίδευσης (Ανταμένκο,, X.X.).

### **Επιχειρήματα κατά της τηλεόρασης**

Κοντά σε αυτές τις θετικές λειτουργίες της τηλεόρασης οι ερευνητές επισημαίνουν και τις μεγάλες αδυναμίες της, όπως η μονόδρομη και σχεδόν απρόσωπη σχέση της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας.

Υπάρχει μια συνεχής μονόδρομη και μονόπλευρη ροή και αποστολή κάθε μορφής βίας και επιθετικότητας. Όσο αθόρυβα και ανεπαίσθητα κι αν συμβαίνει αυτός ο καταιγισμός, έστω και αν δε φαίνεται αμέσως η ζημιά που προξενεί, μπορεί να έχει καθοριστικές επιδράσεις στη συμπεριφορά των παιδιών.

Η βία και η επιθετικότητα μπορεί να περάσει

μέσα από αθλητικές εκπομπές, ντοκυμαντέρ, ειδήσεις, ταινίες, ψυχαγωγικές εκπομπές...

Πολλοί ερευνητές επισημαίνουν τη δυνατότητα μάθησης με μίμηση και τη σχετίζουν με την τηλεοπτική βία και επιθετικότητα. Υποστηρίζουν ότι η τηλεόραση όπως και οι άλλοι παράγοντες κοινωνικοποίησης μπορεί να δώσει πρότυπα στα παιδιά και στους νέους. Πρότυπα συμπεριφοράς και ηθικής και πολύ συχνά πρότυπα βίας. Αυτά μπορεί να είναι άσχημα λόγια, βίαιες ενέργειες και τρόποι δράσης, επιθετικότητα και παθητικότητα καθώς και αποδυνάμωση ή ενίσχυση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών του παιδιού. Ο A. Bandura θεμελιώτης της θεωρίας της «κοινωνικής» μάθησης, πιστεύει ότι τα μικρά παιδιά που βλέπουν σκηνές βίας στην τηλεόραση αντιγράφουν την επιθετική συμπεριφορά των μοντέλων.

Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν με την άποψη ότι η επιθετική συμπεριφορά, που εμφανίζεται στην τηλεόραση, όπως και κάθε άλλη συμπεριφορά, μαθαίνεται και εφαρμόζεται αργά ή γρήγορα στην πράξη. Η επιθετική συμπεριφορά όπως και όλες οι μορφές συμπεριφοράς έχει την τάση για επέκταση και γενίκευση. Όταν μαθευτεί και εφαρμοστεί μία φορά, και μάλιστα με επιτυχία, τότε τείνει να εφαρμόζεται και σε άλλες καταστάσεις (Ανταμένκο, X.X.).

Κατά τον Nil Pöstrman, η τηλεόραση υποβαθμίζει τον πολιτισμό σε διασκέδαση. Σε συνέντευξή του υποστηρίζει ότι τουλάχιστον στην Αμερική, το να κάνει κανείς τηλεόραση σημαίνει ουσιαστικά να πουλάει το κοινό στους διαφημιστές. Επομένως ο καλύτερος τρόπος για να το πετύχει αυτό είναι απλώς το να μετατρέπει την τηλεόραση σε συνεχή πηγή διασκέδασης.

Έτσι οι πληροφορίες που διαχέονται από τα M.M.E. δε διασκευάζονται ειδικά για το παιδί, δε διέπονται από καμιά θεωρία για την ανάπτυξη του παιδιού, δεν ενδιαφέρονται για τη διανοητική και συναισθηματική ετοιμότητα του παιδιού και κυρίως επιτρέπουν να εκτεθεί στην πιο ολοκληρωμένη και άγρια αποκάλυψη ασύστολης βίας. (Νικολάου, 2004).

Το σπουδαιότερο επιχείρημα κατά της τηλεόρασης είναι αυτό που τονίζει την ομοιογενοποιητική της δύναμη. Όλος ο κόσμος την ίδια ώρα μπροστά στην μικρή οθόνη παρακολουθεί το ίδιο πρόγραμμα. Έτσι θεωρείται από πολλούς πηγή εξάλειψης των κοινωνικών ανισοτήτων και διαφορών. (Νικολάου, 2004).

#### **Συμπέρασμα:**

**Nαι στην τηλεόραση με προϋποθέσεις.**

Πολλοί ρωτούν αν η απαγόρευση της τηλεόρασης είναι ένα καλό προληπτικό μέτρο.

Γνωρίζουμε όμως ότι η απαγόρευση δημιουργεί εντονότερη την επιθυμία για το απαγορευμένο

προϊόν και συντελεί στη δημιουργία ενός μύθου και συχνά μιας ιδιαίτερα έντονης προσκόλλησης σε αυτό.

Υπάρχουν όμως συγκεκριμένοι τρόποι γονεϊκής παρέμβασης οι οποίοι μπορούν να κάνουν τη διαφορά και η τηλεθέαση να μην επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα.

Τα παιδιά που είναι η περισσότερο εκτεθειμένη κατηγορία πληθυσμού, μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον το οποίο διαθέτει ποικιλία μέσων. Το κάθε μέσο έχει τα θετικά του και τα αρνητικά του. Η ισορροπημένη ανάπτυξη προϋποθέτει ισορροπημένη δίαιτα που προσφέρεται από τα διάφορα μέσα. Η μάθηση είναι αδύνατη χωρίς ενεργό συμμετοχή και χωρίς πνευματική προσπάθεια. Έτσι η παθητικότητα που ενθαρρύνεται από την τηλεόραση πρέπει να υπερνικήθει, αν θέλουμε να γίνει η τηλεόραση μέσο θετικής μάθησης.

Οι γονείς πρέπει να περιορίζουν τις ώρες που τα παιδιά βλέπουν τηλεόραση, με σκοπό να χρησιμοποιήσουν και άλλα μέσα επικοινωνίας και εμπειρίες για να καλλιεργήσουν τη σκέψη και τη φαντασία τους. Η ενθάρρυνση των παιδιών να διαβάζουν, θα προωθήσει τη σκέψη και θα κεντρίσει τη φαντασία. Η αρθρωτική ικανότητα προάγεται περισσότερο από τα λεπτικά μέσα επικοινωνίας, όπως ο προφορικός διάλογος, τα βιβλία, ο τύπος, το ραδιόφωνο και λιγότερο από τα οπτικοακουστικά μέσα όπως είναι η τηλεόραση. Ο συνδυασμός των μέσων επικοινωνίας σε μια πολυεπικοινωνιακή κοινωνία είναι ότι το καλύτερο (Κουμέντιος, 2006).

Οι ίδιοι οι γονείς θα πρέπει να δίνουν το καλό παράδειγμα βλέποντας λίγες ώρες τηλεόραση και να ασχολούνται παράλληλα και με άλλες ψυχαγωγικές δραστηριότητες.

Θα πρέπει να συζητούν με τα παιδιά τους για την αποφυγή προγραμμάτων που περιέχουν σεξ και βία. Η συζήτηση και οι εξηγήσεις θα πρέπει να είναι στο επίπεδο του παιδιού, με απλή και ξεκάθαρη γλώσσα. Θα πρέπει να φροντίσουν να βλέπουν τα παιδιά προγράμματα με χαρακτήρες που αποτελούν θετικά μοντέλα προς μίμηση και αναδεικνύουν κοινωνικά χαρακτηριστικά όπως η καλοσύνη, η φιλία και η συνεργασία.

Να παρακολουθούν μαζί με τα παιδιά τους, όταν αυτό είναι δυνατό, ώστε να μπορούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις και απορίες των παιδιών και να κάνουν επεξηγηματικά σχόλια.

Θα πρέπει να αποφεύγουν να χρησιμοποιείται η τηλεόραση ως μπειμπι σίτερ προκειμένου να έχουν οι ίδιοι ελεύθερο χρόνο.

Δε χρειάζεται να υπάρχει τηλεόραση στο παιδικό δωμάτιο. Πρέπει να καλλιεργηθεί στα παιδιά η ιδέα ότι βλέπουμε τηλεόραση για να ψυχαγωγηθούμε και να ενημερωθούμε και δεν την ανοίγουμε από συνήθεια. Εναλλακτικές λύσεις είναι τα βιβλία, οι χειροτεχνίες, τα σπόρ. Όλα αυτά συμβάλουν στη δημιουργικότητα και την άσκηση της

φαντασίας του παιδιού, ενώ παράλληλα του δίνουν τις βάσεις για το τι μπορεί να κάνει στον ελεύθερο χρόνο του (Βάρβογλη).

Σημαντικό ρόλο στο τι βλέπουν τα παιδιά στο σπίτι παίζουν και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι μπορούν μέσα από κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα να μετατρέψουν τα παιδιά από απλούς τηλεθεατές σε θεατές με κρίση (Σταυροπούλου Σ. -Γεωργαντά Α., 1988).

Περισσότερο από ποτέ, εκείνο που χρειάζεται τώρα είναι να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες εκπαίδευσης για μια κριτική ανάγνωση των τηλεοπτικών μηνυμάτων. Να μπορεί το παιδί να βλέπει πίσω από την οθόνη. Πίσω από μια αθώα ιστορία να μάθει να διαβάζει τις στρατηγικές συγκάλυψης, ωραιοποίησης, δραματοποίησης, θεαματικότητας.

Είναι εξαιρετικά δύσκολο, αλλά μόνο έτσι θα μπορέσει να είναι ένα ανοιχτό παράθυρο στον κόσμο. Ένα παράθυρο που βλέπει σε έναν ανοιχτό ορίζοντα και όχι σε έναν σκοτεινό φωταγωγό (Τσαλίκογλου, 2005).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

**Ανταμένκο, Β.** / Ασημάκης, Π. / Βελλή, Θ./ Βλάχος, Φ. / Βουιδάσκης, Β. / Ζέρβας, Γ. / Κάντας, Α. / Καραπέτσος, Α. / Κούρτη, Ε. / Κορδούτης, Π. / Κρασανάκης, Γ. / Λαμπίδη, / Μιχαηλίδη Παπαδάκη, Ε. / Μπόση, Μ. / Νέστορος, Ι. / Παπαδόπουλος, Ν. / Παρίτσης, Ν. / Πασχάλης, Α. / Πλατιας, Α. / Πούρκος, Μ. / Ρήγα, Α.Β. / Σκόρδα, Ε. / Τόδουλου, Μ. / Τρίλιβα, Σ. (χ.χ). *Η επιθετικότητα στην οικογένεια στο σχολείο και στην κοινωνία*. Ελληνικά γράμματα.

**Βάρβογλη Λ.** health.in.gr-news-grticle.

**Κουμέντιος, Γ.** (2006). *Η Αναπτυξιακή Πορεία της Γλώσσας, της Σκέψης, της Μνήμης, της Ανάγνωσης, της Γραφής των Παιδιών και η Τηλεόραση. Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τ. 32.

**Λαστρένγκο, Κ.-Φραντσέσκο, Τ.** (1991). *Από την Τηλεόραση στο Βιβλίο*. Αθήνα: Διάγραμμα.

**Ναυρίδης, Κ.** / Σολμάν, Μ. / Τσαούλα, Ν. (1986). *Η Αλίκη στη χώρα των Πραγμάτων*. Αθήνα: Υποδομή

**Νικολάου, Σ.** (2004). *Οικογένεια Σχολείο και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας*. Πανεπιστημιακές Παραδόσεις, Ιωάννινα.

**Νικολάου, Σ.** (2004). *Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*. Πανεπιστημιακές Παραδόσεις, Ιωάννινα.

**Σιούτας, Α./ Σιούτας, Ν.** (2006). *Τηλεόραση και Παιδική Ηλικία. Επιστημονικό Βήμα*, τ. 6.

**Σταυροπούλου, Σ./ Γεωργαντά, Α.** (1988). *Μέσα Ενημέρωσης και Παιδί*. Οι επιπτώσεις της τηλεόρασης, των βιντεοπαιχνιδών και των κομπιούτερ. Εκδ. Κουτσούμπος Α.Ε.

**Τσαρδάκης, Δ.** (1998). *Εξορκίζοντας τα Μ.Μ.Ε.* Αθήνα: Παπαζήση.

**Τσαλίκογλου, Φ.** (2005). *Το Παιδί και η Τηλεόραση. ΥΠΕΠΘ Ανιχνεύοντας το Σήμερα, Προετοιμάζοντας το Αύριο. Πολυυθεματικό βιβλίο Γυμνασίου για την Ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων*.

## Μάθε παιδί μου Ελληνικά ...

Στέφανος Κωλέττας  
Εκπαιδευτικός - Συγγραφέας

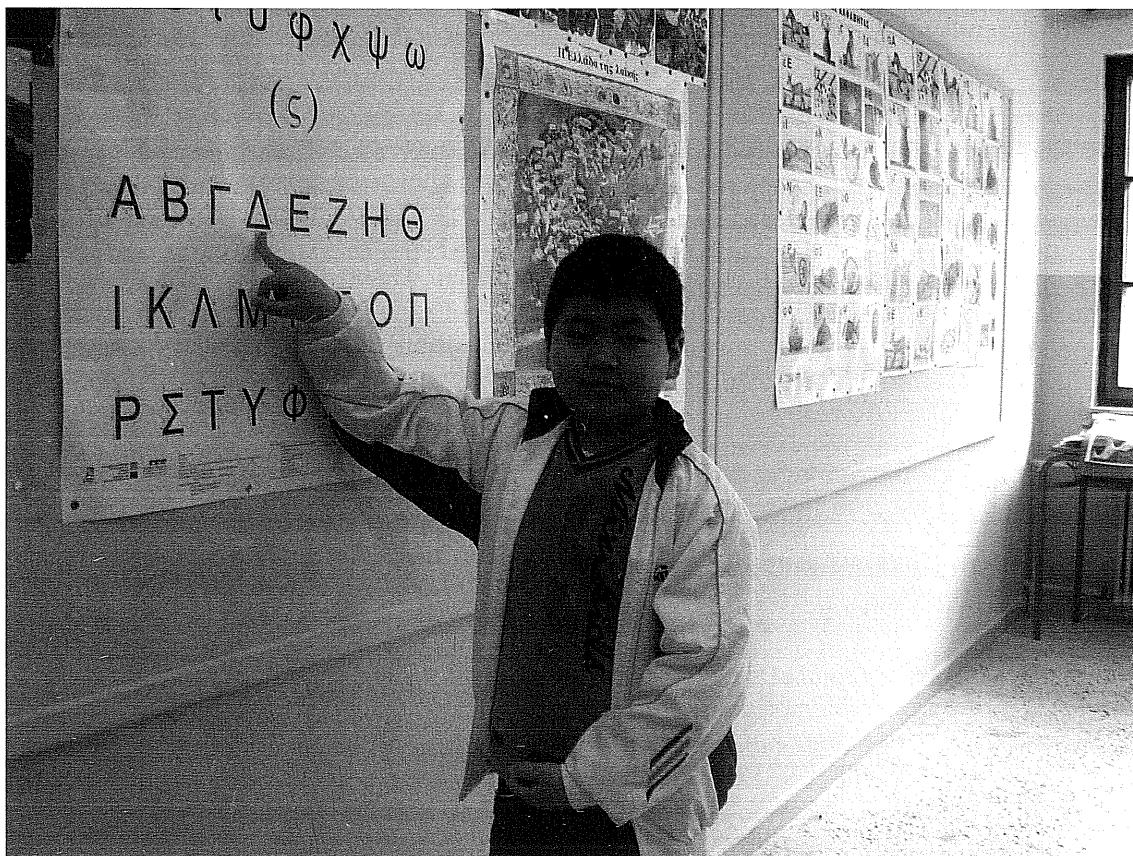
**Κ**ατά το τρέχον σχολικό έτος κυκλοφόρησε και διανεμήθηκε σε μαθητές των Δημοτικών Σχολείων της χώρας το «Εικονογραφημένο Λεξικό Α,Β Γ Δημοτικού» με υπότιτλο «Το Πρώτο μου Λεξικό», (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (από ομάδα συγγραφέων, κριτών, αξιολογητών, υπευθύνων κ. α), Ο.Ε.Δ.Β, Αθήνα, 2007, ISBN 960-06-1975-1).

Το διεξήλθαμε προσεκτικά, από γλωσσική και μόνον ευαισθησία κινούμενοι και διαπιστώσαμε ότι ο αριθμός των σφαλμάτων που επισημάναμε ήταν ασυνήθιστα μεγάλος.

Χωρίς να έχουμε καμιά απολύτως πρόθεση να θίξουμε κανέναν ούτε σε προσωπικό ούτε σε υπη-

ρεσιακό επίπεδο, **παραθέτουμε ενδεικτικά ένα μέρος από τα λάθη** που εμείς καταγράψαμε, τα οποία σε κάθε περίπτωση εκφράζουν αποκλειστικά προσωπικές μας απόψεις.

(Με τις εντός των αγκυλών λέξεις παραπέμπουμε στα λήμματα του λεξικού από τα οποία πήραμε τις φράσεις. Με τις έντονες λέξεις υποδηλώνουμε ότι αυτές χρήζουν μεγαλύτερης προσοχής ή αντικατάστασης. Με τις έντονες και ταυτόχρονα υπογραμμισμένες λέξεις επισημαίνουμε αυτά που εμείς θεωρήσαμε ως λάθη. Με τις εντός παρενθέσεως λέξεις ή φράσεις, με πλάγια γράμματα, προτείνουμε τις, κατά την γνώμη μας, διορθώσεις ή παραθέτουμε σχόλια και απόψεις μας).



**Συντακτικά, Γραμματικά:**

- [σιντί]. «Ξένη λέξη. **Δεν ούτε στον ενικό ούτε** αλάζει στον πληθυντικό αριθμό». (Δεν αλλάζει ούτε στον ενικό ούτε στον πληθυντικό αριθμό). [εξαντλώ]. «Όταν εξαντλείς κάπιοιν τον **κουράζω** πολύ». (τον κουράζεις).
- [ζέβρα]. «Η ζέβρα είναι ένα ζώο που μοιάζει με άλογο και έχει μαύρες και άσπρες ρίγες στο σώμα **του**». (στο σώμα της).
- [βαρύς]. «Ο Κώστας προσπάθησε να σηκώσει την Αθηνά αλλά **είναι** πολύ βαριά γι' αυτόν». (ήταν).
- [μπίρα]. «Η μπίρα είναι ένα ποτό με άσπρο αφρό που γίνεται από κριθάρι και πίνεται **παγωμένο**». (πίνεται παγωμένη).
- [καλόγερος]. «Ο καλόγερος και η καλόγρια ζουν σε μοναστήρι, μακριά από τον κόσμο και ασχολούνται με τη θρησκεία τους **και στους κανόνες** του μοναστηριού». (και τους κανόνες).
- [άγιος]. «Οι άγιοι και οι αγίες είναι χριστιανοί **που έζησαν όλη τους τη ζωή αφιερωμένη στο Θεό**». (που αφιέρωσαν όλη τη ζωή τους στο Θεό).
- [μίνι-μάρκετ]. «Είναι μίνι-μάρκετ και μένει **ανοιχτά** μέχρι αργά το βράδυ». (ανοιχτό).
- [καμπάνα]. «Όταν χτυπάει η καμπάνα, καλεί τους πιστούς στη λειτουργία ή **αναγγέλει** ένα **χαρούμενο** ή ένα λυπητερό γεγονός». (αναγγέλλει ένα χαρόμσυνο).
- «του κύριου Μιχάλη». Άλλού όμως: «του κυρίου Μιχάλη».
- «τ' αεροπλάνα» και αλλού: «**τα αεροπλάνα**». «κλότσησε την μπάλα» και αλλού: «κλοτσούν τη μπάλα».
- [οφθαλμίατρος]. Ο συλλαβισμός γίνεται έτσι: **οφθαλμί-α-τρος**. (ο-φθαλ-μί-α-τρος).

**Αβλεπτήματα:**

- [σελ.8]. «Μία φορά βγήκε στο **δρόμο παραλίγο** να την πατήσει ένα αυτοκίνητο». (και παραλίγο).
- [περνώ]. «Α, δε θα σου περάσει αυτή **το φορά**». (τη φορά).
- [μπελάς]. «Ο ίγκλι έσπασε κατά λάθος **του** τζάμι του κυρίου Μιχάλη». (το τζάμι).
- [σελ. 221]. Ξέρεις **κράτης** της Ευρωπαϊκής Ένωσης; (κράτη ή κάποια από τα κράτη).
- [ξεριζώνω]. «Το έβγαλε από το χώμα μαζί με τις ρίζες **τους**». (του).
- [ξεφτίζω]. «Μην το βάλεις αυτό το παντελόνι, Αθηνά! **Είπε κυρία Μαργαρίτα**». (είπε η κυρία).

**Λογικά, Επαναλήψεις, Ακυριολεξίες:**

- [σύννεφο]. «Τα σύννεφα είναι γκρίζα ή άσπρα και τα βλέπεις στον ουρανό **πριν βρέξει**». (Τα βλέπουμε και όταν βρέχει και μετά τη βροχή).
- [τενεκές]. «Τενεκέ όμως λέμε και **το περιεχόμενο** του δοχείου». (Ακολουθεί το παράδειγμα): «Ο

θείος Τάκης έφερε δύο τενεκέδες λάδι». [σχολείο]. «Επίσης σχολείο λέμε και **τα μαθήματα** που γίνονται στο σχολείο».

[πόδι]. «**Πόδι** λέμε και το κάτω μέρος του ποδιού, δηλαδή το μέρος του που είναι κάτω από τον αστράγαλο και πατάει στο έδαφος». (το λέμε πέλμα, πατούσα).

[πρόπερσ]. «Πρόπερσ το Καλοκαίρι πήγαμε στη **Σπάρτη**, πέρυσι πήγαμε στην Κρήτη, φέτος είναι η σειρά της **Σπάρτης** λοιπόν». (Μα, έχουμε πάει πρόπερσ στη Σπάρτη).

[κουμπάρος]. «Ο κουμπάρος είναι αυτός **που** παντρεύει ένα ζευγάρι, δηλαδή **που** αλλάζει τα στέφανα **στο γάμο που γίνεται** στην εκκλησία ή **που γίνεται** μάρτυρας **στον γάμο που γίνεται στο δημαρχείο**». (Επαναλαμβάνεται πέντε φορές το «που», τρεις φορές το «που γίνεται» και τρεις φορές το «στο(v)». Επιπλέον γράφουν «στο γάμο» και λίγο πιο κάτω «**στον γάμο**»).

[συμπληρώνω]. «Όταν συμπληρώνεις **κάτι σε κάτι** άλλο, προσθέτεις **κάτι** που του λείπει».

[κανόνι]. «Στους πολέμους χρησιμοποιούνται σήμερα πιο **μοντέρνα** όπλα». (πιο εξελιγμένα, σύγχρονα).

[μύτη]. «Όταν περπατάς στις μύτες των ποδιών σου, περπατάς στα **μπροστινά** σου δάχτυλα...». (Δεν υπάρχει περίπτωση να έχουμε και «πισινά» δάχτυλα).

[θολός]. «Η γιαγιά της Αθηνάς άνοιξε το φούρνο. Τα γυαλιά της **θόλωσαν από τη ζέστη**». (θόλωσαν από τους ατμούς – υδρατμούς).

[καπνίζω]. «Όταν καπνίζει κάποιος **ρουφάει και καταπίνει** τον καπνό ενός αναμμένου τσιγάρου». (εισπνέει και εκπνέει).

[χαίτη]. «Η χαίτη είναι οι μακριές τρίχες που υπάρχουν στο **πίσω μέρος** του λαιμού του αλόγου». (στο επάνω μέρος)

[σκέτος]. «**Σκέτο** πουκάμισο θα βάλεις Γιάννη, χωρίς σακάκι;

[κοιτάζω]. «Η Αθηνά έριξε ένα τελευταίο **κοίταγμα** από το παράθυρο και το έκλεισε». (μια τελευταία ματιά ή κοίταξε τελευταία φορά).

[πλαστός]. «Όταν κάτι είναι πλαστό είναι αντιγραφή ενός πράγματος, δεν είναι **αληθινό**». (γνήσιο).

[πυραμίδα]. «Στην Αίγυπτο **έχει** πολλές πυραμίδες». (υπάρχουν).

«Πότε λέμε ότι κάποιος πιάνει πουλιά στον αέρα;». (Επαναλαμβάνεται δύο φορές, σελ. 342 και 359).

**Αντιπαιδαγωγικές προτάσεις που μπορούν να λειτουργήσουν ως προτροπές, δεισιδαιμονίες:**

[στραγγαλίζω]. «Θα σε σκοτώσω σφίγγοντας το λαιμό σου».

[πίπα]. «...Όταν η πίπα είναι αναμμένη, ρουφάμε από την άλλη άκρη και καπνίζουμε».

[θρύλερ]. «Απ' τις ταινίες η Αλίκη προτιμάει τα θρύ-

- λερ». [μπουνιά]. «Όταν δίνεις μπουνιά σε κάποιον, σφίγγεις τα δάχτυλα του χεριού σου και τον χτυπάς δυνατά». [σφαλιάρα]. «Όταν δίνεις σε κάποιον μία σφαλιάρα, τον χτυπάς δυνατά στο κεφάλι με ανοιχτή την παλάμη σου». [πλακώνω]. «Όταν πλακώνεις κάποιον στο ξύλο τον δέρνεις πολύ δυνατά». [ερείπιο]. «Τα παιδιά έπαιζαν στα ερείπια του σπιτιού που έπεσε από σεισμό». [ευχαριστώ]. «Μ' ευχαριστεί να βλέπω αστυνομικά έργα στην τηλεόραση». [καταστρέφω]. «Όταν καταστρέφεις κάτι, του κάνεις τόσο μεγάλες ζημιές, ώστε να είναι άχρηστο». [καρπαζιά]. «Όταν δίνεις μία καρπαζιά σε κάποιον, τον χτυπάς στο σβέρκο με την παλάμη σου». [κλείνω]. «Ο ίγκλι έκλεισε το μικρό του αδερφό στο μπάνιο, κι αυτός έβαλε τα κλάματα». [σπασίκλας]. «Όταν κάποιος διαβάζει συνέχεια χωρίς να ασχολείται και με άλλα πράγματα, τον κοροϊδεύουμε και τον λέμε σπασίκλα». [στοιχειό]. «Το στοιχειό είναι ένα φάντασμα, ένα ξωτικό ή η ψυχή κάποιου πεθαμένου που εξακολουθεί να μένει και να τριγυρίζει σ' ένα μέρος».

### **Ανακρίβειες, Ατελείς ορισμοί, Κυκλικά σχήματα, πλεονασμοί κ.ά:**

- [καναρίνι]. «Το καναρίνι...ζει σε **κλουβί**». [περιστέρι]. «Το περιστέρι είναι ένα **άσπρο** πουλί που ζει στις **πόλεις**. (σπανίως είναι άσπρο και δεν ζει μονάχα στις πόλεις). [πίνακας]. «Ο πίνακας είναι φτιαγμένος από **μαύρο ξύλο** ή άσπρο πλαστικό». (Όμως στην εικόνα της σελίδας 436, σωστά βέβαια, ο πίνακας είναι πράσινος). [ποτάμι]. «Την αρχή του ποταμού τη λέμε **κοίτη**...». [ακροατής]. «Ακροατές είναι αυτοί που ακούν μία εκπομπή στο ραδιόφωνο **ή που παρακολουθούν ένα θέαμα** ή μία ομιλία». (Αυτοί που παρακολουθούν ένα θέαμα λέγονται θεατές και όχι ακροατές). [αρνί]. «Αρνί είναι **το κρέας του προβάτου**». «Το αρνάκι είναι **το μικρό του αρνιού**». [ασπίδα]. «Η ασπίδα ήταν **μία σκληρή πλάκα** που κρατούσε ο στρατιώτης...». [βασιλιάς]. «Ο βασιλιάς ή η βασίλισσα κυβερνούν μία χώρα που **έχουν πάρει από τους γονείς τους**». [ήρωας]. «Ο ήρωας μιας **ιστορίας** είναι το βασικό πρόσωπο της **ιστορίας**. (...είναι το βασικό της πρόσωπο). [λιώνω]. «Η Αλίκη **περπάτησε τόσο πολύ**, που τα παπούτσια της έλιωσαν από το **πολύ περπάτημα**, δηλαδή χάλασαν». (Τα παπούτσια της
- Αλίκης έλιωσαν από το πολύ περπάτημα...). [καρέκλα]. «Η καρέκλα είναι ένα **κάθισμα** για να **καθόμαστε**». [φοβίζω]. «Όταν **φοβίζεις** κάποιον, τον κάνεις να **φοβηθεί**». [απομακρύνω]. «Ο κύριος Μιχάλης **απομάκρυνε** τα σκυλάκια **μακριά** από την αυλή του». (πλεονασμός). [παλτό]. «Το παλτό είναι ένα χοντρό και μακρύ ρούχο. Το φοράμε το χειμώνα πάνω από τα ρούχα μας για να **ζεσταίνομαστε από το κρύο**». [σφραγίδα]. «Τη σφραγίδα **τη βουτάς στο μελάνι** και μετά **τη χτυπάς στο χαρτί** για ν' αφήσει τα **ίχνη της**. (Αν τη βουτήξουμε στο μελάνι και τη χτυπήσουμε στο χαρτί, τότε θα «πιτσιλίσουμε», κατά το λήμμα του λεξικού, όχι μόνο το χαρτί αλλά ολόκληρο το γραφείο και πιθανόν το πάτωμα και τους τοίχους. Επιπλέον η σφραγίδα δεν αφήνει τα ίχνη της αλλά μάλλον το αποτύπωμά της). [καστανός]. «Η Αθηνά είναι καστανή κι η φίλη της η Ελένη ξανθιά».

### **Ασυνέπειες κειμένου-εικόνας:**

Στην εικόνα της σελ. 42, ένα ποτήρι γεμάτο παγωτό προσδιορίζεται ως **«άδειο**». Δίπλα του το ίδιο ποτήρι, χωρίς περιεχόμενο, προσδιορίζεται ως **«γεμάτο**».

[ιππότης]: «Στις ιστορίες ο ιππότης είναι ένας πολεμιστής που φοράει πανοπλία και πολεμάει πάνω σε άλογο». (Στην εικόνα όμως που παρατίθεται ο ιππότης δεν έχει άλογο).

Στην εικόνα της σελίδας 412 αναγράφεται ότι η σκεπή του σπιτιού είναι **«από τούβλα»** και όχι από κεραμίδια.

Στη σελ. 443 σχεδόν κανένα από τα εικονιζόμενα γεωμετρικά σχήματα και σώματα δεν αποδίδεται σωστά.

Στη σελ. 288 υπάρχει το λήμμα **«ντουζ**». Στην εικόνα όμως της σελ. 432 αναγράφεται ως **«ντους**».

[μπαλκόνι]. «Στις πολυκατοικίες, όλα τα διαμερίσματα που βρίσκονται ψηλά σε κάποιον όροφο έχουν μπροστά **ή πίσω** ένα **ή περισσότερα μπαλκόνια με κάγκελα**». (Στις εικόνας όμως των σελίδων 267 και 412 τα μπαλκόνια δεν έχουν κάγκελα).

**«Άκομψες» προτάσεις και αινίγματα με πολλά σημαντόμενα:**

[σκαλίζω]. «Όταν σκαλίζεις τη μύτη σου, βάζεις το δάχτυλο στο ρουθούνι για να το καθαρίσεις από τις μύξες».

[κοντάρι]. «Μαργαρίτα αύριο είναι εθνική γιορτή, έλα να **κρεμάσουμε τη σημαία στο κοντάρι**...». (Θα μπορούσε να τεθεί κάποια άλλη πρόταση, προκειμένου να κατανοήσουν τα παιδιά την έννοια του κονταριού, όπως λ.χ. η πρόταση: Η ελ-

- ληνική σημαία κυματίζει περήφανη στο κοντάρι της).
- [πιρούνι]. «Με το πιρούνι καρφώνουμε κομμάτια φαγητού για να τα βάλουμε στο στόμα μας».
- [σκατώνω]. «Όταν τα σκατώνεις τα κάνεις θάλασσα...».
- [φτύνω]. «Η Αθηνά έφτυσε την τσίχλα που είχε στο στόμα της πριν μπει για μάθημα».
- [σελ. 183]. «Είμαι φρούτο και τρώγομαι το Καλοκαίρι. Τι είμαι;». (πολλά τα σημαινόμενα).
- [σελ. 225]. «Μέσα μου μπορείς να βρεις τη λέξη φορώ. Τι κάνω?»; (πολλές οι απαντήσεις).
- [σελ. 33]. «Μέσα στο όνομά μου μπορείς να βρεις τη λέξη καλύπτω. Τι κάνω?» (Πολλές οι απαντήσεις).

Τα σφάλματα που καταγράψαμε (υπάρχουν πολλά ακόμη), θεωρούμε, ότι είναι εν πολλοίς αδικαιολόγητα για σχολικό εγχειρίδιο και μάλιστα λεξικό, που απευθύνεται σε μαθητές ηλικίας 6-9 ετών. Ίσως κάποια από αυτά μπορούν να δικαιολογηθούν με το επιχείρημα ότι «το λέμε κι έτσι» η με κάποια άλλη πιθανόν αποδεκτή αιτιολογία. Συμφωνούμε, αλλά ο σκοπός είναι να μην τα καθιερώσουμε κι εμείς επισήμως λανθασμένα αλλά να τα προλάβουμε και να τα αποτρέψουμε. Για οποιοδήποτε άλλο βιβλίο μπορεί να υπάρχει στον καθένα μία ανοχή για έναν περιορισμένο αριθμό λαθών, τα οποία δικαιολογούνται συνήθως ως παροράματα ή τυπογραφικά, με παράθεση σχετικού διορθωτικού πίνακα. Για ένα σχολικό λεξικό όμως δεν υπάρχουν περιώρια για μεγάλες ανοχές και επιεικειες, όταν μάλιστα δεν παρατίθεται ούτε πίνακας η φυλλάδιο παροραμάτων. Έχουμε τη γνώμη ότι πρέπει να αποσυρθεί για εξονυχιστική επανεξέταση και ανασύνταξη, πριν προλάβει να ασκήσει την όποια γλωσσική ή ενδεχομένως και άλλου είδους αρνητική επίδρασή του στους μικρούς μαθητές. Εξ άλλου, σε παιδιά των πρώτων τάξεων του δημοτικού, δεν νομίζουμε ότι είναι ούτε επειγουσα ούτε απολύτως αναγκαία η χρήση ενός λεξικού, που μάλιστα ξεπερνάει τις 500 σελίδες.

**Γενικεύοντας και ανεξαρτήτως των παραπάνω, επισημαίνουμε ότι δύο πράγματα μας έχουν απομείνει ως προσδιοριστικά της εθνικής και φυλετικής μας προέλευσης και ταυτότητας στοιχεία: Γλώσσα και Ιστορία. «Τη γλώσσα μου έδωσαν ελληνική...» έγραφε ο Ελύτης, «Μήγαρις έχω άλλο στο νου μου, πάρεξ ελευθερία και γλώσσα» ο Σολωμός, «ώστε ανελλήνιστοι δεν είμεθα θαρρώ» ο Καβάφης και «γλώτταν δε όπως σημαίνη τι ετέρω» ο πανεπιστήμονας προπάτοράς μας Αριστοτέλης.**

Να τα αλώσουμε και αυτά στον βωμό της ήδη

διαβρωτικά ενσκήψασας και ισοπεδωτικά καλπάζουσας παγκοσμιοποίησης, απολεπίζοντας κι αποσυνθέτοντας συνεχώς τον συνεκτικό γλωσσικό μας ιστό και τις δομές έκφρασης και διατύπωσης, που ήδη βρίσκονται σε γραμματική και συντακτική αρρυθμία και αναρχία, με πρόδηλα τα συμπτώματα έλλειψης γλωσσικής ευαισθησίας και παιδείας, τόσο στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, όσο και στην καθημερινή γραπτή και προφορική επικοινωνία μας;

Να ενδώσουμε στον συρμό των καιρών μας η στον κοινώς λεγόμενο «μοντερνισμό», για να βαυκαλιζόμαστε πως είμαστε δήθεν σύγχρονοι, πολιτογραφώντας αβασάνιστα ξενόγλωσσους νεολογισμούς και «επανεισάγοντας», εν αγνοία μας, λέξεις και ορολογίες ελληνικής προέλευσης και πατρότητας, με την ξενοφανή τους προφορά και μορφή, που τους έχουν προσδώσει αυτοί που τις «σφετερίστηκαν» από το ανεξάντλητο γλωσσικό μας θησαυροφυλάκιο, για να συμπληρώσουν τα κενά της δικής τους γλωσσικής ανεπάρκειας και πενίας; (Τι τραγική ειρωνεία!)

Να επιλέξουμε την οδό της «εξ υπογυίου» συγγραφής βιβλίων και πάσης φύσεως εντύπων και φυλλαδίων, ερήμην των κανόνων, που είναι η πιο εύκολη επιλογή στην εποχή μας και να διευκολύνουμε εκ των ένδον τους ανέκαθεν προσβλέποντες στην αλλοτρίωση και εξαφάνιση της ανά την υφήλιο πλουσιότερης, ως προς την αισθητική και αρμονική της τελειότητα, τη λεκτική της πληρότητα, την εκφραστική της δεινότητα, την ποιοτική της αρτιότητα, την καλλιέπεια, την ορθοέπεια και την ποιητικότητα, γλώσσας μας;

Να οδηγηθούμε αυτόχθιρες σε πνευματική ένδεια και να περιφερόμαστε πλέον ως πλάνητες, ως αθύρματα και ως έρμαια, στροβιλιζόμενοι μέσα σε μία τελματώδη χοάνη γλωσσικής αναρχίας, πίσω από ομιχλώδη προπετάσματα μιας γενικευμένης πολυεθνικής και πολυφυλετικής οικουμενικής πανοπερμίας, χωρίς ιστορικά και πολιτισμικά ερείσματα, χωρίς ιδιαίτερα προσδιοριστικά χαρακτηριστικά, χωρίς ταυτότητα, χωρίς Γλώσσα και χωρίς Ιστορία;

Αυτά όμως είναι «΄Υβρις», απαξίωση και αχαριστία απέναντι στη γλώσσα μας. Και μετά από κάθε «΄Υβρι», έρχεται πάντοτε αδυσώπητη η οργή και άτεγκτη η εκδίκηση της «Νεμέσεως».

Να μην αμυνθούμε λοιπόν όλοι μας, από κοινού και μεμονωμένα, απέναντι σ' αυτή την ήδη ορατή και λίαν απειλητικά εισβάλλουσα «΄Υβρι»; Να μην προβάλλουμε συνεχώς αντιστάσεις, για να προλάβουμε τον, δίκην δαμόκλειας σπάθης, αιωρούμενο και διαφαινόμενο επί και εντός των πυλών μας γλωσσικό όλεθρο;

# Φυσική δραστηριότητα και ποσοστά παχυσαρκίας παιδιών Ε' & ΣΤ' τάξης δημοτικών σχολείων της πόλης των Ιωαννίνων

Σπυρίδων Κάμποιος, Θωμάς Αλεξίου, Βασίλης Πλάτωνας, Γωγώ Παπανικολάου

Εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής

e-mail: spiroskam@sch.gr

**H**σωματική δραστηριότητα και η υγιεινή διατροφή είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που καθορίζει το επίπεδο της υγείας και της ποιότητας ζωής των νέων ατόμων. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά και οι έφηβοι που παίρνουν μέρος σε τακτική φυσική δραστηριότητα έχουν πνευματική, ψυχολογική και σωματική υγεία (Hagger et.al. 2001; Theodorakis et. al., 2002), ενώ οι υγιεινές διατροφικές συνθετικές προάγουν γενικότερα την υγεία και απομακρύνουν τον κίνδυνο ασθενειών. Η τακτική σωματική δραστηριότητα έχει πολλά οφέλη, στα οποία περιλαμβάνεται η καρδιοαναπνευστική αντοχή, η αύξηση της δύναμης και η βελτίωση της εικόνας του σώματος. Συνδέεται επίσης θετικά στους εφήβους με υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης και χαμηλότερα επίπεδα άγχους και στρες (Theodorakis et al., 2002).

Σύμφωνα με ανακοίνωση του Οργανισμού Υγείας των ΗΠΑ «οι άνθρωποι που είναι φυσικά δραστήριοι ζουν περισσότερο και έχουν μικρότερη συχνότητα παθήσεων»(U.S. Department of Health and Human Services, 2001). Αρκετοί ερευνητές στον τομέα της δημόσιας υγείας, της επιδημιολογίας και της φυσικής αγωγής, έχουν από καιρό επισημάνει τη σημαντικότητα της τακτικής σωματικής δραστηριότητας στην προαγωγή της υγείας (Martin & Kulinna, 2004). Για παράδειγμα, έχει υποστηριχθεί ότι η τακτική φυσική δραστηριότητα μπορεί να βελτιώσει τη φυσική κατάσταση, να μειώσει την πίεση του αίματος, να μειώσει το ποσοστό του σωματικού λίπους στα παιδιά και ιδιαίτερα σε εκείνα που πάσχουν από διαβήτη, παχυσαρκία ή καρδιοπάθεια» (Min-hau & Allen, 2002).

Παρόλες όμως τις θετικές επιδράσεις της σωματικής δραστηριότητας στην υγεία, τα νεαρά άτομα σε πολλά ανεπτυγμένα κράτη δεν ασκούνται σύμφωνα με τις υπάρχουσες συστάσεις (C.D.C. 2004), για να έχουν τα ευεργετικά αποτελέσματα της άσκησης (Hagger et al., 2001). Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι, καθώς αυξάνε-

ται η ηλικία των μαθητών, τόσο μειώνεται η συχνότητα άσκησής τους, τόσο στο σχολείο, όσο και έξω από αυτό (Παπαϊωάννου και συν., 2003). Αυτό σημαίνει ότι όσο τα παιδιά μεγαλώνουν αυξάνονται τα επίπεδα της υποκινητικότητας η οποία αποτελεί μια σύγχρονη επιδημία του αναπτυγμένου κόσμου - εκτιμάται ότι προκαλεί 1.9 εκατομμύρια θανάτους παγκοσμίως (WHO, 2003). Η έλλειψη σωματικής δραστηριότητας σε παιδιά και έφηβους είναι ιδιαίτερο σημαντικό πρόβλημα, αφού χρόνιες ασθένειες των ενηλίκων όπως καρδιακά νοσήματα, διαβήτης τύπου II, παχυσαρκία κάνουν την εμφάνισή τους ήδη από την παιδική ηλικία (Τζέτζης και συν., 2005).

Ιδιαίτερο πρόβλημα αποτελεί η παχυσαρκία, η οποία συνδέεται με την έλλειψη σωματικής δραστηριότητας και ανησυχητικό είναι το γεγονός ότι τα παχύσαρκα παιδιά γίνονται παχύσαρκοι ενήλικες. Το φαινόμενο της παχυσαρκίας λοιπόν γίνεται όλο και πιο απειλητικό και αποτελεί συνάρτηση πολλών παραγόντων. Μεταξύ αυτών περιλαμβάνονται η κληρονομικότητα, η επίδραση του περιβάλλοντος και ιδιαίτερα ο σύγχρονος τρόπος ζωής, ο οποίος χαρακτηρίζεται από λανθασμένες διατροφικές συμπεριφορές παιδιών και ενηλίκων, από υπέρμετρη και αλόγιστη λήψη θερμίδων. Οι ανθυγιεινές διατροφικές συνήθειες που συμβάλλουν στην εμφάνιση χρόνων ασθενειών, υιοθετούνται από την νηπιακή ή παιδική ακόμη ηλικία κι έτσι τα νεαρά άτομα που τις ασπάζονται, τις διατηρούν και στην ενήλικο ζωή (CDC, 2004).

Στον ελλαδικό χώρο οι Mamalakis et al., (2000), αναφέρουν ότι το 50% περίπου των παιδιών στην ηλικία των έξι ετών και ένα αντίστοιχο ποσοστό στην ηλικία των δώδεκα ετών, μπορούν να χαρακτηριστούν ως υπέρβαρα ή παχύσαρκα. Υψηλά ποσοστά υπέρβαρων και παχύσαρκων αναφέρουν και οι Karayannidis et. al., (2003), έπειτα από μετρήσεις τους σε 4299 μαθητές από όλη τη χώρα. Η Ελληνική Ιατρική Εταιρεία Παχυσαρκίας (2005) επίσης, μετά από έρευνα με δείγμα 18.045 παιδιών και εφήβους, αναφέρει ότι στη χώρα μας υπάρχει

μεγάλο πρόβλημα στην παιδική και εφηβική παχυσαρκία, καθώς στην ηλικία των 7 έως 12 ετών, 12.7% των αγοριών και 11.1% των κοριτσιών είναι υπέρβαρα, ενώ το 10% και το 7.2% αντίστοιχα, παχύσαρκα. Στην περίοδο δε της εφηβικής ηλικίας (13-19 ετών), το 20.7% των αγοριών είναι υπέρβαρα και το 8.9% παχύσαρκα. Όσον αφορά τα κορίτσια, ως υπέρβαρα χαρακτηρίζονται το 12.5%, ενώ το 3.6% ως παχύσαρκα.

Σύμφωνα με έρευνες η υποκινητική, η καθιστική ζωή και η μη συμμετοχή σε σωματική δραστηριότητα είναι συνήγοροι στην αύξηση του βάρους στα παιδιά, αλλά και στους ενήλικες (Andersen et al., 1988), καθώς η συνολική φυσική δραστηριότητα στην οποία συμμετέχει το κάθε άτομο παίζει ένα πολύ σημαντικό ρόλο στη ρύθμιση του βάρους για πολλά χρόνια (Mota et al., 2002). Η έντονη αστικοποίηση με την επικράτηση ενός καθιστικού τρόπου ζωής και η έλλειψη παρακίνησης και βοήθειας των γονιών προς τα παιδιά τους για συμμετοχή σε αθλητικές ή σωματικές δραστηριότητες που προάγουν την υγεία, προφανώς αποθαρρύνει τα περισσότερα από τα παχύσαρκα και υπέρβαρα παιδιά από τη συμμετοχή τους σε αυτές. Αυτό φαίνεται και από αποτελέσματα ερευνών που συνέκριναν τη σωματική δραστηριότητα παχύσαρκων, υπέρβαρων και παιδιών με φυσιολογικό σωματικό βάρος (Mota et al., 2002; Τζέτζης και συν., 2005).

Η υποκινητικότητα λοιπόν, η καθιστική ζωή και η μείωση της καθημερινής συμμετοχής σε σωματική δραστηριότητα, αποτελούν σημαντικές αιτίες για την παχυσαρκία. Οι ώρες ακινησίας μπροστά σε μια τηλεόραση, που επιβάλλεται ή ενισχύεται από το σύγχρονο τρόπο ζωής, φαίνεται ότι συνέδονται με την υποκινητικότητα αλλά και την παχυσαρκία. Πολλές έρευνες έχουν δείξει μια ισχυρή σχέση της αυξανόμενης παιδικής παχυσαρκίας σε συνδυασμό με τις ώρες που τα παιδιά βλέπουν τηλεόραση καθώς και με την κατανάλωση ανθυγεινών τροφών όταν παρακολουθούν τηλεόραση (Cheng, 2004). Επίσης, φαίνεται ότι υπάρχει σχέση μεταξύ των αυξανόμενων ωρών παρακολούθησης προγραμμάτων στην τηλεόραση με τη μειωμένη συμμετοχή σε σωματικές δραστηριότητες (Sable et al., 2002).

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση πιθανών διαφορών μεταξύ μαθητών που φοιτούν στις δυο τελευταίες τάξεις δημοτικών σχολείων της πόλης των Ιωαννίνων και κατατάσσονται σύμφωνα με την τιμή του δείκτη μάζας σώματος που έχουν σε μαθητές με φυσιολογικό σωματικό βάρος, υπέρβαρους και παχύσαρκους, ως προς την αντίληψη που έχουν για τον εαυτό τους, τις στάσεις τους ως προς την άσκηση και την ικανοποίηση που νιώθουν από τη συμμετοχή τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Επιπλέον σκοποί ήταν να διερευνηθούν πιθα-

νές διαφορές ως προς κάποιες καθημερινές και αθλητικές τους συνήθειες, όπως η συμμετοχή σε οργανωμένες ή μη αθλητικές δραστηριότητες, οι καθημερινές τους κινητικές συνήθειες, το πόσες ώρες βλέπουν τηλεόραση ή ασχολούνται με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και να συνδεθούν οι συνήθειές τους αυτές με το γεγονός ότι κατατάσσονται στα άτομα με φυσιολογικό δείκτη μάζας σώματος, στα υπέρβαρα ή στα παχύσαρκα.

### **Μέθοδος και διαδικασία**

#### **Συμμετέχοντες**

Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές και μαθήτριες που φοιτούσαν στην Πέμπτη και Έκτη τάξη δημοτικών σχολείων της πόλης των Ιωαννίνων. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 416 άτομα (190 αγόρια και 226 κορίτσια), με μέσο όρο ηλικίας τα 11.19 έτη.

#### **Όργανα Μέτρησης**

Για τους σκοπούς της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια, που αφορούσαν τις στάσεις και τις προθέσεις ως προς την άσκηση, τη γνωστική μεταβλητή της ικανοποίησης και της διασκέδασης από το μάθημα της φυσικής αγωγής, την αντίληψη εαυτού και την αντίληψη ελκυστικότητας σώματος και ερωτηματολόγιο που αφορούσε τη φυσική δραστηριότητα κατά τον ελεύθερο χρόνο. Επίσης ζητήθηκαν πληροφορίες για καθημερινές συνήθειες των μαθητών, όπως για το πόσες ώρες ασχολούνται με τηλεόραση ή με ηλεκτρονικό υπολογιστή, ή αν είναι αθλητές σε σύλλογο κ.α.

#### **Αποτελέσματα**

Οι μαθητές και οι μαθήτριες ανάλογα με την τιμή του δείκτη μάζας σώματος που είχαν, κατανεύμηθηκαν σε μια από τις 3 κατηγορίες ΔΜΣ (φυσιολογικός, υπέρβαρος, παχύσαρκος), σύμφωνα με τα διεθνή όρια υπέρβαρων και παχύσαρκων αγοριών και κοριτσιών (Cole et al., 2000). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι 290 μαθητές (69,7%) είχαν φυσιολογικό ΔΜΣ, ενώ 112 (26,9%) ήταν υπέρβαροι και 14 (3,4%) ήταν παχύσαρκοι.

Χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA), με ανεξάρτητη μεταβλητή τον τύπο του δείκτη μάζας σώματος (φυσιολογικός, υπέρβαρος, παχύσαρκος).

Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών με διαφορετικό δείκτη μάζας σώματος ως προς : a) την ικανοποίηση από το μάθημα της φυσικής αγωγής ( $F_{(2,415)} = 4,489$ ,  $p < .05$ ) και την αντίληψη ελκυστικότητας του σώματος ( $F_{(2,415)} = 44,358$ ,  $p < .05$ )

Με τη χρήση του post hoc τεστ του Sidak (τεστ πολλαπλών συγκρίσεων για την εύρεση στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ μαθητών με

	Φυσιολογικός		Υπέρβαρος		Παχύσαρκος		F
	M.O	TA	M.O	TA	M.O	TA	
Στάσεις ως προς την άσκηση	6,66	.37	6,61	.43	6,69	.36	.791
Προθέσεις ως προς την άσκηση	6,63	.73	6,37	.72	5,8	.1,68	2,769
Ικανοποίηση από το μάθημα Φ.Α.	4,56	.43	4,42	.50	4,38	.55	4,489*
Αντίληψη ελκυστικότητας σώματος	3,87	22.8	3,03	.98	2,62	1,2	44,358*

\*p<.05

### Πίνακας 1:

Διαφορές μεταξύ μαθητών με φυσιολογικό δείκτη μάζας σώματος, υπέρβαρων και παχύσαρκων.

	Φυσιολογικός		Υπέρβαρος		Παχύσαρκος		F
	M.O	TA	M.O	TA	M.O	TA	
Δείκτης φυσικής δραστηριότητας	49,1	22.8	41,8	19.4	34.6	15.5	6,782*

\*p<.05

### Πίνακας 2:

Δείκτης Μάζας Σώματος

φυσιολογικό σωματικό βάρος, υπέρβαρων και παχύσαρκων), διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές ως προς την «ικανοποίηση από το μάθημα της φυσικής αγωγής» (Πίνακας 1), μεταξύ μαθητών με φυσιολογικό ΔΜΣ υπέρβαρων ( $p<.05$ ) και παχύσαρκων ( $p<.05$ ), ενώ σημαντικές διαφορές φάνηκαν στον παράγοντα «αντίληψη ελκυστικότητας σώματος», μεταξύ των μαθητών με φυσιολογικό ΔΜΣ και υπέρβαρων ( $p<.05$ ), μαθητών με φυσιολογικό ΔΜΣ και παχύσαρκων ( $p<.05$ ) και μεταξύ μαθητών που κατατάσσονται στην κατηγορία των υπέρβαρων και των παχύσαρκων ( $p<.05$ ).

Όσον αφορά το δείκτη σωματικής δραστηριότητας διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών κατηγοριών ΔΜΣ ( $F(2,415) = 6,782$ ,  $p<.05$ ). Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων του Sidak διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικά διαφορές ως προς το δείκτη σωματικής δραστηριότητας (Πίνακας 2) μεταξύ των μαθητών με φυσιολογικό ΔΜΣ και των υπέρβαρων ( $p<.05$ ), των μαθητών με φυσιολογικό ΔΜΣ και των παχύσαρκων ( $p<.05$ ), αλλά και μεταξύ υπέρβαρων και παχύσαρκων μαθητών ( $p<.05$ ).

Τέλος, χρησιμοποιήθηκε το τεστ  $\chi^2$  (μέσω της ανάλυσης crosstabs του SPSS) προκειμένου να εξεταστούν διαφορές μεταξύ ορισμένων διακριτών μεταβλητών. Στις στήλες χρησιμοποιήθηκε ο τύπος ΔΜΣ (φυσιολογικός, υπέρβαρος, παχύσαρκος) και στις γραμμές χρησιμοποιήθηκε μια σειρά διακριτών μεταβλητών που σχετίζονταν με τις καθημερινές αθλητικές και κινητικές συνήθειες των μαθητών.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα ποσοστά υπέρβαρων και παχύσαρκων παιδιών που βλέπουν από 3 έως 5 και πάνω από 5 ώρες τηλεόραση είναι σημαντικά υψηλότερα σε σχέση με το αντίστοιχο ποσοστό των φυσιολογικών παιδιών (π.χ. για τα παιδιά που παρακολουθούν περισσότερες από 5 ώρες καθημερινά, τα ποσοστά είναι 20,2% για τα υπέρβαρα, 53,8% για τα παχύσαρκα και 6,2% για τα παιδιά με φυσιολογικό σωματικό βάρος), ενώ τα ποσοστά υπέρβαρων και παχύσαρκων παιδιών που ασχολούνται με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή 1 έως 3 ώρες την ημέρα είναι σημαντικά υψηλότερα σε σχέση με το αντίστοιχο ποσοστό των φυσιολογικών παιδιών (π.χ. για 1 έως 3 ώρες τα ποσοστά είναι 51,4% για τα υπέρβαρα, 69,2% για τα παχύσαρκα και 40,1% για τα παιδιά με φυσιολογικό σωματικό βάρος).

Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών κατηγοριών υπάρχει και ως προς τη χρήση ανελκυστήρα στην πολυκατοικία που διανέμουν, καθώς τα ποσοστά υπέρβαρων και παχύσαρκων παιδιών που χρησιμοποιούν ανελκυστήρα είναι σημαντικά υψηλότερα σε σχέση με το αντίστοιχο ποσοστό των φυσιολογικών παιδιών (ανελκυστήρα χρησιμοποιεί το 38,5% των παχύσαρκων, το 24% των υπέρβαρων και το 15% των μαθητών και μαθητριών με φυσιολογικό ΔΜΣ).

Φάνηκαν επίσης στατιστικά σημαντικές διαφορές στο: a) αν είναι ή όχι αθλητές σε αθλητικό σύλλογο, με την πλειοψηφία των μαθητών και μαθητριών με φυσιολογικό ΔΜΣ (53%) να συμμετέχει σαν αθλητές και αθλήτριες σε οργανωμένους αθλητικούς συλλόγους ή ομάδες εκτός σχολείου, τη στιγμή που από τους υπέρβαρους μαθητές

συμμετέχει μόνο το 37,7%, ενώ από τους παχύσαρκους το 23,1%, β) στο μέσο όρο του χρόνου που γυμνάζονται στον αθλητικό σύλλογο, με το 30,2% των μαθητών και μαθητριών με φυσιολογικό ΔΜΣ να γυμνάζεται περισσότερο από μια ώρα κάθε φορά, τη στιγμή που το ποσοστό αυτό για τους παχύσαρκους στο 17,5% και για τους παχύσαρκους στο 11,5% και γ) στο αν συμμετέχουν σε προγράμματα άσκησης στον ελεύθερό τους χρόνο σε ιδιωτικά γυμναστήρια ή σε οργανωμένα αθλητικά κέντρα με το 26% των μαθητών και μαθητριών με φυσιολογικό ΔΜΣ να αθλείται σε ιδιωτικό ή δημοτικό γυμναστήριο κατά τον ελεύθερό του χρόνο, τη στιγμή που το 84,2% των υπέρβαρων και το 92,3% των παχύσαρκων μαθητών και μαθητριών δεν αθλείται.

### Αποτελέσματα

Από την έρευνα παρόλο που δε διαπιστώθηκαν διαφορές μεταξύ μαθητών/τριών με φυσιολογικό ΔΜΣ, υπέρβαρων και παχύσαρκων ως προς τις στάσεις τους και τις προθέσεις τους για την άσκηση, φάνηκε ότι οι τελευταίοι χαρακτηρίζονται από υποκινητικότητα και από μειωμένα επίπεδα σωματικής δραστηριότητας. Μία αιτία γι' αυτό ίσως να είναι το ότι οι υπέρβαροι και παχύσαρκοι μαθητές και μαθήτριες δε νιώθουν ικανοποίηση από τη συμμετοχή τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής, αλλά δεν έχουν και καλή εικόνα για το σώμα τους. Όλα τα παραπάνω ίσως είναι συνέπειες του φαινομένου της παχυσαρκίας, καθώς το υπέρβαρο και παχύσαρκο παιδί που δεν είναι κινητικά δραστήριο, υιοθετεί έναν καθιστικό τρόπο ζωής και είναι αδιάφορο για την άσκηση.

Οι ψυχολογικές συνέπειες της παχυσαρκίας επηρεάζουν αισθητά την εικόνα που έχει το άτομο για τον εαυτό του, καθώς και την κοινωνική του υπόληψη. Τα παχύσαρκα άτομα πάσχουν από κατάθλιψη, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, έχουν κακή εικόνα για το σώμα τους και διακρίνονται από κοινωνική απομόνωση. Η αποτυχία τους να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα αυτό άμεσα, ισχυροποιεί αυτά τα αρνητικά συναισθήματα και η αδυναμία τους να συμμετέχουν σε φυσική δραστηριότητα, αλλά και η διάκρισή τους από τους συνομιλήκους τους και λόγω της εικόνας του σώματός τους, αλλά και λόγω των αθλητικών τους επιδόσεων, είναι επιπλέον επιβαρυντικό παράγοντες (Rowland, 1990). Φαίνεται λοιπόν ότι υπάρχει μια ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της εικόνας που έχει το άτομο για το σώμα του και της παχυσαρκίας (French et. al., 1995), συσχέτιση η οποία μπορεί να μεταβληθεί αν το παχύσαρκο και υπέρβαρο παιδί στραφεί προς τις φυσικές δραστηριότητες (Duncan & Nakeeb, 2004), βελτιώνοντας το επίπεδο της φυσικής του κατάστασης (Τζέτζης και συν. 2005) και βελτιώνοντας γενικότερα τη σωματική του εμφάνιση, καθώς αυτή είναι ένα από τα

κυρίαρχα χαρακτηριστικά της αυτοεκτίμησης για όλη του τη ζωή (Fox et al., 1989). Τα παχύσαρκα και υπέρβαρα λοιπόν αγόρια και κορίτσια, έχουν μειωμένη καθημερινή σωματική δραστηριότητα, κάτι που οδηγεί σε υποκινητικότητα και συνεχώς αυξανόμενα επίπεδα σωματικού υπέρβαρου και παχυσαρκίας, κάνοντας περισσότερο εμφανείς τις διαφορές σε σχέση με τα παιδιά που έχουν φυσιολογικό σωματικό βάρος (Planisec et al., 2004; Τζέτζης και συν., 2005; Sung 2005; Trost et al., 2001).

Η υποκινητικότητα είναι μια συνηθισμένη συμπεριφορά που έχει να κάνει και με τις πολλές ώρες παρακολούθησης τηλεόρασης (Wake et al., 2003). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας ενισχύεται ο καταλυτικός ρόλος της τηλεόρασης για τα συνεχώς αυξανόμενα ποσοστά παιδικής παχυσαρκίας, αφού οι μαθητές που κατατάσσονται στην κατηγορία των υπέρβαρων και παχύσαρκων βλέπουν περισσότερες ώρες τηλεόραση καθημερινά, σε σχέση με αυτούς με φυσιολογικό σωματικό βάρος.

Η προαγωγή της σωματικής δραστηριότητας, οι υγιεινές διατροφικές συνήθειες και η δημιουργία ενός περιβάλλοντος που υποστηρίζει αυτές τις συμπεριφορές, είναι απαραίτητα στοιχεία για να μειωθούν τα ποσοστά της παχυσαρκίας (CDC, 2004). Η σωματική δραστηριότητα για να είναι αποτελέσματική θα πρέπει να είναι δια βίου. Τα άτομα όλων των ηλικιών θα έχουν τα ευεργετικά αποτελέσματα της άσκησης μόνο όταν δραστηριοποιούνται για τουλάχιστον 30 λεπτά, πέντε ή περισσότερες φορές την εβδομάδα (CDC, 2004).

Παράλληλα στα παιδιά θα πρέπει να καλλιεργηθεί μια θετική αντίληψη και επαρκή γνώση για την ευεργετική επίδραση της άσκησης, ώστε να έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να υιοθετήσουν έναν μη καθιστικό τρόπο ζωής, έναν τρόπο ζωής, όπου η άσκηση θα αποτελεί βασικό συστατικό της στοιχείο. Επομένως, η μεγαλύτερη πρόκληση για τον εκπαιδευτικό της φυσικής αγωγής σήμερα είναι η μετουσίωση και μεταφορά του ορμέμφυτου της κίνησης που χαρακτηρίζει τα παιδιά σε κινητική συμπεριφορά έξω από το σχολείο, στη μετέπειτα ζωή τους, καθώς δεν υπάρχει πιο παιδαγωγικός στόχος από το να εκπαιδευτούν οι μαθητές στο πώς να διαφυλάσσουν και να προάγουν την υγεία τους μέσω της άσκησης.

### Βιβλιογραφία

Andersen, R., Crespo, C., Bartlett, S., Cheskin, L., & Pratt, M. (1998). Relationship of physical activity and television watching with body weight and level of fatness among children. *Journal of American Medical Association*, 279, 938-942.

Center for Disease Control and Prevention, (2004). Physical activity and good nutrition: essential elements to prevent chronic diseases and obesity.

Cheng, T. Fast food, automobiles, television and obesity epidemic in Chinese children. *International*

- Journal of Cardiology* (in press).
- Cole, T., Bellizzi, M., Flegal, K., Dietz, W. (2000). Establishing a standard definition for child overweight and obesity worldwide: international survey. *British Medical Journal*, 320, 1-6.
- Duncan, M., Nakeeb, Y. (2004). Body image and physical activity in British secondary school children. *European Physical Education Review*, 10(3), 243-260.
- Fox, K.R., & Corbin, C.B. (1989). The physical self-perception profile: development and preliminary validation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11(4), 408-430.
- Hagger, M., Chatzisarantis, N., Biddle, S. (2001). The influence of self-efficacy and past behavior on the physical activity intentions of young people. *Journal of Sport Sciences*, 19, 711-725.
- Karayiannis, D., Yannakoulia, M., Terzidou, M., Sidosis, L., Kokkevi, A. (2003). Prevalence of overweight and obesity in Greek school aged children and adolescents. *European Journal of Clinical Nutrition*, 57, 1189-1192.
- Mamalakis, G., Kafatos, A., Manios, Y., Anagnostopoulou, T., Apostolaki, I. (2000). Obesity indices in a cohort of primary school children in Crete: a six year prospective study. *International Journal of Obesity*, 24, 765-771.
- Martin, J., Kulinna, P. (2004). Self-efficacy theory and the theory of planned behavior: Teaching physically active physical education classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(3), 288-297.
- Min-hau, C., Allen, P. (2002). The relationship between attitude toward physical education and leisure time exercise in high school students. *Physical Educator*, 59(3), 126-139.
- Mota, J., Santos, P., Guerra, S., Ribeiro, J., Duarte, J. (2000). Differences of daily physical activity levels of children according to body mass index. *Pediatric Exercise Science*, 14, 442-452.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι., Γούδας, Μ. (2003). *Για μια καλύτερη φυσική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Planinsec, J., Matéjek, C. (2004). Differences in physical activity between non-overweight, overweight and obese children. *Coll Antropol.* 28(2), 747-754.
- Rowland, T. (1990). Exercise and Children's Health. In: Cheung W. & Richmond J. (Eds) *Obesity and Physical Activity* (Chapter 7, pp 129-159). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Sable, A., Weyer, C., Harper, I., Lindsay, R., Ravussin, E., Tataranni, A. (2002). Assessing risk factors for obesity between childhood and adolescence: II. Energy Metabolism and Physical Activity. *Pediatrics*, 110, 307-314.
- Τζέτζης, Γ., Γούδας, Μ., Κυρατσού, Ε. (2005). Σύγκριση επιπέδων φυσικής δραστηριότητας, των στόχων επίτευξης και της αντιλαμβανόμενης ικανότητας σε παιδιά Ε' και ΣΤ δημοτικού στο μάθημα της φυσικής αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 3(1), 1-12.
- Theodorakis, Y., Natsis, P., Papaioannou, A., Goudas, M. (2002). Correlation between exercise and other health related behaviors in Greek students. *International Journal of Physical Education*, 39, 30-34.
- U.S. Department of Health and Human Services, Public Health Service. (2001). The Surgeon general's call to action to prevent and decrease overweight and obesity.
- Wake, M., Hesketh, K., Waters, E. (2003). Television, computer use and body mass index in Australian primary school children. *Journal of Pediatrics and Child Health*, 38, 130-134.



## Διατροφικές συνήθειες μαθητών/τριών της πόλης των Ιωαννίνων

Κωνσταντίνος Καμπέρης,  
προϊστάμενος Γρ.Φυσικής Αγωγής  
Βασίλειος Πλάτωνας,  
εκπαιδευτικός Φυσι.Αγωγής, υπεύθ.προγρ. Μαζικού Αθλητισμού  
Θεοδώρα Τζήμικα,  
εκπαιδευτικός Αγγλικής Φιλολογίας

Ένα από τα πιο ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά των διατροφικών συνηθειών γίνονται αυτές, ειδικά μετά την παιδική ηλικία. Αντίθετα από το να μαθαίνουν να τους αρέσει μεγαλύτερη ποικιλία τροφών κατά την διάρκεια της ζωής τους, οι ενήλικες τείνουν να έχουν πιο σταθερές διατροφικές συνήθειες από τα παιδιά. Οι διατροφικές συνήθειες που αποκτώνται κατά την παιδική ηλικία είναι πολύ πιθανό να υφίστανται και κατά την ενηλικώση του ατόμου (Dibb, 1993). Είναι αποφασιστικής σπουδαιότητας για την μετέπειτα ζωή των ατόμων, να ερευνήσουμε τους παράγοντες, που επιδρούν στην επιλογή τροφών κατά την παιδική ηλικία.

Γενικά, οι διατροφικές συνήθειες εξαρτώνται από τις στάσεις, προκαταλήψεις και ταμπού που διαμορφώνονται νωρίς στη ζωή των ανθρώπων. Άρα η αγωγή υγείας θα πρέπει να απευθύνεται στα παιδιά. Οι συνήθειες που διαμορφώνονται στην παιδική ηλικία συνδυάζονται με κοινωνικές και οικονομικές καταστάσεις και δημιουργούν πρότυπα συμπεριφοράς που είναι χαρακτηριστικά ειδικών ομάδων ανθρώπων (Passmore & Eastwood, 1986).

Οι διατροφικές συνήθειες των παιδιών επηρεάζονται από ένα πλαίσιο σύνθετων αλληλεπιδράσεων, που περιλαμβάνει την κουλτούρα, τους κοινωνικό - οικονομικούς παράγοντες, την επιρροή των γονέων της οικογένειας και της παρέας, την επιρροή των μέσων μαζικής ενημέρωσης και τη διατροφική εκπαίδευση στα σχολεία.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξακριβώσει τις διατροφικές συνήθειες μαθητών της πόλης των Ιωαννίνων. Η υπόθεση της έρευνας είναι ότι οι μαθητές και μαθήτριες θα έχουν μειωμένα ποσοστά στην κατανάλωση συγκεκριμένων τροφών, που είναι όμως απαραίτητες μακροχρόνια για την υγεία τους.

### Μεθοδολογία

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 499 άτομα (254 αγόρια και 245 κορίτσια) (Μ.Ο ύψους:  $1.56 \pm .12$ , Μ.Ο βάρους:  $48.54 \pm 12$ , Μ.Ο ηλικίας:  $12.60 \pm 1.52$ ) που φοιτούσαν στην Ε' και ΣΤ τάξη δημοτικών σχολείων της πόλης των Ιωαννίνων.

### Περιγραφή των οργάνων μέτρησης

Για τους σκοπούς της έρευνας πραγματοποιήθηκαν σωματομετρικές μετρήσεις των μαθητών και μετρήσεις της συχνότητας κατανάλωσης τροφών.

Μέτρηση της συχνότητας κατανάλωσης τροφών

Για τη μέτρηση της συχνότητας κατανάλωσης τροφών χρησιμοποιήθηκε ειδικά σχεδιασμένο ερωτηματολόγιο. Σκοπός του ήταν να καταγράψει την ανάλωση σημαντικών τροφών κατά τη διάρκεια της τελευταίας εβδομάδας. Κατά την ανάπτυξη του ερωτηματολογίου τα είδη χωρίστηκαν σε 7 κατηγορίες γνωστές για την ηλικία των παιδών:

1. Φυσικοί χυμοί, 2. Φρούτα, 3. Πράσινες σαλάτες, 4. Πατάτες, 5. Καρότα 6. Λαχανικά, εκτός από πράσινες σαλάτες, 7. Γάλα.

Έξι από αυτές τις ερωτήσεις αξιολογούν την ανάλωση φρούτων και λαχανικών και μια την ανάλωση γάλακτος κατά την διάρκεια των 7 τελευταίων ημερών. Είναι οι ίδιες ερωτήσεις που περιλαμβάνονται και στα ερωτηματολόγια του C.D.C των Ηνωμένων Πολιτειών 2001:Youth Risks Behavior Survey και Behavioral Risk Factor Survey.

Τα φρούτα και τα λαχανικά είναι καλές πηγές, που συνδυάζουν υδατάνθρακες, βιταμίνες, μέταλλα και άλλα συστατικά, που είναι σημαντικά για την καλή υγεία. Όταν στην διατροφή μας υπάρχουν υψηλές τιμές ανάλωσης φρούτων και λαχανικών τότε αποκομίζουμε σημαντικά οφέλη για την υγεία μας, που περιλαμβάνουν ακόμα τη μείωση του κινδύνου εμφάνισης μερικών καρκίνου (U.S. Department of Health and Human Services, Food and Drug Administration, 1993). Επιπρόσθετα το γάλα είναι η καλύτερη πηγή ασβεστίου για τους εφήβους αλλά έχει βρεθεί ότι πάνω από 80% των νεανίδων δεν προσλαμβάνει την προτεινόμενη ημερήσια ποσότητα ασβεστίου (National Center for Health Statistics, Centers for Disease Control and Prevention, 1998). Σύμφωνα με τους ερευνητές η χαμηλή πρόσληψη ασβεστίου κατά την διάρκεια των 2-3 πρώτων δεκαετιών της ζωής του ατόμου ενδεχόμενα αποτελεί παράγοντα κινδύνου για την ανάπτυξη οστεοπόρωσης (NIH, 1994). Όλες οι πιο πάνω μεταβλητές προσδιορίζουν την υγιεινή διατροφή των μαθητών.

Δεν ήπια καθόλου χυμούς κατά τη διάρκεια των 7 τελευταίων ημερών	1-3 φορές κατά τη διάρκεια των 7 τελευταίων ημερών	4-6 φορές κατά τη διάρκεια των 7 τελευταίων ημερών	1 φορά την ημέρα	2 φορές την ημέρα	3 φορές την ημέρα	4 και πάνω φορές την ημέρα
--	--	--	------------------	-------------------	-------------------	----------------------------

Μπορούμε λοιπόν από αυτές τις προσδιοριστικές μεταβλητές να δημιουργήσουμε μια καινούργια σύνθετη μεταβλητή, που θα αποτυπώνει την υγιεινή διατροφή των μαθητών.

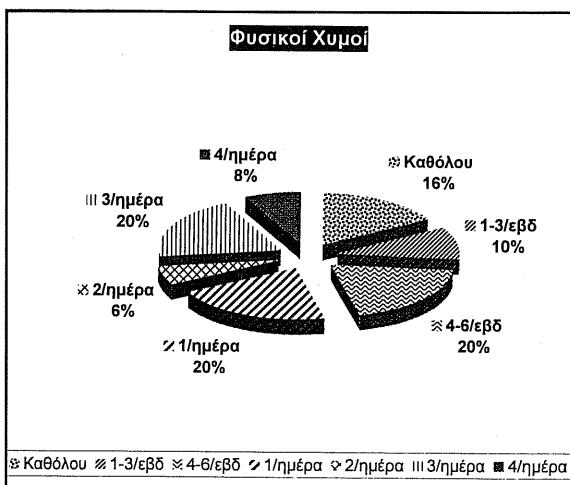
Οι μαθητές κατά την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έπρεπε να επιλέγουν με ένα σημαδάκι την συχνότητα ανάλωσης των τροφών κατά την διάρκεια των 7 τελευταίων ημερών, όπως φαίνεται στην παρακάτω ερώτηση:

Κατά την διάρκεια των τελευταίων 7 ημερών, πόσες φορές έχεις πιεί **100% φυσικούς χυμούς** όπως χυμούς πορτοκαλιού, μήλου ή σταφυλιού; (**Μην** καταμετράς τα ποτά, αναψυκτικά, αθλητικά ποτά ή ροφήματα με γεύσεις φρούτων.)

### Αποτελέσματα

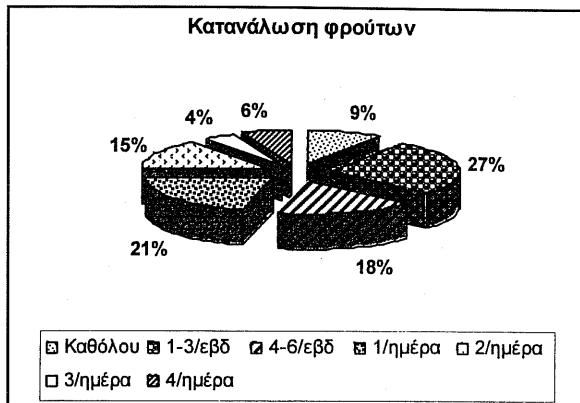
Η συχνότητα κατανάλωσης τροφών του δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα φαίνεται στα παρακάτω σχήματα:

#### 1. Κατανάλωση φυσικών χυμών

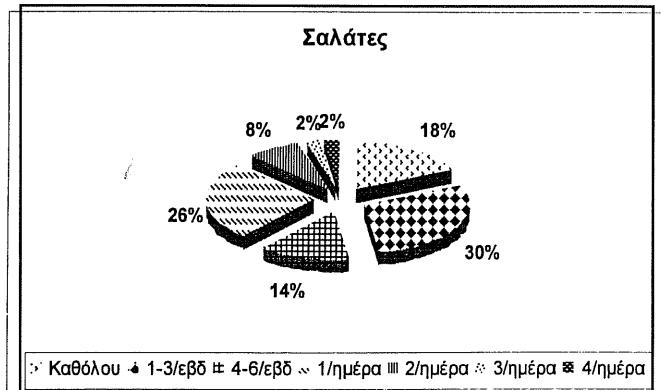


Όσον αφορά την κατανάλωση φυσικών χυμών ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος, το 16%, δεν καταναλώνει καθόλου φυσικούς χυμούς κατά τη διάρκεια της εβδομάδας, ενώ μόνο το 20% καταναλώνει φυσικούς χυμούς 4-6 φορές εβδομαδιαίως.

#### 2. Κατανάλωση φρούτων και σαλάτας.



Όσον αφορά την κατανάλωση φρούτων το 9% των συμμετεχόντων δεν κατανάλωνε κανένα φρούτο στη διάρκεια της ημέρας, ποσοστό ιδιαίτερα μεγάλο, αν λάβουμε υπόψη μας την ηλικιακή ομάδα του δείγματος, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό (18%) του δείγματος δεν κατανάλωνε καθόλου σαλάτα ημερησίως.



Τέλος, το 19.3%, το 54.1% και το 18% του δείγματος δεν κατανάλωνε καθόλου πατάτες, καρότα και πράσινα λαχανικά αντίστοιχα, ενώ μόνο το 30% κατανάλωνε δυο ποτήρια γάλα ημερησίως.

### Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι διατροφικές συνήθειες του συγκεκριμένου δείγματος του μαθητικού πληθυσμού των Ιωαννίνων, δεν είναι οι ιδανικές. Θα περιμέναμε μεγαλύτερα

ποσοστά στην κατανάλωση συγκεκριμένων τύπων τροφής, όπως οι πράσινες σαλάτες, τα φρούτα και τα λαχανικά.

Η υγιεινή διατροφή παίζει ένα πολύ μεγάλο ρόλο και το πρότυπο υγιεινής διατροφής στην παιδική και εφηβική ηλικία, προάγει την υγεία γενικότερα, τη φυσιολογική αλλά και την πνευματική ανάπτυξη του παιδιού. Εμποδίζει τα άμεσα προβλήματα υγείας, όπως αναιμία, παχυσαρκία, διατροφικές διαταραχές και προβλήματα με τα δόντια, αλλά προφανώς προλαμβάνει και μακροχρόνια προβλήματα υγείας, όπως καρκίνο, καρδιακή προσβολή. Έτσι, τα σχολικά προγράμματα αγωγής υγείας, μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά και τους εφήβους να αναπτύξουν πλήρη εκπαιδευτική γνώση και καλή υγεία, εξασφαλίζοντας τους δεξιότητες, κοινωνική υποστήριξη και διαρκή ενίσχυση για να υιοθετήσουν μακροχρόνιες υγιεινές διατροφικές συμπεριφορές (U.S. Department of Health and Human Services, 1996).

Πολλά νέα άτομα σε όλον τον κόσμο δεν ακολουθούν τις συστάσεις για σωστή διατροφή, που είναι βασισμένες στη διατροφική πυραμίδα. Παιδιά και έφηβοι καταναλώνουν λίπος, κορεσμένα λίπη και αλάτι και όχι φρούτα, λαχανικά και ασβέστιο. Κατά μέσο όρο εξασφαλίζουν το 33-35% των θερμίδων από το λίπος και 12-13% από τα κορεσμένα λίπη. Σύμφωνα με μετρήσεις μόνο το 16% παιδιών ηλικίας 6-11 ετών και το 15% παιδιών ηλικίας 12-19 ετών ακολουθούν τις οδηγίες της υγιεινής διατροφής (Kann, Warren, Harris, 1993).

Τα νέα άτομα λοιπόν, χρειάζονται να διδαχθούν μέσα από παρεμβάσεις αγωγής υγείας στα σχολεία, το ρόλο της σωστής και ισορροπημένης διατροφής, με τρόπο τέτοιο, που να επιτύχει μεσοπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες αλλαγές στη συμπεριφορά τους, καθώς το πρότυπο της υγιεινής διατροφής στην παιδική και εφηβική ηλικία προάγει την υγεία, τη φυσιολογική και την πνευματική ανάπτυξη του παιδιού. Τα σχολικά προ-



γράμματα αγωγής υγείας μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά και τους εφήβους, εξασφαλίζοντας τους δεξιότητες, κοινωνική υποστήριξη και διαρκή ενίσχυση, για να υιοθετήσουν μακροχρόνιες υγιεινές διατροφικές συμπεριφορές.

### Βιβλιογραφία

1. Dibb, S. Children: Advertiser's Dream. Nutrition Nightmare, National Food Alliance, London, 1993.
2. Kann L, Warren CW, Harris WA. (1993). Youth risk behavior surveillance—United States, MMWR 44(SS-1), 1-56.
3. National Center for Health Statistics, Centers for Disease Control and Prevention. Unpublished data from the 1988-94 National Health and Nutrition Examination Survey. May 1998.
4. NIH Consensus Development on Optimal Calcium Intake. (1994). Optimal calcium intake. Journal of the American Medical Association 272:1942-1948,
5. Passmore, R. & Eastwood, M.A.(1986) Davinson and Passmore - Human Nutrition and Dietetics. Churchill Livingstone.6. U.S. Department of Health and Human Services (1996).Centers for Disease Control and Prevention: Morbidity and mortality weekly report. Recommendations and Reports. Guideliness for school/health programs to promote lifelong healthy eating. June 14, 45, No RR-9.

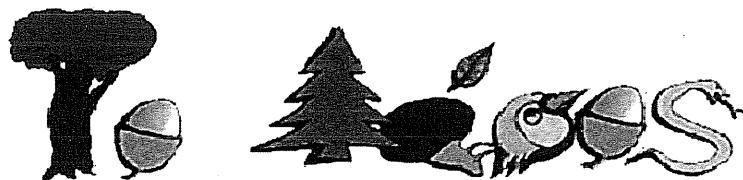


## Υπόθεση Όλων

Γιάννης Β. Τάτοης  
Δάσκαλος Δημ. Σχολ. Σταυρακίου Ιωαννίνων

Νύχτα ταξιδεύτρα στο φως του φεγγαριού,  
αηδονοκελάθηδης ο αέρας της φωνής σου.  
Πόσα μυστήρια κρυφά, δακροβρεγμένα όνειρα  
το μαύρο σάλι σου σκεπάζει!  
Αράχνες ανθρωπόμορφες  
τυλίγουν στον αραχνούφαντο ιωτό τους  
αγνές ψυχές, μαρκαρισμένες στην ανέχεια,  
που προδοθήκανε απ' το άρωμα  
του γυναικείου ανθού της νιότης  
και καταλήξανε πραμάτεια φτηνή  
στα σκλαβοπάζαρα της σύγχρονης ζωής.  
Και ακούγεται το κέρμα των φιλάργυρουν  
στο ανήθικο, της απληστίας το τραπέζι  
και ο πόνος της εκμετάλλευσης λυπητερός,  
φωνή διαμαρτυρίας στην άναρχη κοινωνία.  
-Δεν γεννήθηκα γι' αυτή τη ζωή,  
άλλα σχέδια είχα στο μναλό μουν  
ένα σπίτι, μια οικογένεια, ένα τίμιο ψωμί.  
Πικρό του μετανάστη το ψωμί  
και κάθε γηγενή ανθρώπου  
σε κοινωνίες που το άδικο χέρι,  
φορώντας το μανδύα της τιμιότητας  
σπρώχνει μια - μια αξίες και στάσεις ζωής,  
σαν τις γυναίκες του Ζαλόγγου, στο γκρεμό.  
Να σας θυμίσω την άναρχη κοινωνία  
των απρόσωπων κουκουλοφόρων,  
αργοσαλεύοντας τη φτερούγα του τρόμου,  
πόσο αβέβαιη κάνονταν τη ζωή,  
να σας θυμίσω τα αφανισμένα παιδία  
αρπαγμένα απ' τα γεράκια της κοινωνίας  
στο βωμό της εκμετάλλευσης,  
να σας θυμίσω τον άμοιρο ναρκομανή,  
που καθημερινά η κοινωνία τον καρφώνει  
με βελόνες μαρτυρικού θανάτου.  
Να σας θυμίσω... να σας θυμίσω...  
Πόσος πόνος και απελπισία αιωρείπαι γύρω μας!  
Στις δύσκολες στιγμές σαν τα μικρά παιδιά  
προστρέχουμε στον Πατέρα μας,  
ας συλλογιστούμε το λόγο της αγάπης του,  
όχι από θεολογική άποψη,  
ίσως δεν σου ακούγεται καλά,

από προσφορά στον άνθρωπο και στην κοινωνία.  
- Η ζωή θα είχε αυτή την εικόνα,  
αν φώλιαζε μέσα μας ο λόγος του;  
Όλοι παιδιά του είμαστε  
και ο πόνος δεν έχει σύνορα και διακρίσεις.  
Προχτές το άδικο χέρι  
χτύπησε την πιο πέρα πόρτα,  
κλείσαμε τα παντζούρια και δεν είδαμε τίποτε.  
Χιες χτύπησε την πόρτα του γείτονα  
δεν είδαμε και δεν ακούσαμε τίποτε.  
Μήπως όταν χτυπήσει τη δική μας πόρτα,  
νιώσουμε στην κραυγή αγωνίας μας,  
πόσο μόνοι μείναμε;  
Το άδικο πρέπει να χτυπιέται στη ρίζα του,  
πριν γίνει δέντρο και μας σκιάσει.  
Είναι υπόθεση όλων μας.



Σοφία Παπακίτσου

Διευθύντρια στο 24<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων

**T**ο πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με θέμα το Δάσος, υλοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2005-2006, με τα τμήματα της Γ' τάξης του 3<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Ανατολής. Για την υλοποίησή του έγινε εκμετάλλευση των ωρών της Ευέλικτης Ζώνης.

#### Επιλογή του θέματος

Η φύση ασκεί γοητεία στον άνθρωπο και οι μαθητές, αν γνωρίσουν τις δομές και τις λειτουργίες της, μπορούν να υιοθετήσουν έναν τρόπο ζωής που να μην προσβάλλει αυτές τις λειτουργίες. Η επιλογή του θέματος, έγινε με βάση τις εμπειρίες των μαθητών από τα δάση που επισκέφτηκαν στις καλοκαιρινές τους διακοπές, το πρόβλημα της καταστροφής των δασών, όπως τη βίωσαν οι μαθητές και η γειτνίαση με το περιαστικό δάσος (Πάρκο Πυρσινέλα). Ιδιαίτερα, το πλεονέκτημα της γειτνίασης μας έδωσε τη δυνατότητα να διερευνήσουμε το θέμα μας, μέσα από μια σειρά επισκέψεων.

#### Στόχοι του Προγράμματος

- Να πλησιάσουν οι μαθητές το δάσος με όλες τους τις αισθήσεις, να το αγαπήσουν, να εκτιμήσουν την ποικιλομορφία αλλά και την απλότητά του.
- Να αποκτήσουν γνώσεις για τη δομή και τη λειτουργία του.
- Να κατανοήσουν την προσφορά και την αξία του δάσους, όχι μόνο για τον άνθρωπο, αλλά και για άλλους οργανισμούς.
- Να γνωρίσουν τις ζώνες βλάστησης της περιοχής μας.
- Να αντιληφθούν τους κινδύνους που απειλούν το δάσος, να διαπιστώσουν τις δυνατότητες παρέμβασης για την προστασία του και να ευαισθητοποιηθούν, ώστε να αναλαμβάνουν σχετικές δράσεις.
- Να αποκτήσουν ερευνητική διάθεση, να αναπτύξουν δεξιότητες για παρατήρηση, καταγραφή, σύγκριση, ταξινόμηση της ζωής στα δασικά οικοσυστήματα της περιοχής μας.
- Να αποκτήσουν γνώσεις για τη δομή και τη λειτουργία του.
- Να κατανοήσουν την προσφορά και την αξία του δάσους, όχι μόνο για τον άνθρωπο, αλλά

και για άλλους οργανισμούς.

- Να γνωρίσουν τις ζώνες βλάστησης της περιοχής μας.
- Να αντιληφθούν τους κινδύνους που απειλούν το δάσος, να διαπιστώσουν τις δυνατότητες παρέμβασης για την προστασία του και να ευαισθητοποιηθούν, ώστε να αναλαμβάνουν σχετικές δράσεις.
- Να καλλιεργηθεί η συμμετοχική δράση και η συνεργατικότητα μεταξύ των μελών της σχολικής μας κοινότητας στα πλαίσια μιας επικοινωνιακής διαδικασίας ανοιχτής με το περιβάλλον.

#### Επιμέρους θέματα

Δεδομένου ότι το δάσος αποτελεί ένα πολύ γενικό θέμα, για την καλύτερη οργάνωση του προγράμματος οι μαθητές όρισαν μόνοι τους μια σειρά από επιμέρους θέματα, με τα οποία θα ήθελαν να ασχοληθούν. Συγκεκριμένα, τα θέματα ορίστηκαν μέσα από εκτενείς συζητήσεις τόσο στην τάξη όσο και στο πεδίο και έχουν όπως ακολουθεί:

Τι είναι δάσος και δασικές εκτάσεις:

- Δομή του δάσους - Λειτουργίες των φυτών-Τροφικές αλυσίδες - Ροή ενέργειας - Μεταφορά και ανακύκλωση υλικών - Δάσος και βιοποικιλότητα

Ελληνικά δάση – ζώνες βλάστησης

- Χλωρίδα - Πανίδα των δασών της περιοχής

Δάσος, ο άγνωστος ευεργέτης:

- Το δάσος και ο ατμοσφαιρικός αέρας - Το δάσος και το νερό - Το δάσος και το έδαφος - Το δάσος και το κλίμα - Το δάσος πηγή πρώτων υλών - Δάσος και αναψυχή

Κίνδυνοι που απειλούν το δάσος

- Δράσεις υπέρ του δάσους

#### Η μέθοδος

Το πρόγραμμα συνδέθηκε με πολλά γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος, εξασφαλίζοντας έτσι τη διεπιστημονικότητα και διαθεματικότητά του. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν το σχέδιο εργασίας (project), η οποία περιελάμβανε τις παρακάτω φάσεις:

- Προβληματισμός - προγραμματισμός δραστηριοτήτων.
- Διεξαγωγή δραστηριοτήτων.
- Αξιολόγηση – παρουσίαση - έκφραση

Χρησιμοποιήθηκαν επίσης στοιχεία από την προσέγγιση της ιστοριογραμμής (storyline).

### Παιδαγωγικές δραστηριότητες

Οι παιδαγωγικές δραστηριότητες έγιναν:

Στην αίθουσα διδασκαλίας, με αντικείμενο σπόρους του δάσους και φυτά (αναγνώριση – ταξινόμηση), δημιουργία επιτραπέζιων παιχνιδιών, δραματοποιήσεις και παιχνίδια ρόλων, προσέγγιση κειμένων λογοτεχνίας και παραμυθιών, καλλιτεχνική έκφραση με διάφορες χειροτεχνίες.

Στην αυλή του σχολείου: όπου πραγματοποιήθηκε μελέτη των δένδρων της αυλής (ηλικία, ύψος, χαρακτηριστικά) καθώς και μια σειρά από παιγνίδια.

Σε δάση της περιοχής (έρευνα στο πεδίο) όπου έλαβαν χώρα παιγνιώδεις δραστηριότητες, αντιλήφθηκαν οι μαθητές/τριες την ανάγκη και την έννοια της βιοποικιλότητας, και του οικοσυστήματος, κατανόησαν τη χρησιμότητα του δάσους και τον τρόπο με τον οποίο η ύπαρξή του επηρεάζει την ποιότητα της ζωής μας.

Το πρόγραμμα ξεκίνησε το Φθινόπωρο του 2005 με επίσκεψη στο Αισθητικό δάσος του Πάρκου Πυρσινέλα (Γιαννιώτικο Σαλόνι). Εκεί μιλήσαμε για φυλλοβόλα και αειθαλή δένδρα, για το χούμο και τη σημασία του στην ισορροπία του δάσους και τη φυλλοστρωμνή. Συλλέξαμε υλικά από το δάσος (φύλλα, ξυλαράκια, λουλούδια κλπ.) και φτιάξαμε το κολάζ, όπως φαίνεται στην εικόνα 1.



εικόνα 1, κολάζ με υλικά του δάσους

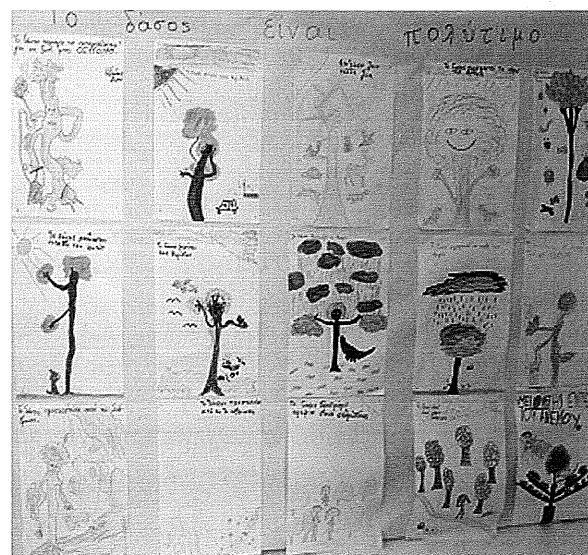
Ακολούθησε μια σειρά δραστηριοτήτων, που είχαν σχέση με τη σημαντική λειτουργία των φυτών: τη φωτοσύνθεση. Μιλήσαμε για τα φύλλα,

παίξαμε παιγνίδια ενώνοντας κάθε δέντρο με τα φύλλα του, μιλήσαμε για τη φωτοσύνθεση, διαβάσαμε το βιβλίο «Η πτώση του φύλλου που το έλεγαν Φρέντου» που μιλάει για τις λειτουργίες των φύλλων, διασκευάσαμε την ιστορία, κάναμε το θεατρικό μας με τίτλο «Ζήτω τα χρώματα του φθινοπώρου» και μοιράσαμε ρόλους.



Εικόνα 2, σκηνή από τη θεατρική δράση

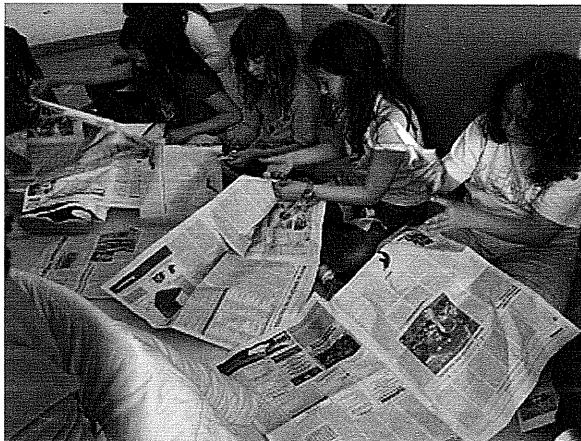
Η φάση αυτή συνοδεύτηκε από μια σειρά άλλες δραστηριότητες, όπως: στη γειτονιά του σχολείου, που έχει αρκετά ψηλά δέντρα, μάθαμε πώς βρίσκουμε κατ' εκτίμηση την ηλικία και το ύψος ενός δέντρου. Επίσης, μιλήσαμε για τις ζώνες βλάστησης, την τροφική πυραμίδα και τη χρησιμότητα του δάσους, την οποία και αποτυπώσαμε σε ένα ταμπλό με σκίτσα.



εικόνα 3, η χρησιμότητα του δάσους

Στην επιμέρους ενότητα «Κίνδυνοι που απειλούν το δάσος» ασχοληθήκαμε με τους κινδύνους που προέρχονται από την υλοτόμηση, την όξινη

βροχή, την υπερβολική βόσκηση και τον εμπρησμό. Στη συνέχεια ασχοληθήκαμε με την ανακύκλωση και τη δενδροφύτευση, ως λύσεις απέναντι στους κινδύνους που αντιμετωπίζει το δάσος. Στο πλαίσιο αυτής της ενότητας φτιάξαμε ανακυκλωμένο χαρτί, το οποίο οι μαθητές χρησιμοποιήσαν στη ζωγραφική.



εικόνα 4, οι μαθητές ετοιμάζουν το υλικό για την ανακύκλωση χαρτιού

#### Η χρήση της Λογοτεχνίας

Παρατηρήσαμε ότι οι μαθητές προσέγγιζαν καλύτερα το θέμα μέσα από τη λογοτεχνία. Γι' αυτό και προβήκαμε σε μια σειρά δραστηριοτήτων. Έτσι, αναζητήσαμε βιβλία που έχουν σχέση με το δάσος. Σε ομάδες διαβάσαμε τις περιλήψεις και διαλέξαμε με ποια από τα βιβλία αυτά επρόκειτο να ασχοληθούμε. Βρήκαμε περιγραφές του δάσους και συζητήσαμε αν έχουν σχέση με την πραγματικότητα. Διαβάσαμε ημιτελείς ιστορίες και κάθε ομάδα έφτιαχνε το δικό της τέλος. Άλλαζαμε τους ήρωες σε παραμύθια και εικονογραφήσαμε κάποιες απ' αυτές τις ιστορίες. Τα βιβλία που χρησιμοποιήσαμε ήταν τα εξής:

Βαρελλά, Α. (1998) Φιλενάδα, φουντουκιά μου, Αθήνα, Πατάκης

Βλαχοπούλου, Σ. (χ.χ.έ.) Το πράσινο εργοστάσιο, Αγροτικές Συνεταιριστικές Εκδόσεις

Βλαχοπούλου, Σ. (χ.χ.έ.) Το καμένο δάσος, Αγροτικές Συνεταιριστικές Εκδόσεις

Βλαχοπούλου, Σ. (χ.χ.έ.) Πετώντας στα δάση, Αγροτικές Συνεταιριστικές Εκδόσεις Γρηγοριάδου-Σουρέλη Γ. (1995) Χορεύοντας στο δάσος, Αθήνα: Πατάκης

Γρηγοριάδου – Σουρέλη Γ. (1999) Εμένα με νοι-

άζει, Αθήνα, Πατάκης

Γουμενοπούλου, Μ. (χ.χ.έ) Έτσι σώθηκε το δάσος, Αθήνα, Ηράκλειτος

Σπυροπούλου, Ζ. (1998) Μύθοι περί φυτών, Αθήνα Ελληνικά Γράμματα

Μιχαηλάκη-Αρφάρα, Β. (2000) Η αόρατη ομπρέλα, Αθήνα, Διάπλαση

Μολυβιάτης, ν. (1999) Το μελωδικό χωριό, Αθήνα, Σκίουρος

Μπουσκάλια Λ. (1991) Η πτώση του φύλλου που το έλεγαν Φρέντυ, Αθήνα: Γλάρος

Παναγιωτοπούλου, Λ. (χ.χ.έ.) Ένα δέντρο ζητάει αυλή, Αθήνα, Μίνωας

Σγουροπούλου, Ζ. (1994) Πέντε πράσινα παραμύθια, Αθήνα, Σαββάλας

Παπαντωνίου Ζ. (1991) Τα ψηλά βουνά, Αθήνα: Ύψιλον/βιβλία

Χορτιάτη, Θ. (1980) Τα δέντρα μας, Αθήνα, Πατάκης

#### Ιστοριογραμμή (Storyline)

Η ιστοριογραμμή αποτελεί έναν τρόπο προσέγγισης της γνώσης, ως διαδικασία μιας σειράς επεισοδίων, τα οποία συνδέουμε σε μια αφηγηματική γραμμή, ώστε να συντίθεται μια ιστορία.

Η Ιστοριογραμμή εκτυλίσσεται σε τρία επεισόδια:

1<sup>o</sup> επεισόδιο - Στήσιμο σκηνικού: κολλάμε ένα μεγάλο χαρτί του μέτρου και μία ομάδα κολλάει τη χλωρίδα, η άλλη την πανίδα, η τρίτη τα φυσικά στοιχεία και η τέταρτη τα στοιχεία της ανθρώπινης παρέμβασης. Στη συνέχεια, η κάθε ομάδα φτιάχνει το ποίημα των αισθήσεων, όπου βασική συνθήκη είναι κάθε στίχος να αρχίζει με ρήμα (από τις αισθήσεις) και να περιλαμβάνει επίθετο και ουσιαστικό.

Επί παραδείγματι, μία ομάδα έγραψε

Βλέπω πράσινα δένδρα και όμορφα λουλούδια  
Ακούω απαλό θρόισμα και γλυκόλαλα πουλιά

Αγγίζω ανάγλυφους κορμούς και καινούρια φύλλα

Μυρίζω το ανοιξιάτικο αεράκι και το καφέ χώμα  
Γεύομαι κόκκινα βατόμουρα και δροσερό νερό

2<sup>o</sup> επεισόδιο - Δημιουργία των ηρώων που κατοικούν στο σκηνικό: κάθε ομάδα πρέπει να διαλέξει ένα πρόσωπο, να γράψει το βιογραφικό του και να το εντάξει μέσα στο σκηνικό. Ακολουθεί ένα παράδειγμα εργασίας μιας ομάδας.

Φύλο	Γυναίκα
Όνομα	Σταυρούλα
Ηλικία	20
Επάγγελμα	Τενίστρια
Ενδιαφέροντα	Τζόγκινγκ
Σχέση με το δάσος	Της αρέσει να κάνει τζόγκινγκ

Όπως κάθε πρωί, έτσι και σήμερα η εικοσάχρονη Σταυρούλα, που είναι τενίστρια πήγε για τζόγκινγκ στο δάσος. Της αρέσει πολύ να τρέχει στα όμορφα, χωμάτινα μονοπάτια και να ακούει το θρόισμα των φύλλων, τα κελαηδήματα των πουλιών και το κελάρυσμα του ρυακιού. Αισθάνεται ηρεμία και χαλάρωση, καθώς τα πνευμόνια της γεμίζουν οξυγόνο.

Σήμερα, καθώς έτρεχε, άκουσε παιδικές φωνούλες. Πράγματι, σε λίγο είδε μια δασκάλα με την τάξη της, που είχαν πάει να εξερευνήσουν το δάσος. Τα παιδιά της πήραν συνέντευξη και τη ρωτήσαν γιατί διάλεξε αυτό το μέρος για να τρέχει. Της πρότειναν να πάει μαζί τους, για να μάθει κι αυτή τα μυστικά του δάσους.

Της Σταυρούλας της έκανε εντύπωση αυτό που της είπαν τα παιδιά: «στο δάσος όλα έχουν την ίδια αξία. Και το μικρό σκουληκάκι και το μεγάλο ζώο».

3<sup>o</sup> επεισόδιο - Εισαγωγή ενός «κρίσμου» συμβάντος, αναφορικά με τους κινδύνους που απειλούν το δάσος, λ.χ. πυρκαϊά.

### Παρουσίαση του Προγράμματος

Η Παρουσίαση του Προγράμματος έγινε με τη λήξη της σχολικής χρονιάς στους λοιπούς μαθητές του σχολείου, μέσα από τρία αρθρωμένα με-

ταξύ τους θεατρικά δρώμενα, με θέμα τις λειτουργίες των φύλλων, τη συμπεριφορά στον εθνικό δρυμό και τον κίνδυνο της πυρκαϊάς.

Ένα σημαντικό στοιχείο της αξιολόγησης αυτών των προγραμμάτων είναι η αλλαγή στάσεων των μαθητών. Κλείνοντας, θα καταθέσω τη μαρτυρία ενός μαθητή, που δείχνει σε ποιο βαθμό τον επιτρέπεται η βιωματική προσέγγιση του δάσους.

«Το Γιαννιώτικο Σαλόνι πήγαινα πολύ συχνά με τους γονείς μου και το μόνο που με ενδιέφερε ήταν να παίζω στην παιδική χαρά. Τώρα, παρατηρώ τα πάντα γύρω μου, το χώμα, τα λουλούδια, τα σκουλήκια, τα πουλιά. Αγαπώ το δάσος και ό,τι αγαπάμε το προστατεύουμε».

### Βασικά βιοθήματα

Αθανασάκης, Α. (1996). Οικοπεριβαλλοντική Παιδαγωγική. Αθήνα: Δαρδανός

Γεωργόπουλος, Αθ., Τσαλίκη, Ε. (1997). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutneberg

Ηλιοπούλου, Ι. (2005). Ιστοριογραφίη. Αθήνα: Ελάτη Φλογαΐτη, Ε. (1993). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Αθήνα: Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις  
Χρυσαφίδης, Κ. (1994). Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο. Αθήνα: Gutneberg.



## Η παραβατικότητα των μαθητών και ο έλεγχος της τάξης

Ιωάννης Γ. Αγγέλης

Διευθυντής στο Δημοτικό Σχολείο Περάματος

**Η** παραβατικότητα των μαθητών στο σχολείο υπήρχε, υπάρχει και θα υφίσταται και στο μέλλον. Άλλοτε προβάλλεται από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και άλλοτε αποσιωπάται και θεωρείται ασήμαντη ή φυσιολογική. Έτσι κι αλλιώς όμως, εκείνοι που βιώνουν τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται ως παραβατικότητα, είναι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και κυρίως της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ανάλογα δε με την κοινωνική και την εκπαιδευτική πολιτική χρεώνεται η ευθύνη άλλοτε στο σχολείο και στους δασκάλους, και άλλοτε στην κοινωνία και στην οικογένεια. Τα τελευταία χρόνια την ευθύνη τη χρεώνονται οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο. Σκοπός μας δεν είναι να ρίξουμε ευθύνες, αλλά να δούμε να μελετήσουμε, τη φύση των προβλημάτων ελέγχου μιας τάξης και τις πρακτικές, τις μεθόδους, τους τρόπους που μπορεί να γίνει κανείς αποτελεσματικός δάσκαλος.

Η λέξη έλεγχος υποδηλώνει ίσως κάποια αυστηρότητα και επιβολή. Εδώ δηλώνει τον τρόπο διεύθυνσης μιας οργανωμένης και αποτελεσματικής τάξης. Ο σκοπός ελέγχου της τάξης δεν είναι να δώσει στο δάσκαλο τη δυνατότητα να επιβάλει την προσωπική του εξουσία στους μαθητές, αλλά η δημιουργία ενός κλίματος όπου η άσκηση του ελέγχου να μη χρειάζεται. Δουλειά του εκπαιδευτικού είναι να καθορίσει τις συνθήκες στις οποίες θα αναπτυχθεί η ατομικότητα όλων των μαθητών.

Η συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο δε θα πρέπει να εξετάζεται εν κενώ. Όλοι θυμόμαστε δικές μας παραβατικές συμπεριφορές, ανιαρούς ή αυστηρούς δασκάλους. Άλλωστε η συμπεριφορά του δασκάλου είναι η μόνη που βρίσκεται υπό τον άμεσο έλεγχό του. Η αυτοκριτική του όμως δεν πρέπει να συνοδεύεται από αισθήματα ενοχής, ή ανεπάρκειας. Το ζήτημα είναι να μπορέσει ο δάσκαλος να κατανοήσει τις συμπεριφορές των παιδιών, τις δικές του συμπεριφορές και τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσά τους. Ύστερα θα αναζητήσει στρατηγικές που θα κάνουν τον έλεγχο πιο αποτελεσματικό.

Η δημοσιότητα που δίνεται στα μέσα ενημέρωσης στις πιο ακραίες περιπτώσεις δε δείχνουν την πραγματικότητα. Τα πράγματα δεν είναι τόσο άσχημα όσο τα εμφανίζουν. Πολλές από αυτές τις συμπεριφορές είναι αναμενόμενες. Πρέπει να πούμε ότι δεν αντιλαμβάνονται όλοι οι δάσκαλοι με τον ίδιο τρόπο τα προβλήματα και ο τρόπος που βλέπουμε τις συμπεριφορές των μαθητών

στην τάξη αλλάζει με τα χρόνια και από τον έναν πολιτισμό στον άλλον. Πολύ συχνά πέφτουμε στην παγίδα και βγάζουμε βιαστικά συμπεράσματα που στηρίζονται στις προκαταλήψεις μας και στις πεποιθήσεις μας γύρω από το τι θα έπρεπε, ή τι θα θέλαμε να συμβαίνει.

Για τη λύση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη η συμπεριφορική θεωρία υποστηρίζει ότι πολλά τέτοια προβλήματα είναι στην πραγματικότητα μαθημένες στρατηγικές επιζήτησης της προσοχής. Με τη διαδικασία της ενεργού εξάρτησης πολλές φορές ενισχύουμε άθελά μας στο παιδί τις συμπεριφορές που ως δάσκαλοι προσπαθούμε να εξαλείψουμε. Η τροποποίηση της συμπεριφοράς είναι δυνατή γιατί η συμπεριφορά που ανταμείβεται τείνει να επαναλαμβάνεται. Αξίζει, λοιπόν να προσέξουμε ιδιαίτερα τον τρόπο που αντιδρούμε σε κάποια συμπεριφορά, γιατί ίσως χρειαστεί πρώτα να αλλάξουμε τον τρόπο αντίδρασής μας στη συμπεριφορά αυτή. Οι συμπεριφοριστές υποστηρίζουν ότι η παρατηρήσιμη συμπεριφορά μπορεί να περιγραφεί με αντικειμενικούς όρους, οι περισσότερες ανθρώπινες συμπεριφορές είναι προϊόντα μάθησης, η μάθηση βασίζεται στη διαδικασία της ενεργού εξάρτησης η οποία υπακούει στο νόμο του αποτελέσματος, δηλαδή, η ανταμειβόμενη συμπεριφορά τείνει να επαναλαμβάνεται, ενώ αυτή που δεν επιβραβεύεται τείνει να εξαλείφεται. Επίσης πρέπει να λάβουμε υπόψη το πλαίσιο μέσα στο οποίο εμφανίζεται η συμπεριφορά. Ο δάσκαλος πρέπει να καταγράψει ταυτόχρονα τα συν και πλην, δηλαδή τις ανεπιθύμητες, αρνητικές συμπεριφορές και τις επιθυμητές, θετικές του παιδιού και ταυτόχρονα και τις δικές του αντιδράσεις και το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιούνται. Κατόπιν θα προχωρήσει με μικρά



βήματα στη «διάπλαση» χρησιμοποιώντας τις ανταμοιβές και τις τιμωρίες. Άλλωστε η καθημερινή μας ζωή αποτελείται από ανταμοιβές και τιμωρίες που παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση και στην κατεύθυνση της συμπεριφοράς μας. Υπάρχουν υλικές και μη υλικές ανταμοιβές (προσοχή, έπαινος, ενθάρρυνση, προσοχή συνομηλίκων, καλοί βαθμοί, έλεγχοι, προνόμια, ειδικές ευθύνες). Αξίζει να αναφέρουμε εδώ ότι οι αμοιβές και οι τιμωρίες για να είναι αποτελεσματικές πρέπει να είναι άμεσες, ρεαλιστικές, συνεπείς στην εφαρμογή τους και να απονέμονται από άτομο με κύρος και γόητρο. Οι τιμωρίες βέβαια θα είναι το τελευταίο σκαλί και θα πρέπει να αποφεύγονται, όταν όμως επιβάλλονται θα πρέπει να τηρούνται. Για να μην φαίνονται ως τιμωρίες καλό είναι να προβάλλονται σαν νόμοι των φυσικών συνεπειών, δηλαδή να αφήνεται το παιδί να αντιμετωπίσει τις συνέπειες των πράξεών του. Επίσης η διακοπή της θετικής ενίσχυσης είναι αποτελεσματική γιατί σημαίνει ότι απομακρύνουμε το παιδί από το πλαίσιο μέσα στο οποίο συμβαίνει η ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Καλό, τέλος, είναι να λέμε στα παιδιά τι πρέπει να κάνουν και όχι τι δεν πρέπει, γιατί στην πρώτη περίπτωση εδραιώνουμε στο μυαλό των παιδιών τις επιθυμητές συμπεριφορές και τους δείχνουμε ταυτόχρονα ότι έχουμε εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους.

Η συμπεριφορική άποψη κατηγορήθηκε ως απάνθρωπη γιατί οδηγεί στη χειραγώηση των ανθρώπων παρά τη θέλησή τους, ότι τα παιδιά καταλαβαίνουν τι συμβαίνει και διακρίνουν τις προσπάθειες του δασκάλου να τροποποιήσει τη συμπεριφορά τους και σκόπιμα μπορεί να τον μπερδέψουν, ότι δεν μπορεί να εφαρμοστεί πρακτικά στην τάξη, ότι για να την εφαρμόσει κάποιος χρειάζεται ειδικές δεξιότητες, ότι έχουν αποτέλεσμα αν τις εφαρμόσει όλο το πλαίσιο στο οποίο ζει το παιδί και τέλος ότι απειλούν τη σχέση δασκάλου και παιδιού.

Αντίθετα από τη συμπεριφοριστική θεωρία που στρέφει το ενδιαφέρον της στο τι συγκεκριμένα κάνουν οι άνθρωποι και στο πλαίσιο και στις συνέπειες των πράξεών τους, η γνωστική θεωρία εξετάζει το τι συμβαίνει μέσα στο κεφάλι δηλαδή τις σκέψεις, τα κίνητρα, τις αναμνήσεις και τα συναισθήματα των ανθρώπων.

Βασικός όρος είναι η ουσιαστικότητα, αν δηλαδή τα παιδιά ενδιαφέρονται για το μάθημα, αν η εργασία του σχολείου είναι ουσιαστική. Όμως όλα τα παιδιά δε θεωρούν τα ίδια πράγματα ως ουσιαστικά, ή αυτά που θεωρεί το αναλυτικό πρόγραμμα, ή ο δάσκαλος ουσιαστικά, να μην αντιμετωπίζεται το ίδιο από το μαθητή. Τίθενται, δηλαδή, ερωτήματα: Μπορεί το παιδί να ταυτιστεί με τους στόχους και τους σκοπούς του σχολείου; Νιώθει ότι το σχολείο του προσφέρει μια πιθανότητα επιτυχίας, ή τη βεβαιότητα της μόνιμης αποτυχίας;

Σημαντικό στοιχείο είναι το σημείο ελέγχου, δηλαδή, αν τα γεγονότα που διευθύνουν τη ζωή

των μαθητών είναι μέσα ή έξω από αυτόν. Το σημείο ελέγχου π.χ. είναι εσωτερικό αν το παιδί θεωρεί τον εαυτό του υπεύθυνο για τις αποτυχίες του και εξωτερικό αν θεωρεί τους άλλους. Στο σημείο αυτό στα παιδιά πρέπει να δοθούν ρεαλιστικές και κατάλληλες ευκαιρίες να συμμετάσχουν στη μάθηση για να γίνουν πιο υπεύθυνα και να μάθουν να κρίνουν αντικειμενικά και αμερόληπτα. Ιδιαίτερα προβλήματα δημιουργούνται όταν τα παιδιά υιοθετούν απαισιόδοξο και καταθλιπτικό ύφος απόδοσης και όταν υπάρχει αναντιστοιχία ανάμεσα στις προσδοκίες τους και στη σχολική επίδοσή τους. Γι αυτό είναι καλό να αποφεύγουν τα παιδιά να κάνουν: υπεργενικεύσεις, επιλεκτικές αφαιρέσεις, να μεγεθύνουν μικρά γεγονότα, ή να μικραίνουν τα μεγάλα, αυτοενοχοποίηση και αυθαίρετους συμπερασμούς. Επίσης καλό είναι να μάθουν όταν βρίσκονται μπροστά σ' ένα πρόβλημα να μην επικεντρώνονται στη συγκίνηση, γιατί τότε τείνουν να βρουν στρατηγικές που θα λιγοστέψουν τη συγκίνηση, αλλά να επικεντρώνονται στο πρόβλημα και να αναζητούν τρόπους λύσης, ή να το αποφύγουν στο μέλλον. Οι δάσκαλοι πρέπει να ξέρουν ότι η επίδραση που ασκούν τα λόγια και οι πράξεις τους πάνω στις γνωστικές δομές και στις στρατηγικές που αναπτύσσουν τα παιδιά είναι πολύ σημαντικά για να καταλάβουν και να αντιμετωπίσουν τη ζωή.

Καλό επίσης είναι οι εκπαιδευτικοί να ερμηνεύουν τα φαινόμενα της «αγιότητας» και της «δαιμονικότητας» από τα οποία εξελίσσεται το φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας». Θεωρείται φαινόμενο της «αγιότητας», όταν από την εντυπωσιακή συμπεριφορά κάποιου σε κάποιον τομέα, είμαστε ευνοϊκοί και στις προσπάθειες που καταβάλλει και σ' έναν άλλο τομέα. Αντίθετα στο φαινόμενο της «δαιμονικότητας» αν ένα άτομο μας έκανε κακή εντύπωση, τότε παρασυρόμαστε και ερμηνεύουμε αρνητικά τις πράξεις του και στο μέλλον. Η «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» μας διδάσκει πως αν π.χ. προβλέψουμε ότι ένα παιδί θα δημιουργήσει προβλήματα, τότε η συμπεριφορά μας απέναντί του θα είναι ανάλογη και θα συμβάλει στο να προκαλέσει στο παιδί την προβληματική συμπεριφορά που είχαμε από την αρχή προβλέψει.

Ο δάσκαλος έχει καθήκον να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν θετική αυτοαντίληψη προσανατολισμένη στην επιτυχία. Όπλα του να είναι ο έπαινος και η ενθάρρυνση, ο φιλικός τρόπος, το συνεχές ενδιαφέρον του και να αναθέτει εργασίες ρεαλιστικές και μέσα στις δυνατότητες των παιδιών.

Ο τρόπος που ερμηνεύουν οι μαθητές το περιβάλλον στο οποίο εργάζονται είναι πολύ σημαντικός, γιατί αν το αντιλαμβάνονται ως σημαντικό, υποστηρικτικό τότε θα υιοθετήσουν συμπεριφορές σύμφωνες με αυτό, ενώ αν το εκλαμβάνουν ως απειλητικό και μη ουσιαστικό θα παρουσιά-

σουν παραβατικές συμπεριφορές. Τα στοιχεία που πρέπει να έχει ο καλός δάσκαλος είναι η αυτοπεποίθηση, να δίνει σαφείς εντολές και οδηγίες, να είναι ο ίδιος συνεπής και αμερόληπτος, να έχει αποφασιστικότητα απέναντι στα προβλήματα, να είναι ευκίνητος έχοντας οπτική επαφή με όλα τα παιδιά στην τάξη, να γνωρίζει καλά τα παιδιά και εκτός σχολείου, να χρησιμοποιεί ρεαλιστικά κριτήρια και προσδοκίες και να δείχνει καθαρά ότι αγαπάει τα παιδιά και απολαμβάνει στην κυριολεξία το μάθημα.

Η γνωστική άποψη κρίνεται ως αόριστη και ασαφής αφού δεν μπορούμε να ξέρουμε τι γίνεται μέσα στο κεφάλι του παιδιού, είναι πολύ υποκειμενική αφού ο κάθε δάσκαλος αφήνεται να σχεδιάσει το δικό του γνωστικό χάρτη, και τέλος οι αλλαγές συμπεριφοράς δεν ακολουθούν οπωσδήποτε τις αλλαγές στάσης, έτσι μπορούμε να λογικεύσουμε τα παιδιά και να τους δημιουργήσουμε την επιθυμία να αλλάξουν τον τρόπο τους, χωρίς ούμως τελικά να το κάνουν.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι υπάρχουν κάποιοι κανόνες απλοί που βοηθούν στη διοίκηση της τάξης και στην αποφυγή προβληματικών συμπεριφορών όπως τις αναφέρει ο Ντ. Φοντάνα στο βιβλίο του «Ο εκπαιδευτικός στην τάξη».

Να είμαστε ακριβείς και να απαιτούμε ακρίβεια.

Να είμαστε καλά προετοιμασμένοι για τη διδασκαλία.

Να ξεκινάμε αμέσως το μάθημα.

Να έχουμε σχεδιάσει τη διδασκαλία.

Να απαιτούμε τη συνεργασία όλης της τάξης.

Να χρησιμοποιούμε τη φωνή μας αποτελεσματικά.

Να είμαστε ενήμεροι για οτιδήποτε συμβαίνει

στην τάξη.

Να αναλύουμε όσα συμβαίνουν στην τάξη.

Να χρησιμοποιούμε κατανοητές στρατηγικές για την αντιμετώπιση των προβλημάτων.

Να μην κάνουμε συγκρίσεις.

Να τηρούμε τις υποσχέσεις μας.

Να χρησιμοποιούμε πολύ και σωστά τις ερωτήσεις.

Να αναθέτουμε καθήκοντα της τάξης στα παιδιά.

Να οργανώνουμε αποτελεσματικά την τάξη και την αίθουσα.

Να δίνουμε λύσεις στα προβλήματα των παιδιών.

Να τελειώνουμε ευχάριστα το μάθημα.

#### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A.E. Γκότοβος: Η Λογική του Υπαρκτού Σχολείου. Gutenberg, Αθήνα 2000

A.E. Γκότοβος: Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Gutenberg, Αθήνα, 1999.

X. Κωνσταντίνου: Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή. Gutenberg, Αθήνα 1997.

H. Ματσαγγούρας: Η σχολική τάξη, χώρος, ομάδα, πειθαρχεία, μέθοδος. Gutenberg, Αθήνα 2000.

H. Ματσαγγούρας: Στρατηγικές διδασκαλίας, από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη. Gutenberg, Αθήνα 1997.

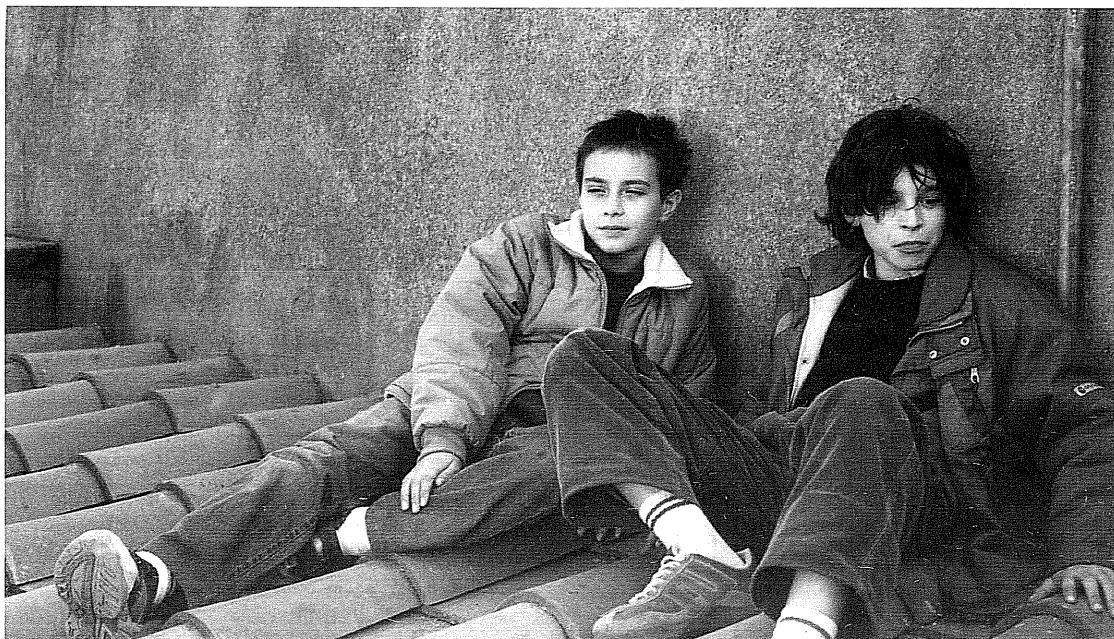
A. Neil: Θεωρία και πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης. Μπουκουμάνης, Αθήνα 1972.

D. Fontana: Ο Εκπαιδευτικός στην τάξη. Σαββάλας, Αθήνα 1996.

D. Fontana: Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς. Σαββάλας, Αθήνα 1996.

V. Varma: Τα δύσκολα παιδιά. Καστανιώτης, Αθήνα 1996.

Iωάννινα Ιούνιος 2007



# Προβλήματα μετάβασης από το Δημοτικό σχολείο στο Γυμνάσιο:

Ανησυχίες και προβληματισμοί των μαθητών

Πολυξένη Μπενέκου  
Διευθύντρια στο 8<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων

**Ο**ι μαθητές κατά τη διάρκεια της μαθητικής τους ζωής υπόκεινται σε πολλές σχολικές μεταβάσεις, από το σπίτι στο Νηπιαγωγείο, από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό, από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, από το Γυμνάσιο στο Λύκειο και από εκεί στο Πανεπιστήμιο. Αυτές οι μεταβάσεις αποτελούν σημαντικό γεγονός στη ζωή τους. Η είσοδος των μαθητών σε ένα καινούριο σχολικό περιβάλλον, όπως είναι το περιβάλλον της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συνοδεύεται από πολλές προσδοκίες, αποτελεί την αρχή ενός νέου κεφαλαίου στην εκπαιδευτική τους διαδικασία και ένα σημαντικό σκαλοπάτι στο δρόμο για την ενηλικώση. Οι περισσότεροι αισθάνονται ανησυχία, η οποία χρωματίζεται με τον ενθουσιασμό της προοπτικής εισαγωγής σε μια μεγαλύτερη εκπαιδευτική βαθμίδα, αλλά και την αβεβαιότητα για το σχολικό περιβάλλον στο οποίο μεταβαίνουν. Ο Cotterell σε έρευνα για τις επιπτώσεις του μεγέθους του σχολείου στη μετάβαση των μαθητών, αναφέρει ότι οι μαθητές οι οποίοι πραγματοποίησαν μετάβαση από μικρά σχολεία σε μεγαλύτερα, αντιλήφθηκαν μεγάλη μείωση στην ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος, απ' ότι οι μαθητές που πραγματοποίησαν μετάβαση από μεγάλα σχολεία. Το είδος και ύφος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο τρόπος αντιμετώπισής τους από τους εκπαιδευτικούς και το είδος υποδοχής από τους παλαιότερους μαθητές είναι επίσης παράγοντες που επηρεάζουν τη μετάβαση. Οι μαθητές εγκαταλείπουν ένα οικείο σχολικό περιβάλλον, περισσότερο προσανατολισμένο στις ανάγκες τους, με ένα γνωστό σύνολο συνομήλικων και με λιγότερη εναλλαγή εκπαιδευτικών. Σε έρευνα για το εκπαιδευτικό περιβάλλον ο Fraser αναφέρει ότι “οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να κατανοήσουν τα συναισθήματα των μαθητών και να διαμορφώσουν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο θα στοχεύει στη συναισθηματική τους ασφάλεια και θα παρέχει τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις ικανότητές τους”. Εισάγονται στην κουλτούρα ενός νέου σχολείου, περισσότερο απρόσωπου, όχι μόνο εξαιτίας του μεγαλύτερου μεγέθους και των διαφορετικών οργανωτικών δομών, αλλά και εξαιτίας του ακαδημαϊκού προσανατολισμού των εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν συγκεκριμένες προσδοκίες από τους μαθητές και απαιτούν την άμεση προσαρμογή τους στις νέες εκπαιδευτικές δομές. Ο όρος σχολική κουλτούρα έχει ορισθεί με διάφορους τρόπους.

Ο Η. Ματσαγγούρας αναφέρεται στη διδακτική κουλτούρα των εκπαιδευτικών και την ορίζει ως ένα πλέγμα πεποιθήσεων, αξιών, συνηθειών και πρακτικών δράσης το οποίο διαποτίζει τη λειτουργία του σχολικού συστήματος. Οι Patterson, Purkey, & Parker, αναφέρουν σχετικά με την κουλτούρα του σχολείου: “Η σχολική κουλτούρα έχει επιπτώσεις στη συμπεριφορά και στην επίδοση των μαθητών που μεταβαίνουν από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, δημιουργείται από το εκπαιδευτικό σύστημα και διαχειρίζεται από τα άτομα μέσα στο σχολείο. Η σχολική κουλτούρα είναι μοναδική για το κάθε σχολείο (πρωτοβάθμιο και δευτεροβάθμιο), είναι δυνατό να παρέχει σημαντική στήριξη, αφού μπορεί να γίνει ο συνδετικός κρίκος ο οποίος να ενώνει τα δύο σχολεία, μπορεί όμως να γίνει και αντιπαραγωγική και εμπόδιο εκπαιδευτικής επιτυχίας για επί μέρους ομάδες μαθητών μέσα στο σχολείο”. Εμείς ως κουλτούρα του σχολείου θεωρούμε το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης οργανωτικών, εκπαιδευτικών και κοινωνικών παραγόντων μέσα στο περιβάλλον του σχολείου.

## Προγράμματα στήριξης της μετάβασης: Από τη θεωρία στην πράξη

Η βιβλιογραφική επισκόπηση για τη σχολική μετάβαση δείχνει ότι λίγες μελέτες έχουν ασχοληθεί με τα προγράμματα που διευκολύνουν τη μετάβαση. Οι έρευνες αυτές προτείνουν προγράμματα μετάβασης τα οποία βοηθούν τους μαθητές στην ακαδημαϊκή και κοινωνική τους προσαρμογή. Ενώ υπάρχουν διάφορα προγράμματα στήριξης, οι έρευνες έχουν δείξει ότι έχουν περιορισμένη αποτελεσματικότητα στα προβλήματα μετάβασης. Περιορισμένα αποτελέσματα υπάρχουν σε πολλά προγράμματα μετάβασης, όπως στο πρόγραμμα που αναφέρεται στην παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας. Περιορισμένη αποτελεσματικότητα υπάρχουν και σε προγράμματα στήριξης εκπαιδευτικών και γονέων καθώς και σε προγράμματα που αφορούν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Ακόμα λιγότερες μελέτες αναφέρονται στα προγράμματα στήριξης ως ένα θεμελιώδες τμήμα της διαδικασίας μετάβασης. Αν και λίγες έρευνες υπάρχουν οι οποίες αναφέρονται στις ανάγκες των μαθητών, η έρευνα των Mac Iver και Epstein έδειξε ότι τα προγράμματα μετάβασης αύξησαν την πιθανότητα επιτυχίας των μαθητών κατά τον πρώτο χρόνο της φοίτησής τους στο Γυμνάσιο.

Υπάρχει ένα σύνολο χαρακτηριστικών τα οποία καθορίζουν την επιτυχία των προγραμμάτων μετάβασης. Αυτά τα χαρακτηριστικά υποστηρίζονται από έρευνες των τελευταίων ετών οι οποίες δείχνουν τον τρόπο με τον οποίο, αποτελεσματικά προγράμματα μετάβασης, έχουν ευεργετικά αποτελέσματα στην κοινωνική και ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών. Ο εκτενής προγραμματισμός είναι για παράδειγμα ένα βασικό χαρακτηριστικό για ένα επιτυχημένο πρόγραμμα. Με τον προγραμματισμό, φυσικά, εξετάζεται η ευθύνη τόσο της επιλογής των αποτελεσματικότερων προγραμμάτων, όσο και της εφαρμογής και αξιολόγησής τους. Ένα άλλο χαρακτηριστικό ενός τέτοιου προγράμματος είναι να περιέχει πρακτικές οδηγίες προσαρμογής στην πραγματικότητα του νέου σχολείου ή του νέου περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τον MacIver, ένα πρόγραμμα μετάβασης παρέχει στους μαθητές, στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς πληροφορίες σχετικά με το νέο σχολικό περιβάλλον, παρέχει κοινωνική στήριξη στους μαθητές και τους γονείς κατά τη διάρκεια της μετάβασης και δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων να γνωρίσουν ο ένας το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του άλλου. Οι Blackledge και Thomson διατύπωσαν τα εξής: "Η πρόοδος στη σύνδεση του Αναλυτικού Προγράμματος του πρωτοβάθμιου και του δευτεροβάθμιου κύκλου σπουδών στην Ευρώπη είναι μικρή. Αυτό δε μας εκπλήσσει αφού οι εκπαιδευτικοί των δύο βαθμίδων λειτουργούν απομονωμένοι στο δικό τους εκπαιδευτικό πλαίσιο. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών δεν έχουν καμία επαφή το ένα με το άλλο. Η άγνοια των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας για τη μαθησιακή διαδικασία που λαμβάνει χώρα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το γεγονός ότι δε λαμβάνεται υπόψη η προηγούμενη εκπαιδευτική πρόοδος των μαθητών, δημιουργεί προϋποθέσεις αποτυχίας στο δευτεροβάθμιο κύκλο σπουδών και στους μαθητές απώλεια ενδιαφέροντος και κινήτρων".

Οι μαθητές έχουν ανάγκη βοήθειας πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος της διαδικασίας μετάβασης, έτσι που η ψυχολογική και ακαδημαϊκή κοινωνικοποίησή τους να μην είναι ένας απλός συμβιβασμός, αλλά μια ουσιαστική διαδικασία εκπαιδευτικής και προσωπικής εξέλιξης του κάθε μαθητή.

Τα προγράμματα στήριξης των μαθητών για την εξασφάλιση ομαλής ακαδημαϊκής μετάβασης περιλαμβάνουν:

- προσπάθειες κατανόησης των ανησυχιών των μαθητών για την μετάβαση
- συνεργασία με την οικογένεια, ώστε οι γονείς να αντιληφθούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους σ' αυτή τη φάση της ζωής τους
- συνεργασία με τους συμβούλους και των δύο βαθμίδων
- δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος

- χρήση προγραμμάτων και δραστηριοτήτων που θα βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν και να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τις προκλήσεις της μετάβασης.
- υιοθέτηση ποικίλων εκπαιδευτικών και διδακτικών προσεγγίσεων που θα επιτρέψουν σε κάθε μαθητή να δοκιμάσει την ακαδημαϊκή επιτυχία.
- προώθηση ευέλικτων οργανωτικών δομών κατά τη διδασκαλία που παρέχουν ευκαιρίες για αλληλεπίδραση
- στήριξη από συμβουλευτικές και καθοδηγητικές υπηρεσίες
- συνεργασία για κοινούς στόχους στο πρόγραμμα σπουδών ώστε να οδηγηθούν οι μαθητές σε μια πιο ομαλή μετάβαση
- συζήτηση για τους τρόπους εκπαίδευσης των μαθητών στην κάθε φάση μετάβασης
- συζήτηση για το σχεδιασμό νέων στρατηγικών αξιολόγησης των μαθητών που απεικονίζουν ρεαλιστικούς στόχους
- αξιολόγηση των προγραμμάτων

Τα υπάρχοντα προγράμματα μετάβασης φαίνονται να είναι χρήσιμα και πρέπει να διατηρηθούν με λίγες τροποποιήσεις που σχετίζονται με τους μαθητές που προέρχονται από εθνικές μειονότητες. Περαιτέρω διάλογος απαιτείται μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων σε σχέση με το ρόλο του σχολείου, των μαθητών και της οικογένειας στη διαδικασία της μετάβασης, έτσι ώστε να διθεί η δυνατότητα ομαλής μετάβασης στους μαθητές.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνική

Ματσαγγούρας Η. (1999): Η κουλτούρα της Σχολικής Μονάδας ως Ρυθμιστικός Παράγοντας Αποτυχίας και Αποκλεισμού, στο Κωνσταντίνου, Χ. & Πλειός, Γ.: Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Αθήνα: ελληνικά γράμματα, Αθήνα, σελ. 211

### Ξενόγλωσση

Blackledge, R. C. R. and Thomson, H. (1996): History of transition, *Curriculum Continuity links between Primary and Secondary stages in Education in European schools*, manual 1

Cotterell J. (1992): School size as a factor in adolescents' adjustment to the transition to secondary school. *Journal of Early Adolescence*, 12(1), p.p. 28-45

Fraser B. J., Fisher D. L. (1982): Predicting students' outcomes from their perceptions of classroom psychosocial environment. *American Educational Research Journal*, 19, p.p. 498-518

MacIver D. J., Epstein J. L. (1991): Responsive practices in the middle grades: Teacher teams, advisory groups, remedial instruction, and school transition programs. *American Journal Of Education*, 99(4), p.p. 587-622

MacIver D. J. (1990): Meeting the needs of young adolescents: Advisory groups, interdisciplinary teaching teams and transition programs. *Phi Delta Kappan*, 71(6), p.p. 458-464

Patterson J. L., Purkey S. C., Parker J. V. (1986): *Productive school systems for a non rational world*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

# Σεμινάριο επιμόρφωσης για τα 12 διερευνητικά εργαλεία των μαθησιακών δυσκολιών

Μπάμπης Νταλάκας  
Δάσκαλος στο Δημοτικό σχολείο Τσεπελόβου Ιωαννίνων

Η σύντομη αναφορά μου στο σεμινάριο αυτό εστιάζεται σε τρία σημεία: στις ιδιαιτερότητες, στο συγκεκριμένο του περιεχόμενο και στη συγκομιδή που προέκυψε σε σχέση με το δάσκαλο της πράξης και το δικαίωμα όλων των παιδιών στη μόρφωση.

## I. ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ

Στο διάστημα από 26-2-08 ως 2-3-08 και από 11-3-08 ως 16-3-08 πραγματοποιήθηκε σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη αντίστοιχα σεμινάριο σχετικά με την ανίχνευση δυσκολιών μάθησης σε παιδιά υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Τρία ήταν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σεμιναρίου αυτού που έγινε με πρωτοβουλία του Υπουργείου Παιδείας και του σχετικού έργου του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.

Το πρώτο ήταν το ίδιο το περιεχόμενο του σεμιναρίου. Οι επιμορφούμενοι εξοικειώθηκαν με το περιεχόμενο, τη λογική, τον τρόπο χορήγησης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων δώδεκα σταθμών τεστ (εργαλείων ή κριτηρίων) διάγνωσης δυσκολιών σε διάφορες ηλικίες και τομείς μάθησης και εξέλιξης (σε παιδιά προσχολικής αγωγής μέχρι και παιδιά των τελευταίων τάξεων του Γυμνασίου).

Το δεύτερο ήταν η συνεργασία τεσσάρων Πανεπιστημιακών τμημάτων - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών (Εργαστηρίου Γνωστικής Ανάλυσης της Μάθησης, Γλώσσας και Δυσλεξίας) με επιστημονικό υπεύθυνο τον Καθηγητή Κων/νο.Δ. Πόρποδα, που είχε και την επίβλεψη όλου του έργου, Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών με επιστημονικό υπεύθυνο τον Καθηγητή Ηλία Μπεζεβέγη, Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με επιστημονική υπεύθυνο την Καθηγήτρια Σουζάνα Παντελιάδου, Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης με επιστημονικό υπεύθυνο τον αναπλ. Καθηγητή Παναγιώτη Σίμο - και του Ινστιτούτου Επεξεργασίας Λόγου με επιστημονικό υπεύθυνο τον Δρ. Αθανάσιο Πρωτόπαππα για την υλοποίηση του σεμιναρίου. Το υλικό επομένως του σεμιναρίου υπήρξε καρπός συντονισμένης δράσης ειδικών που φωτίζουν το ίδιο ζήτημα από διαφορετικές πλευρές.

Το τρίτο χαρακτηριστικό ήταν η διεπιστημονική σύνθεση των επιμορφούμενων. Συμμετείχαν σ' αυτό λογοθεραπευτές, ψυχολόγοι, σχολικοί ψυ-

χολόγοι, προϊστάμενοι Κ.Δ.Α.Υ., εκπ/κοί Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης και γενικά άνθρωποι που διέθεταν ειδικές γνώσεις και εξειδίκευση στο πεδίο των δυσκολιών μάθησης. Έτσι, διακόσιοι συνολικά άνθρωποι που ασχολούνται επαγγελματικά με διάφορες πτυχές του φαινομένου της σχολικής μάθησης, εξοικειώθηκαν με το περιεχόμενο και ασκήθηκαν στη χρήση μέσων διάγνωσης δυσκολιών μάθησης που έχουν κατασκευασθεί και σταθμιστεί στη χώρα μας.

## II. ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ

Θα επιχειρήσω μια σύντομη περιγραφή των τεστ (εργαλείων) που αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης και πρακτικής ασκησης των επιμορφωθέντων και μπορούν να χρησιμοποιηθούν από εκπαιδευτικούς για την επισήμανση δυσκολιών σε διάφορα επίπεδα εξέλιξης του παιδιού υποχρεωτικής εκπαίδευσης και περιοχές μάθησης.

**ΕΡΓΑΛΕΙΟ 1:** Ανίχνευση και διερεύνηση των αναγνωστικών δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και στην Α' και Β' τάξη του Δημοτικού Σχολείου.

Σκοπός του Τεστ αυτού είναι η ανίχνευση και ο έγκαιρος εντοπισμός των παιδιών προσχολικής ηλικίας και των παιδιών των δύο πρώτων τάξεων του Δημοτικού τα οποία παρουσιάζουν ελλιπή ανάπτυξη των βασικών γνωστικολογικών παραγόντων που συνδέονται με την μετέπειτα εκμάθηση του μηχανισμού της ανάγνωσης.

**ΕΡΓΑΛΕΙΟ 2:** Διαγνωστική διερεύνηση δυσκολιών στο γραπτό λόγο των μαθητών στις τέσσερις ανώτερες τάξεις (Γ' -ΣΤ') του δημοτικού.

Επιδίωξη του τεστ είναι η διερεύνηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν μαθητές του Δημοτικού κατά τη διαδικασία παραγωγής και επεξεργασίας του γραπτού λόγου.

Τα δύο αυτά τεστ διαμορφώθηκαν από τον Καθηγητή Κων/νο Δ. Πόρποδα και τους συνεργάτες του Γ. Τσαγγάρη, Αργ. Παλαιοθόδωρου, Κ. Υφαντή, Μ. Καραμπέτου, Κλ. Διακογιώργη, Ι. Δημάκο και Ι. Καραντζή.

**ΕΡΓΑΛΕΙΟ 3:** Ανίχνευση διαταραχών λόγου και ομιλίας στην προσχολική ηλικία - «Τεστ λόγου και ομιλίας».

Η έγκαιρη ανίχνευση παιδιών στην προσχολική ηλικία με δυσκολίες στο λόγο είναι δυνατόν να οδηγήσουν στο σχεδιασμό κατάλληλης εκπαίδευτικής παρέμβασης για την καλύτερη ένταξη του

παιδιού στο Δημοτικό.

**ΕΡΓΑΛΕΙΟ 4:** Ανίχνευση και διερεύνηση διαταραχών μνήμης στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό - «Τεστ μνήμης».

Το Τεστ Μνήμης είναι ένα ψυχομετρικό εργαλείο που στοχεύει στον εντοπισμό και στην περαιτέρω διερεύνηση διαταραχών μνήμης που σχετίζονται με μαθησιακές δυσκολίες.

**ΕΡΓΑΛΕΙΟ 5:** Ανίχνευση και διερεύνηση διαταραχών της διαδικασίας της μάθησης και της κατηγοριοποίησης στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό - «Τεστ Μάθησης και Κατηγοριοποίησης».

Το εργαλείο αυτό αποσκοπεί στον εντοπισμό παιδιών στην προσχολική ηλικία και στο Δημοτικό με δυσκολίες στην εκμάθηση λεκτικών πληροφοριών και την κατανόηση αντίληψηκών και εννοιολογικών σχέσεων.

**ΕΡΓΑΛΕΙΟ 6:** Ανίχνευση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών προσχολικής και σχολικής ηλικίας - «Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής».

Το τεστ αυτό αποβλέπει στον εντοπισμό δεξιοτήτων και ελλειμμάτων στον κοινωνικό, συναισθηματικό τομέα και τη σχολική προσαρμογή καθώς και στην ανίχνευση δυσκολιών ενδοπροσωπικού και διαπρωτικού χαρακτήρα.

Τα εργαλεία 3, 4, 5, και 6 έχουν διαμορφωθεί από τον Καθηγητή του Τμήματος Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Ηλία Μπεζεβέγκη και τους συνεργάτες του. Αλ. Οικονόμου, Κων/νο Μυλωνά, Φωτ. Πολυχρόνη και Χρ. Χατζηχρήστου.

**ΕΡΓΑΛΕΙΟ 7:** Ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών στην τάξη για μαθητές 8-15 ετών - «Α.Μ.Δ.Ε.».

Σκοπός του Α.Μ.Δ.Ε. είναι η αρχική αναγνώριση εκείνων των μαθητών που είναι πιθανόν να έχουν μαθησιακές δυσκολίες στον προφορικό λόγο, στην ανάγνωση, στη γραφή, στο συλλογισμό και στα μαθηματικά.

**ΕΡΓΑΛΕΙΟ 8:** Εντοπισμός αναγνωστικών λαθών σε μαθητές 8-15 ετών - «Τεστ-Α».

Το Τεστ Α αποβλέπει στον εντοπισμό όσων μαθητών αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες, στις ηλικίες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση, στην ευχέρεια και στην κατανόηση.

Τα εργαλεία 7 και 8 κατασκευάστηκαν και σταθμίστηκαν από την Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κα. Σουζάνα Παντελιάδου και τους συνεργάτες της Γ. Σιδερίδη και Φ. Αντωνίου.

**ΕΡΓΑΛΕΙΟ 9:** Ανίχνευση και αξιολόγηση εκτελεστικών λειτουργιών στις Α' - Ε' τάξεις του Δημοτικού σχολείου - «Αξιολόγηση Επιτελικών Λειτουργιών στο Δημοτικό Σχολείο - Α.Ξ.Ε.Λ.».

Σκοπός του Α.Ξ.Ε.Λ. είναι η ανίχνευση (κυρίως στην Α' τάξη) της πιθανότητας εμφάνισης δυσκο-

λών μάθησης και η αναλυτική εκτίμηση (στις Β' - Ε' τάξεις) πιθανών ελλειμμάτων σε επιμέρους γνωστικούς τομείς που συμβάλλουν στην εμφάνιση των εν λόγω δυσκολιών.

**ΕΡΓΑΛΕΙΟ 10:** Ανίχνευση και αξιολόγηση της προσοχής και της συγκέντρωσης στο Δημοτικό σχολείο - «Αξιολόγηση και Συγκέντρωσης και Προσοχής στο Δημοτικό-Α.Σ.Υ.Π.».

Η ανίχνευση (κυρίως στην Α' τάξη) της πιθανής εμφάνισης δυσκολιών προσοχής και συγκέντρωσης στο δημοτικό σχολείο και η αναλυτική εκτίμηση (στις Β' - Ε' τάξεις) πιθανών ελλειμμάτων σε κάθε μία από τις δύο διαστάσεις (διάρκεια και εύρος) της προσοχής και της συγκέντρωσης είναι οι δύο σημαντικότεροι στόχοι του Α.Σ.Υ.Π.

Τα τεστ 9 και 10 δημιουργήθηκαν από το Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης και ειδικότερα από τον αναπλ. Καθηγητή κ. Παναγιώτη Σίμο με τους συνεργάτες του Α. Μουζάκη και τον κ. Γ. Σιδερίδη.

**ΕΡΓΑΛΕΙΟ 11:** Αυτοματοποιημένη διερεύνηση (με την ανάπτυξη ειδικού λογισμικού) ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στην παραγωγή και πρόσληψη γραπτού και προφορικού λόγου για μαθητές Β' - Δ' Δημοτικού - Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών - «Λ.Α.Μ.Δ.Α.».

Το λογισμικό αυτό έχει ως στόχο να εντοπίσει τα παιδιά των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου που παρουσιάζουν ελλείμματα στις θεμελιακές δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης όπως για παράδειγμα στην αναγνώριση εικόνων και λέξεων, στην ορθογραφία, στην κατανόηση κειμένων, στη μορφοσύνταξη, στο λεξιλόγιο, στη μνήμη εργασίας, στη μη λεκτική νοητική ικανότητα και στην αντίληψη χαρακτηριστικών μουσικής (αναπαραγωγή ρυθμών).

**ΕΡΓΑΛΕΙΟ 12:** Το εργαλείο αυτό είναι λογισμικό που έχει ακριβώς τις ίδιες επιδιώξεις με το προηγούμενο με τη μόνη διαφορά ότι απευθύνεται σε μαθητές από την Ε' τάξη δημοτικού ως Β' τάξη Γυμνασίου.

Τα εργαλεία 11 και 12 διαμορφώθηκαν από το Ινστιτούτο Επεξεργασίας λόγου και πιο συγκεκριμένα από τους κ.κ. Αθ. Πρωτόπαππα και Χρ. Σκαλούμπακα. Σημειώνω σχετικά ότι η χρήση των δύο αυτών τεστ δεν προϋποθέτει απαραίτητα την παρουσία του εκπαιδευτικού γιατί η εξέταση γίνεται από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Ολοκληρώνοντας τη σύντομη περιγραφή των μέσων (κριτηρίων) επισήμανσης δυσκολιών μάθησης σε διάφορους τομείς εξέλιξης παιδιών προσχολικής, σχολικής και γυμνασιακής εκπαίδευσης, θα πρέπει να σημειώσω ότι κάθε τεστ συνοδεύεται από ένα πακέτο με βοηθήματα που σχετίζονται με το περιεχόμενό του, τον τρόπο εξέτασης, καταγραφής και ερμηνείας των αποτελεσμάτων. Ο ιδι-

αίτερος σκοπός του κάθε τεστ προσδιορίζει και το περιεχόμενο του πακέτου που το συνοδεύει π.χ. τεύχη με τίτλο «Περιγραφή», «Παρουσίαση υλικού», «Οδηγός εξεταστή», «Φυλλάδιο παρουσίασης υλικού», «Φυλλάδιο εξέτασης», παιχνίδια, φωτογραφίες, καρτέλες, CD ROM εξαγωγής αποτελεσμάτων κ.τ.λ.

### **III. ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΘΕΝΤΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

Το είδος των αντιδράσεων που εκφράστηκαν από όσους συμμετείχαν στο σεμινάριο επισημαίνει μια επιπλέον ιδιαιτερότητα που το χαρακτήρισε. Ήταν, θα μπορούσα να ισχυριστώ, ένα σεμινάριο “αλλιώτικο” από τα άλλα που συμβαίνει να έχω παρακολουθήσει.

Πρώτα πρώτα δόθηκε η ευκαιρία σε όσους συμμετείχαν στις εργασίες του να ανταλλάξουν απόψεις με άλλους που εστίαζαν τη σκέψη τους στο ίδιο ζήτημα αλλά από διαφορετική οπτική εξαιτίας της επαγγελματικής τους ειδίκευσης και προοπτικής. Το γεγονός αυτό εμπλούτιζε τις σχετικές συζητήσεις και υπονόμευε τη βεβαιότητα ότι μια συγκεκριμένη οπτική είναι επαρκής για την αντιμετώπιση σύνθετων ζητημάτων. Η ανταλλαγή απόψεων ανθρώπων με ταυτόσημα ή παρόμοια ενδιαφέροντα με οδήγησε στο συμπέρασμα ότι όσο πιο πολύ οι εκπαιδευτικοί συζητούν με ομότεχνους ή άλλους, έχω από την τάξη τους, για το έργο τους στην πράξη, τόσο πιο αποτελεσματικοί αποβαίνουν κατά την άσκησή του μέσα σ' αυτές. Ο μοναχικός δρόμος οδηγεί σε αμφισβητήσιμες και αναποτελεσματικές αντιλήψεις και πρακτικές που δεν εξυπηρετούν με τον καλύτερο τρόπο το συμφέρον της μόρφωσης των παιδιών.

Έπειτα, δεν άκουγε κανείς συνηθισμένες αντιδράσεις του τύπου: “καλές ήταν αυτές οι θεωρίες αλλά είναι ανεφάρμοστες στη διδακτική πράξη, βρίσκονται μακριά από την καθημερινή εργασία στο σχολείο”. Θα μπορούσα, αντίθετα, να υποστηρίξω ότι οι οργανωτές του σεμιναρίου μας αντιμετώπισαν ως επαγγελματίες που μελετούν υπεύθυνα ζητήματα που τους αφορούν και λαμβάνουν πληροφορημένες αποφάσεις. Μας πρόσφεραν τα μέσα και την προοπτική που χρειάζεται για την ερευνητική, τη στοχαστική αντιμετώπιση του έργου μας.

Τα τεστ που περιέγραψα παραπάνω είναι σημαντικά εργαλεία που μπορεί να χρησιμοποιεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός για την επισήμανση μαθητών που παρουσιάζουν ή ενδέχεται να παρουσιάσουν δυσκολίες σε διάφορες περιοχές μάθησης. Ο έγκαιρος εντοπισμός των δυσκολιών αποτελεί το πρώτο βήμα για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους. Μου φαίνεται ότι η ερευνητική προοπτική στην άσκηση του διδακτικού έργου αποτελεί φυσικά μια νέα διάσταση που είναι ανάγκη να προ-

στεθεί στο ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού. Η διάσταση αυτή τον προφυλάσσει από διδακτικές πρακτικές που βασίζονται στην ιδέα ότι όλοι οι μαθητές έρχονται στο σχολείο με τις ίδιες προϋποθέσεις μάθησης και, κατά συνέπεια, ο ίδιος τρόπος διδασκαλίας είναι κατάλληλος για όλους. Επιπλέον η ερευνητική, η στοχαστική προσέγγιση συμβάλλει στην προσαρμογή του προγράμματος μάθησης στις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών, ώστε να ικανοποιείται το δικαίωμα του κάθε παιδιού για επιδόσεις που ανταποκρίνεται στο επίπεδο των δυνατοτήτων του. Αν δεν υιοθετηθεί μια τέτοια προοπτική, ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών - 20% περίπου σύμφωνα με διεθνείς έρευνες - καταδικάζεται σε εκπαιδευτικό και στη συνέχεια σε κοινωνικό αποκλεισμό, πράγμα που διαβρώνει την κοινωνική συνοχή. Αίτημά της εποχής μας είναι η δημιουργία του σχολείου μάθησης για όλους ανεξαίρετα τους μαθητές, όχι μόνο για τους λίγους.

Θα ήταν ίσως υπερβολικό να ισχυριστώ ότι τα τεστ που έχω περιγράψει, όπως και άλλα σχετικά, όπως είναι το ΑΘΗΝΑ λύνουν το πρόβλημα των δυσκολιών μάθησης. Ωστόσο, θα μπορούσα να υποστηρίξω με βεβαιότητα πως ανοίγουν έναν νέο δρόμο που βρίσκεται σε αντίθεση με “οικουμενικές προσεγγίσεις” σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης. Το κέρδος, επομένως, βρίσκεται στην ίδια την προοπτική με την οποία ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει το έργο του όπως επίσης και στο γεγονός ότι έχει στη διάθεσή του εργαλεία που είναι απαραίτητα για την αποτελεσματική άσκησή του. Τα δύο αυτά στοιχεία τον θέτουν σε τροχιά επαγγελματικής εξέλιξης.

Κλείνω την αναφορά μου στο παραπάνω σεμινάριο με μια ανακοίνωση και μια πρόταση.

Τα τεστ ανίχνευσης δυσκολιών μάθησης με ολόκληρο το πακέτο των στοιχείων που τα συνοδεύουν, βρίσκονται στο Δημοτικό σχολείο Τσεπελόβου (τηλ.2653081273) και είμαι στη διάθεση των συναδέλφων για κάθε πληροφορία που σχετίζεται με την εφαρμογή τους.

Η πρότασή μου αναφέρεται στην εφαρμογή ορισμένων ή όλων των παραπάνω τεστ σε μερικά σχολεία από ομάδα συναδέλφων με την καθοδήγηση σχολικών συμβιούλων. Έτσι, θα αποκτηθεί αξιόλογη εμπειρία γύρω από την αξιοποίηση μέσων έρευνας για τον εντοπισμό δυσκολιών μάθησης, τη συγκρότηση ατομικών δελτίων μάθησης και γενικά για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας που μπορεί να αντιμετωπίσει το φαινόμενο που πρέπει ν' ανησυχεί σοβαρά όλους τους εμπλεκόμενους φορείς.

# Ο δάσκαλος «ψυχή» των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων

Θωμάς Μπάκας

Λέκτορας Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Διοίκησης της Εκπαίδευσης  
στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

## Εισαγωγή

**Υ**ποστηρίζεται από διάφορες πλευρές ότι οι εκπαιδευτικοί με την οργανωμένη δράση τους προσπαθούν να προβάλουν και να προωθήσουν τις απόψεις τους ώστε να επηρεάσουν τους αρμόδιους φορείς για την επίλυση των εκπαιδευτικών θεμάτων που τους απασχολούν και τα οποία παραμένουν για χρόνια άλυτα.

Όμως υπάρχουν και διαφορετικές εκτιμήσεις για το ρόλο και τη συμβολή τους στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών θεμάτων και γενικότερα τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής οι οποίες υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται μόνο για θέματα εργασιακά και μισθολογικά και όχι για καθαρά εκπαιδευτικά.

## Οι εκπαιδευτικοί και η εκπαιδευτική πολιτική.

Πέρα από τις θεωρητικές αυτές διαμάχες για το ρόλο των εκπαιδευτικών στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις εξετάζοντας το θέμα σύμφωνα με τη σύγχρονη κοινωνιολογική ανάλυση παρατηρούμε πως οι εκπαιδευτικοί ενεργούν ως ομάδες πίεσης είναι ως μεμονωμένα άτομα, είτε μέσα από τις οργανώσεις τους και συμβάλλουν με τις προτάσεις που υποστηρίζουν και την αγωνιστική δράση που επιδεικνύουν, στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ειδικότερα συμβάλλουν στην προώθηση του διαλόγου, στον περιορισμό της ιδιωτικής πρωτοβουλίας στην εκπαίδευση, στην εξάλειψη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων καθώς και στην υποστήριξη καινοτομιών στην εκπαιδευτική πράξη, τις οποίες στη συνέχεια προωθούν για υλοποίηση και γενίκευση μέσω της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η εκπαιδευτική πολιτική από τότε που υπάρχουν οργανωμένες κοινωνίες καθορίζεται από το κράτος και ειδικότερα από τα πολιτικά κόμματα που έχουν την εξουσία ανάλογα με το πολιτειακό σύστημα που επικρατεί (Δερβίσης 1989: 28). Έτσι στα απολυταρχικά συστήματα καθορίζεται με τρόπο συγκεντρωτικό και στα δημοκρατικά με τρόπο πλουραλιστικό.

Όμως και στα δύο συστήματα εκτός από τα κόμματα εξουσίας υπάρχουν και άλλοι φορείς και παράγοντες, οι οποίοι έχουν αξιώσεις και απαιτούν να λαμβάνονται υπόψη και οι δικές τους αρχές και θέσεις για την εκπαίδευση.

Έτσι η εκπαιδευτική πολιτική, η οποία διαμορφώνεται, είναι η συνισταμένη των δυναμικών αλληλεπιδράσεων πολλών παραγόντων, καθένας από τους οποίους ασκεί διαφορετική επίδραση στη διαμόρφωσή της.

Αλλά και πάλι επειδή τελικά η χάραξη και η δια-

μόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι θέμα του εκάστοτε κυβερνώντος κόμματος και των αρμόδιων κυβερνητικών οργάνων, αυτό που απομένει για τους διάφορους φορείς και ειδικότερα για τους εκπαιδευτικούς και τις οργανώσεις τους είναι να ασκήσουν επιρροή ως ομάδες πίεσης προς την εξουσία, ώστε οι αποφάσεις που τελικά θα πάρει να είναι το αποτέλεσμα ενός συσχετισμού δυνάμεων ανάμεσα στις ενδιαφερόμενες ομάδες.

Στο δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο παρά το ότι έχουν γίνει σε διάφορες χρονικές περιόδους σημαντικές αποκεντρωτικές προσπάθειες, υπάρχει μέχρι σήμερα αρκετός **συγκεντρωτισμός** με αποτέλεσμα το Υπουργείο Παιδείας να έχει κεντρικά την υπευθυνότητα τόσο για τη χάραξη όσο και για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής γίνεται μόνο από το Υπουργείο Παιδείας και τις υπηρεσίες του και ότι δεν υπάρχουν επιρροές από άλλους φορείς και παράγοντες μεταξύ των οποίων οι πιο σημαντικοί είναι: οι θρησκευτικοί, οι κοινωνικοί, οι οικονομικοί, οι πολιτιστικοί, οι ιστορικοί, οι τεχνολογικοί, οι διεθνείς και οι εκπαιδευτικοί.

Εκτός όμως από το συγκεντρωτισμό, το εκπαιδευτικό μας σύστημα διακρίνεται και για την **έλειψη συνέχειας** και γενικά τον αποσπασματικό χαρακτήρα των μεταρρυθμιστικών μέτρων τα οποία πάρονται με αποτέλεσμα να μην υπάρχει χάραξη μακροχρόνιας εκπαιδευτικής πολιτικής.

Σχετικά με το θέμα αυτό, σύγχρονος ιστορικός της εκπαίδευσης (Δημηράς 1979: 3-4), περιγράφοντας και αναλύοντας την κατάσταση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, επισημαίνει ότι: «Δεν είναι κρατική η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, δεν είναι ούτε κυβερνητική, είναι απλά μόνο Υπουργική». Άλλα επειδή και πάλι οι Υπουργοί Παιδείας, οι οποίοι διορίστηκαν στις διάφορες κυβερνήσεις, σπάνια ήταν ειδικοί σε θέματα παιδείας τις αποφάσεις καθόριζαν σε μεγάλο βαθμό οι διάφοροι σύμβουλοι και συνεργάτες τους οποίους οι ίδιοι διόριζαν (Πολυχρονόπουλος 1980: 320), γεγονός το οποίο δίνει αφορμή να διατυπώνονται σχόλια του τύπου ότι στην Ελλάδα δεν έχουμε Εθνική Παιδεία, ούτε κομματική, αλλά «την ανεύθυνη και ιδαιτεροπροσωπική άσχετων υπουργών» (Διλιμπόης 1995).

## Οι εκπαιδευτικοί και οι μεταρρυθμίσεις.

Επειδή το εκπαιδευτικό μας σύστημα είχε και διατηρεί ακόμη το συγκεντρωτικό του χαρακτήρα η θέση του εκπαιδευτικού στη διαδικασία διαμόρφω-

σης και υλοποίησης των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, δεν έχει καθοριστεί με σαφήνεια και σταθερότητα. Αυτό μπορούμε να το διαπιστώσουμε εξετάζοντας την πρακτική των κυβερνήσεων που άσκησαν την εξουσία τα τελευταία χρόνια και ειδικότερα από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα, πάνω σ' αυτό το ζήτημα.

Αποτέλεσμα αυτής της πρακτικής είναι να παρατηρείται το φαινόμενο όλοτε να καλεί η κυβέρνηση τους εκπροσώπους των εκπαιδευτικών σε διάλογο, συνεργασία και συμμετοχή στις διάφορες επιτροπές διαμόρφωσης των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων, άλλοτε να τους ζητά προτάσεις, αλλά με τις επιτροπές που συγκροτεί να διαμορφώνει τελικά όπως αυτή θέλει τα νομοσχέδια χωρίς κάποιες φορές να λαμβάνει υπόψη τις προτάσεις τους ή να τις λαμβάνει εν μέρει. Αρκετές φορές η ίδια με τις διάφορες επιτροπές, των οποίων δεν αποκαλύπτει τη σύνθεση, ετοιμάζει τα νομοσχέδια και τους καλεί εκ των μετέρων να τα υιοθετήσουν και να τα στηρίξουν.

Η σημασία της **συμμετοχής** των εκπαιδευτικών και των οργανώσεών τους στην οργάνωση και υλοποίηση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων τονίζεται από πολλές πλευρές τόσο από θεωρητικούς επιστήμονες και πολιτικούς όσο, και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Γι αυτό οι εκπαιδευτικοί κάθε φορά ζητούν να συμμετέχουν στα κέντρα λήψης των αποφάσεων, που τους αφορούν, χωρίς όμως αυτό να γίνεται πάντοτε δεκτό από τους υπεύθυνους κυβερνητικούς φορείς.

Αποτέλεσμα της μονομερούς λήψης αποφάσεων από την πλευρά του Υπουργείου Παιδείας σε ότι αφορά τις καινοτομίες, αλλαγές και μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιούνται στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι η επιβεβαίωση αυτής της αντίληψης ότι όλα πρέπει να αποφασίζονται κεντρικά από πάνω.

Όμως οι καινοτομίες στην εκπαίδευση και γενικά οι εκπαιδευτικές αλλαγές υποστηρίζεται από πολλούς ότι δε θα πρέπει να έρχονται «άνωθεν» με τον εκπαιδευτικό απλά και μόνο εκτελεστή. Ούτε επίσης θα πρέπει να χωρίζεται ο σχεδιασμός και ο προγραμματισμός μιας καινοτομίας από την εκτέλεση, γιατί ο εκπαιδευτικός οφείλει να προγραμματίζει ο ίδιος το έργο του και όχι μόνο να εκτελεί. Θα πρέπει ως κύριος φορέας τους να συμμετέχει σε όλη τη διαδικασία σύλληψης, εισαγωγής, υλοποίησης και αξιολόγησής τους με στόχο τον επιτρεασμό των πολιτικών αποφάσεων. Πρέπει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός με τις οργανώσεις του να διεκδικήσει, με κατάλληλη στρατηγική, τη νομοθετημένη συμμετοχή του κλάδου στα συμβουλευτικά όργανα του Υπουργείου Παιδείας και στις διάφορες επιτροπές, που διαμορφώνουν με τις εισηγήσεις τους την πορεία και εξέλιξη των εκπαιδευτικών θεμάτων.

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών και του Υπουργείου Παιδείας στην προετοιμασία και προώθηση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, μπορεί να περάσει από διάφορα στάδια. Μπορεί να υπάρχουν περίοδοι συνεργασίας, όπως και περίοδοι σύγκρουσης και ρήξης.

Στις περιόδους ρήξης καμιά παρέμβαση από την πλευρά των εκπαιδευτικών για διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής δε γίνεται δεκτή από το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο διαμορφώνει ερήμην τους την εκπαιδευτική πολιτική και στη συνέχεια τους καλεί να την υλοποιήσουν στα σχολεία. Σε μερικές άλλες περιπτώσεις η ρήξη μεταξύ των εκπαιδευτικών και του Υπουργείου Παιδείας φέρνει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, είτε την αποδοχή των απόψεων τους, είτε την αναστολή των μέτρων που υποστηρίζει η κυβέρνηση, είτε τη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση των αποφάσεων.

### Η αναγνώριση του κυρίαρχου ρόλου των εκπαιδευτικών.

Κάνοντας μια επιλεκτική αναφορά στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που εφαρμόστηκαν μέσα στον 20<sup>ο</sup> αιώνα στη χώρα μας διαπιστώνουμε ότι έχει τονιστεί σε μεγάλο βαθμό ο σημαντικός ρόλος τον οποίο παίζουν οι εκπαιδευτικοί σ' αυτές από διάφορες πλευρές.

Σε ότι αφορά τους **πολιτικούς** μπορούμε να αναφέρουμε μια επιστήμανση που γίνεται από τον Γεώργιο Παπανδρέου, όταν το 1930, χαιρέτησε ως Υπουργός Παιδείας στην κυβέρνηση Ελευθ. Βενιζέλου το συνέδριο των Επιθεωρητών και επισήμανε (Παπανδρέου: 185) ότι: «Όταν εις την Βουλήν είχον εισηγηθεί τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια, τόνισα, ότι δεν υπερτιμώ την αξίαν των νόμων. Οι νόμοι είναι δυνατότητες, αι οποίαι αναμένουν πραγματοποίησιν. Είναι σχήματα τα οποία αναμένουν περιεχόμενον. Και όταν η αλήθεια αυτή ισχύει κατά κανόνα, έχει ασφαλώς ισχύν απείρως περισσοτέραν εις την εκπαίδευσιν. Οσα δηλήπτεις υλικά βελτιώσεις της εκπαίδευσεως και αν γίνουν, θα είναι απολύτως ανεπαρκείς, χωρίς την θερμήν συμμετοχήν του ψυχικού παράγοντος χωρίς τον ενθουσιασμόν και την πίστιν του διδασκάλου»

Τις ίδιες θέσεις για τη στήριξη των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην ψυχή του δασκάλου είχε διατυπώσει και ο Υφυπουργός Παιδείας Χρυσ. Καραπιτέρης, μιλώντας στη Γενική Συνέλευση της Δ.Ο.Ε., το 1976, τονίζοντας ότι «Δε φθάνει να γίνονται οι νόμοι και δε φθάνουν τα διατάγματα προς εφαρμογήν του νόμου αυτού που μέλλουν να εκδοθούν. **Χρειάζεται και η ψυχή του δασκάλου.** **Να δοθεί η καλύτερη ψυχή του δασκάλου.**»

Άλλα και ο Υπουργός Παιδείας Ιωαν. Βαρβιτσιώτης μιλώντας το 1978 στη Γενική Συνέλευση της Δ.Ο.Ε., τόνισε τη σημασία της πίστης του δασκάλου στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Ανάμεσα στα άλλα είπε «Γνωρίζω αγαπητοί συνεργάτες, ότι για να πετύχει κάθε προσπάθεια εκσυχρονισμού και βελτιώσεως της παιδείας μας πρέπει πρωταρχικά να υπάρχει η θερμουργός ψυχή του δασκάλου. Παράλληλα όμως πρέπει να διατίθενται και τα αναγκαία μέσα και να εξασφαλίζονται ανετότερες συνθήκες εργασίας».

Με το ίδιο πνεύμα μίλησε και την ίδια σημασία απέδωσε στο ρόλο του δασκάλου για την επιτυχία των εκ-

παιδευτικών μεταρρυθμίσεων και ο Υπουργός Παιδείας Αποστ. Κακλαμάνης όταν απευθύνθηκε στη Γενική Συνέλευση της ΔΟΕ, τον Ιούνιο του 1985. «Οι προ-ύποθέσεις για την αναβάθμιση της Παιδείας, όσο άρτιες και αν είναι από μόνες τους, δεν αρκούν, ούτε τα καλύτερα και επιστημονικά αρτιότερα βιβλία, ούτε το υψηλότερο επίπεδο εκπαιδεύσεως των δασκάλων και των νηπιαγωγών, ούτε τα καλύτερα διδακτικά και εποπτικά μέσα ή και τα πιο σύγχρονα διδακτήρια αρκούν, αν σ' όλα αυτά και μαζί μ' αυτά, δε μημονεύουμε το σημαντικότερο παράγοντα της αγωγής, τον ίδιο το δάσκαλο, δηλαδή εσάς. Όλα τα άλλα μένουν γράμμα κενό, επιταγή χωρίς αντίκρισμα, αν μεταξύ αυτών και του παιδιού, δε μεσολαβήσει για την αναβάθμιση της Παιδείας ο δικός σας πόθος και το δικό σας πάθος».

Την ίδια σημασία είχε δώσει στο έμψυχο υλικό της εκπαιδευσης, στους διδάσκοντες, και ο εισιγητής της πλειοψηφίας Δημ. Νιάνιας, κατά τη συζήτηση του άρθρου 16 του Συντάγματος του 1975 στην ολομέλεια της Βουλής. Είχε πει τότε ο Δημ. Νιάνιας στη Βουλή: «Θέλετε να κάμετε Παιδείαν, κατεβείτε από τας θεωρίας, τας ευχάς εις την γήν και αντιμετωπίσατε το θέμα του εμψύχου υλικού, των διδασκόντων, των ανθρώπων που καταγίνονται με την ανθρωπίνη ψυχήν, αυτούς εις τους οποίους αναθέτομεν την Παιδείαν... Αν δεν προστατεύσομεν λοιπόν το ανθρώπινον υλικόν της Παιδείας, αυτό που κάμνομε τώρα με τόσην ευσυνεδρούσιαν, το Σύνταγμα και οι παραπέρα νόμοι θα παραμείνουν άρθρα κενά».

Ο τέως Υπουργός Παιδείας της Κύπρου Χρυσόστομος Σοφιανός, στο άρθρο με τίτλο: «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην Κύπρο, 1976-1980», το οποίο δημοσιεύθηκε στο συλλογικό έργο, «Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα» Ρέθυμνο 1986, σελ. 124, επισημαίνει ότι: «Καμιά εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και καμιά εκπαιδευτική καινοτομία δε μπορεί να πετύχει αν δεν εξασφαλισθεί η συμμετοχή και η συνεργασία των εκπαιδευτικών».

Σχετικά με τη σημασία που έδωσε η **ίδια η Δ.Ο.Ε.** (Διδ. Βήμα, 804: 13) στο ρόλο του δασκάλου παρουσιάζουμε μια αναφορά της όταν στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976 επέκρινε τη στάση της κυβέρνησης επειδή πολύ λίγες προτάσεις της έγιναν δεκτές από αυτήν στην οποία τονίζει «ότι καμιά εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν είναι δυνατόν να επιτύχει και να πάει μπροστά, αν δε στηρίζεται στην ψυχή του δασκάλου, του ενσαρκωτή και εκτελεστή των μεγάλων οραμάτων του έθνους».

Επίσης και άλλη εκπαιδευτική οργάνωση ο Εκπαιδευτικός Μεταρρυθμιστικός Όμιλος Κύπρου Ε.Μ.Ο.Κ., (Πρακτικά συνεδρίου με θέμα: *Εξουσία και Παιδεία*, Λευκωσία 1985, σελ. 165) τονίζει ότι «Το κλειδί της επιτυχίας ή αποτυχίας μιας εκπαιδευτικής αλλαγής είναι οι εκπαιδευτικοί».

Αλλά και οι θεωρητικοί επιστήμονες αναγνωρίζουν το ρόλο των εκπαιδευτικών στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Μερικές αναφορές τους είναι ιδιαίτερα σημαντικές.

Οι συγγραφείς D. Blackledge, B. Hunt, στο βιβλίο τους επισημαίνουν ότι: «...καμιά ερμηνεία των

αλλαγών δε θα ήταν πλήρης αν δεν έπαιρνε υπόψη την ανεξάρτητη συμβολή των επαγγελματικών οργανώσεων των δασκάλων».

Επίσης ο Σ. Δημητρόπουλος σε άρθρο του με τίτλο «Το ανθρώπινο στοιχείο στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» που δημοσιεύτηκε στο συλλογικό έργο, «Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα», Ρέθυμνο 1986, σελ. 286 τονίζει ότι «Ανεξάρτητα από την πηγή προέλευσής της πάντως, κάθε αλλαγή είναι αδύνατο να ευδοθεί χωρίς τη συνεργασία της βάσης, κυρίως των εκπαιδευτικών της πρώτης γραμμής, σ' όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης...».

Ο Π. Κόκκοτας στο βιβλίο του *Ο ρόλος της Παιδείας στην οικονομική ανάπτυξη της Ελλάδας*, σελ. 15-16, τονίζει ότι «Εάν οι διδάσκοντες δεν αναγνωρίσουν την ανάγκη για μεταρρύθμιση και δε συμφωνήσουν στη διαδικασία και τις μεθόδους εφαρμογής της, είναι απίθανο να πετύχει οποιαδήποτε εκπαιδευτική αλλαγή».

Ο Λ. Αθανασίου, στο βιβλίο του *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της Αγωγής*, Ιωάννινα 1997, σελ. 23, υποστηρίζει ότι: «Οι εκπαιδευτικές αλλαγές, οι οποίες επιβάλλονται από τους πολιτικούς μόνο, χωρίς την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών, που θα κληθούν να τις υλοποιήσουν, έχουν ελάχιστες πιθανότητες για επιτυχία».

Τέλος ο Σ. Δερβίσης, στο βιβλίο του *Ιστορία, Οργάνωση Διοίκηση της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, σελ. 25, υποστηρίζει την άποψη ότι: «*Μια οποιαδήποτε αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα για να μεταφερθεί στη σχολική πράξη, πρέπει πρώτα να περάσει απ' τη συνείδηση των εκπαιδευτικών... Το νεκρό γράμμα του νόμου στην εκπαίδευση, δε λειτουργεί αν ο εκπαιδευτικός δεν το αποδεχθεί, δεν το βιώσει και δεν το μεταβάλλει σε πράξη και ζωή*».

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

**Blackledge D., Hunt B.,** Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. Έκφραστ, Αθήνα 1995.

**Αθανασίου Λ.,** Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της Αγωγής, Ιωάννινα 1997.

**Γληνός Δ.,** «Ένας άταφος νεκρός. Μελέτες για το εκπαιδευτικό μας σύστημα», εκδ. Εταιρεία «Αθηνά», Αθήνα 1925,  
**Δερβίσης Σ.,** Ιστορία, Οργάνωση και Διοίκηση της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη 1989.

**Δημαράς Αλ.,** Υπουργείο Παιδείας και εκπαιδευτική πολιτική. Δοκίμιο εκπαιδευτικού προβληματισμού, *Σύγχρονα Θέματα*, τχ. 4/1979

**Διδ. Βήμα, 804,** 17 Ιανουαρίου 1977, σελ. 13, «Ο χρόνος που πέρασε».

**Διλμόπογις Γ., Ω.** Η Παιδεία, αυτοέκδοση, Αθήνα 1995.  
**Ε.Μ.Ο.Κ.,** Εξουσία και Παιδεία, Λευκωσία 1985.

**Κόκκοτας Π.,** Ο ρόλος της Παιδείας στην οικονομική ανάπτυξη της Ελλάδας, εκδ. Σ. Τούντα, Αθήνα 1978

**Παπανδρέου Γ.,** «Κείμενα», τόμος Α', εκδ. Μπίρη,  
**Πολυχρονόπουλος Π.,** Παιδεία και Πολιτική στην Ελλάδα, τόμος Α, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1980.

**Σοφιανός Χρυσ.,** «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην Κύπρο, 1976-1980», στο συλλογικό έργο, «Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα». (Προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές), Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο 1986.