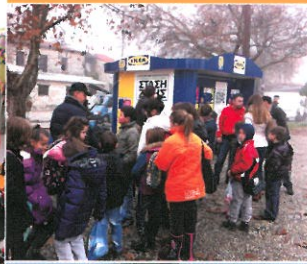




ΔΕΙΚΤΕΣ Εκπαίδευσης

ΤΕΥΧΟΣ 14
Μάιος 2012



ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ Α/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ Ν. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



Δείκτες Εκπαίδευσης

ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ
ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
Α/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ
Ν. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Χρόνος 12ος - τεύχος 14ο
Μάιος 2012

Υπεύθυνος για την έκδοση:
Ο Πρόεδρος του Δ.Σ.
ΣΙΝΤΟΣ ΣΤΕΦΑΝΟΣ

Συντακτική ομάδα
παρόντος τεύχους

Αγγελόπουλος Πέτρος
Δημητριάδη Ελένη
Ευσταθίου Μηνάς
Λώλης Θωμάς
Νταλάκας Μπάμπης
Παπακίτσου Σοφία
Παπακωστοπούλου Βάκη
Στέφος Ιωάννης
Τάτσης Ιωάννης

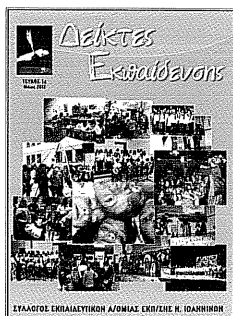
Γραφεία: Αράπη 1α Ιωάννινα
τηλ. - φάξ: 26510 78747
e-mail: syldnioa@otenet.gr

Ετήσια Συνδρομή
Για τις σχολικές επιτροπές 15 €

Κάθε ευπρόγραφο άρθρο εκφράζει τις απόψεις
του συγγραφέα, ο οποίος και βαρύνεται
αποκλειστικά τόσο για την ερευνητική
δεοντολογία, την επιστημονικότητα και
την εγκυρότητα των θέσεων.

Εκτύπωση: Γραφικές Τέχνες ΘΕΟΔΩΡΙΔΗ
Γαριβάλδη 10 - Ιωάννινα, τηλ. 26510 77358
e-mail: e_theodo@otenet.gr

ISSN: 1790-6873



Σχολικές δραστηριότητες Α/θμιας Εκπ/σης Ιωαννίνων και
Εκδηλώσεις Συλλόγου Εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπ/σης
Ιωαννίνων

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Μεταρρυθμίζω, μεταρρυθμίζεις, μεταρρυθμίζει	1
Άγχος και επαγγελματική εξουθένωση (ή σύνδρομο Burnout) <i>Πρωτοσύγγελλου Αθηνά</i>	2
Καταργούνται τα Κέντρα Ενταξιακής Αξιολόγησης και Παιδαγωγικής Υποστήριξης των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα <i>Ευσταθίου Μηνάς</i>	6
Το άγχος στην παιδική και εφηβική ηλικία <i>Ζάρρα-Φλουδά Μαρία</i>	12
Αναγκαία η Αγωγή Υγείας στα σχολεία μας! <i>Λιάτσου Λαμπρινή</i>	17
Έρευνες / μελέτες για την εκπαιδευτική ανισότητα τον 21ο αιώνα <i>Μπαρτζώκα Παναγιώτα, Ταμίσογλου Σοφία</i>	21
Πορεία προς το αύριο <i>Τάτσης Β. Γιάννης</i>	23
Commedia dell' Arte <i>Τσιάρα Παρασκευή</i>	24
Τέχνη και Αναδυόμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα Το παράδειγμα του Reggio Emilia <i>Λαδιά Τζένη</i>	25
Αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης σε παιδιά σχολικής ηλικίας και συσχέτισή της με το σωματικό βάρος και φύλο. Έρευνα στο νομό Ιωαννίνων, Ήπειρος, «The Children Study» <i>Δρ Αγγελόπουλος Πέτρος</i>	31
Προβλήματα Κινητικής Συναρμογής και Προσχολική Ηλικία <i>Ζάραγκας Χαρίλαος, Καμπίτσης Χρήστος, Γιαγκάζογλου Παρασκευή</i>	33
Η μεταβολή των εκπαιδευτικών συνθηκών που επέφερε η Γαλλική Επανάσταση στις χώρες της Ευρώπης. Συγκριτική μελέτη εκπαιδευτικών συστημάτων Γαλλίας και Γερμανίας <i>Λαμπριδίη Νίκη-Ειρήνη</i>	38

Μεταρρυθμίζω, μεταρρυθμίζεις, μεταρρυθμίζει...

Ο Σωκράτης στην αρχή του Συμποσίου του Πλάτωνα, λέει στον Αγάθωνα:

«Εὖ ἂν ἔχοι, φάναι, ὦ Ἀγάθων, εἰ τοιοῦτον εἶη ἡ σοφία ὥστ' ἐκ τοῦ πληρεστέρου εἰς τὸ κενώτερον ῥεῖν ἡμῶν, ἐὰν ἀπτώμεθα ἀλλήλων, ὥσπερ τὸ ἐν ταῖς κύλιξιν ὕδωρ τὸ διὰ τοῦ ἐρίου ῥέον ἐκ τῆς πληρεστέρας εἰς τὴν κενωτέραν. εἰ γὰρ οὕτως ἔχει καὶ ἡ [175e] σοφία, πολλοῦ τιμῶμαι τὴν παρὰ σοὶ κατάκλισιν.»

Μετφ. «Καλά θα ήταν, Αγάθωνα, εάν ήταν η σοφία τέτοια, ώστε να μεταγγίζεται μεταξύ μας από τον περισσότερο γεμάτο στον περισσότερο αδειανό, εάν αγγίζει ο ένας τον άλλον, όπως ακριβώς το νερό στο ποτήρι, που μεταγγίζεται από το γεμισμένο στο άδειο. Πράγματι, αν έχει αυτήν την ιδιότητα και η σοφία, τότε αξίζει πολύ να καθίσω δίπλα σου».

Έτσι κάπως, σαν νερό σοφίας που μεταγγίζεται με απλή αναφορά, αντιμετώπισε ο πολιτικός λόγος του Υπουργείου Παιδείας τα εκπαιδευτικά προγράμματα της Σουηδίας, της Φινλανδίας και της Γαλλίας, όταν προσπαθούσε να πείσει την ελληνική κοινωνία ότι οι μεταρρυθμίσεις του στοχεύουν στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, για να βαδίσουμε στα βήματα της Ευρώπης.

Πρώτα ο μαθητής, νέο Σχολείο, διαδραστικοί πίνακες, projects, εκπαιδευτικοί στις οργανικές τους θέσεις, αξιολόγηση...

Και άρχισε ο καταγιγισμός της κοινής γνώμης, αποκλειστικά ρεπορτάζ, συνεντεύξεις, αφιερώματα τα οποία μίλησαν για εκπαιδευτικούς που δεν καλύπτουν πλήρες ωράριο, για εκπαιδευτικούς που δεν έχουν αντικείμενο, μίλησαν για εξορθολογισμό του διδακτικού προσωπικού, για αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, για αξιολόγηση του «τεμπέλη» εκπαιδευτικού, για ενίσχυση της διδασκαλίας με τη χρήση της τεχνολογίας, για βράβευση δασκάλων και μαθητών που καινοτομούν ...

Δεν μας μίλησαν όμως για την ανέχεια, την απογοήτευση, την οργή και την αγανάκτηση που νιώθουν οι γονείς, οι δάσκαλοι και οι μαθητές για την νεοφιλελεύθερη πολιτική των μνημονίων, για τα σχολικά κτήρια που καταρρέουν, για τις αίθουσες που στοιβάζονται ως και 30 μαθητές, για τα παιδιά που λιποθυ-

μάνε μπροστά στα κυλικεία, για τους κακοπληρωμένους και απαξιωμένους εκπαιδευτικούς.

Ψηφιακό σχολείο ενώ οι οικογένειες (όσες διαθέτουν υπολογιστή) δεν μπορούν πλέον να έχουν σύνδεση στο διαδίκτυο; Διαδραστικοί πίνακες ενώ τα σχολεία δεν μπορούν να καλύψουν ούτε τα λειτουργικά τους έξοδα; Πρώτα ο μαθητής, χωρίς βιβλίο; Εμφυχωτής εκπαιδευτικός ενώ συνθλίβεται επιστημονικά και οικονομικά;

Και τελικά να τα αποτελέσματα.

Απογύμνωσαν ηθικά τους εκπαιδευτικούς πρώτα στα μάτια της κοινωνίας (αντιπαραγωγικός και ανεπαρκής δάσκαλος), και στη συνέχεια ευκολότατα, οι εκπαιδευτικοί ως θύματα, εξαθλιώθηκαν και οικονομικά χωρίς να έχουν συμμαχούς.

Στο επίπεδο της **Α/βάθμιας Εκπαίδευσης** για πρώτη φορά στην Ιστορία της νεότερης Ελλάδας έμειναν οι μικροί μαθητές χωρίς βιβλία.

Στο επίπεδο της **Β/βάθμιας Εκπαίδευσης** ξεδιπλώθηκε σιγά-σιγά το νέο σύστημα με τις αλλαγές «ράβε- ξήλωνε». Χωρίς βιβλία γιατί πλέον θα εξετάζονται τα παιδιά σε «θεματικές ενότητες». Με projects για να χαιρόνται οι μαθητές (κατά δήλωση της κας Διαμαντοπούλου) στο σχολείο, με ασαφές πρόγραμμα σπουδών για τη Β' και Γ' Λυκείου και μια Α' Λυκείου στα πρόθυρα νευρικής κρίσης αφού αντιμετωπίστηκε ως πειραματόζωο στα μεγαλεπίβολα σχέδια των μεταρρυθμίσεων της πρώην υπουργού.

Στο επίπεδο της **Γ/βάθμιας Εκπαίδευσης** ένα νομοσχέδιο-λαιμητόμο της πνευματικής ελευθερίας που ταλανίζει την πανεπιστημιακή κοινότητα τόσο σε διοικητικό όσο και σε επιστημονικό επίπεδο .

Στα νεότερα χρόνια της Ιστορίας μας, καμιά εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν απέτυχε τόσο πολύ και δεν κατέληξε σε τόσο μεγάλο φιάσκο. **Η μεταρύθμιση έγινε ηθελημένα από-ρύθμιση.** Η καταστροφική πολιτική, ο αυταρχισμός, καθώς και η διαχειριστική αποτυχία, σαν αποτέλεσμα της αδιαφορίας για τις συνέπειες των επιλογών της σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, **δεν μπορεί και δεν πρέπει να μείνουν χωρίς απάντηση.**

Συντακτική Επιτροπή

Άγχος και επαγγελματική εξουθένωση (ή σύνδρομο Burnout)

Πρωτοσύγκελλου Αθηνά

Δ/ντρια 6/θεσιου Δ. Σ. Μεταμόρφωσης Ιωαννίνων

Το άγχος αποτελεί φυσιολογική εκδήλωση κάθε ανώτερου ζώντος οργανισμού και οριοθετείται ως μια ειδική ανταλλαγή ανάμεσα σε ένα συγκεκριμένο είδος συστήματος, άτομο-κοινωνία, και σε ένα συγκεκριμένο είδος περιβάλλοντος (Κ. Αργυροπούλου, 1999).

Το άγχος θεωρείται ως μια κατάσταση αγωνίας, ανησυχίας και αβεβαιότητας (Γκίκα, 1995 στο Ποταμάνος, 1995). Βιώνεται ως ψυχολογική πίεση (stress), η οποία με τη σειρά της ορίζεται ως μια προσδοκία φόβου για κάποιο δυσάρεστο γεγονός στο μέλλον.

Το εργασιακό άγχος είναι σύμφωνα με τους Berr & Newman (1978, στο Ασημομήτη, 2007) «*μια κατάσταση αλληλεπίδρασης σχετικών με την εργασία παραγόντων και εργαζόμενου, που βιώνεται ως απειλή, μέσα από την οποία διαφοροποιείται η σωματική ή/και ψυχολογική λειτουργία του ατόμου και αποκλίνει του φυσιολογικού*».

Το άγχος είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει σε πολύ σημαντικό βαθμό το κατά πόσο ο εργαζόμενος αποδίδει στη δουλειά του και στο ποιοτικό αποτέλεσμα της εργασίας του.

Λόγω της πολύπλοκης φύσης του ίδιου του άγχους, οι επιδράσεις δεν μπορεί παρά να είναι πολύ σημαντικές. Υπερβολικό άγχος μπορεί να οδηγήσει στην εξουθένωση (Καλαντζή Φ., 2005).

Η επαγγελματική εξουθένωση έχει απασχολήσει τα τελευταία χρόνια τους ψυχολόγους, τους κοινωνιολόγους, αλλά και τους ειδικούς σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης, καθώς έχει σημαντικές επιπτώσεις στο άτομο, στον οργανισμό και γενικότερα στην οικονομία και την παραγωγή. Ως ψυχολογικός όρος, η επαγγελματική εξουθένωση χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τον Bradley (1969) για να περιγράψει ένα φαινόμενο που συμβαίνει σε επαγγέλματα που σχετίζονται με παροχή βοήθειας. Παρ' όλα αυτά, ο Freudenberg (1974) είναι αυτός που ανέδειξε πρώτος το σύνδρομο. Για να περιγράψει το φαινόμενο αυτό διάλεξε τη λέξη burnout, η οποία συχνά χρησιμοποιούνταν στην άτυπη καθημερινή γλώσσα από τους ειδικούς για να περιγράψουν τα αποτελέσματα της μακρόχρονης χρήσης εξαρτησιογόνων ου-

σιών. Όπως είπε χαρακτηριστικά η κατάσταση αυτή, η αποτυχία, η φθορά, ή η εξάντληση, είναι αποτέλεσμα των υπέρμετρων απαιτήσεων της δουλειάς σε ενέργεια, προσπάθεια και προσόντα. Αργότερα ο Freudenberg (1980) την περιέγραψε ως μία κατάσταση κόπωσης ή απογοήτευσης που επέρχεται με την αφοσίωση σε ένα σκοπό, στον τρόπο ζωής, ή με την αποτυχία να αποκτηθεί η αναμενόμενη ανταμοιβή.

Το όνομα που είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τη διερεύνηση του όρου της επαγγελματικής εξουθένωσης, είναι της Maslach (1976). Η Maslach (1976, 1982) έδωσε ίσως τον περιεκτικότερο ορισμό για την εξουθένωση, ως την απώλεια ενδιαφέροντος για τους ανθρώπους με τους οποίους κάποιος εργάζεται, συμπεριλαμβανομένης της σωματικής εξάντλησης και χαρακτηρίζεται από συναισθηματική εξάντληση όπου ο επαγγελματίας δεν έχει πλέον καθόλου θετικά αισθήματα συμπάθειας ή σεβασμού για τους πελάτες ή ασθενείς.

Η ίδια ως κοινωνική ψυχολόγος, μελετούσε τα συναισθήματα και το stress στον εργασιακό χώρο και μετά από πολλές συνεντεύξεις ατόμων με ανθρωπιστικά επαγγέλματα, κατέληξε σε κάποια σταθερά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Χαρακτηριστικά του burnout

Συγκεκριμένα, πρόκειται για σύνδρομο που αποτελείται από τρεις επιμέρους διαστάσεις: συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και αίσθημα μειωμένων προσωπικών επιτευγμάτων.

Ειδικότερα η συναισθηματική εξάντληση (emotional exhaustion) αναφέρεται στη μείωση των συναισθημάτων του ατόμου, με αποτέλεσμα να μην μπορεί πλέον να προσφέρει συναισθηματικά στους αποδέκτες των υπηρεσιών του. Ένα κοινό σύμπτωμα είναι να βλέπει το άτομο με δέος την προοπτική ότι την επόμενη μέρα θα πρέπει να πάει ξανά στη δουλειά του (Κάντας Α., 1995).

Η συναισθηματική και ψυχολογική επιβάρυνση που χαρακτηρίζει τα επαγγέλματα που προσβάλλονται συχνότερα – ιατροί, νοσηλευτές, εκπαιδευτικοί, κοινωνικοί λειτουργοί, διευθυντικά στελέχη, mana-

gers – οδηγεί στη γρήγορη κατανάλωση των ενεργειακών αποθεμάτων, στον επηρεασμό της σωματικής και ψυχικής υγείας και τελικά στην εξάντληση και τη χαμηλή αυτοεκτίμηση του ατόμου.

Η αποπροσωποποίηση είναι η έκφραση της επιβαρυνμένης ψυχολογικής κατάστασης και των έντονων συναισθημάτων που δεν εκδηλώνονται και εκφράζεται με συναισθηματική απομάκρυνση, αδιαφορία, προσβλητική συμπεριφορά και κυνισμό προς τους ανθρώπους αλλά και την εργασία.

Η ανάπτυξη όμως αυτής της απρόσωπης συμπεριφοράς απέναντι στους ασθενείς, στους συνεργάτες και στον οργανισμό οδηγεί το άτομο σε αίσθημα ανεπάρκειας, αναποτελεσματικότητας, υποτίμησης του εαυτού του και αποτυχίας επίτευξης των στόχων στον επαγγελματικό τομέα. Αρχίζουν λοιπόν τα αισθήματα μειωμένων προσωπικών επιτευγμάτων, ειδικότερα όταν το εργασιακό περιβάλλον δεν εξασφαλίζει θετική ανατροφοδότηση και ανταμοιβή (Αδαλή Ε., 1999, στο Ε. Μουστάκα, Μ. Μαλλιάρου 2008).

Σύμφωνα με τους Edelman & Brodsky (1980), η πορεία από ένα άγχος που τελικά θα εξελιχθεί σε εξουθένωση, είναι πολύπλοκη και ξεκινά από τη στιγμή που ο εργαζόμενος θα αρχίσει να εργάζεται.

Παράγοντες-πορεία εμφάνισης burnout

Σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν δυσμενώς την ψυχική υγεία του εργαζόμενου είναι και η **ασάφεια** και η **σύγκρουση ρόλων** που καλείται να εκπληρώσει μέσα από την άσκηση των επαγγελματικών του καθηκόντων. Η ασάφεια και η σύγκρουση ρόλων είναι δύο από τα συνηθισμένα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος που επηρεάζουν αρνητικά και την επαγγελματική ικανοποίηση (Αργυράκης, Κουστέλιος, Κουστέλιος & Κουστέλιου, 1998; Κουστέλιος, Theodorakis & Goulmaris, 2004; Wood, Wallace, Zeffane, Schermerhorn, Hunt, & Osborn, 1998) και οδηγούν τους εργαζόμενους στην αποφυγή της εργασίας τους ή την περιορισμένη επαγγελματική τους απόδοση (Jackson & Schuler, 1985; Rizzo, House & Lirtzman, 1970), είναι δε εξίσου σημαντικοί παράγοντες που οδηγούν στην εξουθένωση.

Η εμφάνιση των **περιπτώσεων Burnout** έχει πολλές αιτίες, αλλά ακολουθεί πάντοτε μία καθορισμένη πορεία.

1. Ψυχική εξάντληση

Αυξημένη έλλειψη ενεργητικότητας μαζί με απογοήτευση, για την προσωπική κατάσταση. Οι πάσχοντες αμβλύνονται ψυχολογικά και πέφτουν συνεχώς σε μία απαισιοδόξη άποψη για τη ζωή.

2. Κοινωνική οπισθοχώρηση

Υπερβολική εξειδίκευση στις καθημερινές απαι-

τήσεις, με αποτέλεσμα απλές κοινωνικές δραστηριότητες να γίνονται για αυτούς κουραστικές. Στη διάρκεια της εξέλιξης του συμπτώματος, η μείωση της ικανότητας αυτοσυγκέντρωσης, τους αναγκάζει τελικά σε οπισθοχώρηση.

3. Σωματική εξάντληση

Αυξημένη τάση για ύπνο. Η αυξημένη υπερφόρτωση του οργανισμού καταπονεί επίσης το ανοσοποιητικό σύστημα. Αυτό οδηγεί σε αυξημένη τάση για λοιμώξεις επιδεινώνοντας τη γενική κατάσταση της υγείας.

4. Μείωση της διανοητικής ικανότητας απόδοσης

Χαρακτηριστικό τέλος του Burnout είναι η δραστητική μείωση της ικανότητας αυτοσυγκέντρωσης και η διανοητική ικανότητα απόδοσης. Ως επακόλουθο οι επαγγελματικές και ιδιωτικές καθημερινές υποχρεώσεις γίνονται μία όλο και πιο δύσκολη υπόθεση, οδηγώντας τους σε αδιέξοδο.

Έρευνες εντοπίζουν μεγαλύτερη επίπτωση του συνδρόμου σε νεότερες ηλικίες, γεγονός που αποδίδεται στη σημαντική διαφορά των προσδοκιών για επαγγελματική αποκατάσταση, σε σχέση με την πολύ λιγότερο ικανοποιητική πραγματικότητα που βιώνουν (www.metapharm.gr).

Burnout και εκπαιδευτικό

Πολλές μέχρι τώρα έρευνες έχουν δείξει, ως προς τους παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση του φαινομένου της “εξουθένωσης”, ότι αυτοί συνδέονται με τον τρόπο εισόδου του εκπαιδευτικού στο επάγγελμα (προσδοκίες, δυνατότητες), με το δύσκαμπτο της διοικητικής γραφειοκρατίας και προπάντων με προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού. Φαίνεται, ιδιαιτέρως, ότι σχετίζεται η έλλειψη νοήματος στη ζωή και στην επαγγελματική ταυτότητα με το burnout. Είναι αλήθεια πως υψηλά ποσοστά “εξουθένωσης” φαίνονται να συνδέονται με την ασθενή ή προβληματική επαγγελματική ταυτότητα. Ειδικά δε στον εκπαιδευτικό φαίνεται πως το φαινόμενο συνδέεται με το χαμηλό κίνητρο επιλογής του επαγγέλματος και με την ανεπαρκή προετοιμασία του εκπαιδευτικού - κατά τη διάρκεια των σπουδών του - για την επιτυχή αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Ακόμη αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι ατομικές παράμετροι (εσωτερικών αμοιβών, διδακτικής-εκπ/κής αποτελεσματικότητας) και περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά (οργάνωση, ακαμψία και υποστήριξη από τον διευθυντή του σχολείου) εμπλέκονται ισχυρώς στην εκπαιδευτική εξουθένωση (Κοσμοπούλου Α., 2003).

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί ασκώντας ένα κατοξική ανθρωπιστικό επάγγελμα, υπόκεινται σε συν-

θήκες έντονου στρες και συχνά οδηγούνται σε επαγγελματική εξουθένωση. Η έγκαιρη αναγνώριση και πρόληψη του συνδρόμου είναι υψίστης σπουδαιότητας γιατί το σύνδρομο «*burnout*» είναι δυνατό να επηρεάσει σημαντικά την υγεία του εργαζομένου και την ποιότητα ζωής του. Ο Farber (1984) υποστηρίζει ότι η εξουθένωση δεν είναι μια αντίδραση των εκπαιδευτικών στις συνθήκες εργασίας τους, αλλά ένα ευρύτερο κοινωνικό πρόβλημα: μια έλλειψη αίσθησης ότι έχουν μια αποστολή, ότι ανήκουν σε μια “*κοινότητα*”, ένα συναίσθημα απομόνωσης.

Διαπιστώθηκε ακόμη, ότι ο κίνδυνος εξουθένωσης είναι ιδιαίτερα αυξημένος, όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν αντιλήψεις ανικανοποίητων ή εξωπραγματικών στόχων και ελλιπή ανάπτυξη της επαγγελματικής τους επίτευξης (Evers, Brouwers, & Tomic, 2002). Μάλιστα, σε διεθνείς έρευνες διαπιστώνεται ότι περίπου 60-70% των εκπαιδευτικών επανειλημμένα δείχνουν σημάδια εξουθένωσης, και ένα ποσοστό 30% περίπου όλων των εκπαιδευτικών σε όλες τις βαθμίδες έδειξαν *ευδιάκριτα* συμπτώματα εξουθένωσης (Antoniou, Polychroni & Walters, 2000; Carpel, 1992; Κυριακού, 1987; Kyttaev-Smyk, 1983).

Στη βιβλιογραφία διαπιστώνεται ακόμη, πως οι εκπαιδευτικοί με συμπτώματα εξουθένωσης εκδηλώνουν μειωμένη ποιότητα διδασκαλίας καθώς και συνεχή ενασχόληση με την προοπτική εγκατάλειψης της εργασίας τους. Μπορεί ακόμη να οδηγηθούν σε χαμηλή αυτοαντίληψη, σωματική κόπωση και χαμηλές προσδοκίες του εργασιακού τους ρόλου (Κυριακού & Sutcliffe, 1978).

Για το λόγο αυτό γίνεται τα τελευταία χρόνια μια περισσότερο οργανωμένη επιστημονικά προσπάθεια διερεύνησης των αιτιών της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και μελέτη των οργανωσιακών παραγόντων όπως της ασάφειας και σύγκρουσης ρόλων. Οι εκπαιδευτικοί κάτω από την πίεση που δημιουργείται εξαιτίας των καθημερινών απαιτήσεων της τάξης και του σχολείου, βρίσκονται σε πολύ δύσκολη θέση για να πραγματοποιήσουν τους στόχους του Υπουργείου Παιδείας αλλά και τους δικούς τους.

Το γεγονός αυτό, σε συνάρτηση με τον κοινωνικό και παιδαγωγικό ρόλο των εκπαιδευτικών, οδηγεί στο συμπέρασμα πως η επαγγελματική τους εξουθένωση μπορεί να έχει επιπτώσεις σε ολόκληρο το περιβάλλον του σχολείου, όπως και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Το σύνδρομο της εποχής μας *

Οι κυριότεροι παράγοντες που ευθύνονται για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με έρευνες των Cooper & Marshall (1976), είναι: 1) η σχολική οργάνωση, 2) η επιθετικότητα και απειθαρχία των μαθητών, 3) η έλλειψη διδακτικού προσωπικού και σχολικού εξοπλισμού, 4) ο μεγάλος αριθμός μαθητών στις τάξεις, 5) η έλλειψη συνεχούς επιμόρφωσης των δασκάλων και 6) οι χαμηλές οικονομικές απολαβές (Καλαντζή Φωτ., 2005).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού απαιτεί καλό επίπεδο γνώσεων και συναισθηματικές ικανότητες. Άρα ανήκει στην κατηγορία εκείνων των επαγγελματιών που το υποκείμενο δύναται, αλλά και χρειάζεται, όχι απλώς να «*βγάζει το ψωμί του*», αλλά και να αντιλεί από αυτό ικανοποίηση.

Η προσωπική προσκόλληση και επένδυση στην εργασία παρέχει ανταποκριτικά την ικανοποίηση. Η επένδυση αυτή υπακούει σε εποχικούς (εξωσχολικούς και ενδοσχολικούς) περιορισμούς και κανόνες.

Σήμερα υπάρχουν νέοι περιορισμοί και κανόνες.

Σε συνδυασμό: 1) με την αντίληψη που φαίνεται να καλλιεργείται σχετικά με την ευθύνη του δασκάλου σε θέματα σχολικής αποτυχίας ή εκπαιδευτικής κρίσης παρά το γεγονός της μη συμμετοχής του στον καθορισμό στόχων και στρατηγικών και στη λήψη αποφάσεων, 2) την κατάργηση της επιμόρφωσης, 3) την αύξηση του φόρτου εργασίας και 4) τις συνεχώς μειούμενες αποδοχές που προκαλούν υψηλότερα επίπεδα άγχους μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι παρουσιάζεται αυξημένος ο κίνδυνος της προσβολής των εκπαιδευτικών από το *burnout*.

Ο εκπαιδευτικός, επομένως, θα πρέπει να εστιάσει στην παιδαγωγική επένδυση μέσα στην τάξη, η οποία «*πληρώνεται*» περισσότερο, παρά στην επένδυση σε δομικές μεταρρυθμίσεις, έστω και αν αυτές οι στιγμές της «*ανανέωσης*» έχουν γίνει πολύ ευνοϊκά αντιληπτές τη στιγμή, βεβαίως, που οι εκπαιδευτικοί τις ζουν (Κοσμόπουλος Α., 2003).

Η καλλιέργεια, εξάλλου, της ανθεκτικότητας, (που αποτελεί μέρος της ψυχικής υγείας και βοηθά την ανάκαμψη από τις δυσκολίες, τις αλλαγές, το στρες και οδηγεί στην αντιμετώπιση των προκλήσεων), όχι μόνο στους μαθητές αλλά και στους εκπαιδευτικούς, μπορεί να είναι σημαντικός προστατευτικός παράγοντας από την επαγγελματική εξουθένωση.

Η μείωση των πηγών έντασης, η διαχείριση της

* Τίτλος άρθρου του Δρ Σπ. Σούλη, καθηγητή Ε.Α. του ΠΤΔΕ Ιωαννίνων, που διαπραγματεύτηκε στο Διδασκαλείο Ιωαννίνων σε παν/κή παράδοση το 1998, πάντα επίκαιρο, και η αφορμή δημιουργίας της παρούσας εργασίας.

επαγγελματικής εξουθένωσης, και η προαγωγή της υγείας, με τη δημιουργία ειδικής υποστηρικτικής ομάδας στο εργασιακό χώρο του σχολείου και την εφαρμογή ενός προγράμματος συμβουλευτικής βοήθειας και αντιμετώπισης του συνδρόμου θα έχει ευεργετικά αποτελέσματα όχι μόνο για τον εκπαιδευτικό αλλά και στον μαθητή.

Βιβλιογραφία

- Αδαλή Ε., (1999), Συγκριτική μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης νοσηλευτών σε παθολογικά τμήματα ΜΕΘ και τμήματα επειγουσών περιπτώσεων. Διδακτορική διατριβή Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών τμήμα Νοσηλευτικής, Αθήνα.
- Αμαραντίδου, Σ., Κουστέλιος, Α., Διαφορές στα Επίπεδα Επαγγελματικής Εξουθένωσης, Ασάφειας Ρόλων και Σύγκρουσης Ρόλων, σε Εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής, Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής, *Ελληνική Εταιρεία Διοίκησης Αθλητισμού*, τ. 6(2), σ. 20-33.
- Αργυροπούλου Κ., (1999), Επαγγελματικό άγχος στους δασκάλους. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Τεύχος 106, 101-110.
- Ασημομύτη Α., (2007), Απουσία από την εργασία και επαγγελματική εξουθένωση του προσωπικού στο Π. Ν. Αττικής. Διπλωματική εργασία, Πάτρα.
- H. J. Freudenberger, 1980, Das Erschopfungssyndrom von Mitarbeitern in alternativen Einrichtungen στο βιβλίο των H. Petzold-G. Voormann, *Therapeutische Wohngemeinschaften*, Erfahrungser, Modelle, Supervision, Munchen 1980.
- Καλαντζή Φωτεινή, (2005), Διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης σε τρία ελληνικά νοσοκομεία, Διπλωματική εργασία, Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Κάντας Α., (1995), Οργανωτική - Βιομηχανική Ψυχολογία. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας Α., (1996), Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας, *Ψυχολογία*, Τόμος 3, σελ. 71-85.
- Κοσμόπουλος Β. Αλέξανδρος (1995), Η εξουθένωση του εκπαιδευτικού (teacher's burnout) στο: www.avkosmopoulos.gr/gr_pdf/burnout-ekpaideftikou.pdf
- Κυριακού C., & Sutcliffe J., (1978). A note on teacher stress and locus of control, *Journal of Occupational Psychology*, 52, 227-228 στο: Καλαντζή Φωτεινή. (2005), Διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης σε τρία ελληνικά νοσοκομεία, Διπλωματική εργασία, Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Maslach C., (1976), Burned-out, *Human Behavior*. Number 5.
- Maslach C., Jackson S.E. (1986), Maslach Burnout Inventory. Manual. Palo Alto CA: Consulting Psychologists Press.
- Ε. Μουστάκα, Μ. Μαλλιάρου (2008), Επαγγελματική εξουθένωση στις Μονάδες Εντατικής Θεραπείας, *Αλεξανδρούπολη στο: www.medtime.gr*.
- Ποταμιάνος Γ., (1995), Δοκίμια στην Ψυχολογία της Υγείας, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.



Καταργούνται τα Κέντρα Ενταξιακής Αξιολόγησης και Παιδαγωγικής Υποστήριξης των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Ευσταθίου Μηνάς

Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής Π.Ε. Ιωαννίνων

Υπό Κατάργηση τα ΚΕΔΔΥ (ΚΔΑΥ) - Όξυνση των Ανισοτήτων στην Εκπαίδευση

Εξαιτίας της βαθιάς οικονομικής και πολιτικής κρίσης που μαστίζει την Ελλάδα, την Ευρώπη και τις περισσότερες χώρες του πλανήτη, φαίνεται να προκαλείται μιας ευρείας κλίμακας κρίση και απορρύθμιση στα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των χωρών. Το ελληνικό υποσύστημα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα -στα πλαίσια μιας νέας νομοκοινοτικής προσέγγισης- υιοθέτησε «τη φιλοσοφία της ένταξης των ατόμων με αναπηρία και των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα». Με τον Ν. 2817/2000 ιδρύονται τα ΚΔΑΥ¹ και με το Ν. 3699/2008 θεσμοθετούνται τα ΚΕΔΔΥ² στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που στόχευε στον περιορισμό του σχολικού και του κοινωνικού αποκλεισμού των ΑμΑ³ και των ΑμΕΕΑ⁴. Μέχρι σήμερα οι σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς θεσμούς δεν έχουν σταθεροποιηθεί προς την κατεύθυνση της φιλοσοφίας της ένταξης των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ στο σχολείο, ενώ η σχολική ένταξη συναντά σοβαρά προβλήματα στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, γιατί βρίσκονται βαθιά εγκλωβισμένα ανάμεσα σε έναν αρνητικό και ένα θετικό πόλο: όπου ολόκληρη η συμπεριφορά του μαθητή καταλήγει στο πεδίο των καλών και των κακών βαθμών, των καλών και των κακών παρατηρήσεων. Τα ΚΕΔΔΥ και το υποσύστημα της ειδικής αγωγής

και εκπαίδευσης δεν περιλαμβάνονται καν στους σχεδιασμούς και τις πολιτικές προτεραιότητες του Υπουργείου Παιδείας. Με το Ν. 3966/2011 καταργείται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, κι επομένως το Τμήμα Ειδικής Αγωγής που καθοδηγεί επιστημονικά τα ΚΕΔΔΥ, ενώ στο σχέδιο νόμου για τη ριζική αναδιάρθρωση των περιφερειακών υπηρεσιών διοίκησης της εκπαίδευσης -στο πλαίσιο περιορισμού των δημοσίων δαπανών- τα ΚΕΔΔΥ φαίνεται να απορροφούνται σε ένα ολιγομελές Γραφείο Ειδικής Αγωγής που θα λειτουργεί σε κάθε Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Δ.Ε. Ο εκπαιδευτικός θεσμός των ΚΔΑΥ, παρά τις δομικές και υποκειμενικές του αδυναμίες, στήριξε τη σχολική και κοινωνική ένταξη των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ. Οφείλουμε να αποτρέψουμε την κατάργησή του και να διαπραγματευτούμε τον επαναπροσδιορισμό της φιλοσοφίας του, αλλά κυρίως τους κοινωνικούς, παιδαγωγικούς, εκπαιδευτικούς και προνοιακούς όρους της λειτουργίας του. Να τον μετατρέψουμε σε ΚΕΑΠΥ⁵ στηρίζοντας με επιστημονικούς και πολιτικούς όρους τη σχολική και κοινωνική ένταξη των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ.

Με το Ν. 2817/2000⁶ εισάγονται στο εκπαιδευτικό σύστημα τα ΚΔΑΥ, έχοντας ως βασικό σκοπό τον περιορισμό του σχολικού και του κοινωνικού αποκλεισμού των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ. Ο Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Ειδικής Αγωγής, πριν τη ψήφιση του Ν. 3699/2008, στη Διαρκή Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής των Ελλήνων υποστήριξε ότι: «η ένταξη των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ στο γενικό σχολείο απαιτεί γενναία χρηματοδότηση και υπεύθυνη εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαι-

1. ΚΔΑΥ: Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο θεσμός των ΚΔΑΥ εισάγεται με το Ν. 2817 (ΦΕΚ 78/14-03-2000, τεύχ. Α') και στα άρθρα 1, 2, 3, 4 & 5 περιλαμβάνονται: η συγκρότηση, η δομή και οι αρμοδιότητές τους.

2. ΚΕΔΔΥ: Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο θεσμός των ΚΕΔΔΥ εισάγεται με το Ν. 3699 (ΦΕΚ 199/02-10-2008, τεύχ. Α') και αντικαθιστά το θεσμό των ΚΔΑΥ (βλέπε άρθρα 2, 4, 5, 6, 7, 10, 12, 13, 16, 17, 20, 22, 23 & 24).

3. ΑμΑ: Άτομα με Αναπηρία.

4. ΑμΕΕΑ: Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

5. ΚΕΑΠΥ: Κέντρα Ενταξιακής Αξιολόγησης & Παιδαγωγικής Υποστήριξης.

6 Ν. 2817 (ΦΕΚ 78/14-03-2000, τεύχ. Α') που αφορά την «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις».

δευτικών που καλούνται να την εφαρμόσουν, δεδομένου ότι δεν έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί τις απαραίτητες γνώσεις» (Π.Ε.Σ.Ε.Α., 2008). Οι διάφορες Κυβερνήσεις έδειξαν μια διφορούμενη στάση στα θέματα της χρηματοδότησης του υποσυστήματος της ειδικής αγωγής, καθώς και της επιστημονικής εξειδίκευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αποδυναμώνοντας την επαγγελματική ταυτότητα και το επιστημονικό κύρος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Για την ποιοτική και ποσοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης γενικής και ειδικής εκπαίδευσης απαιτούνται σοβαροί οικονομικοί πόροι. Η αναγκαιότητα ίδρυσης νέων σχολικών μονάδων, ΣΜΕΑ⁷, Τμημάτων Ένταξης και Συνεκπαίδευσης, καθώς και υποστηρικτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών αποτελούν μόνο μέρος του κόστους για την αντιμετώπιση των σχολικών ανισοτήτων. Εξαιτίας της απουσίας σταθερών και προϋπολογισμένων οικονομικών πόρων η εκάστοτε κυβέρνηση αδυνατούσε να υλοποιήσει τη εκπαιδευτική νομοθεσία και ιδιαίτερα όσα προβλέπονται ρητά σε διατάξεις της που αφορούν τα ΑμΑ και τα ΑμΕΕΑ. Έτσι η έλλειψη οικονομικών πόρων υπονομεύει τις εκπαιδευτικές πολιτικές και επενεργεί αρνητικά στην εφαρμογή νόμων (Παπαδάκης, 2003), οι οποίοι, σύμφωνα με εκτιμήσεις των συντακτών τους, θα περιόριζαν το σχολικό αποκλεισμό και τις ανισότητες στην εκπαίδευση των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ.

Διαφοροδιάγνωση ή Ένταξη των ΑμΑ & των ΑμΕΕΑ

Οι κυβερνήσεις του ΠΑΣΟΚ το 1985 και το 2000, ψηφίζοντας το Ν. 1566/1985 και το Ν. 2817/2000 εισήγαγαν και θεμελίωσαν τη φιλοσοφία της ένταξης των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ στην Ελλάδα. Με τον εκπαιδευτικό θεσμό των ΚΔΑΥ επιχειρήθηκε η «συμφιλίωση» της ελληνικής κοινωνίας με το δικαίωμα της απρόσκοπτης πρόσβασης των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ στα σχολεία της γενικής και της ειδικής αγωγής.

Αντιθέτως οι Κυβερνήσεις της Νέας Δημοκρατίας το 1981 και το 2008, ψηφίζοντας το Ν. 1183/1981 και το Ν. 3699/2008 έμειναν σταθερά προσηλωμένες στο μοντέλο της ιατροποίησης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ. Για να διαφοροποιηθούν ιδεολογικά και πολιτικά από το ΠΑΣΟΚ, κατάργησαν το Ν. 2817/2000 και με αποσπασματικές νομοθετικές ρυθμίσεις μετονόμασαν τα ΚΔΑΥ σε ΚΕΔΔΥ. Με τη «διαφοροδιάγνωση» επιχει-

ρησαν να «αναστήσουν το νεκρό μοντέλο» της ιατροπαιδαγωγικής το οποίο έχουν εγκαταλείψει, εδώ και δεκαετίες, όλες οι χώρες. Φαίνεται ότι δεν κατανόησαν ότι το σχολείο είναι αυτό που χαράσσει κυριαρχικά το όριο που προσδιορίζει τη διαφορά σε σχέση με όλες τις άλλες διαφορές -το εξωτερικό σύνορο του μη κανονικού- αποδεχόμενο ως «ομαλοποιημένη πρακτική» τη διπνεκή απειλή της αξιολόγησης η οποία διαπερνά όλα τα σημεία και ελέγχει ακατάπαυστα τους σχολικούς θεσμούς, συγκρίνει, διαφορίζει, ιεραρχεί, εξομοιώνει, αποκλείει το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού (Ευσταθίου, 2007).

Οι συντάκτες του καθηκοντολόγιου των ΚΕΔΔΥ στηρίζονται στην παραδοσιακή προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία οι ψυχίατροι κι οι ψυχολόγοι με την αποκλειστική χρήση τυποποιημένων ψυχολογικών κριτηρίων (test) μπορούσαν να εντοπίσουν κάθε σχολικό και παιδαγωγικό πρόβλημα. Σύμφωνα με το Δράκο (2002) η σύγχρονη παιδαγωγική θεώρηση, μέσα από το πρίσμα της διεπιστημονικής οριοθέτησης της Ειδικής Παιδαγωγικής θέτει σε αμφισβήτηση τη μονομερή και άκαμπτη διαγνωστική διαδικασία. Παλαιότερα η εφαρμογή των ψυχολογικών και ψυχιατρικών μεθόδων εξαντλούνταν στη στερεοτυπική χρήση κριτηρίων, με τελικό σκοπό την αλλαγή του σχολικού περιβάλλοντος από το γενικό σχολείο σε σχολική μονάδα ειδικής αγωγής ή από το ένα γενικό σχολείο σε ένα άλλο γενικό σχολείο. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τέτοιες πρακτικές συντηρούνται ακόμα και σήμερα στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Έχει παρατηρηθεί ότι οι περισσότεροι μαθητές που υποχρεώνονται να αλλάξουν σχολικό περιβάλλον εξωθούνται να εγκαταλείψουν το σχολείο, κι έτσι ενισχύεται το φαινόμενο του σχολικού και του κοινωνικού αποκλεισμού (Ευσταθίου, 2004).

Αρκετά ΚΔΑΥ, αναγνωρίζοντας τη διεπιστημονική διάσταση της Ειδικής Παιδαγωγικής με τις όμορες ανθρωπιστικές επιστήμες: κοινωνιολογία, ψυχολογία, κοινωνική εργασία κλπ., ανέπτυξαν κοινό διεπιστημονικό χώρο συνεργασίας επεκτείνοντας την παρεμβατική της δράση πέραν των στενών ορίων του σχολικού περιβάλλοντος. Από καθαρά πραγματολογική-πρακτική άποψη ο Δράκος (2002) επιμένει ότι η παιδαγωγική διαγνωστική και η παιδαγωγική υποστήριξη οφείλει να κινηθεί σε δύο άξονες: α) Η διαγνωστική διάσταση δεν πρέπει να εστιάζεται μόνο στη διαπίστωση των αιτιών της μαθησιακής δυσκολίας, αλλά να δίνεται βαρύτητα στο σημείο από το οποίο ξεκινά και στο σημείο όπου καταλήγει η υπο-

7 ΣΜΕΑ: Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής.

στήριξη, και β) η διαγνωστική διαδικασία δεν αποτελεί πανάκεια, αλλά διαρκές, ευέλικτο και αναθεωρητικό πλαίσιο, λόγω της πολυπλοκότητας των παραγόντων που τη συνιστούν και τη μεταλλάσσουν κάθε φορά στο νέο περιβάλλον του παιδιού (Δράκος, 2002).

Από την άλλη το μοντέλο της ιατροποίησης στηρίζεται στην παραδοσιακή προσέγγιση και πολλές φορές παραπέμπει στο «Λόγο της Φιλανθρωπίας», που ταλαιπώρησε για δεκαετίες τον ευαίσθητο χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Αυτός ο «καλοπροαίρετος και καλοκάγαθος ανθρωπισμός (benevolent humanitarianism), τον οποίο η Tomlinson, (1985) κρίνει αυστηρά, ως υιοθέτηση συγκεκριμένων στάσεων από τους επαγγελματίες της ειδικής αγωγής και χρήση συγκεκριμένων εκφράσεων αντί άλλων, για τους Barton & Smith (1989) δεν σημαίνει απλή αθώα τοποθέτηση, αλλά πολιτική θέση. Η Ζώνιου-Σιδέρη (2000^α & 2000^β) επισημαίνει ότι οι εμπλεκόμενοι στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση χρειάζεται να αναγνωρίσουν και να συνειδητοποιήσουν το ιδεολογικό φορτίο των πρακτικών του λόγου που χρησιμοποιούν, καθώς και το αυτονόητο που αυτός ο λόγος εμπεριέχει –αυτονόητο μέσω του οποίου η ιδεολογία του αποκλεισμού αναπαράγεται και ενσωματώνεται πιο αποτελεσματικά στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Γι' αυτό μηχανισμοί όπως τα ΚΔΑΥ και τα ΚΕΔΔΥ οφείλουν να στηρίζουν τα άτομα που θεωρούνται ανάπηροι ή χρήζουν ειδικής εκπαιδευτικής στήριξης, παρά τους ειδικούς επαγγελματίες που εργάζονται σε αυτά. Η Καραγιάννη (2003) με περισσότερη σαφήνεια υποστηρίζει ότι οι πρακτικές αυτές ενισχύουν τον «επαγγελματισμό» και η βασική στρατηγική για τη διατήρηση του ρόλου είναι η χρήση υποκατηγοριών της αναπηρίας και των συνωνύμων της.

Για πολλές δεκαετίες η ιατροποίηση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών κι η πιστοποίησή τους από Υγειονομικές Επιτροπές ή στα εξωτερικά ιατρεία από παθολόγους, ψυχιάτρους, ψυχολόγους και κλητήρες των Νοσοκομείων, χωρίς καμιά συνεργασία με το σχολείο, και πολλές φορές από μονοπρόσωπα όργανα καταρράκωσε την επιστημονική δεοντολογία, εξαφάνισε τη δημοκρατική νομιμότητα και γέννησε τη συναλλαγή και τη διαφθορά. Σε άλλες χώρες είναι αδιανόητη η έκδοση Πιστοποιητικών Δυσλεξίας από Νοσοκομεία. Οι δυσλεξικοί μαθητές στηρίζονται στα Δημοτικά Σχολεία, όπου λειτουργούν **Τμήματα Ένταξης** στα οποία εφαρμόζονται με επιτυχία ειδικά εξατομικευμένα προγράμματα (ΕΕΠ).

Με αυτές τις πρακτικές ο **σχολικός αποκλεισμός** φούντωσε και οδήγησε χιλιάδες έφηβους εκτός σχολείου, ενώ ταυτόχρονα δημιούργησε στους ίδιους και

τις οικογένειες τους αξεπέραστα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα, προκαλώντας συνάμα βαθύτατες ρωγμές στον κοινωνικό ιστό. Θεωρούμε ότι ένα μοντέλο εκπαίδευσης και επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών είναι και πρέπει να στηρίζεται στη σχέση επιστημονικής θεωρίας, πολιτικής πρακτικής και παιδαγωγικής πράξης. Για την επιτυχή εφαρμογή του νόμου που έχει ως βάση του τη **σχολική ένταξη** απαιτείται η βελτίωση της πρακτικής της ειδικής εκπαίδευσης στον τομέα ανάπτυξης στάσεων των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αλλάξουν για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της νομοθεσίας που προβλέπει ισότιμη μεταχείριση όλων των παιδιών, καθώς και εξατομικευμένη προσέγγιση ανάλογα με τις ειδικές ή λιγότερο ειδικές ανάγκες κάθε μαθητή. Βέβαια, η αλλαγή στάσεων δεν επέρχεται μόνο με την εκπαίδευση ή την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αλλά είναι μια διαρκής και μακροχρόνια διαδικασία και εξαρτάται κατά πολύ από τα ίδια τα άτομα που υπηρετούν την εκπαίδευση, τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις τους. Αυτό όμως δεν απαλλάσσει το Κράτος και τις Κυβερνήσεις από την ευθύνη που έχουν να αναπτύξουν τις απαιτούμενες διαδικασίες για προσέγγιση των ατόμων που ασχολούνται με την εκπαίδευση, αλλά και των ατόμων που στελεχώνουν τις ΣΜΕΑ και τα ΚΕΔΔΥ (ΚΔΑΥ) και σχετίζονται άμεσα με την ειδική εκπαίδευση, με σκοπό την ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στο θέμα της αναπηρίας. Συνεπώς η ανάπτυξη κατάλληλων στάσεων από πλευράς εκπαιδευτικών που καλούνται να εφαρμόσουν την ΕΝΤΑΞΗ και την ειδική εκπαίδευση εμπεικλείει και την ηθική, ως παράγοντα θετικής στάσης απέναντι στην αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στα πλαίσια εφαρμογής του νόμου. Ακόμα και οι νόμοι που στοχεύουν στη μείωση της ανισότητας και των διακρίσεων σε βάρος των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ δεν μπορούν να διασφαλίσουν ότι τα δικαιώματα γίνονται σεβαστά στην πράξη όταν στελέχη του εκπαιδευτικού συστήματος και πολλοί εκπαιδευτικοί διάκεινται εχθρικά και εκ πεποιθήσεως στην ένταξή τους. Οι προσδοκίες και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού της γενικής ή της ειδικής αγωγής επηρεάζουν την εικόνα που έχει ο μαθητής για τον εαυτό του, επηρεάζουν τα κίνητρα και την έφεση για μάθηση. Αν η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μένει για αρκετό διάστημα σταθερή, το μέλλον των μαθητών έχει καθοριστεί, εκείνοι -που ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει δείχνοντας έμμεσα ότι από αυτούς περιμένει πολλά- θα καλυτερεύουν συνεχώς και το επίπεδο των άλλων θα πέφτει επίσης συνεχώς.

**Από τα ΚΔΑΥ και τα ΚΕΔΔΥ στα ΚΕΑΠΥ:
Κέντρα Ενταξιακής Αξιολόγησης και Παιδαγωγικής
Υποστήριξης των Αμα και των ΑμεΕΑ**

Πολλοί επιστήμονες συμφωνούν (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000. Σούλης, 2002) ότι ολοένα και περισσότεροι εκπαιδευτικοί της γενικής ή της ειδικής αγωγής στηρίζουν τους μαθητές και τις μαθήτριές τους να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα τονίζοντας: «Αντί να προβάλλουμε τις ψυχοσωματικές τους αδυναμίες και τις μαθησιακές τους ελλείψεις, να προτάσσουμε τις ικανότητες των μαθητών μας και να σχεδιάζουμε κοινές παιδαγωγικές μεθόδους μάθησης μαζί τους εγκαταλείποντας κάθε είδος προκατάληψης και αυταρχικής αντίληψης». Ενώ ο Ευσταθίου (2004) στο ίδιο μήκος κύματος τονίζει ότι «δεν πρέπει να αναφερόμαστε μόνο στις γνωστικές δυνατότητες και τις επιδόσεις των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά διαρκώς να αναζητούμε και να διαμορφώνουμε τις συνθήκες και την ετοιμότητα του σχολείου να τους εντάξει στη λειτουργία του. Είναι αντιπαιδαγωγικό και αντιδημοκρατικό να στήνονται «συμβουλία αποβολών ή αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος» για να ξεφορτωθούν τους «αποκλίνοντες, τους καθυστερημένους, τους δυσπροσάρμοστους, τους ταραχοποιούς και τους επικίνδυνους μαθητές» (Σταύρου, 1985). Η νομοθεσία (Ν.3699/2008) που προσανατολίζει τα ΚΕΔΔΥ στο ιατρικό μοντέλο πρέπει να ανατραπεί και σε θεσμικό και σε πρακτικό επίπεδο. Με νέες νομοθετικές ρυθμίσεις απαιτείται να **ιδρυθούν σε στέρεες βάσεις τα νέα Κέντρα Ενταξιακής Αξιολόγησης και Παιδαγωγικής Υποστήριξης (ΚΕΑΠΥ)**, τα οποία ως διεπιστημονικά κέντρα θα έχουν ως βασική αποστολή να εδραιώσουν τη σχολική και την κοινωνική ένταξη των Αμα και των ΑμεΕΑ. Τα νέα ΚΕΑΠΥ να συγκροστούν με την εδραιωμένη κανονικοποίηση στο σχολείο που εξαναγκάζει, ακόμη και σήμερα, το μαθητικό πληθυσμό στην ομοιογένεια, μετρά τις εκτροπές, καθορίζει τα επίπεδα γνώσης και ορίζει το μέλλον των παιδιών. Τα νέα ΚΕΑΠΥ να είναι διαρκώς κοντά στα Αμα και τα ΑμεΕΑ για να αντλείται κάποια ωφέλεια από τις διαφορές με το συνταίριασμα της μιας διαφοράς με την άλλη (Ευσταθίου, 2010).

Ο Ν. 3699/2008 περί «*Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*» πρέπει να καταργηθεί, γιατί δεν ανταποκρίνεται στη φιλοσοφία της ένταξης και στο «*Σχολεία για Όλους*» που περιγράφεται με σαφήνεια το Πλαίσιο Δράσης για την Ειδική Αγωγή στη Διεθνή Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994) και δεν ενστερνίζεται τις Διεθνείς Διακηρύξεις για τα Δικαιώματα των Αναπήρων και των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες

(1971, 1975, 1981, 1988, 1990), ούτε τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Ν. 2101/1992), ούτε το Σύνταγμα της Ελλάδας (2001).

Ο Ευσταθίου (2010) αναφέρει δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα: α) στην Ελλάδα η υπάρχουσα νομοθεσία δεν εξασφαλίζει το δικαίωμα στην οικογένεια να μπορεί το παιδί της να φοιτήσει στο γενικό σχολείο, ακόμα κι αν διαφωνούν τα στελέχη της εκπαίδευσης ή οι εκπαιδευτικοί, όταν επιχειρείται να αλλάξει ο μαθητής σχολικό περιβάλλον και να μετεγγραφεί σε ειδικό σχολείο, και β) στο Ν. 3699/2008 εισάγεται, έκδηλα πλέον, ένας παιδαγωγικός ρατσισμός που πρωτοεμφανίστηκε δειλά στο Ν. 3194/2003 με τον όρο «*χαρισματικά παιδιά*». Συγκεκριμένα στο άρθρο 3, πργρ. 3 του νόμου τονίζονται τα εξής: «*Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα...*». Στις αντιεπιστημονικές προσεγγίσεις αυτών των δύο νόμων αντιπαραθέτουμε τις επιστημονικές επισημάνσεις των Bourdieu & Passeron (1996:142): «*Στην ιδεολογία που θα μπορούσαμε να ονομάσουμε χαρισματική (αφού δίνει αξία στη «χάρη» ή το «χάρισμα») οι προνομιούχες τάξεις βρίσκουν μια νομιμοποίηση των πολιτισμικών τους προνομίων, που μετουσιώνονται, έτσι, από κοινωνική κληρονομιά σε ατομική χάρη ή σε προσωπική αξία. Μεταμφιεσμένος έτσι, «ο ταξικός ρατσισμός» μπορεί να επιδεικνύεται, δίχως ποτέ να εμφανίζεται. Τόσο περισσότερο πετυχαίνει αυτή η αλχημεία, όσο οι λαϊκές τάξεις αντί να της αντιπαραθέτουν μιαν άλλη εικόνα για τη σχολική επιτυχία, επαναλαμβάνουν για λογαριασμό τους την αντίληψη των ανώτερων τάξεων ότι υπάρχει διαφορά ουσίας, και βιώνουν το μειονέκτημά τους ως προσωπική μοίρα*». Φαίνεται πως αντιλήψεις με ρίζες στις πεποιθήσεις βιολόγων και ψυχολόγων του 19^{ου} αιώνα και των πρώτων δεκαετιών του 20^{ου} αιώνα που θεωρούσαν ότι η νομοσύνη είναι κληρονομική, μετρήσιμη και σταθερή, ενώ παράλληλα αποσιωπούσαν το γεγονός ότι τα σημαντικότερα τεστ νομοσύνης που χρησιμοποιήθηκαν στις περισσότερες χώρες είχαν διάφορες κρυφές λειτουργίες (π.χ. χρήση τους ως οργάνου επιλογής των ατόμων εκείνων που θα αναλάμβαναν τη διαφύλαξη της κατεστημένης δομής στη διπλωματία, το στρατό, τη διοίκηση, την αστυνομία, την πολεοδομία, τα νοσοκομεία, κλπ.), και ενδόμυχες προβολές πως τα δικά μας παιδιά είναι «ευφυέστερα» των άλλων (κατ' επέκταση κι εμείς οι ίδιοι ως γονείς τους), αλλά και ποικίλοι κύκλοι συμφερόντων και ιδιωτικών πρωτοβουλιών ενισχύουν, τελικά, μια εργαλειακή-ανορθολογική παιδαγωγική, με βάσεις ψυχολογικές, που υπηρετεί ένα σύστημα



το οποίο αγνοεί και θέλει να αγνοεί τις κοινωνικές διαφορές.

Για την αποτελεσματικότητα των ενταξιακών πολιτικών στο σχολείο και την κοινωνία υπέρ των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ απαιτούνται: α) μετατροπή των ΚΕΔΔΥ σε ΚΕΑΠΥ: Κέντρα Ενταξιακής Αξιολόγησης και Παιδαγωγικής Υποστήριξης στο οργανωτικό και δομικό πλαίσιο που προσεγγίσαμε παραπάνω, β) ριζικές διαφοροποιήσεις στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και στην ίδια τη σχολική οργάνωση για να αποτελέσουν σημαντικό παράγοντα αντιμετώπισης και εξάλειψης των διακρίσεων. Είναι απολύτως αναγκαίο οι στόχοι των σχολικών προγραμμάτων να αγκαλιάζουν το σύνολο των μαθητών μιας τάξης και οι εκπαιδευτικοί να έχουν την παιδαγωγική και επιστημονική ελευθερία να λαμβάνουν αποφάσεις για το περιεχόμενο, τη δομή και τον τρόπο διαχείρισής τους. «Ο χρόνος που ορισμένα άτομα ή ομάδες μαθητών βρίσκονται εκτός της γενικής τάξης με μερική στήριξη στα Τμήματα Ένταξης, δεν αποτελεί διάκριση σε βάρος αυτών των παιδιών. Είτε είναι απομάκρυνση από τη γενική τάξη για ειδική εκπαιδευτική στήριξη, είτε επειδή το παιδί διαταράσσει την τάξη, με την προϋπόθεση ότι είναι προσδιορισμένος ο χρόνος. Κάθε χρόνος έξω από την γενική τάξη, δεν θα επηρεάζει το δικαίωμα του παιδιού να είναι μέλος του κυρίαρχου (γενικού) σχολείου», (Thomas & Vaughn, 2004).

Οι νόμοι 2817/2000 & 3699/2008, παρά τις καινοτόμες διατάξεις τους, διαφοροποιούνται μεταξύ τους και αμφιταλαντεύονται ανάμεσα στην ένταξη των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ στα γενικά σχολεία ή τον απομονωτισμό τους στα ειδικά σχολεία. Για να καταστεί δυνατή η ένταξή τους απαιτείται αλλαγή των πρακτικών της ειδικής αγωγής-εκπαίδευσης στον τομέα διαμόρφωσης στάσεων. Τα ΚΕΔΔΥ, καθώς και άτομα που δραστηριοποιούνται σε σχολικούς ή κοινωνικούς ή εργασιακούς χώρους και συσχετίζονται

με ΑμΑ και ΑμΕΕΑ χρειάζεται να αλλάξουν στάσεις και νοοτροπίες για να ανταποκριθούν στην εφαρμογή των νόμων της ειδικής αγωγής που προτάσσουν: α) την ισότιμη μεταχείριση όλων των μαθητών και β) την κατάρτιση προσαρμοσμένων εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης, καθώς και την εφαρμογή άλλων επιστημονικών προγραμμάτων για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στα σχολεία ή στην έδρα των ΚΔΑΥ, ή στο σπίτι (Ν. 2817/2000: άρθρο 2, πργρ. 3, περίπτ. γ'). Η ανάπτυξη θετικών στάσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών της γενικής και της ειδικής αγωγής διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην προσέγγιση με την οποία θα υλοποιηθούν οι νομοθετικές διατάξεις που προβλέπουν ρητά την εξασφάλιση των δικαιωμάτων όλων των παιδιών, χωρίς διακρίσεις. Η παιδαγωγική δραστηριότητα δεν μπορεί να οργανώνεται κεντρικά, αλλά να συνδέεται άμεσα με την υφιστάμενη κατάσταση της κάθε σχολικής μονάδας. Εξαρτάται, δηλαδή από τις αποφάσεις και τη διάρθρωση του σχολείου. Επομένως, η επιτυχία της **ΕΝΤΑΞΗΣ** απαιτεί την ανάθεση των σχετικών αρμοδιοτήτων και υπευθυνοτήτων στη σχολική μονάδα καθώς και την ουσιαστική συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών-μαθητών-γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σούλης, 2002).

Βιβλιογραφία

- Barton, I. & Smith, M. (1989). *Equality, Rights and Opportunities*. London: The Falmer Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-Cl. (1996). *Οι Κληρονόμοι. Οι Φοιτητές και η Κουλτούρα*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Δράκος, Γ. Δ. (2002). *Σύγχρονα Θέματα Ειδικής Παιδαγωγικής. Προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ευσταθίου, Μ. (2010). *Εκπαιδευτικές Πολιτικές και Αναλυτικά Προγράμματα για τα ΑμΕΕΑ*. Ιωάννινα: Μυλωνάς.
- Ευσταθίου, Μ. (2010). Η Συμβολή των ΚΔΑΥ και των ΚΕΔΔΥ στην Ένταξη των Ατόμων με Αναπηρία και των ΑμΕΕΑ στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 161, 15-31.
- Ευσταθίου, Μ. (2011). Η Κοινωνική και Σχολική Εξέλιξη του Παιδιού στα Δίκτυα Διαγνωστικών και Αξιολογικών Μηχανισμών. Ταξινομήσεις Υπέρ των «Ευφυών» και Αποκλεισμοί εις «Βάρος των Αναπήρων», 51, 20.
- Ευσταθίου, Μ. (2004). Νέος Νόμος για τους Ανήλικους Παραβάτες - Είμαστε Απόντες Όλοι:

- Υπουργείο Παιδείας και Εκπαιδευτικοί, *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 23, 78-80.
- Ευσταθίου, Μ. (2004). Η Συνάφεια των Θεσμών της Εκπαίδευσης και των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) με το Σχολικό και Κοινωνικό Αποκλεισμό. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 26, 36-48.
- Ευσταθίου, Μ. (2007). Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών της Π.Ε. για τα Αναλυτικά Προγράμματα και την Άσκηση Ενταξιακών Πολιτικών για τα ΑμΕΕΑ στο Γενικό Σχολείο. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 38, 10-45.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000^α). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης. Από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (Επιμ.). Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000^β). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (Επιμ.). Ένταξη, Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Foucault, M. (1964). *Histoire de la folie, a l'age classique*. Paris: Plon.
- Καραγιάννη, Π. (2003). *Ο μεταφορικός λόγος στη γλωσσική αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και τυφλών μαθητών*. Αθήνα: Διδακτορική Διατριβή.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusion/mainstreaming, *British Journal of Educational psychology*, 77, 1-29.
- Παπαδάκης, Ν.Δ. (2003). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική ως κοινωνική πολιτική*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Π.Ε.Σ.Ε.Α., (2008). Παρατηρήσεις του Πανελληνίου Επιστημονικού Συλλόγου Ειδικής Αγωγής για το σχέδιο νόμου περί «Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης για τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών σε άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 40, 82-97.
- Σούλης, Σ.Γ. (2002). *Παιδαγωγική της Ένταξης. Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σταύρου, Λ.Σ. (1985). *Ψυχοπαιδαγωγική Αποκλιόντων Νηπίων-Παιδιών-Εφήβων. Ψυχοκοινωνιολογική και Παιδαγωγική Προσέγγιση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Thomas, G. & Vaughn, M. (2004). *Inclusive Education: a reader*. Maidenhead: Open University Press.
- Tomlinson, S. (1982). *A Sociology of Special Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Tomlinson, S. (1985). The Expansion of Special Education. *Oxford Review of Education*, 11, 1, 157-165.



Το άγχος στην παιδική και εφηβική ηλικία

Ζάρρα-Φλούδα Μαρία

Διευθύντρια 1^{ου} Πειραματικού ΔΣ Ιωαννίνων

Το άγχος αποτελεί ένα καθολικό ανθρώπινο συστατικό στοιχείο, που οιονεί υπάρχει στον καθέναν. Κάθε μέρα και σε κάθε στάδιο της ανθρώπινης εξέλιξης υπάρχουν πιεστικές καταστάσεις. Τα παιδιά δεν εξαιρούνται από αυτό το συναίσθημα, γεγονός που δεν επιβεβαιώνεται μόνο μέσα από την καθημερινή εμπειρία, αλλά και από επιστημονικές έρευνες. Από το τραύμα της γέννησης, τον αποχωρισμό από τη μητέρα και την προσέγγιση από ξένα πρόσωπα μέχρι και την ολοκλήρωση της εφηβείας, το νεαρό άτομο δέχεται παράγοντες άγχους και ανασφάλειας. Επίσης, από τον απογαλακτισμό και την εκπαίδευση της τουαλέτας ως βρέφος, όπως και από τη βασική εκπαίδευση ως μεγαλύτερο παιδί και έως την απόκτηση επαγγελματικών ικανοτήτων αργότερα, το άτομο δέχεται πολλές αλλά και διαφορετικές πιεστικές καταστάσεις, που συχνά του δημιουργούν άγχος.

Το ανθρώπινο ον λοιπόν, από τότε που αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως μια αυτοδύναμη βιοψυχική μονάδα, νιώθει να ακολουθεί μια αναγκαστική πορεία για την οποία δεν ρωτήθηκε και καλείται να χαράξει τη δική του προσωπική και ιστορική διαδρομή. Η συνειδητοποίηση αυτής της διαδρομής γεμίζει την ανθρώπινη ύπαρξη με άγχος. Ωστόσο, πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι ναι μεν η διαδικασία δημιουργίας του άγχους είναι κοινή σε όλες τις ηλικίες, υπάρχουν όμως σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα παιδιά και στους ενήλικες σε επιμέρους τομείς αυτού του φαινομένου.

Το κάθε άτομο βρίσκεται σε μια συνεχή συνδιαλλαγή με το περιβάλλον μέσα από την οποία αποκτά εμπειρίες και διαμορφώνει την προσωπικότητά του. Η διαφορά μεταξύ ενός ενήλικα και του παιδιού ή του εφήβου προσδιορίζεται ακριβώς σε αυτό το σημείο, στον αριθμό των εμπειριών που έχει ο ενήλικας και στα νοητικά - γνωστικά εφόδια που έχει διαμορφώσει για να αντιμετωπίσει καταστάσεις άγχους. Είναι προφανές, ότι η συσσωρευμένη εμπειρία του παιδιού διαφέρει σημαντικά και σε ποσότητα και σε ποιότητα από εκείνη του ενήλικα. Επιπλέον, ουσιώδεις γνωστικές λειτουργίες και ικανότητες, όπως η προσοχή, η αντίληψη, η αναγνώριση και η ερμηνεία των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος, η αφαιρετική σκέψη, η γλώσσα – *ιδιαίτερα τα πρώτα χρόνια της*

ζωής του - δεν έχουν αναπτυχθεί πλήρως, παρά μόνο όταν φτάσει το παιδί στο τέλος της εφηβείας του (Παρασκευόπουλος 1985).

Οι δύο αυτές παράμετροι, δηλαδή **ο περιορισμένος αριθμός εμπειριών** και **η μειωμένη νοητική ανάπτυξη** είτε ταυτόχρονα και οι δύο, είτε η καθεμία ξεχωριστά επιδρούν στη διαδικασία δημιουργίας του άγχους και συγκεκριμένα στη **γνωστική εκτίμηση** μιας κατάστασης αλλά και στην **ρύθμιση του συναίσθηματος** που προκαλεί.

Σχετικά με **το συναίσθημα**, είναι κοινά αποδεκτό ότι στην παιδική ηλικία παρουσιάζει διαφορετικά χαρακτηριστικά όπως την ένταση και τη διάρκεια. Ακόμη στην παιδική και εφηβική ηλικία είναι πιο δύσκολη η ρύθμιση του συναίσθηματος λόγω της ανεπάρκειας στις νοητικές ικανότητες και λειτουργίες του ατόμου.

Σχετικά με **τη γνωστική εκτίμηση**, είναι πλήρως κατανοητό ότι το νεαρό άτομο υστερεί λόγω των περιορισμένων εμπειριών και της ελλιπούς νοητικής ανάπτυξης - αφού πρόκειται για μια σύνθετη διαδικασία που αποτελεί και το ενδιάμεσο στάδιο μεταξύ του ερεθίσματος - των εξωτερικών δηλαδή απαιτήσεων και της εκδήλωσης του άγχους.

Ένας επιπλέον τομέας διαφοροποίησης του άγχους σε παιδιά και ενήλικες είναι τα αίτια που το προκαλούν, οι εξωτερικές απαιτήσεις, όπως τις βιώνει και τις αντιλαμβάνεται το άτομο. Επομένως, εάν θέλουμε να κατανοήσουμε το άγχος στα παιδιά και στους εφήβους θα πρέπει να εξετάσουμε τα αίτια, που το προκαλούν σε συνάρτηση πάντα με τις προσωπικές δυνατότητες, τον κύκλο εμπειριών και το επίπεδο νοητικής ανάπτυξης.

Αίτια άγχους στην παιδική και εφηβική ηλικία

Έχουν γίνει πολλές προσπάθειες ταξινόμησης των αιτιών άγχους σε παιδιά και εφήβους, όπως το αλληλεπιδραστικό μοντέλο των Folkman - Lazarus (1985), το οποίο ταξινομεί τα αίτια σε εκείνα που σχετίζονται με μείζονα γεγονότα ζωής (θάνατος αγαπημένου προσώπου, χωρισμός γονιών, κ.ά.) και σε εκείνα που σχετίζονται με καθημερινά γεγονότα (σχέσεις με συνομήλικες, σχολική επίδοση, αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτικούς κ.ά.). Επίσης μια ανεπίσημη ταξινόμηση συνδυάζεται με τις αναπτυξιακές φάσεις του

παιδιού, όπως το άγχος του αποχωρισμού, την πρώτη επαφή του με το σχολικό περιβάλλον, τα προβλήματα της εφηβείας (Παρασκευόπουλος 1985).

Οι Sears και Milburn παραθέτουν 25 στοιχεία που θεωρούν ότι σχετίζονται με καταστάσεις άγχους στα παιδιά. Αυτά τα στοιχεία μπορούν να ενταχθούν στις παρακάτω κατηγορίες: προβλήματα με το σχολικό περιβάλλον, με τη σχολική επίδοση, σχέσεις με συνομήλικες, οικογενειακά προβλήματα.

Με βάση την ταξινόμηση των Τριλίβα, Βασιλάκη, και Chmient (1997), τα αίτια του άγχους σε παιδιά και εφήβους μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τέσσερις κατηγορίες που είναι:

1. **Σχολείο:** α) **Σχολική επίδοση**, βαρυ-φορτωμένο πρόγραμμα, δυσκολία και ακαταλληλότητα της ύλης, εξετάσεις.

Το να μάθει το παιδί να διαβάζει αποτελεί την πρώτη αγχογόνο κατάσταση – καθήκον στην οποία καλείται να ανταποκριθεί. Έχει διαπιστωθεί ότι παιδιά με χαμηλό βαθμό ετοιμότητας στην ανάγνωση αντιδρούν με περισσότερο άγχος στις απαιτήσεις του σχολείου.

Η μεταπήδηση του παιδιού από το δημοτικό στο γυμνάσιο και από το γυμνάσιο στο λύκειο, όπως και η είσοδος στο πανεπιστήμιο είναι σοβαρές αιτίες άγχους. Για να ενταχθεί ομαλά ένας μαθητής σε ένα καινούριο σχολικό περιβάλλον πρέπει να δημιουργήσει αποτελεσματικές σχέσεις με ένα διαφορετικό σύνολο καθηγητών, αλλά και να κερδίσει την αποδοχή των νέων συμμαθητών. Ο συναγωνισμός είναι περισσότερο έντονος στο γυμνάσιο και λύκειο από ότι στο δημοτικό, αλλά και η πιθανότητα αποτυχίας μεγαλύτερη. Στην προσπάθειά τους οι μαθητές να εισαχθούν στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση, ώστε να καταξιωθούν στον κοινωνικό περίγυρο, βιώνουν έντονες καταστάσεις πίεσης και άγχους.

β) **Σχολικό περιβάλλον**, το σχολείο αποτελεί ορόσημο στη ζωή του παιδιού, σφραγίζει με φυσιολογικό τρόπο τον πρώτο συνεχή αποχωρισμό του από τους γονείς. Είναι επίσης και ο πρώτος χώρος κοινωνικοποίησης που αντιμετωπίζει το παιδί έξω από την οικογένεια καθώς εισέρχεται πλέον στο χώρο της οργανωμένης εργασίας και των ευρύτερων κοινωνικών σχέσεων. Ωστόσο, συχνά αντιμετωπίζεται ως μια απρόσωπη οντότητα με μια ετικέτα – όνομα, αντί για νούμερο που πρέπει οπωσδήποτε να μάθει την ύλη, χωρίς να επιδιώκεται η πραγματική επικοινωνία μαζί του και η κάλυψη των προσωπικών αναγκών του. Ποιες είναι οι δυνατότητές του, οι απορίες, οι ιδιομορφίες του χαρακτήρα του, οι κλίσεις του, είναι στοιχεία που αγνοούνται. Ο μαθητής πρέπει να ακούει, να υπακούει και να αποθηκεύει γνώσεις, να

ευθυγραμμίζεται με συγκεκριμένους σχολικούς κανόνες, στη θέσπιση των οποίων συνήθως δεν συμμετέχει, όλα αυτά τον οδηγούν συχνά σε εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς και καταστάσεις άγχους.

2. **Συνομήλικοι – συμμαθητές:** Το παιδί αφού περάσει το εγωκεντρικό στάδιο της ανάπτυξής του αναζητά την επικοινωνία και τη συντροφιά από εξωοικογενειακά άτομα. Έτσι, οπλισμένο με νέες δεξιότητες επιζητά την αναγνώριση, την αλληλεπίδραση, την ψυχική ικανοποίηση και τη δραστηριοποίηση μέσα στην ομάδα. Στόχος του είναι να φανεί ικανό και να τύχει της αποδοχής των συνομηλίκων του, σε περίπτωση που αυτό παρεμποδίζεται το παιδί δέχεται πιέσεις που το οδηγούν σε αγχώδεις καταστάσεις. Διαμορφώνει μια στάση ηττοπάθειας, μειονεκτικότητας και χαμηλής αυτοεκτίμησης.

3. **Οικογένεια:** Ενδοοικογενειακές σχέσεις, συγκρούσεις με τους γονείς και τα αδέρφια, παρεμπόδιση του παιδικού αυθορμητισμού – δυσμενές, καταπιεστικό και απαγορευτικό οικογενειακό περιβάλλον, «ντοπάρισμα» του παιδιού για σχολικό βεντετισμό και πρωτιές, διαταραγμένες εσωσυζυγικές σχέσεις - διαζύγιο, ασθένειες μελών της οικογένειας, θάνατος, χαμηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο. Είναι φανερό, ότι η ψυχολογική ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σπίτι επηρεάζει άμεσα και την ψυχολογική κατάσταση του παιδιού.

4. **Προσωπικά προβλήματα:** Σχετίζονται με την εικόνα του παιδιού για τον εαυτό του, το μέλλον του, τη σεξουαλική του ταυτότητα, τον ελεύθερο χρόνο του.

Το άγχος λοιπόν, είναι μια δυναμική σχέση περιβάλλοντος και ατόμου. Θα πρέπει ωστόσο να εξαιρέσουμε τις περιπτώσεις εκείνες που έχουν άλλο τύπου αίτια που δεν προκύπτουν μέσα από τη συνδιαλλαγή του ατόμου με το περιβάλλον, όπως όταν υπάρχει κληρονομική επιβάρυνση κι έχουμε μια συγγενή ιδιοσυστατική αγχώδη προσωπικότητα, όπου εδώ ο ρόλος του περιβάλλοντος είναι ανύπαρκτος.

Επίσης, στις περιπτώσεις που υπάρχουν ανίαιτες – βαριές ασθένειες και απειλητικές ακόμη και για την ίδια την ύπαρξη του παιδιού, τραυματισμοί κρανίου και κάθε είδους ψυχοτραυματικές καταστάσεις που εντάσσονται στη σφαίρα του παθολογικού.

Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων – προσδιορισμός της έννοιας

Είναι κοινά αποδεκτό ότι η ομαλή και σωστή αντιμετώπιση του άγχους οδηγεί στη διαμόρφωση μιας ισορροπημένης και υγιούς προσωπικότητας. Επακόλουθο αυτού είναι οι ειδικοί ψυχολόγοι να επιδιώκουν τα παιδιά να χρησιμοποιούν παραγωγικούς τρό-

πους αντιμετώπισης του άγχους. Τι εννοούμε όμως λέγοντας αντιμετώπιση καταστάσεων άγχους;

Σύμφωνα με τους Lazarus και Folkman, (1984) είναι μια διαδικασία με την οποία το άτομο χειρίζεται ή ρυθμίζει απαιτήσεις που το ίδιο πιστεύει ότι θέτουν σε δοκιμασία ή και ξεπερνούν τις δυνατότητες που έχει. Πρόκειται για μια διαδικασία κι όχι για ένα σταθερό χαρακτηριστικό, άρα δίνει τη δυνατότητα παρέμβασης και αλλαγής. Επιπλέον, είναι μια σκόπιμη προσπάθεια από πλευράς του ατόμου που δεν έχει αντανακλαστικό χαρακτήρα, ούτε είναι μια αυτόματη αντίδραση σε ένα συγκεκριμένο ερέθισμα. Το άτομο προσπαθεί να χειριστεί μια κατάσταση που δεν σχετίζεται με την έννοια της προσαρμογής, ωστόσο η αντιμετώπιση του άγχους με παραγωγικούς τρόπους βοηθάει στη διαδικασία προσαρμογής σε αρνητικά περιβάλλοντα για το άτομο. Συνεπώς καθοριστικό στοιχείο για την ομαλή ανάπτυξη του παιδιού και την ψυχική του υγεία είναι οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί για την αντιμετώπιση.

Παρόλα αυτά, όλα τα άτομα δεν υιοθετούν τους ίδιους τρόπους αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων - η χρήση εξαρτάται από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες. Το σύνολο των γνωστικών διεργασιών, δεξιοτήτων και συμπεριφορών που αναπτύσσει το άτομο όταν βρίσκεται αντιμέτωπο με μια αγχογόνο κατάσταση ονομάζονται **στρατηγικές αντιμετώπισης άγχους** (Latact και Hanlonic, 1992). Με άλλα λόγια, οι στρατηγικές αντιμετώπισης είναι οι προσπάθειες του ατόμου τόσο σε γνωστικό όσο και σε συμπεριφορικό επίπεδο για να ελαχιστοποιήσει, να εξαλείψει, να μειώσει, να αντέξει, ή να επιβληθεί σε εξωτερικές και εσωτερικές απαιτήσεις που προέρχονται από την αλληλεπίδραση του με το περιβάλλον και που εκτιμάει ότι το θέτουν σε δοκιμασία ή υπερβαίνουν τις δυνατότητες και τις ικανότητες του.

Ταξινόμηση στρατηγικών αντιμετώπισης άγχους παράμετροι που επηρεάζουν την επιλογή τους

Οι Folkman και Lazarus (1984), υιοθετούν ως θεμελιώδες στοιχείο ταξινόμησης των μεθόδων αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους **την κατεύθυνση των ενεργειών του υποκειμένου**. Έτσι προκύπτει η διάκριση σε **στρατηγικές με κατεύθυνση στο πρόβλημα** και σε **στρατηγικές με κατεύθυνση στο συναίσθημα**.

Οι στρατηγικές με κατεύθυνση στο πρόβλημα στοχεύουν ουσιαστικά στη ρίζα του προβλήματος, την οποία και επιδιώκουν να εξαλείψουν, να μειώσουν ή να τροποποιήσουν. Η χρήση τους εξαρτάται από το βαθμό ελεγχιμότητας του ερεθίσματος από το άτομο, αν το άτομο αισθάνεται ότι ελέγχει σε ικα-

νοποιητικό βαθμό την πηγή του άγχους χρησιμοποιεί στρατηγικές που κατευθύνονται στο πρόβλημα. Στο πλαίσιο αυτό πρέπει να επισημάνουμε ότι τα παιδιά και οι έφηβοι αναγνωρίζουν περισσότερα ερεθίσματα ως μη ελέγξιμα, λόγω της μη ολοκληρωμένης ανάπτυξής τους και της εξαρτημένης σχέσης με τους ενήλικες.

Οι στρατηγικές με κατεύθυνση στο συναίσθημα επιδιώκουν τη ρύθμιση του συναισθήματος με διάφορους τρόπους όπως την αποφυγή της πηγής του άγχους ή τη στροφή προς άλλες θετικές πλευρές της κατάστασης κ.λπ.

Με βάση τα παραπάνω είναι κατανοητό ότι οι στρατηγικές με κατεύθυνση στο πρόβλημα είναι περισσότερο λειτουργικές και αποτελεσματικές και διευκολύνουν την προσαρμογή του ατόμου, ενώ οι στρατηγικές με κατεύθυνση στο συναίσθημα δημιουργούν στο άτομο προβλήματα προσαρμογής.

Μια παρεμφερής διάκριση των στρατηγικών αντιμετώπισης καταστάσεων είναι η ακόλουθη:

1. Οι στρατηγικές προσέγγισης του προβλήματος, οι οποίες ουσιαστικά αντιστοιχούν στις στρατηγικές που εστιάζουν στο πρόβλημα.

2. Οι στρατηγικές αποφυγής του προβλήματος, οι οποίες αντιστοιχούν στις στρατηγικές τις εστιασμένες στο συναίσθημα. (Herman και McHale, 1993).

Οι σημαντικότερες παράμετροι που επηρεάζουν την επιλογή στρατηγικών αντιμετώπισης άγχους, σύμφωνα με εμπειρικές έρευνες των τελευταίων χρόνων είναι:

Η προσωπικότητα του ατόμου και τα επιμέρους χαρακτηριστικά της, όπως η **αυτοαντίληψη** και η **αυτοεικόνα** που έχει διαμορφώσει ή διαμορφώνει σε διάφορους τομείς, ο **ενδοπροσωπικός** και **εξωπροσωπικός έλεγχος**, ο **νευρωτισμός**, η **δεκτικότητα** σε εμπειρίες, καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό τον τρόπο αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων, χωρίς να υποτιμάται και η επίδραση της φύσης του προβλήματος. Έτσι μια πληροφορία που ενδέχεται να προκαλέσει άγχος σε κάποιο άτομο, κάποιο άλλο το αφήνει εντελώς αδιάφορο.

Άτομα που χαρακτηρίζονται από ενδοπροσωπικό έλεγχο, δηλαδή αποδίδουν περισσότερο στον εαυτό τους και στις προσωπικές τους ικανότητες ή αδυναμίες τα αποτελέσματα των πράξεών τους λειτουργούν πιο αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων. Αντίθετα άτομα που αποδίδουν περισσότερο τα αποτελέσματα των ενεργειών τους σε εξωτερικούς παράγοντες (εξωπροσωπικός έλεγχος) επιλέγουν πιο δυσλειτουργικές πρακτικές αντιμετώπισης του άγχους. Ο νευρωτισμός οδηγεί σε αναποτελεσματικές αντιδράσεις αγχογόνων κατα-

στάσεων, με συνέπεια την αύξηση του άγχους. Άτομα νευρωτικά χρησιμοποιούν συνήθως δυσπροσαρμοστικές στρατηγικές εστιασμένες στο συναίσθημα. Επίσης η αυξημένη δεκτικότητα σε εμπειρίες του περιβάλλοντος συντελεί στην επιλογή πιο λειτουργικών πρακτικών για την αντιμετώπιση του άγχους.

Γενικότερα η προσωπικότητα του ατόμου επηρεάζει:

α) Την παρουσία ή την απουσία ενός συγκεκριμένου τρόπου αντιμετώπισης μιας κατάστασης.

β) Τη γενικότερη ικανότητα χειρισμού αγχογόνων καταστάσεων.

γ) Την ευελιξία στην εναλλαγή στρατηγικών.

δ) Το ρεπερτόριο του ατόμου σε στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων.

Η οικογένεια διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του ατόμου, επομένως και στην αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων.

Οι γονείς με τη συμπεριφορά τους αποτελούν πρότυπα και σημεία αναφοράς και στον τομέα αυτό, επιδρώντας έτσι στον τρόπο που το παιδί επιλέγει να χειριστεί μια αγχογόνο κατάσταση. Από έρευνες που έχουν γίνει έχει φανεί ότι παιδιά που προέρχονται από μητέρες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο και αυξημένο άγχος εξαιτίας πολλαπλών υποχρεώσεων, έχουν επίσης αυξημένο άγχος και δυσκολίες να το διαχειρισθούν.

Ο υποστηρικτικός ρόλος της οικογένειας στην χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών αντιμετώπισης του άγχους είναι επίσης αδιαμφισβήτητος.

Το κοινωνικό περιβάλλον

Η στήριξη, η εκτίμηση, η αποδοχή και η αναγνώριση που μπορεί να προσφέρεται σε ένα άτομο από τον κοινωνικό του περίγυρο, ανεξάρτητα από τις όποιες ιδιαιτερότητες του (κοινωνικοοικονομικό – πολιτισμικό επίπεδο, μαθησιακές επιδόσεις, εξωτερική εμφάνιση, χώρα προέλευσης, κ.ά.) συντελεί στο να αντιμετωπίζει πιο εύκολα μια αγχογόνο κατάσταση και να τη θεωρεί περισσότερο ελέγξιμη, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιεί στρατηγικές εστιασμένες στο πρόβλημα.

Το φύλο του ατόμου, αλλά και **η ηλικία** ενδεχομένως να σχετίζονται με τον τρόπο χειρισμού μιας κατάστασης που προκαλεί άγχος.

Σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών υποστηρίζεται ότι τα μικρότερα παιδιά (6-12 ετών) χρησιμοποιούν περισσότερο στρατηγικές εστιασμένες στο πρόβλημα. Αντίθετα στα πρώτα στάδια της εφηβείας (10-14 ετών) τα παιδιά χρησιμοποιούν περισσότερο στρατηγικές εστιασμένες στο συναίσθημα. Τα κορίτσια χρησιμοποιούν περισσότερο στρατηγικές εστια-

σμένες στο συναίσθημα, ενώ τα αγόρια στρατηγικές εστιασμένες στο πρόβλημα. Επίσης τα κορίτσια ζητούν βοήθεια και κοινωνική υποστήριξη και χρησιμοποιούν περισσότερο την παραίτηση, και την απομόνωση, ενώ τα αγόρια προτιμούν να επιλύουν μόνα τους τα προβλήματά τους.

Γενικότερα τα δεδομένα των ερευνών, ως προς την επίδραση της ηλικίας και του φύλου, είναι ποικίλα και δε βοηθούν στην εξαγωγή σαφών συμπερασμάτων.

Το πολιτισμικό πλαίσιο προέλευσης του ατόμου, δηλαδή οι αξίες, οι αρχές, οι στάσεις ζωής και οι παραδόσεις επηρεάζουν ή και κάποιες φορές «επιβάλλουν» συγκεκριμένους τρόπους χειρισμού αγχογόνων καταστάσεων.

Τα χαρακτηριστικά στοιχεία του ερεθίσματος, δηλαδή η φύση και το είδος της κατάστασης επηρεάζουν την επιλογή και τη χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών αντιμετώπισης του άγχους.

Πιο αναλυτικά επηρεάζουν:

Η ασάφεια της κατάστασης.

Η ασάφεια του ρόλου που το άτομο οφείλει να διαδραματίσει.

Η έλλειψη ανατροφοδότησης, όσον αφορά την ορθότητα των πράξεών του ατόμου.

Η ασάφεια του κινδύνου, που ενέχεται στην συγκεκριμένη κατάσταση.

Η ελεγχσιμότητα του γεγονότος - ερεθίσματος.

Συμπερασματικά, θα υποστηρίζαμε ότι το άγχος δεν είναι «προνόμιο» μόνο των ενηλίκων, η ύπαρξη του εντοπίζεται και στη ζωή των παιδιών. Τα αίτια του άγχους στην παιδική και εφηβική ηλικία ομαδοποιούνται σε τέσσερις κατηγορίες: **σχολείο** - σχολική επίδοση - σχολικό περιβάλλον, **σχέση με συνομήλικους, οικογενειακό περιβάλλον, προσωπικά προβλήματα** – αυτοεικόνα του παιδιού. Επιπλέον, η αντιμετώπιση του αποτελεί μια ιδιαίτερα πολύπλευρη ανθρώπινη συμπεριφορά με σημείο άρθρωσης το γνωστικό στοιχείο, το συναίσθημα και το πραξιακό στοιχείο. Ο παραγωγικός – αποτελεσματικός τρόπος αντιμετώπισης του άγχους (αντιμετώπιση που εστιάζει στο πρόβλημα) συνεπάγεται τη διαμόρφωση μιας ισορροπημένης υγιούς και ευπροσάρμοστης προσωπικότητας. Οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή του τρόπου αντιμετώπισης του είναι: η προσωπικότητα – η αυτοαντίληψη του ατόμου στους διάφορους τομείς, η οικογένεια, το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, το φύλο, η ηλικία και τα χαρακτηριστικά στοιχεία του ερεθίσματος. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο και με δεδομένο ότι το κάθε παιδί, ως αναπτυσσόμενο άτομο, χρειάζεται μια ιδιαίτερη

προσέγγιση το σχολείο καλείται να ευαισθητοποιηθεί και να παίξει τον ανάλογο ρόλο, ώστε να στηρίξει και να βοηθήσει το μαθητή προς την κατεύθυνση επιλογής αποτελεσματικών τρόπων αντιμετώπισης του άγχους.

Ελληνική βιβλιογραφία

- Ζάρρα – Φλούδα, Μ. (2009). *Αυτοεκτίμηση και στρατηγικές αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους σε παιδιά με και χωρίς*.
- Γαλανάκη, Ε., & Μπεζεβέγκης, Η., (1996). Αντιμετώπιση προβλημάτων της καθημερινής ζωής: Η περίπτωση της παιδικής μοναξιάς. *Ψυχολογία*, 3(2), σσ.72 – 84.
- Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2000). Η έννοια του εαυτού των εφήβων και οι σημαντικοί άλλοι. *Ψυχολογία*, 7, σσ. 88 – 113.
- Μπεζεβέγκης, Η., Βασιλάκη, Ε. & Τριλίβα, Σ. (2001). *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία (τόμ. 1 -4)*. Αθήνα: Εκδόσεις Ιδίου.
- Τριλίβα, Σ., Βασιλάκη, Ε. & Chimienti, G. (1997). Άγχος, κατάθλιψη και στρατηγικές αντιμετώπισής τους από μαθητές και μαθήτριες που ετοιμάζονται για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Ανακοίνωση στο 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Πάντειο Παν/μιο, Αθήνα*.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Folkman, S. (1984). *Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, pp. 839 – 852.
- Herman, M. A., & McHale, S. M. (1993). Coping with parental negativity. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, pp. 1 – 14.
- Holahan, C. J., Moos, R. H., & Schaefer, J. A. (1996). Coping, Stress resistance and Growth. *Handbook of coping: Theory, research and applications*, pp. 24 – 43. New York: John Wiley & Sons.
- Lataact, J. C., & Hanlovic, S.J. (1992). Coping with job stress: A conceptual evaluation framework for coping measures, *Journal of Organizational Behavior*, 13, pp. 479 – 508.
- Lazarous, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lazarous, R. S., & Folkman, S. (1985). Coping and adaptation. In R. S. Lazarus & S. Folkman (eds), *Stress, appraisal and coping*, pp. 282 - 325. Guilford, CT: Dushkin.
- Sears, S. J. & Mildurn, J. (1990). School – age stress. In L. E. Arnold (Ed.), *Childhood stress*, pp. 223 – 246. New York: Wiley.



Αναγκαία η Αγωγή Υγείας στα σχολεία μας!

Λιάτσου Λαμπρινή

εκπαιδευτικός ΠΕ70, Δ.Σ. Σταυρακίου Ιωαννίνων
(πρώην Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας Π.Ε. Ν. Κέρκυρας)

Στις μέρες μας, που η πληροφορία και η γνώση προσφέρονται απλόχερα και εκτός σχολείου, το σύγχρονο σχολείο καλείται να παίξει πολυσήμαντο ρόλο: να αναπτύξει υγιείς προσωπικότητες σ' ένα αξιοπρεπές περιβάλλον και να δώσει τέτοια εφόδια στους μαθητές του, ώστε να μπορούν οι ίδιοι μελλοντικά να διαχειρίζονται τις γνώσεις τους δημιουργικά και υπεύθυνα στην καθημερινή τους ζωή. Καλείται δηλαδή σήμερα περισσότερο από ποτέ, να *διαμορφώσει συμπεριφορές και χαρακτήρες*, μέσα σ' ένα τοπίο όπου τα παιδιά βομβαρδίζονται καθημερινά από αρνητικά πρότυπα και καταστάσεις θλίψης και μοναξιάς.

Παράλληλα, σε τέτοιες δύσκολες συγκυρίες, το σχολείο οφείλει να ανοίξει τις πόρτες του στην κοινωνία, να φέρει κοντά την οικογένεια και να αποτελέσει για την ευρύτερη κοινότητα στην οποία εδρεύει, το κύτταρο ανάπτυξης πολιτισμού και ομαλών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στους ανθρώπους που ζουν σ' αυτή (Αγωγή Υγείας Κέρκυρας, 2007, σ. 8).

Για την επίτευξη αυτών των στόχων συμβάλει με ουσιαστικό τρόπο η υλοποίηση προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, τα οποία έχουν ως πρωταρχικό τους μέλημα το δέσιμο της ομάδας και την ανάπτυξη κλίματος συνεργατικότητας και αποδοχής στην τάξη. Η Αγωγή Υγείας στηρίζεται μ' άλλα λόγια στη δημιουργία ατμόσφαιρας έκφρασης και ενεργούς συμμετοχής όλων των μαθητών, μέσα από συγκεκριμένες αρχές και αλληλοσυμπληρούμενες μεθόδους.

Στο πρόγραμμα σπουδών Αγωγής Υγείας άλλωστε για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ορίζεται σαφώς, ότι τα παιδιά στο σχολείο, πρέπει να αναγνωρίσουν τις ικανότητές τους, τις επιθυμίες, τις δυνατότητές τους αλλά και τα όριά τους, έτσι όπως προκύπτουν από το βαθμό εξάρτησης και αυτονομίας τους. Η ύπαρξη ορίων και οι περιορισμοί που προκύπτουν από αυτά, καθορίζονται τόσο από το στάδιο ωρίμανσης του παιδιού όσο και από τους εξωτερικούς παράγοντες όπως η οικογένεια και η κοινωνία. Ορίζεται επίσης ότι τα παιδιά πρέπει να συζητήσουν θέματα, προκειμένου να αξιοποιήσουν το περιβάλλον τους και να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους για σωματική και

ψυχική υγεία.

Σύμφωνα με την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας βέβαια, «Υγεία είναι η πλήρης σωματική, ψυχική και κοινωνική ευεξία του ανθρώπου και όχι μόνο η απουσία νόσου ή αναπηρίας».

«Αγωγή Υγείας είναι μια διαδικασία που στηρίζεται σε επιστημονικές αρχές και χρησιμοποιεί προγραμματισμένες ευκαιρίες μάθησης, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στους ανθρώπους, όταν λειτουργούν ως άτομα ή ως σύνολο, να αποφασίζουν και να ενεργούν συνειδητά για θέματα που επηρεάζουν την υγεία τους» [Ευρωπαϊκή Ένωση, 1988].

«Προαγωγή της Υγείας είναι η διαδικασία που δίνει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να ελέγχουν και να βελτιώνουν την υγεία τους». [Χάρτα της Οτάβα, 1986] (Στάππα Ματίνα σ.13).

Βασικός σκοπός της Αγωγής Υγείας λοιπόν είναι η *πρόληψη*, μέσω της ανάπτυξης δεξιοτήτων συνεργασίας ψυχικής, σωματικής και συναισθηματικής υγείας.

Ως ειδικότερους στόχους της, θα μπορούσαμε ενδεικτικά, να αναφέρουμε τους εξής:

- Να κατανοήσουν οι μαθητές, τη σημασία της πρόληψης.
- Να βιώσουν σύγχρονες παιδαγωγικές διαδικασίες μάθησης.
- Να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους.
- Να αποδεχθούν την ιδιαιτερότητα του καθενός.
- Να βελτιώσουν την ικανότητά τους να φροντίζουν συνολικά τον εαυτό τους, ξεκινώντας πρωταρχικά από το σώμα τους.
- Να ανακαλύψουν όλα αυτά που «λέει» το σώμα μας, χωρίς λόγια (π.χ. στάση κορμιού, περπάτημα, γκριμάτσες, χειρονομίες).
- Να ενισχύσουν τον αυτοσεβασμό και να παρατηρήσουν πώς εμπνέουμε το σεβασμό των άλλων.
- Να συνειδητοποιήσουν ότι η απόκτηση συνθηκών και προτύπων συμπεριφοράς που ωφελούν τον εαυτό τους, ωφελούν έμμεσα και μακροχρόνια και τους άλλους.
- Να προσπαθήσουν να φέρουν αλλαγές σε λανθασμένες συμπεριφορές και επιζήμιες συνήθειες

των μελών της οικογένειάς τους και των συνομηλικών τους (υγιεινή-καθαριότητα, κ.ά.).

- Να αποκτήσουν ικανότητες παρακολούθησης διαλόγου, ακρόασης και προσοχής.
- Να αναπτύξουν την ικανότητά τους για επικοινωνία, συνεργασία, άμιλλα και λήψη πρωτοβουλιών μέσα από την έρευνα και την ομαδική εργασία, κ.α.

Με την υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να ασχοληθούν κυρίως με θέματα *διαπροσωπικών σχέσεων*, τα οποία άπτονται άμεσα των βιωμάτων τους και πολλές φορές συνοδεύονται από έντονες συναισθηματικές εντάσεις που οδηγούν σε ψυχικά αδιέξοδα.

Με τη βοήθεια των ευαισθητοποιημένων δασκάλων τους, που παίζουν βασικά το ρόλο του συντονιστή, οι μαθητές διευκολύνονται να μιλήσουν για τις δυσκολίες τους και τα συναισθήματά τους, να αποφορτίσουν-πολλές φορές-την ένταση και να αναζητήσουν πιο ανώδυνες λύσεις και τρόπους αντιμετώπισης.

Ενδεικτικά, στα προγράμματα Αγωγής Υγείας οι μαθητές επεξεργάζονται θέματα σχετικά με:

- την έκφραση συναισθημάτων
- τον αυτοέλεγχο και τη διαχείριση των συγκρούσεων
- τη λήψη αποφάσεων
- την ανάπτυξη κριτικής στάσης
- την ανάπτυξη ενεργητικής ακρόασης
- την ευχαρίστηση να μοιράζεσαι σκέψεις και συναισθήματα με δικούς σου ανθρώπους
- τη φροντίδα του εαυτού
- την εξεύρεση τρόπων βοήθειας και προστασίας
- την επικοινωνία
- την αξιολόγηση καταστάσεων
- την ανάληψη ευθύνης
- την αποδοχή της διαφορετικότητας του άλλου, κ.ά.

Μέσα από ενότιες όπως:

- μαθαίνω να συνεργάζομαι
- ενίσχυση της αυτοεκτίμησης
- προσέχω τον εαυτό μου
- μεγαλώνω και αλλάζω
- επικοινωνία
- προσωπικοί στόχοι
- ένα περιβάλλον που ενδιαφέρεται
- ομοιότητες και διαφορές
- οι άνθρωποι που αγαπώ
- σχέσεις με τους «δικούς» μου ανθρώπους
- φιλία

- επίλυση διαφωνιών, κ.ά.

Για την επιτυχία των στόχων της Αγωγής Υγείας, αξιοποιείται συνήθως η Μέθοδος project

(βλ. και Judy Harris Helm, Lilian Katz (2002), σελ. 21), **με:**

- συζητήσεις-ανταλλαγή απόψεων σε μικρές ομάδες.
- ασκήσεις ελεύθερου συνειρμού
- καταιγισμός ιδεών
- παρατήρηση-ενεργητική ακρόαση
- παιχνίδια ρόλων, θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση
- μουσική και εικαστική έκφραση
- παιχνίδια κίνησης-παιδαγωγικά παιχνίδια
- χρήση παραμυθιών - λογοτεχνίας
- συναντήσεις με ειδικούς
- εκπαίδευση σε ομάδες
- επισκέψεις- συνεντεύξεις

Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών σε όλες τις φάσεις των προγραμμάτων, είναι εφικτό να εξασφαλιστεί:

- με την εργασία τους σε ομάδες
- με τις συζητήσεις μεταξύ τους και την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης και του αλληλοσεβασμού
- με την αναζήτηση της ταυτότητάς τους μέσα από την ευχαρίστηση που ένιωσαν, όταν εκφράζονται, όταν συνεργάζονται, αλλά και όταν προσφέρουν βοήθεια
- με τη συνεχή δράση τους (ξύπνημα των αισθήσεών τους, δημιουργώντας μέσω μουσικής- χορού- θεατρικού παιχνιδιού- ζωγραφικής)
- με την απελευθέρωση τάσεων, κλίσεων και συναισθημάτων τους
- με την ανάπτυξη του διαλόγου και της ικανότητας για ενεργητική ακρόαση
- με την καλλιέργεια της διάθεσης για ενδοσκόπηση και αυτοκριτική
- με την καταγραφή – συλλογή υλικού που δημιουργούν και το ημερολόγιο δράσεων που κρατούν (Αγωγή Υγείας Κέρκυρας, 2006, σ. 5-7)

Αναμενόμενα Αποτελέσματα

α) Για τους μαθητές:

- Προσωπική ανάπτυξη, ενίσχυση αυτοπεποίθησης, απόκτηση υγιών στάσεων ζωής, κοινωνικοποίηση, εξοικείωση με την ερευνητική μέθοδο, πρακτική άσκηση και εμπειρία. Απόκτηση συνηθειών υγιεινού τρόπου διαβίωσης.

- Άρση ψυχοκοινωνικών προβλημάτων που δημιουργούνται στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα. (Έχει αποδειχ-

θεί ότι η ενσωμάτωση αλλοδαπών μαθητών καθώς και μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες αμβλύνει τις ψυχοκοινωνικές συνέπειες που προκαλούνται από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, αφού με την εφαρμογή βιωματικών μεθόδων μάθησης δίνεται η δυνατότητα έκφρασης και ενεργούς συμμετοχής τους και κατά συνέπεια κοινωνικής αποδοχής και ενσωμάτωσής τους).

- Κατανόηση της αναγκαιότητας λήψης μέτρων για φροντίδα και προστασία του εαυτού τους.

- Σταδιακή αλλαγή λανθασμένων προτύπων συμπεριφοράς.

- Συνειδητοποίηση ότι η απόκτηση συνθηκών και προτύπων συμπεριφοράς που ωφελούν τον εαυτό τους, ωφελούν έμμεσα και μακροχρόνια και τους άλλους.

- Εδραίωση ικανοτήτων παρακολούθησης διαλόγου, ενεργητικής ακρόασης και προσοχής.

- Κατάκτηση θετικής διάθεσης για επικοινωνία, σεβασμό, συνεργασία, άμιλλα και λήψη πρωτοβουλιών μέσα από την έρευνα και την ομαδική εργασία.

- Ανάλυση δράσης να επηρεάζουν, να διαδίδουν, να κρίνουν σωστά, να επιλέγουν, να δηλώνουν προτιμήσεις, να παίρνουν αποφάσεις.

β) Για τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό σύστημα:

- Εφαρμογή σύγχρονης διδακτικής μεθοδολογίας, ανάπτυξη συνεργατικού πνεύματος, ικανοποίηση από την επιτυχία του προγράμματος και την χαρά της ελεύθερα οργανωμένης δράσης.

- Βελτίωση της ζώνης σχολικών δραστηριοτήτων σε σχέση με σύγχρονα κοινωνικά θέματα, εφαρμογή έγκυρου εκπαιδευτικού υλικού.

- Επίτευξη των σκοπών του Αναλυτικού Προγράμματος

γ) Για την κοινότητα:

- Άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινότητα, προσπάθεια ευαισθητοποίησης φορέων, αλλά και ουσιαστικής παρέμβασης με στόχο την αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων.

Σίγουρα, ό,τι έχει να κάνει με συμπεριφορές, δεν είναι μια απλή υπόθεση και απαιτεί μια επίπονη, επίμονη, πολύπλευρη και χρονοβόρα διαδικασία. Θεωρείται λοιπόν απαραίτητη και η παράλληλη ενημέρωση των γονέων και εμπλοκή τους στην όλη δραστηριότητα ώστε αυτό να αποτελέσει ενισχυτικό μέσο της επιτυχίας του προγράμματος και κίνητρο για τη δημιουργία θετικών στάσεων και των ίδιων των γονέων. Η ευαισθητοποίηση και εμπλοκή των γονέων αποδεικνύεται ικανή να συντελέσει στη βελτίωση της συνεργασίας τους με τους δασκάλους των

παιδιών τους, αλλά και της επικοινωνίας με τα ίδια τους τα παιδιά.

Ο μαθητής που θα αποκτήσει θετικές στάσεις και θετικές κοινωνικές δεξιότητες, συμπεριφέρεται συνήθως σωστά και ως ενήλικας, γιατί είναι πολύ πιο εύκολο να μάθεις σε ένα παιδί το σωστό παρά να προσπαθείς να αλλάξεις έναν ενήλικα, που έχει λανθασμένες συνήθειες.

Γι' αυτό, τέτοια προγράμματα, είναι συνετό να γενικεύονται και να γίνονται απλή καθημερινότητα για κάθε σχολείο!

Οι σχολικές δραστηριότητες (στις οποίες ανήκει και η Αγωγή Υγείας), στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση υλοποιούνται εντός ωρολογίου προγράμματος:

- στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης
- με διάχυση σε όλα τα μαθήματα
- στο ολόημερο σχολείο

Κάθε μαθητής και κάθε εκπαιδευτικός της Α/θμιας Εκπ/σης μπορεί να συμμετέχει μέχρι και σε τρία (3) προγράμματα. Η διάρκεια κάθε προγράμματος μπορεί να είναι από 2 έως 6 μήνες.

Το 2011 είχε ανακηρυχθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση ως «Ευρωπαϊκό Έτος Εθελοντικών Δραστηριοτήτων που προάγουν την ενεργό συμμετοχή του πολίτη». Όσο για το 2011-12 ορίστηκε ως έτος με θέμα: «Υγεία και Παραγωγικές Διαδικασίες».

Εκπαιδευτικό υλικό του Υπουργείου Παιδείας (εγχειρίδιο μαθητή και εγχειρίδιο εκπαιδευτικού), μπορεί όποιος συνάδελφος ενδιαφέρεται, να δανειστεί από το γραφείο σχολικών δραστηριοτήτων προκειμένου να υλοποιήσει πρόγραμμα με τους μαθητές του, για τα παρακάτω θέματα:

- Διαπροσωπικές σχέσεις
- Ψυχική υγεία
- Δεξιότητες για παιδιά του Δημοτικού
- Κυκλοφοριακή αγωγή
- Διατροφή
- Σωματική Άσκηση
- Διαφυλικές σχέσεις - Σεξουαλική αγωγή
- Εθελοντισμός, κ.ά.

Η υγεία μας, αδιαμφισβήτητα, είναι ό,τι πολυτιμότερο έχουμε. Ψυχή και σώμα αλληλοεξαρτώνται και αλληλεπιδρούν. Στα δώρα της Ευέλικτης ζώνης τουλάχιστον, έχουμε χρέος απέναντι στους μικρούς μαθητές μας, να τους δώσουμε την ευκαιρία να γνωρίσουν τον εαυτό τους και τους άλλους μ' έναν πιο δημιουργικό τρόπο που προσφέρουν τα προγράμματα Αγωγής Υγείας, μέσω της βιωματικής προσέγγισης και της ομαδοσυνεργατικότητας.

Από την αξιολόγηση πολλών εκατοντάδων τέτοιων προγραμμάτων που υλοποιούνται ανά την Ελ-

θεί ότι η ενσωμάτωση αλλοδαπών μαθητών καθώς και μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες αμβλύνει τις ψυχοκοινωνικές συνέπειες που προκαλούνται από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, αφού με την εφαρμογή βιωματικών μεθόδων μάθησης δίνεται η δυνατότητα έκφρασης και ενεργούς συμμετοχής τους και κατά συνέπεια κοινωνικής αποδοχής και ενσωμάτωσής τους).

- Κατανόηση της αναγκαιότητας λήψης μέτρων για φροντίδα και προστασία του εαυτού τους.

- Σταδιακή αλλαγή λανθασμένων προτύπων συμπεριφοράς.

- Συνειδητοποίηση ότι η απόκτηση συνθηκών και προτύπων συμπεριφοράς που ωφελούν τον εαυτό τους, ωφελούν έμμεσα και μακροχρόνια και τους άλλους.

- Εδραίωση ικανοτήτων παρακολούθησης διαλόγου, ενεργητικής ακρόασης και προσοχής.

- Κατάκτηση θετικής διάθεσης για επικοινωνία, σεβασμό, συνεργασία, άμιλλα και λήψη πρωτοβουλιών μέσα από την έρευνα και την ομαδική εργασία.

- Ανάλυση δράσης να επηρεάζουν, να διαδίδουν, να κρίνουν σωστά, να επιλέγουν, να δηλώνουν προτιμήσεις, να παίρνουν αποφάσεις.

β) Για τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό σύστημα:

- Εφαρμογή σύγχρονης διδακτικής μεθοδολογίας, ανάπτυξη συνεργατικού πνεύματος, ικανοποίηση από την επιτυχία του προγράμματος και την χαρά της ελεύθερα οργανωμένης δράσης.

- Βελτίωση της ζώνης σχολικών δραστηριοτήτων σε σχέση με σύγχρονα κοινωνικά θέματα, εφαρμογή έγκυρου εκπαιδευτικού υλικού.

- Επίτευξη των σκοπών του Αναλυτικού Προγράμματος

γ) Για την κοινότητα:

- Άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινότητα, προσπάθεια ευαισθητοποίησης φορέων, αλλά και ουσιαστικής παρέμβασης με στόχο την αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων.

Σίγουρα, ό,τι έχει να κάνει με συμπεριφορές, δεν είναι μια απλή υπόθεση και απαιτεί μια επίπονη, επίμονη, πολύπλευρη και χρονοβόρα διαδικασία. Θεωρείται λοιπόν απαραίτητη και η παράλληλη ενημέρωση των γονέων και εμπλοκή τους στην όλη δραστηριότητα ώστε αυτό να αποτελέσει ενισχυτικό μέσο της επιτυχίας του προγράμματος και κίνητρο για τη δημιουργία θετικών στάσεων και των ίδιων των γονέων. Η ευαισθητοποίηση και εμπλοκή των γονιών αποδεικνύεται ικανή να συντελέσει στη βελτίωση της συνεργασίας τους με τους δασκάλους των

παιδιών τους, αλλά και της επικοινωνίας με τα ίδια τους τα παιδιά.

Ο μαθητής που θα αποκτήσει θετικές στάσεις και θετικές κοινωνικές δεξιότητες, συμπεριφέρεται συνήθως σωστά και ως ενήλικας, γιατί είναι πολύ πιο εύκολο να μάθεις σε ένα παιδί το σωστό παρά να προσπαθείς να αλλάξεις έναν ενήλικα, που έχει λανθασμένες συνήθειες.

Γι' αυτό, τέτοια προγράμματα, είναι συνετό να γινεκέυονται και να γίνονται απλή καθημερινότητα για κάθε σχολείο!

Οι σχολικές δραστηριότητες (στις οποίες ανήκει και η Αγωγή Υγείας), στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση υλοποιούνται εντός ωρολογίου προγράμματος:

- στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης
- με διάχυση σε όλα τα μαθήματα
- στο ολοήμερο σχολείο

Κάθε μαθητής και κάθε εκπαιδευτικός της Α/θμιας Εκπ/σης μπορεί να συμμετέχει μέχρι και σε τρία (3) προγράμματα. Η διάρκεια κάθε προγράμματος μπορεί να είναι από 2 έως 6 μήνες.

Το 2011 είχε ανακηρυχθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση ως «Ευρωπαϊκό Έτος Εθελοντικών Δραστηριοτήτων που προάγουν την ενεργό συμμετοχή του πολίτη». Όσο για το 2011-12 ορίστηκε ως έτος με θέμα: «Υγεία και Παραγωγικές Διαδικασίες».

Εκπαιδευτικό υλικό του Υπουργείου Παιδείας (εγχειρίδιο μαθητή και εγχειρίδιο εκπαιδευτικού), μπορεί όποιος συνάδελφος ενδιαφέρεται, να δανειστεί από το γραφείο σχολικών δραστηριοτήτων προκειμένου να υλοποιήσει πρόγραμμα με τους μαθητές του, για τα παρακάτω θέματα:

- Διαπροσωπικές σχέσεις
- Ψυχική υγεία
- Δεξιότητες για παιδιά του Δημοτικού
- Κυκλοφοριακή αγωγή
- Διατροφή
- Σωματική Άσκηση
- Διαφυλικές σχέσεις - Σεξουαλική αγωγή
- Εθελοντισμός, κ.ά.

Η υγεία μας, αδιαμφισβήτητα, είναι ό,τι πολυτιμότερο έχουμε. Ψυχή και σώμα αλληλοεξαρτώνται και αλληλεπιδρούν. Στα δώρα της Ευέλικτης ζώνης τουλάχιστον, έχουμε χρέος απέναντι στους μικρούς μαθητές μας, να τους δώσουμε την ευκαιρία να γνωρίσουν τον εαυτό τους και τους άλλους μ' έναν πιο δημιουργικό τρόπο που προσφέρουν τα προγράμματα Αγωγής Υγείας, μέσω της βιωματικής προσέγγισης και της ομαδοσυνεργατικότητας.

Από την αξιολόγηση πολλών εκατοντάδων τέτοιων προγραμμάτων που υλοποιούνται ανά την Ελ-

λάδα κάθε χρόνο, ένα είναι το βασικό συμπέρασμα: Όλοι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές που συμμετέχουν δηλώνουν σαφώς ικανοποιημένοι και θέλουν να το συνεχίσουν, γιατί τέτοιου είδους δραστηριότητες που διαμορφώνουν συμπεριφορές, τρόπους σκέψης και στάσεις ζωής, ποτέ δεν τελειώνουν...

Βιβλιογραφία

- Αγωγή Υγείας Κέρκυρας (2006), «Μαθαίνω να εκφράζω και να διαχειρίζομαι τα συναισθήματά μου», ΥΠΕΠΘ-Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας, Κέρκυρα.
- Αγωγή Υγείας Κέρκυρας (2007), «Διαφυλικές σχέσεις: Μεγαλώνω και αλλάζω», ΥΠΕΠΘ-Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας, Κέρκυρα.
- Αυδή Άβρα-Χατζηγεωργίου Μελίνα (2007), «Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση», εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Judy Harris Helm, Lilian Katz (2002), «Μέθοδος project και προσχολική αγωγή» εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- ΚΕ.Θ.Ε.Α – Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. (2000), «Αγωγή Υγείας: Ψυχική Υγεία-Διαπροσωπικές σχέσεις 11-14 ετών», ΥΠΕΠΘ-Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας, Αθήνα.
- ΚΕ.Θ.Ε.Α – TACADE, (1998), «Δεξιότητες για παιδιά του Δημοτικού», Αθήνα.
- Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας, (1981), «Αξιολόγηση Προγραμμάτων Υγείας: Κατευθυντήριες Αρχές», επιμέλεια Ε. Γεωργίου, Εκδ. Υπουργείου Υγείας Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων-Υγειονομική σχολή Αθηνών: Τομέας Ιατρικής Οικονομίας, Αθήνα.
- Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας-Γραφείο Ευρώπης, (2000), «Η Προαγωγή της Ψυχικής και Συναισθηματικής Υγείας στο σχολείο» (Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς), Katherine Weare & Gay Gray, επιμέλεια Κ. Σώκου, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Στάππα-Μουρτζίνη Ματίνα, (ΟΕΔΒ), «Αγωγή Υγείας, Βασικές Αρχές-Σχεδιασμός Προγράμματος», (Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης), ΥΠΕΠΘ - Π.Ι., Αθήνα.
- Σώκου Κατερίνα, (1999), «Οδηγός αγωγής και προαγωγής της υγείας», Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Τούντας, Γ., (2000), «Κοινωνία και Υγεία», Εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Πανεπιστήμιο Κρήτης, (2000), «Διατροφικές συνήθειες», Αθήνα.



Έρευνες/μελέτες για την εκπαιδευτική ανισότητα τον 21^ο αιώνα

Μπαρτζώκα Παναγιώτα, εκπαιδευτικός ΠΕ70, 1^ο Δ.Σ. Κατσίκας Ιωάννινα
Ταμίσογλου Σοφία, εκπαιδευτικός ΠΕ70, 11^ο Δ.Σ. Συκεών Θεσσαλονίκης

Η εκπαιδευτική ανισότητα είναι ένα ζήτημα που διαχρονικά έχει απασχολήσει παγκοσμίως όλες τις κοινωνίες αφού το σχολείο και η εκπαιδευτική πολιτική ειδικότερα συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην εδραίωση και την αναπαγωγή της κοινωνικής ανισότητας. Έγινε αντικείμενο μελέτης από σπουδαίους κοινωνιολόγους, δημιουργώντας την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, οι οποίοι προσπάθησαν να διερευνήσουν το ρόλο του σχολείου μέσα στην κοινωνία. Εκπονήθηκαν πλήθος θεωρητικών και εμπειρικών μελετών που εξέτασαν την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση και αναπτύχθηκαν θεωρίες που προσπάθησαν να ερμηνεύουν την εκπαιδευτική ανισότητα.

Σκοπός της εργασίας μας ήταν να καταγράψει τις εμπειρικές έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα στις αρχές του 21^{ου} αιώνα για την εκπαιδευτική ανισότητα και να εντοπίσει τις αιτίες που συμβάλλουν σε αυτήν. Πιστεύουμε ότι το τελικό προϊόν της να αποτελέσει πηγή πληροφόρησης για εκπαιδευτικούς και ερευνητές αλλά και για κάθε ενδιαφερόμενο που επιζητεί σχετική ενημέρωση.

Οι έρευνες οδήγησαν σε ορισμένα συμπεράσματα που μπορούν να κατηγοριοποιηθούν και να συνοψιστούν στα ακόλουθα:

Α) Ο ρόλος της οικογένειας και το κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων στη σχολική επιτυχία των παιδιών τους.

Το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας καθορίζει την κοινωνική εξέλιξη των παιδιών τους. Γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο καλλιεργούν αξιολογικούς προσανατολισμούς που ευνοούν την κοινωνική ανέλιξη και δίνουν κίνητρα για υψηλές επιδόσεις.

Η οικονομική άνεση της οικογένειας ανεβάζει το επίπεδο σχολικής επιτυχίας των μαθητών. Βέβαια το υψηλό μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας συμβαδίζει με το υψηλό επίπεδο μόρφωσης γιατί και αν ακόμα υπάρχει η οικονομική δυνατότητα αλλά απουσιάζει το μορφωτικό επίπεδο, ο γονέας δε θα δώσει στο παιδί τις ίδιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες αφού δεν θα έχουν καλλιεργηθεί μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον οι κατάλληλες συνθήκες.

Όσο υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης έχουν τα μέλη μιας οικογένειας τόσο μικρότερη είναι η πιθανότητα να απειληθούν από φτώχεια.

Στο φτωχό πληθυσμό παρατηρείται μεγαλύτερη εκπαιδευτική στασιμότητα.

Η καθοδική εκπαιδευτική κινητικότητα των μελών μιας οικογένειας που απειλείται από φτώχεια, είναι μεγαλύτερη σε σχέση με τα μέλη μιας οικογένειας που δεν αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα και αντίστροφα.

Β) Η εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστώντων μαθητών καθώς και η εκπαίδευση των μειονοτικών ομάδων για την εξάλειψη των εκπαιδευτικών διαφορών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η πολιτεία δεν έχει προβεί σε καμία αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος. Προσπάθησε μόνο να αντισταθμίσει τις ανάγκες των μαθητών με υποστηρικτικά προγράμματα όπως οι Τάξεις Υποδοχής, τα Φροντιστηριακά Τμήμα και τα τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας τα οποία είτε δεν υπάρχουν σε κάποια σχολεία είτε υπολειτουργούν.

Οι πολιτισμικά διαφοροποιημένες κοινωνικές ομάδες, Τσιγγάνοι και Ρομά, εξακολουθούν να παραμένουν στο εκπαιδευτικό περιθώριο γιατί το σχολείο εμφανίζεται να παρατηρεί «αποστασιοποιημένα» τις διαρροές, να ανέχεται/ενέχεται για τις μη εγγραφές των παιδιών σχολικής ηλικίας και να απορρίπτει τους διαφορετικούς.

Γ) Η γεωγραφική κατανομή του πληθυσμού και σχέση με την εκπαιδευτική ανισότητα.

Σε περιοχές με χαμηλούς δείκτες ανάπτυξης, υψηλή ανεργία και χαμηλό κατά κεφαλήν εισόδημα, οι εξεταζόμενοι συγκεντρώνουν μικρότερες από το μέσο όρο πιθανότητες επιτυχίας.

Το επίπεδο εκπαίδευσης είναι αισθητά υψηλότερο στους νομούς Αθήνας και Θεσσαλονίκης γεγονός που οφείλεται ότι στους νομούς αυτούς είναι συγκεντρωμένο το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών και σπουδαστών, καθώς επίσης και οι δημόσιες επιχειρήσεις που απασχολούν προσωπικό με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης.

Δ) Απόψεις των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό σύστημα και τις επιδόσεις των μαθητών τους σε σχέση με την κοινωνική και οικογενειακή τους κατάσταση.

Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο ελληνικό σχολείο στο οικογενειακό περιβάλλον που μεγαλώνουν, στην ελλιπή επιμόρφωση τους σε εκπαιδευτικά θέματα και θέματα διαπολιτισμικής αγωγής καθώς και, όσο αφορά την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, στα μη προσαρμοσμένα αναλυτικά προγράμματα και στην έλλειψη οπτικοακουστικών και εποπτικών μέσων. Σε πολύ χαμηλό ποσοστό θεωρούν υπεύθυνο τον ατομικό βαθμό ευφυΐας των μαθητών.

Η σχολική αποτυχία σχετίζεται περισσότερο με την προσωπικότητα του μαθητή και την ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος και λιγότερο με τις μονογονεϊκές οικογένειες, τις δεξιότητες που απαιτεί η σύγχρονη αγορά εργασίας και τις κακές επαγγελματικές προοπτικές.

Οι φοιτητές καθηγητικών σχολών και τα νεώτερα σε ηλικία άτομα αποδίδουν τη σχολική αποτυχία στις παράλογες απαιτήσεις των γονέων.

Σημαντικό ρόλο επίσης παίζει η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, η εμπειρία και η κατάρτισή του.

Ε) Υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων.

Υπάρχουν σχολεία που ο εξοπλισμός τους σε οπτικοακουστικό και εποπτικό υλικό καθώς και στις νέες τεχνολογίες είναι ελλιπής.

Τα σχολεία που είναι οργανωμένα και εξοπλισμένα είναι συνήθως σχολεία που βρίσκονται σε περιοχές με υψηλό δείκτη ευημερίας και οι γονείς των μαθητών που φοιτούν σε αυτά ανήκουν στα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα.

Τα συμπεράσματα αυτά συμπληρώνουν τις ήδη υπάρχουσες έρευνες και κυρίως του Coleman και του Jencks, του Bourdieu – Passeron και του B. Bernstein και δείχνουν ότι η άνιση επίδοση στο σχολείο οφείλεται στην κοινωνική προέλευση και το μορφωτικό περιβάλλον των ατόμων και ότι η κοινωνικά καθορισμένη άνιση επίδοση στο σχολείο επιβιώνει και μετά την άρση των οικονομικών και κοινωνικών εμποδίων. Η οικογένεια και ειδικότερα το κοινωνικό, οικονομικό, μορφωτικό και πολιτισμικό προφίλ της, παίζει το σημαντικότερο ρόλο ώστε ένας μαθητής να επιτύχει ή να αποτύχει αντίστοιχα στο σχολικό περιβάλλον.

Οι προσπάθειες για εξίσωση των ευκαιριών στην εκπαίδευση δεν είχαν σπουδαία αποτελέσματα, γιατί

οι μεταρρυθμίσεις ήταν προσανατολισμένες προς την εξίσωση ευκαιριών επιτυχίας ή αποτυχίας, αντί να επιδιώξουν να μειώσουν την κοινωνική και οικονομική απόσταση σ' αυτούς που πέτυχαν και σ' αυτούς που απέτυχαν.

Μπορεί όμως στα πλαίσια μιας εθνικής πολιτικής να παρθούν μέτρα και να εφαρμοστούν προγράμματα για να αναπληρωθούν οι ελλείψεις των παιδιών εκείνων που προέρχονται από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Να βελτιωθεί η παρεχόμενη γνώση καθώς και οι υφιστάμενες συνθήκες. Τέτοια μέτρα μπορεί να είναι:

- Η ανέγερση κατάλληλων σχολικών κτηρίων για όλους και σύμφωνα με τις απαιτήσεις της εποχής.
- Ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών.
- Ενιαίο σχολείο, δημοκρατικό με σεβασμό στις ατομικές διαφορές.
- Δυνατότητες «κυκλοφορίας» ανάμεσα στην εκπαίδευση των νέων και την εκπαίδευση των ωρίμων.
- Οριζόντια και κάθετη κινητικότητα.
- Κατάλληλα μέσα, εξοπλισμός και βιβλία.
- Δημιουργία πανεπιστημιούπολεων, σχολικών κοινοτήτων.

Αυτά και άλλα μέτρα θα μπορούσαν να αμβλύνουν τις ανισότητες στην εκπαίδευση χωρίς όμως και να τις καταργήσουν. Μέχρι τότε, η ισότητα στην εκπαίδευση θα παραμένει ένα «όνειρο» απραγματοποιήτο.

Βιβλιογραφία

- Αργύρης Γ. Κυρίδης και Βαγγέλης Θ. Δρόσος, (2001), *Τριάντα χρόνια ανισότητας στην Ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση*.
- Μ. Σαμπάνη, (2003), *Η επίδραση του γονεϊκού παράγοντα στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών*.
- Ε. Σιάνου-Κύργιου, (2005), *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004)*.
- Χ. Πλάδη, (2005), *Το κοινωνικό – οικονομικό και μορφωτικό προφίλ των γονέων σε σχέση με τη σχολική επίδοση των παιδιών τους*.
- Ι. Ρουσάκης Α. Χατζηνικολάου (2005), *Αντιλήψεις των δασκάλων για τις δυσκολίες προσαρμογής των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο*.
- Δ. Καραγεώργιος, Σ. Μπίνας, (2006), *Η κοινωνική ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση*.

- Μ. Δρεττάκης, (2006), Μεγάλες ανισότητες στην εκπαίδευση του πληθυσμού, Α. Το επίπεδο εκπαίδευσης του πληθυσμού του Μανόλη Γ. Δρεττάκη.
- Π. Παπακωνσταντίνου, (2007), Εκπαιδευτικές ανισότητες και κοινωνικό περιθώριο.
- ΚΑΝΕΠ (Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής), (Ιανουάριος 2008), Φτώχεια, Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες.
- Ε. Λαζαρίδου, (2009), ΔΥΟ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΥΟ ΚΟΣΜΟΙ: Συγκριτική μελέτη του 1^{ου} και του 9^{ου} Δημ. Σχολείου της Καλαμαριάς κατά την εξαετία 2002 – 2008.
11. Ε. Παπάνης, Π.Γιαβρίμης, Κοινωνιολογικές διαστάσεις της σχολικής αποτυχίας.
12. Σ. Πολυδώρου, (2010), Μαθητική απόδοση σε σχέση με το προφίλ της οικογένειας.

ΠΟΡΕΙΑ ΠΡΟΣ ΤΟ ΑΥΡΙΟ

*Όταν το λαμπερό άστρο της ημέρας
καμηλώνει τα φλογισμένα μάτια του
και η μαυροφορεμένη νύχτα
μας υποδέχεται στο περιβόλι της μνήμης,
προσφέροντάς μας λουλούδια θυμίσεων
για το ταξίδι μας στους δρόμους της ζωής,
με τις αρνήσεις κρυμμένες στο περιβόλι
της κοινωνίας να στήνουν το κρεβάτι
του Προκρούστη, κλαδευτή των ονείρων,
μας περικυκλώνουν πολλοί προβληματισμοί.
Συντροφιά με τους συνειρμούς των σκέψεων
ζωγραφίζουμε της πολιτείας το πρόσωπο,
που άλλοτε σαν ευωδιαστό τριαντάφυλλο
μας χαμογελάει και άλλοτε γκρίζο
σαν το σκιάχτρο που διώχνει τις κάργιες
μακριά, το αποστρεφόμεστε.
Της απευθύνουμε τα πώς... και τα γιατί...
Το θα κυριαρχεί και πάλι στα λόγια της,
ανοίγοντάς μας ένα παράθυρο ελπίδας
στο αύριο που ξημερώνει.
Ίσως είναι το οξυγόνο της ζωής,
που σηκώνει τα βήματά μας στο αύριο.
Ίσως το γλειφιτζούρι μικρών παιδιών
για να ημερέψουν το κλάμα τους.
Ίσως είναι και αυτός ένας τρόπος ζωής,
ένα μονοπάτι πορείας προς το ηλιοβασίλεμα
ακούγοντας ευχάριστα τα παραμύθια
της γιαγιάς υπόσχεσης.*

Γιάννης Β. Τάτσης

Διευθυντής 6ου Δημ. Σχολείου Ιωαννίνων

Commedia dell' Arte

Τσιάρα Παρασκευή

εκπαιδευτικός ΠΕ70, Διεύθυνση Π.Ε. Ιωαννίνων

Μία πρωτότυπη ιδέα για το θέατρο στο σχολείο.

Η Commedia dell' Arte είναι η ονομασία της λαϊκής αυτοσχεδιαστικής κωμωδίας, η οποία ήταν δημοφιλής μεταξύ του 16^{ου} και του 18^{ου} αιώνα και έγινε σύντομα αγαπητή και έξω από τα σύνορα της Ιταλίας. Επρόκειτο για ένα σύνολο λαϊκών θεατρίνων που, δημιουργώντας μόνοι τους το κοστούμι, τη μάσκα, τις ιδιαιτερότητες της φωνής τους και τη στάση του σώματός τους, έπλαθαν τους χαρακτήρες της. Στηριζόταν κατά βάση στον ηθοποιό και στον αυτοσχεδιασμό του παρά στο συγγραφέα.

Η μάσκα είναι παρούσα στο θέατρο από τις απαρχές του και χρήσιμη στην εναλλαγή ηρώων και καταστάσεων. Στον ηθοποιό λειτουργεί με τρόπο, ώστε να διευκολύνεται στη μέθεξή του με το άλλο, το θείο, το ηρωικό, το αληθινό ή το πλασματικό πρόσωπο που ενσαρκώνει. Επίσης, το προσωπείο βοηθά τον ηθοποιό να αναπτύξει αισθήσεις που συνήθως παραμελεί, όπως η ακοή και η αίσθηση της παρουσίας του άλλου. Το οπτικό του πεδίο είναι αρκετά περιορισμένο με αποτέλεσμα να χρησιμοποιεί περισσότερο το σώμα, την κίνηση, τη φωνή του. Η μάσκα λειτουργεί σαν μουσικό όργανο, σαν ηχείο που μπορεί να επηρεάσει τη φυσική κατάσταση του ηθοποιού και την επικοινωνία του με τους θεατές. Η μάσκα είναι μορφή που μεταλλάσσεται. Δεν καμουφλάρει, αλλά απελευθερώνει.

Με αφορμή όλα τα παραπάνω, σ' ένα απομακρυσμένο χωριό της Νότιας Κέρκυρας, ανεβάσαμε με τους μαθητές της ΣΤ' Τάξης του Δημοτικού Σχολείου Αργυράδων, σχολικού έτους 2007-2008, τη θεατρική παράσταση «Χάρολντ και Μωντ» του Κόλιν Χίγκινς, διασκευασμένη με ονόματα ηρώων, τα τοπικά παρατσούκλια της κοινωνίας και σε συνδυασμό με την Commedia dell' Arte. Μια υπέροχη, ευαίσθητη κι ανθρώπινη ιστορία. Μια αγάπη πέρα από τα όρια του χρόνου και της κοινωνίας. Ένα έργο, μήνυμα ελπίδας και αισιοδοξίας για τον έρωτα, τη μοναξιά, τις σχέσεις των νέων και μεγαλύτερων σε ηλικία ανθρώπων, την έλλειψη επικοινωνίας, το μέλλον, τη ζωή, την κοινωνία και τις γέφυρες που μπορούμε να χτίσουμε γύρω μας.

Η χρήση των μασκών έδωσε άλλο ύφος και τόνο στην παράσταση, χιουμοριστικό και περιπετειώδες. Η τεχνική αυτή επιτρέπει την έκφραση συγκινήσεων με το καλλιτεχνικό λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί το σώμα. Συνίσταται κυρίως στο να ανακαλύψει το παιδί την ατομική του ομορφιά στην κίνηση ως έκφραση της αυθεντικότητάς του. Παρέχει αυτή τη

«δυναμική καλάρωση» και τον έλεγχο της εκτέλεσής του. Ακολουθεί το έντονο συναίσθημα της απελευθέρωσης. Η μάσκα ζητά από το άτομο να ξεπεράσει τα όριά του, σπρώχνοντας την κίνηση και τη φωνή του ακόμα μακρύτερα, δυνατότερα, βαθύτερα, εντονότερα. Όλα αυτά συνιστούν στη μείωση της επιτήρησης του υπερεγώ, συνεπώς στην απάλειψη της ντροπαλότητας, των αναστολών, του φόβου γελοιοποίησης.

Και η αυλαία κλείνει κάπως έτσι ...

«Ανοιξιάτικο βράδυ. Μεγάλο δωμάτιο παλιού σπιτιού. Μια ηλικιωμένη γυναίκα ντυμένη στα μαύρα μιλάει σ' ένα νέο. Δεν έχουν ανάψει φως. Απ' τα δυο παράθυρα μπαίνει ένα αμειλικτο φεγγαρόφωτο... Άφυσέ με να 'ρθω μαζί σου. Τι φεγγάρι απόψε! Είναι καλό το φεγγάρι. Δε θα φαίνεται που άσπρισαν τα μαλλιά μου. Το φεγγάρι θα κάνει πάλι χρυσά τα μαλλιά μου. Δε θα καταλάβεις. Άφυσέ με να 'ρθω μαζί σου...», με τη φωνή του Γιάννη Ρίτσου και τη μουσική του Μπετόβεν (Η σονάτα του σεληνόφωτος).

Τολμήστε το...

[Κατασκευή Μάσκας]

Υλικά:

Καλούπι μάσκας
Γυψόγαζα
Μαλακό σφουγγαράκι
Κόλλα ατλακόλ
Λάστιχο
Τέμπερες

Κόβουμε το ρολό της γυψόγαζας σε ίσες λωρίδες (περίπου 15 εκ.). Βρέχουμε μία μία λωρίδα σε λεκάνη με νερό και τις απλώνουμε σε στρώσεις πάνω στο καλούπι της μάσκας. Φροντίζουμε να μην καλύψουμε το μέρος τους προσώπου που βρίσκεται κάτω από τη μύτη. Αφού στεγνώσει η βάση μας κόβουμε ό,τι προεξέχει. Για να φτιάξουμε τα έντονα χαρακτηριστικά του προσωπείου (μύτη, φρύδια, ρυτίδες) τυλίγουμε μικρά κομμάτια από σφουγγάρι (ή το αφρολέξ υλικό που χρησιμοποιούν για επένδυση επίπλων) με βρεγμένη γυψόγαζα και τα κολλάμε στα σημεία που θέλουμε με ατλακόλ. Τέλος, τοποθετούμε και το λάστιχο, το οποίο το στερεώνουμε με ατλακόλ και ένα μικρό κομμάτι γυψόγαζας στο πίσω μέρος της μάσκας, δίπλα από τις σχισμές των ματιών. Αφού στεγνώσει τελείως η μάσκα προαιρετικά κάνουμε δύο τρύπες στην περιοχή της μύτης. Τα χρώματα και το στολισμό της μάσκας αφήστε τα στην φαντασία των παιδιών...

Τέχνη και Αναδυόμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα

Το παράδειγμα του Reggio Emilia

Λαδιά Τζένη

εκπαιδευτικός ΠΕ60 - Μ.Δ.Ε.: Ιστορία Τέχνης- Επιμέλεια Εκθέσεων
(Υποψ. Διδάκτωρ Μουσειοπαιδαγωγικής του Τμήματος Επιστημών της Τέχνης
και Πλαστικών Τεχνών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων)

Εισαγωγή

*“We all look at the same things,
yet see different things.”*

Claude Monet

Όταν κοιτάζουμε εικόνες, δεν βλέπουμε όλοι τα ίδια πράγματα. Στην πραγματικότητα η «εικόνα» αποκαλύπτει μόνο κάποιες όψεις της. Ο θεατής ενεργοποιώντας μια σειρά συλλογισμών και χρησιμοποιώντας τις εμπειρίες και τα βιώματά του «διαβάζει» με τον δικό του τρόπο αυτό που βλέπει.

Παρατηρώντας λοιπόν κάποιος τις Ίριδες του Van Gogh (Metropolitan Museum of Art) θα έλεγε «Ίριδες! Πολύ όμορφος πίνακας» (δηλ. αισθητική διάσταση). «Μου θυμίζει την παιδική μου ηλικία» (αφορά την προσωπική εμπειρία). Με αυτούς τους τρόπους θέασης (δηλ. είτε της αισθητικής απόλαυσης, είτε της αυθόρμητης έκφρασης συναισθημάτων) «καταναλώνονται» συνήθως οι εικαστικές τέχνες, ο χορός, το θέατρο και η μουσική. Οι εικόνες ωστόσο εμπεριέχουν ένα σύνολο από κώδικες, είναι με άλλα λόγια ένα είδος συμβολικής γλώσσας που μπορεί να γίνει κατανοητή από ένα θεατή υπό την προϋπόθεση ότι «κατέχει» αυτόν τον κώδικα¹ (διανοητική απόλαυση).

Η γλώσσα είναι το κυριότερο μέσο επικοινωνίας και οπωσδήποτε κάτι περισσότερο από ευδιάκριτοι και ευκρινείς ήχοι. Είναι ουσιαστικά το πρώτο κωδι-

κοποιημένο σύστημα που μαθαίνει ο άνθρωπος προκειμένου να ενταχθεί σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Επιπρόσθετα με τη γλώσσα του σώματος (στάση, χειρονομίες, εκφράσεις του προσώπου, τόνος της φωνής) εκπέμπονται στον περίγυρο μας, ηθελημένα ή αθέλητα, ένα σύνολο μηνυμάτων που οι περισσότεροι αποκωδικοποιούμε υποσυνείδητα, ενεργοποιώντας ένα σύνολο συμβόλων που έχει διαμορφωθεί σταδιακά μέσα από την γνωστική αντιπαράθεση με το κοινωνικό σύστημα. Τέτοια συμβολικά συστήματα (γλώσσα, τεχνολογία, μουσική, θρησκεία, κ.α.) με τα οποία εσωτερικεύονται και κατατάσσονται πληροφορίες και στοιχεία είναι μέρος της καθημερινότητάς μας².

Με τον ίδιο τρόπο οι γλώσσες των τεχνών μπορούν να εκφράσουν και να εξωτερικεύσουν ιδέες, συναισθήματα, πεποιθήσεις και να μεταφέρουν νοήματα και μηνύματα στον θεατή που μπορεί να οδηγήσουν είτε στην υψηλή διανοητική διέγερση που προσφέρει το συμβολικό νόημα ενός έργου τέχνης ή στην απλή διασκέδαση. Όπως στους άλλους τομείς της μάθησης, επομένως, οι τέχνες συνεπάγονται τη γνώση και απαιτούν ένα σύστημα αποκωδικοποίησης για την ερμηνεία και την κατανόηση τους.

Θεωρητικές Προσεγγίσεις

Ο Vygotsky συνέδεσε την «γνώση» με ένα είδος *εσωτερικής γλώσσας*³ και επεσήμανε την επίδραση που μπορεί να έχει η γλώσσα σαν μέσο επικοινωνίας

1. Περισσότερα για την κατανόηση της συμβολικής λειτουργίας στην τέχνη βλ. στο Goodman N., (2005), *Γλώσσες της τέχνης*, Αθήνα: Εκκρεμές και Cassirer E., (1994), *Η παιδευτική αξία της τέχνης*, Αθήνα: Έρασμος.

2. Στις αρχές του 20αι. παράλληλα με τις θεωρητικές ανακατατάξεις στο χώρο των γνωστικών επιστημών, άλλοι διανοητές, όπως ο Alfred North Whitehead (1841—1947), ο Ernst Cassirer (1874-1945) και η Susanne Langer (1895-1985), έστρεψαν το ενδιαφέρον της επιστήμης στην συμβολική λειτουργία του ανθρώπινου νου. Επεσήμαναν ότι οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τα σύμβολα για να εκφράσουν έννοιες και να επικοινωνήσουν και ότι αυτή η ιδιότητα διακρίνει τον άνθρωπο από τ' άλλα πλάσματα. Η ικανότητα αυτή έχει πρωταρχική σημασία στην δημιουργική του εξέλιξη καθώς, με τη χρήση συμβόλων οι άνθρωποι έχουν επινοήσει τους μύθους, τις γλώσσες, τις τέχνες, τα μαθηματικά, τις επιστήμες, καθώς και άλλα συμβολικά συστήματα. (Gardner και Wolf, 1982, Cassirer 1994, Goodman, 2005).

3. Για τον Vygotsky, το παιδί κατά την ηλικία των 2-7 ετών δεν μπορεί να ξεχωρίσει τις δύο βασικές λειτουργίες της γλώσσας, δηλαδή την εξωτερική (το δημόσιο λόγο που σκοπό έχει την επικοινωνία) και την εσωτερική (ατομικό λόγο που σκοπό έχει την τακτοποίηση των σκέψεων). Μετά την ηλικία των 7 ετών, το παιδί κατορθώνει να ελέγξει αυτές τις δύο γλωσσικές λειτουργίες. Τότε

στην αντίληψη και τη διαμόρφωση της σκέψης (Βυγκότσκι, 1993).

Η γλώσσα είναι ένας μόνο από τους παράγοντες που διαμορφώνουν τη σκέψη αλλά και την αντίληψη. Κάθε άνθρωπος είναι δυνατό, να μαθαίνει και να αντιλαμβάνεται το περιβάλλον με τρόπους που δεν περιλαμβάνουν μόνο λέξεις.

Οι τέχνες επιτρέπουν εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης και μετάδοσης ιδεών πέρα από τον γλωσσικό-λεκτικό (Gardner, 1983). Αυτοί οι εναλλακτικοί τρόποι έκφρασης ενδείκνυνται για τα μικρά παιδιά, και ιδιαίτερα για αυτά που δεν είναι πάντα ικανά να εκφραστούν προφορικά.

Η άποψη ότι η αισθητική εμπειρία είναι σημαντική για τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού τεκμηριώθηκε από πολλούς θεωρητικούς της εκπαίδευσης. Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ο John Dewey (Dewey, 1934) ισχυρίστηκε ότι η αισθητική εμπειρία αποτελεί το κατεξοχήν μέσο για την ανάπτυξη της φαντασίας και κατά συνέπεια της μάθησης. Τα έργα τέχνης, από τη μια, δεν έχουν απλώς φυσική υπόσταση αλλά διαποτίζονται με τη φαντασιακή διάσταση που τους προσδίδει ο καλλιτέχνης. Από την άλλη, για να κατανοούμε τα νοήματά τους χρειάζεται με τη σειρά μας να επιστρατεύουμε στο έπακρο τη δική μας φαντασία. Για αυτούς τους λόγους η αισθητική εμπειρία είναι ευρύτερη και βαθύτερη από τις συνήθειες εμπειρίες που αποκτούμε από την πραγματικότητα και αποτελεί σημαντική «πρόκληση για σκέψη» (Dewey, 1980).

Ο Howard Gardner απέδειξε ότι η επαφή με την τέχνη είναι απαραίτητη για την καλλιέργεια του συνόλου των ειδών της νοημοσύνης. Το Harvard Graduate School of Education πρωτοστάτησε από το 1967 στη δημιουργία πολλών προγραμμάτων, που είχαν στόχο την ενσωμάτωση της αισθητικής εμπειρίας σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Σύμφωνα με τον Gardner ο άνθρωπος διαθέτει οκτώ διαφορετικά είδη νοημοσύνης⁴. Σε κάθε είδος νοημοσύνης αντιστοιχεί ένα διαφορετικό συμβολικό σύστημα, δηλαδή ένα σύστημα αναπαραστάσεων και νοηματοδοτήσεων των διαφόρων εννοιών, ιδεών, γεγονότων. Ωστόσο, τόσο στην καθημερινή πρακτική όσο και στην εκπαίδευση χρησιμοποιούμε μονομερώς τα σύμβολα που σχετίζονται με τη γλωσσική και μαθηματική νοημοσύνη. Έτσι παραμελείται η ενίσχυση

των άλλων μορφών νοημοσύνης, όπως είναι η κιναισθητική, η εικονική, η χωροχρονική, η διαπροσωπική, η ενδοπροσωπική κ.ά. Για να επιτευχθεί λοιπόν η πολύπλευρη ενδυνάμωση της νοημοσύνης χρειάζεται μια περισσότερο διευρυσμένη χρήση συμβόλων. Η αισθητική εμπειρία εξυπηρετεί πλήρως αυτό τον σκοπό, γιατί προσφέρει στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να επεξεργάζονται πλήθος συμβόλων μέσω των οποίων γίνεται δυνατή η έκφραση ολιστικών και λεπτοφυών νοημάτων, η σκιαγράφηση συναισθηματικών καταστάσεων, η χρήση μεταφορών και, γενικά, η έκφραση διαφόρων όψεων της πραγματικότητας, που βοηθάει να συνειδητοποιείται ό,τι δεν μπορεί να γίνεται εύκολα κατανοητό μέσω των ορθολογικών επιχειρημάτων (Gardner, 1973, 1983, 1990 και Κόκκου, 2009).

Η θεωρία του έχει δοκιμαστεί και εφαρμοστεί σε πολλά προσχολικά και πρωτοσχολικά προγράμματα στην Αμερική, τα οποία έχουν επιβεβαιώσει ανεπίσημα τα συμπεράσματα του παρατηρώντας, λόγου χάρη, ότι μερικά παιδιά ενώ αποφεύγουν συστηματικά κάποιες δραστηριότητες όπως το οικοδομικό υλικό ή τη ζωγραφική, αντ' αυτού ξοδεύουν πάρα πολύ χρόνο σε κινητικές δραστηριότητες όπως η αναρρίχηση ή το σκάψιμο. Άλλα απολαμβάνουν ιδιαίτερα τη μουσική ή το κουκλόσπιτο ενώ διστάζουν να συμμετέχουν στη δημιουργία ιστορίας.

Η πολλαπλή νοημοσύνη μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως περιεχόμενο διδασκαλίας και ως τρόπο μετάδοσης αυτού του περιεχομένου. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα σύμφωνα με τον Gardner, πρέπει να προωθούν όλους τους τομείς ανάπτυξης (όχι μόνο τη λογικομαθηματικό και το γλωσσικό), να βασίζονται στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες του παιδιού και να περιλαμβάνουν διαρκή αξιολόγηση των ικανοτήτων και των κλίσεων του. Ο Gardner προτείνει ένα σχολείο με επίκεντρο το παιδί, ένα σχολείο που θα ανταποκρίνεται στη διαφορά και θα αναγνωρίζει τις ικανότητες αλλά τις αδυναμίες του (Ντολιοπούλου, 2004).

Ανάλογο θεωρητικό προσανατολισμό έχει και ο Jerome Bruner ο οποίος αντιλαμβάνεται τη μάθηση ως ενεργό διαδικασία. Πίστευε πως η μάθηση δε μεταδίδεται, αλλά κατασκευάζεται και κατακτάται από τον μαθητευόμενο μέσω των δικών του διερευνήσεων (ανακαλυπτική μάθηση). Το άτομο χρησιμο-

η εγωκεντρική γλώσσα εσωτερικοποιείται και μετατρέπεται σε εσωτερική γλώσσα που αποτελεί το θεμέλιο της λογικής σκέψης. Το γεγονός ότι τα γλωσσικά σύμβολα-έννοιες προϋπήρχαν στη γλώσσα των ενηλίκων αποδεικνύει το ρόλο του κοινωνικού περιβάλλοντος στη νοητική ανάπτυξη του παιδιού.

4. Τα οκτώ είδη νοημοσύνης είναι τα εξής: Γλωσσική, Λογικομαθηματική, Μουσική, Χωροταξική, Σωματική/Κιναισθητική, Νατουραλιστική, Διαπροσωπική και Ενδοπροσωπική νοημοσύνη. (Gardner, 1983).

ποιεί τρία συστήματα ή τρόπους σκέψης για να κατανοεί τις πληροφορίες και να αναπτύσσεται γνωστικά: *την πραξιακή, την εικονική και τη συμβολική αναπαράσταση* (Bruner, 1966)⁵.

Οι τέχνες και τα σύμβολα

Ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά χρησιμοποιούν τα σύμβολα αποτυπώνεται στον τρόπο με τον οποίο εμπλέκονται στις εικαστικές δραστηριότητες αλλά και στα προϊόντα αυτών των δράσεων. Διαφορετικό είδος συμβολικής σκέψης χρησιμοποιεί ένα παιδί όταν: με την βοήθεια ενός *αντικειμένου* αναπαριστά κάποιο αντικείμενο που είναι απόν (σκουπόξυλο για άλογο), όταν με *επαναληπτικές κινήσεις* «τσουλάει» τα αυτοκινητάκια του στο πάτωμα, όταν υποκρίνεται ότι κάνει κάτι ή ότι είναι κάποιος άλλος, «συνθέτοντας» μουσικά μοτίβα, «διαβάζοντας» τα σύμβολα των ενηλίκων, ερμηνεύοντας εικόνες σε βιβλία ή αλλού, κ.ά.

Ενώ σκεφτόμαστε συχνά το συμβολισμό ως στατικό στοιχείο των εικαστικών τεχνών, η διαδικασία του καλλιτεχνικού συμβολισμού δεν περιορίζεται μόνο στο οπτικό πεδίο. Ο συμβολισμός περιλαμβάνει ποικίλους άλλους τρόπους έκφρασης *σωματικούς-κινησθητικούς* (π.χ. η δυνατότητα προσοχής, προσεκτικής παρατήρησης, μίμησης ή αναδημιουργίας ενός προτύπου, ο έλεγχος των κινήσεων του σώματος, ο συγχρονισμός, η ανάπαυση και η εγρήγορση), *πχητικούς-ακουστικούς* (π.χ. ευαισθησία στους ήχους, συναισθηματική ανταπόκριση στη μουσική, επανάληψη μουσική ακολουθίας), *επινοητικούς/εκφραστικούς* (π.χ. δημιουργικές και αυθόρμητες απαντήσεις, συνειρμοί, καλλιτεχνικές ικανότητες) (Wright, 1997).

Στο δυτικό κυρίως πολιτισμό η καλλιτεχνική ανάπτυξη του παιδιού δεν έχει λάβει την ίδια σημασία όπως η γνωστική. Ιστορικά στο πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα υπήρχε η πεποίθηση (και η πρακτική) σχετικά με την αισθητική αγωγή των παιδιών ότι η τέχνη δεν είναι κάτι που μπορεί να διδαχθεί, είναι έφεση, ταιλάντο και ότι η «αυτοέκφραση» του παιδιού είναι μια γνήσια μορφή τέχνης⁶ (Charman, 1993). Ως εκ τούτου απέρριπτε ως επιβλαβή και αποπροσανατολι-

στική την παρέμβαση των ενηλίκων. Τώρα αναγνωρίζουμε ότι σπάνια το παιδί καταφέρνει να εκφραστεί αυθεντικά χωρίς την *διαμεσολάβηση* των ενηλίκων και ότι η *τέχνη διδάσκεται με τέχνη*. Η αισθητική καλλιέργεια, η εκφραστική ικανότητα και η στάση απέναντι στις τέχνες μπορούν να ενισχυθούν με την ευαίσθητη καθοδήγηση του ενηλίκου. Ο ρόλος του είναι να παρέχει ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα, υλικά και εξοπλισμό που να ευνοεί την ανακάλυψη, τον πειραματισμό, την αλληλεπίδραση και την δημιουργική αντιπαράθεση (Rinaldi, 2003). Στόχος του δεν είναι να αφήσει να συμβεί το οτιδήποτε στο όνομα της «αυτοέκφρασης» (που πολύ συχνά βαφτίζεται ως δημιουργικότητα) αλλά να προσφέρει μια σταθερή βάση διδασκαλίας διατηρώντας μια λεπτή ισορροπία μεταξύ ελευθερίας και ελέγχου (Σταματοπούλου, 1998).

Reggio Emilia: η τέχνη στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

Οι προαναφερθείσες απόψεις επηρέασαν την παιδαγωγική προσέγγιση των προσχολικών κέντρων του Reggio Emilia της Ιταλίας. Σε αυτή την «μικρή πόλη-θαύμα», όπως τη χαρακτήρισε ο Bruner, συνδυάζονται οι διάφορες θεωρίες με την εμπειρική έρευνα. Πρόκειται για μια παιδαγωγική προσέγγιση που ενθαρρύνει τη νοητική ανάπτυξη των παιδιών μέσα από τη συστηματική έμφαση στη συμβολική αναπαράσταση. Τα μικρά παιδιά ερευνούν και εκφράζονται όχι μόνο με τον προφορικό λόγο αλλά με όλους τους τρόπους, με όλες τις φυσικές τους «γλώσσες» δηλ. με κίνηση, ζωγραφική, κατασκευές, γλυπτική, παιχνίδι, κολάζ, δραματοποίηση, μουσική, χορό υποστηρίζοντας έτσι τη συνολική τους ανάπτυξη (καλλιεργούνται και τα 8 είδη νοημοσύνης). Κάθε γλώσσα έχει το δικαίωμα να πραγματοποιηθεί πλήρως, και, στη διαδικασία, να εμπλουτίσει άλλες γλώσσες. Οι γλώσσες αυτές δεν είναι μονοσήμαντες, αντίθετα είναι γλώσσες εκφραστικές, επικοινωνιακές και γνωστικές (Edwards, 2002). Η κάθε μια από αυτές φέρει τα δικά της χαρακτηριστικά και τούτο διότι παρουσιάζει ιδιότητες, που την διαφοροποιούν από

5. Πιο αναλυτικά: α. Το σύστημα της πραξιακής αναπαράστασης (enactive representation), στο οποίο η γνώση σχετίζεται με την κίνηση και τη δεξιότητα που προέρχεται από την άμεση επαφή του ατόμου με τα πράγματα (π.χ. το παιδί μετράει τα μολύβια) β. Το σύστημα της εικονικής αναπαράστασης στο οποίο οι γνώσεις αναπαριστώνται μέσω εσωτερικών πνευματικών εικόνων, χωρίς όμως το στοιχείο του αφηρημένου συσχετισμού (π.χ. η εικόνα του παιδιού που μετράει τα μολύβια) και γ. Το σύστημα της συμβολικής αναπαράστασης, που είναι και το ανώτερο, στο οποίο οι γνώσεις παρουσιάζονται με σύμβολα (αναπαράσταση σχέσεων με αφηρημένα σύμβολα, με δυνατότητα διαφόρων συσχετισμών και διατύπωσης θεωριών, ακόμη και χωρίς να στηρίζεται σε συγκεκριμένα στοιχεία της εμπειρίας).

6. Η αναγνώριση του έργου των παιδιών ως πραγματική τέχνη προωθήθηκε και από τη θεωρία της «σημαινουσας μορφής», τη θεωρία της Gestalt αλλά και από το έργο του Freud. Charman (1993).

τις υπόλοιπες (Fyfe, 1994).

Κυριότερα χαρακτηριστικά στην προσέγγιση του Reggio είναι η ενεργητική συμμετοχή του παιδιού στην οικοδόμηση της γνώσης (βιωματική προσέγγιση της μάθησης) η οποία δομείται μέσα από τη επαφή που αναπτύσσουν τα παιδιά με τους συμμαθητές και τους δασκάλους (συνεργατική μάθηση), το περιβάλλον, τα υλικά, την εργασία σε μικρές ομάδες και το παιχνίδι.

Για τους παιδαγωγούς του Reggio Emilia η δημιουργική έκφραση αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της οικοδόμησης της γνώσης⁷. Σύμφωνα με αυτούς οι τέχνες δεν διδάσκονται ως θέματα, ως ένα ιδιαίτερο επιστημονικό πεδίο ή ως ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Αντίθετα, είναι ενταγμένες σε μια διαδικασία επίλυσης προβλήματος, σε ένα σχέδιο εργασίας (project). Στο Reggio οι τέχνες αποτελούν το μέσο για την οικοδόμηση της γνώσης των πραγμάτων από τα παιδιά. Ενεργούν ως πρόσθετες «γλώσσες», κυρίως για τα μικρότερα παιδιά κι εκείνα που μπορούν να μην είναι πολύ ικανά στα συμβατικά συστήματα συμβόλων (π.χ. προφορική γλώσσα, γραφή και ανάγνωση).

Για να μπορέσει το παιδί να σχεδιάσει αυτό που επιθυμεί να εκφράσει, χρειάζεται πρώτα να το έχει αποσαφηνίσει ως προς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Η ιδέα λοιπόν αποκτά πρώτα *μορφή –σχήμα, και μέγεθος*– και μετατρέπεται έτσι σε *σύμβολο*. Πρόκειται για μια διαδικασία με υψηλές γνωστικές απαιτήσεις, καθώς το παιδί αναγκάζεται να επινοήσει τα σχήματα εκείνα και τις γραμμές που επιθυμεί, για να ορίσει κάτι αφηρημένο και ασαφές. Από τη στιγμή που το σύμβολο είναι διαθέσιμο, το παιδί μπορεί να επικεντρωθεί σε στοιχεία όπως η θέση του, η φορά, η κίνηση, το πώς δηλαδή θα τοποθετηθεί στα πλαίσια μιας σύνθεσης. Το αποτέλεσμα που τελικώς προκύπτει, μετατρέπεται ουσιαστικά σε *οδηγό για δράση*. Αποτελεί το πλάνο για μια σύνθεση τρισδιάστατη παρουσιάζοντας αναλυτικά τον τρόπο σκέψης του παιδιού. Γίνεται ο σύμβουλος του και ενισχύει την μνήμη του όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο (Καπουλίτσα – Λαλούμη, 2010).

Τα παιδιά στο Reggio, ενθαρρύνονται να σχεδιάζουν όχι μόνο από μνήμης ή με τη φαντασία τους, αλλά και από την *παρατήρηση*⁸. Το προσωπικό του

Reggio θεωρεί ότι το σχέδιο που βασίζεται στην παρατήρηση, δεν εμποδίζει την επιθυμία ή τη δυνατότητα των παιδιών να σχεδιάζουν ή να ζωγραφίζουν από τη φαντασία τους. Αντίθετα, η βιωματική σχέση των παιδιών με τα πράγματα εξισορροπεί τις δύο καταστάσεις, και ευνοεί μια ποικιλία από συμβολικές και εκφραστικές φόρμες, αναπαραστατικές και μη, ρεαλιστικές και αφηρημένες. Στις συνομιλίες με τα παιδιά ο δάσκαλος δρα όχι ως οδηγός αλλά ως «χορηγός ευκαιριών». Τα παιδιά ενθαρρύνονται συχνά για να συνεχίσουν τις προσπάθειές τους έως ότου αυτό που δημιουργούν τους ικανοποιεί πλήρως και εκφράζει επαρκώς αυτό που ήταν η αρχική τους πρόθεση. Κάποιος ίσως θα μπορούσε να θεωρήσει ότι αυτό είναι μια «αφύσικη και επιζήμια» παρέμβαση στην προσπάθειά τους. Στο Reggio δεν ακούγονται σχόλια του τύπου «αυτό δεν δείχνει σωστό, θα ήθελες να ξαναπροσπαθήσεις». Τα παιδιά ενθαρρύνονται να επαναλαμβάνουν θέματα και δραστηριότητες με στόχο την βαθύτερη κατανόησή τους, Δραστηριότητες, όπως η αυτοπροσωπογραφία, που επαναλαμβάνονται καθ' όλη τη διάρκεια του έτους, παρέχουν στα παιδιά τη δυνατότητα να επαναδιαπραγματεύονται τις προηγούμενες διατυπώσεις τους, να τις επαναδομούν και επαναερμηνεύουν με βαθύτερους τρόπους καθώς «κυριαρχεί η πεποίθηση ότι το να επαναλαμβάνει κανείς είναι ένας τρόπος για να προοδεύσει» (Ντολιοπούλου, 2004).

Το αναδυόμενο πρόγραμμα

Σε αντίθεση με το παραδοσιακό σχολείο που θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί στόχοι και οι δραστηριότητες πρέπει να είναι προσχεδιασμένοι από το δάσκαλο, στο Reggio κάθε project διαμορφώνεται προσεγγίζοντας με τα παιδιά από κοινού στόχους και δραστηριότητες που να είναι ευέλικτοι και προσαρμοσμένοι στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. (Rinaldi, 2003). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε ένα τέτοιου είδους αναλυτικό πρόγραμμα είναι θα λέγαμε *ο ρόλος του προβοκάτορα*, να θέτει δηλ. υποθέσεις και προβλήματα που αναζητούν λύση. Το αναδυόμενο πρόγραμμα δεν σημαίνει απουσία προγραμματισμού αλλά απαιτεί δομή και διάρθρωση. Οι δάσκαλοι καθορίζουν τους εκπαιδευτικούς στόχους αλλά

7. Η τέχνη στο Reggio έχει μια διττή λειτουργία: δεν «εξυπηρετεί» μόνο την εξέλιξη του project αλλά δίνει επιπλέον τη δυνατότητα στους δασκάλους να κατανοήσουν την διαδικασία εκμάθησης των παιδιών. Πώς δηλ. τα παιδιά εφευρίσκουν μέσα έκφρασης, συμβολικής απεικόνισης και διαύλους επικοινωνίας με τον κόσμο γύρω τους. (Vecchi, 2003).

8. Θα πρέπει να διαχωρίσουμε το σχέδιο ως τεχνική (πχ. κολλάζ, ζωγραφική, γλυπτική, κ.α) από το σχέδιο ως αναπαράσταση της πραγματικότητας, ενός μηνύματος ή ενός συναισθήματος.

δεν σχηματοποιούν τους στόχους για κάθε project από πριν, αλλά κατά την διαδικασία της έρευνας. Πιστεύουν επίσης ότι η μάθηση διευκολύνεται όταν έχουν την ανάγκη να μεταδώσουν αυτά που κατανοούν, αναγνωρίζοντας την κοινωνική διάσταση της νοητικής ανάπτυξης (Rinaldi, 2003). Η έννοια της συμμετοχής των γονέων στο πρόγραμμα είναι ουσιαστική και πραγματοποιείται με διάφορους τρόπους: με τη συμμετοχή στις δραστηριότητες του παιδιού τους, την εύρεση των απαραίτητων υλικών (π.χ., συμπληρωματικά βιβλία) και τη συνεργασία με τους δασκάλους.

Το γεγονός ότι δεν υπάρχει ένα κοινό –προσχεδιασμένο «μάθημα» σημαίνει ότι όλα τα παιδιά δεν είναι υποχρεωμένα να κάνουν τα ίδια πράγματα συγχρόνως, (π.χ. μια χριστουγεννιάτικη κάρτα). Η εργασία γίνεται σε μικρές ομάδες τεσσάρων-πέντε παιδιών ώστε να υπάρχει καλύτερη επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Έτσι οι δάσκαλοι μαθαίνουν να ακούνε τα παιδιά, τους επιτρέπουν να πάρουν πρωτοβουλίες, τα καθοδηγούν με παραγωγικούς τρόπους ώστε να παρατηρήσουν και ν' ανακαλύψουν την ορατή και την αθέατη πλευρά των πραγμάτων (Ντολιοπούλου, 2004).

Εδραιωμένη στην άποψη ότι «η αλληλεπίδραση, η ανταλλαγή και ο διάλογος είναι ο αποτελούν τον πυρήνα μιας επιτυχούς εκπαίδευσης» (Edwards, Gandini & Forman, 2003) η παιδαγωγική προσέγγιση του Reggio εντοπίζει το ρόλο του δασκάλου στη δημιουργία και προώθηση ευκαιριών μέσω της υποκίνησης του διαλόγου, της σύμπραξης και της συνοικοδόμησης της γνώσης (Edwards, 2003). Εκτός από το ρόλο του συμμετέχοντα- διαμεσολαβητή, οι δάσκαλοι είναι υπεύθυνοι για τη συστηματική τεκμηρίωση της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της εργασίας τους με τα παιδιά, την καταγραφή (Edwards, Gandini & Forman, 2003). Φωτογραφίες και εκθέσεις, μαγνητοφωνήσεις και απομαγνητοφωνήσεις διαλόγων και ομαδικών συζητήσεων είναι μόνο μερικά από τα καθήκοντά των δασκάλων του Reggio.

Επίλογος

Στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, πολύ περισσότερο σήμερα, οι Τέχνες και ειδικότερα η Εικαστική αγωγή είναι απαξιωμένη στη συνείδηση τόσο, των διδασκόντων όσο και των διδασκομένων (Σαββαΐδου-Καμπουροπούλου, 2002). Ωστόσο η εμπειρία του Reggio απέδειξε ότι η τέχνη ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας (και όχι ως αυ-

τοσκοπός, η τέχνη για την τέχνη δηλαδή) συμβάλλει αποτελεσματικά στην οικοδόμηση της γνώσης, στην ανάπτυξη και την καλλιέργεια των βασικών λειτουργιών της σκέψης και της πράξης. Το γεγονός ότι μεταχειρίζονται μη λεκτικούς και συμβολικούς τρόπους έκφρασης συντελούν στην ανάπτυξη των επιμέρους φυσικών και αντιληπτικών ικανοτήτων των παιδιών (που δεν προωθούνται με άλλες μορφές γνώσης). Τα παιδιά έχουν πολλαπλές συμβολικές γλώσσες από τις οποίες θα μπορούσαν να επωφεληθούν αν οι ενήλικοι τους παρέχουν ένα περιβάλλον που να ενισχύει τη δημιουργικότητά τους, εφευρίσκοντας καινούργιους συσχετισμούς για παλιές ιδέες και προσφέροντας νέες πηγές έμπνευσης και πειραματισμού.

Αρκεί να δει κανείς το φαινόμενο της τέχνης διαχρονικά για να καταλάβει ότι η τέχνη είναι γνώση, είναι αλήθεια⁹. Σύμφωνα με τον Cassirer, «Η τέχνη είναι ένας δρόμος προς την ελευθερία, τη διαδικασία απελευθέρωσης του ανθρώπινου πνεύματος, γεγονός που είναι ο πραγματικός και ο υπέρτατος στόχος κάθε διαπαιδαγώγησης» (Cassirer 1994).

Βιβλιογραφία

- Bruner, J. (1966). *Towards a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Βυγκότσκι, Λεβ (1993), *Σκέψη και Γλώσσα*, Αθήνα: Γνώση.
- Cassirer E., (1994), *Η Παιδευτική αξία της τέχνης*, Αθήνα: Έρασμος.
- Charpman L., (1993), *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*, Αθήνα: ΝΕΦΕΛΗ.
- Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. USA: The Penguin Group. (Πρώτη πρωτότυπη δημοσίευση 1934).
- Edwards, P.C. (2002) Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia, *Early Childhood Research & Practice*, v4 n1 Spr 2002. Διαθέσιμο στο: <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/edwards.html>.
- Fyfe, B. (1994). Images from the United States: Using Ideas from the Reggio Emilia Experience with American Educators. Katz, L.G. & Cesarone, B. (Eds.), *Reflections on the Reggio Emilia Approach*. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, σσ. 21-30.
- Gardner, H. (1973). *The arts and human develop-*

9. Για την τέχνη ως μορφή έκφρασης της αλήθειας βλ. Heidegger M. (1986), *Η προέλευση του έργου τέχνης*, Αθήνα-Γιάννινα: Δωδώνη και Adorno T. W., (2000), *Αισθητική θεωρία*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

- ment. New York: Wiley.
- Gardner, H., Wolf, D. (1982). Waves and Streams of Symbolisation: Notes on the Development of Symbolic Capacities in Young Children. *Paper presented at the International Congress on the Acquisition of Symbolic Skills*, Keele, England
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Goodman N., (2005), *Γλώσσες της τέχνης*, Αθήνα: Εκκρεμές
- Katz, Λ. (2003). «Τι μπορούμε να μάθουμε από το Reggio Emilia», στο Γ. Edwards, Λ. Gandini, & Γ. Forman (EDS.), *Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*, σ. 69-98, Αθήνα: Πατάκης.
- Καπουλίτσα Θ., Λαλούμη Ε., (2010), Ο ρόλος της απεικόνισης (σχέδιο) στη μέθοδο της «προσέγγισης του Reggio Emilia. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», Αθήνα.
- Κόκκου Α., (2009), Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία, *Εισήγηση στο 8th International Transformative Learning Conference*, Columbia University, Bermuda. Διαθέσιμο στο: http://edu4adults.blogspot.com/2010/03/blog-post_09.htmlixzz1L17cj9R9.
- Ντολιοπούλου Ε., (2004). *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός.
- Rinaldi, C. (2003). Το αναδυόμενο πρόγραμμα και ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός στο Edwards C., Gandini L., Forman G. (επιμ.), (2003) *Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*, σ. 189-204, Αθήνα: Πατάκη.
- Σαββαΐδου-Καμπουροπούλου Μ., (2002) Η τέχνη στο σχολείο σήμερα, στο *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία*, Αθήνα: Ατραπός.
- Σταματοπούλου Δ. (1998), *Αισθητική καλλιέργεια και μορφές έκφρασης των νηπίων*, Αθήνα: Καστανιώτη.
- Vecchi V., (2003). Ο ρόλος του δασκάλου εικαστικών. στο Edwards C., Gandini L., Forman G. (επιμ.), (2003) *Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*, σ. 231-224, Αθήνα: Πατάκη.
- Wright S., (1997), Learning How to Learn: The Arts as Core in an Emergent Curriculum, *Childhood Education*, 73(6), 361-365.



Αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης σε παιδιά σχολικής ηλικίας και συσχέτιση της με το σωματικό βάρος και το φύλο. Έρευνα στο νομό Ιωαννίνων, Ήπειρος, «The Children Study».

Δρ Πέτρος Αγγελόπουλος
εκπαιδευτικός ΠΕ70 1^{ου} Δ.Σ. Ιωαννίνων

Θεωρητικό υπόβαθρο

Σύμφωνα με πολλές μελέτες υπάρχει διακύμανση του ψυχολογικού άγχους η οποία συνδέεται με το σωματικό βάρος του παιδιού. Η ύπαρξη χαμηλής αυτοεκτίμησης, μας παρέχει πολύ λίγες πληροφορίες για τη φύση των παραγόντων που την προκαλούν και φυσικά δε μας δίνει καμιά ένδειξη για το ποσοστό των παιδιών με υψηλό σωματικό βάρος που επηρεάζονται από αυτή [1-4]. Υπάρχει διαφορά στο επίπεδο αυτοεκτίμησης μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Η μελέτη «The Children Study» χρησιμοποίησε μια δέσμη έξι ψυχομετρικών κλιμάκων για την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης και πέντε επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης σε ένα δείγμα παιδιών από το νομό Ιωαννίνων, στην Ήπειρο [8-16]. Ο σκοπός της μελέτης ήταν να αναδειχθούν οι συνδέσεις μεταξύ του σωματικού βάρους, του φύλου και της αυτοεκτίμησης σε μαθητές Ελληνικών Δημοτικών Σχολείων.

Υλικό και Μέθοδοι

Στην ευρύτερη περιοχή του νομού Ιωαννίνων στην Ήπειρο υλοποιήθηκε συγχρονική μελέτη σε 13 σχολεία αγροτικών και 15 αστικών περιοχών. Στη μελέτη συμμετείχαν 724 μαθητές (322 αγόρια και 402 κορίτσια) του Δημοτικού Σχολείου (μέση ηλικία: 10,2 χρόνια) από 28 σχολεία. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο Self-Perception Profile for Children (Harter's SPCC) και ελήφθησαν ανθρωπομετρικά μεγέθη (βάρος, ύψος και Δείκτης Μάζας Σώματος - ΔΜΣ) από όλα τα παιδιά [5-7].

Αποτελέσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα παιδιά με υψηλότερο σωματικό βάρος είχαν σημαντικά χαμηλότερη αυτοαντίληψη για τις αθλητικές τους ικανότητες (Pearson's correlation coefficient, $r = 0.37$, $p < 0.01$), την φυσική τους εμφάνιση ($r = -0.3$, $p < 0.01$), την κοινωνική αποδοχή ($r = -0.29$, $p < 0.01$) και την αυτοεκτίμηση ($r = -0.37$, $p < 0.01$) σε σύγκριση με τα παιδιά κανονικού βάρους. Τα κορίτσια είχαν χαμηλότερη βαθμολογία στην αυτοαντίληψη της σχολικής ικανότητας (Pearson's correlation coeffi-

cient, $r = 0.09$, $p < 0.05$), της κοινωνικής αποδοχής ($r = -0.13$, $p < 0.001$) και στην αυτοεκτίμηση ($r = -0.14$, $p < 0.001$) σε σύγκριση με τα αγόρια. Παράλληλα τα κορίτσια εμφανίζουν 29% περισσότερες πιθανότητες από τα αγόρια να αναπτύξουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. (odds ratio = 0,71, $p < 0,01$, CI: 0,55 - 0,91).

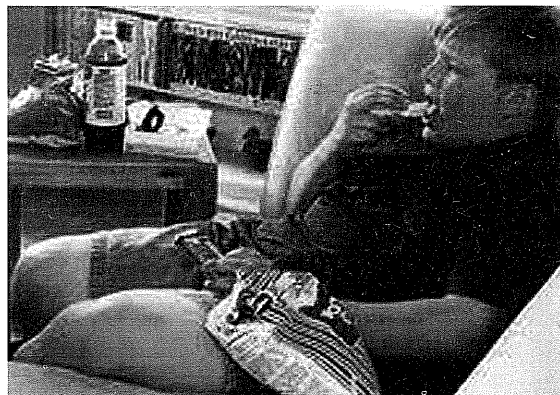
Συμπεράσματα

Το υψηλό σωματικό βάρος φαίνεται να επηρεάζει την αυτοεκτίμηση των παιδιών όταν αυτά εισέρχονται στην εφηβεία, ιδιαίτερα στα κορίτσια, αλλά και την αυτοαντίληψη σε επιλεγμένες ικανότητες. Τα παιδιά με υψηλό σωματικό βάρος διατρέχουν ιδιαίτερο κίνδυνο για εμφάνιση χαμηλής αυτοαντίληψης της σχολικής ικανότητας και της κοινωνικής τους αποδοχής. Η ποσοτικοποίηση του κινδύνου της ψυχολογικής πίεσης που νιώθουν αυτά τα παιδιά συνηγορεί υπέρ του επιχειρήματος για την εξασφάλιση περισσότερων πόρων σχετικών με τη εκπόνηση προγραμμάτων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για την πρόληψη της παιδικής παχυσαρκίας αλλά και τη διατήρηση του φυσιολογικού βάρους σε παιδιά σχολικής ηλικίας.

Βιβλιογραφία

1. Dietz WH: Health consequences of obesity in youth: childhood predictors of adult disease. *Pediatrics* 1998, 101:518-525.
2. Erikson S, Robinson T, Haydel F, Killen J: Are overweight children unhappy? *Arch Ped Adolesc Med* 2003, 157:746-752.
3. Faith MS, Manibay E, Kavitz M, Griffith J, Allison DB: Relative body weight and self-esteem among African Americans in four nationally representative samples. *Obes Res* 1998, 6:430-437.
4. French SA, Story M, Perry CL: Self-esteem and obesity in children and adolescents: a literature review. *Obes Res* 1995, 3:479-490. > <p
5. Harter S: The perceived competence scale for children. *Child Dev* 1982, 53:87-97.
6. Harter S: Manual for Self-Perception Profile for

- Children. *Denver, CO: University of Denver*, 1985.
7. Harter S, Stocker C, Robinson N: The perceived directionality of the link between approval and self-worth: the liabilities of a looking glass self orientation among adolescents. *J Adolesc* 1996, 6:285-308.
 8. Strauss R, Pollack HA: Social marginalization of overweight children. *Arch Ped Adolesc Med* 2000, 154:931-935.
 9. Eisenberg M, Neumark-Sztainer D, Story M: Associations of weight-based teasing and emotional well-being among adolescents. *Arch Ped Adolesc Med* 2003, 157:733-738.
 10. Saelens B, Sallis J, Wilfley D, Patrick K, Cella J, Buchta R: Behavioral Weight Control for Overweight Adolescents Initiated in Primary Care. *Obesity Research* 2002, 10:22-32.
 11. Sinha R, Fisch G, Teague B, et al.: Self-esteem and obesity in children and adolescents—A literature-review. *Obesity Research* 1995, 3:479-490.
 12. Story M, French SA, Resnick MD, Blum RW: Ethnic/racial and socioeconomic differences in dieting behaviors and body image perceptions in adolescents. *Int J Eat Disord* 1995, 18:173-179.
 13. Strauss RS: Dieting and self-reported weight status among young adolescents. *Arch Child Adolesc Med* 1999, 153:741-747.
 14. Strauss RS: Childhood obesity and self-esteem. *Pediatrics* 2000:105.
 15. Kaplan KM, Wadden TA: Childhood obesity and self-esteem. *J Pediatr* 1986, 109:367-370.
 16. Μακρή-Μπότσαρη Ε. Πως αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου II. Ελληνική έκδοση για μαθητές Δ', Ε, & Στ' Δημοτικού του ερωτηματολογίου Self-Perception Profile for Children (HARTER). Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2001.



Προβλήματα Κινητικής Συναρμογής και Προσχολική Ηλικία

Ζάραγκας Χαρίλαος*, Καμπίτσας Χρήστος**, Γιαγκάζογλου Παρασκευή***

Τ.Ε.Φ.Α.Α. ΣΕΡΡΩΝ – Α.Π.Θ. – Π.Τ.ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΠΑΝ. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Περίληψη

Τα προβλήματα κινητικής συναρμογής σύμφωνα με τον Wall (1982), παρουσιάζουν αδεξιότητα σε τόσο μεγάλο βαθμό, ώστε να δημιουργεί προβλήματα στην εκτέλεση πολλών κινήσεων απαραίτητων στην καθημερινή ζωή του ατόμου. Η αδεξιότητα του νηπίου δεν είναι πάντα εμφανής στους γονείς οι οποίοι συχνά αποδίδουν τις κινητικές του αποτυχίες στη μικρή του ηλικία και την απειρία του. Η δυσκολία επίδοσης του αδέξιου παιδιού σε ποικίλες κινητικές δραστηριότητες καθίσταται εμφανής από τον πρώτο χρόνο της σχολικής του ζωής. Σκοπός της εργασίας ήταν η διερεύνηση, ο εντοπισμός και η αξιολόγηση πιθανών διαταραχών στον κινητικό συντονισμό, σε 412 παιδιά προσχολικής ηλικίας τεσσάρων έως έξι ετών, (208 αγόρια & 204 κορίτσια) από δημόσια νηπιαγωγεία διαφόρων περιοχών της Ηπείρου τα οποία επιλέχτηκαν τυχαία. Χρησιμοποιήθηκαν πίνακες συχνότητας για την ατομική επίδοση του κάθε παιδιού. Η δοκιμασία ανίχνευσης διαταραχών κινητικής συναρμογής, έγινε με το «motor ABC Assessment Battery for Children» που επινοήθηκε και σταθμίστηκε από τους Henderson και Sugden (1992). Φαίνεται, ότι 370 παιδιά (89,9%) δεν παρουσίασαν κανένα πρόβλημα, 22 παιδιά (5,3%) παρουσίασαν δυσκολίες και 20 παιδιά (4,9%) παρουσίασαν σοβαρά προβλήματα και χρήζουν παιδαγωγικής παρέμβασης.

Λέξεις κλειδιά: Κινητική αδεξιότητα, κινητική συμπεριφορά, κινητικές δεξιότητες, αναπτυξιακές διαταραχές κινητικού συντονισμού, κινητική συναρμογή.

Εισαγωγή

Το αδέξιο παιδί στην προσχολική ηλικία χαρακτηρίζεται από τη δυσκολία του ν' αποκτήσει και να επιδοθεί με επιτυχία σε κινητικές δεξιότητες οι οποίες απαιτούν ακρίβεια, ταχύτητα και νευρομυϊκή συναρμογή (Sagnol, Debillon, Debu, 2007 ; Geuze, 2005). Αυτή η δυσκολία του δεν περιορίζεται σε συγκεκρι-

μένες δεξιότητες, πράγμα το οποίο θα μπορούσε να αποδοθεί σε απειρία και άγνοια αλλά εκδηλώνεται στο ελεύθερο παιχνίδι, στις καθημερινές του ενασχολήσεις καθώς και στην αυτοεξυπηρέτησή του. Αυτή η δυσκολία του δεν περιορίζεται σε συγκεκριμένες δεξιότητες, πράγμα το οποίο θα μπορούσαμε να αποδώσουμε σε απειρία και άγνοια, αλλά εκδηλώνεται στο ελεύθερο παιχνίδι, στις καθημερινές του ενασχολήσεις καθώς και στην αυτοεξυπηρέτησή του. Η αδεξιότητα του νηπίου δεν είναι πάντα εμφανής στους γονείς οι οποίοι συχνά αποδίδουν τις κινητικές του αποτυχίες στην μικρή του ηλικία και την απειρία του.

Σύμφωνα με τους Grodzinsky και Diamond (1992), αλλά και με τους McGee, Williams και Feehan (1992), γίνεται λόγος για συνοσπρότητα. Τα παιδιά που παρουσιάζουν διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα, ταυτόχρονα παρουσιάζουν προβλήματα στον κινητικό συντονισμό και κακό γραφικό χαρακτήρα. Πρόκειται για ανομοιογενή ομάδα, η οποία αποτελείται από παιδιά όχι μόνο με διαφορετική κλινική εικόνα, αλλά και δυσκολίες διαφορετικής αιτιολογίας.

Από τις μετρήσεις της κινητικής ανάπτυξης στην προσχολική ηλικία έχει βρεθεί ένα ποσοστό 5-7% των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές με αναλογία δύο αγόρια προς ένα κορίτσι (Missiuna και συνεργάτες, 2006, Richardson και Montgomery, 2005, Rosenbaum, 2005, Gilberg και Kadesjo, 2003, Dewey, Kaplan και Crawford, 2002, Geuze και Van Dellen, 1990). Η Αμερικανική ψυχιατρική Εταιρεία δίνει ένα ποσοστό της τάξης του 5% του γενικού πληθυσμού των παιδιών των Η.Π.Α. που παρουσιάζουν κινητική αδεξιότητα (1994). Σε πολυπολιτισμική και διαχρονική έρευνα (Ruiz, Graupera, Gutierrez και Miyahara, 2003) μεταξύ παιδιών σχολικής ηλικίας τριών διαφορετικών εθνοτήτων (Αμερικάνων, Ιαπώνων και Ισπανών), βρέθηκε ότι τα ποσοστά κινητικής αδεξιότητας κυμαίνονταν για κάθε εθνικότητα από 5-8%. Αυτά τα ποσοστά που παρουσιάζονται είναι αρκετά μεγάλος αριθμός συχνότητας εμφάνισης της κινητικής αδεξιότητας και χρήζουν επιστημονικής έρευνας (Rosenbaum, 2005).

* Ζάραγκας Χαρίλαος, Λέκτορας Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

** Καμπίτσας Χρήστος, Καθηγητής Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού στις Σέρρες του Α.Π.Θ.

*** Γιαγκάζογλου Παρασκευή, Επ. Καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού στις Σέρρες του Α.Π.Θ.

Δίνεται μεγάλη σημασία στην επιστημονική έρευνα ως προς τη σχέση της κινητικής αδεξιότητας και των παρελκόμενων προβληματικών καταστάσεων όσον αφορά στις γνωστικές δεξιότητες, τη συναισθηματικότητα, τη συμπεριφορά και τη μάθηση (Iversen, Knivsgberg, Ellersten & Nodland, 2006). Σε διαχρονική έρευνα οι Βαχ και Whitmore (1987) εξέτασαν την κινητική ικανότητα 351 παιδιών που πρωτοπήγαιναν στο σχολείο. Διαπίστωσαν ότι τα αδέξια παιδιά είχαν στα 10 χρόνια τους μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς σε τριπλάσια συχνότητα από τα άλλα παιδιά τα οποία δεν παρουσίασαν κινητική αδεξιότητα. Οι Gillberg, Gillberg και Groth (1989) παρακολούθησαν παιδιά προσχολικής ηλικίας με προβλήματα κινητικού συντονισμού και αντίληψης. Στα 13 χρόνια τους τα παιδιά αυτά είχαν μεγαλύτερη συχνότητα προβλημάτων επίδοσης και συμπεριφοράς σε σχέση με τα παιδιά τα οποία δεν παρουσίαζαν προβλήματα κινητικού συντονισμού.

Σε μια διαχρονική έρευνα (Hadders – Algra, 2003), μελετήθηκαν 133 βρέφη με ήπιες νευρολογικές βλάβες και 205 νήπια με ήπιες κινητικές ανωμαλίες. Τα παιδιά αυτά εξετάστηκαν στα εννιά τους χρόνια με δοκιμασίες κινητικού συντονισμού και βρέθηκε ότι συνέχιζαν να υπάρχουν τα προβλήματα κινητικής αδεξιότητας. Επίσης, βρέθηκε ότι υπήρχαν σε αυτά τα παιδιά μαθησιακές δυσκολίες, καθώς επίσης και δυσκολίες συμπεριφοράς, σε τριπλάσια συχνότητα από τα παιδιά του τυπικού πληθυσμού.

Ο Planinsec (2002), όπως και οι (Planinsec, 2001, Krombholz, 1997, Thomas, Chissom, και Biasiotto, 1972, Leithwood, 1971, Fowler, και Leithwood 1971) σύγκριναν τις σχέσεις μεταξύ των λανθασμένων διαστάσεων των κινητικών δεξιοτήτων και των γνωστικών δυνατοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας και βρήκε έναν θετικό συσχετισμό μεταξύ της κίνησης και των γνωστικών δυνατοτήτων. Τα παιδιά με βελτιωμένες κινητικές δεξιότητες παρουσίασαν πιο αναπτυγμένες τις γνωστικές τους δεξιότητες, σε αντίθεση με παιδιά που παρουσίασαν ελλείψεις στην κινητική τους απόδοση.

Πλήθος ερευνών αναφέρεται στη φυσική δραστηριότητα των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας και τη σχέση της με την κινητική αδεξιότητα αλλά και το επίπεδο των κινητικών δεξιοτήτων (Mota, Silva, Santos, Ribeiro, Oliveira και Duarte, 2005, Krombholz, 2006, Fisher, Reilly, Kelly, Montgomery, Williamson & Paton, 2005, Cantell, Smyth και Ahonen, 2003, Larkin και Parker, 1998, Cantell, Smyth και Ahonen, 1994). Σε έρευνες του Krombholz (2006), αλλά και των Jackson, Reilly, Kelly και Montgomery (2003) βρέθηκε θετική συσχέτιση με-

ταξύ της ενασχόλησης με κάθε είδους εξωσχολικές φυσικές – κινητικές δραστηριότητες και της κινητικής επιδεξιότητας.

Συμπερασματικά, μέσα από την ανασκόπηση της αρθρογραφίας φαίνεται ότι, πολλά παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον κινητικό έλεγχο και στην κινητική μάθηση. Αυτό έχει ως συνέπεια τα παιδιά αυτά να αποτυγχάνουν κατά την εκτέλεση κινητικών δοκιμασιών, τόσο κατά το ελεύθερο παιχνίδι και τις καθημερινές λειτουργικά κινητικές δραστηριότητες, όσο και στη φυσική αγωγή. Εκεί καλείται να συμμετάσχει σε παιχνίδια και προγράμματα φυσικής αγωγής και να συγκρίνει, αναγκαστικά σχεδόν κάθε φορά, τον εαυτό του και τις επιδόσεις του με αυτές των άλλων παιδιών ανακαλύπτοντας ότι υστερεί. Ωστόσο, επειδή το μάθημα της φυσικής αγωγής ξεκινά στο δημοτικό, κανένα παιδί με αναπτυξιακή διαταραχή του κινητικού συντονισμού ή αδεξιότητα δεν αναγνωρίζεται πριν την είσοδό του στο σχολείο.

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση, ο εντοπισμός και η αξιολόγηση πιθανών διαταραχών στον κινητικό συντονισμό, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (4 έως 6 ετών).

Δείγμα

Το δείγμα στην παρούσα έρευνα απαρτιζόταν από τετρακόσια δώδεκα παιδιά ($n = 412$), τεσσάρων έως έξι ετών, τα οποία για τις ανάγκες της έρευνας χωρίστηκαν σε τρεις ηλικιακές ομάδες ήτοι: α) τετράχρονα με μέσο όρο ηλικίας $M.O. = 51,5$ μήνες και τυπική απόκλιση $T.A. = \pm 2,5$ μήνες, β) πεντάχρονα με $M.O. = 60,5$ και $T.A. = \pm 5,5$ μήνες και σε γ) εξάχρονα με $M.O. = 70,5$ και $T.A. = \pm 3,5$ μήνες.

Εργαλείο Αξιολόγησης κινητικής αδεξιότητας

Για την κινητική αξιολόγηση των παιδιών χρησιμοποιήθηκε το κινητικό τεστ Movement Assessment Battery for Children (MABC, Henderson & Sugden, 1992). Κατασκευάστηκαν πίνακες περιγραφής και κατανομής συχνοτήτων και των αντίστοιχων ποσοστών τους καθώς και γραφικές παραστάσεις.

Αποτελέσματα

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του MABC-test είναι ικανοποιητικά και περιγράφονται με λεπτομέρεια στο Βιβλίο Οδηγιών του τεστ (Henderson & Sugden, 1992). Το συγκεκριμένο κινητικό τεστ περιλαμβάνει τέσσερις ενότητες: α) δεξιότητες χειρισμού, β) δεξιότητες με μπάλα, γ) δυναμική ισορροπία και δ) στατική ισορροπία. Αποτελείται από 8 δραστηριότητες.

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	N	M.O.	T.A.
Χειρισμού	412	2,31	2,47
Χειρισμού μπάλας	412	2,14	1,61
Ισορροπίας	412	2,24	2,41
Σύνολο Δεξιότητων MABC -test	412	6,7	5,6

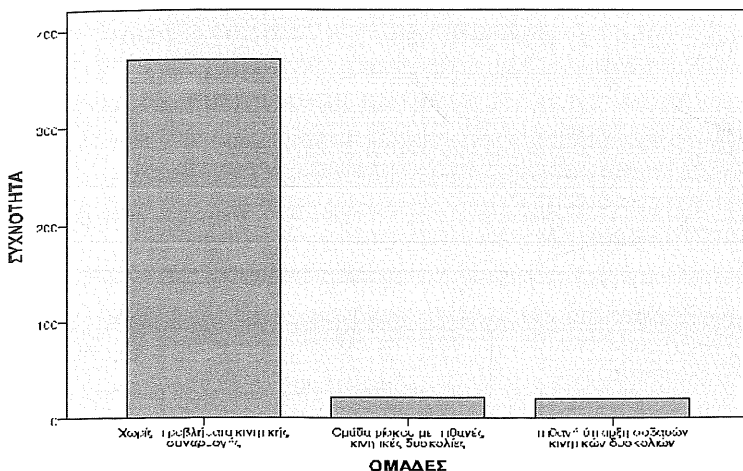
Πίνακας 1: Περιγραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος όσον αφορά τις δεξιότητες.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον πίνακα ένα και τις οδηγίες εφαρμογής του συγκεκριμένου τεστ ως προς την κατηγοριοποίηση της ύπαρξης πιθανών προβλημάτων κινητικής συναρμογής (κινητική αδεξιότητα) προκύπτει ο πίνακας δύο.

ΟΜΑΔΕΣ	N	%
Χωρίς προβλήματα κινητικής συναρμογής	370	89,8
Ομάδα ρίσκου με πιθανές κινητικές δυσκολίες	22	5,3
πιθανή ύπαρξη σοβαρών κινητικών δυσκολιών	20	4,9
Σύνολο	412	100,0

Πίνακας 2: Κατηγοριοποίηση των τιμών του δείγματος σύμφωνα με τις οδηγίες του συγκεκριμένου τεστ.

Βρέθηκαν στο δείγμα των 412 παιδιών: α) 370 παιδιά (89,8%) να μην παρουσιάζουν προβλήματα κινητικής συναρμογής, β) 22 παιδιά (5,3%) να ανήκουν στην ομάδα ρίσκου με πιθανές κινητικές δυσκολίες, και γ) 20 παιδιά (4,9%) να παρουσιάζουν πιθανή ύπαρξη σοβαρών κινητικών δυσκολιών.



Γραφική παράσταση 1: Γραφική απεικόνιση με τη μορφή ιστογράμματος των τριών ομάδων κατηγοριοποίησης των τιμών του δείγματος όσον αφορά τα προβλήματα κινητικού συντονισμού με βάση τα στοιχεία κατανομής συχνότητων του πίνακα 2.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας φανέρωσαν ότι στις δύο ομάδες του ρίσκου με πιθανές κινητικές δυσκολίες, και της ομάδας με την πιθανή ύπαρξη σοβαρών κινητικών δυσκολιών υπήρξαν 42 άτομα (10,20%). Το ποσοστό αυτό είναι μεγάλο σχεδόν το διπλάσιο από το ποσοστό 5% για το οποίο γίνεται αναφορά στη διεθνή αρθρογραφία (Missiuna, Gaines, Soucie & McLean 2006, Richardson & Montgomery, 2005, Rosenbaum, Missiuna & Johnson, 2005). Σύμφωνα όμως με τους Geuze (2005) το ποσοστό προβλημάτων κινητικής συναρμογής στη νηπιακή ηλικία ανέρχεται στο ποσοστό από 10% έως 25%. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι η νηπιακή ηλικία χαρακτηρίζεται από μεγάλες ατομικές διαφορές στο βαθμό νευρομυϊκής ωρίμανσης και στην ανάπτυξη της κινητικότητας.

Σχετικά με το φύλο οι διαφορές στη συχνότητα εμφάνισης για την κινητική αδεξιότητα εμφανίζουν την αναλογία δύο αγοριών προς ένα κορίτσι (Geuze, 2005 ; Henderson, Sugden, 1992).

Από τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας φάνηκε ότι, εννιά (9) εξαχρονα, δέκα (10) πεντάχρονα, και είκοσι τρία (23) τετράχρονα παιδιά παρουσίασαν πιθανές δυσκολίες κινητικής συναρμογής. Παρατηρήθηκε ότι τα μικρότερα παιδιά παρουσίασαν διπλάσια συχνότητα εμφάνισης δυσκολιών συγκριτικά με τις δύο μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες. Αυτό οφείλεται από την εμπειρική παρατήρηση και ανάλυση της παρούσας έρευνας στο γεγονός, ότι τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά είχαν μεγαλύτερο χρόνο εκτέλεσης (αργή ταχύτητα στην κινητική εκτέλεση) για την ακριβή επίτευξη του στόχου κάθε φορά. Τα μεγαλύτερα παιδιά πέτυχαν κατά τις δοκιμασίες καλύτερα επίπεδα ταχύτητας και ακρίβειας εκτέλεσης των κινήσεων όσον αφορά στις δοκιμασίες χειρισμού και χειρισμού αντικειμένου σε σχέση με τα μικρότερα.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας (διαγνωστικά) μπορούν να συνεισφέρουν: α) στην ενημέρωση των παιδαγωγών φυσικής αγωγής, και των νηπιαγωγών σχετικά με την ανάπτυξη του κινητικού συντονισμού και τα διάφορα επίπεδα του, β) στην αξιολόγηση και ανίχνευση διαταραχών κινητικού συντονισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η έγκαιρη ανίχνευση στην προσχολική ηλικία παιδιών με διαταραχές κινητικού συντονισμού, μπορεί να μας οδηγήσει στην κατάλληλη παιδαγωγική παρέμβαση με κινητικά ερεθίσματα για τη βελτίωση του κινητικού συντονισμού και των κινητικών δεξιοτήτων.

Η επιβολή στο χώρο του νηπιαγωγείου τυποποιημένων μορφών άσκησης μπορεί να υπηρετήσει την

ατομική και στοχοποιημένη εξάσκηση προς προαγωγή του κινητικού συντονισμού παιδιών με δυσκολίες. Η κινητική αγωγή χωρίς να απομονώνει το άτομο από το σύνολο προσφέρει τις δυνατότητες της ανάλογα με τις αναπτυξιακές δυνατότητες και τα κινητικά ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού. Ακόμη, προσπαθεί να δημιουργήσει και να αναπτύξει στο παιδί την έφεση για υψηλότερες επιδόσεις σε όλες τις δραστηριότητές του. Επίσης, δημιουργεί τις προϋποθέσεις που διευκολύνουν την ομαλή και φυσική ανάπτυξη του ατόμου, για να μπορέσει να εξελιχθεί σε ένα ελεύθερο, ευτυχισμένο, χρήσιμο και δημιουργικό μέλος του κοινωνικού συνόλου. Τέλος, διδάσκει στο παιδί να ασκείται μόνο του για να μπορεί να ασκείται σε όλη του τη ζωή.

Βιβλιογραφία

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fourth Edition*. Washington DC: APA, p. 53.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. DSM-IV-TR*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- BAX, M. WHITMORE, K. (1987). The medical examination of children on entry to school. The results and use of neurodevelopmental assessment. *Dev Med Child Neurol*. 29 (1): 40 – 55.
- CANTELL, M.H. SMYTH, M.M. AHONEN, T.P. (1994). Clumsiness in adolescence: educational, motor and social outcomes of motor delay detected at 5 years. Adapted *Physical Activity Quarterly*, 11, 115 – 129.
- CANTELL, M.H. SMYTH, M.M. AHONEN, T.P. (2003). Two distinct pathways for developmental coordination disorder: persistence and resolution. *Human Movement Science*. 22 (4-5): 413-431.
- DEWEY, D. KAPLAN, B.J. CRAWFORD, S.G. & WILSON, B.N. (2002). Developmental Coordination Disorder: Associated problems in attention, Learning, and psychosocial adjustment. *Hum. Movement Science*, 21:905 – 918.
- FISHER, A. REILLY, J. KELLY, L. MONGOMERY, A. WILLIAMSON, A. PATON, J. & GRAND ST. FUNDAMENTAL MOVEMENT SKILLS AND HABITUAL PHYSICAL ACTIVITY IN YOUNG CHILDREN. (2005). *The American College of Sports Medicine*. Volume 37 (4), pp 684 – 688.
- FOWLER, W. LEITHWOOD, K.A. (1971). Cognition and movement: theoretical, pedagogical and measurement considerations. *Percept Mot Skills*. 32(2):523-32.
- GEUZE, R.H. VAN DELLEN, T. (1990). Auditory precue processing during a movement sequence in clumsy children. *J Human Movement Studies* 19:11 – 24.
- GEUZE R. (2005). *Le trouble de l' acquisition de la coordination. Evaluation et reeducation de la maladresse chez l' enfant*. Solal Editeurs , Marseille.
- GILLBERG, I.C. & KADESJO, B. (2003). Why bother about clumsiness? The implications of having developmental coordination disorder (DCD). *Neural Plast* 2003;10:59 – 68.
- GILLBERG, I.C. GILLBERG, C. & GROTH, J. (1989). Children with preschool minor neurodevelopmental disorders V: Neurodevelopmental profiles at age 13. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 31, 14 – 24.
- GRODZINSKY, G.M. & DIAMOND, R. (1992). "Frontal lobe functioning in boys with attention deficit/ hyperactivity disorder" *Developmental Neuropsychology*, 8, 427, 455.
- IVERSEN S., KNIVSBERG A., NODLAND M., & ELLERTSEN, B. (2006). Motor co-ordination difficulties in 6-year-old children with severe behavioural and emotional problems. *Emotional and Behavioural Difficulties*, Vol. 11, No. 3, pp. 165-181.
- HADDERS – ALGRA, M. & GRASBERGEN, A. (2003). Discussion: significance and treatment of clumsiness in children. *Neural Plast*.10(1-2):165-78.
- HENDERSON, S.E. & SUGDEN, D.A. (1992). *Movement Assessment Battery for Children: Manual*. Psychological Corporation, London.
- IVERSEN, S. KNIVSBERG, A.B. NODLAND, M. & ELLERTSEN, B. (2006). Motor coordination difficulties in 6-year-old children with severe behavioural and emotional problems. *Emotional and Behavioural Difficulties*. Vol. 11, No. 3, pp.165-181
- KROMBHOLZ, H. (2006). Physical performance in relation to age, sex, birth order, social class, and sports activities of preschool children. *Percept Mot Skills*. 102(2):477-84.
- KROMBHOLZ, H. (1997). Physical performance in relation to age, sex, social class and sports activities in kindergarten and elementary school. In: *Perceptual and Motor Skills*, 84, 1168-1170.
- LARKIN, D. PARKER, H. (1998). Teaching landing

- to children with and without developmental coordination disorder. *Pediatric Exercise Science*, 10, 123 – 136.
- LEITHWOOD, K.A. (1971). Fowler W. Complex motor learning in four-year-olds. *Child Dev.* 1971 Sep;42(3):781-92.
- MCGEE, R. WILLIAMS, S. & FEEHAN, M. (1992). "Attention deficit disorder and age of onset of problem behaviours" *Journal of abnormal psychology*, 20, 487 – 502.
- MISSIUNA, C. GAINES, R. SOUCIE, H. & McLEAN, J. (2006). Parental questions about developmental coordination disorder: A synopsis of Current evidence. *Paediatr Child Health* Vol 11 No 8: 507 – 512.
- MOTA, J., SILVA, P., SANTOS, M.P., RIBEIRO, J.C., OLIVEIRA, J., & DUARTE, J.A. (2005). Physical activity and school recess time: differences between the sexes and the relationship between children's playground physical activity and habitual physical activity. *J Sports Sci.* 23(3):269-75.
- PLANINSEC, J. (2002). Relations between the motor and cognitive dimensions of preschool girls and boys. *Percept Mot Skills.* 94(2):415-23.
- PLANINSEC, J. (2001). The qualitative changes of human motor dimensions in boys between the ages of 10 and 14. *Coll Antropol.* 25(2):561-71.
- RICHARDSON, A.J. MONTGOMERY, P. (2005). The Oxford – Durham study: a randomized, controlled trial of dietary supplementation with fatty acids in children with developmental coordination disorder. *Pediatrics.* 115(5):1360 – 1366.
- ROSENBAUM, P.L. (2005). From research to clinical practice: considerations in moving research into people's hands. Personal reflections that may be useful to others. *Pediatric Rehabilitation.* 8(3):165 – 171. Review.
- RUIZ, J.M. GRAUPERA, J. GUTIÉRREZ, M. & MIYAHARA, M. (2003). The assessment of motor coordination in children with the Movement ABC test: A comparative study among Japan, USA and Spain. *International Journal of Applied Sport Sciences.* Vol 15, 1, 22-35.
- SAGNOL, C. DEBILLON, T. DEBU, B. (2007). Assessment of motor control using Kinematics analyses in preschool children born very preterm. *Dev Psychobiology* 49(4):421 – 32.
- THOMAS, J.R. CHISSOM, B.S. & BIASIOTTO, J. (1972). Investigation of the Shape-O Ball Test as a perceptual-motor task for pre-schoolers. *Percept Mot Skills.* 35(2):447-50.
- WALL, A.E. (1982) Physically awkward children: A motor development perspective, In S.P, Das, R. Mulcahy and A.E. Wall (Eds.), *Theory and research in learning disabilities* N.Y. Plenum Press.



Η μεταβολή των εκπαιδευτικών συνθηκών που επέφερε η Γαλλική Επανάσταση στις χώρες της Ευρώπης. Συγκριτική μελέτη εκπαιδευτικών συστημάτων Γαλλίας και Γερμανίας.

Λαμπρίδη Νίκη-Ειρήνη

Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων Π.Ε. Ιωαννίνων

A. Εισαγωγή

Ο 19ος αιώνας θα αποτελέσει για την Ευρώπη την απαρχή της σύγχρονης σχολικής εκπαίδευσης. Με την εμφάνιση του σχολικού συστήματος, η εκπαίδευση έγινε καθολική και εθνική υπόθεση. Η μάθηση εξισώθηκε αμετάκλητα με την τυπική, συστηματική σχολική εκπαίδευση, η οποία εξελίχθηκε σε θεμελιώδεις χαρακτηριστικό του κράτους¹. Ένας λοιπόν από τους κύριους ρόλους που θα κληθεί να διαδραματίσει η εκπαίδευση, είναι η δημιουργία και η ενίσχυση της εθνικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον στη Γαλλία και τη Γερμανία.

Το εκπαιδευτικό σύστημα ήταν αυτό που θα αναλάμβανε να προσδώσει στους νέους αξίες, να τους κάνει δηλαδή να αντιληφθούν τον ταξικό τους ρόλο. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο θα χρησιμοποιηθούν είτε έμμεσοι τρόποι όπως ο τρόπος οργάνωσης της σχολικής ζωής, είτε άμεσοι όπως για παράδειγμα το «κοσκίνισμα» των μαθητών με το σύστημα των αλληπάλληλων βαθμίδων εκπαίδευσης. Σε αυτό το πλαίσιο θα δούμε πώς η προσφορά της εκπαίδευσης από το κράτος περνάει από την κυρίως θεωρητική βάση του 17ου και 18ου αιώνα σε πιο πρακτικά αποτελέσματα καθώς διαμορφώνονται νέες ιστορικές συνθήκες που κάνουν πλέον την κρατική εκπαίδευση απαραίτητη για ένα κράτος².

B. Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Συστήματα Η εκπαίδευση στην Ευρώπη

Δύο ήταν οι παράγοντες που καθόρισαν την πορεία της εκπαίδευσης στα ευρωπαϊκά κράτη κατά τον 19ο αιώνα.

Ο ένας ήταν πολιτικός. Ο σχηματισμός εθνικών κρατών και η άνοδος του αστικού εθνικισμού δημιούργησε νέες ανάγκες. Ο Hobsbawm αναφέρει πως η πρόοδος των σχολείων και των πανεπιστημίων αντιστοιχεί στην πρόοδο του εθνικισμού³. Το «έθνος», ένα τεχνητό κατά τον Hobsbawm κατασκεύασμα, έχει ανάγκη από τους θεσμούς εκείνους που θα μπορέσουν να επιβάλλουν την εθνική ομοιομορφία⁴. Η εκπαίδευση και μάλιστα η πρωτοβάθμια, αποκτά έτσι ζωτική σημασία για τα νεότευκτα εθνικά κράτη, καθώς μόνο με τη βοήθειά της η «εθνική γλώσσα» μπορεί να γίνει η γραπτή και καθομιλούμενη γλώσσα του λαού. Η επιβολή μιας ορισμένης γλώσσας στην εκπαίδευση επιβάλλει μια ορισμένη κουλτούρα, μια ορισμένη εθνικότητα, καθιστώντας έτσι τη σχολική παιδεία το ισχυρότερο όπλο για τη διαμόρφωση των εθνών⁵.

Ο δεύτερος παράγοντας ήταν ιδεολογικός. Οι θεωρητικοί του Διαφωτισμού ήταν αυτοί που έθεσαν τα θεμέλια της σύγχρονης εκπαίδευσης και αυτό εκφράστηκε τόσο με τη ρήξη στη θεοκρατούμενη Ευρώπη όσο και με την προώθηση της ιδέας ότι σκοπός της εκπαίδευσης είναι η προώθηση των συμφερόντων της κοινωνίας και του κράτους⁶. Οι ιδέες του Πεσταλότσι που πίστευε στη δύναμη κάθε ανθρώπινου όντος να εξελιχθεί διανοητικά και ηθικά μέσω της εκπαίδευσης, αποτέλεσαν το έναυσμα για να τεθούν νέοι στόχοι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση⁷.

Δύο από τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης που συνέβαλλαν στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών συστημάτων τα οποία βασίζονταν σε φιλελεύθερες αρχές ήταν ο Γιόχαν Φρίντριχ Χέρμπαρτ, με τις ιδέες του

1. Green, Andy, *Εκπαίδευση και Συγκρότηση του κράτους. Η ανάδυση των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Αγγλία, στη Γαλλία και στις ΗΠΑ*, Επιμέλεια Π. Κιμουρτζής, Εισαγωγή-Μετάφραση: Π.Κιμουρτζής – Γλ. Μανιώτη), Gutenberg, Αθήνα: 2010, σελ. 47

2. Γ. Γκότσες, Α. Συριάτου, *Εγχειρίδιο Μελέτης*, ΕΑΠ. Πάτρα 2001.

3. Hobsbawm, E. J., *Η Εποχή του Κεφαλαίου, 1848-1875*, ΜΙΕΤ, Αθήνα: 1996, σελ. 147.

4. Στο ίδιο, σελ. 149.

5. Στο ίδιο 150-151.

6. Γ. Γκότσες, Α. Συριάτου, *Εγχειρίδιο Μελέτης*, ΕΑΠ. Πάτρα 2001, σελ.133.

7. Στο ίδιο, σελ. 134.

περί επίτευξης της εσωτερικής ελευθερίας του ατόμου με μέσο τη διαμόρφωση γνώμης και ηθικής στάσης απέναντι στα πράγματα και ο Φρίντριχ Βίλχελμ Αύγουστος Φρέμπελ που έθεσε ως βάση της εκπαιδευτικής του ψυχολογίας τη δημιουργική αυτενέργεια μέσα από την κοινωνική συμμετοχή⁸.

Η σχέση της κρατικής εκπαίδευσης με τη δημιουργία εθνικών κρατών είναι ιδιαίτερα φανερή στη Γαλλία, η οποία ήδη από τα χρόνια του Ναπολέοντα δημιούργησε ένα εκπαιδευτικό σύστημα συγκεντρωτικού χαρακτήρα⁹.

Χαρακτηριστική είναι και η σύγκρουση με την Εκκλησία. Στη Γαλλία, η εθνική και κοσμική παιδεία αντί της εκκλησιαστικής ήταν ένα από τα αιτήματα της Γαλλικής Επανάστασης και η διαμάχη με τον κλήρο κράτησε όλον τον 19ο αιώνα. Στην Ιταλία υπήρξε καθοριστική για την εκπαίδευση η επέλαση του Ναπολέοντα, καθώς εφαρμόστηκε ο γαλλικός νόμος για την παιδεία αφαιρώντας προσωρινά τον έλεγχο της παιδείας από τα θρησκευτικά τάγματα. Στο δεύτερο μισό του 19ου αιώνα, μετά την ενοποίηση, η εκπαίδευση πέρασε στον έλεγχο του κράτους αλλά μέχρι το τέλος του αιώνα η κρατική παιδεία ανταγωνιζόταν την παιδεία της Καθολικής Εκκλησίας. Η εκπαίδευση στη Γερμανία δεν είχε συγκεντρωτικό χαρακτήρα, όμως ακόμα και πριν την ενοποίηση ο φιλόσοφος Φίχτε άρχισε έναν αγώνα για την εδραίωση μιας εθνικής γερμανικής συνείδησης μέσω της εφαρμογής των αρχών του Πεσταλότσι στην εκπαίδευση¹⁰.

Στην Αγγλία η παιδεία των αρχών του 19ου αιώνα βρίσκονταν στα χέρια της εκκλησίας και της οικογένειας. Τα σχολεία που απευθύνονταν στις μάζες ήταν εντελώς υποβαθμισμένα. Όμως η μεγάλη συμμετοχή σε τέτοιου είδους σχολεία (όπου τα μεγαλύτερα παιδιά δίδασκαν τα μικρότερα) έδινε την αίσθηση αλλά και το επιχείρημα της μη αναγκαιότητας ενός κεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος. Παρ' όλα αυτά, μερικά βήματα κοινωνικής μέριμνας θα παρατηρηθούν ακόμη και από τις αρχές του 19ου αιώνα.

Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του «νόμου του εργοστασίου» ο οποίος παρά την προσπάθεια κατάρτησης του στην πράξη από τους εργοδότες θα αποτελέσει ένα πρώτο βήμα κρατικής μέριμνας. Από

την άλλη πλευρά το σύστημα της αμοιβής του δασκάλου σύμφωνα με το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα δηλαδή τον αριθμό των μαθητών και την επιτυχία σε υποτυπώδεις εξετάσεις θα εκφράσει με τον καλύτερο τρόπο την αδιαφορία του βρετανικού κράτους για την διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής¹¹.

Κοινό χαρακτηριστικό σε όλες τις χώρες ήταν η τάση για ταξικό διαχωρισμό στην εκπαίδευση, καθώς η άρχουσα τάξη προσπαθούσε να προστατεύσει τα προνόμιά της, είτε με τη δημιουργία διαφορετικών ειδών πρωτοβάθμιων ή δευτεροβάθμιων σχολείων είτε με οικονομικούς φραγμούς στην πρόσβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπως στην Ιταλία, ή ακόμα και με την εκδήλωση ιδεολογικών διαταγμών στη δημιουργία ανεκτού επιπέδου σχολείων προστιτών στις κατώτερες τάξεις, όπως στη Βρετανία¹².

Ομοιότητες και διαφορές στα εκπαιδευτικά συστήματα Γαλλίας και Γερμανίας

Κοινό στοιχείο των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Γαλλίας και της Γερμανίας ήταν πως αναπτύχθηκε η φοίτηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Και αυτό γιατί η Γαλλία προωθούσε το εθνικό αίσθημα μέσω της καλλιέργειας των γραμμάτων, των τεχνών, της επιστήμης που είχαν ως στόχο την ενίσχυση της δύναμής τους έναντι της εκκλησίας και της αριστοκρατίας. Ο Ναπολέων είχε καταλάβει τα ωφέλη που θα απολάμβανε το κράτος από την παιδεία και για αυτό θεωρούσε ότι η παιδεία είναι πρώτιστη λειτουργία του κράτους¹³. Η αύξηση πλούτου έφερε και τη βελτίωση στα σχολεία.

Από την άλλη στη Γερμανία ο μη κεντρικός κρατικός έλεγχος του εκπαιδευτικού συστήματος τους οδηγεί να παραχωρήσουν στις τοπικές κυβερνήσεις των μικρών κρατιδίων, την αρμοδιότητα για την χρηματοδότηση και τον συντονισμό του εκπαιδευτικού μηχανισμού¹⁴. Έτσι η στοιχειώδης εκπαίδευση εξαρτόταν από την φιλανθρωπική δράση πλούσιων κορυφών που είχε ως αποτέλεσμα την εθνική αντίδραση¹⁵. Ο φιλόσοφος Φίχτε πίστευε ότι στην επίτευξη της εθνικής αναγέννησης συνέβαλε και η εφαρμογή των αρχών του Πεσταλότσι στην εκπαί-

8. Στο ίδιο σελ. 136.

9. Στο ίδιο σελ. 137.

10. Γ. Γκότσος, Α. Συριάτου, *Εγχειρίδιο Μελέτης*, ΕΑΠ. Πάτρα 2001, σελ.147.

11. Στο ίδιο σελ., 152.

12. Γ. Γκότσος, Α. Συριάτου, *Εγχειρίδιο Μελέτης*, ΕΑΠ. Πάτρα 2001, σελ.154.

13. Στο ίδιο, σελ. 138.

14. Στο ίδιο, σελ. 146.

15. Green, Andy, *Εκπαίδευση και Συγκρότηση του κράτους. Η ανάδυση των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Αγγλία, στη Γαλλία και στις ΗΠΑ*, Επιμέλεια Π. Κιμουρτζής, Εισαγωγή-Μετάφραση: Π.Κιμουρτζής – Γλ. Μανιώτη), Gutenberg, Αθήνα: 2010, σελ. 91.

δευση. Η αναδιοργάνωση της εκπαίδευσης ήταν ένα τμήμα των προσπαθειών που έγιναν για την αναμόρφωση όλου του κράτους και τη διασφάλιση της κοινωνικής αλληλεγγύης¹⁶.

Η αποτίμηση της ποιότητας της εκπαίδευσης ήταν σημαντική. Στη Γαλλία ιδρύθηκαν Παιδαγωγικές Ακαδημίες, Λύκεια και Κολέγια για γυναίκες. Η Γαλλική παιδεία ήταν υποχρεωτική και παρέχονταν δωρεάν σε αντίθεση με την άρχουσα τάξη η οποία προστάτευε τα προνόμια της διατηρώντας δύσκολη τη διδακτέα ύλη και τη χρέωση διδάκτρων¹⁷. Σε γενικές γραμμές το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα ακολούθησε την πορεία της ίδιας της Γαλλικής επανάστασης. Απετέλεσε προϊόν των συγκρούσεων, δικαιώνοντας εν μέρει τα επαναστατικά αιτήματα. Σκοπός της Γαλλικής εκπαίδευσης του 19^{ου} αιώνα ήταν η δημιουργία του πολίτη που θα είχε ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις στο κράτος και θα ταύτιζε την ύπαρξή του με την ιδεολογία κράτους-έθνους¹⁸.

Μια μεγάλη καινοτομία που καθιέρωσε το γερμανικό κράτος ήταν τα επαγγελματικά σχολεία. Σκοπός της παιδείας ήταν να δημιουργήσει πολίτες που δεν έχουν κριτικό πνεύμα και δεν είναι ανεξάρτητοι αλλά διαθέτουν επαρκή προσόντα για να υπηρετήσουν το κράτος και να υπακούουν τις αρχές¹⁹.

Γ. Συμπεράσματα

Ο 19ος αιώνας είναι ο αιώνας εμφάνισης σημαντικών φαινομένων για την Ευρωπαϊκή ιστορία. Είναι ο αιώνας εμφάνισης του εθνικισμού. Τον ρόλο της ανάπτυξης εθνικής συνείδησης των νέων θα αναλάβει η εκπαίδευση. Από την άλλη πλευρά τα κράτη άλλοτε ελέγχοντας ασφυκτικά και άλλοτε αδιαφορώντας και υποβαθμίζοντας τα σχολεία που προορίζονταν για τις μάζες, προσπάθησαν να διατηρήσουν το

κοινωνικοοικονομικό καθεστώς. Θα πρέπει όμως να επισημάνουμε ότι όπως και οι υπόλοιποι κοινωνικοί θεσμοί έτσι και ο θεσμός της εκπαίδευσης θα ακολουθήσει την πορεία διαμόρφωσης της νεωτερικής κοινωνίας, έτσι όπως εξελίσσεται μέσα από τις συγκρούσεις, τις εντάσεις, τις συμφωνίες. Για τους θεμελιωτές των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης η γνώση είχε πρωταρχικά πνευματική αξία: απελευθέρωνε τον άνθρωπο από την άγνοια και τον σκοταδισμό, ενεργοποιούσε τις έμφυτες ανθρώπινες ικανότητες που στηρίζονται στον ορθό λόγο, αποτελούσε στοιχείο εξανθρωπισμού και προόδου. Ο πραγματικά μορφωμένος άνθρωπος ήταν παράλληλα ικανός και διατεθειμένος να προσφέρει υπηρεσίες στο κοινωνικό σύνολο στους τομείς των γραμμάτων και της τέχνης, της διοίκησης και της πολιτικής, της φιλανθρωπικής δράσης της δημόσιας ζωής.

Η εθνική εκπαίδευση στόχευσε στην πάταξη του αναλφαβητισμού με σκοπό την απόκτηση γνώσης και αξιοποίησή της από το κράτος που ανήκει.

Βιβλιογραφία

- Γ. Γκότσας, Α. Συριάτου, *Εγχειρίδιο Μελέτης*, ΕΑΠ, Πάτρα, 2001.
- Green, Andy, *Εκπαίδευση και Συγκρότηση του κράτους. Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Αγγλία, στη Γαλλία και στις ΗΠΑ*, Επιμέλεια Π. Κιμουρτζής, Εισαγωγή-Μετάφραση: Π. Κιμουρτζής – Γλ. Μανιώτη), Gutenberg, Αθήνα, 2010.
- Hobsbawm, E. J., *Η Εποχή του Κεφαλαίου, 1848-1875*, ΜΙΕΤ, Αθήνα, 1996.
- E. Power, *Η κληρονομιά της μάθησης, Ιστορία της δυτικής εκπαίδευσης*, Πάτρα, ΕΑΠ, 2001.



16. E. Power, *Η κληρονομιά της μάθησης, Ιστορία της δυτικής εκπαίδευσης*, Πάτρα, ΕΑΠ 2001, σελ. 298.

17. Γ. Γκότσας, Α. Συριάτου, *Εγχειρίδιο Μελέτης*, ΕΑΠ, Πάτρα 2001, σελ. 141.

18. Στο ίδιο, σελ. 142.

19. Στο ίδιο, σελ. 148.