

Κείμενα Παιδείας

Αρ. 8 (2024)



Περιεγόμενα 8^ο τεύχους

Η εκπαίδευση στα Δωδεκάνησα κατά την Ιταλοκρατία, οι Βασιλικές Τεχνικές Σχολές Λέρου & τα φαντάσματα στη λίμνη (Iago) 3
Μεταξούδης Ελευθέριος

Η γυναίκα εκπαιδευτικός στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος των Νέων Ελληνικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, από το 1985 έως το 2018 19
Ασπιώτη Άννα

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Α'θμιας εκπαίδευσης στη σεξουαλική αγωγή: απόψεις εκπαιδευτικών 41
Λαχανοπούλου Φωτεινή

Πρόληψη και αντιμετώπιση της πρόωρης μαθητικής διαρροής: Η περίπτωση του Εσπερινού Γυμνασίου Αλεξανδρούπολης 55
Ασπιώτη Άννα, Στράτη Πηνελόπη

Η εκπαίδευση στα Δωδεκάνησα κατά την Ιταλοκρατία, οι Βασιλικές Τεχνικές Σχολές Λέρου & τα φαντάσματα στη λίμνη (Iago)

Μεταξούδης Ελευθέριος
Εκπαιδευτικός, Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε./Δ.Π.Θ
emetaxou@eled.duth.gr

Περίληψη

Η εργασία αυτή πραγματεύεται την εκπαίδευση στα Δωδεκάνησα κατά την περίοδο της Ιταλοκρατίας και τις επιπτώσεις της στην κοινωνία. Μέσα από μια ιστορική αναδρομή, εξετάζεται η πολιτική των Ιταλών κατακτητών όσον αφορά την κατασκευή σχολικών υποδομών και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που στόχευαν στην ηθική και επαγγελματική διαπαιδαγώγηση των νέων. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις Βασιλικές Τεχνικές Σχολές της Λέρου, οι οποίες είχαν στόχο την επαγγελματική κατάρτιση και την ηθική αναμόρφωση των μαθητών μέσα από μια αυστηρή πειθαρχία και καθημερινές δραστηριότητες. Η μελέτη αναλύει, επίσης, την κοινωνική και οικονομική διάσταση της εκπαίδευσης, υπογραμμίζοντας πώς οι Τεχνικές Σχολές συνέβαλαν στην ανάπτυξη της τοπικής και εθνικής οικονομίας. Επιπλέον, η εργασία εξετάζει τις συνέπειες της πολιτικής αμνησίας και της διατήρησης των ιδεολογικών στερεοτύπων στην ιστορική μνήμη των κατοίκων, καθώς και τις πολυφωνικές μαρτυρίες που αναδεικνύουν τις αντιφάσεις και τις αντιθέσεις της περιόδου αυτής.

Λέξεις κλειδιά: Ιταλοκρατία, Βασιλικές Τεχνικές Σχολές, Ιστορική Μνήμη

© 2024, Μεταξούδης Ελευθέριος

Abstract

This paper deals with education in the Dodecanese during the period of Italian rule and its effects on society. Through a historical review, the policy of the Italian conquerors regarding the construction of school infrastructure and the implementation of educational programs aimed at the moral and professional education of young people is examined. Special emphasis is placed on the Royal Technical Schools of Leros, which aimed at the professional training and moral reformation of students through strict discipline and daily activities. The study also analyzes the social and economic dimension of education, highlighting how Technical Schools contributed to the development of the local and national economy. In addition, the paper examines the consequences of political amnesia and the preservation of ideological stereotypes in the historical memory of the inhabitants, as well as the polyphonic testimonies that highlight the contradictions and contrasts of this period.

Key words: Italian rule, Royal Technical Schools, Historical Memory

© 2024, Metaxoudis Eleftherios

Ιστορικό Πλαίσιο

Η εξιστόρηση ξεκινά από τον Σεπτέμβριο του 1911, περίοδο κατά την οποία η Ιταλία βρισκόταν σε διαδικασία παρακολούθησης των παραλίων της Μικράς Ασίας για τον δυνητικό και μελλοντικό τους έλεγχο, βρίσκοντας παράλληλα συνεχώς προφάσεις για να καταλάβει τα Δωδεκάνησα. Στις 15 Απριλίου 1912, 15 ιταλικά πολεμικά πλοία έκαναν απόβαση στη Ρόδο. Πρώτο μέλημά τους ήταν η

υλοποίηση μεγάλων οικοδομικών έργων, συμπεριλαμβανομένων διοικητικών κτηρίων, στρατιωτικών εγκαταστάσεων, δρόμων και λιμανιών, τα οποία θα εξυπηρετούσαν κυρίως τις ανάγκες της ιταλικής διοίκησης και της στρατιωτικής παρουσίας.

Η πρώτη μορφή αντίστασης εκδηλώθηκε από 15 Μαΐου έως 25 Ιουνίου 1912, όταν οι κάτοικοι της Δωδεκανήσου οργάνωσαν συνέδριο στην Πάτμο, στο οποίο ανακήρυξαν την *Αυτόνομη Πολιτεία Αιγαίου* με σκοπό την ένωση με την Ελλάδα. Η Ιταλία δεν αντέδρασε αμέσως, αλλά σύντομα εκδηλώθηκαν οι διαφορές με την ελληνική κυβέρνηση του Ελευθέριου Βενιζέλου, με την Ιταλία να δείχνει την πρόθεσή της να παραμείνει στα νησιά και να τα ελέγχει.

Κατά τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο η Ελλάδα πολέμησε στο πλευρό των Συμμάχων και με τη Συνθήκη των Σεβρών το 1920 η Τουρκία απώλεσε κάθε δικαίωμα στα Δωδεκάνησα. Η Ιταλία, όμως, δεν τήρησε τη συμφωνία και συνέχισε την κατοχή των νησιών. Με τη Συνθήκη της Λοζάνης το 1923 η Ιταλία προσάρτησε και επίσημα τα Δωδεκάνησα.

Η κατάσταση χειροτέρεψε όταν στις 28 Οκτωβρίου 1922 ο Mussolini ανέλαβε την εξουσία στην Ιταλία, επιβάλλοντας φασιστικό καθεστώς. Η Ιταλία, υπό την ηγεσία του, επιδίωκε να δημιουργήσει μια νέα Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία στη Μεσόγειο, με την κατάκτηση των Δωδεκανήσων να αποτελεί μέρος αυτής της ευρύτερης φιλοδοξίας. Οι ιταλικές αρχές επιχείρησαν την ενσωμάτωση των τοπικών πληθυσμών μέσω εκπαιδευτικών και πολιτιστικών μεταρρυθμίσεων, διάδοσης της ιταλικής γλώσσας και κουλτούρας, με σκοπό την καλλιέργεια ιταλικής εθνικής ταυτότητας.

Οικονομικά στόχευαν στην εκμετάλλευση των φυσικών και οικονομικών πόρων της περιοχής, ενισχύοντας την τοπική οικονομία υπό ιταλικό έλεγχο και διευρύνοντας τις εμπορικές δραστηριότητες. Πλέον η άσκηση επαγγελματιών υπόκειτο σε αυστηρό έλεγχο από τις φασιστικές αρχές. Για να ασκήσει κανείς το επάγγελμά του έπρεπε να υιοθετήσει την ιταλική κουλτούρα και να δείξει πίστη στο φασιστικό καθεστώς. Όσοι αρνούνταν να συμμορφωθούν τους αφαιρούνταν η άδεια άσκησης επαγγέλματος και φυλακίζονταν. Πολλές κοπέλες και άντρες από φτωχές οικογένειες υπηρέτησαν αναγκαστικά στη δικαιοκρατική αυτή δύναμη για να επιβιώσουν (Ησυχος, 1989).

Στρατηγικά η Ιταλία ανέπτυξε στρατιωτικές βάσεις για τον έλεγχο της Ανατολικής Μεσογείου και την προστασία των θαλάσσιων οδών. Παράλληλα, εισήγαγε διοικητικές μεταρρυθμίσεις και επένδυσε σε υποδομές, όπως σε δρόμους, λιμάνια και σε δημόσιες υπηρεσίες, για να διευκολύνει τον έλεγχο και τη διαχείριση των νησιών. Η εκπαίδευση αποτέλεσε κεντρικό μέσο πολιτικής αφομοίωσης, με την εισαγωγή της ιταλικής γλώσσας και των σχολικών προγραμμάτων να στοχεύει στην καλλιέργεια μιας ιταλικής εθνικής ταυτότητας στους νέους. Η Ιταλία χρησιμοποιούσε, επίσης, πολιτιστική προπαγάνδα για να προβάλει την ανωτερότητα του ιταλικού πολιτισμού και να ενισχύσει την ιταλική ταυτότητα των κατοίκων.

Επιπλέον, επιβλήθηκαν αυστηρά διοικητικά μέτρα και καταστολή αντιφρονούντων, περιορίζοντας τις τοπικές ελευθερίες και αντιμετωπίζοντας την αντίσταση με σκληρά μέτρα. Μέσα μαζικής ενημέρωσης και προπαγάνδα χρησιμοποιήθηκαν για να ενισχύσουν την εικόνα της Ιταλίας ως προστάτη και εκσυγχρονιστή της περιοχής, υποβαθμίζοντας τις ελληνικές επιρροές και αντιστάσεις. Μέσα από την ενδελεχή του έρευνα, ο Mack Smith αποκαλύπτει πώς οι πολιτικές και στρατηγικές αυτές επιδιώξεις διαμόρφωσαν την πορεία της ιταλικής κυριαρχίας στα Δωδεκάνησα και στην Ανατολική Μεσόγειο, προσφέροντας μια ολοκληρωμένη κατανόηση των δυναμικών εξουσίας στην περιοχή.

Οι κάτοικοι των Δωδεκανήσων έπρεπε να αποκτήσουν ιταλική υπηκοότητα και ταυτότητα, ενώ όσοι δεν το αποδέχτηκαν αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τα νησιά (οι περιορισμοί στην αλιεία του σφουγγαριού προκάλεσαν ξενιτεμό στον μισό πληθυσμό).

Στις 23 Σεπτεμβρίου 1928, στο πλαίσιο της εξομάλυνσης των σχέσεων μεταξύ Ιταλίας και Ελλάδος, υπογράφεται στη Ρώμη το *Ελληνοϊταλικό Σύμφωνο Φιλίας, Συνδιαλλαγής και Διαιτησίας*. Αυτό το σύμφωνο είχε ως αποτέλεσμα το ζήτημα των Δωδεκανήσων να τεθεί στο περιθώριο, ώστε να μην προκαλούνται τριβές μεταξύ των δύο χωρών. Ο τότε πρωθυπουργός Ελευθέριος Βενιζέλος δήλωσε επισήμως ότι το ζήτημα των Δωδεκανήσων μεταξύ Ελλάδας και Ιταλίας δεν υφίσταται.

Η φασιστική περίοδος στα Δωδεκάνησα χαρακτηρίστηκε από βίαιη καταστολή της ελληνικής γλώσσας και κουλτούρας, με στόχο την πλήρη αφομοίωση των Ελλήνων στην ιταλική (Ben-Ghizat, 2017). Η επιβολή αυτών των πολιτικών είχε μακροχρόνιες συνέπειες για τον ελληνικό πληθυσμό των Δωδεκανήσων, αφήνοντας ανεξίτηλα σημάδια στις γενιές που ακολούθησαν.

Η εκπαίδευση στην Ιταλοκρατία

Άρθρο από το έγκριτο «Έλληνοϊστορεϊν» εξετάζει την εκπαιδευτική και οικοδομική πολιτική των Ιταλών στα Δωδεκάνησα κατά την περίοδο της κατοχής (1912-1943). Οι Ιταλοί προσπάθησαν να αφομοιώσουν τους Δωδεκανήσιους μέσω της εκπαίδευσης, εισάγοντας την ιταλική γλώσσα στα σχολεία και ελέγχοντας το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Καταργήθηκαν οι ελληνικές σχολικές εφορίες και επιβλήθηκε η διδασκαλία της ιταλικής γλώσσας.

Στα εκπαιδευτικά δρώμενα υπογραμμίζονται πολλά επεισόδια. Το 1915 έγινε το πρώτο βήμα με την ίδρυση νυχτερινών σχολείων. Στις 20 Σεπτεμβρίου 1916 ιδρύθηκε με την υποστήριξη της διοίκησης η Μορφωτική Εταιρεία *Gande*, με σκοπό τη διάδοση της ιταλικής γλώσσας και πολιτισμού. Διπλωματούχοι δάσκαλοι και αξιωματικοί του στρατού ανέλαβαν διδακτικό έργο. Συνολικά, την περίοδο 1916-1917, τα ιταλικά και τα σχετικά μαθήματα παρακολούθησαν πολλοί μαθητές. Το 1926 ο Μάριο Λα Ρόκα όρισε κανονισμό για τα σχολεία, επιβάλλοντας την ιταλική γλώσσα ως υποχρεωτική και καθιστώντας την πρωτεύουσα. Ιδρύθηκαν ιταλικά σχολεία, όπου όλα τα μαθήματα διδάσκονταν στα Ιταλικά. Σύμφωνα με τον σχολικό κανονισμό της 1ης Ιανουαρίου 1926, τα σχολεία διακρίνονταν σε τρεις κατηγορίες: βασιλικά ιταλικά σχολεία (κρατικά), επιχορηγούμενα σχολεία (ελληνικά κοινοτικά) και κοινοτικά σχολεία (ιδιωτικά) (Rossi, 2005). Η διδασκαλία της ιταλικής γλώσσας ήταν υποχρεωτική για τουλάχιστον τέσσερις ώρες την εβδομάδα, ενώ η εποπτεία, ο έλεγχος των σχολείων και ο διορισμός εκπαιδευτικών ανατέθηκαν σε Ιταλούς επιθεωρητές. Οι μαθητές που επιθυμούσαν ανώτερες σπουδές έπρεπε να φοιτήσουν στην Ιταλία. Η πολιτική της Ιταλίας ήταν να καταστήσει τα ελληνόφωνα σχολεία δίγλωσσα, προωθώντας την ιταλική γλώσσα και πολιτισμό.

Σε ό,τι αφορά το νησί της Λέρου παρουσιάζονται στη συνέχεια κάποια δεδομένα (Αρχεία Δωδεκανησιακής Ιστορίας) τα οποία περιγράφουν -κάπως διαφορετική- την εκπαιδευτική κατάσταση στο νησί.

Το 1913 και αργότερα το 1920 λειτούργησε στη Λέρο το ημι-γυμνάσιο (λόγω χαμηλού αριθμού μαθητών), αλλά με πλήρες προσωπικό, όπου διδάσκονταν, μεταξύ άλλων, η αγγλική και η γαλλική γλώσσα. Το ημι-γυμνάσιο εξελισσόταν συνεχώς και το 1929 αναγνωρίστηκε ως πλήρες γυμνάσιο από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας (για εθνικούς λόγους), λειτουργώντας μέχρι το σχολικό έτος

1933-1934. Οι Ιταλοί προσπάθησαν διακριτικά να εισαγάγουν τη δική τους εκπαιδευτική επιρροή στο σχολείο, αλλά χωρίς επιτυχία.

Το 1926 ο Μάριο Λάγκο κυκλοφόρησε έναν νέο σχολικό κανονισμό για τη μέση και δημοτική εκπαίδευση, σύμφωνα με τον οποίο καθίστατο υποχρεωτική η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (σε αντίθεση με τον κανονισμό Λα Ρόκα, 1926, βλ. προηγουμένως). Ειδικά στη Ρόδο ιδρύθηκε η επιθεώρηση των σχολείων (σημειώθηκε και προηγουμένως) και ο επιθεωρητής είχε την εξουσία να διορίζει τους δασκάλους της επόμενης χρονιάς. Αυτό το μέτρο ωστόσο προκάλεσε αντιδράσεις και οι Ιταλοί αντιλήφθηκαν ότι, παρά τον απόλυτο έλεγχο που ασκούσαν στα σχολεία, δεν μπορούσαν να επιτύχουν ουσιαστικά αποτελέσματα στον εκπαιδευτικό τομέα.

Συχνά σημειώνονταν επεισόδια ανάμεσα στους μαθητές του γυμνασίου και τους Ιταλούς αεροπόρους για ασήμαντες αφορμές. Ιταλοί αξιωματικοί ενοχλούνταν επειδή οι μαθητές του γυμνασίου φορούσαν παρόμοια πηλήκια με αυτά των Ιταλών αεροπόρων (περιοδικό «Ιστορικά»). Για να αποφεύγονται τα επεισόδια πάρθηκαν προληπτικά μέτρα, αλλά η ένταση παρέμεινε.

Από το σχολικό έτος 1934-1935 άρχισε ο υποβιβασμός του γυμνασίου, ώσπου το 1943 με άδεια των γερμανικών αρχών ιδρύθηκαν οι ελληνικές σχολές στη Λέρο.

Ωστόσο, η πραγματικότητα για τους Δωδεκανήσιους έμελλε να είναι διαφορετική. Από το 1936 οι κάτοικοι των Δωδεκανήσων βρέθηκαν υπό αυστηρό ιταλικό έλεγχο, με τις φασιστικές αρχές να επιβάλλουν την ιταλική γλώσσα στα σχολεία και να καταστέλλουν τη χρήση της ελληνικής. Ο σκληρός και αυταρχικός φασίστας διοικητής Ντε Βέκι (De Vecchi) απαγόρευσε την εκπαίδευση στην ελληνική γλώσσα, επιβάλλοντας τα Ιταλικά ως τη μοναδική γλώσσα διδασκαλίας (Ben-Ghiat, 2017). Συνεπώς, για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα η κατάσταση στα σχολεία ήταν δύσκολη.

Οι μαθητές πλέον αναγκάζονταν να χαιρετούν φασιστικά και να συμμετέχουν σε φασιστικές τελετές, όπως η έπαρση και υποστολή της ιταλικής σημαίας με ρωμαϊκό χαιρετισμό. Οι πολίτες, είτε πεζοί είτε κινούμενοι (ακόμα και οι οδηγοί κάρων), ήταν υποχρεωμένοι να σταματούν και να χαιρετούν φασιστικά κατά τη διάρκεια αυτών των τελετών. Τα παιδιά στα σχολεία διδάσκονταν την ιταλική γλώσσα και τη φασιστική προπαγάνδα, χωρίς πρόσβαση σε ελληνικά βιβλία. Οι Έλληνες μαθητές, επίσης, αντιμετώπιζαν μεγάλες δυσκολίες, καθώς το ημερομίσθιο των Ελλήνων ήταν πολύ χαμηλότερο από αυτό των Ιταλών, γεγονός που δημιουργούσε ανισότητες και οικονομική πίεση.

Οι Ιταλοί επέβαλαν την ιταλική γλώσσα ως υποχρεωτική στα σχολεία, περιορίζοντας τη διδασκαλία της ελληνικής και προσπαθώντας να εξαλείψουν την ελληνική πολιτιστική ταυτότητα. Η επιτήρηση των σχολείων πέρασε στα χέρια Ιταλών επιθεωρητών, ενώ οι διορισμοί δασκάλων και άλλων εκπαιδευτικών γίνονταν επίσης από τις ιταλικές αρχές. Ο Mack Smith (1988) στο έργο του καταδεικνύει πώς η εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο πολιτικής και κοινωνικής μηχανικής, επιδιώκοντας να μεταβάλει την ταυτότητα και την πίστη των τοπικών πληθυσμών προς όφελος των ιταλικών συμφερόντων.

Οι προσπάθειες των Ιταλών για αφομοίωση περιλάμβαναν επίσης τη χρήση της προπαγάνδας, την υποστήριξη της καθολικής εκκλησίας και την υπονόμευση της ορθόδοξης πίστης. Ωστόσο, οι Δωδεκανήσιοι διατήρησαν την ελληνική τους ταυτότητα, χρησιμοποιώντας διάφορους τρόπους αντίστασης (Smith, 1988), όπως η κρυφή διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και η διατήρηση των παραδοσιακών τους εθίμων και θρησκευτικών πρακτικών.

Συνεπώς, η εκπαιδευτική πολιτική των Ιταλών στα Δωδεκάνησα στόχευε στη μείωση της ελληνικής πολιτιστικής επιρροής, αντικαθιστώντας το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με ένα ιταλικό. Οι προσπάθειες αυτές περιλάμβαναν την καταστροφή της ελληνικής γλώσσας και της πολιτιστικής κληρονομιάς, καθώς και την απομάκρυνση της Εκκλησίας από την εκπαίδευση.

Ο κος Κωνσταντίνος Τσουκαλάς (Εμπωνας, Ρόδος), διηγείται:

.....«Είμαι ο Κωνσταντίνος Τσουκαλάς από την Έμπωνα. Γεννήθηκα εδώ και όλα μου τα χρόνια, μέχρι το 1983, πήγα στο σχολείο. Διορίστηκα ως δάσκαλος στη Δευτέρα Δημοτικού, διότι είχα κληρονομήσει αυτή τη θέση από τον παππού μου, ο οποίος υπηρέτησε ως δάσκαλος επί 45 χρόνια. Την περίοδο εκείνη, οι Ιταλοί κατείχαν την περιοχή και συχνά προσέφεραν ένα ψωμί ως αμοιβή για τις υπηρεσίες μας στο σχολείο. Μετά από λίγα χρόνια, υποχρεωθήκαμε να διδάσκουμε Ελληνικά μόνο για μία ώρα την ημέρα στις μεγάλες τάξεις.

Οι Ιταλοί επιτηρούσαν τους δρόμους και έλεγχαν τα παιδιά, εξασφαλίζοντας ότι θα παραμένουν στο σπίτι για μελέτη ή θα παρευρίσκονται στην εκκλησία. Κάθε Δευτέρα, ο επιθεωρητής δάσκαλος έλεγχε αν τα παιδιά πήγαν στην εκκλησία. Αν διαπιστωνόταν παράβαση, επέβαλλαν τιμωρία, την οποία ονόμαζαν «νύστρια», δηλαδή το παιδί έπρεπε να παραμείνει στο σχολείο το μεσημέρι και να μην επιστρέψει στο σπίτι του μέχρι να μάθει το μάθημά του.

Συγκροτήθηκε ειδική επιτροπή για να ελέγξει αν οι δάσκαλοι έκαναν σωστά τη δουλειά τους και αν οι μαθητές κατανοούσαν το μάθημα. Θυμάμαι ότι μου έφεραν έναν χάρτη της Ευρώπης και μου ζήτησαν να αναγνωρίσω την Ιταλία, την οποία περιέγραψα ως «μία μπότα», λόγω του σχήματός της. Μου πρότειναν να σπουδάσω δωρεάν στην Ιταλία, αλλά ο πατέρας μου θεώρησε ότι ήταν κρίμα να φύγω.

Στο σχολείο διδάσκαμε μαθηματικά, ανάγνωση, θρησκευτικά, γεωγραφία και άλλα μαθήματα. Είχαμε μόνο ένα βιβλίο για όλους τους μαθητές, το οποίο περιείχε προτάσεις, ρήματα και δύσκολα γραμματικά στοιχεία. Οι μαθητές έπρεπε να σηκώνουν το χέρι τους για να ζητήσουν άδεια κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και φορούσαμε ποδιές. Επίσης, οι περισσότεροι ήξεραν Ιταλικά.»

Και σε αυτό το σημείο γίνεται μια προσπάθεια κριτικής προσέγγισης με ιστορικούς και κοινωνιολογικούς όρους.

Η ανάπτυξη της Ρόδου (και κατ' επέκταση μετέπειτα πολλών νησιών της Δωδεκανήσου) κατά την περίοδο της ιταλικής κατοχής ήταν αξιοσημείωτη. Η μετατροπή της Ρόδου σε έναν παράδεισο ήταν εμφανής μέσα από τα έργα που πραγματοποιήθηκαν, όπως το κτηματολόγιο, τα ταχυδρομεία, οι κινηματογράφοι, τα νοσοκομεία και άλλα σημαντικά έργα υποδομής. Οι καλύτεροι εργολάβοι από την Ιταλία ανέλαβαν να κατασκευάσουν αυτά τα έργα, μεταμορφώνοντας το νησί.

Η μερική παραγραφή όμως των εγκλημάτων του ιταλικού φασισμού επιτρέπει την ανάδυση της ανοχής και της συγχώρεσης της βίας. Όπως αναφέρει ο Χριστόπουλος (2007), «αυτή η συγκατάβαση αποτελεί μία από τις αιτίες της διατήρησης των ιδεολογικών στερεοτύπων και της παραμόρφωσης της ιστορικής μνήμης», διότι η συλλογική μνήμη και η εθνική ταυτότητα διαμορφώνονται «μέσω της επιλεκτικής παράδοσης και της διαδικασίας ενεργούς λήθης, όπου τραυματικές ιστορικές εμπειρίες συχνά αποσιωπώνται ή παραποιούνται».

Η πολιτική της ιστορικής αμνησίας οδηγεί στην αναθεώρηση της αντίληψης της ιταλικής κατοχής και της συμβολής της στα Δωδεκάνησα. Η επιστημονική κοινότητα μελετά τα ιστορικά γεγονότα και

τις συνέπειές τους, προσπαθώντας να κατανοήσει πώς οι Δωδεκανήσιοι αντιλαμβάνονταν την ελληνικότητα και ποια ήταν η σχέση τους με την Ελλάδα. Η συλλογική μνήμη αυτής της περιόδου παρουσιάζεται συχνά μέσα από πολυφωνικές μαρτυρίες, ενώ η ιδεολογική ομογενοποίηση συχνά αποκρύπτει τις ιδεολογικές αντιθέσεις.

Οι λαϊκές τάξεις (πλέον) συχνά σιωπούν (και εν μέρει επικροτούν) για τον ρόλο και τις δράσεις του ιταλικού φασισμού, ενώ οι στερεοτυπικές εικόνες του «καλού Ιταλού» και του «κακού Γερμανού» πολλές φορές παραμένουν κυρίαρχες. Αυτές οι εικόνες αναμφίβολα διαμορφώνουν την αντίληψη των ιστορικών γεγονότων και επηρεάζουν τη συλλογική μνήμη και την ιστορική συνείδηση.

Οι Βασιλικές Τεχνικές Σχολές Λέρου

Οι Βασιλικές Τεχνικές Σχολές Λέρου (πλέον Β.Τ.Σ.Λ.) είναι μια σημαντική τεχνική και εκπαιδευτική υποδομή που ιδρύθηκε στη Λέρο, ένα από τα νησιά της Δωδεκανήσου στην Ελλάδα. Οι σχολές αυτές έχουν ιστορική σημασία και έχουν διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην τεχνική εκπαίδευση και κατάρτιση των νέων της περιοχής.



Εικόνα 1: Η Γκαζέρμα Σομερτζίμπιλι (Caserma Sommergebilibi – Στρατώνας Πληρωμάτων Υποβρυχίων) μετατρέπεται σε βασικό κορμό των εργαστηρίων των Βασιλικών Σχολών.

(Πηγή: https://www.imerodromos.gr/ημερομηνία_τελευταίας_πρόσβασης_16/05/2024)

Ιστορικό Υπόβαθρο

1. **Ίδρυση και Ανάπτυξη:** Οι Βασιλικές Τεχνικές Σχολές Λέρου ιδρύθηκαν κατά την περίοδο της Ιταλοκρατίας στα Δωδεκάνησα (1912-1943). Οι Ιταλοί επιδίωξαν την ανάπτυξη τεχνικών δεξιοτήτων στους κατοίκους, για να στηρίξουν τα σχέδια εκβιομηχάνισης και υποδομών στα νησιά.
2. **Εγκαταστάσεις:** Οι σχολές αυτές στεγάζονταν σε κτήρια ειδικά κατασκευασμένα για τον σκοπό αυτό, τα οποία περιελάμβαναν εργαστήρια, αίθουσες διδασκαλίας και άλλες υποδομές που ήταν απαραίτητες για την παροχή ποιοτικής τεχνικής εκπαίδευσης.

Εκπαιδευτικά Προγράμματα

1. **Τεχνική Κατάρτιση:** Οι Β.Τ.Σ.Λ. παρείχαν εκπαίδευση σε διάφορους τομείς της τεχνικής κατάρτισης, όπως η μηχανική, η ξυλουργική, η μεταλλουργία και οι ηλεκτρολογικές εγκαταστάσεις. Η εκπαίδευση ήταν πρακτικά προσανατολισμένη, με στόχο να εφοδιάσει τους μαθητές με τις απαραίτητες δεξιότητες για την άμεση ένταξή τους στην αγορά εργασίας.

2. **Επαγγελματική Αποκατάσταση:** Οι απόφοιτοι των σχολών αυτών είχαν συνήθως καλή επαγγελματική αποκατάσταση, καθώς οι δεξιότητές τους ήταν περιζήτητες στην τοπική οικονομία και στις γύρω περιοχές.

Πολιτιστική και Κοινωνική Συνεισφορά

1. **Κοινωνική Ανάπτυξη:** Οι σχολές συνέβαλαν σημαντικά στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη της Λέρου και των γύρω νησιών, προσφέροντας στους νέους τη δυνατότητα να αποκτήσουν χρήσιμες δεξιότητες και να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους προοπτικές.
2. **Πολιτιστική Κληρονομιά:** Οι Β.Τ.Σ.Α. αποτελούν μέρος της πολιτιστικής κληρονομιάς της Λέρου, με την ιστορία και την κληρονομιά τους να διατηρούνται μέσω διαφόρων πολιτιστικών και ιστορικών εκδηλώσεων και πρωτοβουλιών.

Στο βιβλίο του Νίκου Παπαδημητρίου (2013) «Η εκπαιδευτική πολιτική των Ιταλών στα Δωδεκάνησα», αναλύεται λεπτομερώς η εκπαιδευτική πολιτική που υιοθέτησαν οι Ιταλοί κατακτητές στα Δωδεκάνησα και η συμβολή τους στην ίδρυση τεχνικών σχολών, με ιδιαίτερη έμφαση στις σχολές της Λέρου.

Οι Ιταλοί κατακτητές, έχοντας ως στόχο τον εκσυγχρονισμό της περιοχής και την εδραίωση της ιταλικής επιρροής, υιοθέτησαν διάφορες εκπαιδευτικές πολιτικές στα Δωδεκάνησα. Μία από τις κύριες συνεισφορές τους ήταν η ίδρυση τεχνικών σχολών που στόχευαν στην επαγγελματική κατάρτιση των νέων. Αυτές οι σχολές διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην τοπική κοινωνία, καθώς συνέβαλαν στην ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων που ήταν απαραίτητες για την οικονομική και βιομηχανική ανάπτυξη της περιοχής.

Οι σχολές αυτές προσέφεραν εκπαίδευση σε τεχνικά και επαγγελματικά αντικείμενα, δίνοντας έμφαση στη βιομηχανική και ναυτική εκπαίδευση. Αυτή η εκπαιδευτική πρωτοβουλία ενίσχυσε την οικονομική δραστηριότητα και βελτίωσε τις προοπτικές απασχόλησης των κατοίκων της Λέρου.

Επίσης, στη μονογραφία του Αρβανίτη (2018) περιγράφεται η πολυδιάστατη ανάλυση των πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών που επικρατούσαν στο νησί κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, καθώς και πώς αυτές οι συνθήκες επηρέασαν την καθημερινή ζωή των κατοίκων. Ο συγγραφέας καταδεικνύει τη σημασία της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης ως μέσων κοινωνικής κινητικότητας και οικονομικής ανάπτυξης, πολύ περισσότερο, δε, υποδεικνύει, διερευνά πώς οι τεχνικές σχολές που ιδρύθηκαν κατά την Ιταλοκρατία συνέβαλαν στην εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση των νέων της Λέρου, προσφέροντάς τους τις απαραίτητες δεξιότητες για να ενταχθούν στην τοπική και εθνική οικονομία.

Αυτό όμως είναι η μία οπτική της Ιστορίας...

Στις 2 Μαρτίου 1949 το πολεμικό πλοίο *Μαχητής* αποβιβάζει στη βομβαρδισμένη προβλήτα του Αη Γιώργη τους πρώτους μαθητές των Βασιλικών Σχολών, 100 ανήλικους μαχητές του Δημοκρατικού Στρατού που είχαν συλληφθεί και κρατούνταν στα στρατόπεδα συγκέντρωσης κομμουνιστών του ΓΕΣ (Χατζηγιάννου, 2010). Οι μαθητές, μαζί με ντόπιους τεχνίτες, ξεκινούν να επισκευάζουν τα κτήρια του Στρατώνα του Ναυτικού (Γκαζέρμα Μαρινάι) στον Αη Γιώργη που θα τους στεγάσει. Στα μέσα Μαρτίου φτάνουν στη Λέρο άλλα 300 παιδιά από την Πελοπόννησο, τον Απρίλιο 100 ακόμα από τη Ρούμελη και αργότερα από τη Βόρεια Ελλάδα.

Ο Βασιλιάς Παύλος, την 1η Μαΐου 1949, δηλώνει στο Β΄ Πανελλήνιο Προσκοπικό Συνέδριο στη Ρόδο (Πρακτικά Σώματος Ελλήνων Προσκόπων) ότι έχει ανοίξει ένα νέο σχολείο στη Λέρο για νέους συμμορίτες, με στόχο την επανεκπαίδευσή τους και την επιστροφή τους στην κοινωνία. Τονίζει ότι το πείραμα είναι μοναδικό παγκοσμίως. Στις 12 Σεπτεμβρίου 1949, σε συνέντευξή του στους «Τάιμς» της Νέας Υόρκης, αναφέρει ότι η Ελλάδα είναι η μόνη χώρα που προσπαθεί να επανεκπαιδεύσει ενεργά τους κομμουνιστές.

Το καλοκαίρι του 1949 ο αριθμός των «*παραστρατημένων ελληνόπουλων*» έφτασε τους 600-700 και μέχρι το τέλος του χρόνου ξεπέρασε τους 1.500. Εκτός από τον Στρατώνα του Ναυτικού, τα βασικά κτήρια που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το κτήριο του Στρατώνα Πληρωμάτων Υποβρυχίων (Γκαζέρμα Σομερτζίμπιλι) και ο Στρατώνας των Ιταλών Αεροπόρων (Γκαζέρμα Αβιέρι).

Οι Βασιλικές Τεχνικές Σχολές είχαν στόχο την ηθική ανύψωση και επαγγελματική κατάρτιση των παιδιών αυτών, μέσω της ηθικής αναδιπαιδαγώγησης και της πειθαρχίας (Βερβενιώτη, 2019). Οι μαθητές θα μάθαιναν μια τέχνη και θα υφίσταντο ηθική αναδιπαιδαγώγηση για να αποβάλουν το «*μίσος*» του κομμουνισμού. Οι σχολές κάλυπταν 19 ειδικότητες και η λειτουργία τους βασιζόταν σε στρατιωτική πειθαρχία, με καθημερινές δραστηριότητες που περιελάμβαναν εγερτήριο, έπαρση σημαίας, γυμναστική και εργασία στα συνεργεία.

Οι σχολές διοικούσαν από μία Εφορευτική Επιτροπή με πρόεδρο τον Γυμνασιάρχη, ενώ η τεχνική εκπαίδευση είχε ανατεθεί σε Λερίους τεχνίτες. Οι άνθρωποι που είχαν αναλάβει την αναμόρφωση των νεαρών ήταν από το Εθνικό Ίδρυμα και περιελάμβαναν πρώην κομμουνιστές που είχαν «*αναήψει*» στη Μακρόνησο. Το προσωπικό αποτελούνταν από έφεδρους αξιωματικούς, υπαξιωματικούς ή απλούς στρατιώτες, ενώ η διεύθυνση του νοσοκομείου και η εκπαίδευση ήταν υπό την ευθύνη έφεδρων αξιωματικών και αποσπασμένων εκπαιδευτικών.

Στο βιβλίο της, «Φρειδερίκη, Μέτρον Κατανοήσεως», η βασίλισσα Φρειδερίκη περιγράφει τις εντυπώσεις της από την επίσκεψη στη Λέρο, όπου βρήκε τα παιδιά σε άσχημη ψυχολογική κατάσταση, καχύποπτα και με άγρια συμπεριφορά, καθώς δεν γνώριζαν τον Εθνικό Ύμνο ή προσευχές.

Τον Απρίλιο του 1950 αποφοίτησαν οι πρώτοι 300 μαθητές των Βασιλικών Τεχνικών Σχολών Λέρου, με την τελετή απονομής να πραγματοποιείται παρουσία των βασιλέων και περίπου 350 προσκεκλημένων. Οι επόμενες αποφοιτήσεις δεν είχαν την ίδια λαμπρότητα και πραγματοποιήθηκαν σε διάφορους χώρους, όπως τα γραφεία του Εθνικού Ιδρύματος. Από το 1950 και μετά οι μαθητές άρχισαν να εισέρχονται στις σχολές εθελοντικά ή μέσω Αναμορφωτηρίων Αηλίκων.

Από το 1954 οι σχολές άρχισαν να συρρικνώνονται, καθώς η εμφύλιο-πολεμική κοινωνία των στρατοπέδων είχε αρχίσει να δύει και το έργο των σχολών είχε ολοκληρωθεί. Το 1959-1960 δημοσιεύτηκαν καταγγελίες για το καθεστώς των σχολών και για βασανιστήρια.

Στις 15 Δεκέμβρη 1964 κλείνουν οριστικά, αφήνοντας το στίγμα τους στις καρδιές των περίπου 3.000 παιδιών που πέρασαν από το κάτεργο (Βερβενιώτη, 2019). Οι Βασιλικές Τεχνικές Σχολές λειτούργησαν για 15 χρόνια (1949 – 1964) και σε αυτές φοίτησαν γύρω στους 17.000 μαθητές.

Φαντάσματα στη λίμνη. Λέπιδα, Λακκί ή αλλιώς Porto Lago

Παρατηρώντας το Κέντρο Πρώτης Υποδοχής (ΚΕ.Π.Υ.) προσφύγων και μεταναστών, γνωστό ως Hot Spot της Λέρου, πάνω (πλέον, γιατί στην αρχή ήταν μπροστά) από το παλιό κτήριο των ιταλικών στρατώνων αναπόφευκτα σκέφτεσαι τα παιχνίδια της μοίρας σε αυτόν τον τόπο, στην περιοχή Λέπιδων του κόλπου του Λακκιού.

Τα Λέπιδα είναι ένας στοιχειωμένος τόπος, από την επίσημη ένταξη της Λέρου στην Ελλάδα, στις 7 Μαρτίου 1948, που έχουν εμποτιστεί με πόνο, δάκρυα, απελπισία και δυστυχία.

Τα ανταρτόπαιδα που στοίβαξε το μετεμφυλιακό κράτος στις Παιδουπόλεις της Φρειδερίκης, με στόχο την ηθική τους αναμόρφωση, την εκπαίδευση και την ανατροφή τους με αντιλήψεις υπέρ του καθεστώτος, υπέστησαν «εθνική διαπαιδαγώγηση» σύμφωνα με το επίσημο δόγμα του μετεμφυλιακού κράτους: Πατρίς – Θρησκεία – Οικογένεια.

Στη συνέχεια, ήρθαν οι πολιτικοί εξόριστοι της δικτατορίας, κομμουνιστές και δημοκράτες εχθροί της «Εθνοσωτηρίου Επαναστάσεως» της 21ης Απριλίου 1967.

Μετά, ήρθαν οι ψυχικά ασθενείς, θεωρούμενοι ανίατοι, οι απόκληροι και καταδικασμένοι, οι «αζήτητοι» της κοινωνίας, με τη δημιουργία της Αποικίας Ψυχοπαθών Λέρου. Η θερινή κατοικία του Τσιγαδά Πασά, αφού χρησιμοποιήθηκε ως Λέσχη των Ιταλών Αξιωματικών της Βάσης Υδροπλάνων και από το 1949 ως Λέσχη Υπαλλήλων των ΒΤΣ, στις 10.11.1964 παραδίδεται στην Αποικία Ψυχοπαθών για τις ανάγκες στέγασης της Παιδιατρικής Κλινικής, γνωστή πλέον σαν 7ο Περίπτερο («τα παιδάκια»), μέχρι τις αρχές του 1991 όταν εκκενώνεται και παραδίνεται στις νεοϊδρυθείσες ΜΤΕΝΣ (Μέσες Τεχνικές Επαγγελματικές Νοσηλευτικές Σχολές), μέχρι την οριστική εγκατάλειψη του κτηρίου το 2000.

Μετά από περίπου 16 χρόνια καταστροφικής εγκατάλειψης των κτηρίων, τα οποία αφέθηκαν στη φθορά του χρόνου, με κίνδυνο να χαθούν σημαντικά μνημεία της σύγχρονης ιστορίας, ήρθαν οι εξελίξεις στη Μέση Ανατολή. Βομβαρδισμοί, σφαγές και κατεστραμμένες πόλεις δημιούργησαν στρατιές προσφύγων. Τα νησιά του Ανατολικού Αιγαίου γέμισαν με εκτοπισμένους, φοβισμένους και απελπισμένους ανθρώπους που αγωνίζονται για το δικαίωμα στη ζωή και στην ασφάλεια των οικογενειών τους.

Για άλλη μια φορά στα Λέπιδα στοιβάζεται το ανθρώπινο δράμα, αυτήν τη φορά των προσφύγων.

Παιδουπόλεις

Επτά μήνες μετά την επίσημη ενσωμάτωση της Δωδεκανήσου (7 Μάρτη 1948) στην Ελλάδα, στις 24 Οκτώβρη ο Παύλος Γκλύξμπουργκ και η Φρειδερίκη επισκέπτονται τη Λέρο μαζί με ανώτατους στρατιωτικούς και εκπροσώπους των διοικήσεων των στρατοπέδων της Μακρονήσου, της Λάρισας και της Θεσσαλονίκης και επιλέγουν τα μισοκατεστραμμένα από τους βομβαρδισμούς του 1943 κτήρια της Αεροναυτικής Βάσης Gianni Rossetti της ιταλικής Διοίκησης Λέρου, στο Λακκί, στα Λέπιδα, για να στεγαστούν τα κτήρια του συγκροτήματος των Βασιλικών Τεχνικών Σχολών, της μεγαλύτερης Παιδούπολης (Βερβενιώτη, 2019). Ένα στρατόπεδο που θα συγκέντρωνε «τα

ανταρτόπαιδα, τα παιδιά των συμμοριτών, των φυλακισμένων, των αντεθνικώς δρώντων, των ΕΑΜβούλγαρων, των απάτριδων».



Εικόνα 2: 24 Οκτώβρη 1948. Ο Παύλος Γκλύξμπουργκ και η Φρειδερίκη επισκέπτονται τη Λέρο για να διαλέξουν χώρο στέγασης των Βασιλικών Τεχνικών Σχολών.

(Πηγή: https://www.imerodromos.gr/ημερομηνία_τελευταίας_πρόσβασης_16/05/2024)

Η Φρειδερίκη στο βιβλίο της «Φρειδερίκη, Μέτρον Κατανόησης» (Λονδίνο, 1971) περιγράφει τις εντυπώσεις της από επίσκεψη που έκανε με τον Παύλο Γκλύξμπουργκ στο γκέτο της Λέρου:

«... Κατέφθασαν νεαροί μέχρις ηλικίας είκοσι τριών ετών. Τους υπενθύμισαν ότι βρίσκονταν εκεί οικειοθελώς... Τους είπαν επίσης ότι δεν κρατούσαμε εκθέσεις του παρελθόντος τους, αλλά οι εκθέσεις του μέλλοντος θ' άρχιζαν από σήμερα. Οι περισσότεροι απ' τους νεαρούς αυτούς είχαν δολοφονήσει, λεηλατήσει, βιάσει και κλέψει. Δεν γνώριζαν παρά την χειρότερη πλευρά της ανθρωπίνης φύσεως. Τους επισκεφθήκαμε τρεις εβδομάδες μετά την άφιξή τους. Η εντύπωση που μου προεκάλεσαν ήταν ότι επρόκειτο περί υπανθρώπων. Κοίταζαν σαν αγρίμια. Η έκφρασίς των ήταν αποβλακωμένη και βιάδιζαν σκυφοί. Οι άνθρωποι που είχαν αναλάβει την φροντίδα τους, μας είπαν ότι αρχικά είχαν αρνηθεί να κοιμηθούν σε κρεβάτια και φυσικό ήταν, αφού επί χρόνια είχαν συνηθίσει να κοιμούνται κατάχαμα στα βουνά. Την πρώτη νύχτα είχαν πηδήσει απ' τα παράθυρα... Ποτέ δεν τους είχαν μάθει να τραγουδούν, δεν ήξεραν τον Εθνικό Ύμνο, δεν εγνώριζαν καμιά προσευχή και κανένα παιχνίδι. Ατένιζαν τον Παύλο κι εμένα με βαθεία καχυποψία».

Ο μπάριμπα – Κώστας (Κώστας Λύγγουρης), απόφοιτος των Σχολών της Λέρου, κοιτώντας τη φωτογραφία με τους απόφοιτους ξυλουργούς που πρόσφεραν τη βάρκα στον τότε Διάδοχο, μας είπε κουνώντας το κεφάλι του: «Για φαντάσου, είμαι κι εγώ ανάμεσά τους» και μας διηγείται με παράπονο:

...«Εκείνο που δεν μπορώ να τους συγχωρήσω είναι ότι με έκαναν να μισήσω τη μάνα μου και τον πατέρα μου. Τρεις φορές διαπαιδαγώγηση, από δύο ώρες τη φορά σύνολο έξι ώρες κάθε μέρα. “Οι γονείς σας είναι εχθροί σας. Εγκληματίες, φονιάδες, εχθροί της πατρίδας”. Όταν αποφοίτησα και

γύρισα στο χωριό μου, στην Καλαμάτα, κοίταζα γεμάτος μίσος τη δόλια τη μάνα μου που πάσχιζε να μεγαλώσει τα τρία μικρότερα αδέρφια μου. Τα βράδια δεν μπορούσα να κοιμηθώ. Σκεφτόμουν τρόπους να την σκοτώσω. Τόσο μίσος. Στο τέλος σηκώθηκα και έφυγα για την Αθήνα μη τυχόν και μέσα στην τρέλα μου τελικά την σκότωνα και γινόμουν και φονιάς. Αργότερα, μέσα στο καμίνι της βιοπάλης στην Αθήνα, άρχισε να καθαρίζει η θολούρα στο μυαλό μου, άρχισα να βλέπω τον πραγματικό κόσμο γύρω μου. Μου πήρε λίγα χρόνια αλλά στο τέλος συνειδητοποίησα τι μου είχαν κάνει. Δεν θα τους συγχωρήσω ποτέ.»



*Εικόνα 3: Τα παιδιά την ώρα της «Διαφώτισης» στην Παιδούπολη της Λέρου, φωτο από το άρθρο του Γιώργου Κουκά στο «Ένα» τ.9, 28.2.1988
(Πηγή: <https://www.imerodromos.gr/> ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 16/05/2024)*

Σε πολλές περιπτώσεις, τα παιδιά στις «Παιδουπόλεις» υπέστησαν «πρωτοποριακές μεθόδους αναμόρφωσης», όπως βασανιστήρια, ξυλοδαρμούς, ομαδικούς βιασμούς, ταπεινώσεις, εξευτελισμούς και πλύση εγκεφάλου (Σέρβος, 2001).

Οι Πολιτικοί Εξόριστοι της Δικτατορίας

Από τις πρώτες εβδομάδες εγκαθίδρυσης του καθεστώτος της Χούντας των Συνταγματαρχών χιλιάδες Αριστεροί, Κομμουνιστές και άλλοι Αγωνιστές της Δημοκρατίας πήραν τους δρόμους της εξορίας. Η πρώτη μεταγωγή των εξοριστών από τη Γυάρο στη Λέρο έγινε τον Ιούνιο του 1967, στο Παρθέني.

Στα μέσα του Οκτώβρη του 1967 περίπου 1.200 «αμετανόητοι» πολιτικοί κρατούμενοι μεταφέρθηκαν από τη Γυάρο στο Λακκί. Στον Αη Γιώργη οι πολιτικοί κρατούμενοι στοιβάζονται στα κτήρια των πρώην Βασιλικών Τεχνικών Σχολών Λέρου (Caserma Sommergeibili), (Χατζηγιάννου, 2010) και στους κοιτώνες του Ιταλικού Ναυτικού (Caserma Marinai). Ενας τρίτος γύρος απάνθρωπης συμπεριφοράς, αποκλεισμού και εξευτελισμών έχει αρχίσει και θα κρατήσει έως τις 28 Δεκέμβρη του 1970, τότε που θα αποχωρήσουν από τη Λέρο οι τελευταίοι πολιτικοί εξόριστοι.



Εικόνα 4,5,6: Έργα πολιτικών κρατουμένων (από προσωπικές επισκέψεις στην Αγ. Κιουρά, στην αγία της θεραπείας του πόνου τους)

Αποικία Ψυχοπαθών Λέρου

Σε μια Ελλάδα που έζησε τις καταστροφές και τα δεινά του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου και του Εμφύλιου άρχισε να εμφανίζεται πιεστική η ανάγκη στέγασης των ψυχικά ασθενών που είχαν κατακλύσει τα δημόσια Ψυχιατρεία. Οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες οδήγησαν στη μεγάλη αύξηση του αριθμού των εγκλείστων ασθενών και ιδιαίτερα εκείνων που χαρακτηρίζονταν ανίατοι, εκείνων των απόκληρων που είχαν περάσει στα «αζήτητα» της κοινωνίας.

Η διάδοχη κατάσταση των Σχολών της Φρειδερίκης είχε δρομολογηθεί. Με Βασιλικό Διάταγμα του 1957 ιδρύεται η «Αποικία Ψυχοπαθών Λέρου», η οποία στην αρχή στεγάζεται σε κτήρια της Ιταλικής Ναυτικής Βάσης στη θέση «Γωνιά» του Λακκιού.

Τον Ιούνιο του 1964 αρχίζουν οι μαζικές αποστολές με αρματαγωγά του Πολεμικού Ναυτικού των «αζήτων». Αυτήν τη φορά προορισμός είναι τα Λέπια, τα κτήρια της πρώην Ιταλικής Αεροπορικής Βάσης που είχαν χρησιμοποιηθεί για τη Στέγαση των Βασιλικών Τεχνικών Σχολών. Στις 18.6.1964 τα κτήρια της Γκαζέρμα Αβιέρι από κοιτώνες των έγκλειστων ανταρτόπαιδων μαθητών της Σχολής μετονομάζονται σε 11ο Περίπτερο και φτάνουν να φιλοξενούν πάνω από 850 ασθενείς.



Εικόνα 7: Η Γκαζέρμα Αβιέρι φιλοξενεί πλέον το 11ο Περίπτερο, από τον Ιούνιο του 1964 έως τις 24.12.1999 — φωτο Alex Majoli, 1994 — (Πηγή magnumphotos.com & Κρατικό Θεραπευτήριο Λέρου — koispe.gr)

Κάτω από τη γενική κατακραυγή, αλλάζει η φιλοσοφία αντιμετώπισης των ψυχικά ασθενών και ξεκινούν παρεμβάσεις για την Ψυχική Μεταρρύθμιση. Στις 6 Μάη 1994 κλείνει οριστικά το αμαρτωλό 16ο Περίπτερο και στις 24.12.1996 κλείνει και το 11ο Περίπτερο. Τα Λέπια για μερικά χρόνια παραδίνονται στην εγκατάλειψη.

Αντί επιλόγου

Μετά το τέλος της Ιταλοκρατίας και την ενσωμάτωση της Δωδεκανήσου στην Ελλάδα, οι Βασιλικές Τεχνικές Σχολές Λέρου συνέχισαν να λειτουργούν για κάποιο διάστημα, αλλά σταδιακά η λειτουργία τους άλλαξε και προσαρμόστηκε στις νέες εκπαιδευτικές, κοινωνικές και «ιατρικές» συνθήκες.

Σήμερα, η ιστορία και η συμβολή των Βασιλικών Τεχνικών Σχολών Λέρου αναγνωρίζεται και τιμάται από την τοπική κοινωνία και τους ιστορικούς, αποτελώντας ένα σημαντικό κεφάλαιο στην ιστορία της τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και ειδικότερα στα Δωδεκάνησα, με μακροχρόνιες επιπτώσεις στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη της περιοχής.

Οι Βασιλικές Τεχνικές Σχολές λειτούργησαν για 15 χρόνια (1949 – 1964) και σε αυτές φοίτησαν πάνω από 17.000 μαθητές.

Οι Πολιτικοί Κρατούμενοι στα στρατόπεδα του Αη Γιώργη, του Παρθενίου, αλλά και στον τόπο εκτόπισης στην Αγ. Μαρίνα θα προσεγγίσουν το 1/3 του συνολικού αριθμού των Πολιτικών Κρατουμένων της Δικτατορίας (7.900).

Οι ψυχικά πάσχοντες που πέρασαν από τα κολαστήρια στα Λέπιδα είναι πάνω από 5.000.

Ακόμη και σήμερα το νησί της Λέρου εξακολουθεί να είναι ταυτισμένο με τον ξεριζωμό, τον πόνο και την απόγνωση, καθώς δέχεται καθημερινά χιλιάδες Πρόσφυγες και Μετανάστες.

Στα Λέπιδα, στο Lago, ο πόνος εξακολουθεί να γεννά δάκρυα...

...η ομορφιά του τόπου, απaráμιλλη. Πραγματικά θα μου λείψει!

Βιβλιογραφία

- Ben-Ghiat, R. (2017). *Italian Fascism's Empire Cinema*. Indiana University Press.
- Mack Smith, D. (1988). *Italy and its Eastern Mediterranean Empire*. London: Longman.
- Rossi, P. (2005). *Education and Empire in the Italian Colonies*. New York: Routledge.
- Αρβανίτης, Γ. (2018). *Λέρος: Από την Ιταλοκρατία στην Ενσωμάτωση*. Αθήνα: Εκδόσεις Άγρα.
- Βερβενιώτη, Τ. (2019). *Οι ανήλικοι μαχητές του Δημοκρατικού Στρατού: Από τις φυλακές και τα στρατόπεδα συγκέντρωσης στις Βασιλικές Τεχνικές Σχολές Λέρου*. Βιβλιόραμα.
- Ήσυχος, Μ. (1989). *Το πανόραμα της Λέρου*. Λέρος.
- Παπαδημητρίου, Ν. (2013). *Η εκπαιδευτική πολιτική των Ιταλών στα Δωδεκάνησα*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Σέρβος, Δ. (2001). *Το Παιδομάζωμα και ποιοι φοβούνται την Αλήθεια*. Σύγχρονη Εποχή.
- Φρειδερίκη. (1971). *Μέτρον Κατανοήσεως*. Λονδίνο: Βιβλιομεταφραστική.
- Χατζηγιάννου, Σ. (2010). *Ιστορία των Βασιλικών Τεχνικών Σχολών Λέρου*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Χριστόπουλος, Δ. (2007). *Το έθνος πέραν των μύθων: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και εθνική ποικιλότητα*. Εκδόσεις Κριτική.

Άρθρα και Μελέτες

- Ιστορικά. (χ.χ.). Έκδοση με αφιέρωμα στην εκπαίδευση στα Δωδεκάνησα κατά την περίοδο της Ιταλοκρατίας.
- Έλληνοϊστορεϊν. (χ.χ.). Έκδοση με αφιέρωμα στην εκπαίδευση στα Δωδεκάνησα κατά την περίοδο της Ιταλοκρατίας.
- Αρχεία Δωδεκανησιακής Ιστορίας. (χ.χ.). Περιλαμβάνουν αναλυτικά άρθρα για τις τεχνικές σχολές και την κοινωνική τους επίδραση.
- ΕΜΠΡΟΣ. (1949, 3 Μαΐου).
- ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ. (1949, 13 Σεπτεμβρίου).
- Κουκάς, Γ. (1988, 25 Φεβρουαρίου). Τα Ανταρτάκια της Λέρου. ΕΝΑ, (9).

Η γυναίκα εκπαιδευτικός στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος των Νέων Ελληνικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, από το 1985 έως το 2018

Ασπιώτη Άννα
Εκπαιδευτικός, Φιλολόγος
aspiotianna@yahoo.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η ανάδειξη, μέσω της μελέτης, της οριοθετημένης στερεοτυπικά θέσης της γυναικείας εκπαιδευτικής παρουσίας στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος των Νέων Ελληνικών στη Δ/θμια Εκπαίδευση, από το 1985 έως το 2018.

Η μελέτη στηρίχθηκε, μεταξύ άλλων, στην αποτύπωση της Ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση, των μελών - χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης όπως αυτή αντλείται από την "αρχή της επικουρικότητας", τη Συνθήκη του Μάαστριχ (1987) έως και τη Συνθήκη της Λισαβόνας (2007). Επίσης εστίασε στην μεταπολεμική Λογοτεχνική δημιουργία από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα έως το 2018, στην διερεύνηση των σχολικών βιβλίων, τη μόρφωση των γυναικών και τη συμβολή τους στο χώρο της παιδείας και την παρουσία τους στα κοινωνικοπολιτικά και πολιτισμικά δρώμενα κατά την προαναφερθείσα περίοδο.

Το υλικό της έρευνας αποτέλεσαν σαράντα δυο (42) σχολικά εγχειρίδια και Θεματικοί Κύκλοι - Τετράδια Εργασιών στο πλαίσιο του μαθήματος των Νέων Ελληνικών της Δ/θμιας Εκπ/σης, της χρονικής περιόδου 1985-2018. Η μέθοδος που εφαρμόστηκε για την επεξεργασία και ανάλυση του υλικού στα πλαίσια της ποιοτικής έρευνας είναι η ερμηνευτική, η οποία εφαρμόζεται στο πλαίσιο της Νοολογικής ή Ερμηνευτικής Παιδαγωγικής.

Αξιοσημείωτο, επιπρόσθετα, είναι το γεγονός πως το ανθολογούμενο υλικό παραμένει ίδιο, εκτός κάποιων αναθεωρήσεων των εγχειριδίων από το 2006 και εφεξής, βασιζόμενες στις επιταγές της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, όπου παρουσιάστηκε έντονα η ανάγκη της ανανέωσης του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων, και της συμβολής των εκπαιδευτικών ως φορέων κοινωνικοϊδεολογικών προτύπων, για την ουσιαστική προώθηση της ισότητας και της ανανέωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων.

Το τελικό συμπέρασμα που αποκρυσταλλώθηκε από το υπό έρευνα υλικό ήταν η ανεπαίσθητη παρουσία της γυναίκας εκπαιδευτικού και όπου υπήρχε αμυδρή και περιθωριοποιημένη παρουσία της, ξετυλιγόταν ο "μίτος" των έμφυλων στερεοτυπικών χαρακτηριστικών. Επίσης, σε όσα κείμενα παρουσιαζόταν ως ενδοκειμενική πρωταγωνίστρια, αφορούσαν νεότερα πολυτροπικά κείμενα (εφημερίδες, βιογραφικά σημειώματα, μαθητικά περιοδικά και σχολικές ανακοινώσεις), που ανθολογούνταν κυρίως σε σχολικά εγχειρίδια από το 2000 και εφεξής. Χαρακτηριστικό τους ήταν ότι στην πλειοψηφία τους ήταν εγχειρίδια Νεοελληνικής Γλώσσας, ενώ τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας υστερούσαν ως προς τα παραπάνω στοιχεία με πιο συντηρητικές παρουσιάσεις σε όλα τα επίπεδα γυναικών εκπαιδευτικών.

© 2024, Ασπιώτη Άννα

Λέξεις κλειδιά: Σχολικά εγχειρίδια, γυναίκα εκπαιδευτικός, έμφυλα στερεότυπα

Abstract

The purpose of the present research was to highlight, through the study, the stereotypically defined position of the female educational presence in the school textbooks of the New Greek course in Secondary Education, from 1985 to 2018.

The study was based, among other things, on the mapping of the European dimension in education, of the member countries of the European Union as derived from the "principle of subsidiarity", the Treaty of Maastricht (1987) up to the Treaty of Lisbon (2007). It also focused on post-war Literary creation from the beginning of the 21st century to 2018, on the investigation of school books, the education of women and their contribution to the field of education and their presence in the socio-political and cultural events during the aforementioned period.

The material of the research was forty-two (42) school textbooks and Thematic Circles - Workbooks in the context of the New Greek course of the Department of Education, of the time period 1985-2018. The method applied for the processing and analysis of the material in the context of qualitative research is hermeneutic, which is applied in the context of Noological or Interpretive Pedagogy.

It is noteworthy, additionally, that the anthologized material remains the same, apart from some revisions of the textbooks from 2006 onwards, based on the imperatives of the European education policy, where the need to renew the content of the school textbooks, and the contribution of teachers as bearers of socio-ideological standards, for the essential promotion of equality and the renewal of Analytic Programs.

The final conclusion that crystallized from the material under investigation was the imperceptible presence of the female teacher and where there was a dim and marginalized presence of her, the "myth" of gender stereotyped characteristics unfolded. Also, in those texts where she was presented as an intratextual protagonist, they concerned newer multimodal texts (newspapers, biographical notes, student magazines and school announcements), which were mainly anthologized in school textbooks from 2000 onwards. They were characterized by the fact that the majority of them were textbooks of Modern Greek Language, while the Texts of Modern Greek Literature lagged behind in terms of the above elements with more conservative presentations at all levels of female teachers.

© 2024, Ασπιώτη Άννα

Key words: School textbooks, female teacher, gender stereotypes

Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη, για την παρουσία της γυναίκας εκπαιδευτικού στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος των Νέων Ελληνικών Γυμνασίου, Λυκείου και ΕΠΑ.Λ., αφορά τα έτη έκδοσης και την λειτουργία τους στην εκπαίδευση κατά την περίοδο 1985-2018 προκαλώντας ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, γιατί κάποια από αυτά συνεχίζουν να διδάσκονται μέχρι και σήμερα, διαπνεόμενα από εκάστοτε ιδεολογίες του παρελθόντος που παρήγαγαν και αναπαραγάγουν κοινωνικά στερεότυπα.

Επακόλουθο αποκάλυπτο, αποτελούν οι συνεχείς επιδράσεις στους μαθητές/τριες μέσα από τις ταυτίσεις και την ρυθμιστική αγωγή που στήριζαν οι ιθύνοντες της δημιουργίας τους, με επιπρόσθετη

πρόκληση την γνώση, ότι τα μαθήματα της Γλώσσας, και των Κ.Ν.Α, εμφυθούν στους μαθητές αξίες και στάσεις.

Έτσι, η πρόκληση να μελετηθεί η παρουσία της γυναίκας εκπαιδευτικού και ο τρόπος παρουσιάσής της, με τις πιθανές αντανάκλασεις έμφυλων στερεοτυπικών μοτίβων, καθώς και η πενιχρή παρουσία της, φέρει στο φως ένα οξύ πολιτικό-κοινωνικό πρόβλημα ακόμα και στον 21ο αιώνα.

Η παραπάνω πρόκληση, λοιπόν, οδήγησε σε αυτή την ποιοτική έρευνα που συστηματοποιήθηκε με σημείο αναφοράς το χρονικό εύρος (συγγραφής) του περιεχομένου των εγχειριδίων, αλλά και την περίοδο της έκδοσής τους, με παράλληλη αναφορά των τρόπων - ρόλων παρουσίασης του επικοινωνιακού τους πλαισίου, των εποχικών ιδιαιτεροτήτων έκδοσης και των συνομολογούμενων κειμενικών στοιχείων στην ύπαρξη στερεοτυπικών έμφυλων μηνυμάτων.

Η έρευνα, λοιπόν, αυτή προσεγγίζει δύο μέρη:

α. Το πρώτο μέρος, πραγματεύεται την αποτύπωση της Ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση, των μελών - χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης με κύριους σταθμούς τις συνθήκες του Μάαστριχτ (1987), της Λισαβόνας (2007), την Πράσινη Βίβλο (Σεπτέμβριος 1993) και την αρχή της «επικουρικότητας» (1992) και ακολουθεί η λογοτεχνική πνευματική δημιουργία κατά τον 21ο αιώνα σε εθνικό επίπεδο. Παράλληλα, γίνεται ειδική αναφορά στα βιβλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Δ/θμιας Εκπαίδευσης, καθώς και στις κοινωνικοπολιτικές – ιδεολογικές συνισταμένες που τα επηρεάζουν, αλλά που με τη σειρά τους τις υπηρετούν και τις αναπαραγάγουν.

Εν κατακλείδι, ύστερα από μια ιστορική αναδρομή στην παρουσία της γυναίκας στην Εκπαίδευση μέχρι σήμερα, με αναφορές στην παρουσία των γυναικών στα Γράμματα και ειδικά στη Λογοτεχνία της Ελλάδας, φτάνουμε στην εν ενεργεία εκπαιδευτικό σήμερα.

β. Το δεύτερο μέρος, επικεντρώνεται στους στόχους- σκοπούς, τα ερευνητικά ερωτήματα καθώς και τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την έρευνα της παρουσίας της γυναίκας εκπαιδευτικού στα σχολικά εγχειρίδια των Νέων Ελληνικών της Δ/θμιας Εκπ/σης, από το 1985 έως 2018. Επίσης, αναφέρεται το υπό έρευνα υλικό, καθώς και οι συνδηλωτικές -συνυποδηλωτικές προεκτάσεις, με φανερά ή λανθάνοντα μηνύματα έμφυλων ανισοτήτων και τέλος, παρατίθενται τα αποτελέσματα της μελέτης, καθώς και τα γενικά συμπεράσματα της.

Α'. Αποτύπωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας

1. Το Ευρωπαϊκό πλαίσιο διαμόρφωσης της Ελλαδικής Εκπαίδευσης

Στα τέλη του 20ου αιώνα με αρχές του 21ου η Ευρώπη βίωσε τους καταγιστικούς ρυθμούς της οικονομικής και πολιτιστικής παγκοσμιοποίησης. Και εκεί έρχεται αντιμέτωπη η εθνική εκπαιδευτική πολιτική με πληθώρα αλλαγών, όπου θα έπρεπε να συμβαδίσει με την πολυφωνία και τον πλουραλισμό, αλλά και να υπερασπίσει την εθνική της φυσιογνωμία (Σαββαΐδης Τ., 2005), αφού «στο πνεύμα της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας, που προβλέπεται στο άρθρο 726 της Συνθήκης του Maastricht (1992), θα πρέπει να καλλιεργούνται η εθνική και πολιτισμική ταυτότητα» (Μιχαηλίδης Μ., 2007).

Επιπρόσθετα, ενθαρρύνεται πανευρωπαϊκά μέσω της συνθήκης του Maastricht η συνεργασία μεταξύ κρατών μελών (αρχή επικουρικότητας), θέτοντας μελλοντικούς στόχους ως προς τη γενική εκπαίδευση, την ευρωπαϊκή διάσταση της παιδείας, την κινητικότητα φοιτητών και εκπαιδευτικών και μέσω της ακαδημαϊκής αναγνώρισης διπλωμάτων τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, την ανταλλαγή πληροφοριών- εμπειριών για τα κοινά προβλήματα των εκπαιδευτικών

συστημάτων και την ανάπτυξη της εκπαίδευσης εξ αποστάσεως. Ως προς την επαγγελματική εκπαίδευση προωθεί την προσαρμογή στα νέα δεδομένα της βιομηχανίας, τη συνεχή κατάρτιση, την ενίσχυση της κινητικότητας των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων, τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και επιχειρήσεων (Παπαδοπούλου Μ., 2014)

Μετά το 2000, με τη Συνθήκη της Λισσαβόνας, η εκπαίδευση αποτελεί βασικό "πυλώνα" της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προκειμένου να επιτευχθεί το άνοιγμα προς την «οικονομία της γνώσης», συνδεδεμένη με την έννοια της απόδοσης και συνεπώς με την αξιολόγηση και τον έλεγχο των αποτελεσμάτων.

Επίσης, το πιο ουσιαστικό ίσως κείμενο για την ευρωπαϊκή διάσταση της Γενικής Εκπαίδευσης είναι η Πράσινη Βίβλος (1993). Αναφέρεται στη συμβολή της εκπαίδευσης στη συγκρότηση της ευρωπαϊκής ιθαγένειας, στην βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, στην προετοιμασία των νέων για μια καλύτερη κοινωνική και επαγγελματική ένταξη στα πλαίσια της οικονομικής ανταγωνιστικότητας. Επιπρόσθετα, δίνει έμφαση στη *«βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων, στην εξοικείωση με διαφορετικό πολιτιστικό περιβάλλον, σε κοινές αξίες αλληλεγγύης, δημοκρατίας, ισότητας ευκαιριών και αμοιβαίου σεβασμού, στο σεβασμό της εθνικής ταυτότητας και των πολιτιστικών και εθνικών διαφορών, στην αρχή της ανεκτικότητας, στο σεβασμό της ετερότητας, στην ιδέα του ευρωπαίου πολίτη, στην κινητικότητα και την κοινωνικοποίηση μέσω των ανταλλαγών»* (Μακρή Ι., 2014).

2. Γενική ανασκόπηση της πνευματικής δημιουργίας στην Ελλάδα κατά τον 21^ο αιώνα

Ο 21ος αιώνας, όσον αφορά την ποίηση, βαδίζει προς μια αντικαθεστωτική στάση, χωρίς να υπάρχει κάποιο έκδηλο ιδεολογικό ή πολιτικό πλαίσιο. Διαφαίνεται, επιπρόσθετα, *«πως δεν ενδιαφέρεται να εξουσιάσει συμπεριφορές ούτε να ελέγξει το πολιτιστικό χρηματιστήριο, δρα με επιτελεστικούς και ριζωματικούς τρόπους στα διάκενα και τα περιθώρια του κυρίαρχου λόγου. Συνομιλεί ενεργά με την κριτική θεωρία, το χειραγώγητο φύλο, την αναρχία, τη νομαδικότητα, την μετα-αποικία και τον παγκόσμιο χώρο αμφισβητώντας με παρρησία την αλήθεια, την μεταφυσική, την κανονικότητα και την ορθότητα»* (Λαμπρόπουλος Β., 2023)

Επίσης, στα έντυπα κείμενα της Πεζογραφίας προστίθενται και τα ηλεκτρονικά, όπως συμβαίνει στον παγκόσμιο καμβά, όπου γίνεται λόγος για ψηφιοποιημένη έντυπη λογοτεχνία, ψηφιακά δημοσιευμένη συμβατική λογοτεχνία, διαμεσικές αφηγήσεις, λογοτεχνία των ιστολογίων (blogs) και των κινητών τηλεφώνων, λογοτεχνία των οπαδών (fan fiction), ηλεκτρονική ποίηση, υπερκειμενική λογοτεχνία και διαδραστική λογοτεχνία (interactive fiction), αλλάζοντας την έννοια της κειμενικότητας δραματικά (Γιαννικοπούλου Α., & Φώκιαλη Ε., 2009).

Θεματικά, όπως και η έντυπη πεζογραφία "αγγίζουν" την πρόοδο των θετικών επιστημών, τις τεχνολογικές εξελίξεις, την κλιματική αλλαγή, την προστασία της βιοποικιλότητας, τις επαναστατικές εξελίξεις στους τομείς της γενετικής και της βιοτεχνολογίας (Οικονομόπουλος Θ., 2011), ενώ δεν αποσπών την προσοχή τους από τα κοινωνικά δεινά (ρατσισμός, εθνικισμός, μεταναστευτικό, χρήμα, ανεργία, πολιτική και οικονομική διαφθορά). Το ιστορικό μυθιστόρημα, παράλληλα, αποκλείει κάθε πατριδολατρική θριαμβολογία και εθνική εγωπάθεια (19ος - 20ος αιώνας) και "φλερτάρει" με την ετερότητα και τον Άλλο. Οι πεζογράφοι δε της κοινωνικής καθημερινότητας "απαθανατίζουν" τη σύγχρονη συμβίωση με γνώμονα το πολιτικό-ιστορικό της υπόβαθρο. Στις μέρες μας (από το 2010) ενεργοποιείται και μια ομάδα πεζογράφων της οικονομικής κρίσης, που

ασχολούνται με το οικονομικό, το πολιτικό, το ηθικό και το ψυχολογικό βάρος και αποτύπωμα της κρίσης. (Χατζηβασιλείου Β., 2018).

3. Τα σχολικά εγχειρίδια των Νέων Ελληνικών κατά την περίοδο 1985-2018

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται σε χρονική σειρά τα σχολικά εγχειρίδια (γενικά χαρακτηριστικά τους) της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας τα οποία χρησιμοποιήθηκαν από το 1985 έως και σήμερα για την διδα-σκαλία των αντίστοιχων μαθημάτων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και τα οποία αποτέλεσαν το ερευνητικό υλικό της παρούσας μελέτης.

Πριν την παρουσίαση τους όμως πρέπει να επισημανθεί η «εικόνα» της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, όπου ο τρόπος και ο χρόνος συγγραφής σχολικών εγχειριδίων καταδεικνύει την κοινωνική, πολιτική, οικονομική, ιδεολογική περιρρέουσα κατάσταση και τον έλεγχο του κράτους στη μαθησιακή διαδικασία, αφού στην ουσία το εγχειρίδιο είναι η αποτύπωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και των μακροπρόθεσμων κοινωνικών, πολιτικών και ιδεολογικών στόχων της (Σαββαΐδης Σ., 2005).

Εστιάζοντας λοιπόν στο ερευνητικό υλικό της μελέτης, ξεκινώντας από τη δεκαετία του 1980 έως και το 2006 αναδείχθηκε η προσπάθεια δόμησης των σχολικών εγχειριδίων πάνω σε μια νέα παιδαγωγική φιλοσοφία, αφήνοντας πίσω τους «τον δογματισμό, τον εγκυκλοπαιδισμό, την μνημοκρατία, την άκριτη αποστήθιση και την διδακτική μονομέρεια» (Καψάλης Α., Χαραλάμπους Δ., 2008). *«Δεν παραθέτουν έτοιμη τη γνώση, αλλά παρουσιάζουν αναλυτικά τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες προέκυψε η γνώση και εμπλέκουν τους μαθητές σε ανάλογες δραστηριότητες-ομαδοσυνεργατική εργασία, όπου μάθηση και επικοινωνία εμπλέκονται αξεδιάλυτα, σύμφωνα και με τις απόψεις του κοινωνικού εποικοδομισμού, στηρίζοντας τον εκπαιδευτικό στις μαθητοκεντρικές επιλογές του»* (Ματσαγούρας Η., 2004).

Ειδικότερα τα σχολικά εγχειρίδια των Νέων Ελληνικών ακολούθησαν την γενικότερη φιλοσοφία συγγραφής και έκδοσης των βιβλίων που αναφέρθηκε παραπάνω και είναι αυτά που προήλθαν από το corpus της εθνικής λογοτεχνίας, με τους συγγραφείς τους να μπαίνουν στην διαδικασία παρουσίασης ανθολογούμενων κειμένων υπό νέες διεργασίες όπως η πλαισίωσή τους από την επιστήμη της Φιλολογίας και των θεωριών της λογοτεχνίας, αλλά και της δική τους ιδεολογίας με απώτερο στόχο την παροχή της σχολικής γνώσης και αγωγής (Χρυσόχοου Π., 2010).

Κατά την δεκαετία του 80' τα σχολικά εγχειρίδια Νεοελληνικά Αναγνώσματα "μεταβαπίστηκαν" σε Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, όρος που άντεξε στο χρόνο μέχρι σήμερα. Δομήθηκαν πάνω στον ιδεολογικό άξονα πατρίδα, θρησκεία, εθνική ελευθερία, οικογενειακοί και κοινωνικοί δεσμοί, λαϊκοί μύθοι- παραμύθια και ελληνική φύση. Το κυριότερο όλων όμως ήταν ότι εμφανίστηκαν έργα γυναικών λογοτεχνών (Μπόλλη Ε., Δέλτα Π., Μαυροειδή Σ., Ιορδανίδη Μ., Βλάμη Ε., Τσακνιά Α., Παπαδοπούλου Α., Σωτηρίου Δ., Μελισσάνθη και Κυριακίδου- Νέστορος Α.), κάτι που δεν "φανταζόταν" κανείς πριν το 1980, χωρίς όμως την ιδιαίτερη παρουσία γυναικών εκπαιδευτικών στα κείμενά τους. Η δε ύλη των βιβλίων περιλάμβανε κείμενα διαφόρων εποχών, λογοτεχνικών σχολών, με απώτερο στόχο την ερμηνευτική προσέγγιση και γνώμονα την γνώση και τις δυνατότητες της ηλικίας στην οποία απευθύνονταν (Χρυσόχοου Π., 2010).

Στο Λύκειο από το 1985-1990 το εγχειρίδιο του μαθήματος Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' τάξης, έδινε βαρύτητα στη σύγχρονη λογοτεχνία και δομούνταν το περιεχόμενό του με βάση τις λογοτεχνικές περιόδους -χρονολογική σειρά. Το πρώτο μέρος του συνδεόταν με ιστορικά γεγονότα, το δεύτερο με την Νεότερη Λογοτεχνία (1930 και εξής), ξεφεύγοντας από τη μονοδιάστατη

λογική και στόχευση της διδασκαλίας και το τρίτο, με την Ξένη Λογοτεχνία. Επιπρόσθετα, απεγκλωβίστηκε από τον θρησκευτικό προσανατολισμό του. Αντίστοιχα της Β΄ τάξης, φιλοξενούσε κείμενα από την Επτανησιακή Σχολή έως και την Μεταπολεμική Λογοτεχνία, αλλά και την Ξένη Λογοτεχνία. Ως στόχος του περιεχομένου αυτού οριζόταν η κοινωνικοπολιτική γνώση και αγωγή. Όσο για την Γ΄ τάξη, το βιβλίο δομούσαν σε τέσσερις ενότητες: ποίηση, πεζογραφία, δοκίμια και ξένη λογοτεχνία, με βάση κοινωνικοπολιτικούς προβληματισμούς και προσφέροντας ακαδημαϊκή σκέψη και έκφραση μέσα από δοκίμια σύγχρονων προβλημάτων και προβληματισμού (Χρυσόχου Π., 2010).

Το 1984 εκδόθηκε νέο βιβλίο Νεοελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο σε τρία τεύχη. Το 4ο μέρος κάθε ενότητας στα εγχειρίδια είχε τον τίτλο Έκφραση- Έκθεση, ενισχύοντας το θεματικό κέντρο της ενότητας, πλουτίζοντας το λεξιλόγιο τους και εντάσσοντάς τα σε ευρύτερα πλαίσια λόγου (παράγραφος και κείμενο). Έτσι η Έκθεση ενσωματώνεται στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας. Το 1990 – 1991 μάλιστα δόθηκαν ειδικές οδηγίες για την Έκθεση, επισημαίνοντας ότι ο μαθητής *«γράφει έκθεση αφού ασχοληθεί με ένα θέμα, διαβάσει σχετικά κείμενα, επεξεργαστεί κάποια γραμματικά ή και συντακτικά φαινόμενα και αφομοιώσει ένα ειδικό λεξιλόγιο»* (Κορρέ Ε., 2003).

Μέχρι το 2000 τα σχολικά βιβλία παρέμειναν ίδια με την γυναίκα εκπαιδευτικό να δευτεραγωνιστεί ή να είναι ανύπαρκτη στα κείμενά τους. Το 2001 εκδόθηκε νέο βιβλίο Νεοελληνικής Γλώσσας, της Α΄ Γυμνασίου και ταυτόχρονα συγγράφηκαν βιβλία και για τους εκπαιδευτικούς με προτάσεις για τη μεθόδευση και την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Επίσης κυκλοφόρησαν εκπαιδευτικά λογισμικά (1998-2000) για τις ανάγκες του Ενιαίου Λυκείου (Βέκου Χ., Βαρέση Ε., Πατούνα Α., 2007).

Την περίοδο 2001-2003 για πρώτη φορά, συγγράφηκε η Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (Α΄, Β΄, Γ΄, Τάξεων Γυμνασίου) με συμβουλευτικό προορισμό στο μάθημα της Λογοτεχνίας και περιλαμβάνει κείμενα νεοελληνικής γλώσσας, από το 10ο έως τον 20ο αιώνα. Η θεματολογία ακολουθούσε χρονολογική δόμηση , από το Βυζάντιο (1000-1204) έως τη Μεταπολεμική Λογοτεχνία (1945 και εφεξής). Την εποπτεία συγγραφής την είχε ο Ο.Ε.Δ.Β. και την έκδοση το Μεταίχμιο. Εκείνο που ήταν άξιο λόγου, ήταν η εμφάνιση περισσότερων γυναικών λογοτεχνών, αλλά όχι γυναικών εκπαιδευτικών στα κείμενά τους (Π.Ι., 2002).

Την ίδια περίοδο το βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας όλων των τάξεων του Γυμνασίου είχε στοιχεία περιοδικού, εφημερίδας και στόχος του ήταν η καλλιέργεια έκφρασης. Ξεχώρισε το βιβλίο της Γ΄ τάξης, καθώς στα εισαγωγικά του κείμενα, θεματολογικά στρεφόταν στις οικουμενικές αξίες, τον πολιτισμό, την Ευρώπη, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα, την ειρήνη και την τέχνη. Το ευοίωνο στοιχείο ήταν ο μεγάλος αριθμός των γυναικών επιστημόνων που εμπλεκόταν στη συγγραφή αυτών των εγχειριδίων και το ίδιο συνέβη με το εγχειρίδιο της Έκφρασης-Έκθεσης του Ημερήσιου Ενιαίου Λυκείου (2002-2003) (Π.Ι., 2002).

Το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Λύκειο (2001-2003), διδάχθηκε ως Γενικής Παιδείας σε όλες τις τάξεις, ενώ στη Β΄, υπήρξε και το μάθημα της Νεότερης Ευρωπαϊκής Λογοτεχνίας (Επιλογής). Στην Γ΄ τάξη, παράλληλα λειτουργούσε για την Θεωρητική Κατεύθυνση και δεύτερο μάθημα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (Επιλογής) που περιείχε δυο ενότητες: Πεζογραφία και Ποίηση. Ανάμεσα στα κείμενα- ποιήματα υπήρχε μόνο μια γυναίκα λογοτέχνης, η Μαρία Πολυδούρη, με το ποίημα *«Μόνο γιατί μ' αγάπησες»*. *«Κύριος σκοπός διδασκαλίας της Λογοτεχνίας ήταν η ουσιαστική, επαφή των μαθητών με αντιπροσωπευτικά έργα της πολιτιστικής μας κληρονομιάς, εθνικής και παγκόσμιας, καθώς και με έργα σύγχρονα που τροφοδοτούν τη συζήτηση γύρω από σύγχρονα προβλήματα και νέες αισθητικές τάσεις»* (Π.Ι., 2002).

Την επόμενη περίοδο 2006-2009 στα εγχειρίδια των Νεοελληνικών Κειμένων και Γλώσσας, η φιλοσοφία δεν άλλαξε και πάλι τη "μερίδα του λέοντος" των κειμένων κατείχαν οι άνδρες συγγραφείς και λογοτέχνες, όπως και στα βιβλία που χρησιμοποιούνταν στο Λύκειο «Θεματικοί Κύκλοι» και «Γλωσσικές Ασκήσεις», με υλικό που στήριζαν τις θεματικές ενότητες της Έκθεσης Έκφρασης. Όσο για τα Τ.Ε.Ε., το εγχειρίδιο των Νέων Ελληνικών συμπεριελάμβανε και τα δυο γνωστικά αντικείμενα (Γλώσσα, Νεοελληνικά Κείμενα), κάτι που επανήλθε το 2015-2016 στα Ε.Π.Α.Λ., με την ίδια μορφή και περιεχόμενο. Μέχρι τότε διδασκόταν τα ίδια εγχειρίδια με το Γενικό λύκειο (Π.Ι., 2002).

Στα πλαίσια του Νέου σχολείου, από το 2011 και εφεξής, η διδασκαλία της Λογοτεχνίας βασίστηκε σε αρχές και πορίσματα όπως η θεωρία της λογοτεχνίας, η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, η ερμηνευτική -κριτική παιδαγωγική και η ψυχολογία, με τη συνδρομή των οποίων σχεδιάστηκαν τα προγράμματα και η διδασκαλία των εγχειριδίων. Ειδικότερα, στο Γυμνάσιο υιοθετήθηκε η αρχή τριών διδακτικών ενοτήτων ανά διδακτικό έτος. Το περιεχόμενο των εγχειριδίων στηρίχτηκε στη λογοτεχνία των ενηλίκων, ελληνική και μεταφρασμένη, παλαιότερη και σύγχρονη αλλά και στην εφηβική λογοτεχνία (Αποστολίδου Β., Κουντουρά Ν., Προκοπίου Κ., Χοντολίδου Ε., 2007).

Επίσης η δημιουργία ομάδας αναγνωστών μέσα στη σχολική τάξη αλλά και έξω από αυτήν, με την ηλεκτρονική επικοινωνία μαθητών διαφορετικών σχολείων που ασχολούνται με την ίδια θεματική φιλοδόξησε να ενθαρρύνει την επικοινωνία και τη δημιουργία διά βίου σχέσης με το βιβλίο και το διάβασμα.

Για τη διδασκαλία της Γλώσσας στο Γυμνάσιο, χρησιμοποιήθηκε το διδακτικό πακέτο της Νεοελληνικής Γλώσσας (Α', Β', Γ Γυμνασίου), της Γραμματικής και το Λογισμικό Νέα λογομάθεια «Περί γλώσσας», χωρίς την πρόβλεψη νέων σχολικών εγχειριδίων αλλά τη χρήση πολλαπλού εκπαιδευτικού υλικού με πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού. Κατά τον ίδιο τρόπο δομήθηκε και η διδασκαλία των αντίστοιχων μαθημάτων στο Λύκειο, όπου τα σχολικά εγχειρίδια παραμένουν από τότε έως σήμερα τα ίδια, με το ίδιο χαμηλό ποσοστό αντιπροσώπευσης των γυναικών δημιουργών και γυναικών εκπαιδευτικών στα κείμενά τους (Π.Ι., 2007).

4. Γενική ιστορική αποτύπωση της συμβολής της γυναίκας εκπαιδευτικού στο χώρο της παιδείας

Αν ανατρέξουμε στην ιστορική πληροφόρηση, θα δούμε ότι από τον 19ο αιώνα έως σήμερα οι γυναίκες έχουν κάνει άλματα με τη συμμετοχή τους στα κοινά, αλλά ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος τους ως εκπαιδευτικών, όχι μόνο διότι επιτέλεσαν και επιτελούν το έργο τους υπεύθυνα, αλλά διότι ανέλαβαν και εθνικό έργο σε "καιρούς δύσκολους", ιδρύοντας και διευθύνοντας σχολεία. Ανάμεσά τους ξεχωρίζουν η Καλλιρρόη Παρρέν, μεγάλη φεμινίστρια και ιδρύτρια του "Κυριακόν Σχολείον των Εργατίδων" και η Αλεξάνδρα Παπαδοπούλου, δασκάλα και διευθύντρια, με εθνικό και εκπαιδευτικό έργο σημαντικό, δημοτικίστρια, η οποία ξεκίνησε από την Πόλη όπου δίδαξε αρχαίους από μετάφραση και Νεοελληνική Λογοτεχνία (καινοτομία της εποχής της). Στα δε διηγήματά της φαίνεται η θέση της γυναίκας (γυναίκα, μητέρα, δασκάλισσα, ερωμένη και καλή σύζυγος) στην κοινωνία της Πόλης (Αργυροπούλου Χ., 2004).

Η Πηνελόπη Δέλτα, που το έργο της είναι μεγάλης εκπαιδευτικής και εθνικής σημασίας, συνέβαλε στην καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας, θαύμαζε το «Νέο Σχολείο» του Βόλου και στήριξε την ίδρυση το 1921 της Ανωτέρας Γυναικείας Σχολής. Στις Μελέτες ή Μελετήματα (1911) διατυπώνει τις παιδαγωγικές της αντιλήψεις για την ατομικότητα του παιδιού και στο έργο της "Στοχα-

σμοί", «περί της ανατροφής των παιδιών καταδικάζει την τιμωρία. Τα παιδιά-ήρωες της Πηνελόπης Δέλτα έχουν αξίες, φιλοπατρία, αξιοπρέπεια, ειλικρίνεια, αλλά αναγνωρίζουν θετικά στοιχεία και στον εχθρό» (Αργυροπούλου Χ., 2004).

Η Έλλη Αλεξίου, δασκάλα και συγγραφέας με παιδοκεντρικές αντιλήψεις της Νέας Παιδαγωγικής, έφερε νέες αντιλήψεις στο Παρθεναγωγείο, πλησίασε τα παιδιά και τα προβλήματά τους και τα βοήθησε, κάτι για το οποίο κατηγορήθηκε.

Η Ρόζα Ιμβριώτη έρχεται να κλείσει το πορτραίτο των μεγάλων μορφών της εκπαίδευσης και του δημοτικισμού, η οποία ως φιλόλογος δίδαξε στο Κυριακόν Σχολείον Εργατριών, τάχθηκε στον αγώνα για τα δικαιώματα της γυναίκας, δημοσίευσε άρθρα για τη μόρφωση του λαού στο περιοδικό "Ελληνίς". Ο Μεταξάς την προειδοποίησε να μην «διαφθείρει τους νέους» και εκείνη του αντιπρότεινε να ιδρύσει σχολείο για παιδιά με νοητική καθυστέρηση ("Σχολείον Ανωμάτων και Καθυστερημένων Παιδών" 1937 και Πρότυπο Ειδικό Σχολείο 1938), κάτι που έγινε αμέσως δεκτό και της το ανέθεσε (Δαλακούρα Α., Ζιώγου - Καραστεργίου Σ., 2015).

Επίσης, η Σεβαστή Καλλισπέρη, η Καλλιόπη Κεχαγιά, η Αικατερίνη Λασκαρίδου που πήρε την πρωτοβουλία ίδρυσης Σχολής Νηπιαγωγών και Παιδονόμων και λειτούργησε την πρώτη Σχολή Γυμναστριών, είναι γυναίκες εκπαιδευτικοί που πρωτοστάτησαν στο χώρο της παιδείας. Σε γυναίκες εκπαιδευτικούς ανήκει και η πρωτοβουλία ίδρυσης ειδικών σχολείων και επομένως η εισαγωγή της ειδικής αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Δαλακούρα Α., Ζιώγου - Καραστεργίου Σ., 2015).

Αυτές είναι κάποιες από τις γυναικείες μορφές που άλλαξαν το "ρουν" της γυναικείας ιστορίας στην Ελλάδα Σε σύγχρονα μάλιστα ερευνητικά δεδομένα για τη γυναικεία γραφή στα Κείμενα Νέων Ελληνικών, της Χριστίνας Αργυροπούλου (Αργυροπούλου Χ., 2015) και της Ελένης Λόππα (1996, σ. 49-60) (Λόππα- Γκουνταρούδη Ε., 1996) αναφέρεται ότι η εκπροσώπηση της γυναικείας γραφής, με βάση τα λογοτεχνικά ρεύματα και γενιές, είναι "ισχνή" λόγω μικρής παρουσίας της γυναίκας στα λογοτεχνικά δρώμενα και ανεπαίσθητα αντιπροσωπευτική, μολονότι η γυναίκα ήταν η αγαπημένη των λογοτεχνών, τόσο στην ποίηση όσο και στην πεζογραφία. Μάλιστα, οι ερευνήτριες εξειδικεύοντας την θεματική τους στην παρουσία της γυναίκας εκπαιδευτικού επισημαίνουν ότι στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας γίνεται μικρή αναφορά στην εκπαιδευτικό, δασκάλα ή σπανιότερα σε καθηγήτρια. Όσον αφορά τις αναφορές στο δάσκαλο και το σχολείο αυτές είναι πολλές και συμπερασματικά οδηγούνται οι ερευνήτριες στην διαπίστωση ότι αναπαράγονται τα στερεότυπα για τα φύλα και στον εργασιακό τομέα. Επίσης, όσον αφορά την παρουσία της γυναίκας εκπαιδευτικού στη λογοτεχνία, αυτή συμβαδίζει με ρόλους στα έργα, όπως: δασκάλα, καθηγήτρια, εκπαιδευτικός και ταυτόχρονα, μοιραία γυναίκα, ερωτευμένη ή αντικείμενο έρωτα, μητέρα και αδελφή (Αργυροπούλου Χ., 2015).

Γενικότερα, το εκπαιδευτικό λειτούργημα - επάγγελμα για την ελληνική κοινωνία ήταν συνήθως συνυφασμένο με την γυναίκα λόγω των ιδιοτήτων που της αποδίδονταν μέχρι και σήμερα, στηριγμένο σε κοινωνική βάση (μητέρα- σύζυγος, ιδιοσυγκρασία, δεξιότητες), και στο πλαίσιο των υποχρεώσεων που απέρρεαν από αυτές. Ωστόσο, η προσφορά της στο σχολείο ήταν και είναι πολυσήμαντη, καθώς λειτουργεί ως πρότυπο στη σχέση της με τα παιδιά όπως τουλάχιστον αναφέρει σε έρευνά της η Χρ. Αργυροπούλου (Αργυροπούλου Χ., 2015). Επιπρόσθετα, επιλεγόταν το συγκεκριμένο επάγγελμα παλαιότερα ως άμεση επαγγελματική αποκατάσταση των γυναικών και έχαιρε μεγάλης κοινωνικής αναγνώρισης τη δεκαετία του 1960-70. Σήμερα η οικονομική υποβάθμιση έχει ως συνέπεια και την περιφρόνηση του επαγγέλματος (στατιστικά Προγράμματος Ευρυδίκη, Ομάδα

Α' για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, Ευρωπαϊκή Επιτροπή- στοιχεία CIRCA, 2004-4) (Αργυροπούλου Χ., 2015).

Η εικόνα αυτή της γυναίκας εκπαιδευτικού με τους πολλούς και δύσκολους ρόλους αντανακλάται σε πολλά λογοτεχνικά έργα, όπου παρουσιάζεται ως πρόσωπο ανατρεπτικό και ερωτικό, ως παιδαγωγός, ως φίλη και κοινωνική λειτουργός. Πολλές γυναίκες εξάλλου ως εκπαιδευτικοί και λογοτέχνες ή ως κοινωνικοί "επαναστάτες" έχουν προσφέρει τα μέγιστα στην εκπαίδευση και την παιδεία. Σήμερα, ευτυχώς, οι συνθήκες έχουν αλλάξει για την εκπαιδευτικό σε πολλά επίπεδα, επιμορφώνεται, αυτομορφώνεται πάνω σε νέα επιστημονικά και παιδαγωγικά δεδομένα και υπεύθυνα προσπαθεί να σμιλεύσει το μυαλό και την ψυχή των νέων για το ρόλο τους ως αυριανούς πολίτες (Αργυροπούλου Χ., 2015).

B'. Έρευνα των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος των Νέων Ελληνικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, από το 1985 έως το 2018

5. Σκοπός έρευνας- Ερευνητικά ερωτήματα

Βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της γυναικείας εκπαιδευτικής παρουσίας (προβολή της, περιθωριοποίησή της, εξοστρακισμός της) στα σχολικά εγχειρίδια των Νέων Ελληνικών (Κείμενα & Γλώσσα) της Δ/θμιας Εκπ/σης, των τελευταίων περίπου τριάντα ετών (1985-2018)) και κατ'έπείταση της πιθανολογούμενης, "αποσταγματικής" μεταφοράς μηνυμάτων, προτύπων και διαμόρφωσης αγωγής στους Έλληνες μαθητές, ιδιαίτερα της ευαίσθητης εφηβικής ηλικίας, από τον τρόπο παρουσίασης ή της μη παρουσίας της.

Επίσης, βασικός στόχος της μελέτης ήταν να προσδιοριστεί αν ο τρόπος παρουσίασης της γυναίκας εκπαιδευτικού διαφοροποιείται μεταξύ των εγχειριδίων διαφορετικών χρονικών περιόδων, αντανακλώντας έτσι τις ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές, πολιτικές, ευρύτερες ευρωπαϊκές συνθήκες και έμφυλα στερεότυπα που ίσχυαν στη χώρα μας από το 1985 έως το 2018, αλλά και την συστράτευσή της με τις αρχές της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Βάσει του σκοπού και των επιμέρους στόχων επιχειρήθηκαν να απαντηθούν τα εξής ερωτήματα:

1. Είναι παρούσα η γυναίκα εκπαιδευτικός στα συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια και αν ναι πώς εμφανίζεται η γυναίκα εκπαιδευτικός (δυνατή ή περιθωριοποιημένη) και ποια η αντανάκλαση των δεδομένων της εποχής στο έργο εμφάνισής της;

2. Υπάρχουν χαρακτηριστικά που επιβεβαιώνουν την εμπλοκή της σε άλλους ρόλους εκτός της δασκάλας, καθηγήτριας όπως: εκπαιδευτικός (γενικά), μοιραία γυναίκα, ερωτευμένη ή ερωμένη, μητέρα, αδελφή, στέλεχος εκπαίδευσης ή αρχηγός κοινωνικοπολιτικών αγώνων;

3. Υπάρχει σημαντικός "άλλος" που εμφανίζεται μαζί της και αν ναι, επισκιάζει την "εικόνα" της ως εκπαιδευτικού-λειτουργού;

4. Μπορεί η παρουσία της, σε σχέση με τα κειμενικά δεδομένα από τα οποία αναδύεται, να τραβήξει την προσοχή των μαθητών και να περάσει έμφυλα μηνύματα - έμφυλες ανισότητες;

5. Στα νεότερα σχολικά εγχειρίδια η γυναικεία εκπαιδευτική παρουσία παραμένει με τα ίδια χαρακτηριστικά ή επηρεάζεται από την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική της ισονομίας- ισοτιμίας μεταξύ των φύλων;

6. Μεθοδολογία

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε κατά την παρούσα μελέτη του περιεχομένου των βιβλίων και την επίτευξη του βασικού της στόχου, στα πλαίσια της ποιοτικής έρευνας είναι η ερμηνευτική, η

οποία εφαρμόζεται στο πλαίσιο της Νοολογικής ή Ερμηνευτικής Παιδαγωγικής, αλλά και άλλων θεωρήσεων που εμφανίστηκαν στη διάρκεια του 20ου αιώνα, όπως της Φαινομενολογικής, Ψυχαναλυτικής και Δομιστικής Παιδαγωγικής.

Η ερμηνευτική μέθοδος της μελέτης προσέγγισε το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτούργησαν και λειτουργούν τα βιβλία και την υποβόσκουσα παρουσίαση των έμφυλων μηνυμάτων τους με στόχο τους δέκτες τους, ενταγμένα πάντα στο ιστορικό τους πλαίσιο.

Ειδικότερα η διαχείριση της έρευνας-μελέτης και των αναλύσεων του περιεχομένου της είχε ως αφετηρία και γνώμονα τον συγκροτούμενο σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα και τα θεωρητικά "υποστυλώματά" του.

Απότοκος της όλης διεργασίας ήταν η μελέτη και τα απορρέοντα συμπεράσματα της, από την συγκρότηση των κατηγοριών που προέκυψαν με βάση τις σχετικές αναφορές στη γυναίκα εκπαιδευτικό, στα κείμενα των εγχειριδίων ως εξής:

α. ο τρόπος εμφάνισης των γυναικών εκπαιδευτικών (περιθωριοποιημένη ή πρωταγωνιστική παρουσία της), αν υπήρχε, ποιο ήταν το "πλάισιο" της εποχής της συγγραφής του έργου και η «ταυτότητα» του ίδιου του έργου,

β. οι ρόλοι (πρόσωπο ανατρεπτικό, ερωτικό – παιδαγωγός - λειτουργός, κοινωνική λειτουργός - φίλη - αγαπημένο πρόσωπο, - σύγχρονη, ενημερωμένη εκπαιδευτικός - μητέρα, σύζυγος - στέλεχος Εκπαίδευσης) που παισιώνουν το λειτούργημά της (αν υπάρχουν),

γ. ο σημαντικός άλλος και η σχέση μαζί της,

δ. τα κειμενικά δεδομένα που παισιώνουν την παρουσία της, κατά πόσο δηλώνουν φανερά ή λανθάνοντα μηνύματα έμφυλων ανισοτήτων.

Εν κατακλείδι, κατατέθηκαν οι απορρέουσες απόψεις από τα δεδομένα της μελέτης καταγράφοντας παράλληλα τις χαρακτηριστικές αναφορές (μέσα από το κείμενο). Παράλληλα έγινε προσπάθεια "αποκωδικοποίησης" των έμφυλων μηνυμάτων για την γυναικεία εκπαιδευτική παρουσία των σχολικών εγχειριδίων που εξετάστηκαν και τέλος ομαδοποιημένα (κατηγορίες) ερμηνεύτηκαν με βάση τις "εποχικές συνιστώσες" τους (κοινωνικοπολιτικές-ιδεολογικές).

7. Αποτελέσματα και συζήτηση

7.1. «Η παρουσία της γυναίκας εκπαιδευτικού και οι συνδηλωτικές -συνυποδηλωτικές προεκτάσεις, με φανερά ή λανθάνοντα μηνύματα έμφυλων ανισοτήτων»

Η νεότερη γλωσσολογία υποστηρίζει πως ο βασικός τρόπος επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων είναι η γλώσσα και πως το σημασιολογικό φορτίο με το οποίο τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας έχουν συμφωνήσει να φορτίσουν τη συγκεκριμένη λέξη ή φράση ή έννοια ή οποιαδήποτε περίοδο λόγου, ώστε να συνεννοούνται μεταξύ τους, ανήκει στον όρο δήλωση. Όσο αφορά την συνυποδήλωση, υποστηρίζει πως δηλώνει τις ιδιαίτερες σημασιολογικές αποχρώσεις (ή σημασίες) που δυνητικά αποκτά το αρχικό σημασιολογικό φορτίο και που έχουν σχέση με κάποιες γλωσσικές περιστάσεις ή με τις εμπειρίες κάποιων ομιλητών, με συνειρμούς, με εντυπώσεις, με εικόνες και συναισθήματα που δημιουργούνται, στοιχεία τα οποία διαφέρουν από άτομο σε άτομο ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, την κοινωνία ή ανάλογα με τις εμπειρίες τις οποίες συνήθως μοιράζονται άνθρωποι με κοινό γλωσσικό, εθνικό, πολιτισμικό, κοινωνικό, επαγγελματικό υπόβαθρο (Ζυμβραγάκης Α., 2019) και είναι ανεξάρτητα ή ακόμη και σε αντιδιαστολή με τη δηλωτική σημασία μιας λέξης. Επίσης, η συνυποδήλωση συνδέεται με τη συγκινησιακή χρήση της γλώσσας, "αφού συγκινείται από (και με) τη δήλωση" (Κουτσογιάννης Δ., 2006).

Εν κατακλείδι, θα λέγαμε ότι η δήλωση και η συνδήλωση είναι κατεξοχήν γλωσσικό φαινόμενο και μάλιστα η λογοτεχνία (ο κατεξοχήν τομέας της συνδήλωσης) και ιδιαίτερα η ποίηση, βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στο φαινόμενο της συνδήλωσης, κατορθώνοντας να προκαλέσει διαφορετικές σκέψεις και συναισθήματα σε κάθε αναγνώστη (Ζυμβραγάκης Α., 2019).

Εξετάζοντας λοιπόν τα εγχειρίδια του μαθήματος των Νέων Ελληνικών και λαμβάνοντας υπόψη τις αναφορές στην γυναίκα εκπαιδευτικό, υπό το πρίσμα της συνδήλωσης - συνυποδήλωσης, για τυχόν ευρήματα μηνυμάτων (φανερών ή λανθανόντων) έμφυλων ανισοτήτων, καταλήξαμε στα εξής:

1. Στα περισσότερα κείμενα που εξετάστηκαν παραπάνω οι γυναίκες εκπαιδευτικοί "ομογενοποιούνται" με τους άνδρες συναδέλφους τους ως προς την εκπαιδευτική ιδιότητά τους και προσφωνούνται όλοι ως δάσκαλοι, καθηγητές, παιδαγωγοί, συνεργάτες, σύμβουλοι και μεταδότες γνώσεων των παιδιών, π.χ. "*...Τη μέρα εκείνη όλο το Λύκειο είχε συνταχτεί σ' ένα πεζοδρόμιο του Γαλατά, οι καθηγητές κι οι δάσκαλοι επικεφαλείς, ...*" (Κ.Ν.Λ. Β' Γυμνασίου, 1998) (Γρηγοριάδης Ν., Καρβέλης Δ., Μπαλάσκας Κ., Παγανός Γ., Πυλιώτου Μ., 1998), "*Λεώνη*" (1999), "*... Ο μπαμπάς της έχει εδώ και δυο χρόνια, που προτείνει να φέρει καθηγητές στο σπίτι για να την βοηθήσουν να καλύψει την ύλη του Λυκείου....*" (Κ.Ν.Λ. Α' Γυμνασίου, 2012) (Πυλαρινός Θ., Χατζηδημητρίου Σ., Βαρελάς Α., 2012). Φυσικά, στην ομαδοποίηση αυτή κυρίαρχο λόγο έχει το αρσενικό γένος (κλίσης) ονομάτων-ουσιαστικών, κάνοντας το θηλυκό γένος αόρατο και στηρίζοντας τη διατήρηση των παραδοσιακών ρόλων και συμπεριφορών από τους μαθητές και τις μαθήτριες που είναι οι αποδέκτες του σχολικού αυτού υλικού.

2. Μια δεύτερη παράμετρος που εντοπίστηκε αφορούσε την γυναικεία "ετικετοποίηση" κάποιων μαθημάτων και συγκεκριμένα της μουσικής (η μουσικού), του πιάνου (η καθηγήτρια πιάνου), Μήτσου Ανδρέας, "*Η πρόποση*", "*...η κυρία Σπεράντζα, η καθηγήτριά μου του πιάνου...*" (Κ.Ν.Λ. Β' Γυμνασίου, 1998) (Πυλαρινός Θ., Χατζηδημητρίου Σ., Βαρελάς Α., 2012), των καλλιτεχνικών (η καλλιτεχνικού), των Γαλλικών (η γαλλίδα), των Αγγλικών (η εγγλέζα δασκάλα), Πολίτης Κοσμάς, "*Η γνωριμία με τη Μόνικα*", "*... Βέβαια έχω εγγλέζα δασκάλα στο σπίτι...*" (Κ.Ν.Λ. Γ' Γυμνασίου, 2003) (Γρηγοριάδης Ν., Καρβέλης Δ., Μπαλάσκας Κ., Παγανός Γ., Μηλιώνης Χ., 2003) και των Φιλολογικών μαθημάτων, κυρίως της Ιστορίας, όπου δεν αναφέρονται τόσο ως φιλόλογοι όσο με τα επώνυμά τους (προσφωνούνται ως κυρίες), αλλά και δασκάλες γενικότερα, σαν να μην ανήκουν στο επιστημονικό "status quo των αρσενικών του είδους", αλλά της οποιαδήποτε κυρίας που χρήζει σεβασμού κατά την προσφώνησή της για διάφορους λόγους, Μ. Καραγάτσης, "*Η κυρία Νίτσα*", (1928), "*...Η πρώτη μου αγάπη, ... Η κυρία Νίτσα -αυτό ήταν τ' όνομα της πρώτης δασκαλικής μου αγάπης- ... Το μάθημα της κυρίας Νίτσας ήταν ιεροτελεστία... Το μάθημα το ρουφούσαμε σαν μέλι από το στόμα της ...*", (Χατζηδημητρίου Σ., Μέντη Θ., Γαραντούδης Ε., 2006) "*αποκαθηλώνοντάς*" την από την εκπαιδευτική της ειδικότητα και επιστημονοσύνη. Σε ένα κείμενο μάλιστα προσφωνείται με το υποκοριστικό του ονόματός της (Αννούλα) η νηπιαγωγός, ταυτιζόμενη (ή προσπάθεια ταύτισής της) η επαγγελματική της ιδιότητα με το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών και γεννώντας περισσότερο συναισθήματα τρυφερότητας (ως μάνα-γυναίκα), που υποδέχεται τα παιδιά (σαν πουλάκια στη φωλιά τους), Ιορδανίδου Μαρία, "*Τα φαντάσματα*", "*...το νηπιαγωγείο στην αυλή μας... τα πουλάκια μου το πρωί τρέχουν χαρούμενα στο σχολειό τους... Πηγαίνουν να ανταμώσουν την Αννούλα, που τα περιμένει με ανοιχτή αγκαλιά...*" (Κ.Ν.Λ. Α' Γυμνασίου, 2012) (Πυλαρινός Θ., Χατζηδημητρίου Σ., Βαρελάς Α., 2012).

3. Άλλο λανθάνον στοιχείο που ανιχνεύτηκε προς την πλευρά της έμφυλης ανισότητας ήταν η εκ προοιμίου φυλετική αντίδραση, όπως της γαλλίδας καθηγήτριας που έφυγε τρέχοντας να φέρει νερό που χρειαζόταν ο Διευθυντής της, η δασκάλα που δεν μπορεί ως γυναίκα να καταφέρει να

δημιουργήσει ένα ήσυχο κλίμα διδασκαλίας στην τάξη της και γι' αυτό απευθύνεται στον Διευθυντή, για να τα τιμωρήσει και να επιβάλει την τάξη ως άνδρας, Ρενέ Γκοσινί - Σαν Ζακ Σανπέ, "Ο μικρός Νικόλας και η παρέα του", (2000), *"Μιλάτε με το διπλανό σας"*, "...και τότε πάλι, σχεδόν πάντα, η δασκάλα το βλέπει και ζητάει να της το πάμε και ύστερα να το πάμε στο διευθυντή ... Και στο τέλος σας τιμωρεί!", (Ν.Ε.Γ. Β' Γυμνασίου, 2006 - ενότητα: "Το σχολείο στο χρόνο") (Χατζηδημητρίου Σ., Μέντη Θ., Γαραντούδης Ε., 2006), αλλά και σε άλλη περίπτωση, η μαθήτριά να της μιλά ειρωνικά και να διανθίζεται ο λόγος με αδόκιμους όρους-λέξεις αργκό, όπως: μουσικού, καλλιτεχνικού, Χαρά Γιαννακοπούλου, "Αρχίζουμε πρόβες για την εθνική γιορτή" (απόσπ. από το κείμενο: Λητώ, 1999), *"...Σοβαρά σοβαρά, λέω στη Βαφειώτη, που είναι πολύ κλασική καλλιτεχνικού ...- Είμαι στη διάθεσή σας, κυρία Βαφειώτη, έτοιμη να ταχθώ στην καλλιτεχνική δημιουργία!... Σηκώνει τα φρύδια με ύφος σαν να λέει «Τώρα με δουλεύει η μικρή;... Η Καρακατσάνη, η μουσικού, ...προσπαθεί να δέσει όλες τις φωνές και τα όργανα μαζί, ..."*, (Ν.Ε.Γ. Β' Γυμν., Τετράδιο Εργασιών, ενότητα 4η, 2006) (Γαβριηλίδου Μ., Εμμανουηλίδης Π., Εμμανουηλίδου - Πετρίδου Ε., 2006), σε μια "ρώτα" υποτιμητική για την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και φυσικά για μια γυναίκα που προσπαθεί να δώσει τα φώτα της στα παιδιά, να παρουσιάζεται ανίσχυρη παιδαγωγικά και να ισοπεδώνεται ως προς το σκεπτικό και την αδρανοποιημένη - συμβιβασμένη θέση της, με αυτή της έφηβης.

4. Επίσης, οι ειδικότητες έχουν πάντα την αρσενική κατάληξη (-ος), όπως Μαθηματικός, Φυσικός, Φιλολόγος, Παπανούτσος Ε., "Η φυσιογνωμία του δασκάλου" (δοκίμιο), "... φορτωμένο με βαρύτατες ευθύνες ...το έργο του δασκάλου... εξαιρετος φιλόλογος, ..." (Θεμ. Κύκλοι -ενότητα: Παιδεία- Εκπαίδευση Γεν. Λυκείου, 2015) (Μπεχλιβάνης Θ., Μανωλίδης Γ., Φλώρου Φ., 2015), υπονοώντας μέσω της χρήσης της γλώσσας, πως πίσω από τη γενετική χρήση (έμφυλη -gender) του αρσενικού δεν υπάρχουν και οι γυναίκες αλλά μόνον οι άνδρες και ο γλωσσικός σεξισμός, με "είδος προς εξαφάνιση" την γυναίκα και πρωταγωνιστή τον άνδρα, οδηγεί στον συμβολικό αποκλεισμό τους από όλα τα πεδία και τις δραστηριότητες της κοινωνίας που χαίρουν κάποιας αναγνώρισης ή αξίας.

5. Επιπρόσθετα, η γυναίκα δασκάλα παρουσιάζεται "εύθραστη", συναισθηματική, μέχρι του σημείου να κλαίει μαζί με μαθήτριά της, όπως στο έργο της Άννας Φράνκ "Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ" (1942), *"... Ήμουν στο σχολείο Μοντεσόρι ...Στην έκτη τάξη είχα δασκάλα τη διευθύντρια, κυρία Κ. Στο τέλος του χρόνου είχαμε σπαρακτικούς αποχαιρετισμούς, κλάψαμε κι οι δύο..."* (Θεματικοί Κύκλοι -ενότητα: Γλώσσα- Λόγος και Διάλογος- Γενικού. Λυκείου, 2015) (Μπεχλιβάνης Θ., Μανωλίδης Γ., Φλώρου Φ., 2015), να είναι άβουλη, παθητική προσωπικότητα, υποχείριο των εκμεταλλευτών της, Άντον Τσέχοφ, "Ένας αριθμός" (αφήγημα), *"...Τις προάλλες φώναζα στο γραφείο μου τη δεσποινίδα Ιουλία, τη δασκάλα των παιδιών... Και της έδωσα έντεκα ρούβλια. ...Ευχαριστώ, ψιθύρισε... Μα, διάολε, εγώ σε έκλεψα, σε λήστεψα!... Μα γιατί δε φωνάζεις για το δίκιο σου; Γιατί στέκεσαι έτσι σαν χαζή; ... Γιατί είσαι άβουλη; Μουρμούρισε ... και βγήκε..."*, (Κ.Ν.Λ. Β' Γυμνασίου, 2006) (Χατζηδημητρίου Σ., Μέντη Θ., Γαραντούδης Ε., 2006), καθαρά γυναικεία χαρακτηριστικά, παλαιότερων εποχών και νοοτροπιών, αλλά και να σκέφτεται την κοινωνική αποκατάστασή της μέσω του γάμου, Γιώργης Γιατρομανωλάκης, "Η τελετή" (1974), *"...Η χολερική καθηγήτρια είχε κενό... Είπε πως προορισμός του ανθρώπου είναι να κάνει οικογένεια. Να βρεις ένα σύντροφο στη ζωή. ..."*, (Κ.Ν.Λ. Γ' Γεν. Λυκείου, 2017) (Γρηγοριάδης Ν., Καρβέλης Δ., Μπαλάσκας Κ., Παγανός Γ., Μηλιώνης Χ., Παπακώστας Γ., 2017).

6. Υπήρξε και η περίπτωση της πλήρους ανδροκρατούμενης κοινωνίας και των παρεπόμενων της («Η δασκάλα έβγαине στην πόρτα... χλωμή και ασάλευτη»), όταν η γυναίκα του δασκάλου, ονομάζεται δασκάλα και η ίδια, ζώντας μέσα από την ύπαρξη του συζύγου της, χωρίς ίχνη οντότητας και μοναδικής ύπαρξης, Χατζόπουλος Κ., "Το σπίτι του δασκάλου", *"...Η δασκάλα έβγαине στην πόρτα..."*

χλωμή και ασάλευτη... (Κ.Ν.Λ., Α΄ Λυκείου, 1998) (Γρηγοριάδης Ν., Καρβέλης Δ., Μπαλάσκας Κ., Παγανός Γ., 1998).

7. Η γυναίκα εκπαιδευτικός δεν εμφανίζεται εν ώρα εργασίας να δρα, ενώ της "προσάπτονται" ιδιότητες (γυναίκα-μάννα, γυναίκα-αγάπη, τρυφερότητα) ακόμα και κατά τη διάρκεια του μαθήματος, καταδεικνύοντας τα κοινωνικά στερεότυπα της ανδροκρατούμενης ιδεολογικά, κοινωνίας. Έτσι, ονειρεύεται να βοηθά απροστάτευτα παιδιά, να τα ζυμώνει ψωμί, να ράβει τα ρούχα τους, να τα σκεπάζει μην κρυώσουν και να τα αγκαλιάζει σαν μάννα, Νικηφόρος Βρετάκος, "Τα δεκατέσσερα παιδιά" (απόσπ. από το ποίημα: Η γυναίκα με το τσακισμένο χέρι, 1957), "...*Εν αρχή ην η αγάπη... Έβλεπες πως ράβεις με τα δυο σου χέρια, έβλεπες πως ζυμώνεις με τα δυο σου χέρια, ... Έμπαινες στο σχολείο κι... Θυμόσουν πως η αγκάλη σου ήταν μισή κι ανεβαίνοντας πάνω στην έδρα σου άνοιγες τη λύπη σου και τα σκέπαζες, όπως ο ουρανός σκεπάζει τη γη ...*", (Κ.Ν.Λ. Β΄ Γυμν., 1998) (Γρηγοριάδης Ν., Καρβέλης Δ., Μπαλάσκας Κ., Παγανός Γ., Πυλιώτου Μ., 1998), σε σημείο που να έχει ο αναγνώστης την εικόνα της μάννας και όχι της εκπαιδευτικού. Άλλωστε είναι αξιοσημείωτο πως οι γυναίκες είναι κυρίως δασκάλες (πιο κοντά στα παιδιά με μητρική αγάπη) και σε μεμονωμένες μόνο περιπτώσεις καθηγήτριες, Ένθετο «ΒΗΜΑ / ΙΣΤΟΡΙΑ», εφημ. ΤΟ ΒΗΜΑ της Κυριακής (2002) - διασκευή, "Διακρίσεις σε βάρος των γυναικών", "...*Γιατί είναι αποδεκτό για τις γυναίκες να είναι γραμματείς...και δασκάλες, αλλά απολύτως απαράδεκτο για αυτές να είναι μάνατζερ, διευθυντές... και μέλη του Κογκρέσου;...*", (Ν. Ε.Γ. Γ΄ Γυμνασίου, 2010- ενότητα: "Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι διαφορετικοί") (Σκιά Α., Τσέλιου Β., Κατσαρού Ε., Μαγγανά Α., 2010).

8. Η περιγραφή των εξωτερικών χαρακτηριστικών των γυναικών εκπαιδευτικών είναι συνήθως λεπτομερής με στοιχεία κυρίως περιποιημένης γυναίκας (φροντίδα για να είναι αρεστή, όπως προτάσσουν οι κοινωνικοί κανόνες για την γυναίκα και ξανθιά), Νένα Ι. Κοκκινάκη, "Μεγαλώνουμε" (απόσπ. από το κείμενο: "Η Ζωίτσα", 2002), "...*Στα μαθηματικά ... Συνήθως παρατηρώ την καθηγήτριά μου, την κυρία Πασσά, όμορφη με ξανθά μαλλιά και πολύ μοντέρνα ντυμένη, ... λερώνει τα κόκκινα νύχια της καθώς γράφει εξισώσεις στον πίνακα....*", (Ν.Ε.Γ. Β΄ Γυμν., Τετράδιο Εργασιών, ενότητα: 4η, 2006) (Αγγελάκος Κ., Κατσαρού Ε., Μαγγανά Α., 2006) και όταν εμφανίζεται με όχι και τόσο εκτενή περιγραφή εμφάνισης, αλλά με ικανότητες παραγωγικής διδασκαλίας που κάνει τα παιδιά να αγαπούν το μάθημα, είναι κυρίως γυναίκα φιλόλογος, "...*Το ωραιότερο μάθημα στην πρώτη γυμνασίου είναι σίγουρα η ιστορία. Η καθηγήτριά μας, η κυρία Πιπερίγκου, ... Λεπτή, μικροσκοπική, μ' ένα χάρακα πάντα στο χέρι για να δείχνει στο χάρτη τις αποικίες των Ελλήνων, ... διηγείται τόσο όμορφα, έτσι που όλες αγαπάμε πολύ την ιστορία και δεν τη βαριόμαστε ποτέ.*", (Ν.Ε.Γ. Β΄ Γυμν., Τετράδιο Εργασιών, ενότητα 4η, 2006) (Αγγελάκος Κ., Κατσαρού Ε., Μαγγανά Α., 2006). Και πάλι το γραμματειακό- γλωσσικό είδος της περιγραφής έρχεται να ενισχύσει το στερεότυπο όμορφη γυναίκα (ξανθιά, περιποιημένη, κομψή, βαμμένη), μα όχι και τόσο καλή στη δουλειά της και από την άλλη η όχι και τόσο εμφανίσιμη γυναίκα κλασικών σπουδών να είναι πιο επιτυχημένη στο έργο της. Άλλωστε, είναι γνωστή η εντύπωση που είχαν πριν το φεμινιστικό κίνημα, πως οι άσχημες και οι καχεκτικές ασχολούνταν με την επιστήμη, κάτι εντελώς παράλογο και μη επιστημονικό.

9. Τέλος, έρχεται η "αποκρουστική" εικόνα της ανύπαντρης εκπαιδευτικού, της μη καταξιωμένης κοινωνικά, αφού δεν έχει οικογένεια και η οποία φέρει κάθε είδους ασχήμια εξωτερική αλλά και ψυχοσυναισθηματική και είναι περιστοιχισμένη από τα επίθετα: άσχημη, κακότροπη και γκεργκέφω (δύστροπη γεροντοκόρη), Ιωάννου Γιώργος, "Τα πατσούλια", "... *Η δασκάλα μας, μια ανεκδιήγητη γκεργκέφω, ...*", (Νέα Ελληνικά, Β΄ ΕΠΑ.Λ- ενότ.:3η, 2017) (Μπαλιάμη – Στεφανάκου Δ.,

Κωνσταντινίδης Κ., Δελή Χ., Αγγελάκος Κ., Κατσαρού Ε., 2017) και φυσικά η σχέση της με τα παιδιά είναι η χειρίστη και απλώς την ανέχονται.

7.2. «Το ιστορικοπολιτικό – ιδεολογικό πλαίσιο της εποχής των σχολικών εγχειριδίων των Νέων Ελληνικών που ευνοούσε τα έμφυλα στερεότυπα »

Στην παρούσα μελέτη η "αποθησαύριση" και αποκωδικοποίηση του υλικού των σχολικών εγχειριδίων και των ανθολογούμενων κειμένων τους εντόπισε δεκαέξι (16) κείμενα (Κ.Ν.Λ.), ανθολογούμενα σε σχολικά εγχειρίδια Γυμνασίου και Λυκείου που εκδόθηκαν και διδάσκονται από το 1998-2017 (αναθεωρημένες εκδόσεις του 2006/2007), στα οποία η παρουσία της γυναίκας εκπαιδευτικού υποκρύπτεται κυρίως πίσω από τη γενική (αρσενική ταυτότητα) εκφώνηση: εκπαιδευτικός, δάσκαλοι, καθηγητές, παιδαγωγός, εμπνευστής, καθοδηγητής. Αυτή η παρουσίαση θα μπορούσε να γίνει κατανοητή σε εγχειρίδια παλαιότερης εποχής απ' την ερευνοούμενη, λόγω της θέσης της γυναίκας στα κοινωνικά δρώμενα. Όμως σε μια εποχή που η γυναίκα έχει κατακτήσει την ισότητα, κερδίζοντας ισάξια δικαιώματα, κατακτώντας την πανεπιστημιακή μόρφωση και όλους τους ανδροκρατούμενους χώρους, με την επιπρόσθετη ευρωπαϊκή πολιτική κατεύθυνση περί ισότητας και στην εκπαίδευση, κάτι τέτοιο βρίσκεται σε αναντιστοιχία με τα κοινωνικά, πολιτικά και ιδεολογικά δεδομένα του 21ου αιώνα και την παιδεία που υπόσχεται πως θα παράσχει.

Επίσης, πρόκειται για κείμενα με αναφορές στην περίοδο διακυβέρνησης του Βενιζέλου, της μεταρρύθμισης του 1917, της καθιέρωσης της δημοτικής γλώσσας, του Α' & Β' Παγκόσμιου, του Νεοελληνικού Διαφωτισμού, την μετακατοχική περίοδο και το κίνημα στο Γουδί (1909), προσπαθώντας να περάσουν ανθρωπιστικά - κοινωνικά μηνύματα, την ανάγκη διόρθωσης στα κακώς κείμενα της εκπαίδευσης (προγονοπληξία, σχολαστικισμός, δασκαλοκεντρισμός, έλλειψη ελευθερίας σκέψης και δράσης), τον κακώς νοούμενο νεοελληνικό νεοπλουτισμό και την "ασχήμια" του ναζισμού στην Γερμανία. Εδώ θα μπορούσε κάποιος να παρατηρήσει, πως θα μπορούσαν οι ομάδες επιλογής και συγγραφής των εγχειριδίων να τα είχαν εμπλουτίσει με νεότερα κείμενα (νεότερων συγγραφέων- ποιητών, όπου ήταν εφικτό) προκειμένου να υποστηρίξουν την σκοποθεσία τους και ταυτόχρονα τις σύγχρονες ευρωπαϊκές επιταγές περί ισότητας στην εκπαίδευση. Είναι ανεπίκαιρο και άστοχο, εγχειρίδια με βάση τους τη γλώσσα, που διδάσκονται σήμερα, να αναπαράγουν τα στερεοτυπικά δεδομένα της Ελλάδας προηγούμενων δεκαετιών.

Ενδιαφέρουσα είναι η εικόνα που αποκομίζει κανείς από την έρευνα γλωσσικών σχολικών εγχειριδίων (1994-2017) Γυμνασίου, Λυκείου και ΕΠΑΛ, τα οποία προσεγγίζουν με πολύ μεγαλύτερη επιτυχία την αντιστοιχία τους με τα νέα εποχικά δεδομένα (κοινωνικά, ευρωπαϊκά, εκπαιδευτικά και Αναλυτικά Προγράμματα), όσον αφορά την επιλογή περιεχομένου των ανθολογούμενων κειμένων, αλλά επίσης υστερούν ως προς την παρουσία και παρουσίαση της γυναίκας εκπαιδευτικού στην πλειονότητά τους (απλές αναφορές). Έτσι, ανάμεσα σε αυτοβιογραφίες, περιοδικό τύπο, μαθητικά περιοδικά, επιστολές, εκφωνήσεις λόγων στη βουλή των εφήβων και στην ΟΛΜΕ., φιλοσοφικά δοκίμια, ανακοινώσεις και αποσπάσματα βιβλίων (σύνολο 29 κείμενα), η παρουσία της εκπαιδευτικού γίνεται αισθητή μέσω του γενικού αρσενικού (σεξιστική χρήση της γλώσσας) τύπου, εκπαιδευτικοί - καθηγητές τις περισσότερες φορές και ελάχιστα ως γυναίκα εκπαιδευτικός, η οποία όμως έχει πιο αισθητή- ενεργητική παρουσία σε σχέση με την γυναίκα εκπαιδευτικό των Κ.Ν.Λ.. Συμμετέχει σε αδελφοποιήσεις σχολείων, στηρίζει με τη δράση της κοινωνικές ομάδες, είναι παιδαγωγός, αλλάζει ο ρόλος της στην τάξη λόγω της τεχνολογίας (κοινωνία της πληροφορίας), προσφέρει γενικότερα ως γυναίκα με πολλούς ρόλους, έχει πλέον την ειδικότητα της ξενόγλωσσης εκπαιδευτικού, αν είναι φιλόλογος οφείλει να αφήνει στα παιδιά χώρο για αυτενέργεια, κριτική και

διάλογο. Επίσης επικοινωνεί με τα παιδιά, τα μυεί στη ζωή, τα ενθαρρύνει, τα εμψυχώνει, συμβάλλει στο δημιουργικό σχολείο και συμμετέχει σε εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως και οι άνδρες συνάδελφοί της.

Γίνεται κατανοητή αμέσως, η προσπάθεια που έγινε στα γλωσσικά εγχειρίδια για τον εκσυγχρονισμό τους και τη σύμπλευσή τους με τα νέα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ. Αξιοσημείωτο είναι πως από τα επιλεγμένα κείμενα μόνο το ένα (1) αναφέρεται στον Κοσμά τον Αιτωλό, τρία (3) από αυτά φέρουν ημερομηνία έκδοσης από 1945-1999 και τα υπόλοιπα είκοσι πέντε (25) είναι κείμενα με χρονολογία συγγραφής μετά το 2000.

Επίσης, υπήρξαν δεκαοχτώ (18) κείμενα ανθολογούμενα στα σχολικά εγχειρίδια (1999-2018) των Κ.Ν.Α., Γυμνασίου -Λυκείου- ΕΠΑΛ και στην Νεοελληνική Γλώσσα του Γυμνασίου όπου η γυναίκα εκπαιδευτικός ήταν το κυρίαρχο πρόσωπο (ενεργή εκπαιδευτικός που συμμετέχει και προωθεί τα σχολικά προγράμματα, έχει άποψη ή είναι Διευθύντρια).

Παράλληλα, ήταν εντυπωσιακή η απόλυτη απουσία των γυναικών εκπαιδευτικών στα εγχειρίδια Έκθεσης - Έκφρασης του Λυκείου, της ίδιας περιόδου(1999-2018). Επιπρόσθετα, τα κείμενά τους χρονολογούνται μεταξύ 1928 και 2003 το νεότερο, φέρνοντας την εικόνα της εκπαιδευτικού όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, παλαιότερων εποχών του Α΄ και Β΄ Παγκόσμιου Πόλεμου, της τσαρικής Ρωσίας, του εμφυλίου στην Ελλάδα, του 1983 (μολονότι ήταν έτος νομικής κατοχύρωσης ίσων δικαιωμάτων στις γυναίκες και υπογραφή της ευρωπαϊκής σύμβασης ανθρωπίνων δικαιωμάτων), του 1991 (με φεμινιστικά χαρακτηριστικά), του 1999 (με κοινωνικές αλλαγές στην Ελλάδα που υποδέχονταν πλήθος οικονομικών μεταναστών και αυτό να αντανακλάται στην εκπαίδευση -πολυπολιτισμικές τάξεις) αλλά και του 2002-2003 με αναφορές στην τεχνολογία και ειδικότητες καθηγητριών (π.χ. μαθηματικός) και βιογραφικό καθηγήτριας.

Αντίστοιχα, η παρουσία γυναικών εκπαιδευτικών σημειώνεται σε ποικιλία κειμένων: ποιήματα, αφηγήματα, μυθιστορήματα, διηγήματα εφημερίδες και βιογραφικά σημειώματα που εμπεριέχονται σε γλωσσικά εγχειρίδια του Γυμνασίου που εκδόθηκαν το 2006 και διδάσκονται από το 2006 μέχρι και σήμερα. Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί και πάλι ο πρωτοποριακός, επίκαιρος χαρακτήρας τους.

Όσον αφορά, τους ρόλους με τους οποίους εμφανίζεται να πρωταγωνιστεί η γυναίκα εκπαιδευτικός στα σχολικά εγχειρίδια που μελετήθηκαν, σε δυο (2) αναφέρεται ως ερωτικό-ποθούμενο πρόσωπο, σε επτά (7) ως δασκάλα- παιδαγωγός-λειτουργός, σε έξι (6) ως φίλη και αγαπημένο πρόσωπο των παιδιών, σε έξι (6) ως σύγχρονη, ενημερωμένη εκπαιδευτικός (και λειτουργός), σε δυο (2) αναφέρεται ως μητέρα- σύζυγος και σε επτά (7) ως στέλεχος Εκπ/σης (Δ/ντρια). Εδώ θα πρέπει να τονιστεί ότι ως φίλη και αγαπημένο πρόσωπο των παιδιών, ενημερωμένη επαγγελματίας (και λειτουργός) εκπαιδευτικός και ως στέλεχος Εκπ/σης (Δ/ντρια), παρουσιάζεται σε σχολικά εγχειρίδια που εκδόθηκαν - κυκλοφόρησαν και διδάσκονται (αναθεωρημένα) από το 2006 έως σήμερα και μόνο το ένα (1) κείμενο ανήκει σε εγχειρίδιο παλαιότερο (1999), την Νεότερη Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία του Λυκείου. Ενδεικτικό και εδώ της σοβαρής προσπάθειας εκσυγχρονισμού και στήριξης της ισότητας στην εκπαίδευση, αλλά σε πρωτολειαιική μορφή έως σήμερα.

Ωστόσο, όπου υπήρξε γυναικεία εκπαιδευτική παρουσία ή τουλάχιστον "φωτογραφιζόταν" ως παρουσία, δεν ήταν μόνη σαν σε θεατρικό μονόλογο και εκτός πραγματικότητας και ιστορικών, κοινωνικών καταστάσεων. Πάντα υπήρχε δίπλα της ο "Σημαντικός Άλλος ή Άλλοι". Έτσι σε σύνολο εξήντα τριών (63) κειμένων πάντα ως "Σημαντικός Άλλος" αναφέρονταν ή υπονοούνταν τα παιδιά - μαθητές της, κάτι αναμενόμενο για τον αναγνώστη. Επιπλέον σε οχτώ (8) εξ αυτών και εκτός των παιδιών που είναι ο σταθερός "Σημαντικός Άλλος", προστίθενται οι εξής "Σημαντικοί Άλλοι": α. Γερμανοί και Τούρκοι κατακτητές κατά τη διάρκεια του Α΄ Παγκόσμιου Πολέμου (Κ.Ν.Α. Β΄

Γυμνασίου, 1998), β. Ιταλοί κατακτητές κατά τη διάρκεια του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου (Κ.Ν.Α. Γ΄ Γυμνασίου, 1998), Ο Διευθυντής (Ν.Ε.Γ. Α΄ Γυμνασίου, 2003), Σύλλογοι, εμπορικοί φορείς της Κομοτηνής ως αρωγοί της σχολικής κοινότητας (Ν.Ε.Γ. Α΄ Γυμνασίου, 2003), ο Πατριάρχης Βαρθολομαίος, την ημέρα του αγιασμού σε σχολείο (Ν.Ε.Γ. Α΄ Γυμνασίου, 2013), τα νέα σχολικά δεδομένα- κοινωνία της πληροφορίας (Τ.Π.Ε.) και οι αλλαγές που επιφέρουν στον ρόλο του δασκάλου (Ν.Ε.Γ. Α΄ Γυμνασίου, 2013), η σπιτονοικοκυρά ως φορέας κοινωνικών, στερεοτυπικών επαγγελματικών προτύπων (Ν.Ε.Γ. Β΄ Γυμνασίου, 2006) και η Διευθύντρια με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς (Κ.Ν.Α. Γ΄ Γενικού Λυκείου, 2017).

Φυσικά, η μελέτη κατέληξε πως στα μισά περίπου από τα εξήντα τρία (63) κείμενα (ποικιλία ειδών και επικοινωνιακού πλαισίου) που μελετήθηκαν τα οποία ήταν κυρίως αποσπάσματα διηγημάτων, βιβλίων, μυθιστορημάτων και αφηγημάτων παλαιότερων εποχών είτε με ισχυρή παρουσία της εκπαιδευτικού είτε περιθωριοποιημένη, η εκπαιδευτικός παρουσιαζόταν ή εκφραζόταν μέσω του αφηγητή ή άλλου προσώπου, συναδέλφου, διευθυντή και ιδιαίτερα μαθητή, αποκαλύπτοντας μια σειρά στερεοτυπικών έμφυλων στοιχείων. Έμοιαζε να μην μπορεί να είναι αυθύπαρκτη, να χρειάζεται τον "Άλλο ή τους Άλλους" να της δώσουν πνοή, ζωντάνια, χωρίς να μπορεί "να σταθεί στα πόδια της", στον εαυτό της, με έλλειψη αυτοπεποίθησης, αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης.

Φωτεινές εξαιρέσεις υπήρξαν, όπου παρουσιαζόταν στο υπό έρευνα υλικό ως φίλη και αγαπημένο πρόσωπο των παιδιών, ενημερωμένη επαγγελματίας (λειτουργός) εκπαιδευτικός και ως στέλεχος Εκπαίδευσης (Διευθύντρια), σε σχολικά εγχειρίδια που εκδόθηκαν, κυκλοφόρησαν και διδάσκονται (αναθεωρημένα) από το 2006 έως σήμερα με επικοινωνιακό πλαίσιο βιογραφικού, εφημερίδας και επιστολών ή ανακοινώσεων και μόνο ένα κείμενο (1) ανήκει σε εγχειρίδιο παλαιότερο (1999), την Νεότερη Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία του Λυκείου. Γίνεται αμέσως εμφανές το πόσο ο γραπτός λόγος "τρέφεται" από την εποχή συγγραφής του και εσωκλείει τα ιδεολογικοπολιτικά δεδομένα της.

Ξαναγυρνώντας λοιπόν, στην διαπίστωση των στερεοτυπικών αναβιώσεων στα μελετηθέντα κείμενα, ο αναγνώστης προσπαθεί να σχηματίσει εικόνα μέσα από το "αόρατο" θηλυκό γένος αφού στα περισσότερα κείμενα γίνεται λόγος για εκπαιδευτικό, δάσκαλο, μαθηματικό, παιδαγωγό, με όλες τις αρσενικές καταλήξεις να επιστρατεύονται στην παρουσίαση ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας, διατηρώντας μακροπρόθεσμα ρόλους και συμπεριφορές προς αφομοίωσή τους από τη μαθητική κοινότητα. Ο ρόλος όμως της γλώσσας ή η χρησιμοποίησή της τεχνηέντως δημιουργεί και υποτιμητικούς ρόλους για τη γυναίκα εκπαιδευτικό, όπως ο χαρακτηρισμός "η μουσικού" ή η φιλόλογος που συνδέεται σχεδόν πάντα με το μάθημα της Ιστορίας ή το επώνυμό της, κάτι που για άνδρες δεν συνηθίζονταν και προσφωνούνταν με την ιδιότητά τους, όπως "ο Διευθυντής" και όχι όπως η δασκάλα, η "κ. Πιπερίγκου".

Όπως επισημάνθηκε και πριν, η εκπαιδευτικός παρουσιάζεται στα περισσότερα εγχειρίδια, σαν να βλέπει ο αναγνώστης μια γυναίκα που απλά είναι και δασκάλα- καθηγήτρια, ξεκινώντας πάντα σχεδόν από την εμφάνισή της. Είναι περιποιημένη ξανθιά (ιδανικό ομορφιάς παλαιότερων εποχών), καλή, αγαπημένη, αφού είναι φιλόλογος, αλλά καμία νύξη για μοντέρνα εμφάνιση (κλασικών σπουδών, άρα και συντηρητική), δευτεραγωνίστρια, που πάντα χρειάζεται έναν άντρα να βάζει τάξη γύρω της, όπως ο Διευθυντής ή να τρέχει να ικανοποιήσει τις επιθυμίες των άλλων σαν ευγενικό, με καλούς τρόπους κορίτσι, όπως όταν χρειάζεται νερό ο Διευθυντής. Συναισθηματική, άβουλη, παθητική, ακόμα και όταν εκμεταλλεύονται τα εργασιακά της δικαιώματα, με παρουσία γυναίκας παλαιάς "κοπής", η οποία χωρίς γάμο δεν καταξιώνεται κοινωνικά και είναι η στιγματισμένη γεροντοκόρη, η δύστροπη που αποφεύγουν τα παιδιά ή την περιγράφουν ως "ανθρωπόμορφο τέρας",

είναι αυτή που η ιδιότητα του συζύγου την "κατασπαράζει" κοινωνικά και είναι η κυρία του κυρίου δασκάλου, που εν συντομία την αποκαλούν δασκάλα χωρίς ίχνος ενσυναίσθησης.

Το ποιοτικό χαρακτηριστικό του λειτουργήματος στην περίπτωση της εκπαιδευτικού υπολειπόμενου, καθώς ως γυναίκα κάπου "πρέπει" να ανήκει, να είναι "ετερόφωτη" σε κάθε της κίνηση και βέβαια, αφού είναι γυναίκα συνεπώς και μάνα, μόνο αγάπη και τρυφερότητα πρέπει να μοιράζει στα παιδιά, τα οποία όσο μικρότερα ηλικιακά είναι τόσο περισσότερο εμφανίζεται ως δασκάλα και σπάνια ως καθηγήτρια στα μεγαλύτερα, αφού ο ρόλος της γυναίκας ταυτίζεται με της γυναίκας, μάνας και συζύγου.

8. Συμπεράσματα

Στην παρούσα μελέτη επιχειρήθηκε μέσα από τα ανθολογούμενα κείμενα των εγχειριδίων των Νέων Ελληνικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η διερεύνηση και ο εντοπισμός της γυναικείας εκπαιδευτικής παρουσίας, οι ρόλοι που της προσδόθηκαν, το περιβάλλον και οι σχέσεις της με τους σημαντικούς άλλους, καθώς και ο εντοπισμός έμφυλων μηνυμάτων που πιθανόν "εσωκλείει" ο τρόπος παρουσία της. Παράλληλα μελετήθηκε η αιτιώδης σχέση παρουσίας της με την εποχή συγγραφής των εγχειριδίων και τα κοινωνικοπολιτικά- ιδεολογικά χαρακτηριστικά που αυτές φέρουν και πιθανόν να επηρέασαν τις παραπάνω παραμέτρους. Επιπρόσθετα έγινε προσπάθεια να αναγνωριστούν στοιχεία αλλαγής ως προς τις παραπάνω παραμέτρους, αν υπάρχουν, κατά τη σύγκριση παλαιότερων και νεότερων σε έκδοση ανθολογούμενων κειμένων των εγχειριδίων.

Σε όλα λοιπόν τα μελετηθέντα σχολικά εγχειρίδια, ακόμα και στα νεότερα, η παρουσία της γυναίκας εκπαιδευτικού δεν προσεγγίζει την αναμενόμενη συχνότητα συγκρινόμενη με δεδομένα της παρουσίας της στον εργασιακό της χώρο εκτός εγχειριδίων, ούτε ως προς το επαγγελματικό της προφίλ ούτε ως προς την ανέλιξή της. Η εικόνα επιπρόσθετα των εγχειριδίων για τη σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού στηρίζεται στο φύλο, παραμένοντας ο βασικός στερεοτυπικός παράγοντας διαφοροποίησης της κατανομής των εκπαιδευτικών τόσο ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης, όπως οι γυναίκες δασκάλες που υπερκερνούσαν με την παρουσία τους τους άνδρες συναδέλφους τους, όσο και ως προς τις διάφορες ειδικότητες, όπου παρατηρήθηκε η υπερεκπροσώπηση των γυναικών Φιλολόγων σε αντίθεση με τις Μαθηματικούς, παρά τη σταδιακή αύξηση των γυναικών στον κλάδο αυτό.

Μάλιστα, στο υπό έρευνα υλικό τα παραπάνω στερεοτυπικά δεδομένα εξακολούθησαν να υπάρχουν ακόμα και σε εγχειρίδια που γράφτηκαν με βάση νέες θεωρίες, τάσεις και ευρωπαϊκές επιταγές- κατευθύνσεις (2016-2018), πράγμα που δείχνει την ατελέσφορη προσπάθεια της ευρωπαϊκής πολιτικής περί ισότητας στο χώρο της εκπαίδευσης του κάθε κράτους -μέλους. Δεν αρκούσε μόνο η χρήση νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων σε εθνικό επίπεδο, τη στιγμή που δεν υπήρξε συγγραφή νέων βιβλίων προσανατολισμένα στα νεότερα εποχικά δεδομένα (εκτός της πρόσθεσης κάποιων ανθολογούμενων κειμένων που άγγιζαν σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα και τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης με βαρύτητα στην γνώση της τεχνολογίας). Μάλιστα ακόμα διδάσκονται αναθεωρημένα τα σχολικά εγχειρίδια του 2006/2007, παρά τις καινοτομίες που προσέφεραν κατά την εποχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Γενικότερα η εμφάνιση της γυναίκας εκπαιδευτικού στα εγχειρίδια πέρα από την μικρή εκπροσώπησή της, αντιμετώπισε και το θέμα της γενικής αποδοχής της (εκφώνηση με αρσενική -έμφυλη ταυτότητα: εκπαιδευτικός, παιδαγωγός, εμψυχωτής, καθοδηγητής). Αυτή η παρουσίαση θα μπορούσε να γίνει κατανοητή σε εγχειρίδια παλαιότερης εποχής απ' την ερευνοούμενη, λόγω της θέσης

της γυναίκας στα κοινωνικά δρώμενα. Όμως σε μια εποχή που η γυναίκα έχει νομική υπόσταση κερδίζοντας ισάξια δικαιώματα, κατακτώντας την πανεπιστημιακή μόρφωση και όλους τους ανδροκρατούμενους χώρους, με την επιπρόσθετη ευρωπαϊκή πολιτική κατεύθυνση περί ισότητας και στην εκπαίδευση κάτι τέτοιο βρίσκεται σε αναντιστοιχία με τα κοινωνικά, πολιτικά και ιδεολογικά δεδομένα του 21ου αιώνα και την παιδεία που υποσχόταν πως θα παράσχει.

Η διαπίστωση των στερεοτυπικών αναβιώσεων στα μελετηθέντα κείμενα ήταν ολοφάνερη επίσης μέσα από τους ρόλους που αποδίδονταν στην γυναίκα εκπαιδευτικό (γυναίκα, μάνα και σύζυγος), αλλά και στις σχέσεις της με τους άλλους (π.χ. σύζυγος δασκάλου που την προσφωνούσαν δασκάλα), ακόμα και με την εξωτερική εμφάνισή της (π.χ. ξανθιά, ανάλογα με την ειδικότητα) ή την ιδιοσυγκρασία- συμπεριφορά της (π.χ. υπομονετική, χωρίς αυτοεκτίμηση). Γενικότερα δίνεται η εντύπωση πως επιστρατεύτηκαν μια σειρά χαρακτηριστικών της, για να διατηρήσουν μακροπρόθεσμα ρόλους και συμπεριφορές προς αφομοίωσή τους από τη μαθητική κοινότητα. Επίσης ο ρόλος της γλώσσας ή η χρησιμοποίησή της τεχνηέντως, συνάδει με τα παραπάνω δημιουργώντας υποτιμητικούς ρόλους για τη γυναίκα εκπαιδευτικό (π.χ. ο χαρακτηρισμός "η μουσικού").

Μάλιστα το τρίπτυχο μάνα, γυναίκα και σύζυγος που αποδόθηκε κατά κόρον στη γυναίκα εκπαιδευτικό των λογοτεχνικών κειμένων και λιγότερο σε γλωσσικά εγχειρίδια όπου οι λίγες παρουσίες γυναικών εκπαιδευτικών λειτουργούσαν, παρουσιάζονταν και αντιδρούσαν με βάση την εκπαιδευτική τους ιδιότητα – ρόλο, ανέδειξε την αναπαραγωγή έμφυλων στερεότυπων που δεν μεταβλήθηκε ακόμα και όταν οι κοινωνικές συνθήκες άλλαξαν, η θέση της γυναίκας άλλαξε, με αποτέλεσμα τα παιδιά να έρχονται ακόμη και σήμερα αντιμέτωπα με βιώματα διαφορετικά από τα δικά τους και με ανελαστικές γυναικείες παραστάσεις – παρουσιάσεις.

Επομένως θα πρέπει να συμπεριληφθούν υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας και κατ' επέκταση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, στα εγχειρίδια των Νέων Ελληνικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κείμενα πιο αντιπροσωπευτικά για την εποχή μας προς την κατεύθυνση της δημιουργικής πρόσληψης γλωσσικών φαινομένων, αλλά και του συγχρονισμού της διδασκαλίας με τη νέα πραγματικότητα, με πιο δυναμικές παρουσίες γυναικών εκπαιδευτικών, κοινωνικά συνειδητοποιημένες και καταξιωμένες. Θα πρέπει επίσης, να γίνουν πιο δυναμικά βήματα στην εκπαίδευση για την προώθηση της ισότητας των δυο φύλων και να μην παραμείνουμε στις οδηγίες των νέων Α.Π. ή την μεταδιδόμενη στο σχολείο προσωπική κοσμοαντίληψη των εκπαιδευτικών που στα πλαίσια της φεμινιστικής κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, θεωρούνται οι κυριότεροι μεταβιβαστές κυρίαρχων ιδεολογιών για τις σχέσεις των δυο φύλων και τη διαμόρφωση ταυτοτήτων καθώς και διάυλοι αναπαραγωγής παραδοσιακών αντιλήψεων.

Βιβλιογραφία

- Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού Ε. , Μαγγανά, Α. (2006). *Τετράδιο Εργασιών, Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αποστολίδου, Β., Κουντουρά, Ν., Προκοπίου, Κ., Χοντολίδου, Ε. (2007). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. Ανάκτηση Απρίλιος 2019, από Π.Ι.- ΥΠ.Π.Θ.: digitalschool.minedu.gov.gr/info/...%20Λογοτεχνία/Παρουσίαση%20Λογοτεχνίας.pdf
- Αργυροπούλου, Χ. (2004, Ιανουάριος 9-10). "Εκπαιδευτικοί προβληματισμοί - καινοτομίες". Εισήγηση (έγγραφο) σε συνέδριο, Π.Ι., Πάτρα. Ανάκτηση 2019, από http://users.sch.gr: http://users.sch.gr/ianyfantis/d/keimena/k_log/log2.htm
- Αργυροπούλου, Χ. (2015). Ανάκτηση Μάρτιος 2019, από <http://www.pi-schools.gr: http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos11/f4.pdf>

- Βέκου, Χ., Βαρέση, Ε., Πατούνα, Α. (2007). Παιδαγωγικό Πλαίσιο- "Περιεχόμενο Σπουδών και Διδακτική Πράξη". *Πρόγραμμα Έρευνας: "Αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος της Α/θμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης*, 90-105. Π.Ι.
- Βέκου, Χ., Βαρέση, Ε., Πατούνα, Α. (2007). *Παιδαγωγικό Πλαίσιο- "Περιεχόμενο Σπουδών και Διδακτική Πράξη"*. Π.Ι. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Ανάκτηση 2018, από http://www.pischools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defth_ekp/poiot_ek_p_erevn/s_89_196.pdf
- Γαβριηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Π., Εμμανουηλίδου -Πετρίδου, Ε. (2006). *Τετράδιο Εργασιών, Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: Μεταίχμιο. Ανάκτηση 2019
- Γιαννικοπούλου, Α., & Φώκιαλη, Ε. (2009). Από τη Σελίδα στην Οθόνη Είδη Κείμενων Ηλεκτρονικής Λογοτεχνίας. Στο Π. Φ. Παπούλια (Επιμ.), *Γραφή και Γραφές στον 21ο αιώνα - Η πρόκληση για την εκπαίδευση* (σσ. 509-521). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανάκτηση 2018, από U.R.L.: <http://opencourses.uoa.gr/.../Λογοτεχνία%20και%20Τεχνολογία/Από%20τη%20σελίδα%20>
- Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μπαλάσκας, Κ., Παγανός, Γ. (1998). *Κ.Ν.Α., Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. Ανάκτηση 2019
- Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μπαλάσκας, Κ., Παγανός, Γ., Μηλιώνης, Χ., Παπακόστας, Γ. (2017). *Κ.Ν.Α., Γ Γενικού Λυκείου*. Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε.- ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ. Ανάκτηση 2019
- Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μπαλάσκας, Κ., Παγανός, Γ., Πυλιώτου, Μ. (1998). *Κ.Ν.Α., Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. Ανάκτηση 2019
- Δαλακούρα, Α., Ζιώγου - Καραστεργίου, Σ. (2015). Γυναίκες εκπαιδευτικοί και η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης. Στο Α. Ζ. Δαλακούρα, *Η εκπαίδευση των γυναικών - Οι γυναίκες στην εκπαίδευση* (σσ. 306-336). Αθήνα: Κάλλιπος- U.R.L.:<http://hdl.handle.net/11419/2591>. Ανάκτηση 2019
- Ζυμβραγάκης, Α. (2019, Φεβρουάριος). Τι σημαίνει δήλωση και συνδήλωση (ή συνυποδήλωση). *Φιλολογικά*. (Ζ. Απόστολος, Συντάκτης) Ανάκτηση 2019, από https://e-didaskalia.blogspot.com/2019/02/blog-post_119.html
- Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (2008). Σχολικά Εγχειρίδια και Αναλυτικά Προγράμματα. Στο Α. Χ. Καψάλης, & Α. Χ. Καψάλης (Επιμ.), *Σχολικά Εγχειρίδια- θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική* (Νέα Αναθεωρημένη εκδ., σσ. 273-283). Αθήνα: Μεταίχμιο. Ανάκτηση 2019
- Καψάλης Α., Χαραλάμπους Δ. (2008). Η Σημερινή Κατάσταση των Σχολικών Εγχειριδίων στην Ελλάδα. Στο Α. Χ. Καψάλης, & Α. Χ. Καψάλης (Επιμ.), *Σχολικά Εγχειρίδια - θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική* (Νέα αναθεωρημένη έκδοση εκδ., σσ. 303-313). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κορρέ, Ε. (2003). *Τα Αναλυτικά Προγράμματα του Μαθήματος της Έκθεσης στη Μέση Εκπαίδευση (1830-2000)*. Πανεπιστήμιο Πάτρας. Πάτρα: Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης. Ανάκτηση 2018, από <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/kore.htm>
- Κουτσογιάννης, Δ. (Επιμ.). (2006). *Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα*. (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Παραγωγός, & Ε.Ε. & Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (Ε.Π. Κοινωνία της Πληροφορίας)) Ανάκτηση Μάιος 2019, από www.greek-language.gr: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/corpora/pi/content.html?c=5&t=3,1423

- Λαμπρόπουλος, Β. (2023, Μάρτιος). Η ελληνική ποίηση του 21ου αιώνα – από την εξουσία στην παρρησία. *Αναγνώστης*. Ανάκτηση 2024, από <https://www.oanagnostis.gr/h-elliniki-poiisi-toy-21oy-aioua-aro-tin-exoysia-stin-parrisia-toyvasili-lampropoyloy/>
- Λόππα - Γκουνταρούδη, Ε. (1996). Σύγχρονη Εκπαίδευση Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*(88), σσ. 49-60. Ανάκτηση 2018, από <https://ejournals.lib.auth.gr/1105-3968/article/view/1904>
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Γνωσιακή, Διδακτική, Μαθησιακή και Ιδεολογική Λειτουργία*. Αδιαμόρφωτο Σχεδιάσμα (Απαλλακτική εργασία) - Κριτική Ανάλυση των Διδακτικών Εγχειριδίων : Κριτική Ανάλυση Γνωσιακής, Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας, Π. Τ. Δ. Ε. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Μιχαηλίδης, Μ. (2007). Εθνική Παιδεία- Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση. *Εθνική Αγωγή και Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση*. (Κ. Μαρία, Επιμ., & Ε. Ε. εκπαίδευση, Συντάκτης) Ελλάδα. Ανάκτηση Ιανουάριος 2018, από <https://www.scribd.com/document/374190511/ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ-ΔΙΑΣΤΑΣΗ-ΣΤΗΝ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ-ΜΙΧΑΗΛΙΔΗΣ-Μ>
- Μπαλιάμη- Στεφανάνου, Δ., Κωνσταντινίδης, Κ., Δελή, Χ., Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε. (2017). *Νέα Ελληνικά, Β' ΕΠΑΛ*. Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε.- ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ. Ανάκτηση 2019
- Μπεχλιβάνης, Θ., Μανωλίδης, Γ., Φλώρου, Φ. (2015). *Θεματικοί Κύκλοι, Γενικού Λυκείου*. Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε.- ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ. Ανάκτηση 2019
- Οικονομόπουλος, Θ. (2011, Μάϊος). *Πεζογραφία και περιβάλλον*. (Newsroom iefimerida .gr) Ανάκτηση Απρίλιος 2019, από www.iefimerida.gr: <https://www.iefimerida.gr/green/.....>
- Π.Ι. (2002). *Ελληνική Γλώσσα-Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ)*. (Π.Ι.) Ανάκτηση 2019, από ΥΠ.Ε.Π.Θ.: <http://www.pi-schools.gr/lessons/hellenic/>
- Π.Ι. (2007). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. Ανάκτηση Μάρτιος 2019, από ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3 « ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών , Οριζόντια Πράξη » MIS: 295450 Με την συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε. Κ. Τ.) : [http://ebooks.edu.gr/info/newps/Γλώσσα - Λογοτεχνία/Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία%2C Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία — Γυμνάσιο.pdf](http://ebooks.edu.gr/info/newps/Γλώσσα-Λογοτεχνία/ΝεοελληνικήΓλώσσακαιΛογοτεχνία%2CΑρχαίαΕλληνικήΓλώσσακαιΓραμματεία—Γυμνάσιο.pdf)
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2007). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. Ανάκτηση Μάρτιος 2019, από <http://ebooks.edu.gr>: [http://ebooks.edu.gr/info/newps/Γλώσσα - Λογοτεχνία/Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία%2C Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία — Γυμνάσιο.pdf](http://ebooks.edu.gr/info/newps/Γλώσσα-Λογοτεχνία/ΝεοελληνικήΓλώσσακαιΛογοτεχνία%2CΑρχαίαΕλληνικήΓλώσσακαιΓραμματεία—Γυμνάσιο.pdf)
- Παπαδοπούλου, Μ. (2014, Αύγουστος). Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική-Εκπαιδευτικοί δρόμοι μετά τη Λισσαβόνα... *Εκπαιδευτική Πολιτική*. (Ι.Τ.Υ.Ε., Επιμ.) Ελλάδα: Υ.ΠΑΙ.Π.Θ. Ανάκτηση Απρίλιος 20, 2019, από <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:IchWUXIvhTAJ:blogs.sch.gr/mpapado/files/2014/08/%25CE%2595%25CE%25BA%25CF%2580%25CE%25B1%25CE%25B9%25CE%25B4%25CE%25B5%25CF%2585%25CF%2584%25CE%25B9%25CE%25BA%25CE%25AE%25CF%2580%25CE%25BF%25CE%25BB%25>
- Πυλαρινός, Θ., Χατζηδημητρίου, Σ., Βαρελάς, Λ. (2012). *Κ.Ν.Α., Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε. Ανάκτηση 2019
- Σαββαΐδης, Τ. (2005). Παγκοσμιοποίηση και Ευρώπη & Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση -Η Παιδεία του Ευρωπαίου Πολίτη και η Ευρωπαϊκή Ταυτότητα. Στο Σαββαΐδης Τ., *Το Ελλη-*

- νικό και Ευρωπαϊκό Πλαίσιο στη Διαμόρφωση της Πολιτικής Κοινωνικοποίησης των Μαθητών (σσ. 169-203). Αθήνα: Γρηγόρης. Ανάκτηση 2018
- Σαββαΐδης, Σ. (2005). Προγράμματα και τρόποι πολιτικής καθοδήγησης. Στο Σ. Σαββαΐδης, *Το Ελληνικό και Ευρωπαϊκό Πλαίσιο στη Διαμόρφωση της Πολιτικής Κοινωνικοποίησης των Μαθητών* (σσ. 162-163). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σκιά, Α., Τσέλιου, Β., Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α. (2010). *Ν.Ε.Γ., Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Μεταίχμιο. Ανάκτηση 2019
- Χατζηβασιλείου, Β. (2018, Ιούλιος). Η ιστορία της πεζογραφίας στη Μεταπολίτευση. Ελλάδα: protothema.gr-U.R.L.: <https://www.protothema.gr/culture/books/article/802719/i-istoria-tis-pezografias-sti-metapoliteusi/>. Ανάκτηση 2018, από <https://www.protothema.gr/culture/books/article/802719/i-istoria-tis-pezografias-sti-metapoliteusi/>
- Χατζηδημητρίου, Σ., Μέντη, Θ., Γαραντούδης, Ε. (2006). *Κ.Ν.Α., Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. Ανάκτηση 2019
- Χοντολίδου, Ε., Φρυδάκη, Ε., κ.α. (2015). Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά βιβλία. *Σελιδοδείκτες- Πολυμεσικός οδηγός για την Λογοτεχνία και την Ανάγνωση*. (Κ. Β. Δημοπούλου, Επιμ., & Κ. Ε. Γλώσσας, Συντάκτης) Θεσσαλονίκη: Επιχειρησιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση»- ΕΣΠΑ/2007-2013. Ανάκτηση 2018, από U.R.L.:<http://selidodeiktes.greek-language.gr/content/266>
- Χρυσόχου, Π. (2010). *Αναλυτικά Προγράμματα και Διδακτικά βιβλία του μαθήματος των Νέων Ελληνικών κατά την περίοδο 1964-1990*. Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλολογίας, Θεσσαλονίκη. Ανάκτηση Ιανουάριος 2018, από <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/14127?lang=el#page/1/mode/2up>

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Α'θμιας εκπαίδευσης στη σεξουαλική αγωγή: απόψεις εκπαιδευτικών

Λαχανοπούλου Φωτεινή
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc
lachanopoulouf@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της έρευνάς μας είναι η ανάδειξη των επιμορφωτικών αναγκών σε θέματα σεξουαλικής αγωγής των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στόχο έχει να απαντήσει στα εξής ερευνητικά ερωτήματα: 1) Πόσο έτοιμοι νιώθουν οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού σχολείου να διδάξουν την θεματική ενότητα «Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση» η οποία εντάσσεται πλέον στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων; 2) Πόσο προετοιμασμένοι νιώθουν οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού σχολείου να συζητήσουν ευαίσθητα θέματα και θέματα ταμπού που ενδέχεται να προκύψουν κατά την διδασκαλία της θεματικής ενότητας «Σεξουαλική Διαπαιδαγώγησης» ή ακόμα και εκτός του πλαισίου αυτού; 3) Οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού σχολείου κατά πόσο πιστεύουν ότι η επιμόρφωση σε θέματα σεξουαλικής αγωγής θα συμβάλει θετικά στις διδακτικές τους δεξιότητες για την θεματική ενότητα «Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση»; Και 4) Ποια χαρακτηριστικά πιστεύουν ότι πρέπει να έχει μία αποτελεσματική επιμορφωτική διαδικασία σε θέματα σεξουαλικής αγωγής οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού σχολείου; Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν νιώθουν έτοιμοι για να διδάξουν το αντικείμενο της σεξουαλικής αγωγής. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δεν νιώθουν κατάλληλα προετοιμασμένοι ώστε να διαχειρίζονται συζητήσεις και περιστατικά που αφορούν την σεξουαλικότητα. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η επιμόρφωσή τους θα βελτιώσει την γνωστική αλλά και τη διδακτική τους επάρκεια και δηλώνουν ότι επιθυμούν η επιμόρφωσή τους να προέρχεται από κεντρικό κρατικό φορέα. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν η επιμόρφωση να είναι υποχρεωτική, πολυεπιστημονική και όχι μόνο θεωρητικής προσέγγισης.

Λέξεις κλειδιά: σεξουαλική αγωγή, επιμορφωτικές ανάγκες, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Abstract

Our research focuses on identifying the training needs regarding sexual education among primary school educators. We aim to address the following research questions: 1) How confident do primary school educators feel about teaching the subject of 'Sexual Education', which is now included in the framework of Skills Workshops? 2) How prepared do primary school educators feel to discuss sensitive and taboo topics that may arise during teaching 'Sexual Education,' both within and beyond the curriculum? 3) To what extent do primary school educators believe that training in sexual education will enhance their teaching skills? And 4) What characteristics do primary school educators believe an effective sexual education training program should have? According to the results of the research, educators generally feel unprepared to tackle the subject of sexual education. Additionally, educators do not feel adequately prepared to handle discussions and incidents related to sexuality. They express a desire for comprehensive training provided by a central public institute, emphasizing the need for mandatory, interdisciplinary training that goes beyond theory.

Key words: sexual education, training needs, primary education

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει η UNESCO (2018) στον διεθνή τεχνικό οδηγό για την σεξουαλική αγωγή, την περιγράφει ως μία μαθησιακή διαδικασία σχετικά με τις γνωστικές, συναισθηματικές, σωματικές και κοινωνικές πτυχές της σεξουαλικότητας που έχει στόχο να εξοπλίσει τους μαθητές με γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες που θα τους επιτρέψουν να συνειδητοποιήσουν την υγεία, την ευημερία και την αξιοπρέπεια να αναπτύξουν σεβαστές κοινωνικές και σεξουαλικές σχέσεις. Η σεξουαλική αγωγή αρκετά πρόσφατα, μόλις το 2021, εισήχθη μέσω των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Παρόλα αυτά, δεν έγινε καμία επιμορφωτική διαδικασία από την κεντρική πολιτεία προς τους εκπαιδευτικούς ώστε να τους προετοιμάσει για την διδασκαλία της σεξουαλικής αγωγής. Σκοπός της έρευνάς μας είναι η ανάδειξη των επιμορφωτικών αναγκών σε θέματα σεξουαλικής αγωγής των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σεξουαλική αγωγή και διαπροσωπικές σχέσεις

Η σεξουαλικότητα είναι αναπόσπαστο μέρος της ζωής κάθε ανθρώπου και περιλαμβάνει την πολύπλευρή του εξέλιξη όπως σωματική, συναισθηματική, πνευματική και διαπροσωπική (Γερούκη, 2011). Το βιολογικό μας φύλο, το κοινωνικό μας φύλο αλλά και ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε το φύλο μας, είναι όλα μέρος της σεξουαλικότητάς μας. Μέρος της επίσης είναι «η σωματική δραστηριότητα μεταξύ μας που περιλαμβάνει μέρη του σώματός μας, κυρίως τα γεννητικά όργανα, για αναπαραγωγικούς σκοπούς, για ευχαρίστηση ή και για τα δύο» (Γερούκη, 2011, σελ. 27).

Η σεξουαλικότητα αναπτύσσεται αμέσως μετά τη γέννηση του ανθρώπου και αποτελεί μια πτυχή της προσωπικότητάς του, που ολοκληρώνεται μέσα από τη διανοητική, πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξή του (Κρεατσάς, 2003). Σύμφωνα με τον Freud ο άνθρωπος από την πρώτη στιγμή της γέννησής του διέρχεται κάποια στάδια ανάπτυξης και ο απώτερος σκοπός του είναι να ικανοποιήσει τις βιολογικές αλλά και σεξουαλικές του ανάγκες, τη λεγόμενη σεξουαλική ορμή (libido). Τα στάδια αυτά είναι τα εξής: στοματικό στάδιο (έως το 1ο έτος της ηλικίας) πρωκτικό στάδιο (2-3 ετών), φαλλικό στάδιο (3-7 ετών), στάδιο της λανθάνουσας σεξουαλικότητας (7-11 ετών), γεννητικό στάδιο (στην εφηβεία) (Freud, 2014).

Η έκφραση της σεξουαλικότητας του ατόμου έχει περάσει από διάφορα στάδια μέσα στο πέρασμα της ιστορίας, από την απόλυτη ελευθερία έως τον απόλυτο περιορισμό. Διαφέρει σημαντικά μεταξύ των πολιτισμών και των θρησκειών και ακόμα και στη σημερινή εποχή συνεχίζει να είναι θέμα ταμπού. Η μελέτη της σεξουαλικότητας υπό το πρίσμα της επιστήμης μετράει κάτι παραπάνω από έναν αιώνα (Βενετίκου & Μπενετάτου, 2013). Για να μελετήσουμε αποτελεσματικότερα την σεξουαλικότητα στην σημερινή εποχή, πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι το πέρασμα από την παιδικότητα στην ενηλικίωση διαρκεί περισσότερο. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι δεν ξεκινούν την δημιουργία οικογένειας οι νέοι τόσο νωρίς όσο παλιότερα. Με άλλα λόγια, η ηλικία που ξεκινούν την σεξουαλική ζωή τους οι νέοι δεν έχει μικρύνει, απλά είναι πλέον εκτός γάμου (Boonstra, 2011).

Η σεξουαλική αγωγή είναι κάτι παραπάνω από την διδασκαλία σε παιδιά και εφήβους της ανατομίας και της φυσιολογίας του βιολογικού φύλου και της αναπαραγωγής. Καλύπτει την υγιή σεξουαλική ανάπτυξη, την ταυτότητα του φύλου, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την συντροφικότητα

και την οικειότητα με την εικόνα του σώματος (Breuner & Mattson, 2016). Είναι μία μακροχρόνια, δια βίου διαδικασία προβληματισμού, κατάκτησης πληροφοριών και διαμόρφωσης συμπεριφορών, πεποιθήσεων και αξιών (Γερούκη, 2011).

Η σεξουαλική αγωγή έχει δύο είδη προσέγγισης. Η μία κατεύθυνση εστιάζει στην αποφυγή των σεξουαλικών σχέσεων και επαφών και η δεύτερη στην ενημέρωση για μία υγιή σεξουαλική ζωή. Η προσέγγιση της εγκράτειας εστιάζει κυρίως, αν όχι αποκλειστικά, στην προώθηση της αποχής εκτός γάμου, βασισμένη σε ηθικά θέματα και θέματα δημόσιας υγείας. Η ολιστική και περιεκτική προσέγγιση, από την άλλη πλευρά, στηρίζει την δυνατότητα να αποφασίσουν οι νέοι πότε και αν θέλουν να κάνουν σεξ. Αναγνωρίζει ότι η έκφραση της σεξουαλικότητας στην εφηβεία είναι μία φυσική συμπεριφορά και οφείλουμε να ενημερώσουμε και να εφοδιάσουμε τους νέους με δεξιότητες για μια υγιή σεξουαλική ζωή (Boonstra, 2011).

Από την δεκαετία του '80 η σεξουαλική αγωγή εξελίσσεται διαρκώς. Από μία προσέγγιση της σωματικής και βιολογικής ανάπτυξης, συμπεριλαμβάνει πλέον και την συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη και συμπεριφορά. Έχει υιοθετήσει μία οικολογική προσέγγιση εμπλέκοντας ένα ευρύ φάσμα θεμάτων που επηρεάζουν την σεξουαλικότητα ενός νεαρού ατόμου και τις σχέσεις του (Burns & Hendriks, 2018). Ειδικά με την εμφάνιση ενός αυξανόμενου αριθμού εφαρμογών, ιστοσελίδων, ομάδων συνομιλίας, μέσων κοινωνικής δικτύωσης, ενημέρωσης και επιρροής, το τοπίο της σεξουαλικής εκπαίδευσης αλλάζει (UNESCO, 2020). Κατά τις δεκαετίες '60 και '70 το επίκεντρο της σεξουαλικής αγωγής ήταν η πρόληψη μίας ανεπιθύμητης εγκυμοσύνης. Την δεκαετία του '80 επικεντρώθηκε στην πρόληψη του HIV ενώ την δεκαετία του '90 στράφηκε στην ευαισθητοποίηση κατά της σεξουαλικής βίας. Από το 2000 και μετά αγκαλιάζει την πρόληψη του σεξισμού και της ομοφοβίας, όπως και του διαδικτυακού εκφοβισμού. Σήμερα, σημαντικά μέρη της σεξουαλικής αγωγής είναι τα κοινωνικά φύλα και προβληματισμοί για την ισότητα των φύλων (EEGSE, 2016).

Η μάχη για το τι τελικά θα περιέχει η θεματική της σεξουαλικής αγωγής είναι έντονη καθώς η σεξουαλική αγωγή είναι ο πυρήνας της κοινωνίας και χρησιμοποιείται είτε για να διατηρήσει τις παραδοσιακές νόρμες, είτε για να τις απειλήσει (McKay, 1997). Το λογικό είναι να γίνει ένα βήμα πίσω και να αναλογιστούμε το καλό των μαθητών και της κοινωνίας. Η διαβούλευση πρέπει να υπολογίζει θέματα όπως δικαιοσύνη, ισότητα, κριτική σκέψη, συζήτηση, εκπροσώπηση, πλουραλισμός, ατομικά δικαιώματα, υποχρεώσεις και άλλα. Παίρνοντας αυτές τις δημοκρατικές αξίες σοβαρά, σημαίνει ότι η περιεκτική, ολιστική σεξουαλική αγωγή πρέπει να υπερσχύει από αυτήν της εγκράτειας και της αποχής. Με άλλα λόγια, είναι σημαντικό να υπερβαίνουμε τα όρια της περιοριστικής σεξουαλικής ιδεολογίας, και να προσφέρουμε σεξουαλική αγωγή βασισμένη σε δημοκρατικές αξίες (Elia, 2000). Η ορθή, ακριβής και ολοκληρωμένη ενημέρωση των μαθητών για την σεξουαλική υγεία είναι ανθρώπινο δικαίωμά τους. Διεθνείς οργανισμοί για τα ανθρώπινα δικαιώματα έχουν τονίσει την σημασία που έχει να παρέχουν τα κράτη πληροφορίες για την σεξουαλικότητα και ολιστική, περιεκτική σεξουαλική αγωγή τόσο σε ενήλικες όσο και σε εφήβους, και έχουν τονίσει συγκεκριμένα ότι τα κράτη πρέπει να αποφεύγουν την λογοκρισία ή την απόκρυψη επιστημονικά ακριβών πληροφοριών για την σεξουαλική υγεία και αγωγή (WHO, 2015).

Η θεσμοθέτηση απλά του διδακτικού αντικειμένου της σεξουαλικής αγωγής δεν είναι από μόνη της ικανή να φέρει και την «επανάσταση» στην νοοτροπία της κοινωνίας, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων. Είναι πολύ σημαντικό το περιεχόμενο της σεξουαλικής αγωγής διότι η σεξουαλική αγωγή της εγκράτειας και της αποχής είναι πολύ πιθανό να φέρει ακόμα πιο αρνητικά αποτελέσματα από όσα υπάρχουν με την έλλειψη της. Σύμφωνα με τις Burns & Hendriks (2018) η

σεξουαλική αγωγή που προωθεί την αποχή καταλήγει σε άγνοια, φόβο, έλλειψη κατανόησης, κακή λήψη αποφάσεων, αυξημένα ποσοστά σεξουαλικών μεταδιδόμενων νοσημάτων και ανεπιθύμητων κυήσεων. Σε αντίθεση βέβαια, έρχεται η περιεκτική σεξουαλική αγωγή που οδηγεί στην καθυστέρηση έναρξης της σεξουαλικής επαφής, μείωση της συχνότητας απροστάτευτων σεξουαλικών επαφών, μείωση του αριθμού των σεξουαλικών συντρόφων, την αύξηση της χρήσης προφυλακτικού και της αντισύλληψης.

Σύμφωνα με το άρθρο του ΕΙΙΑ (2000) για την δημοκρατική σεξουαλική αγωγή, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να απαγκιστρωθούν από τις δικές τους δογματικές απόψεις. Όσο είναι δεσμευμένοι απέναντι σε μία ιδεολογία, η διδασκαλία τους θα το αντανακλά κι έτσι οι μαθητές δεν θα έχουν εκπαίδευση βασισμένη σε δημοκρατικά ιδανικά. Κάτι τέτοιο σύμφωνα με τον ΕΙΙΑ σημαίνει ότι δεν πρέπει να εμπλέκεται η προσωπική άποψη των εκπαιδευτικών είτε προς την υποστήριξη της αποχής και της εγκράτειας είτε προς την ολιστική και περιεκτική προσέγγιση, αλλά να προσφέρουν όλες τις πληροφορίες στους μαθητές και οι ίδιοι να επιλέγουν τι θεωρούν ως σωστότερη απόφαση για την ζωή τους.

Το πλαίσιο παράδοσης Σεξουαλικής Αγωγής στην Ελλάδα

Η Σεξουαλική Αγωγή και Διαπροσωπικές Σχέσεις είναι ένα διδακτικό αντικείμενο το οποίο δεν διδασκόταν στο υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα ούτε στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας ούτε της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, μέχρι το πολύ πρόσφατο παρελθόν. Η υλοποίηση προγραμμάτων σεξουαλικής αγωγής από τους εκπαιδευτικούς μπορούσε να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας. Σε αυτό το πρόγραμμα συναντάμε την θεματική ενότητα «Διαπροσωπικές σχέσεις - Ψυχική υγεία» με περιεχόμενο όπως η ισότητα των φύλων, η αυτοεκτίμηση, η ατομική ταυτότητα, τα συναισθήματα και άλλα, τα οποία συναντάμε συχνά σε ολοκληρωμένα και περιεκτικά προγράμματα σεξουαλικής αγωγής. Επιπλέον, στην Αγωγή Υγείας συναντάμε και την θεματική ενότητα «Σεξουαλική Αγωγή - Διαφυλικές Σχέσεις» στην οποία εμπεριέχονται μόνο θέματα Σεξουαλικώς Μεταδιδόμενων Νοσημάτων (ΣΜΝ) και πρόληψης παιδικής κακοποίησης. Η Αγωγή Υγείας είχε θεσμοθετηθεί στο ελληνικό σχολείο από το 1995 για την Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και από το 2003 στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Ενώ η σεξουαλική αγωγή υφίσταντο ως ενότητα στα προγράμματα Αγωγής Υγείας, δεν φαίνεται να υπήρξε καμία ενίσχυση σε επιμορφώσεις, προωθήσεις υλικού και εργαλείων προς τους εκπαιδευτικούς ώστε να την υλοποιήσουν. Το Υπουργείο Παιδείας παρέμενε αδιάφορο, διστακτικό και άτολμο στις στρατηγικές του κι ενώ από την μία πλευρά ασκούσαν πίεση στην κυβέρνηση να αποδεχτεί την εκπαιδευτική κουλτούρα της Ευρώπης, από την άλλη οι φορείς χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής, φοβούμενοι το πολιτικό κόστος δεν ήταν πρόθυμοι να εφαρμόσουν μεταρρυθμίσεις που βρίσκονταν σε σύγκρουση με ισχυρές δυνάμεις της ελληνικής κοινωνίας (Γερούκη, 2011).

Από την πολυετή έρευνα των Καδιγιαννόπουλου, Καραβίδα, Γαλανοπούλου & Γαλανόπουλου (2019) εκτός από το αρνητικό εύρημα ότι στην διάρκεια των ετών 2012-2019 το ποσοστό των προγραμμάτων σεξουαλικής αγωγής σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας ήταν μόλις το 3.99% των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, αποτυπώνεται στα συμπεράσματα και μία συνεχής μείωση γενικά των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας. Επιπλέον, στην συντριπτική τους πλειονότητα τα προγράμματα αυτά υλοποιούνται από εκπαιδευτικούς μη άμεσα συνδεδεμένους με την θεματική αυτή. Η έρευνα αναδείκνυε πέρα από κάθε αμφιβολία την ανάγκη για στοχευμένη

εκπαιδευτική πολιτική στον τομέα της σεξουαλικής αγωγής, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την συγγραφή πιθανότατα συγγραμμάτων-οδηγών στην διδασκαλία της.

Κατά το σχολικό έτος 2020-2021 εφαρμόστηκε πιλοτικά σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες ανά την ελληνική επικράτεια, ένα νέο ωρολόγιο πρόγραμμα στο οποίο περιλαμβάνεται η διδακτική ενότητα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων». Η Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση είναι υποενότητα της θεματικής ενότητας «Ζω καλύτερα – Ευ ζην» των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων σύμφωνα με το ΦΕΚ2539/Β/24-6-2020. Από το 2021 το πρόγραμμα εφαρμόζεται σε όλα τα σχολεία υποχρεωτικά σύμφωνα με το ΦΕΚ 3791/Β/13-8-2021, έχοντας την ενότητα της Σεξουαλικής Διαπαιδαγώγησης προτεινόμενη στις τάξεις Γ' και Στ' σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση 94236/ΓΔ4/2021 στο ΦΕΚ 3567/Β/4-8-2021. Τα προγράμματα που διδάσκονται είναι στην προσωπική ευχέρεια των εκπαιδευτικών να τα επιλέξουν και να τα εφαρμόσουν.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην σεξουαλική αγωγή

Όπως έχει αναφερθεί, η σεξουαλική αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα δεν ήταν προτεραιότητα μέχρι πολύ πρόσφατα. Μέχρι το 2021 οι εκπαιδευτικοί είχαν την επιλογή να εφαρμόσουν προγράμματα με τα οποία θα ασχολούνταν κατά την ώρα της Ευέλικτης Ζώνης. Ήταν στην δική τους προσωπική και μόνο ευχέρεια αν θα διάλεγαν να εφαρμόσουν πρόγραμμα, αν αυτά ήταν από τον τομέα της Αγωγής Υγείας και σε δεύτερο επίπεδο αν αυτό θα ήταν η σεξουαλική αγωγή. Από το σχολικό έτος 2021-2022 η σεξουαλική αγωγή είναι μέρος των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και της θεματικής ενότητας «Ευ Ζην» για τις τάξεις Τρίτη (Γ') και Έκτη (Στ') δημοτικού. Παρόλο που τα Εργαστήρια δεξιοτήτων έχουν προωθηθεί από το Υπουργείο Παιδείας με την έννοια του υποχρεωτικού, επειδή αποτελούν αντικείμενο όπου ο εκπαιδευτικός ελεύθερα διαλέγει το πρόγραμμα που θα εφαρμόσει όπως και τον τρόπο, το αν τελικά οι μαθητές διδάσκονται σεξουαλική αγωγή και τι είδους σεξουαλική αγωγή είναι αυτή, παραμένει ένα θολό τοπίο.

Ερευνώντας τα προγράμματα επιμόρφωσης που προσφέρει το ΙΕΠ στους εκπαιδευτικούς, διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν επιμορφωτικοί κύκλοι για τα εργαστήρια δεξιοτήτων στα οποία ανήκει και η σεξουαλική αγωγή ως υποθεματική, αλλά δεν προσφέρεται αποκλειστικά πρόγραμμα επιμόρφωσης για την σεξουαλική αγωγή. Ερευνώντας τα μεταπτυχιακά προγράμματα ελληνικών πανεπιστημίων δεν βρέθηκαν μεταπτυχιακά προγράμματα που να είναι βασισμένα στην σεξουαλική αγωγή. Αντ' αυτού, βρέθηκαν πολλά σεμινάρια διάρκειας εννέα ή επτά μηνών πάνω στην σεξουαλική αγωγή να προφέρονται από πανεπιστημιακά ιδρύματα ή επιμορφωτικά κέντρα, επί πληρωμή. Η πλειονότητα -αν όχι στο σύνολό τους- των προγραμμάτων αυτών είναι εξ ολοκλήρου εξ αποστάσεως και θεωρητικά, χωρίς εργασίες ή εργαστηριακή πρακτική, ενώ η μοναδική ευκαιρία ανταλλαγής απόψεων είναι μέσω ενός forum και όχι σε μία σύγχρονη διαδικασία.

Εν κατακλείδι, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που προσφέρεται κεντρικά προς όλους στην σεξουαλική αγωγή, δεν είναι επαρκής για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, και όπως αναφέραμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, καμία απόπειρα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης δεν μπορεί να είναι πετυχημένη αν δεν συνοδευτεί από επιμορφωτικά εκπαιδευτικά προγράμματα (Καψάλης & Ραμπίδης, 2006; Παπαναούμ, 2014). Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τα αποθετήρια πτυχιακών και διπλωματικών εργασιών των ελληνικών πανεπιστημίων, διαπιστώνουμε μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον την τελευταία πενταετία για την επιμόρφωση και την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για το μάθημα της σεξουαλικής αγωγής.

Ερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών

Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της έρευνάς μας είναι η ανάδειξη των επιμορφωτικών αναγκών σε θέματα σεξουαλικής αγωγής των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με βάση την βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε και τον σκοπό μας, η έρευνα θα προσπαθήσει να απαντήσει στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Πόσο έτοιμοι νιώθουν οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού σχολείου να διδάξουν την θεματική ενότητα «Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση» των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων;
- Πόσο προετοιμασμένοι νιώθουν οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού σχολείου να συζητήσουν ευαίσθητα θέματα και θέματα ταμπού που ενδέχεται να προκύψουν κατά την διδασκαλία της θεματικής ενότητας «Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση» των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, ή ακόμα και εκτός του πλαισίου αυτού;
- Οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού σχολείου κατά πόσο πιστεύουν ότι η επιμόρφωση σε θέματα σεξουαλικής αγωγής θα συμβάλει θετικά στις διδακτικές τους δεξιότητες για την θεματική ενότητα «Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση» των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων;
- Ποια χαρακτηριστικά πιστεύουν ότι πρέπει να έχει μία αποτελεσματική επιμορφωτική διαδικασία σε θέματα σεξουαλικής αγωγής οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού σχολείου;

Μεθοδολογία Έρευνας

Οι κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες συχνά χρησιμοποιούν ποιοτικές μεθόδους, αφού σκοπός τους είναι η κατανόηση του κοινωνικού κόσμου μέσω της εξέτασης των συμμετεχόντων του και των εμπειριών τους (Bryman, 2012, σ. 380-384; Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ. 28; Newby, 2019, σ. 118). Οι ερευνητές στην ποιοτική μέθοδο ενδιαφέρονται περισσότερο για τις λέξεις, τον λόγο των ίδιων των συμμετεχόντων στην έρευνα, τις απόψεις τους και τις ερμηνείες που αυτοί δίνουν, τα συναισθήματά τους, και λιγότερο για στατιστικές αναλύσεις (Bell, 1997, σ. 28; Creswell, 2011, σ. 66; Bryman, 2012, σ. 380-384; Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ. 30-32). Για τους παραπάνω λόγους, θεωρούμε ότι η ποιοτική έρευνα είναι η καταλληλότερη για την μελέτη του σκοπού μας.

Κάνοντας βιβλιογραφική ανασκόπηση σε σύγχρονες έρευνες, παρατηρήσαμε ότι ακόμα αυτό το θέμα δεν έχει αναπτυχθεί ενδελεχώς. Για τον λόγο αυτό, εξαιτίας της περιορισμένης μέχρι τώρα έρευνας, αποφασίσαμε να διεξάγουμε την έρευνα μας στο πλαίσιο ενός αστικού σχολείου του Ρεθύμνου, ώστε να ανακαλύψουμε μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών τι ερευνητικά ερωτήματα μπορούμε να θέσουμε σε μία μελλοντική, εκτενή μελέτη (Robson, 2010; Newby, 2019). Έχοντας αυτά τα δεδομένα, επιλέξαμε ως αντικείμενο για την έρευνα μας τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε ένα δημοτικό σχολείο του αστικού ιστού του Δήμου Ρεθύμνου στο οποίο εργάζεται η ερευνήτρια (Newby, 2019).

Συμμετέχοντες στην Έρευνα

Στην έρευνά μας συμμετείχαν 18 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όλων των ειδικοτήτων, στο σύνολο 30 εκπαιδευτικών οι οποίοι κατά το σχολικό έτος 2023-2024 και συγκεκριμένα κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, διδάσκουν στο ίδιο δημοτικό σχολείο του αστικού ιστού του Δήμου Ρεθύμνου. Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε σε αρχικό στάδιο διερευνώντας ποιοι από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου επιθυμούν να δώσουν συνέντευξη. Σε δεύτερο χρόνο, προσπαθήσαμε να συμπεριλάβουμε στην έρευνα όσους περισσότερους μπορούσαμε, διατηρώντας την αναλογία σύμφωνα με το φύλο, την ειδικότητα και τα χρόνια υπηρεσίας ώστε να έχουμε όσο το δυνατόν περισσότερο έναν αντιπροσωπευτικότερο πληθυσμό.

Ο λόγος που συμμετέχουν όλες οι ειδικότητες είναι διότι σύμφωνα με το ΦΕΚ 3791/Β/13-8-2021, άρθρο 4 «Στο Δημοτικό οργανώνουν, συντονίζουν και διδάσκουν με προτεραιότητα οι εκπαιδευτικοί του κλάδου ΠΕ70 Δασκάλων και ακολούθως οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων που υπηρετούν στη σχολική μονάδα». Επιπλέον, συμπεριλάβαμε στους συμμετέχοντες της έρευνάς μας και εκπαιδευτικούς της Ειδικής Αγωγής καθώς τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων διδάσκονται και στα Ειδικά Δημοτικά Σχολεία ακριβώς με τις ίδιες ενότητες και θεματικές, οπότε συμπεριλαμβάνεται και η σεξουαλική αγωγή, σύμφωνα με το ΦΕΚ 3540/Β/03-08-2021.

Ερευνητικό Εργαλείο

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνάς μας έγινε μέσω δομημένων συνεντεύξεων με δημογραφικές ερωτήσεις κλειστού τύπου και ερευνητικές ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης συντάχθηκαν με βάση τέσσερις θεματικούς άξονες, ένας για κάθε ένα ερευνητικό ερώτημα. Οι ερωτήσεις της συνέντευξής μας είναι αρκετά δομημένες, καθώς η σειρά αλλά και η διατύπωση των ερωτήσεων έχουν προκαθοριστεί κατά τον σχεδιασμό της έρευνας (Cohen & Manion, 1994; Robson, 2010). Ένας άλλος όρος που περιγράφει το είδος αυτής της συνέντευξης, εκτός από τον όρο «δομημένη», είναι συνέντευξη «αποκρινόμενων» όπως αναφέρουν οι Powney και Watts (1987, Κεφ. 2 όπως εμφανίζεται στο Robson, 2010).

Διεξαγωγή Έρευνας

Οι συμμετέχοντες είχαν ενημερωθεί για το πλαίσιο πραγματοποίησης της έρευνας και τον σκοπό της, και είχαν δώσει την συγκατάθεσή τους για την ηχογράφηση των συνεντεύξεών τους, καθώς η ηχογράφηση είναι ο καταλληλότερος τρόπος συλλογής των δεδομένων σε μία δομημένη συνέντευξη (Cohen & Manion, 1994; Robson, 2010). Μετά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και την καταγραφή τους σε κείμενο, προχωρήσαμε στην ανάλυση περιεχομένου (Robson, 2010). Η κωδικοποίηση των δεδομένων έγινε με κατευθυνόμενη ανάλυση περιεχομένου, δηλαδή δημιουργώντας κωδικούς από την βιβλιογραφική ανασκόπηση και τα ερευνητικά μας ερωτήματα, μία διαδικασία που ακολουθεί την ανάλυση περιγράμματος, την οποία επίσης συναντάμε σε ποιοτικές μελέτες με δομημένες συνεντεύξεις (Newby, 2019).

Ανάλυση Δεδομένων

Αρχικά, η συνέντευξη ξεκίνησε συλλέγοντας τρία βασικά δημογραφικά στοιχεία: το φύλο, την ειδικότητα και τα χρόνια υπηρεσίας. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 14 γυναίκες και 4 άντρες. Όσον αφορά τις ειδικότητες, οι 11 από τους συμμετέχοντες είναι ΠΕ70 – Δάσκαλοι, οι 3 ΠΕ71/ΕΑΕ – Δάσκαλοι Ειδικής Αγωγής, και οι υπόλοιποι 4 αποτελούν ειδικότητες που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι άντρες του δείγματος ανήκουν εξ ολοκλήρου στον κλάδο ΠΕ70, ενώ γυναίκες συναντήσαμε σε όλους τους κλάδους. Συγκεκριμένα στο παρόν δείγμα συμμετείχαν 7 γυναίκες εκπαιδευτικοί του κλάδου ΠΕ70, 3 γυναίκες εκπαιδευτικοί του κλάδου ΠΕ71/ΕΑΕ, και 4 γυναίκες που ανήκουν σε λοιπές ειδικότητες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας δεν υπάρχει μία συγκεκριμένη τάση καθώς οι τιμές του δείγματος κυμαίνονται από 2 έως 35 έτη υπηρεσίας.

«Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου να διδάξουν την θεματική ενότητα Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων».

Από τις απαντήσεις διαπιστώσαμε ότι μόνο 5 εκ των συμμετεχόντων έχουν διδάξει την ενότητα «Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση». Όλοι τους ανήκουν στον κλάδο ΠΕ70 – Δασκάλων. Κανένας από όσους και όσες έχουν διδάξει την σεξουαλική αγωγή δεν ανέφερε την εμπειρία ως αρνητική. Από όσους δεν έχουν διδάξει την ενότητα της σεξουαλικής αγωγής, δύο άτομα δήλωσαν ότι θα

επιθυμούσαν να την διδάξουν. Μερικοί από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν ότι νιώθουν «από ελάχιστα έως καθόλου» έτοιμοι για να διδάξουν σεξουαλική αγωγή, ανέφεραν την ανάγκη τους για επιμόρφωση και προετοιμασία.

«Η διαχείριση των συζητήσεων από τους εκπαιδευτικούς του δημοτικού σχολείου που προκύπτουν μέσα στην σχολική τάξη κατά τη διδασκαλία της θεματικής ενότητας Σεξουαλικής Διαπαιδαγώγηση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων ή και εκτός»

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνά μας, παρατηρούμε ότι το μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών, οι 15 για την ακρίβεια, έχει έρθει κάποια στιγμή αντιμέτωπη με συζητήσεις που αφορούν ευαίσθητα σεξουαλικά θέματα και θέματα που η κοινωνία ίσως ακόμα θεωρεί ταμπού. Μελετώντας τις απαντήσεις τους διαπιστώνουμε ότι τέτοιου είδους θέματα αφορούν την ομοφυλοφιλία και γενικότερα την ΛΟΑΤΚΙ κοινότητα, την έμμηνο ρύση, την ανθρώπινη αναπαραγωγή, την εικόνα και την ανατομία του γυμνού σώματος, τα έμφυλα στερεότυπα, την σεξουαλική πράξη αλλά και την αγενή και απρεπή εκφορά λόγου με χρήση σεξουαλικών υπονοούμενων.

Αναλύοντας το περιεχόμενο των απαντήσεων, διαπιστώνουμε ότι σχεδόν στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί αντέδρασαν με θετικό τρόπο σε τέτοια περιστατικά. Μερικοί από αυτούς αναφέρουν ότι απάντησαν «όσο γινόταν πιο απλά», ή «με επιστημονικό τρόπο/στηριγμένοι στο βιβλίο Φυσικά της Στ'», με «ψυχραιμία και διαλλακτικότητα». Δεν έλειψαν όμως και αντιδράσεις εκπαιδευτικών οι οποίες δεν είχαν θετικό πρόσημο, αν και ήταν μόλις δύο. Συγκεκριμένα υπήρξε απάντηση εκπαιδευτικού η οποία ανέφερε ότι «κάνω ότι δεν ακούω/αγνοώ» και χαρακτήρισε τις αντιδράσεις και την περιέργεια των μαθητών ως «εσκεμμένες απορίες». Επίσης, υπήρξε εκπαιδευτικός που ανέφερε ότι «δεν επιτρέπω την κουβέντα».

Από τους 18 συμμετέχοντες, μόνο οι δύο απάντησαν ότι δε θεωρούν τη σχολική τάξη ως κατάλληλο χώρο για συζητήσεις περί σεξουαλικότητας. Οι 16 εκ των συμμετεχόντων που πιστεύουν ότι η σχολική τάξη είναι κατάλληλος χώρος για συζητήσεις περί σεξουαλικότητας, υποστηρίζουν την άποψή τους συμπληρώνοντας ότι «η ορθή γνώση και η πρόληψη είναι απαραίτητες», ότι «η τάξη είναι μία μικρογραφία της κοινωνίας», και ότι «τα παιδιά θέλουν απαντήσεις και ασφαλές περιβάλλον για ερωτήσεις».

Οι 7 από τους συμμετέχοντες δήλωσαν άνετοι να διαχειριστούν θέματα περί σεξουαλικότητας μέσα στην σχολική τάξη. Οι 11 εκ των εκπαιδευτικών που απάντησαν πως δεν νιώθουν άνετοι να διαχειριστούν συζητήσεις περί σεξουαλικότητας μέσα στη σχολική τάξη, αναφέρουν κυρίως ότι αισθάνονται «ανασφάλεια/αμηχανία», ότι έχουν «έλλειψη εμπιστοσύνης στο πώς το διαχειρίζονται», ενώ οι περισσότεροι εξ αυτών κάνουν λόγο για ανάγκη «προετοιμασίας» των εκπαιδευτικών, ανάγκη «επιμόρφωσης» και «να μην επαφίεται στην ατομική πρωτοβουλία». Υπήρξε και εκπαιδευτικός που ανέφερε ότι «οι μαθητές έχουν γονείς» οι οποίοι είναι καταλληλότεροι για τέτοιες συζητήσεις.

«Η επίδραση της επιμόρφωσης στην διδασκαλία της θεματικής ενότητας Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς του δημοτικού σχολείου»

Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα, οι 12 από τους 18, δεν έχει επιμορφωθεί σε θέματα σεξουαλικής αγωγής. Οι υπόλοιποι 6 που έχουν επιμορφωθεί, έχουν παρακολουθήσει κυρίως ημερίδες. Συγκεκριμένα οι 4 από τους 6, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους και σε συνδυασμό με το γεγονός ότι εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Ρεθύμνου, φαίνεται να έχουν παρακολουθήσει την επιμορφωτική ημερίδα που διοργάνωσε η Πρωτοβάθμια Ρεθύμνου και ο Δήμος Ρεθύμνου πάνω στο πρόγραμμα σεξουαλικής αγωγής «Παίζω με τον Φρίξο

και μαθαίνω για το σώμα μου και τις διαπροσωπικές σχέσεις». Ένας εκπαιδευτικός δήλωσε ότι έχει παρακολουθήσει δύο ενιάμηνα σεμινάρια διοργανωμένα από εγκεκριμένους επιμορφωτικούς φορείς και ΑΕΙ.

Οριακά το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 17 από τους 18, δήλωσαν ότι θα συμμετείχαν σε ενδεχόμενη επιμόρφωση σε θέματα σεξουαλικής αγωγής καθώς είναι σίγουροι ότι θα τους βοηθούσε. Συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι θα βελτίωνε την «αυτοπεποίθηση, τις γνώσεις και την σιγουριά» τους. Θα «βελτίωνε τις διδακτικές τους μεθόδους» και «θα μπορούσαν να ανταποκριθούν καλύτερα».

«Τα χαρακτηριστικά που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού σχολείου να έχει μία επιμόρφωση σε θέματα σεξουαλικής αγωγής»

Στο ερώτημα αν η επιμόρφωση στην σεξουαλική αγωγή οφείλει να είναι υποχρεωτική για όλους τους εκπαιδευτικούς, οι 13 απάντησαν θετικά σε αντίθεση με τους 5 που δεν κρίνουν την υποχρεωτικότητα ωφέλιμη. Μέσα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων που θεωρούν ότι η επιμόρφωση πρέπει να είναι υποχρεωτική, εντοπίζουμε ότι μερικοί εξ αυτών θεωρούν ότι πρέπει να δέχονται επιμόρφωση στην σεξουαλική αγωγή «όλοι οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από το αν την διδάξουν ή όχι». Από την άλλη πλευρά, εκπαιδευτικός αναφέρει ότι «η υποχρεωτικότητα θα εκφυλλίσει την διαδικασία» οπότε είναι καλύτερα να έχουν δικαίωμα να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί «που έχουν διάθεση να διδάξουν».

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας, πρότειναν μία σειρά φορέων που θεωρούν κατάλληλους για να διοργανώσουν επιμορφωτικά προγράμματα στην σεξουαλική αγωγή. Κυρίως αναφέρθηκαν στο Υπουργείο Παιδείας και στο ΙΕΠ. Πολλοί από αυτούς τόνισαν ότι πρέπει να συμπεριλαμβάνεται στην επιμόρφωση και μια σειρά από ειδικούς, όπως παιδαγωγοί, γιατροί, σεξολόγοι, γυναικολόγοι, ψυχολόγοι.

Αποτελέσματα

Συζήτηση

Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων εντάχθηκαν στο ωρολόγιο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου από το σχολικό έτος 2021-2022. Μέχρι σήμερα, δύο έτη μετά, βλέπουμε ότι μόνο 5 από τους ερωτηθέντες έχουν διδάξει την ενότητα Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση. Ένας βασικός λόγος μπορεί να είναι επειδή η συγκεκριμένη θεματική ανήκει στον προγραμματισμό της Γ' και Στ' δημοτικού, οπότε οι εκπαιδευτικοί που δεν την έχουν διδάξει, πιθανόν δεν έχουν διδάξει σε αυτές τις τάξεις τα τελευταία δύο χρόνια. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θα κληθεί να διδάξει την συγκεκριμένη θεματική, αναμένεται να αυξηθεί τα επόμενα χρόνια. Αν και σύμφωνα με το ΦΕΚ 3791/Β/13-8-2021, τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων μπορούν να διδαχθούν και από ειδικότητες πέραν της βασικής ΠΕ70 – Δάσκαλοι, μέχρι τώρα διαπιστώνουμε ότι δεν έχει ανατεθεί σε κάποια άλλη ειδικότητα να διδάξει αυτήν την ενότητα, κάτι που όμως δεν αποκλείεται να συμβεί στο μέλλον, αφού νομικά το πλαίσιο το επιτρέπει.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ανέτοιμοι να διδάξουν σεξουαλική αγωγή. Όμως, η έρευνα δεν στοχεύει να απαντήσει σε ένα υποθετικό ερώτημα: η σεξουαλική αγωγή έχει ήδη εισαχθεί στο δημοτικό σχολείο μέσω των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στην Γ' και Στ' δημοτικού. Επιπλέον, το πρόγραμμα που θα εφαρμόσουν μέσα στην τάξη οι εκπαιδευτικοί είναι εντελώς στην ευχέρεια του κάθε εκπαιδευτικού. Υπάρχουν προτάσεις προγραμμάτων στην επίσημη ιστοσελίδα του ΙΕΠ, αλλά δεν είναι δεσμευτικά. Εν ολίγοις, το Υπουργείο Παιδείας έχει εισάγει ένα νέο

διδασκαλικό αντικείμενο χωρίς συγκεκριμένο εγχειρίδιο ή αναλυτικό πρόγραμμα, χωρίς να έχει φροντίσει να επιμορφώσει και προετοιμάσει τους εκπαιδευτικούς για την διδασκαλία του.

Σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών έχει έρθει κάποια στιγμή αντιμέτωπη με συζητήσεις ή γενικότερα περιστατικά που αφορούν θέματα σεξουαλικότητας στο σχολείο, και αυτό έχει λογική βάση. Οι μαθητές και μαθήτριες του δημοτικού σχολείου μέχρι να αποφοιτήσουν από αυτό στην ηλικία των 12 ετών, έχουν ήδη μπει στην προεφηβεία και έχουν αρχίσει να έχουν αλλαγές στο σώμα τους αλλά και στον συναισθηματικό τους κόσμο. Καθώς αυτές οι αλλαγές είναι ακόμα σε αρχικό στάδιο, άρα και πρωτόγνωρο για τα παιδιά, η περιέργειά τους για αυτές τις αλλαγές, η λαχτάρα ή ακόμα και η ντροπή να τις ανακαλύψουν και να συζητήσουν για αυτές, είναι σε αυξημένο επίπεδο. Την τελευταία δεκαετία όπου η χρήση του διαδικτύου είναι ευρέως προσβάσιμη από κάθε μέρος, ηλεκτρονική συσκευή και άτομο, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με θέματα περί σεξουαλικότητας σε μεγάλο και χωρίς όρια βαθμό από πολύ μικρή ηλικία. Αυτό το γεγονός έχει αυξήσει κι άλλο την περιέργειά τους αλλά πιθανόν όχι την γνώση τους (EEGSE, 2016; UNESCO, 2020). Θα λέγαμε, λοιπόν, ότι είναι απίθανο να υπάρξει εκπαιδευτικός που δε θα έρθει ποτέ σε θέση να αντιμετωπίσει μία συζήτηση ή ένα περιστατικό που να αφορά την σεξουαλικότητα στην σχολική τάξη, είτε είναι στο πλαίσιο της σεξουαλικής αγωγής είτε όχι. Το να έχουν μία σωστή επιμόρφωση και προετοιμασία οι εκπαιδευτικοί να διαχειριστούν τέτοιες συζητήσεις και περιστατικά, είναι εξαιρετικής σημασίας αν θέλουμε να έχουμε μαθητές που θα έχουν την σωστή γνώση από την κατάλληλη πηγή και όχι να αποκτούν διαστρεβλωμένη εικόνα της σεξουαλικότητας από το διαδίκτυο ή πιθανές συζητήσεις με συνομήλικους και γενικότερα μη κατάλληλα άτομα.

Οι εκπαιδευτικοί στις απαντήσεις τους σχετικά με το πώς διαχειρίζονται τέτοιες συζητήσεις και περιστατικά, δείχνουν να έχουν μία ήρεμη αντίδραση, με διάθεση να βοηθήσουν, να εξηγήσουν και να συμπαρασταθούν. Παρόλα αυτά, μέσα από τις απαντήσεις πολλών από αυτών, διαφαίνεται μία αμφιβολία και έλλειψη εμπιστοσύνης στο αν αντιδρούν με τον σωστό τρόπο κι αν όσα λένε είναι επιτρεπτά και κατάλληλα. Άλλωστε δεν λείπουν και οι εκπαιδευτικοί που από τις απαντήσεις του αντιλαμβανόμαστε ότι αποφεύγουν την συζήτηση με τους μαθητές, γιατί δεν ξέρουν πώς είναι η σωστή αντίδραση. Μία αποφυγή όμως, ενδέχεται να φέρει αρνητικά αποτελέσματα στους μαθητές. Φαινομενικά ο εκπαιδευτικός γλιτώνει μία άβολη συζήτηση, αλλά οι μαθητές επιβεβαιώνουν μέσα τους ότι τα ζητήματα περί σεξουαλικότητας είναι ταμπού και δεν μπορούν να απευθυνθούν στον εκπαιδευτικό τους, ο οποίος είναι άτομο εμπιστοσύνης, φέρει γνώση και διδακτικές μεθόδους, αλλά θα συνεχίσουν να ψάχνουν απαντήσεις στα ερωτήματά τους σε ακατάλληλες πηγές (Elia, 2000; Burns & Hendriks, 2018)

Σχεδόν στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η σχολική τάξη είναι ο κατάλληλος χώρος για να γίνονται συζητήσεις περί σεξουαλικότητας. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, οι εκπαιδευτικοί είναι οι φορείς της γνώσης και έχουν σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές, οπότε είναι ευχάριστο αλλά και αναμενόμενο ταυτόχρονα να θεωρούν ότι οι μαθητές πρέπει να νιώθουν ασφάλεια να εκφράζονται μέσα στο σχολικό περιβάλλον ώστε να αποκτήσουν μία ορθή γνώση. Είναι πολύ πιθανό όμως, να συναντήσει κάποιος εκπαιδευτικούς αρνητικούς ως προς την διδασκαλία σεξουαλικής αγωγής στο σχολικό πλαίσιο. Το κράτος παρόλα αυτά, μπορεί να επέμβει σε περιπτώσεις όπου η αυστηρή τήρηση θρησκευτικών πεποιθήσεων από έναν κηδεμόνα μπορεί να υπονομεύσει την υγεία και την ευημερία ενός παιδιού (Durojaye, 2016).

Παρόλη την θέληση όμως, το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών δήλωσε άνετοιμο να διδάξει σεξουαλική αγωγή. Αν η εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας θέλει το σχολείο να είναι ένα ασφαλές περιβάλλον συζητήσεων, να προστατέψει τους μαθητές από λανθασμένες

απόψεις και αντιλήψεις, από ακατάλληλες πηγές ενημέρωσης και επικίνδυνες επιλογές γύρω από την σεξουαλική τους έκφραση, δεν μπορεί να επιτρέψει να έχει στις σχολικές αίθουσες εκπαιδευτικούς που δεν νιώθουν σίγουροι να διαχειριστούν ζητήματα σεξουαλικότητας. Οφείλει να επιμορφώσει τους εκπαιδευτικούς, όπως άλλωστε και οι ίδιοι ζητούν αρκετά έντονα όπως φαίνεται μέσα από τις απαντήσεις τους, και για να τους εξοπλίσει με αυτοπεποίθηση, αλλά και για να τους απαλλάξει από τυχόν λανθασμένες προσωπικές αντιλήψεις (Elia, 2000).

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνά μας, η επιμόρφωση που παρακολούθησαν οι περισσότεροι, ήταν ημερίδα πάνω σε ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα σεξουαλικής αγωγής για μαθητές μικρών τάξεων. Όμως οι ημερίδες δεν χαρακτηρίζονται επαρκώς ωφέλιμες, εφόσον δεν συνυπολογίζουν τις προσωπικές ανάγκες των επιμορφούμενων, τις ιδιαιτερότητες των τάξεων τους, ούτε έχουν αναστοχαστικό χαρακτήρα (Στελλάκης & Παραμυθιάτου, 2012). Η μοναδική περιεκτική επιμόρφωση σε θέματα σεξουαλικής αγωγής που αναφέρθηκε από έναν συμμετέχοντα, είναι ένα σεμινάριο 9 μηνών/400 ωρών το οποίο όμως είναι επί πληρωμή. Δεν είναι ελεύθερο και δωρεάν προς όλους τους εκπαιδευτικούς που το επιθυμούν. Οι εκπαιδευτικοί συχνά επιλέγουν να παρακολουθήσουν τέτοιας διάρκειας σεμινάρια επί πληρωμή, ανεξαρτήτως θέματος, καθώς τους μοριοδοτούν στους πίνακες ΑΣΕΠ αν είναι αναπληρωτές και στους πίνακες κατάταξης στελεχών εκπαίδευσης, αν είναι μόνιμοι. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι τα κίνητρα πίσω από μία τέτοια επιμόρφωση δεν έχουν να κάνουν μόνο με την γνώση, αλλά και με την επαγγελματική εξέλιξη (Χαρακόπουλος & Τσιλιμένη, 2020).

Σε αντίθεση με το σχετικά μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν λάβει ήδη επιμόρφωση, βλέπουμε σχεδόν το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνά μας, να δηλώνει ότι θα παρακολουθούσαν επιμορφωτικό πρόγραμμα πάνω σε θέματα σεξουαλικής αγωγής. Όλοι τους αναφέρουν ότι ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα θα τους βοηθούσε να βελτιώσουν τις γνώσεις τους, τις διδακτικές τους μεθόδους αλλά και την αυτοπεποίθησή τους για να διδάξουν σεξουαλική αγωγή. Στην έρευνα των Burns & Hendriks (2018), διαπιστώνουμε ότι όντως εκπαιδευτικοί άνετοι και γνώστες της σεξουαλικής αγωγής, δήλωσαν να επωφελήθηκαν αρκετά από επιμορφωτικά προγράμματα της σεξουαλικής αγωγής.

Αυτή η διαφορά στα δύο ποσοστά, ανάμεσα σε όσους έχουν επιμορφωθεί και όσους επιθυμούν να επιμορφωθούν, δηλώνει ότι ο λόγος που οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα μέχρι τώρα είναι γιατί δεν τους έχει προσφερθεί. Τα μόνα επιμορφωτικά προγράμματα που υπάρχουν διαθέσιμα αυτήν την στιγμή είναι τα επί πληρωμή σεμινάρια από ΑΕΙ και ΕΚΕΚ. Δεν διατίθεται κανένα πρόγραμμα από την κεντρική πολιτεία μέσω του Υπουργείου Παιδείας και φορέων του όπως το ΙΕΠ ή το ΠΙ, το οποίο να είναι δωρεάν και προσβάσιμο σε όλους και διαμορφωμένο βάση κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Σημαντικό όμως είναι, ότι μέσω μίας κεντρικής και καθολικής επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί θα έχουν την δυνατότητα να απαλλαγτούν από τυχόν προσωπικές πεποιθήσεις (Elia, 2000) οι οποίες καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την διδασκαλία τους, το αναφερόμενο στην παιδαγωγική βιβλιογραφία ως άτυπο αναλυτικό πρόγραμμα. Γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας σε πολύ μεγάλη κλίμακα προτείνουν ως κατάλληλο φορέα επιμόρφωσης το Υπουργείο Παιδείας. Στο άρθρο των Eisenberg et al. (2010) που αναφέρεται στις ΗΠΑ, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών πάνω στην διδασκαλία της σεξουαλικής αγωγής δεν έχει κρατικά πρότυπα και απαιτήσεις πιστοποίησης, κι αυτό έχει ως αποτέλεσμα να συναντά κανείς εκπαιδευτικούς με μηδενική επιμόρφωση μέχρι εκπαιδευτικούς πλήρως καταρτισμένους. Προφανώς και αυτό

αντανακλάται και στην διδασκαλία της σεξουαλικής αγωγής όπου οι μαθητές δεν λαμβάνουν μίας σταθερής ποιότητας και περιεχομένου γνώση.

Συμπεράσματα

Σκοπός της έρευνάς μας ήταν η ανάδειξη των επιμορφωτικών αναγκών σε θέματα σεξουαλικής αγωγής των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσα από την μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών ενός δημοτικού σχολείου στον αστικό ιστό του Δήμου Ρεθύμνου. Συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές δεν νιώθουν έτοιμοι για να διδάξουν το αντικείμενο της σεξουαλικής αγωγής μέσα στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί κατά πλειοψηφία δηλώνουν ότι δεν νιώθουν κατάλληλα προετοιμασμένοι ώστε να διαχειρίζονται μέσα στην σχολική τάξη συζητήσεις και περιστατικά που αφορούν την σεξουαλικότητα. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι επιθυμούν την επιμόρφωσή τους από κεντρικό κρατικό φορέα σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό, καθώς θεωρούν ότι θα βελτιώσει την γνωστική αλλά και διδακτική τους επάρκεια. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν σε μεγάλο βαθμό, η επιμόρφωση να είναι υποχρεωτική, πολυεπιστημονική και όχι μόνο θεωρητικής προσέγγισης.

Περιορισμοί

Ο αρχικός περιορισμός στην έρευνά μας είναι η έλλειψη εκτενών μελετών πάνω στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην σεξουαλική αγωγή. Οι βιβλιογραφικές μας αναφορές για το θέμα της σεξουαλικής αγωγής ήταν κυρίως αγγλόφωνες, ενώ δεν υπήρχαν επαρκείς σύγχρονες μελέτες. Αυτό μας περιόρισε αρκετά στο να μπορέσουμε να αναπτύξουμε μία προϋπάρχουσα θεωρία και πάνω σε αυτήν να χτίσουμε την ερευνητική μας μεθοδολογία.

Ένας άλλος περιορισμός ήταν η έλλειψη χρόνου ώστε να επιλέξουμε έναν μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων και κατ' επέκταση να σχεδιάσουμε μία μεγαλύτερης έκτασης συνέντευξη, ώστε να είχαμε θέσει περισσότερα ερευνητικά ερωτήματα και να είχαμε χρόνο ανάλυσης των αποτελεσμάτων, καθώς η έρευνα διεξήχθη στο πλαίσιο απόκτησης μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, ο σχεδιασμός του ερευνητικού μας εργαλείου έγινε με σκοπό να είναι πιο στοχευμένες οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ώστε να συμφωνεί η κωδικοποίηση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία αλλά και να γίνει ευκολότερα και γρηγορότερα η ανάλυση των αποτελεσμάτων. Για αυτόν τον λόγο κατασκευάσαμε μία μικρής έκτασης δομημένη συνέντευξη, η οποία δεν χρησιμοποιείται συχνά στην ποιοτική έρευνα.

Εν κατακλείδι, οι παραπάνω περιορισμοί σε συνδυασμό με την ανάλυση περιεχόμενου χωρίς χρήση λογισμικού που έγινε στις απαντήσεις των συμμετεχόντων, και η οποία ενδέχεται να έχει μεροληπτική χροιά, θέτουν την γενίκευση αποτελεσμάτων αποτρεπτική.

Προτάσεις

Κλείνοντας την παρούσα ερευνητική μελέτη, κρίνουμε ότι ο επιστημονικός κόσμος που ασχολείται με την επιμόρφωση στην εκπαίδευση ή/και την σεξουαλική αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, θα μπορούσε να διεξάγει ολοκληρωμένες και στοχευμένες έρευνες, ώστε να ανακαλύψει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της σεξουαλικής αγωγής, αλλά κυρίως τις απόψεις τους για την σεξουαλική αγωγή και την επιθυμητή επιμορφωτική διαδικασία. Βασιζόμενοι σε αυτά τα αποτελέσματα, ο επιστημονικός κόσμος σε συνεργασία με τον καθ' ύλην αρμόδιο που είναι το Υπουργείο Παιδείας, οφείλει να αφιερώσει μέρος των ερευνών του για τον σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων στην σεξουαλική αγωγή και την αξιολόγηση των προγραμμάτων αυτών και της συνεισφοράς τους στους εκπαιδευτικούς.

Αναφορές

- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Boonstra H. (2011). Advancing Sexuality Education in Developing Countries: Evidence and Implications. *Guttmacher Policy Review, Vol 14* (No 3), pp. 17-23. Retrieved from <https://www.guttmacher.org>
- Breuner C. & Mattson G. (2016). Sexuality Education for Children and Adolescents. *American Academy of Pediatrics, Vol 138* (No 2), e20161348. DOI: 10.1542/peds.2016-1348
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Burns S. & Hendriks J. (2018). Sexuality and relationship education training to primary and secondary school teachers: an evaluation of provision in Western Australia. *Sex education, Vol 18* (No6), pp. 672-688. DOI:10.1080/14681811.2018.1459535
- Cohen, L. & Manion L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Creswell J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση*. (2η έκδ.). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- Durojaye, E. (2016). Legal and Human Rights Dilemma Relating to Sexuality Education in Africa. *International Journal of Public Law and Policy, Vol 5* (No4), pp. 305–316. DOI: <http://dx.doi.org/10.1504/IJPLAP.2016.082250>
- Eisenberg, M., Madsen, N., Oliphant, J., Sieving, R. & Resnick, M. (2010). “Am I qualified? How do I know?” A Qualitative Study of Sexuality Educators’ Training Experiences. *American Journal of Health Education, Vol 41* (No 6), pp. 337-344. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ910858>
- Elia J. (2000). Democratic Sexuality Education: A Departure from Sexual Ideologies and Traditional Schooling. *Journal of Sex education and therapy, Vol 25* (No 2&3), pp. 122-129. DOI: 10.1080/01614576.2000.11074339
- European Expert Group on Sexuality Education. (2016). Sexuality education – what is it? *Sex Education, Vol 16* (No 4), pp. 427-431. DOI: 10.1080/14681811.2015.1100599
- Freud S. (2014). *Τρεις μελέτες για την σεξουαλική θεωρία*. (α’ έκδ.). Αθήνα: Πλέθρον.
- McKay A. (1997). *Sexual Ideology and Schooling: Toward a Democratic Philosophy of Sexuality Education*. (PhD, University of Toronto, 1997).
- Newby, P. (2019). *Μέθοδοι Έρευνας στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2018). *International Technical Guidance on Sexuality Education. An evidence-informed approach*. France: UNESCO et al.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). Switched on: Sexuality education in the digital space. *UNESCO*.
- World Health Organization. (2015). *Sexual Health, human rights and the law*. Switzerland: WHO press.
- Βενετίκου Μ. & Μπενετάτου Κ. (2013). Η ανθρώπινη σεξουαλικότητα στην ιστορική της εξέλιξη – Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις. *Το βήμα του Ασκληπιού, Τόμος 12* (Τεύχος 3), σσ. 324-336. Ανακτήθηκε από <https://www.vima-asklipiou.gr>
- Γερούκη Μ. (2011). *Η Σεξουαλική Αγωγή στο Σχολείο – Θεωρία και πράξη-Οι απόψεις των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Μαράθια.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Ανακτήθηκε από www.kallipos.gr

- Καδιγιαννόπουλος Γ., Καραβίδα Μ., Γαλανοπούλου Ε. & Γαλανόπουλος Α. (2019). Η σεξουαλική αγωγή στην δευτεροβάθμιας εκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο. *Αρχεία ελληνικής ιατρικής 2020, Τόμος 37* (Τεύχος 2), σσ. 267-272. Ανακτήθηκε από <https://www.mednet.gr/archives/2020-2/267per.html>
- Καψάλης, Α. & Ραμπίδης, Κ. (2006). Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. *Εκπαίδευση & Επιστήμη, Τόμος 1* (Τεύχος3), σσ. 257-273. Ανακτήθηκε από <http://journal.primedu.uoa.gr>
- Κρεατσάς Γ. (2003). *Σεξουαλική αγωγή και σχέσεις των δύο φύλων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών* (σσ. 13-22). Αθήνα: ΥΠΑΙΘ.
- Στελλάκης, Ν. & Παραμυθιώτου, Μ. (2012). Παρουσίαση και αξιολόγηση επιμορφωτικού προγράμματος για τις πρακτικές γραμματισμού στο νηπιαγωγείο. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού, Τόμος 11* (Τεύχος 1), σσ. 39-49. DOI: 10.12681/icw.18054
- Χαρακόπουλος, Χ. & Τσιλιμένη, Τ. (2020). Ο ρόλος, η χρησιμότητα και η αξιολόγηση της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*, (Τεύχος 5), σσ. 156-164. Ανακτήθηκε από <https://www.researchgate.net/publication>

Πρόληψη και αντιμετώπιση της πρόωρης μαθητικής διαρροής: Η περίπτωση του Εσπερινού Γυμνασίου Αλεξανδρούπολης

Άννα Ασπιώτη

*Φιλολόγος, M.Ed. Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης
aspiotianna@yahoo.gr*

Πηνελόπη Στράτη

*Φιλολόγος, Διδακτορίσσα Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου
penstrati@gmail.com*

Περίληψη

Στη μελέτη περίπτωσης της παρούσας εκπαιδευτικής έρευνας διερευνάται τόσο η αναγκαιότητα των μέτρων πρόληψης όσο και η σημασία των απαραίτητων δράσεων-στόχων για την αντιμετώπιση του κινδύνου της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου από μαθητές/τριες του Εσπερινού Γυμνασίου Αλεξανδρούπολης, μέσω της παρατήρησης και αξιολόγησης της διαδικασίας αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσεται εντός του σχολείου. Ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων προς διερεύνηση στην παρούσα ποιοτική έρευνα, η οποία εφαρμόστηκε σε ερευνητικό μαθητικό δείγμα είκοσι δύο (22) μαθητών/τριών που στην πλειονότητά τους ανήκουν στη μουσουλμανική κοινότητα της πόλης.

Στο ερωτηματολόγιο διερευνώνται και αξιολογούνται: α. Η αυτογνωσία των μαθητών/τριών ως προς το μαθησιακό/παιδαγωγικό τους προφίλ υπό τη μορφή διερεύνησης της αυτορρύθμισης και του αναστοχασμού τους, β. Η αυτοεκτίμησή τους και ο ρόλος της εσωτερικής παρώθησης, γ. Η ανταπόκριση στις ανάγκες των σχολικών τους υποχρεώσεων στο σπίτι και ο βαθμός ανάπτυξης των νοητικών και παρωθητικών δυνάμεων που θα επιταχύνουν και θα επιτρέψουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων, δ. Η άποψή τους για τη μαθησιακή διαδικασία και τη στάση των εκπαιδευτικών όσον αφορά την κάλυψη των αναγκών τους σε μαθησιακό, κοινωνικό και ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο, ε. Η στάση/άποψη των οικογενειών/κηδεμόνων τους για τη συμμετοχή τους στα σχολικά δρώμενα σε σχέση με την αναγκαιότητα της καθημερινής επαγγελματικής εμπλοκής τους, λόγω της ιδιαιτερότητας των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών που βιώνουν, στ. Οι σχέσεις με τους συνομήλικους τους, ζ. Η ψυχολογική τους φόρτιση μέσα στα πλαίσια της σχολικής ζωής, η. Η έγκαιρη προσέλευση, η συστηματική φοίτηση και η παρουσία τους στο σχολείο καθόλη τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος, έναντι της επιλεκτικής παρακολούθησης μαθημάτων και θ. Η προσωπική τους αντίληψη/κατανόηση για την φαρέτρα προσόντων που τους δίνει η τυπική εκπαίδευση όσον αφορά τον ποιοτικότερο μελλοντικό σχεδιασμό της ζωής τους.

Το αποτέλεσμα της έρευνας ανέδειξε τα εν δυνάμει ελλιπή πεδία επιτυχούς εμπλοκής των παιδιών στη σχολική ζωή, όπως: την αδυναμία στην ανάγνωση και στην κατανόηση κειμένων αλλά και μαθηματικών πράξεων, τα προβλήματα σε δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας, αλλά και στις σχέσεις μεταξύ όλων των μελών της σχολικής ζωής, την έλλειψη ενδιαφέροντος παρακολούθησης της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά και καθοδήγησης και επιβράβευσης/ενδυνάμωσης σε ορισμένες περιπτώσεις. Επιπρόσθετα, αδυναμία αναδείχθηκε στα επίπεδα της αυτοεκτίμησης, της αυτογνωσίας και της αυτοδιάθεσης των παιδιών, παράλληλα με τον ισχνά υποστηρικτικό ως προς τη μάθηση ρόλο

της οικογένειας, καθώς και το ιδεολογικό, πολιτισμικό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο διαβίωσής τους, που τους παρωθεί σε αντικίνητρα σχολικής επιτυχίας. Οι παραπάνω διαπιστώσεις λειτούργησαν ως κίνητρα για τον σχεδιασμό δράσεων που στοχεύουν στην ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία, μέσω της κινητοποίησης της σχολικής και οικογενειακής κοινότητας, με απώτερο στόχο την πρόληψη και την εν γένει αντιμετώπιση της πρόωρης μαθητικής διαρροής.

© 2024, Άννα Ασπιώτη, Πηνελόπη Στράτη

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική έρευνα, μελέτη περίπτωσης, παράγοντες σχολικής επιτυχίας/αποτυχίας, πρόληψη/αντιμετώπιση πρόωρης σχολικής διαρροής

Abstract

This educational research on a specific case study investigates the necessity of preventive measures as well as the importance of the necessary actions/goals that aim to combat the risk of early school leaving by students of the Evening High School of Alexandroupolis, through the observation and evaluation of the interactive process that develops within the school. An anonymous questionnaire was used as a data collection tool in this qualitative research, which was applied to a research student sample of twenty-two (22) students, the majority of whom belong to the Muslim community of the city.

The questionnaire investigates and evaluates: a. The students' self-awareness regarding their learning/pedagogical profile in the form of investigating their self-regulation and reflection, b. Their self-esteem and the role of internal motivation, c. The response to the needs of their school obligations at home and the extent they develop the mental and motivational forces that will accelerate and enable the development of skills, d. Their view of the learning process and the attitude of the teachers regarding the coverage of their needs on a learning, social and psycho-emotional level, e. The attitude/opinion of their families/guardians regarding their participation in school activities in relation to the necessity of their daily professional involvement, due to the particularity of the socio-economic conditions that they experience, f. Relationships with peers, g. Their psychological burden through school life, h. Their timely arrival, systematic attendance and presence at school throughout the school program, compared to selective attendance of school courses and i. Their personal perception/understanding of the quiver of qualifications provided by formal education, in terms of better-quality future planning of their lives.

The results of the educational research revealed the potentially deficient areas of successful retention of children in school life, such as: the weakness in reading and comprehending texts and mathematical operations, in cooperation and communication skills, in the interaction between all members of school life, their lack of follow-up interest, as well as the lack of guidance and reward/empowerment in various cases. In addition, the research revealed that the levels of self-esteem, self-awareness and self-determination of the children were weak, along with the weak supportive role of their families in terms of learning, as well as the ideological, cultural and socio-economic background of living that provides them with disincentives for school success. The above findings could function as incentives for the planning of activities aiming at the full involvement of the students in the educational process, through the mobilization of the personal and family community, with the ultimate goal of preventing/fighting early student dropout.

© 2024, Anna Aspioti, Pinelopi Strati

Key words: educational research, case study, factors of school success/failure, early school dropout prevention/treatment

Α΄ ΜΕΡΟΣ: Θεωρητική προσέγγιση της σχολικής διαρροής

Στις σύγχρονες κοινωνίες της τεχνολογικής εκτίναξης πληροφοριών και των κοινωνικοοικονομικών αλλαγών, με ολοένα και πιο επιτακτική την ανάγκη για γνώση, η εκπαίδευση είναι αυτή που μπορεί να επιταχύνει την ενδυνάμωση ατόμων και κοινωνιών, πλειοδοτώντας στη μελλοντική οικονομική ανάπτυξη και ευημερία τους.

Η Σαΐτη (2000) (Μητρέλλου, 2010: 4) ορίζει την εκπαίδευση ως *«την οργανωμένη, εκ μέρους της πολιτείας ή της κοινωνίας ή και των ατόμων, ενέργεια, μέσω της οποίας επιδιώκεται, με βάση κάποιο σχέδιο, η μετάδοση ορισμένων θεωρητικών γνώσεων, όπως και πρακτικών και τεχνικών ικανοτήτων στη νέα γενιά»*. Επομένως, είναι τεράστιο το διακύβευμα για τους/τις νέους/ες με στόχο την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων μέσω της εκπαίδευσης και κατάρτισής τους και αφορά τη μελλοντική εξέλιξη και ποιότητα της ζωής τους, μέσα στην εκρηκτική μεταλλακτική πορεία των σύγχρονων κοινωνιών, οικονομιών, τεχνολογιών και θεσμών.

Η εκπαίδευση, άρρηκτα συνδεδεμένη με τον καταγιισμό πληροφοριών που δέχονται οι σύγχρονες κοινωνίες, αποκτά έναν τελεολογικό σκοπό, γεγονός στο οποίο εστίασε και ο Cummins (2003) (Μητρέλλου, 2010: 5-6) υποστηρίζοντας ότι *«στις μέρες μας οι πληροφορίες διπλασιάζονται κάθε πέντε χρόνια περίπου και το άτομο θα πρέπει να έχει αναπτύξει εκτός από ένα ευρύ γνωστικό πεδίο και δεξιότητες όπως ευφυΐα, αφηρημένη σκέψη και κριτική σκέψη για να ανταπεξέλθει στην εργασία του, όποια κι αν είναι αυτή, επομένως οι νέοι που δεν ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση, αυτόματα αποκλείουν τον εαυτό τους από την οικονομία»*, διαπίστωση που φλερτάρει με τον επαγγελματικό αποκλεισμό του ανειδίκευτου στον εργασιακό χώρο και κατ' επέκταση με τον κοινωνικό και οικονομικό του μαρασμό.

Επιπρόσθετα, ο ΟΟΣΑ (Παπαδοπούλου, Ε., Καραγιάννη, Ε., Καρναβάς, Β., Κουτίδου, Ε., Καπετανάκης, Ι., 2017: 18-19) επιμένοντας στη δύναμη της εκπαίδευσης, υπογραμμίζει *«την έμφαση που πρέπει να δίνεται στα οφέλη της εκπαίδευσης, όχι τόσο στα προσόντα που πιστοποιεί η εκπαιδευτική διαδικασία, όσο στην απόκτηση δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών της προσωπικότητας που εξασφαλίζουν την ευτυχία των ανθρώπων και την ευημερία των κοινωνιών»*. Γενικότερα, η εκπαιδευτική πολιτική στον ευρωπαϊκό χώρο εμπλουτίζεται από ιδέες που προάγουν την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τη δημοκρατία, την ανάπτυξη της πολιτισμικής ταυτότητας και ταυτόχρονα προάγουν την ιδιότητα του πολίτη και τον διαπολιτισμικό διάλογο.

Πολλοί είναι όμως οι προβληματισμοί σχετικά με την αρνητική δυναμική που εμφανίζει ως αποτέλεσμά της η σχολική διαρροή. Ο Κυρίδης (1996) (Μητρέλλου, 2010: 17), για παράδειγμα, υποστηρίζει ότι *«σε κοινωνικοοικονομικό επίπεδο η σχολική αποτυχία συνδέεται με τον κοινωνικό αποκλεισμό και αποτελεί κυρίως χαρακτηριστικό των μαθητών από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα (εργάτες, αγρότες, άνεργοι, Τσιγγάνοι, πρόσφυγες, μετανάστες και άλλοι, που ζουν μακριά από αστικά κέντρα ή σε υποβαθμισμένες και απομονωμένες περιοχές)»*. Ο συγγραφέας τονίζει και συνδέει το πολυδιάστατο φαινόμενο του κοινωνικοοικονομικού αποκλεισμού με τη σχολική αποτυχία και διαρροή, όπως αυτή υπαγορεύεται από τις συνθήκες διαβίωσης/βιοπορισμού και πολιτιστικού/πολιτισμικού επιπέδου των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων που αναφέρει,

παρουσιάζοντας ως προκαθορισμένη την πορεία αυτών των ατόμων, λόγω του εύκολου αποκλεισμού τους από τη μάθηση, την εκπαίδευση και τις ίσες ευκαιρίες, εξαιτίας των ιδιαίτερων ατομικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών τους, που τους απομακρύνουν από το αμήχανο για αντίδραση σχολείο και τη δυνατότητα ποιοτικότερης διαβίωσης.

Η μαθητική διαρροή αποτελεί συνεπώς στοιχείο κλυδωνισμού και αποσάθρωσης των ευρωπαϊκών/διεθνών εκπαιδευτικών πολιτικών, μολονότι εστιάζουν στην κοινωνική ένταξη, στην απασχόληση, στην ανάπτυξη, στις επενδύσεις, στην εκπαίδευση υψηλής ποιότητας για όλους, στις νέες δεξιότητες, στους στόχους μιας βιώσιμης ανάπτυξης και ειδικότερα στον στόχο για ποιοτική εκπαίδευση.

Ωστόσο, η πολυπρισματική παράμετρος της σχολικής διαρροής στηρίχθηκε κατά καιρούς σε έρευνες και επιστημονικές θεωρίες που διερευνούν το πλαίσιο της σχολικής αποτυχίας, βασισμένες στις θεωρίες για τη νοημοσύνη, την πολιτιστική και υλική αποστέρηση, το πολιτισμικό κεφάλαιο και την αλληλεπίδραση, ως εξής:

α. Η θεωρία της νοημοσύνης: στηρίχθηκε κατά βάση στα τεστ νοημοσύνης, σύμφωνα με τα οποία τα άτομα των κατώτερων οικονομικών-κοινωνικών στρωμάτων παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση, σε αντίθεση με αυτά των ανώτερων στρωμάτων. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, οι διαφορές που παρατηρούνται στη σχολική επίδοση οφείλονται στο ίδιο το άτομο και όχι στο ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον (Παπάνης & Γιαβρίμης, 2004-2005).

β. Η θεωρία του πολιτισμικού ελλείμματος: η κύρια αιτία της εκπαιδευτικής αποτυχίας αποδίδεται στο οικογενειακό περιβάλλον. Πέντε παράγοντες ενοχοποιούνται από τη θεωρία αυτή για την εκπαιδευτική επιτυχία ή αποτυχία: οι γονικές αντιλήψεις και τα κίνητρα μάθησης που αναπτύσσουν τα παιδιά μέσω του περιβάλλοντος, η ανατροφή ή κοινωνικοποίηση, ο γλωσσικός κώδικας και η χρήση του, η πίστη που μεταδίδουν οι γονείς για τις αξίες της μόρφωσης στα παιδιά και ο τρόπος που αντιμετωπίζουν οι γονείς τη σχολική επίδοση του παιδιού τους και εμπλέκονται συνολικά στη σχολική διαδικασία (Λαδά, 2012: 20).

γ. Η θεωρία της υλικής αποστέρησης: Οι Wedge και Prosser (1973) (Μητρέλλου, 2010: 16) υποστηρίζουν τη συγκεκριμένη θεωρία, κατά την οποία παιδιά φτωχών οικογενειών ή παιδιά μεταναστών που αντιμετωπίζουν άμεσα πρόβλημα επιβίωσης τείνουν να εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολείο για να ενταχθούν στην αγορά εργασίας, προκειμένου να συμβάλουν στο οικογενειακό εισόδημα. Κατά τον Τουρτούρα (2005) (Πέτρου, 2016: 27-28), η οποιαδήποτε μορφή στέρησης σε επίπεδο υλικών συνθηκών διαβίωσης των ατόμων και των οικογενειών τους αποτελεί αιτία σχολικής αποτυχίας των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες χαμηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων.

δ. Η θεωρία της πολιτιστικής αποστέρησης: Πολιτιστική αποστέρηση θεωρείται η απόρροια της διαφορετικής γραμμής εκκίνησης των παιδιών των διάφορων κοινωνικών τάξεων στις δυτικές κοινωνίες, σε σχέση με την μάθηση. Στον αντίποδά της, η αντισταθμιστική εκπαίδευση είναι ο μηχανισμός εξομάλυνσης αυτού του κοινωνικού ετεροχρονισμού.

Ωστόσο, ο Hoyles (Παρούτσας, 2005) δεν υιοθετεί τις έννοιες της πολιτιστικής αποστέρησης και της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης για τους εξής λόγους:

- Η πολιτιστική αποστέρηση στην Αμερική μελετήθηκε από ψυχολόγους κι όχι από κοινωνιολόγους.
- Οι φιλελεύθεροι και οι αμφισβητίες πίστεψαν ότι καταπολεμώντας τον ρατσισμό και τον μύθο της ευφυΐας θα καταπολεμούσαν τις ανισότητες.

- Οι συντηρητικοί είδαν την αντισταθμιστική αγωγή σαν ένα μέσον να ελέγξουν την κοινωνία, στη βάση της στήριξης της κοινωνικής αποστέρησης.
- Παιδιά από στερημένο κοινωνικό περιβάλλον έρχονται στα σχολεία χωρίς τη δυνατότητα λεκτικής επικοινωνίας που απαιτείται.
- Οι μειονότητες έχουν μεγάλη πολιτιστική υστέρηση.
- Η φτώχεια είναι βασική αιτία των πολιτιστικών υστερήσεων.
- Ανάλογα με τις περιοχές, τα παιδιά δεν έχουν αφηρημένη σκέψη, εν τούτοις είναι πολύ έξυπνα.
- Η εφεύρεση πρακτικών των σχολείων που φέρνουν σε σύγκρουση διαφορετικές παραδόσεις.

ε. Η θεωρία της αλληλεπίδρασης: ξεκινά από τη διαπίστωση ότι, επειδή οι προηγούμενες προσεγγίσεις της σχολικής αποτυχίας καθορίζονται από κοινωνικούς παράγοντες, εξωτερικούς προς το σχολείο, είναι προβληματικές, γιατί δίνουν λίγη προσοχή στην αλληλεπίδραση των ατόμων μέσα στα σχολικά πλαίσια, δηλαδή σε αυτό που γίνεται μέσα στην τάξη. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, οι νοηματοδοτήσεις των μαθητών γύρω από το σύνολο των σχολικών δράσεων και αλληλεπιδράσεων διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο για την πορεία τους ως μαθητές και ως ενήλικες μετέπειτα. Τα άτομα μέσω της αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευτικούς ή τους συμμαθητές τους διαμορφώνουν την έννοια του εαυτού τους, την έννοια του *Εγώ*, που επηρεάζει και τη στάση τους προς την εκπαιδευτική κοινότητα και την εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως σημειώνουν οι Ανδρεαδάκης, Καϊλα, Ξανθάκου, Τσαμπαρλή-Κιτσαρά, Φιλίππου, Χρίστου (1995) και οι Γιαβρίμης, Παπάνης, Ρουμελιώτου (2007) (Μητρέλλου, 2010: 17), οι «κακοί» μαθητές είναι παιδιά με αδύναμο *Εγώ*, δεν αντιδρούν ενεργητικά στα εξωτερικά ερεθίσματα και λειτουργούν κυρίως με βασικούς μηχανισμούς άμυνας, την άρνηση και την απομόνωση. Αντίθετα, οι «καλοί» μαθητές διαθέτουν ισχυρό *Εγώ*, υψηλή στάθμη βλέψεων και ηγετικές τάσεις μέσα στην ομάδα. Σύμφωνα με τη θεωρία της αλληλεπίδρασης, τον εκτελεστικό ρόλο τον έχει ο/η εκπαιδευτικός, που ουσιαστικά και καθοριστικά συμμετέχει και συμβάλλει στη διαμόρφωση της στάσης και της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο. Σύμφωνα μάλιστα με τον Δημητρόπουλο (1996) (Μητρέλλου, 2010: 19) ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να συμβάλλει στην αποτυχία άμεσα ή έμμεσα, ενεργά ή παθητικά, εκούσια ή ακούσια.

Στη σχολική διαρροή, θεωρείται αναγκαία συνθήκη η εκπαιδευτική ενδυνάμωση των μαθητών, η επαγγελματική ένταξη των νέων που εγκατέλειψαν πρόωρα την εκπαίδευση, αλλά και η επανεκπαίδευσή τους. Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2005) (Μητρέλλου, 2010: 23): «*Η απόφαση ενός μαθητή να εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο δεν είναι απόφαση μιας στιγμής, αλλά αποτέλεσμα μιας μακράς διαδικασίας. Η χαμηλή επίδοση και η απάρεσκεια του σχολικού θεσμού*», σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και τον ΟΕΕΚ (1996) έχουν ξεκινήσει πολύ νωρίτερα, προτού ο μαθητής αποφασίσει να εγκαταλείψει τη φοίτηση. Οι Dynarski & Gleason (1998) (Μητρέλλου 2010: 50) μάλιστα επισημαίνουν: «*Ένα σχολείο έχει περιορισμένη δυνατότητα να κάνει τους περισσότερους μαθητές του ευτυχισμένους ή, τουλάχιστον, πρόθυμους να παρακολουθήσουν και ίσως προσδοκούμε πολλά από αυτό. Αλλά αξίζει η προσέγγιση και η προσπάθεια. Εστιάζοντας στους μαθητές που έχουν δυσκολίες και δουλεύοντας ενεργά προς την κατεύθυνση κατανόησης των πηγών της δυσκολίας ίσως είναι πιο αποτελεσματικό από την εφαρμογή ενός προγράμματος που θα πιάσει τους μαθητές μετά την πτώση τους.*

Αναμφίβολα, το ζήτημα της σχολικής διαρροής σε συνάρτηση με την αγορά εργασίας αποτελεί θεμελιακό κεφάλαιο και συνδέεται άμεσα με την κοινωνική και επαγγελματική εξέλιξη. Σύμφωνα με στοιχεία πρόσφατης έρευνας για τη χώρα μας, το μεγαλύτερο ποσοστό των ατόμων που έχουν

εγκαταλείπει το σχολείο βρίσκεται στην ηλικιακή ομάδα των 15–19 ετών και αντιπροσωπεύει το 13,2% του συνολικού πληθυσμού (Μητρέλλου, 2010: 66).

Επομένως, σύμφωνα με το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, η συγκεκριμένη διερεύνηση ευελπιστεί, μέσα από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων του μαθητικού δείγματος, να εκμαιεύσει παρατηρήσεις που θα μπορέσουν να δώσουν πολύτιμα συμπεράσματα για τη σπουδαιότητα των σχολικών στόχων/δράσεων και την αναγκαιότητα των μέτρων πρόληψης και καταπολέμησης του κινδύνου της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Ευελπιστεί παράλληλα να διερευνήσει και τον ρόλο που διαδραματίζουν παράγοντες όπως η εκπαίδευση, η οικογένεια, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και, φυσικά, οι ίδιοι οι μαθητές/τριες στη συμβολή της γνώσης στον κοινωνικό και επαγγελματικό σχεδιασμό, στην παραγωγική διαδικασία και, εν τέλει, στη μελλοντική ποιοτική οργάνωση της ζωής τους.

Β΄ ΜΕΡΟΣ: Διερεύνηση πεδίου

1. Στόχος της έρευνας

Στόχος της έρευνας είναι να μελετήσει και να διευκρινίσει, με βάση τον παράγοντα κινδύνου της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου από μαθητές/τριές του, τη σπουδαιότητα των δράσεων και την αναγκαιότητα μέτρων πρόληψης/αντιμετώπισής της, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων που πήραν μέρος στην έρευνα, όπως αυτά αναδύονται από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου, αλλά και από τη γνώση του κοινωνικοοικονομικού και πολιτισμικού τους υπόβαθρου.

Συγκεκριμένα ερευνώνται:

α. Η αυτογνωσία των μαθητών/τριών ως προς το μαθησιακό/παιδαγωγικό τους προφίλ υπό τη μορφή διερεύνησης της αυτορρύθμισης και του αναστοχασμού τους,

β. Η αυτοεκτίμησή τους και ο ρόλος της εσωτερικής παρώθησης,

γ. Η ανταπόκριση στις ανάγκες των σχολικών τους υποχρεώσεων στο σπίτι και ο βαθμός ανάπτυξης των νοητικών και παρωθητικών δυνάμεων που θα επιταχύνουν και θα επιτρέψουν την καλλιέργεια των δεξιοτήτων τους,

δ. Η άποψή τους για τη μαθησιακή διαδικασία και τη στάση των εκπαιδευτικών όσον αφορά την κάλυψη των αναγκών τους σε μαθησιακό, κοινωνικό και ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο,

ε. Η στάση/άποψη των οικογενειών/κηδεμόνων τους για τη συμμετοχή τους στα σχολικά δρώμενα σε σχέση με την αναγκαιότητα της καθημερινής επαγγελματικής εμπλοκής τους, λόγω της ιδιαιτερότητας των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών που βιώνουν,

στ. Οι σχέσεις τους με τους συνομήλικους/συμμαθητές τους,

ζ. Η ψυχολογική τους φόρτιση στα πλαίσια της σχολικής ζωής,

η. Η συστηματική φοίτηση, η έγκαιρη προσέλευσή τους και η παρουσία τους στο σχολείο καθόλη τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος έναντι της επιλεκτικής παρακολούθησης μαθημάτων,

θ. Η προσωπική τους αντίληψη για την φαρέτρα προσόντων που τους δίνει η τυπική εκπαίδευση όσον αφορά τον μελλοντικό σχεδιασμό της ζωής τους.

Όλα τα παραπάνω διερευνώνται σε συνάρτηση με το φύλο, την ηλικιακή ομάδα και την επανάληψη φοίτησης των μαθητών/τριών του Εσπερινού Γυμνασίου Αλεξανδρούπολης, οι οποίοι/ες αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας.

2. Επιλογή του δείγματος της έρευνας

Το δείγμα απαρτίζεται συνολικά από 22 μαθητές/τριες του Εσπερινού Γυμνασίου Αλεξανδρούπολης, που φοιτούν τη σχολική χρονιά 2023-2024. Η πλειονότητα του δείγματος αφορά μουσουλμάνους/ες μαθητές/τριες (κατά 91%).

Η διερεύνηση των δεικτών μέσω του ερωτηματολογίου δεν ήταν ιδιαίτερα εύκολη, καθώς μάλιστα σε αρκετές περιπτώσεις οι ίδιοι/ες ήταν απρόθυμοι/ες για διάφορους λόγους να το συμπληρώσουν.

Ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων είναι τα 15,9 χρόνια με μικρότερη ηλικία τα 15 έτη και μεγαλύτερη τα 41 έτη.

Ως προς το φύλο, συμμετείχαν τέσσερα (4) κορίτσια και δεκαοχτώ (18) αγόρια.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε η μέθοδος του ανώνυμου ερωτηματολογίου. Η έρευνα βασίστηκε στη διανομή ερωτηματολογίων (2ο Γυμνάσιο Καλαμάτας, 2015), που μοιράστηκαν και συμπληρώθηκαν από όλους όσους δέχτηκαν να απαντήσουν και πληρούσαν τα απαιτούμενα χαρακτηριστικά.

Το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από είκοσι εννέα (29) βασικές ερωτήσεις και δυο ενότητες. Στην πρώτη ενότητα ζητούνται διάφορα ατομικά στοιχεία του/της ερωτώμενου/ης. Στη δεύτερη ερευνώνται στοιχεία που σχετίζονται με την αυτογνωσία, την αυτοεκτίμηση, την ανταπόκριση στις ανάγκες των σχολικών τους υποχρεώσεων, τη μαθησιακή διαδικασία (19 ερωτήσεις), τη στάση των εκπαιδευτικών (1 ερώτηση), τη στάση/άποψη των οικογενειών για την φοίτησή τους στο σχολείο (1 ερώτηση), τις σχέσεις με συνομήλικους (2 ερωτήσεις), το άγχος αναφορικά με τη σχολική διαδικασία (1 ερώτηση), τη φοίτηση, την προσέλευση και τη συστηματική παρακολούθηση μαθημάτων (2 ερωτήσεις), την προσωπική τους αντίληψη για το σχολείο και την αναγκαιότητα της σχολικής εκπαίδευσής τους (3 ερωτήσεις).

4. Χρόνος διεξαγωγής της έρευνας

Ο σχεδιασμός, η προπαρασκευή της έρευνας και η συλλογή των ερωτηματολογίων έγιναν κατά το χρονικό διάστημα τέλη Σεπτεμβρίου έως μέσα Οκτωβρίου του 2023 και η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν έγινε στα τέλη του Οκτωβρίου του 2023.

5. Πειραματικές υποθέσεις:

α. Η δυσκολία των μαθημάτων ως προς την κατανόηση επηρεάζει την τακτική παραμονή του παιδιού στο σχολείο:

β. Η δυσκολία ανάγνωσης και λεξιλογίου επηρεάζει το χρονικό σημείο της εγκατάλειψης προσπαθειών από το παιδί.

γ. Η δυσκολία προσοχής και η αδυναμία παρακολούθησης οδηγιών (προφορικών και γραπτών) στα μαθήματα και τις εργασίες επηρεάζουν το χρονικό σημείο πιθανής εγκατάλειψης του σχολείου από το παιδί.

δ. Ο μη ενδιαφέρων τρόπος διδασκαλίας και η ελλιπής καθοδήγηση επηρεάζουν την αποδυνάμωση των σχέσεων του σχολείου με το παιδί.

ε. Οι σχέσεις μαθητών/τριών μεταξύ τους ή με τους καθηγητές/τριες επηρεάζουν την εσωτερική παρώθηση των παιδιών και κατ' επέκταση την παραμονή τους στο σχολείο.

στ. Η ψυχοσυναισθηματική κατάσταση, η αυτοεκτίμηση και η αυτογνωσία των μαθητών/τριών επηρεάζουν το χρονικό σημείο πιθανής εγκατάλειψης του σχολείου.

ζ. Η ελλιπής ή η κατ' επιλογή παρακολούθηση μαθημάτων είναι ενδεικτική παράμετρος για τον κίνδυνο εγκατάλειψης του σχολείου από το παιδί.

η. Οι οικονομικοί/επαγγελματικοί λόγοι διαβίωσης είναι ενδεικτική παράμετρος για τον κίνδυνο εγκατάλειψης του σχολείου από το παιδί.

θ. Η στάση και οι ιδέες της οικογένειας για την εκπαίδευση επηρεάζουν τη σχέση παιδιού και σχολείου και είναι ενδεικτική παράμετρος για τον κίνδυνο εγκατάλειψης του σχολείου από το παιδί.

ι. Η έλλειψη κατανόησης της αναγκαιότητας για μάθηση και εκπαίδευση στη σύγχρονη πραγματικότητα για μια ποιοτική μελλοντική πορεία ζωής είναι ενδεικτική παράμετρος για τον κίνδυνο εγκατάλειψης του σχολείου από το παιδί.

6. Μηδενικές υποθέσεις

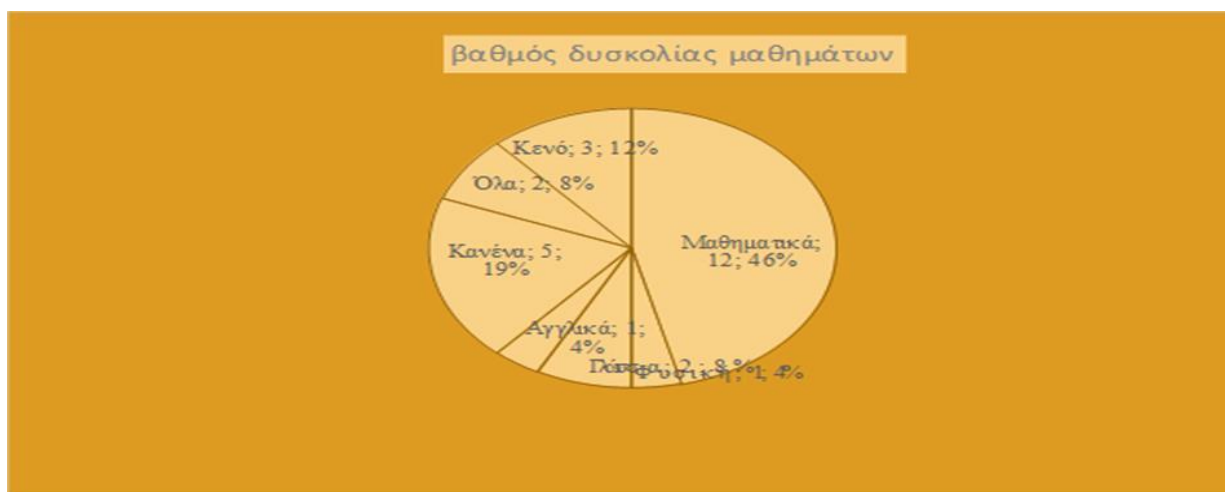
α. Η ηλικία, το φύλο και η επανάληψη τάξεων από τους μαθητές/τριες δεν διαφοροποιούν τα δεδομένα ως προς τις παραπάνω υποθέσεις.

Γ' ΜΕΡΟΣ Αποτελέσματα διερευνητικού πεδίου

Στις παραγράφους που ακολουθούν, γίνεται ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας σχετικά με τους πιθανούς δείκτες κινδύνου μαθητικής διαρροής του σχολείου, ώστε να σηματοδοτήσουν και να ενεργοποιήσουν τις δράσεις πρόληψης/αντιμετώπισης από τη σχολική κοινότητα.

Σύμφωνα με το πρώτο (1^ο) σχήμα, στην ερώτηση: «**ποια μαθήματα σας δυσκολεύουν;**», το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος που φτάνει στο 46% (12 άτομα), απάντησε: τα Μαθηματικά, το 19% (5 άτομα) απάντησε: κανένα, το 11% (3 άτομα) δεν έδωσε απάντηση (είναι πιθανόν να μην κατανόησε την ερώτηση ακόμα και μετά από υποστήριξη), το 8% (2 άτομα), απάντησε: όλα τα μαθήματα και το 8% (2 άτομα), το 4% (1 άτομο) και το 4% (1 άτομο) αντίστοιχα απάντησε: η Γλώσσα, η Φυσική και τα Αγγλικά.

Αν συνδυαστούν τα ποσοστά του 11% (3 άτομα), που δεν έδωσε απάντηση (πιθανόν να μην κατανόησε την ερώτηση ακόμα και μετά από υποστήριξη) και του 8% (2 άτομα) που απάντησε: όλα τα μαθήματα, έχουμε μια πρώτη αποτύπωση της τάξης του 19% (5 άτομα) που δεν μπορεί να ανταποκριθεί εύκολα στη μαθησιακή διαδικασία.



Σχήμα 1: «Βαθμός δυσκολίας μαθημάτων»

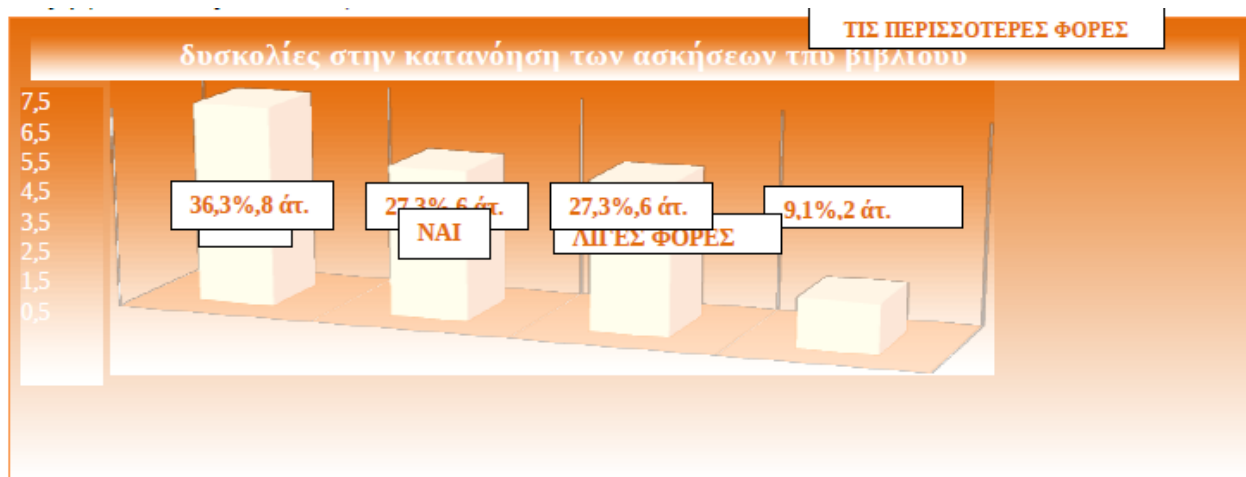
Κατά την καταγραφή των απαντήσεων στη δεύτερη ερώτηση: «**αν προσέχουν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων**», το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος που φτάνει στο 77% (19 άτομα) απάντησε θετικά, ενώ υπάρχουν μικρές αποκλίσεις, ως εξής: α. τις περισσότερες φορές 4,6% (1 άτομο), β. λίγες φορές 9,2% (2 άτομα) και γ. καθόλου 9,2% (2 άτομα).

Όπως αποτυπώνεται στο δεύτερο (2^ο) σχήμα, σχεδόν το ένα τέταρτο του δείγματος των παιδιών δεν προσέχει επιμελώς κατά τη διάρκεια του μαθήματος: α. 4,6% (1 άτομο): τις περισσότερες φορές, β. 9,2% (2 άτομα): λίγες φορές και γ. 9,2% (2 άτομα): καθόλου. Είναι μια παράμετρος που επίσης χρήζει περαιτέρω αποκωδικοποίησης, εποικοδομητικού προβληματισμού και άμεσων μέτρων «θεραπείας».



Σχήμα 2: «Προσεκτική παρακολούθηση κατά την διάρκεια των μαθημάτων»

Η τρίτη ερώτηση: «**αν συναντούν δυσκολίες στην κατανόηση των ασκήσεων του βιβλίου**» έρχεται να συμπληρώσει και, ίσως, να απαντήσει σε ένα μέρος της δεύτερης ερώτησης με βάση τα δεδομένα των απαντήσεων στο τρίτο (3^ο) σχήμα. Τα αποτελέσματα έχουν ως εξής: α. το 36,3% (8 άτομα) έδωσε την απάντηση: όχι, β. το 27,3% (6 άτομα) έδωσε την απάντηση: ναι, γ. το 9,1% (2 άτομα) έδωσε την απάντηση: τις περισσότερες φορές και δ. το 27,3% (6 άτομα) έδωσε την απάντηση: λίγες φορές. Σχεδόν δεκατέσσερα (14) άτομα δεν συναντούν δυσκολίες και υπολείπονται οχτώ (8) που αντιμετωπίζουν ουσιαστικό πρόβλημα. Μια πρώτη εικόνα που παίρνουμε από το δείγμα μας είναι ότι το ένα τρίτο δυσκολεύεται στην κατανόηση (ιδίως κατά την επεξεργασία τους στο σπίτι).



Σχήμα 3: «Δυσκολίες στην κατανόηση των ασκήσεων του βιβλίου»

Η τέταρτη ερώτηση: «αν συναντούν δυσκολίες στην κατανόηση του λεξιλογίου ενός κειμένου» έδωσε τα εξής αποτελέσματα: α. το 28% (6 άτομα) έδωσε την απάντηση: όχι, β. το 36% (8 άτομα) έδωσε την απάντηση: ναι, γ. το 14% (3 άτομα) έδωσε την απάντηση: τις περισσότερες φορές και δ. το 22% (5 άτομα) έδωσε την απάντηση: λίγες φορές. Στο τέταρτο (4^ο) σχήμα επομένως το δείγμα φαίνεται να μοιράζεται σχεδόν ισόποσα όσον αφορά την κατανόηση του λεξιλογίου, ίσως γιατί είναι πιο παρεμβατικοί/καθοδηγητικοί οι εκπαιδευτικοί και πιο εστιασμένη η προσοχή των μαθητών /τριών σε μικρότερης κλίμακας κείμενο.



Σχήμα 4: «Δυσκολίες στην κατανόηση του λεξιλογίου»

Η πέμπτη ερώτηση: «αν κατανοούν το νόημα ενός κειμένου» έδωσε τα εξής αποτελέσματα, όπως αποτυπώνονται στο πέμπτο (5^ο) σχήμα: α. το 36,7% (8 άτομα) έδωσε την απάντηση: όχι, β. το 27,5% (6 άτομα) έδωσε την απάντηση: ναι, γ. το 4,5% (1 άτομο) έδωσε την απάντηση: τις περισσότερες φορές και δ. το 32% (7 άτομα) έδωσε την απάντηση: λίγες φορές.

Αν συνδυαστούν τα ποσοστά όσων απάντησαν αρνητικά (α. & δ.), τότε «φωτογραφίζεται» η ανεπάρκεια κατανόησης (σε ποσοστό 68% αθροιστικά) του νοήματος ενός κειμένου. Από το γεγονός αυτό συνάγεται ότι τα δυο τρίτα των παιδιών δεν έχουν τη δεξιότητα της κατανόησης, με ό,τι αυτό σημαίνει για την παρακολούθηση της μαθησιακής διαδικασίας ή της αδιαφορίας προς αυτήν.



Σχήμα 5: «Κατανόηση του νοήματος ενός κειμένου»

Σύμφωνα με το έκτο (6^ο) σχήμα, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος που φτάνει στο 68 % (15 άτομα), δηλαδή σχεδόν τα δύο τρίτα του, στην ερώτηση: «αν δυσκολεύονται στην ανάγνωση» απάντησε αρνητικά. Συγκεκριμένα, το 50% (11 άτομα) απάντησε: όχι, το 23 % (5 άτομα) απάντησε: ναι, το 9% (2 άτομα) απάντησε: τις περισσότερες φορές και το 18% (4 άτομα) απάντησε: λίγες φορές.

Η ανάγνωση, λοιπόν, αποτιμάται ως ο «ακρογωνιαίος λίθος» της μέχρι τώρα συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία, σύμφωνα και με το έκτο (6^ο) σχήμα, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την ενεργητική, ανελλιπή παρουσία τους, παράλληλα με την αυτοεκτίμηση και την ανάπτυξη της δεξιότητας αυτορρύθμισής τους.

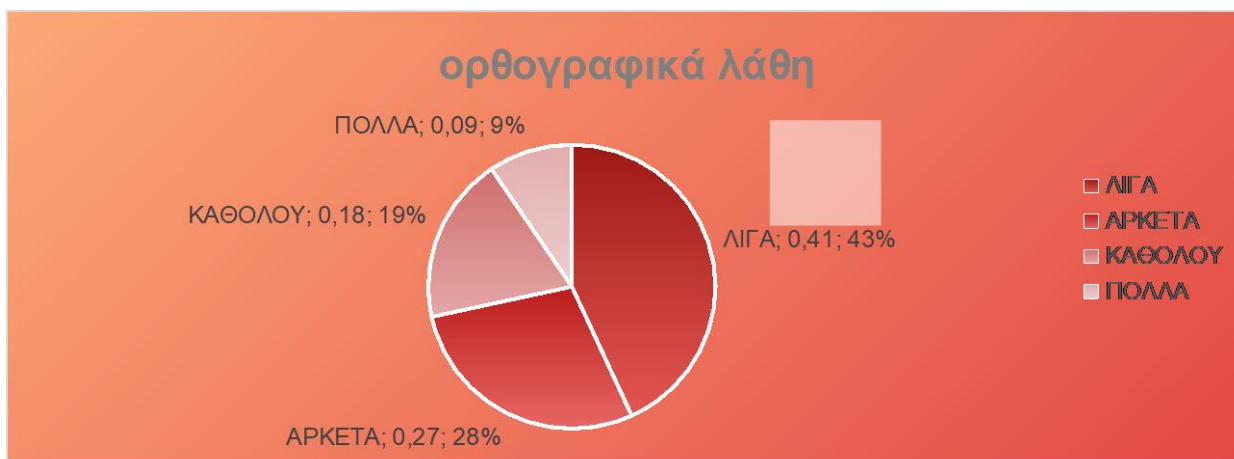


Σχήμα 6: «Δυσκολίες στην ανάγνωση»

Η έβδομη ερώτηση: «αν κάνουν ορθογραφικά λάθη» εμφανίζει στο έβδομο (7^ο) διάγραμμα τα εξής αποτελέσματα: α. το 41% (9 άτομα) έδωσε την απάντηση: λίγα, β. το 27% (6 άτομα) έδωσε την απάντηση: αρκετά, γ. το 18% (4 άτομα) έδωσε την απάντηση: καθόλου, δ. το 9% (2 άτομα) έδωσε την απάντηση: πάρα πολλά και ε. το 5 % (1 άτομο) έδωσε την απάντηση: πολλά.

Το αποτέλεσμα όμως δεν συνάδει με την καθημερινή απόδοση των μαθητών/τριών στο συγκεκριμένο πεδίο μέσα στην τάξη και ίσως θα πρέπει να ληφθεί ως ήσσονος σημασίας. Τυπικά

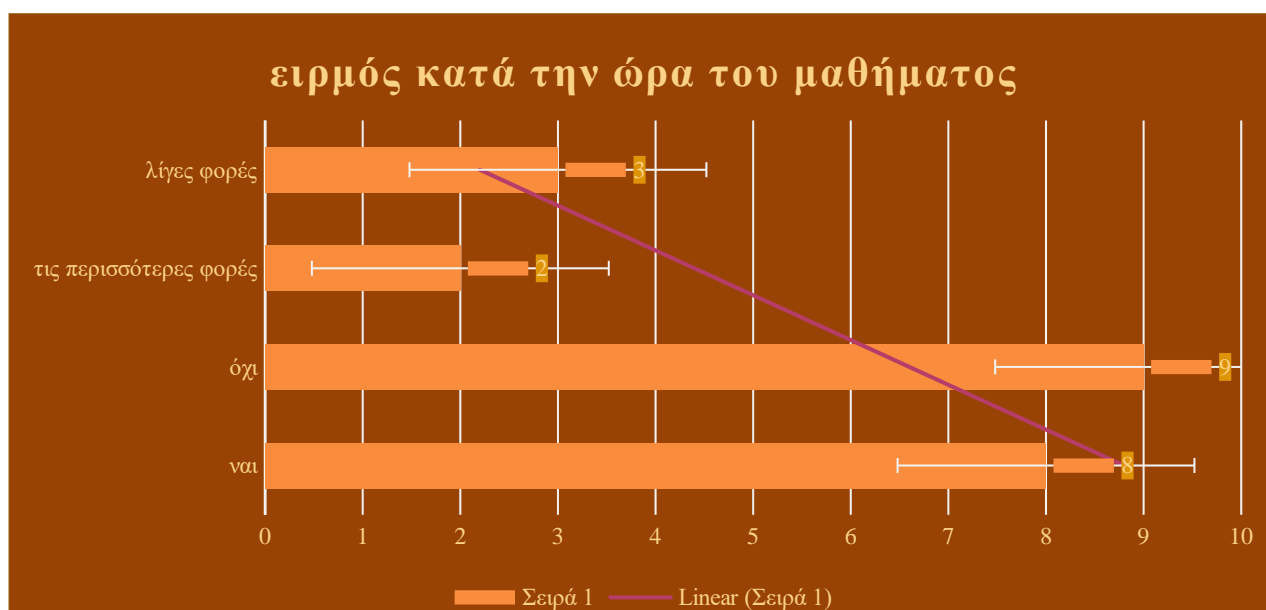
ωστόσο θα λέγαμε πως πρόκειται για μια πολύ καλή εικόνα επίδοσης στο συγκεκριμένο πεδίο.



Σχήμα 7: «Ορθογραφικά λάθη»

Το όγδοο (8^ο) σχήμα της όγδοης ερώτησης: «**αν την ώρα του μαθήματος χάνουν τον ειρμό τους και ρωτάνε σε ποιο σημείο του μαθήματος βρίσκονται**» έδωσε τα εξής αποτελέσματα: α. το 36,5 % (8 άτομα) απάντησε: ναι, β. το 40,86 % (9 άτομα) απάντησε: όχι, γ. το 9,1% (2 άτομα) απάντησε: τις περισσότερες φορές και δ. το 13,6% (3 άτομα) απάντησε: λίγες φορές.

Αν μελετήσουμε συνδυαστικά τα αποτελέσματα της παραπάνω ερώτησης, όπως αποτυπώνεται στο όγδοο (8^ο) σχήμα, σύμφωνα με την οποία 10 άτομα τουλάχιστον (αθροιστικά) χάνουν πάντα ή σχεδόν πάντα τη ροή του μαθήματος σε ποσοστό 45,4% (το μισό ποσοστό του δείγματος), με αυτά της δεύτερης ερώτησης, όπως αποτυπώνονται στο δεύτερο (2^ο) σχήμα, σύμφωνα με τα οποία σχεδόν το ένα τέταρτο του δείγματος των παιδιών δεν προσέχει επιμελώς κατά τη διάρκεια του μαθήματος, τότε βρισκόμαστε ενώπιον μιας σκληρής πραγματικότητας και θα πρέπει να διερευνηθούν οι αιτίες και να γίνουν οι κατάλληλες παρεμβάσεις.



Σχήμα 8: «Ειρμός κατά την ώρα του μαθήματος»

Το αποτύπωμα της ένατης ερώτησης: «**αν αργούν να αντιγράψουν από τον πίνακα**» εμφανίζεται

στο ένατο (9^ο) σχήμα και τα αποτελέσματα έχουν ως εξής: α. το 31,9% (7 άτομα) απάντησε: ναι, β. το 49,6% (11 άτομα) απάντησε: όχι, γ. το 0% (0 άτομα) έδωσε την απάντηση: τις περισσότερες φορές και δ. το 18,5% (4 άτομα) απάντησε: λίγες φορές. Επαναλαμβάνεται μια προβληματικά σταθερή πορεία όσον αφορά την ατομική τους μαθησιακή ταυτότητα και αυτενέργεια.



Σχήμα 9: «Αργή αντιγραφή από τον πίνακα»

Η δέκατη ερώτηση: «αν δυσκολεύονται στα μαθηματικά» έδωσε τα εξής αποτελέσματα: α. το 33% (8 άτομα) απάντησε: ναι, β. το 30,6% (5 άτομα) απάντησε: όχι, γ. το 4,5% (1 άτομο) έδωσε την απάντηση: τις περισσότερες φορές και δ. το 31,9% (7 άτομα) απάντησε: λίγες φορές. Το ποσοστό 41% (9 άτομα) δυσκολίας στα Μαθηματικά πλησιάζει σχεδόν το μισό ποσοστό του δείγματος και σε συνάρτηση με την πρώτη ερώτηση που αφορούσε γενικά τη δυσκολία των παιδιών στα μαθήματα, σύμφωνα με την οποία το 54,5% (12 άτομα) δήλωσε ότι δυσκολεύεται στα Μαθηματικά, γίνεται κατανοητό το επίπεδο δυσκολίας αυτενέργειας των μαθητών/τριών στο συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο.

Οι παραπάνω «τιμές» που καταγράφηκαν στο δέκατο (10^ο) σχήμα, οδηγούν σε προβληματισμό και υποβάλλουν διερεύνηση και κατ' επέκταση λήψη μέτρων/δράσεων από όλους τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία.



Σχήμα 10: «Δυσκολία στα Μαθηματικά»

Σύμφωνα με τις τιμές του ενδέκατου (11^{ου}) σχήματος, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος που φτάνει στο 54,6% (12 άτομα), δηλαδή το μισό σχεδόν ποσοστό του δείγματος, στην ερώτηση: «**αν δυσκολεύονται στον εντοπισμό στον χάρτη στοιχείων που θα τους ζητηθούν**» απάντησε ότι δεν αντιμετωπίζει δυσκολίες. Συγκεκριμένα, το 41% (9 άτομα) απάντησε ότι πάντα τα καταφέρνει, το 14% (3 άτομα) έδωσε απάντηση: τις περισσότερες φορές, το 36% (8 άτομα), απάντησε: λίγες φορές και το 9% (2 άτομα) απάντησε: ποτέ.

Η εικόνα, αν και φαινομενικά είναι σχεδόν ισορροπημένη ποσοτικά, κατά τη μαθησιακή διαδικασία αποδεικνύεται ότι δεν αποτυπώνεται επακριβώς, γεγονός που επηρεάζει τη μάθηση, εφόσον ο εντοπισμός στοιχείων στον χάρτη είναι μια καταλυτική παράμετρος επεξεργασίας γνώσεων σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα.

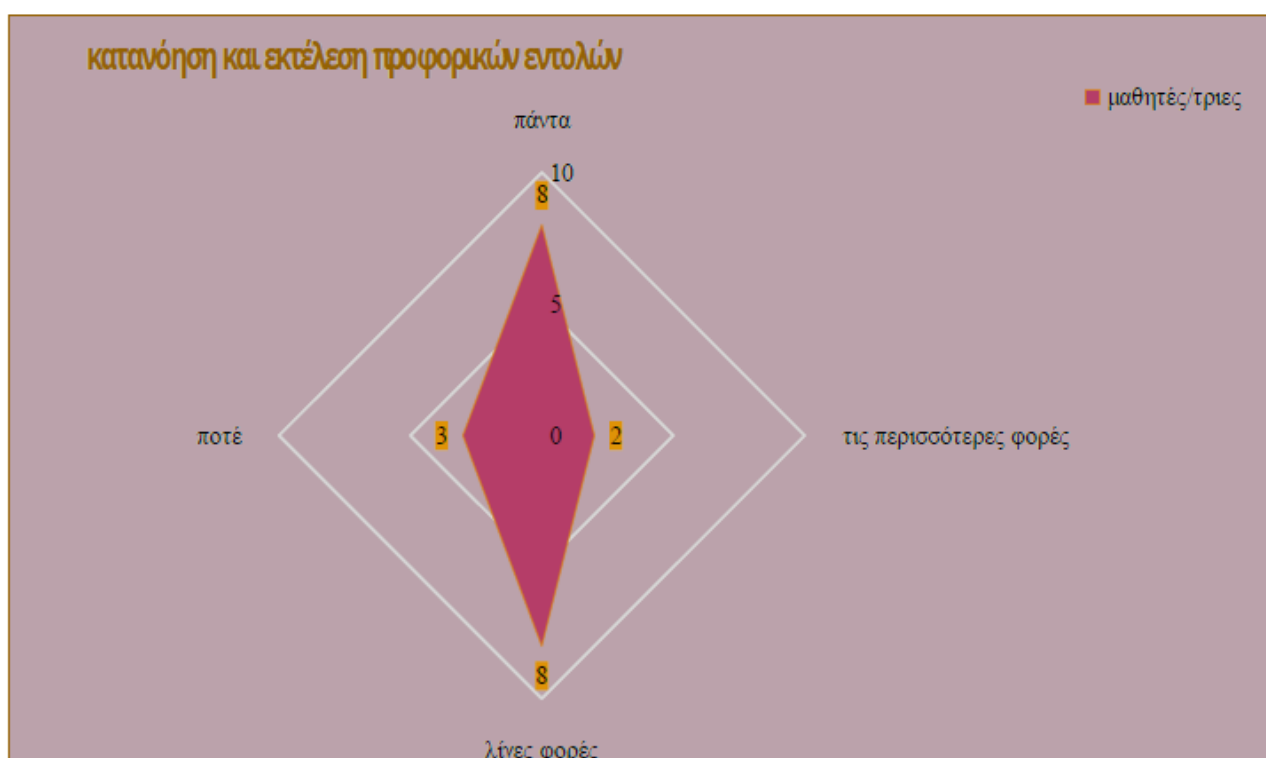


Σχήμα 11: «Δυσκολία εντοπισμού στοιχείων σε χάρτη»

Στη δωδέκατη ερώτηση: «**αν δυσκολεύονται στην κατανόηση και εκτέλεση προφορικών εντολών**» οι μαθητές/τριες απάντησαν ως εξής: α. το 37,5% (8 άτομα) έδωσε την απάντηση: πάντα

καταλαβαίνω, β. το 10,3% (2 άτομα): τις περισσότερες φορές, γ. το 37,5% (8 άτομα): λίγες φορές και δ. το 14,7% (3 άτομα): ποτέ, όπως αποτυπώνεται και στο δωδέκατο (12^ο) σχήμα.

Το μοτίβο (περίπου το μισό ποσοστό του δείγματος) μπορεί και πάλι να φαίνεται ποσοτικά ισορροπημένο, αλλά και σ' αυτή την περίπτωση, ως παράμετρος επεξεργασίας γνώσεων, αυτοδιαχείρισης, μαθησιακών βιωμάτων και εσωτερικής παρώθησης των παιδιών, έχει καταλυτική σημασία στη μαθησιακή διαδικασία, τη στιγμή που σχεδόν τα μισά παιδιά (10 άτομα) δεν αντιλαμβάνονται το πεδίο ενεργοποίησης και δραστηριοποίησης στο οποίο πρέπει να συμμετάσχουν εντός του σχολικού περιβάλλοντος, σύμφωνα και με την εικόνα που μας δίνεται στο δωδέκατο (12^ο) σχήμα.



Σχήμα 12: «Δυσκολίες στην κατανόηση και εκτέλεση προφορικών εντολών»

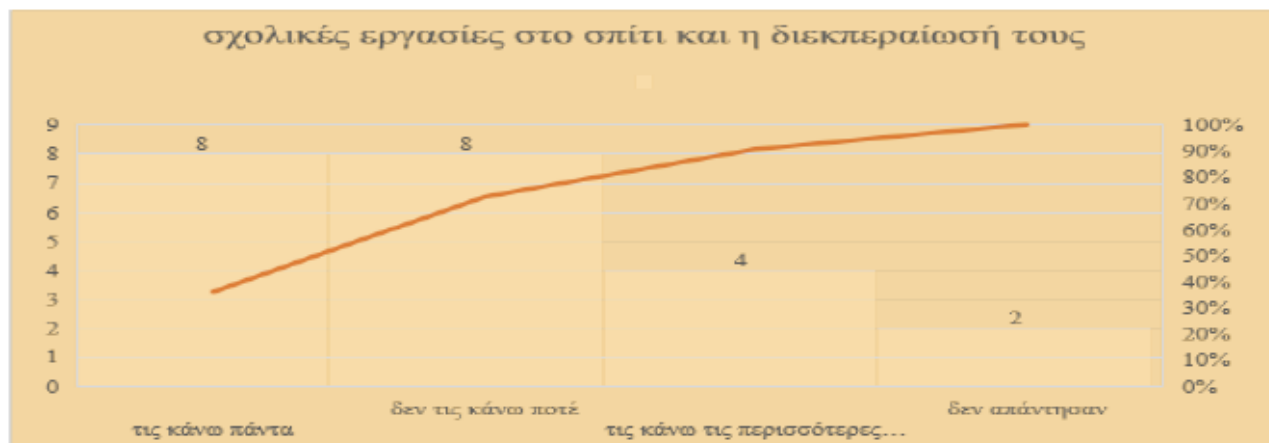
Η δέκατη τρίτη ερώτηση: «αν δυσκολεύονται στην κατανόηση και εκτέλεση γραπτών οδηγιών» έδωσε τα εξής αποτελέσματα: α. το 47% (10 άτομα) έδωσε την απάντηση: πάντα καταλαβαίνω, β. το 19,5% (4 άτομα) έδωσε την απάντηση: τις περισσότερες φορές, γ. το 15% (3 άτομα) έδωσε την απάντηση: λίγες φορές και δ. το 19,5% (4 άτομα) έδωσε την απάντηση: ποτέ, όπως αποτυπώνεται και στο δέκατο τρίτο (13^ο) σχήμα. Το αποτέλεσμα μπορεί να θεωρηθεί καλύτερο ποιοτικά σε σχέση με τις απαντήσεις της προηγούμενης ερώτησης: «αν δυσκολεύονται στην κατανόηση και εκτέλεση προφορικών εντολών», αλλά και πάλι το ένα τρίτο του δείγματος (7 άτομα) δεν φαίνεται να λειτουργεί σε επίπεδο γνώσεων, αυτοδιαχείρισης, μαθησιακών βιωμάτων και εσωτερικής παρώθησης, όπως συμβαίνει σε μια λειτουργική, υγιή σχέση σχολείου-μαθητών.



Σχήμα 13: «Δυσκολίες στην κατανόηση και εκτέλεση γραπτών εντολών»

Η δέκατη τέταρτη ερώτηση που αφορά «**τις σχολικές εργασίες στο σπίτι και την διεκπεραίωσή τους**» έδωσε αποτελέσματα/ενδείξεις που αντικατοπτρίζονται στο δέκατο τέταρτο (14^ο) σχήμα ως εξής: το 35,5% (8 άτομα) έδωσε την απάντηση: τις κάνω πάντα, β. το 19,5% (4 άτομα) έδωσε την απάντηση: τις κάνω τις περισσότερες φορές, γ. το 35,5% (8 άτομα) έδωσε την απάντηση: δεν τις κάνω ποτέ και δ. το 9,5% (2 άτομα) δεν έδωσε απάντηση.

Το δείγμα και πάλι έδωσε το ένα τρίτο του συνόλου περίπου να μην ασχολείται με τις σχολικές εργασίες στο σπίτι, κάτι για το οποίο τίθεται θέμα όχι μόνο ατομικό, αλλά και οικογενειακής στήριξης, καθοδήγησης, βιοτικού επιπέδου και κουλτούρας. Ωστόσο, σχολείο και οικογένεια είναι δυο σημαντικοί παράγοντες συνεργασίας και δυο πολυπαραγοντικές μεταβλητές στην εξίσωση της σχολικής επιτυχίας του παιδιού και κατ' επέκταση στην μελλοντική του πορεία εντός και εκτός του σχολείου.



Σχήμα 14: «Διεκπεραίωση σχολικών εργασιών στο σπίτι»

Σύμφωνα με το δέκατο πέμπτο (15^ο) σχήμα, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος, που φτάνει στο 72% (16 άτομα), δηλαδή τα δύο τρίτα του δείγματος περίπου, στην ερώτηση: «**αν βαριέται στο μάθημα**» απάντησε ότι δεν αντιμετωπίζει τέτοια συνθήκη, ή, τουλάχιστον, πολύ λίγες φορές. Συγκεκριμένα, το 14% (3 άτομα) απάντησε ότι πάντα βαριέται, το 14% (3 άτομα) έδωσε την απάντηση: τις περισσότερες φορές, το 50% (11 άτομα) απάντησε: λίγες φορές και το 22% (5 άτομα) απάντησε: ποτέ.



Σχήμα 15: «Βαριέμαι στο μάθημα;»

Η δέκατη έκτη ερώτηση, που αφορά «**την ανάγκη καθοδήγησης/βοήθειας προκειμένου να αποκτήσουν γνώσεις (να μάθουν)**», έδωσε τα εξής αποτελέσματα: α. το 9% (2 άτομα) έδωσε την απάντηση: πάντα, β. το 18% (4 άτομα) έδωσε την απάντηση: τις περισσότερες φορές, γ. το 23% (5 άτομα) έδωσε την απάντηση: ποτέ και δ. το 50% (11 άτομα) έδωσε την απάντηση: λίγες φορές.

Το αποτέλεσμα βέβαια δεν πληροί, δεν «καθρεπτίζει» τις ρεαλιστικές (αληθινές) τιμές, όπως τουλάχιστον βιώνονται από τους εκπαιδευτικούς στο συγκεκριμένο πεδίο μέσα στην τάξη και ίσως θα πρέπει να ληφθεί ως ήσσονος σημασίας. Τα ίδια τα παιδιά επίσης, κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, πιθανόν να μην αντιλήφθηκαν την ουσία της ερώτησης και τη σημασία της καθοδήγησής τους προς τον «δρόμο» για την αυτενέργειά τους. Τυπικά ωστόσο και στηριζόμενοι στο δείγμα του δέκατου έκτου (16^{ου}) σχήματος, θα λέγαμε πως πρόκειται για μια πολύ καλή ποσοτική εικόνα στο συγκεκριμένο πεδίο.

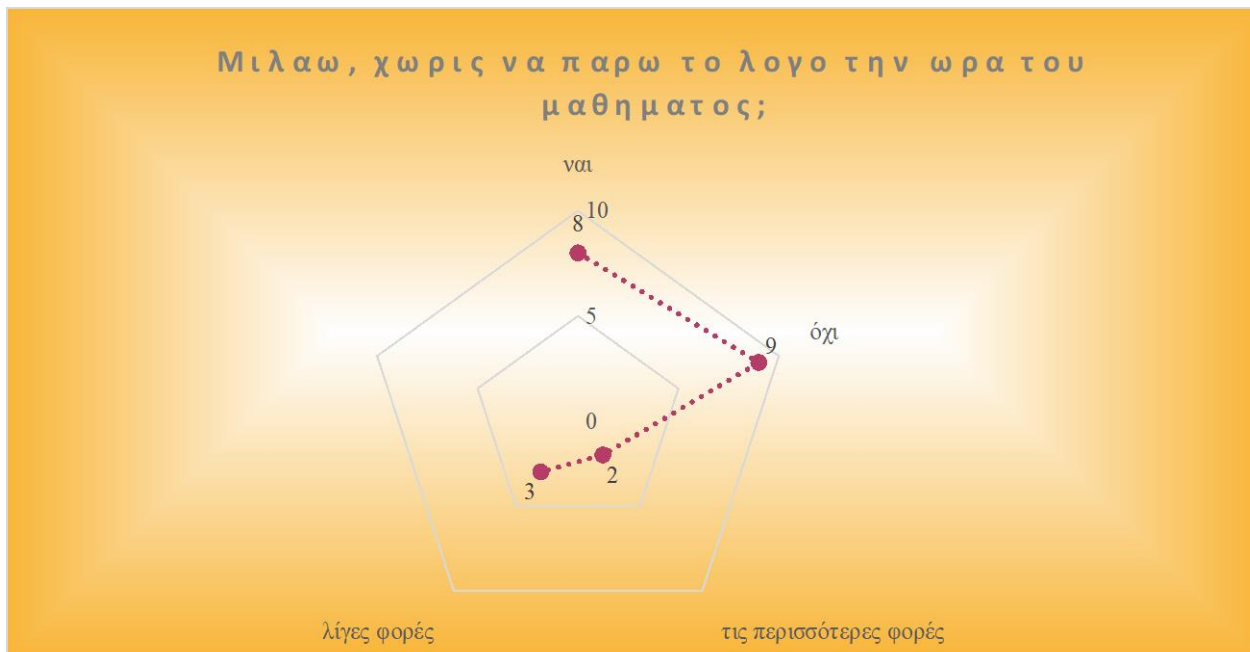


Σχήμα 16: «Χρειάζομαι βοήθεια στη μάθηση;»

Η δέκατη έβδομη ερώτηση: «**μιλάω χωρίς να πάρω τον λόγο κατά την ώρα του μαθήματος;**» έδωσε αποτελέσματα τα οποία αποτυπώνονται στο δέκατο έβδομο (17^ο) σχήμα, ως εξής: α. το 36,5%

(8 άτομα), απάντησε: ναι, β. το 40,5% (9 άτομα) απάντησε: όχι, γ. το 9,2% (2 άτομα) απάντησε: τις περισσότερες φορές και δ. το 13,8% (3 άτομα) έδωσε την απάντηση: λίγες φορές.

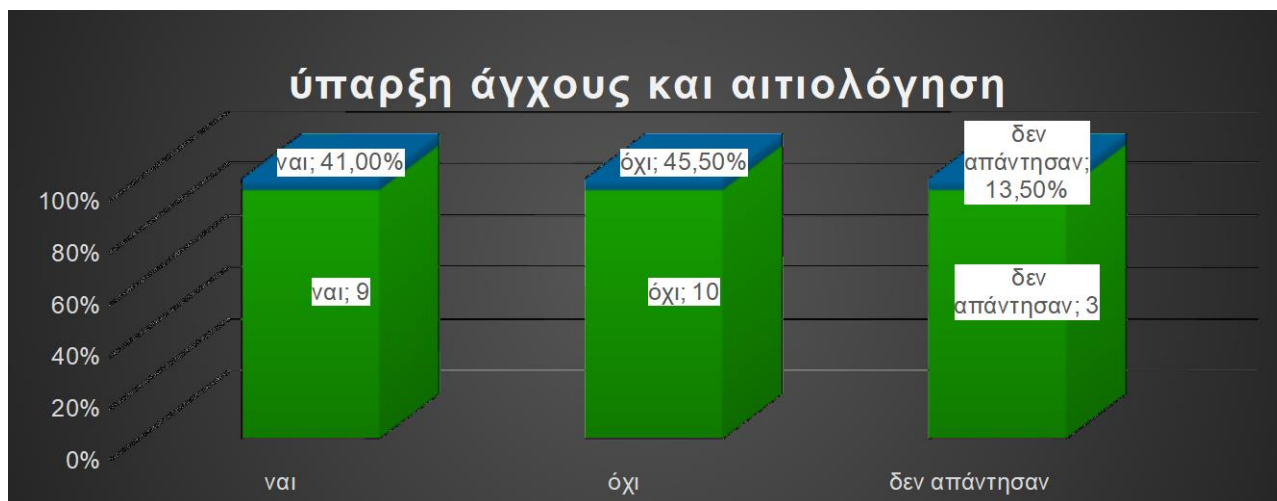
Και πάλι το δείγμα είναι μοιρασμένο σχεδόν κατά το ήμισυ, δημιουργώντας ερωτηματικά για την αυτοδιάθεση, συναισθηματική ωριμότητα, δεξιότητες δημιουργικής παρουσίας στη μαθησιακή διεργασία, την καθοδήγηση από την οικογένεια και κατά συνέπεια την ιδεολογία/κουλτούρα διαχείρισης καταστάσεων και σχολικής παρουσίας.



Σχήμα 17: «Μιλώ χωρίς να πάρω το λόγο την ώρα του μαθήματος;»

Η δέκατη όγδοη ερώτηση: «έχω άγχος στο σχολείο και τι το προκαλεί;», στο πλαίσιο διερεύνησης της ψυχοσυναισθηματικής αποδοχής της σχολικής ζωής, ως σημείο αναφοράς του κινδύνου πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, ανέδειξε τα εξής αποτελέσματα, όπως αποτυπώνονται στο δέκατο όγδοο (18^ο) σχήμα: α. το 41% (9 άτομα) απάντησε: ναι, β. το 45,5% (10 άτομα) απάντησε: όχι και γ. το 13,5% (3 άτομα) δεν απάντησε.

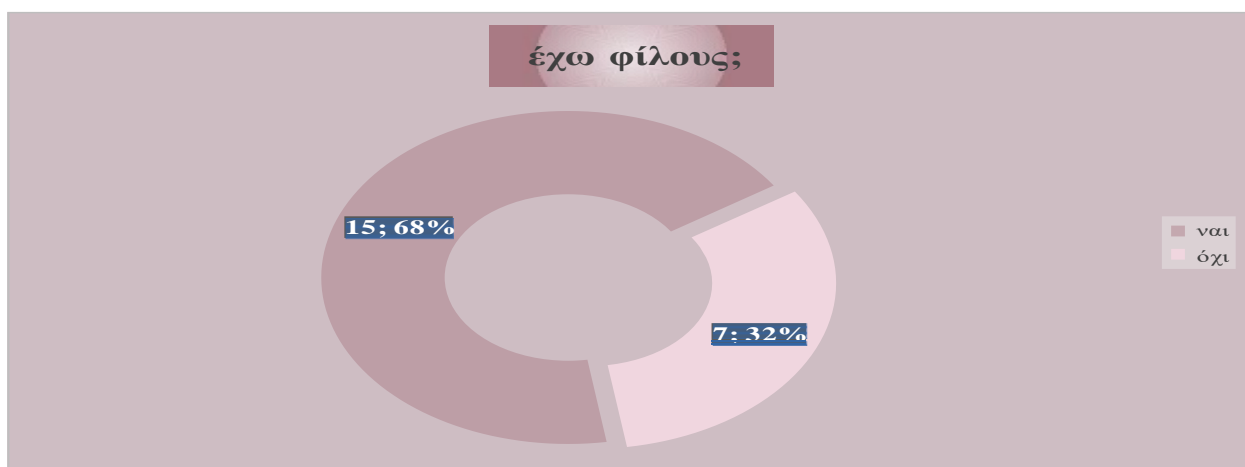
Στην πρώτη απάντηση (δείκτης: ναι) είναι αξιοσημείωτο ότι στην πλειοψηφία τους αιτιολόγησαν το άγχος τους με δεδομένα που αφορούν το μάθημα των μαθηματικών (7 άτομα), παράμετρος που συναντήσαμε και παραπάνω, όταν εξετάστηκε ο δείκτης δυσκολίας στο συγκεκριμένο μάθημα, επομένως τώρα επανέρχεται για να τονίσει τη σκοπιμότητα εμβάθυνσης, προβληματισμού και δρομολόγησης στήριξης από τη σχολική μονάδα. Επίσης, ένα (1) άτομο αιτιολόγησε το άγχος του με την πολύωρη παραμονή του στο σχολικό χώρο και άλλο ένα (1) άτομο μίλησε για περιστασιακό άγχος, χωρίς αιτιολόγηση. Και πάλι το δείγμα του δέκατου όγδοου (18^{ου}) σχήματος είναι μοιρασμένο σχεδόν κατά το ήμισυ (ναι, έχω άγχος ή όχι, δεν έχω άγχος), δημιουργώντας συνθήκη παρέμβασης.



Σχήμα 18: «Έχω άγχος στο σχολείο και τι το προκαλεί;»

Η δέκατη ένατη ερώτηση: «έχω φίλους στο σχολείο;», στο πλαίσιο διερεύνησης των σχέσεων μεταξύ των παιδιών, αποσκοπεί στο να εντοπίσει τον ρόλο που παίζει η φιλία σε σχέση με την παραμονή τους στο σχολείο, με τα εξής αποτελέσματα: α. το 61% (15 άτομα) απάντησε: ναι και β. το 39% (7 άτομα) απάντησε: όχι, όπως καταγράφεται και στο δέκατο ένατο (19^ο) σχήμα.

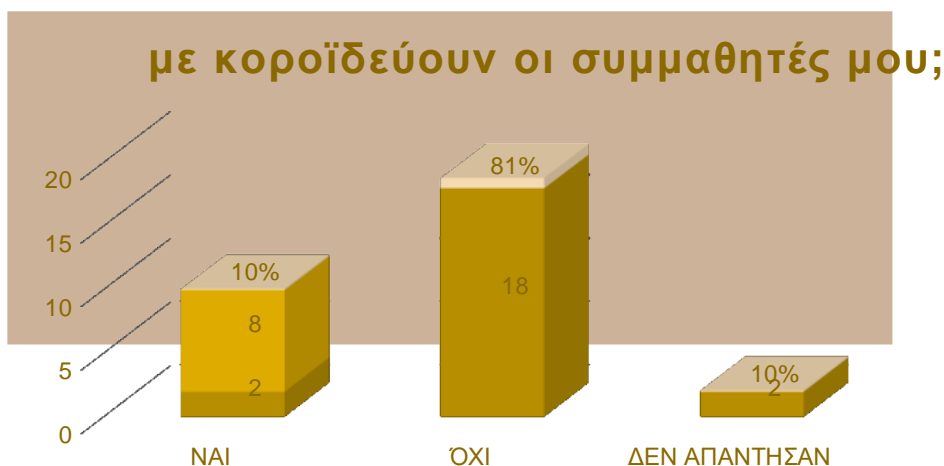
Το δείγμα και πάλι έδωσε το ένα τρίτο του συνόλου περίπου να μην έχει φίλους στο σχολείο, κάτι που πρέπει να διερευνηθεί ως προς την γενεσιουργό του αιτία και ίσως όχι μόνο σε επίπεδο σχολείου, αλλά και με πιο εξειδικευμένες επί του θέματος δομές. Άλλωστε, δυνητικά ένα τέτοιο αποτέλεσμα μπορεί να είναι προπομπός δυσάρεστων καταστάσεων και σχέσεων μεταξύ των παιδιών, όπως για παράδειγμα δείκτης σχολικού εκφοβισμού.



Σχήμα 19: «Έχω φίλους στο σχολείο;»

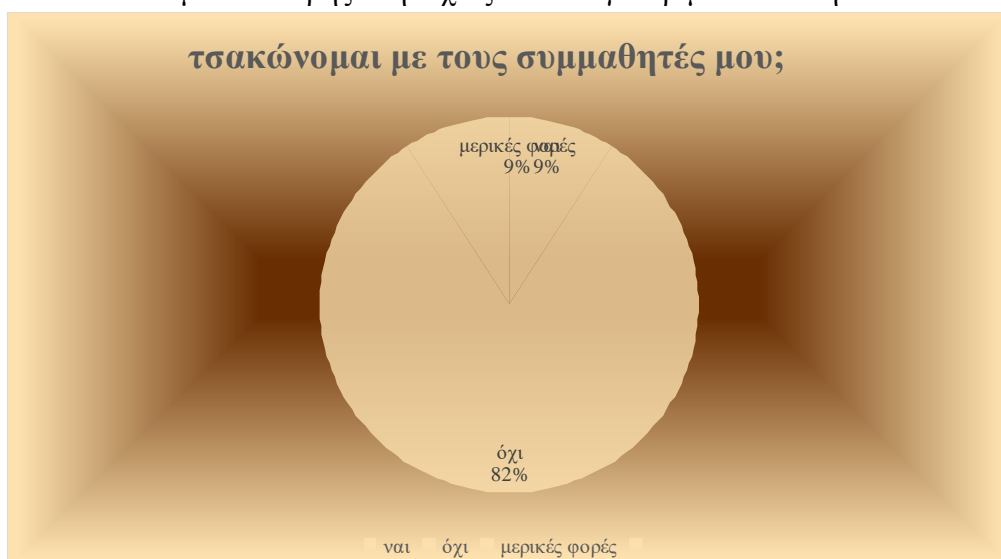
Η εικοστή ερώτηση: «οι συμμαθητές μου με κοροϊδεύουν;», κινούμενη στο ίδιο πνεύμα, στο πλαίσιο διερεύνησης των σχέσεων μεταξύ των παιδιών με απώτερο στόχο να συλλεχθεί μια πρώτη εικόνα, και, ίσως, η πιο σημαντική του ρόλου που παίζει αυτή η παράμετρος στην παραμονή τους στο σχολείο, έδωσε τα εξής αποτελέσματα: α. το 9,5% (2 άτομα) έδωσε την απάντηση: ναι, β. το 81% (18 άτομα) έδωσε την απάντηση: όχι και το 9,5% (2 άτομα) δεν έδωσε απάντηση. Τα προς διερεύνηση ευρήματα αποτυπώνονται στο εικοστό (20^ο) διάγραμμα.

Η έλλειψη απάντησης πιθανόν να είναι τυχαία, υπάρχει όμως και η περίπτωση να μην ήθελαν να εκφραστούν σχετικά ή να φοβήθηκαν να καταγράψουν θετική απάντηση στο ερωτηματολόγιο, μολοντί ήταν ανώνυμο, για να μην έρθουν σε δύσκολη θέση σε περίπτωση αναφοράς στο θέμα. Όποια και αν ήταν η αιτία, η αναπάντητη ερώτηση αποτελεί πεδίο διερεύνησης και μαζί με τα δύο (2) παιδιά που έδωσαν καταφατική απάντηση (ότι οι συμμαθητές τους τα κοροϊδεύουν), ο προβληματισμός γίνεται εντονότερος όσον αφορά την ανάληψη ευθυνών απέναντι στην ψυχοσύνθεση των παιδιών αυτών, καθώς και σχετικά με την παραμονή τους στο σχολείο σε ένα υγιές, δημιουργικό και παρωθητικό σχολικό περιβάλλον.



Σχήμα 20: «Με κοροϊδεύουν οι συμμαθητές μου;»

Η εικοστή πρώτη ερώτηση: «**τσακώνομαι με τους συμμαθητές μου;**», στο εικοστό πρώτο (21^ο) σχήμα αποτύπωσης δεδομένων, κινείται στο ίδιο πνεύμα με την προηγούμενη ερώτηση. Στο πλαίσιο της διερεύνησης των σχέσεων μεταξύ των παιδιών, με απώτερο στόχο να συλλεχθεί μια πρώτη εικόνα για το ρόλο που παίζει αυτή η παράμετρος στην παραμονή τους στο σχολείο, έδωσε τα εξής αποτελέσματα: α. το 9% (2 άτομα) έδωσε την απάντηση: ναι, β. το 82% (18 άτομα) έδωσε την απάντηση: όχι και το 9% (2 άτομα) έδωσε την απάντηση: μερικές φορές. Επομένως, τουλάχιστον ποσοτικά, δεν τίθεται θέμα ιδιαίτερης ανησυχίας στον συγκεκριμένο δείκτη.

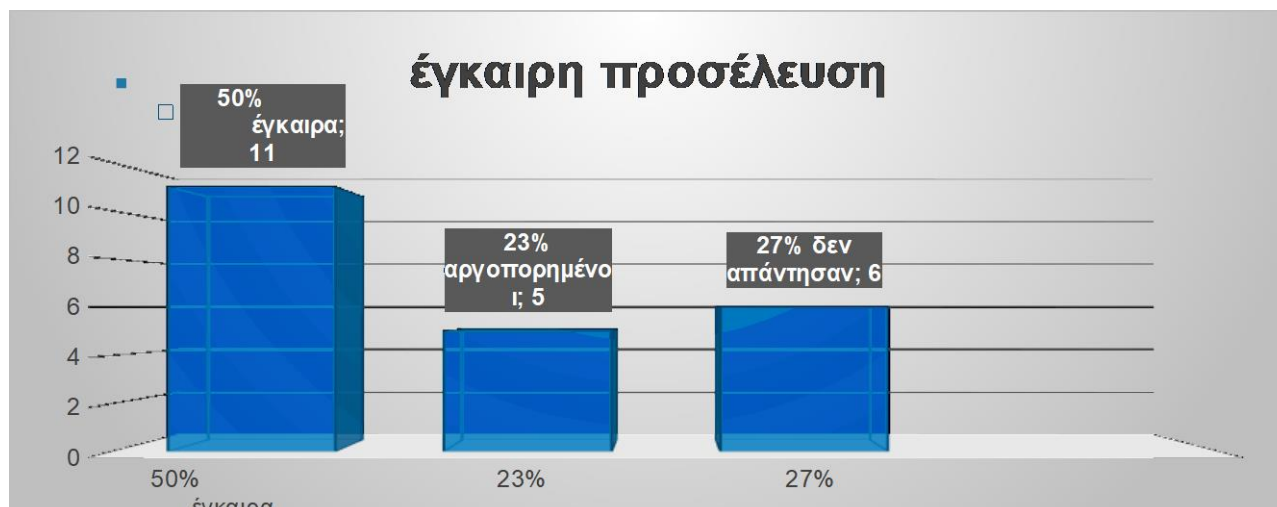


Σχήμα 21: «Τσακώνομαι με τους συμμαθητές μου;»

Η εικοστή δεύτερη ερώτηση: «**προσέρχομαι στο σχολείο και στην τάξη με το χτύπημα του κουδουνιού; Αν όχι, γιατί;**», κινείται στο πνεύμα διερεύνησης της αντιμετώπισης από το δείγμα της σχολικής λειτουργίας και της συνέπειάς του προς αυτήν, με απώτερο στόχο να συλλεχθεί μια πρώτη εικόνα και αυτής της παραμέτρου. Συνακόλουθα, διερευνάται α) αν «φωτογραφίζονται» κινήσεις άρνησης παραμονής των μαθητών/τριών στο σχολείο, έχοντας γενικά αρνητικό ιδεολογικό και καθοδηγητικό υπόβαθρο (οικογενειακό και προσωπικό) σε σχέση με το σχολείο και β) αν το δείγμα υπολείπεται σε αυτενέργεια και ψυχοσυναισθηματική παρώθηση. Οι παραπάνω δείκτες θεωρούνται ουσιαστικοί, εφόσον καταδεικνύουν την αναγκαιότητα σωστού χειρισμού της συνεργασίας σχολείου-παιδιού/οικογένειας.

Η έρευνα στο πεδίο αυτό έδωσε αποτελέσματα που καταγράφονται στο εικοστό δεύτερο (22^ο) σχήμα, ως εξής: α. το 50 % (11 άτομα) έδωσε την απάντηση: ναι, πηγαίνω έγκαιρα, β. το 23 % (5 άτομα) έδωσε την απάντηση: όχι, δεν πηγαίνω έγκαιρα και γ. το 27% (6 άτομα) δεν έδωσε απάντηση (πιθανόν από αδιαφορία, απροσεξία ή από λανθασμένη εκτίμηση της σοβαρότητας της συγκεκριμένης συμπεριφοράς τους).

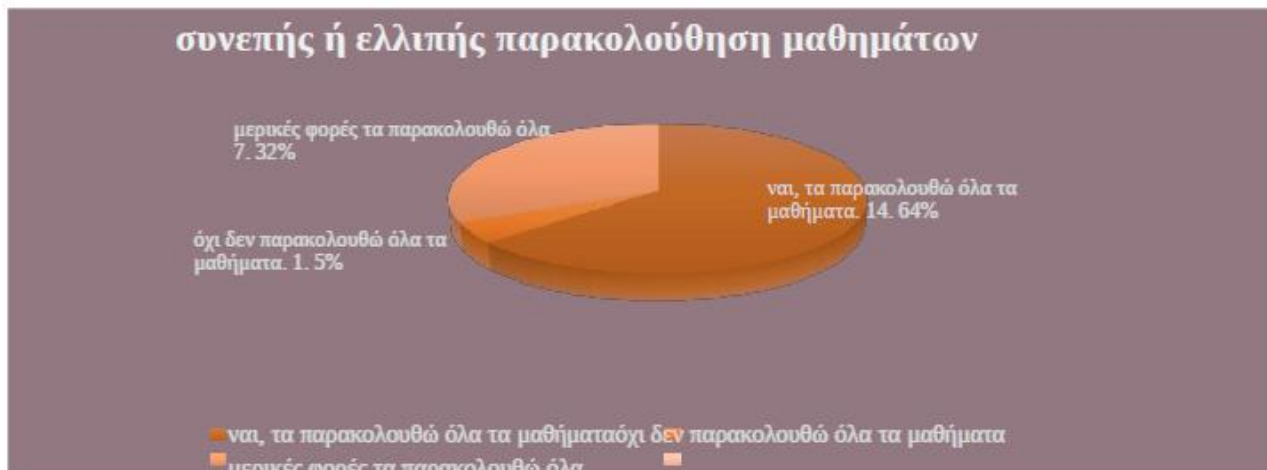
Ουσιαστικά, το άθροισμα των δυο παραμέτρων: α. του 23 % (5 άτομα) που έδωσε την απάντηση: όχι, δεν πηγαίνω έγκαιρα και β. του 27% (6 άτομα) που δεν έδωσε απάντηση μπορεί να έχει μια πολύ αρνητική για τους ίδιους «μετάφραση», διότι στο σύνολό της παραπέμπει σε λάθος αλληλεπίδραση σχολείου-παιδιών/γονέων και καταδεικνύει ανάγκη ανάληψης καθοδήγησης. Επομένως, ποσοτικά το δείγμα είναι οριακό ως προς το αποτέλεσμα και ιδιαίτερη ανησυχία γεννά ο λόγος που δεν απαντήθηκε ο δείκτης.



Σχήμα 22: «Προσέρχομαι έγκαιρα στο μάθημα;»

Η εικοστή τρίτη ερώτηση: «**παρακολουθώ όλα τα μαθήματα του ημερήσιου προγράμματος;**» κινείται και πάλι στο πνεύμα διερεύνησης της αντιμετώπισης από το δείγμα της σχολικής λειτουργίας και συνέπειας προς αυτήν και, συνεπώς, «φωτογραφίζει» κινήσεις άρνησης παραμονής τους στο σχολείο, σε συνάρτηση και με την προηγούμενη ερώτηση με την οποία είναι αλληλένδετη. Η έρευνα στο πεδίο αυτό έδωσε τα εξής αποτελέσματα: α. το 64% (14 άτομα) έδωσε την απάντηση: ναι, παρακολουθώ όλα τα μαθήματα, β. το 4 % (1 άτομο) έδωσε την απάντηση: όχι, δεν τα παρακολουθώ όλα και γ. το 32% (7 άτομα) έδωσε την απάντηση: μερικές φορές τα παρακολουθώ όλα, όπως αποτυπώνεται και στο εικοστό τρίτο (23^ο) σχήμα.

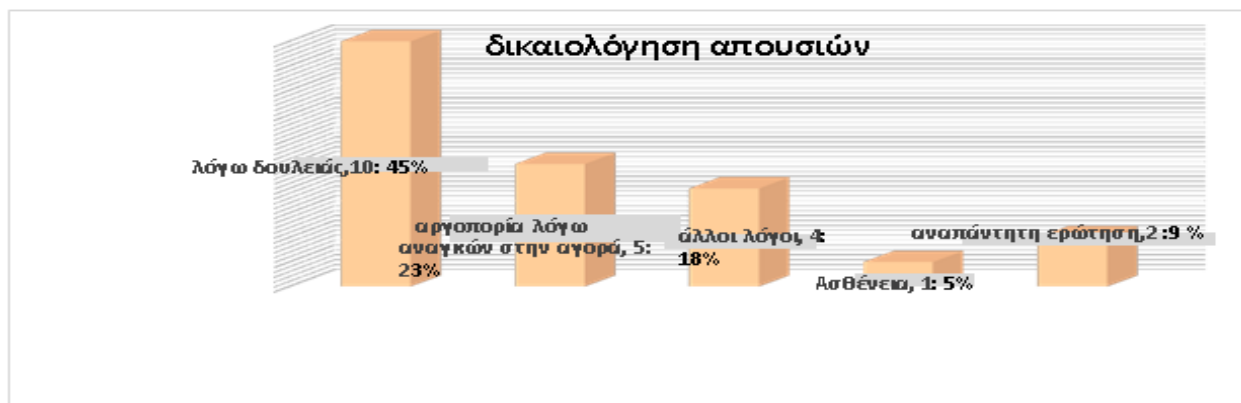
Και πάλι το άθροισμα των δυο παραμέτρων: β. του 4% (1 άτομο), που έδωσε την απάντηση: όχι, δεν τα παρακολουθώ όλα, και γ. του 32% (7 άτομα), που έδωσε την απάντηση: μερικές φορές τα παρακολουθώ όλα, συνιστά μια αρνητική εικόνα φοίτησης που, όπως και παραπάνω, στο σύνολό της παραπέμπει σε ελλειμματική αλληλεπίδραση σχολείου-παιδιών/γονέων και καταδεικνύει την έλλειψη αυτενέργειας, αυτοδιάθεσης και παρώθησης, καθώς και την ανάγκη ανάληψης σχετικής καθοδήγησης.



Σχήμα 23: «Παρακολουθώ ανελλιπώς το ημερήσιο πρόγραμμα;»

Η εικοστή τέταρτη ερώτηση: «**ποιοι είναι οι λόγοι απουσίας μου από το σχολείο;**», κινούμενη και αυτή στο πνεύμα αντιμετώπισης από το δείγμα της σχολικής λειτουργίας και συνέπειας προς αυτήν, «φωτογραφίζει» κινήσεις άρνησης παραμονής στο σχολείο ή υποδεικνύει την παρακολούθηση άλλων σχολικών και ατομικών παραμέτρων, με στόχο τη βελτίωσή τους. Τα στοιχεία της έρευνας στο πεδίο αυτό απεικονίζονται στο εικοστό τέταρτο (24^ο) σχήμα, ως εξής: α. το 45% (10 άτομα) έδωσε ως αιτία της ελλιπούς παρακολούθησης μαθημάτων την εξής: ωράριο και αναγκαιότητα δουλειάς, β. το 23% (5 άτομα) έδωσε ως αιτία την εξής: την χρονοβόρα κίνηση τους στην αγορά για προσωπικές/οικογενειακές ανάγκες, γ. το 18% (4 άτομα) έδωσε ως αιτία την εξής: άλλοι λόγοι (απροσδιόριστης προέλευσης και εξήγησης), δ. το 9% (2 άτομα) δεν απάντησε και ε. το 5% (1 άτομο) έδωσε ως αιτία την εξής: λόγω ασθένειας.

Στο δείγμα είναι εμφανής η τάση απουσίας από το σχολείο για λόγους αναγκαιότητας επαγγελματικής δραστηριότητας και γενικότερα για προσωπικές και οικογενειακές ανάγκες, ενώ σε δεύτερο πλάνο εμφανίζεται και η τάση: για διάφορους λόγους και λόγους ασθένειας. Το αποτέλεσμα επαληθεύει ότι η κατάσταση του βιοτικού τους επιπέδου και η ανάγκη επαγγελματικής δραστηριοποίησής τους (χαρακτηριστικό γνώρισμα των ευάλωτων πληθυσμιακών ομάδων: συντριπτική πλειοψηφία μουσουλμάνοι μαθητές/τριες στο δείγμα και άτομα με ιστορικό εγκατάλειψης σχολείου), η οποία αιτιολογεί σε μεγάλο ποσοστό και την ελλιπή παρουσία τους στο σχολείο.



Σχήμα 24: «Λόγοι απουσίας από το σχολείο»

Η εικοστή πέμπτη ερώτηση: «θα εγκατέλειπα ποτέ το σχολείο για μια προσωρινή επαγγελματική λύση;», κινούμενη και αυτή στο πνεύμα αντιμετώπισης (από το δείγμα) της σχολικής λειτουργίας και παραμονής σ' αυτό, έχει ως απώτερο στόχο να συλλεχθεί μια πρώτη εικόνα αυτής της παραμέτρου και, συνακόλουθα, να ερευνηθεί στο δείγμα κατά πόσο είναι εμφανής η τάση απουσίας από το σχολείο για λόγους αναγκαιότητας και επαγγελματικής δραστηριότητας. Η έρευνα στο πεδίο αυτό, όπως αποτυπώνουν και τα δεδομένα που καταγράφονται στο εικοστό πέμπτο (25^ο) σχήμα, έδωσε τα εξής αποτελέσματα: α. το 45% (10 άτομα) απάντησε: όχι, δεν θα εγκατέλειπα ποτέ το σχολείο για μια προσωρινή επαγγελματική λύση, β. το 55% (12 άτομα) απάντησε: ναι, θα το εγκατέλειπα.

Το αποτέλεσμα δηλώνει περίτρανα και ρεαλιστικά τα δεδομένα της κουλτούρας, της διαβίωσης και της ιδεολογικής τοποθέτησης του δείγματος απέναντι στο σχολείο και τον κίνδυνο της πρόωρης απομάκρυνσης από αυτό. Η ερώτηση αυτή άλλωστε έρχεται σαν διερεύνηση/επαλήθευση της προηγούμενης παραμέτρου, κατά την οποία ως αιτία της ελλιπούς παρακολούθησης μαθημάτων παρουσιαζόταν το ωράριο και η αναγκαιότητα της δουλειάς (45%).

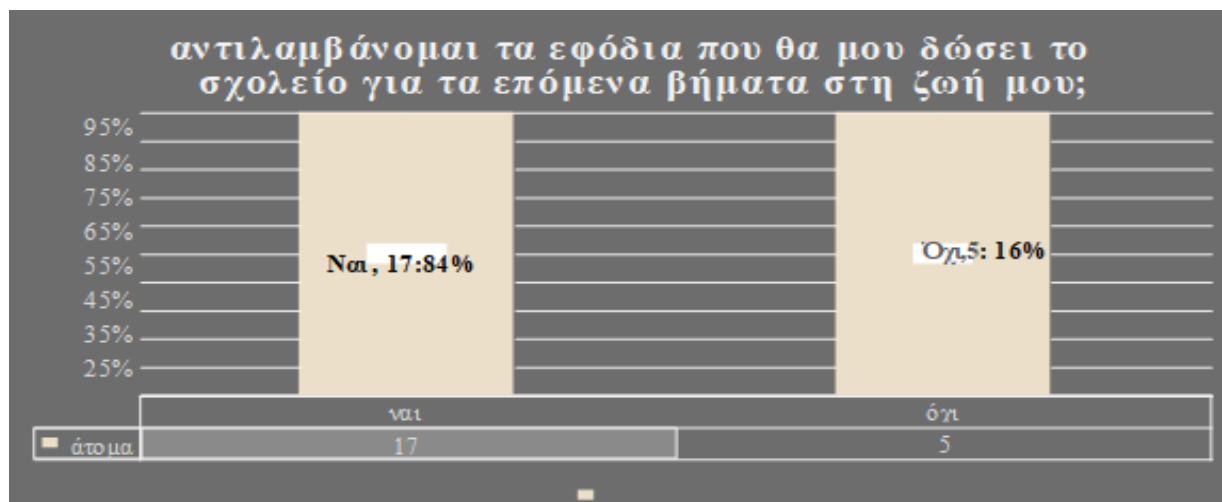


Σχήμα 25: «Εγκατάλειψη σχολείου για προσωρινή εργασία»

Η εικοστή έκτη ερώτηση: «έχω αντιληφθεί ότι το σχολείο θα μου δώσει τα εφόδια για το

επόμενο βήμα στη ζωή μου;» εμβαθύνει στη σκέψη, στην ιδεολογία και στην κουλτούρα του δείγματος σε σχέση με το σχολείο, εστιάζοντας στη συλλογή μιας πρώτης εικόνας της παραμέτρου, η οποία είναι καίριας σημασίας και προειδοποιητική σε σχέση και πάλι με τον κίνδυνο της πρόωρης απομάκρυνσης από το σχολείο.

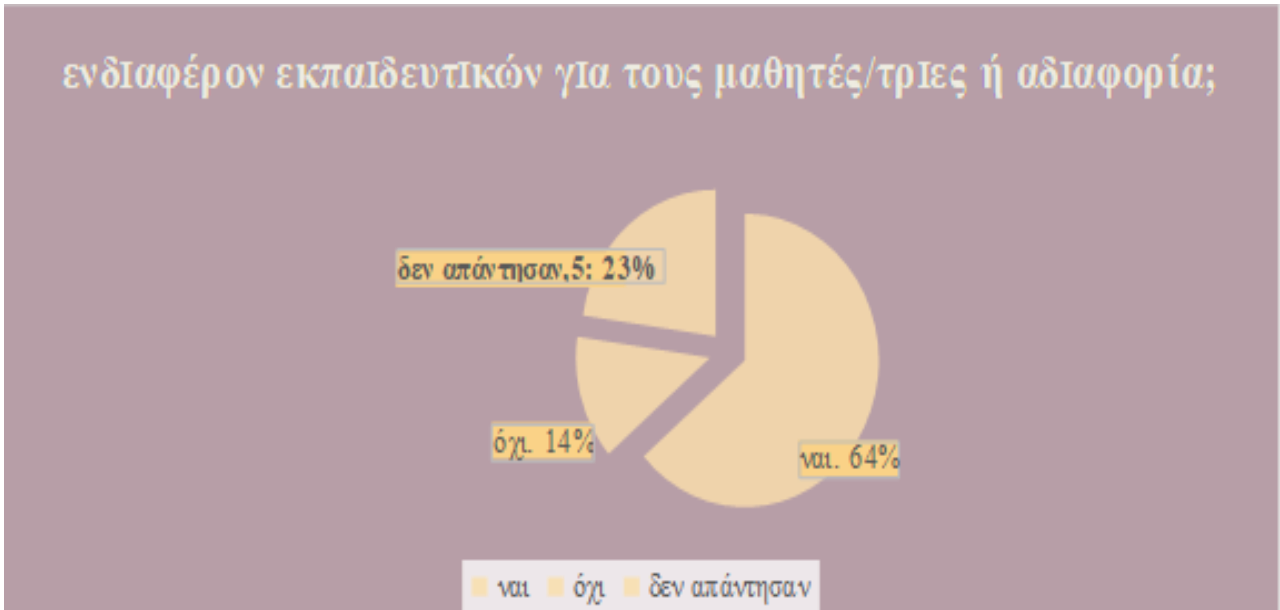
Η έρευνα στο πεδίο αυτό καταγράφεται στο εικοστό έκτο (26^ο) σχήμα και έδωσε τα εξής αποτελέσματα: α. το 16 % (5 άτομα) απάντησε: όχι και β. το 84% (17 άτομα) απάντησε: ναι, έχω αντιληφθεί ότι σχολείο θα μου δώσει τα εφόδια για το επόμενο βήμα στη ζωή μου. Το αποτέλεσμα είναι ενθαρρυντικό, στην περίπτωση που είναι προϊόν ώριμης σκέψης και αληθινού ενδιαφέροντος και όχι επιπόλαιης καταγραφής και αναπαραγωγής λόγων/συμβουλών τρίτων ατόμων.



Σχήμα 26: «Αντιλαμβάνομαι τα εφόδια που θα μου δώσει το σχολείο για τα επόμενα βήματα;»

Η εικοστή έβδομη ερώτηση: «**η στάση των καθηγητών απέναντί μου, δηλώνει ενδιαφέρον, υποστήριξη, καθοδήγηση ή αδιαφορία;**» εστιάζει στην εικόνα που έχουν οι μαθητές για τους/τις καθηγητές/τριές τους. Αποτελεί ουσιαστικής σημασίας παράμετρο (εσωτερική παρώθηση) για το αίσθημα ασφάλειας των μαθητών/τριών, τη σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ καθηγητών/τριών και μαθητών/τριών και μακροπρόθεσμα για την παραμονή τους στο σχολείο. Η έρευνα και η καταγραφή της στο εικοστό έβδομο (27^ο) σχήμα έδωσε τα εξής αποτελέσματα: α. το 64% (14 άτομα) απάντησε: ναι, ενδιαφέρονται οι καθηγητές τους, β. το 14% (3 άτομα) απάντησε: όχι και γ. το 23% (5 άτομα) δεν απάντησε καθόλου.

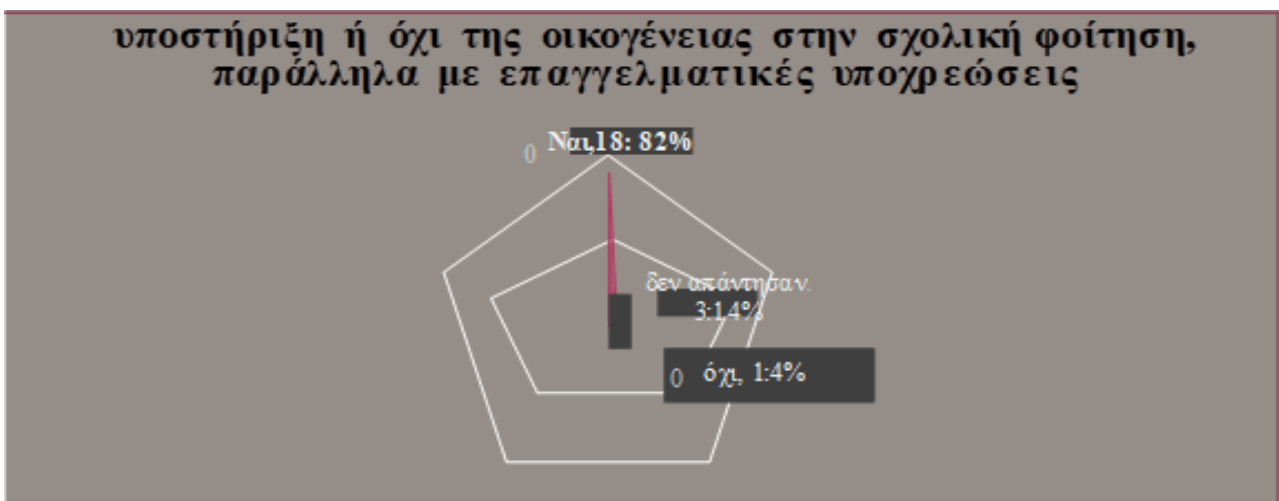
Το δείγμα είναι οριακό και αθροιστικά οι απαντήσεις β. & γ. υποδηλώνουν ότι το ένα τρίτο των παιδιών βιώνει αρνητικά τη σχέση του με τους δασκάλους του, είτε αδιαφορεί να απαντήσει, γιατί δεν του προκαλεί κανένα ενδιαφέρον ή κίνητρο η σχέση αυτή, είτε δεν τους προβληματίζει καθόλου η παράμετρος αυτή και έχουν άλλες ανάγκες μη ταυτιζόμενες με το σχολείο. Η ανάγνωση πάντως του αποτελέσματος κρούει τον κώδωνα του κινδύνου για την παραμονή τους στο σχολείο.



Σχήμα 27: «Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντί μου δηλώνει ενδιαφέρον ή αδιαφορία;»

Η εικοστή όγδοη ερώτηση: «**η οικογένειά μου στηρίζει/ενισχύει την απόφασή μου να φοιτώ σε σχολείο, παράλληλα με άλλες επαγγελματικές ή οικογενειακές υποχρεώσεις;**» εστιάζεται στη σχέση των παιδιών με την οικογένειά τους, προσπαθώντας να διακρίνει αν η οικογένειά τους είναι υποστηρικτική, πρακτικά και συναισθηματικά/ηθικά, και αν υπάρχει ενδιαφέρον για το μέλλον τους παράλληλα με τις ανάγκες που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή επιβίωσή τους. Η έρευνα στο πεδίο αυτό έδωσε τα εξής αποτελέσματα, όπως αυτά καταγράφονται στο εικοστό όγδοο (28^ο) σχήμα: α. το 82% (18 άτομα) απάντησε: ναι, μας στηρίζει η οικογένειά μας, β. το 4% (1 άτομο) απάντησε: όχι και γ. το 14% (3 άτομα) δεν απάντησε καθόλου.

Το δείγμα υποδηλώνει στο μεγαλύτερο ποσοστό του ότι τα παιδιά βιώνουν θετικά τη σχέση με την οικογένειά τους και ότι έχουν την παρότρυνση των δικών τους για τη συνέχιση της σχολικής φοίτησής τους, παρόλες τις υποχρεώσεις τους.



Σχήμα 28: «Με στηρίζει η οικογένειά μου;»

Η εικοστή ένατη ερώτηση: «**Πώς θα με αντιμετωπίζει η κοινωνία, αν δεν έχω τελειώσει το**

σχολείο;» συνδέει την αυτογνωσία, την αυτοκριτική, την αυτοδιάθεση, την ιδεολογική καθοδήγηση, αλλά και την πολιτισμική κουλτούρα επί του θέματος, σε συσχέτιση πάντα με την παρουσία στο σχολείο και την επιτυχή έκβαση της αποφοίτησής τους. Η έρευνα στο πεδίο αυτό έδωσε τις εξής απαντήσεις, που καταγράφονται στο εικοστό ένατο (29^ο) σχήμα: α. το 4,5% (1 άτομο): δεν θα λείπει τίποτα η κοινωνία, β. το 13% (3 άτομα): θα μας κακολογεί, γ. το 45% (10 άτομα): θα μας θεωρεί αγράμματους, δ. το 13% (3 άτομα): δεν θα μας θέλουν στη δουλειά, ε. το 4,5% (1 άτομο): θα μας χαρακτηρίζουν άμυαλους, στ. το 9% (2 άτομα): κάποιος από την οικογένεια και τον κοινωνικό περίγυρο θα λένε καλά κάνατε, ζ. το 4,5% (1 άτομο): θα μας μαλώνουν οι γονείς μας και γενικά η οικογένειά μας, η. το 4,5% (1 άτομο): θα μας κοροϊδεύει ο κοινωνικός μας περίγυρος και γενικότερα θα μας απαξιώνουν.



Σχήμα 29: «Πώς θα με αντιμετωπίζει η κοινωνία αν δεν τελειώσω το σχολείο;»

Γενικά, το δείγμα δείχνει μια θετική τάση προς τη φοίτηση στο σχολείο, καθώς αντιλαμβάνονται τον αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο που θα έχει η αποχώρηση και η μη αποφοίτησή τους από το σχολείο.

Το αντιφατικό σημείο σε σχέση με τα αποτελέσματα άλλων ερωτήσεων είναι το γεγονός ότι, ενώ κατανοούν τα θετικά στοιχεία της μελλοντικής τους πορείας και την ποιότητα ζωής που μπορεί να τους διασφαλίσουν τα σχολικά τους εφόδια, στην πράξη δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στα σχολικά δεδομένα σε μεγάλο ποσοστό, όπως είδαμε σε άλλους δείκτες, και επομένως απαιτείται παρακολούθηση και παρέμβαση από όλους (καθηγητές, γονείς και παιδιά).

Δ' ΜΕΡΟΣ: Συμπεράσματα

1. Γενικά στοιχεία δείγματος ερωτηματολογίου

Η πλειονότητα των 22 μαθητών/τριών του Εσπερινού Γυμνασίου Αλεξανδρούπολης που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας ανήκει στη μουσουλμανική/ρομά κοινότητα (91%) και οι υπόλοιποι/ες (9%) είναι άτομα που για προσωπικούς και επαγγελματικούς λόγους δεν μπόρεσαν να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους και επαναλαμβάνουν τις σχολικές τάξεις. Ο μέσος όρος ηλικίας τους είναι τα 15,9 χρόνια, με μικρότερη ηλικία τα 15 έτη και μεγαλύτερη τα 41 έτη (1 άτομο).

Επιπλέον, όσον αφορά τη φοίτησή τους, το 41,4% (9 άτομα) φοιτά κανονικά ως προς την ηλικία του στην αντίστοιχη τάξη, το 45,4% (10 άτομα) επαναλαμβάνουν για δεύτερη φορά την τάξη, το 4,4% (1 άτομο) εγκατέλειψε το σχολείο μετά από επαναλήψεις προσπαθειών και ύστερα από πέντε ανεπιτυχείς προσπάθειες προσήλθε για να φοιτήσει στη Β' Τάξη, το 4,4% (1 άτομο) επαναλαμβάνει για τρίτη φορά την τάξη και το 4,4% (1 άτομο) δεν απάντησε.

2. Κύριοι παράγοντες αιτιών και πρόληψης της σχολικής διαρροής

Οι μαθητές/τριες κινδυνεύουν να εγκαταλείψουν το σχολείο, διότι κατά κύριο λόγο αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα μαθήματα (με κυρίαρχο μοτίβο τα Μαθηματικά). Άλλωστε, το μοντέλο οργάνωσης των σχολείων δεν ευνοεί τους μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση, δεν έχει δηλαδή την αναγκαία ευελιξία και προσαρμοστικότητα, για να μπορεί να εξατομικεύεται το αναλυτικό πρόγραμμα ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή ή να εντάσσεται ο μαθητής σε ομάδα με ομοιογενείς ικανότητες, με αποτέλεσμα οι πιο «αδύναμοι» μαθητές να μην μπορούν να ακολουθήσουν τον ρυθμό και τις απαιτήσεις της σχολικής μάθησης.

Επίσης, οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν δυσκολίες ως προς την κατανόηση κειμένων και ως προς την δεξιότητα ανάγνωσης (λίγοι), παράλληλα με την έλλειψη στοιχειώδους βάσης λεξιλογίου, καθώς και την αδυναμία παρακολούθησης οδηγιών (προφορικών και γραπτών) στα μαθήματα και τις εργασίες που τους ανατίθενται (σε μεγάλο ποσοστό του δείγματος).

Ανασταλτικός επίσης παράγοντας είναι η δυσκολία συγκέντρωσης και προσοχής στη μαθησιακή διαδικασία, όπως και η έλλειψη ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία, συνακόλουθα με την ελλιπή καθοδήγηση, συμπέρασμα που αναδύεται από την ανάγνωση των αποτελεσμάτων σε όλα τα επίπεδα, παράγοντες που επηρεάζουν και αποδυναμώνουν τις σχέσεις του σχολείου με τα παιδιά. Στήριγμα αναγκαίο σε αυτές τις συνθήκες θεωρείται η εκπαιδευτική ενδυνάμωση των μαθητών και η κατάλληλη επιμόρφωση εκπαιδευτικών και γονέων.

Επίσης, οι σχέσεις μαθητών/τριών μεταξύ τους (σε μικρότερη κλίμακα) ή με τους καθηγητές/τριες (σε μεγαλύτερη κλίμακα) επηρεάζουν την εσωτερική παρώθηση των παιδιών και κατ' επέκταση την παραμονή τους στο σχολείο. Στην έρευνα αποτυπώθηκε η θετική συνεργασία μαθητών-καθηγητών σε όλα τα επίπεδα της σχολικής ζωής και τονίστηκε από μαθητές/τριες (2 άτομα) το πόσο τονώνει την προσπάθειά τους το «μπράβο» που ακούνε στην τάξη, ενώ οι «κακοί» μαθητές λειτουργούν κυρίως με βασικούς μηχανισμούς άμυνας, άρνησης και ομαδοποίησης-«οπαδοποίησης». Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονίσουμε πως ήρθε στο φως και μια αρνητική (σοβαρή) διαπίστωση και αφορά το άγχος δύο παιδιών που βιώνουν λεκτικό (σε πρώτη εκτίμηση) εκφοβισμό.

Η ψυχοσυναισθηματική κατάσταση, η αυτοεκτίμηση, η αυτογνωσία και αυτοδιάθεση των μαθητών/τριών είναι ένα κομμάτι που στην έρευνα φανέρωσε ελλείψεις. Ο τρόπος λειτουργίας των σχολείων δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα σε κάποιους μαθητές, οι οποίοι στη συνέχεια εμφανίζουν απουσία εσωτερικών κινήτρων για μάθηση και συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Άλλωστε, η υψηλή αυτοεκτίμηση συνδέεται με την υψηλή σχολική επίδοση και η χαμηλή σχολική επίδοση έχει ως αποτέλεσμα τη χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Επιπρόσθετα, η ελλιπής ή η κατ' επιλογή παρακολούθηση μαθημάτων δεν επηρεάζεται μόνο σε μεγάλο βαθμό από λόγους διαβίωσης, οικονομικούς και επαγγελματικούς, αλλά και από το προσωπικό, ιδεολογικό και πολιτισμικό υπόβαθρο της στάσης τους απέναντι στο σχολείο.

Η στάση των ίδιων των μαθητών και οι ιδέες της οικογένειας για την εκπαίδευση επηρεάζουν τη σχέση τους με το σχολείο, όχι όμως σε υπέρτατο βαθμό ώστε να αποτραπεί η ελλιπής φοίτησή τους στο σχολείο ή να συνειδητοποιηθεί πλήρως η επίπτωση στην ποιότητα ζωής και την κοινωνική προβολή που θα επιφέρει η απομάκρυνσή τους από το σχολείο. Ενώ δηλαδή αναγνωρίζουν τα αρνητικά που επιφέρει στη ζωή τους και στην κοινωνική και επαγγελματική καταξίωσή τους η τακτική φοίτηση, δεν την υιοθετούν και στην καθημερινότητά τους. Παρατηρείται ότι υπάρχει προσανατολισμός μόνο στο παρόν και έλλειψη σχεδίων για το μέλλον, το οποίο αντιμετωπίζεται παθητικά, με περιορισμένο κίνητρο επιτυχίας.

Γενικότερα, στην παρούσα έρευνα, η αξία της γνώσης ως παράγοντα υποβοηθητικού για την

εξασφάλιση ποιοτικότερων συνθηκών διαβίωσης αναγνωρίζεται από τη συντριπτική πλειονότητα του δείγματος. Οι περισσότεροι ερωτώμενοι θα επιθυμούσαν να συνεχίσουν με κάποιο τρόπο την εκπαίδευσή τους, αλλά ο ίδιος ο εαυτός τους τους βάζει συχνά εμπόδια, ενδεχομένως λόγω άλλων προτεραιοτήτων, ιδεολογικής κουλτούρας ή αδυναμίας να αντεπεξέλθουν αποτελεσματικά στις υποχρεώσεις του σχολικού περιβάλλοντος. Ο σχολικός χώρος έχει τους κανόνες και τους περιορισμούς του και τα άτομα πρέπει να είναι ικανά να υιοθετήσουν ανάλογες συμπεριφορές. Αυτές οι συμπεριφορές προϋποθέτουν μια σειρά δεξιοτήτων που δύσκολα υιοθετούν. Πρόκειται για έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως π.χ. η δυνατότητα να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν, να λειτουργήσουν ομαδικά, αξιόπιστα και αποτελεσματικά μέσα σε ένα τυπικό πλαίσιο εργασίας.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις προσδοκούμε να γίνουν αιτίες ανάκαμψης μέσω κινητοποίησης της σχολικής και οικογενειακής κοινότητας, πραγματοποιώντας τον σημαντικότερο στόχο, της πρόληψης της πρόωρης μαθητικής διαρροής. Η πρόληψη, άλλωστε, είναι αυτή που επιδιώκει να αποτρέψει τη δημιουργία συνθηκών της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, με μέτρα όπως: αύξηση της συμμετοχής σε καλής ποιότητας εκπαίδευση και φροντίδα, συστηματική γλωσσική υποστήριξη των παιδιών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (μουσουλμανόπαιδες), αύξηση της δυνατότητας καλών εκπαιδευτικών πρακτικών και μετακίνησης μεταξύ των εκπαιδευτικών οδών.

Οι δυσκολίες σε πρώιμο στάδιο, με σκοπό την αποτροπή της εγκατάλειψης του σχολείου, μπορούν να αντιμετωπιστούν με ποικιλόμορφες δράσεις. Οι δράσεις αυτές είναι δυνατόν να επικεντρώνονται στο σύνολο του σχολείου ή να απευθύνονται σε μαθητές που αντιμετωπίζουν περισσότερο τον κίνδυνο να διακόψουν την εκπαίδευση, με παρεμβάσεις όπως: βελτίωση της σχολικής διαδικασίας/λειτουργίας, δημιουργία υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, σχεδιασμός συστήματος έγκαιρης προειδοποίησης, καλύτερη συνεργασία με τους γονείς. Πολύ υποστηρικτική θα μπορούσε να αποδειχθεί και η δημιουργία δικτύων με εξωσχολικούς παράγοντες, όπως: εκπαιδευτικές δομές, οργανώσεις νέων, κοινωνικές υπηρεσίες, τοπικούς τομείς ανάπτυξης.

Η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου όμως δεν αποτελεί αποκλειστικά σχολικό πρόβλημα και οι αιτίες της πρέπει να αντιμετωπιστούν και ευρύτερα με κοινωνικές πολιτικές, πολιτικές για τη νεολαία, πολιτικές για ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, την οικογένεια, την υγεία, την τοπική κοινωνία, την απασχόληση, καθώς και στοχευμένες εκπαιδευτικές πολιτικές.

Παράλληλα, θα πρέπει να δρομολογηθούν και «οριζόντιες/συστημικές ενέργειες (στο πλαίσιο του «*Νέου Σχολείου και της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι οποίες αν και όχι σε άμεση συσχέτιση με το φαινόμενο της σχολικής διαρροής θα συμβάλλουν με έμμεσο και μη εύκολα ποσοτικοποιήσιμο τρόπο στην εγκαθίδρυση ενός πιο σύγχρονου, μοντέρνου και ελκυστικού σχολείου, το οποίο τα παιδιά θα εγκαταλείπουν δυσκολότερα*» (ΥΠ.Π.Θ.-Ι.Ε.Π., 2015: 63-64).

Βιβλιογραφικές αναφορές

2ο Γυμνάσιο Καλαμάτας, (2015). *Πρόληψη της σχολικής διαρροής: Ερωτηματολόγιο*. Ανακτήθηκε στις 10/10/2023 από https://2gym-kalam.weebly.com/epsilon_rhoomegatauetamualphatauomicron_lambda972_gammaiotaomicron-1.html.

Λαδά, Ε. (2012). *Σχολική Διαρροή: Η Πρόωρη Σχολική Εγκατάλειψη και Η Δεύτερη Ευκαιρία*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανακτήθηκε στις 29/1/2024 από

https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/122/187_010226.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

- Μητρέλλου, Σ. (2010). *Σχολική Διαρροή και Ένταξη στην Αγορά Εργασίας στο Βόρειο και Νότιο Αιγαίο*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας. Μυτιλήνη: Ιδρυματικό Αποθετήριο HELLANICUS. Ανακτήθηκε στις 28/01/2024 από <http://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/14542/file0.pdf?sequence=1>.
- Παπαδοπούλου, Ε., Καραγιάννη, Ε., Καρναβάς, Β., Κουτίδου, Ε., Καπετανάκης, Ι. (2017). *Η Μαθητική Διαρροή στην Ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής - Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της Μαθητικής Διαρροής. Ανακτήθηκε στις 28/1/2024 από <http://www.iep.edu.gr/index.php/el/paratiritirio-gia-ti-mathitiki-diarroi>.
- Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π. (2004-2005). *Κοινωνιολογικές διαστάσεις της σχολικής αποτυχίας*. Ιστότοπος Φυσικής Αγωγής. Ανακτήθηκε στις 29/1/2024 από www.fa3.gr: <http://daskalakos.wordpress.com>.
- Παρούτσας, Δ. Κ. (2005). *Διδακτική της Γλώσσας, σημειώσεις*. Ανακτήθηκε στις 30/1/2024 από https://paroutsas.jmc.gr/did_glos.htm.
- Πέτρου, Α. (2016). *Κοινωνικοοικονομικό status οικογένειας και σχολική διαρροή μαθητών Ρομά: Η περίπτωση του Δροσερού Ξάνθης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Νηπιαγωγών. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 30/1/2024 από <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/351>.
- ΥΠ.Π.Θ. - Ι.Ε.Π., (2015). *Στρατηγικό Πλαίσιο Πολιτικής για τη Μείωση της Πρόωρης Εγκατάλειψης του Σχολείου (ΠΕΣ) στην Ελλάδα, στο πλαίσιο του ΕΠ «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση 2014-2020»*. Αθήνα: ΥΠ.Π.Θ. - Ι.Ε.Π. Ανακτήθηκε 2/2/2024

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

Οι μαθητές της Α΄, Β΄ & Γ΄ Τάξης, καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικές με την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους όσον αφορά στο σχολείο, τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους, τη συμπεριφορά τους και την απόδοσή τους στα μαθήματα.

Τάξη:

Φύλο:

Ηλικία:

Επανάληψη τάξης:

1. Ποια μαθήματα με δυσκολεύουν;

.....
.....

2. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος ακούω προσεκτικά τον καθηγητή μου;

Όχι

Ναι

Τις περισσότερες φορές

Λίγες φορές

3. Κατανοώ με δυσκολία τις ερωτήσεις του βιβλίου;

Όχι

Ναι

Τις περισσότερες φορές

Λίγες φορές

4. Καταλαβαίνω με δυσκολία το λεξιλόγιο ενός κειμένου;

Όχι

Ναι

Τις περισσότερες φορές

Λίγες φορές

5. Κατανοώ το νόημα του κειμένου που διαβάζω;

Ναι

Όχι

Τις περισσότερες φορές

Λίγες φορές

6. Δυσκολεύομαι στην ανάγνωση;

Ναι

Όχι

Τις περισσότερες φορές

Λίγες φορές

7. Κάνω ορθογραφικά λάθη;

Πάρα πολλά
Πολλά
Αρκετά
Λίγα
Καθόλου

8. Την ώρα του μαθήματος πολλές φορές χάνω το πού βρισκόμαστε και ρωτάω τον καθηγητή;

Ναι
Όχι
Τις περισσότερες φορές
Λίγες φορές

9. Αργώ να αντιγράψω από τον πίνακα;

Ναι
Όχι
Τις περισσότερες φορές
Λίγες φορές

10. Δυσκολεύομαι στα Μαθηματικά;

Ναι
Όχι
Τις περισσότερες φορές
Λίγες φορές

11. Μπορώ να εντοπίσω σε ένα χάρτη αυτό που μου ζητούν (π.χ. μια πόλη, μια χώρα, ένα ποτάμι);

Πάντα
Τις περισσότερες φορές
Λίγες φορές
Ποτέ

12. Μπορώ να καταλάβω και να ακολουθήσω προφορικές οδηγίες (π.χ. στο μάθημα της Χημείας);

Πάντα
Τις περισσότερες φορές
Λίγες φορές
Ποτέ

13. Μπορώ να καταλάβω και να ακολουθήσω γραπτές οδηγίες (π.χ. σε ένα φύλλο εργασίας);

Πάντα
Τις περισσότερες φορές
Λίγες φορές
Ποτέ

14. Τις εργασίες που έχω για το σπίτι:

Τις κάνω πάντα
Τις κάνω μερικές φορές
Δεν τις κάνω ποτέ

15. Βαριέμαι μέσα στο μάθημα;

Πάντα
Τις περισσότερες φορές
Λίγες φορές
Ποτέ

16. Για να μάθω, χρειάζομαι τη βοήθεια κάποιου;

Πάντα
Τις περισσότερες φορές
Λίγες φορές
Ποτέ

17. Μιλώ χωρίς να πάρω το λόγο κατά τη διάρκεια του μαθήματος;

Ναι
Όχι
Τις περισσότερες φορές
Λίγες φορές

18. Έχω άγχος στο σχολείο; Τι μου το προκαλεί;

.....
.....
.....

19. Έχω παρέες στο σχολείο;

Ναι
Όχι

20. Οι συμμαθητές μου με κοροϊδεύουν;

Ναι
Όχι

21. Τσακώνομαι με τους συμμαθητές μου;

Ναι
Όχι
Μερικές φορές

22. Προσέρχομαι έγκαιρα στο σχολείο και γενικότερα στην τάξη με το χτύπημα του κουδουνιού; Αν όχι, γιατί;

.....
.....
.....

23. Παρακολουθώ όλα τα μαθήματα του ημερήσιου προγράμματος;

- Ναι
- Όχι
- Μερικές φορές

24. Ποιοι είναι οι λόγοι απουσίας μου από το σχολείο;

.....
.....
.....

25. Θα εγκατέλειπα ποτέ το σχολείο για μια προσωρινή επαγγελματική λύση;

.....
.....
.....

26. Έχω αντιληφθεί ότι το σχολείο θα μου δώσει τα εφόδια για το επόμενο βήμα στην ζωή μου;

.....
.....
.....

27. Οι καθηγητές μου με βοηθούν, με στηρίζουν, με καθοδηγούν, μου παρέχουν γνώσεις, είναι προσιτοί, δείχνουν ενδιαφέρον για μένα, επικροτούν την προσπάθειά μου ή αδιαφορούν για όλα αυτά;

.....
.....
.....

28. Η οικογένειά μου υποστηρίζει/ενισχύει την απόφασή μου να φοιτώ σε σχολείο παράλληλα με άλλες επαγγελματικές ή οικογενειακές υποχρεώσεις;

.....
.....
.....

29. Πώς θα με αντιμετωπίζει η κοινωνία/οι γύρω μου, αν δεν έχω τελειώσει το σχολείο;

.....
.....
.....