

ΤΕΥΧΟΣ 11  
Μάιος 2009

# ΔΕΙΚΤΕΣ Εκπαίδευσης



ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ & ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ Ν. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



## Δείκτες Εκπαίδευσης

ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ  
ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ  
ΔΑΣΚΑΛΩΝ & ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ  
Ν. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Χρόνος 9ος - τεύχος 11ο  
Μάιος 2009

Υπεύθυνος για την έκδοση:

Ο Πρόεδρος του Δ.Σ.  
ΕΥΘΥΜΙΟΥ ΛΕΩΝΙΔΑΣ

Συντακτική ομάδα  
παρόντος τεύχους

Αγγελόπουλος Πέτρος  
Αντωνίου Ελένη  
Αργύρης Ιάσων  
Ευθυμίου Λεωνίδα  
Ευσταθίου Μηνάς  
Ζήνδρος Βασίλης  
Κύρκου Βερόνικα  
Κωσταρά Αθηνά  
Μάντζιου Μαρία  
Μπουκομάνης Δημήτριος  
Νταλάκας Μπάμπης  
Ντάση Χαρίκλεια  
Παπακίτσου Σοφία  
Παπακωστοπούλου Βάκη  
Πιπερίδης Πέτρος  
Πολύζος Κων/νος  
Σίντος Στέφανος  
Στέφος Ιωάννης  
Τάτσης Ιωάννης

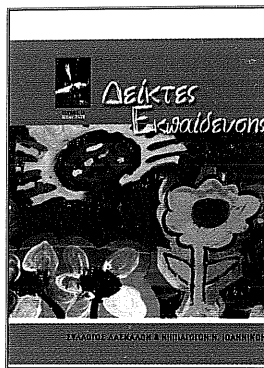
Γραφεία: Αράπη 1α Ιωάννινα  
τηλ. - φαξ: 26510 78747  
e-mail: syldnioa@otenet.gr

Ετήσια Συνδρομή  
Για τις σχολικές επιτροπές 15 €

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

Εκτύπωση: Γραφικές Τέχνες ΘΕΟΔΩΡΙΔΗ  
Γαριβάλλη 10 - Ιωάννινα, τηλ. 26510 77358  
e-mail: e\_theodo@otenet.gr

ISSN: 1790-6873



Φωτ. εξωφύλλου:  
Ομαδική συμμετοχική εργασία μαθητών Τετάρτης  
Δημοτικού στο μάθημα Εικαστική Αγωγή.

### Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

2004-2008: Αυταρχισμός και Μονόλογος για την Παιδεία 2009: Διάλογος και Συναίνεση από Μηδενική Βάση Γιατί Τώρα και Όχι πριν...	1
«Περιπετή πράγματα» και «περί παιδείας» <b>Βάκη Παπακωστόπουλου</b>	2
Σχέδιο Πολιτικής Παιδείας για τη νέα εποχή <b>Χαράλαμπος Θ. Νταλάκας</b>	5
Χωρίς Φιλοσοφία Ένταξης ο Νέος Νόμος για την Ειδική Αγωγή <b>Μηνά Ευσταθίου</b>	10
Αποκλίνουσα συμπεριφορά στο σχολείο και τρόποι αντιμετώπισής της από τους εκπαιδευτικούς <b>Ντάση Χαρίκλεια, Κύρκου Βερόνικη</b>	15
Διαταραχές Συντονισμού - Κινητική Αδεξιότητα <b>Χαράλαμπος Κ. Ζάραγκας</b>	18
Ο ρόλος του παιχνιδιού στα παιδιά με υπερκινητικότητα - διαταραχή ελλειμματικής προσοχής <b>Αθηνά Η. Κωσταρά, Θεμιστοκλής Γ. Κάντας</b>	22
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα <b>Πέτρον Πιπερίδη</b>	24
Σχολική αποτυχία Μπορεί η διαθεματικότητα να προτείνει λύσεις; <b>Σοφία Παπακίτσου</b>	29
Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική ικανοποίηση του / της εκπαιδευτικού <b>Καστάνη Κωνσταντίνα</b>	33
Τα λαϊκά παραδοσιακά παραμύθια και η σημασία τους στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού με αναπηρία. Η θετική τους ενίσχυση στην ένταξη του παιδιού με αναπηρία στο γενικό σχολείο <b>Σταύρου-Πλέουρα Αικατερίνη</b>	36
Νυχτερινοί συλλογισμοί <b>Γιάννης Β. Τάτσης</b>	39
Τιτιβίσματα <b>Λέων ο Ανθρακίτης</b>	40
Διόρθωση από το προηγούμενο τεύχος: Στο άρθρο «Φυσική Δραστηριότητα και Ποσοστά Παχυσαρκίας παιδιών Ε' & ΣΤ' τάξης Δημοτικών Σχολείων της πόλης των Ιωαννίνων» αντί Παπανικολάου Γωγώ, διόρθωση με το σωστό: <b>Παπαχριστοδούλου Γεωργία</b>	

## 2004- 2008: Αυταρξισμός και Μονόλογος για την Παιδεία 2009: Διάλογος και Συναίνεση από Μηδενική Βάση Γιατί Τώρα και Όχι πριν ...

Μέχρι σήμερα οι άξονες των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι η εξισωτική λογική και η εναρμόνιση των συμπεριφορών μας στους εκάστοτε πολιτικούς και οικονομικούς νόμους.

Η «κρίση» στην Παιδεία, όπως διατυπώνεται μέσα στη γενική «κρισιολογία της εποχής», προκύπτει από την ανάγκη προσαρμογής και της ελληνικής κοινωνίας στις νέες παραγωγικές δομές και στις επιταγές της κυρίαρχης φιλελεύθερης πολιτικής. **Πρόκειται για ένα σύστημα αξιών που στηρίζεται στον «καλύτερο» και στον πιο «ειδικό», ο οποίος στα πλαίσια των ελαστικών σχέσεων εργασίας θα υπηρετεί ένα πλήθος εργοδοτών που θα έχουν ως μοναδικό στόχο την αύξηση των κερδών τους.**

Παράλληλα, ο προβληματισμός για τα αδιέξοδα της Παιδείας εντάσσεται στις πολιτικές σκοπιμότητες που θέλει να εξυπηρετήσει. Πρόχειρες και επιπόλαιες κυβερνητικές εξαγγελίες που δεν ασχολούνται με το περιεχόμενο της Παιδείας και των εναλλακτικών προγραμμάτων σπουδών σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης. Απλά περιορίζουν το διάλογο, από μηδενική βάση, σε μια μονότονη και άγονη αντιπαράθεση γύρω από τις τεχνικές απόκτησης γνώσεων σε συνδυασμό πάντα με την επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση.

Η συζήτηση γύρω από τα οικονομικά της Παιδείας, το ποσοστό του προϋπολογισμού που διατίθεται ή τα ποσά που επενδύονται από την οικογένεια στην εκπαίδευση, έχει να κάνει με τη διαχείριση των προβλημάτων και όχι με την επίλυση τους. Μια διαχείριση προβλημάτων που «αγνοεί» την οξεία οικονομική κρίση, την ανεργία και τις καθημερινές απολύσεις εργαζομένων που κλόνισαν τις βεβαιότητες για την αποτελεσματικότητα του οικονομικού, πολιτικού και εκπαιδευτικού συστήματος. Ενός συστήματος που στηρίζεται στις εμπορεύσιμες και έχει αποκλειστικό στόχο την παραγωγή κέρδους.

Μέχρι σήμερα η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, δεν είχε καμιά σχέση με οτιδήποτε χαρακτηρίζει τον πολιτικό διάλογο σε μια αστική κοινοβουλευτική δημοκρατία, όπως συμβαίνει σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες. Μια ισχυρή κρατικοδίαιτη κομματική ελίτ που περιμάζεψαν οι δύο Υφυπουργοί και ο ίδιος ο Υπουργός Παιδείας, επιλέγουν τους «φίλα προσκείμενους» συνομιλητές τους και την «ατζέντα» των προωθούμενων θεσμικών επιλογών και εκπαιδευτικών πολιτικών που συμφέρουν στο Κόμμα, και βεβαίως τις ομάδες πίεσης που εξυπηρετούν τους ίδιους, καθώς και τα συμφέροντα τους.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα πολιτικού αμοραλισμού και πελατειακών σχέσεων: α) ο νόμος 3194/2003 (παραγρ. 5 του άρθρου 5), ο οποίος στα πλαίσια της απορύθμισης των επαγγελματικών δικαιωμάτων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, προβλέπει το διορισμό και την τοποθέτηση στα ΚΔΑΥ, στα ΕΕΕΕΚ, στις ΣΜΕΑ και στα Τμήματα Ένταξης εκπαιδευτικών που συμμετείχαν «σε σεμινάριο εξειδίκευσης - επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή τουλάχιστον ετήσιας διάρκειας, που πραγματοποιήθηκε από Πανεπιστήμιο της ημεδαπής και διετή υπηρεσία σε ΣΜΕΑ», και β) ο νόμος 3699/2008 (άρθρα 20, 21 και 22), ο οποίος δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους κλάδους και τις ειδικότητες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης να «βαφτιστούν» εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής» και να διορίζονται στις δομές της ειδικής αγωγής, εφόσον «ακουμπήσουν» από 1.500 μέχρι και 3.000 ευρώ και «εξαγοράσουν» Πιστοποιητικό Ετήσιας Διάρκειας (400 ωρών) στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Μια νομιμοποιημένη πολιτική απάτη του Υπουργείου Παιδείας που: α) δίνει το δικαίωμα σε διάφορους περιέργους ιδιωτικούς και δημόσιους «οργανισμούς» να παραμερίζουν τα Πανεπιστήμια και να πουλάνε ελπίδα και Πιστοποιητικά Επιμόρφωσης στις στρατιές των ανέργων, για να εξασφαλίσουν τον πολυπόθητο διορισμό στο υποσύστημα της ειδικής αγωγής, β) υποβαθμίζει την παρεχόμενη δημόσια ειδική αγωγή και εκπαίδευση στα άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διορίζοντας εκπαιδευτικούς, χωρίς επιστημονική κατάρτιση, στο υποσύστημα της ειδικής αγωγής, και γ) αμφισβητεί την ποιότητα των παρεχομένων πτυχιακών και μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση που χορηγούν ελληνικά και ξένα Πανεπιστήμια.

Η ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

## «Περιπετῆ πρήγματα» και «περί παιδείας»

Βάκη Παπακωστοπούλου

Δασκάλα Δημ. Σχολείου Βρουβιανών Αιτ/νίας (αποσπασμένη στο 1<sup>ο</sup> Γραφείο Π.Ε. Ιωαννίνων)

**Α**υθόρμητη και δικαιολογημένη κραυγή διαμαρτυρίας για τη δολοφονία ενός παιδιού, κλειστοί κεντρικοί δρόμοι, συλλαλητήρια, καταλήψεις σε δεκάδες σχολεία, ΑΕΙ και ΤΕΙ, φασαρία πολλή, οργή, αγάπη και όνειρα, έκρηξη συμπόνιας, αγανάκτησης και απόγνωσης, ευθύτητα, απλότητα, θάρρος και πραγματική επαφή με τη ζωή.

Ο απλός άνθρωπος έχει φωνή, είναι εμπνευσμένος με μεγαλόψυχους σκοπούς και προθέσεις και μπορεί να χρησιμοποιεί τη λογική του, για να διαμορφώνει την καθημερινή του πράξη, για να μιλά σοφά, πιο σοφά πολλές φορές από την εκάστοτε κυβέρνησή του. Ποιος όμως παίρνει στα σοβαρά τους «λέτσους» με τα μαλλιά!

Την ίδια στιγμή πέτρες και μολότοφ εκσφενδονίζονται από ομάδες διαδηλωτών. Τραυματισμοί αθών περαστικών, κλήσεις για οχήματα που έχουν τυλιχθεί στις φλόγες, καταστροφή μαγαζιών και κραυγή απόγνωσης από απλούς μεροκαματιάρηδες. «Οι μεγάλοι στοχαστές της ελευθερίας και των ιδανικών», οι αντιεξουσιαστές φορούν κουκούλες! Γιατί κρύβουν το πρόσωπό τους; Εκφράζουν την κοινή γνώμη;

Ο Popper στο βιβλίο του «Conjectures and Refutations» (*Εικασίες και Ανασκευές*) κάνει μια αναφορά στην κοινή γνώμη και επιδιώκει μια κριτική στους διάφορους μύθους που κατά καιρούς έχουν επικρατήσει και οι οποίοι αφορούν την «κοινή γνώμη», τη γενική θέληση, που είναι η βάση του φιλελεύθερου κράτους και βάσει αυτής επιλύονται τα διάφορα προβλήματα. Η «γνώμη» μπορεί να είναι ομόφωνη ή να στηρίζεται σε θέματα, για τα οποία υπάρχει μεγάλη αμφιβολία. Μπορεί να είναι καλοπροαίρετη, αλλά απερίσκεπτη ή να έχει κακές προθέσεις και να μην είναι συνετή. Η ηθική ευαισθησία είναι το πραγματικό γνώρισμα της κοινής γνώμης. Εξαιτίας της ανωνυμίας της όμως η κοινή γνώμη μπορεί να χαρακτηρίζεται από ανευθυνότητα και να οδηγεί σε παρεκτροπές, που μπορεί να έχουν μεγάλο αντίκτυπο στην κοινωνική ζωή. Η κοινή γνώμη όμως δεν είναι ανεύθυνη. Είναι υπεύθυνη απέναντι στον εαυτό της, αν και η λανθασμένη προπαγάνδα ενός συνόλου πολιτών μπορεί να τη βλάψει. Δεν υπάρχει δυνατότητα να συλλάβει κανείς το γενικό συμφέρον και επομένως δεν υπάρχει και γενική κοινή γνώμη. Το γενικό συμφέρον δε θεμελιώνεται, αφού υπάρχουν πολλά επί μέρους ευρύτερα συμφέροντα. Το ατομικό συμφέρον τελικά καθοδηγεί τον καθένα στη διαμόρφωση της γνώμης του. Έτσι η κοινή γνώμη ξεκινάει από μια σύνθεση πολλών και διαφόρων ατομικών συνειδήσεων. Γι' αυτό και μπορεί να είναι επικίνδυνη σε ρυθμιστής της αλή-

θειας και της δικαιοσύνης. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι η ομοφωνία είναι αναγκαία προϋπόθεση για την καλή κοινωνική οργάνωση, αλλά αντίθετα απαιτείται για όλους τους πολίτες η ελευθερία της σκέψης, η ελευθερία του ανθρώπινου πνεύματος.

Μοίρασμα φυλλαδίων με περιεχόμενο κατά της βίας και ταυτόχρονα αποκάλυπτη βία. Στην αρχή νόμισα ότι όλο αυτό έδειχνε ένα τίμιο και καυτό ενδιαφέρον για τη βελτίωση της ζωής. Ήταν μια κραυγή διαμαρτυρίας για ένα περιβάλλον πιο ασφαλές και πιο σίγουρο. Ήταν μια κραυγή αγωνίας από τους νέους, που έβγαινε από τα βάθη της ψυχής τους στην προσπάθεια να τους ακούσουμε.

Όμως όσο και αν έχουμε εξελιχθεί πολιτισμικά, δεν πετύχαμε να εξαλείψουμε τα φαινόμενα της βίας. Εσύ που διαδηλώνεις την «παρατεταμένη ταφή» των ονείρων σου ξέρεις ότι ο σκοπός βρίσκεται στην πορεία που ακολουθείς, για να τον φτάσεις; Οι καθαρές ιδέες επιτρέπονται. Σα δασκάλα και σα μάνα προσπαθώ να καταλάβω γιατί ενεργείς έτσι!

Αιφνίδια μεταβολή των περιστάσεων, «περιπετῆ πρήγματα», που πρέπει να μας οδηγήσουν σε επαναπροσδιορισμό των θέσεών μας και σε προβληματισμό ως εκπαιδευτικοί, ως γονείς, ως πολίτες.

Η βία ως μορφή επικοινωνίας εκφράζει την άρρωστη πλευρά της ανθρώπινης συμπεριφοράς, μιας συμπεριφοράς που δεν μπορεί εύκολα να αλλάξει ούτε να κατανοηθεί. Ο βίαιος άνθρωπος αδυνατεί να επικοινωνήσει με τον εαυτό του και με τους γύρω του. Το ευρύτερο περιβάλλον αδυνατεί να κατανοήσει το βίαιο άνθρωπο και τη συμπεριφορά του. Η βία δεν είναι αποτέλεσμα μιας μόνο αιτίας. Φταίνε οι γονείς, οι δάσκαλοι, τα παιδιά, τα αρτηριοσκληρωτικά σώματα της πολιτικής και της κοινωνίας...

Η ζωή αρχίζει να επαναστατεί, όταν την κακομεταχειρίζεται κανείς. Όλοι μας από τις θέσεις που κατέχουμε έχουμε τη δύναμη να ακρωτηριάζουμε την ενθουσιαστική αγνότητα ενός παιδιού και ενός εφήβου, να γκρεμίζουμε τα όνειρά του, να τον οδηγούμε σε μια απέραντη μοναξιά από έλλειψη επικοινωνίας και ενδιαφέροντος και με μια χαμαιλέοντεια κάλυψη των πράξεών μας μεταφέρουμε την ευθύνη στον απέναντι «homo normalis». Λέμε ψέματα εκεί όπου χρειάζεται η αλήθεια. Κρύβουμε την «αχίλλειο πτέρνα» μας πίσω από την αυστηρότητά μας. Αρνούμαστε να ακούσουμε, να δούμε, να νιώσουμε, να κοιτάξουμε κατάματα την παιδική ψυχή και να συνοδεύσουμε τους νέους στο πολύπαθο ταξίδι τους για την ανεύρεση της

ταυτότητάς τους.

Σα γονείς δεν έχουμε ποτέ την όρεξη και το χρόνο να συζητήσουμε με τα παιδιά μας, τους προσφέρουμε όμως απλόχερα τα ηλεκτρονικά μέσα που θα τα οδηγήσουν στον κόσμο της σιωπής, της απομόνωσης και της ψυχικής και συναισθηματικής αλλοτρίωσης. Βλέπουμε το παιδί μας σαν κοινωνική ευθύνη.

Και σα δάσκαλοι θέλοντας να δημιουργήσουμε μια «διοφυΐα» τα βομβαρδίζουμε με γνώσεις, γιατί «τα παιδιά είναι για να ακούν και όχι για να μιλούν»! Μέχρι που έρχεται η στιγμή που τα «καλά παιδιά» αντιδρούν και φωνάζουν «σταμάτα δάσκαλε ν' ακούσουμε το πουλί»!

Και μέσα στη δίνη των γεγονότων κυκλοφόρησε στο διαδίκτυο και έγινε πρωτοσέλιδο σε εφημερίδα ένα κείμενο, προϊόν λανθασμένης μετάφρασης και ερμηνείας του ακόλουθου αποσπάσματος από τον Αρεοπαγίτικο λόγο του Ισοκράτη:

“Οί γάρ κατ' ἐκεῖνον τὸν χρόνον τὴν πόλιν διοικοῦντες κατεστήσαντο πολιτείαν οὐκ ὀνόματι μὲν τῷ κοινοτάτῳ καὶ πραοτάτῳ προσαγορευομένην, ἐπὶ δὲ τῶν πράξεων οὐ τοιαύτην τοῖς ἐντυγχάνουσι φαινομένην, οὐδ' ἦ τοῦτον τὸν τρόπον ἐπαίδευε τοὺς πολίτας ὥσθ' ἠγεῖσθαι τὴν μὲν ἀκολασίαν δημοκρατίαν, τὴν δὲ παρανομίαν ἐλευθερίαν, τὴν δὲ παρρησίαν ἰσονομίαν, τὴν δ' ἐξουσίαν τοῦ ταῦτα ποιεῖν εὐδαιμονίαν, ἀλλὰ μισοῦσα καὶ κολάζουσα τοὺς τοιούτους βελτίους καὶ σωφρονεστέρους ἅπαντας τοὺς πολίτας ἐποίησεν”.

Εκείνοι που διοικούσαν την πόλη στην εποχή του Σόλωνα και του Κλεισθένη δε δημιούργησαν ένα πολίτευμα το οποίο μόνο κατ' όνομα να θεωρείται το πιο φιλελεύθερο και το πιο πράο, ενώ στην πράξη να αποδεικνύεται διαφορετικό σε όσους το ζουν ούτε ένα πολίτευμα που να εκπαιδεύει τους πολίτες έτσι, ώστε να θεωρούν δημοκρατία την ασυδοσία, ελευθερία την παρανομία, ἰσονομία την αναιδεια και ευδαιμονία την εξουσία του καθενός να κάνει ό,τι θέλει, αλλά δημιούργησαν ένα πολίτευμα το οποίο, δείχνοντας την απέχθειά του για όσους τα έκαναν αυτά και τιμωρώντας τους, έκανε όλους τους πολίτες καλύτερους και πιο μυαλωμένους.

Η δημοκρατία λοιπόν δεν καταχράστηκε, όπως ανέφερε το πρωτοσέλιδο της εφημερίδας, το δικαίωμα της ελευθερίας και της ισότητας και δεν έμαθε τους πολίτες να θεωρούν την αυθάδεια ως δικαίωμα, την παρανομία ως ελευθερία, την αναιδεια του λόγου ως ισότητα και την αναρχία ως ευδαιμονία. Επομένως δεν οδηγείται έτσι απλά και μέσω παρερμηνειών στην αυτοκαταστροφή της!

Παρόλο που ο Ισοκράτης έζησε και έγραψε στο πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο του Πελοποννησιακού πολέμου και τη μεταβατική περίοδο από τον αποκαλού-

μενο χρυσό αιώνα στην περίοδο της παρακμής της αθηναϊκής πόλης-κράτους, οι ιδέες του αποδεικνύονται σοφές και προφητικές για την εποχή μας. Η πραγματικότητα, λέει, είναι η άμεση ανθρώπινη εμπειρία και αυτό που βλέπεις είναι αυτό που παίρνεις. Ο Ισοκράτης, θερμός υποστηρικτής της δημοκρατίας, ήταν πρακτικός και επιθυμούσε να επιλύσει άμεσα τα προβλήματα. Θεωρούσε δε την εκπαίδευση ως λυτρωτή του κόσμου.

«Όλα λοιπόν είναι θέμα παιδείας». Αυτό που βλέπουμε είναι αυτό που δώσαμε, είναι αυτό που εμείς δημιουργήσαμε! Τα παιδιά δεν έχουν την εκπαίδευση που θέλουν. Το εκπαιδευτικό σύστημα αποκλείει και στιγματίζει. Ο εκπαιδευτικός δεν έχει συχνά τη διάθεση να στηρίξει την άγρυπνη, την ασύχαστη, την αφύμωτη προσωπικότητα των νέων.

Όλη αυτή η κοινωνική ένταση σηματοδοτεί ότι ήρθε η ώρα να ευαισθητοποιηθούμε ως εκπαιδευτικοί και ως άνθρωποι. Η πολιτεία πρέπει να βγει με πιο ανθρωπινό πρόσωπο και να εντάξει στην πολιτική της τα όνειρα των νέων. Τους το οφείλουμε, γιατί το μέλλον της ανθρωπότητας εξαρτάται από τα παιδιά.

Ένας εκπαιδευτικός με γνήσια προσωποκεντρική συμπεριφορά, με απόλυτη γνώση πρώτα του εαυτού του, αλλά και των κοινωνικών εξαρτήσεων, με επικοινωνιακή πληρότητα και δράση, έχει τη δύναμη να δείξει τη ζωή στο παιδί, έχει τη δύναμη να γίνει αληθινός παιδαγωγός. Η παρουσία ενός εκπαιδευτικού με άρτια εκπαίδευση και ολοκληρωμένη προσωπικότητα, που θα υπηρετεί με σεβασμό τα ιδεώδη και τους σκοπούς της αγωγής της εκάστοτε δημοκρατικής πολιτείας και θα συμβάλλει στην κοινωνικοπαιδαγωγική οργάνωση του σχολείου μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά σε σωστά μονοπάτια. Ο δάσκαλος πρέπει να ακούει τα πάντα με ενσυναίσθηση και να αντιλαμβάνεται όλα τα μηνύματα του περιβάλλοντος, φανερά και άδηλα. Αν μπορέσει η διδασκαλία να αναχθεί σε μία μορφή αγάπης και προσφοράς, τότε θα οδηγήσει το παιδί στην αυτονομία, ἰσονομία, ελευθερία έκφρασης, αυτενέργεια, αποδοχή, δημιουργική αντιμετώπιση των συγκρούσεων, έννοιες χιλιοεπωμένες σε θεωρητικό επίπεδο.

Βέβαια, η θεωρία διαφέρει πολύ από την πράξη και ο εκπαιδευτικός αναγκάζεται πολλές φορές να μετατραπεί σε δημόσιο υπάλληλο, καθώς είναι υποχρεωμένος να ακολουθήσει καθορισμένους νόμους μέσω αναλυτικών προγραμμάτων και δομών, που επιβάλλονται άνωθεν και έξωθεν.

Σε καμία περίπτωση όμως δεν προκαθορίζεται ούτε ο τρόπος που θα διεξάγει τη διδασκαλία του ούτε το πλαίσιο επικοινωνίας. Ο δάσκαλος είναι ελεύθερος και ο μόνος αρμόδιος να επιλέξει τον τρόπο που θα οργανώσει τη διδακτική του πράξη, για να μετατρέψει τους σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος σε στόχους. Μέσα στην τάξη υπάρχει μόνο ο εκπαιδευτικός, οι μαθητές και το αντικείμενο διδασκαλίας. Και μάλι-

στα ο εκπαιδευτικός βρίσκειται στην κορυφή της ιεραρχίας, όχι ως φορέας εξουσίας, αλλά ως παράγοντας που, λειτουργώντας συμβουλευτικά, παίζει κυρίαρχο ρόλο και η παρουσία του έχει καθοριστική σημασία μέσα στην τάξη. Ο δάσκαλος λοιπόν έχει τη δυνατότητα να παρεκκλίνει από το αναλυτικό πρόγραμμα και να προσαρμόζει την ύλη στις απαιτήσεις και στο δυναμικό των μαθητών του, έτσι ώστε να ικανοποιεί τις ανάγκες τους και να ανταποκρίνεται στις δυνατότητές τους και στα ενδιαφέροντά τους.

Η διδασκαλία πρέπει να αποτελεί μια παιδαγωγική πράξη που ελευθερώνει το δυναμικό των παιδιών, που δημιουργεί έδαφος και κίνητρα ανέλιξης της δημιουργικότητάς τους, που οδηγεί μέσα από την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών σε μια απολαυστική κατάκτηση και βίωση της γνώσης, σε απόκτηση προσωπικών εμπειριών χωρίς να παραβιάζεται ο προσωπικός ρυθμός των παιδιών.

Η διδασκαλία περιλαμβάνει τον τομέα της παροχής, που αναφέρεται στη δόμηση και οργάνωση του μαθήματος, τον τομέα των περιεχομένων, τον τομέα των σχέσεων, που αναφέρεται στη φύση και στις μορφές επικοινωνίας, και τον τομέα των ενοχλητικών παραγόντων, που αναφέρεται στην κριτική ανάλυση της σχολικής και κοινωνικής πραγματικότητας.

Η διδακτική-μαθησιακή πορεία οφείλει να εντάξει το παιδί ομαλά στην κοινωνία μέσα από μια ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία μετατροπής της σχολικής τάξης από αναγκαστική συνάθροιση ατόμων σε ένα δημοκρατικά οργανωμένο σύνολο, που έχει και τη θέληση και την ικανότητα για δημιουργική συνεργατική δράση.

Το «υπαρκτό σχολείο» λοιπόν έχει τις αδυναμίες του, τα προβλήματά του, αλλά και το δυναμισμό του.

Η διεθνής συζήτηση και πρακτική, οι νέες τάσεις και τεχνολογίες, η αιφνίδια μετατροπή των περιστάσεων πρέπει να ωθήσουν ανθρώπους με ανήσυχο μυαλό – και δεκτικούς στις νέες ιδέες – να αφουγκραστούν τα μηνύματα των καιρών και να αναλάβουν πρωτοβουλίες, για να δημιουργήσουν το ελληνικό σχολείο του μέλλοντος: ένα σχολείο-δίκτυο επικοινωνίας, χώρος πολιτισμού και ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων και δεξιοτήτων, που θα σηματοδοτεί τη μετάβαση από το παραδοσιακό σχολείο και τη σχολική αίθουσα σε δρόμους ατομικής μάθησης, διερεύνησης, αυτονομίας, αυτενέργειας και γνήσιας επικοινωνίας: ένα σχολείο που θα παρέχει εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, για αλληλεγγύη, για σεβασμό.

Και αυτό δε θα επιτευχθεί μέσα από το «θάνατο» του παραδοσιακού σχολείου, ως κτιρίου και ως ιδεολογίας, αλλά μέσα από έναν επανασχεδιασμό του υπάρχοντος σχολείου, προσαρμόζοντας τη γεωμετρικά στεγανοποιημένη διδασκαλική αίθουσα στις ανάγκες της ώρας διδασκαλίας και του μαθήματος. Τα σχολεία θα

πρέπει να μετατραπούν σε χώρους φιλοξενίας των κοινωνικών αναγκών και για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς να συνεισφέρουν!

*Carpe diem* συνάδελφοι, γιατί η ζωή είναι μικρή και ο χρόνος φευγαλέος. Ας εκμεταλλευτούμε όλες τις δυνατότητες που μας προσφέρει αυτό το σχολείο με τις ιδιαιτερότητές του και τις αδυναμίες του. Δυνατότητες που θα τις δούμε, αν σταματήσουμε να είμαστε μεμψίμοιροι. Στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην παιδαγωγική πράξη για όλα τα κακώς κείμενα ευθύνονται οι άλλοι, το σύστημα, η πολιτεία και ποτέ εμείς! Μάθεμε να βλέπουμε τις συνέπειες μιας προβληματικής κατάστασης και ποτέ δεν προσπαθήσαμε να αναζητήσουμε τα αίτια.

Ας στοχαστούμε το στίχο του τραγουδιού, που έτυχε να πέσει στην αντίληψή μου την ώρα που κατέγραφα τις σκέψεις μου, «just hold me». Μπορούμε απλά να κρατήσουμε στην αγκαλιά μας τους μαθητές μας, να τους κάνουμε να νιώσουν ασφάλεια, να τους αγαπήσουμε και να τους αφουγκραστούμε πραγματικά. Τότε μόνο μπορούμε να επιτύχουμε πολλά!

Ας ακολουθήσουμε τη φωνή της καρδιάς μας, ακόμη και αν οδηγηθούμε σε μονοπάτια μοναξιάς. Όταν καταφέρουμε να νιώσουμε ότι «αποκαλύψαμε» τη ζωή στους μαθητές μας, ετούτο θα είναι η μεγάλη ανταμοιβή μας. Όταν θα μπορέσουμε να δανείσουμε τα όνειρά μας και την καρδιά μας, τότε οι μαθητές μας θα μπορέσουν να ονειρευτούν έναν καλύτερο κόσμο.

Ευχαριστώ που μέσα στη γενική σύγχυση της εποχής δεν έχασα τα όνειρά μου!

## Βιβλιογραφία

- Ισοκράτη, *Αρεοπαγίτικος λόγος*, εκδ. Δαίδαλος Ι. Ζαχαρόπουλος.
- Κοσσυβάκη Φωτεινή, *Διδασκαλία – Ανθρωπολογικές, Παιδαγωγικές, Κοινωνικές προϋποθέσεις*, Τόμος Ι, εκδ. Σμυρνωτάκης.
- Κρασανάκης, Γ. *Ψυχοπαιδαγωγικά προβλήματα της εφηβικής ηλικίας*, εκδ. Σμυρνωτάκης, Αθήνα 1988.
- Μπρούζος Ανδρέας, *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης*, εκδ. Λύχνος, Αθήνα 1998.
- Popper Karl, *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*. Routledge, London, 1963.
- Ράιτ Βίλχελμ, *Άκου Ανθρωπάκο*, εκδ. Πύλη, Αθήνα 1972.

# Σχέδιο Πολιτικής Παιδείας για τη νέα εποχή

Χαράλαμπος Θ. Νταλάκας,

Δασκάλου του Δημοτικού Σχολείου Τραπεζοπόρου

Στο κείμενο αυτό εστιάζουμε τη σκέψη μας στο ζήτημα της ανάπτυξης των χαρακτηριστικών του πολίτη που μπορεί να σκέπτεται και να ενεργεί στα πλαίσια της μετανεωτερικής εποχής. Ο πολίτης, σύμφωνα με τον Castle, ήταν για τους αρχαίους Έλληνες το μεγαλύτερο έργο τέχνης που θα μπορούσαν να δημιουργήσουν (Lawrence, 1970: 18). Πίστευαν πως ο άνθρωπος γίνεται πραγματικά άνθρωπος μόνο όταν μπορεί να γίνει πολίτης και να συμμετέχει στη δημόσια ζωή (Heater, 1969: 1). Οραματίστηκαν πρώτοι τη δημιουργία ανθρώπων τη στιγμή που άλλοι δημιουργούσαν θεούς και βασιλείς (Jaeger στο βιβλ. της Lawrence, 1970: 33) Το ερώτημα που αναδύεται είναι: ποια είναι τα χαρακτηριστικά του πολίτη που πρέπει να αναπτύξει το σχολείο στα πλαίσια των κοινωνικοπολιτισμικών μετασχηματισμών που προκάλεσαν οι δυνάμεις της παγκοσμιοποίησης, η δημοκρατία (πολιτική) δηλαδή και ο καπιταλισμός (οικονομία);

Για να δώσουμε μια απάντηση στο ερώτημα αυτό με τη μορφή σχεδίου πολιτικής παιδείας στηριζόμεστε σε μερικά από τα κύρια χαρακτηριστικά του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου μέσα στο οποίο λειτουργεί το σχολείο σήμερα και σε μερικές διαπιστώσεις που προέκυψαν από πρόσφατη εμπειρική μας έρευνα σε παιδιά της τελευταίας τάξης του δημοτικού σχολείου

## 1. Χαρακτηριστικά κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος

Το σχολείο σήμερα λειτουργεί μέσα σ' ένα περιβάλλον με χαρακτηριστικά που δεν έχουν παρατηρηθεί στο παρελθόν. Τα κυριότερα απ' αυτά είναι:

α) Η γνώση προηγείται της οικονομικής αλλά και κάθε άλλης ανάπτυξης. Αξιοποιείται σε ποικίλες καινοτομίες καθώς και για τη διαμόρφωση των κοινωνικών θεσμών.

β) Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που προσφέρουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα παλαιώνουν με μεγάλη ταχύτητα και έτσι αδυνατούν να παρακολουθήσουν τις ραγδαίες αλλαγές που συμβαίνουν στον κόσμο της εργασίας. Η ανάγκη της δια βίου μάθησης προκύπτει από την αναντιστοιχία αυτή.

γ) Οι άνθρωποι, για πρώτη φορά στην ιστορία, συνειδητοποιούν όλο και πιο πολύ ότι η ζωή τους συνδέεται στενά με την ακεραιότητα και την υγεία του πλανήτη. Τα μεγάλα προβλήματα (π.χ. μόλυνση του περιβάλλοντος κ.α.) δεν έχουν κρατικά όρια. Στην εθνική, επομένως, ταυτότητα πρέπει να προστεθεί και η πλανητική που συνεπάγεται αλλαγή σχέσεων ανάμεσα στους λαούς.

δ) Η αλλαγή της δομής της εμπειρίας του παιδιού εξαιτίας των νέων κοινωνικοπολιτισμικών εξελίξεων, πράγμα που συνεπάγεται αμφισβήτηση των αντιλήψεων που έχουν οι ενήλικοι για τη φύση και τις ανάγκες των παιδιών και επανεξέταση των σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ τους. Είναι επικίνδυνη η αντιμετώπιση του μη παραδοσιακού παιδιού με παραδοσιακές κατηγορίες σκέψης.

ε) Το σχολείο δεν προπαρασκευάζει πια το παιδί με προοπτική την αναπαραγωγή μιας συγκεκριμένης κοινωνίας του παρόντος ή του παρελθόντος αλλά για κάποιο είδος κοινωνίας που δεν υπάρχει κι ούτε έχει υπάρξει.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου θέτει σοβαρά διλήμματα στους θεωρητικούς της εκπαίδευσης αλλά και στους εκπαιδευτικούς της διδακτικής πράξης σχετικά με την ποιότητα των γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων που απαιτεί η συμμετοχή στον κόσμο της εργασίας. Πάνω απ' όλα δημιουργούν προβληματισμούς σχετικά με τα χαρακτηριστικά του ανθρώπου, του πολίτη και της κοινωνίας που επιθυμούμε να προκύψει.

Αφετηρία για τη metamorphosis του νέου παιδιού σε πολίτη είναι οι αντιλήψεις των ενηλίκων και κυρίως των εκπαιδευτικών για το παιδί. Οι αντιλήψεις αυτές είναι συνέπεια κοινωνικοπολιτισμικών και οικονομικών συνθηκών που κυριαρχούν σε κάθε ιστορική περίοδο. Ιστορικά, οι Lewis και Lindsday, 2002: 60-69) διακρίνουν την εμφάνιση τεσσάρων χαρακτηριστικών αντιλήψεων. Η πρώτη εκλαμβάνει το παιδί ως ιδιοκτησία, η δεύτερη ως υποκείμενο που πρέπει να προστατεύεται, λόγω εξάρτησης και ανωριμότητας. Οι πρόσφατες κοινωνικοπολιτισμικές εξελίξεις έφεραν στο προσκήνιο άλλες δύο σημαντικές αλλαγές στην αντίληψη για το παιδί. Η μία εκλαμβάνει το παιδί ως συμμετοχό στη λήψη αποφάσεων που παίρνουν οι ενήλικοι στο περιβάλλον της οικογένειας, του σχολείου και της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας.

Η πολιτική παιδεία έχει νόημα όταν οδηγεί σε δράση. Ως τέτοια δε μαθαίνεται με θεωρητική διδασκαλία, με κηρύγματα για τις αρετές του πολίτη. Χρειάζεται ζωντανά πρότυπα και συμμετοχή σε δραστηριότητες. Δεν γίνεται κανείς οικοδόμος ή καθαριστής χωρίς άσκηση στην οικοδομή ή στην κιθάρα, για να παραφράσω τον Αριστοτέλη (Ross, 1993: 273).

Μια παρόμοια αλλαγή αντίληψης αποκρυσταλλώνεται στο μετανεωτερικό κείμενο της Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού (1989), από την οποία προκύ-

πτουν σημαντικές παιδαγωγικές αρχές. Βλέπει τα παιδιά ως πολίτες του “τώρα”. Αμφισβητεί το σύστημα αξιών που υποστηρίζει ότι πρέπει να “βλέπουμε τα παιδιά και όχι να τα ακούμε” (Alexander στο βιβλ. των Lewis και Lindsday, 2002: 24). Το πνεύμα της Σύμβασης φέρνει στο προσκήνιο την αναντιστοιχία που υπάρχει στην εποχή μας ανάμεσα στις αντιλήψεις των ενηλίκων που έχουν διαμορφωθεί κάτω από άλλες κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες και των παιδιών που ζουν στον κόσμο των ραγδαίων αλλαγών. Η ασυμβατότητα αυτή αποτελεί, ιδιαίτερα για το σχολείο, πηγή δυσαρέσκειας που οδηγεί σε εγκατάλειψη του σχολείου ή σε εξεγέρσεις σαν αυτές που γνωρίσαμε τον τελευταίο Δεκέμβριο. Το γεγονός ότι η εξέγερση, που αμφισβήτησε το σχολείο αλλ’ όχι το φροντιστήριο, δεν έχει εγγραφεί στις προτεραιότητες του Υπουργείου Παιδείας, επιβεβαιώνει την άποψη ότι οι αρμόδιοι εμμένουν στις βεβαιότητές τους, χωρίς ν’ ανησυχούν για τις απόψεις των παιδιών που είναι οι κύριοι μέτοχοι της παιδείας. Αναμένουν την προσαρμογή των παιδιών στον κόσμο του σχολείου που βρίσκεται σε μακρινή απόσταση από το δικό τους κόσμο. Αναμένουν να είναι ευπειθέστατα. Η προσδοκία αυτή κατευθύνεται από την προοπτική ότι οι θεσμοί πρέπει να διαμορφώνουν τους ανθρώπους και όχι να συμβαίνει το αντίθετο.

## 2. Περιθωριοποίηση της πολιτικής παιδείας στο σχολείο

Από στοιχεία που προέκυψαν από πρόσφατη έρευνά μας προκύπτουν διαπιστώσεις που δείχνουν ότι η πολιτική παιδεία βρίσκεται σε πολύ χαμηλή θέση στο σχήμα προτεραιοτήτων της σχολικής μάθησης. Ειδικότερα:

Τα παιδιά δε συμμετέχουν στις διαδικασίες διαμόρφωσης του σχολικού πλαισίου ζωής και δράσης. Οι εκπαιδευτικοί δε λαβαίνουν υπόψη τους τις απόψεις τους για τη ζωή στο σχολείο. Δεν προσφέρουν ευκαιρίες για επιλογές και διαπραγματεύσεις σύμφωνα με το πνεύμα της Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού. Έτσι δεν συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συμμετοχής, διαλόγου και αρετών γενικά που απαιτεί η συμμετοχική δημοκρατία. Δεν ενισχύουν την αίσθηση αυτοπεποίθησης ότι μπορούν ν’ αλλάζουν πράγματα και καταστάσεις και να βελτιώνουν έτσι την ποιότητα της ζωής τους. Η αίσθηση αυτή αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ενεργοποίηση των πολιτών στον πραγματικό κόσμο, ώστε να συμμετέχουν ενεργητικά στη δημιουργία κοινωνικών θεσμών που προάγουν την ποιότητα της ζωής τους. Το σχολείο αποτελεί τον πρώτο επίσημο κοινωνικό θεσμό που επηρεάζει τη ζωή των παιδιών. Είναι ευνόητο ότι η ζωή μέσα σ’ αυτό θα πρέπει ν’ αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας που επιθυμούμε να προκύψει.

Η επιθυμία του 70% περίπου των παιδιών για συμ-

μετοχή στη λήψη αποφάσεων σκοντάφτει στις βεβαιότητες των ενηλίκων σχετικά με τη ζωή και την εργασία στο σχολείο. Έτσι αναίρονται τα δικαιώματα του παιδιού κι αυτό αποτελεί πηγή δυσαρέσκειας που ενθαρρύνει φαινόμενα παραίτησης και εγκατάλειψης του σχολείου. Μερικές από τις απαντήσεις τους είναι χαρακτηριστικές: “να μας αφήνουν ελεύθερους να εκφράζουμε αυτά που θέλουμε να πούμε”, “να μας ρωτάνε πριν πάρουν αποφάσεις για μας”, “να μας αφήνουν να αποφασίζουμε κι εμείς για κάποια ασήμαντα πράγματα” κ.τ.λ.

Οι πολιτικές γνώσεις των παιδιών γύρω από την πολιτική οργάνωση της κοινωνίας – τοπικής και ευρύτερης – είναι πολύ περιορισμένες. Αυτό δείχνει την περιθωριακή θέση που κατέχουν οι γνώσεις αυτές στη συνείδηση των εκπαιδευτικών και των γονέων. Η κατάσταση αυτή είναι συνέπεια της αντίληψης ότι το παιδί είναι μια παθητική και ελλειμματική οντότητα που μεταμορφώνεται ξαφνικά σε πολίτη στη χρονική στιγμή που ο νόμος του αναγνωρίζει δικαιώματα πολίτη. Η άποψη αυτή πρέπει να αντικατασταθεί από την αντίληψη ότι το παιδί είναι ενεργητικό ον που προσπαθεί ενεργητικά να κατανοήσει τον κόσμο του περιβάλλοντός του. Το σχολείο, επομένως, όπως και η τοπική κοινωνία πρέπει να προσφέρει ευκαιρίες για την ανάπτυξη γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων που προϋποθέτει η συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Η απουσία των προϋποθέσεων αυτών δεν επιτρέπει την αξιοποίηση των ευκαιριών που προσφέρει αργότερα η ζωή. Έτσι, η προσφορά ευκαιριών τότε είναι δώρο άδωρο.

Τα παιδιά δεν γνωρίζουν τα δικαιώματα του ανθρώπου που εκφράζουν το πλαίσιο αξιών της εποχής μας. Επιπλέον βρίσκονται σε σύγχυση σχετικά με το περιεχόμενο της έννοιάς τους. Τείνουν να τα ταυτίζουν με κανόνες συμπεριφοράς, με ηθικολογικές επιταγές, με υποχρεώσεις ή απόλυτη ελευθερία όπως φαίνεται από τις παρακάτω ενδεικτικές εκφράσεις: “να μην ανταποδίδουμε κακίες”, “να συμμορφωνόμαστε με τους νόμους”, “να μην αντιμιλάμε στους ανθρώπους” κ.τ.λ. Το πνεύμα επομένως και η φιλοσοφία τους μένουν έξω από την πόρτα του σχολείου και αυτό συνεπάγεται, ανάμεσα σ’ άλλα, τη διαιώνιση αναχρονιστικών αντιλήψεων και πρακτικών. Και βέβαια δεν πρόκειται να την περάσουν με τη διανομή της Σύμβασης των δικαιωμάτων του παιδιού στους μαθητές του δημοτικού σχολείου, όπως πιστεύει το Υπουργείο Παιδείας (2008). Η είσοδος τους προϋποθέτει την αλλαγή του πολιτισμού του σχολείου και κυρίως την αλλαγή αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Για να γίνει αυτό είναι σκόπιμο να περιλαμβάνονται ζητήματα πολιτικής παιδείας στο πρόγραμμα σπουδών – προ υπηρεσιακών και ενδοϋπηρεσιακών – και φυσικά η αναβάθμιση της θέσης τους στο σχολικό πρόγραμμα.



### 3. Σχέδιο πολιτικής παιδείας και σκέψεις για τη υλοποίησή του

Στα πλαίσια του παγκοσμιοποιημένου κόσμου, το περιεχόμενο της έννοιας του πολίτη μετασχηματίζεται. Η ταυτότητά του δεν περιορίζεται στα όρια της πολιτικής του κοινότητας. Συμμετέχει σε ποικίλες κοινωνικές ομάδες όπως είναι οι υποεθνικές (τοπικές, περιφερειακές) και σε υπερεθνικές (Ευρωπαϊκή Ένωση, μη κυβερνητικές οργανώσεις, παγκόσμια δίκτυα κ.τ.λ.). Επιπλέον, η κοινωνία είναι πολυπολιτισμική και η έννοια της δημοκρατίας έχει διευρυνθεί. Ο πολίτης μπορεί να γεννιέται σ' ένα κράτος, να μεταναστεύει σε ένα άλλο και να διακρίνεται επαγγελματικά και κοινωνικά σ' ένα τρίτο. Έτσι, η εθνική ταυτότητα διευρύνεται. Γίνεται πολυδιάστατη, πολυεπίπεδη και μεταβάλλεται διαρκώς.

Το περιεχόμενο και οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις του ΑΠΣ κοινωνικής και πολιτικής αγωγής για τις τάξεις Ε' και Στ' αποτελεί, κατά τη γνώμη μας, μια χρήσιμη βάση (ΔΕΠΠΣ, 2002, 288-298). Παρατηρούμε, ωστόσο, ότι δεν αναφέρεται στη Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού και κατά συνέπεια δε δίνει έμφαση στις παιδαγωγικές αρχές που απορρέουν απ' τη φιλοσοφία της που θα μετέβαλαν το ήθος, τον πολιτισμό του σχολείου. Επιπλέον, επικεντρώνεται στο συγκεκριμένο περιεχόμενο μάλλον παρά σε δεξιότητες, ικανότητες, στάσεις, σε αποτελέσματα δηλαδή μάθησης. Προτείνουμε ένα γενικό σχέδιο\* προγράμματος πολιτικής παιδείας για την υποχρεωτική εκπαίδευση που λαμβάνει υπόψη του τις κοινωνικοπολιτισμικές εξελίξεις της εποχής μας, τη φιλοσοφία της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του παιδιού και φυσικά τις εμπειρίες και τις προϋποθέσεις μάθησης των παιδιών. Το περιεχόμενο του σχεδίου αυτού εντάσσεται στους τομείς: α) των γνώσεων, β) των δεξιοτήτων, γ) της διεύρυνσης της πολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών που απαιτεί η πολυπολιτισμική σύνθεση της κοινωνίας και δ) της κοσμοπολιτικής προοπτικής. Οι επιδιώξεις κάθε τομέα και το αντίστοιχο περιεχόμενο μπορούν να προσαρμόζονται στις προϋποθέσεις μάθησης των παιδιών υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Ο τομέας των γνώσεων περιλαμβάνει γνώσεις γύρω από βασικές δομές της πολιτικής και πολιτιστικής ζωής σε τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο. Επικεντρώνεται ιδιαίτερα:

α) στα δικαιώματα του ανθρώπου και του παιδιού που εκφράζουν τις αξίες της πλουραλιστικής κοινωνίας και αποτελούν τη βάση της δημοκρατίας,

β) στα εμπόδια που υπονομεύουν τη δημοκρατική ζωή και την κοινωνική ανοχή όπως είναι τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις, οι διακρίσεις, οι θεσμικές και διαπροσωπικές μορφές ρατσισμού\*\*,

γ) στις δυνατότητες των εθελοντικών οργανώσεων και της κοινωνίας των πολιτών για πιέσεις προς την κατεύθυνση της δημιουργίας μιας πιο δίκαιης και πιο συνεκτικής κοινωνίας,

δ) στο ρόλο των μαζικών μέσων ενημέρωσης.

Στον τομέα των γνώσεων δεν ενδιαφέρει τόσο η αναπαραγωγή των γνώσεων, όσο η κατανόηση, η λογική και εμπειρική τεκμηρίωση απόψεων και ισχυρισμών, η αντιμετώπιση συγκρούσεων που αποτελούν χαρακτηριστικό της δημοκρατικής κοινωνίας, η διαδικασία επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων.

Ο δεύτερος τομέας αποβλέπει στην ανάπτυξη της βούλησης και της ικανότητας των παιδιών για δημιουργική εμπλοκή σε κοινωνικά, πολιτισμικά, πολιτικά, οικονομικά και άλλα προβλήματα. Εδώ οι μαθητές μπορούν:

- να συνδέουν γεγονότα και φαινόμενα του τοπικού τους περιβάλλοντος με άλλα που συμβαίνουν αλλού
- να επιλέγουν και να διερευνούν θέματα όπως η ισοσύνη ευκαιριών, τα δικαιώματα συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων (π.χ. ατόμων με ειδικές ανάγκες) κ.ά.
- να διατυπώνουν, με βάση τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους, ερωτήματα, να επισημαίνουν προβλήματα γύρω από κοινωνικά, ηθικά, πολιτικά και πολιτισμικά ζητήματα και να σχεδιάζουν τρόπους αντιμετώπισής τους.

Ο τρίτος τομέας αναφέρεται στην ανάπτυξη και ενσωμάτωση νέων διαστάσεων στην πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών, ώστε να αντιδρούν δημιουργικά στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Το περιβάλλον μάθησης παίζει σημαντικό ρόλο στον τομέα αυτό. Θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράζουν ελεύθερα τα συναισθήματα και τις προτιμήσεις τους και να επιλέγουν επίσης ελεύθερα την κοινωνική ομάδα ή τις ομάδες στις οποίες επιθυμούν να ανήκουν. Η ενσωμάτωση στοιχείων από περισσότερες κοινωνικές ομάδες στην ταυτότητα των μαθητών αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο για τη μόρφωση του πολίτη. Εξασφαλίζει αποδοχή της ταυτότητάς του και την ανάπτυξη συμπαθητικών συναισθημάτων\*\*\* προς τους άλλους. Γενικά, ο τομέας αυτός αποβλέπει στην ανάπτυξη αισθήματος ευθύνης για την ποιότητα της καθημερινής

\* Το σχέδιο αυτό αξιοποιεί απόψεις των Osler και Starkey (2005: 85-92) και των Olssen, Codd και O' Neill (2004: 245-277).

\*\* Το περιεχόμενο των εννοιών αυτών, ο τρόπος ανάπτυξής τους και οι δυσμενείς τους επιπτώσεις για την ειρήνη, την κατανόηση και τη συνεργασία μεταξύ των ανθρώπων, περιέχονται στα βιβλία των Αζίζι-Καλαντζή Α., Ζώνιου-Σιδέρη Α. 1996 και Γκότοβου Αθ. 2003.

\*\*\* Η καλλιέργεια της συμπάθειας ήταν ένα κεντρικό κοινωνικό μέλημα της αρχαίας ελληνικής τραγωδίας και κατά συνέπεια ένα στοιχείο - κλειδί της ελληνικής δημοκρατίας.

ζωής στο επίπεδο της τοπικής και της ευρύτερης κοινωνίας, στην οικοδόμηση δεσμεύσεων από αξίες της κοινωνικής συμβίωσης (αλληλεγγύη, δικαιοσύνη κ.ά.).

Είναι προφανές ότι η ανάπτυξη των χαρακτηριστικών αυτών προϋποθέτει ένα σχολικό περιβάλλον στο οποίο κυριαρχούν δημοκρατικές αξίες και πρακτικές, η αμοιβαία κατανόηση, ο σεβασμός της διαφορετικότητας (γλωσσικής, πολιτισμικής κ.τ.λ.) και το πνεύμα φιλίας ανάμεσα σε λαούς, θρησκείες και έθνη, όπως προβλέπει η Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού (Μουμουλίδου, Μ., 2005).

Ο τέταρτος τομέας αναφέρεται στην ανάπτυξη μιας ευρύτερης, κοσμοπολίτικης προοπτικής και σε πρακτικές δημοκρατικής παρέμβασης σε σχεδιασμούς και πολιτικές σε τοπικό, εθνικό, περιφερειακό και παγκόσμιο επίπεδο. Η προοπτική αυτή ενθαρρύνει την κριτική θεώρηση φαινομένων που σχετίζονται με την παγκοσμιοποίηση, τον εθνοκεντρισμό και τις σχετιστικές προσεγγίσεις της κοινωνικής πραγματικότητας (Λαλιώτου 2008).

Ο πολίτης του κόσμου δεν έρχεται σε αντίθεση, ούτε υποκαθιστά τον πατριωτισμό του έθνους-κράτους, όπως συνέβαινε πριν από τη διακήρυξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (1945). Ο πολίτης του κόσμου ενεργεί ως πολίτης σε όλα τα επίπεδα, από το τοπικό ως το παγκόσμιο. Ενεργεί τοπικά και σκέπτεται παγκόσμια. Δεν φοβάται να μοιράζεται τις σκέψεις του με τον κόσμο. Δεσμεύεται από ό,τι ενώνει και όχι από ό,τι χωρίζει τους ανθρώπους. Η σκέψη και η δράση του βασίζεται στον ανθρωπισμό, στις κοινές ανθρωπίνες αξίες, όπως οριοθετούνται στη διακήρυξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Φυσικά δεν είναι δυνατό να ισχυρίζεται κάποιος ότι είναι κοσμοπολίτης χωρίς να εκφράζει συναισθήματα αλληλεγγύης προς ανθρώπους που ζουν δίπλα του, μέσα στο κράτος του και μάλιστα προς εκείνους που διαφέρουν από αυτόν. Εκείνο που τον κάνει πολίτη του κόσμου είναι «η αποδοχή της κοινής ευθύνης για το κοινό μας μέλλον και για την επίλυση των κοινών μας προβλημάτων» (Osler και Starkey, 2005: 93).

Ο πολίτης του κόσμου συνδυάζει «τις ανθρωπίνες αξίες και κανόνες ... με την αναγνώριση και αποδοχή των διαφορών» (ό.π.σ.21). Ενδιαφέρεται για την ποιότητα της αστικής ζωής μέσα στα εθνικά όρια, όπως για παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ή την καταπίεση οπουδήποτε και αν συμβαίνουν. Μπορεί να ενεργοποιείται μέσα και έξω από τα εθνικά του όρια. Ο κοσμοπολίτης μπορεί να ασκεί πιέσεις μέσα στα εθνικά όρια, ώστε να αναγκάζει το κράτος να υιοθετεί επιθυμητές στάσεις προς παγκόσμιες πολιτικές.

Ενδεικτικά αποτελέσματα μάθησης του τομέα αυτού μπορεί να σχετίζονται με τη συνεργασία με άλλους για τη λύση προβλημάτων, το σεβασμό της διαφορετικότητας - φυλετικής, εθνοτικής, πολιτισμικής - τη συνει-

δητοποίηση ότι τα προβλήματα δεν έχουν μία μόνο λύση, την ισότιμη διαβούλευση με άλλους, την επίλυση συγκρούσεων με διάλογο, το σεβασμό της πολιτισμικής κληρονομιάς, την προστασία του περιβάλλοντος, τη σχέση ανάμεσα στην ικανοποίηση των άμεσων βασικών αναγκών και το μακροπρόθεσμο συμφέρον κ.ο.κ. (Osler και Starkey, 2005: 88-89).

Το κύριο χαρακτηριστικό της κοσμοπολιτικής προσέγγισης είναι η πρόκληση των μαθητών να συνδέουν γεγονότα και καταστάσεις που συμβαίνουν στο τοπικό ή εθνικό περιβάλλον με άλλες που συμβαίνουν σε παγκόσμια κλίμακα. Δεν αποβλέπει τόσο στην απόκτηση γνώσεων, όσο στην απόκτηση τρόπων και πρακτικών δημοκρατικής συμπεριφοράς που απαιτεί η συμμετοχική δημοκρατία. Κύριες προϋποθέσεις είναι: η ανάπτυξη ενός κανονιστικού - δεοντολογικού - πλαισίου σχετικά με την κοινωνική συμβίωση (π.χ. ανοχή στη διαφορετικότητα, εμπιστοσύνη, υπευθυνότητα) και δεξιότητες διαβούλευσης και κριτικής αξιολόγησης αποφάσεων και διαδικασιών. Η δέσμευση των πολιτών από τις δημοκρατικές αυτές αξίες συμβάλλει τόσο στην κοινωνική συνοχή όσο και στην οικονομική ανάπτυξη.

Είναι ευνόμοτο ότι οι δημοκρατικές πρακτικές προϋποθέτουν την ανάπτυξη προσωπικών χαρακτηριστικών - αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση, συναισθηματική ωριμότητα - και δεξιοτήτων. Η ανάπτυξη των στοιχείων αυτών δεν είναι τόσο υπόθεση ακαδημαϊκής διδασκαλίας όσο υπόθεση σχεδιασμού ευκαιριών για ανάληψη πρωτοβουλιών, αμφισβήτηση και ανασκευή απόψεων και ενεργειών άλλων, ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας κ.ο.κ.

Είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι υπάρχει σχέση αλληλεξάρτησης ανάμεσα στους τέσσερις τομείς του προγράμματος που έχουμε περιγράψει με κάθε δυνατή συντομία. Έχουμε τη γνώμη ότι οι βασικές τους κατευθύνσεις εξοπλίζουν τον πολίτη με γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που απαιτεί η συμμετοχή του στη δημοκρατική ζωή και δράση. Παράλληλα συμβάλλουν στην ανάπτυξη των προσωπικών χαρακτηριστικών και τέλος ανταποκρίνονται στις ανάγκες του κόσμου της εργασίας.

Η φιλοσοφία και το περιεχόμενο ενός προγράμματος αποτελεί, βέβαια, αναγκαία προϋπόθεση για την ανάπτυξη της πολυεπίπεδης ταυτότητας του πολίτη. Ωστόσο, η προϋπόθεση αυτή δεν είναι αρκετή. Απαιτούνται, επιπλέον, και άλλες. Μια απ' αυτές είναι η αναγραφή του ζητήματος αυτού σε υψηλή θέση στο σχήμα προτεραιοτήτων της σχολικής μάθησης. Άλλες προϋποθέσεις συνδέονται με τον τρόπο υλοποίησης του προγράμματος αυτού. Ένα κύριο ζήτημα εδώ είναι η κατάλληλη προπαρασκευή - προϋπηρεσιακή και ενδοϋπηρεσιακή - των εκπαιδευτικών που μάλλον απουσιάζει και αυτό επηρεάζει τη θέση της πολιτικής παιδείας στο σχήμα των προτεραιοτήτων τους. Ένα άλλο είναι ο

τρόπος εσωτερικής οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου που εξαρτάται φυσικά σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της ηγεσίας. Η ηγεσία μπορεί να διαμορφώνει το σκηνικό για συλλογική εργασία του προσωπικού και για διαβουλεύσεις με όλους τους μετόχους – γονείς, παιδιά, τοπική κοινωνία, διοικητικές και συμβουλευτικές αρχές – για διαμόρφωση πολιτικών που εφοδιάζουν τα παιδιά με γνώσεις, εμπειρίες, στάσεις και δεξιότητες, ώστε να μεταμορφώνονται βαθμιαία σε ενεργούς, πληροφορημένους και ευαίσθητους πολίτες.

Η διαμόρφωση πολιτικών του σχολείου με δημοκρατικές διαδικασίες που δεσμεύουν τη σκέψη και τη δράση όλων για προώθηση κοινών σκοπών, αποτελεί πηγή έμπρακτης διδασκαλίας πολιτικής παιδείας. Υποδηλώνει επίσης μια μετατόπιση από την προεπαγγελματική αντίληψη για τους εκπαιδευτικούς σε μια άλλη που δεσμεύεται από τον επαγγελματικό τους πολιτισμό, τις επαγγελματικές τους δεσμεύσεις. Η αντίληψη αυτή εκλαμβάνει τον εκπαιδευτικό ως επαγγελματία που σκέπτεται και ενεργεί με βάση δεοντολογικές δεσμεύσεις. Ως τέτοιος δεν είναι μόνο ειδικός σε κάποιο κλάδο γνώσεων αλλά και άνθρωπος που μαθαίνει συνεχώς στο πλαίσιο του σχολείου από τους συναδέλφους του και τα παιδιά. “Οι μαθητές” εξομολογείται ο Δ. Μαρωνίτης (2006) μου έμαθαν περισσότερα από όσα τους έμαθα. Ο δάσκαλος...συχνά μαθητεύει ο μαθητής διδάσκει”. Τέλος, η πολιτική παιδεία δεν είναι υπόθεση μόνο των εκπαιδευτικών αλλά ολόκληρης της κοινωνίας. “Μόνος ο λόγος του δασκάλου, όσο εύγλωττος και πειστικός να είναι,” όπως επισημαίνει ο Παπανούτσος (1965), “δεν μπορεί να μεταμορφώσει τους νέους ανθρώπους σε πολίτες που θ’ αγωνίζονται για τη δημιουργία μιας πιο δίκαιης κοινωνίας που θα επιβραβεύει το δημόσιο ήθος και θα δίνει προτεραιότητα στο γενικό συμφέρον έναντι του ατομικού, αν η κοινωνία προσφέρει αντίθετα πρότυπα”.

Η συζήτηση της κεντρικής εξουσίας για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις έχει χάσει το νόημά της. Οι λεγόμενες “μεταρρυθμίσεις” περιορίζονται σε μερικές δομικές αλλαγές, αφήνοντας ανέπαφο το εσωτερικό καθεστώς του σχολείου που είναι η καρδιά της παιδείας. Οι μόνοι που μπορούν να πραγματοποιήσουν την απαιτούμενη ανανέωση στο χώρο αυτό είναι η επαγγελματική κοινότητα, οι εκπαιδευτικοί και βέβαια οι σχολικοί σύμβουλοι που φαίνεται να έχουν κηρυχθεί σε άγνοια από το ΥΠΕΠΘ! Η ανανέωση του πολιτισμού του σχολείου δεν μπορεί να προέλθει από την κορυφή.

Η επιβολή αλλαγών στην εκπαίδευση σχεδόν ποτέ δεν αποτελεί καλή αφετηρία για κινητοποίηση της σκέψης και για διακινδύνευση προσπαθειών. Είναι επομένως σημαντικό να εξασφαλιστούν προϋποθέσεις για αυτοανανέωση που ξεκινάει από τα θεμέλια, από τη βάση και κατευθύνεται προς την κορυφή.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΚΑΙ ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ

- Heater, D.B., 1969, *The teaching of Politics*. Methuen.  
Lawrence, E., 1970, *The origins and Growth of Modern Education*. Penguin  
Lewis, A., και Lindsday, G., 2002, *Researching Children Perspectives*. O.U.  
Olssen, M., Codd, J., O’ Neil, 2004, *Education Policy. Globalisation, Citizenship and Democracy*. Sage.  
Osler, A. και Starkey, H., 2005, *Changing Citizenship - Democracy and inclusion in education*. O.U.  
Ross, W. D., 1993, Αριστοτέλης. Μορφωτικό ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

### ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Αζίζι-Καλαντζή Αναστασία, Ζώνιου-Σιδέρη Αθηνά, Βλάχου Αναστασία, 1996, *Προκαταλήψεις και στερεότυπα*. ΥΠΕΠΘ ΓΓΛΕ.  
ΑΠΣ-ΔΕΠΣ 2002  
Γκότοβος Αθ., 2003. *Εκπαίδευση και ετερότητα*. Μεταίχμιο.  
Ηνωμένα Έθνη, 1989, Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού  
Μαρωνίτης, Δ. Ν., 2006, *Απολίπτα μονοτονικά - Συρραφή*. Άρθρο στην εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ 12-11-2006.  
Μουμουλίδου, Μ., 2005, *Η παγκόσμια Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου προσαρμοσμένη για παιδιά*, Μεταίχμιο.  
Παπανούτσος, Ε., 1965, *Αγώνες και Αγώνες για την Παιδεία*. Ίκαρος.  
ΥΠΕΠΘ, 2008, Δηλώσεις Υφυπουργού Παιδείας κ. Λυκουρέντζου, Α. για τα δικαιώματα του παιδιού.  
ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

# Χωρίς Φιλοσοφία Ένταξης ο Νέος Νόμος για την Ειδική Αγωγή

του Μηνά Ευσταθίου

Πρόεδρος Πανελληνίου Επιστημονικού Συλλόγου Ειδικής Αγωγής

## 1. Από το χθες της Ειδικής Αγωγής στο σήμερα της Ειδικής Εκπαίδευσης

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 οι ελληνικές κυβερνήσεις, προωθώντας νομοθετικά και πολιτικά μέτρα (ν.1143/1981, π.δ.603/1982, ν.1566/1985), σηματοδότησαν την έξοδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τις καθιερωμένες οριοθετήσεις, εισήγαν το δικαίωμα εκπαίδευσης για τα άτομα με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σ' ένα ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, και αναγνώρισαν την αναγκαιότητα εφαρμογής διαφορετικών αναλυτικών προγραμμάτων με την ίδρυση διαφόρων τύπων Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής. Εξάλλου, ήταν πλέον διακριτό το αίτημα του εκδημοκρατισμού του σχολείου κι η ανάγκη επανασχεδιασμού των λειτουργιών του, για να αγκαλιάσει ετερογενείς μαθητικούς πληθυσμούς διαφορετικών αναγκών, προσδοκιών και δυνατοτήτων. Γι' αυτό η υιοθέτηση δημοκρατικότερων αντιλήψεων κι η θεσμική αναγνώριση δικαιωμάτων υπέρ των α.με.ε.ε.α. από το πολιτικό σύστημα και την οργανωμένη κοινωνία οδήγησε στον περιορισμό του αριθμού των περιπτώσεων που χαρακτηρίζονταν «καθυστερημένοι». Με τις πιέσεις των συνδικαλιστικών κι επιστημονικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών άρχισε να μετατοπίζεται το κέντρο βάρους του σχολείου «από το δάσκαλο που διδάσκει στο μαθητή που μαθαίνει», και να προβάλλεται ο ενεργητικός χαρακτήρας της μάθησης. Με το νόμο 2817/2000 διαφάνηκε ότι για το επίσημο κράτος οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και το ειδικό προσωπικό που εργάζονταν στις δομές της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Κ.Δ.Α.Υ., Σ.Μ.Ε.Α., Τμήματα Ένταξης, Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) θα μπορούσαν να συγκροτήσουν διεπιστημονικές ομάδες και να θέτουν υψηλούς βαθμούς προτεραιότητας στην άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής για τα α.με.ε.ε.α.. Η ανάπτυξη και προώθηση της αποδοχής και της ενσυναίσθησης ανάμεσα στα παιδιά με ή δίχως ειδικές ανάγκες προϋποθέτει ότι και οι εκπαιδευτικοί θα υιοθετούν μία θετική στάση για τη σχολική και κοινωνική ΕΝΤΑΞΗ. Θετικές στάσεις και αναπαραστάσεις για τα α.με.ε.ε.α., οι οποίες θα αναδεικνύονται στα πλαίσια διεπιστημονικών προσεγγίσεων στις σχολικές δομές του εκπαιδευτικού συστήματος και του υποσυστήματος της ειδικής αγωγής, ώστε να επιχειρούν ανατροπές και να αμφισβητούνται οι διαμορφωμένες απόψεις που συντηρούν τα κοινωνικά στερεότυπα, τις διακρίσεις και το έμφυτο της ικανότητας του μαθητή.

Ο νέος νόμος 3699/2008 α) δεν αποτελεί το προϊ-

όν μιας ουσιαστικής δημοκρατικής διαβούλευσης ανάμεσα στο Υπουργείο Παιδείας και τους ενδιαφερόμενους συλλογικούς φορείς, β) υπονομεύει την προοπτική της σχολικής ένταξης και της κοινωνικής κοινωνικής ενσωμάτωσης των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και γ) αποδιοργανώνει σε ολο τα επίπεδα το παρόν και το μέλλον της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Το Υπουργείο Παιδείας, χωρίς καμιά αξιολόγηση και απολογιστική έκθεση της υπάρχουσας κατάστασης στο υποσύστημα της ειδικής αγωγής, προσπερνώντας αδιάφορα τις προγενέστερες και τρέχουσες νομικο-πολιτικές συνθήκες, έδειξε ότι αγνοεί την εκπαιδευτική-εργασιακή πραγματικότητα, τον πλούτο παιδαγωγικών και επιστημονικών παρακαταθηκών, τα ερευνητικά και εμπειρικά δεδομένα των μαχόμενων εκπαιδευτικών, τα αιτήματα του αναπηρικού κινήματος και τις προτάσεις επιστημονικών φορέων, και -ύστερα από 4 χρόνια αναμονής- προχωρεί κεκλεισμένων των θυρών του ΥΠΕΠΘ σε μια συρραφή Άρθρων από προηγούμενους Νόμους, Υπουργικές Αποφάσεις, Εγκυκλίους και νομοσχέδια, χωρίς να στοχεύει στον εκπαιδευτικό προσανατολισμό της καταπολέμησης της σχολικής διαρροής των α.με.ε.ε.α. και στην άρση του κοινωνικού αποκλεισμού των ατόμων με αναπηρία. Φαίνεται ότι κύριο μέλημα του Υπουργείου Παιδείας είναι η εξυπηρέτηση «ομάδων πίεσης», με την ανάπτυξη πελατειακών σχέσεων και τη συντήρηση του εμπορίου ελπίδας των ατόμων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των οικογενειών τους.

Στο νέο νόμο, ενώ, μετά από πολύχρονους εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς αγώνες, αναγνωρίζεται επίτελος ο Ενιαίος, Δημόσιος και Δωρεάν χαρακτήρας της Γενικής και της Ειδικής Αγωγής, η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας δεν αποσαφηνίζει τις προθέσεις και τις αποφάσεις της Κυβέρνησης για το πώς θα «περπατήσει» η ένταξη και η υποστήριξη στα γενικά και ειδικά σχολεία όλου του μαθητικού πληθυσμού που βρίσκεται σε διαρκή κίνδυνο σχολικού και κοινωνικού αποκλεισμού, εξαιτίας των αναπηριών ή των ειδικών εκπαιδευτικών του αναγκών. Είναι γνωστό ότι η εφαρμογή των νόμων 2817/2000 και 3194/2003 προνοούσε διάφορες αλλαγές στο χώρο της ειδικής αγωγής, εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης των α.με.ε.ε.α. Όμως απέτυχαν, γιατί η Κυβέρνηση δε διέθεσε τους απαιτούμενους οικονομικούς πόρους για να υλοποιηθούν. Η αναγκαιότητα ίδρυσης νέων σχολικών

μονάδων και εκπαιδευτικών υπηρεσιών, και η πολιτική για τα Τμήματα Ένταξης, τη Συνεκπαίδευση, τις Ε-ΣΜΕΑ, τα ΕΕΕΕΚ, τα ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής, τη διαδικασία αξιολόγησης και υποστήριξης των α. με ε.ε.α. από τα ΚΔΑΥ αποτελούν ένα σημαντικό μέρος του κόστους για την εφαρμογή των νόμων αυτών. Αποτέλεσμα της απουσίας σταθερών και προϋπολογισμένων οικονομικών πόρων από την Κυβέρνηση είναι η υλοποίηση των νόμων να μην ανταποκρίνεται στις πρόνοιες που προβλέπουν ρητά στις διατάξεις τους και επομένως η πρόκληση διάστασης πολιτικής και πρακτικής να είναι πλέον εμφανής επενεργώντας αρνητικά στην εφαρμογή νόμων που οι συντάκτες τους επαίρονταν ότι θα εξάλειφαν τις ανισότητες στην εκπαίδευση κι η ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα ήταν εύκολος πολιτικός στόχος.

Στο νέο νόμο 3699/2008, περί «Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης για τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών σε άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» οι διάσπαρτες προτάσεις για την αγωγή, εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι ασύνδετες με τη φιλοσοφία της ένταξης μέσα στα «σχολεία για όλους» που περιγράφεται με σαφήνεια το Πλαίσιο Δράσης για την Ειδική Αγωγή στη Διεθνή Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994). Οι συντάκτες του νέου νόμου δεν έλαβαν υπόψη τους ούτε τις Διεθνείς Διακηρύξεις για τα Δικαιώματα των Αναπήρων και των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες (1971, 1975, 1981, 1988, 1990), ούτε τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Ν. 2101/1992), ούτε το Σύνταγμα της Ελλάδας (2001). Και ας αναφέρουμε δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα: α) στην Ελλάδα ούτε η υπάρχουσα νομοθεσία ούτε ο νέος νόμος εξασφαλίζουν το δικαίωμα στην οικογένεια να φοιτήσει το παιδί της στο γενικό σχολείο, ακόμα κι αν διαφωνούν τα στελέχη της εκπαίδευσης ή οι εκπαιδευτικοί, όταν επιχειρείται να αλλάξει ο μαθητής σχολικό περιβάλλον και να μετεγγραφεί σε ειδικό σχολείο, και β) στο νέο νόμο (Άρθρο 6, πργρ. 2) «οι μαθητές που δεν αυτοεξυπηρετούνται», αποκλείονται από το γενικό σχολείο και εγκλείονται «σε αυτοτελείς Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης με κατάλληλη υποδομή και προσωπικό». Με αυτή τη ρατσιστική διάταξη, το σχέδιο νόμου αποκλείει, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα το 50% των μαθητών με κινητική αναπηρία που δεν έχουν συνοδό τη νοητική υστέρηση, οι οποίοι σε συνθήκες προσβασιμότητας και άλλων σχολικών προσαρμογών (Η/Υ, βιβλία σε ηλεκτρονικά επεξεργάσιμη μορφή κλπ.) θα μπορούσαν να φοιτήσουν στο γενικό σχολείο.

Το σχολείο αναγνωρίζεται πλέον ως βασικός παράγων στην έκλυση, διατήρηση ή επίλυση των προβλημάτων του παιδιού. Πολλές εναλλακτικές τεχνικές έχουν προταθεί και διάφορα πιλοτικά προγράμματα παρέμβασης έχουν αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια, σε πολλές

χώρες, για την αντιμετώπιση των προβληματικών καταστάσεων που αναπτύσσονται στα σχολεία. Τα νέα προγράμματα έχουν να κάνουν με την ανάπτυξη μη ιατρικών ψυχο-κοινωνικών στρατηγικών που αξιολογούν και κυρίως ενισχύουν τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, αλλά κυρίως υιοθετούν μία ολιστική προσέγγιση και για το ίδιο το παιδί και για το σχολικό πλαίσιο στο οποίο αυτό δρα. Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη παρόμοιων προσεγγίσεων είναι απαραίτητη. Η ενδεδειγμένη και εξατομικευμένη επιστημονική ανάλυση, από την άλλη, όλων των παραμέτρων που θεωρούνται ότι διευκολύνουν ή αντίθετα παρεμποδίζουν την ένταξη και γενικότερα την εξέλιξη ενός παιδιού με δυσλειτουργίες/διαταραχές, αποτελεί χαρακτηριστικό των νέων προσεγγίσεων. Με βάση αυτά τα δεδομένα πρέπει να εφαρμοστεί και να αξιολογηθεί μία ουσιαστική πολιτική παρέμβασης σε επιμέρους σχολεία, η οποία θα περιλαμβάνει τα ακόλουθα: α) ανάπτυξη υπηρεσιών παρέμβασης με κοινωνικό, μη ιατρογενή χαρακτήρα, των οποίων η λειτουργία θα βασίζεται σε ερευνητικά στοιχεία, β) έμφαση στη συνεργασία με τη διεύθυνση και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, γ) θεσμική αναβάθμιση των συναντήσεων των εκπαιδευτικών με έμφαση στη συνεργασία και επεξεργασία στρατηγικών για τις προβληματικές περιπτώσεις του σχολείου, μέσω των παρεμβάσεων της διεπιστημονικής ομάδας που θα συντονίζει το πρόγραμμα αντιμετώπισης, δ) καλλιέργεια ενός κλίματος ένταξης από τη διεπιστημονική ομάδα, μέσα από παρεμβάσεις, συζητήσεις, δραστηριότητες, συνεντεύξεις για τη κάμψη των αντιστάσεων συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, ε) έμφαση στην επεξεργασία των αρνητικών βιωμάτων, εμπειριών και συναισθημάτων των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με προβληματικές περιπτώσεις, στ) ανάπτυξη ενός «ενδιάμεσου» χώρου που θα διευκολύνει τις συναντήσεις γονέων παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς και εκπαιδευτικών, και ζ) εφαρμογή εναλλακτικών ψυχοπαιδαγωγικών προγραμμάτων για την ενίσχυση των ψυχο-κοινωνικών χαρακτηριστικών παιδιών με σοβαρές δυσλειτουργίες. Να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη διαχρονική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, μέσα από τη συστηματική τους εποπτεία για την αντιμετώπιση επιμέρους συγκεκριμένων προβληματικών περιπτώσεων. Επειδή, «κατά κοινή ομολογία» τα Τμήματα Ένταξης λειτουργούν ως εναλλακτικό μοντέλο εκπαίδευσης των α.με.ε.ε.α., γιατί, εφαρμόζοντας εξειδικευμένα υποστηρικτικά προγράμματα, διευκολύνουν την ενσωμάτωση των α.με.ε.ε.α. στο γενικό σχολείο, η Κυβέρνηση και το Υπουργείο Παιδείας, οφείλουν στα πλαίσια του στρατηγικού τους προγραμματισμού να ιδρύσουν Τμήματα Ένταξης σε όλα τα γενικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, διαμορφώνοντας και τις αναγκαίες προϋποθέσεις λειτουργίας τους (χώρος, προσβασιμότητα, εκπαιδευτικό υλικό κλπ.). Δηλαδή να σχεδιάσουν κεντρικά και να εγχαράξουν με σαφήνεια τις πολιτικές προθέσεις και αποφάσεις

τους για την οικονομική και πολιτική στήριξη των θεσμών της ένταξης των α. με ε.ε.α. στα γενικά σχολεία.

Εντελώς αναπαιολόγητα στο νέο νόμο ιατροποιοούνται τα πάντα με: α) τη σύσταση νέου διαγνωστικού φορέα (ΚΕΔΔΥ) και στελέχωση του με παιδοψυχιάτρους, παιδο-νευρολόγους, αναπτυξιολόγους, εργοθεραπευτές και λογοθεραπευτές, β) την ιατρικοποίηση των διαδικασιών της διεπιστημονικής εμπλοκής κι ενός θεσμού που η εκπαιδευτική κοινότητα απαιτούσε απ' αυτόν να στηρίζει την πολυδιάστατη επικοινωνία σχολείου - οικογένειας μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και γ) την γραφειοκρατικοποίηση, ακόμα περισσότερο, των διαδικασιών αξιολόγησης, αφού η πολυμελής πλέον διεπιστημονική ομάδα θα καθυστερεί ακόμα περισσότερο να ανταποκριθεί στις «λίστες ντροπής» των μαθητών που περιμένουν τη σχετική αξιολόγηση (μέχρι και 4 χρόνια αναμονή στις μεγάλες πόλεις). Ο φόρτος εργασιών του θεσμού των ΚΕΔΔΥ ως φορέα διαφοροδιάγνωσης -διάγνωσης, και η αδυναμία του μονοπρόσωπου θεσμού των Σχολικών Συμβούλων να ανταποκριθεί στη πολυπλοκότητα των παιδαγωγικών χειρισμών που απαιτεί κάθε φορά η εμπλοκή του οικογενειακού και κοινωνικού παράγοντα, αφήνει θεσμικά εκτεθειμένη τη σχολική μονάδα και τους εκπαιδευτικούς, όχι μόνο μπροστά σε πιθανές έκρυθμες καταστάσεις, αλλά και στη στοιχειώδη ηθική και κοινωνική ανταπόκριση απέναντι σε ευπαθείς κοινωνικά ομάδες.

Στην ιστορία της εκπαίδευσης έχει καταγραφεί ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αποτυγχάνουν, αν η εκπαιδευτική κοινότητα δεν τις κατανοεί και δεν τις αποδέχεται. Η παιδαγωγική δραστηριότητα δεν μπορεί να οργανώνεται κεντρικά και να εξυπηρετεί αλλότριους μικροπολιτικούς σκοπούς, αλλά να συνδέεται άμεσα με την υφιστάμενη κατάσταση της κάθε σχολικής μονάδας σε συνθήκες επαγγελματικής αυτονομίας και διεπιστημονικής προσέγγισης. Εξαρτάται δηλαδή από τις αποφάσεις και τη διάρθρωση του σχολείου. Επομένως, η επιτυχία της σχολικής ΕΝΤΑΞΗΣ απαιτεί την ανάθεση των σχετικών αρμοδιοτήτων και υπευθυνοτήτων στο σχολείο, καθώς και την ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευτικών, του ειδικού προσωπικού, των μαθητών και των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα μέλη της Διεπιστημονικής Ομάδας κάθε ΚΔΑΥ ως εκπαιδευτικής υπηρεσίας, και του Συλλόγου Διδασκόντων ως δημοκρατικής οργάνωσης της εκπαιδευτικής μονάδας, εξαιτίας των σοβαρών και επαναλαμβανόμενων προβλημάτων, έχουν αναπτύξει ένα πλέγμα πεποιθήσεων, αξιών, συνθηκών και πρακτικών δράσης συγκροτώντας την αξιολογική, διδακτική τους κουλτούρα. Η επιστημονική, η ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική κουλτούρα: α) σηματοδοτεί τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό ειδικοτήτων αυτοπροσδιορίζονται επαγγελματικά, β) καθορίζει τι είναι πρόπον, αναμενόμενο και αποδεκτό και τι επιβεβλημένο στη συμπεριφορά των εκπαιδευτών και του προσωπικού ειδικοτήτων σε σχέση με τους μαθητές, τους συνά-

δελφους τους προϊσταμένους, τους γονείς και τους κοινωνικούς φορείς, και γ) συμβάλλει στην επαγγελματική κοινωνικοποίηση των νεοδιόριστων με την μύηση τους στην κυρίαρχη κουλτούρα. Η κουλτούρα του σχολείου και των υποστηρικτικών υπηρεσιών, η συλλογική και η ατομική διάθεση για αλληλεγγύη ασκεί τεράστια επιρροή στο ειδικό προσωπικό και στους εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται για νέους τρόπους σκέψης και πρακτικής υπέρ των ατόμων που χρήζουν ειδικής εκπαιδευτικής στήριξης.

## 2. Άνιση Μεταχείριση των Εκπαιδευτικών και του Ειδικού Προσωπικού στις Δομές Ειδικής Αγωγής

Στο νόμο 3699/2008 η σύσταση νέων κλάδων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας: ΠΕ 61 Νηπιαγωγών Ειδικής Αγωγής (01, 02, 03, 04, 05, 06), ΠΕ 71 Δασκάλων Ειδικής Αγωγής (01, 02, 03, 04, 05, 06), ΠΕ 72.01 Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής αποφοίτων του Παν/μίου Μακεδονίας κλπ., αποτελεί ένα μεγάλο «άλμα στο κενό». Το σοβαρό και σημαντικό στη σύσταση αυτών των κλάδων δεν είναι οι πιθανές συγκρούσεις συμφερόντων, αλλά ο ίδιος ο κατακερματισμός των εκπαιδευτικών σε ειδικότητες (αυτισμού, μαθησιακών δυσκολιών, νοητικής υστέρησης, προβλημάτων ακοής, όρασης, κινητικής αναπηρίας). Έτσι, όχι μόνο δεν υπάρχει ενιαία αντιμετώπιση των μαθητών με ε.ε.α. αλλά σταδιακά θα ιδρύονται μικροί εκπαιδευτικοί «Καιάδες» σε κάθε γειτονιά (δες εξειδικευμένο πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου, Άρθρο 6, πργρ. 1). Κάθε Γραφείο Εκπαίδευσης θα έχει τη δική του «Σπιναλόγκα», τα δικά του «τσίρκα» και τους εξειδικευμένους «θηριοδαμαστές» του. Και όταν θα αποφοιτά ο/οι μαθητής/-ές, όταν θα εκλείπει η λειτουργική ανάγκη κάλυψης ενός μαθητή -π.χ. με αυτισμό-, ο Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής με ειδικότητα αυτισμού ΠΕ 71.01 θα μετακινείται σε άλλη θέση. Και είναι φανερό πως, επειδή δεν υπάρχουν απόφοιτοι νηπιαγωγοί και δάσκαλοι εξειδικευμένοι, οι εξειδικεύσεις θα συνδεθούν με επιμορφωτικά προγράμματα που πρέπει να κυνηγούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι τοποθετήσεις τους όχι μόνο δε θα είναι σε οργανικές θέσεις, αλλά θα είναι αποκλειστικά συνδεδεμένες με προγράμματα μερικής απασχόλησης.

Παράλληλα, δεν είναι δυνατό, τη στιγμή που αποφοιτούν από Πανεπιστημιακά Τμήματα εκατοντάδες εν δυνάμει συνάδελφοι Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, από τη μία να μη γίνεται αναφορά στους πτυχιούχους του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Βόλου για το πότε θα συμμετέχουν στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ, πόσοι θα διορίζονται από τον πίνακα με προϋπηρεσία ως αναπληρωτές, και πόσοι από τον ΑΣΕΠ, και από την άλλη να ορίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί που μετεκπαιδεύονται στην ειδική αγωγή, υποχρεούνται να υπηρετήσουν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής για μία 5ετία,

εκ των οποίων τα πρώτα 3 έτη αμέσως μετά τη λήψη του πτυχίου τους, διαφορετικά δε θα μπορούν να κριθούν για στελέχη της εκπαίδευσης. Είναι προφανές ότι στο νέο νόμο με αυτή τη μεθόδευση επιχειρείται η άνιση μεταχείριση των δασκάλων ειδικής αγωγής που έχουν πτυχίο μετεκπαίδευσης σε Τμήματα Ειδικής Αγωγής των Διδασκαλείων και μ' αυτό τον τρόπο αποκλείονται δεκάδες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τη διαδικασία επιλογής στελεχών, για να εξυπηρετηθούν κομματικά ημίτεροι, οι οποίοι είναι επιστημονικά ανεπαρκείς και δεν έχουν τα προβλεπόμενα μετρήσιμα μόρια πτυχιικών και μεταπτυχιικών σπουδών προκειμένου να διεκδικήσουν αξιοπρεπώς μια θέση στελέχους σε σχολική μονάδα ή σε άλλες δομές του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η αντισυνταγματική ρύθμιση του 3194/2003 παραμένει και σε αυτό το σχέδιο νόμου: αποτελεί κατάφωρη παραβίαση των συνταγματικών διακηρύξεων περί ισονομίας και ισοπολιτείας στη διαδικασία των μεταθέσεων οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σε αντίθεση με τους συναδέλφους της γενικής να μπαίνουν στην κλίση του Προκρούστη και όσοι κατέχουν διδακτορικό ή μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών να προηγούνται όσων κατέχουν πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος ειδικής αγωγής, κι αυτοί, με τη σειρά τους, να προηγούνται όσων κατέχουν τίτλο διετούς μετεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή. Πέραν του ότι οι διδακτορικοί, οι μεταπτυχιακοί και οι τίτλοι μετεκπαίδευσης δε διασφαλίζουν την όποια επίκληση περί «ποιότητας» στην παρεχόμενη εκπαίδευση των α,με,ε,ε,α, παραβιάζεται κάθε νομοθετική ρύθμιση περί μοριοδότησης ετών προϋπηρεσίας και κοινωνικών κριτηρίων (οικογενειακή κατάσταση, συνυπηρέτηση, εντοπιότητα κλπ.). Αυτές οι δαιδαλώδεις κατηγοριοποιήσεις θολώνουν ακόμη περισσότερο την αδιαφάνεια στους διορισμούς στις δομές της ειδικής αγωγής με τις ρατσιστικές διακρίσεις που γίνονται στο όνομα μιας πελατειακής κοινωνικής πολιτικής στους διορισμούς, σύμφωνα με την οποία (άρθρο 11, πργρ.1): «εκπαιδευτικοί κωφοί, τυφλοί και κινητικά ανάπηροι, με μόνιμη αναπηρία άνω του 67%, χωρίς τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα, μπορούν να μετατίθενται σε θέσεις ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και κατά την προσωρινή ή οριστική τοποθέτηση μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού σε κενές οργανικές θέσεις προηγούνται σε ποσοστό 20%» (σε άλλους εκπαιδευτικούς νόμους προηγούνται και διάφορες άλλες μορφές αναπηρίας 67% και άνω -αλλά και οι ... πολύτεκνοι-). Στο πλαίσιο μιας υπεύθυνης κοινωνικής πολιτικής για τα Άτομα με Αναπηρία, θα μπορούσε να γίνει κατανοητή μια συζήτηση για την τοποθέτηση εκπαιδευτικών με αναπηρία άνω του 67%, που πληρούν, όμως, τις προϋποθέσεις των τυπικών και ουσιαστικών προσόντων, σε θέσεις όχι μόνο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και γενικής αγωγής,

και σε ένα ποσοστό μέχρι 5%, αντίστοιχο του στατιστικού ποσοστού αναπηρίας - γενικού πληθυσμού.

### 3. Ενιαίος Δημοκρατικός Νομοθετικός Κώδικας για τα Α.με.Ε.Ε.Α.

Η αναγκαιότητα διαμόρφωσης ενός Δημοκρατικού Κώδικα που να συνδέει οριζόντια και κάθετα το υποσύστημα της ειδικής αγωγής με τις οργανωτικές δομές του ενιαίου, δημόσιου και δωρεάν εκπαιδευτικού συστήματος απαιτεί από την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας να αποσαφηνίσει τις θέσεις της στις νέες νομοθετικές ρυθμίσεις σε ζητήματα σχετικά με:

1) το τι καταργεί και τι ενσωματώνει από την υπάρχουσα πανσπερμία νομοθετικών και κανονιστικών διατάξεων για την ειδική αγωγή στο νέο νομοθετικό πλαίσιο, και

2) το πώς θα περιορίσει το πλήθος προεδρικών διαταγμάτων και υπουργικών αποφάσεων που παραπέμπουν στο μέλλον, για να ρυθμιστούν απλά ή σύνθετα θέματα που σχετίζονται με την οργάνωση, τη δομή και τη λειτουργία του υποσυστήματος της ειδικής αγωγής, των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και των ΚΕΔΔΥ (ΚΔΑΥ).

Παράλληλα όμως, η ένταξη των α. με ε.ε.α. στο γενικό σχολείο απαιτεί υπεύθυνη εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που καλούνται να την εφαρμόσουν, δεδομένου ότι δεν έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί τις απαραίτητες γνώσεις για την εφαρμογή των νομοθετικών ρυθμίσεων για την ειδική αγωγή. Οι κυβερνήσεις, μέχρι σήμερα, έδειξαν μια διφορούμενη στάση γι' αυτή τη βασική διαδικασία που αφορούσε την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, από τη μια έδωσαν βάρος στα επιμορφωτικά σεμινάρια σε μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας κι από την άλλη δεν «περπάτησε» η επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το γεγονός ότι η προβλεπόμενη «Μετεκπαίδευση - Επιμόρφωση» (Ν. 2817/2000, Κεφ. Ε', αρθρ. 4, πργρ. 3) έμεινε ανενεργός και ουδέποτε «εφαρμόστηκαν προγράμματα διετούς μετεκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης (Ν. 2327/1995) ακυρώνει στην ουσία και την υλοποίηση της νομοθεσίας και των εκπαιδευτικών πολιτικών για τα α. με ε.ε.α. στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. κόπτεται για την έγκαιρη διάγνωση και την πρώιμη παρέμβαση, χωρίς το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο να προτείνει: α) έναν κοινό τρόπο ανίχνευσης και εντοπισμού των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και τον προσδιορισμό κοινών διαγνωστικών εργαλείων και πρότυπου γνωμάτευσης που θα αξιοποιούνται από τους θεσμούς της εκπαίδευσης, β) την ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων πάνω σε θέματα κατανόησης

και υποστήριξης των εκπαιδευτικών αναγκών των α.με.ε.ε.α., αλλά και του προσωπικού των ΚΔΑΥ σε θέματα αξιοποίησης διαγνωστικών εργαλείων και συμβουλευτικής, γ) τη νομοθετική ρύθμιση για την αξιοποίηση προσαρμοσμένων και νέων τεχνολογιών τόσο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και κατά τη διαδικασία των πάσης φύσεως εξετάσεων καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους των α.με.ε.ε.α., δ) τη διάθεση στις σχολικές μονάδες υλικού για πρώιμη ανίχνευση και υποστήριξη μαθητών νηπιαγωγείου και πρώτων τάξεων δημοτικού σχολείου, ε) την ανάπτυξη και εφαρμογή ευέλικτων αναλυτικών προγραμμάτων και υποστηρικτικών διαδικασιών στα Τμήματα Ένταξης, στ) την υποστήριξη των α.με.ε.ε.α. στο ολόημερο από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ζ) τον καθορισμό των θεμάτων που αναφέρονται στις εξετάσεις, την αξιολόγηση και τη βαθμολογία των μαθητών των ΣΜΕΑ καθώς και των μαθητών που έχουν χαρακτηριστεί ως α.με.ε.ε.α. και φοιτούν σε συνήθεις σχολικές τάξεις, η) την εναρμόνιση της νομοθεσίας που αφορά ενδοσχολικές και πανελλαδικές εξετάσεις, ώστε να μην παρουσιάζεται το φαινόμενο α.με.ε.ε.α. που ενδοσχολικά εξετάζονταν προφορικά, στις πανελλαδικές εξετάσεις να εξαναγκάζονται να δίνουν γραπτές εξετάσεις, κλπ.

Οφείλουμε όλοι, αφού συζητήσουμε σε βάθος όλες τις θεσμικές και πολιτικές παραμέτρους του υποσυστήματος της ειδικής αγωγής που απαιτούνται, για να καταπολεμήσουμε από κοινού το σχολικό και κοινωνικό αποκλεισμό των ατόμων με αναπηρία και να διευκολύνουμε την ομαλή ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό τους περιβάλλον, να συνδράμουμε με νομικο-τεχνικές προτάσεις που στηρίζονται στη διεθνή, ευρωπαϊκή και ελληνική νομολογία και αφορούν την κατοχύρωση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη διαμόρφωση, ενός σοβαρού νομοθετικού πλαισίου που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όχι μόνο του παρόντος αλλά και του μέλλοντος της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

#### Βιβλιογραφία

- Ball, J. S., (1994) Education Reform. Buckingham: Open University Press.
- Adorno, A.W., (1989) Θεωρία της Ημιμόρφωσης, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Bourdieu, P., - Passeron, J.-Cl., (1996) Οι Κληρονόμοι. Οι Φοιτητές και η Κουλτούρα, Καρδαμίτσα, Αθήνα.
- Cohen, L., - Manion, L., (1997) Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας, Έκφραση, Αθήνα.
- Ευρωπαϊκό Σεμινάριο HELIOS, (1996) Η Νομοθεσία της Σχολικής Ενσωμάτωσης στην Ευρώπη: Τάσεις και Αλλαγές, ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Ευσταθίου, Μ., (1999) «Νέος νόμος για την ειδική αγωγή: Σχολική Ένταξη ή εξοβελισμός των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 108-109, σ.σ. 70-75.
- Ευσταθίου, Μ., (2007) «Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα Αναλυτικά Προγράμματα και την Άσκηση Ενταξιακών Πολιτικών για τα Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Γενικό Σχολείο», Θέματα Ειδικής Αγωγής, τ. 38, σ.σ. 10-44.
- Ευσταθίου, Μ., (2000) «Ο Νέος Νόμος για την Ειδική Αγωγή Μέσα από το Παρελθόν, το Παρόν και το Μέλλον», εφ. Ελευθεροτυπία-ένθετο Ανάμεσα, 13 Ιουνίου 2000, σ.σ. 2-3.
- Ευσταθίου, Μ., (2001) «Τα Δημοκρατικά Ελλείμματα και οι Θεσμικές Δυσλειτουργίες ως Πολιτικά Διακυβεύματα του Νέου Νόμου για την Ειδική Αγωγή», Θέματα Ειδικής Αγωγής, τ. 13, σ.σ. 19-24.
- Ευσταθίου, Μ., (2006) «Η Αναβάθμιση του Ρόλου των Δασκάλων στα Τμήματα Ένταξης», Παιδεία και Κοινωνία, τ. 19, σ.σ. 27-29.
- Ευσταθίου, Μ., (2008) «Αφερέγγυο το Πολιτικό και το Κοινωνικό Σύστημα στην Υπερίσχυση των Δικαιωμάτων των Ατόμων με Αναπηρίες και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες», Παιδεία και Κοινωνία, τ. 31, σ.σ. 11-13.
- Ευσταθίου, Μ., (2004) «Η Συνάφεια των Θεσμών της Εκπαίδευσης και των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) με το Σχολικό και Κοινωνικό Αποκλεισμό», Θέματα Ειδικής Αγωγής, τ. 26, σ.σ. 36-48.
- European Agency for Development in Special Needs Education, (2003) Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη, Meijer, C., Soriano, V., Watkins, A., (επιμ.), Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency for Development in Special Needs Education, (2006) Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη (Τόμος 2): Παροχές στη Μετά-Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Meijer, C., Soriano, V., Watkins, A., (επιμ.), Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., (2000) Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Goffman, E., (2001) Στίγμα. Σημειώσεις για τη Διαχείριση της Φθαρμένης Ταυτότητας, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Κορντιέ, Α., (1995) Κουμπούρες δεν Υπάρχουν. Ψυχανάλυση & Σχολική Αποτυχία, Ολκός, Αθήνα.
- Liungman, C.G., (1980) Ο Μύθος της Ευφύιας, Άλμπατρος, Αθήνα.
- Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Ειδικής Αγωγής, (2008) «Υπόμνημα με τις Παρατηρήσεις του Π.Ε.Σ.Ε.Α. για το Σχέδιο Νόμου Περι Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης για τη Διασφάλιση Ίσων Ευκαιριών σε Άτομα με Αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες», Θέματα Ειδικής Αγωγής, τ. 40, σ.σ. 82-97.
- Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Ειδικής Αγωγής, (2006) «Υπόμνημα με την Προσέγγιση του Π.Ε.Σ.Ε.Α. για τον Καθορισμό των Ιδιαίτερων Καθηκόντων και Αρμοδιοτήτων των Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και του Προσωπικού Ειδικότητας στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής», Θέματα Ειδικής Αγωγής, τ. 32, σ.σ. 88-93.
- Στασινός, Δ.Π., (1991) Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, Θεσμοί και Πρακτικές, Κράτος και Ιδιωτική Πρωτοβουλία (1906-1989), Gutenberg, Αθήνα.
- Τορ, Μ., (1984) Ο Δείκτης Νοσημοσύνης, Ράππα-Κέδρος, Αθήνα.
- Τσιάκαλος, Γ., (2000) Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Τσιάκαλος, Γ., (2002) Η Υπόσχεση της Παιδαγωγικής, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη.
- ΥΠΕΠΘ-Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής, (1986) Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ-Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής, (1988) Πρακτικά Σεμιναρίου Ειδικής Αγωγής, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα.
- UNESCO, (1996) Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και Πλαίσιο Δράσης για την Ειδική Αγωγή. Παγκόσμια Διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή. Ελληνική Εθνική Επιτροπή για την UNESCO, Αθήνα.
- Φουκώ, Μ., (x.x.) Η Ιστορία της Τρέλας, Ηριδανός, Αθήνα.
- Φρέιρε, Π. (1977) Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου, Ράππα-Κέδρος, Αθήνα.
- Φτιάκα, Ε. (2007) Ειδική & Ενιαία Εκπαίδευση στην Κύπρο, Ταξιδευτής, Αθήνα.
- Tomlinson, S., (1982) A Sociology of Special Education, London, Routledge and Kegan Paul.



# Αποκλίνουσα συμπεριφορά στο σχολείο και τρόποι αντιμετώπισής της από τους εκπαιδευτικούς

**Ντάση Χαρίκλειας**, δασκάλας του 9<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων.  
**Κύρκου Βερονίκης**, δασκάλας του 1<sup>ου</sup> Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων ΖΠΑ.

## Πρόλογος

Κάθε εκπαιδευτικός έχει ως αντικειμενικό στόχο την ομαλή διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας.

Η προσπάθειά του αυτή έρχεται αντιμέτωπη με τις ποικίλες αντιδράσεις και συμπεριφορές των μαθητών. Στο βαθμό που ορισμένες συμπεριφορές κρίνονται ως ανεπιθύμητες, η απρόσκοπτη διεξαγωγή του μαθήματος διακόπτεται.

Ο εκπαιδευτικός συνήθως θεωρεί παράλογο να αγνοήσει την προβληματική συμπεριφορά ή να την αφήσει να εκτονωθεί μόνη της. Θεωρείται βέβαιο ότι εάν την αφήσει να περάσει απαρατήρητη τότε αυτή θα χειροτερεύσει.

Συνεπώς ένα μεγάλο μέρος της διδακτικής διαδικασίας αφιερώνεται στην προσπάθεια χειρισμού των ανεπιθύμητων συμπεριφορών.

Τα προβλήματα συμπεριφοράς υπήρχαν, υπάρχουν και θα υπάρχουν όσο υπάρχουν άνθρωποι με τις ανεκπλήρωτες επιθυμίες και ανάγκες τους. Σύμφωνα με τον Sutton (2003), οι άνθρωποι είναι αναπόφευκτα συνδεδεμένοι μεταξύ τους αφού οι βαθύτερες ανάγκες τους μπορούν να ικανοποιηθούν μόνο από τους άλλους. Ταυτόχρονα όμως είναι και ιδιαίτερα ανεξάρτητοι.

Θεωρείται σκόπιμο, προκειμένου να προληφθεί και να αντιμετωπιστεί η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, να οριστούν οι έννοιες συμπεριφορά, προβληματική συμπεριφορά, κατηγορίες προβληματικής συμπεριφοράς, να γίνει αναφορά στις επιστημονικές θεωρίες σχετικά με τα αίτια εκδήλωσης αυτής και τέλος να προταθούν οι τρόποι αντιμετώπισής της.

## Ορισμός: Συμπεριφορά

Είναι δύσκολο να δοθεί ένας ορισμός της συμπεριφοράς που να είναι αποδεκτός απ' όλους. Ο πολύς κόσμος έχει ταυτίσει τον όρο συμπεριφορά με τον τρόπο που το παιδί συμπεριφέρεται στις κοινωνικές του σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους, μικρούς ή μεγάλους. Η έννοια αυτή είναι πολύ περιοριστική και δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα.

Βάσει μιας γενικότερης επιστημονικής θεώρησης, η έννοια συμπεριφορά έχει συνήθως διπλή σημασία. Από τη μία άποψη η έννοια περιγράφει αδιαφοροποίητα κάθε εμφανή ψυχοκινητική δραστηριότητα του ανθρώπου.

Κατά μία άλλη άποψη προσδιορίζει αξιολογήσεις και εκτιμήσεις των δραστηριοτήτων, οι οποίες πραγμα-

τοποιούνται με βάση τα πρότυπα της συγκεκριμένης κοινωνικής δράσης (οι καλοί τρόποι) ή διαφορετικά κατά πόσο προσαρμόζεται το υποκείμενο στο ισχύον ρυθμιστικό πλαίσιο (Δήμου, Η.Γ., 1996).

## Η έννοια απόκλιση – αποκλίνουσα συμπεριφορά

Υπάρχουν οι εξής εννοιολογικές θέσεις επιστημονικής προσέγγισης αναφορικά με την απόκλιση – αποκλίνουσα συμπεριφορά: η κανονιστική – νομική συμπεριφορά, η θέση της κοινωνικής προσδοκίας, η αντιδραστική θέση και η αφομοιωτική.

**Η κανονιστική – νομική θέση** χρησιμοποιεί ως κριτήριο περιγραφής των αποκλίσεων τις διατάξεις του ποινικού κώδικα. Συνεπώς μία ανθρώπινη πράξη θεωρείται ως αποκλίνουσα όταν προσβάλλεται οποιοσδήποτε κοινωνικός κανόνας, γραπτός ή άγραφος που πραγματοποιείται με τις πράξεις μας ή με τα αποτελέσματά τους ( Δήμου, Η.Γ., 1996).

**Η θέση της κοινωνικής προσδοκίας:** Η κοινωνική προσδοκία αποτελεί τη βάση για τον εννοιολογικό προσδιορισμό των αποκλίσεων. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές ισχυρίζονται ότι οι κοινωνικές προσδοκίες είναι απόρροια των κοινωνικών κανόνων, διαμορφώνονται με την κοινωνικοποίηση των ανθρώπων και δρουν ως εσωτερικευμένοι κανόνες της συλλογικής δράσης και αξιολόγησης.

Καθοριστικός παράγοντας για την ταξινόμηση μιας συμπεριφοράς κατ' επέκταση του ατόμου στην κατηγορία «κανονικών» ή «αποκλινόντων», είναι η εκκλήρωση ή η προσβολή της κοινωνικής προσδοκίας.

**Η αντιδραστική θέση:** Σύμφωνα με την αντιδραστική θέση το κριτήριο που λαμβάνεται υπόψη για τον προσδιορισμό των αποκλίσεων είναι οι αρνητικές αντιδράσεις (κυρώσεις) τις οποίες προσελκύει η συγκεκριμένη συμπεριφορά. Συνεπώς οι πράξεις που προσελκύουν τις αρνητικές κυρώσεις του κοινωνικού περιγύρου χαρακτηρίζονται ως αποκλίνουσες.

**Η αφομοιωτική θέση:** Στα πλαίσια ενός αφομοιωτικού προσδιορισμού ο συνδυασμός της κανονιστικής και αντιδραστικής θέσης μπορεί να απαντά πληρέστερα στο πρόβλημα του εννοιολογικού προσδιορισμού των αποκλίσεων. Συνεπώς οι πράξεις που προσβάλλουν την αξιωματική προσδοκία και προσελκύουν τις αρνητικές αντιδράσεις του κοινωνικού περιγύρου στοιχειοθετούν αποκλίσεις. (Δήμου, Η. Γ., 1996).

Συμπερασματικά, η αφομοιωτική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία οι αποκλίσεις είναι αποτέλεσμα μιας

κοινωνικής διαδικασίας, είναι η απάντηση για την πληρέστερη αντιμετώπιση του φαινόμενου των αποκλίσεων.

#### Οι αποκλίσεις στο σχολείο

Το αφομοιωτικό μοντέλο για τις αποκλίσεις λειτουργεί και στο σχολείο όπως και στην ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα.

Σύμφωνα με την Καλαντζή-Αζίζι μια συμπεριφορά είναι προβληματική ή διαταραγμένη ή ανεπιθύμητη, όταν ενοχλεί το ίδιο το παιδί ή πρόσωπα του περιβάλλοντός του και προκαλεί δυσάρεστα συναισθήματα στο ίδιο ή πρόσωπα του περιβάλλοντός του (Καλαντζή-Αζίζι, 1999).

#### Συνηθισμένα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών:

**Συναισθηματικά προβλήματα:** Φόβοι, φοβίες, μονομανία, υστερίες, μελαγχολία.

**Προβλήματα συμπεριφοράς:** επιθετικότητα, βία, βανδαλισμός, αυθάδεια, απόρριψη, αμφισβήτηση γονέων και δασκάλων, καταπάτηση των κανόνων, σκαριαρχία, οχαδερφισμός.

**Υπερκινητικότητα:** Διαρκής κίνηση και διάσπαση προσοχής.

**Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες:** Εξελκτικές δυσκολίες λόγου, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας και συγγενών προβλημάτων καθώς και δυσκολίες που παρουσιάζουν τα αδέρια παιδιά στις κινήσεις τους. Επίσης είναι τα παιδιά που παρουσιάζουν κάποιο βαθμό νοητικής υστέρησης, οριακής νοημοσύνης ή παιδιά με δυσλεξία, δυσορθογραφία, ή και δυσαριθμσία.

Σε σοβαρότερες περιπτώσεις είναι: **Ο Αυτισμός** με τυπική συμπεριφορά, σοβαρές ελλείψεις γλωσσικής ικανότητας ή και καθόλου λόγο. Κεντρική ανικανότητα να προσλάβει και να αντιληφθεί κυρίως γλωσσικά ερεθίσματα και

η **Σχιζοφρένεια:** Ψυχωτική και νοητική ασθένεια κυρίως εμφανίζεται στην εφηβεία και ενίοτε στα 7 χρόνια. (Χριστοπούλου Ε., Σχολική Σύμβουλος Π.Ε. 51<sup>η</sup> Περιφέρεια Αθήνας.)

Για να πούμε ότι ένα παιδί έχει προβληματική συμπεριφορά πρέπει η συμπεριφορά που εκδηλώνει να έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

Μεγάλη συχνότητα.

Μεγάλη ένταση

Μεγάλη διάρκεια.

Να ακολουθείται και από άλλα συμπτώματα (π.χ. σημαντική πτώση της σχολικής επίδοσης.)

Να μην μπορεί να αντιμετωπιστεί χωρίς την βοήθεια ειδικών.

#### Μοντέλα ψυχολογικής θεώρησης προβληματικής συμπεριφοράς:

Τα αίτια της προβληματικής συμπεριφοράς σύμφωνα με το μοντέλο της **Ψυχανάλυσης** οφείλονται είτε σε ψυχικές συγκρούσεις που δεν είχαν επιλυθεί στις αρχαι-

κές αναπτυξιακές φάσεις, είτε σε ελλείμματα της ψυχικής οργάνωσης και του Εγώ (λόγω σοβαρών μεταιώσεων, ψυχικών τραυμάτων ή και βιολογικών μειονεξιών).

Σύμφωνα με τη **Συμπεριφορολογία:** Η παθολογική συμπεριφορά αποκτάται όπως και η φυσιολογική. Τα συμπτώματα είναι η νόσος, σε διαφοροποίηση από το ψυχαναλυτικό και ιατρικό πρότυπο.

Κατά τη **Γνωσιακή θεωρία:** Η δυσλειτουργική επεξεργασία πληροφοριών (π.χ. μια μη σωστή ερμηνεία) δημιουργεί μια συστηματοποίηση δυσλειτουργικών γνωσιών.

Οι έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις (π.χ. υπέρμετρο άγχος ή κατάθλιψη) είναι αποτέλεσμα παθολογικής ερμηνείας καταστάσεων (ως επικίνδυνων ή ως απόλυτων μεταιώσεων, αντίστοιχα).

Και τέλος κατά την **Συστημική θεωρία:** Το σύμπτωμα διαδραματίζει ρόλο ρυθμιστή μιας δυσλειτουργίας του συστήματος και αποτελεί μια ανεπιτυχή απόπειρα λύσης προβλημάτων που αφορούν την οικογένεια.

Καθίλωση της οικογένειας σε κάποια από τις αναπτυξιακές της φάσεις, οπότε το σύμπτωμα χρησιμεύει στην «ομοίωση» του συστήματος. (Χριστοδούλου, Γ.Ν., 2001).

#### Τρόποι αντιμετώπισης προβληματικής συμπεριφοράς

Προκειμένου να αντιμετωπιστεί μια προβληματική συμπεριφορά είναι απαραίτητη η συλλογή στοιχείων. Οι τρόποι που χρησιμοποιούνται συνήθως είναι:

Η συστηματική παρατήρηση (αισθητική αντίληψη, ώραση, ακοή..)

Η πρωτοκόλληση (καταγραφή στοιχείων) ύστερα από διάλογο με το συγκεκριμένο άτομο καθώς και με άτομα του περιβάλλοντός του.

Η χρήση οπτικοαουστικών οργάνων.

Η εφαρμογή διαγνωστικών tests.

Για να μπορεί κανείς να είναι βέβαιος ότι τα στοιχεία που συγκεντρώνονται χαρακτηρίζονται από **αντικειμενικότητα, αξιοπιστία και ακρίβεια** θα πρέπει να εφαρμόζονται οι πιο πάνω τρόποι με την απαραίτητη επιστημονική δεοντολογία.

Ύστερα από ακριβή ανάλυση των στοιχείων προσδιορίζεται η **συγκεκριμένη συμπεριφορά**.

Η **επιδιωκόμενη τελική συμπεριφορά:** Προσδιορίζεται ο στόχος της αντιμετώπισής της, αλλά και ο στόχος της δόμησης εναλλακτικής επιθυμητής συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με τον Δήμου, κατά τους Tharp και Wetzel, για τον καθορισμό της επιδιωκόμενης συμπεριφοράς και των βασικών στοιχείων, είναι σκόπιμο να περιλαμβάνεται στον προγραμματισμό το **συγκεκριμένο άτομο**, καθώς και τα **άλλα πρόσωπα του περιβάλλοντός του**, που πρόκειται να χρησιμοποιηθούν στην αλλαγή της συμπεριφοράς. Με αυτόν τον τρόπο μοιράζεται από τη μια ένα ποσοστό υπευθυνότητας, αυτενέργειας και αυτοδια-

χείρισης στο ίδιο το άτομο, με αποτέλεσμα να τονωθεί το ενδιαφέρον του για την κατάκτηση του στόχου και από την άλλη, η συμμετοχή άλλων προσώπων δημιουργεί ένα κοινωνικό περιβάλλον που εξασφαλίζει τις κοινωνικές σχέσεις του ατόμου, έτσι ώστε να μην χρειάζεται προσπάθεια επανένταξής του σ' αυτές.

Αφού γίνει συλλογή στοιχείων και καθοριστεί ο επιδιωκόμενος στόχος εφαρμόζονται τα κατάλληλα μέτρα για την πραγματοποίηση της επιδιωκόμενης μεταβολής.

Όταν πρόκειται για ένα είδος προβληματικής συμπεριφοράς χρησιμοποιείται ο απλός ατομικός σχεδιασμός, ενώ όταν πρόκειται για περισσότερα προβλήματα του ατόμου χρησιμοποιείται ο πολύπλοκος ατομικός σχεδιασμός (Δήμου Η.Γ., 2005).

Σε όλη αυτή την διαδικασία είναι απαραίτητη η παρακολούθηση της **εξελικτικής πορείας** γιατί μόνο έτσι είναι δυνατός ο έλεγχος της **αποδοτικότητας των μέτρων**. Γιατί αν διαπιστωθεί μειωμένη αποδοτικότητα, μπορούν να αναθεωρηθούν τα μέτρα, ο σχεδιασμός, οι υποθέσεις ή όλα αυτά. Όταν ολοκληρωθεί η προσπάθεια εφαρμογής των μέτρων, ακολουθεί η τελική αξιολόγησή του αποτελέσματος.

Η προβληματική συμπεριφορά δεν υπάρχει εν κενώ. Βρίσκεται στο κέντρο ενός πλέγματος δυνάμεων που τη δημιουργούν και τη συντηρούν. Εάν θέλουμε να την αλλάξουμε θα πρέπει πρώτα ν' αλλάξουμε τις δυνάμεις αυτές. Μία χρήσιμη τεχνική είναι η τροποποίηση της συμπεριφοράς, η οποία στηρίζεται στο μοντέλο της **ενεργούς εξάρτησης**, σύμφωνα με την οποία η συμπεριφορά που ενισχύεται ή επιβραβεύεται έχει την τάση να επαναλαμβάνεται, ενώ εκείνη που δεν ενισχύεται τείνει να εξαφανιστεί.

Η **οικοσυμπεριφορική προσέγγιση** τονίζει την ανάγκη να μελετήσει κανείς το συνολικό περιβάλλον μέσα στο οποίο συμβαίνει η συμπεριφορά. Με αυτόν τον τρόπο, μπορεί κανείς να διατυπώσει κεντρικούς άξονες για την ανάλυση και την τροποποίηση όλων των πτυχών της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα εσωτερικά κίνητρα και τους εξωτερικούς παράγοντες του παιδιού.

Η οικοσυμπεριφορική προσέγγιση βασίζεται πάνω στις εξής προτάσεις:

1. Η συμπεριφορά καθορίζεται από τον τρόπο που ερμηνεύει το άτομο μία κατάσταση.
2. Συχνά υπάρχουν περισσότεροι από έναν βασίμοι τρόποι με τους οποίους μπορεί να γίνει η ερμηνεία.
3. Εάν αλλάξει η ερμηνεία θα αλλάξει η συμπεριφορά.
4. Αυτή η αλλαγή της συμπεριφοράς θα επηρεάσει στη συνέχεια τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές των άλλων. (Fontana, D., 1996).

Σύμφωνα με την Σουσαμίδου-Καραμπέρη Αικ., έρευνες που έχουν γίνει δείχνουν ότι η εφαρμογή γενικευμένων στρατηγικών μειώνει την ανάγκη για εξατομικευμένα προγράμματα.

Σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση και τη μορφή προβληματικής συμπεριφοράς παίζει και το περιβάλλον του σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν λοιπόν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον όπου ελέγχονται πλήρως οι προβληματικές συμπεριφορές.

Επίσης η καλλιέργεια θετικού κλίματος στην τάξη, με τον περιορισμό αρνητικών σχολίων και τιμωριών, ασκεί θετική επίδραση στους προβληματικούς μαθητές. Ακόμη η επικράτηση της ανθρωπιστικής κατεύθυνσης στην εκπαίδευση, η συσσώρευση θετικών εμπειριών από τη ζωή στο σχολείο και η χρήση περισσότερων θετικών ενισχυτών από τους εκπαιδευτικούς ενθαρρύνουν τα παιδιά με προβληματική συμπεριφορά. Η παροχή κινήτρων αυξάνει τη σχολική επίδοση των μαθητών που εξαιτίας του χαμηλού κοινωνικού-οικονομικού επιπέδου ή της μειονοτικής καταγωγής βρίσκονται σε κίνδυνο αποτυχίας σε σχέση με τους συμμαθητές τους.

Σήμερα η επιστήμη της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας έχει τόσο πολύ προχωρήσει και έχουν διαμορφωθεί κατάλληλες μέθοδοι και τεχνικές, ώστε όλα τα προβλήματα συμπεριφοράς να είναι αντιμετωπίσιμα.

Όλα τα προβλήματα μπορούν να λύνονται αν γίνεται συστηματική προσέγγιση και μελέτη των προβλημάτων και χρήση κατάλληλων τεχνικών, που ταιριάζουν στα επιμέρους προβλήματα και στο κάθε παιδί, με συνεργασία γονέων, εκπαιδευτικών και ειδικών συμβούλων (Χρηστάκης, Κ., 2001)

#### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Δήμου, Η.Γ., (2005). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία – Θεωρίες Μάθησης*. Αθήνα. Εκδόσεις GUTENBERG.
- Δήμου, Η.Γ., (1996). *Απόκλιση – Στιγματισμός, Αφομοιωτική Θεωρητική Προσέγγιση των Αποκλίσεων στο Σχολείο*. Αθήνα. Εκδόσεις GUTENBERG.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., Μπεζεβέγκης, Η., (2000). *Θέματα Επιμόρφωσης Ευαισθητοποίησης Στελεχών Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων*. Αθήνα. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., (1999). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο Σχολείο*. Αθήνα. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Σουσαμίδου-Καραμπέρη, Αικ., (2007). *Μέθοδοι Αντιμετώπισης Προβληματικής Συμπεριφοράς*.
- Sutton, C., (2003). *Προβλήματα συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων*. Αθήνα. Εκδόσεις Σαβάλλας.
- Fontana, D., (1996). *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς*. Αθήνα. Εκδόσεις Σαβάλλας.
- Χρηστάκης, Κ., (2001). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία*. Αθήνα. Εκδόσεις Ατροπός.
- Χριστοδούλου, Γ.Ν., (2001). *Ψυχιατρική*. Αθήνα. Εκδόσεις ΒΗΤΑ.
- ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ: <http://www.1PEK-athin.att.sch.gr/> Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης.

## Διαταραχές Κινητικού Συντονισμού - Κινητική Αδεξιότητα

Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας (PhD & Msc, ΠΕη Α/θμιας Εκπ/σης)

### Περίληψη

Πολλά παιδιά αποτυγχάνουν τόσο στις καθημερινές κινητικές δραστηριότητες τους, όσο και στο μάθημα της φυσικής αγωγής, επειδή αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κινητική μάθηση. Ωστόσο, επειδή το μάθημα της φυσικής αγωγής ξεκινά στο δημοτικό σχολείο, κανένα παιδί με αναπτυξιακή διαταραχή του κινητικού συντονισμού ή κινητική αδεξιότητα δεν αναγνωρίζεται πριν την είσοδό του στο σχολείο. Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση του φαινομένου διαταραχών στον κινητικό συντονισμό παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας.

«... αυτός είναι άμπαλος, δεν θα παίξει...» (διάλογος αγοριών τρίτης τάξης δημοτικού σχολείου των Ιωαννίνων στο μάθημα της γυμναστικής)

### 1. Εισαγωγή

Ένα από τα χαρακτηριστικά της κίνησης είναι και η επιδεξιότητα με την οποία το παιδί εκτελεί σωστά μια κίνηση, μια κινητική δραστηριότητα ή κινητική δεξιότητα. Κινητικές δεξιότητες θεωρούνται οι κάθε μορφής κινητικές δραστηριότητες που απαιτούν συντονισμό και έλεγχο μεγάλων και μικρών μυϊκών ομάδων, συντονισμό στις αδρές και λεπτές κινήσεις. Αποτελούν βασικό μέρος της ζωής του παιδιού, γιατί το βοηθούν να γνωρίσει το περιβάλλον να ενταχθεί μέσα σε αυτό και να προσαρμοστεί με τον πιο ευχάριστο τρόπο. Κινητική δεξιότητα είναι η ικανότητα του παιδιού να φτάσει στο τελικό αποτέλεσμα με τη μεγαλύτερη δυνατή επιτυχία, με τη λιγότερη φυσική, πνευματική κατανάλωση ενέργειας και στον ελάχιστο χρόνο που απαιτείται (Schmidt, 1992). Ο Gallahue (1996) ιεραρχεί τις κινητικές θεμελιακές δεξιότητες με βάση την κίνηση σε στάση, μετακίνηση και τους χειρισμούς. Η θετική σχέση που υπάρχει μεταξύ της κινητικής επιδεξιότητας και των επιθυμητών κοινωνικών χαρακτηριστικών, έχει σαν αποτέλεσμα τα επιδέξια παιδιά να προσαρμόζονται καλύτερα ατομικά και κοινωνικά, τη στιγμή που η φτωχή κινητική ικανότητα οδηγεί σε χαμηλή καταξίωση και γόντρο μεταξύ των συνομηλίκων και οδηγεί στην περιθωριοποίηση.

Υπάρχουν πολλά παιδιά τα οποία χωρίς να έχουν γνωστά παθολογικά αίτια και ενώ πληρούν τις προϋποθέσεις ένταξής τους στις δραστηριότητες του τυπικού σχολείου ή νηπιαγωγείου, αποτυγχάνουν να αποκτήσουν ή να βελτιώσουν βασικές κινητικές δεξιότητες. Η κατάσταση αυτή εξελίσσεται και οδηγεί τα παιδιά αυτά στην αποφυγή κινητικών δραστηριοτήτων και τα ήδη υ-

πάρχοντα κινητικά προβλήματα να γίνονται ακόμη πιο σοβαρά και εμφανή.

### 2. Κινητική αδεξιότητα

Το αδέξιο παιδί στη νηπιακή ηλικία χαρακτηρίζεται από τη δυσκολία του να αποκτήσει και να επιδοθεί με επιτυχία σε κινητικές δεξιότητες οι οποίες απαιτούν ακρίβεια, ταχύτητα και νευρομυϊκή συναρμογή. Αυτή η δυσκολία του δεν περιορίζεται σε συγκεκριμένες δεξιότητες, πράγμα το οποίο θα μπορούσαμε να αποδώσουμε σε απειρία και άγνοια αλλά εκδηλώνεται στο ελεύθερο παιχνίδι, στις καθημερινές του ενασχολήσεις καθώς και στην αυτοεξυπηρέτησή του. Η αδεξιότητα του νηπίου δεν είναι πάντα εμφανής στους γονείς οι οποίοι συχνά αποδίδουν τις κινητικές του αποτυχίες στη μικρή του ηλικία και την απειρία του. Η δυσκολία επίδοσης του αδέξιου παιδιού σε ποικίλες κινητικές δραστηριότητες καθίσταται εμφανής από τον πρώτο χρόνο της σχολικής του ζωής. Η συνοπτική αδεξιότητα στα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορεί να είναι ένας πρόδρομος για τη χαμηλή ακαδημαϊκή απόδοση και για την εμφάνιση ψυχολογικών και αναπτυξιακών προβλημάτων (Iversen, Knivsberg, Ellertsen, Nodland & Larsen, 2006).

#### 2.1. Αιτίες κινητικής αδεξιότητας

Όσον αφορά στις αιτίες που συμβάλλουν στην κινητική αδεξιότητα, οι γνώμες είναι ασύμφωνες και μπορεί να σχετίζονται με ελάχιστη εγκεφαλική βλάβη (Walton 1962, Gubbay 1963, Bax & McKeith 1963), αργή νευρομυϊκή ωρίμανση (Haverkamp F., & Behring B., 1995), έλλειψη κινητικών εμπειριών ή καθυστέρηση ως προς την καθιέρωση του κυρίαρχου εγκεφαλικού ημισφαιρίου. Έχει επίσης βρεθεί ότι το 1/4 των πρόωρων παιδιών και το 1/3 των παιδιών με βάρος κάτω των 1250 γραμμαρίων εμφανίζουν κινητικά προβλήματα και σε υψηλότερο βαθμό μαθησιακές δυσκολίες (Harvey & Wallis 1979). Παρά τις αντιγνωμίες πρόκειται για μια διαταραχή με κύριο χαρακτηριστικό τη σοβαρή βλάβη στην ανάπτυξη του κινητικού συντονισμού που δεν εξηγείται από νοητική υστέρηση και δεν οφείλεται σε κάποια γνωστή σωματική ανεπάρκεια (Geuze, 2005).

#### 2.2. Παρελκόμενα της κινητικής αδεξιότητας

Η αδυναμία που αντιμετωπίζουν τα αδέξια παιδιά στο να εκτελέσουν μια δεξιότητα με επάρκεια έχει ως αποτέλεσμα την απομόνωση και κατά συνέπεια την έλ-

λειψη εξάσκησης και τη χαμηλή φυσική κατάσταση, γεγονός που επιδεινώνει την κατάσταση τους ακόμη περισσότερο. Η αδεξιότητα όμως καταλήγει σε έλλειψη κινήτρων, χαμηλή αυτοεκτίμηση, απομόνωση από συνομηλικούς και πολύ συχνά διαταραχές της συμπεριφοράς όπως, επιθετικότητα και τάση για αποφυγή, συναισθηματικά προβλήματα και σχολική αποτυχία (Iversen, et al. 2006, Henderson & Sugden, 1992).

### 2.3. Χαρακτηριστικά κινητικής αδεξιότητας

Τα παιδιά με αναπτυξιακή διαταραχή του κινητικού συντονισμού εμφανίζουν ήπια κινητικά προβλήματα και δεν ανήκουν στην ομάδα των παιδιών με κινητική αναπηρία. Ωστόσο, κρίθηκε σκόπιμο να γίνει μια σύντομη αναφορά λόγω της σχετικά μεγάλης συχνότητας με την οποία τα συναντούμε στο σχολείο. Συχνά τα παιδιά αυτά χαρακτηρίζονται ως αδέξια και σύμφωνα με διάφορους συγγραφείς υπολογίζεται ότι αποτελούν το 5-6% των παιδιών της πρώτης σχολικής ηλικίας των Η.Π.Α. Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάλυση των ερεθισμάτων από το περιβάλλον, στον κινητικό σχεδιασμό μιας δραστηριότητας, στην αλληλοδιαδοχή των κινήσεων και τελικά στο συντονισμό της κίνησης για την εκπλήρωση μιας συγκεκριμένης κινητικής δραστηριότητας. Συχνά τα παιδιά με διαταραχή του κινητικού συντονισμού είναι ελαφρώς υποτονικά και έχουν μειωμένη μυϊκή ισχύ. Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ότι ορισμένα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε πολλά πεδία δραστηριοτήτων, ενώ κάποια άλλα έχουν προβλήματα σε πολύ συγκεκριμένες δραστηριότητες. Παρακάτω σύμφωνα με μια έρευνα παρουσιάζονται μερικά κοινά χαρακτηριστικά της κινητικής εικόνας που μπορεί να παρατηρηθούν σε ένα παιδί με διαταραχή του κινητικού συντονισμού (Missiuna, Gaines, Soucie, και McLean. 2006):

i) Το παιδί παρουσιάζει δυσκολία στις δραστηριότητες που απαιτούν την ενεργοποίηση μεγάλων μυών ή μυϊκών ομάδων (αδρή κινητικότητα ).

ii) Το παιδί παρουσιάζει δυσκολίες στις δραστηριότητες που απαιτούν την ενεργοποίηση μικρών μυών για την επίτευξη των πιο δύσκολων και εκλεπτυσμένων κινήσεων, όπως είναι το γράψιμο, το δέσιμο των παπουτσιών, το ντύσιμο κ.τ.λ. (λεπτή κινητικότητα).

iii) Το παιδί παρουσιάζει αδεξιότητα στις κινήσεις του με αποτέλεσμα να σκοντάφτει συχνά, να πέφτει ή να χτυπάει πάνω σε αντικείμενα.

iv) Υπάρχει καθυστέρηση στην ανάπτυξη συγκεκριμένων κινητικών ικανοτήτων όπως το πιάσιμο της μπάλας, η ποδηλασία, το κούμπωμα των κουμπιών, ο χειρισμός του μαχαιροπίρουνου, το πλύσιμο των δοντιών, το γράψιμο κ.τ.λ. Συχνά υπάρχουν διαφορές μεταξύ της ικανότητας για κινητικές δραστηριότητες και της ικανότητας για δραστηριότητες σε άλλα πεδία. Έτσι το παιδί μπορεί να παρουσιάζει δυσκολίες στην α-

δρή κινητικότητα ενώ δεν έχει κανένα πρόβλημα με την ομιλία του.

v) Το παιδί μπορεί να παρουσιάζει δυσκολίες στην εκμάθηση νέων κινητικών ικανοτήτων. Όταν κατατάσσεται σε συγκεκριμένη δραστηριότητα μπορεί να τη φέρει σε πέρας με ευκολία, ενώ άλλες δραστηριότητες να τις εκτελεί με δυσκολία ή χωρίς επιτυχία.

vi) Το παιδί μπορεί να δυσκολεύεται σε δραστηριότητες που απαιτούν συνεχείς αλλαγές της θέσης του σώματος ή συνεχή προσαρμογή στις αλλαγές του περιβάλλοντος όπως για παράδειγμα στο τένις ή στην τραμπάλα.

vii) Το παιδί μπορεί να δυσκολεύεται σε δραστηριότητες που απαιτούν συντονισμό των δύο πλευρών του σώματος όπως το κόψιμο με ψαλίδι, η υπερπήδηση ενός εμποδίου, το πέταγμα της μπάλας με τα δύο χέρια κ.τ.λ.

viii) Το παιδί μπορεί να έχει πτωχή ισορροπία και να αποφεύγει τις δραστηριότητες εκείνες που απαιτούν καλή ισορροπία (Missiuna C, Gaines R., Soucie H., & McLean J., 2006).

Η αδεξιότητα του νηπίου δεν είναι πάντα εμφανής στους γονείς, οι οποίοι συχνά αποδίδουν τις κινητικές του αποτυχίες στη μικρή του ηλικία και την απειρία του. Η δυσκολία επίδοσης του αδέξιου παιδιού σε ποικίλες κινητικές δραστηριότητες γίνεται εμφανής από τον πρώτο χρόνο της προσχολικής του ζωής. Οι δυσκολίες που χαρακτηρίζουν την κλινική εικόνα είναι: αδυναμία εκτέλεσης καθημερινών δραστηριοτήτων (ντύσιμο, κούμπωμα, σβήσιμο, κόψιμο με ψαλίδι κ.λ.π.), νευρικότητα λόγω αποτυχίας, επιθετική συμπεριφορά, ακανόνιστη και τρεμουλιαστή γραφή, αδυναμία σβησίματος χωρίς να τσαλακωθεί το χαρτί, αδυναμία να τραβήξει ευθεία γραμμή, δυσκολία χειρισμού του διαβήτη, αργό ντύσιμο.

Η έλλειψη στοχευμένης εξάσκησης των παραγόντων της κινητικής ανάπτυξης από την προσχολική ηλικία παίζει καθοριστικό ρόλο στην εκδήλωση αυτών των προβλημάτων στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου (Hurtig & Rondal, 1990). Τα προβλήματα που εντοπίζονται κατά τη διάρκεια των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου οφείλονται στην ανεπαρκή ανάπτυξη των ικανοτήτων που προαπαιτούνται για την εκμάθηση των αντίστοιχων δεξιοτήτων. Η αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών από τους δασκάλους και τους γονείς απαιτεί κατανάλωση μεγάλου χρόνου και προσπάθειας. Σύμφωνα με την αρχή των ατομικών διαφορών, το κάθε άτομο είναι μοναδικό και έχει το προσωπικό του ημερολόγιο σωματικής και κινητικής ανάπτυξης που εξαρτάται από τα γονίδια και το περιβάλλον. Σύμφωνα με τον Malinowski (1980), η ταχύτητα, ο ρυθμός με την οποία συντελείται, τα όρια στα οποία φτάνει και την ηλικία στην οποία ολοκληρώνεται η σωματική και κινητική ανάπτυξη, καθιστά τις διάφορες

φάσεις της ανάπτυξης προβλέψιμες. Τα παιδιά διέρχονται τις ίδιες φάσεις ανάπτυξης, διαφέρουν όμως σημαντικά όσον αφορά στο ρυθμό και την ταχύτητα ανάπτυξης. Δηλαδή, παιδιά ίδιας ηλικίας έχουν διαφορετική κινητική ανάπτυξη, διαφορετικό κινητικό συντονισμό. Τα παιδιά αυτά που έχουν πιο καλό κινητικό συντονισμό είναι πιο επιδέξια, ενώ αυτά που έχουν χαμηλά επίπεδα κινητικού συντονισμού (εξαιτίας αργού ρυθμού ανάπτυξης ή λόγω ασθένειας που τα ανάγκασε σε αποχή από κινητικές δραστηριότητες για μεγάλο χρονικό διάστημα) παρουσιάζουν έλλειψη στην κινητική ανάπτυξη και είναι σχολικά ανέτοιμα για επιδόσεις.

Σύμφωνα με τον Lansdown (1974), τα κοινά χαρακτηριστικά των παιδιών με εξελικτικές διαταραχές συντονισμού τα οποία αποτελούν και διαγνωστικά κριτήρια είναι τα εξής:

- Υπάρχουν οι δεξιότητες, υστερούν όμως ποιοτικά. Το παιδί μπορεί να κολυμπάει αλλά οι κινήσεις του να είναι αδέξιες. Γενικά υπάρχει δυσκολία οργάνωσης και προγραμματισμού της κινητικής δραστηριότητας.

- Συνήθως τα παιδιά καταλαβαίνουν τα λάθη στον προγραμματισμό, δεν μπορούν όμως να τα διορθώσουν. Έτσι δεν μπορούν να ολοκληρώσουν ένα έργο και απογοητεύονται.

- Δυσκολεύονται στο ρυθμό και στην εκτίμηση της δύναμης και μπορεί, για παράδειγμα, να πετούνε τη μπάλα μακρύτερα ή κοντύτερα από το στόχο, ή στη γραφή να υπάρχει ασυμμετρία γραμμάτων με εμφανή τη διαφορετική πίεση από το μολύβι.

- Παρουσιάζουν αργό ρυθμό γενικά.

Σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV-R(315.40) [American Psychiatry Publication, 1995], τα κοινά χαρακτηριστικά των παιδιών με εξελικτικές διαταραχές συντονισμού είναι τα εξής:

- Η απόδοση σε καθημερινές δραστηριότητες που απαιτούν κινητικό συντονισμό είναι σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο, δεδομένων της χρονολογικής ηλικίας και της μετρηθείσας νοημοσύνης του ατόμου. Αυτό μπορεί να εκδηλώνεται με εμφανή καθυστέρηση στην επίτευξη των αναπτυξιακών κινητικών σταθμών (π.χ. περπάτημα, αρκούδισμα, κάθισμα), με το να πέφτουν αντικείμενα από τα χέρια, με κακή απόδοση στα αθλήματα ή με κακό γραφικό χαρακτήρα.

- Η διαταραχή στο κινητικό συντονισμό παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή δραστηριότητες της καθημερινής ζωής.

- Η διαταραχή δεν οφείλεται σε γενική σωματική κατάσταση (π.χ. εγκεφαλική παράλυση, ημιπληγία ή μυϊκή δυστροφία) και δεν πληρεί τα κριτήρια μιας διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής.

- Σε περίπτωση που υπάρχει νοητική καθυστέρηση, οι κινητικές δυσκολίες είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως τη συνοδεύουν.

### 3. Συμπέρασμα

Ο Wall (1990) ορίζει τα κινητικά αδέξια παιδιά ως «παιδιά χωρίς νευρομυϊκές βλάβες που αποτυγχάνουν να επιδοθούν σε πολιτισμικά κανονικές δεξιότητες με επάρκεια. «Πολιτισμικά κανονικές» κινητικές δεξιότητες είναι εκείνες που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι διάφορων ηλικιών και μιας ορισμένης πολιτισμικής ταυτότητας, ενώ «η επάρκεια» χαρακτηρίζεται από εκούσια προγραμματισμένη και ακριβή κινητική συμπεριφορά. Βέβαια η επάρκεια διαφέρει μεταξύ ατόμων διαφορετικής ηλικίας, φύλου και κοινωνικού - πολιτιστικού περιβάλλοντος. Αυτονόητο είναι δε, ότι η επάρκεια των παιδιών αυξάνεται αναλογικά με την εμπειρία και αντανακλά την αυξανόμενη συνθετότητα του κινητικού, νοητικού και κοινωνικού περιβάλλοντος του. Η αδυναμία που αντιμετωπίζουν τα αδέξια παιδιά στο να εκτελέσουν μια δεξιότητα με επάρκεια έχει ως αποτέλεσμα συμπτώματα απόσυρσης, συνεπώς έλλειψη εξάσκησης και χαμηλή φυσική κατάσταση, γεγονός που επιδεινώνει την αδεξιότητα τους ακόμη περισσότερο (Henderson & Sugden, 1992). Η αδεξιότητα όμως καταλήγει σε έλλειψη κινήτρων, χαμηλή αυτοεκτίμηση, απομόνωση από συνομηλικούς και πολύ συχνά διαταραχές της συμπεριφοράς όπως, επιθετικότητα και τάση για αποφυγή (Iversen, Knivsberg, Ejlertsen, Nodland & Larsen, 2006, Manisto, Cantell, Huovinen, Kooistra & Larkin, 2006, Henderson & Sugden, 1992).

Ο ολοκληρωμένος έλεγχος τόσο της κινητικής ανάπτυξης, όσο και των διαταραχών κινητικού συντονισμού, επιτυγχάνεται με ειδικές κινητικές αναπτυξιακές δοκιμασίες οι οποίες καθορίζουν με ακρίβεια το βαθμό και το είδος της κινητικής αναπτυξιακής διαταραχής [Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency (BOT - Bruininks, 1978), Movement Assessment Battery for Children (MABC -Henderson & Sugden, 1992), McCarron Assessment of Neuromotor Development (MAND -McCarron, 1997)].

Πολλά παιδιά αποτυγχάνουν τόσο στις καθημερινές κινητικές δραστηριότητες τους, όσο και στο μάθημα της φυσικής αγωγής, επειδή αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κινητική μάθηση. Ωστόσο, επειδή το μάθημα της φυσικής αγωγής ξεκινά στο δημοτικό σχολείο, κανένα παιδί με αναπτυξιακή διαταραχή του κινητικού συντονισμού ή κινητική αδεξιότητα δεν αναγνωρίζεται πριν την είσοδό του στο σχολείο.

### Βιβλιογραφία

- American Psychiatric Association. 1994. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fourth Edition*. Washington DC: APA, p. 53.
- American Psychiatric Association. 2000. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. DSM-IV-TR*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

- Gallahue D, & Ozmun J. (1998). Understanding motor development. Infants, children, adolescents, adults. USA: W.C. Brown Communications.
- Gallahue D. Αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή για τα Σημερινά Παιδιά. Μετ. -Επιμ.: ΕΥΑΓΓΕΛΙΝΟΥ Χ., & ΠΑΠΠΑ Α. UNIVERSITY STUDIO PRESS, Θεσσαλονίκη, 2002, σελ. 19.
- Geuze RH, van Dellen T. Auditory precue processing during a movement sequence in clumsy children. J Human Mov Stud 1990; 19:11 - 24.
- Geuze, R., Jongmans, M., Schoemaker, M. & Smits-Engelsman, B. (2001). Clinical and research diagnostic criteria for developmental coordination disorder: a review and discussion. Human Movement Science, 20, 7-47.
- Gillberg C, Kadesjo B. Why bother about clumsiness? The implications of having developmental coordination disorder (DCD). Neural Plast 2003; 10:59 - 68.
- Giagazoglou P, Kyparos A, Fotiadou E, & Angelopoulou N. The effect of residence area and mother's education on motor development of preschool - aged children in Greece. Early Child Development and Care. Vol. 177, No. 5, July 2007, pp.479 -492.
- Haverkamp F, Behring B. Hereditary motor and sensory neuropathy type III. Case report and review of the literature. Klin Padiatr. 1995 Jan-Feb;207(1):24-7.
- Henderson S., & Sugden D. (1992). Movement Assessment Battery for Children. London: The Psychological Corporation Ltd.
- Hurtig M. & Rondal J.A. (Eds.) (1990) Introduction a la Psychologie de l'Enfant.
- Iversen S., Knivsberg A., B., Nodland M., & Ellertsen, B. Motor coordination difficulties in 6-year-old children with severe behavioural and emotional problems. Emotional and Behavioural Difficulties. Vol. 11, No. 3, September 2006, pp. 165,181
- Lawson A, Ingleby .ID. Daily routines of pre-school children: effects of age, birth order, sex and social class, and developmental correlates. Psychol Med. 1974 Nov; 4 (4) .-399-415.
- Malinowski, A. Anthropologic Fizyczna. Poznan, Panstwowe Wydawnictwo Naukowe, 1980.
- Missiuna C, Gaines R., Soucie H., & McLean J. Parental questions about developmental coordination disorder: A synopsis of Current evidence. Paediatr Child Health Vol 11 No 8 October 2006: 507 - 512.
- Schmidt A.R. (1993). Κινητική μάθηση και απόδοση. (Μετ. Ε. Κιουμουρτζόγλου). Θεσσαλονίκη, Αθλότυπο.
- Wall, A., Reid, G., & Paton, J. (1990). The syndrome of physical awkwardness. In G. Reid (Ed.), Problems in movement control (pp. 283-316). Amsterdam: Elsevier Science Publishers.
- Wall S., McClements J., Bouffard M., Finlay H., & Taylor M. (1986). A Knowledge-based approach to motor development: implications for the physically awkward. Adapted Physical Activity Quarterly, 2, 21 - 42.

## Ο ρόλος του παιχνιδιού στα παιδιά με υπερκινητικότητα -διαταραχή ελλειμματικής προσοχής

Αθνή Α. Κωσταρά<sup>1</sup>, Θεμιστοκλής Γ. Κάντας<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Δασκάλα-Κάτοχος Master Συμβουλευτικής-Ψυχολογίας <sup>2</sup> Δάσκαλος

**Η** Υπερκινητικότητα-Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής μπορεί να αποδοθεί ως μια σειρά συμπτωμάτων τα οποία εμποδίζουν το άτομο να οργανώσει τη σκέψη του και να συγκεντρωθεί σε κάποια δραστηριότητα με στόχο την επίτευξή της.

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά τη Υπερκινητικότητας-Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής είναι η υπερδραστηριότητα και η ανησυχία που εμφανίζει το άτομο το οποίο αδυνατεί να παραμείνει στο ίδιο μέρος για αρκετή ώρα. Συνήθως στριφογυρίζει νευρικά, μιλάει ασταμάτητα, διακόπτει τους άλλους όταν μιλούν. Το παιδί με υπερκινητικότητα διαθέτει περιορισμένο εύρος προσοχής και δεν μπορεί να συγκεντρωθεί σε εργασίες που απαιτούν μεθοδικότητα και επίσκεψη με αποτέλεσμα η ολοκλήρωσή τους να καθίσταται συχνά αδύνατη. Επίσης, το υπερκινητικό παιδί διακατέχεται από έντονο αυθορμητισμό, παρορμητικότητα και αδυναμία ελέγχου των συναισθημάτων του. Γι' αυτό συχνά οδηγείται στην εκτέλεση πράξεων χωρίς προηγουμένως να έχει σκεφτεί.

Επιπρόσθετα, το παιδί με Υπερκινητικότητα-Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής αδυνατεί να περιμένει τη σειρά του στην τάξη, στα παιχνίδια, στη συζήτηση ή σε άλλη κοινωνική κατάσταση, δεν προσέχει τον δάσκαλό του, σπκώνεται από τη θέση του, δεν ολοκληρώνει τα μαθήματά του, συχνά ξεχνάει τα βιβλία και τα μολύβια του, κουνάει συνεχώς τα πόδια του, δεν ακολουθεί τους κανόνες των παιχνιδιών.

Το παιδί με Υπερκινητικότητα - Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής μπορεί να εμφανίσει επίσης μια σειρά από άλλα συμπτώματα όπως καθυστερημένη ανάπτυξη του λόγου, δυσκολία στην ανάγνωση, χαμηλή αυτοεκτίμηση και εμπιστοσύνη στον εαυτό του αφού συνειδητοποιεί ότι ο ρυθμός μάθησής του συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά είναι αργός. Επιπλέον, χαρακτηρίζεται από επιθετικότητα, άρνηση υπακοής και πειθαρχίας, ξεσπά σε βίαιες εκδηλώσεις θυμού με αποτέλεσμα πολλές φορές να αντιμετωπίζει προβλήματα στις συντροφικές, τις φιλικές και τις κοινωνικές του συναναστροφές.

Το υπερκινητικό παιδί υποφέρει γενικότερα από έντονη αποδιοργάνωση που μεγαλώνοντας συχνά καταλήγει σε κατάθλιψη και αντικοινωνική συμπεριφορά.

Αν θα επιχειρούσαμε να αναφερθούμε στα αίτια

του προβλήματος, θα σημειώναμε: α) τα οργανικά και β) τα ψυχολογικά αίτια. Όσοι υποστηρίζουν τα οργανικά αίτια, θεωρούν τους γενετικούς και κληρονομικούς παράγοντες καθοριστικούς για την εμφάνισή του όπως επίσης μολυσματικές ασθένειες, τραύματα στον εγκέφαλο, ατυχήματα, κακή διατροφή και δηλητηριάσεις που μπορούν να επηρεάσουν τη βιολογική εξέλιξη του παιδιού. Από την άλλη, οι υποστηρικτές των ψυχολογικών αιτιών θεωρούν το πρόβλημα αποτέλεσμα «ψυχοκινητικής αποστέρσης» δηλαδή της αδυναμίας του παιδιού να επικοινωνήσει αποτελεσματικά με το περιβάλλον.

Η φύση και οι συνθήκες του προβλήματος είναι τέτοιες που απαιτούν στενή συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών με στόχο την αποτελεσματικότερη προσέγγιση και αντιμετώπισή του. Κρίνεται απαραίτητη η συναισθηματική υποστήριξη των γονέων για την έγκαιρη παρέμβαση με ουσιαστικό τρόπο. Είναι όμως απαραίτητη η ενημέρωση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για ένα τόσο σύνθετο πρόβλημα, ώστε το υπερκινητικό παιδί να έχει την ειδική αντιμετώπιση στο σχολείο που θα μειώσει την αποτυχία, την ένταση και την κακή ψυχολογική κατάσταση.

Μία λεπτομερής εκπαιδευτική-ψυχολογική αξιολόγηση είναι καλή βάση για να γνωρίζουν όλοι οι ενδιαφερόμενοι τι μπορεί το παιδί να κάνει και τι όχι. Το παιδί με υπερκινητικότητα ανταποκρίνεται ικανοποιητικά σε μικρή ομάδα και σε δομημένες δραστηριότητες όπου δίνονται απλές και ξεκάθαρες εντολές με άμεσο έλεγχο των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων. Είναι απαραίτητη επίσης η πρόσθετη υποστήριξη και προσοχή από τον εκπαιδευτικό καθώς και ο προσδιορισμός των μαθησιακών σκοπών ώστε το παιδί να διευκολύνεται ακόμη περισσότερο. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει τις διάφορες δραστηριότητες πιο ενδιαφέρουσες και ελκυστικές για το παιδί, και να φροντίσει ώστε να υπάρχουν σταθεροί κανόνες και στόχοι που δεν είναι μεταβλητοί. Επίσης, κρίνεται θετικό να ενθαρρύνονται οι κοινωνικές δραστηριότητες και φιλικές αρχικά με επιφύλαξη και δομημένο τρόπο και σταδιακά με αυθορμητισμό και πειραματισμό. Αυτό θα βοηθήσει το παιδί να συνάψει κοινωνικές σχέσεις.

Το παιχνίδι είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που μπορεί να συμβάλλει στη σωματική, ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.



Έτσι, δυο κατηγορίες παιχνιδιών που θεωρούνται κατάλληλες για τα παιδιά με υπερκινητικότητα είναι: α) τα παιχνίδια ρόλων και β) δραστηριότητες που σχετίζονται με τη χειροτεχνία.

Η καταλληλότητα αυτών των δυο κατηγοριών έγκειται στο γεγονός ότι χαρακτηρίζονται από ευελιξία και έτσι μπορούν να προσαρμοστούν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε παιδιού. Αυτό επιτρέπει στο παιδί να ολοκληρώνει με το δικό του ρυθμό το παιχνίδι, αποκομίζοντας έτσι την ικανοποίηση από την επίτευξη του στόχου. Κρίνεται σκόπιμο το παιδί να ενθαρρύνεται όχι μόνο για να ολοκληρώσει το παιχνίδι που έχει αρχίσει, αλλά και να φέρει εις πέρας μια αποστολή μέσα στο ίδιο το παιχνίδι μαθαίνοντας παράλληλα να διαχειρίζεται το χρόνο του.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στα παιχνίδια ρόλων, σε κάθε παιδί αρέσει να υποδύεται έναν συγκεκριμένο ήρωα στο παιχνίδι. Έτσι, τα θεατρικά παιχνίδια, οι απαγγελίες, οι μαριονέτες με τις οποίες μιμούνται τις κινήσεις και τις φωνές των ηρώων, αλλά και η απλή διήγηση μιας ιστορίας επιτρέπουν στο παιδί να υποδυθεί έναν άλλο χαρακτήρα. Από την άλλη το ίδιο το παιδί θα μπορούσε να κατασκευάσει στοιχεία μεταμφίεσης όπως π.χ. ένα χάρτινο καπέλο με φτερό για τον Ρομπέν των Δασών. Επίσης, τα κουκλόσπιτα και τα παιχνίδια δραστηριοτήτων όπως οι κούκλες Ηρώων που περιέχουν τα πειρατικά πλοία, τα κάστρα, τα γκαράζ, δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να αναπτύξουν τη φαντασία τους. Παράλληλα τα τουβλάκια που είναι απλά και εύκολα στη χρήση εξάπτουν τη φαντασία και την ευρηματική σκέψη του παιδιού με υπερκινητικότητα, καθότι μπορεί να αρχίσει με σύντομες και απλές κατασκευές και να εξελιχθεί ανάλογα με το βαθμό συγκέντρωσης που αναπτύσσει.

Η δημιουργική χειροτεχνία από την άλλη αυξάνει τον βαθμό συγκέντρωσης του παιδιού, τον οπτικοκινητικό συντονισμό του και τη λεπτή του κίνηση. Τα χαρτιά, τα μολύβια, οι μαρκαδόροι, οι μπογιές, τα ψαλίδια μπορούν να δώσουν πολλές εκφραστικές δυνατότητες σε ένα υπερκινητικό παιδί. Βέβαια, κάποιες φορές τα παιδιά με υπερκινητικότητα-διαταραχή ελλειμματικής προσοχής χρειάζονται βοήθεια στην επιλογή του θέματος. Στη χειροτεχνία δεν υπάρχουν περιορισμοί στο μέγεθος. Αυτό σημαίνει ότι ένα παιδί μπορεί να φτιάξει έναν χάρτινο νάνο αλλά και έναν χάρτινο γίγαντα. Αυτή ακριβώς η ελευθερία έκφρασης και δημιουργικότητας στο παιχνίδι είναι ιδιαίτερα σημαντική για το υπερκινητικό παιδί διότι: α) το βοηθά να συγκεντρώνεται στη δραστηριότητά του β) αναπτύσσει τις ικανότητες της παρατήρησης και της προσοχής και γ) καλλιεργεί τις οπτικοκινητικές δεξιότητες και τη λεπτή κίνησή του.

#### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Fontana, D., (1996). *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς*. Αθήνα. Εκδόσεις Σαββάλας.
- Μαυρόγλου-Γονώλη, Μ., Σφυρίδου, Π., Τσέργας, Ν., (2001). *Στοιχεία γενικής και εξελικτικής ψυχολογίας*. Αθήνα. ΥΠΕΠΘ.
- Χρηστάκης, Κ., (2001). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία*. Αθήνα. Εκδόσεις Ατροπός.
- Sutton, C., (2003). *Προβλήματα συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων*. Αθήνα. Εκδόσεις Σαββάλας.
- Καραμήτσου, Χ., (2009). *Κατάλληλα παιχνίδια για υπερκινητικά παιδιά*. Άρθρο δημοσιευμένο στην εφημερίδα το «Θέμα».

#### ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

<http://www.pi-schools.gr>

## Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

του Πιπερίδη Πέτρου

Δάσκαλου του 9ου Διαπολιτισμικού Σχολείου Ιωαννίνων

### 1. Προσεγγίσεις- στόχοι -προβληματισμοί

Από τις αρχές τις δεκαετίας του 1990 πολιτικοί και οικονομικοί πρόσφυγες, παλιννοστούντες και αλλοδαποί άρχισαν να εισέρχονται στη χώρα μας επηρεάζοντας σε σύντομο χρονικό διάστημα τη σύνθεση της δημιουργώντας ένα νέο πεδίο αλληλεπίδρασης στην κοινωνική, πολιτισμική, εργασιακή, οικονομική και εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Η πολιτιστική ομοιογένεια της ελληνικής κοινωνίας παύει να ισχύει και αναδεικνύεται πλέον και η πολυπολιτισμική της σύνθεση με όρους φυλετικούς, εθνοτικούς καθώς και θρησκευτικούς.

Το ελληνικό σχολείο, ύστερα από την αναδιάταξη των κοινωνικών δεδομένων εξαιτίας της αύξησης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων βρέθηκε αντιμέτωπο με την πρόκληση να ανταποκριθεί στις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες και να μεριμνήσει για την κοινωνική προσαρμογή και την ομαλή τους ένταξη στην ελληνική εκπαίδευση και κουλτούρα.

Έτσι η εκπαίδευση αναπτύσσει διαπολιτισμικό χαρακτήρα κατά τα ευρωπαϊκά πρότυπα με τη διαμεσολάβηση των διαφόρων πολιτισμών που «κουβαλούν» οι μαθητές. Μια διαμεσολάβηση που δε μειώνει τα διάφορα πολιτισμικά αγαθά, αλλά αντίθετα ενισχύει μια συνεχή και παραγωγική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα διάφορα μοντέλα.

Πρωταρχικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ανάκτηση των ικανοτήτων που συμβάλλουν στην εποικοδομητική συμβίωση μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό κοινωνικό ιστό. Φέρνει μαζί της όχι μόνο την αποδοχή και το σεβασμό του διαφορετικού, αλλά επίσης, την αναγνώριση της πολιτισμικής τους ταυτότητας, μέσα από μια καθημερινή προσπάθεια διαλόγου, κατανόησης και συνεργασίας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση καλλιεργεί ένα κλίμα γενικής παιδείας και αξιοποιεί τους διάφορους πολιτισμούς, επιδιώκει να εμποδίσει το σχηματισμό στερεότυπων και προκαταλήψεων, απέναντι σε πρόσωπα και πολιτισμούς και να υπερβεί κάθε μορφή εθνοκεντρικής αντιμετώπισης, πραγματοποιώντας μια εκπαιδευτική διαδικασία που δίνει ουσία στα ανθρώπινα δικαιώματα προωθώντας την κατανόηση και τη συνεργασία μεταξύ των λαών που έχουν μια κοινή αντίληψη για την πρόοδο και την ειρήνη. Έχει σαν στόχο την εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού, προσπαθεί να προάγει την ένταξη των αλλοδαπών στο σχολικό σύστημα και να τους βοηθήσει να έχουν τις ίδιες δυνατότητες και αποτελέσματα με ό-

λους. Προσπαθεί επίσης, να λάβει υπόψη τις ιδιαιτερότητες - κοινωνικές και πολιτισμικές - αυτών των παιδιών. Επιδιώκει την αλλαγή των επιμορφωτικών διαδικασιών και απευθύνεται τόσο στους αλλοδαπούς, όσο και στους γηγενείς μαθητές, με σκοπό να ενισχυθεί η εκπαίδευση στο να ζούνε και να δρουν μαζί. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση διέπεται από τις παρακάτω όπως αυτές ορίζονται σύμφωνα με τον H. Hessinger:

- α) Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση
- β) Εκπαίδευση για αλληλεγγύη
- γ) Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό
- δ) Εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης
- ε) Εκπαίδευση για την ειρήνη (1)

(1) Virtual School, The sciences of Education Online

### 2. Κοινωνική ένταξη – αφομοίωση – διαπολιτισμικότητα

Ο όρος ένταξη ή κοινωνική ενσωμάτωση σε αντίθεση με τον όρο αφομοίωση θεωρείται επιθυμητός στόχος τόσο από τα κράτη υποδοχής και την Ευρωπαϊκή Ένωση όσο και από τους ερευνητές του μεταναστευτικού φαινομένου. Σ' ένα από τα πρόσφατα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής διευκρινίζεται ότι με τον όρο κοινωνική ενσωμάτωση εννοούμε την, αμφίδρομη διαδικασία που βασίζεται στα αμοιβαία δικαιώματα και τις αντίστοιχες υποχρεώσεις των υπηκόων τρίτων χωρών που διαμένουν νόμιμα και της κοινωνίας υποδοχής. Η ενσωμάτωση σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερο χρονικό διάστημα διαμένει νόμιμα ένας υπήκοος τρίτης χώρας σε ένα κράτος μέλος, τόσο περισσότερο θα αποκτήσει δικαιώματα και υποχρεώσεις.

Όπως και η διαπολιτισμικότητα, η ένταξη αποτελεί μια αμφίδρομη διαδικασία που αφορά αμοιβαία δικαιώματα και υποχρεώσεις. Όμως, ένας σημαντικός αριθμός ερευνών, αναδεικνύουν ότι η επιτυχής ή μη διαπολιτισμική ένταξη των μεταναστών εξαρτάται από την μεταναστευτική πολιτική των χωρών υποδοχής σε θέματα όχι μόνο της εκπαίδευσης αλλά και παροχής πολιτικών δικαιωμάτων, οικογενειακής συνένωσης, πρόσβασης στην εργασία, στις υπηρεσίες υγείας και στο κοινωνικό κράτος γενικότερα.

Παρά το γεγονός δηλαδή ότι η αποτελεσματική ένταξη εξαρτάται από την 'αμφίδρομη σχέση' ανάμεσα στην κοινωνία υποδοχής και τους μετανάστες, η σχέση αυτή δεν είναι ούτε συμμετρική ούτε ισότιμη. Οι όροι και οι προϋποθέσεις αυτής της σχέσης διαμορφώνονται

από το νομοθετικό πλαίσιο και από τις πρακτικές των κρατικών φορέων που είναι αρμόδιοι για την πραγμάτωση της μεταναστευτικής πολιτικής. Σ' όπi αφορά την εκπαίδευση, θεωρητικοί με πολύ διαφορετικές αναφορές αναγνωρίζουν όπi η σχολική διαδικασία είναι εξαιρετικά κρίσιμη για την ένταξη της δεύτερης γενιάς μεταναστών.

Για τους μαθητές, το σχολείο και οι δάσκαλοι τους αποτελούν το κύριο πεδίο και τα κύρια πρόσωπα διαπολιτισμικής συνάντησης με την κοινωνία υποδοχής. Συχνά το δικό τους 'πολιτισμικό σοκ' είναι πιο έντονο, αφού οι δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν στην κοινωνία υποδοχής, συνοδεύονται με τραυματικές ιστορίες ξεριζωμού, ριζικών οικογενειακών απόχωρισμών αλλά και οικονομικής ανασφάλειας. Η επιτυχής ή μη μετάφραση και η αναγνώριση του πολιτισμού τους στο σχολικό χώρο αποτελεί στοιχειώδη προϋπόθεση για την ομαλή ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία.

Όπως επίσης είναι αναγκαία και η ρητή και έμπρακτη θέληση της κοινωνίας υποδοχής να κατανοήσει την πολιτισμική ετερότητα και όπi να την αφομοιώσει, να την υποτάξει ή να την ηγεμονεύσει.

Διαφορετικά, το πολιτισμικό σοκ που προκύπτει από την διαπολιτισμική συνάντηση, αντί για τον διάλογο των πολιτισμών μπορεί να οδηγήσει στη σύγκρουσή τους, δηλ. στην 'επιστροφή στις ρίζες μας και στις παραδόσεις μας', 'στο κλείσιμο των συνόρων', εδαφικών και συμβολικών, και στην επιδίωξη της 'εθνικής καθαρότητας'. Όμως, στον κόσμο της παγκοσμιοποίησης και της αναγκαστικής μετακίνησης, στον κόσμο της σχετικοποίησης της εθνικής κουλτούρας και των συνόρων, το αίτημα που παραμένει ανοιχτό για το μέλλον είναι η αμοιβαία αναγνώριση και η συνύπαρξη και όπi η επιστροφή σε παρωχημένες μορφές ενός εσωστρεφούς και επιθετικού εθνοκεντρισμού.(2)(Τσιμουρης, 2007)

### 3. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και ελληνικό κράτος

Το ελληνικό κράτος ασχολήθηκε ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 (1983) με το θέμα υποδοχής και υποστήριξης παλινοστούτων παιδιών με τη δημιουργία τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων. Οι πρώτες τάξεις υποδοχής λειτούργησαν σύμφωνα με το νόμο 1894/1990 ως τμήματα ενταγμένα στο κανονικό δημόσιο σχολείο και αφορούσαν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και την διδασκαλία της ελληνικής ιστορίας και πολιτισμού για μαθητές που δεν έχουν ως μητρική τους γλώσσα την ελληνική. Από το 1994 με υπουργική απόφαση δόθηκε η δυνατότητα να διδάσκονται η γλώσσα και ο πολιτισμός των χωρών προέλευσης των μαθητών με την πρόσληψη ωρομίσθιων διδασκάλων. Το 1999 θεσπίστηκαν νέες ρυθμίσεις για τις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα με στόχο μια πιο ευέλικτη παρέμβαση στην

ζωή του σχολείου με στόχο την ομαλότερη ένταξη των αλλοδαπών και παλινοστούτων μαθητών. Το θέμα της διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης επανήλθε σε αυτή την υπουργική απόφαση αλλά το μέτρο αφέθηκε στην πρωτοβουλία του κάθε νομάρχη, ενώ οι τάξεις εκμάθησης της ελληνικής σχεδιάζονται και υλοποιούνται κεντρικά από το Υπουργείο.

### 3.1. Διαπολιτισμικά σχολεία

Η σημαντικότερη καινοτομία στο θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ήρθε με τον νόμο 2413/1996 ο οποίος προβλέπει την δημιουργία διαπολιτισμικών σχολείων (δημόσιων ή ιδιωτικών) για την εκπαίδευση απόμων με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες. Ο νόμος είναι αρκετά ασαφής ως προς τους στόχους αυτών των σχολείων. Υπάρχουν σήμερα στην Ελλάδα 26 διαπολιτισμικά σχολεία: 13 δημοτικά, 9 γυμνάσια και 4 λύκεια επί συνόλου 15,174 σχολικών μονάδων (από τη βαθμίδα του νηπιαγωγείου ως τα λύκεια και ΤΕΕ. Σύμφωνα με σχετικές μελέτες, τα σχολεία αυτά έχουν εν πολλοίς μετατραπεί σε σχολεία αλλοδαπών γιατί οι έλληνες γονείς τα εγκατέλειψαν φοβούμενοι όπi η πολιτιστική διαφορετικότητα και η γλωσσική ιδιαιτερότητα των μαθητών επηρεάζει αρνητικά το επίπεδο μάθησης.(3)(Αννα Τριανταφυλλίδου)

Σύμφωνα με τα στοιχεία του ΙΠΟΔΕ(2006) δείχνουν όπi ο αριθμός των αλλοδαπών και παλινοστούτων μαθητών αγγίζει σήμερα τις 140,000 μαθητές ήτοι το 9.5% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού (βλ. Πίνακα 1 )

### 3.2. Τάξεις υποδοχής

Η αναγκαιότητα της ίδρυσης των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) ήταν δεδομένη καθώς η ελληνική κοινωνία την δεκαετία του 1990 εξελίσσεται σε πολυπολιτισμική, όμως το ελληνικό σχολείο συνεχίζει να είναι διορθωμένο μονοπολιτισμικά, μονογλωσσικά και εθνοκεντρικά, χωρίς να λαμβάνει υπόψη την πολυπολιτισμικότητα της σημερινής ελληνικής πραγματικότητας.

Με το Ν. 1404/83, αρ. 45, ΦΕΚ 173/2411/1983, νομοθετούνται τόσο οι Τ.Υ. όσο και τα Φ.Τ. αντιμετωπίζοντας τους αλλοδαπούς μαθητές ως άτομα που φέρουν ελλείψεις στο γλωσσικό και μορφωτικό κεφάλαιο (αξίωμα του ελλείμματος).(4)( Μαρία Ευαγγελίου – Χαμπέση)

Οι τάξεις υποδοχής, θα πρέπει, σύμφωνα με τη φιλοσοφία ίδρυσής τους να διατηρούν την εθνική ταυτότητα των αλλοδαπών παιδιών, να μην περιθωριοποιούν και διαφοροποιούν τα παιδιά αυτά από την κυρίαρχη ομάδα, με αποτέλεσμα να παρεμποδίζουν τη διαδικασία κοινωνικοποίησής τους που είναι βασικό στοιχείο

Βαθμίδα	Αριθμός Αλλοδαπών μαθητών	Αριθμός Παλιννοστούντων μαθητών	Αριθμός Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων	Αριθμός Ημεδαπών Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων
Νηπιαγωγεία	9503	1580	11083	138304
Δημοτικά	59334	8405	67739	638550
Γυμνάσια	29170	7217	36387	333989
Λύκεια & ΤΕΕ	15456	7528	22984	338189
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>113463</b>	<b>24730</b>	<b>138193</b>	<b>1449032</b>

Πηγή: ΙΠΟΔΕ, 2006.

για την εγασύνθεση και τη σχηματοποίηση της ταυτότητάς τους (Erickson, E., 1990, 1968, 1960)(7).

Οι τάξεις υποδοχής ακόμα σύμφωνα με το Ν. 1423/99 πρέπει να αποτελούν τη βασική και ουσιαστική προϋπόθεση για την ισότιμη ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, και για αυτό το λόγο πρέπει να υπάρχουν τα κατάλληλα προσαρμοσμένα στις ανάγκες των παιδιών προγράμματα διδασκαλίας αλλά και το εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό. Με αυτές τις συνθήκες εκπαίδευσης καλούνται τα παιδιά, μετά από ένα χρονικό διάστημα, να ενταχθούν και να διεκδικήσουν τη σχολική και επαγγελματική τους επιτυχία “επί ίσοις όροις” με τους μαθητές της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας.

#### 4. Προβληματισμοί

Φαίνεται ότι το μέγεθος του προγράμματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που θέσπισε ο σχετικός νόμος είναι μηδαμινό μπροστά στην σύγχρονη πραγματικότητα του μαθητικού πληθυσμού. Τα διαπολιτισμικά σχολεία αποτελούν το 0.17% της δημόσιας εκπαίδευσης ενώ οι αλλοδαποί και παλιννοστούντος μαθητές πλησιάζουν το 10% του συνολικού σχολικού πληθυσμού.

Τι σημαίνει η άσκηση της «Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» στην Ελλάδα;

Σύμφωνα με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική – έτσι όπως διατυπώνεται στα προαναφερθέντα νομοθετήματα - η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρείται ότι αποτελεί κυρίως απάντηση στα προβλήματα που συνεπάγεται η παρουσία παιδιών με ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά στα μέχρι πρόσφατα ομοιογενή ως

προς τον πολιτισμό σχολεία. Αν και από το 1996 δημιουργήθηκαν τα διαπολιτισμικά σχολεία που είναι μετεξέλιξη των σχολείων παλιννοστούντων τα σχολεία αυτά λειτουργούν με το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα και χωρίς ιδιαίτερες καινοτομίες που να δικαιολογούν την ονομασία τους και την λειτουργία τους. Η μέχρι τώρα λειτουργία των σχολείων αυτών δείχνει ότι δεν κατόρθωσαν να εκπληρώσουν το ρόλο τους, αφού στην ουσία λειτουργούν όπως και τα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Από την άλλη, στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί έχουν στις τάξεις τους ένα πολύγλωσσο και πολυπολιτισμικό, μαθητικό πληθυσμό. (5)(Κουγκίδου) 2008).

Η θεσμοθέτηση δηλ. της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα περιορίστηκε στην ίδρυση /ή στην ονομασία κάποιων σχολείων ως διαπολιτισμικών και στην εξαγγελία μέτρων για την αντιμετώπιση των αναγκών παιδιών μεταναστών και προσφύγων και απευθύνεται κυρίως στα παιδιά των μειονοτήτων και ελάχιστα στα παιδιά της πλειονότητας. Δίνουμε σε όλα τα παιδιά όλα τα εφόδια για να ζήσουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία;

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση καλείται να προετοιμάσει τους νέους ανθρώπους για τη ζωή σε μια τέτοια κοινωνία και πρέπει να μπορούν να το κάνουν με επιτυχία -προς ίδιον όφελος.

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση δεν εξασφαλίζεται με την παρουσία των παιδιών στο σχολείο. Εκτός από την πρόσβαση χρειάζεται να διασφαλιστεί και η ισότιμη συμμετοχή κάθε παιδιού στο σχολείο και η δημιουργία σχολικού περιβάλλοντος που παρέχει την ίδια ποιτική εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά. Όταν υπάρχει τε-

χνογνωσία το σχολείο να γίνεται ενταξιακό, και διασφαλίζεται μια εκπαίδευση για όλα τα παιδιά.

Έτσι κάθε δημόσιο ελληνικό σχολείο είναι εν δυνάμει διαπολιτισμικό(Νικολάου).

### 5. Προτάσεις για μια Διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση.

1. Η πολιτεία πρέπει να δίνει έμφαση στην ενίσχυση του θεσμού της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με την αλλαγή και τον εκσυγχρονισμό του θεσμικού πλαισίου για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη χώρα μας. Σκοπός είναι να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές γηγενείς ή μη και σε όλους τους τύπους σχολείων κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας

2. Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να λαμβάνει υπόψη την ανομοιογένεια των σχολικών τάξεων και να εκμηδενίζει μέσα από την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική κάθε είδους διάκριση, είτε αυτή είναι κοινωνική πολιτισμική, φύλου, γλωσσική η θρησκευτική, δηλ. σε κάθε είδους ιεράρχηση του διαφορετικού.

3. Τα λεγόμενα «διαπολιτισμικά σχολεία» σταδιακά ενισχύονται και λειτουργούν σαν πρότυπα. Μέσα από αυτά ενθαρρύνεται η διάδοση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και σε όλα τα άλλα σχολεία που είναι δυνάμει διαπολιτισμικά συμβάλλοντας στην ένταξη και κοινωνικοποίηση των μαθητών.

4. Η διαπολιτισμική ιδέα να διαπερνά ως αρχή, δομή και λειτουργία όλα τα δημόσια σχολεία. Το δημόσιο σχολείο για να υπηρετήσει τους παραπάνω στόχους πρέπει: α) να λειτουργεί ως ολοήμερο, β) να παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να επιλέγουν μαθήματα, που θα αναπτύσσουν τις ιδιαίτερες κλίσεις τους, γ) να έχει μαθητές γηγενείς και αλλόγλωσσους και να τους προσφέρει από κοινού διδασκαλία, δ) να δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να μελετούν τα μαθήματά τους μέσα στο σχολείο με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, ε) να διαθέτει εκπαιδευτικούς ευέλικτους στη διδακτική μεθοδολογία και με γνώση της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, στ) να παρέχει διδασκαλία της ιστορίας και της γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών, της χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών και άλλων καινοτομικών μαθημάτων.

5. Ποιοτική αξιολόγηση των θεσμών αντισταθμιστικής/ ενισχυτικής εκπαίδευσης (Τ.Υ.) και λήψη αποφάσεων για τις απαραίτητες αλλαγές στη λειτουργία τους.

6. Επιμόρφωση με θεματολογία τις δειγματικές διδασκαλίες σχετικά με τις τάξεις υποδοχής και την εξατομικευμένη διδασκαλία .

Τόσο η διδασκαλία σε Τάξεις Υποδοχής όσο και η εξατομικευμένη διδασκαλία έχει ήδη πολλές ιδιαιτερότητες και είναι δύσκολο γχείρημα με ένα τόσο επιφορτισμένο αναλυτικό πρόγραμμα που υλοποιούν τα ελληνικά σχολεία.

7. Συνδρομή του ολοήμερου σχολείου . Για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών απαιτούνται δραστηριότητες οι οποίες θα τους εντάσσουν με θετικό τρόπο στον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό .Η λειτουργία του με τη διάρθρωση του προγράμματος σπουδών , από το πλήθος δραστηριοτήτων που μπορούν να καταστήσουν το ολοήμερο ιδιαίτερα ελκυστικό για τους μαθητές έτσι ώστε να εξασφαλίζονται οι βδανικότερες προϋποθέσεις για μια δημιουργική εργασία με εποικοδομητικές διαπολιτισμικές προεκτάσεις(6)( Νικολάου2008 )

8. Ενίσχυση της συμβουλευτικής. Να δημιουργηθεί ομάδα συμβουλευτικής και Ψυχολογικής στήριξης σε κάθε Διεύθυνση Π.Ε. η οποία θα έχει ως στόχο: να συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία των Σχολικών Μονάδων και στην αντιμετώπιση – εντός του σχολείου - ποικίλων ζητημάτων (όπως επιθετικότητα, μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς, ψυχολογικά και οικογενειακά προβλήματα, διαπροσωπικές σχέσεις κ.ά.) καθώς και την παροχή βοήθειας/στήριξης και στρατηγικών αντιμετώπισης για την επίλυσή τους

9. Θεσμοθέτηση Υπευθύνου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε κάθε Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Ρόλος του είναι (σε συνεργασία με τους Σχ. Συμβούλους) να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για τις δράσεις, τα προγράμματα και ότι έχει να κάνει γενικά με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης να συντονίζει τις δράσεις και παρεμβαίνει στα σχολεία παρέχοντας κάθε δυνατή στήριξη τόσο στους μαθητές όσο και στους γονείς των μαθητών(ενδυνάμωση και συμβουλευτική παρέμβαση).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια πρόκληση που αφορά όλους του παράγοντες που ενέχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, είτε από την κυρίαρχη είτε από τη μειονοτική ομάδα. Μπορεί να προετοιμάσει πολίτες που θα μάθουν να αντιμετωπίζουν κριτικά και να αντιστέκονται στους μηχανισμούς χειραγώγησης που καλλιεργούν προκαταλήψεις και στερεότυπα. Πολίτες που θα ξέρουν να δουλεύουν ατομικά και ομαδικά για να λύσουν κοινωνικά προβλήματα, που συμμετέχουν δυναμικά στις αποφάσεις και στις ενέργειες που τους αφορούν.

Για να περπατήσει αυτού του τύπου η διαπολιτισμική εκπαίδευση, χρειάζεται να αναθεωρηθούν παγιωμένες αντιλήψεις και να αμφισβητήσουμε οικείες πρακτικές χρόνων. Απαιτείται να δημιουργηθούν σχολεία που να καλλιεργούν και ενθαρρύνουν ισότιμες σχέσεις, σχέσεις που ενδυναμώνουν όλα τα παιδιά, γιατί βασίζονται στη γνωριμία και στο σεβασμό –και όχι στην ανοχή– της διαφορετικότητας σε κάθε της μορφή: στη γλώσσα, στις αξίες, στις συνήθειες, στη σωματική και νοητική ανάπτυξη. Σχολεία που να αποτελούν μαθησιακές κοινότητες που λειτουργούν με συνεργατικές, ολιστικές διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας με έμφαση στις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα όλων των

παιδιών. Σχολεία όπου θα χτίζονται γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο, το σπίτι και την κοινότητα και θα αποφεύγονται διαδικασίες αξιολόγησης και ομαδοποίησης που χωρίζουν τα παιδιά σε πετυχημένα και αποτυχημένα.

(1) Virtual School, The sciences of Education Online, τόμος 3, τεύχος 2

<http://www.auth.gr/virtualschool/3.2/Praxis/Michalis.html>  
(Οι παραπομπές στα άρθρα που δημοσιεύει το Virtual School, The Sciences of Education Online, (Μάρτιος 2003)

(2) Γ. Τσιμουρή: Διαπολιτισμική ένταξη και διαπολιτισμική εκπαίδευση: ορισμένοι προβληματισμοί σχετικά με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. (ΕΛΙΑ-ΜΕΠ), Αθήνα 2007

(3) Άννα Τριανταφυλλίδου: Μετανάστες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα Παρουσίαση από το συνέδριο της οργάνωσης ANTIΓONH, Αθήνα, Δεκεμβρης 2006

(4) Μαρία Ευαγγελίου – Χαμπέση : Διαπολιτισμική εκπαίδευση και τάξεις υποδοχής. 20 Διεθνές συνέδριο: η παιδεία στην αυγή του 21 ου αιώνα, (Μάρτιος 2003)

(5) Μαρία Κογκίδου : Διαπολιτισμική εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Με αφορμή το Ευρωπαϊκό

Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου (2008) ,Μακεδονία 21/09/2008.

(6) Νικολάου Γιώργος. Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο. Ελληνικά γράμματα., Αθήνα 2000

(7) Erickson, E., 1960, The problem of ego-identity. Στο M.R. Stein (Ed.), Identity and anxiety. Free Press.

Erickson, E., 1968, Identity: Youth and Crisis. New York: Norton

Erickson, E., 1990, Η παιδική ηλικία και η κοινωνία, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη

#### Χρήσιμες ιστοσελίδες:

<http://isocrates.gr/defaultISOKRATES.asp>

[http://www.ypepth.gr/el\\_ec\\_page783.htm](http://www.ypepth.gr/el_ec_page783.htm)

<http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr/main.htm>

<http://diavatirio.net/diavat/news.php>

<http://www.antigone.gr/>

<http://www.ipode.gr>

# Σχολική αποτυχία

ΜΠΟΡΕΙ Η ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΝΑ ΠΡΟΤΕΙΝΕΙ ΛΥΣΕΙΣ;

Σοφία Παπακίτσου

Διευθύντρια του 24ου Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων

## 1. Σχολική επίδοση – σχολική αποτυχία

Η σχολική αποτυχία και η σχολική επίδοση είναι έννοιες αμφίδρομες. Μαθητές με κακή σχολική επίδοση οδηγούνται σε σχολική αποτυχία, η οποία γεννά χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις. Σε κατάσταση σχολικής αποτυχίας είναι το παιδί που «δεν ακολουθεί», «γιατί στο σχολείο, πρέπει να ακολουθούμε: να ακολουθούμε καταρχάς το πρόγραμμα που λέει τι πρέπει να μάθουμε, με ποια σειρά, σε ποιο χρόνο, να ακολουθούμε την τάξη μας, να μην απομακρυνόμαστε από το κοπάδι»<sup>1</sup>. Σύμφωνα με άλλον ορισμό η σχολική αποτυχία υποδηλώνει τη δυσκολία του μαθητή να ανταποκριθεί στα αναμενόμενα επίπεδα μάθησης, όπως αυτά ορίζονται για μια ορισμένη ηλικία παιδιών και για μια ορισμένη τάξη από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Η σχολική αποτυχία χρονολογείται από τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Αυτό δε σημαίνει ότι πριν όσοι πήγαιναν στο σχολείο μάθαιναν, αλλά ότι πρόσβαση στη γνώση είχαν μόνο λίγοι. Πολύ πριν κάνει την επιλογή του το σχολείο υπήρχε ο κοινωνικός διαχωρισμός, «η κοινωνική καταγωγή αποφάσιζε για τη σχολική μοίρα περισσότερο από τη μάθηση»<sup>2</sup> καθώς δεν κάθονταν στα ίδια θρανία παιδιά διαφορετικών κοινωνικών τάξεων.

Η μαζική σχολική αποτυχία έκανε την εμφάνισή της όταν, για χάρη της δημοκρατίας στην εκπαίδευση, τα παιδιά διαφόρων κοινωνικών τάξεων βρέθηκαν στα ίδια σχολεία ανταγωνιζόμενα. Η ερμηνεία της σχολικής αποτυχίας πέρασε από πολλές φάσεις<sup>3</sup>. Οι δυσκολίες ξεκινούν από τη στιγμή που θα αποδεχτούμε ότι δεν είναι κάτι το μοιραίο, δεν έχει σχέση με φυσικές ή βιολογικές ανισότητες, αλλά είναι αποτυχία του σχολείου. Η σχολική επίδοση και η σχολική αποτυχία δε θα πρέπει να εξετάζονται σε σχέση με έναν παράγοντα, αλλά να λαμβάνεται υπόψη ότι οι σχολικές επιδόσεις βρίσκονται σε ένα πολύπλοκο σύμπλεγμα από σχέσεις και αλληλεξαρτήσεις διαφόρων παραγόντων. Για παράδειγμα, ένας σημαντικός παράγοντας που ασκεί επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών είναι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, καθώς οι ίδιοι μπορούν να κατασκευάσουν καλούς και κακούς μαθητές. «Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τις επιδόσεις των μαθητών τους λειτουργούν ως αυτοπραγματοποιούμενες διαπροσωπικές προφητείες, καθορίζοντας τις σχολικές τους επιδόσεις»<sup>4</sup>. Η απόδοση κάποιων συγκεκριμένων χαρακτηριστικών σε ένα άτομο επηρεάζει τη συμπεριφορά και των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών του απέναντί του και συντελούν στην εμφάνιση της αναμενόμενης

συμπεριφοράς<sup>5</sup>. Έρευνα του 1968 στην Αγγλία<sup>6</sup> έδειξε ότι οι δάσκαλοι των πρώτων τάξεων του δημοτικού αναμένουν από τα παιδιά που προέρχονται από προνομιούχα περιβάλλοντα πολύ καλύτερα αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί υπερεκτιμούν τα παιδιά της μεσαίας τάξης, ενώ υποτιμούν τα παιδιά της εργατικής τάξης.

## 2. Ο ρόλος της οικογένειας

Μεταξύ των παραγόντων που τα τελευταία χρόνια ενισχύουν τη θέση τους στην αιτιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών είναι και η επίδραση της οικογένειας. Σύμφωνα με την Τζάνη<sup>7</sup> (1988), η επίδραση της οικογένειας στη σχολική επιτυχία είναι πολύ μεγάλη, μεγαλύτερη ακόμα και απ' αυτή του σχολείου. Μια αιτία της αποτυχίας των μαθητών θεωρείται η οικογένεια με προβλήματα. Η αιτία μεταφέρεται στην οικογένεια, η οποία δε βαρύνεται με μορφωτικό-κοινωνικό μειονέκτημα, αλλά δημιουργεί ψυχολογικά προβλήματα στο παιδί. Σύμφωνα επίσης με τη θεωρία του Μάσλοου<sup>8</sup> για την ιεραρχική οργάνωση των αναγκών, η ανάγκη για ασφάλεια που έχει το άτομο, προηγείται σε σημαντικότητα από την ανάγκη για επίδοση και επιτυχία. Όταν, λοιπόν, υπάρχουν προβλήματα στην οικογένεια το παιδί αισθάνεται ανασφάλεια, άρα δεν μπορεί να καλύψει τις ανάγκες του για μάθηση.

Μετά από έρευνα που έκανε ο Μυλωνάς για το αν η σχολική αποτυχία ή επιτυχία είναι και συνάρτηση των προσδοκιών και των παιδευτικών στρατηγικών και πρακτικών της οικογένειας, καταλήγει: «οι γονείς ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων δημιουργούν και εξασφαλίζουν έγκαιρα τις υλικές, ηθικές και παιδευτικές προϋποθέσεις που θα επιτρέψουν στο παιδί τους να κάνει την καλύτερη επιλογή. Γνωρίζουν πολύ καλά ότι η επιτυχία του παιδιού τους δεν εξαρτάται μόνο από το σχολείο, αλλά και από τις δικές τους ενέργειες [...] Αντίθετα, οι γονείς κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων έχουν μια αντικειμενική αδυναμία να σχεδιάσουν και να προγραμματίσουν. Συνήθως δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις για να εμπλακούν στη μόρφωση του παιδιού»<sup>9</sup>.

Τέσσερις παράγοντες της οικογένειας φαίνεται ότι επηρεάζουν τη σχολική επιτυχία των παιδιών.

Η δομή της οικογένειας. Παιδιά που προέρχονται από μεγάλες οικογένειες, που δεν έχουν το δικό τους δωμάτιο στο σπίτι, που δεν επικοινωνούν συχνά με τους γονείς τους, είναι πολύ πιθανό να οδηγηθούν σε σχολική αποτυχία.

Κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της οικογένειας. Αυτές οι συνθήκες είναι συνάρτηση των επαγγελματών των γονέων. Όσο πιο υψηλό το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον, τόσο μεγαλύτερη η δυνατότητα για συμμετοχή σε δραστηριότητες, ταξίδια, επισκέψεις κλπ. αντίθετα, στα στερημένα από τέτοιου είδους δραστηριότητες περιβάλλοντα παρατηρείται σχολική αποτυχία.

Μορφωτικό επίπεδο γονέων. Για να διαπιστωθεί ο ρόλος που παίζει το μορφωτικό επίπεδο των γονέων στη σχολική επίδοση/αποτυχία των παιδιών, πρέπει να αναφερθούμε στη θεωρία της «πολιτισμικής υστέρησης»<sup>10</sup> καθώς και στη θεωρία του Bourdieu για το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας.

Τρόπος αγωγής των παιδιών από τους γονείς. Ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς μεγαλώνουν τα παιδιά τους επηρεάζει άμεσα την προσωπικότητα των παιδιών. Οι προσδοκίες των γονέων, δηλαδή οι φιλοδοξίες τους για το παιδί τους είναι παράγοντες που επιδρούν στη σχολική επίδοση. Οι προσδοκίες θα πρέπει να είναι ανάλογες των ικανοτήτων των παιδιών, διότι όταν είναι υπερβολικά μεγάλες δημιουργείται αρνητική αυτοεικόνα και αυτός είναι ένας ακόμη λόγος σχολικής αποτυχίας.

Από τους παραπάνω παράγοντες, αυτός που –κατά την κρίση μας– αξίζει κάποιες περαιτέρω ανάλυσης είναι ο τρίτος, δηλ. το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Όπως προαναφέραμε, βασίζεται στη θεωρία της πολιτισμικής υστέρησης. Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει ένα πλήθος όρων που χρησιμοποιούνται για να προσδιορίσουν την έννοια της πολιτισμικής υστέρησης, όπως deprivation (αποστέρηση), disadvantage (μειονέκτημα), cultural deprivation (πολιτισμική υστέρηση), undereducated (ελλιπώς/χαμηλά εκπαιδευμένος), underachievement (χαμηλού επιπέδου επιτυχία) κλπ. Το πλήθος των όρων δηλώνει τους πολλούς παράγοντες οι οποίοι υπεισέρχονται και δημιουργούν την πολιτισμική υστέρηση. Σύμφωνα με τον Τσαούση<sup>11</sup> «πολιτισμική υστέρηση» είναι «η απομόνωση και αποκοπή ενός ατόμου ή ενός συνόλου από τα πολιτισμικά στοιχεία που κυριαρχούν σε μια κοινωνία» άρα, παιδιά που δεν έχουν τη δυνατότητα να αναπτυχθούν σε ένα οικογενειακό περιβάλλον γεμάτο μορφωτικά ερεθίσματα παρουσιάζουν μια έλλειψη κοινωνικών, νοητικών, αλλά και ψυχολογικών ικανοτήτων σε σύγκριση με παιδιά προνομιούχων τάξεων. «Αυτές οι ελλείψεις διαφαινούνται, και εκδηλώνονται στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά στα οποία στηρίζεται η σχολική λειτουργία και αποτελούν βασικούς παράγοντες σχολικής αποτυχίας»<sup>12</sup>. Επομένως, το πολιτισμικό επίπεδο θεωρείται πηγή καλής ή κακής σχολικής επίδοσης.

Σε καμιά περίπτωση δε θα θεωρήσουμε ότι οι ομάδες που αποτυγχάνουν δεν έχουν δική τους κουλτούρα. Απλώς η κουλτούρα είναι ασύμβατη με αυτή του σχολείου, η οποία είναι προσανατολισμένη προς τα μεσαία

κοινωνικά στρώματα. Για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα πολλοί μίλησαν για μια «ένεση κουλτούρας» σαν αντίδοτο<sup>13</sup>. Έτσι, ξεκίνησαν τα διάφορα προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής, για να εξασφαλίσουν ίσες εκπαιδευτικές αφετηρίες, εφαρμόζοντας τα κυρίως στην προσχολική αγωγή. Σκοπός της αντισταθμιστικής αγωγής ήταν να εκθέσουν το παιδί σε ένα περιβάλλον γεμάτο ερεθίσματα και κυρίως να εφοδιάσουν τα παιδιά των μειονεκτουσών ομάδων ώστε να είναι σε θέση να ανταγωνιστούν τα παιδιά που προέρχονται από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα<sup>14</sup>. Ο αρχικός ενθουσιασμός όμως, από την εφαρμογή των περισσότερων από τα προγράμματα αυτά μετατράπηκε σε απογοήτευση, καθώς φάνηκε ότι το «σχολείο ισότητας» συντηρεί και αναπαράγει την υπάρχουσα κοινωνικοπολιτισμική ανισότητα. Το ερώτημα είναι αν αυτά τα αντισταθμιστικά προγράμματα θα επικεντρωθούν στις «ενέσεις» κουλτούρας ή θα στηριχτούν, θα αναγνωρίσουν και θα εκτιμήσουν την εμπειρία που φέρνει το κάθε παιδί στο σχολείο<sup>15</sup>.

Ο Bourdieu μας παρουσιάζει μια άλλη όψη του αναπαραγωγικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης εστιάζοντας την προσοχή του στο ρόλο που παίζει το «πολιτισμικό κεφάλαιο» στη διαδικασία διατήρησης και αναπαραγωγής των κοινωνικών και οικονομικών δομών. Σύμφωνα με τον Bourdieu η επιτυχία στο εκπαιδευτικό σύστημα ερμηνεύεται σε μεγάλο βαθμό από το πόσο τα άτομα έχουν αφομοιώσει την κυρίαρχη κουλτούρα ή από το τι πολιτισμικό κεφάλαιο διαθέτουν. Με τον όρο «πολιτισμικό κεφάλαιο» εννοεί «το σύνολο των πνευματικών, κατά κύριο λόγο, στοιχείων, όπως γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες, που το νεαρό άτομο αποκτά από το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον του και που διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική τάξη προέλευσης του ατόμου. Αναλυτικότερα οι συστάσεις, οι σχέσεις που εξασφαλίζει η οικογένεια στους νεαρούς γόνους της, η βοήθεια στη σχολική εργασία, η συμπληρωματική διδασκαλία, η πληροφόρηση πάνω στην εκπαίδευση και στις διεξόδους που αυτή οδηγεί, όπως και η ενασχόληση με πολιτιστικές δραστηριότητες, [...] συνιστούν εκφράσεις του πολιτισμικού κεφαλαίου»<sup>16</sup>. Οι Bourdieu και Passeron πιστεύουν ότι η εκπαίδευση παίζει σημαντικό ρόλο στην αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής, αναπαράγοντας και νομιμοποιώντας τις εκπαιδευτικές ανισότητες που έτσι κι αλλιώς υπάρχουν. Ξεχωριστή σημασία για τη θεωρία του Bourdieu έχουν τα "master-patterns", η γλώσσα, καθώς και η σχέση με τη γλώσσα. Λέγοντας "master-patterns", εννοεί κάτι ανάλογο με τους κανόνες ενός παιχνιδιού, οι οποίοι καθορίζουν τις κινήσεις των παικτών. Με τα "master-patterns", της γλώσσας για παράδειγμα μπορούμε να δώσουμε μορφή στην πραγματικότητα. Ο Bourdieu δίνει επίσης μεγάλη σημασία στο ρόλο της γλώσσας για την οργάνωση της σκέψης. Πιστεύει δηλαδή ότι η γλώσσα



γεννά τη σκέψη. Επομένως, στα παιδιά των κυρίαρχων τάξεων δίνονται "master-patterns" και γλωσσικοί κώδικες, που τους επιτρέπουν να πετύχουν στην εκπαίδευση<sup>17</sup>.

Ο σχολικός μηχανισμός νομιμοποιεί τις εκπαιδευτικές ανισότητες, οι οποίες αλυσιδωτά αναπαράγουν τις κοινωνικές ανισότητες. «Το ποσοστό των 'καλών μαθητών' στην πρώτη τάξη της μέσης εκπαίδευσης αυξάνει ευθέως ανάλογα με το εισόδημα της οικογένειας. Όμως, αν οι γονείς έχουν το ίδιο μορφωτικό επίπεδο, τα εισοδήματα της οικογένειας δεν παίζουν κανένα ρόλο. Η έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά που και οι δύο γονείς τους είναι κάτοχοι ακαδημαϊκού απολυτηρίου έχουν ποσοστό επιτυχίας στην πρώτη τάξη της μέσης εκπαίδευσης 77%. Αντίθετα, τα παιδιά που ο ένας γονιός είναι κάτοχος ακαδημαϊκού απολυτηρίου έχουν ποσοστό επιτυχίας 62%»<sup>18</sup>.

### 3. Διαθεματικότητα και κοινωνικές ανισότητες – Οι Απόψεις του Bernstein

Τονίσαμε σε πολλά σημεία ότι τα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικών τάξεων δεν μπορούν να προσεγγίσουν το ίδιο άνετα τη δομή του σχολείου και έτσι έρχονται αντιμέτωπα από πολύ νωρίς με τη σχολική αποτυχία. Τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις του μαθητή έρχονται σε αντίθεση με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες που έχει από το οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον.

Θα πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη, ότι το κάθε υποκείμενο-μαθητής αντιλαμβάνεται διαφορετικά τον κόσμο. Έτσι, δεν πρέπει να έχουμε τη διδασκαλία ενός σώματος γνώσεων ίδιου για όλους τους μαθητές με τη μορφή μετάδοσης από το δάσκαλο, αλλά μια διδακτική διαδικασία που προσαρμόζεται στον τρόπο που το κάθε υποκείμενο-μαθητής αντιλαμβάνεται. Αφού το κάθε υποκείμενο ανάλογα με το πολιτισμικό του υπόβαθρο, την κοινωνική του καταγωγή και την οικογενειακή του κατάσταση μαθαίνει με διαφορετικό ρυθμό, η διδασκαλία οφείλει να προσαρμοστεί στον τρόπο, με τον οποίο το κάθε υποκείμενο ξεχωριστά κατανοεί τον κόσμο.

Τα παιδιά πρέπει να δουλεύουν μέσα σε ένα περιβάλλον που θα επιτρέπει τη συμμετοχή, την επιλογή και την απόφαση. Η διδασκαλία να οργανώνεται με τη συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών με στόχο οι δεύτεροι να μάθουν να δρουν, να επικοινωνούν και να συμμετέχουν ενεργά και όχι να δέχονται την επίδραση του εκπαιδευτικού μέσα από προκαθορισμένους στόχους και πρακτικές. Με τον τρόπο που οργανώνονται συνήθως οι σχολικές τάξεις «στιγματίζουν τη σχολική καθημερινότητα υπογραμμίζοντας τα διατομικά και παραθεωρώντας τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών τη συναισθηματική και επικοινωνιακή πλευρά της διδασκαλίας και της μάθησης»<sup>19</sup>. Με άλλα λόγια το σχολείο πρέπει ξεκινώντας από τις ομοιότητες να επι-

κεντρώσει το ενδιαφέρον του και στα ατομικά χαρακτηριστικά και στις ιδιαιτερότητες των ξεχωριστών υποκειμένων και πολιτισμικών ομάδων. Η σχολική τάξη πρέπει να θεωρηθεί χώρος συνύπαρξης διαφόρων κοινωνικών και πολιτισμικών ομάδων χωρίς ομοιογένεια, όπου δεν μπορεί να υπάρχει ενιαίος ρυθμός μάθησης, άρα δεν μπορούμε να χρησιμοποιούμε και τη συγκεκριμένη επιλεκτική λειτουργία του σχολείου, φορώντας της το μανδύα της ίσης μεταχείρισης.

Ένα από τα χαρακτηριστικά ενός παραδοσιακού αναλυτικού προγράμματος είναι η αποσπασματικότητα στην ύλη, το χρόνο και τις δραστηριότητες, πράγμα το οποίο έχει σοβαρές επιπτώσεις στην παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου, διότι έτσι η γνώση καθίσταται αποσπασματική, αφηρημένη, μη συσχετιζόμενη με τις εμπειρίες των μαθητών, με αποτέλεσμα να είναι αδιάφορη για τους μαθητές και να μετατρέπεται σε απλή συλλογή πληροφοριών. «Οι πολυκεραματισμένες γνώσεις που προσφέρει το ωρολόγιο πρόγραμμα μοιάζουν με παιγνίδι παζλ «στα τυφλά», κατά το οποίο οι μαθητές καλούνται να συναρμολογήσουν τις ψηφίδες της γνώσης χωρίς να έχουν προ οφθαλμών την εικόνα του κόσμου που καλούνται να συνθέσουν»<sup>20</sup>. Ο Bernstein<sup>21</sup> υποστηρίζει ότι η αυστηρή ταξινόμηση και περιχάραξη της σχολικής γνώσης σε διακριτά μαθήματα υποτάσσουν τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές σε αυστηρό κοινωνικό έλεγχο και είναι ένας από τους λόγους που το σχολείο εντάσσεται στη διαδικασία κοινωνικής αναπαραγωγής. Με τον όρο *ταξινόμηση* αναφέρεται «στις σχέσεις μεταξύ των περιεχομένων». Όπου η ταξινόμηση είναι ισχυρή, τα περιεχόμενα είναι καλά μονωμένα μεταξύ τους με ισχυρά σύνορα. Με τον όρο *περιχάραξη* εννοεί «τη μορφή του πλαισίου μέσα στο οποίο η γνώση μεταδίδεται και προσλαμβάνεται». Ισχυρή περιχάραξη συνεπάγεται μειωμένες επιλογές, ενώ αντίθετα αδύναμη περιχάραξη σημαίνει πλήθος επιλογών: «η περιχάραξη αναφέρεται στο βαθμό ελέγχου που κατέχουν ο δάσκαλος και ο μαθητής πάνω στην επιλογή, την οργάνωση, το βηματισμό και τη χρονική διάταξη της γνώσης που μεταδίδεται και προσλαμβάνεται στην παιδαγωγική σχέση»<sup>22</sup>. Επομένως πρέπει να οδηγηθούμε σε προγράμματα σπουδών, τα οποία θα συγχωνεύουν και τα περιεχόμενα των διαφόρων κλάδων και τη βιωματική γνώση των μαθητών, που θα αυξάνουν τις δυνατότητες επιλογής και των δασκάλων και των μαθητών και θα οδηγούν στη συγκρότηση της ταυτότητας του ενεργού μαθητή.

Σύμφωνα με την άποψη των μορφολογικών ψυχολόγων το άτομο αντιλαμβάνεται πρώτα οργανωμένα σύνολα και μετά τα μέρη τους. Άρα η γνώση πρέπει (α) να παράγεται σε ενιαιοποιημένη μορφή, για να προσφέρει ολιστικές εικόνες της πραγματικότητας, β) να συνδέεται με τις εμπειρίες των μαθητών για να είναι κατανοητή, ενδιαφέρουσα και σχετική με την πραγμα-

τικότητα που βιώνουν και γ) να προσεγγίζεται με διερευνητικές μεθόδους, ώστε να οικοδομείται σταδιακά από τους ίδιους του μαθητές»<sup>23</sup>.

Μια λύση στα προβλήματα που δημιουργεί ο κατακερματισμός της γνώσης είναι τα διεπιστημονικά και διαθεματικά προγράμματα σπουδών. Τα διεπιστημονικά προγράμματα σπουδών διατηρούν τα διακριτά μαθήματα και επιχειρούν αλληλοσυσχετίσεις μεταξύ τους. Ενώ τα διαθεματικά προγράμματα καταργούν τα διακριτά μαθήματα και στη θέση τους βάζουν θέματα, ζητήματα και προβλήματα τα οποία διερευνώνται από πολλές γνωστικές πτυχές. Τα διεπιστημονικά και διαθεματικά σχέδια εργασίας (projects) είναι κατάλληλα τόσο για διεπιστημονικές και διαθεματικές συναρτήσεις όσο και για την αξιοποίηση των βιωμάτων του μαθητή.

Πρέπει να αναφέρουμε ότι στη διαθεματική προσέγγιση «δεν καταργείται το γνωσιακό περιεχόμενο των διακριτών και αυτοτελών διδασκόμενων μαθημάτων [...] αλλά εγκαταλείπεται η χρήση τους ως πλαισίων οργάνωσης της σχολικής γνώσης»<sup>24</sup>. Άρα, τα νέα αναλυτικά προγράμματα διαφέρουν από τα παραδοσιακά τόσο στο είδος και το περιεχόμενο των γνώσεων, όσο, κυρίως, στον τρόπο οργάνωσης της γνώσης και στη σύνδεσή της με τα βιώματα των μαθητών. Προς αποφυγήν απλοποιήσεων, θα πρέπει να τονίσουμε ότι τα διεπιστημονικά και διαθεματικά προγράμματα σπουδών δε θεωρούν περιττή τη γνώση των ξεχωριστών επιστημονικών κλάδων. Τη θεωρούν απαραίτητη με την προϋπόθεση να αλλάξει η οργάνωση της γνώσης. Σκοπός είναι η σχολική γνώση να οργανωθεί έτσι ώστε να είναι κατανοητή, αξιοποιήσιμη και συνδεδεμένη με τα βιώματα των μαθητών.

## ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- <sup>1</sup> Κορντιέ, Α. (1995) *Κομπούτερς δεν υπάρχουν, Ψυχανάλυση και σχολική αποτυχία*, Αθήνα: Ολκός, σελ. 11.
- <sup>2</sup> Ρεττεπουδ, Ρ. (1996) «Η σχολική αποτυχία σας ενοχλεί; Ίσως μπορείτε κάτι να κάνετε», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 88, Μάι.-Ιούν. 1996, σελ. 28.
- <sup>3</sup> βλ. σχ. Κορντιέ, Α. (1995) , *Κομπούτερς δεν υπάρχουν*, όπ. παρ., σελ.15-16.
- <sup>4</sup> Ρεττεπουδ, Ρ. (1996) όπ. παρ. σελ. 25.
- <sup>5</sup> βλ. Μπρούζος, Α. (1995) *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής – προσανατολισμού. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Λύχνος, σελ. 31-33.

- <sup>6</sup> Παπαδόπουλος, Μ. (1988) «Παιδαγωγική Σχέση και Σχολική Αποτυχία», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 42, Σεπ. – Οκτ. 1988, σελ. 27.
- <sup>7</sup> Τζάνη, Μ. (1988) *Σχολική Επιτυχία. Ζήτημα Ταξικής Προέλευσης και Κουλτούρας*, Αθήνα: Γρηγόρης, σελ. 16.
- <sup>8</sup> βλ. σχ. Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β. (1999) «Σχολική Αποτυχία και Δυσλειτουργία της Οικογένειας» στο: Χ. Κωνσταντίνου – Γ. Πλειός (επιμ.) *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός. Αιτίες, Συνέπειες και Αντιμετώπιση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- <sup>9</sup> Μυλωνάς, (1999) «Παιδευτικές Στρατηγικές και Πρακτικές Οικογενειών Διαφορετικών Κοινωνικών κατηγοριών» στο: Χ. Κωνσταντίνου – Γ. Πλειός (επιμ.) *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός. Αιτίες, Συνέπειες και Αντιμετώπιση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- <sup>10</sup> Ο όρος «πολιτισμική υστέρηση» δεν αναφέρεται αξιολογικά, παρά το ότι κατασκευάστηκε για να υπερτονίζει την υστέρηση των λεγόμενων «κατώτερων» κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων έναντι της κουλτούρας των ηγεμονικών ομάδων. Ουσιαστικά, ως όρος αναφέρεται στη διαφορετικότητα, μεταξύ του πολιτισμικού υπόβαθρου των «ανώτερων» και των «κατώτερων» κοινωνικών ομάδων, βλ. σχ. Spivak, G.C. (1988) 'Can the subaltern speak?', στο: Nelson, C. & Grossberg, L. (eds.) *Marxism and the interpretation of culture*, London: Macmillan.
- <sup>11</sup> Τσαούσης (1984), *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας*, Αθήνα: Gutenberg, σελ. 25.
- <sup>12</sup> Ζαχαρενάκης, Κ. (1992) *Αντισταθμιστική Αγωγή για ίσες εκπαιδευτικές αφετηρίες*, Αθήνα, σελ. 60.
- <sup>13</sup> Banks, Ο. (χ.κ.έ.) *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σελ. 195.
- <sup>14</sup> Γκόγκας, Θ. (2002), «Το Διδακτήριο, το Φυλακτήριο και η Κοινωνική Αναπαραγωγή», *Δείκτες Εκπαίδευσης*, τ. 4, Φεβ. 2002, σελ. 38.
- <sup>15</sup> βλ. σχ. Μήτσος, Ν. (1996) *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος*, όπ. παρ., σελ. 85.
- <sup>16</sup> Πατερέκα, Χ. (1986) *Βασικές Έννοιες των Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron σε θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, σελ. 69.
- <sup>17</sup> Blackledge, D. & Hunt, B. (1994) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 226-239.
- <sup>18</sup> Λάμνις Κ. (2002) *Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση. Διακριτές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 155.
- <sup>19</sup> Κοσσυβάκη, Φ. (2003) *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για Μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*, Αθήνα: Gutenberg, σελ. 31.
- <sup>20</sup> Μαρσαγγούρας, Η. (2003) *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*, Αθήνα: Γρηγόρης, σελ. 23.
- <sup>21</sup> Bernstein, Β. (1991) *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σελ. 61-108.
- <sup>22</sup> Bernstein, Β. (1991) *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, όπ. παρ., σελ. 68.
- <sup>23</sup> ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (χ.κ.έ.) *Αναφορά στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, σελ. 6.
- <sup>24</sup> Μαρσαγγούρας, Η. (2003) *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*, όπ. παρ., σελ. 60.

## Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική ικανοποίηση του/της εκπαιδευτικού

Καστάνη Κωνσταντίνα

Δ/ντρια Δημ. Σχολ. Ελεούσας

### Το επαγγελματικό άγχος

Το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού ανήκει στην κατηγορία εκείνων των επαγγελμάτων, η άσκηση των οποίων απαιτεί συνδυασμό σωματικών, πνευματικών και συναισθηματικών λειτουργιών, την ίδια χρονική στιγμή και στον ίδιο υψηλό βαθμό έντασης.

Μέσα στην τάξη ο/η εκπαιδευτικός κατά τον περισσότερο χρόνο της διδακτικής πράξης κινείται. Είτε όρθιος/α στον πίνακα, είτε προσπαθώντας να δημιουργήσει συνθήκες που να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών/ριών, είτε δίπλα σε κάθε παιδί που τον/την χρειάζεται, ο δάσκαλος και η δασκάλα ξοδεύουν μεγάλο μέρος των σωματικών τους δυνάμεων.

Η πνευματική κόπωση οφείλεται, τόσο στην προετοιμασία που απαιτείται να γίνει από τον/την εκπαιδευτικό ώστε να είναι συνεπής στις υποχρεώσεις του/της, όσο και στην 'εξωδιδακτική απασχόληση' (προετοιμασία διαγωνισμάτων, διόρθωση εκθέσεων, κ.λπ.). Κυρίως όμως οφείλεται στην προσπάθεια να προσαρμοστεί το μάθημα στις ανάγκες του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας. Αυτό απαιτεί να έχει ο/η εκπαιδευτικός α) στέρεο θεωρητικό υπόβαθρο β) πολύ καλή γνώση των ιδιαιτεροτήτων της τάξης του και γ) αυξημένη την προσοχή του σε κάθε δράση (εσωτερική ή εξωτερική) που συμβαίνει από την πλευρά των μαθητών/ριών. Η επιλογή της σωστής κάθε φορά απόφασης που παίρνει- είτε πρόκειται για το ποια διδακτική μέθοδο θα ακολουθήσει, είτε πρόκειται για το τι είδους ερώτηση θα απευθύνει, είτε για το πώς θα τη διατυπώσει... ακόμη και για τον ποιο μαθητή/ήτρια θα επιλέξει για να 'κρεμάσει το χάρτη'- είναι αποτέλεσμα γρήγορου, αλλά πολύπλοκου συλλογισμού.

Όσο για τη συναισθηματική κόπωση, αυτή είναι αποτέλεσμα του πραγματικού ενδιαφέροντος προς το παιδί, καθώς και του αισθήματος ευθύνης που ο/η εκπαιδευτικός επωμίζεται. Είναι αποτέλεσμα επίσης, της προσπάθειας να οικοδομηθεί σχέση αποδοχής μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/ριών, ώστε να επιτευχθούν οι διδακτικοί και παιδαγωγικοί στόχοι, μια που σύμφωνα με το δεύτερο αξίωμα για την επικοινωνία κατά τον Watzlawick «κάθε επικοινωνία προσδιορίζεται από δύο διαστάσεις, εκείνη της σχέσης και εκείνη του περιεχομένου, έτσι ώστε η πρώτη να καθορίζει τη δεύτερη». (Γκότοβος 1985, σ.59).

Εκτός από τη σωματική, πνευματική και συναισθη-

ματική κόπωση του/της δασκάλου/ας, λόγω 'επαγγελματικής εξουθένωσης' συνιστά και το ότι η εκπαιδευτική διαδικασία απαιτεί ταυτόχρονη δραστηριοποίηση σε πολλούς τομείς, όπως η μάθηση γνώσεων στα παιδιά, η παρώθηση στην επόμενη εξελικτική τους βαθμίδα στον ηθικό- συναισθηματικό-νοητικό τομέα, η κοινωνικοποίησή τους, η δημιουργία στάσεων απέναντι σε νέες κοινωνικές καταστάσεις, κ.λπ.

Ακόμη ένας λόγος που προκαλεί άγχος στον/στην εκπαιδευτικό είναι το θέμα της 'διατήρησης της τάξης' κατά την ώρα του μαθήματος, αλλά και καθ' όλο το χρονικό διάστημα που οι μαθητές/ήτριες βρίσκονται στο σχολείο. Το ζήτημα της διατήρησης της τάξης μπορεί να μελετηθεί από πολλές πλευρές. Η άσκηση των μαθητών/ριών σε αποδεκτούς τρόπους επικοινωνίας, η ασφάλειά τους, η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, είναι μερικές από αυτές.

Σημαντικό ζήτημα που σχετίζεται και με τη 'διατήρηση της τάξης' είναι το κύρος του/της εκπαιδευτικού. Η διδασκαλική αυθεντία στην παραδοσιακή της μορφή δεν υφίσταται πλέον. Ο/Η εκπαιδευτικός δε θεωρείται ούτε παντογνώστης ούτε εκείνος/η που κατέχει τα αλάθητα κριτήρια ηθικότητας. Όμως η εκτίμηση των μαθητών/ριών προς το πρόσωπό του/της είναι αναγκαία συνθήκη για την επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων. «Έτσι ορισμένα προβλήματα -που ο δάσκαλος αισθάνεται ότι έχει αναφορικά με τη διατήρηση του κύρους του στην τάξη- πρέπει και μπορούν να λυθούν όχι με συνδυασμό κανόνων στο παραδοσιακό μοντέλο της αυθεντίας, αλλά με τον προσδιορισμό καινούριων 'συντακτικών κανόνων' οι οποίοι οφείλουν να βασίζονται σε μια διαφορετική αντίληψη του διδασκαλικού ρόλου». (Γκότοβος 1985, σ.143). Αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλική ταυτότητα περνά ένα μεταβατικό στάδιο ακολουθώντας τις κοινωνικές αλλαγές και είναι αυτό επιπρόσθετος λόγος για τη δημιουργία επαγγελματικού άγχους.

Επιπλέον, οι συνεχείς απαιτήσεις που εγείρονται και ο κοινωνικός έλεγχος που ασκείται στον/στην εκπαιδευτικό εντείνουν το πρόβλημα. Πάνω σ' αυτό, «ο εκπαιδευτικός δοκιμάζει εργασιακό άγχος, όταν αντιλαμβάνεται ότι επιβάλλονται σ' αυτόν συγκεκριμένες απαιτήσεις, ότι δεν είναι ικανός ν' ανταποκριθεί στις προσδοκίες αυτές ή έχει δυσκολίες να ανταποκριθεί, ότι η ανικανότητα ή η δυσκολία αυτή εμφανίζεται σ'

αυτόν ως απειλή...που μπορεί να γίνει αντιληπτή ως κίνδυνος να χάσει την αυτοεκτίμησή του ή την εκτίμηση των άλλων». (Δημητρόπουλος 1998, σ.31).

Το επαγγελματικό άγχος δε χαρακτηρίζει μόνο τον Έλληνα και την Ελληνίδα εκπαιδευτικό. Είναι ενδιαφέρον και αξίζει να αναφερθεί ως επίλογος της ενότητας, το ότι σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ιρλανδία το 1991 από το πανεπιστήμιο του Cork για τους/τις εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης «...παρατηρήθηκε (σ'αυτούς/ές) υψηλότερου επιπέδου ψυχολογικό άγχος και χαμηλότερου επιπέδου επαγγελματική ικανοποίηση σε σύγκριση με όλες τις επαγγελματικές – επιστημονικές ομάδες στην Ιρλανδία, ακόμη και μεταξύ των ανέργων». (Δημητρόπουλος 1998, σ.43)

### Η επαγγελματική ικανοποίηση

#### Είναι ευχαριστημένοι οι εκπαιδευτικοί από το επάγγελμά τους;

Το παραπάνω ερώτημα έχει τεθεί σε πλήθος εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και στο εξωτερικό στα πλαίσια ερευνητικών εργασιών. Οι Έλληνες και οι Ελληνίδες εκπαιδευτικοί δείχνουν να έχουν υψηλό βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης, αλλά παραδόξως στα επιμέρους στοιχεία που απαρτίζουν την έννοια 'επαγγελματική ικανοποίηση' δείχνουν δυσαρεστημένοι/ες. «...από διάφορες έρευνες, προκύπτουν τα παρακάτω σε σχέση με την ικανοποίηση των δικών μας εκπαιδευτικών: Οι εκπαιδευτικοί μας εμφανίζουν υψηλό ποσοστό γενικής ικανοποίησης από το επάγγελμά τους...εμφανίζονται ως οι πιο ικανοποιημένοι ή από τις πιο ικανοποιημένες κατηγορίες εργαζομένων...ταυτόχρονα δοκιμάζουν μεγάλη δυσαρέσκεια σε αρκετούς από τους παράγοντες που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα.» (Δημητρόπουλος 1998, σ.246).

Το ερώτημα που τίθεται σ' αυτό το σημείο είναι το εξής: Πώς η ύπαρξη επαγγελματικής ικανοποίησης γενικά είναι συμβατή ταυτόχρονα με τον υψηλό βαθμό δυσαρέσκειας από τις επιμέρους πτυχές του επαγγέλματος;

Ο Μπρούζος (2002) για να ερμηνεύσει τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήγαγε σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, χρησιμοποίησε ως θεωρητικό στήριγμα τις προσεγγίσεις του Herzberg. Παρόλο που τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας διαφοροποιούνται από άλλες, μια που «...διαφαίνεται μια τάση ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων, οι οποίοι φαίνεται να είναι σχετικά ικανοποιημένοι από μερικές πτυχές του επαγγέλματός τους. Παράλληλα όμως δηλώνουν μάλλον δυσαρεστημένοι από το επάγγελμα και τη ζωή τους γενικά.» (Μπρούζος 2002, σ.138). Νομίζουμε ότι πράγματι η θεωρητική προσέγγιση του Herzberg στο θέμα της επαγγελματι-

κής ικανοποίησης δίνει μια απάντηση στο ερώτημα που θέσαμε.

Κατά τον Herzberg οι παράγοντες που αφορούν στην επαγγελματική ικανοποίηση διακρίνονται σε ενδογενείς και εξωγενείς. Οι ενδογενείς αναφέρονται στο περιεχόμενο της εργασίας και οι εξωγενείς στις συνθήκες της εργασίας. Οι ενδογενείς παράγοντες όταν υφίστανται, προκαλούν ικανοποίηση στους/στις εργαζόμενους/ες. Όταν όμως απουσιάζουν, δεν προκαλούν δυσαρέσκεια. Αντίθετα η εμφάνιση των εξωγενών παραγόντων δεν προκαλεί ικανοποίηση, αλλά όταν αυτοί απουσιάζουν, προκαλούν δυσαρέσκεια.

Ως ενδογενείς παράγοντες αναφέρουμε την απόδοση στην εργασία, την αναγνώριση της προσφοράς του/της εργαζόμενου/ης, την ίδια τη φύση της εργασίας.

Ειδικά για τη φύση της εργασίας μπορούμε να ανατρέξουμε στις θεωρίες για τη διεύρυνση και τον εμπλουτισμό της εργασίας. «Με τον όρο διεύρυνση της εργασίας αναφερόμαστε στις ενέργειες που μπορούν να γίνουν ... ώστε αυτή να επεκταθεί οριζόντια, να περιλαμβάνει δηλαδή περισσότερα εργασιακά καθήκοντα του αυτού επιπέδου υπευθυνότητας» (Κάντας 1998, σ.120). «Με τον όρο εμπλουτισμός της εργασίας αναφερόμαστε στις ενέργειες που μπορεί να γίνουν ... ώστε αυτή να επεκταθεί κάθετα, να περιλαμβάνει δηλαδή μεγαλύτερη αυτονομία και υπευθυνότητα» (Κάντας 1998, σ.120).

Το επάγγελμα των εκπαιδευτικών, και ιδιαίτερα των δασκάλων, χαρακτηρίζεται από ικανοποιητικό εύρος πάνω στον οριζόντιο άξονα της «διεύρυνσης» καθώς και πάνω στον κάθετο άξονα του «εμπλουτισμού».

Τα καθήκοντα του/της δασκάλου/ας, τα οποία βρίσκονται πάνω στον οριζόντιο άξονα (άξονας ποικιλίας καθηκόντων), συνιστούν η παροχή γνώσεων στους/στις μαθητές/ριες, και μάλιστα πάνω σε πολλά γνωστικά αντικείμενα, η δημιουργία νέων στάσεων, η κοινωνικοποίησή τους, η υιοθέτηση αξιών κ.λπ. Οι αυξημένες αυτές υποχρεώσεις δημιουργούν άγχος στους/στις εκπαιδευτικούς, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, κάνουν όμως την εργασία τους ενδιαφέρουσα ή τουλάχιστον μη ανιαρή.

Τα καθήκοντα των δασκάλων τα οποία βρίσκονται πάνω στον κάθετο άξονα (άξονας υπευθυνότητας και αυτονομίας) έχουν εμπλουτιστεί κατά τα τελευταία χρόνια.

Αυτό οφείλεται στη δυνατότητα ανάληψης ευθυνών για συγκεκριμένα προγράμματα (περιβαλλοντικά, πολιτιστικά, αγωγής υγείας κ.λπ.), στα οποία ο/η εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη του σχεδιασμού, της υλοποίησής, της οικονομικής διαχείρισης και της αξιολόγησής τους, συχνά μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της «ευελικτης ζώνης».

Επίσης, η δημιουργία των Τμημάτων Δημιουργικών

Δραστηριοτήτων και του Ολοήμερου Σχολείου, έδωσε τη δυνατότητα στο/στη δάσκαλο/σκάλα, να αναλάβει πρωτοβουλίες και να αυτονομηθεί, μέσα στα όρια βεβαίως, της δημοσιούπαλληλικής του/της ιδιότητας. Στην έκδοση του Ο.Ε.Δ.Β. «Ολοήμερο Σχολείο-Λειτουργία και Προοπτικές» με ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και στο άρθρο των Πυργιωτάκη, Χανιωτάκη, Θωίδη «Ολοήμερο Σχολείο: Νέες απαιτήσεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού» σημειώνονται τα εξής: «Η εκπαιδευτική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου στο ολοήμερο απαιτεί από τον εκπαιδευτικό γνώσεις και ικανότητες για την επιλογή, το σχεδιασμό, την οργάνωση και την πραγματοποίηση αυθεντικών καταστάσεων μάθησης καινοτομιών» (σ.194).

Με βάση λοιπόν τις θεωρητικές προσεγγίσεις που ακροθιγώς αναφέραμε μπορούμε να θεωρήσουμε ότι ο βασικότερος ίσως λόγος για να δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί **γενικά ικανοποιημένοι/ες** είναι η ίδια ή φύση της εργασίας τους.

Από το άλλο μέρος, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δηλώνουν **ταυτόχρονα και δυσαρεστημένοι/ες** εξαιτίας εξωγενών παραγόντων. «Οι βασικότεροι εξωγενείς παράγοντες είναι οι αποδοχές, οι σχέσεις με τους/τις προϊστάμενους και τους/τις συναδέλφους, το κοινωνικό κύρος, οι συνθήκες εργασίας, η ασφάλεια στο χώρο εργασίας κ.ά.» (Μπρούζος 2002, σ.129). Προκαλεί εντύπωση το ότι τους ίδιους παράγοντες διαπίστωσε και ο Π. Κοκκινέλης σε έρευνά του με εκπαιδευτικούς της Κύπρου. Συγκεκριμένα «ως λόγοι για το μαρasmus αυτό προβάλλονται οι παρακάτω: Οικονομικοί (μεγάλη διαφορά απ' τους άλλους δημόσιους υπάλληλους), κοινωνικοί (ελάχιστη κοινωνική αναγνώριση, συγκριτικοί (τόσο με τα άλλα επίπεδα σπουδών όσο και με τα άλλα εξωεκπαιδευτικά επαγγέλματα), υπηρεσιακοί (με κύριον την έλλειψη εξέλιξης, κακές υπηρεσιακές συνθήκες, πολλοί έλεγχοι και πολλές παρεμβάσεις, πολύς περιορισμός στις κινήσεις τους, αίσθημα εγκατάλειψης κ.ο.κ.)» (Δημητρόπουλος 1998, σ.41).

Θα μπορούσαμε να αναφερθούμε και σε άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις που επιχειρούν να δώσουν απαντήσεις για το ταυτόχρονο «ικανοποίησης-δυσαρέ-

σκειας» των εκπαιδευτικών, όπως σ' εκείνη του Landy «που πιστεύει ότι ρυθμιστικοί μηχανισμοί του νευρικού συστήματος επεμβαίνουν και φέρνουν την ικανοποίηση σε ορισμένα ανεκτά επίπεδα» (Κάντας 1998, σ.110) ή ακόμη σε κοινωνιολογικές προσεγγίσεις οι οποίες, όπως προέκυψε από έρευνα των Φρειδερίκου και Τσερούλη-Φολερού κατά το χρονικό διάστημα 1984-85, θεωρούν ότι «σε γενικές γραμμές οι δάσκαλοι (οι οποίοι κυρίως προέρχονται κυρίως από αγροτικές περιοχές) δεν θεωρούν ότι πέτυχαν τελικά την κοινωνική αναβάθμιση που ήλπιζαν ότι θα πετύχουν 'φεύγοντας' από την επαρχία» (Δημητρόπουλος 1998, σ.65).

Περισσότερη σημασία όμως νομίζουμε ότι έχει, η καταγραφή της πραγματικότητας, όπως αποτυπώθηκε σε έρευνες,-εκ των οποίων αναφέραμε μερικές- να γίνει αφορμή για προβληματισμό, για κατάθεση εμπειριών καθώς και για διατύπωση προτάσεων και απόψεων.

## Βιβλιογραφία

- Γκότοβος Αθ.** (1985), Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση, Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Δημητρόπουλος Ευστ.** (1998), Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους-Συμβολή στην Ανάπτυξη Μιας Επαγγελματικής Ψυχολογίας Του Έλληνα Εκπαιδευτικού. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Κάντας Αρ.** (1998), Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία, Μέρος 1<sup>ο</sup> Κίνητρα Επαγγελματική ικανοποίηση Ηγεσία. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
- Μπρούζος Α.** (2002), Η Επαγγελματική Ικανοποίηση Ελλήνων Δασκάλων, Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Α<sup>ο</sup> Τόμος, σ. 127-140, Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Γ. Καψάλης / Απ. Κατσίκης (Επιμ.)
- Πυργιωτάκης, Χανιωτάκης, Θωίδης** (2002), Ολοήμερο Σχολείο: Νέες απαιτήσεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού, σ. 193-204, Ο.Ε.Δ.Β.

## Τα λαϊκά παραδοσιακά παραμύθια και η σημασία τους στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του φυσιολογικού παιδιού και του παιδιού με αναπηρία. Η θετική τους ενίσχυση στην ένταξη του παιδιού με αναπηρία στο γενικό σχολείο

Σταύρου - Πλέουρα Αικατερίνη

Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής Υποψήφια Διδάκτωρ Παν/μίου Ιωαννίνων.

*«Κόκκινη κλωστή κλωσμένη  
στην ανέμη τυλιγμένη  
δώστης κλώτσο, μπάτσο να γυρίσει  
κι άλλη μια ν' απογυρίσει  
παραμύθι ν' αρχινίξει».*

ή

λιγότερο στερεότυπα και απόλυτα εξωπραγματικά  
*«Μια φορά ήταν ένας  
τρεις μηδέ κανένας.  
Δεν επήγαν πουθενά  
Δεν εκάναν τίποτα και  
καλοπερνούσαν».*

Κάπως έτσι ανοίγει το μαγικό παράθυρο των παραμυθιών! «Κοινή και μακραίωνη κληρονομιά της ανθρωπότητας, το λαϊκό παραμύθι αποτελεί, όπως ειπώθηκε το αγαπημένο παιδί του προφορικού λόγου και σύγκαιρα την προσφιλέστερη από τις πολυάριθμες μορφές των λαϊκών μας παραδόσεων»<sup>1</sup>.

### Προέλευση των παραδοσιακών παραμυθιών

Το παραμύθι ήταν, όπως βεβαιώνει ο Παισανίας «διαβεβοημένον εις άπαν το Ελληνικόν» στα χρόνια του (τον 2° Μ.Χ. αιώνα), δεν είναι λοιπόν απορίας άξιο πώς και σήμερα είναι γνωστό σε τόση έκταση μέσα στον ελληνικό χώρο. Η προφορική παράδοση το κράτησε μέσα στους αιώνες με ελάχιστες μεταβολές. Το παραμύθι προέρχεται από την περιοχή της Μ. Ασίας. Η άποψη ισχυροποιείται από τον Άγγλο αρχαιολόγο R. Dawkins (ο οποίος εξελίχθηκε σε εξαιρετο λαογράφο) που σύμφωνα με την πείρα του εντόπισε αρχαίους πυρήνες στα λαϊκά προφορικά παραδομένα παραμύθια π.χ. του Μελεάγρου, του Κύκλωπα, της Μήδειας. Στο θέμα του Κύκλωπα υπάρχουν δύο ποντιακές παραλλαγές με το όνομα «Ούτις» («Κανένας» το όνομα του Οδυσσέα) όπως υπάρχει στον Όμηρο και σε μια λαπωνική καταγραφή. Σύμφωνα με τον Μ.Γ. Μερακλή είναι αξιόπιστες οι πληροφορίες των ερευνών του Dawkins γιατί πάντα μιλούσε με σύνεση και μέτρο χωρίς υπερβολές.

Ο ελληνικός παραμυθιακός κόσμος παρουσιάζει μια σημαντική αυτοτέλεια παρά το γεγονός ότι η Ελλάδα βρίσκεται σαν μια γέφυρα, ανάμεσα στην Ανατολή και τη Δύση, την Εγγύς Ανατολή, την Αίγυπτο και τη Νότια Ευρώπη. Η Τουρκία και η Ιταλία έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία αμοιβαίας πολιτισμικής επί-

δρασης όπως άλλωστε και σε πολλούς τομείς της νεοελληνικής ζωής. Υπάρχουν σαφώς συμπτώσεις θεμάτων και τύπων παραμυθιών, όπως και ουσιαστικές διαφορές.

### Η μεγάλη αξία των λαϊκών παραμυθιών.

Η αξία της πνευματικής ζωής - της ζωής, γενικά - έγκειται σ' αυτή την αλληλοδιαδοχή: στο ν' αφήνουμε σ' αυτούς που μας διαδέχονται ότι πήραμε-προπάντων τα όμορφα πάθη, όπως τα λαϊκά παραμύθια - από αυτούς που διαδεχθήκαμε (Μ.Γ. Μερακλής).

Η πορεία προς την ωριμότητα δεν γίνεται μαγικά και ξαφνικά σε μια συγκεκριμένη ηλικία. Σε αντίθεση με τον αρχαίο μύθο, η σοφία δεν ξεπηδά όπως η Αθηνά από το κεφάλι του Δία, αλλά οικοδομείται βήμα - βήμα, ξεκινώντας από το μη λογικό.

Σε ποια ωριμότητα όμως αναφερόμαστε; Όχι φυσικά την ηλικιακή ωριμότητα, αλλά την προσδοκώμενη ψυχολογική. Αυτή που δίνει νόημα στη ζωή μας κάθε στιγμή της ύπαρξης μας, αυτή που μέσα από τις εμπειρίες μας και τη νοητική και σωματική μας ανάπτυξη μας επιτυγχάνει την κατανόηση του εαυτού μας.

Ο Bruno Bettelheim (διάσημος Αμερικανός παιδοψυχολόγος) έγραψε: «το κύριο καθήκον μου ως παιδαγωγού και θεραπευτή παιδιών με σοβαρές ψυχικές διαταραχές, ήταν να ξαναδώσω νόημα στη ζωή τους».

Αντιμετώπισε αυτό το πρόβλημα καθορίζοντας ποιες εμπειρίες στη ζωή ενός παιδιού είναι οι πιο κατάλληλες για να προαγάγουν την ικανότητα του να βρίσκει νόημα στη ζωή του, να εξασφαλίζουν γενικά περισσότερο νόημα σ' αυτή.

Σήμερα οι συνθήκες έχουν αλλάξει. Σε μια σύγχρονη και δημοκρατική κοινωνία όλα τα άτομα έχουν δικαίωμα για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Η θέση αυτή επηρεάζει το σύνολο της εκπαίδευσης και της αγωγής. Στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής καταρτίζονται προγράμματα για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες με στόχο να αποκτήσουν δεξιότητες που θα τα καταστήσουν ανεξάρτητα και παραγωγικά μέλη της κοινωνίας<sup>1</sup>.

Αναφορικά με αυτό το καθήκον, τίποτα δεν είναι πιο σημαντικό από την επίδραση των γονέων ή όποιων άλλων φροντίζουν το παιδί. Δεύτερη σε σημασία είναι η πολιτιστική μας κληρονομιά, όταν φυσικά μεταβιβάζ-

1. Β. Αναγνωστόπουλος, (1999) Λαϊκή Παράδοση και Παιδί. Καστανιώτης, Αθήνα, σελ. 114.

2. Ελευθερία Σάλμοντ, Η Παιδαγωγική σημασία και αξιοποίηση του λαϊκού παραμυθιού για το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες και δυνατότητες.

ζεται στο παιδί με το σωστό τρόπο.

Όταν τα παιδιά είναι μικρά, η λογοτεχνία μεταβιβάζει καλύτερα αυτές τις πληροφορίες. Κανένα είδος «παιδικής λογοτεχνίας» - με σπάνιες εξαιρέσεις- δεν μπορεί να εμπλουτίσει και να ικανοποιήσει το παιδί, καθώς και τον ενήλικο, όσο τα λαϊκά παραμύθια.

Στοιχεία της λαϊκής παράδοσης που έχουν «περάσει» στο λαϊκό παραμύθι μπορούν να αξιοποιηθούν στις διδακτικές πρακτικές της Ειδικής Αγωγής προς όφελος και των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες. Η φιλοσοφία της Ειδικής Αγωγής έγκειται στο ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι μέλη της κοινωνίας που έχουν δικαίωμα για μόρφωση, για ίσα δικαιώματα και για ίσες ευκαιρίες στη διαδικασία απόκτησης του μαθησιακού αγαθού<sup>3</sup>.

Ο συντριπτικός όγκος της «παιδικής λογοτεχνίας» προσπαθεί να διασκεδάσει ή να πληροφορήσει, ή και τα δύο. Όμως τα περισσότερα βιβλία είναι τόσο ρηκά, ώστε ελάχιστα ουσιαστικά πράγματα μπορεί να αποκομίσει το παιδί από αυτά, δεν προσθέτουν τίποτα σημαντικό στη ζωή του.

Για να κρατήσει μια ιστορία το ενδιαφέρον του παιδιού, πρέπει να το διασκεδάσει και να ξυπνά την περιέργειά του. Για να πλουτίσει τη ζωή του πρέπει να κεντρίζει τη φαντασία του, να το βοηθά να αναπτύξει τη νόηση του για να ξεκαθαρίσει τα συναισθήματά του, να εναρμονίζεται με τα άγχη και τις προσδοκίες του, να αναγνωρίζει πλήρως τις δυσκολίες του, ενώ συγχρόνως να υποδεικνύει λύσεις στα προβλήματα που το αναστατώνουν. Πρέπει να σχετίζεται ταυτοχρόνως με όλες τις πλευρές της προσωπικότητάς του, χωρίς να το υποτιμά, αναγνωρίζοντας πλήρως την σοβαρότητα των δυσκολιών του και συγχρόνως να προωθεί την εμπιστοσύνη στον εαυτό του και στο μέλλον του. Βάζοντας σε τάξη τον εσωτερικό του κόσμο, βάζει σε τάξη και τη ζωή του, αυτό επιτελείται με την ηθική διαπαιδαγώγηση των παραμυθιών, όχι με αφηρημένες έννοιες αλλά απτά, ορθά, για να έχει νόημα για το παιδί. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η λαϊκή παράδοση και πιο συγκεκριμένα το λαϊκό παραμύθι μπορεί να αποτελέσει ένα πολύ σημαντικό μέσο για τους ειδικούς παιδαγωγούς ώστε να εμπλουτίσουν τις εφαρμογές των διδακτικών πρακτικών που υιοθετούν στοχεύοντας στην επίτευξη ένταξης, ενσωμάτωσης, κοινωνικοποίησης και τόνωσης του αισθήματος της αυτονομίας του παιδιού με ειδικές ανάγκες.

Ο γερμανός ποιητής Σίλερ έγραψε: «Βαθύτερο νόημα βρίσκεται στα παραμύθια που μου έλεγαν στα παιδικά μου χρόνια, παρά στην αλήθεια που μας διδάσκει η ζωή» (The Piccolomini, III, 4).

### Η θετική επίδραση των λαϊκών παραμυθιών σε παιδιά με ή χωρίς αναπηρία σύμφωνα με θεωρητικές κατευθύνσεις

Τα παιδιά με ή χωρίς αναπηρία βρίσκουν τα λαϊκά παραμύθια πιο ικανοποιητικά από τις άλλες παιδικές ιστορίες.

Εφαρμόζοντας το ψυχαναλυτικό μοντέλο της ανθρώπινης προσωπικότητας, τα παραμύθια μεταφέρουν σημαντικά μηνύματα στο συνειδητό, στο προσυνειδητό και ασυνειδητό, σε όποιο επίπεδο κι αν λειτουργεί σ'εκείνη τη φάση η καθημέρα από αυτές τις ψυχικές διαστάσεις. Ιδίως όταν διαπραγματεύονται προβλήματα που απασχολούν το παιδικό μυαλό, μιλούν στο υπό εκκώλαψη Εγώ του και ενθαρρύνουν την ανάπτυξη του, ενώ ταυτόχρονα το ανακουφίζουν από τις προσυνειδητές και ασυνειδητές πιέσεις. Καθώς ξετυλίγεται η ιστορία, ενσαρκώνοντας τις πιέσεις του Εκείνου, επιτρέπουν την αναγνώριση τους και δείχνουν δρόμους για την ικανοποίηση των πιέσεων και των δυσκολιών του παιδιού, οι οποίες ταυτίζονται με τις απαιτήσεις του Εγώ και του Υπερεγώ. Το λαϊκό παραμύθι μέσω της περιτεχνής πλοκής του αλλά και των συγκρούσεων που αναπτύσσονται στην παραμυθοειδή αφήγηση του επιτυγχάνει πολλές φορές «κάθαρση» και εκτόνωση άσχημων ψυχολογικών καταστάσεων και προβλημάτων καθώς και τρόπους αντιμετώπισης τους.

Όπως πολύ εύστοχα παρατηρεί ο Μ.Γ. Μερακλής, στο λαϊκό παραμύθι: «...υπάρχει ένας στοιχειώδης, αλλά αμετακίνητος κώδικας συμπεριφοράς που αυτός δεν είναι μυθικός, αλλά βασίζεται στη βαθύτερη φύση του ανθρώπου να ζητάει δικαιοσύνη. Είπαν πως είναι το παραμύθι διήγηση με ευχάριστο τέλος, ακριβώς γιατί είναι διήγηση λυτρωτική και καθαρτική».

Σύμφωνα με την Αναπτυξιακή Ψυχολογία η σκέψη του παιδιού των 3 με 7 χρόνων είναι γεμάτη από έννοιες μυστικιστικού χαρακτήρα, που μοιάζουν πολύ με τις πεποιθήσεις των πρωτογόνων. Ο Jean Piaget χρησιμοποιεί τον όρο «εγωκεντρισμό» για να χαρακτηρίσει αυτή τη νοοτροπία, σύμφωνα με την οποία το παιδί δεν διακρίνει καθαρά, μέσα από τις παραστάσεις του, τον ατομικό του κόσμο, και ότι η φύση ολόκληρη μετέχει στις προθέσεις του και στα συναισθήματά του. Πρόκειται για το προ-λογικό στάδιο ή προ-συλλογιστικό στάδιο σκέψης του παιδιού, το οποίο συναντάται και στα παραμύθια τα οποία παρουσιάζουν μια «αρχέγονη» αντίληψη για τον κόσμο. «Η σκέψη σ'αυτή την ηλικία είναι συγκεκριμένη, ασυνεχής, χασομική, κακώς οργανωμένη και μη αναστρέψιμη» σύμφωνα με τους Stern και Piaget.

3. " A.Fink, M.Friend.(1989)-Ενσωμάτωση-Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό,Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 1918.

4 Bundschuh K.(2002): Heilpaedagogische Psychologie.Verlag:Reinhardt.Munchen

Ακριβώς σ' αυτό το στάδιο εξέλιξης της σκέψης βρίσκονται και οι νοητικές ικανότητες του παιδιού με μέτρια νοητική υστέρηση. Κατά συνέπεια, τα λαϊκά παραμύθια αποδεικνύονται εξαιρετικά κατάλληλα γι' αυτά τα παιδιά<sup>4</sup>.

### Συμπεριφορική Θεωρία

Το λαϊκό παραμύθι στην εκπαιδευτική διαδικασία βοηθά το παιδί να αποκτήσει θετικά συναισθήματα προς τους ανθρώπους και ειδικότερα σ' αυτούς που έχουν κάποια αναπηρία. Με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού το παραμύθι ενισχύει τη συμπόνια, τη φιλαλληλία προς τους συνανθρώπους του και έτσι αλλάζοντας την συμπεριφορά του απέναντι τους διατηρεί στενή και ζεστή σχέση (κοινωνικοποίηση).

Σύμφωνα με τον Skinner η μάθηση ορίζεται ως μια αλλαγή στη συμπεριφορά του μαθητή που προκύπτει μέσω των εμπειριών που δέχεται.

Οι συμπεριφοριστές της κοινωνικής μάθησης τονίζουν περισσότερο το ρόλο που διαδραματίζει στην ανάπτυξη της ηθικότητας η μίμηση προτύπων (Dollard, Miller). Το παιδί μαθαίνει τις διάφορες μορφές ηθικής συμπεριφοράς (μέσω των παραμυθιακών προσώπων). Έτσι μαθαίνει να αντιδρά σε ερεθίσματα που μπορεί να το φορτώσουν ψυχικά (παθητική αποφυγή), έχοντας βιώσει μέσω του παραμυθιού το άγχος της τιμωρίας της ανήθικης συμπεριφοράς του εκάστοτε παραμυθιακού προσώπου.

Εν κατακλείδι το παιδί μαθαίνει να καταστέλλει ανεπιτήρητες συμπεριφορές και πράξεις ώστε να νιώθει ψυχική ανακούφιση και άνεση επιδιώκοντας να ζει σ' ένα φιλικό και συνεργατικό περιβάλλον.

### Κοινωνικοπολιτισμικές Θεωρίες

Σύμφωνα με τον Vygotsky η νοητική ανάπτυξη του παιδιού είναι μια διαδικασία αδιάρρηκτα συνδεδεμένη με την ιστορική διάσταση και το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται.

Τα παραδοσιακά λαϊκά παραμύθια μεταφέροντας την πολιτισμική μας κληρονομιά, τα ήθη και τα έθιμα μας και τον κοινό τρόπο «σκέπτεσθαι» του λαού μας αποτελούν άριστο μέσο για να βοηθήσει το παιδί στη νοητική του ανάπτυξη.

Ιδιαίτερα το παιδί με ειδικές ανάγκες μαθαίνει να ακούει, να επικοινωνεί με τους γύρω του, να κοινωνικοποιείται, να αντιλαμβάνεται την κοινή κληρονομιά που έχει με τα άλλα παιδιά και να χαίρεται καθώς εντάσσεται στην ομάδα εξασφαλίζοντας μια μορφή επικοινωνίας.

Η γλώσσα επίσης είναι σημαντικό εργαλείο, που συμβάλλει στη διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου. Τα λαϊκά παραμύθια αξιοποιώντας τα με τις κατάλληλες διδακτικές πρακτικές μπορούν να βοηθήσουν στην αγωγή του λόγου και της ομιλίας του παιδιού. Το παιδί με ειδικές ανάγκες κινητοποιείται και οδηγείται

σε μια μορφή επικοινωνίας με τα άλλα παιδιά, έτσι ασκείται η γλώσσα και αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ενισχύοντας την ταυτότητα του.

### Η ένταξη του παιδιού με Ε.Α. στο κανονικό σχολείο

Τα λαϊκά παραμύθια αποτελούν ένα εξαιρετο λογοτεχνικό είδος της λαϊκής μας παράδοσης που μπορεί να βοηθήσει όλα τα παιδιά με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες στη νοητική, συναισθηματική, κοινωνική, ηθικοθρησκευτική, γλωσσική και αισθητική του ανάπτυξη.

Στα πλαίσια της Ολιστικής Παιδαγωγικής, το Νηπιαγωγείο μέσα σε κλίμα αγάπης, ασφάλειας, κατανόησης, εμπιστοσύνης, ελευθερίας και αλληλοσεβασμού μπορεί να αξιοποιήσει το λαϊκό παραμύθι ώστε να γίνει το εργαλείο για να ανακαλύψουν τον εαυτό τους και τις δυνατότητές τους όλα τα παιδιά, είτε αυτά είναι χωρίς εκπαιδευτικά και κοινωνικά προβλήματα, είτε είναι ιδιαίτερα προικισμένα, είτε είναι νοητικά υστερημένα, τυφλά, κωφά, συναισθηματικά διαταραγμένα ή με πολλαπλές μειονεξίες. Να κατανοήσουν και να δεχθούν ως ισότιμα μέλη της ομάδας τους τα παιδιά με Ε.Α., να συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες (π.χ. δραματοποίηση, καλλιτεχνικά) βοηθώντας τα στην ομαλή ένταξή τους στο σχολείο και αργότερα στην κοινωνία, απορρίπτοντας κάθε μορφή απομόνωσης και αποκλεισμού. Έτσι τα παιδιά με Ε.Α. θα μπορούν να αποκτήσουν συναισθηματική σταθερότητα και καλλιεργώντας τις δεξιότητές τους να μπορούν στο μέλλον να συνεργάζονται, να επικοινωνούν και να προσφέρουν, αντιμετωπίζοντας τη ζωή ως ανεξάρτητα και αυτόνομα άτομα.

Υπάρχουν στην διάθεση μας συλλογές λαϊκών παραδοσιακών παραμυθιών που μπορούν να προσεγγίσουν οι εκπαιδευτικοί και με κατάλληλες πρακτικές και τεχνικές να στοχεύουν στην ένταξη, ενσωμάτωση και κοινωνικοποίηση του παιδιού με Ε.Α.

Η μαγική δύναμη του παραμυθιού μιλά απευθείας στην ψυχή του παιδιού, υπερνικά εμπόδια και δυσκολίες και αγκαλιάζει όλα τα παιδιά χαρισματικά και μη. Τα μηνύματα που περνά το λαϊκό παραμύθι αβίαστα και αισιόδοξα έρχονται φυσικά μέσα από την πλοκή των ηρώων που μπορεί να είναι ζωάκια ή εξωτικά όντα και διαπλέκονται το φυσικό με το υπερφυσικό μέχρι να ολοκληρωθεί ο στόχος.

Οι ήρωες των παραμυθιών με φυσικές ή τεχνικές αδυναμίες ενδυναμώνουν τη φαντασία του παιδιού και του δίνουν τη δυνατότητα να πετάξει σε άλλη μαγική σφαίρα, μακριά από την πεζή πραγματικότητα. Αυτοί οι ήρωες μπορεί να είναι ζωάκια με κάποια αναπηρία (ο Κουτσοκοκοράκης) ή ένα παιδάκι (το Κοντοροβυθούλι, ο Τσιτσιμπής, ο Σκυλοκάμπουρος) ή κάποιος ενήλικας (ο κασιδιάρης, ο ζουρλός και ο φρόνιμος, η τσεβδή, βασιλιάς και νάνος, ο Κουτσογιάννης, ο άνθρωπος που ήταν μισός).



## ΝΥΧΤΕΡΙΝΟΙ ΣΥΛΛΟΓΙΣΜΟΙ

Μελωδικά και φλύαρα τ' απδόνια  
αντιστέκονται στις νύχτας το νανούρισμα.  
Με ανεπαίσθητους κυματισμούς  
το ουράνιο καράβι του μεσονυκτίου  
διασχίζοντας την καρδιά του Σκορπιού,  
θαμπώνει τη λάμψη των διαμαντιών της νύχτας.  
Μαγικά παιχνίδια της φύσης  
ή το φως ξεγυμνώνει το ψέμα!  
Καθισμένος στον καναπέ, σε στιγμές ηρεμίας,  
με τον κινηματογραφικό φακό της μνήμης  
ξαναβλέπω το θεατρικό της ημέρας.  
Στο πλημμυρισμένο από φως αγάπης  
βασιλείο των δίκαιων κριτών,  
όπου τα άνθη πλέκονται στεφάνια ειρήνης  
και το ρυάκι τρέχει κελαρύζοντας  
χωρίς να διεκδικεί παραλογοισμούς από τη γη,  
οι χαρούμενες φωνές, χορδές μελωδικής άρπας,  
αντηχούν στις χαράδρες των λογισμών  
και ένα τόξο ευτυχίας των χειλιών  
στέλνει μηνύματα αισιοδοξίας στη ζωή.  
Στα μέρη όπου ο σπόρος του Καλού Σπορέα  
αποδυναμώνεται από τα ζιζάνια  
και ο ήλιος της δικαιοσύνης, όλο και βασιλεύει  
στις τρικλοποδιές του ψεύδους  
και στο άνομο της προδοσίας το φιλί  
και λέξεις απελπισίας, σαν τις επίμονες ψιχάλες  
της βροχής, απαιτούν την κοινωνική αλληλεγγύη  
στα καλντερίμια της ανέχειας,  
μια ανατριχίλα αυλακώνει το κορμί  
στο αργοσάλεμα της μελανόμορφης φτερούγας.  
Αστροφεγγιά απόψε, παντού διάχυτο φως,  
τα δείχνει όλα πιο διαυγή.

Φωνάζοντας στου πηγαδιού τα χείλη  
ο αντίλαλος των ήχων βγαίνει πιο καθαρός  
τον αισθάνομαι, τον ακούω, με παρασέρνει  
σ' ένα μετέωρο βλέμμα καρφώνοντας το άπειρο.  
Αδύναμο ων ο άνθρωπος, εύκολα τραμπαλίζεται  
σαν το αρρίζωτο δέντρο, στον άνεμο του κέρδους,  
σπρώχνοντας αξίες και νόμους στην άβυσσο.  
Αστροφεγγιά, πολύ φως απόψε,  
πολύ διαυγές το τρεχούμενο νερό των λογισμών.  
- Ίσως, γιατί προέρχεται από τα βάθη του πηγαδιού. -  
Οι άνθρωποι πολύ εύκολα παραπατούν,  
ενώ αντικρίζουν το χείλος του γκρεμού.  
Τους σπρώχνει η απόγνωση των τσαλαπατημένων  
αξιών, αφαιρώντας τα πνία της λογικής!  
Τους σπρώχνει το άπληστο χέρι της άναρχης κοινωνίας,  
αρπάζοντας την μπουκιά από το στόμα τους!  
Φαύλος κύκλος σπκώνει ανεμοστρόβιλους,  
Η Θέμις που εξαφανίστηκε; Σε ποιο ναό βρίσκεται;  
Αφήνιασαν τ' αχαλίνωτα άλογα της.  
Θεέ μου, Θεέ μου,  
φάρε προστασίας στα πελάγη της ζωής,  
πόσο μακριά μας φέγγεις;  
Κακές οι θάλασσες, άπληστη η σάρκα,  
ακυβέρνητο καράβι ο άνθρωπος  
χωρίς της λογικής το πηδάλιο,  
παρασέρνει σε οδύσσειες τη ζωή.  
Αστροφεγγιά απόψε, πολύ φως, διάχυτο παντού  
μέσα από τους δρόμους των συλλογισμών  
μου δείχνει αξιοθέατα της ζωής,  
που συχνά όλοι πρέπει να επισκεπτόμαστε.  
Το ξημέρωμα δεν ξέρουμε τι φέρνει.

Γιάννης Β. Τάσης

Δάσκαλος 6/θ Δημοτικού Σχολείου Σταυρακίου  
Για περισσότερη ποίηση: <http://blogs.sch.gr/iotatsis>

## Τιτιβίσματα

Μικρά πουλιά  
που τιτιβίζουν μιλώντας  
με τα δάκτυλά τους ακούραστα,  
άναρθρες κραυγές, μικροί στεναγμοί  
που δεν ακούγονται.  
Κι αυτά μιλούν και δεν κουράζονται  
τα χέρια τους, απ' την πολυλογία,  
σπάζοντας έτσι τη δικιά μας βουβαμάρα.  
Εμείς μουγκοί κοιτάζουμε αφηρημένα  
τον απέναντι τοίχο.  
Εμείς πού 'χουμε γλώσσα την έχουμε  
πεισματικά καταπιεί, υψώνοντας τοίχους  
ανάμεσά μας.  
Κι αυτά μιλούν κοιτάζοντας τα χέρια  
και τα χείλη τους, αγνοώντας  
εμάς πούχουμε το χάρισμα της φύσης.  
Γελούν και χαίρονται  
την κουβέντα τους  
περιμένοντας στην αίθουσα  
αναμονής του ιατρού  
τη δεσποινίδα που  
με τη γλώσσα μας θα τους πει:  
Περάστε.  
Κι ο δικός μας βουβός οίκτος πεταμένος  
στο καλάθι των αχρήστων.

Λέων ο Ανθρακίτης  
Αίθουσα αναμονής ιατρού 4/12/95 - Reutlingen