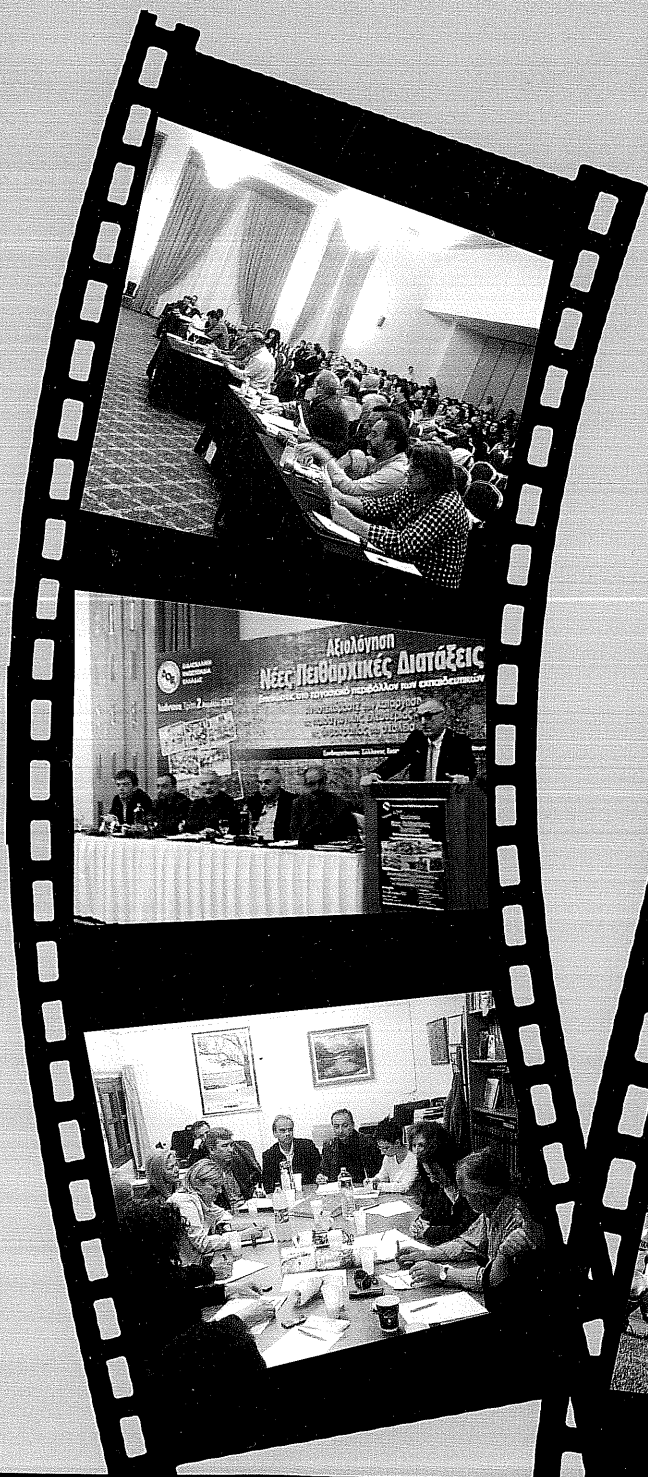




ΔΕΙΚΤΕΣ Εκπαίδευσης

ΤΕΥΧΟΣ 15
Μάιος 2013





Δείκτες Εκπαίδευσης

ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ
ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Ν. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Χρόνος 13ος - τεύχος 15ο
Μάιος 2013

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

Συντακτική ομάδα
παρόντος τεύχους

Αγγελόπουλος Πέτρος
Δημητριάδη Ελένη
Ευσταθίου Μηνάς
Ζήνδρος Βασίλειος
Κάμτσιος Σπυρίδων
Νταλάκας Μπάμπης
Στέφος Ιωάννης
Τσιάρα Παρασκευή

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

Διανέμεται ΔΩΡΕΑΝ

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

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

ISSN: 1790-6873



Δράσεις του Συλλόγου Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας
Εκπαίδευσης Νομού Ιωαννίνων

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Πρόλογος	1
Ποιος είτε ότι φοβόμαστε την αξιολόγησή!!! <i>Συντακτική Επιτροπή</i>	2
Η Υποδοχή των Νεοδιόριστων Εκπαιδευτικών στο Σχολείο και η Επαγγελματική τους Ανάπτυξη <i>Κωστανάσιος Λάζαρος</i>	3
Ειδικές διαταραχές στην εκμάθηση του γραπτού λόγου-Δυσλεξία <i>Κωσταρά Ηλ. Αθηνά, Κωσταρά Ηλ. Ιωάννα, Καντάς Γ. Θεμιστοκλής</i>	8
Οι έννοιες της ψυχικής και της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας και η σημασία τους για τη μάθηση, την επίτευξη και τη ματαίωση στο σχολικό περιβάλλον <i>Κάμτσιος Σπυρίδων</i>	14
Να αποσυρθεί ο Νόμος 4115/2013 (Άρθρο 39) της Πολιτικής, Οικονομικής, Επιστημονικής και Ηθικής Εκμετάλλευσης των Ατόμων με Αναπηρία <i>Ευσταθίου Α. Μηνάς</i>	20
Σενάριο διδασκαλίας για τους μαθητές της Ε' και Στ' Δημοτικού Σχολείου με τη χρήση του λογισμικού «Ερευνώ το Φυσικό κόσμο: Η μελέτη του Πεπτικού Συστήματος» <i>Ευαγγέλου Β. Φίλιππος</i>	23
Η Αγωγή Υγείας στο σχολείο βοηθά στη βελτίωση των Διαπροσωπικών Σχέσεων <i>Λιάτσου Λαμπρινή</i>	30
Οι Ευρωπαϊκές προϋποθέσεις και επιδράσεις της ελληνικής επανάστασης <i>Στάικου Αθανασία</i>	33
Σχολική διαμεσολάβηση για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας <i>Νταλάκας Χαράλαμπος</i>	38
Κλιματική μεταβολή: Η σκοτεινή πλευρά της «παγκόσμιας υπερθέρμανσης» <i>Παπαγιάννης Κώστας</i>	42
Νάτοι, νάτοι, οι Πρωταθλητές!!! <i>Σίντος Κώστας</i>	51
Η θεατρική ομάδα του Συλλόγου μας «Εξ έδρας»	52
Σελίδες Ποίησης	54

Πρόλογος

Το περιοδικό “Δείκτες Εκπαίδευσης” περιλαμβάνει στο τεύχος αυτό και στο πρώτο μέρος του θέματα που ενδιαφέρουν ιδιαίτερα τον εκπαιδευτικό κόσμο. Αρχικά παρουσιάζονται οι θέσεις του κλάδου για το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου. Αναδεικνύεται ο τρόπος βελτίωσης των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο μέσω καινοτόμων προγραμμάτων αγωγής υγείας, καθώς και η ανάπτυξη καινοτόμων προγραμμάτων μέσω των νέων τεχνολογιών με σκοπό την καλλιέργεια των δεξιοτήτων τόσο των μαθητών/τριων, όσο και των εκπαιδευτικών. Προσεγγίζεται η έννοια της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας και η σημασία της για τη μάθηση, την επίτευξη και τη ματαίωση και διερευνώνται οι παράμετροι που συνδέονται με την επαγγελματική ανάπτυξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στη φάση εισόδου στο χώρο της εκπαίδευσης. Μελετώνται οι ευρωπαϊκές επιρροές της ελληνικής επανάστασης και προβάλλεται η επιχειρηματολογία κατά του Νόμου 4115/2013 (άρθρο 39) της πολιτικής, οικονομικής, επιστημονικής και ηθικής εκμετάλλευσης των ατόμων με αναπηρία. Καταδεικνύεται η σημασία προγραμμάτων διαμεσολάβησης για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και περιγράφονται τα στάδιά τους. Περιγράφεται η δυσλεξία, ως διαταραχή στην εκμάθηση του γραπτού λόγου, αναζητούνται τα αίτιά της και προτείνονται μέθοδοι για την αντιμετώπισή της.

Στο δεύτερο μέρος του παρόντος τεύχους γίνεται μια εκτενής αναφορά για την κλιματική αλλαγή και τη «σκοτεινή πλευρά της παγκόσμιας υπερθέρμανσης» και καταγράφεται η επιτυχημένη πορεία της ποδοσφαιρικής ομάδας του Συλλόγου Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ιωαννίνων τόσο στο εργασιακό πρωτάθλημα του Δήμου Ιωαννιτών, όσο και στο 15^ο πανελλήνιο πρωτάθλημα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου κατέκτησε την πρώτη θέση. Παρουσιάζονται ποιήματα μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών καθώς και η προσπάθεια της Θεατρικής Ομάδας του συλλόγου μας στην παράσταση του έργου «Οι Γερμανοί Ξανάρχονται».

Το περιοδικό Δείκτες Εκπαίδευσης με την παρούσα έκδοση επιδιώκει να συμβάλλει στην προσπάθεια αναβάθμισης του έργου της εκπαιδευτικής κοινότητας, με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση της μάθησης και την ουσιαστική βελτίωση της παιδείας μας μέσω του εμπλουτισμού των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Η Συντακτική Επιτροπή του περιοδικού ενθαρρύνει και προσκαλεί τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων προκειμένου να καταθέσουν ερευνητικά άρθρα, βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις, σχέδια εκπαιδευτικών πρακτικών και δραστηριοτήτων καθώς και περιγραφές καινοτόμων προγραμμάτων.

Για τη Συντακτική Επιτροπή
Κάμπος Σπύρος

Ποιος είπε ότι φοβόμαστε την αξιολόγηση!!!

Εδώ και τρεις περίπου δεκαετίες αποτελεί ζήτημα προβληματισμού η ανάγκη της αξιολόγησης όλων των φορέων της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικών αλλά και συνδικαλιστικών. Ποιας όμως αξιολόγησης;

Ξεκινώντας από το ότι η αξιολόγηση είναι μια φυσική και κοινωνική αναγκαιότητα και ότι όλοι και όλα πρέπει να αξιολογούνται, άρα και στην εκπαίδευση, θα πρέπει να εφαρμοστεί ένα σύστημα αξιολόγησης.

Η έννοια της αξιολόγησης αποτελεί διαδικασία που περιλαμβάνει μελέτες, μετρήσεις, παρατηρήσεις και αξίες οι οποίες προέρχονται από κρίσεις, εκτιμήσεις και αποφάσεις, αφορούν συγκεκριμένο έργο ή γεγονός και γι' αυτό χρειάζεται ένας ευρύτερος στρατηγικός σχεδιασμός έτσι ώστε να αγκαλιάζει όλες τις παραμέτρους που έχουν σχέση με το εκπαιδευτικό σύστημα.

Κατ' αρχήν θα πρέπει να αξιολογείται η ίδια η Πολιτεία και οι φορείς της που έχουν σχέση με την εκπαίδευση, από το Υπουργείο Παιδείας μέχρι την τελευταία σχολική μονάδα και φυσικά στόχος της να είναι η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού λειτουργού. Οι προκαταλήψεις όμως, οι παρερμηνείες και η γενικότερη δυσπιστία του πολίτη-εκπαιδευτικού απέναντι στο κράτος ενισχύουν την αρνητική στάση για το θεσμό και δημιουργούν υπόνοιες μήπως η αξιολόγηση πάρει και πάλι τη μορφή αυταρχικού ελέγχου και μετατραπεί σε εργαλείο πειθαρχικού ελέγχου και επιβολής κυρώσεων.

Παρά την αρνητική κριτική που δέχεται ο θεσμός της αξιολόγησης η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δε διαφωνεί με την αξιολόγηση και τη θεωρεί αναγκαία, εφόσον όμως εφαρμοστεί στη βάση των παιδαγωγικού της περιεχομένου και φυσικά εφόσον συντρέχουν ορισμένες απαραίτητες μεθοδολογικές προϋποθέσεις ως προς τους σκοπούς, τα κριτήρια, τις τεχνικές, το αντικείμενο και τους φορείς αξιολόγησης και φυσικά να στηρίζεται σε μια αντίληψη συλλογικού απολογισμού και συλλογικής ευθύνης. Σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να χρησιμοποιηθεί ως μηχανισμός ελέγχου του εκπαιδευτικού, όχι μόνο γιατί αποτελεί σαφή εκτροπή από την έννοια και τη φιλοσοφία της αξιολόγησης, αλλά για το λόγο ότι είναι αδύνατο να υπηρετήσει το σκοπό της, δηλαδή τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Θα πρέπει επίσης να εξασφαλίζει την εγκυρότητα, την αξιοπιστία, την αξιοκρατία και τη δικαιοσύνη τόσο στις προθέσεις, τις διαδικασίες, τα κριτήρια και τους σκοπούς της, όσο και στα πρόσωπα που θα την εφαρμόσουν. Αξιολόγηση που θα έχει ως στόχο την επιλογή, την κατηγοριοποίηση και τη χειραγώγηση του εκπαιδευτικού είναι σίγουρο ότι θα τύχει μεγάλης αντίδρασης από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Οι προτάσεις-θέσεις της Δ.Ο.Ε. για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με προγραμματισμό, υλοποίηση και απολογισμό, που αναφέρεται σε όλους τους παράγοντες, δίνει τη δυνατότητα να αξιολογείται ουσιαστικά και αποτελεσματικά το έργο όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων. Με τον τρόπο αυτό η αξιολόγηση ανατροφοδοτεί, ενθαρρύνει, βελτιώνει και αναβαθμίζει την εκπαιδευτική και μορφωτική διαδικασία του σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί δε φοβούνται την αξιολόγηση διότι καθημερινά μέσα στα σχολεία δίνουν μεγάλο αγώνα καταθέτοντας την ψυχή τους, αξιολογούνται και λογοδοτούν στους μαθητές τους, στους γονείς, στην κοινωνία.

Συντακτική Επιτροπή

Η Υποδοχή των Νεοδιόριστων Εκπαιδευτικών στο Σχολείο και η Επαγγελματική τους Ανάπτυξη

του Λάζαρου Κωστανάσιου¹

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη διερευνούνται οι παράμετροι που συνδέονται με την επαγγελματική ανάπτυξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στη φάση της εισόδου στο χώρο της εκπαίδευσης. Διαπιστώνεται πως δεν υφίσταται οργανωμένος μηχανισμός υποδοχής των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και έτσι αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες εξαιτίας: α) της έλλειψης επαρκούς κατάρτισης, β) των πρακτικών που ακολουθούνται στον τρόπο διορισμού τους και γ) της ανάθεσης πολύπλοκων καθηκόντων (τάξεων, μαθημάτων), κατά την άσκηση του έργου τους.

Από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει, ότι είναι απαραίτητη η κινητοποίηση των εκπαιδευτικών για άσκηση πιέσεων προς την κεντρική εκπαιδευτική εξουσία, προκειμένου αυτή να επαναπροσδιορίσει και να επανασχεδιάσει τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές που συνδέονται με την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Η αποτελεσματικότητα αυτών των πολιτικών και πρακτικών συνδέεται με την επιστημονική και επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευτικού και με την ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

1. Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί

Είναι γνωστό ότι οι εκπαιδευτικοί επωμίζονται το δύσκολο έργο της εκπαίδευσης της νέας γενιάς και αναγνωρίζεται η βαρύτητα του ρόλου τους στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και τη συνακόλουθη βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης γενικότερα.

Αναγνωρίζεται ότι βασική προϋπόθεση, για να αποδώσουν οι εκπαιδευτικοί τα μέγιστα κατά την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, αποτελεί τόσο η συστηματική εκπαίδευσή τους, πριν την είσοδό τους στο επάγγελμα, όσο και η συνεχής επιμόρφωση και αναβάπτισή τους στην επιστημονική γνώση.

Αξιοσημείωτο, όμως είναι το γεγονός ότι ιδιαίτερα κρίσιμη περίοδος για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι η φάση κατά την

οποία εισέρχεται στο σχολείο και έρχεται αντιμέτωπος με τις συνθήκες εργασίας που πρόκειται να διαμορφώσουν την επαγγελματική του κουλτούρα. Αναμφίβολα, τα δυο-τρία πρώτα χρόνια της θητείας του είναι τα πιο δύσκολα και σημαντικά για τη προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη.

Οι νέοι εκπαιδευτικοί δεν καταλαμβάνουν απλώς τις θέσεις αυτών που αποχωρούν, αλλά είναι οι εκπαιδευτικοί που κατά τεκμήριο μπορούν να εμπλουτίζουν το ανθρώπινο δυναμικό της εκπαίδευσης με νέες ιδέες, αντιλήψεις και πρωτοβουλίες. Εφόσον εργάζονται σε σχολεία που σέβονται, εκτιμούν και υποστηρίζουν την κρίση, την πρακτική, τη σοφία και την εμπειρία κάθε εκπαιδευτικού με κοινό στόχο την αναβάθμιση της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας, τότε υπάρχουν οι όροι και οι προϋποθέσεις για τους νεοδιόριστους να αναδειχθούν και να καταξιωθούν ως νέοι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί.

Βασικό πεδίο της διοίκησης της εκπαίδευσης αποτελεί και η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και για να την κατανοήσουμε χρειάζεται να κατανοήσουμε όχι μόνο τις γνώσεις και τις δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, καθώς και το γενικότερο πλαίσιο της εργασίας του.

2. Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Ορισμοί, όροι και προϋποθέσεις

Στον εκπαιδευτικό χώρο η επαγγελματική ανάπτυξη, ένας όρος με ευρύτητα και πολυσημία, χρησιμοποιείται συχνά για να περιγράψει κάθε δραστηριότητα ή διαδικασία που αποσκοπεί στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου μέσω της διαρκούς απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αντιλήψεων του εκπαιδευτικού που αφορούν τόσο τη διδακτική πράξη όσο και το σύνθετο αποτελεσματικό του ρόλο με τις κοινωνικές του προεκτάσεις και συνέπειες. Στη διαδικασία αυτή συνυπολογίζονται και συμμετέχουν το σύνολο των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του δασκάλου, όπου περιλαμβάνονται οι σκέψεις, οι ερμηνείες, οι πεποιθήσεις και οι αξίες που επιδρούν και διαμορφώνουν την πρα-

1. Ο Λάζαρος Κωστανάσιος είναι δάσκαλος στο 3ο Δημοτικό Σχολείο Ανατολής.

κτική του (King, 1999).

Οι περισσότεροι ορισμοί της επαγγελματικής ανάπτυξης αφορούν κυρίως τους στόχους για την απόκτηση ή τη διεύρυνση των γνώσεων των εκπαιδευτικών γύρω από ένα θέμα ή την απόκτηση δεξιοτήτων γύρω από τη διδασκαλία (Hoyle, Joyce & Showers, 1980). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ωστόσο, είναι μια διαδικασία εξαιρετικά πολύπλοκη. Δεν περιορίζεται στην απόκτηση ή τη διεύρυνση των γνώσεων γύρω από ένα θέμα ή την απόκτηση δεξιοτήτων γύρω από τη διδασκαλία. Πρόκειται για τη διαδικασία μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για μια υπεύθυνη επαγγελματική σκέψη, το σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τα παιδιά και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής (Δημητρόπουλος, 1998). Επιπλέον περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε καινούρια θέματα, τη συμπλήρωση γνώσεων που έχουν αποκτηθεί από παλιά, την προώθηση της διδακτικής ικανότητας, της ικανότητας συνεργασίας και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. (Fullan & Hargreaves, 1995).

Ο Ματσαγγούρας (1999) υποστηρίζει ότι η επαγγελματική και η προσωπική ανάπτυξη δεν είναι εύκολο να διαχωριστούν, αλλά συμβαδίζουν και αλληλοπροσδιορίζονται. Κάνει λόγο για την έννοια του επαγγελματικού εαυτού του εκπαιδευτικού, η ανάπτυξη του οποίου προσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίο κατά τις κρίσιμες φάσεις της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας ο εκπαιδευτικός, ως πρόσωπο, μέσα από εσωτερικές διεργασίες φέρνει σε οργανική ενότητα και αρμονία επαγγελματικούς ρόλους, γνώσεις, δεξιότητες, πρακτικές και στάσεις από τη μια πλευρά με τις προσωπικές αντιλήψεις και προτεραιότητες ζωής από την άλλη.

Επομένως, ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη έχει δυαδική διάσταση, αφού θεωρείται ισοδύναμος με τη διαδικασία της συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης και σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού, αφενός, και συμπεριλαμβάνει την ανάπτυξη της προσωπικότητας, αφετέρου. Οι διαστάσεις αυτές παραπέμπουν στις μαθησιακές διεργασίες που θα βοηθήσουν το δάσκαλο να αντιμετωπίσει άμεσα και αποτελεσματικά τα ουσιαστικά προβλήματα, τα οποία συναντά καθημερινά, κατά την αντιπαράθεση του με το διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον.

3. Πώς θεμελιώνεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στη σταδιοδρομία τους

Η ένταση και η έκταση των αλλαγών και εξελίξεων στον τεχνολογικό, οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό τομέα, καθώς και η ραγδαία εξέλιξη σε τομείς επιστημών συμβάλλουν στην ταχύτατη παλαίωση της γνώσης, «αντανακλώνται» στο σχολείο (διδακτική μεθοδολογία, παιδαγωγική σχέση, κλίμα τάξης) και εγείρουν σαφή αναγκαιότητα διαρκούς επανακατάρτισης επιστημονικής ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, η αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού θεμελιώνεται και σε θεωρίες μάθησης ενηλίκων που φέρνουν στο προσκήνιο την εξελικτική διαδικασία των ατόμων. Αναγνωρίζεται δηλαδή ότι γίνεται κανείς εκπαιδευτικός μέσω μιας συνεχούς εξελικτικής διαδικασίας κατά την οποία το άτομο υπόκειται σε αλλαγές με την πάροδο της ηλικίας και την πορεία του στο επάγγελμα. Με την ανάπτυξη νέων θεωριών και την εξέλιξη της συζήτησης υποχωρεί η άποψη ότι οι αλλαγές επέρχονται στο άτομο λόγω ηλικίας ή καθώς αυτό διέρχεται συγκεκριμένα στάδια της καριέρας του, ότι είναι δηλαδή σε κάποιο βαθμό προβλέψιμες. Άρχισε πλέον να εδραιώνεται η άποψη ότι η ανάπτυξη του ατόμου είναι μάλλον αποτέλεσμα μια συνεχούς αλληλεπίδρασης μεταξύ ηλικίας, εμπειρίας, στοιχείων της προσωπικότητας και περιβαλλοντικών συνθηκών (Γκότοβος, 1982).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος προς το επάγγελμά τους. Η επαγγελματική απολίθωση μπορεί να προέλθει από το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός κινδυνεύει να οδηγηθεί σε έλλειψη ενδιαφέροντος, καθώς δεν εμφανίζονται συχνά προκλήσεις στην εργασία του. Ακόμη, είναι αναγκαία για τη βελτίωση της θέσης του στο εκπαιδευτικό σύστημα όπου η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται με την «εξωτερική» παρακίνηση για προαγωγή. Με τον όρο προαγωγή εννοούμε τις βελτιωμένες συνθήκες εργασίας, την αύξηση των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού καθώς και την αύξηση των αποδοχών του.

4. Προσδιοριστικές παράμετροι της πορείας για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Οι εμπειρίες και οι επιρροές που έχει ο εκπαιδευτικός, πριν από το διορισμό αποτελούν θεμέλια τα οποία όχι μόνο επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο

αυτός αρχίζει να διδάσκει, αλλά και λειτουργούν επίσης ως ισόβια σημεία αναφοράς στην ταυτότητά του. Οι πρώτες προσωπικές εμπειρίες έχουν ιδιαίτερα διαμορφωτικό χαρακτήρα για τους εκπαιδευτικούς. Οι μετέπειτα επαγγελματικές εμπειρίες μπορούν να τις ενισχύσουν ή να τις μεταβάλλουν με πολλαπλούς τρόπους. (Hargreaves & Fullan, 1995).

Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (2005), η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αρχίζει από την πρώτη επαφή των μαθητών με το σχολείο (στην ηλικία περίπου των 5 ετών). Πρόκειται για μια μακράς διάρκειας 'περιπέτεια', που κρατάει σχεδόν μια ολόκληρη ζωή: από την ηλικία των 5 ετών μέχρι την αφυπηρέτηση. Στη διαδρομή αυτή μπορούμε να επισημάνουμε ιδιαίτερα την *άτυπη μαθητεία στο επάγγελμα*, που διαρκεί τουλάχιστον 12 χρόνια (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο). Με την εισαγωγή και ολοκλήρωση των σπουδών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, η άτυπη μαθητεία διαρκεί 16 χρόνια.

Το οικογενειακό περιβάλλον και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τις ηθικές και κοινωνικές αξίες που ενστερνίζονται. Οι εμπειρίες από την άτυπη «μαθητεία» στο επάγγελμα επηρεάζουν όχι μόνο τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά λειτουργούν ως μια αφηρητή αναφορικά με την ταυτότητά τους, ακόμη και όταν τα θεμέλια αυτά κλονίζονται αργότερα από τις εμπειρίες στην αίθουσα διδασκαλίας.

Στη βασική επαγγελματική εκπαίδευση ο μελλοντικός εκπαιδευτικός καλείται να αποκτήσει εφόδια και άρτια επαγγελματική κατάρτιση στα διάφορα πανεπιστημιακά τμήματα. Η αποπροσανατολιστική εκπαιδευτική πολιτική είναι όμως φανερή στη βασική εκπαίδευση που προσφέρεται. Ήδη έχουν προκαθοριστεί τα πρότυπα, ιδέες και μοντέλα από το σχολείο σχετικά με το ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του καθενός που προορίζεται για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Αυτό δρα καταλυτικά ώστε να μη αλλάζουν παγιωμένες στάσεις, απόψεις και συμπεριφορές εκπαιδευτικών.

Το πανεπιστήμιο ειδικότερα, σύμφωνα με το Μαυρογιώργο (1988), ενώ σε θεωρητικό επίπεδο ασκεί κριτική στις παραδοσιακές αντιλήψεις που αναστέλλουν τις δυνατότητες μάθησης, ωστόσο η ίδια η διάρθρωση της διδασκαλίας του αναιρεί τη θεωρία που προβάλλεται και ευνοεί την ένταξη του νεοδιόριστου στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα.

Η πρόσληψη των νέων εκπαιδευτικών μπορεί να

γίνει με διαφορετικούς τρόπους. Ο έλεγχος του αριθμού των νέων εκπαιδευτικών που εισέρχονται στο σχολείο γίνεται σε διάφορα επίπεδα του εθνικού συστήματος σχεδιασμού και διοίκησης. Το πρώτο επίπεδο βρίσκεται στο σημείο εισόδου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και καθορίζεται από τον τομέα -πανεπιστημιακό ή έξω πανεπιστημιακό- όπου ανήκει η αρχική κατάρτιση και από την ύπαρξη νομοθεσίας που ορίζει τους όρους πρόσβασης σ' αυτή. Το δεύτερο επίπεδο ελέγχου εφαρμόζεται στο «σημείο εξόδου» και μπορεί να έχει δυο μορφές, τα τυπικά προσόντα ή τον ανταγωνισμό. (Nevane, 1998).

Το κάθε σύστημα έχει τα δικά του πλεονεκτήματα. Το πρώτο εξασφαλίζει, ότι όλοι όσοι έχουν την άδεια να ασκήσουν το επάγγελμα είναι πλήρως καταρτισμένοι, ενώ το δεύτερο εξασφαλίζει ότι προσλαμβάνονται μόνο οι πιο ικανοί. Υπάρχει όμως μια ακόμη διάσταση που έχει ιδιαίτερη σημασία. Στα συστήματα που βασίζονται στα τυπικά προσόντα δεν βρίσκουν όλοι οι κάτοχοι τίτλων θέσεις εργασίας. Αντίθετα, στα συστήματα που βασίζονται στον ανταγωνισμό, δεν παρατηρείται επισήμως ανεργία στους εκπαιδευτικούς μια και κάποιος που δεν έχει εξασφαλίσει μια θέση εργασίας, όποια και αν είναι τα τυπικά προσόντα του, δεν προορίζεται αναγκαστικά για την εκπαίδευση. Στη χώρα μας ο διορισμός των εκπαιδευτικών στη δημόσια Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση γίνεται σύμφωνα με όσα προβλέπει ο νόμος 2525/97

Προσδοκία της κεντρικής εξουσίας φαίνεται στην πράξη ότι είναι ο διορισμός νέων εκπαιδευτικών στην α/θμια και β/θμια εκπαίδευση που γνωρίζουν πολύ καλά τα βασικά αντικείμενα των προγραμμάτων σπουδών, όπως και τις παιδαγωγικές αντιλήψεις της κυρίαρχης ιδεολογίας. Αυτούς τους εκπαιδευτικούς αναζητούν μέσα από το διαγωνισμό των εκπαιδευτικών του Α.Σ.Ε.Π.. Απουσιάζει η αναζήτηση ενός επαγγελματία εκπαιδευτικού, ο οποίος θα είναι θεωρητικά, επιστημονικά, παιδαγωγικά και κοινωνιολογικά ευαισθητοποιημένος, ώστε με γνώση, κατανόηση και φαντασία να είναι έτοιμος για την κριτική υποδοχή θεσμοθετημένων ή δομικών αλλαγών στο σχολείο (Μαυρογιώργος, 2001).

5. Ο Διορισμός στο Σχολείο.

Βασικό ρόλο στη διαδικασία κοινωνικοποίησης του νέου εκπαιδευτικού στις κοινωνικές και επαγγελματικές παραμέτρους του ρόλου του παίζει το

σχολείο. Εκεί βρίσκονται οι πηγές πρακτικών πληροφοριών και ψυχολογικής ενίσχυσης. Κατά τη φάση της εισόδου στο επάγγελμα, θετική επιρροή ασκούν τα καθοδηγητικά πρότυπα που εκπέμπουν συνάδελφοι με εμπειρία και κύρος, προς τους οποίους οι νέοι εκπαιδευτικοί αναμετρούν τη διδακτική τους επάρκεια ως διαρκή επιβεβαίωση της δικής τους επιτυχίας και ανάπτυξης.

Σ' αυτό το πλαίσιο ο Διευθυντής του σχολείου είναι λογικό να έχει «φύσει και θέσει» τη μεγαλύτερη βαρύτητα στους νέους συναδέλφους. Κυρίως επειδή είναι ισχυρή πηγή προσανατολισμού και κεντρικό σημείο αναφοράς της σχολικής ζωής. (Σαϊτής 1999, αναφ. στο Κατσουλάκης).

Η στήριξη προς τον νεοδιόριστο, εφόσον είναι ουσιαστική και όχι τυπική, τοποθετεί επιπρόσθετα αιτήματα στους «ώμους» του Διευθυντή, καθώς πέρα από τις συμβατικές υποχρεώσεις, συναρτάται με την ισχυρή παρουσία του στο πλευρό του νέου εκπαιδευτικού. Αναλυτικότερα, ο Διευθυντής θα είναι ο μεταδότης της κουλτούρας, δηλαδή να μάθει ο νέος εκπαιδευτικός να λειτουργεί με επιτυχία στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης κουλτούρας, η οποία έχει να κάνει με την αισθητική, τις ανέσεις και τις παροχές χώρου της σχολικής μονάδας. Λειτουργώντας ο ίδιος ως πρότυπο συμπεριφοράς, αλλά και δίνοντας στους διδάσκοντες και διδασκόμενους πρωτοβουλίες, μπορεί να δημιουργήσει μια κουλτούρα, η οποία να ωθεί προς τη μάθηση και τη διδασκαλία.

Η διαμόρφωση κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης προς τους νέους συναδέλφους είναι σημαντικοί παράγοντες που διευκολύνουν τη δημιουργία νέων ιδεών και την ανάληψη πρωτοβουλιών. Η εκδήλωση της εμπιστοσύνης είναι πιο πιθανή, όταν οι εκπαιδευτικοί ξέρουν ότι ο Διευθυντής είναι δίκαιος και τους υποστηρίζει (Μπάκας, 2006).

Συνεπώς, οι σχέσεις ανάμεσα στο Διευθυντή και τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς παρέχουν ένα υπόδειγμα για όλες τις σχέσεις μέσα στο σχολείο. Η κατανόηση της κουλτούρας και η προσαρμογή της σε αυτή αποτελεί ανάγκη κάθε νεοεισερχόμενου στη σχολική μονάδα. Είναι όμως δύσκολο για το νεοδιόριστο, απουσία του Διευθυντή, να λειτουργήσει σε ένα παραδοσιακό εκπαιδευτήριο σε μια κατάσταση όπου οι συνθήκες διαφέρουν κατά πολύ από την ιδεατή πραγματικότητα που του παρουσιάστηκε όταν ήταν φοιτητής.

Ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός παρουσιάζει

όλα τα χαρακτηριστικά των υπόλοιπων εκπαιδευτικών, αντιμετωπίζει τα ίδια προβλήματα, έχει τις ίδιες ανάγκες αλλά χαρακτηρίζεται από την έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας, γεγονός το οποίο οξύνει τις δυσκολίες του, μεγιστοποιεί τα προβλήματα του, δημιουργεί σύγχυση και αδυναμία άμεσης αντίδρασης και μεγεθύνει τις ελλείψεις του. Η επιμορφωτική διαδικασία προσλαμβάνει άλλη διάσταση και σημασία κατά τα πρώτα έτη της θητείας του εκπαιδευτικού, τα οποία είναι δυνατόν να θεωρηθούν και να χρησιμοποιηθούν ως μια γέφυρα-μεταβατική περίοδος-που οδηγεί από τη βασική εκπαίδευση στην άσκηση των καθηκόντων του και με αυτόν τον τρόπο συνδέεται η βασική εκπαίδευση με το θεσμό της επιμόρφωσης και η θεωρία με την πράξη.

Με δεδομένο ότι τα πρώτα χρόνια της θητείας του δασκάλου δεν αποτελούν τόσο μια περίοδο δοκιμασίας όσο ένα σταθμό και μια αφετηρία για τη συνεχή εκπαίδευση και εξέλιξη του εκπαιδευτικού, η ενδοσχολική επιμόρφωση καθίσταται απαραίτητη σε αυτήν την περίοδο της υπηρεσίας του όχι ως δοκιμασία άκριτης ένταξης του νέου εκπαιδευτικού σε ένα δοσμένο σχολικό σύστημα ιδεών, αρχών και εφαρμογών, αλλά ως μια απόπειρα επαναπροσδιορισμού του σχολικού περιβάλλοντος, ώστε να είναι δυνατή και η εφαρμογή των νέων ιδεών και αντιλήψεων που φέρουν οι εκπαιδευτικοί (Μαυρογιώργος, 1992).

Οι εκπαιδευτικοί σε αντίθεση με άλλους εργαζομένους, όταν κλείνουν την πόρτα της αίθουσας διδασκαλίας, συμβολικά τουλάχιστον, εκφράζουν τα πλαίσια της σχετικής τους αυτονομίας που προκύπτει όχι ως αποτέλεσμα απομόνωσης τους ή της αναποτελεσματικότητας του συστήματος να τους ελέγξει αλλά ως προϊόν και έκφραση των αντιφάσεων, των συγκρούσεων και των διλημάτων στα οποία καλούνται να δώσουν λύσεις.

Το περιβάλλον του κυρίως χώρου εργασίας των εκπαιδευτικών της σχολικής τάξης και η κανονιστική επιρροή της σχολικής κουλτούρας περιορίζουν την επαγγελματική προσέγγισή τους στη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν πλαίσια δεδομένων παραδοχών, τα οποία προσφέρουν τάξη και συνέχεια στο έργο τους και τους επιτρέπουν να ανταποκρίνονται στις καθημερινές απαιτήσεις που τους πιέζουν για να επιβιώνουν. Όπως παρατηρεί ο Γ. Μαυρογιώργος (1998) « *Θα πρέπει να εξετάζεται και να προβληματίζεται το είδος και η μορφή των θεσμικών δεσμεύσεων και του κοινωνικού ελέγχου*

που ασκούν οι αυστηρά προσδιορισμένες πολιτικές και πρακτικές της κεντρικής διοίκησης στο έργο των εκπαιδευτικών.

Παρά τη ρητορική για αναβάθμιση του επαγγελματικού status του εκπαιδευτικού φαίνεται πως προωθούνται όλο και πιο εντατικές μορφές ελέγχου που απορρέουν από τη λογική ενός τεχνοκρατικού διοικητισμού. Η καθημερινή ζωή των εκπαιδευτικών στην αίθουσα, αντί να κινείται στην κατεύθυνση της αυξημένης αυτονομίας, γίνεται όλο και πιο ελεγχόμενη. Ταυτόχρονα, υπόκεινται με διαρκώς αυξανόμενο ρυθμό στη διοικητική λογική που επιδιώκει τον πλήρη έλεγχο της εξελικτικής πορείας της διδασκαλίας και της διδακτέας ύλης. Μπορεί να γίνεται λόγος για εξέλιξη των εκπαιδευτικών, για συνεργασία και «ενίσχυση» αλλά οι τάσεις που παρατηρούνται είναι προς τον συγκεντρωτισμό, την τυποποίηση και τον ορθολογισμό. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ασκούν το έργο τους στο πλαίσιο ενός συγκεντρωτικού διοικητικού συστήματος όπου οι σημαντικές λειτουργίες ρυθμίζονται σε κεντρικό επίπεδο μέσω εγκυκλίων και οδηγιών.

Το σημείο εισόδου του εκπαιδευτικού στο επάγγελμα είναι καθοριστικός παράγοντας στην υπόθεση της επαγγελματικής του εξέλιξης. Οι πολιτικές και οι πρακτικές που υιοθετούνται σήμερα από την κεντρική εκπαιδευτική εξουσία σ' αυτήν την περίπτωση δρουν περιοριστικά, παρά προωθούν την ανάπτυξη και εξέλιξη του νέου εκπαιδευτικού. Χρειάζονται συνεπώς νέες στρατηγικές με θεσμοθέτηση διαφορετικών δομών εισόδου και σταδιοδρομίας στο επάγγελμα, αλλαγές στους όρους εργασίας των εκπαιδευτικών καθώς και εισαγωγή μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ο δρόμος δεν είναι ούτε εύκολος ούτε σύντομος...

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Γκότοβος, Θ.(1982) « Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ο ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών της εκπαίδευσης». Περιοδικό *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 9, 28-33

Γκότοβος, Θ. Μαυρογιώργος, Γ.(1992) «Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα.» στο Γκότοβος Α., Μαυρογιώργος Γ., Παπακωνσταντίνου Π., Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη, εκδ. Gutenberg, Αθήνα

Δημητρόπουλος Ε. (1998) «Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους: Συμβολή στην Ανάπτυξη μιας Επαγγελματικής Ψυχολογίας του Έλληνα Εκπαιδευτικού», Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κατσουλάκης Σ. (1999) «Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών» στο Αθανασούλα-Ρέππα Α., Ανθοπούλου Σ., Κατσουλάκης Σ., Μαυρογιώργος Γ., «Διοίκηση εκπαιδευτικών Μονάδων», Τ.Β., Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα.σελ231-262

Ματσαγγούρας, Η. (1999) «Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας», τ.Α", εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

Μαυρογιώργος Γ.(1988) «Βασική εκπαίδευση, επιμόρφωση και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών: Ένας φαύλος κύκλος αναπαραγωγής». σελ778-798 στο Ε' εκπαιδευτικό συνέδριο ΟΛΜΕ Αθήνα

Μαυρογιώργος Γ. (1992) «Η επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο», στο Γκότοβος Α., Μαυρογιώργος Γ., Παπακωνσταντίνου Π., Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη, εκδ. Gutenberg, Αθήνα

Μαυρογιώργος, Γ. (1998) «Τους εκπαιδευτικούς και τα μάτια σας.» *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 100, 41-45.

Μαυρογιώργος Γ.(1999) «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα», στο Αθανασούλα-Ρέππα Α., Ανθοπούλου Σ., Κατσουλάκης Σ., Μαυρογιώργος Γ., «Διοίκηση εκπαιδευτικών Μονάδων», Τ.Β., Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα

Μαυρογιώργος Γ.(2001) «Σχολείο: Διδασκαλία και αξιολόγηση», τ.Β., εκδ. πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Γιάννενα

Μαυρογιώργος, Γ.(2005) «Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης.» σελ.348-354 στο Γ. Μπαγάκης *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα εκδόσεις Μεταίχμιο

Μπάκας Θ. (2006) «Ο παρωθητικός ρόλος του Διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο», σελ. 117-125 στο ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ θεωρία και πράξη, Ιωάννινα τ. 1

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Neave Guy,(1998), «Οι Εκπαιδευτικοί, Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη», μτφ. Δηληγιάννη Μ., εκδ.Μεταίχμιο, Αθήνα.

Hargreaves A., Fullan M., (1993). «Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών», μτφρ. Π. Χατζηπαντελή, εκδ. Πατάκη, Αθήνα

Hargreaves, A. (1994), *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*, New York, Teachers College Press.

Hoyle, E.(1980) "Professionalization and de-professionalization in education", in Hoyle, E. and Meggery, J. (EDS), *world Yearbook of education 1980: The Professional Development of Teachers*, London, Kogan Page.

Joyce, B., Showers, B. (1980) "Improving in-service training: The messages of research" *Educational Leadership*, 37,5, February, 379-85

King, E. (1999), "Education Revised for a World in Transformation, *Comparative Education*", 35, (2), 109-110.

Ειδικές διαταραχές στην εκμάθηση του γραπτού λόγου-Δυσλεξία

Αθηνά Ηλ. Κωσταρά, Δασκάλα 9ου Δ.Σ. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
 Ιωάννα Ηλ. Κωσταρά, Νηπιαγωγός
 Θεμιστοκλής Γ. Καντάς, Δάσκαλος Δ.Σ. ΖΙΤΣΑΣ

Εισαγωγή

Το σύνολο των δυσκολιών, που αφορούν στην απόκτηση των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων και περιλαμβάνουν, την ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφημένη γραφή και την αριθμητική ή το μαθηματικό υπολογισμό, αποδίδονται με τον όρο «δυσλεξία». Ο οικείος όρος στη στενή του έννοια ταυτίζεται με τις αναγνωστικές δυσκολίες ενώ οι δυσκολίες στη γραφή περιγράφονται με τον όρο «δυσγραφία». Χρησιμοποιείται επίσης ο όρος «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες», για να περιγράψει τις δυσκολίες αυτές. Η ειδική αυτή μαθησιακή δυσκολία έχει διάφορα ονόματα και αυτό εξαρτάται από την ειδική περίπτωση στην οποία κανείς αναφέρεται όσο και από την περιοχή των δυσκολιών.

Η δυσλεξία ως ειδική διαταραχή στην εκμάθηση του γραπτού λόγου, για αρκετό καιρό, υπήρξε και εξακολουθεί να είναι, αντικείμενο έντονου προβληματισμού και επιστημονικής διερεύνησης αλλά και πεδίο διαπάλης, σύγχυσης και αμφισβητήσεων από πολλούς μελετητές της.

Ο ελληνόγλωσσος όρος «δυσλεξία», είναι σύνθετος. Αποτελείται από το μόριο δυσ- που υποδηλώνει δυσκολία και τη λέξη ο λόγος που στην αρχαία ελληνική σημαίνει «η λέξη». Ο όρος αυτός σημαίνει απλά «δυσκολία στο χειρισμό των λέξεων». Μερικοί ωστόσο θεωρούν ακόμα ότι η έννοια του όρου «λέξη» είναι ταυτόσημη με εκείνη της «ομιλίας», κάτι που υποδηλώνει ότι οι δυσκολίες στο λόγο και τη γλώσσα δε πρέπει να εστιάζονται μόνο στην ανάγνωση αλλά να επεκτείνονται και στην ορθογραφημένη γραφή καθώς και σε άλλες μορφές της γλώσσας.

Υπάρχουν και άλλοι ελληνικοί όροι που χρησιμοποιούνται για την περιγραφή ορισμένων μορφών ή τύπων ειδικής μαθησιακής δυσκολίας. Η ειδική γλωσσική δυσκολία καλείται «δυσορθογραφία» ή «δυσυμβολία», ενώ η ειδική δυσκολία στη γραφή καλείται «δυσγραφία» και η ειδική δυσκολία στην αριθμητική αποδίδεται με τον όρο «δυσαριθμησία». Για την περιγραφή της διαταραχής της δυσλεξίας χρησιμοποιούνται επίσης οι όροι «ειδική δυσλεξία», «οξεία δυσλεξία», «ειδική μαθησιακή διαταραχή» κ.ά.

Ορισμός της δυσλεξίας

Ο όρος «δυσλεξία» χρησιμοποιείται για να δηλώνει τις μαθησιακές δυσκολίες της ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής οι οποίες αφενός μεν δε συνδέονται με άλλες οργανικές ή διανοητικές διαταραχές όπως διανοητική καθυστέρηση, αντιληπτική δυσκολία, προβλήματα γλώσσας και προσωπικότητας και αφετέρου δε είναι ειδικές και προκαθορίζονται οργανικά.

Η δυσλεξία είναι μια σοβαρή διαταραχή του παιδιού, η οποία αφορά στην εκμάθηση, δηλαδή τη χρήση και κατανόηση του γραπτού λόγου και δε συνυφάινεται με αιτιολογικούς παράγοντες σε νοητικό, πολιτισμικό και συναισθηματικό επίπεδο, αλλά και φυσικής του λειτουργίας. Οι επιδόσεις του δυσλεξικού παιδιού στην ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή βρίσκονται κάτω του αναμενόμενου επιπέδου, όπως αυτό εκτιμάται σύμφωνα με τη νοημοσύνη και τη χρονολογική του ηλικία.

Η δυσλεξία είναι μια γνωστική δυσκολία του παιδιού που επηρεάζει τις γλωσσικές του δεξιότητες σχετικά με τη γραπτή απεικόνιση ή τη νοητική τους αναπαράσταση. Είναι μια ειδική δυσκολία εκμάθησης του γραπτού λόγου και της ανάγνωσης, που εμφανίζεται σε παιδιά χωρίς αισθητική ή κινητική αναπηρία και ενός νοητικού επιπέδου σε γενικές γραμμές κανονικού και που χαρακτηρίζεται από λάθη γραφικά στα γράμματα ή στη γραφική παρουσίαση των φθόγγων και από δυσκολίες στην ανάγνωση. Το δυσλεξικό παιδί είναι ένα κανονικό νοητικά για την ηλικία του παιδί, σύμφωνα τουλάχιστον με τα tests νοημοσύνης υπάρχει ένα αρκετά σοβαρό πρόβλημα στα δυσλεξικά παιδιά και χρειάζεται να είναι το κατάλληλο test αλλά και η προσαρμογή του στο δυσλεξικό παιδί. Το δυσλεξικό παιδί πηγαίνει οπωσδήποτε στο σχολείο, συμμετέχει σε όλες τις εκδηλώσεις όπως και τα υπόλοιπα παιδιά της ίδιας ηλικίας με αυτό. Είναι αρκετά δύσκολο να διαγνώσει κάποιος ένα δυσλεξικό παιδί πριν αυτό πάει στο δημοτικό σχολείο και περάσουν 3-4 μήνες. Τα παιδιά που φοιτούν στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου, τον πρώτο καιρό παρουσιάζουν όλα κάποια στοιχεία φαινομένων δυσλεξίας, κάτι από-

λυτα φυσιολογικό λόγω της μετάβασης του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Πολλά δυσλεξικά μαθαίνουν να διαβάζουν μετά από συστηματική και πολύχρονη ατομική διδασκαλία, ωστόσο η αναγνωστική τους πρόοδος και επίδοση είναι χαρακτηριστικά κατώτερη από αυτή που η ηλικία τους και η διανοητική τους κατάσταση προδιαγράφει.

Διαταραχές στους μηχανισμούς λειτουργίας της δεκτικής γραπτής γλώσσας έχουν ως αποτέλεσμα το φαινόμενο της «δυσλεξίας». Για το θέμα αυτό το 1968, η Παγκόσμια Νευρολογική Ομοσπονδία, πρότεινε δύο ορισμούς:

1. *Ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία* : «είναι διαταραχή που εκδηλώνεται με δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης παρά το ότι υπάρχει καλή εκπαίδευση, φυσιολογική ευφυΐα και καλό κοινωνικό-πολιτιστικό περιβάλλον. Εξαρτάται από βασικές γνωστικές διαταραχές που συνήθως είναι ιδιοσυγκρασιακής προέλευσης».

2. *Δυσλεξία*: «Παιδική διαταραχή, κατά την οποία, παρόλο που η εκπαίδευση είναι καλή, το παιδί δεν καταφέρνει να μάθει ανάγνωση, γραφή και συλλαβισμό ώστε να συμβαδίσει με την ηλικία του».

Δυσλεξία είναι μια ειδική αδυναμία εκμάθησης της ανάγνωσης και γραφής, έξω από τα συνήθη πλαίσια επίδοσης του μαθητή, ο οποίος κατά κανόνα έχει σχετικά καλή ή και πάνω από το μέσο όρο νοημοσύνη. Δεν έχει σχέση με τη νοητική καθυστέρηση, εμφανίζεται στα αγόρια σε αναλογία συχνότερη, και μάλιστα 4 προς 1, σε σχέση με τα κορίτσια. Παρατηρείται σε όλους τους πολιτισμούς που έχουν γραπτή γλώσσα και έχει αφητηρία τον εγκέφαλο. Η δυσλεξία κατά ένα μεγάλο ποσοστό (85%), είναι κληρονομική. Έχει αναγνωρισθεί ως μαθησιακό πρόβλημα του γραπτού λόγου από ειδικούς της ιατρικής επιστήμης από τις τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα όταν και ανακαλύφθηκε για πρώτη φορά. Από ιατρικής πλευράς, η δυσλεξία είναι εγγενής αδυναμία στην εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής από μαθητές με κανονική νοημοσύνη και με κανονικό νευρολογικό εύρημα.

Τύποι δυσλεξίας

Ο διαχωρισμός της δυσλεξίας σε επιμέρους τύπους έχει τις εφαρμογές του στην αξιολόγηση και την αιτιολογία του φαινομένου, καθώς και στην κατάρτιση αντίστοιχων διδακτικών προγραμμάτων και ανάπτυξη στρατηγικών για την υπέρβασή του

στο σχολείο.

Η δυσλεξία, ως πρόβλημα επεξεργασίας του γραπτού λόγου, διακρίνεται σε δύο μεγάλες και καθορισμένες κατηγορίες:

1. την επίκτητη δυσλεξία και
2. την ειδική ή εξελικτική δυσλεξία.

Η διαμόρφωση των τύπων δυσλεξίας μπορεί να εκκινεί από τις εξής αφητηρίες πληροφοριών: τις συστηματικές παρατηρήσεις και καταγραφές μορφών αναγνωριστικής συμπεριφοράς ατόμων με δυσλεξία και συγκεκριμένα σε επίπεδο αριθμού λαθών στην ανάγνωση και τη γραφή, την αξιολόγηση παραμέτρων γνωστικού ή νευρολογικού περιεχομένου που συνθέτουν τις έμμεσες μεταβλητές μη συναρτώμενες με τις δεξιότητες με τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, στο συνδυασμό των παραπάνω άμεσων και έμμεσων μεταβλητών και στις κλινικές αναλύσεις της συναφούς τυπολογίας η οποία βασίζεται σε προηγούμενες υποθέσεις τυπολογικού χαρακτήρα ή ακόμη σε καθαρά στατιστικές αναλύσεις παραγόντων απαλλαγμένες από οικείες υποθέσεις.

Η πρώτη μορφή δυσλεξίας χαρακτηρίζεται από μια δυσκολία ή ανικανότητα του ατόμου στην επεξεργασία του γραπτού λόγου. Διαφέρει από την ειδική στο ότι οι ικανότητες ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας, στις περιπτώσεις της επίκτητης δυσλεξίας, είχαν πλήρως αποκτηθεί αλλά χάθηκαν ως αποτέλεσμα εγκεφαλικού τραυματισμού στην πλευρικό-κροταφική χώρα του αριστερού ημισφαιρίου. Κατά τον Geschwind τρεις είναι οι τύποι της επίκτητης δυσλεξίας: Ο πρώτος χαρακτηρίζεται από σοβαρή ανικανότητα στην κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου και στην παραγωγή ορθογραφημένης γραφής. Ο δεύτερος χαρακτηρίζεται από σαφή ανικανότητα στην ανάγνωση και γραφή. Τέλος, ο τρίτος τύπος χαρακτηρίζεται από ανικανότητα στην ανάγνωση αλλά όχι τόσο στη γραφή και μοιάζει με την ειδική δυσλεξία.

Το άτομο με επίκτητη δυσλεξία μοιάζει με το άτομο με ειδική δυσλεξία ως προς την αναγνωστική αδυναμία, όμως το άτομο με επίκτητη δυσλεξία ενδέχεται να μην έχει προβλήματα με την ανάγνωση και την ορθογραφία. Ωστόσο και τα δύο, μπορεί να έχουν ελαττώματα στη αντίληψη της διεύθυνσης και προσανατολισμού.

Οι Johnson και Myklebus υποδεικνύουν ότι το συναφές έλλειμμα μπορεί να είναι λεκτικό ή μη, διακρίνοντας έτσι δύο ευρείς τύπους δυσλεξίας :

την οπτική δυσλεξία και την ακουστική δυσλεξία. Το πρόβλημα της ειδικής δυσλεξίας παρουσιάζει πολλές όψεις και είναι αποδεκτό πως η δυσκολία αυτή μπορεί να διακριθεί σε διάφορους τύπους. Συνήθως τα δυσλεξικά άτομα, σύμφωνα με τις δυσκολίες τους κατατάσσονται σε μια από τις εξής δυο κατηγορίες : την «οπτική δυσλεξία» και την «ακουστική δυσλεξία».

Η πιο διαδεδομένη μορφή δυσλεξίας είναι η *οπτική δυσλεξία* και αυτό γιατί χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην οπτική αντίληψη, την οπτική διάκριση και την οπτική μνήμη. Με άλλα λόγια, η οπτική δυσλεξία χαρακτηρίζεται από ένα βασικό έλλειμμα ικανότητας του ατόμου να μετουσιώνει με ακρίβεια γραπτά σύμβολα σε αντίστοιχο λεκτικό περιεχόμενο. Η διαταραχή αυτή έχει να κάνει ελάχιστα με την όραση αυτή καθαυτή του ατόμου. άτομα με σοβαρή οπτική διαταραχή δε θα πρέπει να θεωρούνται δυσλεξικά εξαιτίας της απώλειας στην όρασή τους.

Τα άτομα με οπτική δυσλεξία κατανοούν συγκεκριμένα τις υποχρεώσεις τους στο σπίτι όπως επίσης και εκείνες που αφορούν τη μαθητική τους ιδιότητα. Παρόλο που επιδιώκουν να συμμορφώνονται με τις εντολές ή οδηγίες των γονιών ή και των δασκάλων τους, βρίσκονται συνήθως σε διαρκή σύγχυση βιώνοντας σταθερά συναισθήματα απογοήτευσης. Βλέπουν ορισμένα γράμματα ακόμα και τμήματα λέξεων αντίστροφα ή και τα «πάνω κάτω». Τα συναφή προβλήματα της διαταραχής αυτής εντοπίζονται σε θέματα διάκρισης μεγέθους και μορφής, ανάγνωση με κατεύθυνση από τα αριστερά προς τα δεξιά, αναγνώριση συμπλεγμάτων ως σύνθεση γραμμάτων κ.ά. Ένα παιδί μπορεί να διακρίνει οπτικά σύμβολα χωρίς ταυτόχρονα να είναι σε θέση να «συμβολοποιεί» τα οικεία σύμβολα είτε σε ήχους είτε σε ενότητες με περιεχόμενο.

Η *ακουστική δυσλεξία* είναι η πλέον δύσκολη μορφή δυσλεξίας αναφορικά με την αντιμετώπισή της. Χαρακτηρίζεται από την έλλειψη ικανότητας του ατόμου να αναπαριστά στο μυαλό του της ήχους της ομιλούμενης γλώσσας. Παρουσιάζει δηλαδή έλλειμμα ικανότητας να διακρίνει με ευχέρεια τις διαφορές ήχων και για το λόγο αυτό δεν είναι σε θέση να συνδέει ειδικούς ήχους με τα αντίστοιχα γραπτά τους σύμβολα. Παρουσιάζει χαμηλές επιδόσεις στην ορθογραφημένη γραφή και στη σύνθεση γραπτών και ακουστικών στοιχείων και έλλειψη στην ικανότητά του να προβαίνει σε μίξη-σύνθεση

ήχων, να κατονομάζει πρόσωπα και πράγματα και να τηρεί την ακουστική ακολουθία που συνδέεται με την ικανότητα απομνημόνευσης συναφών πληροφοριών, τηρώντας τη σωστή τους διάταξη και σειρά.

Οι δυσκολίες των παιδιών με ακουστική δυσλεξία μπορούν να αποκαλυφθούν αν τους ζητηθεί να γράψουν καθ' υπαγόρευση ένα κείμενο. Δεν είναι ποτέ σίγουρα ότι ακούνε σωστά λέξεις ή φράσεις ενός κειμένου, έχει δυσκολία στην ονομασία λέξεων που ομοιοκαταληκτούν, στην ερμηνεία διακριτικών σημείων καθώς και στη σωστή προφορά λέξεων.

Η ακουστική δυσλεξία είναι δύσκολο να αντιμετωπιστεί. Όπως τα άτομα με οπτική δυσλεξία, έτσι και τα άτομα με ακουστική δυσλεξία, κατορθώνουν να διαβάσουν κάνοντας χρήση διαφορετικών στρατηγικών.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι υπάρχουν ομοιότητες και επικαλύψεις στους διάφορους τύπους δυσλεξίας. Η πλειοψηφία των δυσλεξικών παιδιών παρουσιάζει ορισμένη διαταραχή σε επίπεδο ακουστικο-γλωσσικό, φωνολογικό και γλωσσικό, ενώ άλλοι τύποι εμπερικλείουν δυσκολίες αντίληψης σε επίπεδο χωρο- οπτικό, οπτικό και οπτικο- λεκτικό.

Αίτια δυσλεξίας

Η δυσλεξία δεν έχει ως αιτία τον αναλφαριθμητισμό, αλλά αντίθετα οδηγεί σε αυτόν εάν δεν αντιμετωπιστεί έγκαιρα.

Οργανικά αίτια

Σύμφωνα με έρευνες σε εγκεφάλους δυσλεξικών ατόμων που απεβίωσαν, διαπιστώθηκαν βλάβες οι οποίες εμφανίστηκαν κατά τη δημιουργία του εγκεφαλικού φλοιού, μεταξύ 5^{ου} και 6^{ου} μήνα της εγκυμοσύνης. Στο χρονικό αυτό διάστημα, τα εγκεφαλικά κύτταρα δεν μεταναστεύουν μέχρι τα ακρότατα σημεία του φλοιού και δεν δημιουργούνται έτσι ανωμαλίες και δυσπλασίες, κυρίως στο αριστερό ημισφαίριο εκεί όπου βρίσκεται το γλωσσικό κέντρο. Συνέπεια αυτής της κατάστασης είναι η καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού.

Γενετικά αίτια

Έρευνες διαπίστωσαν ότι η δυσλεξία έχει γενετική βάση. Στο χρωμόσωμα 15 βρήκαν σημάδια κυρίαρχου χρωμοσώματος σε άτομα δυσλεξικά, τα οποία προέρχονται από οικογένειες στις οποίες υπήρχαν δυσλεξικά άτομα και παρουσίαζαν βλάβες

στο γλωσσικό κέντρο και το ανοσοποιητικό σύστημα καθώς επίσης και τη δομή της πλευρίωσης.

Πρωτογενή αίτια δυσλεξίας

Η δυσλεξία κατά ένα μεγάλο ποσοστό είναι εγγενής. Η κληρονομική διάθεση. Παρατηρείται καθυστέρηση στην ωρίμανση κάποιων περιοχών του εγκεφάλου ή στη μη ολοκληρωμένη δημιουργία του εγκεφαλικού φλοιού και τον σχηματισμό δυσπλασιών (αριστερό κυρίως ημισφαίριο).

Δευτερογενή αίτια

Στα δευτερογενή αίτια συγκαταλέγονται οι εγκεφαλικές βλάβες που συμβαίνουν και παρατηρούνται κατά τη διάρκεια μιας δύσκολης ή περίπλοκης εγκυμοσύνης ή ακόμα και μετά όπου μπορεί να προκύψει ελαφριάς μορφής εγκεφαλική βλάβη από έλλειψη οξυγόνου στον εγκέφαλο κατά τον τοκετό ή μηχανικά τραύματα.

Για τη σωστή αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσλεξιών αλλά και της δυσλεξίας, πρέπει να εξαιτομικεύουμε τη διαδικασία διδασκαλίας ανάγνωσης και γραφής και να την προσαρμόζουμε στις ανάγκες κάθε παιδιού χωριστά.

Χαρακτηριστικά δυσλεξικού παιδιού

Η δυσλεξία διαφέρει από παιδί σε παιδί. Ανάλογα με το εάν η δυσλεξία είναι ελαφριάς ή βαριάς μορφής, ανάλογα με τις καταβολές της και το χρόνο αναγνώρισής της, έχει πολλά χαρακτηριστικά. Τα κυριότερα από αυτά είναι:

1. Ασυμφωνία μεταξύ ορθογραφικής και αναγνωστικής επίδοσης του παιδιού,

2. Αδυναμία ακουστικής σύλληψης και διάκρισης φθόγγων (από τα βασικότερα προβλήματα των ατόμων με δυσλεξία, καθώς δεν μπορούν να συλλάβουν και να διακρίνουν ακουστικά τις λεπτές αποχρώσεις που υπάρχουν στους φθόγγους με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να ξεχωρίσουν τους φθόγγους που μοιάζουν ηχητικά μεταξύ τους και να συγχέουν το α με το ο, το ε με το ι. Ακόμα δεν ακούνε τη διαφορά στον τονισμό των λέξεων και τις καταλήξεις αυτών αφού παραλείπουν αρκετά συχνά το -ς. Επιπλέον, οι δυσλεξικοί μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολία στην ικανότητά τους να συλλάβουν και να συγκρατούν στη μακροπρόθεσμη μνήμη τους τις ομοιότητες των αρχικών φθόγγων στις λέξεις),

3. Αδυναμία οπτικής αντίληψης και μνήμης, πα-

ρατηρητικότητας των μορφών (όπως μερικά παιδιά δεν μπορούν να διακρίνουν τις λεπτές διαφορές στους ήχους των φθόγγων, έτσι και τα παιδιά που έχουν οπτική δυσλεξία δεν μπορούν να συγκρατούν στη μνήμη τους τις λεπτές διαφορές μεταξύ μερικών γραμμάτων, αριθμών, μορφών ή σχημάτων. Δυσκολεύονται στους φθόγγους που μοιάζουν μεταξύ τους (α-ο, ζ-ξ, β-θ, β-φ). Δυσκολεύονται στη συγκράτηση της εικόνας των λέξεων που έχουν ομοιότητες μεταξύ τους όπως βάρος-βάθος, θέμα-δέμα, κόπος-τόπος) αλλά και εκείνης των προτάσεων. Όταν βλέπουν μια λέξη ή πρόταση και πρέπει να τη διαβάσουν ή να τη γράψουν, αισθάνονται ότι τη βλέπουν για πρώτη φορά. Δεν μπορούν να συγκρατήσουν στη μακροπρόθεσμη μνήμη τους τη δομή και τη μορφή της πρότασης. Αντιμετωπίζει δυσκολίες στη σύνταξη, στον ορισμό του ρήματος, στο να ορίσει το είδος της πρότασης. Ακόμα συγχέουν τους αριθμούς όπως 23-32, 45-54, 35-53),

4. Αδυναμία ανάγνωσης του κειμένου (καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια να διακρίνει ακουστικά ή οπτικά τις συλλαβές ή τα γράμματα και τις λέξεις στο κείμενο, όχι μόνο διαβάζει αργά αλλά χάνει και το νόημα όσων διαβάζει, ακριβώς επειδή η προσπάθειά του πέφτει στην αναγνώριση των λέξεων. Τη στιγμή της ανάγνωσης το δυσλεξικό παιδί δεν ξέρει που ακριβώς τονίζεται η λέξη που διαβάζει, ενώ πολλές φορές δε τη γνωρίζει καν),

5. Δυσκολίες και αστάθεια στον προσανατολισμό του στο χώρο και το χρόνο, στη θέση, στη μορφή και τις «αυθαίρετες» σειροθετήσεις (τα δυσλεξικά παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον προσανατολισμό τους στο χώρο και το χρόνο. Δυσκολεύονται να διακρίνουν τις προμαθηματικές έννοιες (πάνω-κάτω, δεξιά-αριστερά), τα τέσσερα σημεία του ορίζοντα, δεν μπορούν να μάθουν την ώρα. Δυσκολεύονται στη μαθηματική σειρά των αριθμών και την αναγνώρισή τους. Δυσκολίες αντιμετωπίζουν ακόμα στο να τοποθετήσουν στη σειρά τις ημέρες της εβδομάδας, τους μήνες, το αλφάβητο, τους αριθμούς του τηλεφώνου, στα κλάσματα κ.ά. Δυσκολεύονται να συγκρατήσουν και να διαβάσουν έναν αριθμό τηλεφώνου. Ενώ εμείς λέμε 32-25-102, το δυσλεξικό παιδί χρησιμοποιεί τους αριθμούς αυτούς μεμονωμένα(3-2-2-5-1-0-2).

6. Δυσκολίες στη γραφή (οι δυσκολίες στο σημείο αυτό συνδέονται με τη δυσγραφία, η οποία είναι μια λειτουργική ανωμαλία που οφείλεται σε βλάβη του οπτικο-κινητικού συντονισμού. Η ειδική

δυσκολία των δυσλεξικών παιδιών στη γραφή – ορθογραφία οφείλεται σε ανωμαλία των γνωστικών λειτουργιών. Τα παιδιά με δυσκολίες στη γραφή, κάνουν τόσα πολλά και χαρακτηριστικά λάθη όταν γράφουν καθ' υπαγόρευση ή αυθόρμητα, και έχοντας επίγνωση της κατάστασής τους, πολλές φορές επιζητούν να αποφύγουν το γράψιμο. Στη γραφή τους παρατηρείται ακαταστασία, ατελής ευθυγράμμιση των λέξεων πάνω στο χαρτί, γράμματα ή λέξεις γραμμένα «καθρεπτικά», χρήση κεφαλαίων γραμμάτων ανάμεσα σε μικρά κ.ά.).

Εξετάσεις δυσλεξικού παιδιού

Αρχικά πρέπει να γίνει μια λεπτομερής εξέταση του παιδιού με τους γονείς του, ενώ στη συνέχεια κρίνεται απαραίτητη μια καθαρά ιατρική εξέταση του παιδιού διότι χωρίς αυτή δε μπορούμε να προχωρήσουμε και να εξαχθεί κάποιο συμπέρασμα. Οι ιατρικές εξετάσεις ξεκινούν με την *εξέταση της όρασης και της ακοής*. Εάν διαπιστωθεί ότι υπάρχει πρόβλημα με τις αισθήσεις αυτές τότε πρέπει να ελεγχθούν πλήρως. Η κανονική λειτουργία των δυο αισθήσεων είναι απαραίτητη για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας. Όσον αφορά στην ακοή, μία απλή εξέταση είναι αρκετή, αλλά δεν συμβαίνει όμως το ίδιο με την όραση καθώς πρέπει να εξετασθεί το οπτικό πεδίο κάθε οφθαλμού γιατί κάποια ανωμαλία θα καθυστερήσει και θα εμποδίσει την θεραπευτική αγωγή. Εάν από την άλλη δεν υπάρχει κάποια αμφιβολία με τις αισθήσεις, τότε σειρά έχει η εξέταση του προφορικού και γραπτού λόγου. Η εξέταση αυτή περιλαμβάνει εξετάσεις ανωμαλιών της ακουστικότητας και της κατανόησης δια του λόγου, εξέταση του προφορικού λόγου (αυθόρμητος λόγος, επαναληπτικός λόγος με επανάληψη συλλαβών, υπαρκτών και ανύπαρκτων λέξεων, φράσεων κ.ά, ανάγνωση συλλαβών διαφόρων συμπλεγμάτων όπως ΣΦ, ΦΣ, ΣΣΦ, ΣΦΣ, στη συνέχεια εύκολων λέξεων, μετά δίνουμε ένα κείμενο που ζητείται από το παιδί να εξιστορήσει το περιεχόμενό του και τέλος να αναγνωρίσει αριθμούς γραμμένους με τους αριθμητικούς χαρακτήρες. Η εξέταση γραπτού λόγου περιλαμβάνει την αυθόρμητη γραφή με το αριστερό και δεξιό χέρι, την μη αυθόρμητη γραφή με την αντιγραφή κειμένου, γραμμικού μοντέλου και ευκρινούς χειρογράφου. Ακολουθεί η *εξέταση του εσωτερικού λόγου* με διάφορα tests, η ηλεκτροφυσική εξέταση και ψυχολογικές εξετάσεις με μια σειρά από tests που αποβλέπουν στη νοημοσύνη των παιδιών η οποία θα πρέπει να είναι

ίση ή μεγαλύτερη του 90). Η *διαγνωστική δοκιμασία* που χρησιμοποιείται και χωρίζεται σε τρία στάδια όπως η διαγνωστική δοκιμασία –α–(Δδα) και απευθύνεται σε ηλικίες από 6-8 χρονών, η διαγνωστική δοκιμασία –β–(ΔΔβ) που αφορά παιδιά ηλικίας 8-12 χρονών και τέλος η διαγνωστική δοκιμασία –γ–(ΔΔγ) που αφορά την ηλικία των αψιδιών από 12 ετών και άνω. Για την ηλικία των 3-4 έως 6 ετών, δεν δίδεται κάποια παρόμοια διαγνωστική δοκιμασία λόγω των κινδύνων που υπάρχουν κατά τη διάγνωση και λόγω του ότι χρησιμοποιούνται μέθοδοι μη λεκτικές, όπου προβάλλεται ο συναισθηματικός κόσμος του παιδιού.

Μετά την ιατρική εξέταση, ακολουθεί η εξέταση του προφορικού και του γραπτού λόγου και η παιδαγωγική του εξέταση. Τελειώνοντας θα καταλήξουμε με μια ψυχολογική εξέταση και από τα στοιχεία που θα προκύψουν, θα μπορέσουμε να έχουμε μια εποικοδομητική συζήτηση με τους γονείς του παιδιού. Κρίνεται απαραίτητο να γίνει και μια συζήτηση με τη δασκάλα του παιδιού προκειμένου να κατανοεί την οποιαδήποτε συμπεριφορά του παιδιού αλλά και για την στάση της απέναντι σε αυτό.

Μέθοδοι αντιμετώπισης της δυσλεξίας

Υπάρχουν δύο μέθοδοι οι οποίες χρησιμοποιούνται ακόμα και σήμερα στη Γαλλία και πρόσφεραν αρκετά στη θεραπευτική αγωγή των δυσλεξικών παιδιών. Οι μέθοδοι αυτές είναι της **Mme BOREL- MAISONNY** και η *μέθοδος του Cl. Chasagny*. Το βασικότερο στοιχείο είναι ότι η μία συμπληρώνει την άλλη, όμως οι δύο αυτές μέθοδοι έχουν αρκετά κοινά σημεία.

Η πρώτη μέθοδος της **Mme BOREL- MAISONNY**, είναι μια μέθοδος, που προσπαθεί να εισαγάγει το παιδί στην ανάγνωση μέσω της εκμάθησης αυτής. Σε παιδιά ηλικίας 5 ετών και άνω, τα οποία δεν μπορούν ακόμα να διαβάσουν αλλά παρουσιάζουν προβλήματα στο λόγο είτε στην οργάνωση της αισθήσεως του χώρου είτε σωματικό σχήμα, η μέθοδος αυτή χρησιμοποιεί κάποιες ασκήσεις για την εκμάθηση διαφόρων κατευθύνσεων μέσα στο χώρο, ρυθμικές ασκήσεις που στηρίζονται πάνω σε ένα ρυθμικό και απλό τραγούδι και σωματικές ασκήσεις. Στην περίπτωση της ανάγνωσης κάθε χειρονομία είναι και ένας λεκτικός ήχος. Αφού έχει μάθει τους ήχους των γραμμάτων, προχωρεί σε δυο, τρία γράμματα με χειρονομίες που αντιπροσωπεύουν τα γράμματα που προφέρει στη σειρά. Στο

θέμα της ορθογραφίας το παιδί πρέπει να καταλάβει και να αναγνωρίσει τη φύση των ορθογραφικών του δυσκολιών, να ανακαλύψει από μόνο του, με απλό τρόπο τους κανόνες της γραμματικής οι οποίοι θα τονιστούν από τον θεραπευτή. Θα πρέπει το παιδί να κατανοήσει και να συλλάβει την έννοια ενός κανόνα της γραμματικής. Πρόκειται για μια πολύ δύσκολη δουλειά και χρειάζεται ένα με δύο χρόνια ενώ σε σοβαρές περιπτώσεις δεν προσδιορίζεται ο χρόνος που θα χρειαστεί, ενώ τα αποτελέσματα δε θεωρούνται τόσο ικανοποιητικά.

Η δεύτερη μέθοδος, η **μέθοδος του Cl. Chassagny**, είναι αρκετά πιο δύσκολη (περιγραφικά). Απευθύνεται στα παιδιά που ξέρουν ανάγνωση αλλά κάνουν λάθη στη γραφή. αποτελείται από σειρές συλλαβών, λέξεων, μικρών φράσεων. Δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να δημιουργήσει μια ιστορία και να τη γράψει. Εάν διαπιστώσει ο θεραπευτής λάθη το σταματά και του δίνει μια σειρά συγγενικών εκφράσεων με την έκφραση ή λέξη που δεν έγραψε σωστά. Στη συνέχεια, δίνονται στο παιδί εκθέσεις για να του υποδείξουν τα ορθογραφικά λάθη. Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται σε βαριές καταστάσεις δυσλεξίας και δυσορθογραφίας και χρειάζονται πάνω από δύο χρόνια για την επανεκπαίδευση του παιδιού στην ορθογραφία.

Βιβλιογραφία

- Καραπέτσας, Β.Α., Η Δυσλεξία στο παιδί Διάγνωση και Θεραπεία, Γ έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρπαθίου, Χ., (1990), Δυσλεξία- η παιδική ασθένεια του αιώνα μας, 3^η έκδοση, Αθήνα: εκδ. ΙΩΝ.
- Λιβέρη-Καντερέ, Αναστασία, Δυσλεξία, Εκδόσεις Εκπαιδευτικών "Περιβολάκι".
- Μάρκου, Σ., (1993), Δυσλεξία -Αριστεροχειρία Κινητική Αδεξιότητα Υπερκινητικότητα, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ., (1993), Δυσλεξία- Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου, Αθήνα.
- Πόρποδας, Κωνσταντίνος Δ., (1993), Δυσλεξία: η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου (ψυχολογική θεώρηση), Αθήνα: Εκπαιδευτήρια "Μορφωτική".
- Στασινός, Δ., (2003), Δυσλεξία και Σχολείο- Η εμπειρία ενός αιώνα, Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ., (2009), Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας. Ανάπτυξη και Παθολογία Δυσλεξία και Λογοθεραπεία, Αθήνα: Gutenberg.
- Davis, Ronald D. 1942-, Braun, Eldon M. 1943-, Παπαδάκης, Νικόλαος Γ., Τζιβανάκης, Ιωάννης, (2001), Το Χάρισμα της δυσλεξίας: γιατί μερικοί από τους πιο έξυπνους ανθρώπους δυσκολεύονται στην ανάγνωση... και πως μπορούν να μάθουν να διαβάζουν τέλεια, Αθήνα: Καστανιώτης.

Οι έννοιες της ψυχικής και της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας και η σημασία τους για τη μάθηση, την επίτευξη και τη ματαίωση στο σχολικό περιβάλλον.

Κάμτσιος Σπυρίδων

Ph.D εκπαιδευτικής ψυχολογίας, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής

Το στρες είναι μια υπαρκτή κατάσταση στη ζωή σχεδόν όλων των ατόμων, σχετίζεται με την αλληλεπίδρασή τους με το γύρω περιβάλλον και τον κοινωνικό τους περίγυρο και συναντάται σε όλα τα στάδια ανάπτυξης, από τη βρεφική ηλικία μέχρι την ενηλικίωση (Compas, 1987). Μετά τη δεκαετία του 1990 το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών εστιάστηκε στις εμπειρίες στρες στο χώρο του σχολείου. Στις περισσότερες μελέτες αναφέρεται ότι το σχολικό περιβάλλον προσφέρει στους μαθητές/τριες πολλές κοινωνικές και ακαδημαϊκές προκλήσεις (Murberg & Bru, 2007) και επιδιώκει να διασφαλίσει την επιτυχία στη διαδικασία της μάθησης και την προσαρμογή για όλους τους μαθητές (Henderson & Milstein, 2003). Ταυτόχρονα όμως συνδέεται με εμπειρίες άγχους¹ καθώς οι διαδικασίες που πηγάζουν από αυτό (π.χ. πίεση για επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων) συχνά βιώνονται ως πηγή καθημερινού στρες (Nelms, 1999; Κάμτσιος 2009). Οι στρεσογόνες εμπειρίες διαφοροποιούνται και διαμορφώνονται ανάλογα με την ηλικία και την τάξη φοίτησης, έχοντας επίδραση στη συναισθηματική ρύθμιση των παιδιών, στην απόδοσή τους, στην επίδοσή τους και στη συμπεριφορά τους (Karlan, Liu & Karlan, 2005). Το σχολείο και οι διαδικασίες που πηγάζουν από αυτό δραματίζουν ένα παράδοξο ρόλο. Αποτελούν την κύρια πηγή στρες για τα παιδιά που, είτε σχετίζεται με την πίεση για την επίτευξη του σκοπού, την επιτυχία και την αποφυγή της αποτυχίας, είτε σχετίζεται με την πρόκληση και το κίνητρο (Κάμτσιος, 2009, 2010).

Τα τελευταία χρόνια το σχολικό εκπαιδευτικό σύστημα δίνει έμφαση κυρίως στην ακαδημαϊκή

επίδοση (Elias, 1989; Gallomay, Pope & Osberg, 2007). Το αποτέλεσμα είναι λίγοι μαθητές να αποκτήσουν την εμπειρία του καλύτερου και κάποιοι μαθητές να βιώνουν την αίσθηση της αποτυχίας και της αποξένωσης (Lightfoot, 1987). Το στρες που βιώνει το παιδί στο χώρο του σχολείου προκύπτει από προσδοκίες στις οποίες είτε δεν μπορεί να ανταποκριθεί, είτε είναι δύσκολο να ανταποκριθεί (Elias, 1989; Gallomay et al., 2007). Ένα επιπλέον πρόβλημα με ένα μεγάλο μέρος της σχολικής μάθησης είναι ότι στερείται τη σχέση με την καθημερινότητα. Λαμβάνει χώρα σε ένα περιβάλλον χωρισμένο από τον εξωτερικό κόσμο και πολλά από τα γνωστικά θέματα που διδάσκει προετοιμάζουν για μελλοντικά καθήκοντα μάλλον, παρά για τρέχοντα έργα ή για υποχρεώσεις που συναντά το παιδί μόνο στο σχολείο και πουθενά αλλού (Fontana, 1995), αυξάνοντας με αυτόν τον τρόπο τα καθημερινά ερεθίσματα άγχους. Η επίδραση αυτών των στρεσογόνων ερεθισμάτων στα παιδιά μπορεί να μεγεθύνεται, καθώς συχνά δεν καταλαβαίνουν τι συμβαίνει και έχουν ανεπαρκή εμπειρία προκειμένου να καθοδηγήσουν τις αντιδράσεις τους (Zolten & Long, 1997).

Η ικανότητα διαχείρισης και ελέγχου του στρες και των προβλημάτων που αυτό δημιουργεί, αποτελεί κεντρικό σημείο αναφοράς για όλα τα αναπτυξιακά στάδια του ατόμου (Compas et al. 2001), καθώς από την παιδική ηλικία θα πρέπει ήδη τα παιδιά να έχουν αποκτήσει τις δεξιότητες που θα τους είναι απαραίτητες για να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά το στρες, δεξιότητες που θα τους είναι χρήσιμες και στην ενήλικη ζωή τους (Zolten & Long, 1997). Η επιτυχής διαχείριση και αντιμετώπιση του στρες περιλαμβάνει τρόπους με τους οποί-

¹ Θα πρέπει να σημειωθεί ότι κάθε φορά που γίνεται αναφορά στην έννοια «άγχος» (π.χ. αγχογόνο), αυτή χρησιμοποιείται με την αγγλική έννοια της λέξης «στρες», με την οποία περιγράφεται η ψυχολογική ένταση που νιώθει κάποιος όταν έρχεται αντιμέτωπος με ένα αρνητικό γεγονός ή μια δύσκολη κατάσταση (Μπεζεβέγκης, 2001).

ους οι μαθητές/τριες ελέγχουν τα συναισθήματά τους, σκέφτονται εποικοδομητικά, ρυθμίζουν και κατευθύνουν τη συμπεριφορά τους, ελέγχουν τις συναισθηματικές διεγέρσεις, αντιδράσεις και δρουν στο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον με τρόπο τέτοιο, ώστε να μεταβάλλουν ή να περιορίσουν τις πηγές του στρες (Compas et al., 2001). Όλα τα παραπάνω τα πετυχαίνουν κάνοντας χρήση συγκεκριμένων μορφών συμπεριφοράς ή στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες. Στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες ορίζονται οι συγκεκριμένες γνωστικές και συμπεριφορικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται προκειμένου να αντιμετωπιστούν επιτυχώς διάφοροι στρεσογόνοι παράγοντες. Σε αυτές περιλαμβάνονται οι σκέψεις και οι πράξεις των μαθητών και μαθητριών στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου τρόπου αντιμετώπισης και ο τρόπος με τον οποίο οι σκέψεις και οι πράξεις αυτές μεταβάλλονται καθώς συνεχίζεται η «εμπλοκή» και η αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον (Lazarus & Folkman, 1984).

Εκτός από τις στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες σημαντικό ρόλο στην κατανόηση, αντίληψη και ελεγχσιμότητα ενός πιθανού στρεσογόνου ερεθίσματος διαδραματίζει ο όρος «ανθεκτικότητα» (hardiness) (Kobasa, 1979), που έχει αποτελέσει ένα σημαντικό παράγοντα στο πλαίσιο της έρευνας του στρες και της αντιμετώπισής του (Williams, Wiebe & Smith, 1992). Η ανθεκτικότητα προέρχεται και διαμορφώνεται από πλούσιες, ποικίλες και ικανοποιητικές παιδικές εμπειρίες (Maddi & Kobasa, 1984) και αποτελεί ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και πηγή αντίστασης στο στρες (Maddi, 2005). Ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά στρεσογόνες καταστάσεις που μπορεί να είναι σύντομες ή χρόνιες, καθώς δέχεται ότι αποτελούν ένα φυσιολογικό μέρος της ζωής και προσπαθεί να τις μετασχηματίσει, ώστε να καταστούν λιγότερο στρεσογόνες (Maddi, 2006). Αποτελείται από ένα πλήθος στάσεων ή «πιστεύω» που έχει το άτομο και που, σε συνδυασμό και αλληλεπίδραση με τα άλλα άτομα γύρω του, παρέχει το κουράγιο και το κίνητρο να εστιαστεί στο συγκεκριμένο στρεσογόνο γεγονός, μετατρέποντάς το από πιθανό αρνητικό γεγονός σε ευκαιρία για ανάπτυξη και βελτίωση (Maddi & Kobasa, 1984; Maddi, 2006). Εστιάζεται στη σημαντικότητα της δέσμευσης έναντι της απομόνωσης, του ελέγχου και της αντιμετώπισης της πρόκλησης, έναντι του

φόβου για κάτι καινούριο (Maddi, 2005).

Η έννοια της ανθεκτικότητας συγκροτείται από ένα συνδυασμό τριών στάσεων (attitudes) που παρακινούν το άτομο να αντιδράσει σε στρεσογόνες καταστάσεις με ένα συγκεκριμένο τρόπο: α) της στάσης για δημιουργική ενασχόληση και δέσμευση με πράγματα ή δραστηριότητες (commitment), β) της στάσης του ατόμου να έχει τον έλεγχο επί του περιβάλλοντος (control), και γ) της στάσης για αντιμετώπιση των δυσκολιών ως πρόκληση παρά ως απειλή (challenge) (Maddi & Kobasa, 1984). Σύμφωνα με το Funk (1992), τα άτομα που έχουν σε ικανοποιητικό βαθμό τα παραπάνω χαρακτηριστικά μπορεί να παραμείνουν υγιή και να αντιμετωπίσουν ικανοποιητικά το καθημερινό στρες. Είναι λιγότερο επιρρεπή σε διάφορες ασθένειες και διακρίνονται από την ικανότητα να μεταστρέφουν τα στρεσογόνα γεγονότα σε ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη και βελτίωση (Kobasa et al., 1982).

Μελέτες που εξέτασαν την ανθεκτικότητα βρήκαν ότι αυτή προάγει επιθυμητές συμπεριφορές, όπως συμμετοχή σε άσκηση και χαλάρωση, από τις οποίες προκύπτουν οφέλη μακράς διάρκειας (Maddi, 2005), και μειώνουν το ρυθμό ανάπτυξης σωματικών ασθενειών που σχετίζονται με το στρες, διανοητικών προβλημάτων, τα οποία μπορεί να βλάψουν ή να μειώσουν τη γενική απόδοση των ατόμων (Maddi, 2006). Επιπλέον, υψηλά επίπεδα ανθεκτικότητας βοηθούν στον έλεγχο του στρες, συμβάλλοντας θετικά στην υγεία του ατόμου: χαμηλότερα επίπεδα στρες και βελτιωμένη φυσική και ψυχολογική υγεία (Brummett, Wade, Ponterotto, & Thombs, 2007).

Μολονότι ένα μεγάλο μέρος της έρευνας για την ανθεκτικότητα εστιάζεται σε θέματα ψυχικής υγείας που αφορούν στον εργασιακό χώρο, μελέτες καταδεικνύουν τη θετική επίδραση της ανθεκτικότητας στην αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων που βιώνουν οι μαθητές/φοιτητές στο πλαίσιο της σχολικής και ακαδημαϊκής ζωής. Συζητείται ότι ανθεκτικότητα αποτελεί ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, καθώς οι μαθητές έχουν να αντιμετωπίσουν πολλούς στρεσογόνους παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο, όπως οι εξετάσεις, αλλά και προσωπικά θέματα που σχετίζονται με την έναρξη της εφηβείας (Green et al., 2006). Μελέτες που έχουν διεξαχθεί με εφήβους μαθητές και μαθήτριες επιβεβαίωσαν τη θετική επίδραση της ανθεκτικότητας σε μια σειρά μεταβλη-

τών που αφορούσαν στη μάθηση και στην αντιμετώπιση των στρεσογόνων καταστάσεων στο χώρο του σχολείου. Η έρευνα των Allred και Smith (1989), κατέδειξε ότι μαθητές και μαθήτριες λυκείου με υψηλή ανθεκτικότητα, ανέπτυξαν περισσότερο θετικές σκέψεις, σε σχέση με τους μαθητές με χαμηλές τιμές στην ανθεκτικότητα (υπό συνθήκες υψηλού στρες). Καθώς οι συνθήκες γίνονταν περισσότερο στρεσογόνες, οι μαθητές με υψηλή ανθεκτικότητα εμπλεκόνταν σε ακόμη θετικότερες σκέψεις, κάτι που δε συνέβη σε μαθητές με χαμηλή ανθεκτικότητα. Η έρευνα του Chan (2000), σε μαθητές και μαθήτριες γυμνασίου έδειξε ότι μαθητές που είχαν υψηλές τιμές στην ανθεκτικότητα, ανέφεραν πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων και λιγότερα ψυχολογικά συμπτώματα λόγω του στρες που βιώνουν στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, ανέφεραν ότι τα καθημερινά αρνητικά στρεσογόνα γεγονότα της ζωής είχαν μικρότερη επίδραση σε αυτούς, σε σχέση με τους μαθητές με χαμηλές τιμές στην μέτρηση της ανθεκτικότητας. Η έρευνα κατέδειξε την ισχυρή επίδραση καθημερινών γεγονότων σε μαθητές και μαθήτριες με χαμηλές τιμές στη μέτρηση της ανθεκτικότητας, καθώς και ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές χρησιμοποιούσαν περισσότερο στρατηγικές αποφυγής για να αντιμετωπίσουν διάφορα στρεσογόνα γεγονότα. Επίσης, οι Mathis και Lecci (1999) έδειξαν ότι η ανθεκτικότητα αποτελεί θετικό παράγοντα πρόβλεψης καλής ψυχολογικής υγείας. Στην έρευνά τους σε μαθητές και μαθήτριες λυκείου, διαπιστώθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ της έντασης και διάρκειας των στρεσογόνων γεγονότων και των υψηλών τιμών στις μετρήσεις της ανθεκτικότητας. Τα αποτελέσματα αυτά, σύμφωνα με τους ερευνητές αποδίδονται στο γεγονός ότι τα άτομα που χαρακτηρίζονται από ανθεκτικότητα μπορεί να αντιλαμβάνονται ένα συγκεκριμένο γεγονός (π.χ. εξετάσεις) ως λιγότερο στρεσογόνο, σε σχέση με άτομα με χαμηλές τιμές στην ανθεκτικότητα.

Έρευνες έχουν καταδείξει τη θετική συσχέτιση μεταξύ της ανθεκτικότητας και κινήτρων. Ο Kinder (2008), στην έρευνά του σε μαθητές και μαθήτριες λυκείου, αφού συνδύασε την ενεργοποίηση και τη δραστηριοποίηση των μαθητών για την επίτευξη μαθησιακών στόχων με τα συστατικά στοιχεία της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας (που αναφέρεται στην ανθεκτικότητα σε περιβάλλον επίτευξης όπως το σχολείο), αναφέρει ότι η ανθεκτικότητα αποτε-

λεί θετικό δείκτη για τη θέσπιση στόχων μάθησης στο σχολικό περιβάλλον. Η Rouse (2001) μελέτησε τα κίνητρα εφήβων μαθητών και μαθητριών που διαχωρίστηκαν σε μαθητές με υψηλή και χαμηλή ανθεκτικότητα. Βρέθηκε ότι οι ανθεκτικοί έφηβοι θεωρούσαν ότι είναι ικανοί να πετύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους, θεωρούσαν ότι ασκούσαν σημαντικό έλεγχο σε θέματα που αφορούσαν τη σχολική τους ζωή, αλλά και στην επίτευξη εξωσχολικών δραστηριοτήτων, ακόμη και όταν οι εξωτερικές συνθήκες στο σχολείο δεν τους υποστήριζαν αρκετά ως προς την επίτευξη των (κυρίως γνωστικών, αλλά και κοινωνικών) στόχων τους.

Οι Cole et al., (2004) λαμβάνοντας υπόψη τους το γεγονός ότι η ψυχολογική ανθεκτικότητα βοηθά τα άτομα να αντιμετωπίσουν καθημερινούς και χρόνιους στρεσογόνους παράγοντες, αλλά και τον ευρύτερο προβληματισμό για τη σχέση μεταξύ ανθεκτικότητας και κινήτρων, διατύπωσαν το ερώτημα για το πόσο αυτά τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν τις ανθεκτικές στάσεις, όπως μελετώνται σε έρευνες για την σχέση μεταξύ ανθεκτικότητας και επιτυχούς αντιμετώπισης των στρεσογόνων καταστάσεων, μπορούν να επηρεάσουν και άλλους τομείς της ζωής, όπως η εκπαίδευση. Η βασική τους υπόθεση ήταν ότι οι μαθητές και οι φοιτητές που διακρίνονται από ανθεκτικότητα έχουν μεγαλύτερο κίνητρο για μάθηση και διακρίνονται από δέσμευση στα έργα και τις δραστηριότητες που αφορούν τη σχολική τους ζωή. Έχουν υψηλότερες σχολικές και ακαδημαϊκές προσδοκίες, διακρίνονται από αυτοαποτελεσματικότητα, καθώς νιώθουν ικανοί με ό,τι και αν κάνουν και αντιλαμβάνονται το εκπαιδευτικό περιβάλλον ως λιγότερο απειλητικό και στρεσογόνο και ως πιο εύκολο να το αντιμετωπίσουν.

Σε αντιστοιχία με τα χαρακτηριστικά της ανθεκτικότητας σε διάφορες πληθυσμιακές ομάδες, οι Cole et al., (2004) αναφέρουν ότι η ανθεκτικότητα των μαθητών και των φοιτητών επιδρά θετικά στην αντιμετώπιση των ακαδημαϊκών απαιτήσεων. Έτσι, οι ψυχολογικά ανθεκτικοί μαθητές διακρίνονται από αισιοδοξία και ικανότητα να αντιλαμβάνονται τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις ως προκλήσεις. Μπορούν να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά κάθε στρεσογόνο ακαδημαϊκό ή σχολικό γεγονός, να ελέγχουν τα ερεθίσματα άγχους που δημιουργούνται σε διάφορες απαιτητικές καταστάσεις χρησιμοποιώντας πιο αποτελεσματικά κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες, να καταβάλλουν πε-

ρισσότερη και συνεχόμενη προσπάθεια και να εστιάζονται πραγματικά σε αυτό που κάνουν (Cole et al., 2004).

Η συσχέτιση της έννοιας της ανθεκτικότητας με την επίδοση, τη μάθηση και την προσαρμογή στο εκπαιδευτικό περιβάλλον επισημάνθηκε αρχικά και αναπτύχθηκε θεωρητικά και ερευνητικά από τους Benishek και Lopez (2001) και τους Benishek, Feldman, Shipon, Mecham και Lopez (2005), οι οποίοι εισήγαγαν την έννοια της «ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας» (Academic Hardiness). Η έρευνά τους εστιάζεται στη διερεύνηση της επιλογής κάποιων μαθητών και μαθητριών να ασχοληθούν με δύσκολα μαθήματα, να υιοθετούν συμπεριφορές που θα τους βοηθήσουν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο σχολείο και να προσαρμόζουν κατάλληλα τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις, όταν το επίπεδο της απόδοσής τους είναι χαμηλότερο από τους στόχους που έχουν θέσει. Σύμφωνα με τους Benishek και Lopez (2001), οι γνωστικές θεωρίες που αφορούν στην ανθεκτικότητα (Kobasa, 1979) και στα κίνητρα μάθησης (Dweck & Leggett, 1988; Nickolls, 1989) μπορούν να εξηγήσουν συνδυαστικά γιατί κάποιοι μαθητές επιμένουν να προσπαθούν όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες με το σχολείο, ενώ κάποιοι άλλοι όχι. Όσον αφορά στη θεωρία των κινήτρων, οι Nickolls (1989) και οι Dweck και Leggett (1988), η έρευνα των οποίων εστιάζεται στην διερεύνηση του τρόπου που η σχολική επίδοση επηρεάζεται από τους στόχους των μαθητών, αναφέρουν δυο γνωστικο-συναισθηματικο-συμπεριφορικά μοτίβα που αφορούν τους στόχους των μαθητών ήτοι στόχοι μάθησης (κατάκτησης της γνώσης) και στόχοι επίδοσης. Αυτά τα μοτίβα που αφορούν στη συνδυαστική επίδραση ανθεκτικότητας και κινήτρων επηρεάζουν τη μάθηση.

Όσον αφορά στη θεωρία της ανθεκτικότητας οι Benishek και Lopez (2001), έλαβαν υπόψη τους τα τρία χαρακτηριστικά (δέσμευση, έλεγχος πρόκληση) που συγκροτούν την έννοια της ανθεκτικότητας, τα οποία αντιστοίχησαν σε μορφές συμπεριφοράς των μαθητών και των φοιτητών όσον αφορά «στη σχέση» τους με τα μαθήματα και την επίδοσή τους. Η προσαρμογή της έννοιας της *δέσμευσης* αφορά στην ενεργή ενασχόληση των μαθητών με τα μαθήματά τους. Συνήθως θεωρούν ότι αυτός είναι ο καλύτερος τρόπος για να μετατρέψουν τις αρνητικές εμπειρίες σε κάτι που τους φαίνεται ενδιαφέρον, αξίζει τον κόπο και είναι σημαντικό. Μια τέ-

τοια στάση μπορεί να τους κάνει πιο επιμελείς και πρόθυμους, ώστε να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο προκειμένου να επιτύχουν τους ακαδημαϊκούς τους στόχους. Επιπλέον, αναγνωρίζουν και υιοθετούν συμπεριφορές που τους βοηθούν να ξεπεράσουν διάφορες ακαδημαϊκές δυσκολίες (Κάμτσιος & Καραγιαννοπούλου, 2011). Οι μαθητές με έλεγχο επί του περιβάλλοντος έχουν την αίσθηση ότι μπορούν να ελέγξουν την πορεία της μάθησής τους, διαχειριζόμενοι σωστά και αποτελεσματικά το χρόνο τους, δίνοντας προτεραιότητα σε δραστηριότητες και ενέργειες που είναι σημαντικές για την επίτευξη τόσο των βραχυπρόθεσμων όσο και των μακροπρόθεσμων στόχων τους, ελέγχοντας ταυτόχρονα και τα συναισθήματά τους, όταν αντιμετωπίζουν ακαδημαϊκές προκλήσεις. Τέλος, η αντιμετώπιση των δυσκολιών ως *πρόκληση* παρά ως απειλή αφορά στην εκτίμηση από τους μαθητές ενδεχόμενων στρεσογόνων καταστάσεων ως καινούριο βίωμα και ως ευκαιρία για κινητοποίηση για μάθηση, παρά ως κάτι απειλητικό (Benishek, Feldman, Shipon, Mecham, & Lopez, 2005).

Πρόσφατα η έννοια της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας και το θεωρητικό υπόβαθρο που τη διαπερνά διευρύνθηκε περαιτέρω (Κάμτσιος & Καραγιαννοπούλου, 2012a, 2012b). Διακρίθηκαν επιμέρους διαστάσεις των τριών βασικών στοιχείων που συγκροτούν την έννοια σε μαθητές και μαθήτριες της ύστερης παιδικής ηλικίας, τα οποία αφορούν στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν την αποτυχία και τη ματαιώση που προκύπτει από αυτή, καθορίζοντας τις πράξεις και τις ενέργειές τους. Οι θεωρητικές αυτές διαστάσεις καθίστανται σημαντικές για την ερμηνεία και την κατανόηση της συμπεριφοράς των παιδιών σε περίπτωση μιας αποτυχίας στο σχολείο. Οι διαστάσεις της ανθεκτικότητας στη μάθηση, ως μια νέα θεωρητική προσέγγιση, καταδεικνύουν ότι η συμπεριφορά των μαθητών/τριών, που κατευθύνεται προς ένα στόχο, τροποποιείται και προσαρμόζεται από τους ίδιους με τρόπο ώστε να επιτευχθεί ο τελικός στόχος και το επιθυμητό αποτέλεσμα. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, ο ρόλος της επίγνωσης και των προηγούμενων μαθησιακών εμπειριών τόσο για τις πράξεις όσο και για τα συναισθήματα των μαθητών είναι σημαντικό για τη διαμόρφωση της μελλοντικής τους συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες που διακρίνονται από ανθεκτικότητα στη μάθηση και στη ματαιώση μπορούν να αποστασιοποιηθούν από

το «πρόβλημα» (π.χ. χαμηλός βαθμός, αποτυχία σε ένα διαγώνισμα) και να ελέγξουν τα συναισθήματά τους προκειμένου να αντιμετωπίσουν την κατάσταση. Επίσης, σύμφωνα με τις προηγούμενες συναισθηματικές τους εμπειρίες και τα προηγούμενα βιώματά τους καθορίζουν και τη συμπεριφορά τους. Η επίγνωση των μαθητών/τριων για την προηγούμενη αρνητική εμπειρία (π.χ. αποτυχία) ενεργοποιείται κατά την ενασχόλησή τους με το μαθησιακό έργο και μπορεί να οδηγήσει στην περαιτέρω εμπλοκή τους, προκειμένου να επιλέξουν να προσπαθήσουν περισσότερο, ώστε να μη βιώσουν τα αρνητικά συναισθήματα που έπονται μιας αποτυχίας. Εσωτερικοί αλλά και εξωτερικοί παράγοντες ασκούν επιρροή στον τρόπο που επιλέγουν οι μαθητές να αντιμετωπίσουν την αποτυχία. Οι μελλοντικές τους προσδοκίες διαμορφώνουν τη συμπεριφορά που επιλέγουν να έχουν στο παρόν (π.χ. χρησιμότητα της γνώσης) και οι αναμενόμενες συνέπειες ή ο βαθμός των προσδοκιών που θέτουν οι μαθητές για τη μαθησιακή δραστηριότητα επηρεάζει τον τρόπο που αξιολογεί την εξέλιξή της (π.χ. σύγκριση και αποδοχή από τους συμμαθητές, αποδοχή ενηλίκων, εποικοδομητική αντιμετώπιση της αποτυχίας).

Η περαιτέρω και λεπτομερής λοιπόν διερεύνηση και αξιολόγηση των στοιχείων που συνθέτουν την έννοια της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας, η οποία κατατάσσεται ως ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας ικανό να μετριάσει και να ελέγξει τα καθημερινά στρεσογόνα ερεθίσματα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, καθώς και η σχέση της με τις ήδη υπάρχουσες και χρησιμοποιούμενες από τους μαθητές/τριες στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες, πιθανόν να οδηγήσει στην πιο εύκολη και στοχευμένη αντιμετώπιση ερεθισμάτων άγχους (Καμτσίος & Καραγιαννοπούλου, 2013). Τα συστατικά στοιχεία της έννοιας της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας μπορεί να συνεισφέρουν σημαντικά στην ικανότητα των μαθητών/τριων να αντεπεξέρχονται σε δυσκολίες και απογοητεύσεις σε περιβάλλοντα εκπαίδευσης, διαδραματίζοντας ξεχωριστό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης. Η έννοια της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας λειτουργώντας προστατευτικά για τον

μαθητή/τρια, μειώνοντας και περιορίζοντας τις έντονες στρεσογόνες εμπειρίες και τα μικρά και μικρής έντασης στρεσογόνα ερεθίσματα, πιθανόν να συμβάλλει στην προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον².

Βιβλιογραφία

- Allread, K., & Smith, T. (1989). The hardy personality: Cognitive and physiological responses to evaluate threat. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 257-266.
- Benishek, L., Feldman, J., Shipon, W., Mechem, S., & Lopez, F. (2005). Development and evaluation of the revised academic hardiness scale. *Journal of Career Assessment*, 13, 59-76.
- Benishek, L., & Lopez, F. (2001). Development and initial validation of academic hardiness scale. *Journal of Career Assessment*, 9, 333-352.
- Brummet, R., Wade, J., Ponterotto, J., & Thombs, L. (2007). Psychological well-being and a multicultural personality disposition. *Journal of Counseling and Development*, 17, 105-114.
- Chan, D. (2000). Dimensionality of hardiness and its role in the stress-distress relationships among Chinese adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 147-161.
- Cole, M., Field, H., & Harris, S. (2004). Student learning motivation and psychological hardiness: Interactive effects on students' reaction to a management class. *Academy of Management Learning and Education*, 3(1), 64-85.
- Compas, B. E. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 101, 393-403.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elias, M. (1989). Schools as a source of stress to children: An analysis of causal and ameliorative influences. *Journal of School Psychology*, 22, 393-407.
- Fontana, D. (1995). *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς*, 3th Ed. Εκδόσεις Σαββάλας, Αθήνα
- Funk, S. (1992). Hardiness: a review of theory and research. *Health Psychology*, 11, 335-345.
- Gallomay, M., Pope, D., & Osberg, J. (2007). *Stressed out students-SOS: Youth perspectives on changing school climates*. In D. Thiessen and A. Cook-Sather (eds.). *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*, 611-634, Springer.

² Το ερωτηματολόγιο διαστάσεων ανθεκτικότητας στη μάθηση απηχεί την πολυπλοκότητα των τρόπων με τους οποίους οι μαθητές/τριες προσπαθούν να διαχειριστούν την αποτυχία στο σχολείο. Το ερωτηματολόγιο είναι διαθέσιμο προς χρήση σε οποιονδήποτε εκπαιδευτικό Δ', Ε' και Στ' τάξης επιθυμεί να αξιολογήσει τις διαστάσεις ανθεκτικότητας στη μάθηση των μαθητών/τριών της τάξης του/της. Πληροφορίες: Κάμτσιος Σπύρος-τηλ: 6946-338714- e-mail: spiroskam@gmail.com

- Green, L.S., Oades, L.G. & Grant, A.M. (2006). Cognitive-behavioural, solution-focused life coaching: Enhancing goal striving, well-being and hope. *Journal of Positive Psychology*, 1(3), 142-149.
- Henderson, N., & Milstein, M. (2003). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. Εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Kamtsios S., & Karagiannopoulou, E. (2013). Structural and convergent validity of the Dimensions of Academic Hardiness Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology* (submitted).
- Kamtsios S., & Karagiannopoulou, E. (2012b). The development of a questionnaire on academic hardiness for late elementary school children. *International Journal of Educational Research* 58, 69-78.
- Kamtsios S., & Karagiannopoulou, E. (2012a). Conceptualizing students' academic hardiness dimensions: A qualitative study. *European Journal of Psychology of Education*
- Κάμτσιος, Σ., & Καραγιαννούλου, Ε. (2011). Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της κλίμακας της Μαθησιακής Ανθεκτικότητας σε δείγμα Ελλήνων μαθητών: Μια πιλοτική μελέτη. *Θ` Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, 67-88.
- Κάμτσιος, Σ. (2010). Η εφαρμογή της θεωρίας της σχεδιασμένης συμπεριφοράς και της μετάβασης μεταξύ σταδίων αλλαγής συμπεριφοράς για τον έλεγχο στρεσογόνων καταστάσεων σε μαθητές δημοτικού σχολείου μέσω της άσκησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 50, 92-105 .
- Κάμτσιος Σ. (2009). Σχολικά προγράμματα παρέμβασης με σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων αντιμετώπισης του στρες. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 159, 136-164.
- Kaplan, D., Liu, R., & Kaplan, H. (2005). School related stress in early adolescence and academic performance three years later: the conditional influence of self expectations. *Social Psychology of Education*, 8, 3-17.
- Kinder, R. (2008). *Development and validation of the students activation measure*. Unpublished Doctoral Dissertation, Vanderbilt University, Tennessee.
- Kobasa, S. (1979). Stressful life events, personality and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1-11.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer
- Lightfoot, S. L. (1987). On excellence and goodness. *Harvard Educational Review*, 57, 202-205.
- Maddi, S. (2006). Hardiness: The courage to grow from stresses. *The Journal of Positive Psychology*, 1(3), 160-168.
- Maddi, S. (2005). On hardiness and other pathways to resilience. *American Psychologist*, 60(3), 261-272.
- Maddi, S., & Kobasa, S. (1984). *The Hardy Executive: Health Under Stress*. Chicago, IL: Dorsey.
- Mathis, M., & Lecci, L. (1999). Hardiness and college adjustment: Identifying students in need of services. *Journal of College Student Development*, 40(3), 305-309.
- Murberg, T. & Bru, E. (2007). The role of neuroticism and perceived school related stress in somatic symptoms among students in Norwegian junior high schools. *Journal of Adolescence*, 30(2), 203-212.
- Nelms, B. (1999). Stress and School: Helping children to cope. *Journal of Pediatric Health*, 13(5), 209-212.
- Nickolls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University press.
- Rouse, K. A. G. (2001). Resilient students' goals and motivation. *Journal of Adolescence*, 24, 461-472.
- Williams, P., Wiebe, D, & Smith, T. (1992). Coping processes as mediators of the relationship between hardiness and health. *Journal of Behavioral Medicine*, 15(3), 237-258.
- Zolten, K., & Long, N. (1997). [online]. *Stress, helping children to cope*. Center for effective parenting, Arkansas, Usa.

Να Αποσυρθεί ο Νόμος 4115/2013 (Άρθρο 39) της Πολιτικής, Οικονομικής, Επιστημονικής και Ηθικής Εκμετάλλευσης των Ατόμων με Αναπηρία

Μηνάς Α. Ευσταθίου¹

Για πολλές δεκαετίες τα προβλήματα των Ατόμων με Αναπηρία (ΑμΑ) και των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΑμΕΕΑ) επιτεινόταν στην ελληνική κοινωνία, γιατί το πολιτικό σύστημα και κατά πρόεκταση το εκπαιδευτικό σύστημα επικεντρωνόταν στη διάγνωση των αναπηριών και των αδυναμιών των μαθητών, παρά στις δυνατότητές τους. Κυριαρχούσε δηλαδή το ιατρικό μοντέλο στο οποίο ομάδες ιατρών εστίαζαν το ενδιαφέρον τους στη διάγνωση του «διαταραγμένου ή ανάπηρου» ατόμου σε μία νόσο ή σε μία κατάσταση ή σ' ένα σύμπτωμα, και όχι στις ειδικές εκπαιδευτικές του ανάγκες (ε.ε.α.) και την αντιμετώπισή τους.

Σήμερα η ειδική αγωγή και εκπαίδευση των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ συγχωνεύει τις αποδεδειγμένες αρχές της Παιδαγωγικής από τις οποίες μπορούν να επωφεληθούν όλα τα παιδιά. Προϋποθέτει ότι οι ανθρώπινες διαφορές είναι φυσιολογικές και ότι η εκπαίδευση πρέπει ανάλογα να προσαρμοστεί στις ανάγκες κάθε μαθητή και όχι ο μαθητής να προσαρμοστεί σε προκαθορισμένα σχήματα που αφορούν το ρυθμό και το τυπικό πρόγραμμα της μαθησιακής διαδικασίας.

Μια δημοκρατική παιδοκεντρική Παιδαγωγική είναι ευεργετική για το σύνολο των μαθητών και, κατά συνέπεια, για το σύνολο της κοινωνίας. Η πείρα έχει αποδείξει ότι μπορεί να ελαττώσει σημαντικά την απόρριψη, την επανάληψη τάξεων και το σχολικό αποκλεισμό των μαθητών, φαινόμενα που συναντιούνται έντονα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η δημοκρατική παιδοκεντρική Παιδαγωγική μπορεί να αποτρέψει την κατασπατάληση του ανθρώπινου δυναμικού και το θρυμματισμό ελπίδων, που απορρέουν από τη φτωχή ποιοτικά καθοδήγηση και την εκπαιδευτική νοοτροπία ότι «το ίδιο ταιριάζει σε όλους τους μαθητές». Τα σχολεία με δημοκρατικό και παιδοκεντρικό προσανατολισμό μπορούν να αποτελέσουν φυτώρια μιας ανθρωποκεντρικής κοινωνίας που θα σέβεται τη διαφορετικότητα όσο και την αξιοπρέπεια όλων των ανθρώπων.

Η Ελλάδα το 1994 συμμετείχε ενεργά στην Παγκόσμια Διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή που διοργανώθηκε στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας και άμεσα υιο-

θέτησε τη «*Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και το Πλαίσιο Δράσης για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση*». Όμως, μετά από 18 έτη, οι συντάκτες του πολυνόμου περί την «*Οργάνωση και Λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις*» αγνόησαν παντελώς τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και δεν έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στις τροποποιήσεις και καταργήσεις που προτείνουν στα άρθρο 39 για πολύ σημαντικά θέματα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ. Συνέταξαν και ψήφισαν έναν πολυνόμο που: α) δεν αποτέλεσε αντικείμενο ενός ουσιαστικού δημοκρατικού διαλόγου ανάμεσα στο Υπουργείο Παιδείας και τους ενδιαφερόμενους συλλογικούς φορείς, β) δεν προτάσσει την καθολική και ποιοτική σχολική ένταξη και κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία και των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και γ) επιμένει στο ιατρικό μοντέλο ιδρύοντας επιτροπές διάγνωσης και αξιολόγησης των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ προσθέτοντας -στις ήδη υπάρχουσες- κι άλλες ΕΔΕΑΥ, ΣΔΕΥ, ΕΔΕΑ, ΠΕΔΕΑ μέσα στα γενικά και τα ειδικά σχολεία, παράγοντας θεσμικά εμπόδια στη σχολική ένταξη των ατόμων με αναπηρία και προκαλώντας συγκρούσεις καθημερινά ανάμεσα στα στελέχη της εκπαίδευσης, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων.

Η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, αλλάζει ολοκληρωτικά σημαντικές ρυθμίσεις στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, χωρίς να λαμβάνει καν υπόψη της ερευνητικές μελέτες, αναλύσεις και προτάσεις των εμπλεκόμενων φορέων στο υποσύστημα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Αγνοεί πλήρως το Πλαίσιο Δράσης σε Εθνικό Επίπεδο που προτάσσει η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα ζητώντας από τα εθνικά κράτη θεσμούς και πόρους για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ μέσα από: 1) την Εκπαιδευτική Πολιτική και την Οργάνωση, 2) τους Σχολικούς Παράγοντες, 3) την Πρόσληψη και Εκπαίδευση Προσωπικού, 4) τις Υποστηρικτικές Υπηρεσίες, 5) τους Τομείς Προτεραιότητας, 6) το Ρόλο της Κοινωνίας, και 7) το Απαιτούμενο Παιδαγωγικό Δυναμικό και Υλικό.

1. Ο Μηνάς Ευσταθίου είναι Πρόεδρος του Πανελληνίου Επιστημονικού Συλλόγου Ειδικής Αγωγής -Π.Ε.Σ.Ε.Α.-, Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης Περιφέρειας Ηπείρου, και Διευθυντής του περιοδικού «ΘΕΜΑΤΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ».

Αποτέλεσμα αυτής της τακτικής είναι η απαξίωση της επιστημονικής ταυτότητας, η υποτίμηση της εξειδικευμένης γνώσης και, κυρίως το έργο κι η μεγάλη συνεισφορά των εργαζόμενων στις δομές της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στη σχολική και κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ο Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Ειδικής Αγωγής, εξαιτίας των αξεπέραστων διαχρονικών ή νέων προβλημάτων που προέκυπταν από την αποσπασματικότητα των ασαφών νομικο-πολιτικών μέτρων και την έλλειψη στρατηγικού σχεδιασμού σε κεντρικό και περιφερειακό επίπεδο, έχει ζητήσει την αλλαγή του νόμου 3699/2008 και τη σύνταξη ενός νέου νόμου που θα βασίζεται σε μακροχρόνιες ερευνητικές μελέτες, συζητήσεις και προβληματισμούς από Ομάδες Εργασίας Επιστημόνων της Ειδικής Αγωγής, με εκπροσώπους των συλλογικών φορέων των αναπήρων, καθώς και των γονέων και κηδεμόνων των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. **Αντί αυτού η ειδική αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εξακολουθεί να αντιμετωπίζεται, ως ο πλέον πρόσφορος χώρος για πολιτική, οικονομική, επιστημονική και ηθική εκμετάλλευση.** Ας θυμηθούμε ότι στο άρθρο. 56 του Ν. 3966/2011 (ΦΕΚ 118/2011), κάτω από τον τίτλο «λοιπές διατάξεις» θεσμοθετήθηκε η Παράλληλη Στήριξη - Συνεκπαίδευση να παρέχεται και από εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ή από άλλα πανεπιστημιακά τμήματα χωρίς επιστημονική και με αβέβαιη παιδαγωγική κατάρτιση. Και μαζί μ' αυτά δόθηκε η δυνατότητα στους Νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής να διδάσκουν σε μαθητές πρώτης βαθμίδας στα Ειδικά Δημοτικά Σχολεία ανοίγοντας έτσι το δρόμο και για αντίστοιχες αλλαγές στο γενικό σχολείο π.χ. τα μαθηματικά Ε' & Στ' τάξης να τα κάνουν καθηγητές από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Κι όλα αυτά για να υλοποιηθούν άρον - άρον τα «εξειδικευμένα» Ευρωπαϊκά Προγράμματα (ΕΣΠΑ) με χρηματοδότηση κατά 75% από τους πιστωτές μας, που διαρκώς μας δανείζουν υποχρεωτικά για μια «αναμενόμενη και αμφιλεγόμενη» οικονομική ανάκαμψη, που δεν έρχεται ποτέ, παρά το γεγονός ότι δημόσιο χρέος πολλαπλασιάζεται κι η διάρρηξη του κοινωνικού ιστού είναι πλέον μια θλιβερή πραγματικότητα. Αυτός είναι ο κύριος λόγος του περιεχομένου του άρθρου 39 στον πολυνόμο. Με Πρόεδρο έναν «ευνουχισμένο» Διευθυντή, άνευ ψήφου, στις διάφορες Επιτροπές Διάγνωσης και Αξιολόγησης θα παραχθούν άπειρα θεσμικά εμπό-

δια στην Ένταξη των ΑμΑ και ΑμΕΕΑ στα γενικά και ειδικά σχολεία παράγοντας έτσι, αξεπέραστες συγκρούσεις των σχολικών θεσμών με τους γονείς και την κοινωνία. Στο όνομα, δήθεν της αρχής της ένταξης όλων των παιδιών στο γενικό σχολείο και στην ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας, θεσμοθετούνται ξεχωριστές επιτροπές (ΕΔΕΑΥ) που αντί να κάνουν το εκπαιδευτικό σύστημα πιο ευέλικτο, το κάνουν πιο συγκεντρωτικό και πιο γραφειοκρατικό με αμφίβολη λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητα αντιμετώπισης των αναγκών των παιδιών, με την κατασπατάληση τεράστιων πιστωμένων (δανεικών, μέσα από προγράμματα ΕΣΠΑ) κονδυλίων.

Το άρθρο 39 αποτελεί προϊόν αποσπασματικών ρυθμίσεων και βρίθεται από αφηρημένες νομικές έννοιες. Δεν επιτρέπει την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών που θα ωθούν τους εκπαιδευτικούς θεσμούς να λειτουργούν αποτελεσματικά και να συμβάλλουν τη σχολική ένταξη των ατόμων με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με τον νέο πολυνόμο αλλάζει δραματικά -προς το χειρότερο- η πορεία του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος και υποσυστήματος της ειδικής αγωγής. Το άρθρο 39 χαρακτηρίζεται από έλλειψη φιλοσοφίας και αποσαφηνισμένων στρατηγικών για την ένταξη και την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τις σχολικές δομές της γενικής και της ειδικής αγωγής της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αυτό φαίνεται στο άρθρο 5 περίπτωση α', το οποίο αντικαθιστά την ΕΔΕΑ σε ΕΔΕΑΥ και στη συνέχεια την ΕΔΕΑΥ που θα λειτουργεί σε κάθε γενικό σχολείο. Παραβλέπει ότι η ΕΔΕΑ αναφέρεται σε νόμο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και λειτουργεί σε Ειδικά Σχολεία (άρθ. 4 παρ. 4 του ν. 3699/08) με συγκεκριμένη σύνθεση και με τη συνεργασία του Συλλόγου Διδασκόντων του Ειδικού Σχολείου.

Είναι «περίεργο» ότι δημιουργούνται *Σχολικά Δίκτυα Εκπαίδευσης και Υποστήριξης* τα οποία περιλαμβάνουν *Σχολικές Ενότητες* που αποτελούν «*υπηρεσιακές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης*». Αυτό αποτελεί πειραματισμό για την εφαρμογή του μέτρου στη γενική αγωγή, μετατρέποντας το σχολείο της γειτονιάς σε μεγάλες *Μητροπολιτικές Σχολικές Μονάδες* (Κ. Αρβανιτόπουλος), μέσα από τις καταργήσεις και τις συγχωνεύσεις σχολείων. Για άλλη μια φορά το Υποσύστημα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης χρησιμοποιείται ως πρόσφορο πεδίο για τη δοκιμή αποσπασματικών εκπαιδευτικών πολιτικών, πριν τη εφαρμογή τους στα σχολεία της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, όπως π.χ.

το διαφορετικό ωράριο στα Τμήματα Ένταξης, πριν μερικά χρόνια, η ωρομισθία, τα διαφορετικά κριτήρια διορισμού και υπηρεσιακών μεταβολών των εκπαιδευτικών στην Ε.Α.Ε., νομιμοποίηση των σεμιναρίων της ντροπής των 400 ωρών κ.ά. αποδεικνύοντας ότι η Ε.Α.Ε. χρησιμοποιείται ως κερκόπορτα άλωσης της δημόσιας δωρεάν εκπαίδευσης.

Το άρθρο 39 βασίζεται στις προτάσεις της προηγούμενης Δ/σης Ειδικής Αγωγής του Υπουργείου Παιδείας στα πλαίσια της υποκείμενης αναδιοργάνωσης, εξορθολογισμού των υπηρεσιών διάγνωσης-υποστήριξης των μαθητών και της σχολικής μονάδας. Με τον νέο πολυνόμο επιδιώκεται η ειδική αγωγή και εκπαίδευση να ασκείται, σε όλα τα επίπεδα, και κυρίως στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης στο όνομα μιας αμφίβουλης ενταξιακής πολιτικής κουλτούρας. Ωστόσο δεν έχουν ληφθεί υπόψη σοβαρές ελλείψεις και μακροχρόνια προβλήματα που κυριαρχούν σε όλες τις σχολικές δομές της γενικής και της ειδικής αγωγής της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Παραβλέπουν οι συντάκτες του άρθρου 39 ότι σήμερα μόνο ένα μικρό ποσοστό αναπήρων μαθητών βρίσκεται στις δημόσιες δομές της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Δεν υπάρχει καμία ποσοτική και ποιοτική αναφορά, αλλά και κανένας σχεδιασμός για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού με ή χωρίς αναπηρίες – με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στο άρθρο 39 με τις ΕΔΕΑΥ μεταφέρουν μοντέλα του εξωτερικού σε επίπεδο σχολικής μονάδας (π.χ. pupil services teams στις ΗΠΑ, Local Educational Authority στην Αγγλία) χωρίς να λαμβάνουν υπόψη την ελληνική σχολική πραγματικότητα. Οι συντάκτες του άρθρου 39 δείχνουν να αγνοούν το γεγονός ότι το 94% των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης βρίσκεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τα παιδιά με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να τερματίζουν τη μαθητική τους πορεία τελειώνοντας το Δημοτικό, και τα περισσότερα να οδηγούνται με μαθηματική ακρίβεια, οριστικά και αμετάκλητα στο σχολικό και κοινωνικό αποκλεισμό. Οι θιασώτες του άρθρου 39 δε λαμβάνουν υπόψη τους: α) τις υλικοτεχνικές ελλείψεις στην υποδομή των ΣΜΕΑΕ (44% των Ειδικών Σχολείων που συστεγάζονται με τα σχολεία γενικής αγωγής, φιλοξενούνται σε μία και μόνον αίθουσα), β) τα ελλείμματα στην παροχή των βασικών υπηρεσιών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, (το 46% των ΣΜΕΑΕ δεν παρέχει καμία υπηρεσία), γ) τις ελλείψεις από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και βοηθητικό στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης –Τμήμα-

τα Ένταξης- Παράλληλης Στήριξης. Επίσης δε γίνεται λόγος για τη γεωγραφική κατανομή των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και αποσιωπάται η πραγματικότητα ότι υπάρχουν περιφέρειες που οι σχολικές δομές της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης είναι σχεδόν ανύπαρκτες (Π.Ε.Σ.Ε.Α., 2011).

Αντί να ληφθούν όλα αυτά υπόψη και να παρθούν συγκεκριμένα μέτρα, τα Ειδικά Σχολεία μετατρέπονται σε Κέντρα Υποστήριξης ΕΑΕ και τα γενικά σχολεία με τα ΣΔΕΥ και τις ΕΔΕΑΥ στην ουσία καλούνται να υλοποιήσουν όλες τις αρμοδιότητες που μέχρι σήμερα τις είχαν τα ΚΕΔΔΥ. Ανοίγοντας έτσι το δρόμο για την μεταφορά (κατάρνηση;) των ΚΕΔΔΥ στο Τμήμα Στήριξης του Εκπαιδευτικού Έργου της τοπικής Διεύθυνσης, ως Πρωτοβάθμια Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (Π.Ε.Δ.Ε.Α.). Ο Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Ειδικής Αγωγής –Π.Ε.Σ.Ε.Α.- θεωρεί ότι η συγκεκριμένη διάταξη αποτελεί νομοθετική πλατφόρμα για την απορρόφηση κονδυλίων από το ΕΣΠΑ, ώστε να μοιράζονται θέσεις σε διάφορους κλάδους εργαζομένων, χωρίς πρώτα να έχουν οριστεί οι υπηρεσίες που θα προσφέρουν. Παρατηρείται ότι κάποιιοι «σύμβουλοι» και «ειδικοί» του Υπουργείου Παιδείας εξακολουθούν να καθορίζουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, χωρίς να διαλέγονται με τους επιστημονικούς φορείς, τους εκπροσώπους των αναπήρων και τους εργαζόμενους στο υποσύστημα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, συμβάλλοντας έτσι στην αποδόμηση της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Π.Ε.Σ.Ε.Α., 2012).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και το υποσύστημα ειδικής αγωγής βρίσκονται σε μια κρίσιμη καμπή και το Υπουργείο Παιδείας οφείλει να αποτυπώσει με σαφήνεια τη φιλοσοφία και το περιεχόμενο των πολιτικών και νομοθετικών του εγχειρημάτων για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση των ΑμΑ και ΑμΕΕΑ. Η χρηματοδότηση του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος να γίνεται από τις εγγεγραμμένες δημόσιες δαπάνες του Προϋπολογισμού της Ελληνικής Δημοκρατίας, κι όχι μέσα από τις χρηματοδοτήσεις Προγραμμάτων (ΕΣΠΑ) της Ευρωπαϊκής Ένωσης, δηλαδή δανεικά χρήματα από τους Πιστωτές της χώρας οι οποίες, πάνω από είκοσι χρόνια, συνέβαλαν στο να υπερδιογκωθεί το δημόσιο εξωτερικό χρέος της ΕΛΛΑΔΑΣ και να ασκούνται βάνουσες και καταστροφικές οικονομικές-κοινωνικές πολιτικές σε βάρος του ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΛΑΟΥ, από τους δανειστές-πιστωτές του Ελληνικού Κράτους.

Σενάριο διδασκαλίας για τους μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού Σχολείου με τη χρήση του λογισμικού «Ερευνώ το Φυσικό κόσμο: Η μελέτη του Πεπτικού Συστήματος»

Ευαγγέλου Β. Φίλιππος

Δάσκαλος στο 9^ο Δ. Σ. Διαπολ. Εκπ/σης Ιωαννίνων – Διδάκτωρ του Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Ιωαννίνων, Αιρετός Α.Π.Υ.Σ.Π.Ε. Ηπείρου, e-mail: filipevang@gmail.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία αναλύεται διεξοδικά η δημιουργία ενός σεναρίου διδασκαλίας για τους μαθητές της Πέμπτης και Έκτης τάξης Δημοτικού Σχολείου με τίτλο: «Η μελέτη του Πεπτικού Συστήματος». Η καινοτομία αυτού του σεναρίου διδασκαλίας έγκειται τόσο στο γεγονός ότι στηρίζεται στη χρήση του λογισμικού του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου «Ερευνώ το Φυσικό κόσμο» ως γνωστικού εργαλείου όσο και στο ότι η παιδαγωγική προσέγγιση που χρησιμοποιείται είναι το εποικοδομητικό μοντέλο διδασκαλίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι το λογισμικό βρίσκεται ελεύθερο στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με URL: <http://www.pischools.gr/software/dimotiko/>. Το συγκεκριμένο σενάριο διδασκαλίας απαρτίζεται από τα εξής δυο μέρη: α) τον οδηγό οργάνωσης διδασκαλίας και β) τα φύλλα εργασίας των μαθητών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Σενάριο διδασκαλίας, Πεπτικό Σύστημα, Λογισμικό «Ερευνώ το Φυσικό κόσμο»

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες η εκπαίδευση έχει επηρεασθεί, σε μεγάλο βαθμό, από τις αλλαγές που έχουν πραγματοποιηθεί στο πεδίο των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Οι πρόσφατες εντυπωσιακές εξελίξεις στα υπολογιστικά εργαλεία - υλικό και λογισμικό - δίνουν πια τη δυνατότητα χρησιμοποίησης των ΤΠΕ με κυρίαρχο τον υπολογιστή ακόμα και σε μικρούς μαθητές, όπως είναι οι μαθητές του δημοτικού σχολείου (Μπελεσιώτης & Γκυρτής, 2003).

Παράλληλα, οι ΤΠΕ φαίνεται να αποτελούν ένα ισχυρό εργαλείο για την υποστήριξη της διδασκαλίας και μάθησης στις Φυσικές Επιστήμες, περιλαμβάνοντας και υλοποιώντας χαρακτηριστικά που απαιτούνται από τις Φυσικές Επιστήμες (Τζιμογιάννης, 2004; Matthews, 2007; Ψύλλος, 2007). Το γεγονός αυτό πιστοποιείται και από αποτελέσματα πρόσφατων ερευνών που καταδεικνύουν πως η

χρήση αλληλεπιδραστικών προσομοιώσεων στον ηλεκτρονικό υπολογιστή έχει θετική επίδραση τόσο στις γνώσεις περιεχομένου για το υπό μελέτη θέμα των Φυσικών Επιστημών όσο και στην αλλαγή των εναλλακτικών ιδεών των μαθητών προς τις επιστημονικά ορθές απόψεις (Τζιμογιάννης, 2004; Μικρόπουλος, 2006; de Jong, 2006; Ταραμόπουλος και συν., 2010). Επίσης, επηρεάζει αντίστοιχα και το συναισθηματικό τομέα των συμμετεχόντων στην έρευνα (Bell & Trundle, 2008).

Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί ότι για να ενταχθούν οι ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία με δημιουργικό και εφαρμόσιμο τρόπο δεν είναι δυνατόν αυτό να πραγματοποιηθεί με τη χρήση των λογισμικών μόνο ως εποπτικών μέσων, αλλά ως γνωστικών εργαλείων. Με άλλα λόγια, με τον υπολογιστή ως γνωστικό εργαλείο, η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ περνά σε ένα άλλο επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, περνά από την τεχνοκεντρική προσέγγιση του πληροφορικού αλφαριθμητισμού και της υποβοηθούμενης από υπολογιστή διδασκαλίας, στην εποικοδομητική συμβολή των ΤΠΕ στη μάθηση (Μικρόπουλος, 2006). Ωστόσο, για να επιτευχθούν τα παραπάνω είναι αναγκαίο η αξιοποίηση των ΤΠΕ να συνοδεύεται από στοχοθετημένα σενάρια διδασκαλίας.

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Το σενάριο διδασκαλίας συνιστά ένα ολοκληρωμένο μαθησιακό πλαίσιο, έναν δομημένο τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας που περιλαμβάνει διαδοχικά στάδια με στόχο την οικοδόμηση της γνώσης (Μικρόπουλος & Μπέλλου, 2010). Ταυτόχρονα, αξιοποιεί συγκεκριμένα «συμβατικά μέσα» και στην περίπτωση που υποστηρίζεται από τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) αξιοποιεί συγκεκριμένα εκπαιδευτικά εργαλεία, όπως είναι στην παρούσα εργασία το λογισμικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου «Ερευνώ το Φυσικό Κό-

σμο» (Πήλιουρας και συν., 2010; Μικρόπουλος & Μπέλλου, 2010; Δαγδιλέλης και συν., 2011; Ευαγγέλου, 2012α).

Το σενάριο διδασκαλίας στην παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη: α) τον οδηγό οργάνωσης διδασκαλίας και β) τα φύλλα εργασίας των μαθητών. Ειδικότερα, στον οδηγό οργάνωσης διδασκαλίας αναλύεται η συνολική σχεδίαση του σεναρίου (παιδαγωγική προσέγγιση, εναλλακτικές ιδέες, διδακτικοί στόχοι, κλπ.), παρουσιάζονται οι μαθησιακές δραστηριότητες και δίνονται οδηγίες και διδακτικές υποδείξεις προς τους δασκάλους (πιθανό σενάριο διδασκαλίας) για την εφαρμογή τους στη σχολική τάξη. Όσον αφορά στα φύλλα εργασίας πρέπει να σημειωθεί ότι αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του σεναρίου διδασκαλίας και αποτελούν το βασικό εργαλείο για την υλοποίηση της διδασκαλίας της ενότητας με τίτλο: «Πεπτικό Σύστημα» (Ευαγγέλου, 2012β).

ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η παρούσα εργασία στοχεύει στη διαμόρφωση ενός σεναρίου διδασκαλίας για το πεπτικό σύστημα του ανθρώπου, με την αξιοποίηση των ΤΠΕ και ειδικότερα του λογισμικού «Ερευνώ το Φυσικό κόσμο» του Π.Ι. ως γνωστικού εργαλείου, στηριζόμενη σε στοιχεία της εποικοδομητικής προσέγγισης.

ΤΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ «Ερευνώ το Φυσικό κόσμο»

Το λογισμικό «Ερευνώ το Φυσικό κόσμο» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αποτελεί μια πολυμεσική εφαρμογή (εικόνα, κείμενο, ήχος, βίντεο, animation) με εκπαιδευτικά παιχνίδια, βιογραφίες, φύλλα εργασίας, κριτήρια αξιολόγησης, προτεινόμενα βιβλία για περαιτέρω ανάγνωση και συνδέσμους σε ενδιαφέρουσες ιστοσελίδες. Ταυτόχρονα, προσεγγίζει ολιστικά και διεπιστημονικά τα εξής γνωστικά αντικείμενα: Φυσική, Χημεία, Περιβαλλοντική εκπαίδευση και Βιολογία (Τζουβάρα και συν., 2012). Αξίζει να σημειωθεί ότι το λογισμικό βρίσκεται ελεύθερο στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με URL: <http://www.pi-schools.gr/software/dimotiko/>

Η ΔΟΜΗ ΤΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ Ο ΟΔΗΓΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Στην παρούσα εργασία, η δομή του οδηγού οργάνωσης διδασκαλίας περιλαμβάνει τα παρακάτω

μήματα (Μικρόπουλος & Μπέλλου, 2010):

1. Τίτλος: Πεπτικό Σύστημα

2. Εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα: Φυσικές Επιστήμες

3. Πρωτοτυπία: Η υλοποίηση του σεναρίου διδασκαλίας με βάση τις αρχές της εποικοδομητικής προσέγγισης (Ψύλλος και συν., 1993, Driver et al., 1998; Κόκκοτας και συν., 2002; Καριώτογλου, 2006), η σύνδεση των Φυσικών Επιστημών με καθημερινές δραστηριότητες του ανθρώπου και η παρατήρηση των φαινομένων αυτών από τους μαθητές με τη χρήση του λογισμικού σε σύντομο χρονικό διάστημα.

4. Τάξεις στις οποίες απευθύνεται: Στην Ε' και ΣΤ' τάξη Δημοτικού Σχολείου

5. Συμβατότητα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα: Το σενάριο καλύπτει τους στόχους του μαθήματος όπως αυτοί περιγράφονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.). Πιο συγκεκριμένα, στο Α.Π.Σ. της Πέμπτης τάξης αναφέρεται η έννοια του Πεπτικού Συστήματος και ειδικότερα στην Ενότητα 3: Ανθρώπινος οργανισμός - Πεπτικό σύστημα.

Οι διδακτικοί στόχοι που περιγράφονται για τους μαθητές στο Α.Π.Σ. είναι οι εξής: i) Να αναφέρουν τις βασικές λειτουργίες του πεπτικού συστήματος και να τις συσχετίζουν με τα όργανα που το αποτελούν, ii) Να αναφέρουν συνήθειες της καθημερινής ζωής που συμβάλλουν στην καλή λειτουργία του πεπτικού συστήματος.

6. Εναλλακτικές ιδέες των μαθητών: Πολλοί μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν ότι τα δόντια αποτελούν όργανα του πεπτικού συστήματος (Αποστολάκης και συν., 2006).

Οι μαθητές μέχρι την ηλικία των 9 ετών φαντάζονται το σώμα τους ως μια δερμάτινη σακούλα που είναι όλη στομάχι, μια δεξαμενή στην οποία κατά κάποιο τρόπο συνυπάρχουν το αίμα, η τροφή και τα κόπρανα.

Οι ερευνητές βρήκαν ότι οι μαθητές συνήθως σχεδιάζουν το στομάχι ως ένα εσωτερικό όργανο που φαίνεται μεγαλύτερο και σε χαμηλότερη θέση απ' ότι στην πραγματικότητα. Επίσης, ενώ σχεδιάζονται τα έντερα, το σκύωτο σπάνια απεικονίζεται.

Αρκετοί μαθητές σχεδιάζουν ή περιγράφουν το πεπτικό σύστημα ως διπλό, με δυο εξόδους, μια για τα κόπρανα και μια για τα ούρα.

Οι μικρότεροι μαθητές συσχετίζουν το στομάχι με την αναπνοή, το αίμα, τη δύναμη και την ενέργεια.

Από τους μαθητές ηλικίας μεγαλύτερης των 7 ετών εκφράζεται η άποψη ότι το στομάχι βοηθά στη διάσπαση ή την πέψη της τροφής και μετά ότι η τροφή μεταφέρεται κάπου αλλού.

Οι μαθητές των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου δέχονται ότι τα κομμάτια της τροφής διασπώνται, «οι χυμοί» ή τα «οξέα» διαλύουν την τροφή. Οι μαθητές ηλικίας άνω των 9 ετών θεωρούν ότι η τροφή εξαφανίζεται όταν τη φάμε. Οι μεγαλύτεροι μαθητές υποστηρίζουν ότι η τροφή μετατρέπεται σε «χρήσιμο μέρος» ή «ενέργεια».

Μια πολύ κοινή ιδέα των μαθητών είναι ότι η πέψη είναι η διαδικασία κατά την οποία απελευθερώνεται από την τροφή η διαθέσιμη ενέργεια. Αυτή η άποψη προέρχεται από τη σύνδεση που κάνουν οι μαθητές σε δυο αποδεκτές ιδέες ότι η «ενέργεια προέρχεται από την τροφή» και ότι «η πέψη είναι μια διάσπαση της τροφής» για να καταλήξουν τελικά στην οικοδόμηση μιας ανορθόδοξης ιδέας.

Οι ιδέες των μαθητών για τη διαδικασία της πέψης είναι πολύ συγκεχυμένες τόσο για την πορεία της – από την άποψη της ανατομίας – όσο και για τις διαδικασίες της. Η σειρά των διαδικασιών φαίνεται να αρχίζει με το τεμάχισμα της τροφής σε διαλυτά μέρη και την απελευθέρωση ενέργειας και στη συνέχεια να ακολουθεί η υγροποίηση με το σάλιο.

Τέλος, οι μαθητές των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου θεωρούν ότι η εκκένωση είναι απαραίτητη για να δημιουργείται χώρος για περισσότερη τροφή. Όταν φθάσουν στην ηλικία των 13 ετών, τότε οι περισσότεροι μαθητές υποστηρίζουν ότι αρκετές από τις τροφές είναι άχρηστες ή επικίνδυνες, με αποτέλεσμα να αποβάλλονται (Driver et al, 1998; Κόκκοτας και συν., 2002).

7. Διδακτικοί στόχοι: Οι διδακτικοί στόχοι επιμερίζονται ως προς τους τρεις παρακάτω άξονες:

A) Ως προς το γνωστικό αντικείμενο. Οι μαθητές: i) Να αναφέρουν τις βασικές λειτουργίες του πεπτικού συστήματος και να τις συσχετίζουν με τα όργανα που το αποτελούν, ii) Να περιγράφουν την πορεία της τροφής, από το στόμα μέχρι το παχύ έντερο, iii) Να αναγνωρίζουν και να κατονομάζουν τα όργανα που αποτελούν τον πεπτικό σωλήνα, iii) Να γνωρίζουν τη διαδικασία της πέψης.

B) Ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Οι μαθητές: i) Να χρησιμοποιούν το λογισμικό και να μεταβαίνουν στις ενότητες που τους ενδιαφέρουν όσο το δυνατόν πιο σύντομα, ii) Να αξιοποιούν από το λογισμικό όλες τις απαιτούμενες πληροφορίες

που έχουν σχέση με την παρούσα διδακτική ενότητα, iii) Να διαπιστώσουν με τη βοήθεια του λογισμικού τα όργανα του πεπτικού συστήματος και το ταξίδι της τροφής.

Γ) Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές: i) Να εκφράζουν την προϋπάρχουσα γνώση μέσα από τις προσομοιώσεις του λογισμικού «Φυσικά της Ε' και ΣΤ' του Π.Ι.» και μέσα από στοχοθετημένες ερωτήσεις του δασκάλου, ii) Να υποθέτουν και να προβλέπουν τι θα συμβεί όταν η τροφή εισέλθει στο στόμα και πως γίνεται η διαδικασία της πέψης iii) Να επιβεβαιώνουν ή να απορρίπτουν τις αρχικές τους προβλέψεις ή υποθέσεις, iv) Να αναδομούν την προϋπάρχουσα γνώση και να οδηγούνται προς την επιστημονικά ορθή, v) Να κωδικοποιούν και να ταξινομούν τα δεδομένα και την νέα γνώση που τους δίνονται μέσω του λογισμικού, vi) Να συγκρίνουν την νέα με την παλαιά γνώση.

8. Εκτιμώμενη διάρκεια: Η εκτιμώμενη διάρκεια είναι 2 διδακτικές ώρες

9. Παιδαγωγική προσέγγιση: Στην παρούσα εργασία το σενάριο διδασκαλίας βασίζεται στις αρχές της εποικοδομητικής προσέγγισης.

10. Οργάνωση διδασκαλίας – απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή:

10.1 Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Το μάθημα απευθύνεται σε μαθητές που έχουν μικρή εμπειρία με υπολογιστές. Μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε στο εργαστήριο σε ομάδες των 2-3 ατόμων είτε σε έναν υπολογιστή εντός τάξης - γωνιά υπολογιστή – με την προϋπόθεση ότι μπορούν να εναλλάσσονται ομαλά οι δυάδες μαθητών στον υπολογιστή. Απαιτείται το λογισμικό «Ερευνώ το Φυσικό κόσμο» της Ε' και ΣΤ' του Π.Ι., καθώς επίσης και η χρήση διαδικτύου (Internet).

10.2 Ο ρόλος και ο τρόπος εργασίας των μαθητών: Οι μαθητές εργάζονται στην τάξη σε δυάδες για την πραγματοποίηση του συγκεκριμένου σεναρίου. Αρχικά, με τη βοήθεια του 1^{ου} βήματος των φύλλων εργασίας, εκφράζουν ελεύθερα τις εναλλακτικές τους ιδέες. Στη συνέχεια, με τη στρατηγική του τρίπτυχου: «Πρόβλεψη – Παρατήρηση – Εξήγηση» (2^ο βήμα), διατυπώνουν τις προβλέψεις, τις υποθέσεις και τις ελέγχουν μέσα από τη πραγματοποίηση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων των φύλλων εργασίας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία προκαλούνται εννοιολογικές – γνωστικές συγκρούσεις που προβληματίζουν τους μαθητές για την εγκυρότητα των ιδεών τους και τους οδηγούν να τις τρο-

ποποιήσουν και να τις αλλάξουν, έτσι ώστε να υιοθετήσουν τις επιστημονικά έγκυρες ιδέες επιτυγχάνοντας την εννοιολογική αλλαγή (ή να τις ενισχύσουν στην περίπτωση που είναι κοντά στο επιστημονικό πρότυπο).

10.3 Ο ρόλος του δασκάλου – ερευνητή: Ο δάσκαλος – ερευνητής γίνεται συντονιστής, προγραμματιστής, καθοδηγητής, οργανωτής καταστάσεων μάθησης, αλλά κυρίως «εμψυκωτής». Παίζει το ρόλο του συμβούλου παιδαγωγού και συνερευνητή μέσα στη διδακτική – μαθησιακή διαδικασία και πράξη. Δεν χρειάζεται να υλοποιεί ο ίδιος τις δραστηριότητες των φύλλων εργασίας μέσω του λογισμικού, αλλά με τη δική του επίβλεψη οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση.

11. Η προτεινόμενη (πιθανή) πορεία διδασκαλίας – Οι φάσεις διδασκαλίας:

Η διεξαγωγή του σεναρίου γίνεται με βάση τις παρακάτω πέντε φάσεις του εποικοδομητικού μοντέλου διδασκαλίας (Driver et al, 1998; Κόκκοτας και συν., 2002;): i) Φάση του προσανατολισμού - Εισαγωγικό ερέθισμα, ii) Αναγνώριση και ανάδειξη των ιδεών των μαθητών, iii) Φάση εισαγωγής της επιστημονικής γνώσης ή της αναδόμησης των ιδεών (έλεγχος των ιδεών), iv) Φάση της εφαρμογής της νέας γνώσης - Έλεγχος και ανασκόπηση

Πιο αναλυτικά, όπως φαίνεται στα παρακάτω φύλλα εργασίας, με το 1^ο βήμα (φάση του προσανατολισμού και φάση αναγνώρισης και ανάδειξης των ιδεών) ο στόχος μας είναι μέσα από μια εικόνα του ανθρώπινου οργανισμού και ειδικότερα του πεπτικού συστήματος να προκαλέσουμε τόσο το ενδιαφέρον των μαθητών για το πεπτικό σύστημα όσο και να αναδείξουμε τις εναλλακτικές τους ιδέες.

Με το 2^ο βήμα (φάση εισαγωγής της επιστημονικής γνώσης ή της αναδόμησης των ιδεών (έλεγχος των ιδεών) ο στόχος μας είναι να μπορούν οι μαθητές να κατανοήσουν τη λειτουργία του πεπτικού συστήματος. Πιο συγκεκριμένα, να κατανοήσουν τόσο το σύνολο των οργάνων με τα οποία γίνεται η επεξεργασία της τροφής όσο και τη διαδικασία της πέψης. Ακόμη, στόχος μας είναι να αναδομήσουμε τις εναλλακτικές ιδέες των μαθητών, να προκαλέσουμε τη γνωστική σύγκρουση με τη νέα γνώση προκειμένου να αποδεχθούν το επιστημονικό πρότυπο αναφορικά με το πεπτικό σύστημα.

Με το 3^ο βήμα (φάση της εφαρμογής της νέας γνώσης - Έλεγχος και ανασκόπηση) μέσα από ένα ευχάριστο παιχνίδι καλούμε τους μαθητές να εφαρ-

μόσουν όσα έμαθαν για το πεπτικό σύστημα. Στο τέλος, καλούνται οι μαθητές να συγκρίνουν τη νέα γνώση με την παλαιά και να συνειδητοποιήσουν με ποια διαδικασία αποκτήθηκε (μεταγνώση).

12. Αξιολόγηση: Η αξιολόγηση του σεναρίου αφορά κυρίως την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών μετά από την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων των φύλλων εργασίας. Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση του σεναρίου μετά από την υλοποίησή του απαιτεί από τον ίδιο τον δάσκαλο να καταγράψει σύντομες παρατηρήσεις τόσο για τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και για τη χρήση και αξιοποίηση του λογισμικού. Ωστόσο, είναι αναγκαίο να επισημανθεί ότι η αξιολόγηση αυτής της μορφής του σεναρίου είναι ιδιαίτερα χρήσιμη τόσο για την επόμενη φορά που πιθανόν θα χρησιμοποιηθεί το ίδιο σενάριο από άλλο δάσκαλο ή σε άλλους μαθητές όσο και για τη βελτίωση των σεναρίων που θα δομηθεί στο μέλλον ο ίδιος δάσκαλος.

13. Επεκτασιμότητα: Το σενάριο μπορεί να επεκταθεί και σε άλλους διδακτικούς στόχους. Για παράδειγμα, μέσα από δραστηριότητες οι μαθητές να διερευνήσουν θέματα του Πεπτικού Συστήματος που σχετίζονται με την πρόκληση ασθενειών.

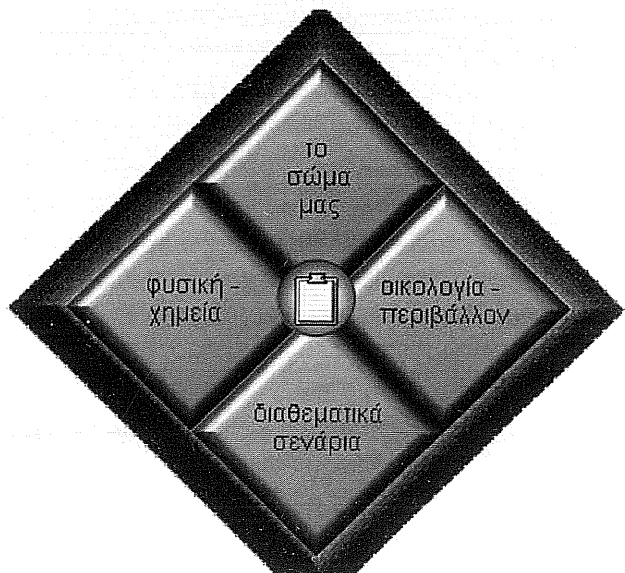
Τέλος, όσον αφορά τα **φύλλα εργασίας** του σεναρίου διδασκαλίας είναι τα εξής:

1^ο Βήμα: Ακολούθησε τη διαδρομή:

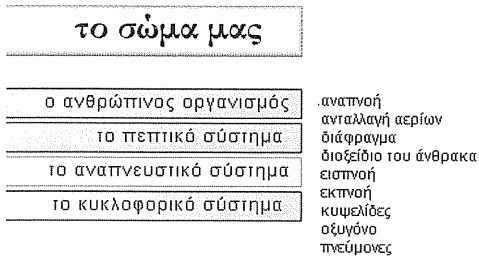
Το σώμα μας> Ο ανθρώπινος οργανισμός> Ο χάρτης του σώματος>

Πιο αναλυτικά:

Πάτησε αριστερό κλικ με το ποντίκι στην ομάδα «Το σώμα μας».



Τότε θα εμφανιστεί η παρακάτω οθόνη:



Στη συνέχεια επέλεξε την υποομάδα «Ο ανθρώπινος οργανισμός».

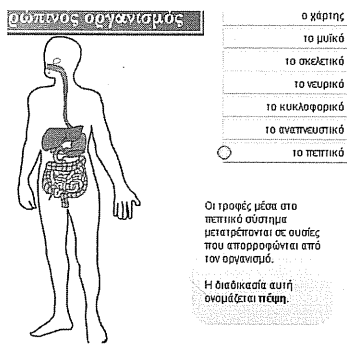
Τότε, θα εμφανιστεί η παρακάτω οθόνη:

Κάνε κλικ στην υποομάδα «Ο χάρτης του σώματος».



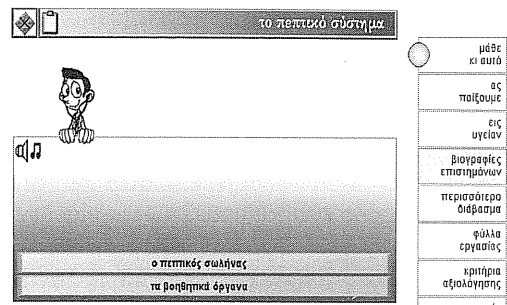
Τότε, θα εμφανιστεί η παρακάτω οθόνη και στη συνέχεια κάνε κλικ **στο πεπτικό**:

Απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις:



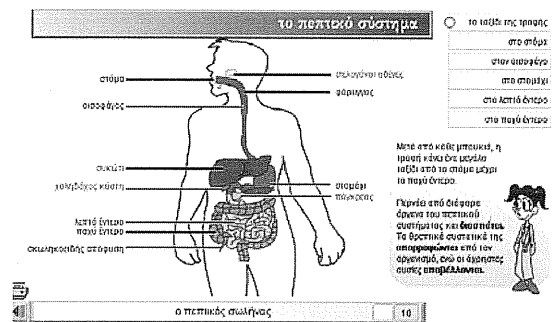
- Τι γίνεται η τροφή που τρώμε;
- Γνωρίζεις κάποια όργανα του πεπτικού συστήματος;
- Από ποια όργανα του πεπτικού συστήματος περνάει η τροφή;
- Οι τροφές παθαίνουν τις ίδιες αλλαγές σε κάθε όργανο του πεπτικού σωλήνα;
- Η τροφή όταν τη φάμε εξαφανίζεται;

2^ο Βήμα: 1) Ακολούθησε τη διαδρομή: Το σώμα μας > Το πεπτικό σύστημα > Ο πεπτικός σωλήνας > Το ταξίδι της τροφής. Όπως στο 1^ο βήμα, κάνε κλικ στο σώμα μας, μετά στο πεπτικό σύστημα. Έτσι, έχουμε:

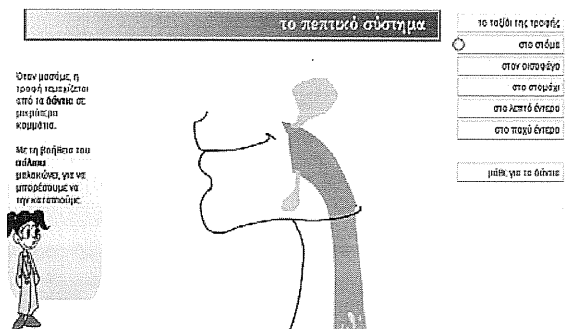


Ακολουθώντας, κάνε κλικ στην υποομάδα «Ο πεπτικός σωλήνας».

Τότε θα εμφανιστεί η παρακάτω οθόνη:



II) Στη συνέχεια κάνε κλικ **στο στόμα**, τότε θα εμφανιστεί η οθόνη:



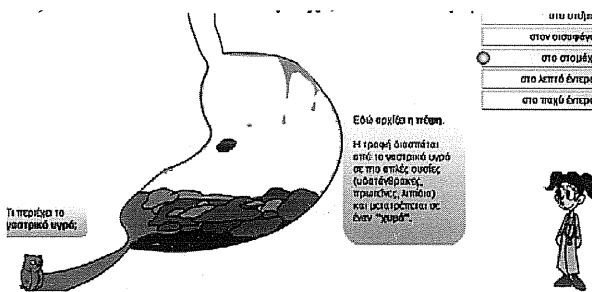
- Απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις:
- Η τροφή που τεμαχίζεται αρχικά;
 - Τι εκκρίνουν οι σιελογόνοι αδένες όταν εισχωρήσει η μπουκιά στο στόμα;

III) Κάνε κλικ στον οισοφάγο, τότε θα εμφανιστεί η οθόνη:



Απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις:
 - Η τεμαχισμένη τροφή από πού περνάει και φτάνει μέχρι τον οισοφάγο;
 - Μετά τον οισοφάγο, που πηγαίνει;

IV) Κάνε κλικ στο στομάχι, τότε θα εμφανιστεί η οθόνη:



Απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις:
 - Πως γίνεται η διαδικασία της πέψης;
 - Ποιος είναι ο ρόλος του γαστρικού υγρού;
 - Ποια μορφή παίρνει η τροφή στο στομάχι;

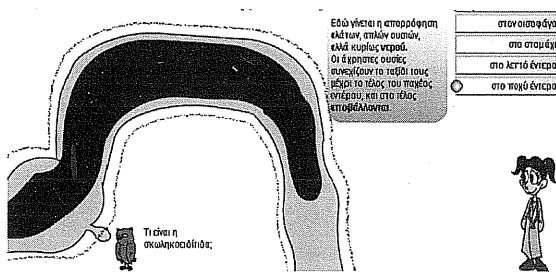
V) Κάνε κλικ στο λεπτό έντερο, τότε θα εμφανιστεί η οθόνη:



Απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις:
 - Πόσο είναι το μήκος του λεπτού εντέρου του ανθρώπου;
 - Με την βοήθεια ποιων υγρών συνεχίζεται η διάσπαση των θρεπτικών συστατικών;

- Που περνούν αυτές οι ουσίες που απορροφώνται από τα τοιχώματα του εντέρου;

VI) Κάνε κλικ στο παχύ έντερο, τότε θα εμφανιστεί η οθόνη:

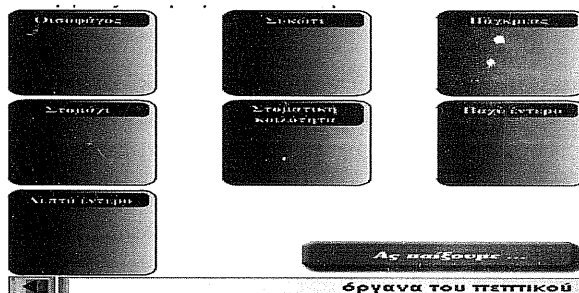


Απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις:
 - Ποιος είναι ο ρόλος του παχέος εντέρου;
 - Ο οργανισμός τι κάνει τις άχρηστες ουσίες;
 - Τι είναι η σκωληκοειδίτιδα;

3^ο Βήμα: Ακολουθήσε τη διαδρομή:

Το σώμα μας> Το πεπτικό σύστημα> ο πεπτικός σωλήνας> ας παίξουμε

Τότε εμφανίζεται η παρακάτω οθόνη:



Μέσα από αυτό το παιχνίδι, ελέγξε τις γνώσεις σχετικά με το πεπτικό σύστημα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με βάση την παραπάνω δομή του σεναρίου διδασκαλίας καθίσταται σαφές ότι είναι εφικτή η σύνδεση των Φυσικών Επιστημών με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών, με την προϋπόθεση ότι υπάρχουν στοχοθετημένες μαθησιακές δραστηριότητες όπως αυτές περιγράφονται στο παραπάνω σενάριο διδασκαλίας.

Κλείνοντας, πρέπει να επισημανθεί ότι, εκτός των άλλων, η καινοτομία αυτού του σεναρίου διδασκαλίας έγκειται τόσο στο γεγονός ότι στηρίζεται στη χρήση του λογισμικού του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου «Ερευνώ το Φυσικό κόσμο» ως γνωστικού εργαλείου όσο και στο ότι η παιδαγωγική προσέγγιση που χρησιμοποιείται είναι το εποικοδομητικό μοντέλο διδασκαλίας.

Βιβλιογραφία

- Αποστολάκης, Ε., Παναγοπούλου, Ε., Σάββας, Σ., Τσαγιώτης, Ν., Μακρή, Β., Πανταζής, Γ., Πετρέα, Κ., Σωτηρίου, Σ., Τόλιας, Β., Τσαγκογιώργα, Α. & Καλκάνης, Γ. (2006). *Ερευνώ και ανακαλύπτω: Βιβλίο Δασκάλου Ε΄ Δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Bell, L. R., & Trundle, C. K. (2008). The Use of a Computer Simulation to Promote Scientific Conceptions of Moon Phases. *Journal of Research in Science Teaching*, 45 (3), 346-372.
- Δαγδιλέλης, Β., Ζαγουράς, Χ., Κόμης, Β., Κουτσογιάννης, Δ., Κυνηγός, Χ., & Ψύλλος, Δ. (2011). *Επιμορφωτικό Υλικό για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης* (τ.1, Γενικό Μέρος, Β΄ έκδ.), ΕΑΙΤΥ, ΤΕΚ, Πάτρα.
- Driver, R., Squires, A., Rushworth, P., & Robinson, V. (1998). *Οικοδομώντας τις έννοιες των Φυσικών Επιστημών* (Επ. Π. Κόκκοτας, Μτφ. Μ. Χατζή). Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός.
- de Jong, T. (2006). Computer simulations: technological advances in inquiry learning. *Science*, 312, 532–533.
- Ευαγγέλου, Β. Φ. (2012α). *Η επίδραση πραγματικών και εικονικών πειραμάτων Φυσικής στη μάθηση*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ευαγγέλου, Β. Φ. (2012β). Σενάριο διδασκαλίας για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με τη χρήση του λογισμικού «Ερευνώ το Φυσικό κόσμο» και με τίτλο: Άνθρωποι και οικοσυστήματα, Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της ΠΕΕΚΠΕ με θέμα: «*Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία στη σημερινή πραγματικότητα*», Θεσσαλονίκη.
- Καριώτογλου, Π. (2006). *Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου Φυσικών Επιστημών*. Εκδόσεις: Γράφημα, Θεσσαλονίκη.
- Κόκκοτας, Β. Π., Ριζάκη, Α., Χαβιάρης, Σ. Π., & Χατζή, Β. Μ. (2002). *Φυσικές Επιστήμες ΣΤ΄ τάξης: Βιβλίο για το δάσκαλο*. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα.
- Matthews, M. (2007). *Διδάσκοντας Φυσικές Επιστήμες: Ο ρόλος της ιστορίας και της φιλοσοφίας των φυσικών επιστημών στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών* (Επ. Φ. Σέρογλου, Μτφ. Α. Μουμτζή). Εκδόσεις: Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη.
- Μικρόπουλος, Τ. Α., & Μπέλλου, Ι. (2010). *Σενάρια διδασκαλίας με υπολογιστή*. Εκδόσεις: Κλειδάριθμος, Αθήνα.
- Μικρόπουλος, Τ.Α. (2006). *Ο Υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπελεσιώτης, Σ. Β., & Γκυρτής, Κ.Γ. (2003). Η εισαγωγή του Υπολογιστή στο Δημοτικό. Στοιχεία και Συμπεράσματα από ένα Πειραματικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης. Στο Μ. Ιωσφιδίου, & Ν. Τζιμόπουλος (Επ.), *Πρακτικά 2ου Συνεδρίου ΤΠΕ στην Εκπαίδευση* (σελ.121 - 131). Σύρος.
- Πήλιουρας, Π., Σιμωνιάς, Κ., Σταμούλης, Ε., Φραγκάκη, Μ., & Καρτσιώτης, Θ. (2010). *Υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Πληροφορικής που θα διδάξουν στα 800 Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ)*. Ο.Ε.Π.Ε.Κ., Αθήνα.
- Ταραμόπουλος, Α., Ψύλλος, Δ., & Χατζηκρανιώτης, Ε. (2010). Διδασκαλία ηλεκτρικών κυκλωμάτων με το εικονικό εργαστήριο και τα applets του Ανοικτού Μαθησιακού Περιβάλλοντος (ΑΜΑΠ). Στο Α. Τζιμογιάννης (Επ.), *Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»* (τ. ΙΙ, σελ. 355 – 363). ΕΤΠΕ: Κόρινθος.
- Τζιμογιάννης, Α. (2004). Οι προσομοιώσεις στη Διδασκαλία της Φυσικής. Στο Ι. Βλαχάβας, Β. Δαγδιλέλης, Γ. Ευαγγελίδης, Γ. Παπαδόπουλος, Μ. Σατρατζέμη, & Δ. Ψύλλος (Επ.), *Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην ελληνική εκπαίδευση: απολογισμός και προοπτικές* (σελ. 240 – 254). Εκδόσεις Πανεπιστημίου Α.Π.Θ. - Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Τζιουβάρη, Μ.Ρ., Πιλάτου, Β. & Καραγιαννίδης, Χ. (2012). Αξιοποίηση και αξιολόγηση του λογισμικού «ΦΥΣΙΚΑ Ε΄ -ΣΤ΄ » στη διδασκαλία του αναπνευστικού συστήματος για τη Στ΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου, Πρακτικά 8^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή “*Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*”, ΕΤΠΕ, Θεσσαλονίκη.
- Ψύλλος, Δ. (2007). Μοντέλα και κόσμοι στους εικονικούς χώρους. Στο Α. Κατσίκης, Κ. Κώτσος, Α. Μικρόπουλος, & Γ. Τσαπαρλής (Επ.), *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση»* (τ. Α, σελ. 30 – 41). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Π.Τ.Δ.Ε, Χημικό, Φυσικό.
- Ψύλλος, Δ., Κουμαράς, Π., & Καριώτογλου, Π. (1993). Επικοινωνιακή της γνώσης στην τάξη με συνέντευξη δασκάλου και μαθητή. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 70, 34-42.

Η Αγωγή Υγείας στο σχολείο βοηθά στη βελτίωση των Διαπροσωπικών Σχέσεων

Λιάτσου Λαμπρινή

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Δημοτ.σχ. Σταυρακίου Ιωαννίνων, Πτυχιούχος Ψυχολογίας,
Πρώην Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας Π.Ε. Κέρκυρας

Στις Σχολικές Δραστηριότητες ή καινοτόμες δράσεις όπως αλλιώς λέγονται, ανήκει και η Αγωγή Υγείας που βασικό της σκοπό έχει την **πρόληψη**.

Πρωταρχικό μέλημα της Αγωγής Υγείας αποτελεί το δέσιμο της ομάδας, η έκφραση, η ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών και η ανάπτυξη κλίματος συνεργατικότητας και αποδοχής στην τάξη, τα οποία επιτυγχάνονται μέσα από συγκεκριμένες αρχές και αλληλοσυμπληρούμενες μεθόδους!

Τα προγράμματα Αγωγής Υγείας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση υλοποιούνται εντός ωρολογίου προγράμματος: στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης, με διάχυση σε όλα τα μαθήματα, στο ολοήμερο σχολείο.

Σαφή εικόνα από την υλοποίηση τέτοιων θεμάτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, με τη συμμετοχή 500 και πλέον εκπαιδευτικών και σχεδόν 6.000 μαθητών, δίνουν τα συμπεράσματα που ακολουθούν. Αυτά, προέκυψαν από τις αξιολογήσεις των ιδίων των μαθητών και των εκπαιδευτικών που πραγματοποίησαν τα συγκεκριμένα προγράμματα, μετά από μελέτη και ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των αξιολογήσεων αυτών.

Γενικότερο συμπέρασμα όλων είναι ότι τα προγράμματα Αγωγής Υγείας μόνο Θετικά στοιχεία έχουν να προσφέρουν στους μαθητές, οι οποίοι κατά γενική τους ομολογία τα αγάπησαν πολύ γιατί στηρίζονταν στις ανάγκες τους, στην ενεργό συμμετοχή τους, στην καθημερινότητά τους και στην έκφραση των συναισθημάτων τους.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές:

- Κράτησαν αμείωτο το ενδιαφέρον και τη ζωντάνια τους σε όλη τη διάρκεια των προγραμμάτων, αποδεικνύοντας έτσι την προτίμησή τους στη βιωματική προσέγγιση της γνώσης.
- Γνώρισαν καλύτερα τον εαυτό τους, ενημερώθηκαν για ζητήματα που δεν γνώριζαν ή δεν είχαν καθαρή εικόνα και ήρθαν πιο κοντά με τους γονείς τους.
- Μπήκαν στη διαδικασία της εργασίας τους σε ομάδες και αυτό τους βοήθησε να αποδεχθούν τον «άλλο» και τη διαφορετικότητά του.
- Διαπίστωσαν ότι με τη συνεργασία πετυχαίνουν περισσότερα, σε λιγότερο χρόνο με μικρότερο κόπο.
- Ανακάλυψαν ότι καθένας έχει το δικό του ταλέντο και μπορεί να συνεισφέρει με το δικό του τρόπο.
- Ενισχύθηκε η αυτοεκτίμηση και των πιο «αδύναμων» μαθητών με την ισάξια συμμετοχή τους στην ομάδα.
- Οι αλλοδαποί/μετανάστες μαθητές και τα παιδιά μειονοτήτων ενσωματώθηκαν ομαλότερα με την ενεργό συμμετοχή τους, αισθανόμενοι μέλη της ίδιας ομάδας.
- Έγιναν πιο δεκτικοί, καλλιέργησαν την ενεργητική τους ακρόαση και το σεβασμό απέναντι στον εαυτό τους αλλά και στους άλλους.
- Ανακάλυψαν την ανακούφιση που νιώθεις όταν εκφράζεις τα συναισθήματά σου κι όταν βλέπεις τη διάθεση των άλλων να σου συμπαρασταθούν.
- Αναγνώρισαν συναισθήματα δικά τους αλλά και των άλλων και βρήκαν νέους τρόπους να τα διαχειρίζονται.
- Εξοικειώθηκαν με την ενσυναίσθηση.
- Έγιναν πιο εκφραστικοί, γνώρισαν καλύτερα και ουσιαστικότερα ο ένας τον άλλον και δέθηκαν περισσότερο μεταξύ τους.
- Δέθηκαν περισσότερο και με τους δασκάλους τους, με τους οποίους συζητούσαν πιο άνετα ο,τιδήποτε τα απασχολούσε, με σεβασμό, εμπιστοσύνη, κατανόηση και αγάπη.
- Γνώρισαν νέους φίλους από άλλα σχολεία που ασχολούνταν με το ίδιο θέμα και αντάλλαξαν απόψεις.
- Απόκτησαν νέες στάσεις σχετικά με τη φροντίδα του σώματος και της ψυχής. Αντιμετώπισαν φόβους και φοβίες.
- Ενημερώθηκαν για το πού μπορούν να απευθύνονται όταν διατρέχουν κινδύνους.
- Έμαθαν να στηρίζονται καλύτερα στα πόδια

τους, να αποδέχονται μειονεκτήματα και λάθη τους και να μην διστάζουν να ζητούν βοήθεια.

- Προβληματίστηκαν για το ποιους πρέπει να εμπιστεύονται.
- Κατανόησαν ότι για να συμβιώσουμε ομαλότερα όλοι μαζί οφείλουμε να τηρούμε νόμους και κανόνες.
- Έγιναν πιο πειθαρχημένοι και μιλούσαν πιο ελεύθερα για όλα.
- Άρχισαν να γίνονται πιο συνειδητά και υπεύθυνα άτομα αναπτύσσοντας την κριτική και δημιουργική τους σκέψη.
- Μπήκαν στη διαδικασία να παρατηρήσουν ότι μπορούν να παρεμβαίνουν έμπρακτα στο άμεσο κοινωνικό τους περιβάλλον, συνειδητοποιώντας ότι η τοπική κοινωνία αποτελείται από αυτούς τους ίδιους, οι οποίοι έχουν και την ευθύνη για το μέλλον της.
- Διαπίστωσαν την ατομική και συλλογική ευθύνη για ό,τι έχει να κάνει με τις συμπεριφορές των ανθρώπων γύρω μας.
- Με την επαφή τους με τους τοπικούς φορείς συγκεκριμενοποίησαν τις υποχρεώσεις τους αλλά και τα δικαιώματά τους και πώς αυτά μπορούν να τα διεκδικούν.
- Αισθάνθηκαν ικανοποίηση με το άνοιγμα του σχολείου τους προς την κοινωνία και την ανακίνηση των δράσεών τους.

Ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί:

- Εφαρμόζοντας σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας στα προγράμματα αυτά, συνειδητοποίησαν ότι με αυτές τις μεθόδους μπορούν να έχουν καλύτερα αποτελέσματα και στα υπόλοιπα μαθήματα.
- Ήρθαν πιο κοντά στους μαθητές αλλά και στους γονείς τους.
- Βελτίωσαν πολύ την ατμόσφαιρα και το κλίμα της τάξης τους.
- Ενέπνευσαν τον αλληλοσεβασμό, την αποδοχή και τα όρια ελευθερίας του καθενός.
- Αισθάνθηκαν χαρά και ευχαρίστηση βλέποντας τη χαρά και την ευχαρίστηση και στους μαθητές τους.
- Δήλωσαν πολύ ικανοποιημένοι απ' όλη την έκβαση των δράσεών τους.
- Αξιοποιώντας έγκυρο εκπαιδευτικό υλικό, απόλαυσαν με τους μαθητές τους τη διαδικασία της έρευνας και της βιωματικής προσέγγισης της

γνώσης.

- Κατάφεραν να πετύχουν πολλούς από τους σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος.
- Συνεργάστηκαν άψογα με υπεύθυνους και φορείς αλλά και με εκπαιδευτικούς από το σχολείο τους και από άλλα σχολεία, έχοντας κοινούς στόχους, μπαίνοντας στη φιλοσοφία των προγραμμάτων αυτών.
- Ενίσχυσαν το ρόλο τους μέσω της ανατροφοδότησης και της ανταλλαγής απόψεων με τους συναδέλφους που είχαν το ίδιο θέμα, στις τακτές συναντήσεις που οργάνωνε η Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας.

Παράλληλα το σχολείο και η τοπική κοινότητα:

- Άνοιξαν τις πόρτες τους και προσπάθησαν να συνεργαστούν. Ταυτόχρονα έγινε προσπάθεια ουσιαστικής παρέμβασης από τη μεριά του σχολείου στη λύση κοινωνικών προβλημάτων.
- Ευαισθητοποίησαν \ προβληματίσαν φορείς.
- Η βιωσιμότητα των προγραμμάτων αυτών και μετά τη λήξη τους, εξασφαλίστηκε με:
- Την ανάρτησή τους στο δικτυακό ιστό με πολλαπλασιαστική ισχύ.
- Την έκδοση βιβλίων / CDrom - παραγώγων των προγραμμάτων.
- Την ανάγκη συνέχισής τους και τα επόμενα σχολικά έτη.
- Τη συνεργασία με άλλα σχολεία, αλλά και άλλες τάξεις του ίδιου σχολείου, σε κοινές δράσεις.
- Τη δημιουργία σχολών γονέων.
- Τη διαμόρφωση στάσεων και τρόπου σκέψης σε μαθητές, γονείς, εκπ/κούς, και εμπλεκόμενους φορείς.

Δυσκολίες:

- Κάθε μαθητής και κάθε τάξη έχει διαφορετική αφετηρία και χρειάζεται χρόνος σ' αυτούς που δεν έχουν ξανά εμπλακεί σε τέτοιες διαδικασίες να προσαρμοστούν σε άλλον τρόπο σκέψης και δράσης.
- Στο ωρολόγιο εβδομαδιαίο πρόγραμμα κάθε τάξης, το δίωρο της ευέλικτης ζώνης πρέπει ο κάθε διευθυντής σχολείου να φροντίζει να είναι συνεχόμενο ώστε τα προγράμματα να λειτουργούν χωρίς πίεση χρόνου.
- Οι δραστηριότητες αυτές χρειάζονται και οικονομική ενίσχυση.

- Φόρτος εργασίας εκπ/κών.
- Είναι σημαντικό να συμμετέχουν όλοι οι γονείς στις τακτές συναντήσεις με τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό, που γίνονται συνήθως ανά δίμηνο.

Προϋποθέσεις για την καλύτερη επιτυχία ενός προγράμματος:

- * Πίστη και αγάπη του εκπ/κού γι αυτό που κάνει.
- * Εκπαίδευση-επιμόρφωση του εκπ/κού για τα θέματα αυτά.
- * Εκπαιδευτικό υλικό εγκεκριμένο από το ΥΠΑΙΘΠΑ.
- * Στήριξη από το Διευθυντή του σχολείου και το σχολικό σύμβουλο.
- * Ενίσχυση του ρόλου του εκπ/κού από τον υπεύθυνο σχολικών δραστηριοτήτων και παροχή κάθε δυνατής βοήθειας.
- * Εμπλοκή των γονέων / ενημέρωσή τους σε τακτές συναντήσεις.
- * Συνεργασία με φορείς / στήριξη από αυτούς.
- * Διάρκεια προγραμμάτων – συμμετοχή όλου του σχολείου (όσο περισσότερες τάξεις λαμβάνουν μέρος και όσο πιο πολλά χρόνια ασχολούνται μαθητές και εκπ/κοί με τέτοια προγράμματα, τόσο καλύτερα και εδραιωμένα αποτελέσματα έχουμε).
- * Συνάφεια του θέματος με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα των μαθητών και το άμεσο περιβάλλον τους.
- * Σταθερό και οργανωμένο-ασφαλές χωροχρονικό πλαίσιο:
προετοιμασία αίθουσας
συμβόλαιο τήρησης κανόνων
μελέτη πεδίου / έρευνα
συνεχές δίκτυο

Είναι σαφές ότι πρωτοστατεί η αγάπη και η πίστη του εκπαιδευτικού γι' αυτό που κάνει... Όλα πηγάζουν από κει! Τα υπόλοιπα ακολουθούν ισάξια και αλληλοσυμπληρώνονται.

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω συμπεράσματα, διαπιστώνουμε ότι η υλοποίηση προγραμμάτων Αγωγή Υγείας στα σχολεία, βελτιώνει όχι μόνο τις Διαπροσωπικές Σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, αλλά και τις σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, όπως και μεταξύ μαθητών-γονέων-εκπαιδευτικών! Όλα αυτά βέβαια στηρίζονται καταρχάς στη σχέση που έχει καθένας μας με τον εαυτό του. Τα προηγούμενα, λειτουργούν αποτελεσματικά, αλλά κυρίως προληπτικά και για φαινόμενα βίας ή εκφοβισμού.

Βιβλιογραφία:

- Αγωγή Υγείας Κέρκυρας. (2004). *ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ-ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ: «Αγαπώ και σέβομαι τον εαυτό μου και τους ανθρώπους γύρω μου»*. Κέρκυρα: ΥΠΕΠΘ-Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας.
- Αγωγή Υγείας Κέρκυρας. (2005). *ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ: «Μαθαίνω να συνεργάζομαι»*. Κέρκυρα: ΥΠΕΠΘ-Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας.
- Αγωγή Υγείας Κέρκυρας. (2006). *«Μαθαίνω να εκφράζω και να διαχειρίζομαι τα συναισθήματά μου»*. Κέρκυρα: ΥΠΕΠΘ-Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας.
- Αγωγή Υγείας Κέρκυρας. (2007). *«Διαφυλικές σχέσεις: Μεγαλώνω και αλλάζω»*. Κέρκυρα: ΥΠΕΠΘ-Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας.
- Αυδή Άβρα-Χατζηγεωργίου Μελίνα. (2007). *«Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση»*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δερβίσης Στ. *«Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία»*. Αθήνα: Gutenberg.
- Judy Harris Helm, Lilian Katz. (2002). *«Μέθοδος project και προσχολική αγωγή»*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ΚΕ.Θ.Ε.Α – Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. (2000). *«Αγωγή Υγείας: Ψυχική Υγεία-Διαπροσωπικές σχέσεις 11-14 ετών»*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας.
- ΚΕ.Θ.Ε.Α – TACADE. (1998). *«Δεξιότητες για παιδιά του Δημοτικού»*, Αθήνα.
- Κοσσυβάκη Φωτεινή. (2002). *«Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία»*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Ηλίας .Γ.(2000) *«Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και μάθηση»*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας. (1981). *«Αξιολόγηση Προγραμμάτων Υγείας: Κατευθυντήριες Αρχές»*, επιμέλεια Ε. Γεωργίου. Αθήνα: Υπουργείο Υγείας Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων-Υγειονομική σχολή Αθηνών / Τομέας Ιατρικής Οικονομίας.
- Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας-Γραφείο Ευρώπης. (2000). *«Η Προαγωγή της Ψυχικής και Συναισθηματικής Υγείας στο σχολείο»* (Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς), Katherine Weare & Gay Gray, επιμέλεια Κ. Σώκου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Στάππα-Μουρτζίνη Ματίνα. (ΟΕΔΒ). *«Αγωγή Υγείας, Βασικές Αρχές-Σχεδιασμός Προγράμματος»*, (Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Π.Ι..
- Σώκου Κατερίνα. (1999). *«Οδηγός αγωγής και προαγωγής της υγείας»*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τούντας Γιάννης. (2000). *«Κοινωνία και Υγεία»*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Winnicott W. D. (1995). *«Συζητήσεις με τους γονείς»*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Οι ευρωπαϊκές προϋποθέσεις και επιδράσεις της ελληνικής επανάστασης

Στάικου Αθανασία, Δασκάλια του 5^{ου} ΔΣ Ιωαννίνων

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Τμήμα Ιστορίας του Ιονίου Πανεπιστημίου

Το παρόν πόνημα έχει σκοπό να αναδείξει τις ευρωπαϊκές επιρροές της ελληνικής επανάστασης, έτσι όπως αυτές αναδύθηκαν από τους κόλπους της εμβρυακής, νεωτερικής, ευρωπαϊκής κοινωνίας του 18^{ου} -19^{ου} αιώνα. Γεγονότα όπως η Αμερικανική και κυρίως η Γαλλική επανάσταση, ο εκβιομηχανισμός, λείαναν το κοινωνικοπολιτικό έδαφος ώστε το ρεύμα του διαφωτισμού που αποτελεί τη βάση όλων των πεδίων (οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό, επιστημονικό) της νεωτερικής κοινωνίας να διαποτίσει τη δράση, τη σκέψη, και τελικά τους θεσμούς όλης της ανθρωπότητας. Η ανάδυση νεωτερικών πρακτικών σηματοδότησαν την ανάπτυξη ενός νεοελληνικού ατισμού και εθνισμού ο οποίος άλλωστε οδήγησε στην επανάσταση του 1821 και την ίδρυση του ελληνικού κράτους.

Τα ευρωπαϊκά αυτά χαρακτηριστικά της επανάστασης δεν είναι τίποτε άλλο παρά οι προϋποθέσεις επιτυχίας της και με αυτή τους την ιδιότητα τα εξετάζουμε στο παρόν πόνημα. Όταν αναφερόμαστε στην επιτυχία της επανάστασης ουσιαστικά κρίνουμε όχι μόνο τις οργανωτικές, πολιτικές, στρατιωτικές διεργασίες που της εξασφάλισαν την εξάπλωσή της αλλά κυρίως την πολιτική μορφή που πήρε το υπό συγκρότηση ελληνικό κράτος.

Η προεπαναστατική κοινωνική δομή

Σύμφωνα με τον Πιζάνια, η ημερομηνία 1821 είναι η γενέθλια μέρα του ελληνικού νεωτερικού κράτους. Δεν πρόκειται να κατανοήσουμε τις βαθιά οργανωτικές, θεσμικές αλλαγές αν δεν εξετάσουμε έστω συνοπτικά την προεπαναστατική κοινωνική οργάνωση και δομή με τα εξής χαρακτηριστικά:

- Η κοινωνία είναι ουσιαστικά οθωμανική με απολυταρχικό, θρησκευτικό χαρακτήρα. Λόγω του ανταγωνισμού, δημιουργείται στους χωρικούς μια ιδιότυπη αντίληψη ότι τα αγαθά είναι περιορισμένα, και ότι όσο και να προσπαθήσει να τα αυξήσει ο άνθρωπος δε θα τα καταφέρει. Έτσι αναδύεται μια κατηγορία μεσολαβητών (κοτσαμπάσης) η οποία γεφυρώνει τα χάσματα επικοινωνίας που υπάρχουν.

- Οι πελατειακές σχέσεις διαπότισαν την οικονομική και κοινωνική δομή, δίνοντας έτσι ένα έντονο προσωποκεντρικό χαρακτήρα στη δομή της ελληνικής κοινωνίας.
- Απότομες και συχνές αλλαγές στα δίκτυα επιρροών κλόνιζαν την ασφάλεια και το κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των χωρικών και όχι μόνο, με αποτέλεσμα να υπάρχει ένας διαρκής αγώνας επιβίωσης σε κοινωνικό, οικονομικό και προσωπικό επίπεδο (Διαμαντούρος, Ν., 2002:31).

Η εξουσία άνηκε σε άτομα τα οποία τη χρησιμοποιούσαν για να λύσουν ζητήματα της οικογένειάς τους, της φατριάς τους ή της συμμορίας τους. Το προσωπικό συμφέρον υπερισχύει του κοινού και είναι απόλυτα νομιμοποιημένο στην κοινωνία της εποχής εφόσον συνάδει με την προσωπική επιβίωση. Από οικονομική άποψη, ο εκφυλισμός του τιμαριωτικού συστήματος περί τα τέλη του 18 αιώνα, έδωσε την ευκαιρία στους σπαχίδες να κάνουν τη γη κληρονομική καταπατώντας τα δικαιώματα των ραγιάδων.

1. Οι ευρωπαϊκές επιρροές

1.1 Ευρωπαϊκός διαφωτισμός-Ελληνικός διαφωτισμός

Διαφωτισμός είναι το κίνημα του 18^{ου} που επινόησε τη θέση του ανθρώπου ως δρων υποκείμενο με ατομικά και πολιτικά δικαιώματα στο κέντρο της ιστορίας. Στην εποχή του Διαφωτισμού η εκκλησία και η δεισιδαιμονική σκέψη χάνουν την πρωτοκαθεδρία (πιστεύω άρα υπάρχω), καθώς νέα χαρακτηριστικά δομούν τις ανθρώπινες αγωνίες όπως ο ορθολογισμός ως τρόπος οργάνωσης της γνώσης (σκέφτομαι άρα υπάρχω), η πίστη στη πρόοδο μέσω της επιστήμης, η ανοχή του διαφορετικού, η ατομική ελευθερία, η εκκοσμίκευση. Η τελευταία ήταν μια θεμελιώδης ανατροπή στις συνειδήσεις μόνο που στις ελληνικές περιοχές το περιεχόμενο της εκκοσμίκευσης είχε πρωτίστως ως κέντρο βάρους την πολιτική ιδεολογία της ελευθερίας, την ιστορική ταυτότητα « Έλληνας» και μια έντονη διαμάχη για την ελληνική γλώσσα (Πιζάνια, Σ., 2009).

Επιρροή του ευρωπαϊκού διαφωτισμού αποτελεί και ο ελληνικός. Κίνημα κατά βάση ανατρεπτικό συγκρούεται θέλοντας να υποκαταστήσει παραδοσιακά κοινωνικά και πνευματικά ρεύματα που δέσποζαν σε προηγούμενες περιόδους. Αφορά καλλιεργημένες και εγγράμματες ομάδες της ελληνικής κοινωνίας. Ο ελληνικός διαφωτισμός αναπτύχθηκε σε περιοχές στις οποίες είχε αναπτυχθεί το ελληνικό στοιχείο (παροικίες). Οι Έλληνες έμποροι και λόγιοι ήλθαν σε επαφή με το ευρωπαϊκό πνεύμα. Όπως αναφέρει και ο Κιτρομηλίδης «η έκδοση γαλλικών εφημερίδων στην Πόλη από το 1795 προσφέρει ένα εξάισιο επικοινωνιακό μηχανισμό για η μεταλαμπάδευση επαναστατικών ιδεών που οδήγησαν στην πνευματική αφύπνιση του υπόδουλου Ελληνισμού.

Όσο αν και ο Ευρωπαϊκός διαφωτισμός αποτέλεσε τη θρυσάλλιδα της Γαλλικής Επανάστασης «εντός πλαισίου πεφωτισμένης απολυταρχίας με διαμορφωμένο συγκεντρωτικό κράτος, η Ελληνική πραγματοποιήθηκε στα όρια μιας αχανούς, πολυεθνικής, θεοκρατικής αυτοκρατορίας. Και αν ο εχθρός των Γάλλων επαναστατών είναι εσωτερικός, ο εχθρός των Ελλήνων είναι ο αλλόγλωσσος, αλλόθρησκος και ξένος κατακτητής (Πιζάνιας, 2009). Άρα ο βαθμός ετεροκαθορισμού από τον αντίπαλο καθόρισε και τις διαφορετικές προσλαμβάνουσες των ελλήνων διαφωτιστών για όρους όπως λόγου χάριν, η ελευθερία, η ταυτότητα και το έθνος. Με άλλα λόγια η ελευθερία στα ριζοσπαστικά κείμενα της εποχής θα ταυτιστεί με την αυτοκυβέρνηση όπου οι νόμοι καθορίζουν τις σχέσεις μεταξύ των πολιτών (κοινωνικό συμβόλαιο). Με αυτές τις έννοιες ορθώνεται ο πολιτικός ριζοσπαστισμός της εποχής και αυτές αποτελούν το όχημα για τη σφυρηλάτηση της εθνικής ταυτότητας. Μιας εθνικής ταυτότητας «που σε αντίθεση με ότι συνέβη στην Αγγλία και Γαλλία όπου γεννήθηκε, ενώ υπήρχε μια προϋπάρχουσα πολιτική οργάνωση στην Ελλάδα γεννήθηκε χωρίς να υπάρχει το 'κρατικό πλεονέκτημα' με αποτέλεσμα να πάρει απελευθερωτικό χαρακτήρα» (Λέκκας, 1992). Κατά τον Κιτρομηλίδη «τα προτάγματα του διαφωτισμού δεν ολοκληρώθηκαν ποτέ στην Ελλάδα γιατί ακριβώς δεν ολοκληρώθηκε ο διαφωτισμός ως κώδικας πολιτικών αξιών» (Καθημερινή, 15-5-2011).

Αν υιοθετήσουμε το διαχωρισμό των διανοούμενων του Γκράμσι σε οργανικούς και παραδοσιακούς τότε οι οργανικοί διανοούμενοι ήταν αυτοί που

έπαιξαν τεράστιο ρόλο στην αφύπνιση του ελληνικού έθνους. Με τον όρο διανοούμενοι εννοούμε τα πρόσωπα εκείνα που εισήγαγαν στην ελληνική κοινωνία τις νεωτερικές ιδέες και ήταν γι' αυτούς κοινός παρανομαστής η συγκρότηση της επιθυμίας της ελευθερίας. « Η πολιτική σημασία της ελευθερίας, άρχισε να τους χωρίζει σε ιδιαίτερες ιδεολογικές τάσεις (Πιζάνιας, 2009).

«Οι Έλληνες των παροικιών ζούσαν τον απόηχο στα τέλη του 18^{ου} των ιδεολογικών ζυμώσεων του διαφωτισμού και της Γαλλικής επανάστασης. Στους κόλπους, Βιέννης Τεργέστης, κινήθηκε άλλωστε ο Ρήγας και οι οπαδοί του. Από το Παρίσι ο Κοραΐς εξακτίνωνε με την αλληλογραφία τις εκδόσεις και την πνευματική επικοινωνία, τη λογιόσυνη της Ευρώπης. Η Τεργέστη ανοιχτό λιμάνι από το 1719. Εγκαταστάθηκαν εκεί Έλληνες από το Μεσολόγγι, την Πελοπόννησο, την Κρήτη και τα Ιόνια νησιά» (Κατσιαρδή-Hering, 2004).

Τα προεπαναστατικά κείμενα και ο ριζοσπαστικός λόγος που αρθρώνεται μέσα από αυτά συμβάλλουν στην πολιτικοποίηση της πολιτικής σκέψης αναφορικά με τις έννοιες της ελευθερίας και ταυτότητας. Τόσο η Ελληνική Νομαρχία, όσο το Υπόμνημα του Κοραΐ και ο Ρωσσοαγγλογάλλος, έχουν ως κοινό σημείο αναφοράς το ύφος της γλώσσας που χρησιμοποιούν. Πρόκειται για κείμενα πολιτικής διαμαρτυρία έντονα διαποτισμένα από τις αρχές του διαφωτισμού και της Γαλλικής Επανάστασης.

1.2 Αδαμάντιος Κοραΐς

Ως νεαρός ο Κοραΐς αντέδρασε στις κατεστημένες αντιλήψεις της εποχής. Ακόμα και η διαμονή του στην πιο ανεπτυγμένη πόλη της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας τη Σμύρνη δεν αρκεί για να τον απομακρύνει από τα ιδανικά του. Γράφει αυτοβιογραφικά: «Το παιδίόθεν τρεφόμενον εις την ψυχή μου κατά των Τούρκων μίσος, εκατόντησεν, αφού εγεύθην ευνομούμενης πολιτείας ελευθερίαν, εις αποστροφήν μανιώδη» (Καραγεώργος, 1984). Ο Κοραΐς όπως κάνει άλλωστε κάθε οργανικός διανοούμενος όχι μόνο ερμηνεύει το ιστορικό προσκήνιο, αλλά και το αλλάζει, ή όπως αναφέρει ο Κ.Θ. Δημαράς, «Ο Κοραΐς πήρε κάτι από την εποχή του και έδωσε κάτι στην εποχή του» (Δημαράς, 2007).

Ο Κοραΐς αγωνίστηκε για την παιδεία που θα οδηγούσε στην εθνική πολιτική συγκρότηση και την ελευθερία. Τον όρο «μετακένωση» τον έπλασε ο Κοραΐς για να αποδώσει το πνεύμα της αξιοποι-

νης των δυτικών επιτευγμάτων που μπορούσαν να βοηθήσουν την ανάπτυξη της ελληνικής προσπάθειας. Ο μεγαλύτερος φόβος του πήγαζε από τον κίνδυνο μήπως, μετά την απόπειρα του Τουρκικού ζυγού, η Ελλάς υποταχθεί εις χριστιανούς τουρκεύοντας». Για το λόγο αυτό θεωρούσε την εσωτερική κοινωνική αλλαγή ως θεμελιώδη προϋπόθεση της διεκδίκησης της ελευθερίας. Η μετριοπάθεια αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για να πετύχει το έργο της Παλιγγενεσίας.

3. Το κίνημα του φιλελληνισμού

Ήδη από τους πρώτους μήνες της επανάστασης, οι έλληνες πολιτικοί, με επιδέξιους πολιτικούς ελιγμούς, εκμεταλλευόμενοι τον ανταγωνισμό των μεγάλων δυνάμεων και επιτυγχάνοντας την διάσπαση, του αδιάρρηκτου μέχρι τότε μετώπου της ιερής συμμαχίας, κατάφεραν να διεθνοποιήσουν την ελληνική υπόθεση και να νικήσουν τους Οθωμανούς σε επίπεδο ευρωπαϊκής κοινής γνώμης τουλάχιστον. Οι λαοί της Ευρώπης είχαν πλέον ευαισθητοποιηθεί και πολλοί διανοούμενοι του εξωτερικού όπως ο ποιητής Shelley διέβλεπε μια άλλη Αθήνα, όπως μας αναφέρει σε σχετικό άρθρο της η Lianna Theodoratou (Πιζάνια, Σ., 2009:93).¹ Πρόκειται για ένα αντιμπεριαλιστικό κείμενο που διαπνέεται από τα ιδανικά του διαφωτισμού: ελευθερία, κοσμοπολιτισμό, αντικληρικαλισμό, γραμμένο το έτος 1821. Κύριος σκοπός του, η δημιουργία φιλελληνικού ρεύματος στον αγώνα των Ελλήνων, και η ενθάρρυνση των μεγάλων δυνάμεων να εγκαταλείψουν την πολιτική της ουδετερότητας και της συνενοχής με το σύνθημα: «Είμαστε όλοι Έλληνες» που στηρίζεται στην κλασική παράδοση της Ελλάδας (γράμματα, τέχνες, φιλοσοφία κ.τ.λ.).

1.3 Η φιλική εταιρεία

Αναφερθήκαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο για τις προϋποθέσεις εκείνες που αποτέλεσαν σύμφωνα με τον Πιζάνια, εβδομήντα χρόνια πριν την επανάσταση, την «ολική συγκυρία». Κορύφωση της συγκυρίας δεν ήταν η ελληνική επανάσταση αλλά η ίδρυση και η ανάπτυξη της φιλικής εταιρείας. «Αυτή αποτέλεσε το πεδίο πολιτικής συμμαχίας διαφορετικών κοινωνικών ομάδων ισχύος, προφανώς των

ριζοσπαστικοποιημένων τμημάτων τους, τα οποία οδηγήθηκαν από διαφορετικές αιτίες σε μια κοινή επιλογή: στην επιλογή της συνολικής πολιτικής λύσης» (Πιζάνια, 2009)¹. Ο ιδρυτικός πυρήνας της φιλικής εταιρείας δε προήλθε από τους κύκλους των επιφανών Ελλήνων της Διασποράς. Οι ιδρυτές ήταν τρεις απλοί έμποροι, μικρής οικονομικής και κοινωνικής εμβέλειας. Αυτή η ομάδα θα αποκληθεί «Αρχή», από τα μέλη της. Οι συμμετέχοντες αντί να υπογράφουν με τα αληθινά τους ονόματα, χρησιμοποιούσαν αρχικά από στοιχεία του ελληνικού αλφάβητου.

2. Ο αγώνας επικράτησης της θεσμικής εξουσίας έναντι της παραδοσιακής.

2.1 Ο εκσυγχρονισμός

Κι ενώ η κοινωνικοπολιτική δομή λίγο πριν την επανάσταση δε προμήνυε κανένα ουσιαστικό ποιοτικό στοιχείο αλλαγής, το τελευταίο εμφανίστηκε, όταν εισέβαλαν στην πολιτική σκηνή οι εκδυτικισμένοι, και εκκοσμικευμένοι φιλελεύθεροι Έλληνες εκσυγχρονιστές. Αυτοί ανέλαβαν γρήγορα εξουσία κυρίως γιατί έφεραν μια ποιοτική αλλαγή στο χαρακτήρα και την πορεία του αγώνα.

Πρόκειται για νέους ανθρώπους σπουδασμένους στην Αγγλία, Γαλλία, Γερμανία, Ιταλία και στις Παραδουνάβιες ηγεμονίες, με γνώσεις στη πολιτική και τη διοίκηση. Πολλοί από αυτούς γνωρίζονταν μεταξύ τους και πριν την επανάσταση. Εκτεθειμένοι στο δυτικό τρόπο ζωής οραματίστηκαν τη συγκρότηση ενός φιλελεύθερου κράτους κατά τα δυτικά πρότυπα με σαφώς νεωτερικές δομές, όπως :

- i. Συγκεντρωτική δομή και ενιαίο της οργάνωσης του σε επίπεδο δικαιοσύνης και διοίκησης.
- ii. Συνταγματικός χαρακτήρας
- iii. Εθνική εμβέλεια και απρόσωπη γραφειοκρατική λειτουργία της εξουσίας.
- iv. Σαφής διάκριση μεταξύ κοσμικής και εκκλησιαστικής εξουσίας.
- v. Συγκέντρωση των μηχανισμών άσκησης βίας με τη δημιουργία τακτικού στρατού και προσπάθεια εμπέδωσης των κανόνων του κράτους δικαίου.

Με το πρόσταγμα της ισότητας (συνταγματική αλλαγή) οι εκσυγχρονιστές ήθελαν να πείσουν τις

1. Στο πλαίσιο του Αισχύλειου δράματος ο Shelley συναντά το δικό του δράμα με προοπτική τη δημιουργία μιας άλλης Αθήνας, που θα εγκαινιάσει μια νέα εποχή η οποία δε θα επαναλαμβάνει τις βαρβαρότητες του παρελθόντος.

μεγάλες δυνάμεις να τους παραχωρήσουν την ανεξαρτησία που τη θεωρούσαν απαραίτητα προϋπόθεση για περαιτέρω αλλαγές.

«Σαφώς η απόλυτη προτεραιότητα που δόθηκε στο θέμα της ανεξαρτησίας, επηρέασε την εφαρμογή του κλασικού εκσυγχρονιστικού τριαδικού τύπου, ταυτότητα-εξουσία-ισότητα με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί χάσμα ανάμεσα στην κοινωνία και το κράτος εφόσον οι νέοι θεσμοί δε νομιμοποιήθηκαν ποτέ» (Διαμαντούρος, 2002).

2.2 Μαυροκορδάτος- ο αρχιτέκτονας του συντάγματος

Αυτός ο ευφυέστατος πολιτικός με τη διορατικότητα και την οξύνουσα που τον διέκρινε κυρίως σε θέματα εξωτερικής πολιτικής, κατάφερα να εκμεταλλευτεί τον ανταγωνισμό των μεγάλων δυνάμεων και να θέσει το ελληνικό ζήτημα στο επίκεντρο των διπλωματικών συζητήσεων. Από την αρχή του αγώνα «φοβούμενος μήπως η Ευρώπη έβλεπε στον Αλέξανδρο Υψηλάντη και στη Φιλική ένα μυστικό καρμποναριακό μήνυμα, ο Μαυροκορδάτος, έσπευσε να καταγγείλει τον Υψηλάντη μετά την αποτυχία στις Ηγεμονίες» (Διαμαντούρος, 2002). Γύρω στα 1825 αφού «στο εσωτερικό μέτωπο ο συσχετισμός είχε καταρρεύσει σε βάρος των Ελλήνων, ο Αλέξανδρος Μαυροκορδάτος συνέλαβε την ιδέα της αξιοποίησης του ευνοϊκού για τους Έλληνες συσχετισμού στην Ευρώπη» (Πιζάνιας, 2000).

Με την περίφημη επιστολή του προς τον υπουργό της Αγγλίας Γεώργιο Κάνινγκ μεταξύ των άλλων άφησε να εννοηθεί ότι αν δεν βοηθήσει τον ελληνικό αγώνα η Αγγλία, θα το κάνει μια άλλη δύναμη και τότε αυτή θα κερδίσει την συμμαχία της Ελλάδας. Σχεδόν ταυτόχρονα ξεκίνησε μια απειλισμένη αντιπίεση με το Κολοκοτρώνη στο Μοριά προσδοκώντας την ενεργοποίηση των πιέσεων των ευρωπαίων φιλελλήνων προς τις κυβερνήσεις του. Το σχέδιο ευοδώθηκε, μιας και η Μεγάλη Βρετανία συμπαρέσυρε και τις υπόλοιπες δυνάμεις σε μια ευνοϊκότερη στάση απέναντι στον ελληνικό αγώνα, το οποίο μεταφράστηκε πρακτικά στη συγκρότηση συμμαχικού στόλου και στη ναυμαχία του Ναβαρίνου. Η τελευταία, ακύρωσε τις τελευταίες ήττες των Ελλήνων στα στρατιωτικά πεδία και οδήγησε τελικά στη συγκρότηση του εθνικού κράτους. Ο Μαυροκορδάτος με την υπόλοιπη ηγεσία (Κουντουριώτη και Κωλέττη) συνέχισαν τις πολεμικές αναμετρήσεις παρά τους αρνητικούς αριθμητικά συ-

σχετισμούς στα πεδία των μαχών, μετουσιώνοντας το σύνθημα «Ελευθερία ή Θάνατος» σε πράξη.

Η σθεναρή του απόφαση να δημιουργήσει τακτικό εθνικό στρατό (για το λόγο αυτό άλλωστε επιδίωκε τη σύναψη δανείων) ώστε να ελέγξει τους άτακτους και να ενοποιηθούν κάτω από μια ενιαία πολιτική ηγεσία, περιθωριοποίησε την στρατιωτική πρωτοκαθεδρία. «Αυτό ήταν ένα πρώτο βήμα για την ομογενοποίηση της ηγετικής ομάδας σε μια ενιαία πολιτική στρατηγική, τη στρατηγική του ανεξάρτητου εθνικού κράτους με φιλελεύθερες αρχές» (Πιζάνιας, 2009).

2.3 Οι εθνοσυνελεύσεις, πολιτικοί θεσμοί επικύρωσης της κυριαρχίας των πολιτικών

Από τους πρώτους κίολας μήνες της επανάστασης, εμβρυακοί πολιτικοί θεσμοί όπως τα Τοπικά Πολιτεύματα που δεν ήταν τίποτε άλλο παρά τοπικά και περιφερειακά επαναστατικά συμβούλια με πολιτικές αρμοδιότητες θωρακίζουν θεσμικά το υπό συγκρότηση ελληνικό κράτος. Αυτά, δέκα μήνες αργότερα, αντικαθίστανται από την πρώτη Εθνοσυνέλευση και ακολουθεί η εκλογή του Βουλευτικού και του Εκτελεστικού σώματος. Διαφαίνεται για πρώτη φορά ότι η απελευθέρωση θεωρείται υπόθεση του έθνους και όχι αποτέλεσμα εξωτερικών παρεμβάσεων. Υπ' αυτή τη έννοια στην Επίδαυρο παρίστατο και διαβουλευόταν το έθνος ως ενιαίο πολιτικό σώμα. Σύμφωνα με το Ροτζώκο «το έθνος αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως πολιτικό υποκείμενο ως κύριο και μοναδικό φορέα πραγμάτωσης της απελευθέρωσής του και άρα τη μοναδική πηγή νομιμοποίησης της εξουσίας» (Πιζάνιας, 2009).

Η πρώτη Εθνοσυνέλευση είναι ο πρώτος κεντρικός πολιτικός θεσμός του έθνους που ψήφισε το Προσωρινό Πολίτευμα της Επιδαύρου θέτοντας τους κανόνες για όλους: πολιτικά ανεξέλεγκτους οπλαρχηγούς αλλά και αρματολούς. Οι αρμοδιότητες που ανατέθηκαν στο εκτελεστικό, όπως η σύναψη δανείων, η εκπροσώπηση στο εξωτερικό, και η διεύθυνση των πολεμικών επιχειρήσεων, μαρτυρούν μια προσπάθεια συγκρότησης μιας σύγχρονης εκτελεστικής εξουσίας σε ένα εθνικό κράτος με κύριες συνιστώσες την ισονομία, το ιερό δικαίωμα της ιδιοκτησίας, το δικαίωμα της ελεύθερης μετακίνησης και διάθεσης εργασίας του καθενός. Αυτά ήταν και τα κύρια στοιχεία εκδυτικισμού τα οποία σφυρηλάτησαν το νέο αστικό καθεστώς αποδομώντας

σταδιακά το παλιό φρεουδαρχικό.

Στη δεύτερη Εθνοσυνέλευση στο Άστρος Κυκουρίας με βάση τις προβλέψεις του Προσωρινού Πολιτεύματος εφαρμόστηκε το αντιπροσωπευτικό σύστημα διακυβέρνησης με πολιτικά δικαιώματα και εκλογές. Το να μιλάμε για εκλογές λίγα χρόνια μετά την έκρηξη της επανάστασης, φανερώνει τη διεισδυτικότητα των φιλελεύθερων ιδεών αλλά και τους εξαιρετικούς πολιτικούς σχεδιασμούς των εκσυγχρονιστών πολιτικών ηγετών της επανάστασης. Κατάφεραν το ακατόρθωτο. Να μετατρέψουν την αρχικά πολιτική και ιδεολογική επανάσταση σε κοινωνική από τον πρώτο κιόλας χρόνο. Συνεπώς ενώ προεπαναστατικά οι κοτσαμπάσπιδες κινούν τα πολιτικά νήματα, μεταεπαναστατικά, αυτοί εκπροσωπούνται στη βουλή από τους μισούς σχεδόν σε αριθμό βουλευτών, οι άλλοι μισοί προέρχονται από το στρώμα των στρατιωτικών. Η υποβόσκουσα διαμάχη προκρίτων-οπληρχηγών, ιθαγενών-ετεροχθόνων ομάδων είτε ήταν προσκείμενοι στον Υψηλάντη είτε στους εκσυγχρονιστές, γίνεται τώρα εντονότερη. Με μια σειρά από μέτρα όπως ο διορισμός των έπαρχων των διαφόρων περιοχών της Ελλάδας από κοινού, από το εκτελεστικό και το βουλευτικό, περιορίζεται σημαντικά η δύναμη του εκτελεστικού κι επομένως η επιρροή των εκσυγχρονιστών. Η απώλεια αυτή πολιτικής ισχύος ισοσταθμίζεται όμως με την υιοθέτηση από τους εκσυγχρονιστών διατάξεων που διεύρυναν τα ανθρώπινα δικαιώματα και ενίσχυσαν έτσι το θεσμικό ρόλο του κράτους.

Στην τρίτη Εθνοσυνέλευση που συγκλήθηκε τον Απρίλιο του 1826 ο ανταγωνισμός των φατριών με τους εκσυγχρονιστές αμβλύνεται καθώς ο συμβιβασμός ως πολιτική λύση στα προβλήματα καταλήγει στην επικράτηση του Καποδίστρια (νίκη της φατρίας του Κολοκοτρώνη) και στον διορισμό των Κόχαν και του Τσώρτς (δικαίωση των προσπαθειών των εκσυγχρονιστών) που προμήνυε ένα «δυτικό»

μέλλον για την Ελλάδα. Το νέο σύνταγμα με το τίτλο Πολιτικό σύνταγμα της Ελλάδας σε αντιπαράθεση με το Προσωρινό σύνταγμα των προηγούμενων Εθνοσυνελεύσεων επικυρώνει το μόνιμο χαρακτήρα του και ουσιαστικά εκφράζει την απόφαση των συντακτών να παγιώσουν την πλήρη ανεξαρτησία του ελληνικού έθνους ώστε να αποκλεισθεί κάθε πιθανότητα επιβολής ενδιάμεσων λύσεων (υποτέλεια).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Δημαράς, Θ. Κ., 2007, *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*, Ερμής, Αθήνα.
- Διαμαντούρος, Ν., 2002, *Οι απαρχές συγκρότησης σύγχρονου κράτους στην Ελλάδα, 1821-1828*, Μορφωτικό ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας, Αθήνα.
- Καραγεώργος Στ. Β., 1984, *Ο Αδαμάντιος Κοραΐς και η Ευρώπη*, Γκέλμπεσης Αντ., Αθήνα
- Κατσιαρδή-Hering, Ο., 2004, *Οι Έλληνες των παροικιών Βιέννης-Βουδαπέστης*, ΤΑ ΝΕΑ τομ. Α, Σχεδιασμός-Δ/ση έκδοσης: Παναγιωτόπουλος, Β., Ελληνικά Γράμματα.
- Κιτρομηλίδης, Ν., 2004, *Ιδέες της Γαλλικής Επανάστασης στα Βαλκάνια*, ΤΑ ΝΕΑ τομ. Β, Σχεδιασμός-Δ/ση έκδοσης: Παναγιωτόπουλος, Β., Ελληνικά Γράμματα.
- Λέκκας, Π., 1992, *Η Εθνικιστική Ιδεολογία. Πέντε υποθέσεις Εργασίας στην ιστορική κοινωνιολογία*, Μνήμων.
- Μουζέλης, Ν., Άρθρο στη εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ: *Η έννοια της κοινωνίας των πολιτών*, 4-10-04.
- Πιζάνιας, Σ., 2009, *Η Ελληνική Επανάσταση του 1821-ΕΝΑ ΕΥΡΩΠΑΙΚΟ ΓΕΓΟΝΟΣ*, Κέδρος.
- Φιλήμων, Ι., 1834, *Δοκίμιον Ιστορικών περί Φιλικής Εταιρείας*.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ

- Πιζάνιας, Σ., 26-03-2000 (www.tovima.gr/opinions/article/?aid=120701)

Σχολική διαμεσολάβηση για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας

Νταλάκας Χαράλαμπος, Διευθυντής 5ου Δημοτικού Σχολείου Ε.Α.Ε.Π.

Οι συγκρούσεις και οι καβγάδες, η βία και η παραβατικότητα αποτελούν καθημερινά φαινόμενα της σχολικής ζωής. Η τιμωρία ή η εφαρμογή του σχολικού κανονισμού οδηγούν σε προσωρινή αντιμετώπιση του φαινομένου. Η σχολική διαμεσολάβηση είναι μια δομημένη διαδικασία για την επίλυση των συγκρούσεων στο σχολείο. Κατά την εφαρμογή της διαμεσολάβησης ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην κατανόηση των προβλημάτων και των συνεπειών τους με στόχο την εποικοδομητική διευθέτηση των προβληματικών αυτών καταστάσεων. Οι δύο πλευρές, που βρίσκονται σε αντιδικία για μια διαφορά, συζητούν μεταξύ τους ενώπιον μιας τρίτης, ουδέτερης πλευράς, που έχει εκπαιδευτεί για το σκοπό αυτό συναινετικά, μέσα σε εμπιστευτικό κλίμα.

Το πρόγραμμα της σχολικής διαμεσολάβησης εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στο Δημοτικό Σχολείο Αρμένων Ρεθύμνου τα σχολικά έτη 2009-2010 και 2010-2011. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εφαρμόζεται εδώ και τέσσερα χρόνια στο 2ο Γυμνάσιο Ασπροπύργου, πιλοτικά στην Ιωνίδειο Σχολή ενώ γίνεται η προεργασία για την εφαρμογή του στο Βαρβάκειο Γυμνάσιο και Λύκειο Αθηνών. Επίσης αρχίζει να εφαρμόζεται και στο 14ο Γυμνάσιο Λάρισας (τίτλος προγράμματος: «Διαχείριση συγκρούσεων – Διαμεσολάβηση»), όπως προκύπτει από την ιστοσελίδα του σχολείου www.14gym-laris.lar.sch.gr. Στις περισσότερες περιπτώσεις τα προγράμματα διαμεσολάβησης πραγματοποιούνται στο πλαίσιο των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας των σχολείων. Η αξιολόγηση των προγραμμάτων διαμεσολάβησης έχει δείξει μέχρι τώρα θετικά αποτελέσματα όπως μείωση των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών, αλλαγή στον τρόπο αντιμετώπισης των διαφορών, υιοθέτηση ειρηνικών πρακτικών απέναντι στη βία, καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των μαθητών/τριων, σεβασμού του διαφορετικού κ.λ.π.

Η σχολική διαμεσολάβηση εφαρμόζεται για δεύτερη φορά σε σχολείο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο 5ο Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων Ε.Α.Ε.Π. υπό την εποπτεία του λέκτορα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών κ. Θεόδωρου Θάνου. Το πρόγραμμα υλοποιούν και συντονίζουν οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων Ε1 και Ε2 Ευφροσύνη Γιαννούλη και Σπύρος Γιούργας αντίστοιχα. Από τα δύο τμήμα-

τα έχουν επιλεγεί, μετά την εκπαίδευση, μαθητές που έχουν τις ικανότητες να είναι διαμεσολαβητές. Στόχος του προγράμματος είναι να συνεχιστεί και τα επόμενα χρόνια. Θα εκπαιδευτούν μαθητές/τριες της Ε' τάξης προκειμένου την επόμενη σχολική χρονιά η διαδικασία της διαμεσολάβησης να ξεκινήσει από το Σεπτέμβριο. Επίσης, μπορεί να πραγματοποιηθεί διάχυση και εξάπλωση του προγράμματος με την επιμόρφωση των Σχολικών Συμβούλων και τη δημιουργία ομάδων εκπαιδευτών. Όλα αυτά όμως προϋποθέτουν τη συνεργασία των τοπικών εκπαιδευτικών αρχών με τον κ. Θάνο.

Στόχοι της διαμεσολάβησης

Οι βασικοί στόχοι της διαμεσολάβησης είναι οι παρακάτω:

- α. Η ειρηνική αντιμετώπιση των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών αντί της τιμωρίας και της απόρριψης.
- β. Η καλλιέργεια των αρχών της ισότητας, του αλληλοσεβασμού, της εμπιστοσύνης, της ομαδικότητας, της συνεργασίας, της ενσυναίσθησης και της δικαιοσύνης
- γ. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας των μαθητών
- δ. Η ευαισθητοποίηση των μαθητών στη διαχείριση συγκρούσεων
- ε. Η ενίσχυση των ικανοτήτων αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς
- στ. Η βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών

Δομή της διαμεσολάβησης

Το πρόγραμμα της διαμεσολάβησης αποτελείται από τα ακόλουθα βήματα:

- 1^ο Βήμα: Η πλευρά που αντιμετωπίζει το πρόβλημα απευθύνεται με αίτημά της στο διαμεσολαβητή.
- 2^ο Βήμα: Ο διαμεσολαβητής έρχεται σε επαφή με την κάθε πλευρά ξεχωριστά για να ενημερώσει για τη διαδικασία της διαμεσολάβησης και να εγυνηθεί την εμπιστευτικότητά της.
- 3^ο Βήμα: Ορίζεται ημερομηνία συνάντησης των τριών πλευρών.
- 4^ο Βήμα: Μετά την ανακοίνωση των κανόνων της διαμεσολάβησης, εκφράζονται οι διαφορετικές οπτικές των δύο πλευρών, τα συναισθήματά τους,

καθώς και οι προτάσεις της κάθε πλευράς για την επίλυση της διαφοράς/σύγκρουσης.

5^ο Βήμα: Μετά τη διεξαγωγή της συζήτησης και τη διατύπωση των προτάσεων οι δύο πλευρές επιλέγουν από τις κοινές προτάσεις την καταλληλότερη λύση γι' αυτές, καθώς και μία εναλλακτική λύση για την περίπτωση που δεν τηρηθεί η πρώτη.

6^ο Βήμα: Η διαδικασία ολοκληρώνεται με τη γραπτή διατύπωση όσων συζητήθηκαν και με την υπογραφή της συμφωνίας από τις τρεις πλευρές.

7^ο Βήμα: Έπειτα από κάποιο διάστημα, οι τρεις πλευρές συναντώνται να συζητήσουν για την εξέλιξη της συμφωνίας.

Διαμεσολαβητές (εκπαιδευμένοι μαθητές)

Ο ρόλος των διαμεσολαβητών είναι η διευκόλυνση των δύο πλευρών να λύσουν τις διαφορές τους χωρίς παρέμβαση. Οι διαμεσολαβητές δεν προτείνουν λύσεις. Οι δύο πλευρές προτείνουν λύσεις και οι διαμεσολαβητές παρακολουθούν τη συμφωνία.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες της εκπαίδευσης μαζί με τα παιδιά, απαντούν σε ερωτήσεις, κάνουν ασκήσεις και κρατούν ημερολόγιο με σημειώσεις από την κάθε συνεδρία. Κατά την εφαρμογή του προγράμματος παίρνουν το ρόλο των συντονιστών.

Στάδια προγράμματος σχολικής διαμεσολάβησης

1. Εκπαίδευση διαμεσολαβητών (Από Οκτώβριο 2012 έως και Δεκέμβριο 2012, δύο διδακτικές ώρες κάθε Τετάρτη στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης). Η εκπαίδευση έγινε από τον κ. Θάνο με τη συνεργασία ομάδας φοιτητών που είχαν επιλέξει το μάθημα στο Πανεπιστήμιο. Αυτή περιλάμβανε:

α. Δραστηριότητες επικοινωνίας, ενσυναίσθησης, εμπύκνωσης, ενθάρρυνσης έκφρασης συναισθημάτων, θετικής αναγνώρισης ακρόασης κ.ά. για την ένταξη των μαθητών στο πρόγραμμα της διαμεσολάβησης

β. Δραματοποίηση περιστατικών βίας και αντιμετώπισής τους με έμφαση στη διαδικασία της διαμεσολάβησης

2. Διοργάνωση ημερίδας. Σκοπός της ημερίδας ήταν η ενημέρωση των εκπαιδευτικών και γονέων για το πρόγραμμα της διαμεσολάβησης. Περισσότερα για την ημερίδα που πραγματοποιήθηκε στις

9 Ιανουαρίου 2013 στον Πολιτιστικό Πολυχώρο «Παλιά Σφαγεία» αναφέρονται παρακάτω.

3. Ενημέρωση εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων (Ιανουάριος 2013). Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ενημερώθηκαν στο Σύλλογο από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς προκειμένου να εισάγουν τη διαμεσολάβηση ως έναν τρόπο επίλυσης των διαφορών στους μαθητές των τάξεών τους. Στη συνέχεια όλοι οι μαθητές του σχολείου πέρασαν από την αίθουσα εκπαίδευσης και ενημερώθηκαν από τους διαμεσολαβητές για τη λειτουργία του προγράμματος. Γίνονται και εικονικές διαμεσολαβήσεις. Οι γονείς ενημερώθηκαν εγγράφως για το πρόγραμμα.

4. Διερεύνηση του σχολικού κλίματος (Ιανουάριος 2013). Οι μαθητές απάντησαν σε κλειστού τύπου ερωτηματολόγιο που αξιολογούσε το σχολικό κλίμα. Προγενέστερες μελέτες καταδεικνύουν την τάση των μαθητών να επιθυμούν την εμπλοκή των συνομηλίκων τους στην επίλυση των συγκρούσεων μεταξύ τους παρά των εκπαιδευτικών, διευθυντών και γονέων.

5. Εφαρμογή του προγράμματος της διαμεσολάβησης (Από 1-2-2013). Αφού πλέον είχαν όλοι ενημερωθεί για το πρόγραμμα ξεκίνησε η εφαρμογή του.

6. Αξιολόγηση της διαμεσολάβησης (Έρευνα για την επίτευξη των στόχων της διαμεσολάβησης-Μάιος 2013). Δίνεται στους μαθητές ερωτηματολόγιο με το οποίο διαπιστώνεται αν τελικά έχει βελτιωθεί το σχολικό κλίμα και οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών και αν είναι ευχαριστημένοι από τους διαμεσολαβητές.

7. Τελικά συμπεράσματα, διαπιστώσεις και παρουσίαση του προγράμματος από τους ίδιους τους μαθητές στους γονείς και τους υπόλοιπους μαθητές. Τον Ιούνιο οι διαμεσολαβητές μαθητές παρουσιάζουν το πρόγραμμα και τα αποτελέσματά του σε εκπαιδευτικούς, γονείς και υπόλοιπους μαθητές.

Χώρος εφαρμογής προγράμματος διαμεσολάβησης

Ειδικά διαμορφωμένο γραφείο διαμεσολάβησης με τήρηση πρωτοκόλλου και πρακτικών από τους διαμεσολαβητές για τις αιτήσεις διαμεσολάβησης και την πορεία της συμφωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων πλευρών.

Ημερίδα Σχολικής Διαμεσολάβησης

Ο Σύλλογος Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ιωαννίνων σε συνεργασία με το 5ο «Βαλάνειο» Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων, το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του, το Π.Τ.Νηπιαγωγών Ιωαννίνων και τους Συλλόγους φοιτητών Π.Τ.Ν. και Φ.Π.Ψ. συνδιοργάνωσαν ημερίδα στις 9 Ιανουαρίου 2013 στον Πολιτιστικό Πολυχώρο του ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ Ιωαννίνων «Παλιά Σφαγεία». Η ανταπόκριση από την εκπαιδευτική και φοιτητική κοινότητα ήταν μεγάλη, γεγονός που καταδεικνύει ότι ο το θέμα της ημερίδας πέρα από επίκαιρο, είναι θέμα που “καίει” και απασχολεί πολύ κόσμο.

Στην εκδήλωση παρευρέθηκε όλη σχεδόν η εκπαιδευτική ηγεσία καθώς και οι τοπικές αρχές. Χαιρετισμό απεύθυνε ο αντιπρύτανης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Καψάλης, ο αντιπεριφερειάρχης κ. Κολόκας και η νέα Περιφερειακή Διευθύντρια Εκπαίδευσης Ηπείρου κα. Χουλιάρα. Ήταν μάλιστα η πρώτη δημόσια εμφάνισή της μπροστά στο εκπαιδευτικό κοινό μετά την ανάληψη των καθηκόντων της. Συμμετείχαν ως εισηγητές οι παρακάτω:

Βάσω Αρτινοπούλου, Εγκληματολόγος, Καθηγήτρια Πάντειου Πανεπιστημίου

Νίκος Παναγιωτόπουλος, Κοινωνιολόγος Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Ελένη Σιάνου-Κύργιου, Κοινωνιολόγος της Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Γιώργος Νικολάου, Αναπληρωτής Καθηγητής Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Θεόδωρος Θάνος, Λέκτορας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

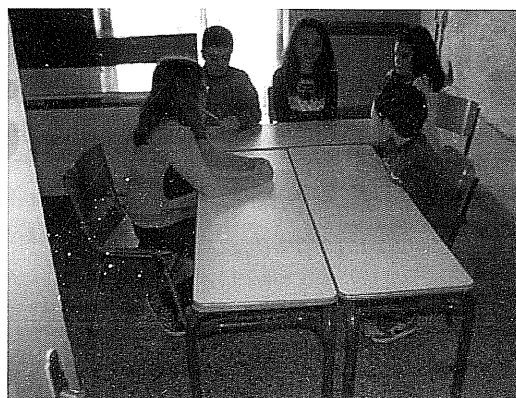
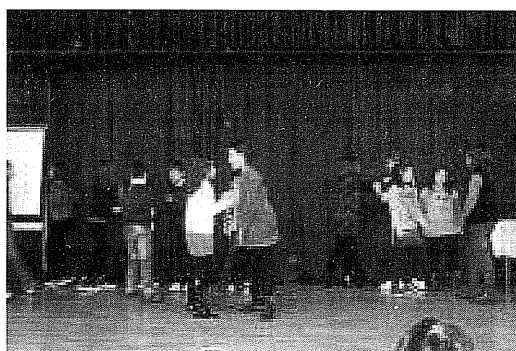
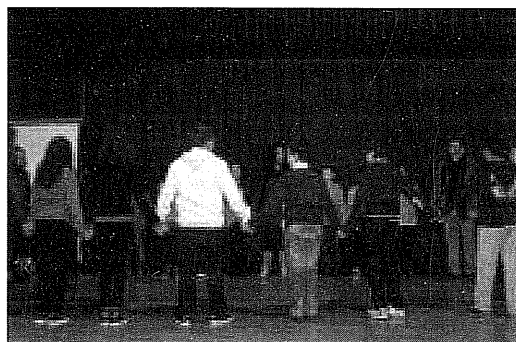
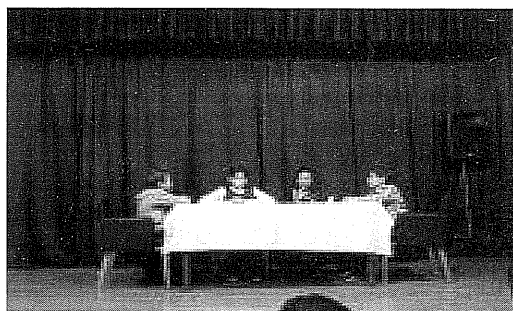
Φώτης Σπυρόπουλος, Δικηγόρος, Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

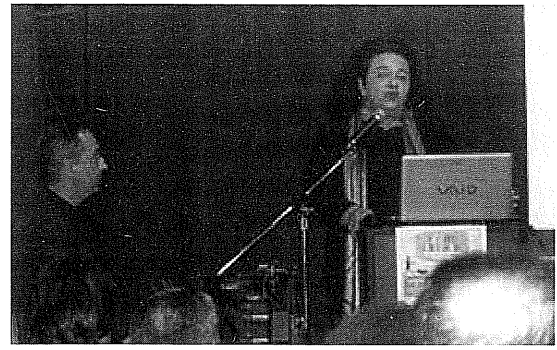
Λόγω ανειλημμένων υποχρεώσεων δεν μπόρεσαν να συμμετέχουν ως εισηγητές στην ημερίδα οι κ.κ. Γιάννης Πανούσης, Εγκληματολόγος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών και Νέστωρ Κουράκης, Εγκληματολόγος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η σχολική διαμεσολάβηση σε συνδυασμό με την ενθάρρυνση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς να την ακολουθούν είναι μία πρακτική που παραπέμπει την επίλυση των διαφορών και συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών στους συνομηλίκους. Οι μαθητές-διαμεσολαβητές αναλαμβάνουν υπεύθυνα τη διαχείριση των καταστάσεων αυτών

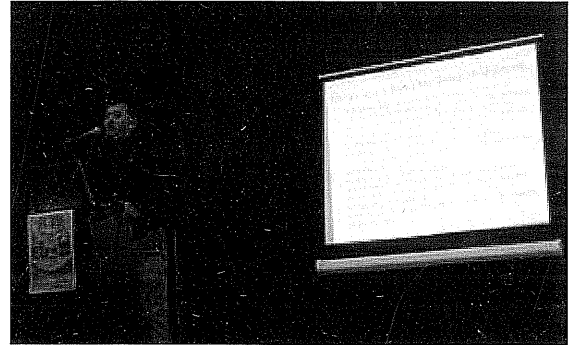
και παρακολουθούν τις συμφωνίες. Οι μέχρι τώρα έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές θα ήθελαν να ασχοληθούν με τις διαφορές μεταξύ τους οι συνομηλικοί παρά ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς. Η εφαρμογή της σχολικής διαμεσολάβησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση θα πρέπει να επεκταθεί και να υπάρχει και συνέχεια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Φωτογραφίες από το Πρόγραμμα Σχολικής Διαμεσολάβησης

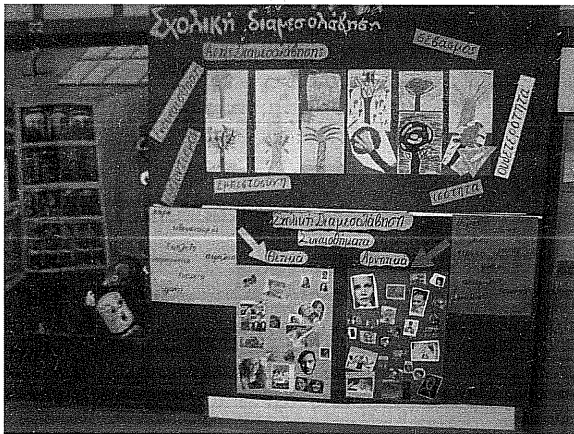




Η Περιφερειακή Δ/ντρια Π/βάθμιας και Δ/βάθμιας Εκπ/σης Ηπείρου κ. Θ. Χουλιάρα.



Ο κ. Θ. Θάνος, Λέκτορας Κοινωνιολογίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.



Η κ. Β. Αρπινοπούλου, Εγκληματολόγος, Καθηγήτρια στο Πάντειο Πανεπιστήμιο.



Ο Πρόεδρος του Συλλόγου Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ιωαννίνων κ. Στ. Σίντος.



Στο Προεδρείο της Ημερίδας οι καθηγητές κ. Γ. Νικολάου, η κ. Ε. Σιάνου-Κύργου και ο κ. Ν. Παναγιωτόπουλος.

Κλιματική μεταβολή: Η σκοτεινή πλευρά της «παγκόσμιας υπερθέρμανσης»

«Η οικολογία είναι ένα πανέμορφο πεδίο γνώσης το οποίο ορισμένοι ειδήμονες ή μη καταφέρνουν να μετατρέψουν σε συνώνυμο καταστροφών και μνημοσύνων» -

N. Μάργαρης

(καθηγητής Οικοσυστημάτων στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου)

Κώστας Παπαγιάννης, Δάσκαλος – Διευθυντής 2^{ου} Δημ. Σχολείου Ελεούσας

1. Εισαγωγή

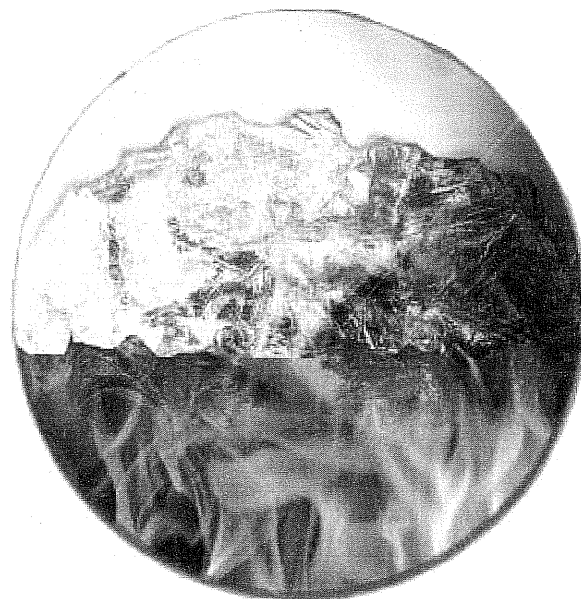
Η επικρατούσα μέχρι πριν από λίγα χρόνια «επιστημονική» άποψη για την «υπερθέρμανση» του πλανήτη είναι ότι αυτή προκαλείται απ' το «κατ' εξοχήν αέριο του θερμοκηπίου», το διοξείδιο του άνθρακα (CO₂) που ως «υποπροϊόν» της ανθρώπινης δραστηριότητας μολύνει την ατμόσφαιρα της Γης.

Μια ανακριβής άποψη που έγινε προσπάθεια να εξελιχθεί σε «μια νέα θρησκεία», που κανείς δεν επιτρέπονταν ... να αμφισβητεί.

Πώς θα μοιάζει η Γη το 2100 αν δεν καταφέρουμε να περιορίσουμε τις εκπομπές του διοξειδίου του άνθρακα (CO₂); Σύμφωνα με τη Διακυβερνητική Επιτροπή για την Κλιματική Αλλαγή (IPCC), που ιδρύθηκε το 1988 για να αξιολογεί την επιστημονική γνωστική βάση και τις σχετικές με την κλιματική αλλαγή έρευνες, η Γη θα μοιάζει με έναν πλανήτη του οποίου η μέση παγκόσμια θερμοκρασία θα έχει αυξηθεί έως και κατά 5 βαθμούς Κελσίου. Ως συνέπεια αυτού του «γεγονότος» θα είναι ολόκληρες περιοχές, όπως η λεκάνη της Μεσογείου, να έχουν μετατραπεί σε ερήμους αφιλόξενες για τον άνθρωπο.

Phil Jones, Michael Mann, Keith Briffa, Kevin Trenberth... Κατά πάσα πιθανότητα οι περισσότεροι άνθρωποι δεν έχουν ακούσει ποτέ αυτά τα ονόματα. Κι όμως οι «επιστημονικές» τους ανακοινώσεις έχουν αλλάξει τις ζωές όλων μας τα τελευταία χρόνια. Βλέπετε, οι παραπάνω ερευνητές είναι κάποιοι από τους «επιφανείς επιστήμονες» που, σε αгаσπή συνεργασία με τις κυβερνήσεις και τα διεθνή, ελεγχόμενα ΜΜΕ, μας έχουν πείσει πως η αύξηση της παγκόσμιας θερμοκρασίας είναι πλέον αδιαμφισβήτητο γεγονός και ότι οφείλεται στην ανθρώπινη δραστηριότητα.

Η θεωρία της πλανητικής υπερθέρμανσης εκλαμβάνεται, τουλάχιστον εκλαμβάνονταν μέχρι



πριν από λίγα χρόνια, ως η μοναδική αλήθεια και όσοι διαφωνούν μπαίνουν στο περιθώριο και αντιμετωπίζονται περίπου σαν τους ... αρνητές του Ολοκαυτώματος. **Χάρη σ' αυτό το υποτιθέμενο επιστημονικό consensus, οι κυβερνήσεις επιβάλλουν νέους πράσινους φόρους και ψηφίζουν δρακόντιες νομοθεσίες, επιχειρήσεις εξασφαλίζουν κρατική χρηματοδότηση που διοχετεύεται για τη στήριξη της λεγόμενης «πράσινης οικονομίας» και «πράσινης ανάπτυξης», τα ΜΜΕ ανεβάζουν τις θεαματικότητές τους παίζοντας με τους φόβους μας και πολιτικοί κερδίζουν Νόμπελ. Οι πολίτες πληρώνουν τεράστια ποσά, είτε μέσω της φορολογίας είτε μέσω πιο ακριβών τιμολογίων. Εξάλλου όλα αυτά γίνονται για καλό σκοπό, όπως λένε...**

Απ' την άλλη όμως πλευρά, παρά την «ευρεία επιστημονική συναίνεση» επί της κλιματικής αλλαγής, υπάρχουν και οι σκεπτικιστές. Επιστήμονες που χαρακτήρισαν υπερβολική τη συγκεκριμένη πρόβλεψη και υποστήριξαν ότι το κλίμα θα παρα-

μείνει σε γενικές γραμμές αμετάβλητο, διαψεύδοντας τα σενάρια για έναν επικείμενο περιβαλλοντικό εφιάλτη.

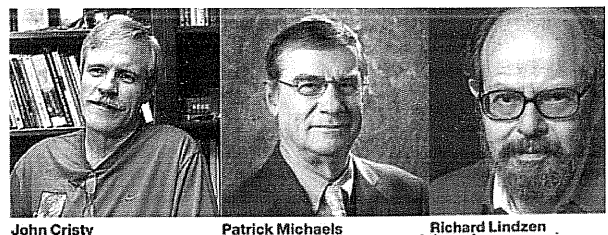
Όπως χαρακτηριστικά σημείωνε πριν από μερικά χρόνια ο νομπελίστας Νορβηγός φυσικός **Ivar Giaever**, «η παγκόσμια υπερθέρμανση έχει γίνει μια νέα θρησκεία». Ο επιφανής επιστήμονας υποστήριξε ότι οι θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί γύρω από το φαινόμενο του θερμοκηπίου και την κλιματική αλλαγή «δεν είναι τίποτε άλλο παρά μια απάτη». Φυσικά, **οι σκεπτικιστές** όπως ο Giaever είναι σαφώς λιγότεροι από τους λίγους «ειδικούς» και πάρα πολλούς μη ειδικούς που συμφωνούν με τις εκτιμήσεις της Διακυβερνητικής Επιτροπής. **Όμως, παραδόξως, σ' αυτό το στρατόπεδο θα βρει κανείς επιστήμονες οι οποίοι έχουν συμμετάσχει ακόμη και στη συγγραφή των εκθέσεων της IPCC. Επιστήμονες όμως που στην πορεία άλλαξαν γνώμη! Και το στρατόπεδο αυτό διαρκώς αυξάνεται!** Παράδειγμα ο καθηγητής στο πανεπιστήμιο της Αλαμπάμα, **John Cristy**, ο οποίος υποστηρίζει πως η παρατηρούμενη αύξηση της θερμοκρασίας ούτε μπορεί να αποδοθεί σε ανθρωπογενείς εκπομπές CO₂ ούτε προδικάζει απαραίτητα τεράστιες φυσικές καταστροφές. Το ίδιο καθησυχαστικός για το μέλλον είναι και ο περιβαλλοντολόγος **Patrick Michaels**, από το Πανεπιστήμιο της Βιρτζίνια, που εκτιμά ότι η θερμοκρασία δεν πρόκειται να αυξηθεί πάνω από 0,75 βαθμούς Κελσίου, αν συνεχιστεί η ίδια τάση ή ο **Richard Lindzen**, μετεωρολόγος στο MIT κι ένας από τους βασικούς συντάκτες της τρίτης έκθεσης της IPCC, ο οποίος ισχυρίζεται πως η τάση ανόδου της θερμοκρασίας θα αντισταθμιστεί από άλλους κλιματικούς μηχανισμούς.

Τον Οκτώβριο του 2010 ο διακεκριμένος Αμερικανός καθηγητής φυσικής **Harold Lewis**, καθηγητής του Πανεπιστημίου της Καλιφόρνια, παραιτήθηκε από την Ένωση Αμερικανών Φυσικών APS (American Physical Society) **καταγγέλλοντάς την ότι εξυπηρετεί αλλότρια συμφέροντα, κατηγορώντας τα μέλη της για χρηματισμό και για τη συντήρηση της μεγαλύτερης επιστημονικής απάτης όλων των εποχών: αυτής της παγκόσμιας υπερθέρμανσης του πλανήτη.** Ο Αμερικανός καθηγητής στην οργισμένη και λάβρα επιστολή παραίτησής του προς το πρόεδρο της APS

αναφέρει χαρακτηριστικά μεταξύ άλλων: «Για λόγους που αναλύω στη συνέχεια και για την περηφάνια που ένιωθα παλαιότερα ως μέλος της Ένωσης, η οποία σήμερα έχει εκπέσει ντροπιαστικά, υποβάλλω την παραίτησή μου από μέλος της. Ο λόγος φυσικά το μεγάλο ψέμα της παγκόσμιας υπερθέρμανσης του πλανήτη, που κυριολεκτικά αφορά σε τρισεκατομμύρια δολάρια¹, που έχει διαφθείρει τόσους πολλούς επιστήμονες και έχει παρασύρει όλη την APS, σαν ένα μεγάλο κύμα. Είναι η μεγαλύτερη και πιο “επιτυχημένη” επιστημονική απάτη που έχω δει σ' όλη μου τη ζωή μου ως φυσικός. Οποιοσδήποτε έχει την παραμικρή αμφιβολία για αυτό θα πρέπει να ανατρέξει στα παγκόσμια κλιματολογικά στοιχεία (Climate Gate Documents). Δεν πιστεύω πως υπάρχει ούτε ένας φυσικός ούτε ένας επιστήμονας που, διαβάζοντας τα στοιχεία αυτά, δεν θα νιώσει αποστροφή. Και τι έκανε η APS ως Ένωση μπροστά σ' αυτή την κατάσταση; Αποδέχθηκε τη διαφθορά ως κανόνα και πήγε μαζί με το ρεύμα της ψευδο-πληροφόρησης...»

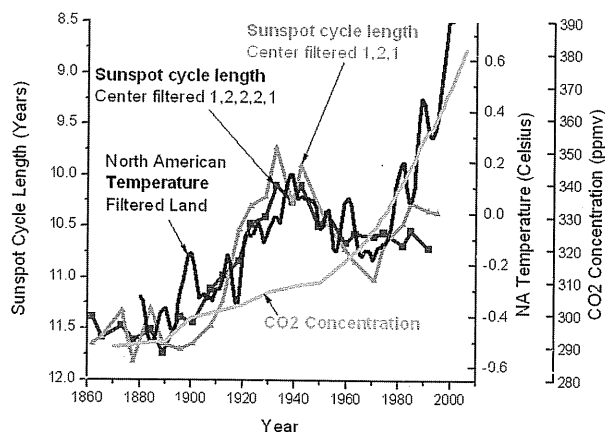
2. Το ντοκιμαντέρ που «σόκαρε»!

Οι τρεις προαναφερθέντες επιστήμονες, (**John Cristy, Patrick Michaels, Richard Lindzen**) μαζί με πολλούς ακόμη, συμμετείχαν με συνεντεύξεις τους στο ντοκιμαντέρ **«Η μεγάλη απάτη της παγκόσμιας υπερθέρμανσης»** («The Great Global Warming Swindle»), το οποίο πρωτοπροβλήθηκε το 2007 στο



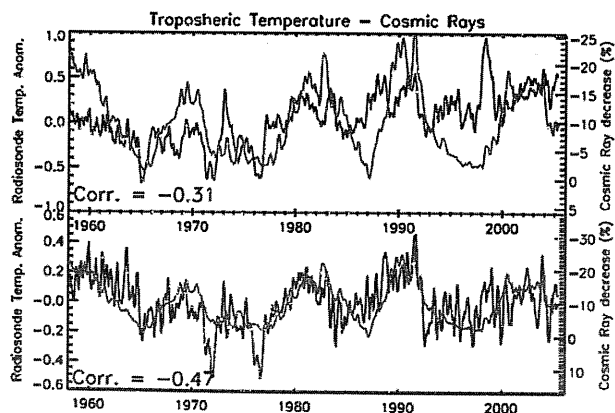
βρετανικό κανάλι Channel 4. Το ντοκιμαντέρ προξένησε σάλο, αφού στόχος του ήταν να «φέρει στο φως» τα δεκάδες επιστημονικά σφάλματα και ανακρίβειες στην επιχειρηματολογία όσων μιλούν για την κλιματική αλλαγή που αποδίδεται στην ανθρωπινή δράση. Στην πρεμιέρα του στην Τσεχία ο πρόεδρος Vaclav Klaus το χαρακτήρισε ως «γροθιά στον ανορθολογισμό».

1. (σ.σ. η συνθήκη του Κιότο κατάφερε μέχρι στιγμής να εμπορευματοποιήσει το CO₂ και να δημιουργήσει ένα παράλογο χρηματιστήριο «ρύπων», από το οποίο επωφελούνται με εκατομμύρια κέρδη οι πρωτεργάτες της κλιματολογικής προπαγάνδας, όπως ο Αλ Γκορ και οι συνεργάτες των εταιριών του)



Στο ντοκιμαντέρ αναφέρεται ότι ενώ τα επίπεδα του διοξειδίου του άνθρακα (CO₂) στην ατμόσφαιρα παρουσιάζουν συνεχή αύξηση από το 1940, την ίδια στιγμή η θερμοκρασία στην πραγματικότητα μειώνονταν μέχρι το 1975. Οι συμμετέχοντες επιστήμονες αναφέρουν ότι η **συγκέντρωση** του εν λόγω αερίου είναι ούτως ή άλλως πολύ μικρή για να εξηγήσει την όποια θερμοκρασιακή άνοδο. Μάλιστα, ο Δανός φυσικός **Friis-Christensen**, μιλώντας στο ντοκιμαντέρ, υποστηρίζει ότι το κλίμα του πλανήτη επηρεάζεται καταλυτικά από τις γαλαξιακές κοσμικές ακτίνες και τον Ήλιο. Παρουσίασε μάλιστα γράφημα το οποίο έδειχνε πως, για το διάστημα 1610 –1985, οι θερμοκρασιακές διακυμάνσεις συνέπιπταν απόλυτα με τις μεταβολές στην ηλιακή δραστηριότητα και όχι με την αύξηση του CO₂ στην ατμόσφαιρα.

Μετά απ' αυτό διάφορες, (ανεξάρτητες;) περιβαλλοντικές οργανώσεις και γνωστοί «κλιματολόγοι» αντέδρασαν με επιστολές και άρθρα, υποστηρίζοντας ότι «πρόκειται για ένα συμπλήμα από μισές αλήθειες και ψέματα, με στόχο να παραπλανήσει». Μια μεγάλη εκστρατεία κατασκευοφάντησης και απομόνωσης ξεκίνησε για τους παραπάνω επιστήμονες...



3. Το “CLIMATEGATE”

Το Νοέμβριο του 2009 υπήρξε το δεύτερο κύμα αμφισβήτησης της κλιματικής αλλαγής, όταν χάκερς υπέκλεψαν υλικό από τον σέρβερ του Πανεπιστημίου East Anglia και κυκλοφόρησαν στο Internet εκατοντάδες e-mails που αντάλλασαν κορυφαιοί ειδικοί στην κλιματική αλλαγή. Σε πρώτη ανάγνωση, αυτές οι ηλεκτρονικές επιστολές έδειχναν πως οι ερευνητές παρασιώπησαν δεδομένα, επιλέγοντας εκείνα τα οποία συνηγορούσαν στο ότι η υπερθέρμανση είναι επαρκής και έχει ανθρωπογενή αίτια.

Αν και πέντε «ανεξάρτητες επιτροπές» που μελέτησαν τα e-mails αποφάνθηκαν τελικά πως οι συντάκτες τους «δεν είχαν παραβεί την επιστημονική δεοντολογία», το Climategate, όπως ονομάστηκε το σκάνδαλο, ενίσχυσε τη δυσπιστία της κοινής γνώμης. Σύμφωνα με γκάλοπ που διεξήχθησαν στη Βρετανία, τον τελευταίο χρόνο η εμπιστοσύνη των πολιτών στην κοινότητα των κλιματολόγων μειώθηκε από το 60% στο 40%.

Το Climategate, παρόλο που δεν κατέστησε τα επιχειρήματα των σκεπτικιστών αυτομάτως πιο πειστικά κατέδειξε ότι η επιστήμη της κλιματολογίας κρύβει πολλά ακόμη ερωτήματα και **ότι οι δογματισμοί για την υποτιθέμενη υπερθέρμανση του πλανήτη συνεπεία των εκπομπών διοξειδίου του άνθρακα από την ανθρώπινη δραστηριότητα, παραπέμπουν μάλλον σε πολιτική παρά σε επιστημονική ατζέντα**. «Ακόμη και η ρητορική άλλαξε, όπως φαίνεται από την τελευταία έκθεση που εξέδωσε η βρετανική Βασιλική Εταιρεία στην οποία αναφέρονται, σχετικά με την υπερθέρμανση, σε ξεχωριστά κεφάλαια «οι πτυχές ευρείας συναίνεσης», «οι διαφορικοί πτυχές» και «οι πτυχές που δεν έχουν προς το παρόν κατανόηθεί», όπως σημειώνει σε σχετικό άρθρο του στον Guardian ο Mike Hulme, καθηγητής Κλιματικής Αλλαγής στο Πανεπιστήμιο East Anglia. Και βέβαια κατέδειξε πως η αντιδικία των επιστημόνων για τις «πτυχές της ευρείας συναίνεσης» παραμένει ακόμα ανοιχτή...

Κι όμως η ιστορία που είδε το φως της δημοσιότητας περί τα τέλη του 2009, και στην οποία εμπλέκεται η αφρόκρεμα των επιστημόνων που υποστηρίζουν τη θέση της «ανθρωπογενούς πλανητικής υπερθέρμανσης», φανερώνει πως πίσω από τα μεγάλα λόγια περί σωτηρίας του πλανήτη και τη δήθεν επιστημονική ομοφωνία, κρύβονται σκληρές διαμάχες, παραποίηση στοιχείων και ερευνητές που ενδιαφέρονται περισσότερο να προωθήσουν μια πολιτική

ατζέντα παρά την επιστημονική έρευνα.

Στα μέσα Νοεμβρίου του 2009 άγνωστοι χάρτες, όπως προαναφέρθηκε, υπέκλειψαν περίπου 61 megabytes εμπιστευτικού υλικού από τους υπολογιστές του Τμήματος Κλιματικής Έρευνας του Πανεπιστημίου East Anglia και το διοχέτευσαν στο διαδίκτυο. Το υλικό περιελάμβανε περίπου 3000 ντοκουμέντα και 1079 emails που αντάλλαξαν μερικοί απ' τους κορυφαίους επιστήμονες που ασχολούνται με την κλιματική αλλαγή. Απ' το υλικό αυτό φαίνεται πως οι επιστήμονες κατασκεύασαν ή έκρυψαν στοιχεία ώστε να στηρίξουν τη θέση τους πως η πλανητική υπερθέρμανση είναι υπαρκτή και προκαλείται από τον άνθρωπο. Σ' ένα email, ο Philip Jones, Διευθυντής του Τμήματος Κλιματικής Έρευνας του East Anglia, παραδέχεται πως εφάρμοσε ένα «κόλπο» ώστε να κρύψει την πτώση της θερμοκρασίας τα τελευταία 20 χρόνια. Σε άλλο σημείο, ο ίδιος επιστήμονας αναφέρεται σε μελέτες που αμφισβητούν τη θεωρία της ανθρωπογενούς κλιματικής αλλαγής και τονίζει: «Καμιά από αυτές τις μελέτες δεν πρέπει να περιληφθεί στην έκθεση του IPCC (σ.σ. το όργανο του Ο.Η.Ε. που ασχολείται με την κλιματική αλλαγή). Ο Kevin κι εγώ θα τις κρατήσουμε με κάποιο τρόπο εκτός».

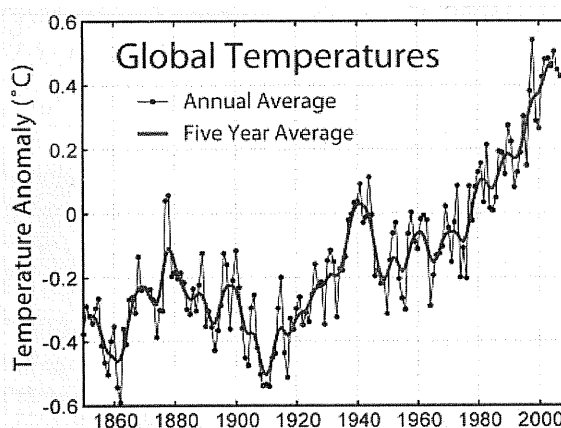
Ο Kevin Trenberth πάλι, από το Εθνικό Κέντρο Ατμοσφαιρικής Έρευνας των Η.Π.Α. παραδέχεται πως δεν υπάρχουν στοιχεία που να στηρίζουν τη θέση πως η θερμοκρασία έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια. Όπως γράφει σ' ένα απ' τα ηλεκτρονικά του μηνύματα: «Δεν μπορούμε να εξηγήσουμε την έλλειψη υπερθέρμανσης, που αναμέναμε... Το σύστημα παρατήρησης που έχουμε είναι ανεπαρκές».

Από άλλο σημείο του υλικού, προκύπτει πως είναι πιθανόν οι συγκεκριμένοι ερευνητές να εμπλέκονται σε παράνομη καταστροφή στοιχείων, που τιμωρείται απ' τη νομοθεσία. Όταν οι αμφισβητίες της κλιματικής αλλαγής επικαλέστηκαν το νόμο περί ελεύθερης πρόσβασης στις πληροφορίες, για να μάθουν τα ανεπεξέργαστα στοιχεία για το κλίμα που συμπεριλήφθηκαν στην έκθεση του IPCC που είναι γνωστή σαν AR4, οι εμπλεκόμενοι επιστήμονες φαίνεται πως δεν ήθελαν να γίνουν γνωστά στο ευρύ κοινό τα emails που αντάλλαξαν για το θέμα. Έτσι, ο Phil Jones γράφει στον Michael Mann, από το Πανεπιστήμιο της Virginia: «Μπορείς να διαγράψεις τα ηλεκτρονικά μηνύματα που έστειλες στον Keith για το AR4; Ο Keith θα κάνει το ίδιο».

4. Μύθοι και αλήθειες για την υπερθέρμανση του πλανήτη

Μύθος 1: Οι παγκόσμιες θερμοκρασίες αυξάνονται με ταχύ, πρωτοφανή ρυθμό.

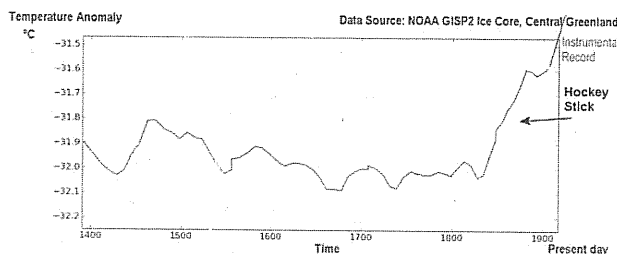
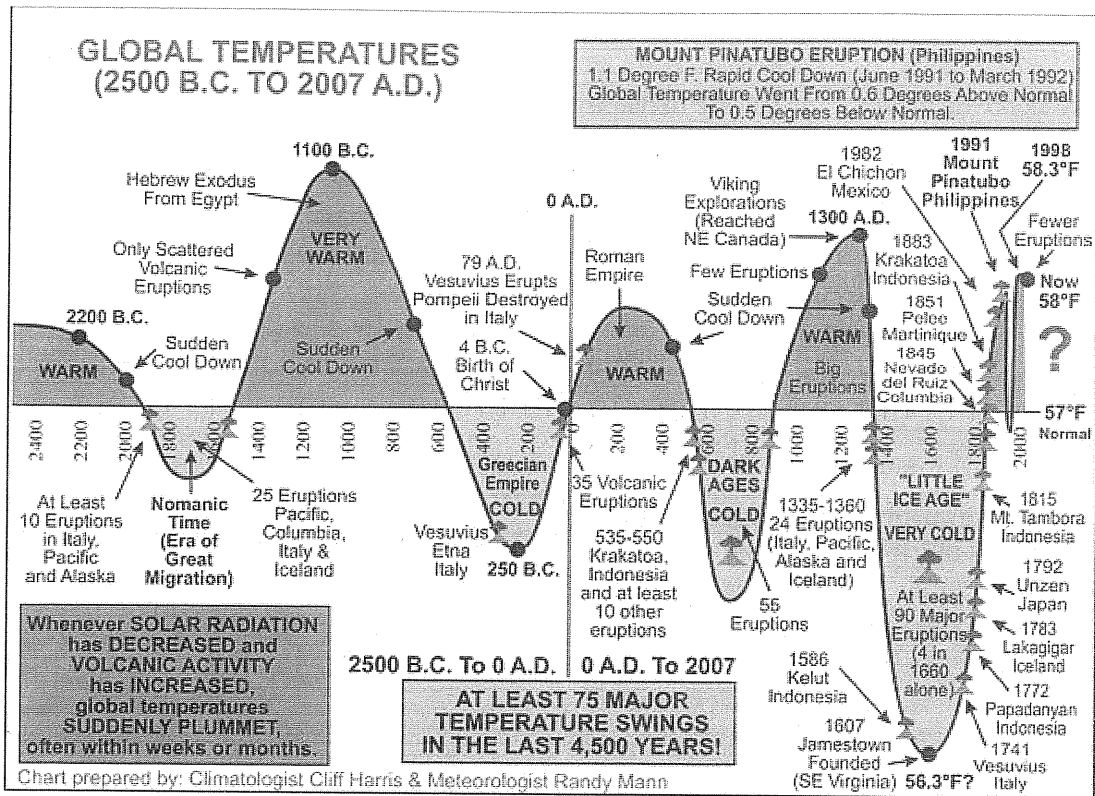
Η πραγματικότητα: Ξεκινώντας από το 19^ο αιώνα ο δείκτης HadCRUT3 της επιφανειακής θερμοκρασίας εμφανίζει αύξηση της παγκόσμιας θερμοκρασίας έως το 1878 και ψύξη έως το 1911, αύξηση της θερμοκρασίας ως το 1941 και ψύξη έως το 1964 και ξανά αύξηση της θερμοκρασίας ως το 1998 και ψύξη έως το 2011. Το ποσοστό θέρμανσης της περιόδου 1964–1998 είναι το ίδιο με το προηγούμενο ποσοστό θέρμανσης 1911–1941.



Δορυφόροι, μετεωρολογικά μπαλόνια και επίγειοι σταθμοί όλα δείχνουν ψύξη από το 2001 μέχρι σήμερα. Η ήπια αύξηση της θερμοκρασίας των 0,6 με 0,8 C κατά τον 20ο αιώνα, είναι εντός των φυσικών διακυμάνσεων που καταγράφονται την τελευταία χιλιετία. Σημειώτεον ότι το δίκτυο επίγειων σταθμών πάσχει από μια άνιση κατανομή σ' όλο τον κόσμο. Οι σταθμοί βρίσκονται κατά προτίμηση σε αναπτυσσόμενες αστικές και βιομηχανικές περιοχές (heat island), που παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερες αναγνώσεις θερμοκρασιών απ' ότι γειτονικές αγροτικές περιοχές (land use effects). **Επομένως δεν υπήρξε καμιά ουσιαστική καταγραφή θεαματικής αύξησης της θερμοκρασίας κατά τον 20^ο αιώνα και στις αρχές του 21^{ου}.**

Μύθος 2: Η γραφική παράσταση «του μπαστουγιού του χόκεϊ» (hockey stick) αποδεικνύει ότι η Γη πέρασε από μια σταθερή, χαμηλή θερμοκρασία για 1000 χρόνια, σε μια πρόσφατη, ξαφνική αύξησή της.

Η πραγματικότητα: Σημαντικές αλλαγές στο κλίμα συνέβαιναν διαρκώς, κατά τη γραμμική εξέλιξη του γεωλογικού χρόνου. Παράδειγμα η μεσαιωνική

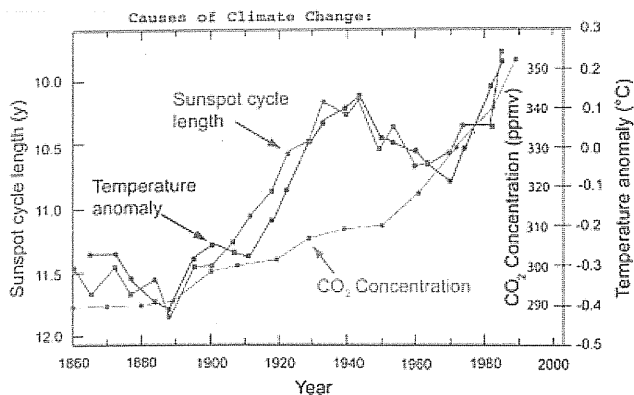


Μύθος 3: Το διοξείδιο του άνθρακα που παράγεται ως υποπροϊόν της ανθρώπινης δραστηριότητας έχει αυξηθεί κατά τα τελευταία 100 χρόνια, προσθέτοντας επιπλέον τόνους αερίου στην ατμόσφαιρα, συμβάλλοντας έτσι στο φαινόμενο του θερμοκηπίου, με αποτέλεσμα την αύξηση της θερμοκρασίας του πλανήτη.

θερμή περίοδο, γύρω στο 1000 έως το 1200 μ.Χ. (όταν οι Βίκινγκς καλλιεργούσαν στη Γροιλανδία). Την περίοδο αυτή ακολούθησε μια περίοδος γνωστή ως Μικρή Εποχή των Παγετώνων. Από το τέλος του 17ου αιώνα και μετά η μέση παγκόσμια θερμοκρασία έχει αρχίσει να αυξάνεται μ' ένα χαμηλό σταθερό ρυθμό μέχρι σήμερα, παρ' όλο που την περίοδο 1940–1970 οι θερμοκρασίες έπεσαν, οδηγώντας σ' ένα παγκόσμιο εκφοβισμό ψύξης. Το "hockey stick", τόσο της IPCC του ΟΗΕ όσο και του Τμήματος Περιβάλλοντος του Καναδά, αγνοούν επιδεικτικά ιστορικές καταγραφές κλιματικών διακυμάνσεων και έχει πλέον αποδειχθεί ότι τα στοιχεία τους είναι λανθασμένα και στατιστικά αναξιόπιστα.

Η πραγματικότητα: Τα επίπεδα του διοξειδίου του άνθρακα έχουν πράγματι αλλάξει για διάφορους λόγους, ανθρωπογενείς και άλλους, όπως ακριβώς άλλαζαν και κατά την διάρκεια όλων των γεωλογικών εποχών. Η συγκέντρωση CO₂ στην ατμόσφαιρα κατά την προβιομηχανική περίοδο ήταν 290 ppmv² και το 2000 ήταν περίπου 370 ppmv (22,7 δις tCO₂eq). Από την αρχή της βιομηχανικής επανάστασης, η περιεκτικότητα σε CO₂ της ατμόσφαιρας έχει αυξηθεί. Ο ρυθμός αύξησης κυμάνθηκε από περίπου 0,2% ανά έτος στο σημερινό ρυθμό περίπου 0,4% ανά έτος, ο οποίος ρυθμός αύξησης είναι πλέον σταθερός κατά τα τελευταία 25 χρόνια. Ωστόσο δεν υπάρχει καμία απόδειξη ότι

2. Οι συμβολισμοί ppm, ppb κλπ. χρησιμοποιούνται στην επιστήμη και στην τεχνολογία για να υποδηλώσουν περιεκτικότητες και αναλογίες της τάξης κυρίως του εκατομμυριοστού (ppm εκ του αγγλικού *parts per million*), δισεκατομμυριοστού (ppb - *parts per billion*) και τρισεκατομμυριοστού (ppt - *parts per trillion*). Είναι αδιάστατοι αριθμοί γιατί είναι σχέσεις ομοίων ποσοτήτων.



το CO_2 είναι η κινητήρια δύναμη για την λεγόμενη «υπερθέρμανση» του πλανήτη. Όπως μετρήθηκε σε πυρήνες πάγου εδώ και πολλές χιλιάδες χρόνια τα επίπεδα του CO_2 μετακινούνται προς τα πάνω και προς τα κάτω, σε σχέση πάντα με την μεταβολή της μέσης θερμοκρασίας του πλανήτη που προηγείται της μεταβολής του CO_2 . Ως εκ τούτου η αύξηση του CO_2 είναι το αποτέλεσμα και όχι η αιτία της αύξησης της θερμοκρασίας. Στην περιβαλλοντική παραπληροφόρηση η αιτία και το αποτέλεσμα παρουσιάζονται αντεστραμμένα. Γεωλογικές έρευνες σε ιζήματα επιβεβαιώνουν αυτή την αιτιώδη σχέση. Υπάρχουν αδιάσειστα στοιχεία ότι καθώς αυξάνεται η θερμοκρασία, εξαιτίας της ηλιακής ή γαλαξιακής δραστηριότητας, η επιφάνεια των ωκεανών του πλανήτη αποβάλλει περισσότερο CO_2 .

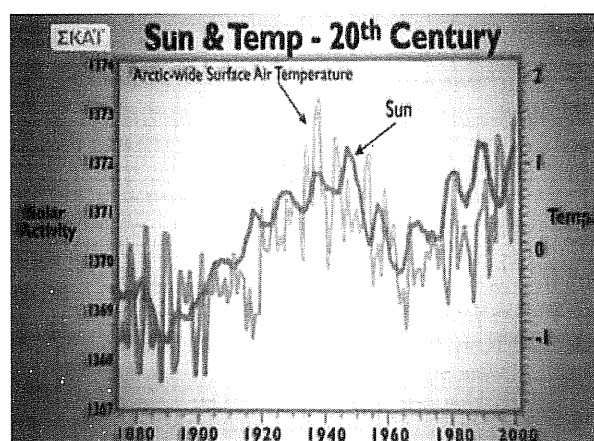
Μύθος 4: Το CO_2 είναι το κατ' εξοχήν αέριο του θερμοκηπίου.

Η πραγματικότητα: Τα αέρια του θερμοκηπίου αποτελούν περίπου το 3% της ατμόσφαιρας σε περιεκτικότητα κατ' όγκο. Κατά κύριο λόγο το 97% περίπου των αερίων του θερμοκηπίου είναι υδρατμοί και το υπόλοιπο είναι τα υπόλοιπα αέρια όπως το CO_2 , το CH_4 , το Όζον και το N_2O , εκ των οποίων (υπολοίπων) αερίων, το διοξείδιο του άνθρακα κατέχει το μεγαλύτερο ποσοστό. Ενώ λοιπόν τα ήσσονος σημασίας αέρια είναι τα πιο αποτελεσματικά ως «παράγοντες» δημιουργίας του θερμοκηπίου σε σχέση με τους υδρατμούς (σύννεφα), οι τελευταίοι αποδεικνύονται συντριπτικά πιο αποτελεσματικοί στην αύξηση της θερμοκρασίας, λόγω του μεγάλου όγκου τους και θεωρούνται υπεύθυνοι σε ποσοστό 75% στη δημιουργία του φαινομένου του θερμοκηπίου, ως συνέπεια της αύξησης της ηλιακής δραστηριότητας. Σε τρέχουσες συγκεντρώσεις μια μεταβολή του 3% των υδρατμών της ατμόσφαιρας

συγκρίνεται και έχει το ίδιο αποτέλεσμα με τη μεταβολή της τάξης του 100% σε CO_2 . Όσοι αποδίδουν αλλαγή του κλίματος στο CO_2 σπάνια αναφέρουν αυτά τα σημαντικά στοιχεία, τα οποία αποκρύπτονται. Στην ιστορία της Γης υπήρξαν πολλές και πολύ ισχυρότερες κλιματικές αλλαγές, που οφείλονταν σε διάφορους παράγοντες, όπως οι κυκλικόι ρυθμοί της δραστηριότητας του ήλιου, η ηφαιστειακή δραστηριότητα και κατά ένα πολύ μικρό ποσοστό στο φαινόμενο του θερμοκηπίου.

Μύθος 5: Τα μοντέλα των υπολογιστών επαληθεύουν ότι η αύξηση του CO_2 προκαλεί σημαντική υπερθέρμανση του πλανήτη.

Η πραγματικότητα: Τα υπολογιστικά μοντέλα υποθέτουν ότι το CO_2 είναι η κατ' εξοχήν πηγή της υποτιθέμενης υπερθέρμανσης του πλανήτη και ότι ο Ήλιος έχει ασήμαντη επίδραση στο κλίμα. Τα υπολογιστικά μοντέλα οφείλουν να εισάγουν κατά προσέγγιση όλες τις μεταβολές της θερμοκρασίας του 19^{ου}, του 20^{ου} και του 21^{ου} αιώνα, (κάτι που δε γίνεται), ρυθμίζοντας πολλές παραμέτρους εισόδου και τη χρήση ισχυρών θετικών αναδράσεων. Ακόμη τα υπολογιστικά μοντέλα πρόβλεψης της υπερθέρμανσης του πλανήτη δεν είναι σε κατάλληλη θέση να συμπεριλάβουν τις επιπτώσεις από την ηλιακή δραστηριότητα, την κοσμική ακτινοβολία και τους υδρατμούς. Ο ήλιος αποτελεί τη σημαντικότερη αιτία μεταβολής της θερμοκρασίας στην επιφάνεια



της γης. Ο περιοδικός ρυθμός (22ετής κύκλος) εμφάνισης των ηλιακών κηλίδων σχετίζεται στενά με τη μέση θερμοκρασία του πλανήτη, π.χ. η μικρή εποχή των παγετώνων και η μεσαιωνική θερμή περίοδος. Η μεταβολή της έντασης της θερμότητας της ηλιακής ακτινοβολίας επηρεάζει τη θερμοκρα-

σία της επιφάνειας των ωκεανών και των ωκεάνιων ρευμάτων. Το θερμότερο νερό των ωκεανών αποβάλλει περισσότερο CO₂. Είναι δε χρήσιμο να σημειωθεί ότι η ηλιακή ακτινοβολία σε συνδυασμό με τη ροή της κοσμικής ακτινοβολίας, επηρεάζει την ποσότητα των ιονισμένων ατόμων της ατμόσφαιρας, που με τη σειρά τους «ελέγχουν» τη νεφοκάλυψη.

Μύθος 6: Το διοξείδιο του άνθρακα (CO₂) είναι ρύπος.

Η πραγματικότητα: Αυτό δεν είναι αληθές. Το άζωτο αποτελεί το 80% της ατμόσφαιράς μας. Το διοξείδιο του άνθρακα δεν είναι ρύπος περισσότερο απ' ό,τι είναι το άζωτο. Είναι ένα φυσικό χρησιμοποιάτο αέριο. Το CO₂ είναι απαραίτητο για τη ζωή στη γη. Είναι απαραίτητο για την ανάπτυξη των φυτών (φωτοσύνθεση), τα οποία σε περιπτώσεις αυξημένης ατμοσφαιρικής συγκέντρωσης προσλαμβάνουν περισσότερο CO₂ με αποτέλεσμα πολλά είδη δέντρων και φυτών να μεγαλώνουν πιο δυναμικά.

Όσον αφορά στην υγεία μας, το 1904 ο Δανός φυσιολόγος Christian Bohr περιέγραψε αυτό που είναι σήμερα γνωστό ως «bohr effect». Με απλά λόγια το CO₂ είναι υπεύθυνο για την απελευθέρωση του οξυγόνου απ' την αιμοσφαιρίνη στους ιστούς του σώματος. Αν δεν υπάρχει αρκετό CO₂ στο αίμα, τα κύτταρα βιώνουν ένα αίσθημα λιμοκτονίας από έλλειψη οξυγόνου. Για να υπάρχει αρκετό CO₂ στο αίμα πρέπει να υπάρχει επαρκές στους πνεύμονες. Διαφορετικά, προκαλείται φλεγμονή στους βρόγχους. Μια συγκέντρωση έως και 6,5% CO₂ στους πνεύμονες είναι υγιής. Λιγότερο από 4% είναι απειλή για τη ζωή. Να σημειωθεί ότι τα ποσοστά αυτά είναι σημαντικά πολύ υψηλότερα από το ποσοστό του CO₂ στην ατμόσφαιρα. Ακόμη πιο φανερός γίνεται ο ρόλος του CO₂ στην υγεία μας από τις έρευνες και τα συμπεράσματα του Ρώσου γιατρού Dr. Konstantin Buteyko. Ο Buteyko ανακάλυψε, μεταξύ των άλλων, πως τα χαμηλά ποσοστά CO₂ στο αίμα προκαλούν άσθμα και αλλεργίες, ενώ χωρίς διοξείδιο του άνθρακα στο σώμα ο άνθρωπος πεθαίνει. Σε αντιδιαστολή με το CO₂, η υπέρ-οξυγόνωση, που συχνά επέρχεται με την υπερβολική εισπνοή οξυγόνου, οδηγεί σε κράμπες, συσπάσεις των μυών, συμπτώματα στρες και φοβικές καταστάσεις. Όλα όμως εξαφανίζονται εάν για μερικά λεπτά εισπνεύσουμε τον ίδιο τον αέρα που

βγαίνει από τα πνευμόνια μας – με αυξημένο ποσοστό CO₂ – βάζοντας μπροστά στο στόμα και τη μύτη μας μια σακούλα. Οι θετικές δράσεις και η μεγάλη σημασία της αναπνοής δεν αποτελούν τυχαία βασικό μέρος διάφορων τεχνικών χαλάρωσης και διαλογισμού. Επί δεκαετίες, ο Dr. Buteyko, μελέτησε τη σχέση των επιπέδων CO₂ στο αίμα με την αναπνευστική λειτουργία. Ο πίνακας Buteyko, αποδεικνύει ότι όσο περισσότερο CO₂ υπάρχει στους πνεύμονες, τόσο περισσότερη είναι και η ανοχή του σώματος στο διοξείδιο και συνεπώς υπάρχει μικρότερη πιθανότητα να αναπτυχθεί κάποια ασθένεια στο μέλλον.

Έχει επικρατήσει η εντελώς εσφαλμένη ένταξη του CO₂ στους αέριους ρύπους και κανείς δεν αναφέρει τη ζωτική σημασία του για την υγεία και την επιβίωση μας. Πώς μπορεί αυτό το φυσικό αέριο, το οποίο είναι απολύτως απαραίτητο για την υγεία και την ευημερία των οργάνων μας, να θεωρείται ρύπος; Δυστυχώς, η канаδική κυβέρνηση έχει συμπεριλάβει το CO₂ στους «ρύπους» μαζί με μια σειρά άλλων πραγματικά τοξικών και επιβλαβών ουσιών που απαριθμούνται από το Environmental Protection Act, για πολιτικούς και όχι επιστημονικούς λόγους.

Μύθος 7: Η υπερθέρμανση του πλανήτη θα προκαλέσει περισσότερες καταιγίδες και άλλα ακραία καιρικά φαινόμενα.

Η πραγματικότητα: Δεν υπάρχει κανένα επιστημονικό στοιχείο ή στατιστική μελέτη που να υποστηρίζει τους ισχυρισμούς αυτούς σε παγκόσμια κλίμακα.

Μύθος 8: Οι παγετώνες υποχωρούν: Απόδειξη της υπερθέρμανσης του πλανήτη.

Η πραγματικότητα: Οι παγετώνες υποχωρούν και αυξάνονται περιοδικά για εκατοντάδες χρόνια. Το πρόσφατο λιώσιμο τους αποτελεί συνέπεια του τέλους της μικρής «δροσερής» εποχής πάγου απ' την οποία βγαίνει η Γη. Τα «ράφια» του πάγου σπάζουν εδώ και αιώνες. Οι επιστήμονες το γνωρίζουν αυτό από τουλάχιστον 33 περιόδους παγετώνων. Οι παγετώνες αυξάνονται και στη συνέχεια υποχωρούν. Είναι απολύτως φυσιολογικό. Εκτός τούτου η υγεία του παγετώνα εξαρτάται τόσο από καθίζησή του όσο κι απ' την θερμοκρασία του.

Μύθος 9: *Οι πόλοι της γης θερμαίνονται. Οι πολικοί πάγοι λιώνουν και η στάθμη της θάλασσας ανεβαίνει.*

Η πραγματικότητα: Το κλίμα στη Γη είναι μεταβαλλόμενο από περιοχή σε περιοχή. Η δυτική Αρκτική μπορεί να γίνεται κάπως πιο ζεστή, λόγω των κλιματικών γεγονότων στον Ειρηνικό Ωκεανό, αλλά η ανατολική Αρκτική και η Γροιλανδία γίνονται όλο και ψυχρότερες. Η μικρή χερσόνησος του Palmer της Ανταρκτικής γίνεται όλο και θερμότερη, ενώ αντιστρόφως η κύρια ήπειρος της Ανταρκτικής ψύχεται. Το πάχος του πάγου αυξάνεται τόσο στη Γροιλανδία όσο και στην Ανταρκτική. Η παρακολούθηση των επιπέδων της θάλασσας στην περιοχή του Ειρηνικού (Τουβαλού) και στον Ινδικό ωκεανό (Μαλδίβες) δεν έχει δείξει κανένα σημάδι οποιασδήποτε ανόδου της στάθμης της θάλασσας.

Μύθος 10: *Ο ΟΗΕ, μέσω της IPCC, απέδειξε ότι οι ανθρώπινες δραστηριότητες προκαλούν αύξηση CO₂ με αποτέλεσμα την υπερθέρμανση του πλανήτη.*

Η πραγματικότητα: Σε μια έκθεση του ΟΗΕ το 1996 για την υπερθέρμανση του πλανήτη, οι παρακάτω δύο παράγραφοι διεγράφησαν και αποκρύφθηκαν απ' το αρχικό σχέδιό της:

α") «Καμιά από τις προαναφερθείσες μελέτες δεν έδειξαν σαφείς ενδείξεις ότι μπορούμε να αποδώσουμε τις παρατηρούμενες αλλαγές του κλίματος στην αύξηση των αερίων του θερμοκηπίου».

β") «Καμιά μελέτη μέχρι σήμερα δεν έχει αποδώσει το σύνολο ή μέρος της κλιματικής αλλαγής σε ανθρωπογενείς αιτίες»

5. Ανακεφαλαιώνοντας

Δεν είναι σίγουρο ότι ο πλανήτης θερμαίνεται.

Η οποιαδήποτε μεταβολή της παγκόσμιας θερμοκρασίας είναι μέρος ενός φυσικού κύκλου.

- Δεν είναι σίγουρο ότι το διοξείδιο του άνθρακα επηρεάζει τη παγκόσμια θερμοκρασία
- Είναι βέβαιο πως το διοξείδιο του άνθρακα αποτελεί ένα φυσικό αέριο της ατμόσφαιρας.
- Είναι σίγουρο πως έχουμε πέσει θύματα απάτης. Στο επίκεντρο των πολιτικών του κλίματος βρί-

σκεται η λογική ότι μειώνοντας την εκπομπή CO₂ θα «επισκευάσουμε» το κλίμα της Γης, όταν η καθάρη, ακηδεμόνευτη και ανεπηρέαστη, επιστημονική έρευνα αποδεικνύει ότι δεν χρειάζεται κάποιου είδους επισκευή. Κι ακόμη αν έχουμε τη διάθεση ή τη βούληση για κάτι τέτοιο, αυτός παραμένει ένας ευσεβής πόθος και τίποτα περισσότερο. Το κλίμα είναι μια εξαιρετικά πολύπλοκη συνισταμένη ενός πλήθους παραγόντων και είναι τουλάχιστον αφελές να πιστεύουμε ότι μπορούμε να το «επισκευάσουμε» ή να το «στρέψουμε» κατά το δοκούν. Ωστόσο, αυτό δεν φαίνεται να εμποδίζει τους πολιτικούς να σχεδιάζουν και να διακηρύσσουν πολιτικές επισκευής του κλίματος με κυριότερες την πολιτική «cap and trade»³ και την επιβολή «πράσινων φόρων».

Όσοι πιστεύουν πως τέτοια ζητήματα πρέπει να αφήνονται στους «ειδικούς» κάνουν λάθος. Στην συγκεκριμένη περίπτωση αποδείχθη ότι μερίδα των «ειδικών» εξυπηρετεί συγκεκριμένη πολιτική ατζέντα, με το αζημίωτο βέβαια. Είναι σαν να αφήνεις τη περιουσία σου στον πρώτο απατεώνα που σε πλησιάζει «για να σε βοηθήσει». Όμως στην περίπτωση της πλανητικής υπερθέρμανσης, αυτός ο απατεώνας, μάς έχει ήδη επισκεφτεί, ... και μας κατακλύβει. **Ως εκπαιδευτικοί έχουμε ένα παραπάνω χρέος: Να μη δεχόμαστε άκριτα ότι μας «σερβίρετα» από τα ελεγχόμενα ΜΜΕ και με τη σειρά μας να διοχετεύουμε την ψευδή, στρεβλωμένη ή ελλιπή γνώση στους μαθητές.**

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΑΘΑΝΑΣΑΚΗΣ ΑΡΤ.– ΚΟΥΣΟΥΡΗΣ Θ. «Οικολογική Παιδεία και Περιβαλλοντική Αγωγή» – ΕΚΔ. ΜΠΟΥΚΟΜΑΝΗΣ, ΑΘΗΝΑ 1987
- ΓΕΩΡΓΟΠΟΥΛΟΣ ΑΛ.– ΤΣΑΛΙΚΗ ΕΛ. «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» – ΕΚΔ. GUTENBERG 1997
- ΙΟΑΝΝΟΥ Ρ. J. and B. F. FARRELL: Application of generalized stability theory to deterministic and statistical prediction. In Palmer, T. N. and Hagedorn, R., eds. Predictability of Weather and Climate, ch. 5, 99-123, 2006 –
- CAMBRIDGE University Press
- ΜΑΡΓΑΡΗΣ ΝΙΚ.- «Οικολογία και περιβάλλον στην Ελλάδα του 2000» –

3. Πρόκειται για το παράλογο σύστημα του χρηματιστηρίου εκπομπών CO₂, που επιτρέπει σε εταιρείες ή εθνικές κυβερνήσεις την εμπορία των δικαιωμάτων εκπομπής του αερίου.

ΕΚΔ. ΦΙΛΙΠΠΟΤΗ –ΑΘΗΝΑ, 1995
 SUMUEL P. «Οικολογία», (Μετάφραση: Μαράτου Α.) –
 ΕΚΔ. ΝΕΦΕΛΗ 1973
 ΦΛΟΓΑΪΤΗ ΕΥΓ. «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» –
 ΕΚΔ. ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ –ΑΘΗΝΑ, 1998

Ιστοσελίδες του διαδικτύου:

<http://thesecretrealtruth.blogspot.com/2012/11/myths-and-facts-about-global-warming.html>
<http://www.alopsis.gr/modules.php?name=News&file=article&sid=1797>
<http://vickytoxotis.blogspot.com/2009/03/manhattan.html>
<http://dide-v-ath.att.sch.gr/perival/02-ARTHRA/14-Fys%20poroi.htm>
<http://www.en-gr.com/index.php/el/fysikoiporoi/aeraskai-atmosfaira/373-2012-04-22-09-33-22>
<http://oimaskespeftoun.blogspot.gr/2012/12/21.html>
<http://www.antinews.gr/2011/01/19/80682/>

<http://www.apocalypsejohn.com/2013/02/megali-apati-pagkosmia-yperthermansia.html>
http://www.metal.ntua.gr/uploads/3108/2a_ATMOSFAIRA.pdf
<http://dependent-world.blogspot.gr/2012/11/myths-and-facts-about-global-warming.html>
<http://episkiasis.wordpress.com/2010/10/13/global-warming-myth/>
<http://newworldorder2.wordpress.com/category/wwf/>
http://animamundis.blogspot.gr/2012/08/blog-post_7.html
<http://www.nationalpost.com/news/story.html?id=5b824408-9df0-4189-86fc-cf6465bf0aa8>
<https://www.google.com/search?hl=el&site=img&tbm=isch&source=hp&biw=1920&bih=912&q=Friis-Christensen&oq=Friis-Christensen&gs>

ΝΑΤΟΙ, ΝΑΤΟΙ, ΟΙ ΠΡΩΤΑΘΛΗΤΕΣ!!!

Με τον καλύτερο τρόπο έκλεισε τη φετινή χρονιά η ποδοσφαιρική ομάδα του Συλλόγου μας!

Λαμβάνοντας μέρος σε δύο πρωταθλήματα, ένα τοπικό και ένα πανελλήνιο κατάφερε να διακριθεί φτάνοντας μέχρι και την κορυφή!

Ας πάρουμε όμως τα πράγματα με τη σειρά.

Την περίοδο Μάιου-Ιουνίου 2012 διοργανώθηκε από το Δήμο Ιωαννιτών το γνωστό Εργασιακό πρωτάθλημα με τη συμμετοχή 12 ομάδων.

Η ομάδα μας στο συγκεκριμένο πρωτάθλημα κατέλαβε την Τρίτη θέση και αν η τελική φάση δεν συνέπιπτε με τις ημερομηνίες του πανελλήνιου πρωταθλήματος (αναγκαστικά έπρεπε να αποχωρίσουμε για να συμμετάσχουμε στο πανελλήνιο), η ομάδα μας κατά γενική ομολογία θα μπορούσε να καταλάβει την πρώτη θέση.

Η ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΚΟΡΥΦΗΣ



Στο 15ο πανελλήνιο πρωτάθλημα εκπαιδευτικών ΠΕ που διεξήχθη τον Ιούνιο του 2012 στη Χαλκίδα με την ονομασία «ΑΚΡΙΤΙΔΕΙΑ 2012» και διοργανώθηκε από το Σύλλογο Δασκάλων και Νηπιαγωγών Χαλκίδας και με τη συμμετοχή για πρώτη φορά εκπαιδευτικών από την Κύπρο και τη Μάλτα η ομάδα μας στέφθηκε ΠΡΩΤΑΘΛΗΤΡΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ!!!

Η επιτυχία αυτή έκανε υπερήφανους όχι μόνο τους ποδοσφαιριστές –συναδέρφους- αλλά και όλα τα μέλη του Συλλόγου μας!

Η ομάδες οι οποίες έλαβαν μέρος στο πρωτάθλημα έφτασαν στις 20 και όπως γράφτηκε πιο πάνω για πρώτη φορά έλαβαν μέρος συνάδερφοι από την Κύπρο και τη Μάλτα (μήπως πρέπει το πρωτάθλημα να ονομαστεί πλέον πανευρωπαϊκό;) !

Η ομάδα μας κληρώθηκε στον 2ο όμιλο μαζί με τα Τρίκαλα, την Κύπρο τη Φλώρινα και έφερε τα εξής αποτελέσματα:

Όμιλοι: **Προημιτελικά :**
Τρίκαλα – Γιάννενα 3-2 Γιάννενα – Ξάνθη 3-0
Γιάννενα – Κύπρος 5-1
Γιάννενα – Φλώρινα 5-2

Ημιτελικά: **Τελικός:**
Χαλκίδα – Γιάννενα 1-6 Γιάννενα – Κέρκυρα 3-1

Εκτός του ΚΥΠΕΛΟΥ ΤΟΥ ΠΡΩΤΑΘΛΗΤΗ η ομάδα μας κατέκτησε δύο ακόμη σπουδαία τρόπαια, ΤΟ ΚΥΠΕΛΟ ΗΘΟΥΣ (πραγματικά όλοι υποκλίνονται στο επίπεδο των παιχτών μας) και το βραβείο του ΠΡΩΤΟΥ ΣΚΟΡΕΡ!!!

Πρώτος σκόρερ του πρωταθλήματος αναδείχτηκε ο συνάδερφος Μπάμπης Νταλάκας, ενώ τα κύπελα τα παρέλαβαν οι ποδοσφαιριστές και υπεύθυνοι της ομάδας Τάτσης Παντελής και Σίντος Κώστας.

Όλοι οι συνάδερφοι ποδοσφαιριστές έδωσαν τον καλύτερό τους εαυτό για την επίτευξη του στόχου, ενώ σημαντική ήταν και η προσφορά του Μίλτου Μάστορα που ως προπονητής κατεύθυνε με μαεστρία την ομάδα.

Σε όλους τους ποδοσφαιριστές της ομάδας μας απονεμηθήκαν και τα αναμνηστικά μετάλλια του πρωταθλητή.

Ας ελπίσουμε πως η ομάδα θα συνεχίσει τις καλές εμφανίσεις και να κατακτήσει ξανά τον τίτλο του πρωταθλητή στο επόμενο πρωτάθλημα το οποίο θα διοργανώσουν οι συνάδερφοι των Τρικάλων.

ΣΙΝΤΟΣ ΚΩΣΤΑΣ
ΔΑΣΚΑΛΟΣ 12/ΘΕΣΙΟΥ Δ. ΣΧ. ΠΕΔΙΝΗΣ
ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΠΟΔΟΣΦΑΙΡΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

Η Θεατρική ομάδα του Συλλόγου μας « Εξ έδρας »

Η θεατρική ομάδα του Συλλόγου μας, παρουσίασε την περασμένη χρονιά το έργο των Γαννακόπουλου - Σακελλάριου, «ΟΙ ΓΕΡΜΑΝΟΙ ΞΑΝΑΡΧΟΝΤΑΙ».

Οι παραστάσεις που δόθηκαν ήταν δυο στις 9-10 Ιουνίου 2013 στο Θέατρο «ΠΟΛΥΘΕΑΜΑ» και δυο στις 3-4 Νοέμβρη στην αίθουσα «ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗΣ» στο Πανεπιστήμιο, είχαν πολύ μεγάλη επιτυχία και η συμμετοχή του κόσμου ήταν πάρα πολύ μεγάλη!



ΠΟΙΟ ΕΙΝΑΙ ΚΑΙ ΠΟΤΕ ΓΡΑΦΤΗΚΕ ΤΟ ΕΡΓΟ

Σ' ένα ζαχαροπλαστείο κάπου στην οδό Πατησίων, ένα καλοκαιρινό βράδυ του 1946 ο **Χρ. Γιαννακόπουλος** με τον **Αλ. Σακελλάριο** έριξαν την πρώτη ιδέα για ένα σενάριο, σχετικό με την πολιτικοοικονομική κατάσταση, που επικρατούσε τότε 2 χρόνια μετά την αποχώρηση των Γερμανών! Και μέσα σε λίγες μέρες ετοιμάστηκε το έργο με τίτλο « **ΟΙ ΓΕΡΜΑΝΟΙ ΞΑΝΑΡΧΟΝΤΑΙ**» και την ίδια χρονιά ανέβηκε με πρωταγωνιστή τον **Β.Λογοθετίδη!**

Οι Γερμανοί ξανάρχονται είναι ένα έργο που αναφέρεται κυρίως στον εμφύλιο, που μέσα στην πλοκή του χρησιμοποιεί και τον φόβο της θεωρίας περί επιστροφής των Γερμανών, για να μιλήσει

στην ανάγκη **αδελφοσύνης** των Ελλήνων! Και όπως αποδείχτηκε η διαχρονικότητα και η επιτυχία του έργου στο πρόσωπο του πρωταγωνιστή ήταν πιο ισχυρή από τη **Δεξιά και την Αριστερά**- αν και έγερνε λίγο προς τα δεξιά- χωρίς να σταματήσει να επικρίνει τα αρνητικά των δυο παρατάξεων.

ΜΕ ΔΥΟ ΛΟΓΙΑ...

Ένας φιλήσυχος οικογενειάρχης μετά τον πόλεμο και την κατοχή στην Αθήνα βλέπει τα εμφύλια πάθη να θεριεύουν και όλοι να έχουν ξεχάσει το δράμα της κατοχής. Μια μέρα στον ύπνο του βλέπει ένα όνειρο πως οι Γερμανοί ξανάρχονται και όλοι αρχίζουν να ξαναζούν την αγριότητα που ζούσαν, μέχρι πριν λίγα χρόνια.

ΠΗΡΑΝ ΜΕΡΟΣ ΟΙ ΗΘΟΠΟΙΟΙ:

ΖΗΣΗΣ: Γιάννης Νούσης **ΚΑΙΤΗ:** Αγγελική Δρίβα **ΧΑΡΡΥ:** Κώστας Λεοντίου **ΟΥΡΑΝΙΑ:** Αλεξάνδρα Παλαιοπάνου **ΛΕΥΤΕΡΗΣ:** Αντώνης Γερογιώργης **ΦΩΝΤΑΣ:** Πάνος Καλούδης **ΜΑΡΙΓΩ:** Μαρίνα Μπαλαμάτσια **ΘΟΔΩΡΑΣ:** Γιώργος Δόσης **ΚΑΤΑΣΚΟΠΟΣ:** Μπέττυ Πανέλλη, Λώλης-Δημ. **ΤΡΕΛΟΣ:** Κώστας Λεοντίου **ΝΟΣΟΚΟΜΑ:** Εβελίνα Τσιάρα **ΓΙΑΤΡΟΣ:** Ορέστης Ανδρικός **ΠΑΤΡΙΩΤΗΣ:** Χρήστος Στουγιάννος

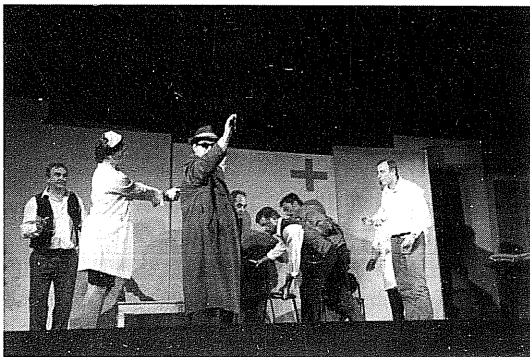
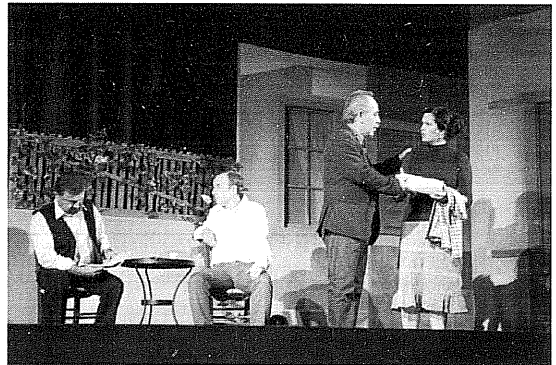
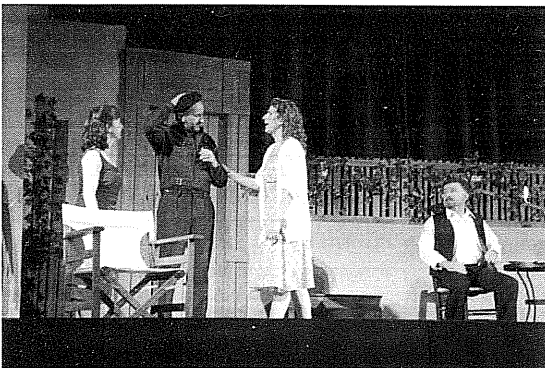
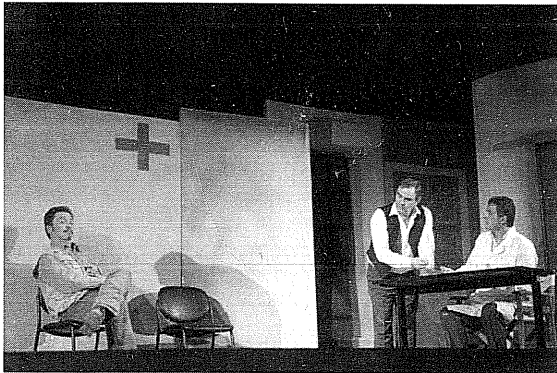
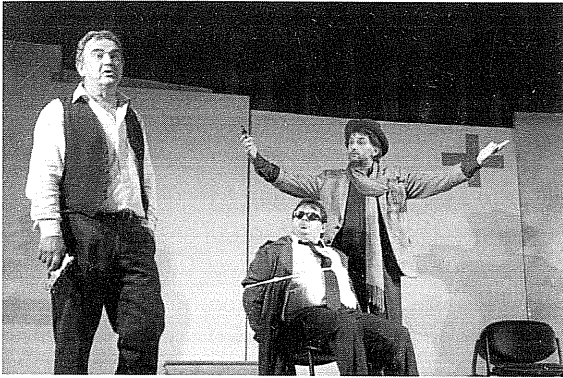
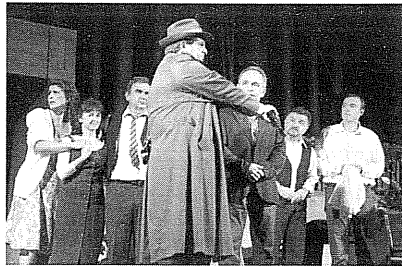
Σκηνοθεσία: Δόσης Γιώργος **Μουσική επιμέλεια:** Τσιάρα Εβελίνα **Βοηθός σκηνοθέτη:** Μπέττυ Πανέλλη. **Σκηνικά-Κοστούμια:** η ομάδα...

ΝΕΟ ΕΡΓΟ

Η ομάδα έχει ήδη ξεκινήσει τις πρόβες για την παρουσίαση ενός νέου έργου που θα ανεβεί εκτός προόπου στις αρχές Ιουνίου!



ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ



Σελίδες Ποίησης

ΓΙΑΝΝΕΝΑ: 100 Χρόνια Λευτεριάς

Γιάννενα, πόλη ιστορική.
Γιάννενα, πόλη αγαπημένη.
Γιάννενα, πόλη τιμημένη!

Εσύ που νίκησες τους Τούρκους.
Εσύ που πάλεψες για τη Λευτεριά.
Εσύ που γεννάς ανθρώπους με δύναμη ψυχής...
Για σένα ΑΞΙΖΕΙ να θυσιάζεται κανείς!

Γιάννενα, πόλη που μυρίζει Ελλάδα!
Που δεν αντέχει ζυγό.
Στη λίμνη σου Παμβώτιδα
καθρεφτίζονται πρόσωπα ηρώων που θυσιάστηκαν για σένα!

Πατεράδες άφησαν παιδιά ορφανά,
στρατιώτες έδωσαν τη ζωή τους πολεμώντας μέρα - νύχτα
με όπλο την αδάμαστη ψυχή τους!!
Και, η σκληρότητα των Τούρκων, τελικά ηττήθηκε
από τη δύναμη του νου και τη φλόγα της καρδιάς των Ελλήνων.
«Κυρα-Φροσύνες», νίκησαν πολλούς «Αλή-πασάδες»...
Γιαννιώτισσες, Σουλιώτισσες, έμειναν φωτεινό παράδειγμα στην Ιστορία.
Το αίμα τους που χύθηκε για μας τους νέους, είναι τιμημένο ως τώρα!

Τόσα χρόνια περιμέναμε τη λευτεριά
και ήρθε...
κι άστραψε «φως» ειρήνης και χαράς.
480 χρόνια σκλαβιάς, μας γεμίζουνε μνήμες...
100 χρόνια λευτεριάς, μας γεμίζουν ευθύνες!

Το όνομά σου Γιάννενά μου, ταυτίζεται με την αγάπη και την ειρήνη,
με το φιλότιμο, την αρχοντιά και τη φιλοξενία.
Δεν γνωρίζεις από μίσος, ούτε οργή, ούτε εγωισμό.
Είσαι ό,τι πιο «πλούσιο» και χαραγμένο έχω στην καρδιά μου,
γλυκά μου Γιάννενα..!

Γιάννενα, πόλη ιστορική.
Γιάννενα, πόλη τιμημένη.
Πόλη μου, αγαπημένη!

ΣΗΜΕΙΩΣΗ:

Το ποίημα έγραψαν οι μαθήτριες της Ε΄τάξης από το Ολοήμερο τμήμα του Δημοτικού σχολείου Σταυρακίου:
Κούγκουλη Ανθή, Κωνσταντινίδη Βασιλική, Πάνου Ζωή, Πλάτσερ Γαβριέλλα με το συντονισμό της δασκάλας τους Λαμπρινής
Λιάτσου.

Οι λόγοι που με ώθησαν στη δημιουργία των ποιημάτων: «Προσκλητήριο Τιτάνων» και «Παναγιάς Ντουραχανιώτισσας» ήταν η ανεπάρκεια των ποιημάτων και τραγουδιών που υπήρχαν για ένα τόσο μεγάλο ιστορικό γεγονός, όπως η απελευθέρωση των Ιωαννίνων, την οποία ως δάσκαλος και ειδικότερα ως δάσκαλος μουσικής, είχα αντιληφθεί και επισημάνει προ πολλών ετών.

Για τους παραπάνω λόγους έγραψα και μελοποίησα αρχικά δύο προγενέστερα ποιήματα: «Απελευθέρωση των Ιωαννίνων» και «Σουλιώτες», τα οποία και παρουσιάστηκαν από την παιδική χορωδία του σχολείου μας, σε σχετική εκδήλωση.

Το διάστημα αυτό ασχολούμαι με τη μελοποίηση των δύο παραπάνω πρόσφατων ποιημάτων και ευελπιστώ να τα παρουσιάσω πολύ σύντομα στην πόλη μας.

Θεόδωρος Μήτσος, Δ/ντής Ιου Δ.Σ. Ελεούσης

Η ΠΑΝΑΓΙΑ Η ΝΤΟΥΡΑΧΑΝΑΝΙΩΤΙΣΣΑ

(Στίχοι – Θ.Μήτσος)

Μια ιστορία θα σας πω που μοιάζει παραμύθι
έλα και πάρε το κουκί, μα όχι το ρεβύθι.
Χρόνια πολλά περάσανε, περίπου πεντακόσια,
Σουλτάνος Μέγας της Τουρκιάς χιλιάδες τάξει γρόσια
σ' όποιον μπορεί στα Γιάννενα τάξη να επιβάλει,
όπου Γραικοί εσήκωσαν και πάλι το κεφάλι.
Συνάμα δίνει εντολή στον έμπιστο πασά του
από τη Ρούμελη να 'ρθει με τα στρατεύματά του,
Γιαννιώτες ανυπότακτους ευθύς ν'αλυσοδέσει
για να φοβούνται όλοι πια «το κόκκινο το φέσι».
Φτάνει λοιπόν ο Ντουραχάν από τη Θεσσαλία,
στέκεται με το στράτευμα δίπλα στην παραλία
της λίμνης της Παμβώτιδας, που 'χε παγώσει όλη
και χιόνι την εσκέπαζε, αγνάντια από την πόλη.
Τίποτε δεν το μαρτυρά πως είναι μπρος παγίδα
κακό για τον ανήξερο, μπόρα και καταιγίδα.
Εικονοστάσι υψώνεται της Θείας Παναγιάς
πέφτει ο πασάς προσκυνητής εικόνας της αγίας.
Χωρίς να ξέρει το γιατί μ' ευλάβεια ζωσμένος
σίγουρος για τη νίκη του και πίστη οπλισμένος,
το σήμα δίν' εκκίνησης σε όλο το στρατό του
μπροστά να πάει το ιππικό, μετά το πεζικό του
και πίσω να ακολουθούν σκλάβοι με τα κανόνια,
τραβώντας τα και σπρώχνοντας στα παγωμένα χιόνια,
πάν' από λίμνη ύπουλη και τέλεια κρυμμένη,
που τις ψυχές των άτυχων στον πάτο περιμένει.
Το στράτευμα ακολουθεί τη Θεία Παναγία
και φτάν' αέριο και σωστό στις πόλης την πλατεία,
όπου τους περιμένουσε Τούρκοι συναθροισμένοι
και τον πασά με μια φωνή ρωτούν απορημένοι
πώς μπόρεσε και πέρασε χωρίς να πέσει βόλι
απ' τις φυλάκτρες των Γραικών που κύκλωναν την πόλη.
- Από τον κάμπο διάβηκα αυτόν εδώ μπροστά σας
δεν είναι δα και δύσκολο, λάτε στα σύγκαλά σας.
Και ήρθα τόσο γρήγορα, μεμιάς σαν καταιγίδα
Ρωμιό δεν εσυνάντησα, δεν άκουσα ούτ' είδα.
Εμβρόντητη η ομήγυρη λέει στο Ντουραχάνη
πως ήταν θέλημα Αλλάχ να τελειώσει η πλάνη,

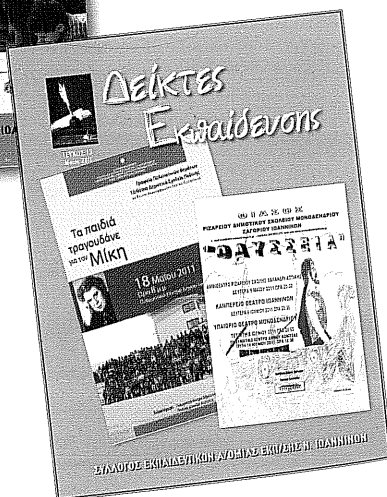
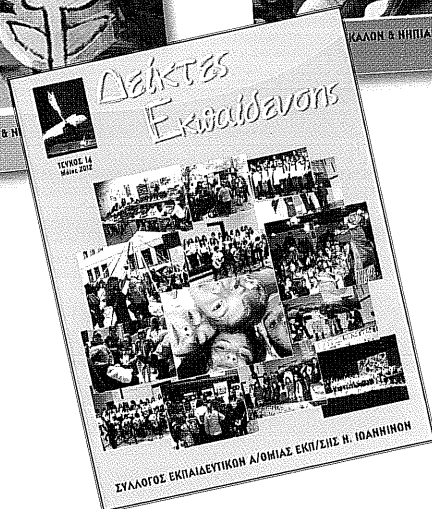
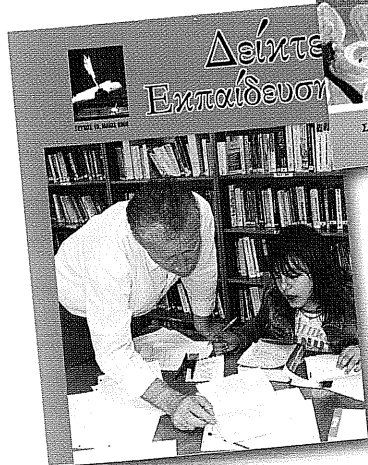
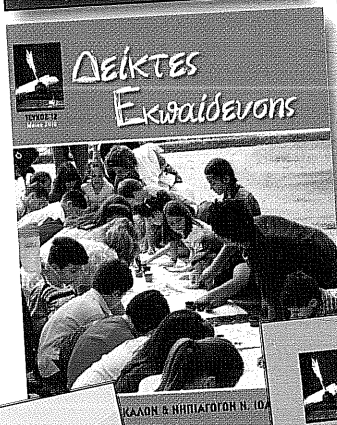
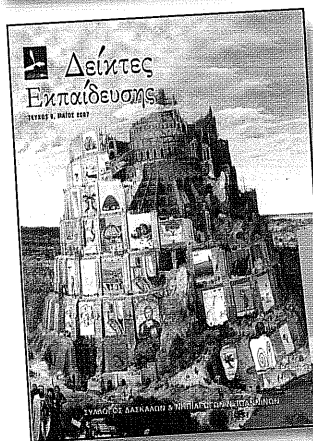
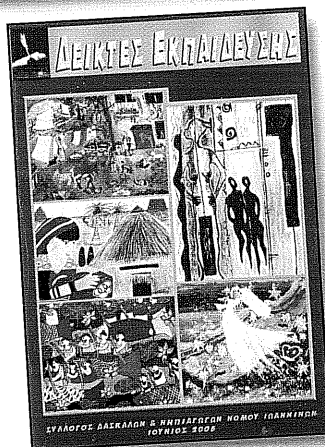
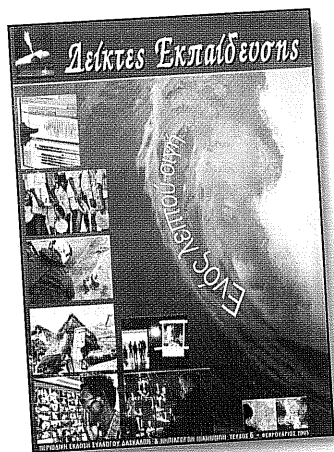
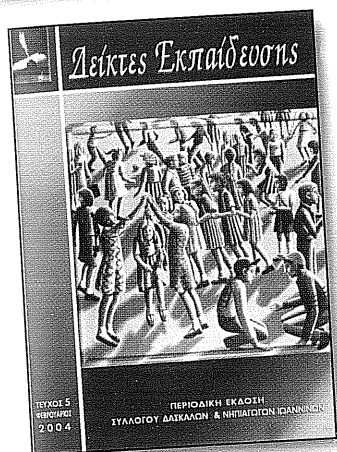
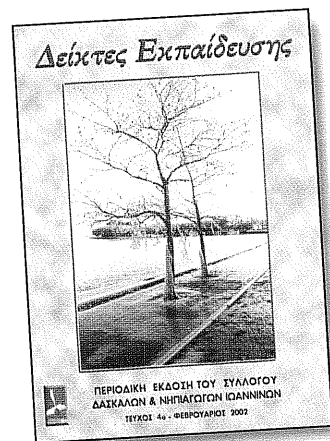
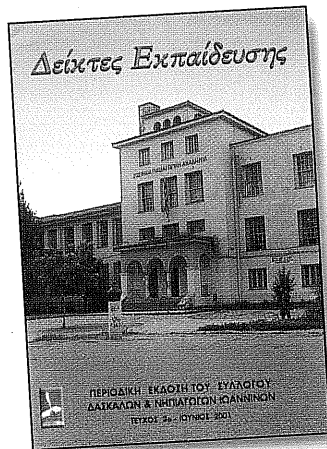
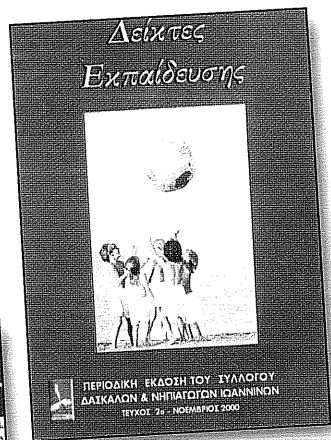
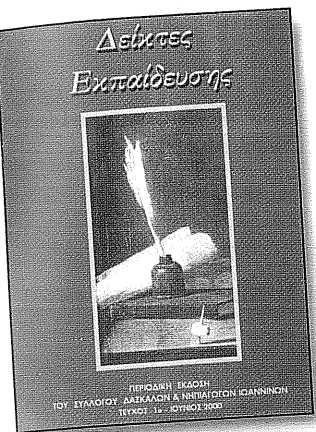
χωρίς να πάθει τίποτε κανείς απ'το στρατό του
 κι η λίμνη δεν εγίνηκε το νεκροκρέβατό του.
 Γονατισμένος ο πασάς χέρια ψηλά σκώνει
 κι ευχαριστήρια προσευχή σ' ένα θεό υψώνει
 είν' του Προφήτη των Γραικών η Μάνα η Αγία,
 που μια καμπάνα έκρουσε με θεία μελωδία.
 Μ' ευγνωμοσύνη περισσή φτάνει στο εικονοστάσι
 πρώτη να κάνει εκκλησιά σ' ολόκληρη την πλάση
 στο όνομα της Παναγιάς που ξέρει να βοηθάει
 Ρωμιούς μα και Οθωμανούς και όποιον το ζητάει..

ΠΡΟΣΚΛΗΤΗΡΙΟ ΤΙΤΑΝΩΝ

(Στίχοι – Θ.Μήτσος)

Στα όμορφα τα Γιάννενα, των στεναγμών την πόλη,
 Φλεβάρης μήνας έρχεται και αναρωπιούνται όλοι,
 τους φαίνεται παράξενο μέσα σε τόσα χιόνια,
 που ήρθανε πιο γρήγορα φέτος τα χελιδόνια.
 Έξω το κάστρο το βαρύ, χιλιοτραγουδισμένο,
 μοιάζει με γίγαντα, θεριό, σε όλα στοιχειωμένο.
 Καθρέφτης η Παμβώτιδα και το χλωμό φεγγάρι
 στα κρυσταλλένια τα νερά λικνίζεται με χάρη.
 Μέσα στην πόλη άλαλα, τα πάντα σουχάζουν,
 όλοι το συναισθάνονται, μα δεν το κουβεντιάζουν.
 Σ' έναν «οντά» παράμερα, μια φωτίτσα καίει,
 έν' αποκούμπι του ραγιά, που χρόνια τώρα κλαίει.
 Φροσύνη και Βασιλική μελλούμενα διαβάζουν
 μέσα από σφαίρα γυάλινη βλέπουν και σουχάζουν,
 αφού το λένε καθαρά, μιλούνε τα σημάδια
 πως έρχεται ανάσταση, του λυτρωμού τα χάρδια.
 Ξάφνου κραυγή μακρόσυρτη τη σιγαλιά τη σπάζει
 που κάνει τον Αλή Πασά κρυφά ν'ανατριχιάζει.
 Του Σκυλοσόφου η φωνή καλεί τα παλικάρια
 ν'αφήσουνε τα μνήματα, να πάρουν τα θηκάρια
 και ν'άρθουν να πατήσουνε στα γνώριμα τα χνάρια,
 τα χνάρια των ιδανικών και της ελευθερίας,
 κάπι σαν θεία προσταγή της ξέφρενης πορείας,
 ξεχωριστή μεταλαβιά μιας Θείας Κοινωνίας.
 Τον Κατσαντώνη προσκαλεί μα και τους Μποτσαραίους,
 τη Δέσπω τη Σουλιώτισσα κι όλους τους Τζαβελαίους.
 Του καλογέρου Σαμουήλ το φάντασμα ξυπνάει,
 αρπάζει την πιστόλα του κι ευθύς μπροστά ορμάει.
 Όλοι μαζί ξεχύνονται σαν τα γοργά τα άτια,
 διαβαίνουν από δύσβατα λημέρια, μονοπάτια
 και στο Μπιζάνι φτάνουνε, το τρομερό το κάστρο,
 θέλοντας πια να σβήσουνε το φωτεινό του άστρο.
 Θυμίζοντας αρχάγγελο με πύρινη ρομφαία,
 χιμάει ο καλόγερος με λευτεριάς σημαία
 τους Τούρκους αφανίζοντας που μπαίνουνε στο διάβα,
 ανοίγοντας «κερκόπορτα» για να περάσει η λάβα,
 καμίνι που σιγόβραζε καιρούς και χρόνια τώρα
 και θα κραυγάσει δυνατά «Πατρίδα ήρθ'η ώρα».

Δείκτες Εκπαίδευσης





ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

Εκδήλωση - Συζήτηση

**Αξιολόγηση
Νέες Πειθαρχικές
Διατάξεις**

Επιπτώσεις στο εργασιακό
περιβάλλον των εκπαιδευτικών



Αντιστεκόμαστε στην Κατάργηση της
παιδαγωγικής ελευθερίας και
της δημοκρατίας στο σχολείο

Ιωάννινα

Τρίτη 2 Απριλίου 2013

ώρα 9:00-16:00

Ξενοδοχείο «Du Lac»

Συνδιοργάνωση: Σύλλογος Εκπαιδευτικών Π.Ε. Νομού Ιωαννίνων

ΕΙΣΗΓΗΤΕΣ:

Ρέμης Κωνσταντίνος
Πρόεδρος Δημοκρατικού Παν. Θεσσαλίας
Κέντρου Νομικής

Τσίπρα Μαρία
Διευκρίνης εργατολόγος

**ΣΧΟΛΙΚΗ
ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ,**
για την αντιμετώπιση της
σχολικής βίας

**ΤΕΤΑΡΤΗ
9
ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΥ
2013**

17:30 - 21:30
Πολιτιστικός Πολυχώρος
ΠΑΛΙΑ ΣΦΑΓΕΙΑ
ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ. Ιωαννίνων

www.sylan.ioa.gr
www.5dim-valan.ioa.sch.gr

ΕΙΣΗΓΗΤΕΣ:
ΓΙΑΝΝΗΣ ΠΑΝΟΥΣΗΣ
ΒΑΣΙΛ ΑΡΤΗΜΙΔΙΟΥ
ΝΙΚΟΣ ΚΟΥΡΑΛΗΣ
ΝΙΚΟΣ ΠΑΠΑΓΕΩΡΓΙΟΥ
ΕΛΕΝΗ ΣΤΑΝΟΥ-ΚΥΡΤΟΥ
ΓΙΩΡΓΟΣ ΝΙΚΟΛΑΟΥ
ΒΕΑΤΡΑ ΕΦΑΝΣ
ΣΠΥΡΟΣ ΦΩΤΙΟΥΛΑΚΗΣ
ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟ
ΜΑΘΗΤΕΣ Ε ΤΑΞΗΣ 5^{ης} ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ
ΣΠΥΡΟΣ ΣΥΜΕΩΝ, ΟΜΗ ΓΙΑΝΝΙΝΩΝ

- ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΤΟΦΑΡΜΙΑΣ ΕΚΔΙΑΙΤΕΣ ΗΜΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
- ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ 6 ΚΛΑΔΩΝ 5^{ης} ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ "ΒΑΛΑΝΕΙΟΥ" ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
- ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ