

ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Ν. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



ΤΕΥΧΟΣ 17
Μάιος 2015

ΔΕΪΚΤΕΣ Εκπαιδευσης





Δείκτες Εκπαίδευσης

ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ
ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Ν. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Χρόνος 15ος - τεύχος 17ο
Μάιος 2015

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

Συντακτική ομάδα
παρόντος τεύχους

Ευαγγέλου Φίλιππος
Ευσταθίου Μηνάς
Ζήνδρος Βασίλης
Κάμτσιος Σπυρίδων
Λώλης Δημήτρης
Λώλης Θωμάς
Νάτσια Ελευθερία
Παπαγιάννης Κωνσταντίνος
Σταύρου Αικατερίνη

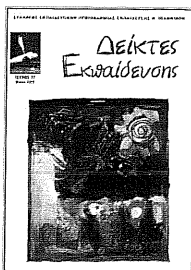
Γραφεία: Αράπη 1α Ιωάννινα
τηλ. - φαξ: 26510 78747
e-mail: sepenioa@gmail.com

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
Γαριβάλλη 10 - Ιωάννινα, τηλ. 26510 77358
e-mail: e_theodo@otenet.gr

ISSN: 1790-6873



Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Πρόλογος	1
Γεγονότα που προκαλούν ντροπή σε παιδιά ηλικίας 9-11 ετών <i>Βασιλική Κατσαρού</i>	2
Η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας παιδιού με ελαφρά νοητική υστέρηση - Μελέτη περίπτωσης <i>Αικατερίνη Π. Σταύρου</i>	8
Το Σύνδρομο Williams στο Νηπιαγωγείο: Μελέτη περίπτωσης <i>Δέσποινα Χ. Τσαούση</i>	15
Ανίχνευση και ερμηνεία συναισθημάτων των νηπίων μέσα από το παιδικό σχέδιο <i>Αικατερίνη Π. Σταύρου</i>	22
Η σχολική φοβία <i>Αθηνά Η. Κωσταρά</i>	29
Η χρήση της σωματικής τιμωρίας ως μέσο πειθαρχίας στο οικογενειακό περιβάλλον <i>Θέκλα Καψάλη, Στέφανος Σίντος</i>	32
Η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία: συνοπτική επισκόπηση λογισμικών <i>Αγγελική Χειλάκη</i>	38
Διερευνώντας τη δυνατότητα αντικατάστασης των ανθρώπων-εκπαιδευτικών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, από σύγχρονες ηλεκτρονικές μηχανές πληροφορικής <i>Δημήτριος Κρέκης</i>	43
Γνωριμία με τη σύγχρονη ελληνική ποίηση μέσα από την ποιητική συλλογή «Τα Ρω του Έρωτα» του Οδυσσέα Ελύτη <i>Θωμά Κακλαμάνης</i>	50
Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό και το παράδειγμα της Αυστραλίας <i>Νικόλαος Θ. Γεωργίτης</i>	55
«Ο σημαίων ρόλος του διευθυντή ως ηγέτη, στη διοίκηση της σχολικής μονάδας» <i>Κωνσταντίνος Παπαγιάννης</i>	60
Να διασφαλιστούν τα Πολιτειακά, Πολιτικά και Κοινωνικά Δικαιώματα στους Πολίτες με όρους Ισοελευθερίας <i>Μηνάς Α. Ευσταθίου</i>	56
«Η Πραγματεία περί Παίδων Αγωγής ή Παιδαγωγία, του Ιωσήπου Μοισιάδακα» <i>Θωμάς Λώλης</i>	72
Θεατρολογίες <i>Γιώργος Δόσης</i>	76
Ποδοσφαιρική ομάδα Εκπαιδευτικών Π.Ε. Ν. Ιωαννίνων Η «Dream Team» του Συλλόγου μας <i>Κώστας Σίντος</i>	78
Σελίδες Ποίησης: Ο Άνεμος, Ξακρίσματα <i>C.S.</i>	79

* Η φωτογραφία εξωφύλλου αποτελεί έργο μαθητών Νηπιαγωγείου.

Στο 17^ο τεύχος του περιοδικού Δείκτες Εκπαίδευσης φιλοξενούνται δεκατρία άρθρα με θεματικές που άπτονται του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η ερευνητική εργασία της κ. Κατσαρού μελετά το συναίσθημα της ντροπής σε παιδιά ηλικίας 9 έως 11 ετών. Η μελέτη περίπτωσης της κ. Σταύρου παρουσιάζει ένα υποστηρικτικό πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών μαθητή με ελαφρά νοητική καθυστέρηση, ενώ η μελέτη περίπτωσης της κ. Τσαούση αφορά σε ένα νήπιο με σύνδρομο Williams. Το άρθρο της κ. Σταύρου μας παρέχει σημαντικές πληροφορίες για τον τρόπο ανίχνευσης και ερμηνείας των συναισθημάτων των νηπίων μέσα από το παιδικό σχέδιο και το άρθρο της κ. Κωσταρά διερευνά το φαινόμενο της σχολικής φοβίας. Το άρθρο της κ. Καψάλη και του κ. Σίντου πραγματεύεται τη χρήση της σωματικής τιμωρίας ως μέσο πειθαρχίας στο οικογενειακό περιβάλλον και η προσέγγιση της κ. Χειλάκη αναδεικνύει το θέμα της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρουσιάζοντας μια συνοπτική επισκόπηση των λογισμικών. Ο κ. Κρέκης πραγματεύεται το βαθμό που μπορεί, μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, να αντικατασταθεί ο παραδοσιακός παιδαγωγός από τις σύγχρονες υπολογιστικές μηχανές και ο κ. Κακλαμάνης ασχολείται με τη διδασκαλία λογοτεχνικού κειμένου μέσα από τις δυνατότητες που προσφέρει το διαδίκτυο, αξιοποιώντας διδακτικά τις ιστοσελίδες που έχουν ως περιεχόμενο το έργο του Οδυσσέα Ελύτη. Ο κ. Γεωργίτης εστιάζεται στο θέμα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό, ενώ ο κ. Παπαγιάννης επιχειρηματολογεί για το ρόλο του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο. Ακολουθεί η προσέγγιση του κ. Ευσταθίου, περί διασφάλισης πελατειακών, πολιτικών και κοινωνικών δικαιωμάτων στους πολίτες με όρους ισοελευθερίας και η «πραγματεία περί παιδων αγωγής ή παιδαγωγία (του Ιώσηπου Μοισιόδακα)» γραμμένο υπό το πρίσμα της σκέψης του κ. Λώλη. Τα νέα της θεατρικής ομάδας του συλλόγου εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας, η πορεία της ποδοσφαιρικής ομάδας και οι σελίδες ποίησης ολοκληρώνουν το παρόν τεύχος.

Η ποικίλη θεματολογία του περιοδικού, που καλύπτει διάφορες γνωστικές περιοχές και θέματα που άπτονται γενικά της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας, το καθιστούν ως ένα μέσο ολοκληρωμένης ενημέρωσης του σύγχρονου εκπαιδευτικού. Τα μέλη της συντακτικής ομάδας του περιοδικού καλούν τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να υποβάλλουν στον περιοδικό ερευνητικά άρθρα ή μελέτες περίπτωσης, ανασκοπήσεις ή επισκοπήσεις της βιβλιογραφίας που αφορά σε σύγχρονα εκπαιδευτικά θέματα, περιγραφές και αξιολογήσεις καινοτόμων προγραμμάτων ή διδακτικών προσεγγίσεων, εμπλουτίζοντας με τον τρόπο αυτό τη θεματολογία του.

Για τη συντακτική ομάδα

Κάμτσιος Σπύρος

Γεγονότα που προκαλούν ντροπή σε παιδιά ηλικίας 9-11 ετών

Συγγραφέας: Κατσαρού Βασιλική
Νηπιαγωγός/Μεταπτυχιακός στη Ψυχολογία-Συμβουλευτική
 Διεύθυνση: Παμβώτιδος 12 - Ανατολή
 E-mail: vakatsarou@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα μελετά το συναίσθημα της ντροπής σε παιδιά ηλικίας 9 έως 11 ετών. Στόχος της έρευνας μας ήταν να εξετάσουμε ποια γεγονότα προκαλούν το συναίσθημα της ντροπής στην ηλικιακή αυτή ομάδα, με ποιους παράγοντες σχετίζονται και ποια είναι η αιτιολόγηση που δίνεται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Θεωρούμε το συναίσθημα αυτό πολύ σημαντικό για την ανάπτυξη του παιδιού καθώς οι μελέτες που εξετάζουν τις επιπτώσεις της ντροπής στην παιδική ηλικία έχουν δείξει ότι καταστάσεις που δημιουργούν συνεχόμενες εμπειρίες ντροπής επηρεάζουν την προσαρμοστικότητα του παιδιού. Από την άλλη έχει διαπιστωθεί σύνδεση των εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων προβλημάτων του παιδιού με την τάση προς τη ντροπή.

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μια στροφή της έρευνας προς τη μελέτη της ανάπτυξης των συναισθημάτων στην παιδική ηλικία καθώς παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανθρώπινη συμπεριφορά και σκέψη. Όλα τα συναισθήματα έχουν κοινωνικό χαρακτήρα αλλά τα ενσυνείδητα συναισθήματα¹ όπως η ντροπή έχουν ιδιαιτέρως κοινωνικό χαρακτήρα. Ονομάζονται αλλιώς και κοινωνικά συναισθήματα, διότι συνήθως εκδηλώνονται στο πλαίσιο των κοινωνικών μας αλληλεπιδράσεων και λειτουργούν ως μέσα για να αξιολογήσουμε τόσο τον εαυτό μας όσο και τους άλλους (Fischer & Tangney, 1995).

Επιπλέον η ντροπή κατατάσσεται μάλιστα μαζί με την ενοχή στα λεγόμενα «ηθικά συναισθήματα», εξαιτίας των επιδράσεων που ασκεί στην ανάπτυξη της ηθικής συμπεριφοράς και στην παρεμπόδιση ηθικών παραπτωμάτων. Τέλος, θεωρείται ότι ασκεί σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να αισθάνονται καλά με τους εαυτούς τους και να αλληλεπιδρούν αρμονικά με τους άλλους (Denham, 1998).

Έννοια και αιτίες της ντροπής

Η ντροπή είναι ένα κοινωνικό συναίσθημα που προσδιορίζεται από τις προσωπικές αξίες και τους εσωτερικούς κανόνες του κάθε ατόμου αλλά και από τους κανόνες και τις αξίες του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο ανήκει το άτομο (Lewis, 2000).

Περιγράφεται ως ένα εξαιρετικά έντονο αρνητικό συναίσθημα (έντονος πόνος, αμηχανία, θυμός) κατά το οποίο ο εαυτός αντιμετωπίζεται ως κακός, ανίκανος ή αποτυχημένος. Το άτομο που βιώνει ντροπή έχει έντονη επιθυμία να κρυφτεί ή να εξαφανιστεί από τα μάτια των άλλων και αισθάνεται σύγχυση και ανικανότητα δράσης, σκέψης και λόγου. Συνοδεύεται δε από κοκκίνισμα, κατάρρευση του σώματος, αποστροφή βλέμματος ή/και αρνητικές αυτό-υποτιμητικές εκφράσεις (Lewis, 2003. Lewis, Allesandri & Sullivan, 1992).

Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα παιδιά μπορεί να βιώσουν ντροπή όταν παρακολουθούνται από τους άλλους κατά τη διάρκεια απόκλισης της συμπεριφοράς τους από τον κανόνα ή κατά τη διάρκεια παραβίασης ενός κανόνα. Όταν εκτίθενται δημόσια κατά την εκτέλεση μιας παραβατικής πράξης ή αποτυχημένης δραστηριότητας και οι άλλοι αντδρούν απέναντι τους με γελοιοποίηση, απόρριψη ή επίκριση (Ferguson, Stegge & Damhuis, 1991. Lewis, 2000. Smith, Webster και Eyrte, 2002). Ακόμη, κι αν οι επικρίσεις των άλλων είναι ανακριβείς και το παιδί κατηγορήθηκε άδικα, το παιδί βιώνει ντροπή γιατί αισθάνεται ότι ζημιώθηκε η εικόνα του (Leary, 2004). Επίσης, όταν το παιδί αποτυγχάνει σε σχολικές ή αθλητικές δραστηριότητες ή όταν γίνεται αντικείμενο επίθεσης από άλλα παιδιά ή απόρριψης από την ομάδα (Berti, Garattoni & Venturini 2000. Gilbert, 2003). Ακόμα, όταν κάτι που επιθυμεί το παιδί να κρύψει (σημείο του σώματός του, αισθήματα, μυστικό), αποκαλύπτεται από τους άλλους ή όταν κρίνεται αρνητικά από τους άλλους εξαιτίας αδέξιας, γελοίας, ακατάλληλης ή αλλόκο-

¹ Τα ενσυνείδητα ή κοινωνικά ή σύνθετα συναισθήματα (ντροπή, αμηχανία, ενοχή, περηφάνια) διαφοροποιούνται από τα βασικά ή πρωταρχικά ή θεμελιώδη συναισθήματα (χαρά, λύπη, θυμό, ενδιαφέρον, απδία, φόβο).

της συμπεριφοράς ή εμφάνισης και ρισκάρει την εικόνα που έχουν οι άλλοι γι' αυτό (Levorato & Donati, 1999).

Μελέτες που ερευνούν τις επιπτώσεις της ντροπής στην παιδική ηλικία

Μελέτες σε ενήλικους και εφήβους έδειξαν ότι υπάρχουν ισχυροί δεσμοί μεταξύ ντροπής και πιθανών συμπτωμάτων ψυχοπαθολογίας, όπως κατάθλιψη, θυμό, άγχος, διαταραχές όρεξης, ναρκισσισμός κ.λ.π. (Tangney, 1990. Tangney Wagner & Granzow, 1992).

Οι Ferguson, Stegge, Miller, Olsen, (1999) σε έρευνα που διενήργησαν σε παιδιά ηλικίας 5-12 ετών βρήκαν μεγάλη σχέση μεταξύ των αντιδράσεων και των αιτιολογήσεων που αφορούσαν τη ντροπή (αισθάνομαι άσχημα, κατηγορώ τον εαυτό μου) με τις αναφορές των γονέων για εσωτερικά και εξωτερικά προβλήματα. Επίσης, βρήκαν μεγάλη σχέση της ντροπής με την εχθρικότητα και τον θυμό που ίσως αποτελεί αμυντική αντίδραση στο αίσημα της ντροπής. Σε μια άλλη έρευνα των Ferguson, Stegge, Eyre, Vollmer και Ashbaker (2000) σε παιδιά ηλικίας 6-13 ετών, βρέθηκε ότι η τάση προς τη ντροπή σχετιζόταν με εσωτερικευμένα συμπτώματα ψυχοπαθολογίας² (π.χ., αναφορές τύπου: «τίποτα δεν είναι αστείο για μένα», «ανησυχώ για διάφορα πράγματα» κ.λ.π.).

Οι Allesandri και Lewis (1996) εξέτασαν τις αντιδράσεις ντροπής και περηφάνιας σε κακοποιημένα και μη κακοποιημένα παιδιά ηλικίας 4 έως 5 ετών σε σχέση με τις αποτυχίες και επιτυχίες τους σε μαθησιακές δραστηριότητες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα κακοποιημένα κορίτσια έδειξαν περισσότερη ντροπή και λιγότερη περηφάνια από τα μη κακοποιημένα κορίτσια. Ενώ τα αγόρια καταστολή του συναισθήματος γενικά και επιπλέον αύξηση της επιθετικότητας.

Αν και οι έρευνες που έχουν γίνει σε παιδιά αφορούν μόνο τις ευρύτερες κατηγορίες εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων προβλημάτων, αν τις συσχετίσουμε με την βιβλιογραφία που αναφέρεται σε ενήλικες τότε η ντροπή σχετίζεται με μεγάλη γκάμα ψυχοπαθολογιών. Ίσως, η ντροπή παίζει ρόλο στην κατάθλιψη, με το να επιδεινώνει την

αρνητική αυτο-αξιολόγηση, ίσως να αποτελεί τη βάση της επιθετικότητας που προκαλείται από θυμό, ίσως να επιδεινώνει την κοινωνική ανησυχία με το να μεγαλώνει το φόβο της αρνητικής αξιολόγησης από τους άλλους (Mills, 2005).

Έρευνα

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η συλλογή περιστατικών, που προκαλούν ντροπή. Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να περιγράψουν ένα περιστατικό που τους συνέβη στο παρελθόν και τους προκάλεσε ντροπή.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην προκαταρκτική έρευνα πήραν μέρος 52 παιδιά ηλικίας 9-12 ετών: 15 παιδιά με Μ.Ο. ηλικίας 9 χρόνια και 6 μήνες, Εύρος ηλικίας: 9 χρόνια και 2 μήνες έως 10 χρόνια και 1 μήνα, Φύλο: 7 αγόρια και 8 κορίτσια, 17 παιδιά με Μ.Ο. ηλικίας 10 χρόνια και 5 μήνες, Εύρος ηλικίας: 10 χρόνια και 2 μήνες έως 11 χρόνια, Φύλο: 7 αγόρια και 10 κορίτσια και 20 παιδιά με Μ.Ο. ηλικίας 11 χρόνια και 6 μήνες, Εύρος ηλικίας: 11 χρόνια και 2 μήνες έως 12 χρόνια και 1 μήνα, Φύλο: 10 αγόρια και 10 κορίτσια. Οι συμμετέχοντες φοιτούσαν στις Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεις του Δημοτικού σχολείου αντίστοιχα σε δύο (2) σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων.

Διαδικασία

Αρχικά ζητήθηκε από τα παιδιά να απαντήσουν: «Τι σημαίνει η λέξη ντροπή;» και στη συνέχεια να περιγράψουν ένα περιστατικό που συνέβη στο παρελθόν στα ίδια και τους προκάλεσε ντροπή («Γράψε μου ένα περιστατικό που σου συνέβη και το οποίο σε έκανε να αισθανθείς ντροπή»)³. Αυτή η ερώτηση αποσκοπούσε στο να διασφαλίσει ότι τα περιστατικά που περιέγραψαν τα παιδιά αφορούσαν την υπό διερεύνηση έννοια («ντροπή») και όχι κάποια άλλη σχετική έννοια (π.χ., «ενοχή», «λύπη»). Τα περιστατικά ντροπής που περιέγραψαν τα υπόλοιπα παιδιά, που δεν όρισαν σωστά την έννοια «ντροπή», δε λήφθηκαν υπόψη. Επίσης, ρωτήθηκαν «Γιατί αισθάνθηκες ντροπή (για ποιο λόγο);», «Πόσο σε έκανε να ντραπείς αυτό το περιστατικό;». Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια μιας δι-

² Με την έννοια ότι τα παιδιά που υποφέρουν από εσωτερικευμένα προβλήματα είναι πιο επιρρεπή σε αρνητικά συναισθήματα αυτο-αξιολόγησης (ντροπή και ενοχή).

³ Οι ερωτήσεις αυτές βασίστηκαν στα ερωτηματολόγια των Levorato και Donati (1999) και Ferguson et al. (1991).

δακτικής ώρας στην τάξη των παιδιών. Οι ερωτήσεις δόθηκαν στα παιδιά γραπτώς. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου από τα παιδιά ήταν 20 λεπτά περίπου.

Κωδικοποίηση περιστατικών

Οι απαντήσεις των παιδιών στην ερώτηση: «Τι σημαίνει η λέξη ντροπή;» βαθμολογήθηκαν με 0 βαθμούς όταν δεν δόθηκε απάντηση που να δείχνει ότι το παιδί κατανοεί τη ντροπή ή δεν δόθηκε καμία απάντηση, και με 1 όταν το παιδί έδινε απάντηση που έδειχνε ότι κατανοεί το συναίσθημα της ντροπής. Σύμφωνα με τις ταξινομήσεις που περιγράφονται σε έρευνα των Berti, Garattoni, Venturini, (2000) ως κατανόηση της ντροπής λήφθηκαν υπόψη οι δηλώσεις των παιδιών που αφορούσαν τα γεγονότα που προκαλούν ντροπή (π.χ., όταν κάποιος σου κατεβάζει το παντελόνι), που αφορούσαν την

εσωτερική συναισθηματική κατάσταση της ντροπής (π.χ., όταν κάποιος αισθάνεται άσχημα ή άβολα) που αφορούσαν την φαινομενολογική κατάσταση της ντροπής (π.χ., όταν κάποιος κοκκινίζει) ή συνδυασμός αυτών.

Τα περιστατικά που περιέγραψαν τα παιδιά που κατανοούσαν τον όρο «ντροπή» ταξινομήθηκαν σε δύο κατηγορίες: «κοινωνικά περιστατικά» (εάν αφορούσαν κοινωνικά γεγονότα, π.χ., «έπεσα κάτω και οι άλλοι γελούσαν μαζί μου») και «ηθικά περιστατικά» (εάν αφορούσαν ηθικά παραπτώματα, π.χ., «είπα ψέματα στη μαμά μου»).

Αποτελέσματα

Τα 45 (86,5%) από τα 52 παιδιά που συμμετείχαν στην προκαταρκτική έρευνα απάντησαν σωστά στην ερώτηση «Τι σημαίνει ντροπή». Οι απαντήσεις των παιδιών παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Συχνότητες (και ποσοστά) σωστών απαντήσεων στην ερώτηση «Τι σημαίνει η λέξη ντροπή;»

Απαντήσεις	Συχνότητες/ Ποσοστά	Παραδείγματα
Δηλώσεις που αφορούν Γεγονότα	15 (28,8)	Όταν κάποιος θέλει να κρατήσει κάτι μυστικό και το μαθαίνει κάποιος άλλος και χαμογελά κοροϊδευτικά (κορίτσι 9,6 ετών)
Δηλώσεις που σχετίζονται με την Ψυχολογία	17 (32,7)	Όταν νιώθεις άσχημα για κάτι που έκανες (κορίτσι 10,2 ετών)
Δηλώσεις που σχετίζονται με την Φαινομενολογία	1 (1,9)	Όταν κάποιος κοκκινίζει και δεν ξέρει τι να κάνει εκείνη την ώρα (κορίτσι 10,7 ετών)
Συνδυασμός δηλώσεων γεγονότων/ ψυχολογίας	4 (7,7)	Όταν σου παραβιάζουν την προσωπικότητά σου και όταν νιώθεις άσχημα για κάτι που είσαι υπεύθυνος και την πλήρωσε κάποιος άλλος (αγόρι 11,5 ετών)
Συνδυασμός δηλώσεων φαινομενολογίας/ ψυχολογίας	4 (7,7)	Να μην μπορείς να κοιτάξεις κάποιον στα μάτια και να νιώθεις τύψεις (κορίτσι 9,7 ετών)
Συνδυασμός δηλώσεων γεγονότων/ φαινομενολογίας	4 (7,7)	Όταν σε κοροϊδεύουν και σε ρεζιλεύουν και εσύ σκύβεις το κεφάλι (κορίτσι 10,4 ετών)
ΔΞ/ΔΑ	7 (13,5)	
Σύνολο	52 (100)	

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα περιστατικά που προέκυψαν από τις αναφορές των παιδιών:

Πίνακας 2. Κοινωνικά και ηθικά περιστατικά που περιγράφηκαν από παιδιά ηλικίας 9-12 ετών ταξινομημένα σύμφωνα με το θέμα

Περιστατικά	Θέμα	Παραδείγματα
Κοινωνικά	Ατύχημα	«Έτρεχα και έπεσα και έριξα κι έναν κύριο κάτω» (κορίτσι 9,7 ετών).
	Εξωτερική εμφάνιση	«Είμαι λίγο χοντρός» (αγόρι 10,11 ετών)
	Χαμηλή επίδοση/αποτυχία	«Στους αγώνες τρεξίματος βγήκα τελευταίος» (αγόρι 9,5 ετών)
	Ιδιωτικότητα	«Ένα παιδί μου κατέβασε το παντελόνι μου» (αγόρι 11,5 ετών)
	Καταστάσεις αμηχανίας	«Όταν είπα το ποίημά μου μπροστά σε τόσο πολύ κόσμο πάνω από τη σκηνή» (αγόρι 10,1 ετών)
Ηθικά	Ψέματα	«Είπα ψέματα στη μαμά μου» (κορίτσι 11,11 ετών).
	Πρόκληση υλικής βλάβης	«Πέταξα την μπάλα και έσπασα το τζάμι στο σπίτι της φίλης μου» (κορίτσι 9,4 ετών)
	Απομόνωση φίλου	«Εγώ και οι φίλες μου δεν παίζαμε το κορίτσι που ήταν λίγο δυσκίνητο και ψεύδιζε και αυτό είχε μείνει μόνο του» (κορίτσι 10,9 ετών).

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι αιτιολογήσεις που έδωσαν τα ίδια τα παιδιά στο ερώτημα «Γιατί αισθάνθηκες ντροπή (για ποιο λόγο);»

Πίνακας 3. Αιτιολογήσεις του συναισθήματος της ντροπής σύμφωνα με τις αυτοαναφορές των παιδιών

Κατηγορία	Αιτιολόγηση
1. Ακροατήριο	1. Παρουσία ακροατηρίου «Με είδαν οι άλλοι» 2. Επίπληξη «Με μάλωσε ο κύριος ή οι γονείς μου» 3. Γελοιοποίηση «Με κοιτούσαν όλοι και γελούσαν» 4. Βλάβη κοινωνικού εαυτού «Με κοροϊδεύουν οι άλλοι» 5. Απόρριψη από συνομήλικους «Δεν με παίζουν τα άλλα παιδιά»
2. Αυτοεικόνα (συμπεριλαμβάνεται και η χαμηλή επίδοση)	«Είμαι λίγο χοντρός» «Στους αγώνες τρεξίματος βγήκα τελευταίος»
3. Πρόκληση υλικής ζημιάς	«Έσπασα το τζάμι στο σπίτι της φίλης μου»
4. Παραβίαση ιδιωτικής ζωής	«Ένα παιδί μου κατέβασε το παντελόνι μου» «Με είδαν γυμνή»
5. Δεν ξέρω	

Συζήτηση

Τα 37 (82,2%) από τα 45 παιδιά που όρισαν σωστά τον όρο «ντροπή», περιέγραψαν κοινωνικά περιστατικά, τα 7 (15,6%) ηθικά και 1 παιδί (2,2%) δεν αναφέρθηκε σε κανένα περιστατικό. Αυτό δείχνει ότι η ντροπή στην παιδική ηλικία μπορεί να είναι αποτέλεσμα τόσο κοινωνικών όσο και ηθικών περιστατικών, όπως αναφέρουν και οι Ferguson et al. (1991), Lewis (2000) και Smith, Webster, Eyre, (2002). Ωστόσο, σύμφωνα με τις αναφορές των παιδιών τα κοινωνικά περιστατικά είναι εκείνα που προκαλούν περισσότερη ντροπή και αυτό επιβεβαιώνει την υπόθεσή μας ότι η παραβίαση των κοινωνικών κανόνων επηρεάζει περισσότερο τις απαντήσεις των παιδιών από ό,τι η παραβίαση των ηθικών κανόνων.

Η ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν τα παιδιά στο ερώτημα «Γιατί αισθάνθηκες ντροπή;» έδειξε ότι η πλειονότητα των παιδιών έκανε αναφορές: (1) στην παρουσία του ακροατηρίου που παρακολουθεί (με είδαν οι άλλοι), (2) στη γελοιοποίηση ή επίκριση της ανάρμοστης συμπεριφοράς του ήρωα από το ακροατήριο (3) στο φόβο αποκάλυψης ενός ιδιωτικού στοιχείου (π.χ., ενός μέρους του σώματος, των συναισθημάτων του ή ενός μυστικού), το οποίο ο ήρωας επιθυμεί να μείνει κρυφό από τους άλλους (φόβος απειλής/παραβίασης της ιδιωτικότητας), (4) στην ακατάλληλη συμπεριφορά του ήρωα που παραβιάζει κοινωνικούς ή ηθικούς κανόνες (κοινωνικοί κανόνες) (5) στο αίσθημα ανασφάλειας του ήρωα και στο φόβο προσωπικής αποτυχίας (αυτοεικόνα).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι στα παιδιά ηλικίας 9-11 ετών ένα ενεργητικό ακροατήριο (που γελοιοποιεί ή επικρίνει) αυξάνει τις αναφορές ντροπής, ωστόσο και ένα παθητικό ακροατήριο μπορεί να προκαλέσει εξίσου ντροπή, το οποίο είναι σύμφωνο και με τα ευρήματα των Bennett & Gillingham, 1991.

Επιπλέον, η έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά δε χρησιμοποιούν μόνο τον όρο «ντροπή» για να την περιγράψουν, αλλά προτιμούν και συγγενικούς συναισθηματικά αρνητικά φορτισμένους όρους (π.χ., «λύπη», «άσχημα»). Χρειάζεται, επομένως, μια μελλοντική διερεύνηση της χρήσης του όρου «ντροπή». Στο σημείο αυτό ανοίγονται δύο ερευνητικές κατευθύνσεις: είναι η χρησιμοποίηση αυτού του όρου από τους οικείους ανθρώπους του παιδιού ή οι εμπειρίες ντροπής που το κάνουν να έχει

αποκτήσει την ικανότητα χρήσης αυτού του όρου;

Ένα άλλο ερώτημα που αξίζει μελλοντικής διερεύνησης είναι οι πολιτισμικές διαφορές στην κατανόηση της έννοιας «ντροπή». Στην παρούσα έρευνα το δείγμα ήταν παιδιά ελληνικής καταγωγής. Η ντροπή, ωστόσο, αντιμετωπίζεται σαν ένα αρνητικό συναίσθημα στη δυτικοευρωπαϊκή κουλτούρα και ως θετικό στην ανατολική (Mascolo, Fischer & Li, 2003). Η ντροπή συνδέεται με την υιοθέτηση των κοινωνικών κανόνων και αξιών της πολιτισμικής ομάδας και οι οποίες πιθανόν να επηρεάζουν βαθιά την απόκτηση και την ανάπτυξη της έννοιας της ντροπής και της σημασίας που αποδίδει το άτομο σ' αυτήν. Μελλοντικές διαπολιτισμικές έρευνες ίσως θα πρέπει να εξετάσουν αυτό το ερώτημα. Επιπλέον, σαν κοινωνικό συναίσθημα σχετίζεται με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και πιστεύουμε ότι θα πρέπει να διερευνηθεί και η σχέση της με τον ρατσισμό-εκφοβισμό ως αποτέλεσμα αυτού και των προεκτάσεων που μπορεί να έχει.

Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η ντροπή αποτελεί ένα σύνθετο συναίσθημα και χρειάζεται προσεκτική εξέταση όλων των χαρακτηριστικών της στοιχείων, η οποία θα λάβει υπόψη την αντίληψη και αξιολόγηση του γεγονότος, την υποκειμενική εμπειρία, τις ενέργειες που συνοδεύουν τη ντροπή και το χειρισμό αυτού του συναισθήματος (Berti, et al., 2000. Denham, 1998).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alessandri, S.M., Lewis, M. (1996). Differences in Pride and Shame in Maltreated and Nonmaltreated Preschoolers. *Child Development* 6, 1857-1869.
- Bennett, M., Gillingham, K. (1991). The Role of Self-focused attention in children's attributions of Social Emotion to the Self. *The Journal of Genetic Psychology*, 152(3), 303-309.
- Berti, A. E., Garattoni, C., Venturini, B. (2000). The Understanding of Sadness, Guilt, and Shame in 5-, 7-, and 9-Year-Old Children. *Genetic, Social, and Psychology Monographs* 126(3), 293-318.
- Denham, S.A. (1998). *Emotional Development in Young Children*. New York, London: The Guilford Press.
- Gilbert, P. (2003). Evolution, Social Roles, and the

- Differences in Shame and Guilt. *Social Research* 70 (4), 1205- 1230.
- Ferguson, T.J., Stegge, H., Damhuis, I. (1991). Children's Understanding of Guilt and Shame. *Child Development* 62, 827-839.
- Ferguson, T.J., Stegge, H., Miller, E.R., Olsen, M.E. (1999). Guilt, Shame and Symptoms in Children. *Developmental Psychology* 35(2), 247-357.
- Ferguson, T.J., Stegge, H., Eyre, H.L., Vollmer, R., Ashbaker, M. (2000). Context Effects and the (Mal) adaptive Nature of Guilt and Shame in Children. *Genetic, Social and General Psychology Monographs* 126(3), 319-345.
- Fischer, K.W. & Tangney, J.P. (1995). Self-Conscious Emotions and the Affect Revolution: Framework and Overview. In Tangney, J.P & Fischer, K.W. (Eds). *Self-Conscious Emotions. The Psychology of Shame, Guilt, Embarrassment and Pride* (pp. 3-24). The Guilford Press: New York, London.
- Leary, M. R. (2004). Digging Deeper: The Fundamental Nature of "Self-Conscious" Emotions. *Psychological Inquiry* 15, 129-131.
- Levorato, M. C., Donati, V. (1999). Conceptual and Lexical Knowledge of Shame in Italian Children and Adolescents. *International Journal of Behavioral Development* 23 (4), 873-897.
- Lewis M. (2000). The Emergence of Human Emotions. Self-conscious emotions: embarrassment, pride, shame, and guilt. In Lewis M, Haviland-Jones, Jeannette M. (Eds.). *Handbook of Emotions* (2nd edn) (pp. 265-280 and 623-636). Guilford Press: New York.
- Lewis, M. (2003). The Role of the Self in Shame. *Social Research* 70 (4), 1181- 1204.
- Lewis, M., Allesandri, S.M., Sullivan, M.W. (1992). Differences in Shame and Pride as a Function of Children's Gender and Task Difficulty. *Child Development* 63, 630-638.
- Mascolo, M.J., Fischer, K.W., & Li, J. (2003). Dynamic development of component systems of emotions: Pride, shame, and guilt in China and United States. In R.J. Davidson, K. Scherer, & H.H. Goldsmith (Eds.). *Handbook of Affective Science* (pp. 375-408). Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Mills, R. S.L. (2005). Taking stock of the development literature on shame. *Developmental Review* 25, 26-63.
- Smith, R. H, Webster M.J., Eyre, H.L. (2002). The Role of Public Exposure in Moral and Non-moral Shame and Guilt. *Journal of Personality and Social Psychology* 83 (1), 138-159.
- Tangney, J.P. (1990). Assessing Individual Differences in Proneness to Shame and Guilt: Development of the Self-Conscious Affect and Attribution Inventory. *Journal of Personality and Social Psychology* 59 (1), 102-111.
- Tangney, J.P., Wagner, P.E., Granzow, R. (1992). Proneness to shame, proneness to guilt, and psychopathology. *Journal of Abnormal Psychology* 101, 1-10.

Η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας παιδιού με ελαφρά νοητική υστέρηση- Μελέτη περίπτωσης

Δρ. Σταύρου Π. Αικατερίνη
Διδάκτωρ Παν/μιου Ιωαννίνων
Ειδική Παιδαγωγός, Νηπιαγωγός
kstavrou@cc.uoi.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην Ειδική Παιδαγωγική δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα σε θέματα που αφορούν την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών με ελαφρά νοητική καθυστέρηση, που αποτελούν ένα μεγάλο πληθυσμό. Η παρούσα έρευνα είναι μια μελέτη περίπτωσης και ο βασικός σκοπός της ήταν να παρουσιάσουμε ένα υποστηρικτικό πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών μαθητή της Β' Δημοτικού με ελαφρά νοητική καθυστέρηση (Ν.Κ.). Οι στόχοι της διδακτικής παρέμβασης ήταν εστιασμένοι στην ανάπτυξη της ανάγνωσης, της γνώσης της σημασίας των λέξεων και της κατανόησης κειμένου, της ορθογραφίας και της ανάπτυξης της γλωσσικής ικανότητας - λογική αφαιρετική σκέψη. Το πρόγραμμα ήταν εντατικό και διήρκησε ένα έτος και οι στόχοι επιτεύχθηκαν στην πλειοψηφία τους.

Λέξεις-κλειδιά: *Ελαφρά Νοητική Καθυστέρηση, εξατομικευμένη παρέμβαση, μαθησιακές δυσκολίες, γλωσσική ανάπτυξη.*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα παιδιά με Ν.Κ. ανήκουν στα παιδιά με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η καθιέρωση ενός γενικού ορισμού κοινής αποδοχής για τη Ν.Κ. συναντά πολλές και ποικίλες δυσκολίες, ένα αναρίθμητο πλήθος ανομοιογενών παθολογικών περιπτώσεων που μόνο το αποτέλεσμα τους είναι κοινό δηλαδή, η ατελής ανάπτυξη των νοητικών λειτουργιών. Η νοητική καθυστέρηση δεν αποτελεί συγκεκριμένη διαταραχή και δεν είναι σαφώς οριοθετημένη κλινική οντότητα, αλλά εμφανίζεται ως κυρίαρχο ή δευτερεύον σύμπτωμα πολλών διαφορετικών διαταραχών και συνδρόμων. Πρόκειται για ένα όρο που χρησιμοποιείται για να περιγράψει περιορισμούς σε θέματα νοητικής ανάπτυξης, επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων, συνεπώς αυτοί οι περιορισμοί οδηγούν ένα παιδί στο να αναπτυχθεί με πιο βραδείς ρυθμούς από τον τυπικό αναπτυξιακό ρυθμό. Επομένως, βασικό χαρακτηρι-

στικό της Ν.Κ. είναι όχι μόνο οι περιορισμοί στις νοητικές λειτουργίες, αλλά και οι περιορισμοί στη δυνατότητα προσαρμογής σε θέματα κοινωνικά, πρακτικά και αντιληπτικά (Γκονέλα, 2010).

Η γλωσσική ικανότητα αντανακλά τη γενικότερη νοημοσύνη του ατόμου και αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο το άτομο μπορεί να προσεγγίζει λέξεις, προτάσεις, γραπτά κείμενα, ρήματα, επίθετα καθώς και να κατανοεί νοήματα, να παράγει συνώνυμες και αντώνυμες λέξεις, να γνωρίζει την σημασία των λέξεων και την χρήση τους, να συμπληρώνει λέξεις που παραλείπονται με βάση τα συμφραζόμενα και να τοποθετείται απέναντι στον γραπτό λόγο κριτικά. Συνεπώς, αναφερόμαστε στην εσωτερικευμένη γνώση της γλώσσας που υπόκειται στη γλωσσική συμπεριφορά. Η γλωσσική ικανότητα επιμερίζεται σε φωνολογική, μορφολογική, συντακτική και σημασιολογική ικανότητα.

ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΛΑΦΡΑ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ

Τα παιδιά με ελαφρά Ν.Κ. αποτελούν την πολυπληθέστερη ομάδα των παιδιών με Ν.Κ.. Τα παιδιά αυτά δεν αντιμετωπίζουν ουσιαστικές δυσκολίες στην κοινωνική προσαρμογή τους και αντεπεξέρχονται συνήθως ικανοποιητικά στις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής. Ωστόσο, παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες και κυρίως δυσκολίες στον τομέα της γλώσσας οι οποίες τους δημιουργούν κοινωνικούς περιορισμούς.

Κατά τους πρώτους μήνες της ζωής τους τα παιδιά με ελαφρά Ν.Κ. χωρίς Σύνδρομο ή άλλο συνοδό σύμπτωμα, δύσκολα διακρίνονται από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Αυτό συμβαίνει αργότερα συνήθως στην προσχολική περίοδο κατά την οποία αναμένεται εξέλιξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Οι τομείς όπου υπολείπονται εν γένει είναι οι εξής: Σωματική ανάπτυξη, Ψυχοκινητική ανάπτυξη, Γνωστική ανάπτυξη, Γλωσσική ανάπτυξη, Σχολική ανάπτυξη (επίδοση), Κινητική ανάπτυξη. Η αντιμετώπιση των ελλειμμάτων

γίνεται κυρίως με εκπαιδευτική παρέμβαση, ώστε να αξιοποιηθεί πλήρως το ενυπάρχον νοητικό δυναμικό του παιδιού. Τα παιδιά με Ν.Κ. διαφέρουν από τα τυπικώς αναπτυσσόμενα, ως προς την οργάνωση του εγκεφάλου τους (Ιωάννου, Παπαδοπούλου, Μαρκάδας & Τασούκας, 2002). Η νοημοσύνη τους μετριέται με κλίμακες μέτρησης οι οποίες αξιολογούν τις ανωτέρω ικανότητες, οι οποίες με τη σειρά τους μπορούν να διακριθούν σε ικανότητα αφηρημένης σκέψης, μάθησης, επίλυσης προβλημάτων, δημιουργικότητας, λόγου, μαθηματικής αντίληψης και ταχύτητας επεξεργασίας των παραπάνω. Αναφορικά με το βαθμό Ν.Κ., παρατηρείται και ο βαθμός επιτυχίας τους στην εκτέλεση διαφόρων δοκιμασιών. Η πιο διαδεδομένη μορφή ταξινόμησης είναι αυτή που χρησιμοποιεί το δείκτη νοημοσύνης (IQ), η οποία ανάλογα με τη βαρύτητά της ταξινομείται στις εξής κατηγορίες:

- A) Ήπια – Ελαφρά Ν.Κ. (IQ 50-55 έως 70)
- B) Μέτρια Ν.Κ. (IQ 35-40 έως 50-55)
- Γ) Σοβαρή- Βαριά Ν.Κ. (IQ 20-25 έως 35-40)
- Δ) Πολύ Βαριά- Βαθιά Ν.Κ. (IQ κάτω από 20-25)
- Ε) Απροσδιόριστη Ν.Κ. (όταν υπάρχει ισχυρή υπόθεση για ύπαρξη της αλλά δεν μπορεί να μετρηθεί η νοημοσύνη με τα σταθμισμένα tests).

ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗΣ

Η Ν.Κ. οφείλεται σε γενετικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Η όγδοη διεθνής ταξινόμηση της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας (WHO) χρησιμοποιεί τις παρακάτω υποδιαιρέσεις αιτιών της Ν.Κ.:

A. Γενετικοί παράγοντες ή οργανικά αίτια, οι οποίοι συνδέονται με τις βαρύτερες μορφές της και είναι:

1) Χρωμοσωμικές ανωμαλίες: τρισωμία 21 (Σύνδρομο Down), τρισωμία 18 (Σύνδρομο Edwards), τρισωμία 13 (Σύνδρομο Patau), ανωμαλίες φυλετικών χρωμοσωμάτων, απουσία δεύτερου χρωμοσώματος στο 23ο ζεύγος (Σύνδρομο Turner, αποκλειστικά στα κορίτσια), παρουσία ενός επιπλέον χρωμοσώματος στο 23ο ζεύγος (Σύνδρομο Klinefelter, μόνο στα αγόρια – θηλυκά χαρακτηριστικά), μερικές τρισωμίες, εύθραυστο x στο 5ο ζεύγος.

2) Ανωμαλίες μεταβολισμού.

3) Καταστάσεις που συνδέονται από συγγενείς

δυσπλασίες: υδροκεφαλία, ανεγκεφαλία, εγκεφαλοκλήλη, κρετινισμός.

4) Άλλες καταστάσεις.

5) Η Ν.Υ. μπορεί να είναι επακόλουθο: λοιμώξεων, τραυματισμών, μείζονος ψυχικής νόσου και συνδέεται με άγνωστες προγεννητικές επιδράσεις και προωρότητα.

B. Περιβαλλοντικοί παράγοντες ή πολιτισμικά - οικογενειακά αίτια, τα οποία είναι:

- 1) Περιβαλλοντική στέρηση
- 2) Φτωχό κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον
- 3) Ιδρυματοποίηση
- 4) Στερημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον
- 5) Συναισθηματική αποστέρηση

Οι παράγοντες αυτοί συνδέονται με την ήπια Ν.Υ.

Γ. Άλλες αιτίες μη προσδιοριζόμενες. Παρά τη σημαντική πρόοδο των επιστημών, τα αίτια που προκαλούν τη Ν.Κ. δεν είναι γνωστά στο 50% των περιπτώσεων.

ΤΟ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΜΑΣ

Στην παρούσα μελέτη ερευνήθηκε η περίπτωση ενός μαθητή ελληνικής καταγωγής, ο οποίος τη χρονιά της παρέμβασής μας ολοκλήρωσε την Β' τάξη τμήματος ένταξης Γενικού Δημοτικού Σχολείου. Ο Α. παρουσίαζε σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες ιδιαίτερα στο επίπεδο της γλώσσας. Ο Α. είναι το δεύτερο παιδί μιας μονογονεϊκής οικογένειας. Η επιστημονική γνώματευση του αρμόδιου διαγνωστικού κέντρου (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.) για τον Α. εστιάζεται στην ελαφρά Ν.Κ. απόρροια της οποίας ήταν: αδυναμίες στην οπτικοαντιληπτική ικανότητα, στη συγκέντρωση, στην προσοχή, στη λεπτή κινητικότητα καθώς και γενικές μαθησιακές δυσκολίες.

ΤΟ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΜΑΣ

Προηγήθηκε της παιδαγωγικής μας παρέμβασης η εκπαιδευτική μας αξιολόγηση, η οποία σύμφωνα με τους Κασσωτάκη και Φλουρή (2005), «*αποσκοπεί στην επιλογή των στόχων, των μέσων και μεθόδων που πρόκειται να χρησιμοποιηθούν στο πλαίσιο ενός προγράμματος, πριν ακόμη αρχίσει η συστηματική εφαρμογή του, με σκοπό να επιλεγούν τα καταλληλότερα μέσα και η αποτελεσματικότερη μέθοδος*». Όπως προαναφέραμε, ο Α. παρουσίαζε γενικές μαθησιακές δυσκολίες, με αποτέλεσμα τη χαμηλή σχολική επίδοση στα διάφορα

μαθήματα. Κατά συνέπεια, η παρέμβαση επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων: ανάγνωση, γραφή και ορθογραφία (διδασκτική παρέμβαση) και δομήσαμε ένα πρόγραμμα παρέμβασης που περιελάμβανε ασκήσεις για την ανάπτυξη του λεξιλογίου, την κυριολεκτική κατανόηση του κειμένου, την ερμηνευτική κατανόηση κειμένου, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και κατά συνέπεια στην αντανάκλαστική αποτίμηση. Η παρέμβαση είχε διάρκεια ένα έτος, με συχνότητα συνεδριών 3 φορές την εβδομάδα, διάρκειας μιας ώρας η κάθε μια. Πρέπει να τονίσουμε πως δόθηκε βαρύτητα στην οικοδόμηση μιας υγιούς σχέσης εμπιστοσύνης με το παιδί, καθώς η σχέση αυτή τον οπλίζει συναισθηματικά και τον κάνει δυνατό ώστε να ανταπεξέλθει σε οποιαδήποτε δυσκολία που θα συναντήσει στη ζωή του.. Υπήρξε επίσης άφογη συνεργασία και σύμπνοια απόψεων με την οικογένειά του, η οποία ήταν πολύ σημαντική για το έργο μας.

Ακολουθήθηκε η διδακτική και μεθοδολογική αρχή της ανάλυσης του έργου (task analysis), «*που περιγράφει ότι η μάθηση μιας επιδιωκόμενης δεξιότητας κατακτάται καλύτερα από το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εάν αυτή διδαχθεί αναλυμένη σε μικρότερα βήματα (σταδιακά), απ' ό,τι εάν αυτή διδασκόταν ολικά*» (Σούλης, 2000)

Οργανώθηκε λοιπόν, ένα **εξατομικευμένο παιδαγωγικό πρόγραμμα**, καθορίστηκαν και διατυπώθηκαν οι επιδιωκόμενοι διδακτικοί στόχοι στις περιοχές που ο Α. παρουσίαζε έκπτωση :

- στην ανάγνωση,
- στη γνώση της σημασίας των λέξεων και κατανόηση κειμένου,
- στην ορθογραφία,
- στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας - λογική αφαιρετική σκέψη.

Προκειμένου, να επιτευχθούν οι ανωτέρω στόχοι αξιοποιήθηκε διδακτικό υλικό που ανταποκρινόταν όσο το δυνατό περισσότερο στα ενδιαφέροντα του Α. Γι' αυτό το λόγο χρησιμοποιήθηκαν κείμενα από λογοτεχνικά βιβλία της αρεσκείας του, όπως παραμύθια και ιδίως τα λαϊκά παραμύθια και μικρές ιστορίες με ήρωες μικρά αγόρια, οι οποίες ήταν ελκυστικές και ευχάριστες για τον ίδιο καθώς είχαν σχέση με τη ζωή του. Καθώς, «η σκέψη σ' αυτή την ηλικία είναι συγκεκριμένη, ασυνεχής, χαοτική, κακώς οργανωμένη και μη αναστρέψιμη» σύμφωνα με τους Stern και Piaget (...). Ακριβώς σ' αυτό το στάδιο εξέλιξης της σκέψης βρίσκονται και

οι νοητικές ικανότητες του παιδιού με μέτρια νοητική υστέρηση. Κατά συνέπεια, τα λαϊκά παραμύθια αποδεικνύονται εξαιρετικά κατάλληλα γι' αυτά τα παιδιά (Σταύρου, Τσαούση, 2010).

Συνεπώς, τα λαϊκά παραμύθια αποτελούν ένα εξαιρετο λογοτεχνικό είδος της λαϊκής μας παράδοσης που μπορεί να βοηθήσει τόσο το φυσιολογικό παιδί όσο και το παιδί με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες στη νοητική, συναισθηματική, κοινωνική, ηθικοθρησκευτική, γλωσσική και αισθητική του ανάπτυξη. Τα παραμύθια εν γένει βγάζουν στην επιφάνεια την κρυφή διαισθητική επιθυμία για ωρίμανση, για μια ζωή γεμάτη νόημα (Σταντου, 2013).

Τα κείμενα που αξιοποιήθηκαν είχαν βαθμιαία δυσκολία και πριν το τέλος κάθε συνεδρίας γινόταν έλεγχος της κατανόησης του κειμένου αρχικά με καθοδηγητικές ερωτήσεις και στη συνέχεια μέσω της τεχνικής του αυτοελέγχου.

Περιγραφή της **εξατομικευμένης διδακτικής παρέμβασης**

1. Με στόχο την **ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας**: Το κομμάτι της διδασκαλίας της ανάγνωσης ήταν πολύ εντατικό και επίμηκες, καθώς η αυξημένη έκθεση σε αναγνωστικά ερεθίσματα και η εξάσκηση είναι αναγκαίες για την ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τον Lyon (1996) η μειωμένη εξάσκηση στην ανάγνωση έχει ως αποτέλεσμα την περιορισμένη ανάπτυξη του λεξιλογίου και δυσκολίες στη μάθηση άλλων μαθημάτων. Οι μέθοδοι διδασκαλίας του προγράμματος ήταν φωνημική και εικονογραφική.

Αρχικά ενθαρρύνθηκε ο μαθητής να διαβάσει φωναχτά και να δείχνει με το δάχτυλο το σημείο που διαβάσει. Ενισχύθηκε η γραφο-φωνολογική επίγνωση και σε επίπεδο φωνημάτων και σε επίπεδο συλλαβών, με δραστηριότητες όπως:

α) η διάκριση της ομοιοκαταληξίας και η επισήμανση της ομοιότητας συλλαβής σε ζευγάρι λέξεων π.χ. γάλα, γαλπνεύω ή μπάνιο, μπαλώνω και φωνημάτων π.χ. λα- λο, ε-εφ., καθώς και φωνητική κατάτμηση αρχικά σε συλλαβές και στη συνέχεια σε φωνήματα, σε λέξεις σταδιακής δυσκολίας.

β) Με ασκήσεις ακουστικής διάκρισης ασκήθηκε στη σύνθεση λέξεων ακούγοντας τις συλλαβές από τις οποίες δημιουργούνται ώστε να αναγνωρίζει σε συλλαβές και κατόπιν σε λέξεις τα δίψηφα φωνήεντα και σύμφωνα, τους συνδυασμούς και τα συμπλέγματα.

γ) Ασκήθηκε στο να διαβάσει αρχικά λίστες με

λέξεις, ακολούθως απλές προτάσεις και στη συνέχεια κείμενα σταδιακής δυσκολίας που να συμβαδίζουν με τα ενδιαφέροντά του, (στην αρχή μικρών σε έκταση και απλών νοηματικά) που να περιέχουν απλές και πολυσύλλαβες λέξεις με δίψηφα φωνήεντα και σύμφωνα, συμπλέγματα καθώς και διφθόγγους που δυσκολεύεται.

δ) Στη συνέχεια, ασκήθηκε στο να βρίσκει την ύπαρξη πλαγιότιτλων ανά παράγραφο και να κατατέμνει την ύλη. Να κάνει σιωπηρή ανάγνωση παραγράφου και ακολούθως προφορική αναδιήγηση.

ε) Στο επόμενο βήμα, του παρουσιάστηκαν προτάσεις μιας ιστορίας ανακατεμένες και παροτρύνθηκε να τις βάζει σε μια χρονική-λογική σειρά.

Τα κείμενα αυτά συνοδεύονταν ως επί το πλείστον με εικόνες, για αφόρμηση αλλά και για διατήρηση στη μνήμη των βασικών πληροφοριών. Επίσης, για μεγαλύτερη κατανόηση χρησιμοποιήθηκαν σχεδιαγράμματα και γινόταν μαρκάρισμα των κυριότερων σημείων.

2. Με στόχο τη γνώση της σημασίας των λέξεων και την κατανόηση κειμένου, και συγκεκριμένα την καλλιέργεια του προφορικού του λόγου: Δομήθηκε ένα πρόγραμμα που περιελάμβανε ασκήσεις:

α) σε επίπεδο φωνολογικό, όπως σύνδεση και παραγωγή λέξεων, ακριβή έκφραση καθώς και με ασκήσεις εμπλουτισμού του λεξιλογίου. Β) σε επίπεδο σημασιολογικό, όπως ανάπτυξη και χρήση του βασικού λεξιλογίου. Και γ) σε επίπεδο συντακτικό, όπως σχηματισμός ολοκληρωμένων προτάσεων.

Ο μαθητής εισήχθη σε νέες γνώσεις ή σε διεύρυνση αυτών που ήδη κατέχει. Η καινούρια γνώση δομήθηκε σε επιμέρους σχήματα τα οποία ενσωματώνονται στα γνωστικά σχήματα (στην προϋπάρχουσα δηλαδή γνώση που ο μαθητής ήδη κατέχει). Έτσι, οι νέες πληροφορίες ήταν πιο εύκολο να ενσωματωθούν με τις ήδη υπάρχουσες και να κατανοηθούν πιο εύκολα και αποτελεσματικά από τον Α.

Για παράδειγμα μιλώντας για τους αρχαίους Έλληνες κατασκευάστηκε το σχήμα:

- Η ζωή στην αρχαία Ελλάδα
- Η διατροφή των αρχαίων Ελλήνων
- Η ενδυμασία τους
- Οι κατοικίες τους
- Οι καθημερινές ασχολίες τους
- Ο πολιτισμός – κουλτούρα τους.

Στη συνέχεια συνδυάστηκε και επεκτάθηκαν οι πληροφορίες μιλώντας για το Αρχαιολογικό Μουσείο, όπου εκεί παρήχθη το εξής σχήμα:

Χώροι στέγασης των ευρημάτων
Εποχές της αρχαιότητας
Κεραμικά αγγεία και άλλα σκεύη
Αγάλματα και άλλα ειδώλια
Αρχαία χρυσά νομίσματα
Εργαστήρια συντήρησης
Εκπαιδευτικά προγράμματα.

Σταδιακά, εμπλούτιζε τις περιγραφές και τη νοηματική απόδοση των κειμένων με λέξεις που δεν τις είχε συμπεριλάβει μέχρι τώρα στο λεξιλόγιό του και που τις έμαθε μέσα από την επαφή του με τον κόσμο των –εξωσχολικών κυρίως– βιβλίων και ταυτόχρονα καλλιεργήθηκε η οπτική και ακουστική του μνήμη.

Στο επόμενο βήμα ο Α. εξασκήθηκε στην κατανόηση του κειμένου και στην επισήμανση των κυριότερων στοιχείων του κειμένου παρακολουθώντας την ανάγνωση (στην αρχή της παρέμβασης) ως ακροατής. Στη συνέχεια παροτρυνόταν στην εξαγωγή των κύριων στοιχείων/σημείων του κειμένου και εξαγάγε την περίληψη κάθε κειμένου. Παράλληλα, για καλύτερη κατανόηση και ανεύρεση των κυριότερων σημείων μέσα στα κείμενα, έκανε χρήση πλαγιότιτλων στα περιθώρια των σελίδων. Ωστόσο γινόταν επεξήγηση και απλοποίηση του λεξιλογίου κάθε κειμένου, όταν ο Α. είχε ελλιπή γνώση αρκετών λέξεων (λόγω των ελλείψεων που υπάρχουν στη σημασιολογική μνήμη του) αλλά παράλληλα προσπαθούσε να βρει συνώνυμες λέξεις ή εκφράσεις.

Στο επόμενο βήμα μας, ο μαθητής διδάχθηκε να διαβάζει πάντα τον τίτλο του κειμένου και μέσα από τον τίτλο να δίνει το γνωστικό σχήμα-πλαίσιο του κειμένου και να συνδέει τις επιμέρους πληροφορίες του κειμένου ώστε τελικά να οικοδομεί την κατανόησή του. Η εικονογράφηση, όπου υπήρχε, λειτουργούσε ως γνωστικό σχήμα-πλαίσιο, στην κατανόηση, σύνδεση και αναπαράσταση των εννοιών που προσλαμβάνονται κατά την ανάγνωση κειμένου.

3. Με στόχο την ανάπτυξη της ορθογραφίας: ο Α. εξασκήθηκε σταδιακά στη γραφή αρχικά χωρίς φωνολογικά λάθη και σε δεύτερο επίπεδο ορθογραφημένων λέξεων, δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στα λάθη καταληκτικής ορθογραφίας.

Προκειμένου να γράφει αποτελεσματικά και ορθογραφημένα, ασκήθηκε στην ομαδοποίηση των λέξεων κατά οικογένειες (κήπος, κηπουρός, κηπευτικά) και σύμφωνα με την κατάληξη (ρήματα σε –αίνω, σε –ίζω, σε εύω, σε –ομαι, ουσιαστικά σε –ίτης, σε –ότης, κτλ.).

Παράλληλα, ασκήθηκε με ορθογραφικά παιχνίδια συλλαβίζοντας, αναλύοντας και συνθέτοντας λέξεις και προτάσεις, προσέχοντας τα σημεία στίξης, τονικό σημάδι, χρήση πεζών- κεφαλαίων, αποστάσεις ανάμεσα στις λέξεις, οριοθέτηση στο χώρο του τετραδίου. Όποτε να μην παραβιάζεται το όριο της γραμμής, η κεφαλαιοποίηση, καθώς και οι αποστάσεις ανάμεσα στις λέξεις (ιδιαιτερότητες της γραφής).

Τηρήθηκαν κάποιους βασικούς κανόνες σε όλη την διάρκεια του υποστηρικτικού προγράμματος και αυτοί ήταν:

α) Η διατήρηση λεξικού με τις μαθημένες λέξεις και την παραγωγή προτάσεων.

β) Η διόρθωση, εσκεμμένα, λανθασμένων λέξεων και η δικαιολόγηση της απάντησης, σύμφωνα με τον κανόνα.

γ) Η άσκηση στον τονισμό λέξεων (δίναμε λέξεις τις οποίες καλείται να τονίσει, ή και λέξεις στις οποίες να έπρεπε να διορθώνει το λανθασμένο τονισμό).

δ) Ο εμπλουτισμός των προτάσεων με περιγραφικές λεπτομέρειες.

ε) Η δημιουργία και η γραφή μιας ιστορίας, βασισμένος σε εικόνες και παράλληλα η τοποθέτηση λεζάντας κάτω από κάθε εικονογραφημένη ιστορία.

Και τέλος στ) γινόταν υπενθύμιση της σημασίας του αυτοέλεγχου και της αυτοδιόρθωσης.

4. Με στόχο την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας και τη λογική αφαιρετική σκέψη: ο Α εξασκήθηκε καλλιεργώντας τον προφορικό του λόγο με ασκήσεις για σαφή και ακριβή έκφραση καθώς και με ασκήσεις εμπλουτισμού του λεξιλογίου. Για παράδειγμα, από αποσπάσματα αγαπημένων του κειμένων και πολλές φορές από την ειδησιογραφία παροτρύνθηκε το παιδί να αναδιηγείται με ακρίβεια αυτά που άκουσε.

Ασκήθηκε στη λεπτομερειακή περιγραφή προσώπων πραγμάτων, εικόνων που παρατηρούσε, εντυπώσεων, σκέψεων και επιθυμιών του, χρησιμοποιώντας κατάλληλα τους ρηματικούς τύπους και να τοποθετώντας τα γεγονότα ή τα πράγματα στο χρόνο. Στη συνέχεια, αφού επιτεύχθηκαν τα ανωτέρω βήματα, η παρέμβαση εισήχθη στο στάδιο της προσωπικής αφήγησης.

Ο Α ασκήθηκε στις αφηγήσεις ιστοριών, παραμυθιών και διαφόρων διηγήσεων από καθημερινά περιστατικά και ειδήσεις, καθώς και από ημιτελείς ιστορίες και παραμύθια τα οποία τα ολοκλήρωσε ή προέβλεπε τη συνέχεια και το τέλος τους.

Παράλληλα συμμετείχε ενεργά σε διάλογο και

ανακοίνωνε τα νέα της ημέρας από το σχολείο του και την ειδησιογραφία. Ανάφερε δραστηριότητες που έγιναν ή πρόκειται να γίνουν και ασκήθηκε στη χρήση αντίθετων εννοιών.

Σε επόμενο βήμα, ο Α ασκήθηκε στην περιγραφή ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα σε αντικείμενα, εικόνες ή ιστορίες.

Στη συνέχεια ασχολήθηκε με ασκήσεις κατάτμησης και συγκερασμού εικόνων μιας ιστορίας, προκειμένου να ασκηθεί στη εξελικτική αλληλουχία και στην διήγηση.

Στο επόμενο βήμα, ο Α ασκήθηκε στη λογική αφαιρετική σκέψη, ώστε μέσα από τη χρήση της γλώσσας να συνειδητοποιήσει τη δομή της. Δόθηκε στο παιδί μία λίστα με διάφορες λέξεις και το ενθαρρύνθηκε, δίνοντάς του τον απαραίτητο χρόνο, να κατασκευάσει παραγράφους με ορθές προτάσεις, με νόημα και λογική ακολουθία γεγονότων.

Για παράδειγμα, του παρουσιάστηκαν λέξεις: ζωγράφος, κορίτσι, συγκίνηση, άρπα, σκέφτομαι, μουσική, χρώμα και ο Α παρήγαγε γραπτό λόγο με νόημα και λογική ακολουθία γεγονότων. Παράλληλα εφάρμοζε τους κανόνες της γραμματικής και του γλωσσικού συστήματος.

Στη συνέχεια επεκτάθηκε στην κατασκευή κειμένου με νοηματικές παραγράφους, με υπότιτλους και γενικά με οργανωμένη δομή.

Στο τελικό στάδιο ο Α ασκήθηκε στη χρήση της γλώσσας, ώστε να γίνει η κατανόηση και η παραγωγή ποικίλων μορφών προφορικού και γραπτού λόγου και, μέσα από τη χρήση της γλώσσας να συνειδητοποιήσει τόσο τη δομή της, όσο και τη σύνδεση των διαφόρων μορφών λόγου με την κατάσταση επικοινωνίας.

Σε όλη τη διάρκεια του παιδαγωγικού εξατομικευμένου προγράμματος του Α, έγινε υποστήριξη του στην εκμάθηση τεχνικών που θα ενισχύσουν την σχολική επίδοση, αυτές είναι:

- πλαισίωση – οριοθέτηση, οργάνωση του χρόνου, του χώρου και των συνθηκών μελέτης,
- αυτοέλεγχος και αντιμετώπιση της διάσπασης,
- συντονισμός της εργασίας και χωρισμός της σε μικρότερα μέρη ή απλοποίησή της για καλύτερη κατανόηση,
- αλληλεπίδραση με επίδειξη, εξήγηση ή ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων,
- παροχή κινήτρων και ανταπόκριση στην προσπάθεια του με επιβράβευση και αμοιβές,
- ανάπτυξη δεξιοτήτων σχεδίασης και οργάνωσης του χρόνου,

- ανάπτυξη δεξιοτήτων στον τομέα της αναζήτησης και χρήσης πληροφοριών,
- ανάπτυξη συνηθειών μελέτης με εφαρμογή συγκεκριμένων κανόνων, ανάπτυξη της συγκέντρωσης και της αυτοπειθαρχίας,
- Και τέλος άσκηση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων όπως αυτό-έλεγχος, αυτό-διδασκαλία, και αυτό-αξιολόγηση.

Σε όλη τη διάρκεια του έτους της παρέμβασης μας γινόταν διαρκής επανάληψη και άσκηση των ήδη κατεκτημένων γνωστικών περιοχών του Α., καθώς σύμφωνα με τον Σούλη (2000) «δεν εκλαμβάνεται ως δεδομένο ότι ο μαθητής αυτόματα, με την απόκτηση της νέας γνώσης, θα είναι σε θέση και να τη χρησιμοποιήσει σε διαφορετικές περιοχές».

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ – ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Όπως φαίνεται και στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 1), η πλειοψηφία των αρχικών μας στόχων υλοποιήθηκε και η μαθησιακή διαδικασία έγινε πηγή χαράς και ικανοποίησης για τον Α. Ο Α. ήταν συνεργάσιμος, πρόθυμος και προσεχτικός κατά τη διάρκεια του μεγαλύτερου μέρους της παρέμβασης μέσω της ενσυνείδητης αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς και των κινήτρων του.

Από την έναρξη της συνεργασίας μας αναπτύχθηκε μεταξύ μας αμοιβαία εμπιστοσύνη και ενδιαφέρον. Παρόλο που η δυσκολία στην διαχείριση και στην προσαρμογή σε νέα δεδομένα και σε νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις του προκαλούσαν πολλές φορές κόπωση, ο Α. δεν παραιτήθηκε από την προσπάθεια. Ασφαλώς η καλή συνεργασία με την οικογένεια του Α. ήταν ένας επιπλέον θετικός προωθητικός παράγοντας.

Πιο αναλυτικά, ο Α. κατέκτησε τους στόχους της ανάγνωσης, της γνώσης της σημασίας των λέξεων και της κατανόησης κειμένου, της ορθογραφίας και της ανάπτυξης της γλωσσικής ικανότητας - λογική αφαιρετική σκέψη. Ωστόσο, υπάρχουν ακόμη δυσκολίες στο κομμάτι της λειτουργικής ανάγνωσης και όσον αφορά τη γνώση της σημασίας των λέξεων και την κατανόηση των κειμένων, τα θετικά αποτελέσματα απαντώνται μόνο στα εύκολα και μικρού μεγέθους κείμενα. Ο στόχος της ορθογραφίας επιτεύχθηκε εν μέρει, παρατηρείται όμως ότι ο Α. σε συνθήκες υπό πίεση είναι ανορθόγραφος. Αποδιοργανώνεται επίσης, σε καταστάσεις άγχους και υπερδιέγερσης όπου παρατηρείται δυσκολία στην ανάπτυξη της λογικοαφαιρετικής σκέψης. Ωστόσο, η διατήρηση της προσοχής του Α. γινόταν για το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα της κάθε συνεδρίας. Και τέλος, η εμπλοκή του Α. στην μαθησιακή διαδικασία αυξήθηκε σημαντικά.

Πίνακας 1: Αξιολόγηση των επιδιωκόμενων διδακτικών στόχων

ΣΤΟΧΟΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	
ΑΝΑΓΝΩΣΗ	✓	Ωστόσο, υπάρχουν ακόμη δυσκολίες στο κομμάτι της λειτουργικής ανάγνωσης.
ΓΝΩΣΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΣΙΑΣ ΤΩΝ ΛΕΞΕΩΝ ΚΑΙ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	✓	
ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ	✓	
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ-ΛΟΓΙΚΗ ΑΦΑΙΡΕΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ	✓	
ΠΡΟΣΟΧΗ	✓	Η διατήρηση της προσοχής του Α. γινόταν για το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα της κάθε συνεδρίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Gena, A. (2006). The effects of prompting and social reinforcement on establishing social interactions with peers during the inclusion of four children with autism in preschool". *International Journal of Psychology*, 41 (6), 541–554.
- Γκονέλα Ε., (2010). Νοητική υστέρηση- χαρακτηριστικά γνωρίσματα- γλωσσική εκπαίδευση απόμων με νοητική υστέρηση Ανακτήθηκε από http://patmias.blogspot.gr/2010/03/blog-post_08.html.
- Eikeseth S., Smith, T., Jahr, E., & Eldevik, S. (2002). Intensive behavioral treatment at school for 4 to 7-year-old children with autism: A 1-year comparison controlled study..*Behavior Modification*. 26(1), 49-68.
- Howard, J.S., Sparkman, C.R., Cohen, H.G., Green, G., & Stanislaw, H. (2005). A comparison of intensive behaviour analytic and eclectic treatments for young children with autism. *Research in Developmental Disabilities*. 26, 359-383.
- Ιωάννου Ι., Παπαδοπούλου, Μαρκάδας Σ., & Τασούκας Π. (2002). Νοητική υστέρηση και φυσική αγωγή. *Θέματα Ειδικής Αγωγής* 16.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2005). Μάθηση και Διδασκαλία- Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας. τ.2. Αθήνα: έκδοση συγγραφέα.
- Lyon, G. R. (1996) Special education for students with disabilities. The future of children. E-Learning disabilities.
- Παντελιάδου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες, σύγχρονες τάσεις Εκπαίδευσης και Ειδικής Υποστήριξης*. Αθήνα: Άτροπος.
- Σούλης, Σ.Γ. (2000) «Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι». Αθήνα: ΤΥΠΟΘΗΤΩ- ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Stavrou, Ek. (2013). The narration as a means for the development of psychosocial competence of the autistic child. *European Journal of Intellectual Disability*, 7
- Σταύρου, Π. Α. & Τσαούση, Δ. (2010). Η επίδραση της λαϊκής λογοτεχνίας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η αξιολόγηση της αφηγηματικής τους ικανότητας. 2^ο Διεθνές συνέδριο Προσχολικής Αγωγής: “Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα” 22-24/10, Ιωάννινα.
- Schroeder, T. (2005) “Moral responsibility and Tourette syndrome”. University of Manitoba, Philosophy and phenomenological research (Vol. LXXI No. J).
- Shapiro, S., Skinner, E.A., Kessler, L.G., Von Korff, M., German, P.S., Tischler, G.L., Leafh, P.J., Benham, L., Cottler, L. & Regier, D. (1984) Utilization of health and mental Health services.” \ Archives of General Psychiatry. 41, 971-978.= <http://dx.doi.org/10.1001/archpsyc.1984.01790210053007>.
- Rutter, M., & Giller, H. (1983). “Juvenile Delinquency: Trends and perspectives”. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.

Το Σύνδρομο Williams στο Νηπιαγωγείο: Μελέτη περίπτωσης

*Δέσποινα Χ. Τσαούση
Νηπιαγωγός ΕΑΕ, ΜΕδ
ΚΕΔΔΥ Ν. Αιτ/νίας*

Περίληψη

Αποτελεί γεγονός αναμφισβήτητο πως η πρώτη παρέμβαση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, και μάλιστα σε αυτά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, πετυχαίνει να καλύψει σοβαρά κενά που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η έρευνά μας είναι η μελέτη περίπτωσης ενός παιδιού με σύνδρομο Williams που φοιτούσε σε Νηπιαγωγείο του Νομού Αιτωλοακαρνανίας. Η εξατομικευμένη εκπαιδευτική παρέμβαση στο Τμήμα Ένταξης για ένα χρόνο εξαλείφει πολλές και σημαντικές δυσκολίες. Η επαναξιολόγηση του νηπίου καταδεικνύει τη σημαντική βελτίωσή του, καθιστώντας το ικανό να φοιτήσει στο κοινό Δημοτικό Σχολείο με παράλληλη στήριξη.

Λέξεις- κλειδιά: *Πρώιμη παρέμβαση, Σύνδρομο Williams, επαναξιολόγηση, Τμήμα Ένταξης*

Εισαγωγή

Το σύνδρομο Williams είναι ένα σπάνιο γενετικό σύνδρομο που παρουσιάζεται και στα δύο φύλα, με συχνότητα εμφάνισης να κυμαίνεται μεταξύ 1:20.000-1:50.000 γεννήσεις. Υπεύθυνη για την εμφάνιση του συνδρόμου είναι η έλλειψη γενετικού υλικού (γονίδιο ελαστίνης) στο χρωμόσωμα 7 (Collette, Chen, Millsetal, 2009). Το κύριο χαρακτηριστικό είναι το ιδιαίτερο νευροψυχολογικό προφίλ που παρουσιάζουν τα άτομα με αυτό το σύνδρομο.

Το σύνδρομο χαρακτηρίζεται από ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά:

- Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά προσώπου. Τα άτομα έχουν μικρή μύτη κλείνουσα προς τα άνω, μάτια σε απόσταση μεταξύ τους, πρήξιμο γύρω από τα μάτια, πλατιά στοματική κοιλότητα και σαρκώδη χείλη, μικρό πηγούνι. Επιπλέον, ο στραβισμός και η υπερμετρωπία εμφανίζονται σχετικά συχνά σε παιδιά με σύνδρομο Williams.

- Καρδιαγγειακά προβλήματα. Συνήθως παρουσιάζουν στένωση της αορτής ή των πνευμονικών αρτηριών, προκαλώντας συριγμό καρδιάς. Σε ορι-

σμένες περιπτώσεις, η στένωση είναι μεγάλη και για το λόγο αυτό χρειάζεται συνεχή ιατρική παρακολούθηση ή και χειρουργική επέμβαση (Βογιατζή, 2012).

- Υπερασβεστιαμία. Πολλά παιδιά με σύνδρομο Williams παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα ασβεστίου στο αίμα τους. Η συχνότητα και η αιτία του προβλήματος είναι άγνωστη. Συχνά συνοδεύεται από εμετούς ή δυσκοιλιότητα.

- Ελαφρά έως μέτρια νοητική καθυστέρηση.
- Ευερεθιστότητα (κολικοί κατά τη βρεφική ηλικία)

- Οδοντικές ανωμαλίες, με μικρά και αραιά δόντια.

- Προβλήματα στα νεφρά, σχετιζόμενα τόσο με τη δομή τους όσο και με τη λειτουργία τους.

- Μυοσκελετικά προβλήματα, με χαμηλό μυϊκό τόνο και χαλαρότητα των αρθρώσεων.

- Υπερβολική φιλική-κοινωνική προσωπικότητα. Έχουν την τάση να μη φοβούνται τους ξένους, δείχνοντας μεγαλύτερο ενδιαφέρον για επαφή με τους ενήλικες απ' ό, τι με τους συνομηλικούς τους.

- Προβλήματα συμπεριφοράς, όπως διάσπαση προσοχής, δυσκολία χειρισμού των συναισθημάτων τους (εκρήξεις θυμού, μεγάλος ενθουσιασμός κλπ.), συνεχής ενασχόληση με συγκεκριμένο θέμα, δυσκολία δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων κλπ (Udwin, Yule&Martin, 1987).

Στόχος της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα γίνεται προσπάθεια να αναδειχθεί η σημασία της πρώιμης εκπαιδευτικής παρέμβασης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με σύνδρομο Williams (μελέτη περίπτωσης).

Με σαφή και άμεση διδασκαλία, τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο, έγινε προσπάθεια να κατακτηθούν στο έπακρο οι δεξιότητες που έχουν ήδη κατακτήσει οι συνομηλικοί του. Βασικός στόχος ήταν ο μαθητής να εξαλείψει τις δυσκολίες που παρουσίαζε στην κοινωνική του διαδραστική με τους συμμαθητές του, να και να εκτελεί τις δρα-

σπηριότητες που του ανατίθενται με όσο το δυνατό μεγαλύτερη αυτονομία. Απώτερος στόχος ήταν η πλήρη κοινωνικοποίησή του με την ταυτόχρονη κατάρτιση όλων των δεξιοτήτων που αναφέρονται στο Α.Π.Σ. για τους τυπικούς μαθητές του Νηπιαγωγείου.

Προηγείται η πρώτη αξιολόγηση από το ΚΕΔΔΥ και κατόπιν γίνεται η σύνταξη του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για τη στήριξη του παιδιού από το Τμήμα Ένταξης. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης αυτής θα διαπιστωθούν κατά την επαναξιολόγηση στο τέλος της επόμενης χρονιάς.

Υποκείμενο μελέτης

Στοιχεία ταυτότητας

Ο Β. είναι ένα χαριτωμένο, κοινωνικό αγόρι, 5,3 ετών, με σύνδρομο Williams και φοιτά σε δημόσιο Νηπιαγωγείο του Νομού Αιτωλοακαρνανίας.

Ατομικό ιστορικό

Προγεννητική περίοδος: Η κύηση πραγματοποιήθηκε μέσω της εξωσωματικής μεθόδου και είναι δίδυμη, σε διαφορετικούς αμνιακούς σάκους το κάθε βρέφος.

Περιγεννητική περίοδος: Ο τοκετός πραγματοποιήθηκε με καισαρική τομή. Το βρέφος μπήκε στη θερμοκοιτίδα, εξαιτίας του ότι παρουσίασε ίκτερο και χαμηλά επίπεδα ασβεστίου. Το βάρος του ήταν 2.120

Μεταγεννητική περίοδος: Ως βρέφος δεν παρουσίασε δυσκολίες στον ύπνο και δεν θήλασε καθόλου. Βάδισε σε ηλικία 2 ετών, ενώ στα 2,5 περίπου είπε τις πρώτες του λέξεις (μπαμπά – μαμά). Ο έλεγχος των σφιγκτήρων πραγματοποιήθηκε περίπου στα 4,5 χωρίς ακόμη να είναι επιτυχής αρκετές φορές. Κατά τη διάρκεια της νύκτας χρησιμοποιούνται ακόμη οι πάνες. Στη διάρκεια των χρόνων αυτών διαγνώστηκαν διάφορα προβλήματα υγείας, όπως υποθυροειδισμός, υπερμετρωπία και στένωση της αορτής της καρδιάς.

Οικογενειακό ιστορικό

Η οικογένεια του Β. αποτελείται από τον μπαμπά, τη μαμά, τον δίδυμο αδελφό του και τον ίδιο. Ο πατέρας είναι 44 ετών και οι σπουδές του είναι πανεπιστημιακού επιπέδου, ενώ η μητέρα, 39 ετών, είναι απόφοιτη Λυκείου. Ο πατέρας εργάζεται ιδιωτικά και βοηθά και η μητέρα στην επιχείρησή τους. Η οικονομική κατάσταση της οικογένειας είναι καλή. Μένουν σε ενοικιαζόμενο διαμέρισμα, με

τον Β. να έχει δικό του δωμάτιο. Οι σχέσεις με τις προγονικές οικογένειες είναι καλές, ενώ οι σχέσεις των δίδυμων αδελφών είναι καλές, αν και παρουσιάζονται προβλήματα στην επικοινωνία, αφού ο λόγος του Β. δεν είναι καθαρός και κατανοητός από τον αδελφό του. Παίζουν μαζί αλλά συχνά καταλήγουν σε καυγάδες.

Η κύηση των παιδιών ήταν επιθυμητή, όμως, το πρόβλημα του Β. τους βρήκε ανέτοιμους. Παρά ταύτα, με τη βοήθεια του οικογενειακού περιβάλλοντος, γρήγορα ανέκαμψαν, το αποδέχτηκαν και προσπάθησαν να βοηθήσουν το παιδί τους. Ενημερώθηκαν από τους κατάλληλους ιατρούς και προσπαθούν να δώσουν στο παιδί τους ό, τι καλύτερο μπορούν.

Κοινωνικό ιστορικό

Ο Β. είναι ένα όμορφο αγόρι, με λίγα κιλά παραπάνω, λόγω του υποθυροειδισμού που έχει. Ακόμη, δεν έχει κατακτήσει πλήρως το να ντύνεται και να ξεντύνεται μόνος του, ενώ μπορεί να φάει μόνος του. Είναι αρκετά παρορμητικός και συχνά δεν έχει αίσθηση του κινδύνου.

Στην οικογένεια είναι αρκετά δυναμικός και φαίνεται να έχει υπερσκελίσει κατά πολύ τον δίδυμο αδελφό του. Συχνά θέλει να γίνει το δικό του και να ασχολούνται όλοι μαζί του. Παίζει με τον αδελφό του αλλά δεν δέχεται να του επιβάλλουν κάτι χωρίς ο ίδιος να συμφωνεί. Κάνει εκρήξεις θυμού και αντιδρά έντονα χωρίς να δικαιολογείται αυτή η αντίδραση.

Του αρέσει να πηγαίνει στο σχολείο και να παίζει με τα άλλα παιδιά. Δύσκολα, όμως, κάνει φίλιες, αφού πάντα θέλει να επιβάλλει τα «θέλω» του.

1^η Αξιολόγηση του νηπίου

Και στις δύο αξιολογήσεις του νηπίου χρησιμοποιήθηκαν σταθμισμένα εργαλεία, τόσο από την πλευρά της ψυχολόγου όσο και από την πλευρά της εκπαιδευτικού. Έτσι, χρησιμοποιήθηκαν:

- υποκλίμακες του Τεστ Αθηνά (Παρασκευόπουλος, Καλαντζή-Αζίζη & Γιαννίτσας, 1999),
- το Geselltest (το παιδί καλείται να αναγνωρίσει τα σχήματα και να τα αντιγράψει), (Ilg, Bates Ames, 1978),
- το Goodenough test (το παιδί καλείται να ζωγραφίσει έναν άνθρωπο και κατόπιν το ικνογράφημα αξιολογείται από την ψυχολόγο) (Dale, 1963),
- το Raven Progressive Matrices (Raven, Court, 2003)

• η Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας (Ράλλη, Κασσωτάκη, 2012).

Πέρα, όμως, από τα σταθμισμένα εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν αυτοσχέδιες δοκιμασίες, με βάση το Α. Π. του Νηπιαγωγείου, κυρίως στις ακαδημαϊκές δεξιότητες (ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά).

Συγκεκριμένα, ο Β. είναι ένα κοινωνικό παιδί που προσπαθεί να ανταποκριθεί στη διαδικασία της αξιολόγησης, συχνά όμως με ορισμένες δυσκολίες.

Η κατανόηση του νηπίου υπολείπεται σημαντικά, ιδιαιτέρως όταν δεν υπάρχουν οπτικά ερεθίσματα. Χρειάζεται επανάληψη των οδηγιών και καθοδήγηση προκειμένου να ανταποκριθεί υποτυπώδως σε ό, τι του ζητείται.

Ο προφορικός του λόγος δεν είναι αναπτυγμένος. Ανταποκρίνεται στη λεκτική επικοινωνία, χωρίς όμως να γίνεται κατανοητός, λόγω των αρθρωτικών αλλοιώσεων που παρουσιάζει. Οι προτάσεις είναι μικρές-πλεγματικές (P-P/Y), υπολειπόμενος αρκετά από τους συνομηλίκους του.

Έχει αναπτύξει αρκετά τη λεπτή κινητικότητα των άνω άκρων του και είναι αποτελεσματικός σε απλές δραστηριότητες (π.χ. τοποθετεί ενσφηνώματα, συνθέτει απλά παζλ, ξεφυλλίζει βιβλία, κρατά λειτουργικά τους μαρκαδόρους και το μολύβι).

Ο οπτικο-κινητικός του συντονισμός δεν έχει ωριμάσει επίσης και δεν είναι αποτελεσματικός σε δραστηριότητες που απαιτούν συνταύτιση σύνθετων αντιληπτικών και κινητικών λειτουργιών (συντονισμός ματιού-χεριού, προσανατολισμός και αντίληψη του χώρου σε σχέση με την κίνηση του σώματος... κλπ.), όπως σε κάποιες δραστηριότητες επεξεργασίας απλών δεδομένων στο χαρτί δεν εστιάζει στο σωστό ερέθισμα ή δεν είναι αποτελεσματικός σε απλές διαδρομές στο λαβύρινθο.

Έχει εδραιώσει πλευρίωση, με επικρατέστερη τη δεξιά του πλευρά. Δεν διακρίνει την έννοια του «δεξί-αριστερό».

Η ακουστική μνήμη υπολείπεται, αφού δεν κατόρθωσε να ανταποκριθεί στην επανάληψη ακουστικών ερεθισμάτων με αλληλουχία (1/3, 0/3, 0/4, 1/4).

Αντίθετα, η οπτική του μνήμη είναι πολύ καλύτερη, αφού κατόρθωσε να ανακαλέσει υλικό που του παρουσιάστηκε οπτικά με αλληλουχία (3/3, 3/3, 4/4).

Σε ασκήσεις οπτικής διάκρισης δεν ανταποκρίθηκε, αφού η διάσπασή του τον εμπόδιζε να ανα-

γνωρίσει βασικά χαρακτηριστικά των ερεθισμάτων, όπως το σχήμα, το μέγεθος, το χρώμα και τον προσανατολισμό και να ταυτίσει αυτά τα χαρακτηριστικά με τα αντίστοιχα αντικείμενα.

Στον τομέα της ανάγνωσης, δεν αναγνωρίζει τις βασικές εκδοχές του γραπτού λόγου με βάση τα εξωτερικά – τυπογραφικά χαρακτηριστικά και το περιεχόμενο, αν και έχει κατανοήσει ότι τα φωνήματα της ομιλούμενης γλώσσας αντιστοιχούν σε γράμματα. Επίσης, δεν ανταποκρίνεται σε ερεθίσματα «λειτουργικής ανάγνωσης» (π.χ. δεν αποκωδικοποιεί λέξεις που αναδύονται από τις δραστηριότητες), όπως επίσης δεν είναι αποτελεσματικός σε ασκήσεις φωνολογικής ενημερότητας.

Στη γραφή είναι αποτελεσματικός στις απλές γραφικές ασκήσεις με λίγη καθοδήγηση. Έχει κατανοήσει τη σημασία της ως μέσο επικοινωνίας, δεν έχει όμως κατακτήσει τον μηχανισμό της (δηλ. δεν αντιγράφει με το συμβατικό τρόπο από αριστερά προς τα δεξιά / από πάνω προς τα κάτω / από την αρχή προς το τέλος). Δεν μπορεί να αντιγράψει λέξεις – κλειδιά που αναδύονται από τις δραστηριότητες.

Τέλος, στα μαθηματικά έχει κατακτήσει τις χωροχρονικές έννοιες, είναι σε θέση να απαριθμεί ως το 10, αναγνωρίζει τους αριθμούς και τα σχήματα. Δεν έχει κατακτήσει ακόμη τις αριθμητικές έννοιες, όπως ομαδοποίηση, αντιστοίχιση κλπ.

Εκπαιδευτική Παρέμβαση

Για την αντιμετώπιση των δυσκολιών του νηπίου το ΚΕΔΔΥ εισηγήθηκε την επανάληψη της φοίτησης του νηπίου με την ταυτόχρονη στήριξη του από το Τμήμα Ένταξης, καθώς και τη συνέχιση των υποστηρικτικών προγραμμάτων της Λογοθεραπείας και της Εργοθεραπείας. Εκπονήθηκε το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Παρέμβασης, δίνοντας προτεραιότητα στους παρακάτω στόχους:

Συγκέντρωση προσοχής

Προκειμένου να ολοκληρώνει την εργασία του και να μην παραιτείται εύκολα, θα πρέπει:

- να επιλεγεί κατάλληλη θέση μέσα στην τάξη, μακριά από εξωτερικά ερεθίσματα
- να θεσπίσουμε κανόνες συμπεριφοράς μέσα στην τάξη (με στόχο την οριοθέτησή του)
- να δίνονται σαφείς και σύντομες οδηγίες, συνεχείς υπενθυμίσεις και ενθαρρυντικές προτροπές
- να κινητοποιούμε την προσοχή του με διάφορες

φράσεις, όπως «αυτό είναι σημαντικό»

- να σπάμε τις οδηγίες μιας δραστηριότητας σε μικρότερα κομμάτια
- να εξετάζουμε συχνά την κατανόσή του
- να του αναθέτουμε κάποια υπευθυνότητα, που θα του επιτρέπει να κινείται και έτσι να εκτονώνεται
- να του παρέχονται διαλείμματα εκτόνωσης από εργασία σε εργασία.

Προφορικός λόγος

Γνωρίζουμε τα ενδιαφέροντα (π.χ. παιχνίδια) που αρέσουν στο νήπιο και τα οποία θα μπορούσαν να λειτουργήσουν θετικά (ως ενισχυτές) ως προς τον ίδιο.

Δημιουργούμε στην τάξη ευχάριστες και με παιγνιώδη πάντοτε τρόπο καταστάσεις (επικοινωνιακές συνδιαλλαγές).

Χρησιμοποιούμε μικρές φράσεις ή / και απλές προτάσεις στην καθημερινή μας επικοινωνία.

Προσπαθούμε να είμαστε στο ίδιο επίπεδο (ύψος) με το νήπιο σε δραστηριότητες που βοηθούν την περαιτέρω ανάπτυξη της ομιλίας του.

Του μιλάμε ήρεμα, απλά και με ξεκάθαρο τόνο φωνής.

Επιβραβεύουμε την προσπάθειά του, τόσο κατά την εκπλήρωση μιας δραστηριότητας, όσο και κατά την ολοκλήρωση / περάτωσή της, χρησιμοποιώντας τις μη λεκτικές δεξιότητες (π.χ. παλαμάκια), παράλληλα με τις λεκτικές (να γίνεται συχνή χρήση της φράσης «Μπράβο σου».

Ανάπτυξη του λεξιλογίου

Εκμάθηση βασικών εννοιών. Βοηθάμε το νήπιο να κατανοήσει και να αφομοιώσει έννοιες σε σχέση με το χώρο, χρόνο, το μέγεθος και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά / ιδιότητες των αντικειμένων. Π.χ. χαμηλά-ψηλά, πριν-μετά, πρωί-βράδυ, ψηλό-κοντό, μακρύ-κοντό, σκληρό-μαλακό, στεγνό-βρεγμένο κλπ.

Αναγνώριση και ονομασία ουσιαστικών – ρημάτων (αντικειμένων, ενεργειών). Καλούμε το νήπιο να αναγνωρίσει και να ονομάσει αντικείμενα (3d, 2d) με τη βοήθειά μας.

Κατανόηση και επεξήγηση της χρήσης και λειτουργίας των αντικειμένων. Το καλούμε να ονομάσει και έπειτα να επεξηγήσει τη χρήση-λειτουργία των αντικειμένων με συντακτικά δομημένες προτάσεις.

Κατηγοριοποίηση σε ένα τομέα, σύμφωνα με τη χρήση ή τη λειτουργία αντικειμένων. Το καλούμε να αναγνωρίσει σε ποια κατηγορία ανήκουν διάφορα αντικείμενα (π.χ. φρούτα, λαχανικά, ρούχα, ... κλπ.). Έπειτα, του ζητάμε να κατηγοριοποιήσει σε ομάδες, σύμφωνα με τη χρήση ή τη λειτουργία των αντικειμένων, προκειμένου να γίνει η γενίκευση. Π.χ.(φρούτα): «Τι είναι αυτά;», «σε ποια κατηγορία ανήκουν;», «πώς τα τρώς;», «ποια άλλα φρούτα ξέρεις;», «ποια φρούτα σου αρέσει να τρώς;».

Δραστηριότητες για τη δόμηση του προφορικού λόγου.

Άντληση προσωπικών – καθημερινών πληροφοριών.

Του δίνουμε σε καθημερινή βάση, απλές ερωτήσεις επιδιώκοντας την άντληση προσωπικών πληροφοριών και την αφήγηση καθημερινών καταστάσεων (π.χ. «με ποιον ήρθες σήμερα;», «τι θα κάνει το μεσημέρι;...»)

Περιγραφή εικόνων

- Να περιγράφει εικόνες.

- Να τοποθετεί σε σειρά (με χρονική ακολουθία) εικόνες με βοήθεια και καθοδήγηση.

- Να περιγράφει εικόνες με το κατάλληλο λεξιλόγιο και με τη σωστή έκφραση.

Αφήγηση με καθοδήγηση (π.χ. ερωτήσεων) ενός παραμυθιού, μιας εικονογραφημένης ιστορίας.

- Να συνθέτει απλές καθημερινές ιστορίες με καθοδήγηση και περιορισμούς, βασιζόμενο σε σειρά εικόνων (αρχικά 3 εικόνες), με διαφορετικό περιεχόμενο κάθε φορά.

- Να ολοκληρώνει ημιτελείς εικονογραφημένες ιστορίες.

Παρακολούθηση προφορικών δραστηριοτήτων

Το προτρέπουμε να συμμετέχει σε παιχνίδια ρόλων στις γωνιές του Νηπιαγωγείου, όπου μέσα από αυτά θα του δίνεται η δυνατότητα να εκφραστεί ελεύθερα και αυθόρμητα.

Βραχύχρονη Μνήμη (ακουστική – οπτική)

Ακουστική Μνήμη

Αγωγή ασκήσεων ακοής στο επίπεδο των ήχων και των θορύβων (π.χ. μαγνητοφωνούμε ήχους αυτοκινήτου, μοτοσικλέτας, ήχους κουδουνιού, φωνές ζώων και ήχους ανθρώπων και ζητάμε από το νήπιο να τους αναγνωρίσει και αργότερα να τους επαναλαμβάνει με τη σειρά που τους άκουσε).

Οπτική μνήμη**Φωτογραφίες – Εικόνες**

Του δείχνουμε για λίγο φωτογραφίες προσώπων (π.χ. της οικογένειάς του, των συμμαθητών του κ.λ.π.) και ζητάμε να τις θυμηθεί α) με τυχαία σειρά, β) με συγκεκριμένη σειρά.

Κάρτες με σχήματα

Του δείχνουμε διάφορα σχήματα (π.χ. τρίγωνο, κύκλος, τετράγωνο) και το καλούμε να τα τοποθετήσει στην ίδια και μετά στην αντίστροφη σειρά.

Παιχνίδια**Παιχνίδια memory****Παζλ συμπλήρωσης**

Συμπλήρωση – εύρεση των υπόλοιπων μισών κομματιών που είναι ανακατεμένα από εικόνες.

Γραπτός λόγος – Γραφή

Παραγωγή γραπτού λόγου, δημιουργώντας στην τάξη ένα κατάλληλο περιβάλλον εγγραμματοσμού και οργανώνοντας ανάλογες βιωματικές δραστηριότητες (αναδυόμενη γραφή), όπως: α) Δραστηριότητες εξοικείωσης με το όνομά του και το επίθετό του ή οποιεσδήποτε λέξεις που αναδύονται από τις δραστηριότητες (ενδεικτικές):

- Η νηπιαγωγός επιδεικνύει αγαπημένες του φωτογραφίες (2-3), που φέρνει το νήπιο στο Νηπιαγωγείο και το προτρέπει να περιγράψει το περιεχόμενό τους. Στη συνέχεια, κατασκευάζουμε με πολύχρωμα χαρτόνια το «*άλμπουμ του Β.*». Τοποθετούμε τις φωτογραφίες (μία σε κάθε σελίδα) και ζητάμε από το νήπιο να γράψει το όνομα και το επίθετό του κάτω από κάθε φωτογραφία ... κλπ.

β) να συμμετέχει σε στοιχειώδεις γλωσσικές πράξεις (προσκήσεις, ευχές, ανακοινώσεις). Π.χ. δημιουργεί μια ευχετήρια κάρτα και προσπαθεί να γράψει «Χρόνια Πολλά»,

γ) να γράψει σταδιακά λέξεις που αναδύονται από τις καθημερινές δραστηριότητες.

Μαθηματικά

Εξάσκηση σε απλές μαθηματικές δεξιότητες (σειροθέτηση, αντιστοίχιση), όπως:

Ασκήσεις Σειροθέτησης: Να βάλει σε σειρά αντικείμενα: α) με κριτήριο το μέγεθος, π.χ. μικρό μπαλάκι – μεσαίο μπαλάκι – μεγάλο μπαλάκι, β) με κριτήριο το μέγεθος και το χρώμα, π.χ. μικρό κίτρινο μπαλάκι – μεσαίο πράσινο μπαλάκι – μεγάλο κόκκινο μπαλάκι.

- Να κάνει διάταξη υγρών (σε ποτήρια, μπουκάλια ... κλπ.)

Ασκήσεις Αντιστοίχισης: α) αντιστοίχιση ένα προς ένα, π.χ. ένα παιδί-ένα λουλούδι, ένα παιδί-ένα μολύβι, ένα παιδί-ένα σπιτάκι...

β) αντιστοίχιση ένα προς δύο, π.χ. ένα παιδί-ένα σπιτάκι-ένα λουλούδι...

γ) αντιστοίχιση ζώα με τις τροφές τους, π.χ. σκύλος-κόκαλο / γάτα-ψάρι / κότα-καλαμπόκι κλπ.

Εξάσκηση στους αριθμούς:

- Να αριθμεί μηχανικά, συνδέοντας την αριθμηση με διάφορες δραστηριότητες στην τάξη.

- Να απαριθμεί (αρχικά ως το 5), συνδέοντας ποσότητες αντικειμένων με τους αντίστοιχους αριθμούς.

- Σταδιακή προσέγγιση των αριθμών και σύνδεση με τα αντίστοιχα σύμβολα.

(Ενδεικτικά):

α) **Παιχνίδι με ζάρι:** Το νήπιο ρίχνει ένα μεγάλο ζάρι και κάθε φορά μετρά τον αριθμό των κουκίδων που τυχαίνει, ταυτοποιώντας το με το αντίστοιχο σύμβολο (το επιλέγει από σειρά καρτελών με αριθμούς).

β) **Παιχνίδι με τα μπαλόνια:** Μέσα σε μπαλόνια κρύβουμε χαρτάκια (ένα σε κάθε μπαλόνι) που στο καθένα έχουμε γράψει και διαφορετικό αριθμό. Στη συνέχεια καλούμε το νήπιο να σπάσει ένα-ένα τα μπαλόνια, να αναγνωρίσει τους αριθμούς και να μας μετρήσει την ανάλογη ποσότητα συγκεκριμένων αντικειμένων.

2^η Αξιολόγηση του νηπίου

• Το νήπιο προσήλθε στο ΚΕΔΔΥ για επαναξιολόγηση μετά την πάροδο ενός έτους, προκειμένου να διαπιστωθεί η πρόοδος του παιδιού και να προταθεί το κατάλληλο πλαίσιο φοίτησης στο Δημοτικό Σχολείο. Αναλυτικότερα:

• Για την εκτίμηση του νοητικού δυναμικού του παιδιού χορηγήθηκε το μη λεκτικό τεστ συλλογικής ικανότητας Raven Progressive Matrices. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης έδειξαν ότι το επίπεδο ανάπτυξης του νοητικού δυναμικού κυμαίνεται «*σε επίπεδα σαφώς κάτω από το μέσο όρο των παιδιών της ηλικίας του*» και κατά συνέπεια ακολουθεί πιο αργούς ρυθμούς μάθησης.

• Στα πλαίσια της **εκπαιδευτικής αξιολόγησης**, και στους τομείς που δυσκολευόταν το νήπιο κατά την πρώτη αξιολόγηση, διαπιστώθηκαν τα εξής:

• Η κατανόηση του νηπίου έχει βελτιωθεί σε σημαντικό βαθμό και για το λόγο αυτό δεν απαιτείται

επανάληψη των οδηγιών. Η ακουστική του κατανόηση είναι καλύτερη και μπορεί να απαντά σωστά σε ερωτήσεις κατανόησης κειμένου που άκουσε.

- Ο προφορικός του λόγος έχει βελτιωθεί κατά πολύ. Ανταποκρίνεται στη λεκτική επικοινωνία, χωρίς να παρουσιάζονται πλέον οι πολλές αρθρωτικές-καλλοιώσεις. Πρόβλημα εξακολουθεί να υπάρχει στις βαθύτερες δομές του λόγου, όπως στο σημασιολογικό τομέα (δυσκολία ανεύρεσης κατάλληλων λέξεων, δυσκολία κατανόησης αφηρημένων εννοιών κλπ.) και στις δεξιότητες ενδιάθετης επικοινωνίας έκφρασης και διαλόγου (σοβαρά ελλείμματα οργάνωσης, τήρησης της χρονικής και νοηματικής ακολουθίας και σαφούς έκφρασης των πληροφοριών).

Ο βαθμός συγκέντρωσης του νηπίου είναι βελτιωμένος, χρειάζεται όμως ακόμη εξατομικευμένη στήριξη και καθοδήγηση. Οι ρυθμοί του είναι ακόμη αργοί και για το λόγο αυτό το νήπιο χρειάζεται τη συνδρομή του εκπαιδευτικού προκειμένου να ανταποκρίνεται ικανοποιητικά.

Ο οπτικο-κινητικός του συντονισμός έχει ωριμάσει επίσης και πλέον είναι αποτελεσματικός σε δραστηριότητες που απαιτούν συνταύτιση σύνθετων αντιληπτικών και κινητικών λειτουργιών (συντονισμός ματιού-χειριού, προσανατολισμός και αντίληψη του χώρου σε σχέση με την κίνηση του σώματος... κλπ.), όπως σε κάποιες δραστηριότητες επεξεργασίας απλών δεδομένων στο χαρτί εστιάζει στο σωστό ερέθισμα ή είναι αποτελεσματικός σε απλές διαδρομές στο λαβύρινθο.

Έχει εδραιώσει πλευρίωση, με επικρατέστερη τη δεξιά του πλευρά. Ακόμη δυσκολεύεται στη διάκριση της έννοιας «δεξί-αριστερό».

Η ακουστική μνήμη έχει βελτιωθεί, κατόρθωσε να ανταποκριθεί στην επανάληψη ακουστικών ερεθισμάτων με αλληλουχία (2/3, 3/3, 3/4, 4/4).

Σε ασκήσεις οπτικής διάκρισης βελτιώθηκε η απόδοσή του (3/7), ακόμη όμως υπάρχει το πρόβλημα της συγκέντρωσης της προσοχής του σε βασικά ερεθίσματα.

Στον τομέα της ανάγνωσης, αναγνωρίζει τις βασικές εκδοχές του γραπτού λόγου με βάση τα εξωτερικά – τυπογραφικά χαρακτηριστικά και το περιεχόμενο. Δεν ανταποκρίνεται ακόμη σε ερεθίσματα «λειτουργικής ανάγνωσης» (π.χ. δεν αποκωδικοποιεί λέξεις που αναδύονται από τις δραστηριότητες), ενώ είναι αποτελεσματικός σε ασκήσεις φωνολογικής ενημερότητας.

Στη γραφή είναι αποτελεσματικός στις απλές γραφικές ασκήσεις χωρίς καθοδήγηση. Έχει κατακτήσει τον μηχανισμό της αντιγραφής και μπορεί να αντιγράψει λέξεις – κλειδιά που αναδύονται από τις δραστηριότητες. Γράφει σωστά το όνομά του.

Τέλος, στα μαθηματικά πλέον έχει κατακτήσει και τις αριθμητικές έννοιες, όπως ομαδοποίηση, αντιστοίχιση κλπ.

Συμπεράσματα

Από τη 2^η αξιολόγηση του νηπίου είναι καταφανής η βελτίωση της εικόνας του σε όλους σχεδόν τους τομείς που αυτό υπολειπόταν. Έτσι, οι δυσκολίες που παρουσιάζονταν από τη διάσπαση προσοχής και συνδέονταν με την κοινωνική συναλλαγή και την προσαρμογή του στο εκπαιδευτικό πλαίσιο αμβλύθηκαν σε μεγάλο βαθμό. Η συνεχής στήριξη του νηπίου μέσα από τα προγράμματα της Εργοθεραπείας και από την εξατομικευμένη εκπαιδευτική παρέμβαση στο Τμήμα Ένταξης είχε ως αποτέλεσμα να μπορεί το νήπιο να ολοκληρώνει μια μικρή εργασία και να ενσωματωθεί καλύτερα στην τάξη, χωρίς να σπκώνεται από τη θέση του και να ενοχλεί τους συμμαθητές του. Οι δυσκολίες οριοθέτησης, τήρησης κανόνων και παρορμητικότητας έχουν περιοριστεί αρκετά και η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του είναι πολύ καλύτερη. Σε αυτό συνέβαλε και το πρόγραμμα Λογοθεραπείας, που βοήθησε το νήπιο να βελτιώσει το λόγο του, ώστε αυτός να είναι κατανοητός από τους συνομηλικούς του.

Συμπερασματικά, γίνεται αντιληπτό ότι ο συνδυασμός υποστηρικτικών προγραμμάτων με την εξατομικευμένη εκπαίδευση του νηπίου μπορούν να το βοηθήσουν να καλύψει τα κενά που παρατηρούνται σε μια δεδομένη χρονική στιγμή. Επιπλέον, γίνεται ολοφάνερη η χρησιμότητα της πρώιμης αξιολόγησης και παρέμβασης σε παιδιά που αποκλίνουν από την τυπική ανάπτυξη. Μέσα από το κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο το νήπιο μπορεί να καλύψει τα κενά του και να προετοιμαστεί κατάλληλα για τις απαιτήσεις του Δημοτικού Σχολείου.

Όπως αναφέρουν οι Shonkoff & Meisels (2000) βασικός στόχος κάθε ολοκληρωμένου προγράμματος παρέμβασης, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες του παιδιού, είναι η κατάκτηση της αυτονομίας και της λειτουργικότητας μέσα στο περιβάλλον που ζει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλευριάδου, Α., Ντίνας, Κ., (2008), «Ο αφηγηματικός λόγος ενός παιδιού με σύνδρομο Williams: μελέτη περίπτωσης», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 155, 177-188.
- Βογιατζή, Α., (2012). Σύνδρομο Williams, σε: glossa-mathisi.gr/arthra/28-syndroms/50-williams-syndrom.html
- ΔΕΠΠΣ Νηπιαγωγείου, (2003). ΦΕΚ 304B/13/3/2003.
- Collette, C.J., Chen, X-N., Mills, D.L., Galaburda, A.M., Reiss, A.L., Bellugi, U. and Korenberg, J.R., (2009). "William's syndrome: gene expression is related to parental origin and regional coordinate control". *Journal of Human Genetics*, 54(4), 193-8.
- Dale, B.H., (1963). "Children's drawings as measures of intellectual maturity; A revision and extension of the Goodenough Draw-A-Man Test". Hardcover: June, 1963.
- Ilg, F.L., Ames, B.L., (1978). Gesell School Readiness Test.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., Καλαντζή-Αζίζη, Α. & Γιαννίτσας, Ν., (1999). Τεστ Αθηνά, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Raven, J.C., Court, J.C., (2003). "Raven's Progressive Matrices Test. General Scale and Measuring Instrument". San Antonio. T.X.: Harcourt Assessment.
- Ράλλη, Α., Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α., (2012). «Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας». Αθήνα: Διάδραση.

Ανίχνευση και ερμηνεία συναισθημάτων των νηπίων μέσα από το παιδικό σχέδιο

*Δρ. Σταύρου Π. Αικατερίνη
Διδάκτωρ Παν/μιου Ιωαννίνων
Ειδική Παιδαγωγός, Νηπιαγωγός
kstavrou@cc.uoi.gr*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το παιδικό σχέδιο αποτελεί τον καθρέφτη της ψυχής του παιδιού καθώς αναγνωρίζεται ως ο σημαντικότερος τρόπος έκφρασης του και έχει επανειλημμένα συνδεθεί με την αποτύπωση της προσωπικότητας και των συναισθημάτων του. Αποτελεί μια κρυφή γλώσσα για το ίδιο η οποία αντανάκλα τον εσωτερικό του κόσμο και απεικονίζει στοιχεία που αφορούν την ψυχολογική του κατάσταση. Όπως γνωρίζουμε από την επιστήμη της ψυχολογίας τα παιδιά και δη τα νήπια, εκφράζονται περισσότερο μέσω του παιχνιδιού (ιδίως του συμβολικού παιχνιδιού) και μέσω του σχεδίου. Και αυτός είναι ο λόγος που οι ψυχολόγοι, οι ψυχίατροι και ψυχαναλυτές αξιοποιούν το σχέδιο κατεξοχήν ως μέσο για να ερευνήσουν τα προβλήματα που πιθανόν προκύπτουν κατά την ανάπτυξη του παιδιού. Το παιδικό σχέδιο μας αφηγείται μια ιστορία με εικόνες- σύμβολα, μας καθώς μας αποκαλύπτει την ψυχολογική ιδιομορφία του κάθε παιδιού, την νοητική εξέλιξη αλλά και το περιβάλλον στο οποίο ζει. Για να το κατανοήσουμε όμως, πρέπει να σκεφτούμε έξω από το σύστημα της δικής μας ενήλικης λογικής σκέψης και να αποκωδικοποιήσουμε τα σύμβολα του κάθε σχεδίου. Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα, τα σύμβολα αυτά παρουσιάζουν καθολική οικουμενικότητα.

***Λέξεις-κλειδιά:** Παιδικό σχέδιο, προσχολική ηλικία, συναισθηματική κατάσταση.*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

“Ο Πικάσο έλεγε ότι χρειάστηκε να φτάσει 70 χρονών για να μπορέσει να ζωγραφίσει όπως ένα παιδί”.

Το παιδικό σχέδιο εκτός από δημιουργική έκφραση των παιδιών, αποτελεί κι ένα πολύ πολύτιμο εργαλείο για τη διερεύνηση της συναισθηματικής, ψυχικής και νοητικής κατάστασης των παιδιών. Μέσω αυτού μπορούμε να εκτιμήσουμε τη νοητική

και τη συναισθηματική ανάπτυξη ενός παιδιού, να καταλάβουμε τα στοιχεία της προσωπικότητάς του, όσα το προβληματίζουν, ή απλώς όσα βλέπει και παρατηρεί γύρω του, με άλλα λόγια αποτελούν αποτύπωση της προσωπικότητας και των συναισθημάτων τους. Μια παιδική ζωγραφιά είναι πολύ σημαντική γιατί μέσα από αυτή μπορούμε να εκτιμήσουμε τη νοητική αλλά και τη συναισθηματική ανάπτυξη ενός παιδιού. Μέσα σε μια ζωγραφιά μπορούμε να καταλάβουμε τα στοιχεία της προσωπικότητας ενός παιδιού αλλά και όλα όσα το απασχολούν, το προβληματίζουν ή απλά το ενδιαφέρουν τόσο ώστε να τα αποτυπώσει στο χαρτί.

Το παιδί– από την προσχολική κυρίως ηλικία– ζωγραφίζει πολύ επειδή είναι ένας από τους κύριους τρόπους έκφρασης τους και καταγραφής της προσωπικής του ματιάς για τον κόσμο που ζει και τον περιβάλλει. Τα νήπια παρατηρούμε πως έχουν μεγαλύτερη δεξιότητα στη ζωγραφική. Αυτή η ικανότητα δεν αποκαλύπτει τη νοητική ανάπτυξή τους, αλλά μόνο τη δεξιότητα των χεριών τους καθώς υπάρχουν παραδείγματα αυτιστικών παιδιών που μπορούν να αναπαριστούν τις εικόνες που βλέπουν πιο επιδέξια από συνομήλικα παιδιά με τυπική ανάπτυξη.

Στη δεκαετία του ‘70 και του ‘80 το ερευνητικό ενδιαφέρον είναι προσανατολισμένο στο πως σχεδιάζε το παιδί και σε συνδυασμό με τα δεδομένα της Γνωστικής Ψυχολογίας αναπτύσσεται ένα μοντέλο διαδικαστικών προσεγγίσεων του παιδικού σχεδίου (Δελή, 2013). Όσον αφορά τη προσχολική ηλικία, τα στάδια εξέλιξης του παιδικού σχεδίου είναι τα εξής: **το 2^ο στάδιο (των συμβόλων)** μέχρι 5 περίπου ετών όπου τα παιδιά ανακαλύπτουν τα σύμβολα για τα πράγματα ή τις μορφές του περιβάλλοντος αρχικά απλές και στη συνέχεια πιο σύνθετες φόρμες. **Στο 3^ο στάδιο (των αφηγηματικών εικόνων)** μεταξύ 4-5 ετών, όπου τα παιδιά με τα σχέδιά τους διηγούνται τις ιστορίες τους ή τα προβλήματά τους χρησιμοποιώντας τα δικά τους σύμβολα για να εκφραστούν. **Στο 4^ο στάδιο (του τοπί-**

ου) τα παιδιά 5 και 6 ετών προσδιορίζουν το τοπίο, οριοθετούν τις γραμμές και τα χρώματα στη γη και τον ουρανό, ενώ ανάμεσα αναπτύσσουν από τη βάση συμβολικές παραστάσεις (Δελή, 2013).

Αξιολόγηση του παιδικού σχεδίου

Το παιδικό σχέδιο μπορεί να αξιολογηθεί. Οι πληροφορίες που μπορούμε να αντλήσουμε από το παιδικό σχέδιο είναι "(...) πορθημεία που μας μεταφέρουν σε μια ακτή εμπειρίας, πέρα από τη λεκτική σκέψη, σε μια ακτή όπου μια εικόνα αξίζει όσο χίλιες λέξεις (...)".¹ Για αυτό το λόγο, οι ψυχολόγοι χρησιμοποιούν το παιδικό σχέδιο ως συμπληρωματικό εργαλείο στην **αξιολόγηση και διερεύνηση των δεξιοτήτων των παιδιών** και ώστε να αντλήσουν στοιχεία σχετικά με την **ωριμότητα και τη νοημοσύνη του παιδιού** καθώς επίσης **την προσωπικότητα και τη συναισθηματική του κατάσταση**. Θα πρέπει να τονίσουμε βέβαια ότι ένα σχέδιο αποτελεί απλώς ένδειξη κάποιων χαρακτηριστικών και καταστάσεων και θα πρέπει οπωσδήποτε να συνοδεύεται από άλλα στοιχεία (πληροφορίες από τους γονείς και το παιδί, παρατήρηση του παιδιού και ασφαλώς με άλλα επιστημονικά εργαλεία αξιολόγησης).

Το παιδικό σχέδιο φαίνεται ότι χρησιμεύει και σε άλλα επίπεδα έκφρασης του παιδιού. Στο πλαίσιο μιας θεραπευτικής διαδικασίας το σχέδιο αποτελεί ένα μέσο για το παιδί να φέρει, να ανασύρει συναισθήματα, εμπειρίες, αλλά και να λύσει προβλήματα (Rudolph & Arheim, 1974). Το σχέδιο λοιπόν δεν είναι πια μόνο ένα μέσο αξιολόγησης τόσο της νοημοσύνης, όσο και των συναισθηματικών συγκρούσεων του παιδιού, αλλά και ένα μέσο διευκολυντικό για την ανάπτυξή του.

Το παιδικό σχέδιο θεωρήθηκε και ως ένα μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στο θεραπευτή (θεραπευτική παρέμβαση) και το παιδί, ώστε να εγκαθιδρυθεί μια σχέση επικοινωνίας μεταξύ τους και ταυτόχρονα να δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να εκφράσει τις κρυφές σκέψεις και τα συναισθήματά του. Στη συνέχεια το παιδί υποβοηθείται να μιλήσει, να φτιάξει μια ιστορία για τις εικόνες που δημιούργη-

σε μαζί το θεραπευτή. Πρωτοπόρος αυτής της προσέγγισης υπήρξε ο Donald Winnicott (1971), ο οποίος ανέπτυξε μια τεχνική την οποία ονόμασε «το παιχνίδι του ορνιθοσκαλισματος». Σύμφωνα με το παιχνίδι αυτό και τα δύο μέρη δημιουργούν ορνιθοσκαλισματα, ζωγραφίζοντας μαζί. Ο θεραπευτής ξεκινούσε μία γραμμή και το παιδί τη συνέχιζε, δημιουργώντας ένα σχέδιο. Στη συνέχεια, το παιδί σχεδίαζε μια γραμμή και ο θεραπευτής έβαζε τα δικά του στοιχεία.

Επιπρόσθετα, ο Lowenfeld (1947) υποστήριζε πως το παιδί μέσα από τη ζωγραφιά και την κατασκευή εν γένει, ενώνει διαφορετικά στοιχεία του περιβάλλοντος για να φτιάξει ένα σύνολο με νόημα. Η επιλογή που κάνει, ο τρόπος που τα συνενώνει, δείχνει ότι το παιδί δίνει μια εικόνα του εαυτού του.

Θεωρητικές προσεγγίσεις του παιδικού σχεδίου

Στην ελληνική βιβλιογραφία πλήθος επιστημόνων² με τις έρευνές τους και τις απόψεις τους, συμφωνούν πως το παιδικό σχέδιο είναι αντικείμενο μελέτης της αισθητικής, της παιδαγωγικής, της ψυχιατρικής και της κοινωνιολογίας.

Σύμφωνα με τη **γνωστική ανάπτυξη** το παιδικό σχέδιο προσεγγίζεται ως γραφικό αποτέλεσμα, με εκφραστή τον Ricci Corrado (αρχαιολόγος και ιστορικός τέχνης).

Σύμφωνα με την **αναπτυξιακή προσέγγιση** το παιδικό σχέδιο προσεγγίζεται ως προς τη σχεδιαστική ικανότητα και ηλικία, με εκφραστή τον Michael Kerschensteiner, Georg (εκπ/κος). Στην ίδια κατεύθυνση η Rouma, G. το παιδικό σχέδιο προσεγγίζεται ως προς τη σχεδιαστική εξέλιξη και τη διανοητική ανάπτυξη. Ο Henri- Lugnet, George (εθνολόγος) ως προς τη γραφική ικανότητα και την πρόθεση ρεαλιστικής αναπαράστασης. Οι γνωστοί ψυχολόγοι Piaget, Jean και Vygotsky, Lev Semyonovich ως προς το παιδικό σχέδιο και τη διανοητική ανάπτυξη και ως προς τη σχεδιαστική ικανότητα και δημιουργικότητα αντίστοιχα.

Σύμφωνα με την **μέτρηση της νοημοσύνης** το παιδικό σχέδιο προσεγγίζεται ως προς το κριτήριο

¹ Burns, R.C.(1987). Kinetic-House-Tree Person Drawing (K-H-T-P). New York. Bruner/Mazel:177

² Μπέλλας, Θρ.(1975), Κασσωτάκης, Μιχ. (1979), Βιγγόπουλος, Η.(1982-19830, Μουζάκης, Τ.(1984), Βρεττός, Ι.(1988,1999), Μαυρομάτης, Στ.& Σαββόπουλος, Χ. (1993), Κακίση- Παναγόπουλου, Λ. (1994,2005), Μυλωνάκου- Κεκέ, Η. (1998,2005), Λοϊζου, Λ. (1998), Βάος, Η.(2000, 2008), Χατζηκρήστου, Χ. (2004,2008).

της νοητικής ανάπτυξης, με εκφραστές τους ψυχολόγους Burt, Cyrill- Lodowic και Goodenough, Florence- Laura.

Σύμφωνα με την **προβολική προσέγγιση** το παιδικό σχέδιο προσεγγίζεται ως προς τη προσωπικότητα και το συναισθηματικό κόσμο του παιδιού, με κύριο εκφραστή την Morgenstern, Sophie, ψυχίατρο και ψυχαναλύτρια.

Σύμφωνα με την **αισθητική- παιδαγωγική προσέγγιση** το παιδικό σχέδιο προσεγγίζεται ως προς την αυτοέκφραση και δημιουργικότητα, με εκφραστές τους Lowenfeld, Victor (εκπ/κος τέχνης) και Read, Herbert (κριτικός λογοτεχνίας και τέχνης).

Σύμφωνα με την **σημειωτική προσέγγιση** το παιδικό σχέδιο προσεγγίζεται ως προς εργαλείο επικοινωνίας, με εκφραστές τους Stern, Arno (εκπ/κος), Meredien, Florence (ιστορικός τέχνης), και Barthes, Ronald-Gerald (λογοτέχνης, σημειολόγος).

Σύμφωνα με την **μορφολογική προσέγγιση ως προς** το παιδικό σχέδιο και την οπτική αντίληψη με εκφραστές τους Kellogg, Rhoda (ψυχολόγος, παιδαγωγός), Arnhem, Rudolf (ψυχολόγος, κριτικός τέχνης).

Σύμφωνα με την **διαδικαστική προσέγγιση (process)** το παιδικό σχέδιο προσεγγίζεται ως προς τις δεξιότητες σχεδιασμού, οργάνωσης και προγραμματισμού, Με εκφραστές της κατεύθυνσης τους Goodnow, Jacquellin (ψυχολόγο) και Edwards, Norman- Freeman Betty (καθηγήτρια τέχνης).

Σύμφωνα με την **αισθητική – παιδαγωγική προσέγγιση** το παιδικό σχέδιο προσεγγίζεται ως προς τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Εκφραστής αυτής της κατεύθυνσης είναι ο ψυχολόγος Gandner, Howard³.

Η παρέμβαση μας - Το παράδειγμα της οικογένειας⁴

Στη παρούσα μελέτη θα εστιάσουμε στην ανίχνευση και ερμηνεία της ψυχολογικής κατάστασης νηπίων μέσα από το τεστ του παιδικού σχεδίου της οικογένειάς τους. Το σχέδιο της οικογένειας αντανακλά αφενός τη δυναμική των σχέσεων, όπως τις αντιλαμβάνεται το παιδί που σχεδιάζει, και αφετέ-

ρου τη συναισθηματική του στάση απέναντι στα μέλη της οικογένειάς του. Ζητήσαμε από τα νήπια να ζωγραφίσουν την οικογένειά τους χωρίς καμία παρέμβαση από τη δική μας πλευρά και αλληλεπίδρασης μεταξύ των. Στη συνέχεια μέσα από ημιδομημένες ατομικές συνεντεύξεις εκμαιεύσαμε απαντήσεις από τα νήπια, οι οποίες μας βοήθησαν να πιστοποιήσουμε τα αποτελέσματα των δεδομένων των παιδικών σχεδίων. Η κατευθυντήρια γραμμή των ερωτημάτων ήταν η εξής:

Ποιους σχεδίασες. Ποιο πρόσωπο είναι πιο συμπαθητικό και ποιο είναι λιγότερο συμπαθητικό.

Πώς αισθάνεται το κάθε πρόσωπο και ποιο είναι πιο ευτυχισμένο.

Ποιο είναι πιο λυπημένο και γιατί.

Τι παρατηρήσαμε και καταγράψαμε πάνω στο παιδικό σχέδιο της οικογένειας

Τη θέση της ζωγραφιάς, το σβήσιμο, τα χρώματα που χρησιμοποιεί, η πίεση στο χαρτί, το μέγεθος σχεδίου, η σκίαση, οι λεπτομέρειες του σχεδίου, η διαταραχή της συμμετρίας του σχεδίου, ο τρόπος σχεδίασης του προσώπου, του κεφαλιού και του κορμού.

Πόσο χρόνο αφιερώνει στη σχεδίαση κάθε πρόσωπο και η διανομή των ρόλων.

Θέσεις εγγύτητας ή απόστασης των προσώπων μεταξύ τους.

Ποιο πρόσωπο ζωγράφησε πρώτο και ποιο τελευταίο.

Ο τρόπος σχεδίασης και αν έκανε διορθώσεις και σβησίματα.

Αν παρέλειψε κάποιο πρόσωπο και αν πρόσθεσε άλλα πρόσωπα ή ζώα.

Θέση των μπράτσων και των άκρων και τα ρούχα των προσώπων.

Αναλογίες ανάμεσα σε φιγούρες και οι αναλογίες στις φιγούρες.

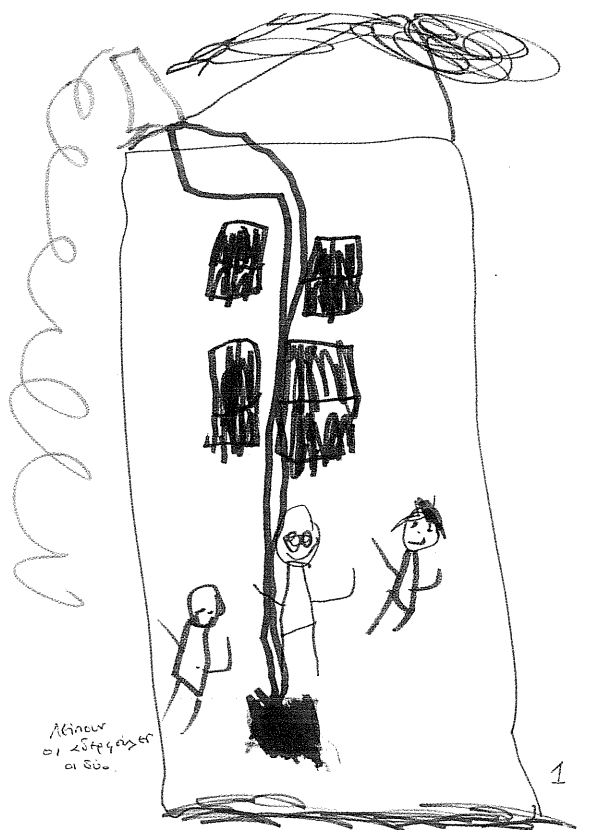
Σχέδια των παιδιών

1

Στο σχέδιο 1 παρατηρούμε πως το παιδί ζωγράφησε τον εαυτό του στο κέντρο και δεξιά και αριστερά τους δύο γονείς του που είναι όλοι τους χαμογελαστοί. Ωστόσο, έχουμε έλλειψη δύο μελών

³ Οι πληροφορίες σχετικά με τις θεωρητικές προσεγγίσεις του παιδικού σχεδίου αντλήθηκαν από τον πίνακα προσεγγίσεων του παιδικού σχεδίου της Δελή, Ερ.(2013: 56).

⁴ Για ευνόητους λόγους έχουμε σβήσει τα ονόματα των παιδιών και τυχόν δηλωτικά στοιχεία.



της οικογένειας και συγκεκριμένα των δύο αδερφών του παιδιού δήλωση μη αποδοχής των ζήλια. Επιπλέον, το σπίτι έχει πολλά παράθυρα και ο καπνός του στην καμινάδα δηλώνει οικογενειακή θαλπωρή. Η πίεση που ασκεί στο χαρτί με το μαρκαδόρο είναι η ελάχιστη, δηλώνοντας μια ευαισθησία να ανταποκριθεί στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος τα οποία ενσωματώνονται στην εξελικτική του πορεία αλλά αναστέλλουν την ικανότητά του να αντιμετωπίζει τυχόν ματαιώσεις.

2

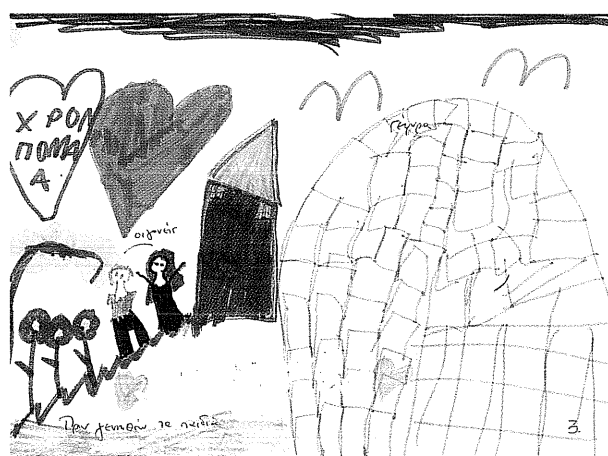
Στο σχέδιο 2 παρατηρούμε μια ολοκληρωμένη οικογένεια με εμφανή χαρακτηριστικά των δύο γονέων και των παιδιών τους. Ωστόσο, το πρόσωπο



που εμφανίζεται κυρίαρχο λόγω της παρουσίας και του μεγέθους των χεριών του είναι ο πατέρας και είναι εκείνος για τον οποίο το παιδί αισθάνεται μεγάλο θαυμασμό, ταυτίζεται μαζί του προσπαθώντας να τον μιμηθεί. Τα υπόλοιπα μέλη παρουσιάζουν κοντά μπράτσα ένδειξη ανασφάλειας και ντροπαλότητας ως προς την επαφή του με τους άλλους. Είναι όλοι τους γελαστοί, ο ήλιος λάμπει και τα χρώματα που χρησιμοποιεί είναι ζωντανά. Ασκεί μέτρια πίεση στο χαρτί ένδειξη εξισορρόπησης των δυνάμεων του προς επίτευξη του στόχου του.

3

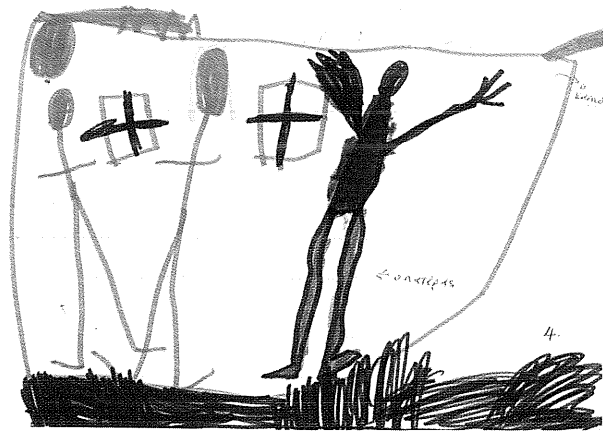
Στο σχέδιο 3 παρατηρούμε μια πολύ αλλόκοτη κατάσταση. Πρόκειται για μια οικογένεια με δύο παιδιά της οποίας η μητέρα κυφορρεί το τρίτο αδερφάκι. Ωστόσο, το πρώτο παιδί-ζωγράφος, αναπαριστά τους γονείς του στα πρώτα χρόνια του γάμου τους πριν ακόμη αποκτήσουν παιδιά σε ένα



πολύ ειδυλλιακό περιβάλλον και μάλλον πού αγαπημένοι με καλές προοπτικές δημιουργίας οικογένειας. Όμως αυτή η άρνηση του παιδιού να ζωγραφίσει την υπόλοιπη οικογένειά του αποτελεί ένδειξη συναισθηματικής αστάθειας καθώς και ένδειξη της δυσφορίας του σε σχέση με αυτήν και την πιθανή απουσία συναισθηματικής επικοινωνίας που την χαρακτηρίζει. Επίσης, η παράλειψη του ίδιου του εαυτού φανερώνει εκτός από τη χαμηλή αυτοεκτίμηση του παιδιού και την απομόνωσή του από την οικογένειά του.

4

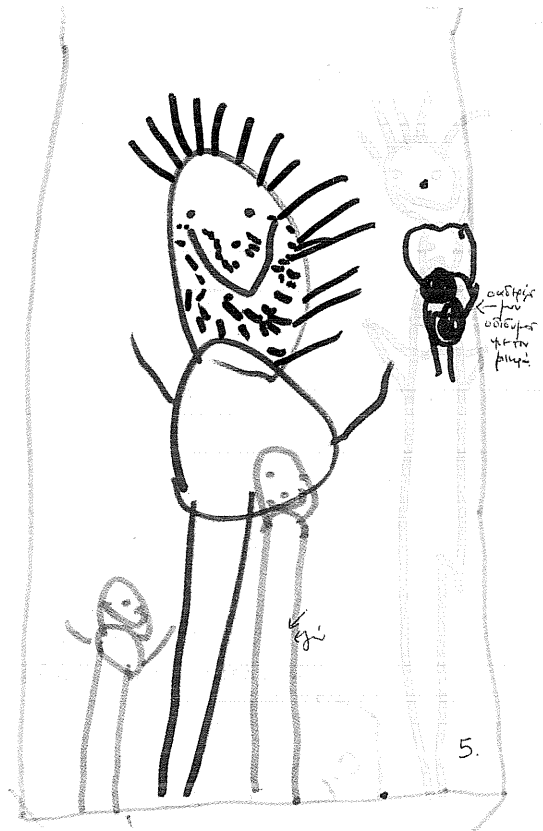
Στο σχέδιο 4 παρατηρούμε ένα πολύ χαρακτηριστικό σχέδιο μιας οικογένειας με ένα παιδί, όπου ο πατέρας -το κυρίαρχο πρόσωπο- έχει μεγάλες διαστάσεις σε σχέση με τα άλλα πρόσωπα, έντονη



χειρονομία και σκούρα διακριτικά χρώματα ο πατέρας βιώνεται από το παιδί ως η κυρίαρχη φιγούρα στην οικογένεια ή και στην καρδιά του παιδιού. Ισχύει κι εδώ όπως στο σχέδιο 2 οι ενδείξεις για τα κοντά μπράτσα εκτός από του πατέρα, του οποίου τα δάχτυλα δεν έχουν το σωστό αριθμό ένδειξη συναισθηματικής ανεπάρκειας που σχετίζεται συνήθως με οργανικό πρόβλημα. Η έλλειψη χαρακτηριστικών στα πρόσωπα αποτελεί ένδειξη ελλιπούς προσαρμογής με πιθανούς καταναγκασμούς και άγχος, η οποία συνδυάζεται με το μικρό μέγεθος των κεφαλιών. Ωστόσο, η τοποθέτηση του εαυτού του στην τελευταία θέση μπορεί να σημαίνει μια υποτίμηση του εαυτού ή με αυτόν τον τρόπο να δηλώνει πως αυτή είναι η θέση που κατέχει μέσα στην οικογένεια.. Έχουμε επίσης συνδυαστικά συναισθήματα φόβου και ανασφάλειας, ενώ τα μακριά πόδια είναι ένδειξη ανάγκης για σταθερότητα και ασφάλεια.

5

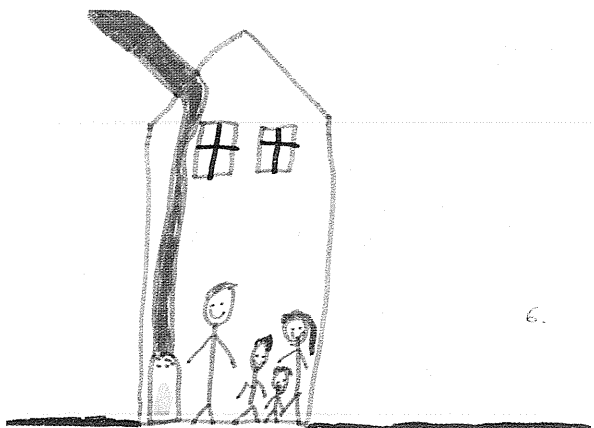
Στο σχέδιο 5 παρατηρούμε την απεικόνιση της οικογένειας του παιδιού σαν μέσα σε μια κορνίζα δείχνει ότι το παιδί βιώνει πολύ αυστηρή τη διαπαιδαγώγηση που δέχεται και πολύ έντονο τον έλεγχο πάνω στον ψυχικό του κόσμο. Ο πατέρας είναι διακριτός από τα μαύρα μαλλιά και γένια και μουστάκι (μονολότι ο συγκεκριμένος δεν έχει μούσι και μουστάκι), φαίνονται και τα τρία παιδιά. Ωστόσο, το παιδί - ζωγράφος είναι ζωγραφισμένο μπροστά από τον πατέρα σαν να αποτελεί συνέχεια του ποδιού του. Η μητέρα έχει στην αγκαλιά της το δίδυμο αδερφάκι του που απεικονίζεται με διαστάσεις μικρότερες από τις κανονικές υποδηλώνει ότι το παιδί θέλει να το μειώσει καθώς τρέφει αρνητικά συναισθήματα απέναντί του και κυρίως φθόνο. Κι εδώ τα μακριά πόδια είναι ένδειξη ανάγκης για



σταθερότητα και ασφάλεια, όπως και η ελάχιστη πίεση δηλώνει μια ευαισθησία να ανταποκριθεί στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος τα οποία ενσωματώνονται στην εξελικτική του πορεία αλλά αναστέλλουν την ικανότητά του να αντιμετωπίζει τυχόν ματαιώσεις.

6

Στο σχέδιο 6 παρατηρούμε μια την απεικόνιση μιας ολοκληρωμένης οικογένειας μέσα στο σπίτι τους, στο χώρο που κινείται η οικογένεια, με παράθυρα και έντονο καπνό στην καμινάδα του τζακιού, ένδειξη οικογενειακής θαλπωρής. Είναι όλοι τους γελαστοί και έχουν ισορροπημένες αναλογίες. Πρόκειται για μια λιτή απεικόνιση της οικογένειας ενός



αγοριού με γωνίες και γραμμές ένδειξη μη σημασίας στον αυθορμητισμό και αυτοσχεδιασμό αλλά στη θέληση και στην επιμονή. Ωστόσο, αποτελούν ένδειξη επιθετικής ιδιοσυγκρασίας ή διαπαιδαγωγικής που δίνει σημασία στην τάξη, η οποία συνδυάζεται από την ακρίβεια σχεδιασμού του τζακιού και τη συμμετρία των παραθύρων.

7

Στο σχέδιο 7 παρατηρούμε την απεικόνιση των προσώπων εκτός του σπιτιού. Σε αυτό το σχέδιο τα ενήλικα πρόσωπα δεν είναι οι γονείς αλλά η γιαγιά



και ο παππούς του παιδιού, οι οποίοι απεικονίζονται δίπλα στα αδερφάκια. Η προσθήκη αυτών των προσώπων με τους οποίους το παιδί δεν έρχεται σε καθημερινή επαφή, υποδηλώνει την ανάγκη για επικοινωνία με στόχο να καλύψει ένα συναισθηματικό κενό που δημιουργούν οι υπάρχουσες οικογενειακές σχέσεις. Ο ήλιος συμβολίζει τον πατέρα και το μέγεθος του συμβολίζει τη σημασία που αποδίδει στο ρόλο του το παιδί. Ωστόσο, τα αδερφάκια-κοριτσάκια απεικονίζονται με ροζ χρώμα και οι ηλικιωμένοι αντίστοιχα με μαύρο και σκούρο μπλε, ενώ οι αναλογίες των προσώπων είναι σωστές.

8

Στο σχέδιο 8 παρατηρούμε μια χαρούμενη πολύχρωμη απεικόνιση μιας οικογένειας με τρία παιδιά, της οποίας το παιδί-ζωγράφος είναι το μικρότερο (είναι κορίτσι) αλλά απεικονίζεται ως το μεγαλύτερο και κατέχει τη κοντινότερη θέση στο κυρίαρχο πρόσωπο της οικογένειας, τη μητέρα. Η απεικόνιση των δύο αδερφών που είναι παράμερα ζωγραφισμένα και το μέγεθός του δηλώνουν ζήλια. Στο σχέδιο συναντούμε αιωρούμενα πρόσωπα τα



οποία κατά τη δήλωση του παιδιού είναι αγγελούδια. Η συνεχής και στρωτή διαχείριση της πίεσης και της σκίασης είναι ένδειξη ότι το παιδί είναι διαθέσιμο και σίγουρο για τα συναισθήματά του, είναι χαρακτήρας ανοικτός, κοινωνικό και ήρεμο και διαθέτει ικανότητα προσαρμογής. Οι καμπύλες γραμμές είναι ένδειξη πως έχει ικανότητες προσαρμογής, εξωστρεφή διάθεση, αλλά και εξάρτηση από την αποδοχή του περιβάλλοντός τους.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Παρατηρούμε πως για τα παιδικά σχέδια για το σπίτι και την οικογένεια τους αποτελούν, πραγματικά έναν καθρέφτη για τη σχέση του παιδιού με τους γονείς τους, αλλά και τη σχέση των γονέων μεταξύ τους.

Το παιδικό σχέδιο είναι ένα χρήσιμο εργαλείο “φρακός” στα χέρια του εκπαιδευτικού, που αν αξιοποιηθεί σωστά σε συνδυασμό με την παρατήρηση και συστηματική καταγραφή των εκδηλώσεων του παιδιού μπορεί να μας δώσει χρήσιμες πληροφορίες για το χαρακτήρα και την προσωπικότητα του παιδιού. Ασφαλώς, πρέπει να λαμβάνετε υπόψη η ψυχική διάθεση του παιδιού και οι συνθήκες στις οποίες βρίσκεται. Μέσω του παιδικού σχεδίου μπορούμε να ανιχνεύσουμε προβληματικές συμπεριφορές, καταστάσεις αγωνίας, φόβου, ζήλιας, απομόνωσης και άλλες ψυχικές καταστάσεις, ώστε να παρέμβουμε παιδαγωγικά και εποικοδομητικά.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Burt, C. (1921). Mental and scholastic tests. London: P.S. King & Son. Goodenough, F. (1926). *Measurement of intelligence by drawings*. New York, Brace & World.

- Crotti, E., & Magni, A. (2003). Πώς ερμηνεύουμε τα παιδικά σχέδια-Η κρυφή γλώσσα των παιδιών. Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.
- Δελή, Ε.(2013). Πάουλ Κλέε: Το χρώμα και το εικαστικό σύμβολο ως στοιχεία της δημιουργικής έκφρασης των παιδιών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: θεωρητικές προσεγγίσεις και εφαρμογές. Διδακτορική Διατριβή/ Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Κακίση, Λ. & Παναγοπούλου (2006). Και όμως ζωγραφίζουν-η ζωγραφική των παιδιών και ο κόσμος τους. Εκδόσεις ΣΥΜΜΕΤΡΙΑ, Αθήνα.
- Machover, K. (1949). *Personazity projection in the drawing of the human figure*. Springfield: C. Thomas.
- Malchiodi, C.A. (2001). *Κατανοώντας τη ζωγραφική των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Neale, L.E., & Rosal, M.L. (1993). What can art therapists learn from the research on projective drawings techniques for children: A review. *The Arts in Psychotherapy*, 20, 37-49.
- Steele, B. (1997). *Trauma response kit: short term intervention model*.
- Oster, O., & Gould, P. (1987). *Using drawings in assessment and therapy*. New York: Brunner/Mazel.
- Winner, E. (1982). *Invented words: The psychology of the Arts*. Cambridge: Harvard University Press.
- Winnicott, D. (1971). *Playing and reality*. New York.

Η σχολική φοβία

Αθηνά Η. Κωσταρά

Δασκάλα στο 9^ο Δ.Σ.Διαπολ. Εκπ/σης Ιωαννίνων

e-mail:athinakostara@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία μελετάται το φαινόμενο της σχολικής φοβίας. Πρόκειται για ένα θέμα μείζονος σημασίας αφού η έγκαιρη και σωστή αντιμετώπισή του συνιστούν «εχέγγυο» για την περαιτέρω ομαλή προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον αλλά και την ασφαλή συναισθηματική ανάπτυξή του. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι τρόποι με τους οποίους η σχολική φοβία εκδηλώνεται, τα αίτια που την προκαλούν αλλά και τρόποι αντιμετώπισής της.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: σχολική φοβία, αιτιολογία σχολικής φοβίας, αντιμετώπιση σχολικής φοβίας

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σχολική φοβία συγκαταλέγεται στις αγχώδεις διαταραχές και εκφράζεται με έντονο, παράλογο φόβο και άρνηση του παιδιού να πάει στο σχολείο. Συνήθως εμφανίζεται κατά την πρώτη επαφή του παιδιού με το σχολικό περιβάλλον, δηλαδή στον παιδικό σταθμό αλλά μπορεί να συνεχιστεί και αργότερα με αποκορύφωμα έκφρασής της στη Β΄ τάξη του Δημοτικού. Είναι χρήσιμο να διαχωρίσουμε τη σχολική φοβία από τους φυσιολογικούς φόβους που αισθάνεται το παιδί κατά την προσαρμογή του σε ένα καινούριο και άγνωστο περιβάλλον, όπως είναι το σχολείο. Οι φόβοι εκείνοι υποχωρούν μετά τις πρώτες εντυπώσεις, είτε εμφανίζονται μπροστά σε ένα πραγματικά φοβικό ερέθισμα όπως μπορεί να είναι η επιθετική συμπεριφορά άλλων παιδιών ή η υπερβολικά επικριτική στάση του δασκάλου. Αντίθετα, η σχολική φοβία επιμένει και μετά τον πρώτο καιρό, φανερώνοντας δυσανάλογα υπερβολικό φόβο για το σχολείο, από το οποίο το παιδί δεν κινδυνεύει πραγματικά.

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΦΟΒΙΑΣ

Κάποια παιδιά νιώθουν έναντι του σχολείου έντονους και αδικαιολόγητους φόβους. Το ψυχονευρωτικό αυτό σύνδρομο είναι γνωστό ως σχολική φοβία. Σύμφωνα με έναν ορισμό, η σχολική φοβία ορίζεται ως «η διστακτικότητα ή άρνηση του παιδι-

ού να πάει στο σχολείο, εξαιτίας άγχους που σχετίζεται με τον αποχωρισμό από τη μητέρα του» (Χουντουμάδη & Πατεράκη, 2008). Η σχολική φοβία εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους. Μερικοί από αυτούς συνοψίζονται στις ακόλουθες γραμμές:

- Το παιδί δείχνει απροθυμία ή διστακτικότητα να πάει στο σχολείο.
- Το παιδί αρνείται κατηγορηματικά να πάει στο σχολείο.
- Το παιδί εκδηλώνει επιθετικότητα, υπερκινητικότητα, άρνηση να δεχτεί φαγητό, ιδιοτροπίες στο φαγητό την ώρα που είναι να πάει στο σχολείο.
- Κάποιες άλλες φορές το παιδί παρουσιάζει ψυχοσωματικές διαταραχές όπως εμετούς, πονοκέφαλους, πονόκοιτους, διάρροια, ενούρηση, κλπ.
- Τέλος, το παιδί που βιώνει σχολική φοβία είναι πολύ πιθανό να προβάλλει αιτιάσεις κατά του σχολείου όπως π.χ. ο δάσκαλος είναι κακός, αυστηρός ή άδικος, δεν με βοηθάει, ή ότι τα μαθήματα είναι δύσκολα ή ότι οι συμμαθητές τον απειλούν, κλπ.

Χαρακτηριστικό της σχολικής φοβίας είναι ότι οι εξάρσεις της συχνότητάς της συμβαίνουν σε τρεις περιόδους εξέλιξης, που δυνητικά συνιστούν τραύμα αποχωρισμού για το παιδί από τους γονείς του. Η πρώτη περίοδος συμπίπτει με την έναρξη της σχολικής ζωής (Α΄ Δημοτικού). Η δεύτερη περίοδος αντιστοιχεί με την έναρξη των διεργασιών της προεφηβείας, περίπου στη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο και η τρίτη περίοδος προσδιορίζεται στη μέση φάση της εφηβείας (Α΄ Λυκείου).

Οι διάφορες εκδηλώσεις της σχολικής φοβίας, είτε ψυχοσωματικά προβλήματα είτε αιτιάσεις για το σχολείο, σκοπό έχουν να πείσουν τους γονείς να μην πάει το παιδί στο σχολείο ενώ εξαφανίζονται με τη λήψη της απόφασης να μείνει το παιδί στο σπίτι. Στο μεσοδιάστημα το παιδί νιώθει καλά, παίζει χαρούμενο και ασχολείται με δημιουργικές δραστηριότητες που αγαπά.

Επίσης τα συμπτώματα αυτά, όποια κι αν είναι η αιτία και η σημασία τους δε θα πρέπει να αγνοηθούν διότι το παιδί αν εξαναγκαστεί να πάει σχολείο, αρρωσταίνει στην πραγματικότητα με αποτέλεσμα ο δάσκαλος να το στείλει σπίτι επειγόντως.

ΑΙΤΙΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΦΟΒΙΑΣ

Το κύριο αίτιο της σχολικής φοβίας είναι το έντονο άγχος αποχωρισμού το οποίο βιώνει τόσο η μητέρα όσο και το παιδί. Η προσκόλληση του παιδιού στο μητρικό πρόσωπο εμφανίζεται πολύ νωρίς στη ζωή του, με συνέπεια να νιώθει άγχος προς τα ξένα πρόσωπα. Το άγχος του αποχωρισμού αρχίζει να εξαφανίζεται περί τον 18^ο μήνα. Στις οικογένειες όμως όπου η μητέρα είναι υπερπροστατευτική και δεσμευτική, όπου το παιδί δεν ενθαρρύνεται να αποκτήσει αυτονομία και πρωτοβουλία, το άγχος του αποχωρισμού που είναι φυσιολογική αναπτυξιακή εκδήλωση, αντί να υποχωρήσει ή να περιοριστεί επαυξάνεται και γίνεται μόνιμο.

Με τον ερχομό του παιδιού στο σχολείο η μητέρα αλλά και το παιδί νιώθει έντονο άγχος και ανασφάλεια. Εκ μέρους της μητέρας υπάρχουν συναισθήματα μοναξιάς και ψυχικού κενού. Οι συγκεκριμένες μητέρες που βιώνουν μια τέτοια άλυτη σχέση κρατούν το παιδί δέσμιο και στην ουσία οι ίδιες «δεν το αφήνουν να πάει στο σχολείο» ή «χαίρονται» όταν θα προκύψει κάτι που θα αναγκάσει το παιδί να μείνει στο σπίτι.

Άλλα αίτια που θα μπορούσαν να «πυροδοτήσουν» την εκδήλωση σχολικής φοβίας είναι τα ακόλουθα:

- Οι σχολικές συνθήκες να είναι δύσκολες και να προκαλούν στρες (π.χ. ένας ιδιαίτερα απαιτητικός δάσκαλος ή κάποιο άλλο συγκεκριμένο συμβάν).

- Το παιδί ή ο έφηβος να παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες, που δημιουργούν αρνητικά αισθήματα απέναντι στο σχολείο.

- Να είναι αποτέλεσμα του άγχους αποχωρισμού του παιδιού από τους γονείς του ή να ακολουθεί κάποιο απρόσμενο ή τραυματικό γεγονός (π.χ. ασθένεια, θάνατος, μετακόμιση, αλλαγή σχολείου).

- Νέο σχολείο, αλλαγή δασκάλου ή τάξης

Ασθένεια του ίδιου του παιδιού (όχι απαραίτητα σοβαρή)

- Μετακόμιση της οικογένειας σε άλλο μέρος

- Διάφορα γεγονότα στο σχολείο που τρομοκράτησαν/πρόσβαλαν το παιδί.

Οι αιτιάσεις που προβάλλει το παιδί για το δυσμενές σχολικό περιβάλλον δεν αποτελούν πραγματικούς λόγους απέχθειας για το σχολείο. Ακόμη κι αν οι γονείς καταφύγουν σε αλλαγή σχολείου ή παροχή επιπλέον βοήθειας στα μαθήματα, το πρό-

βλημα δεν αντιμετωπίζεται στη γενεσιουργό του αιτία κι έχει προσωρινή ισχύ.

Η σχολική φοβία είναι μια βαθύτερη διαταραχή της προσωπικότητας η οποία χρήζει αντιμετώπισης από ειδικό παιδοψυχολόγο ή παιδοψυχίατρο. Σήμερα η σχολική φοβία τόσο στην οξεία όσο και στη χρόνια μορφή της είναι για την παιδοψυχολογία ένα κατεπείγον πρόβλημα.

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΦΟΒΙΑΣ

α) Πρωτογενής Πρόληψη

Στο στάδιο αυτό το παιδί δεν έχει παρουσιάσει ακόμη συμπτώματα σχολικής φοβίας. Είναι η περίοδος της προετοιμασίας και της ευαισθητοποίησης των παιδιών για την επικείμενη αλλαγή. Οι γονείς επιλέγουν το σχολείο του παιδιού τους και στη συνέχεια μιλούν, συζητούν, ζωγραφίζουν και παίζουν με τα παιδιά τους παιχνίδια που σχετίζονται με το σχολείο. Δηλαδή, προετοιμάζουν, με φιλικά προς το παιδί μέσα, το ξεκίνημά του στο νέο σχολείο και δημιουργούν μια συναισθηματική πρόσβαση του παιδιού στο καινούριο περιβάλλον. Έπειτα, λίγο καιρό πριν από την έναρξη των μαθημάτων, ξεκινούν την προετοιμασία του παιδιού, αγοράζοντας μαζί τον απαραίτητο σχολικό εξοπλισμό και ετοιμάζοντας από κοινού τη σχολική τσάντα με τα βιβλία, τα τετράδια και τα υπόλοιπα υλικά. Στη συνέχεια, επισκέπτονται το σχολείο μαζί με το παιδί τους και εξερευνούν το χώρο. Το παιδί έρχεται έτσι σε επαφή με τις τάξεις, τη σχολική αυλή, το σχολικό λεωφορείο, την καντίνα και το γραφείο του διευθυντή και των δασκάλων. Πολύ συχνά, κάποια παιδιά χρειάζονται παραπάνω από μία επίσκεψη, προκειμένου να επιτευχθεί η εξοικείωσή τους με τον καινούριο χώρο. Ένα καλά οργανωμένο σχολείο (δημόσιο και ιδιωτικό) καλό είναι να υποδέχεται τα παιδιά μαζί με τους γονείς τους από τον Ιούνιο πριν την εγγραφή ή μερικές μέρες πριν από την επίσημη έναρξη των μαθημάτων, για να γνωρίσουν τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους. Στο σημείο αυτό επισημαίνεται ότι είναι καλό το παιδί να συνυπάρχει στο νέο σχολικό περιβάλλον με φίλους του ή παλιούς συμμαθητές του. Με τον τρόπο αυτόν απαλύνονται οι φόβοι του παιδιού για το νέο σχολείο.

β) Δευτερογενής Πρόληψη

Σε κάποιες περιπτώσεις –παρ' όλη την καλή πρωτογενή προετοιμασία από τους γονείς του– το

παιδί παρουσιάζει συμπτώματα σχολικής άρνησης. Αρνείται να πάει στο σχολείο, κλαίει και θυμώνει όταν οι γονείς του το αφήνουν στο σχολείο (ή στο σχολικό) και αδυνατεί να συνεργαστεί με τη δασκάλα/το δάσκαλο και να ενσωματωθεί στην ομάδα. Στο πλαίσιο αυτό, είναι απαραίτητο οι γονείς να συνεργαστούν με τον/την εκπαιδευτικό και να ακολουθήσουν μια κοινή πολιτική ως προς την επαφή του παιδιού με το σχολείο. Έτσι:

- Είμαστε συναισθηματικά έτοιμοι να αφήσουμε το παιδί μας να αυτονομηθεί και να ανεξαρτητοποιηθεί. Πολλές φορές, οι ίδιοι οι γονείς χρειάζονται ένα διάστημα προσαρμογής, προκειμένου να συνειδητοποιήσουν ότι το παιδί τους θα φύγει από το σπίτι και θα αποκτήσει μια καινούρια κοινωνική ζωή (Pilkington & Piersel, 2006).

- Ενισχύουμε συναισθηματικά το παιδί (είμαι σίγουρος/η πως θα τα καταφέρεις, είσαι πολύ δυνατός/ή, μπράβο σου που έμεινες όλη τη μέρα στο σχολείο, είμαι πολύ περήφανος/περήφανη για σένα κ.ά.)

- Αποφεύγουμε να μεταφέρουμε το άγχος μας για τις μαθησιακές επιδόσεις του παιδιού μας, καθώς αυτό θα δυσκόλευε ιδιαίτερα την προσαρμογή του στον νέο του ρόλο. Κρατάμε σταθερό καθημερινό πρόγραμμα, προκειμένου να μπορέσει το παιδί να συνηθίσει την καινούρια του καθημερινότητα (σταθερές ώρες ύπνου, φαγητού, παιχνιδιού, μελέτης).

- Προτιμούμε το παιδί (όταν αυτό είναι δυνατό) να φτάνει στο σχολείο με το σχολικό και όχι με ίδιον μέσον. Όταν οι γονείς αποχαιρετούν το παιδί μέσα στο χώρο του σχολείου, ο αποχωρισμός είναι δυσκολότερος και η άρνηση του παιδιού να συνεργαστεί διαρκεί περισσότερο.

- Σε καμία περίπτωση δεν κρατάμε το σπίτι το παιδί που αρνείται να πάει στο σχολείο, διότι έτσι καθυστερούμε/αναστέλλουμε την προσαρμογή του και διαταράσσουμε τη σταθερότητα στο ημερήσιο πρόγραμμά του.

- Ποτέ δε μεταδίδουμε στο παιδί τη δική μας αγωνία για την έκβαση της ημέρας στο σχολείο (πώς πέρασες σήμερα; έπαιξες σήμερα; έκλαψες σήμερα; ήσουν το μόνο παιδάκι που έκλαιγε;), ωστόσο επικοινωνούμε με το προσωπικό του σχολείου για να μας ενημερώσει ή του αφήνουμε χώρο και χρόνο ώστε να εκδηλωθεί.

- Εμπιστευόμαστε το παιδί μας ότι θα τα καταφέρει και το ενθαρρύνουμε δίνοντάς του χρόνο για

να προσαρμοστεί. Τις περισσότερες φορές τα παιδιά καταφέρνουν να προσαρμοστούν με επιτυχία στο νέο σχολικό περιβάλλον και να φέρουν εις πέρας τον καινούριο ρόλο του/της μαθητή/τριας. Πολύ συχνά, έπειτα από μερικές εβδομάδες, η σχολική άρνηση είναι πια παρελθόν.

γ) Τριτογενής Πρόληψη:

Σε σπανιότερες περιπτώσεις, τα συμπτώματα της σχολικής άρνησης παραμένουν και μετά το πέρας των πρώτων εβδομάδων. Πλέον μιλάμε για σχολική φοβία. Το άγχος που εκδηλώνουν τα παιδιά για το σχολείο μπορεί να αυξηθεί και η άρνησή τους να συνεργαστούν να μεγαλώσει. Τότε είναι σημαντικό, τόσο οι γονείς όσο και το παιδί, να συνεργαστούν με κάποιον ειδικό –σχολικό σύμβουλο, ψυχολόγο ή εκπαιδευτικό ψυχολόγο– για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν πιο εξειδικευμένα τα αίτια που παρατείνουν τη σχολική φοβία.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε πως η σχολική φοβία είναι ένα πρόβλημα το οποίο εμπλέκει μια συναισθηματική και κοινωνική δυσλειτουργία του παιδιού, άλλα συγχρόνως υποδηλώνει και την οικογενειακή δυσαρμονία. Ως εκ τούτου, είναι αναγκαία και απαραίτητη τόσο η ομαλή επανένταξη και προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον όσο και η αποκατάσταση της ομαλής λειτουργίας μέσα στην οικογένεια. Μέσα από αυτό θα καταφέρει να ξεπεράσει το πρόβλημά του και να αναδιαμορφώσει τις σχέσεις του με το οικογενειακό και το κοινωνικό περιβάλλον.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Herbert, M. (1998). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας, εφαρμοσμένη Ψυχολογία 1^α*. Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, I. (1984). *Εξελικτική Ψυχολογία*, τόμος 3, Αθήνα.
- Pilkington, C. L., Piersel, W. C. (2006). School phobia: A critical analysis of the separation anxiety theory and an alternative conceptualization. *Psychology in the Schools*, 28 (4), 290-303
- Χουντουμάδη, Α., Πατεράκη, Λ. (2008). *Λεξικό Ψυχολογίας*. Εκδόσεις Τόπος.

Η χρήση της σωματικής τιμωρίας ως μέσο πειθαρχίας στο οικογενειακό περιβάλλον

Καψάλη Θέκλα, νηπιαγωγός στο 2^ο Νηπιαγωγείο Νυδριού
Στέφανος Σίντος, δάσκαλος στο Δ.Σ. Πεδινής

Εισαγωγή

Ο Νίκος Καζαντζάκης στην “Αναφορά στον Γκρέκο” μας δίνει μια γεύση από τις εκπαιδευτικές μεθόδους πατεράδων και δασκάλων της εποχής του στις αρχές του 20^{ου} αιώνα: *«Ο δάσκαλος πρόβαλε στο κατώφλι. Κρατούσε μια μακριά βίτσα και μου φάνηκε άγριος, με μεγάλα δόντια, και κάρφωσα τα μάτια μου στην κορυφή του κεφαλιού του να δω αν έχει κέρατα. Μα δεν είδα, γιατί φορούσε καπέλο. - Ετούτος είναι ο γιος μου, του 'πε ο πατέρας μου. Ξέμπλεξε το χέρι μου από τη φούχτα του και με παρέδωσε στο δάσκαλο. Το κρέας δικό σου, του 'πε, τα κόκαλα δικά μου. Μην τον λυπάσαι, δέρνε τον, κάμε τον άνθρωπο».*

Αν και έχουν περάσει εκατό χρόνια από τα γεγονότα που περιγράφει ο συγγραφέας φαίνεται ότι η σύγχρονη ελληνική οικογένεια, όπως επιβεβαιώνουν πρόσφατες έρευνες (Σταυριανάκη, 2000) δείχνει να αποδέχεται στους κόλπους της τη χρήση της σωματικής τιμωρίας ως μέσο διαπαιδαγώγησης των παιδιών με την πεποίθηση ότι σε κάποιες περιπτώσεις «δυο - τρεις ξυλιές στα πόδια ή ένα ελαφρό χαστούκι» βοηθούν με τον τρόπο τους στη σωστή ανατροφή τους.

Στην παρούσα εργασία γίνεται μια προσπάθεια διερεύνησης της έννοιας της σωματικής τιμωρίας, εξετάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά της καθώς και οι αρνητικές επιπτώσεις που έχει στον ψυχικό κόσμο του παιδιού – θύματος. Παρουσιάζονται ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν την αρνητική επίδραση της σωματικής τιμωρίας στα παιδιά με βάση την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία. Γίνεται προσπάθεια διερεύνησης των αξιών, των στάσεων και των προτύπων που στηρίζουν την επιλογή του τρόπου αυτού συμμόρφωσης του παιδιού στις επιταγές και τις επιθυμίες των γονέων του. Ερευνάται η ποικιλία των πτυχών του συγκεκριμένου προβλήματος και υποστηρίζεται η άποψη ότι στο πλαίσιο μιας σύγχρονης κοινωνικής πολιτικής η δημιουργία θεσμοθετημένων οργάνων πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου της σωματικής τιμωρίας με αποτελεσματικό, ευέλικτο και αξιόπιστο τρόπο είναι πλέον αναγκαίοτητα.

Σύντομη ιστορική αναδρομή

Η σωματική ποινή ως παιδαγωγικό μέσο έχει μακρά ιστορία και παράδοση. Σε ορισμένα εδάφια της Παλαιάς Διαθήκης υποστηρίζεται η άποψη ότι επιβάλλεται η σωματική τιμωρία: *«Ο φειδόμενος της ράβδου αυτού μισεί τον υιόν αυτού αλλ' ο αγαπών αυτόν παιδεύει αυτόν εν καιρώ»* (Παροιμίες 13:24). Στη ελληνική αρχαιότητα η σωματική τιμωρία αποτελεί συνηθισμένη και αποδεκτή πρακτική για την πειθαρχία των παιδιών (Αραβανής, 1996). Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη το παιδί αντιπροσωπεύει την άγρια φύση του ανθρώπου, είναι *«παμφάγον και θυμώ ζών»* (Αριστ. ΧΛΗ 894-5), ενώ ο Πλάτωνας υποστηρίζει ότι *«Ο δε παις παντών θηρίων δυσμεταχείριστον»* Πλατ. Πολ. Ι, ΥΙΙ). Στην αρχαία Αθήνα η μητέρα, η τροφός ή ο παιδαγωγός συχνά κατέφευγαν στον ξυλοδαρμό προκειμένου να συμμορφώσουν το παιδί. Σε αρχαίες παραστάσεις επάνω σε αγγεία βλέπουμε τον παιδαγωγό ή την τροφό να κρατά μια βέργα ή ένα σαντάλι και να απειλεί το απείθαρχο παιδί (Golden, 1990). Ο Μένανδρος (343 – 291 π.Χ.) κωμικός ποιητής από την Αθήνα αναφέρει χαρακτηριστικά ότι *«ο μη δαρείς άνθρωπος ου παιδεύεται»*. Από το μεσαιώνα έως τις μέρες μας αιώνα ο ξυλοδαρμός υπήρξε μια εκτεταμένη πρακτική, με σαφή όμως παιδευτική σκοπιμότητα (Ντεμώζ, 1978).

Υπάρχουν όμως και διαχρονικές απόψεις που καταδικάζουν τη σωματική ποινή ως ανεπίτρεπτη μέθοδο διαπαιδαγώγησης. Ο Πλούταρχος στο έργο του *«Περί παιδων Αγωγής»* εξετάζοντας τα μέσα Αγωγής ζητάει να χρησιμοποιούνται μόνο λόγια και συμβουλές και αποκλείει τις σωματικές κακώσεις που και σώμα βλάπτουν και την ψυχή εξευτελίζουν (Κυριαζοπούλου – Βαλννάκη, 1977: 32). Ο Αδαμάντιος Κοραής στη συλλογή *«Προλεγόμενα στους αρχαίους Έλληνες συγγραφείς, Τόμος Α'»* σχολιάζοντας τη θέση του Μενάνδρου που αναφέρουμε παραπάνω αναφέρει *«Γνώμη αληθής, αν ήτο ο λόγος περί όνων. Ψευδεστάτη, όταν ο παιδευόμενος είναι άνθρωπος. Μηγαρί δεν είναι άλλα μέσα, λογικών ζώων αξιώτερα και να κινήσωσι τους*

νέους εις την αγάπη της παιδιάς ικανότερα παρά τον ξυλοκοπισμόν;» (Παπαθεοδώρου, 1964:129).

Ορισμός της σωματικής τιμωρίας

Η σωματική τιμωρία διαφέρει από την κακοποίηση. Τα όρια μεταξύ των δύο εννοιών είναι σαφώς πολύ κοντά μεταξύ τους. Σωματική τιμωρία είναι κάθε πράξη επιβολής πόνου ή σωματικής δυσφορίας σε ανήλικο, με σκοπό τον σωφρονισμό ή τον έλεγχο της συμπεριφοράς του (Strauss & Stewart, 1999). Η κακοποίηση ή κακομεταχείριση του παιδιού είναι διαφορετική έννοια και περιλαμβάνει όλες τις μορφές σωματικής ή συναισθηματικής κακής μεταχείρισης, σεξουαλικής παραβίασης, παραμέλησης ή παραμελημένης θεραπευτικής αντιμετώπισης ή εκμετάλλευσης για εμπορικούς σκοπούς, η οποία καταλήγει σε συγκεκριμένη ή εν δυνάμει βλάβη που αφορά τη ζωή και την ανάπτυξη του παιδιού, στα πλαίσια μιας σχέσης ευθύνης, εμπιστοσύνης και δύναμης (W.H.O., 1999). Πειθαρχία είναι η καθοδήγηση από τους γονείς της φυσικής, ηθικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού τους έτσι ώστε να μπορούν από μόνα τους να αναλάβουν ευθύνες όταν γίνουν ενήλικα (Wissow, 2002).

Στην Ελλάδα, η σωματική τιμωρία στα σχολεία απαγορεύεται δια νόμου (Προεδρικό Διάταγμα 497/1981), ενώ έχει θεσπιστεί σχετική νομοθεσία για την απαγόρευση της σωματικής τιμωρίας στην οικογένεια. Στις 10.10.2006 ψηφίστηκε από τη Βουλή το νομοσχέδιο για την αντιμετώπιση της ενδοοικογενειακής βίας (Ν. 3500/2006) το οποίο περιλαμβάνει απαγόρευση της σωματικής τιμωρίας. Στις 24 Ιανουαρίου 2007 τίθεται σε ισχύ ο Ν. 3500/06 ο οποίος με το άρθρο 4 απαγορεύει την άσκηση σωματικής βίας σε βάρος ανηλίκου ως μέσο σωφρονισμού στο πλαίσιο της ανατροφής του. Στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκή Ένωσης η σωματική τιμωρία στο οικογενειακό περιβάλλον απαγορεύτηκε με νομοθετική ρύθμιση. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι στη Σουηδία η σωματική τιμωρία απαγορεύτηκε το 1974, ακολούθησαν -μεταξύ άλλων χωρών- η Φινλανδία (1983), η Νορβηγία (1987), η Αυστρία (1989) και πρόσφατα Ρουμανία και Ουκρανία (2004), (Κασσίμη, 2005). Στη χώρα μας οι κοινωνικές υπηρεσίες που υπάρχουν, δυστυχώς, μόνο στις κατά τόπους νομαρχίες, δεν επαρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες στις περισσότερες περιπτώσεις και φυσικά δεν είναι σε θέση να

βοηθήσουν. Γενικότερα, δεν υπάρχει ενημέρωση μικρών και μεγάλων σχετικά με τα δικαιώματα των παιδιών και το φαινόμενο της κακοποίησης και κατ' επέκταση δεν υπάρχει πρόληψη της κακομεταχείρισης των παιδιών.

Ερευνητικά δεδομένα

Ερευνητική μελέτη που πραγματοποιήθηκε στη χώρα μας πριν είκοσι χρόνια με θέμα τη χρήση της σωματικής τιμωρίας στο οικογενειακό περιβάλλον σε παιδιά 2-12 ετών έδειξε ότι το 79.4% των μητέρων χρησιμοποιούν τη μέθοδο αυτή ως κύριο μέσο νουθεσίας (Τσίκουλας και συν., 1986). Στην ίδια έρευνα επισημαίνεται ότι μία στις τρεις μητέρες πιστεύουν ότι ο τρόπος αυτός τιμωρίας είναι άδικος και αναποτελεσματικός τρόπος επιβολής της πειθαρχίας. Πιο σύγχρονη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη περιοχή της πρωτεύουσας κατά τα έτη 1994-97, σε αντιπροσωπευτικό δείγμα 591 οικογενειών μαθητών δημοτικών σχολείων (Α' Δημοτικού (293 παιδιά και ΣΤ' Δημοτικού 298 παιδιά) (Φερέτη & Σταυριανάκη, 2000). Η έρευνα έδειξε ότι το ποσοστό χρήσης της σωματικής τιμωρίας ανερχόταν στο 65,5% του δείγματος. Η έρευνα καταδεικνύει ότι μεγαλύτερη χρήση σωματικής τιμωρίας γίνεται στα αγόρια, το ποσοστό των οποίων φθάνει και για τις δύο ηλικιακές κατηγορίες το 71% έναντι του αντίστοιχου ποσοστού για τα κορίτσια που είναι 59,7%. Επίσης τα παιδιά της Α' Δημοτικού τρώνε περισσότερο ξύλο (ποσοστό 77,8%) σε σχέση με εκείνα της ΣΤ' Δημοτικού (53,5%). Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της σωματικής τιμωρίας, ως μεθόδου διαπαιδαγώγησης, βρέθηκε ότι το 90% των παιδιών επαναλάμβαναν την πράξη για την οποία τιμωρήθηκαν, και μάλιστα το 44% εξ αυτών μέσα σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα. Ενδιαφέρον όμως παρουσιάζει και το γεγονός ότι οι περισσότεροι (78%) από τους γονείς που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, θεωρούν τη χρήση σωματικής βίας αναποτελεσματικό μέσο διαπαιδαγώγησης και συμφωνούν με την κατάργησή της.

Για να καταλάβουν καλύτερα τους μηχανισμούς που κάνουν ένα άτομο να εξασκεί βία μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον ερευνητές παρακολούθησαν σε μια διαχρονική μελέτη 20 ετών σε 543 παιδιά (Ehrensaf et al, 2003). Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε τυχαία και ελήφθησαν υπ' όψη όλα τα δημογραφικά και ψυχο-κοινωνικά χαρακτηριστικά της κάθε περίπτωσης και της κάθε οικογένειας. Τα

αποτελέσματα της μακροχρόνια αυτής έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά συμπεριφέρονται στις δικές τους μελλοντικές σχέσεις με βάση αυτά που έβλεπαν να γίνονται μέσα τη δική τους οικογένεια. Εάν έβλεπαν να εξασκείται βία μεταξύ των γονιών τους ή εάν υποβάλλονταν σε υπερβολική τιμωρία με βία από τους γονείς τους, τότε και αυτά σαν ενήλικες πλέον είχαν πολύ μεγαλύτερες πιθανότητες να πράξουν το ίδιο. Επίσης οι ερευνητές παρατήρησαν ότι η τιμωρία από τη μητέρα επενεργεί σαν παράδειγμα για τον τρόπο σωματικής έκφρασης του θυμού και χρησιμοποιείται σαν τρόπος επίλυσης διαμάχης και συγκρούσεων στην ενήλικη ζωή. Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται ανεξάρτητα από το εάν το παιδί έχει ή όχι μια διαταραχή της συμπεριφοράς.

Έρευνα του Πανεπιστημίου Κολούμπια η οποία δημοσιεύθηκε στην ιατρική επιθεώρηση της Αμερικανικής Ψυχολογικής Εταιρείας έδειξε ότι η σωματική τιμωρία πιθανών να συμμορφώνει το παιδί άμεσα στις επιταγές του γονέα, αλλά μπορεί να προκαλέσει επιθετικότητα και να ενισχύσει την πιθανότητα να εξελιχθεί σε βίαιο ενήλικο (Gershoff, 2002). Από την ανάλυση των στοιχείων προκύπτει ότι η σωματική βία σχετιζόταν άμεσα με το γρήγορο συνετισμό των παιδιών αλλά και με πολυάριθμες αρνητικές αντιδράσεις, όπως η επιθετικότητα, ο θυμός, η αντικοινωνική συμπεριφορά και η κακοποίηση των παιδιών και της συζύγου στην ενήλικη ζωή. Παρόμοια ερευνητική μελέτη κατέληξε στα ίδια συμπεράσματα (Grogan-Kaylor, 2005).

Διεθνής ερευνητική ομάδα μελέτησε 336 οικογένειες από την Κίνα, την Ινδία, την Ιταλία, την Κένυα, τις Φιλιππίνες και τη Ταϊλάνδη και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά που πέφτουν θύματα σωματικής τιμωρίας είναι πιθανότερο να γίνουν επιθετικά και αγχώδη, ανεξαρτήτως του πολιτιστικού περιβάλλοντος στο οποίο μεγαλώνουν (Lansford et al, 2005). Παράλληλα οι επιστήμονες διαπίστωσαν ότι στις χώρες που η σωματική τιμωρία ήταν συχνότερη και πολιτιστικά αποδεκτή, τα προβλήματα συμπεριφοράς ήταν σημαντικά λιγότερα σε σύγκριση με τις χώρες όπου η σωματική τιμωρία ήταν κοινωνικά και πολιτιστικά αποτρόπαια πράξη.

Άλλες διεθνείς ερευνητικές μελέτες με θέμα αρνητική επίδραση της σωματικής τιμωρίας έδειξαν ότι τα παιδιά – θύματα της βίας των ενηλίκων μπορούν να εκδηλώσουν τις παρακάτω συμπεριφο-

ρές (Strassberg 1994, Cooley-Quille et al., 1995, Osofsky 1995, Hyman 1995, Straus et al., 1997):

- Φόβο – αίσθημα ανασφάλειας
- Συμπτώματα επιθετικότητας ή κατάθλιψης
- Έντονη ψυχοκινητική ανησυχία
- Ψυχοσωματικά συμπτώματα (πονοκέφαλο, στομαχόπονο κ.τ.λ.)
- Διανοητικές διαταραχές (άγχος, νευρώσεις κ.τ.λ.)
- Διαταραχές στην όρεξη για τροφή και στο ύπνο
- Μειωμένη αυτοεκτίμηση, διαταραχές προσοχής και χαμηλές σχολικές επιδόσεις

Συζήτηση – Συμπεράσματα

“Το παιδί για την αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, έχει ανάγκη από αγάπη και κατανόηση. Πρέπει, κατά το δυνατό, να μεγαλώνει κάτω από την προστασία και την ευθύνη των γονιών του και σε κάθε περίπτωση, μέσα σε ατμόσφαιρα θαλπωρής και ηθικής και υλικής ασφάλειας” (Παγκόσμια Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού, Αρχή 6).

Δεν είναι λίγοι εκείνοι που υποστηρίζουν ότι τα παιδιά υφίστανται την ποινή της σωματικής τιμωρίας στο όνομα μιας διαπαιδαγώγησης που μάλλον δεν βρίσκει χρόνο, ούτε και αρκετή αγάπη να ξοδέψει στον διάλογο, την πειθώ και τις στενές σχέσεις εμπιστοσύνης μέσα στην οικογένεια (Newell, 1989). Πιο συγκεκριμένα για τη χώρα μας έχει υποστηριχθεί η άποψη ότι «πολιτισμικές αναπαραστάσεις και παγίδες του τύπου «το ξύλο βγήκε από τον Παράδεισο», έχουν «διαποτίσει» την ελληνική κοινωνία όχι μόνο στο ζήτημα της ανατροφής των παιδιών, αλλά κυρίως στην πολιτισμική ανοχή της βίας ως μέσου σωφρονισμού, τιμωρίας και διαπαιδαγώγησης» (Αρτινοπούλου, 2005). Η σωματική τιμωρία «διδάσκει» στα παιδιά ότι η πρόκληση πόνου προκειμένου να επιτευχθεί ο επιθυμητός στόχος, είναι ένας αποδεκτός τρόπος συμπεριφοράς και θεμιτό μέσο επίλυσης προβλημάτων.

Η βία αναπαράγεται από την οικογένεια που είναι ένας χώρος εκμάθησης της βίας, μεταβιβάζει τις κοινωνικές αξίες και νομιμοποιεί τη βία ως μέσο πειθαρχίας Αρτινοπούλου, 2005). Εάν τα παιδιά γίνονται κοινωνοί βίας μέσα στην οικογένεια πριν από την εφηβική ηλικία, τότε υπάρχει ο κίνδυνος η βία να εμπεδωθεί και να καθιερωθεί μέσα στον ψυ-

κικό κόσμο του παιδιού σαν ένας αποδεκτός τρόπος αντιμετώπισης ή επίλυσης προβλημάτων. Επίσης πρέπει να αποφεύγεται η τιμωρία των παιδιών, ιδιαίτερα με σωματική ή ψυχολογική βία, διότι συμβάλλει στην δημιουργία ενηλίκων που θα συμπεριφερθούν με τον ίδιο τρόπο, εξασκώντας βία πάνω στους άλλους διαιωνίζοντας έτσι το πρόβλημα της βίας μέσα στην οικογένεια. Η Πολιτεία μέσα από την εισαγωγή του κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου οφείλει να στείλει ένα ξεκάθαρο μήνυμα αποδοκμασίας της σωματικής τιμωρίας, ώστε να γίνει αντιληπτό από τους γονείς, τους επαγγελματίες που ασχολούνται με το παιδί και την ευρύτερη κοινωνία ότι οι πράξεις βίας σε βάρος ανηλίκων είναι καταδικαστέες και η χρήση της σωματικής τιμωρίας προσβάλλει την τιμή και την αξιοπρέπεια των παιδιών και έχει αρνητικές συνέπειες στον ψυχισμό τους.

Η χώρα μας δεν έχει ακολουθήσει τις διεθνείς εξελίξεις γύρω από το θέμα, παρόλο που γνωρίζουμε πια ότι τα φαινόμενα της οικογενειακής βίας και της σωματικής κακοποίησης των παιδιών έχουν πάρει σοβαρές διαστάσεις στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία. Πρέπει να πούμε ακόμη ότι οι προσπάθειες διαφόρων οργανισμών και οργανώσεων, ιδίως στη χώρα μας, δεν αντιμετωπίζουν το κοινωνικό πρόβλημα της επιβολής σωματικής τιμωρίας των παιδιών στο οικογενειακό τους περιβάλλον ως ένα ιδιαίτερα σημαντικό πρόβλημα που απαιτεί κατάλληλους χειρισμούς μέσα από θεσμικούς προγραμματισμούς:

- Καθιέρωση συμβουλευτικών κέντρων γονιών και παιδιών
- Εκπαιδευτικά προγράμματα ανάπτυξης γονεϊκών ικανοτήτων για μελλοντικούς ή νέους γονείς ή και νέους, φοιτητές ή μαθητές λυκείων.
- Ίδρυση υπηρεσιών που θα συνεργάζονται με τους γονείς και τα σχολεία και θα διαθέτουν κοινωνικό λειτουργό και ψυχολόγο οι οποίοι μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στην πρόληψη του προβλήματος.
- Προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη του ρόλου τους ως συμβούλου μέσα από τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας για την πρόληψη και επίλυση προβλημάτων.
- Ενεργοποίηση τηλεφωνικών γραμμών άμεσης βοήθειας για παιδιά.
- Προγράμματα κοινωνικής ευαισθητοποίησης για την τροποποίηση στάσεων και αντιλήψεων που

ενθαρρύνουν την αποδοχή σωματικής τιμωρίας.

Με το Ν. 2621/98 προβλέπεται ότι με κοινή απόφαση των Υπουργών Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ιδρύεται σχολή γονέων, έπειτα από πρόταση του συλλόγου γονέων ή της ένωσης συλλόγων γονέων ή του ΟΤΑ ή της Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης. Οι σχολές γονέων λειτουργούν με στόχο την ευαισθητοποίηση και ενημέρωση των γονιών πάνω σε ζητήματα που αφορούν στις σχέσεις τους με τα παιδιά. Οι γονείς που συμμετέχουν στα προγράμματα αυτά μέσα από συζητήσεις με ειδικούς επιστήμονες του χώρου της ψυχικής υγείας, έχουν την ευκαιρία να εκθέσουν τους προβληματισμούς τους, να ανταλλάξουν τις εμπειρίες τους και να ενημερωθούν για τρόπους αποτελεσματικότερης αντιμετώπισης προβλημάτων που έχουν προκύψει από την αλληλεπίδραση των μελών της οικογένειας (Χουρδάκη, 1997). Στόχος είναι η ενθάρρυνση της επικοινωνία και η ανάπτυξη σχέσεων αγάπης, κατανόησης, σεβασμού και εμπιστοσύνης ανάμεσα στο παιδί και το γονιό.

Παράλληλα στις Σχολές Γονέων αναλύονται η μορφή και η δομή της σύγχρονης οικογένειας, οι παράγοντες που τη διαμορφώνουν, οι σχέσεις των γονέων μεταξύ τους, οι σχέσεις τους με τα παιδιά, οι δυσκολίες και τα προβλήματα που προκύπτουν μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο (Παπατριανταφύλλου & Γιαννακοπούλου, 2012). Σε ένα τέτοιο περιβάλλον ο κάθε γονέας μπορεί να ενημερωθεί πάνω σε θέματα που αφορούν την αναπτυξιακή πορεία και τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών, τους συναισθηματικούς δεσμούς των μελών της οικογένειας του και να αποκτήσει γνώσεις σχετικά με τις ψυχικές, κοινωνικές, πνευματικές και άλλες ανάγκες των παιδιών σε κάθε στάδιο της ανάπτυξής τους.

Βασικός στόχος του σχολείου είναι να οργανώνει, να εξασφαλίζει και να προσφέρει σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από ηλικία, φύλο, οικογενειακό και κοινωνικό υπόβαθρο, τέτοιες ευκαιρίες μάθησης ώστε να αποκτούν θετικές στάσεις προς τη μάθηση, να αναπτύσσουν κοινωνική συναντίληψη, αγωνιστικότητα, προσήλωση στις ανθρωπιστικές αξίες, σεβασμό της πολιτιστικής κληρονομιάς, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, διάθεση για δημιουργικότητα ώστε να ευαισθητοποιούνται αποτελεσματικά σε θέματα διατήρησης και βελτίωσης του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος. Το σχολείο λοιπόν είναι φορέας παιδείας όχι μόνον μέσω

των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Είναι μέρος της κοινωνίας και οι αξίες και τα πρότυπα που κυριαρχούν μεταφέρονται ως στάσεις και συμπεριφορές στα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς. Ο θεσμός της οικογένειας βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση, αλληλενέργεια και αλληλεπίδραση και το σχολείο (Γιώτσα, 2003). Επομένως η τροποποίηση στάσεων και αντιλήψεων που ενθαρρύνουν την αποδοχή σωματικής τιμωρίας θα χρειαζόταν ισχυρές επεμβάσεις και κοινωνικές ανακατατάξεις στην οικογένεια και ιδίως στο σχολείο.

Οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες έχουν άμεση επαφή με το παιδί και έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με όλα τα κοινωνικά προβλήματα που αφορούν την παιδική ηλικία. Το σχολείο με τους λειτουργούς του ως φορέας προστασίας των δικαιωμάτων των παιδιών μπορεί να συντελέσει στη διάγνωση αλλά κυρίως στην πρόληψη του προβλήματος, η πρόσφατη αποκάλυψη του οποίου συνδέεται με μια σταδιακή αλλαγή των κοινωνικών στάσεων και αντιλήψεων προς τη σωματική τιμωρία.

Βιβλιογραφία

- Cooley-Quille, M., Turner, S., & Beidel, D. (1995), Emotional Impact of Children's Exposure to Community Violence: A Preliminary Study, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 1362-1368.
- Ehrensaft MK, Cohen P, Brown J, Smailes E, Chen H, & Johnson JG. (2003). Intergenerational Transmission of Partner Violence: A 20-Year Prospective Study, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(40), 741-753.
- Γιώτσα. Α. (2003). Αξίες και συναισθηματική εγγύτητα των μελών της ελληνικής οικογένειας: ερευνητικά δεδομένα. Στο (επιμ: Α. Β. Ρήγα) «*Το κουτί της Πανδώρας: οικογένεια και διαπολιτισμική της ταυτότητα σήμερα*». Αθήνα: *Ελληνικά Γράμματα*
- Golden, M. (1990), *Children and Childhood in Classical Athens*, The Johns Hopkins University Press, London.
- Gershoff, E. (2002). Corporal Punishment by Parents and Associated Child Behaviors and Experiences: A Meta-Analytic and Theoretical Review. *Psychological Bulletin*, 128(4), 539-579.
- Grogan-Kaylor, A. (2005), Corporal Punishment and the Growth Trajectory of Children's Antisocial Behavior, *Child Maltreatment*, 10(3), 283-292.
- Hyman, A. (1995), Corporal punishment, psychological maltreatment, violence, and punitiveness in America: Research, advocacy and public policy. *Applied & Preventive Psychology*, 4, 113-130.
- Κασσίμης Α. (2005), Το ξύλο επιστρέφει στον παράδεισο, Εφημερίδα «Καθημερινή», Παρασκευή, 4 Νοεμβρίου 2005.
- Lansford, J.E., Chang, L., Dodge, K.A., Malone, P.S., Oburu, P., Palmérus, K., Bacchini, D., Pastorelli, C., Bombi, A.S., Zelli, A., Tapanya, S., Chaudhary, N., Deater-Deckard, K., Manke, B., & Quinn, N. (2005). Physical discipline and children's adjustment: Cultural normativeness as a moderator, *Child Development*, 76(6), 1234-1246.
- Newell P. (1989). *Children Are People Too: The Case Against Physical Punishment*, London: Bedford Square Press.
- Osofsky, J.D. (1995), The Effects of Exposure to Violence on Young Children, *American Psychologist*, 50(9), 782-788.
- Strassberg, Z., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1994). Spanking in the home and children's subsequent aggression toward kindergarten peers. *Development and Psychopathology*, 6, 445-461.
- Straus, M. A., & Stewart, J. H. (1999). Corporal punishment by American parents: National data on prevalence, chronicity, severity, and duration, in relation to child and family characteristics. *Clinical Child & Family Psychology Review*, 2(2), 55-70.
- Straus, M. A., Sugarman, D. B., & Giles-Sims (1997), Corporal punishment by parents and subsequent antisocial behavior of children, *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 155, 761-767.
- Wissow, L. S. (2002), Child discipline in the first three years of life. In N. Halfon, K. T. McLearn & M. A. Schuster (Eds.), *Child rearing in America: Challenges facing parents with young children* (pp. 146-177). New York: Cambridge University Press.
- World Health Organisation (WHO) (1999), Report of the Consultation on Child Abuse Preven-

- tion Geneva 29-31 March 1999.
- Αραβανής, Γ. (1996), *Πειθαρχεία και εκπαίδευση*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Αρτινοπούλου, Β. (2005), Ανήλικοι δράστες - ανήλικα θύματα. Μια σχέση διαρκούς αλληλεπίδρασης. *Ινστιτούτο Δημοκρατίας Κωνσταντίνος Καραμανλής*, http://www.elogios.gr/subject.asp?subject_id=39
- Κυριαζοπούλου – Βαλινάκη, Π. (1977). *Νηπιαγωγική*, τόμος 1, Αθήνα.
- Ντεμώζ, Λ. (1985), *Ιστορία της παιδικής ηλικίας*, Αθήνα: Θυμάρι.
- Παπαθεοδώρου, Τρ. (1964), *Οι τιμωρίες των παιδιών*, Εκδοτικός Οίκος Π. Ζαχαρόπουλου, Θεσσαλονίκη.
- Παπατριανταφύλλου, Σ., & Γιαννακοπούλου, Λ. (2012). *Εγχειρίδιο εκπαίδευσης εκπαιδευτών γονέων*. Εκδόσεις Π. Ασημάκης
- Σταυριανάκη, Μ. (2000). Η χρήση βίας στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών: από την έρευνα στην κοινωνική πολιτική, *Κοινωνική Εργασία*, 59, 189-195.
- Τσίκουλας, Ι., Βεργοπούλου Σ., Σκεντέρης Ν., Τσιλιγκίρογλου Α., Αχλάδας Χ., & Παιονίδης, Α. (1986). Η έκταση του προβλήματος της σωματικής τιμωρίας στα παιδιά, *Γαληνός* 28(6).
- Φερέτη, Ε., & Σταυριανάκη Μ. (2000), Η χρήση βίας στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών: ερευνητικά δεδομένα και προεκτάσεις», στο «*Εγκληματίες και θύματα στο κατώφλι του 21ου αιώνα*», Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών Αθήνα σελ 543-552.
- Χουρδάκη, Μ. (1997), Οι σχολές γονέων. Καλός συνεργάτης στο σχολείο του μέλλοντος, *Το Σχολείο του Μέλλοντος*, 21, 8-9.

Η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία: συνοπτική επισκόπηση λογισμικών

Χειλάκη Αγγελική

Δασκάλα, 2^ο Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων,

xilakiag@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται αρχικά προσπάθεια θεωρητικής προσέγγισης και αποσαφήνισης των όρων αφηγηματολογία, αφήγηση, και ψηφιακή αφήγηση. Μελετώνται όλες οι παράμετροι που λαμβάνουν χώρα στη λειτουργία της αφήγησης. Στη συνέχεια, αποτυπώνεται και συνδέεται άμεσα η αφήγηση με την εκπαιδευτική διαδικασία και την αποτελεσματικότητά της. Τα σύγχρονα δεδομένα και οι κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές επιτάσσουν τη δυνατότητα μια μετεξέλιξης της αφήγησης, την ψηφιακή αφήγηση, η οποία αποτελεί νέο εκπαιδευτικό εργαλείο με επιπρόσθετη αξία στην παιδαγωγική διαδικασία. Ολοκληρώνεται η διαδικασία με την παρουσίαση λογισμικών ψηφιακής αφήγησης. Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας είναι η ανάδειξη των σύγχρονων δεδομένων και συνθηκών που επαναπροσδιορίζουν τη λειτουργία της αφήγησης.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακή αφήγηση, εκπαιδευτική διαδικασία, λογισμικά ψηφιακής αφήγησης

Εισαγωγή

Ο όρος αφηγηματολογία (narratologie, narratology) χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Todorov (1969), είναι η επιστήμη ή η θεωρία της αφήγησης. Ειδικότερα, είναι «η θεωρία που εξετάζει τη φύση, τη μορφή και τη λειτουργία μιας αφήγησης» (Φαρίνου- Μαλαματάρη, 2001). Η αφήγηση (Storytelling) είναι η αλληλεπιδραστική τέχνη της χρήσης λέξεων και δράσεων για την αναπαράσταση των στοιχείων και των εικόνων μιας ιστορίας με τρόπο που να κεντρίζει τη φαντασία του ακροατή (National Storytelling Network). Επιπρόσθετα, είναι η τέχνη της διήγησης ιστοριών σε ένα κοινό-ακροατήριο, με στόχο τη μεταβίβαση σημαντικών μηνυμάτων. Πρόκειται για πράξη επικοινωνίας με την οποία παρουσιάζεται, προφορικά ή γραπτά, μια σειρά πραγματικών ή πλασματικών γεγονότων.

Η αφήγηση έχει εφαρμοστεί ευρέως στην εκ-

παίδευση ως πρωταρχικό μέσο διαπαιδαγώγησης στα εκάστοτε εκπαιδευτικά συστήματα όλων των προηγμένων χωρών και έχει απασχολήσει έντονα την εκπαιδευτική έρευνα. Σύμφωνα με τον Matthews (1977), ο τρόπος με τον οποίο επιλέγεται η κωδικοποίηση, αναπαράσταση και παρουσίαση του μαθησιακού αντικειμένου, όπως και κάθε είδους πληροφορίας, επηρεάζει σημαντικά τη δυνατότητα των μαθητών να το απομνημονεύσουν και να το ανακαλέσουν από τη μνήμη τους. Έχει αποδειχθεί ότι αυξάνει τις προφορικές και βελτιώνει τις γραπτές ικανότητες λόγου των εκπαιδευομένων, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει δεξιότητες κριτικής σκέψης, ανάλυσης και σύνθεσης πληροφοριών.

Η αφήγηση μπορεί να συνεισφέρει στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είτε ως χρήσιμο εργαλείο για την διαμόρφωση κατάλληλου, φιλικού και ευχάριστου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, είτε ως μέσο για τη μεταβίβαση πληροφοριών, γνώσεων, αξιών και συμπεριφορών (Gesie & King, 1989).

Ψηφιακή Αφήγηση – Digital Storytelling

Η πρόοδος που πραγματοποιείται τα τελευταία χρόνια στον τομέα της τεχνολογίας δεν έχει αφήσει ανεπηρέαστο τον τομέα της αφήγησης. Η εξέλιξη που έχει πραγματοποιηθεί στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) τα τελευταία χρόνια έχει αλλάξει ριζικά τον τρόπο δόμησης και οργάνωσης πληθώρας πληροφοριών, γεγονός που έχει επιπτώσεις τόσο σε κοινωνικό όσο και επιστημονικό επίπεδο.

Για τον όρο «ψηφιακή αφήγηση» έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί, σύμφωνα με το Latham (2005) ορίζεται ο συνδυασμός της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με πολυμέσα του 21ου αιώνα και εργαλείων τηλεπικοινωνίας. Η νέα μορφή αφήγησης εξελίχτηκε την τελευταία δεκαετία. Χρησιμοποιείται η μουσική, η εικόνα, το βίντεο και σε συνδυα-

σμό με την αφήγηση δημιουργούνται ιστορίες σχετικά με τη ζωή των ανθρώπων, τη δουλειά τους και τις εμπειρίες τους, τα ενδιαφέροντά τους τις οποίες μοιράζονται, προβάλλουν και αποθηκεύουν σε ένα πολυμεσικό ψηφιακό περιβάλλον.

Ο Albers (2007) υποστηρίζει ότι για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών είναι αναγκαίο οι δάσκαλοι να χρησιμοποιούν κατάλληλα ψηφιακά μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι Chen, Verdig, και Wood (2003) διαπίστωσαν ότι η ιστορία που υλοποιείται μέσω της ψηφιακής αφήγησης ενισχύει τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών: την αναγνωστική ικανότητα, το γραπτό λόγο, την ακουστική ικανότητα, τον προφορικό λόγο και την οπτική αναπαράσταση-απεικόνιση.

Οι Kullo-Abbott και Polman (2008) οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι ένα πρόγραμμα ψηφιακής αφήγησης μπορεί να ωφελήσει τους μαθητές ως συγγραφείς, επειδή χρησιμοποιούν την τεχνολογία για να οργανώνουν και να φέρουν σε ακολουθία τις ιδέες τους. Τα παιδιά χρησιμοποιούν τις εικόνες ως βοηθητικό μέσο για να ανακαλέσουν στη μνήμη τους τους χαρακτήρες, την ακολουθία (αρχή, μέση και τέλος), και την πλοκή και μπορούν να παραγάγουν αυτές τις λεπτομέρειες αρκετά ζωντανά (Raines & Isabell, 1999).

Ο Benmayor (2008) τονίζει με έντονα παραινετικό ύφος ότι η ψηφιακή αφήγηση είναι βασισμένη στην παιδαγωγική. Οι μαθητές στην περίπτωση αυτή φέρουν τη πολιτιστική τους γνώση και εμπειρία σε σώμα, συμπεριλαμβανομένων των δεξιοτήτων και της υποστήριξης της τεχνολογίας. Επίσης, μεταφέρουν τη σκέψη τους και ενδυναμώνουν τους εαυτούς τους.

Η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία

Στην εποχή του Web 2.0 οι χρήστες δεν είναι απλοί καταναλωτές της διαθέσιμης πληροφορίας, αλλά έχουν τη δυνατότητα να δημοσιεύουν υλικό στο διαδίκτυο, να επεξεργάζονται τις διαθέσιμες πληροφορίες και να συμμετέχουν στο σχολιασμό αλλά και τη μετάδοση αυτών. Η τεχνολογική πρόοδος όταν εφαρμόζεται κατάλληλα, μπορεί να ενισχύσει σημαντικά την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα της τεχνικής της αφήγησης (Σεραφείμ, & Φεσάκης, 2010). Οι Robin και Pierson (2005) ανέφεραν πως οι ίδιοι οι μαθητές όλων των βαθμίδων

εκπαίδευσης είναι ικανοί να μάθουν τον τρόπο με τον οποίο θα δημιουργήσουν ψηφιακές ιστορίες. Ωστόσο, για την ανάπτυξη της δυνατότητας παραγωγής ψηφιακών αφηγήσεων, απαιτείται κατάλληλη διδακτική προσέγγιση και οργανωμένη διαδικασία με κύριο συντονιστή τον εκπαιδευτικό και άμεσα εμπλεκόμενο το μαθητή.

Τα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν για την δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων είναι τα παρακάτω:

1) Γράψιμο: περιλαμβάνει τη δημιουργία της ιστορίας και της διαρκούς βελτίωσης της. Το στάδιο αυτό είναι αρκετά κρίσιμο για την επιτυχία της τελικής ψηφιακής αφήγησης.

2) Σενάριο: μετά τη συγγραφή της ιστορίας, οι αφηγητές πρέπει να διαχωρίσουν τα διάφορα στιγμιότυπα της ιστορίας, ώστε να επιλέξουν πως, σε ποιο σημείο και με ποιο σκοπό θα εμπλουτίσουν την ιστορία τους με χρήση πολυμέσων.

3) Εικονογραφημένο σενάριο/«storyboard»: το στάδιο αυτό περιλαμβάνει τον τρόπο ή τα μέσα οπτικοποίησης της ιστορίας από τους αφηγητές.

4) Προσθήκη πολυμέσων: το στάδιο αυτό περιλαμβάνει τον εντοπισμό και την προσθήκη των πολυμέσων στην ιστορία.

5) Δημιουργία ψηφιακής αφήγησης: ο αφηγητής χρησιμοποιεί κάποιο κατάλληλο εργαλείο για να συνθέσει την ψηφιακή του αφήγηση.

6) Κοινοποίηση: το στάδιο αυτό περιλαμβάνει την παρουσίαση της ιστορίας και τη δημοσίευσή της στην εκπαιδευτική κοινότητα ή και στο διαδίκτυο.

Πλεονεκτήματα ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σημαντικά πλεονεκτήματα για τους εμπλεκόμενους φορείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μερικά από τα βασικότερα πλεονεκτήματα παρατίθενται αμέσως παρακάτω.

1. Διαδραστικότητα: οι ψηφιακές ιστορίες, παρέχουν στον ακροατή μεγαλύτερη ευελιξία και λιγότερο γραμμική εξέλιξη, προκαλώντας συνεχείς ανατροπές στις προσδοκίες του κοινού.

2. Ελκυστικό/Αυθεντικό περιβάλλον μάθησης: η ψηφιακή αφήγηση προσφέρει ένα αυθεντικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, στο οποίο τόσο οι ακροατές όσο και οι αφηγητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τον προσωπικό και τον αφηγηματικό

λόγο τους, να απεικονίσουν τις γνώσεις, να παρουσιάσουν την ιστορία τους και να λάβουν ανατροφοδότηση (Coventry, 2009).

3. Απόκτηση Δεξιοτήτων 21ου αιώνα: πιο συγκεκριμένα οι δεξιότητες αυτές περιλαμβάνουν:

- Έρευνα και Information Literacy: Η δεξιότητα αυτή αφορά τη διαδικασία διερεύνησης, αναζήτησης, κριτικής αξιολόγησης και δημιουργικής σύνθεσης πληροφοριών για ένα συγκεκριμένο θέμα.

- Κριτική Σκέψη, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων: Η ψηφιακή αφήγηση επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να προβληματιστούν σχετικά με το διαθέσιμο υλικό και το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα.

- Συνεργατικότητα: η ομαδική δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων από τους εκπαιδευόμενους, ενισχύει τις συνεργατικές τους δεξιότητες.

- Επικοινωνία: Οι εκπαιδευόμενοι επιλέγουν με επικοινωνιακό τρόπο στοιχεία και εισάγονται στην ιδέα του διάχυση της γνώσης, μέσα από τη δημοσίευση και τον σχολιασμό των αφηγήσεων αυτών στο διαδίκτυο.

- Πρωτοβουλία και αυτό-καθοδήγηση: οι εκπαιδευόμενοι προσπαθούν να διορθώσουν και να βελτιώσουν την παραγόμενη αφήγηση, χωρίς να είναι απαραίτητη η καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Έτσι, εφαρμόζουν (ασυνείδητα) τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, ενώ ταυτόχρονα διαρκώς βελτιώνουν και αναπτύσσουν τα επικοινωνιακά τους προσόντα.

- Δημιουργικότητα και καινοτομία: η ψηφιακή αφήγηση συνεισφέρει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της καινοτομίας των εκπαιδευόμενων, ενθαρρύνοντας τους στην αναζήτηση νέων τρόπων οργάνωσης και σύνθεσης των διαθέσιμων δεδομένων και πληροφοριών.

- Ανάπτυξη ψηφιακού γραμματισμού (digital & media literacy): σύμφωνα με τον Ohler, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να υποστηρίξει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, του γραπτού και προφορικού λόγου αλλά και του ψηφιακού γραμματισμού των ακροατών. Μέσω της ψηφιακής αφήγησης, οι εκπαιδευόμενοι εξοικειώνονται με τη χρήση σύγχρονων τεχνολογικών μέσων και εργαλείων, αναπτύσσοντας έτσι δεξιότητες χρήσιμες στη σύγχρονη κοινωνία που χαρακτηρίζεται από ολοένα αυξανόμενη τεχνολογική πρόοδο.

- Ανάπτυξη οπτικού γραμματισμού: η σημασία του οπτικού γραμματισμού, η δυνατότητα αποτελε-

σματική οπτικοποίηση σκέψεων, έχει αναγνωριστεί από τον Regan (2008), ως μια βασική δεξιότητα των ατόμων του 21ου αιώνα.

Λογισμικά ψηφιακής αφήγησης

Παρακάτω παρουσιάζονται κάποια από τα εργαλεία τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων.

Storybird

Το storybird είναι ένα δωρεάν διαδικτυακό εργαλείο. Οι χρήστες μπορούν να δημιουργήσουν τη δική τους ψηφιακή εικονογραφημένη ιστορία. Προσφέρει μεγάλη ποικιλία εικόνων, τις οποίες ο χρήστης μπορεί να συνδυάσει και να εμπλουτίσει με κείμενο προκειμένου να δημιουργήσει την δική του εικονογραφημένη Online ιστορία. Το storybird δεν υποστηρίζει τον εμπλουτισμό των ιστοριών με ηχητικά χαρακτηριστικά όπως φωνή ή μουσική. Επιπλέον, δεν επιτρέπει την αποθήκευση της ψηφιακής ιστορίας τοπικά στον υπολογιστή του χρήστη.

Cartoon Story Maker

Το Cartoon Story Maker είναι ένα δωρεάν διαδικτυακό εργαλείο το οποίο επιτρέπει τη δημιουργία εικονογραφημένων ιστοριών με τη μορφή comics. Ο χρήστης μπορεί να επιλέξει τη διάταξη, τις εικόνες και τα κείμενα με τα οποία θα εμφανίζονται τα σκίτσα στο κόμικ. Το εργαλείο αυτό δίνει δυνατότητες εύκολης χρήσης από τους εγγεγραμμένους χρήστες. Δίνεται η δυνατότητα Online αποθήκευσης των ιστοριών.

Cosy Comic Strip Creator

Το Cosy Comic Strip Creator είναι ένα standalone εργαλείο, το οποίο μπορεί ο χρήστης να το εγκαταστήσει τοπικά στον υπολογιστή του δωρεάν. Ο χρήστης επιλέγει από το προσωπικό του αρχείο τις εικόνες που επιθυμεί να χρησιμοποιήσει για το φόντο, τους ήρωες και τα αντικείμενα που συμμετέχουν στην ιστορία. Το κομικ που δημιουργείται μπορεί να αποθηκευτεί τοπικά στον υπολογιστή του χρήστη αλλά και να δημοσιευτεί στο διαδίκτυο.

Camtasia Studio

Το Camtasia Studio είναι ένα εργαλείο καταγραφής οθόνης, το οποίο δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας και επεξεργασίας web casting. Είναι ένα Offli-

ne εμπορικό εργαλείο, το οποίο εγκαθιστά ο χρήστης στον υπολογιστή του. Με το εργαλείο αυτό οι χρήστες μπορούν να καταγράψουν σε βίντεο ότι δείχνει η οθόνη του υπολογιστή τους και να προσθέσουν τίτλους, υπότιτλους, φωτογραφίες και ηχητική υπόκρουση.

Movie Maker

Το Movie Maker είναι ένα Offline εργαλείο των Windows, με το οποίο οι χρήστες μπορούν να δημιουργήσουν βίντεο, ταινίες και παρουσιάσεις. Το εργαλείο αυτό δίνει τη δυνατότητα στους χρήστες να εμπλουτίσουν το βίντεο τους με την προσθήκη τίτλων, μεταβάσεων μεταξύ των σκηνών του βίντεο, εφέ, μουσική και αφήγηση.

Kizoa

Το Kizoa είναι ένα εύχρηστο ελεύθερο εργαλείο το οποίο ενδείκνυται για την δημιουργία βίντεο και slideshow που προορίζεται για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Το λογισμικό αυτό περιέχει πληθώρα εικόνων και σκίτσων τα οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει ο χρήστης στο βίντεο που επιθυμεί να φτιάξει. Επιπλέον, παρέχει πληθώρα γραφικών, προσαρμογή φωτεινότητας, χρωμάτων και μουσικής.

Google Picasa

Το Google Picasa είναι ένας διαδικτυακό εργαλείο. Το Picasa είναι ένα πρόγραμμα ταξινόμησης και διαχείρισης των φωτογραφιών που έχετε αποθηκευμένες στον υπολογιστή σας ενώ παράλληλα σας παρέχει και κάποια χρήσιμα εργαλεία παρουσίασής τους. Το εργαλείο αυτό επιτρέπει στους χρήστες να δημιουργήσουν τη δική τους ταινία επιλέγοντας εικόνες, κείμενο, μουσική και γραφικά. Η ταινία μπορεί να δημοσιευθεί στο διαδίκτυο.

Storify

Το storify είναι ένα διαδικτυακό δωρεάν εργαλείο το οποίο επιτρέπει στους χρήστες να συγκεντρώσουν και να οργανώσουν διάφορες πληροφορίες (κείμενο, εικόνες, βίντεο) που βρίσκουν σε διάφορες πηγές στο διαδίκτυο. Οι ιστορίες μπορεί να προορίζονται για προσωπική ή επαγγελματική χρήση και μπορούν να δημοσιευτούν στο διαδίκτυο. Οι πληροφορίες μπορούν να προστεθούν εύκολα με drag and drop. Το εργαλείο αυτό χρησιμοποιείται ιδιαίτερα στη δημοσιογραφία.

Flicker

Το Flicker είναι ένα Online εργαλείο δημοσίευσης φωτογραφιών. Μέσα από το εργαλείο αυτό, όσοι χρήστες το επιθυμούν μπορούν να προσπαθήσουν να δημιουργήσουν μια ιστορία χρησιμοποιώντας πέντε φωτογραφίες. Οι υπόλοιποι χρήστες σχολιάζουν και αξιολογούν τις ιστορίες που δημοσιεύονται. Στόχος του εργαλείου είναι να εξοικειωθούν οι χρήστες με τη δημιουργία ιστοριών, να αναγνωρίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά που αυτές θα πρέπει να διαθέτουν.

Voicethread

Το VoiceThread είναι ένα συνεργατικό Online εργαλείο, στο οποίο οι χρήστες μπορούν να δημιουργήσουν και να δημοσιεύσουν παρουσιάσεις (slideshows) προκειμένου να δεχτούν τις παρατηρήσεις και τα σχόλια των υπόλοιπων χρηστών. Ο σχολιασμός των παρουσιάσεων μπορεί να γίνει είτε με ήχο (καταγραφή ήχου από το μικρόφωνο, προσθήκη αρχείου ήχου), με βίντεο (μέσω κάμερας) ή με κείμενο.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα παραπάνω καθίσταται ευκρινές πως η μορφή της αφήγησης με την πάροδο των χρόνων έχει αλλάξει, χωρίς να έχει αλλάξει η παιδαγωγική αξία της και η λειτουργική χρήση της. Η αφήγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ταυτόχρονα η ψηφιακή αφήγηση καθίσταται σύγχρονο μαθησιακό εργαλείο. Η χρήση της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να καταστήσει τη μάθηση πιο ελκυστική και τους μαθητές ενεργούς και παραγωγικούς ειδικότερα σε συνεργατικές και επικοινωνιακές δραστηριότητες. Για να αναδειχτούν τα κατάλληλα παιδαγωγικά οφέλη η ψηφιακή αφήγηση θα πρέπει να εναρμονιστεί με τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και τα λογισμικά ψηφιακής αφήγησης. Συνεπώς, οι μαθητές πρέπει να εξοικειωθούν αρκετά και ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός στη συγκεκριμένη διαδικασία.

Βιβλιογραφία

Σεραφείμ, Κ. & Φεσάκης Γ (2010), Εκπαιδευτικές εφαρμογές ψηφιακής αφήγησης: Διδακτική προσέγγιση για το Νηπιαγωγείο, στα πρακτικά του 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση».

- Φαρίνου- Μαλαματάρη, Γ. (2001). «Αφήγηση- Αφηγηματολογία. Μια επισκόπηση». Δημοσίευση στο περιοδικό Νέα Εστία, τχ.1735, Ιούλιος 2001, 973.
- Albers, P. (2007). Finding the artist within: Creating and reading visual texts in the English Language Arts classroom.
- Benmayor, R (2008). Digital storytelling as a signature pedagogy for the new humanities. *Arts and Humanities in Higher Education: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 7, 188-204.
- Chen, M., Ferdig, R., & Wood, A. (2003). Understanding technology enhanced storybooks and their roles in teaching and learning: An investigation of electronic storybooks in education. *Journal of Literacy and Technology*, 24(1).
- Coventry, M. (2009) From Narrative to Database: Multimedia Inquiry in a Cross-Classroom Scholarship of Teaching and Learning Study. Διαθέσιμο στο: <http://www.academiccommons.org/commons/essay/narrativedatabase>.
- Kullo- Abbott, T. & Polman, J. (2008). Engaging student voice and fulfilling curriculum goals with digital stories. *THEN Journal: Technology Humanities Education and Narrative*, 5 (Spring). Available: <http://thenjournal.org/feature/160/>
- Lathem, S.A. (2005) Learning Communities and Digital Storytelling: New Media for Ancient Tradition. Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2005.
- Matthews, R. C. (1977). Semantic judgments as encoding operations: The effects of attention to particular semantic categories on the usefulness of interitem relations in recall. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 3, 160–173
- Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational Leadership*, 63(4), 44-47
- Regan, B. (2008), Why we need to teach 21st century skills – and how to do it *Multimedia Internet @ Schools*, 15(4), 10-13
- Raines, S. C., & Isabell, R, (1999). Tell it again: Easy to tell stories with activities for young children. Beltsville, MD: Gryphon House.
- Robin, B. R., & Pierson, M. E. (2005). A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom. Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Information Technology Teacher Education. Phoenix, AZ

Διερευνώντας τη δυνατότητα αντικατάστασης των ανθρώπων-εκπαιδευτικών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, από σύγχρονες ηλεκτρονικές μηχανές πληροφορικής.

Κρέκης Δημήτριος ΠΕ70
dikrekis@yahoo.gr

Περίληψη

Η εργασία αυτή πραγματεύεται το βαθμό που μπορεί, μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, να αντικατασταθεί ο παραδοσιακός άνθρωπος-παιδαγωγός από σύγχρονες υπολογιστικές μηχανές. Ασχολείται με ένα θέμα που άπτεται κυρίως σε ζητήματα Φιλοσοφίας της Παιδείας και διερευνάται από αυτή την οπτική. Εξετάζονται διάφορες απόψεις και γίνεται προσπάθεια να δοθεί απάντηση σε δύο βασικά ζητήματα:

α) Για ποιο λόγο θα μπορούσε να θεωρηθεί αναγκαία η εκπαίδευση, ως παιδαγωγική σχέση ως σχέση δηλαδή μεταξύ προσωπικοτήτων, για την «αυθεντική» μόρφωση του ανθρώπου.

β) ποια σκοπιμότητα, μπορεί να υπηρετεί η σύγχρονη έμφαση στον εκπαιδευτικό ρόλο των ηλεκτρονικών μέσων συσσώρευσης, κωδικοποίησης και μετάδοσης πληροφοριών.

Εισαγωγή

Η φιλοσοφία εγκολπώνεται την επιστημονική και εννοιολογική γνώση του κόσμου. Δεν πρέπει να είναι αυτοσκοπός αλλά συμβάλλει στην απάντηση θεμελιωδών ερωτημάτων που πάντα η ανθρωπότητα θέτει εκ νέου. Τα προβλήματα της φιλοσοφίας έρχονται πολύ κοντά σε μας, είναι πολύ συγκεκριμένα και χρήσιμα για την καθημερινή μας ζωή. Γενικά τα σημαντικότερα πεδία με τα οποία ασχολείται η φιλοσοφία είναι:

Πώς πρέπει να ενεργούμε, δηλαδή την ηθική.

Πώς είναι ο κόσμος μας και ποιο το μέλλον του, δηλαδή τη μεταφυσική.

Πώς φτάνουμε στην αλήθεια που περιλαμβάνει τις βασικές μας κρίσεις και συμπεράσματά μας, δηλαδή τη λογική και τη θεωρία της γνώσης.

Ποιο είναι το ωραίο, η ομορφιά, τα χρώματα, δηλαδή την αισθητική.

(Huisman, 1998).

Η φιλοσοφία είναι μια πολύ σοβαρή υπόθεση. Δεν είναι ένα διανοουμενίστικο παιχνίδι για λίγους,

χωρίς πρακτική χρησιμότητα. Ο Καντ (2004) έλεγε ότι μπορεί να μη μπορούμε να μάθουμε όλοι τη φιλοσοφία, μπορούμε όμως να μάθουμε να φιλοσοφούμε. Δεν είναι τυχαίο ότι όλα τα ολοκληρωτικά καθεστώτα και όλες οι δικτατορικές κυβερνήσεις την απαγόρευαν και εκδίωξαν τους φιλοσόφους. Καταλάβαιναν ότι αν οι άνθρωποι γνώριζαν και εμπιστεύονταν τους φιλοσόφους, θα οδηγούνταν σε νέους τρόπους σκέψης και τότε θα κινδύνευε η εξουσία τους. Η ουσία είναι να μάθουμε την πρακτική της χρησιμότητα. Σημαντικό στοιχείο είναι η κατάρτιση του διαχωρισμού ανάμεσα στη θεωρία, που ονομάζεται και «λόγος» και στην πράξη. Διότι οι φιλόσοφοι προσπάθησαν να ερμηνεύσουν τον κόσμο αλλιώς, αλλά έδωσαν και τη βάση για να προσπαθήσουμε να αλλάξουμε τον κόσμο προς το καλύτερο (Huisman, 1998). Η φιλοσοφία επιτρέπει στην ανθρωπότητα με τη χρήση της λογικής και της τέλει εξαγωγής συμπερασμάτων να αναλύει καταστάσεις και να βρίσκει τις καλύτερες δυνατές λύσεις. Επιτρέπει στον κάθε άνθρωπο να γίνει πιο σοφός καθυποτάσσοντας τα πάθη του και να κρίνει σωστά τη θέση του μέσα στην κοινωνία. Γενικά θα λέγαμε ότι φιλοσοφώ σημαίνει κρίνω τα πράγματα καλά (Huisman, 1998).

1. Η αναγκαιότητα της εκπαίδευσης ως παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ ανθρώπων.

Πριν την ενασχόληση με ένα ζήτημα Φιλοσοφίας της Παιδείας, ίσως θα ήταν χρήσιμο να γίνει μια μικρή περιγραφή των εννοιών της Φιλοσοφίας και της Παιδείας. Η φιλοσοφία είναι συναφής με την επιστήμη καθώς όπως και οι άλλες επιστήμες έχει αντικείμενο μελέτης. Αυτό, είναι η ανθρώπινη συνείδηση που υπάρχει με τη μορφή των εννοιών (Παυλίδης, 2007-2008α). Όμως η φιλοσοφία δεν διεισδύει μόνο στην ουσία των φαινομένων και δεν έχει ως αντικείμενο έρευνας μόνο την πραγματικότητα και την καλύτερη ερμηνεία και περιγραφή της. Είναι μια μορφή κοινωνικής συνείδησης που δεν ερευνά την αντικειμενική πραγματικότητα ανε-

ξάρτητα από το υποκείμενο. Δίνει έμφαση στο υποκείμενο το οποίο προσπαθεί μέσω της γνωστικής διαδικασίας, να γνωρίσει τον κόσμο από κοινού με τους άλλους ανθρώπους-υποκείμενα. Μέσα από τη φιλοσοφία προσδιορίζεται και η σχέση του ανθρώπου με την αντικειμενική πραγματικότητα, αλλά κυρίως, μελετάται ο άνθρωπος ως υποκείμενο με συνείδηση, που επιδρά πάνω στην πραγματικότητα και έχει ταυτόχρονα σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους (Παυλίδης, 2007-2008α). Με τη σειρά τους τα υποκείμενα αλληλεπιδρούν με την αντικειμενική πραγματικότητα. Με τη φιλοσοφία λοιπόν κατανοούμε τη σχέση μεταξύ των συνειδήσεων των ανθρώπων και των κοινωνικών συνθηκών ύπαρξής τους. Η παιδεία είναι η μετάδοση από γενιά σε γενιά του εκάστοτε πνευματικού πολιτισμού και συμβάλλει στην ανάπτυξη των ανθρώπινων προσωπικοτήτων και στην ανάπτυξη του πνευματικού πολιτισμού (Παυλίδης, 2007-2008α). Το άτομο καλλιεργείται πνευματικά και εντάσσεται τελικά στην κοινωνία μέσα από την αλληλεπίδρασή του με τους άλλους ανθρώπους και το περιβάλλον. Όταν λέμε περιβάλλον εννοούμε και το τεχνολογικό περιβάλλον. Η αλληλεπίδραση του ανθρώπου με τους άλλους και με το δημιουργημένο από τον άνθρωπο τεχνικό πολιτισμό, μαζί με τις κοινωνικές σχέσεις που προκύπτουν, αποτελούν τον πνευματικό πολιτισμό που μεταδίδεται μέσω της παιδείας (Παυλίδης, 2007-2008α).

Η άποψη τώρα που ενστερνίζονται πολλοί και μαζί καταθέτει και ο Lyotard (2008), λέει ότι η πληροφορική μπορεί να αντικαταστήσει τους ανθρώπους - δασκάλους και οι μαθητές – φοιτητές μπορούν να μάθουν από τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές έχοντας πρόσβαση σε τεράστιο μέγεθος γνώσεων και πληροφοριών. Πιο συγκεκριμένα ο Lyotard (2008) αναφέρει ότι στο βαθμό που οι γνώσεις μπορούν να μεταφραστούν στη γλώσσα της πληροφορικής και στο βαθμό που ο παραδοσιακός δάσκαλος μπορεί να εξομοιωθεί με μια μνήμη, η διδακτική μπορεί να ανατεθεί σε μηχανές που συνδέουν τις κλασικές μνήμες π.χ. βιβλιοθήκες, αλλά και τις τράπεζες στοιχείων, με νοήμονα τερματικά που τίθενται στη διάθεση των μαθητών – φοιτητών. Πράγματι οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές ως εργαλεία απελευθερώνουν τον άνθρωπο απ' τις περιορισμένες δυνατότητές του να επενεργήσει στον υλικό κόσμο. Δίνουν τη δυνατότητα απομνημόνευ-

σης μεγάλου όγκου γνώσεων, εύκολης πρόσβασης σε πληροφορίες, ανάλυσης του υλικού κόσμου και ανακάλυψης των αντικειμενικών του ιδιοτήτων. Τα τεχνολογικά επιτεύγματα και μαζί και η πληροφορική διαμεσολαβούν στη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον και συμβάλλουν στην άμεση απεξάρτησή του από την βιολογική, φυσική σχέση του μ' αυτό. Οι υπολογιστές αποθηκεύουν και αξιοποιούν τη συσσωρευμένη γνώση και εμπειρία της κοινωνίας, ενώ η χρήση τους επαναπροσδιορίζει και διευκολύνει τις ανθρώπινες ενέργειες προκειμένου να επιτευχθεί το ζητούμενο κάθε φορά εργασιακό αποτέλεσμα (Παυλίδης, 2007-2008α).

Όμως μπορεί η διδασκαλία να γίνεται μόνο από υπολογιστές; Από τη στιγμή που ένα τόσο μεγάλο μέγεθος γνώσεων είναι αποθηκευμένο σ' αυτούς ποιος θα τις αξιολογεί, θα τις ιεραρχεί ως προς τη σημαντικότητά τους και προς τα που θα κατευθύνουν αυτές τους μαθητές; Μπορεί ένα άτομο από μόνο του να πετύχει έτσι την πραγματική μόρφωσή του; Η απουσία της ανθρώπινης επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και με τους δασκάλους φαίνεται να αντιβαίνει στην ανθρώπινη φύση και κοινωνικότητα. Ποια είναι η αιτία που μας κάνει όταν βλέπουμε ένα αγαπημένο μας πρόσωπο να χαμογελούμε και να χαιρόμαστε; Δεν είναι η ανθρώπινη φύση που έχει ανάγκη από αγάπη και κοινωνικές σχέσεις; Η ανθρώπινη επικοινωνία και επαφή, η κοινωνικοποίηση, δεν είναι ένας από τους σκοπούς της εκπαίδευσης; Η ανθρώπινη επικοινωνία και η αγωγή είναι αυτά που μας κάνουν τελικά ανθρώπους. Ήδη με τη μικρή περιγραφή της παιδείας είδαμε ότι το άτομο αλληλεπιδρά και με τον τεχνικό πολιτισμό και με τους άλλους ανθρώπους. Αν όπως δηλώνει ο Lyotard (2008) ο άνθρωπος να έρχεται σε επαφή μόνο με την τεχνολογία και όχι με τους συνανθρώπους του, τότε μάλλον δεν θα μιλάμε για ουσιαστική παιδεία. Γιατί αντιλαμβανόμαστε ότι οι υπολογιστές με τη μη σωστή τους χρήση, μπορούν εύκολα να απομονώσουν το άτομο από τις κοινωνικές του επαφές. Και η παιδεία που θα πάρει με αυτόν τον τρόπο, μπορεί να μην βοηθήσει τον κάθε άνθρωπο, να αντιληφθεί την κοινωνική θέση, που ούτως ή άλλως, θα έχει μέσα στην κοινωνία. Ένας άλλος τομέας είναι η προσωπικότητα του ανθρώπου. Προσωπικότητα είναι η διαλεκτική ενότητα της βιολογικής φύσης και των κοινωνικών σχέσεων στις οποίες εμπλέκεται το άτομο (Παυλίδης, 2007-2008α). Συνε-

πώς πρόκειται για τη σχέση της ατομικότητας με ένα συγκεκριμένο πλέγμα κοινωνικών σχέσεων. Προσωπικότητα είναι το σύνολο των σχέσεων, των δεσμών, των αλληλεπιδράσεων του εαυτού μας, του εγώ με τους άλλους ανθρώπους, με το εσύ. Οι ικανότητες του ανθρώπου αναπτύσσονται μέσα από τον ψυχισμό του αλλά και μέσα απ' το σύνολο των ικανοτήτων που του δίνει η κοινωνική ζωή (Παυλίδης, 2007-2008α). Επομένως η σωστή διαμόρφωση της ανθρώπινης προσωπικότητας προϋποθέτει την κοινωνική ζωή. Αν καθηλώσουμε το άτομο μπροστά στους υπολογιστές τότε όσες γνώσεις και να αποκτήσει, αν δεν αντιλαμβάνεται την ένταξή του σε μια κοινωνική ολότητα, μάλλον δεν μπορούμε να μιλάμε για ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας.

Ένα άλλο στοιχείο είναι ότι κάθε άνθρωπος γεννιέται στο «κατώφλι» της ανθρωπότητας. Η ανθρώπινη φύση μας δεν είναι ένα φυσικό δώρο αλλά ένα ανθρώπινο κατόρθωμα, αποτέλεσμα αιώνων εξέλιξης και εκπαίδευσης (Καζεπίδης, 1991). Δεν έχει δηλαδή ο άνθρωπος από τη γέννησή του τις ικανότητες εργασίας, ομιλίας, λογικής και σκόπιμης συμπεριφοράς. Αυτά τα αποκτά με την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον και τους άλλους ανθρώπους. Εδώ βρίσκεται και η αναγκαιότητα της παιδαγωγίας. Η άμεση εμπειρική επαφή με το περιβάλλον δεν επαρκεί για την ικανοποιητική αφομοίωση των τρόπων αλληλεπίδρασης με αυτό. Η παιδαγωγία ως εξειδικευμένη, σκόπιμη ανθρώπινη δραστηριότητα αποκαλύπτει στο κάθε άτομο τους τρόπους αφομοίωσης. Η παιδαγωγία μεταδίδει στα άτομα τα νοήματα του τεχνικού πολιτισμού, τις διαμεσολαβούμενες ανθρώπινες σχέσεις και καλλιεργεί τους τρόπους ανακάλυψης, ανασύνθεσης και μετάδοσης των διαφόρων νοημάτων. Σχετικά με αυτό ο Vygotsky (2008) τονίζει τον καθοριστικό ρόλο της εκπαίδευσης στο άτομο. Διατυπώνει την άποψη ότι η εκπαίδευση δίνει στο παιδί μια σειρά από δυνατότητες που προδιαγράφουν τις προοπτικές του να αναπτυχθεί. Εδώ βάζει μια διαφορά ανάμεσα σε αυτό που μπορεί να κάνει ένα παιδί μόνο του και σε αυτό που μπορεί να κάνει με τη βοήθεια των δασκάλων. Τη διαφορά αυτή την ονόμασε Ζώνη πλησιέστερης ή Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΑ). Έτσι αναδύκεται ότι χωρίς τη βοήθεια των ανθρώπων-δασκάλων, αλλά και της αλληλεπίδρασης των μαθητών μεταξύ τους, η αυτοαποκάλυψη

των υπάρχουσών δυνατοτήτων του ατόμου και η αυτοανακάλυψη των γνώσεων ακόμα και με τη βοήθεια της πληροφορικής είναι δύσκολο να γίνουν. Είναι απαραίτητη η συστηματική, οργανωμένη και μεθοδική εκπαίδευση που παρέχεται από άλλους ανθρώπους. Με αυτές τις απόψεις ο Vygotsky (2008) γίνεται από τους κυριότερους εμπνευστές της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας και υποστηρικτής της αναγκαιότητας της ύπαρξης ανθρώπων-εκπαιδευτικών. Η υποκειμενική επεξεργασία των γνώσεων, το «φιλτράρισμα» από τον άνθρωπο-εκπαιδευτικό και η αναμετάδοσή τους, λειτουργεί πολλαπλασιαστικά προς την αξία τους. Έτσι οι θεωρίες, που προβάλλουν μια χειραφετική και αυτενεργή μάθηση και ισχυρίζονται ότι μπορεί ο καθένας μόνος του να αυτομορφωθεί, έστω και με τη χρήση της υπερσύγχρονης τεχνολογίας, πέφτουν εν μέρει στο κενό (Παυλίδης, 2007-2008α). Μέσα στα πλαίσια αυτών των θεωριών εντάσσονται και οι απόψεις του Lyotard (2008) καθώς στο βιβλίο που μιλά για τη μεταμοντέρνα κατάσταση προσπαθεί να αναδείξει τις μετανεωτερικές ιδέες. Η τεχνολογική πρόοδος σε σχέση με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και την πληροφορική πιστεύεται ότι δημιούργησαν νέες συνθήκες στη μετάδοση γνώσεων. Υπάρχει πια μια εξατομικευμένη πρόσβαση στη γνώση, πράγμα που υποθάλλει τις μέχρι σήμερα υπάρχουσες εκπαιδευτικές δομές, που είχαν μέχρι τώρα τη σχεδόν αποκλειστική διαχείριση της γνώσης. Οι πηγές των γνώσεων είναι τώρα πολλές. Τα πληροφοριακά δίκτυα, τα κέντρα δια βίου εκπαίδευσης και τα διάφορα ερευνητικά ιδρύματα, όπως και οι επιχειρήσεις, συμβάλλουν στην αποκέντρωση της γνώσης από τους παραδοσιακούς κρατικούς θεσμούς. Η τεχνολογία δίνει τη δυνατότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ κάθε μαθητής μπορεί να επιλέγει χρονικά και τοπικά τα ξεχωριστά μορφωτικά πακέτα που ανταποκρίνονται στις ατομικές του επιθυμίες και ανάγκες (Lyotard, 2008). Οι εκπαιδευτικοί αντικαθίστανται σε αυτές τις συνθήκες από τις μηχανές και ο ρόλος τους είναι αυτός του οδηγού προς τις πηγές των γνώσεων και του καλλιεργητή των ικανοτήτων διαχείρισής τους. Η πρόσβαση λοιπόν στις τράπεζες δεδομένων και πληροφοριών πιστεύεται ότι μπορεί να δώσει στους ανθρώπους τις πληροφορίες και τις ικανότητες να λαμβάνουν τις κατάλληλες αποφάσεις (Παυλίδης, 2007-2008α). Πράγματι μερικές από τις δυνατότητες που μας δι-

νει η σύγχρονη τεχνολογία, φαντάζονται και είναι εξαιρετικές. Η γνώση πλέον ανάγεται σε προσωπική εμπειρία και όποιος την έχει μετατρέπεται και σε παραγωγός της. Πλέον δεν χρειάζονται οι εξειδικευμένοι πολυμαθείς παιδαγωγοί. Το σύστημα προσομοιάζει και με την πρόταση του Illich (1976) για την κοινωνία χωρίς σχολεία, χωρίς εκπαιδευτικά συστήματα, όπου κάθε κάτοχος κάποιας γνώσης μπορεί να τη μεταδώσει στη νεότερη γενιά χωρίς τη μεσολάβηση σχολείων και εκπαιδευτικών. Καθένας από τη στιγμή που έχει ατομικές εμπειρίες, μπορεί να θεωρηθεί μορφωμένος.

Όμως το ζήτημα που τίθεται είναι ότι όλοι οι άνθρωποι στη ζωή τους έχουν προσωπικές εμπειρίες. Δεν μπορούμε όμως μετά βεβαιότητας να πούμε ότι όλοι είναι και μορφωμένοι. Στη μεταμοντέρνα κατάσταση επικρατούν μόνο συγκεκριμένες τοπικές, αποκομμένες γνώσεις. Δεν υπάρχει μια καθολική και ολοκληρωμένη εικόνα του κόσμου. Ένα άλλο σοβαρό πρόβλημα είναι η αντιμετώπιση του ανθρώπου ως μεμονωμένης κουκίδας. Δεν αναδεικνύεται η θέση του ατόμου μέσα σε ένα σύνολο καθολικών σχέσεων που έτσι και αλλιώς ανήκει. Μάλιστα στη σημερινή εποχή το σύστημα αυτό είναι παγκοσμιοποιημένο γιατί η κοινωνική πραγματικότητα, η τεχνολογία, η ταχύτητα της παραγωγής και της ανταλλαγής προϊόντων συνιστούν ένα πλαίσιο καθολικών οικονομικών δεσμών (Παυλίδης, 2007-2008β). Σήμερα η ροή των κεφαλαίων, η αγορά εργασίας, η παραγωγή και η διαχείριση της τεχνολογίας και της πληροφορίας λειτουργούν σε παγκόσμια κλίμακα. Οι τεχνητές ανατιμήσεις ή πτώσεις στις τιμές του πετρελαίου που επηρεάζουν άμεσα τη ζωή μας και οι κερδοσκοπικές αυξήσεις στις τιμές τροφίμων, π.χ. του ρυζιού, που κάνουν εμάς να το αγοράζουμε ακριβότερα και τους φτωχούς λαούς της Ασίας και της Αφρικής να πεινάσουν, δείχνουν μερικά σημάδια της ύπαρξης και λειτουργίας αυτού του παγκοσμιοποιημένου συστήματος. Η οικονομική κρίση που πλήττει κάποιες χώρες και μεταξύ αυτών κυρίως και τη χώρα μας, επηρεάζεται και επηρεάζεται από το παγκόσμιο οικονομικό σύστημα. Από τη μια έχουμε λοιπόν ένα παγκόσμιο, με ενοποιημένες εταιρείες και συγκοινωνούντες οικονομίες σύστημα και από την άλλη τον άνθρωπο μόνο του, να παίρνει κατακερματισμένες γνώσεις. Μπορεί όμως έτσι να αντιληφθεί την πραγματικότητα στην οποία βρίσκεται και να οργανωθεί και να

αντιδράσει ή να βελτιώσει αυτό το σύστημα; Η μεταμοντέρνα κατάσταση αρνούμενη την ύπαρξη γενικών νόμων, αδυνατεί να βοηθήσει τον άνθρωπο να κατανοήσει το σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο κόσμο, να κατανοήσει τις αλληλεπιδράσεις και τις αντιφατικές συνάψεις που κυριαρχούν στο παγκόσμιο κοινωνικοοικονομικό γίγνεσθαι (Παυλίδης, 2007-2008β).

Ως προς την εκπαίδευση αυτή η κατάσταση φέρει μέσα της την αντίληψη ότι μόνο οι χρήσιμες γνώσεις έχουν αξία. Η γνώση και η μόρφωση που καλλιεργούν το πνεύμα και διαμορφώνουν την προσωπικότητα του ανθρώπου, θεωρούνται μη χρήσιμες. Πρόκειται για μια εμπορευματική αντίληψη της γνώσης. Η γνώση είναι εμπόρευμα, παράγεται για να πωλείται και να καταναλώνεται. Δεν είναι αυτοσκοπός, είναι εμπορευματικό προϊόν προς ανταλλαγή, που επιφέρει κέρδος. Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο είναι η επιλογή των γνώσεων από το κάθε άτομο χωριστά. Όταν μέσα από τους υπολογιστές το άτομο προσλαμβάνει κομμάτια γνώσης, εγκλωβίζεται σε μια βιωματική πρόσληψη του κόσμου και δεν αντιλαμβάνεται τις υπάρχουσες οικονομικές και κοινωνικές σχέσεις, ούτε και επιθυμεί να τις αλλάξει (Παυλίδης, 2007-2008α). Επιπλέον τα μορφωτικά αγαθά που κάθε μαθητής θα επιθυμεί να πάρει θα είναι τα οικονομικά χρήσιμα και τα καλύτερα εμπορεύσιμα. Με αυτόν τον τρόπο εύκολα αναπαράγονται οι οικονομικοκοινωνικές δομές του εκάστοτε προϋπάρχοντος συστήματος. Το άτομο φαινομενικά επιλέγει ελεύθερα τη γνώση που επιθυμεί, αλλά στην ουσία επιλέγει ότι του είναι χρήσιμο οικονομικά ως φορέας εμπορεύσιμης εργασιακής ικανότητας. Με αυτόν τον τρόπο η μάθηση ικανοποιεί τους εργοδότες δημιουργώντας ξεχωριστούς, τεχνολογικά καταρτισμένους ανθρώπους ως εργατικό δυναμικό και ξεχωριστούς καταναλωτές. Καταναλωτές που θα είναι εθισμένοι και στη συνεχή αγορά και αντικατάσταση των τεχνολογικών επιτευγμάτων, για χάρη της παραγωγικότητας και του αέναου καταναλωτισμού. Τέλος η αποκλειστική χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση είναι μια καθολική αποδοχή του εμπειρισμού που οδηγεί στην καθυπόταξη της συνείδησης στις υπάρχουσες κυρίαρχες κοινωνικές σχέσεις. Ο Savater (2004) αναφέρει ότι το να επεξεργάζεσαι πληροφορίες δεν είναι το ίδιο με το να κατανοείς σημασίες, πολύ λιγότερο δε με το να συμμετέχεις

στο μετασχηματισμό των σημασιών και στη δημιουργία νέων. Οι άνθρωποι δεν αποκτούν τη δυνατότητα να διεισδύουν στην ουσία των κοινωνικών σχέσεων. Ούτε γίνονται ικανοί να αναστοχάζονται και να κατανοούν την εμπειρία τους. Τα σύγχρονα οπτικοακουστικά μέσα σε αντίθεση με τους ανθρώπους-δασκάλους, μεταστρέφουν την ανθρώπινη εμπειρία από το κείμενο, στην εικόνα, από το λεκτικό, στο οπτικό. Με την αμεσότητα και την υποβλητικότητα των οπτικοακουστικών εντυπώσεων και με την υπερβολική τους χρήση, αιχμαλωτίζουν τη νόηση και την υποβαθμίζουν. Έτσι αν δεν γίνεται ορθή και προσεκτική χρήση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας, μπορεί η νόηση απλά να καταγράφει κομμάτια μορφών και κατακερματισμένες παραστάσεις, που δεν αφήνουν να γίνουν παραπέρα νοητικές επεξεργασίες για το νόημα και την ουσία αυτών των παραστάσεων. Η λογική ανάλυση, η κατανόηση και η εκτίμηση έρχονται σε δεύτερη μοίρα (Παυλίδης, 2007-2008α). Έτσι επαληθεύονται και οι απόψεις του Savater (2004), ότι η απλή επεξεργασία των πληροφοριών είναι πολύ κατώτερη από την κατανόηση σημασιών και ακόμα πιο κάτω από τον μετασχηματισμό των σημασιών και τη δημιουργία νέων.

2. Η σκοπιμότητα της έμφασης στη χρήση ηλεκτρονικών μέσων στην εκπαίδευση.

Στο σημείο αυτό θα δώσουμε μια μικρή ανάλυση της μετανεωτερικότητας, του μεταμοντέρνου που περιγράφει και ο Lyotard (2008). Η μετανεωτερικότητα εμφανίστηκε τα τελευταία τριάντα και πλέον χρόνια ως μια ιδέα διαφορετικής αντιμετώπισης του κόσμου, πολύμορφη και χωρίς συγκροτημένο εννοιολογικό σύστημα. Θα λέγαμε ότι πηγάζει από την εκρηκτική τεχνολογική εξέλιξη των τελευταίων χρόνων που αλλάζουν και τις ανθρώπινες και εργασιακές σχέσεις. Οι άνθρωποι τώρα χρησιμοποιούν τις γνώσεις και όχι τη μυϊκή τους δύναμη για την εργασία. Εδώ θα θέλαμε να σημειώσουμε ότι η εργασία είναι η κινητήριος δύναμη της ανθρώπινης εξέλιξης μέσα στους αιώνες. Δεν πρόκειται για μια συνεκτική θεωρία γι' αυτό κι είναι δύσκολο να δοθεί ένας ορισμός της. Η ίδια η μετανεωτερική αντίληψη είναι αντίθετη σε κάθε προσπάθεια συστηματικού ορισμού γιατί απορρίπτει κάθε τι που οδηγεί στην συνοχή και στην ολότητα ως ολοκληρωτικό και καταπιεστικό Lyotard (2008). Πάντως αυτό που την προσδιορίζει είναι η αντίθε-

ση και η αμφισβήτηση των ιδεών της νεωτερικότητας. Η νεωτερικότητα τώρα που πηγάζει από τον διαφωτισμό βασίζεται στην ορθολογική σκέψη και θεωρεί ότι η αντικειμενική πραγματικότητα μπορεί να υπερκεραστεί από τη νόηση και ότι η κατάκτηση σταθερών αληθειών μπορεί να καθοδηγήσει τον άνθρωπο προς τη χειραφέτηση. Σε αντίθεση με αυτό η μετανεωτερικότητα απορρίπτει τον ορθολογισμό, τους καθολικούς νόμους, την επιστήμη, την αντικειμενικότητα και την κυριαρχία των επιστημονικών γνώσεων. Τελικά βλέπει τον κόσμο ως ασταθές πεδίο, χωρίς την ύπαρξη βασικών αρχών. Έτσι μέσα από τις μερικές και αποσπασματικές αναπαραστάσεις του κόσμου δίνει μια κατακερματισμένη και επιδερμική εικόνα του (Παυλίδης, 2007-2008α).

Ο διαφωτισμός εισηγήθηκε την πνευματική χειραφέτηση των ανθρώπων μέσα από τον ορθό λόγο και την ελεύθερη σκέψη. Όμως η ιδέα του αποδείχτηκε ουτοπική. Ο μαρξισμός εισηγήθηκε τη χειραφέτηση των ανθρώπων από τα ψεύδη της κυρίαρχης ιδεολογίας και τη συνειδητοποίηση των βαθύτερων κοινωνικών αντιθέσεων. Όμως και αυτή η προσπάθεια για μια σοσιαλιστική παιδεία και ιδεώδες, τελικά δεν καρποφόρησε. Δεν κατέστη δυνατό να ξεπεραστεί ο καπιταλισμός, ο οποίος και κυριάρχησε αλλά σταδιακά οδήγησε σε ένα μηδενιστικό πνεύμα (Παυλίδης, 2007-2008α). Η μεταμοντέρνα αντίληψη λοιπόν είναι φορέας αυτού του μηδενιστικού πνεύματος και απορρίπτει κάθε ιδέα χειραφέτησης και κοινωνικής αλλαγής. Η σύγχρονη έμφαση στον εκπαιδευτικό ρόλο των ηλεκτρονικών μέσων έρχεται να υπηρετήσει τους σκοπούς αυτής της μεταμοντέρνας κατάστασης. Η μετανεωτερικότητα προβάλλει την ατομική αναζήτηση της γνώσης και συμφωνεί με την εμπειρική μάθηση. Πρεσβεύει ότι η απουσία θεωρητικών συστηματοποιήσεων χειραφετεί τους μαθητές, καθώς και ότι η απουσία παιδαγωγικών μεθόδων -που μπορεί να εμπεριέχουν καταπιεστικές πτυχές διότι επιζητούν συγκεκριμένα αποτελέσματα- βοηθάει στη χειραφέτηση των ανθρώπων. Όλες οι γνώσεις και οι πολιτισμικές εκφράσεις θεωρούνται ίσης αξίας και το άτομο σύμφωνα με τις επιθυμίες του επιλέγει ποιες θα αποκτήσει (Παυλίδης, 2007-2008α). Αυτά προβάλλει ως θετικά η νεωτερικότητα και μπορούν να γίνουν με τη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων συσσώρευσης, κωδικοποίησης και μετάδοσης πληροφοριών. Όμως μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο το άτο-

μο βρίσκεται μόνο του. Από τη μια είναι το παγκοσμιοποιημένο οικονομικό σύστημα και από την άλλη το απομονωμένο άτομο. Το άτομο μόνο του, αποξενωμένο, που μαθαίνει πάλι μόνο του με τη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας, είναι ο εύκολος στόχος της κοινωνίας των εμπορευματικών και χρηματοοικονομικών σχέσεων. Αυτή την κατάσταση φαίνεται να προωθεί η μετανεωτερικότητα και αυτήν εξυπηρετεί η έμφαση στις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση. Η γνώση και η σύγχρονη τεχνολογία με τα συστήματα πληροφορικής και τα προγράμματα είναι εμπορεύματα που πρέπει να πουληθούν, να καταναλωθούν σύντομα, να ξεπεραστούν και να ανανεωθούν χάριν της επιχειρηματικής κερδοφορίας (Παυλίδης, 2007-2008β). Η γνώση υποτάσσεται στο σύστημα όπου η σπουδαιότητά της μετριέται με το πιθανό οικονομικό αποτέλεσμα και το αναμενόμενο οικονομικό κέρδος. Οι φοιτητές θα ενδιαφέρονται όχι για την ολοκληρωμένη μόρφωσή τους αλλά για την απόκτηση γνώσεων χρήσιμων στην αγορά εργασίας. Ο ίδιος ο Lyotard (2008) λέει ότι το σημαντικό ερώτημα για όλους δεν είναι αν μια γνώση αληθεύει ή όχι. Το σημαντικό ερώτημα είναι αν χρησιμεύει σε κάτι, που μετά γίνεται αν μπορεί να πουληθεί.

Αλλά και το ενδιαφέρον που φαίνεται να έχει ο μεταμοντερνισμός για την πολυπολιτισμικότητα, έχει ένοχη προέλευση. Στην ουσία δεν βοηθά στο μίξιμο των πολιτισμών αλλά στη διευκόλυνση της πολυεθνικής κίνησης του σύγχρονου κεφαλαίου όπου το εθνικό κράτος και οι εθνικές παραδόσεις υπονομεύονται χάριν της πολυπολιτισμικότητας της αγοράς (Παυλίδης, 2007-2008α). Όλο το πνεύμα λοιπόν της χρήσης των ηλεκτρονικών μέσων στην εκπαίδευση που προτάσσει ο μεταμοντερνισμός το κάνει για να εξυπηρετήσει το παγκοσμιοποιημένο οικονομικό σύστημα. Βέβαια αυτό δεν σημαίνει ότι τα ηλεκτρονικά μέσα είναι κάτι το απορριπτό. Απλά η σωστή χρήση τους ως εργαλεία που υποβοηθούν και όχι που απορρίπτουν και αντικαθιστούν τον άνθρωπο μέσα στην εκπαίδευση, είναι αυτή που πρέπει να προβάλλεται. Οι άνθρωποι που προσλαμβάνουν μεμονωμένες γνώσεις δεν μπορούν να αντιληφθούν ολόκληρες και στην ουσία δεν μπορούν να παρατηρήσουν το κυρίαρχο οικονομικό σύστημα, ούτε θα επιχειτήσουν ποτέ τη βελτίωσή του (Παυλίδης, 2007-2008α). Πάντως η χειραφέτηση των ανθρώπων παραμένει ένας από

τους βασικούς σκοπούς της παιδείας. Δεν μπορεί όμως μόνο η παιδεία να απελευθερώσει τους ανθρώπους από αλλοτριωτικές σχέσεις. Αυτή που ουσιαστικά δρομολογεί τις εξελίξεις για αλλαγή της κοινωνικής πραγματικότητας είναι η αντιφατικότητα και η δυναμική των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Η παιδεία μπορεί να βοηθήσει στη χειραφέτηση των ανθρώπων μόνο αν οι ίδιοι επιθυμούν την κοινωνική αλλαγή και την επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων. Αυτή η παιδεία που μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά, είναι του λόγου και της διαλεκτικής σκέψης. Βοηθά τους ανθρώπους να υπερβούν τη βιωματική, τμηματική πρόσληψη του κόσμου και να αντιληφθούν την αντιφατικότητα των εργασιακών και κοινωνικών σχέσεων. Τελικά ο αγώνας για παιδεία και για κοινωνική χειραφέτηση είναι μέρος της ίδιας οργανικότητας (Παυλίδης, 2007-2008α).

Συμπερασματικά

Φρονούμε ότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι μια παιδαγωγική σχέση μεταξύ ανθρώπων. Η αυθεντικότητα της επικοινωνίας και της ανθρώπινης επαφής μεταξύ δασκάλου-μαθητή αλλά και μεταξύ των μαθητών είναι κάτι το μοναδικό. Δεν πρέπει να το αφήσουμε να χαθεί. Θα λέγαμε ότι συνάδει με την ανθρώπινη φύση. Με τη σημερινή τεχνολογία θα μπορούσε πολύ εύκολα η εκπαίδευση να γίνει εξ αποστάσεως, μέσω υπολογιστών, σε ανθρώπους που δε θα συναντηθούν ποτέ μεταξύ τους. Όμως η κοινωνικοποίηση που μπορεί να γίνει μέσα στο σχολείο με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, η φιλία και οι ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ των μαθητών, είναι αξίες ανεκτίμητες. Οι υπολογιστές λοιπόν και η σύγχρονη τεχνολογία είναι χρήσιμα εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν απ' τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Αλλά μέχρι ενός σημείου. Βοηθούν σε πολλές περιπτώσεις στην ευκολότερη εξ αποστάσεως επικοινωνία, στην καλύτερη αναπαράσταση της πραγματικότητας και στην ευκολότερη αφομοίωση των γνώσεων. Αυτό που έχει σημασία και για τη σημερινή αλλά και για κάθε μελλοντική τεχνολογία είναι ο τρόπος χρήσης της. Δεν πρέπει να ξεχνούμε ότι κάθε τεχνολογικό επίτευγμα είναι φτιαγμένο από τον άνθρωπο για να διευκολύνει τη ζωή του. Δεν πρέπει να «θεοποιούμε» τις μηχανές. Η ορθή χρήση της τεχνολογίας για το καλό της ανθρωπότητας είναι ο ζητούμενος στόχος. Η υψηλή τεχνολογία στην εκπαίδευση δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά ένα μέσο. Έτσι ως εργαλεία

υποβοήθησης του εκπαιδευτικού έργου μπορούν να χρησιμοποιηθούν και τα διάφορα είδη σύγχρονα ηλεκτρονικά επιτεύγματα. Όλη η εκπαίδευση λοιπόν, όποια τεχνολογία κι αν χρησιμοποιεί πρέπει να συνάδει με την ανθρώπινη φύση και να βοηθά την κοινωνικότητα. Να έχει ανθρώπινο χαρακτήρα. Να είναι από τον άνθρωπο για τον άνθρωπο. Να έχει στόχο όχι τη δέσμευση του ανθρώπου από την τεχνολογία, αλλά τη χρησιμοποίησή της για την απελευθέρωσή του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Huisman, D. (1998). *Η φιλοσοφία για αρχάριους*. Αθήνα: Εκδόσεις «γράμματα».
- Illich, I. (1976). *Κοινωνία χωρίς σχολεία*. Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη.
- Καζεπίδης, Τ. (1991). *Η φιλοσοφία της παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- Καντ, Ι. (2004). *Περί Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοι Κυριακίδη.
- Lyotard, J.F. (2008). *Η μεταμοντέρνα κατάσταση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γνώση.
- Παυλίδης, Π. (2007-2008α). *Σημειώσεις για το μάθημα: Φιλοσοφία της παιδείας*. ΑΠΘ, Διδασκαλείο «Δημήτρης Γληνός»: Θεσσαλονίκη.
- Παυλίδης, Π. (2007-2008β). *Γνωσιολογικά ζητήματα της παιδείας*. (Διδακτικές σημειώσεις). ΑΠΘ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης: Θεσσαλονίκη.
- Savater, F. (2004). *Η αξία του εκπαιδεύειν*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Vygotzky, L. (2008). *Σκέψη και γλώσσα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γνώση.

Γνωριμία με τη σύγχρονη ελληνική ποίηση μέσα από την ποιητική συλλογή «Τα Ρω του Έρωτα» του Οδυσσέα Ελύτη

Κακλαμάνης Θωμάς

Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων Π.Ε. Λευκάδας

Εισαγωγή - Θεωρητικό πλαίσιο

Σύμφωνα με τον L. S. Vygotsky η ανθρώπινη γνωστική ανάπτυξη και συμπεριφορά δεν μπορεί να γίνει αντικείμενο μελέτης απομονωμένη, από το κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα ενώ παράλληλα η κοινωνική αλληλεπίδραση έχει επιπτώσεις στην γνωστική ανάπτυξη του παιδιού καθώς η βιολογική και ψυχολογική ανάπτυξη του ατόμου δεν πραγματοποιείται σε συνθήκες απομόνωσης (Driscoll, 1994). Οι ανθρώπινες δραστηριότητες αναπτύσσονται εντός ενός κοινωνικού πλαισίου έχοντας ως διαμεσολαβητή τη γλώσσα και άλλα συμβολικά συστήματα τα οποία μπορούν να κατανοηθούν καλύτερα αν γίνουν αντικείμενο μελέτης στα πλαίσια της ιστορικής εξέλιξης.

Ο Vygotsky υποστηρίζει ότι το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο επηρεάζει την ανάπτυξη των ανώτερων νοητικών λειτουργιών και για αυτό το λόγο το παιδί θα πρέπει να κατέχει όλα τα βασικά νοητικά εργαλεία που παρέχει το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζει και αναπτύσσεται (Μπρούζος, 1999). Σε αντίθεση με τον Piaget που υποστήριζε ότι η εξέλιξη της παιδικής σκέψης έχει κατεύθυνση από το ατομικό προς το κοινωνικοποιημένο, ενώ αντίθετα ο Vygotsky από το κοινωνικό προς το ατομικό και στη διαδικασία αυτή κύριο ρόλο παίζει η γλώσσα και το περιεχόμενο της (Νατσιπούλου, 1996). Η γλώσσα για τον Vygotsky είναι από τα πλέον σημαντικά πολιτιστικά εργαλεία και για αυτό το λόγο καθοδήγησε την έρευνα του σε αυτόν το τομέα. Πρότεινε μια έννοια που θεωρείται πολύ σημαντική για την εκπαιδευτική διαδικασία τη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» (Zone of Proximal Development - ZPD). Η έννοια αυτή αναφέρεται στο διάστημα μεταξύ του τι είναι ικανό ένα παιδί να πετύχει μόνο του λύνοντας προβλήματα και τις αντίστοιχες ικανότητες που έχει όταν κάνει το ίδιο κάτω από την καθοδήγηση ενός ενήλικα ή πιο ικανών συμμαθητών (Wood & Wood, 1996). Η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης είναι μεταφορικά η γέφυρα με την οποία το παιδί «περνά» από αυτά που δε γνωρίζει σε αυτά που είναι ικανό να μάθει με τη βοήθεια και συνεργασία άλλων. Η μά-

θηση κατά τον Vygotsky λαμβάνει χώρα σε αυτό ακριβώς το διάστημα. Το πρώτο επίπεδο (όσα μπορεί να κάνει ένα παιδί μόνο του) ορίζεται ως πραγματική ανάπτυξη (actual development). Δύο παιδιά μπορούν να έχουν το ίδιο επίπεδο πραγματικής ανάπτυξης όταν είναι ικανά να δώσουν λύση στο ίδιο αριθμό προβλημάτων ίδιου βαθμού δυσκολίας. Αν όμως το ένα από αυτά λάβει την απαιτούμενη βοήθεια από ένα ενήλικο σίγουρα θα γίνει πιο ικανό στην επίλυση προβλημάτων. Ακριβώς αυτό το δεύτερο επίπεδο (το τι μπορεί να κάνει ένα παιδί με τη συνεργασία ή καθοδήγηση ενός ενήλικα) το ονομάζει δυνητική ανάπτυξη (potential development) (Vasta et al, 1995). Επομένως τα παιδιά δε μαθαίνουν από μόνα του και η μάθηση δεν λαμβάνει χώρα σε ένα κενό αλλά είναι κοινωνικά και πολιτιστικά προσδιορισμένη.

Σύμφωνα με την ολική προσέγγιση της γλώσσας η μάθηση προϋποθέτει την οικοδόμηση εννοιών και είναι σε άμεση αλληλεπίδραση με τις προηγούμενες γνώσεις του μαθητή. Η οικοδόμηση των εννοιών είναι μια συνεχής και ενεργητική διαδικασία και οι συμμετέχοντες σε αυτή είναι υπεύθυνοι για τη μάθηση τους. Με βάση αυτή την προσέγγιση θα πρέπει να δίνονται πολλές ευκαιρίες στα παιδιά να εκφράζονται προφορικά και γραπτά, στην προσπάθεια τους να εξηγήσουν τη σκέψη, τις θέσεις και του συλλογισμούς τους για κάθε δραστηριότητα που αναλαμβάνουν (Weaver, 1990, Μανταδάκη, 1999).

Σενάριο διδασκαλίας

Στη δραστηριότητα αυτή θα ασχοληθούμε με τη διδασκαλία λογοτεχνικού κειμένου μέσα από τις δυνατότητες που προσφέρει το διαδίκτυο. Θα επιχειρήσουμε να αξιοποιήσουμε διδακτικά τις ιστοσελίδες που έχουν ως περιεχόμενο το έργο του Οδυσσέα Ελύτη, δίνοντας έμφαση στη διδασκαλία ενός ποιήματος προσεγγίζοντας το διαθεματικά καθώς θα προσπαθήσουμε να συνδέσουμε το περιεχόμενο του με το αντίστοιχο περιεχόμενο άλλων μαθημάτων (Γεωγραφία, Αισθητική Αγωγή, Μουσική, Νέες Τεχνολογίες). Η διαθεματική αξιοποίηση της Λογοτεχνίας εκτός από την αισθητική απόλαυ-

ση, την αρμονική σύζευξη του λόγου και της επιστήμης, συμβάλλει στην πολυπολιτισμική ή διαπολιτισμική παιδαγωγία των μαθητών, καθώς προσεγγίζει τη μάθηση με πολυεπίπεδο τρόπο (Παμουκτσόγλου, 2002). Στόχος μας είναι οι μαθητές να μάθουν να διερευνούν, να μελετούν, να κατανοούν ιστοσελίδες με λογοτεχνικό περιεχόμενο και να εξασκούνται στην έρευνα και στην αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο. Ταυτόχρονα να εξασκηθούν στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, να γράφουν στον επεξεργαστή κειμένου, να συνδιαλέγονται μεταξύ τους.

Η ποίηση του Ελύτη είναι βαθιά επηρεασμένος από τον υπερρεαλισμό. Αναφερόμαστε βέβαια στην ελληνική εκδοχή του υπερρεαλισμού. Με την τεχνική αυτή «μπορεί ο καθένας να συμφιλωθεί γιατί δεν απιστεί στα ουσιώδη στοιχεία του λόγου και ας φαίνεται πως στηρίζεται ολόισα στο υποσυνείδητο... Εάν υπάρχει ο γνήσιος ποιητής και ο παραδοξότερος τρόπος δικαιώνεται». (Παναγιωτόπουλος 1999). Γεννιέται εύλογα το ερώτημα αν το περιεχόμενο της ποίησης του είναι κατάλληλο για το επίπεδο των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Σημαντικός είναι ο ρόλος του δασκάλου που θα φέρει σε μια πρώτη επαφή τους μαθητές με το έργο του μεγάλου αυτού Έλληνα ποιητή. Η Άντα Κατσικ-Γκίβαλου αναφέρει χαρακτηριστικά: «Για να μπορέσει ο δάσκαλος να εξοικειώσει τα παιδιά μ' αυτήν την ποίηση (υπερρεαλισμός) θα πρέπει πέρα από όλα τ'άλλα να κατορθώσει να εκμεταλλευτεί ορισμένα αρνητικά χαρακτηριστικά αυτών των ποιημάτων και να τα διαπλέξει με τα βιώματα, τις εκφράσεις ή τις διαθέσεις των παιδιών κι αυτό όσο κι αν φαίνεται παράδοξο απ' την πρώτη ματιά είναι όχι μόνο δυνατό, αλλά και ευχάριστο γι' αυτά, καθώς πολλά απ' τα κείρια χαρακτηριστικά του υπερρεαλιστικού κινήματος ανταποκρίνονται στην παιδική ψυχосύνθεση» (Κατσικ - Γκίβαλου, 1999: 91-92).

Η δραστηριότητα που θα εξετάσουμε ξεκινά με το χωρισμό των μαθητών σε τρεις ομάδες εργασίας που αναλαμβάνουν να μελετήσουν διαφορετικό ποίημα η κάθε μία. Ακόλουθα ενημερώνονται αναλυτικά και συζητούν με το δάσκαλο τους για το τι ακριβώς περιλαμβάνει η δραστηριότητα με την οποία θα απασχοληθούν, μαθαίνουν τους στόχους και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα αυτής της προσπάθειας. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει επιλέξει από πριν και να έχει μελετήσει τις ιστοσελίδες που θα διερευνηθούν έχοντας ετοιμάσει τα

ανάλογα Φύλλα Εργασίας που θα δοθούν. Ο ίδιος είναι υπεύθυνος για την οργάνωση, παρουσίαση, καθοδήγηση και αξιολόγηση της ομαδικής εργασίας. Συμπαρίσταται και προλαμβάνει τις δυσκολίες και τα προβλήματα των ομάδων, προσέχει την εργασία τους, επεμβαίνει έμμεσα και προβλέπει τα τελικά αποτελέσματα. Ενθαρρύνει τα παιδιά να διαβάζουν, να αναπλάθουν τα δικά τους γραπτά, να σχεδιάζουν από κοινού, να συζητούν, να επιχειρούν εξηγήσεις προσωπικές ή διαπροσωπικές των νοημάτων της γλώσσας με την οποία ασχολούνται, δίνοντας βαρύτητα στην ελεύθερη έκφραση και τη συμμετοχή (Παπαδοπούλου, 1999).

Διδακτικοί Στόχοι

1. Ως προς το γνωστικό αντικείμενο

α) Να γνωρίσουν οι μαθητές το έργο του ποιητή Οδυσσέα Έλυτη.

β) Να εξοικειωθούν διαισθητικά με απλά δείγματα υπερρεαλιστικής ποίησης. (επισήμανση των ιδιαίτερων λεκτικών τρόπων που συνιστούν το ποιητικό ύφος (εικονοπλασία, προσωποποιήσεις, μεταφορές κτλ).

γ) Να προσεγγίσουν το περιεχόμενο του ποιήματος και να το απολαύσουν αισθητικά.

2. Ως προς την χρήση των νέων τεχνολογιών

α) Να αναπτύξουν οι μαθητές θετική στάση απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ στην μαθησιακή διαδικασία.

β) Να μάθουν να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο ως εργαλείο αναζήτησης και άντλησης πληροφοριών.

3. Ως προς την μαθησιακή διαδικασία

α) Να μάθουν να συνεργάζονται και να αναπτύξουν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη.

β) Να τονώσουν την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμησή τους μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες.

γ) Να εκφραστούν ελεύθερα αξιοποιώντας τη δημιουργική τους φαντασία.

δ) Να αναπτύξουν τον σεβασμό στις διαφορετικές απόψεις.

ε) Να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις ιδέες τους.

Διάρκεια υλοποίησης

Το σενάριο θα υλοποιηθεί σε 4 διδακτικές ώρες.

Τάξεις : Ε' - Στ'

Μεθοδολογική προσέγγιση

Δίνεται έμφαση στην συμμετοχική μάθηση και στην διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης. Χρησιμοποιείται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και τα παιδιά ενθαρρύνονται στην ενεργό συμμετοχή στο μάθημα και την δημιουργική συνεργασία μέσω των ομάδων εργασίας. Έτσι μέσα από συγκεκριμένες εργασίες – δραστηριότητες οδηγούνται στην ανακάλυψη της γνώσης (Κακλαμάνης, 2005).

Στη δραστηριότητα που εξετάζουμε οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν το διαδίκτυο για την πλοήγηση και διερεύνηση των παρακάτω ιστοσελίδων:

<http://odysseas-elitis.weebly.com/>
<http://cgi.di.uoa.gr/~gram/elitis.html>

Ομάδα Α΄ - Φύλλο Εργασίας

1) Πληκτρολογήστε στον υπολογιστή σας την ηλεκτρονική διεύθυνση <http://odysseas-elitis.weebly.com/> (ο δικτυακός χώρος έχει δημιουργηθεί από Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής - Εκπαίδευση με Χρήση Νέων Τεχνολογιών») με θέμα τον Έλληνα ποιητή Οδυσσέα Ελύτη. Αφού εμφανιστεί η αρχική σελίδα επιλέξτε από τα περιεχόμενα που βρίσκονται στο πάνω μέρος της σελίδας την ενότητα «Ποιητικές Συλλογές», επιλέγουμε «Δεκαετία 60-70» και στη συνέχεια από τις συλλογές ποιημάτων την ενότητα « Τα Ρω του έρωτα». Από τα ποιήματα που εμφανίζονται εντοπίστε το ποίημα με τίτλο «Το τριζόνι». Επιλέξτε με το δείκτη του ποντικιού σας το περιεχόμενο του ποιήματος, αντιγράψτε το (από το μενού επεξεργασία – αντιγραφή) και επικολλήστε το σε ένα φύλλο εργασίας του επεξεργαστή κειμένου (από το μενού επεξεργασία – επικόλληση). Καθορίστε το μέγεθος της γραμματοσειράς στις 14 στιγμές για να γίνει το κείμενο πιο ευανάγνωστο.

2) Διαβάστε αρκετές φορές προσεκτικά το ποίημα. Αν εντοπίσετε άγνωστες λέξεις να τις σημειώσετε με μπλε χρώμα και να αναζητήσετε σε ένα ηλεκτρονικό λεξικό την ερμηνεία τους ή ρωτήστε το δάσκαλο να σας τις εξηγήσει.

3) Με βάση την παραπάνω μελέτη σας, να απαντήσετε στα ακόλουθα ερωτήματα:

α) Πως καταλαβαίνεται τη φράση: «Οι άνθρωποι μ' αρνήθηκαν κανείς δε μου σιμώνει»;

β) Σε ποιο σημείο του ποιήματος μιλάει το τρι-

ζόνι; Τι λέει;

γ) Γιατί στο ποίημα η ζωή χαρακτηρίζεται «γλυκιά και πικρή»;

δ) Τι ερμηνεία δίνεται στη φράση του ποιητή: «Τι να 'φταιξα της μοίρας μου κι έτσι με φαρμακώνει»;

ε) Σε ποια εποχή του έτους αναφέρεται ο ποιητής; Δικαιολογήστε την άποψή σας.

στ) Δώστε ένα διαφορετικό τίτλο στο ποίημα που μελετάτε.

ζ) Γράψτε σε λίγες γραμμές τις εντυπώσεις που σας άφησε η ανάγνωση του ποιήματος.

Κατά τη διάρκεια της μελέτης σας να κρατήσετε σημειώσεις με τα βασικά σημεία της προσπάθειάς σας, για να τις χρησιμοποιήσετε στην ανακοίνωση των αποτελεσμάτων της ομάδας σας και στην τελική συζήτηση.

Ομάδα Β΄ - Φύλλο Εργασίας

1) Πληκτρολογήστε στον υπολογιστή σας την ηλεκτρονική διεύθυνση <http://odysseas-elitis.weebly.com/> με θέμα τον Έλληνα ποιητή Οδυσσέα Ελύτη. Αφού εμφανιστεί η αρχική σελίδα επιλέξτε από τα περιεχόμενα που βρίσκονται στο πάνω μέρος της σελίδας την ενότητα «Ποιητικές Συλλογές», επιλέγουμε «Δεκαετία 60-70» και στη συνέχεια από τις συλλογές ποιημάτων την ενότητα « Τα Ρω του έρωτα». Από τα ποιήματα που εμφανίζονται εντοπίστε το ποίημα με τίτλο «Τα τζιτζίκια». Επιλέξτε με το δείκτη του ποντικιού σας το περιεχόμενο του ποιήματος, αντιγράψτε το (από το μενού επεξεργασία – αντιγραφή) και επικολλήστε το σε ένα φύλλο εργασίας του επεξεργαστή κειμένου (από το μενού επεξεργασία – επικόλληση). Καθορίστε το μέγεθος της γραμματοσειράς στις 14 στιγμές για να γίνει το κείμενο πιο ευανάγνωστο.

2) Διαβάστε αρκετές φορές προσεκτικά το ποίημα. Αν εντοπίσετε άγνωστες λέξεις να τις σημειώσετε με μπλε χρώμα και να αναζητήσετε σε ένα ηλεκτρονικό λεξικό την ερμηνεία τους ή ρωτήστε το δάσκαλο να σας τις εξηγήσει.

3) Με βάση την παραπάνω μελέτη σας, να απαντήσετε στα ακόλουθα ερωτήματα:

α) Σε ποιο γεωγραφικό διαμέρισμα της Ελλάδας αναφέρεται το ποίημα ;

β) Πως καταλαβαίνεται τη φράση: «και τ' άλλα τα παιδιά της» στην πρώτη στροφή του ποιήματος;

γ) Να υπογραμμίσετε τις λέξεις του κειμένου που έχουν σχέση με το περιβάλλον της θάλασσας.

δ) Γιατί ο ποιητής αποκαλεί τον ήλιο «βασιλιά»;
 ε) Τι ερώτηση κάνει ο ποιητής στη τελευταία στροφή του ποιήματος;

στ) Σε ποιο σημείο του ποιήματος μιλούν τα τζίτζικια; Τι λένε;

ζ) Σε ποια εποχή του έτους αναφέρεται ο ποιητής; Δικαιολογήστε την άποψή σας.

η) Δώστε ένα διαφορετικό τίτλο στο ποίημα που μελετάτε.

θ) Γράψτε σε λίγες γραμμές τις εντυπώσεις που σας άφησε η ανάγνωση του ποιήματος.

Κατά τη διάρκεια της μελέτης σας να κρατήσετε σημειώσεις με τα βασικά σημεία της προσπάθειάς σας, για να τις χρησιμοποιήσετε στην ανακοίνωση των αποτελεσμάτων της ομάδας σας και στην τελική συζήτηση.

Ομάδα Γ' - Φύλλο Εργασίας

1) Πληκτρολογήστε στον υπολογιστή σας την ηλεκτρονική διεύθυνση <http://odysseas-elitis.weebly.com/> με θέμα τον Έλληνα ποιητή Οδυσσέα Ελύτη. Αφού εμφανιστεί η αρχική σελίδα επιλέξτε από τα περιεχόμενα που βρίσκονται στο πάνω μέρος της σελίδας την ενότητα «Ποιητικές Συλλογές», επιλέγουμε «Δεκαετία 60-70» και στη συνέχεια από τις συλλογές ποιημάτων την ενότητα «Τα Ρω του έρωτα». Από τα ποιήματα που εμφανίζονται εντοπίστε το ποίημα με τίτλο «Το ερμηονήσι». Επιλέξτε με το δείκτη του ποντικιού σας το περιεχόμενο του ποιήματος, αντιγράψτε το (από το μενού επεξεργασία – αντιγραφή) και επικολλήστε το σε ένα φύλλο εργασίας του επεξεργαστή κειμένου (από το μενού επεξεργασία – επικόλληση). Καθορίστε το μέγεθος της γραμματοσειράς στις 14 στιγμές για να γίνει το κείμενο πιο ευανάγνωστο.

2) Διαβάστε αρκετές φορές προσεκτικά το ποίημα. Αν εντοπίσετε άγνωστες λέξεις να τις σημειώσετε με μπλε χρώμα και να αναζητήσετε σε ένα ηλεκτρονικό λεξικό την ερμηνεία τους ή ρωτήστε το δάσκαλο να σας τις εξηγήσει.

3) Με βάση την παραπάνω μελέτη σας, να απαντήσετε στα ακόλουθα ερωτήματα:

α) Τι είναι ένα ερμηονήσι; Σε τι διαφέρει από τα άλλα νησιά της πατρίδας μας; Τι συνθήκες επικρατούν εκεί;

β) Γιατί στην πρώτη στροφή του ποιήματος η Σαρακοστή χαρακτηρίζεται «πικρή»;

γ) Κατά τη γνώμη σας το νησί που περιγράφει ο ποιητής είναι φανταστικό ή πραγματικό; Δικαιολογήστε την άποψή σας.

δ) Περιγράψτε με λίγα λόγια το νησί που αναφέρει ο ποιητής.

ε) Να υπογραμμίσετε τις λέξεις του κειμένου που έχουν σχέση με το περιβάλλον της θάλασσας.

στ) Ποια αρνητικά χαρακτηριστικά οδήγησαν τον ποιητή στην αναζήτηση ενός τέτοιου νησιού; (αναφέρονται στη 2^η και την 4^η στροφή)

ζ) Πως καταλαβαίνετε την έκφραση «Άμα βρεις το ερμηονήσι όλα τ' άλλα είναι καπνός»;

η) Δώστε ένα διαφορετικό τίτλο στο ποίημα που μελετάτε.

θ) Γράψτε σε λίγες γραμμές τις εντυπώσεις που σας άφησε η ανάγνωση του ποιήματος.

Κατά τη διάρκεια της μελέτης σας να κρατήσετε σημειώσεις με τα βασικά σημεία της προσπάθειάς σας, για να τις χρησιμοποιήσετε στην ανακοίνωση των αποτελεσμάτων της ομάδας σας και στην τελική συζήτηση.

Ο δάσκαλος μπορεί να ζητήσει από κάθε μαθητή ξεχωριστά να γράψει ένα «σκέφτομαι και γράφω» με θέμα μια φανταστική ιστορία με βάση το ποίημα που μελέτησε η ομάδα του. Την ιστορία που θα δημιουργήσουν οι μαθητές μπορούν να την πλαισιώσουν με 2-3 ζωγραφίες με θέματα παρμένα από εικόνες του ποιήματος.

Αφού οι ομάδες ολοκληρώσουν τις εργασίες τους αρχίζει η παρουσίαση από τον εκπρόσωπο ή τους εκπροσώπους. Ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο συντονιστικό, θέτει ερωτήματα, ζητά τη γνώμη και των άλλων μελών. Θα πρέπει όμως να είναι διακριτικός ο ρόλος του στην αξιολόγηση των αρνητικών και θετικών πλευρών της ομάδας και στην εκτίμηση των αναγκών και των δυσκολιών που αυτή αντιμετώπισε. Μόλις τελειώσουν οι παρουσιάσεις από τις ομάδες ακολουθεί συζήτηση για όλη την εργασία με τη συμμετοχή όλων των μαθητών, εξετάζονται τα αποτελέσματα, αν επιτεύχθηκαν οι αρχικοί στόχοι, αναφέρονται τυχόν δυσκολίες που παρατηρήθηκαν, επαινούνται όλες οι εργασίες και αποφασίζεται η τυχόν δημοσιοποίησή τους στην ιστοσελίδα του σχολείου. Κατά τη φάση αυτή οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ακούσουν μελοποιημένα τραγούδια του Οδυσσέα Ελύτη που μπορούν να βρουν και να «κατεβάσουν» στο σκληρό δίσκο του υπολογιστή τους στην ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://cgi.di.uoa.gr/~gram/poemelit.html>

Η αξιολόγηση της προσπάθειας των μαθητών γίνεται σε όλη τη διάρκεια της ομαδικής εργασίας, όπου ο δάσκαλος παρακολουθεί διαδοχικά όλες τις ομάδες, τις καθοδηγεί και εξηγεί τυχόν απορίες που

θα προκύψουν. Όλοι οι μαθητές μαζί αξιολογούν τη συνολική εργασία τους, κρίνουν την προσφορά των συμμαθητών κατά τη συλλογική προσπάθεια. Είναι βέβαιο δε ότι από την ενέργεια αυτή θα προκύψουν χρήσιμα στοιχεία και εμπειρίες για ανατροφοδότηση των μαθητών και του εκπαιδευτικού. Θα πρέπει να τονίσουμε όμως ότι βασικός σκοπός αυτής της δραστηριότητας δεν είναι η αξιολόγηση, αλλά η ενθάρρυνση των μαθητών να λειτουργούν και να δουλεύουν ομαδικά, να μαθαίνουν να συνεργάζονται και να έρθουν σε άμεση επαφή με ένα πολύτιμο μορφωτικό αγαθό όπως είναι η ποίηση.

Η δραστηριότητα που εξετάσαμε είναι μια πολύ καλή ευκαιρία για να γνωρίσουν οι μαθητές τον νομπελίστα ποιητή Οδυσσέα Ελύτη και το έργο του. Ο δάσκαλος τους να παρακινεί να εργαστούν ομαδικά, να επισκεφτούν την ηλεκτρονική διεύθυνση http://www.mikrosanagnostis.gr/thema_13.asp, να ερευνήσουν την ενότητα «ΠΑΙΧΝΙΔΙ, ΟΝΕΙΡΟ, ΠΟΙΗΣΗ», να μελετήσουν άλλα ποιήματα που έχει δημιουργήσει ο μεγάλος αυτός Έλληνας ποιητής. Εκεί δίνεται η ευκαιρία για συζήτηση και σχόλια για τη σύνδεση ποιήματος με την αντίστοιχη εικόνα. Δάσκαλος και μαθητές μπορούν να βιώσουν και να απολαύσουν ταυτόχρονα το μαγικό ταξίδι της ποίησης. Ο δάσκαλος και ο μαθητής είναι «εξ΄ ορισμού κοινωνοί και συμμετοχοί της ποιητικής λειτουργίας. Είναι ανάγκη να λειτουργούν σε ατμόσφαιρα αλληλεπίδρασης, σε μια πορεία μετασχηματισμού και εξέλιξης της παιδαγωγικής τους σχέσης» (Παπαδάτος, 1999:223).

Τέλος θα πρέπει να αναφέρουμε ότι στην ιστοσελίδα του Σπουδαστηρίου Νέου Ελληνισμού και πιο συγκεκριμένα στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.snhell.gr/lections/writer.asp?id=9> υπάρχει ανθολόγιο αναγνώσεων από τη Νέα Ελληνική Λογοτεχνία, σε ηλεκτρονική μορφή. Στη διεύθυνση αυτή οι μαθητές μπορούν να βρουν τέσσερα ποιήματα του Οδυσσέα Ελύτη σε αρχεία ήχου. Τα αρχεία αυτά αφού τα κατεβάσουν στον υπολογιστή τους μπορούν να αποτελέσουν μέρος της εργασίας που θα δημιουργήσουν για τον Έλληνα ποιητή. Σε ένα μάλιστα από αυτά τα ηχητικά αρχεία μπορούμε να ακούσουμε τη φωνή του Οδυσσέα Ελύτη να απαγγέλλει το ποίημα του «Λακωνικόν». Με τη συνδυαστική παρουσίαση και χρήση λογοτεχνικού κειμένου – εικαστικού έργου – μουσικής ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναδείξει τη θεματική-νοηματική τους συνάφεια με το έργο του ποιητή με αποτέλεσμα να γίνεται πιο ευχάριστη και πιο δημιουρ-

γική η διδασκαλία (Καλογήρου, 2001).

Βιβλιογραφία

- Driscoll, Marcy P. (1994). *Psychology of Learning for Instruction*. Needham, Ma: Allyn & Bacon.
- Κακλαμάνης Θ, (2005). Συνεργατική Μάθηση & Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 130-144.
- Καλογήρου Τζίνα (2001). *Εικόνα –μουσική – κείμενο: η συνδυαστική χρήση τους στη διδασκαλία*. Στο Άντα Κατσικί Γκίβαλου (επιμέλεια). Λογοτεχνική Ανάγνωση και Διδακτικές Εφαρμογές. Ελληνικά Γράμματα - Αθήνα.
- Κατσικί – Γκίβαλου Άντα (1999). *Το θαυμαστό ταξίδι, «Μελέτες για την παιδική Λογοτεχνία»*. Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα.
- Μανταδάκη –Παπαδοπούλου Σμαράγδα (1999). *Η ολική γλώσσα στη διδακτική της γλωσσικής έκφρασης για την Α/θμια Εκπαίδευση*. Εκδόσεις Κώδικας.Θεσσαλονίκη.
- Μπρούζος Ανδρέας (1999). *Η σημασία των κοινωνικών παραγόντων για τη γνωστική ανάπτυξη στις θεωρίες των Piaget και Vygotsky*. Τα Εκπαιδευτικά, τχ.49-50, σσ.148-155.
- Νατσιοπούλου Τριανταφυλλιά (1996). *Η σχέση γλώσσας και σκέψης κατά τον L. Vygotsky - Παιδαγωγικές προεκτάσεις*. Γλώσσα, τχ.39, σσ. 17-23
- Παμουκτσόγλου Αναστασία (2002). *Λογοτεχνία και διαθεματικότητα: Πρόταση διδασκαλίας*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τεύχος 7, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Παναγιωτόπουλος .I. M. (1999). *«Συμφιλίωση με τον Σουρεαλισμό» στο Εισαγωγή στην ποίηση του Ελύτη*. Επιμέλεια Mario Vitti. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο.
- Παπαδάτος Γιάννης (1999). *Η ποίηση στο Δημοτικό Σχολείο*. Από το «Λογοτεχνία και Εκπαίδευση». Εκδόσεις Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδάνος, Αθήνα.
- Παπαδοπούλου Σμαράγδα (1999). *Η γραπτή έκφραση στην ολική γλώσσα*. Τα Εκπαιδευτικά. Τεύχος 53-54 .
- Weaver, C. (1990). *Understanding whole language from principles to practice*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Wood, D. and Wood, H. (1996). *Vygotsky, Tutoring and Learning*. Oxford Review of Education, 22 (1), 5-16.

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό και το παράδειγμα της Αυστραλίας

Νικόλαος Θ. Γεωργίτσος

Δάσκαλος – Υπ. Διδ. του Παν/μίου Ιωαννίνων

Εισαγωγή

Ο άνθρωπος ως πολυγλωσσικό ον, έχει την ικανότητα να χειρίζεται πάνω από δύο γλώσσες¹. Η έμφυτη αυτή ικανότητα του ανθρώπου θέτει τις προϋποθέσεις για την καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας εντός κι εκτός των συνόρων του ελλαδικού χώρου, (όπου η ελληνική δεν αποτελεί επίσημη γλώσσα του άλλων κρατών και ως εκ τούτου δεν αποκτάται ανεπιτήδευτα η γνώση της λόγω πολιτισμικού περιβάλλοντος). Για τους Έλληνες του εξωτερικού και τους αλλοεθνείς ή και αλλόγλωσσους Έλληνες της Ελλάδας που η κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας δεν αποτελεί φυσικό επακόλουθο, καθώς η ελληνική καταγωγή δεν συνεπάγεται απαραίτητα κατοχή της ελληνικής γλώσσας², έχουν διαμορφωθεί εδώ και πολλές δεκαετίες προγράμματα διδασκαλίας της ελληνικής που προωθούνται από διάφορους φορείς ανάλογα τη χώρα.

Όμως οι συνθήκες υπό τις οποίες διδάσκεται η ελληνική γλώσσα στο εξωτερικό που παραθέτουμε στη συγκεκριμένη έρευνα, έχει γίνει αντικείμενο αναφοράς ιδιαίτερα για τα τελευταία είκοσι χρόνια λαμβάνοντας τη μορφή προγραμμάτων διδακτικού υλικού, όπως για παράδειγμα το πρόγραμμα Νεοληνικών Victoria Australia για την Αυστραλία, το ZEG-project για την Ολλανδία, το πρόγραμμα της Μασσαχουσέτης στο κέντρο NAD, το πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Florida State University, το πρόγραμμα της Ορθόδοξης Αρχιεπισκοπής της Αμερικής, το πρόγραμμα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Ελλάδας και το πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων³, αλλά και το πρόγραμμα LINGUA που είχε ως σκοπό να μελετήσει «την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, την εκπαίδευση ενηλίκων, την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής μέσα από το δι-

κτυο πληροφόρησης για την εκπαίδευση (Eurymdice), τις επισκέψεις στελεχών της εκπαίδευσης (Atrion) και την αναγνώριση ακαδημαϊκών τίτλων μέσα από το δίκτυο Naric»⁴.

Το ενδιαφέρον, όλων των φορέων, για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό πηγάζει από την συνεχή ζήτηση στο εξωτερικό για εκμάθηση της ελληνικής, είτε για λόγους πολιτισμικούς, είτε εκπαιδευτικούς είτε άλλους⁵. Όπως σημειώνει η κ. Κουτούζη, «η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας είναι μέρος της εξωτερικής μας πολιτικής όταν διδάσκεται στους Έλληνες του εξωτερικού ή τους «φιλέλληνες αλλοδαπούς» των ίδιων χωρών, είναι μέρος της εθνικής μας πολιτικής όταν διδάσκεται στους παλιννοστούντες ή στους ξένους υπηκόους που φτάνουν στη χώρα μας, είτε ως πρόσφυγες, είτε ως οικονομικοί μετανάστες, είτε ως Ευρωπαίοι μας εταίροι που απολαμβάνουν την αναγνώρισή τους ως Ευρωπαίοι πολίτες»⁶.

Η ελληνική νομοθεσία για την γλωσσική εκπαίδευση στο εξωτερικό

Προτού όμως αναφερθούμε στην διδασκαλία της ελληνικής σε διάφορες χώρες και ηπείρους είναι σημαντικό να δούμε τις ιδεολογικές κατευθύνσεις της Ελλάδας στο θέμα αυτό και έπειτα να εξηγήσουμε την συμβολή της έρευνας για την διδασκαλία της ελληνικής στο εξωτερικό στην διδασκαλία της στις μειονότητες στην Ελλάδα.

Το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας ως φορέας διαμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων των κρατικών και ημερήσιων σχολείων του εξωτερικού τα οποία ακολουθούν τα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων του Ελλαδικού χώρου, έχει θεσμοθετήσει το πλαίσιο βάσει του οποίου η ελληνική γλώσσα θα μεταλαμπαδευτεί με τον καλύτερο και

¹ Κατσιμαλή 2004:223.

² Δαμανάκης 2004 (β): 129.

³ Δαμανάκης 1997

⁴ Κουδούνα 2006:390.

⁵ Κατσιμαλή 2004:221.

⁶ Κουδούνα 2006:390-1.

σωστό τρόπο είτε στους Έλληνες ή αλλοεθνείς του εξωτερικού που επιθυμούν να μάθουν Ελληνικά.

Ο νόμος 4027 και συγκεκριμένα το άρθρο 2 ορίζει τις μορφές που θα έχει η γλωσσική εκπαίδευση στο εξωτερικό. Βάσει του νομοσχεδίου αυτού η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό παρέχεται από «εκπαιδευτικές μονάδες» τις οποίες αποτελούν α) σχολεία κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης, τα οποία υφίστανται κατά τη δημοσίευση του παρόντος και στους αποφοίτους των οποίων χορηγούνται τίτλοι σπουδών, που αναγνωρίζονται ως ισότιμοι με τους τίτλους των αντίστοιχων σχολείων της ημεδαπής με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, β) αα) δίγλωσσα σχολεία ξένων χωρών κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης, ββ) τάξεις, τμήματα ή προγράμματα ελληνικής γλώσσας, που εντάσσονται σε σχολεία ξένων χωρών, γγ) λοιπές εκπαιδευτικές μονάδες, οι οποίες επιχορηγούνται, έστω και μερικώς, από το εκπαιδευτικό σύστημα ξένων χωρών, εφόσον όλα τα παραπάνω έχουν ιδρυθεί ή ιδρύονται ή έχουν αναγνωριστεί ή αναγνωρίζονται στο πλαίσιο διεθνών ή διακρατικών συμφωνιών ή με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων γ) ελληνικά τμήματα των ευρωπαϊκών σχολείων και των σχολείων διεθνών οργανισμών, δ) τμήματα ελληνικών σπουδών ή άλλες μορφές οργάνωσης ελληνικών σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ξένων χωρών, καθώς και θεολογικές σχολές ή μονάδες θεολογικής εκπαίδευσης, εκπαιδευτικές μονάδες ελληνόγλωσσης ή δίγλωσσης εκπαίδευσης, στ) τμήματα διδασκαλίας ενηλίκων και κέντρα διδασκαλίας από απόσταση με όλες τις μορφές⁷.

Επίσης, βάσει του ίδιου άρθρου φορείς της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό μπορεί να είναι οι ελληνικές διπλωματικές ή προξενικές αρχές, εκπαιδευτικές ή άλλες αρχές ξένων χωρών, ελληνικές κοινότητες της διασποράς, μορφωτικοί και πολιτιστικοί σύλλογοι, σωματεία και άλλα φυσικά ή νομικά πρόσωπα⁸.

Η ελληνική κυβέρνηση με λίγα λόγια επιδιώκει να λειτουργεί ως πυρήνας οργάνωσης των εκπαιδευτικών μονάδων και φορέων με την έννοια ότι

στοχεύει να έχει υπό την εποπτεία της όχι τόσο τον τρόπο λειτουργίας αυτών, που, ωστόσο, όπως θα δούμε διαφέρει από χώρα σε χώρα,⁹ αλλά της θεσμικής ένταξης των διαφόρων φορέων κάτω από τον αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας με απώτερο σκοπό να εξασφαλίσει ότι οι φορείς αυτοί θα προωθούν τις επιδιώξεις του Ελληνικού Κράτους διασφαλίζοντας την διατήρηση του υψηλού ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου από πλευράς φορέων του εξωτερικού ως προς την ελληνική γλώσσα. Η ανάθεση του εκπαιδευτικού έργου σε ένα ικανό αριθμό φορέων δηλώνει την επιθυμία μάθησης της ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό από ομοεθνείς αλλά και αλλοεθνείς.

Η προσπάθεια αυτή, επειδή κρίνεται πρωτίστης σημασίας προκειμένου να διατηρηθεί και να προωθηθεί ο ελληνικός πολιτισμός στο εξωτερικό μέσω της γλώσσας, το Ελληνικό Κράτος παρέχει κατά το άρθρο 5 του ίδιου νόμου παροχές σε εκπαιδευτικές μονάδες όπως με α) τη διάθεση εκπαιδευτικών από την Ελλάδα με απόσπαση ως εκπαιδευτικών στις άλλες χώρες, β) την επιχορήγηση των εκπαιδευτικών μονάδων, γ) τη συγγραφή σχολικών βιβλίων, καθώς και τη διάθεση και αποστολή σχολικών βιβλίων και μέσων διδασκαλίας, δ) τη μόνωση, επιμόρφωση και μετεκπαίδευση Ελλήνων εκπαιδευτικών για διάθεση στο εξωτερικό, καθώς και ομογενών και άλλων εκπαιδευτικών, ε) τη διάθεση ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού στ) τη σύνταξη προγραμμάτων, προσαρμοσμένων στις συνθήκες των άλλων χωρών από μεικτές επιτροπές και με συνεργασία ειδικών επιστημόνων του εσωτερικού και εξωτερικού, ζ) τη χορήγηση χρηματικών βραβείων και επαίνων σε μαθητές και φοιτητές, που αριστεύουν στην ελληνική γλώσσα στο εξωτερικό, καθώς και σε ομογενείς και αλλογενείς, που επιδεικνύουν δραστηριότητα στη διάδοση και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.¹⁰ Τέλος, το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων έχει δημιουργήσει μία ενιαία Ψηφιακή Πλατφόρμα εκπαιδευτικού υλικού με στόχο να αναπτυχθεί ένα σύστημα ηλεκτρονικής μάθησης για την κάλυψη των αναγκών γλωσσομάθειας των μαθητών [...] ββ) τη δημιουργία κοινοτήτων μάθη-

⁷ ΦΕΚ 233/2011:6781-2.

⁸ ΦΕΚ 233/2011:6782.

⁹ Κουτούζης 2004:105.

¹⁰ ΦΕΚ 233/2011:6782.

σης από μαθητές, εκπαιδευτικούς και κάθε ενδιαφερόμενο χρήστη, γγ) την εκπαίδευση του εκπαιδευτικού προσωπικού και των μαθητών από απόσταση. Αντικείμενο της Ψηφιακής Πλατφόρμας είναι οι διαρκείς ανταλλαγές στοιχείων για ζητήματα εκπαίδευσης όπως εκπαιδευτικού υλικού, ηλεκτρονικών εργαλείων διδακτικού σχεδιασμού, οπτικού και ακουστικού υλικού αναρτημένου στο διαδίκτυο»¹¹.

Συνολικά το υπουργείο λειτουργεί ως εκπαιδευτικός κόμβος με την διάθεση υλικού, προσωπικού και γενικών κατευθύνσεων για την επιτυχή διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και την φροντίδα για την ομαλή διεξαγωγή του έργου αυτού με βάσει των αναγκών και της ζήτησης που υπάρχει σε κάθε χώρα. Η τρέχουσα ελληνική νομοθεσία φαίνεται να συμβάλλει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στην προσπάθεια αυτή, ωστόσο όπως συμπεραίνουμε από τις μελέτες για τη διδασκαλία και την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό, τα ίδια προβλήματα εμφανίζονται σε διαφορετικές χώρες αλλού σε μικρότερο και αλλού σε μεγαλύτερο βαθμό. Για το θέμα αυτό, αν και θα συζητηθεί εκτενέστερα στο τέλος του κεφαλαίου αυτού, μπορούμε προκαταβολικά να σημειώσουμε ότι σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις χωρών που εξετάζουμε τα προβλήματα είναι τουλάχιστον παρεμφερή, όπως για παράδειγμα το πρόβλημα της εκπαιδευτικής κατάρτισης των διδασκόντων ή το ανεπαρκές και σε κάποιες περιπτώσεις ακατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό. Η διαπίστωση αυτή, που έχει παρατηρηθεί σε αρκετές μελέτες, προβληματίζει για τον ουσιαστικό ρόλο της χώρας στην προώθηση της ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό και κατά πόσο παρέχει ουσιαστική βοήθεια στη γόνιμη μετάδοση της γλώσσας και κατά συνέπεια του ελληνικού πολιτισμού εκτός του ελλαδικού χώρου.

Ελληνική ως μητρική, ξένη ή δεύτερη γλώσσα

Στο σημείο αυτό θα αναφέρω το παράδειγμα για το πρόγραμμα μητρικής γλώσσας δηλαδή ελληνικής καταγωγής μαθητές διδάσκονται την ελληνι-

κή ως ξένη, όπως στην περίπτωση της Αυστραλίας το οποίο σύντομα θα περιγράψω. Η διαφορά στη διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας είναι ότι στην πρώτη περίπτωση καλλιεργείται η ήδη υπάρχουσα γνώση των μαθητών για τη γλώσσα, ενώ στην δεύτερη περίπτωση το ζητούμενο είναι η στοιχειώδης επικοινωνία για την εκπαιδευτική διαδικασία¹².

Συγκεκριμένα, η γλώσσα την οποία χρησιμοποιεί η οικογένεια είναι διαφορετική από τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, μία από αυτές διδάσκεται στο σχολείο και τότε μιλάμε για πρώτη ή δεύτερη γλώσσα¹³. Από την στιγμή που υπάρχει η διαφοροποίηση αυτή, θα διαμορφωθεί ανάλογα και η διδασκαλία, καθώς στην περίπτωση της ελληνικής ως ξένης η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως δεξιότητα και «δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στο τι μπορεί να κάνει ο μαθητής και μικρότερη στους γλωσσικούς τύπους που είναι σε θέση να χειριστεί»¹⁴.

Και στις δύο περιπτώσεις όμως, η λιγότερο «επισημάνει» μέθοδος για να επιτυγχθεί η αρτιότερη εκμάθηση της γλώσσας, είναι –κατά την κ. Κατσιμαλή– η «εκλεκτική», εκείνη δηλαδή κατά την οποία ο δασκαλος προσαρμόζει διάφορες διδακτικές μεθόδους ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Το ίδιο ισχύει για αναλυτικό πρόγραμμα «στο οποίο το γλωσσικό και το πολιτισμικό περιεχόμενο, οι επικοινωνιακές δραστηριότητες και το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα περί γλώσσας συνυπάρχουν»¹⁵.

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Αυστραλία

Στην Αυστραλία η διδασκαλία της Ελληνικής προσφέρεται ευρέως λόγω των αναγκών που επιτάσσει η οικονομία, ο επαγγελματικός προσανατολισμός και ο ακαδημαϊκός χώρος, με αποτέλεσμα να υπάρχουν πολλοί φορείς που συμμετέχουν στη δραστηριότητα αυτή.¹⁶ Οι φορείς αυτοί είναι το κράτος, την Εκκλησία, τα ημερήσια σχολεία, πανεπιστήμια και πανεπιστημιακά κέντρα, κολλέγια, και ιδιωτικά φροντιστήρια¹⁷. Η πλειοψηφία των μαθη-

¹¹ ΦΕΚ 233/2011:6783.

¹² Δαμανάκης 2004 (α): 67.

¹³ Δαμανάκης 2004 (α): 33; Φιλιππάκη- Warburton 2009:13.

¹⁴ Κατσιμαλή 2004:224.

¹⁵ Κατσιμαλή 2004:224.

¹⁶ Τάμης 1999:92,95.

¹⁷ Τάμης 1999:89.

τών παρακολουθεί μαθήματα κυρίως στα κυβερνητικά σχολεία σε ποσοστό 41% και λίγο λιγότερο στα απογευματινά σχολεία σε ποσοστό 31%¹⁸. Ο φορέας όπου διδάσκεται περισσότερο η Ελληνική γλώσσα είναι τα κοινοτικά σχολεία τα οποία λειτουργούν με πρωτοβουλία της Εκκλησίας, κοινοτικών και ιδιωτικών φορέων Σάββατα ή απογεύματα με προγράμματα στα ελληνικά μέχρι και 200 ώρες εβδομαδιαία¹⁹. Η διδασκαλία της ελληνικής γίνεται επίσης και εξ' αποστάσεως σε κέντρα τηλεπαιδείας²⁰.

Για περισσότερο από είκοσι περίπου χρόνια λειτουργούν στην Αυστραλία τα ημερήσια σχολεία. Ένα από αυτά είναι το Ελληνορθόδοξο Κολλέγιο Αγίου Γεωργίου Θέμπαρτον της Νότιας Αυστραλίας που ιδρύθηκε το 1984 και εξακολουθεί να υπάρχει, στο οποίο η ελληνική γλώσσα διδάσκεται πέντε ώρες την εβδομάδα²¹, έχει ωστόσο αυξηθεί κατά μία ώρα σε σχέση με παλαιότερη αναφορά ότι το ελληνόγλωσσο πρόγραμμα περιοριζόταν σε τετράωρη διδασκαλία της ελληνικής συνυπολισμένου σε αυτό του χρόνου για άλλα μαθήματα όπως θρησκευτικά και δραστηριότητες όπως ο χορός²².

Όπως έχει παρατηρηθεί, από τα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων της Αυστραλίας φαίνεται ότι τα δίγλωσσα σχολεία έχουν χάσει τον διγλωσσικό τους χαρακτήρα, καθώς υπερτερεί η αγγλική σε διδακτικές ώρες²³. Αυτό μπορεί να απορρέει από το γεγονός ότι στην πλειοψηφία του η μαθητικό πληθυσμός είναι εκτός από αλλοεθνείς και παιδιά από μικτούς γάμους αλλά και φυσικά ομοεθνείς²⁴. Εξάιρεση στο παραπάνω αποτελεί το κρατικό σχολείο Lalor North Primary School στη Βικτώρια, όπου οι μαθητές διδάσκονται ισομερώς την Αγγλική και την Ελληνική²⁵. Παρόλη την απώλεια

του διγλωσσικού χαρακτήρα σε πολλά σχολεία έχει σημειωθεί ότι η εκμάθηση της ελληνικής στην Αυστραλία διαδραματίζει και θα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο καθότι η ελληνική οικογένεια διεκδικεί «μέσα από την γλώσσα την πολιτιστική φυσιογνωμία και εθνική καταγωγή»²⁶.

Ωστόσο, σε αυτή την επιθυμία των ομογενών της Αυστραλίας, τα σχολεία δεν ανταποκρίνονται στο μέγιστο δυνατό. Για παράδειγμα, ως προς τα αναλυτικά προγράμματα δεν υπάρχει ένας «ενιαίος και συστηματικός φορέας υπεύθυνος για θέματα διδακτικής στρατηγικής, σχεδιασμού και εφαρμογής, ούτε και για τη συστηματική δημιουργία αναλυτικών προγραμμάτων διδασκαλίας»²⁷. Επίσης άλλοι παράγοντες που δυσκολεύουν την γλωσσική εκμάθηση είναι οι παρωχημένες μέθοδοι διδασκαλίας που δεν διεγείρουν το ενδιαφέρον των παιδιών²⁸, η έλλειψη εποπτικών μέσων διδασκαλίας,²⁹ αλλά και το γεγονός ότι οι συγγραφείς των διδακτικών βιβλίων δεν μεταδίδουν μέσω του εκπαιδευτικού υλικού το πολιτισμικά πολύμορφο περιβάλλον της ηπείρου με αποτέλεσμα «μακροπρόθεσμα [να] ναρκοθετεί την ίδια την λειτουργία της [ελληνικής]»³⁰. Επίσης, η ποικιλομορφία στους φορείς που διδάσκουν την Ελληνική που προαναφέραμε λειτουργεί ανασταλτικά για τη συνοχή των προγραμμάτων σε σχολεία που βρίσκονται σε διαφορετικές τοποθεσίες, με την έννοια ότι δύο μαθητές δημοτικού σε δύο διαφορετικές γεωγραφικά περιοχές δεν θα έχουν την ίδια γλωσσική κατάρτιση³¹. Τέλος, αν και οι διδάσκοντες είναι συχνά ειδικευμένοι στην διδασκαλία της Ελληνικής³², δεν συμβαίνει αυτό πάντα και όχι σε ικανοποιητικό βαθμό με αποτέλεσμα να αποτελεί πρόβλημα και εδώ η επιστημονική κατάρτιση του διδάσκοντος³³.

¹⁸ Τάμης 1999:89.

¹⁹ Τάμης 1999: 131, 134.

²⁰ Κουτούζης 2004:106.

²¹ Παναγόπουλος 2009: 24.

²² Δαμανάκης 2004 (β): 126.

²³ Δαμανάκης 2004 (β): 126.

²⁴ Τάμης 2001:197.

²⁵ Δαμανάκης 2004 (β): 127.

²⁶ Τάμης 2001:88.

²⁷ Τάμης 2001: 195.

²⁸ Τάμης 2001: 208.

²⁹ Τάμης 1999: 98.

³⁰ Τάμης 2001: 210.

³¹ Τάμης 2001: 92; Τάμης 1999: 96.

³² Τάμης 2001: 89.

³³ Τάμης 2001: 93, 100.

Βιβλιογραφία

- Γεωργογιάννης, Π 1997. *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Gutenberg, Αθήνα.
- Δαμανάκης (επιμ.) 2010. *Παιδεία ομογενών: θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*, ΕΔΙΑΜΜΕ, Ρέθυμνο.
- Δαμανάκης, Μ. 2004 (α). *Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων εξωτερικού*, στο Παιδεία ομογενών : θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις : συνολική έκθεση-μελέτη της επιστημονικής επιτροπής του Πανεπιστημίου Κρήτης, Μ. Δαμανάκης (επιμ.), Ρέθυμνο.
- Δαμανάκης, Μ. 2004 (β). *Δίγλωσσα προγράμματα (μοντέλα) εκπαίδευσης στις ελληνικές παροικίες του εξωτερικού στο Παιδεία ομογενών : θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις : συνολική έκθεση-μελέτη της επιστημονικής επιτροπής του Πανεπιστημίου Κρήτης*, Μ. Δαμανάκης (επιμ.), Ρέθυμνο.
- Δαμανάκης, Μ. 2004 (γ). *Συμπεράσματα και προτάσεις στο Παιδεία ομογενών : θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις : συνολική έκθεση-μελέτη της επιστημονικής επιτροπής του Πανεπιστημίου Κρήτης*, Μ. Δαμανάκης (επιμ.), Ρέθυμνο.
- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) 2004 (δ). *Θεωρητικό πλαίσιο και προγράμματα σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά*, Ρέθυμνο.
- Κατσιμαλή, Γ. 2004. *Κυρίαρχες θεωρητικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας στο Παιδεία ομογενών : θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις : συνολική έκθεση-μελέτη της επιστημονικής επιτροπής του Πανεπιστημίου Κρήτης*, Μ. Δαμανάκης (επιμ.), Ρέθυμνο.
- Κουδούνα, Μ. 2006. *Διαλεκτική σκέψη και διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας σε Πολυπολιτισμικές Κοινωνίες στα Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι. Ε. Π. ΕΚ.)*, 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα, 13-14 Μαΐου 2006, [ηλεκτρονική έκδοση ISSN 1790-8574] Αθήνα.
- Κουτούζης, Μ. 2004. *Μορφές και φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό στο Παιδεία ομογενών : θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις : συνολική έκθεση-μελέτη της επιστημονικής επιτροπής του Πανεπιστημίου Κρήτης*, Μ. Δαμανάκης (επιμ.), Ρέθυμνο.
- Σπυριδάκης, Γ. Κωνσταντάκου, Χ. 1999. *Η Ελληνική Παιδεία στις ΗΠΑ: Τα κύρια σημεία της έρευνας στο Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό*, Πρακτικά Πανελληνίου – Πανομογενειακού συνεδρίου Ρέθυμνο, 26-28 Ιουνίου 1998, Ρέθυμνο.
- Κωνσταντινίδης, Σ. Κομπορόζος, Φ. 2001. *Αναλυτικά προγράμματα και διδακτικά υλικά στο Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά: Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά*, Σ. Κωνσταντινίδης (επιμ.), Ρέθυμνο.
- Κωνσταντινίδης, Σ. Τσίμπος, Π. 1999. *Ελληνική παρουσία και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό: Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στον Καναδά*, στο Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό, Πρακτικά Πανελληνίου – Πανομογενειακού συνεδρίου Ρέθυμνο, 26-28 Ιουνίου 1998, Ρέθυμνο.
- Σαραντίδη, Α. 2009. *Μεταμόρφωση- Ημερήσιο Ελληνορθόδοξο Σχολείο* στο Συμπόσιο «Ημερήσια Ελληνικά Σχολεία στη Διασπορά» Πρακτικά Συμποσίου Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου 5-6 Ιουλίου 2008.
- Τάμης, Α. 2001. *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη διασπορά: Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αυστραλία*. Η σημερινή κατάσταση της Ελληνικής, Ρέθυμνο.
- Τάμης, Α. 1999. *Η κατάσταση της Ελληνικής στην Ωκεανία: Κοινωνιογλωσσική Προσέγγιση στο Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό*, Πρακτικά Πανελληνίου – Πανομογενειακού συνεδρίου Ρέθυμνο, 26-28 Ιουνίου 1998, Ρέθυμνο.

«Ο σημαίνων ρόλος του διευθυντή ως ηγέτη, στη διοίκηση της σχολικής μονάδας»

του Κωνσταντίνου Παπαγιάννη,
δασκάλου, Διευθυντή του

2^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ελεούσας Ιωαννίνων – «Γρηγόριος Παλιουρίτης»

Περίληψη

Η έννοια της ηγεσίας κατέχει κυρίαρχη θέση στη θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης και στην καθημερινή λειτουργία των σύγχρονων οργανισμών. Αξιοποιώντας και συνθέτοντας τις βιβλιογραφικές αναφορές επιχειρείται να ορισθεί η έννοια της ηγεσίας και να γίνει μια σύντομη αναδρομή στα βασικά σημεία των κυριότερων θεωρητικών προσεγγίσεων των ερευνητών στο φαινόμενο και στη διαδικασία της ηγεσίας. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στη θεωρητική προσέγγιση των Lewin et al. – (1939) και στην ταξινόμηση – μελέτη των προτύπων (στυλ) ηγετικής συμπεριφοράς, των οποίων επισημαίνονται τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους.

Με βάση την εμπειρία μου ως διευθυντής σχολικής μονάδας, εδώ και αρκετά χρόνια, αλλά και τις απόψεις της σύγχρονης βιβλιογραφίας, το άρθρο διαπραγματεύεται τις ενέργειες και τις πρακτικές που πρέπει να εφαρμόζει ένας διευθυντής σχολικής μονάδας ώστε να αναπτύσσει τη δημιουργικότητα, την ανάληψη πρωτοβουλιών, τη διαρκή βελτίωση και την αποτελεσματική συμμετοχή όλου του προσωπικού (εκπαιδευτικού και μη) στην επίτευξη των στόχων ενός αποδοτικού σύγχρονου σχολείου ή γενικότερα και κατ' αναλογία, ενός διοικητικού οργανισμού.

Εισαγωγή

Ηγεσία είναι το «φαινόμενο» και ταυτόχρονα η δυναμική «διαδικασία» αλληλεπίδρασης, που ποικίλλει αναλόγως των συνθηκών που υφίστανται και των αλλαγών που πραγματοποιούνται μέσα σ' έναν οργανισμό, βάσει της οποίας συνδιαμορφώνονται αναλόγως τόσο η συμπεριφορά του ηγέτη όσο και των μελών του.

Οι καταστάσεις και οι συνθήκες που επικρατούν σ' έναν οργανισμό, αλλά και οι αλλαγές που συμβαίνουν εντός του, αποτελούν συνάρτηση κυρίως της συμπεριφοράς του ηγέτη. Η ηγεσία είναι η σημαντικότερη παράμετρος επηρεασμού της απόδοσης ενός οργανισμού. Η επιλογή συγκεκριμένης ηγετικής συμπεριφοράς βοηθά σε μικρότερο ή με-

γαλύτερο βαθμό στην επιτυχία των στόχων της ομάδας – οργανισμού, αναλόγως της φύσεως, της αποστολής και των σκοπών του και συγχρόνως ικανοποιεί στον ένα ή άλλο βαθμό τις ανάγκες των μελών του.

Η ικανότητα μιας αποτελεσματικής ηγεσίας αναφέρεται στον τρόπο που ο ηγέτης μετατρέπει την πρόκληση σε επιτυχία. Σημαντική για την εννοιολογική αποσαφήνιση και προσέγγιση της ηγεσίας είναι η διάκρισή της από τη διοίκηση. Πρακτικά η διάκριση των δύο εννοιών καθίσταται εμφανής μέσα από την επισήμανση ότι κάθε προϊστάμενος δεν είναι εξ ορισμού και ηγέτης, παρά το γεγονός ότι μπορεί να είναι αποτελεσματικός στην εργασία του.

Οι ερευνητές και οι θεωρητικοί στον τομέα της διοικητικής επιστήμης ανέπτυξαν για το φαινόμενο της ηγεσίας πολλές εναλλακτικές και συμπληρωματικές θεωρίες – προσεγγίσεις. Μια αξιόλογη προσέγγιση είναι αυτή που εστιάζει στο ερώτημα «τι κάνουν και πώς το κάνουν οι ηγέτες», οδηγώντας σε συμπεράσματα για το στυλ της ηγεσίας αναλόγως της συμπεριφοράς του ηγέτη.

Στους σύγχρονους διοικητικούς οργανισμούς όλο και περισσότεροι αναγνωρίζουν τη σημασία του ρόλου του ανθρώπινου δυναμικού στην επίτευξη των επιθυμητών γι' αυτούς αποτελεσμάτων. Έρευνες αποδεικνύουν ότι επενδύοντας σε ανθρώπινο δυναμικό οι οργανισμοί του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα (επιχειρήσεις), που πρωταγωνιστούν παγκοσμίως, λαμβάνουν μεγάλες αποδόσεις απ' αυτή τους την επιλογή. Η «διαχείριση» – χειρισμός του ανθρώπινου δυναμικού και ειδικότερα οι στοχευμένες ενέργειες της Διεύθυνσης του οργανισμού, ως διοικητική λειτουργία, αποτελούν καθοριστικό παράγοντα στην αποτελεσματικότητα, στην ποιότητα και στην επίτευξη των τελικών στόχων της οργάνωσης.

Οι προκλήσεις της σύγχρονης εποχής, που χαρακτηρίζονται από τους ιλιγγιώδεις ρυθμούς καθημερινών μεταβολών ως αποτέλεσμα της τεχνολογικής προόδου και του όγκου της παρεχόμενης προβάσιμης πληροφορίας, απαιτούν ευέλικτους οργα-

νισμούς. Το σύγχρονο σχολείο ως διοικητικός οργανισμός οφείλει να προσαρμόζεται «ανταγωνιστικά» και κατά τακτά χρονικά διαστήματα σ' αυτές τις αλλαγές και να αντιμετωπίζει δημιουργικά τη νέα γνώση και την εκάστοτε νεοεισερχόμενη τεχνολογική «πρόκληση», χωρίς να απαξιωθεί όμως και την αξία παραδοσιακών, δοκιμασμένων μεθόδων. Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας, ως ηγέτη και ως του κατ' εξοχήν αρμόδιου της διοίκησης ενός σχολικού οργανισμού, καθίσταται εξαιρετικά σημαντικός στη σημερινή εποχή, για την επίτευξη όλων των προαναφερόμενων επιδιώξεων. Η πλήρης και αποτελεσματική συμμετοχή του συνόλου του διαθέσιμου ανθρώπινου δυναμικού (εκπαιδευτικών και άλλων εργαζομένων) στην επίτευξη των στόχων ενός αποδοτικού και «ανταγωνιστικού» σχολείου συνθέτουν τις απαιτήσεις της «θέσης» της Διεύθυνσης ενός σύγχρονου σχολείου.

Τι είναι ηγεσία; – Εννοιολογική προσέγγιση

Η ηγεσία αποτελεί μια από τις σημαντικότερες ικανότητες της διοίκησης. Είναι ένα πολυδιάστατο και πολύπλοκο «φαινόμενο» και μια «διαδικασία» που απαιτεί πολυεπίπεδη και πολυπαραγοντική προσέγγιση. Η λέξη ηγεσία χρησιμοποιείται συχνά κι από πολλούς. Ωστόσο υπάρχει μια δυσκολία στην κατανόηση της έννοιας και κατά καιρούς πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να δώσουν κάποιο ορισμό. Ενδεικτικά αναφέρονται μερικές σκέψεις και ορισμένοι ορισμοί γύρω απ' τη λέξη – έννοια «ηγεσία».

«Η ηγεσία είναι ένα απ' τα περισσότερα μελετημένα και λιγότερο κατανοητά φαινόμενα». (Burns, 1978)

«Το φαινόμενο της ηγεσίας είναι ένα κατ' εξοχήν ομαδικό φαινόμενο, το οποίο αναφέρεται στις διαδικασίες επιρροής και αλληλεπίδρασης μεταξύ δύο η περισσότερο ατόμων». (Κάντας, 2008)

«Ηγεσία είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ δύο ή περισσότερων μελών μιας ομάδας που συχνά περιλαμβάνει τη δόμηση ή και την αναδόμηση μιας κατάστασης, καθώς και τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες των μελών της ομάδας – Η ηγεσία είναι η δημιουργία της αλλαγής». (Bass, & Riggio, 2006)

«Η ηγεσία είναι μια διαδικασία, κατά την οποία ένα άτομο επηρεάζει άλλα άτομα ή ομάδες ατόμων και λαμβάνει συγκεκριμένες πρωτοβουλίες ώστε να τα υποκινήσει και να τα οδηγήσει στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων». (Μπελεγρή - Ρομπόλη, κ.

2001)

«Ηγεσία είναι η διαδικασία κοινωνικής επίδρασης κατά την οποία ένα άτομο καταφέρνει να εξασφαλίσει την βοήθεια των άλλων, για να επιτύχουν ένα κοινό, συμφωνημένο σκοπό. Ηγεσία είναι το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιεί ο ηγέτης σε σχέση με τους άλλους, όταν προσπαθεί να επηρεάσει τη δική τους συμπεριφορά». (Πασιαρδής, 2004)

«Ως ηγεσία εκλαμβάνεται η διαδικασία επηρεασμού των πράξεων και της συμπεριφοράς μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά, πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να προσπαθήσουν μαζί να υλοποιήσουν στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας, με τη μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα». (Μπουραντάς, 2005)

Σύμφωνα με τους Evans and Lindsay (1999), ηγεσία είναι η ικανότητα ενός ατόμου να επηρεάζει θετικά το ανθρώπινο δυναμικό και τα συστήματα τα οποία βρίσκονται υπό την επίβλεψη του, ώστε να μπορέσει να επιτύχει σημαντικά αποτελέσματα.

Κατά τον Storey (2004) ηγεσία σημαίνει στάθμιση ικανοτήτων και οικοδόμηση προσωπικοτήτων απαλλαγμένων από συνηθισμένες ανεπάρκειες και μέτριες επιδόσεις, σημαίνει αναζήτηση καινοτομιών και «ενάρετο» πειραματισμό, ενθάρρυνση συνεργασίας για την επίτευξη των στόχων και ενίσχυση των μελών της ομάδας, με διανομή σ' αυτούς πληροφοριών, εξουσιών και αναγνώρισης.

Κοινός τόπος των προαναφερόμενων ορισμών, αλλά και αρκετών άλλων της σύγχρονης βιβλιογραφίας αποτελεί «η θεώρηση της ηγεσίας ως διαδικασίας άσκησης επιρροής, πάνω στη συμπεριφορά των άλλων. Η επιρροή αυτή αποτελεί τη δυναμική, άτυπη, αμφίδρομη, αλληλεπιδραστική και ακαθόριστη όψη της δύναμης που προκαλεί την εθελοντική συμμόρφωση της συμπεριφοράς και διακρίνεται σαφώς από την εξουσία, που αποτελεί τη δομική και τυπική όψη της δύναμης» (Bush, 2005 Μπουραντάς, 2008)

Θεωρίες για την ηγεσία – Προσεγγίσεις

Οι ερευνητές και οι θεωρητικοί στον τομέα της διοικητικής επιστήμης ανέπτυξαν για το φαινόμενο της ηγεσίας πολλές εναλλακτικές και συμπληρωματικές θεωρίες – προσεγγίσεις. Μια σύντομη αναδρομή σε δυο απ' αυτές τις πρόδρομες προσεγγί-

σεις προσφέρουν μια καλή οπτική για την κατανόηση και ερμηνεία του φαινομένου της ηγεσίας

Γενετική προσέγγιση (πρώιμη προσέγγιση). Στις θεωρίες για τους μεγάλους άνδρες περιλαμβάνονται απόψεις βασισμένες στην πεποίθηση ότι οι ηγέτες διαθέτουν κληρονομικό χάρισμα. Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα αμφισβητήθηκε η κληρονομικότητα του χαρίσματος, όχι όμως και η πεποίθηση για την ανάγκη ύπαρξης ηγετικού χαρίσματος.

Προσεγγίσεις προτύπων ηγετικής συμπεριφοράς. Πρόκειται για προσεγγίσεις που μελετούν τη σχέση αλληλεξάρτησης των ηγετών και των ατόμων ή ομάδων που ηγούνται. Από αυτές τις προσεγγίσεις προέκυψε η ταξινόμηση των χαρακτηριστικών τύπων ηγετικής συμπεριφοράς και των τρόπων με τους οποίους συμβάλλουν στην αποτελεσματική και αποδοτική λειτουργία των οργανισμών που ηγούνται.

Οι πρώτες έρευνες σ' αυτή την κατεύθυνση έγιναν τη δεκαετία του '30 (Lewin et al., 1939). Αποτελέσματα των ερευνών που έγιναν με τη μέθοδο του κοινωνικού πειράματος ήταν να ορισθούν τρία βασικά πρότυπα (στυλ) ηγεσίας, ανάλογα με τη συμπεριφορά του ηγέτη.

Το αυταρχικό, στο οποίο οι υφιστάμενοι δεν έχουν συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων. Ο ηγέτης λαμβάνει μόνος του τις αποφάσεις, δε δίνει εξηγήσεις και τις επιβάλλει με τη δύναμη της εξουσίας που του παρέχει η θέση του, με τη χρήση του φόβου και των κυρώσεων.

Το δημοκρατικό, στο οποίο η λήψη των αποφάσεων είτε γίνεται με συμμετοχικές – δημοκρατικές διαδικασίες είτε γίνεται από τον ηγέτη, αφού λάβει υπόψη του τις απόψεις των άλλων και συμβουλευτεί τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

Το ελευθεριάζον ή εξουσιοδοτικό (*laissez faire*), στο οποίο οι υφιστάμενοι παίρνουν τις αποφάσεις με προσωπικά δικά τους κριτήρια, αφού ο ηγέτης εκχωρεί τον ηγετικό του ρόλο στα μέλη, ασκώντας μια χαλαρή αφ' υψηλού εποπτεία.

Από τα τέλη της δεκαετίας του '30 ερευνητές αναζήτησαν την επαλήθευση της υπόθεσης ότι το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας είναι το πιο αποτελεσματικό και κατάλληλο για την εξασφάλιση κλίματος συνεργασίας, για την ικανοποίηση των μελών της ομάδας και την αποτελεσματικότητά της. Τα στοιχεία των ερευνών τους προσέφεραν επαλήθευση της υπόθεσής τους, ιδιαίτερα όταν ως κριτήριο αποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκε η ανάπτυξη

ηθικών αξιών και ιδανικών (Smith and Peterson, 1988).

Σε παρόμοια κατεύθυνση κινήθηκαν και οι θεωρίες των Mc Gregor (1960) και Argyris (1957). Ο Mc Gregor μίλησε για τη «θεωρία Χ», που υιοθετούν οι αυταρχικοί ηγέτες, σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι γενικά δεν αγαπούν την εργασία και λειτουργούν ως μάζα, οι οποίοι χρειάζονται καθοδήγηση από τους χαρισματικούς ηγέτες. Τη θεωρία αυτή την αντιδιέστειλε με τη «θεωρία Υ», την οποία υιοθετούν οι δημοκρατικοί ηγέτες, σύμφωνα με την οποία η εργασία είναι ανάγκη για τους ανθρώπους, που χαίρονται και αγαπούν αυτό που κάνουν και οι οποίοι αναπτύσσοντας την υπευθυνότητα, καλλιεργώντας τις ικανότητές τους και αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες λειτουργούν πιο αποτελεσματικά. Ο Argyris στη θέση της «θεωρίας Χ» έβαλε την έννοια της «ανωριμότητας» και στη θέση της «θεωρίας Υ» την έννοια της «ωριμότητας», αντιστοιχίζοντας τις με το αυταρχικό «πρότυπο συμπεριφοράς Α» και το ανθρωπιστικό «πρότυπο συμπεριφοράς Β».

Αργότερα θεωρίες και προσεγγίσεις όπως είναι η «ενδεχομενική» του Fiedler (1976, 1993) βλέπουν το φαινόμενο ηγεσία από άλλη οπτική γωνία, που συνοψίζεται στη φράση «τα πάντα εξαρτώνται» ή αλλιώς «μπορούμε να μιλάμε για έναν ηγέτη ο οποίος είναι αποτελεσματικός σε μια κατάσταση και μη αποτελεσματικός σε μια άλλη» (Fiedler, 1976).

Τα βασικά στυλ ηγεσίας

– Οι θετικές και αρνητικές όψεις τους

α) Το αυταρχικό στυλ (autocrat)

Σ' αυτό το στυλ ηγεσίας ο ηγέτης κυριαρχεί πάνω στα μέλη της ομάδας, τα οποία διακρίνει η παθητικότητα. Απαιτείται διαρκής πίεση από τον ηγέτη, ο οποίος αναμένει συμμόρφωση στις εντολές του. Αν και η αυταρχική ηγεσία δεν είναι ο πλέον δόκιμος τρόπος για να αποκομίσει κάποιος το μέγιστο των αποτελεσμάτων, εντούτοις μερικές φορές φαντάζει ως ο μοναδικός και καταλληλότερος τρόπος σε καταστάσεις που απαιτούν επείγουσα δράση.

Ο αυταρχικός ηγέτης αντλεί δύναμη από τη θέση που κατέχει. Δεν είναι ιδιαίτερα δημοφιλής μεταξύ των μελών της ομάδας και τα άτομα των οποίων ηγείται παρακινούνται μόνο από τις παροχές και τα υλικά κίνητρα που υπόσχεται. Προσφέρει αντα-

μοιβές και επιβάλλει τιμωρίες. Συνήθως μεταβιβάζει εντολές χωρίς διευκρινήσεις και έχει θετικά αποτελέσματα στους στόχους που θέτει μόνο και εφόσον είναι παρών στο χώρο που λειτουργεί και δραστηριοποιείται η ομάδα.

β) Το δημοκρατικό στυλ (democrat)

Ο δημοκρατικός ηγέτης συνδιαλέγεται με τα μέλη της ομάδας και συνδυάζει τις απόψεις και τις προτάσεις τους πάνω σε ενέργειες και δράσεις ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή τους. Η δύναμη του δημοκρατικού ηγέτη προέρχεται από το σύνολο των μελών της ομάδα που ηγείται. Τα μέλη εκδηλώνουν τις δημιουργικές τους ικανότητες αρκεί να παρακινηθούν με κατάλληλο τρόπο. Στη δημοκρατική ηγεσία όλα τα ζητήματα είναι υπόθεση της ομάδας, προκειμένου να συζητηθούν και στη συνέχεια να ληφθούν αποφάσεις για την υλοποίηση των στόχων του οργανισμού. Ο δημοκρατικός ηγέτης ασκεί συμβουλευτική στην ομάδα, διατηρώντας τον αφανή έλεγχο της, ενθαρρύνοντας με κίνητρα, εξουσιοδοτώντας, συμμετέχοντας και ο ίδιος στις επιμέρους δράσεις, χωρίς όμως να χάνει τη συνολική οπτική των διαδικασιών για την επίτευξη των στόχων και την κομβική ευθύνη του ρόλου του. Αναδεικνύει τις ιδιαίτερες ικανότητες κάθε μέλους της ομάδας, προσδοκώντας τα μέγιστα προς την επίτευξη των στόχων και του κοινού οράματος, δίνοντας πάντα τη δυνατότητα λήψης πρωτοβουλιών και αυτενέργειας.

Μια δημοκρατική ηγεσία μπορεί να χαρακτηριστεί ως εσφαλμένη όταν αναλώνει το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου της σε ομαδικές συζητήσεις, παρά σε δράσεις. Τούτο αποτελεί το χαρακτηριστικό γνώρισμα ενός «αβέβαιου» ηγέτη.

Τα μέλη μιας ομάδας που λειτουργούν κάτω από δημοκρατική ηγεσία υιοθετούν γρήγορα και εύκολα αλλαγές και καινοτόμες ιδέες και χαρακτηρίζονται από την υπευθυνότητα που διακατέχονται κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους και την ποιότητα της εργασίας τους είτε με την παρουσία είτε με την απουσία του ηγέτη

γ) Το ελευθεριάζον ή εξουσιοδοτικό (laissez faire)

Η ηγεσία σ' αυτό το πρότυπο ασκείται επιφανειακά, σχεδόν «επιδερμικά», αφήνοντας μεγάλα περιθώρια αυτενέργειας στα μέλη της ομάδας. Οι κατευθύνσεις είναι γενικές και η παρακίνηση απ'

την πλευρά του ηγέτη αμελητέα. Το ελευθεριάζον ή εξουσιοδοτικό στυλ ταιριάζει σε ομάδα ατόμων με υψηλά προσόντα. Ο ρόλος του ηγέτη εδώ είναι να διευκολύνει το έργο των υφισταμένων του, μένοντας λίγο πίσω και αφήνοντάς τους να προχωρήσουν μόνοι τους, δίχως αυτό να μειώνει την αποτελεσματικότητά τους. Αυτός ο τύπος ηγεσίας παραχωρεί στους υφισταμένους το καθήκον να καθορίσουν τους στόχους και τους τρόπους επίτευξής τους και ο ρόλος του ηγέτη είναι να παρέχει πληροφορίες ενεργώντας κυρίως ως σύνδεσμος μεταξύ της ομάδας και του εξωτερικού περιβάλλοντος.

Αρνητικό σημείο αυτού του τύπου ηγεσίας είναι ο κίνδυνος της διασαφήνισης του οράματος και των επιδιωκόμενων στόχων ή η απομάκρυνση από τους στόχους ή ακόμη και η έλλειψή τους, πράγμα που οδηγεί στην αναποτελεσματικότητα και στην οπισθοδρόμηση της ομάδας.

Ηγεσία και διοίκηση

Πολλοί εκλαμβάνουν τις έννοιες ηγεσία και διοίκηση ως συνώνυμες ή και ως ταυτόσημες ακόμη, αν και οι διαφορές τους είναι σημαντικές. Απ' τα προαναφερόμενα διαπιστώνεται ότι η ηγεσία ως έννοια είναι σημαντικότερη από τη διοίκηση και ότι το στυλ ηγεσίας ενός μάνατζερ - διευθυντή καθορίζει την αποτελεσματικότητα της διοίκησης. Το ιδανικό είναι «οι ηγέτες να διοικούν και οι διοικητές να ηγούνται» (Bennis and Nanus, 1985). Οι διευθυντές δύνανται να γίνουν ηγέτες και οι δραστηριότητες της ηγεσίας μπορούν να συμβάλλουν στη διοίκηση. Παρόλα ταύτα μερικοί διευθυντές - διοικητές δεν ηγούνται και μερικοί ηγέτες δεν διοικούν. Διοίκηση σημαίνει να πραγματώνεις, να επιτυγχάνεις, να αναλαμβάνεις την ευθύνη, να επικοινωνείς. Ηγεσία σημαίνει να επηρεάζεις, να καθοδηγείς, να οραματίζεσαι, να εμπνέεις.

Οι διευθυντές - διοικητές αποδέχονται το status quo ενός οργανισμού και προσπαθούν να εφαρμόσουν μια δοθείσα πολιτική. Επικεντρώνονται στις δομές και τα συστήματα και δημιουργούν κανονισμούς για να διασφαλίσουν μέγιστα αποτελέσματα με ελάχιστα ρίσκα. Κινούνται σε πεπατημένες οδούς αποφεύγοντας να διακινδυνεύσουν ή να εισάγουν καινοτομίες.

Αντίθετα οι ηγέτες έχουν σαφές όραμα για το τι θέλουν να επιτύχουν και το πού θέλουν να φτάσουν, χωρίς να φοβούνται τα ρίσκα για την επίτευξη των στόχων τους, ενθουσιασμένοι κάθε στιγμή

με τη δράση τους. Δημιουργούν τις δικές τους πολιτικές, που ανά πάσα στιγμή μπορούν να τις αναθεωρήσουν. Δεν ακολουθούν συνταγές και σταθερά μόνο την «πεπατημένη οδό», αλλά η ανησυχία τους εστιάζεται στην εκτίμηση του «ορθού δρόμου» για την υλοποίηση των στόχων. Λόγω των τόσων διαφορών ανάμεσα στους ηγέτες και τους διοικητές πολλοί άνθρωποι έχουν την πεποίθηση πως οι πρώτοι «γεννιούνται ηγέτες» (Bass, 1990)

Είναι το σχολείο ένας τυπικός διοικητικός οργανισμός;

Μια σημαντική διχογνωμία που υφίσταται μεταξύ των διάφορων ερευνητών αφορά στην αντίληψη για το αν το σχολείο, ως οργανισμός που προσφέρει υπηρεσίες, διαφέρει σημαντικά ή καθόλου από τις κοινές επιχειρήσεις του ιδιωτικού και δημόσιου τομέα.

Αν το σχολείο αντιμετωπίζει όμοιες προκλήσεις μ' εκείνες των επιχειρήσεων, τόσο στις επιδιώξεις του όσο και στον τρόπο διοίκησής του. Αν σημαντικός παράγοντας στην επίτευξη των στόχων του είναι ο διευθυντής. Αν πρέπει το σχολείο να λειτουργεί με κριτήρια «κόστους / απόδοσης» ή αν το σχολείο είναι αυτό που αντανάκλα το πολιτιστικό επίπεδο ενός τόπου, ενός λαού και αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς θεσμούς της κοινωνικοποίησης των ατόμων – πολιτών. Αν ο βασικός σκοπός του είναι να προάγει τον πολιτισμό, το σύνολο των τεχνικών και πνευματικών επιτευγμάτων του ανθρώπου και τη μετάδοσή τους από τη μια γενιά στην άλλη, χωρίς να είναι προσανατολισμένο στη λογική της «αγοράς» ή αν ακόμη το σχολείο είναι μάλλον χώρος αυτοδιοικούμενης «κοινωνίας», όπου «η ισχύς» είναι εξίσου κατανεμημένη σ' όλο το προσωπικό και τα θεσμικά όργανα διοίκησής του (σύλλογος διδασκόντων – σχολικό συμβούλιο του αρθ. 51 του ν. 1566/1985 – συμβούλιο σχολικής κοινότητας, Υπ. Αποφ. 8440/ ΦΕΚ 318/ τ.β' / 25.02.2011).

Μπορούν οι αρχές του επιστημονικού μάνατζμεντ (management) να εφαρμοστούν στο σύγχρονο σχολείο ώστε αυτό να εκπληρώσει τον κοινωνικό του ρόλο και να επιτύχει στους στόχους και τα αποτελέσματα που αναμένει η κοινωνία; Η εφαρμογή ιεραρχικών δομών στο σχολείο «καταπέζει» τους εκπαιδευτικούς και την ανάπτυξη της δημιουργικής παιδαγωγικής σκέψης; Οι επιχειρηματικοί και εκπαιδευτικοί οργανισμοί διαφέρουν ρι-

ζικά μεταξύ τους, επειδή οι πρώτοι αγνοούν σημαντικές ηθικές αξίες ενώ οι δεύτεροι τις έχουν στο επίκεντρό τους; (Everard & Morris, 1999).

Η απάντηση των περισσότερων ερευνητών σ' αυτό το σημείο συμπυκνώνεται στη διαδεδομένη πλέον αντίληψη της **αντικατάστασης** του γνωστού, από τη λειτουργία της αναποτελεσματικής ελληνικής δημόσιας διοίκησης, **διευθυντή – γραφειοκράτη από το διευθυντή – ηγέτη**, που αποτέλεσε και συνεχίζει δυστυχώς ακόμη να αποτελεί τον καθοριστικό ανασταλτικό παράγοντα και υπαίτιο της δημιουργίας των προαναφερόμενων σκέψεων, ερωτημάτων - προβλημάτων κατά την προσέγγιση του θέματος (Duijghan, 1994).

Οι αρχές του επιστημονικού μάνατζμεντ έχουν εφαρμογή και στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, – στο ελληνικό δημόσιο σχολείο – που μελετώνται, υπ' αυτό το πρίσμα θεώρησης, ως ένας τυπικός διοικητικός οργανισμός.

Ο ρόλος του διευθυντή – ηγέτη

Ο διευθυντής του σχολείου, χωρίς καθόλου να παραγνωρίζεται ο ρόλος των υπόλοιπων θεσμικών οργάνων διοίκησης της σχολικής μονάδας (σύλλογος διδασκόντων – σχολικό συμβούλιο – συμβούλιο σχολικής κοινότητας), έχει συνήθως την πλήρη γνώση του συνόλου της εικόνας της σχολικής μονάδας και κυρίως έχει τη συνολική ευθύνη της ομαλής και αποδοτικής λειτουργίας της. Ο συντονισμός του έργου του εκπαιδευτικού προσωπικού αποτελεί ένα απ' τα βασικά καθήκοντά του, τόσο στην επίτευξη των σκοπών του σχολείου όσο και στη διοικητική λειτουργία του. «Ακρογωνιαίος λίθος για την ανακάλυψη του κοινού τόπου, των οραμάτων και των στόχων του σχολείου με τους συντελεστές επίτευξής τους (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς), αποτελεί ο διευθυντής – ηγέτης» (Walker, 1987).

Οι όροι «ηγέτης», «ηγεσία» δεν αφορούν μόνο στο ρόλο ενός διευθυντή στον εκπαιδευτικό χώρο. Ο όρος, «ηγέτης», συμπυκνώνει έναν συνδυασμό ιδιαίτερων προσωπικών χαρακτηριστικών. Ο «ηγέτης» διακατέχεται από έναν «αέρα» που ενθαρρύνει και παρακινεί τους συνεργάτες του να τον ακολουθήσουν. Ηγέτης είναι εκείνος που θέτει τους στόχους και βρίσκει τους τρόπους για την υλοποίησή τους. Τα ηγετικά χαρακτηριστικά και οι ηγετικές δεξιότητες, είναι ένα μείγμα πρακτικών και ενεργειών (Morzan, 1996), που μπορούν να διδασ-

θούν και να καλλιεργηθούν. Ο διευθυντής – ηγέτης δεν μπορεί να πετύχει τους στόχους του οργανισμού μόνος του. Όσοι εργάζονται υπό την καθοδήγησή του είναι αποδοτικοί όταν επικοινωνεί μαζί τους τακτικά, τους ενθαρρύνει, τους κατανοεί, τους επικουρεί. Ο διευθυντής – ηγέτης δε στέκει κάπου απόμακρα αλλά κινείται ανάμεσα στους συνεργάτες του και εργάζεται μαζί τους, βοηθώντας τους να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και να τις χρησιμοποιούν αποτελεσματικά και αποδοτικά στην επίτευξη των στόχων και του κοινού «οράματος».

Ο διευθυντής ηγέτης μεταφέρει την κουλτούρα του στην ομάδα των συνεργατών του. Η όσμωση της δικής του κουλτούρας με την κουλτούρα των υπόλοιπων μελών της ομάδας, δημιουργεί την πολιτιστική ταυτότητα του οργανισμού, ως ιδέα κοινών αξιών για τις οποίες αξίζει να συνεργαστείς και να δράσεις στοχεύοντας στο «όραμα». Οι συνεχείς καθημερινές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών του οργανισμού δομούν την πολιτιστική ταυτότητα της οργάνωσης (Spears, 1996).

Ενέργειες και πρακτικές της διεύθυνσης ενός οργανισμού και ειδικότερα μιας σχολικής μονάδας που συνδράμουν στη βέλτιστη «διαχείριση» – χειρισμού του διαθέσιμου ανθρώπινου δυναμικού

Έχοντας ως γνώμονα την εμπειρία που έχω συσσωρεύσει και αποκομίσει από τη μέχρι σήμερα απασχόλησή μου ως διευθυντής σχολικής μονάδας, αλλά και τη σχετική βιβλιογραφία, (Morzan, 1996) παραθέτω τις ενέργειες και πρακτικές που πρέπει να εφαρμόζει ο διευθυντής του σχολείου ή γενικότερα ο διευθυντής ενός τυπικού διοικητικού οργανισμού, ώστε να αναπτύσσει τη δημιουργικότητα και την ανάληψη πρωτοβουλιών, να πετυχαίνει τη διαρκή βελτίωση και την αποτελεσματική συμμετοχή όλου του προσωπικού (εκπαιδευτικού και μη), στην επίτευξη των στόχων ενός σύγχρονου σχολείου και γενικότερα ενός σύγχρονου οργανισμού, **ανταποκρινόμενος στο ρόλο του ηγέτη.**

α) Ο Διευθυντής οφείλει να δημιουργεί το όραμα για το σχολείο, τον οργανισμό, διαδίδοντας τους στόχους και της αξίες του.

β) Να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες προσανατολισμού των συνεργατών του στο κοινό όραμα, οι οποίες θα επιτρέψουν και θα πραγματώσουν την επίτευξη των στόχων.

γ) Να δημιουργεί κλίμα συμμετοχικής, συναδελφικής συνεργασίας αναπτύσσοντας «ομάδες συνεργασίας».

δ) Να παρωθεί τους συναδέλφους – συνεργάτες τους, δημιουργώντας τους και καλλιεργώντας τους μια εσωτερική ανάγκη για απόδοση στο έργο τους. – «Η παρώθηση των εργαζομένων είναι ένα σημαντικό θέμα για την αποτελεσματική διοίκηση σε κάθε οργανισμό» (Μπάκας, 2006).

ε) Να επικουρεί τους συνεργάτες του τακτικά και διακριτικά, χωρίς όμως να παρεμβαίνει επιβλέποντας ως ελεγκτής το έργο τους.

στ) Να επιτρέπει την «όχλησή» του από τους συνεργάτες – προσωπικό σε κάθε θέμα που σχετίζεται με την παροχή βοήθειας πάνω στον τομέα της εργασίας τους.

ζ) Να φροντίζει για την άμβλυση πιθανών αντιθέσεων, που μπορεί να προκύψουν μεταξύ του προσωπικού – συνεργατών του, με την επίλυση των όποιων διαφορών τους, μέσα από διαπραγματεύσεις.

η) Να αντιμετωπίζει καταστάσεις αβεβαιότητας ή αμηχανίας ή δυσκολίας από προτεινόμενες εναλλακτικές επιλογές με αποφασιστικότητα, τηρώντας την αρχή της αναλογικότητας, παραμένοντας όμως «ευέλικτος» και «ανοικτός», όταν και όπου αυτό απαιτείται.

θ) Κάνοντας προσωπικές επαφές με τους συνεργάτες του, να τους εμπυκλώνει, να τους ενεργοποιεί, να τους παρωθεί. Να διαβλέπει πιθανή τάση αδρανοποίησής τους για διάφορους λόγους και να λειτουργεί παρεμβατικά, θεραπευτικά και ενισχυτικά.

ι) Να συμμετέχει συνδιαμορφώνοντας τις αποφάσεις και τις επιμέρους κατευθύνσεις για την υλοποίηση των στόχων, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις απόψεις των συνεργατών του.

ια) Να εφαρμόζει χρηστή διοίκηση τηρώντας τις αρχές της νομιμότητας, της ισότητας και της αναλογικότητας, το Σύνταγμα και τους νόμους της Πολιτείας και να φροντίζει συνάμα για την καλή και σωστή λειτουργία των συλλογικών θεσμικών οργάνων διοίκησης, (Σύλλογος Διδασκόντων – Σχολικό Συμβούλιο του αρθ. 51 του ν. 1566/1985 – Συμβούλιο Σχολικής Κοινότητας, Υπ. Αποφ. 8440/ ΦΕΚ 318/ τ.β' / 25.02.2011), με σύγκλησή τους κατά τακτά χρονικά διαστήματα.

Συμπεράσματα

Η αναγνώριση του σημαντικού ρόλου που παίζει η ηγεσία στην επίτευξη των στόχων μιας οργάνωσης, έχει οδηγήσει από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα στην αναζήτηση τρόπων ανάπτυξης των ικανοτήτων των στελεχών που ηγούνται των οργανισμών. Στην κατεύθυνση αυτή, εξετάζοντας τις διάφορες θεωρίες, έχει αναπτυχθεί μεγάλη ποικιλία διαφορετικών προσεγγίσεων και μεθόδων.

Οι προσεγγίσεις της ηγεσίας, που εστιάζουν στην ανάδειξη του στυλ της ηγετικής συμπεριφοράς, προσφέρουν χρήσιμα πορίσματα στην προσπάθεια να δημιουργηθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη. Η διάκριση των τριών προσανατολισμών της ηγετικής συμπεριφοράς προς το έργο ή προς τους ανθρώπους, με γνώμονα τον επιδιωκόμενο σκοπό και οι αντίστοιχες διακρίσεις και αξιολογήσεις του αυταρχικού, του δημοκρατικού και του ελευθεριάζοντος στυλ ηγεσίας εξακολουθούν μέχρι σήμερα να χρησιμοποιούνται ευρύτατα από τους μελετητές και τους ερευνητές του φαινομένου της ηγεσίας.

Στην εποχή μας ο ρόλος των διευθυντικών στελεχών των διοικητικών οργανισμών καθίσταται σημαντικό και πολύπλευρος, προκειμένου να ανταποκριθούν στις σύγχρονες κοινωνικές και τεχνολογικές προκλήσεις. Η «μεταμόρφωση» του διευθυντή – γραφειοκράτη σε διευθυντή – ηγέτη είναι το ζητούμενο, τόσο στο επίπεδο των προσωπικών στόχων όσο και στο επίπεδο της χαρασσόμενης πολιτικής, εκείνων που ασκούν την υψηλή πολιτική εποπτεία των διοικητικών οργανισμών, στο δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα.

Το σύγχρονο σχολείο, ως διοικητικός οργανισμός, βρίσκεται κι αυτό αντιμέτωπο με ταχύτερες τεχνολογικές, οικονομικές, κοινωνικές αλλαγές και ανακατατάξεις, καλούμενο να διαμορφώσει προσωπικότητες που θα είναι ικανές να προσαρμόζονται και να ανταποκρίνονται σ' αυτές τις προκλήσεις. Οι εκπαιδευτικοί, το ανθρώπινο δυναμικό των σχολείων αποτελούν το κλειδί της επιτυχίας της εφαρμογής των απαραίτητων αυτών αναπροσαρμογών και αλλαγών. Η υιοθέτηση των λειτουργιών, των ενεργειών και των πρακτικών του διευθυντή – ηγέτη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι οποίες αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα, την ανάληψη πρωτοβουλιών, τη διαρκή βελτίωση και την αποτελεσματική συμμετοχή όλου του προσωπικού (εκπαιδευτικού και μη) στην επίτευξη των στόχων του

σύγχρονου σχολείου, αποτελούν πλέον αναγκαία προϋπόθεση για την επιτυχία του σχολείου του 21^{ου} αιώνα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Argyris, C. (1957) – *Personality and Organization* – Harper and Bros, New York
- Bass, M.B. (1990) – *Bass and Stogdill's Handbook of Leadership: Theory Research and Managerial Applications*. – New York, London: Free Press
- Bass, B. & R. Riggio (2006) – *Transformational Leadership*. – Lawrence Erlbaum Associates (LEA) – Mahmah, New Jersey
- Bennis, W and Nanus, B. (1985) – *Leaders: strategies for taking charge*. –New York, Harper Collins
- Burns J. (1978) – *Leadership* – Harper Collins, ISBN 0-06-010588-7
- Bush, T. (2005) – *Theories of Educational Leadership and Management*. – Sage Pub, London.
- Duignan P.A. (1994) – *Reflective management: the key to quality leadership* –In C. Riches, & C. Morgan (Eds), *Human Resource Management and Education* (pp.74-90), The Open University, London
- Evans J.R. & Lindsay W.M. (1999) – *The management and control of quality*, SouthWestern College Publishing, – Cincinnati, Ohio.
- Everard K. & Morris G. (1999) – *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* – (μτφ. Δημήτρης Κικιζας) – Ε.Α.Π., Πάτρα
- Fiedler, F. (1976) – *A theory of leadership effectiveness* – Mc Graw-Hill, New York
- Fiedler, F. (1993) – *The leadership situation and the black box in contingency theories*, In M.M. Chemers and R. Ayman (eds), *Leadership Theory and Research: Perspectives and Directions* – Academic Press, New York
- Lewin, K., Lippit, R. and White, R. (1939) – *Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created Social Climates* – *Journal of Social Psychology*, May.
- McGregor, D. (1960) – *The Human size of enterprise* –McGraw-Hill, New York
- Morgan G. (1996) – *Empowering human resources* – In C. Riches, & C. Morgan (Eds),

- Human Resource Management and Education (pp. 32-37), The Open University, London
- Smith, P.B, Peterson, M.F., (1988) – *Leadership, organizations and culture* – Sage Publications, London
- Spears C. L. (1996) – *Insights on Leadership* – John Wiley & Sons, Inc., New York
- Storey J. (2004) – *What next for strategic-level leadership research?* – vol.1, Sage Publications, p.89 – The Open University, UK
- Walker J. (1987) – *Educative Leadership for Curriculum Development: A Pragmatic and Holistic Approach* – In J. Walker (Ed.), *Educative Leadership Monograph Series No 2*, ACT Schools Authority, Canberra
- Ελληνική βιβλιογραφία**
- Γκόλια Αικ., Τσιώλη Σοφία, Μπελιάς Δημ. Κουστέλιος Αθ, (2013) – *Οργανωτική κουλτούρα και ηγεσία στην εκπαίδευση* – Περιοδικό Επιστήμες της Αγωγής (σελ. 15 – 31) Τεύχ. 1-2/ 2013 – Παν/μιο Κρήτης
- Ζιγκριδής Ε. (2008) – *Οργάνωση και Διοίκηση Επιχειρήσεων* (σελ. 73-93) – Ι.Δ.Ε.Ε., Αθήνα
- Καμπουρίδης Γ. – Γεωργιάδου Β. (2005) – *Ο Διευθυντής ηγέτης* – Περιοδικό «Επιθεώρηση Εκπ/κών Θεμάτων», τευχ. 10 (σελ. 121-128) – ΠΑΙΔ. ΙΝΣΤ., Αθήνα
- Κάντας, Α. (2008) – *Χαρισματική, Διαπραγματευτική και Μετασχηματιστική Ηγεσία*. – Οργανωτική & Βιομηχανική Ψυχολογία, – Ελληνικά Γράμματα 175-179, Αθήνα
- Κατσαρός Ι. (2008) – *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, 2. Ηγεσία στην Εκπαίδευση* – ΠΑΙΔ. ΙΝΣΤ., Αθήνα
- Μπάκας Θ. (2006) – *Ο παρωθητικός ρόλος του Διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο* – Περιοδικό «Παιδαγωγική – Θεωρία και Πράξη», τευχ. 1 (σελ. 117 – 125), Ιωάννινα
- Μπελεγρής Κων/νος (2010) – *Συναισθηματική νοημοσύνη, μετασχηματιστική ηγεσία και διοίκηση αλλαγών στο πλαίσιο της οργάνωσης* – Διπλωματική εργασία μεταπτυχιακού προγράμματος στη διοίκηση επιχ/σων – Παν/μιο Πατρών
- Μπελεγρή - Ρομπόλη Α.Α., Α. Μ. Παπαδά & Π. Μιχαηλίδης (2001) – *Εισαγωγή στην Οργάνωση και Διοίκηση Επιχειρήσεων* – Ε.Μ.Π., Αθήνα
- Μπουραντάς Δ., (2005) – *Μάντζμεντ* – Εκδ. Μπένο, Αθήνα
- Μπουραντάς Δ., (2005) – *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας* – Εκδ. Κριτική, Αθήνα
- Πασιαρδής Π. (2004) – *Εκπαιδευτική Ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή* – Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα
- Σαϊτης Χ. (1994) – *Βασικά θέματα της σχολικής διοίκησης* – Αυτοέκδοση, Αθήνα
- Σαϊτης Χ. (2008) – *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο* – Αυτοέκδοση, Αθήνα

Να Διασφαλιστούν τα Πολιτειακά, Πολιτικά και Κοινωνικά Δικαιώματα στους Πολίτες με Όρους Ισοελευθερίας

του Μηνά Α. Ευσταθίου*

Η αυξανόμενη απόσταση, μεταξύ προγραμματικού πολιτικού λόγου και πραγματικότητας (αδυναμία παραγωγής δίκαιων θεσμών/νόμων και εφαρμογής κοινωνικών πολιτικών), συμβάλλει στην απώλεια του ηθικού ερείσματος των δυτικών πολιτικών συστημάτων και της ικανότητά τους να κτίσουν ένα συνεκτικό όραμα για το μέλλον, ικανό να δικαιολογεί τις πολιτικές αποφάσεις και πράξεις τους. Όταν το μόνο που απομένει είναι το ένδυμα της ηθικής, οι πολίτες βιώνουν καθημερινά ένα διαβρωτικό σοκ από το βομβαρδισμό άδικων νομοθετικών και πολιτικών μέτρων που υφαρπάζουν το βίος τους και την αξιοπρέπειά τους. Απέναντι σε αυτήν την ωμή πραγματικότητα οι πολίτες αντιλαμβάνονται, γιατί γίνονται θύματα αυτής της οικονομικής εκμετάλλευσης από τους εκφραστές αυτών των βάρβαρων κυνικών πολιτικών. Αυτό που απομένει είναι η εντύπωση ότι πρόκειται για διαβρωμένους/διεφθαρμένους μηχανισμούς, οι οποίοι επιδίδονται σε μια ακατάπαυστη λήψη αποφάσεων, χωρίς δισταγμό και έλεος, εις βάρος ευρύτερων λαϊκών στρωμάτων καταστρέφοντας τον κοινωνικό ιστό της Ελλάδας σε όλα τα επίπεδα: της οικογένειας, του πολιτισμού, της παιδείας, της υγείας, της προστασίας των πολιτών –των ευπαθών κοινωνικών ομάδων– των αναπήρων.

Η χειραφέτηση των ανθρώπων -αναπήρων ή μη- συνδέεται με τη διεκδίκηση δικαιωμάτων και έχει πάντοτε δύο χαρακτηριστικά: α) την οργάνωση τους σε συλλογικότητες -πολιτική συγκρότηση, και β) το πλαίσιο των αρχών και των δικαιωμάτων που διεκδικούν από την κεντρική ή την τοπική εξουσία για να πετύχουν την νομιμοποίησή τους, και επομένως την εδραίωσή τους. Ο αγώνας τους εκφράζεται με άπειρους τρόπους διαμέσου των λαϊκών κινημάτων, των δημοκρατικών εκστρατειών, το σχηματισμό πολιτικών οργανώσεων (Κομμάτων, Συνδικάτων, Επιστημονικών & Κοινωνικών Συλλόγων) που μπορεί να έχουν διάρκεια ή περιορισμένο χρόνο ζωής. Οι συλλογικές προσπάθειες για χειραφέτηση, πάντοτε ενέχουν έναν συσχετι-

σμό δυνάμεων, βίαιο ή μη βίαιο αναλόγως των όρων: της χρήσης ή της απόρριψης των υπαρκτών νομικών μορφών και των πολιτικών θεσμών.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα η ποικιλομορφία των εθνικών ιστοριών στην Ευρώπη όσον αφορά την κατάκτηση των πολιτειακών, πολιτικών και κοινωνικών δικαιωμάτων. Οι ιστορίες αυτές δεν είναι ανεξάρτητες οι μien από τις δε, ή τις διάφορες μορφές που έλαβε η αποαποικιοποίηση, ή την αλληλουχία των εμφυλιοπολεμικών επεισοδίων και των κινημάτων για τα πολιτικά δικαιώματα για έναν αιώνα και πλέον, μέχρι τη χειραφέτηση των Αφρικανο-αμερικανών των Η.Π.Α.

Παρά την ποικιλομορφία αυτής της φαινομενολογίας, διαπιστώνεται ότι η σύγκρουση είναι πάντοτε καθοριστική, επειδή: α) η ισοελευθερία δεν αποτελεί μια πρωταρχική καταστατική διάταξη, και β) οι κυρίαρχοι δεν απεμπολούν ποτέ τα προνόμια ή την εξουσία τους οικειοθελώς. **Συνεπώς, πάντα χρειάζονται αγώνες και πάλη, κι ακόμη περισσότερο χρειάζεται να εκφραστεί μια νομιμότητα της πάλης**, η οποία προσδίδει μια καθολική σημασία στη διεκδίκηση του «συνυπολογισμού» εκείνων που παρέμειναν εκτός του «κοινού αγαθού» ή της «γενικής βούλησης». Βλέπουμε να εκδηλώνεται μια ουσιαστική μη πληρότητα του Λαού ως πολιτικού σώματος, δηλαδή μια διαδικασία καθολίκευσης που περνά μέσα από τη σύγκρουση και από την άρνηση του αποκλεισμού **που αφορά τα θεμελιώδη δικαιώματα, την αξιοπρέπεια, την ιδιοκτησία και την ασφάλεια.**

Ο αγώνας και η πάλη που χαρακτηρίζεται με αυτόν τον τρόπο κοιτάζει ταυτόχρονα και προς το παρελθόν και το μέλλον. Προς το παρελθόν, επειδή παραπέμπει στη λαϊκή θεμελίωση κάθε συγκρότησης που δεν αντλεί τη νομιμότητά της από την παράδοση ή από κάποια αποκάλυψη ή από τη γραφειοκρατική αποτελεσματικότητα. Προς το μέλλον, επειδή απέναντι στους περιορισμούς και τις ματαιώσεις που πλήττουν την πραγμάτωση της **Δημοκρατίας** στις ιστορικές συγκροτήσεις, **η επιστροφή**

* Ο Μηνάς Α. Ευσταθίου είναι Πρόεδρος του Πανελληνίου Επιστημονικού Συλλόγου Ειδικής Αγωγής –Π.Ε.Σ.Ε.Α-, Εκδότης & Διευθυντής του περιοδικού «Θέματα Ειδικής Αγωγής» και Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου.

στις μαζικές λαϊκές κινητοποιήσεις αποτελεί θεμελιώδες Συνταγματικό δικαίωμα –και ταυτόχρονα Συνταγματική υποχρέωση για την υπεράσπιση του Δημοκρατικού Πολιτεύματος.

Εδώ και μια πενταετία, με την υπογραφή των Μνημονίων ανάμεσα στους πιστωτές της χώρας και τις διάφορες Κυβερνήσεις συνεργασίας, ακυρώνεται η καθολικότητα των δικαιωμάτων και η πολιτική κοινότητα –ο Ελληνικός Λαός αποκτά μια παράδοξη μορφή, γιατί δεν συναινεί στα Μνημόνια, και έτσι δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί ως ομοιογενής ενότητα Πολιτών και ούτε ως ολοκληρωμένη εθνική ολότητα.

“Όμως ο Ελληνικός Λαός δεν μπορεί να διαλυθεί στην ατομικιστική εικόνα ενός αθροίσματος υποκειμένων, των οποίων ο μόνος δεσμός θα ήταν το αόρατο χέρι της ωφέλειας (η άγρια φορολογία) ή η αλληλεξάρτηση των αναγκών, ούτε μπορεί να διαλυθεί στην αντίστροφη εικόνα ενός «πολέμου του καθενός με τον καθένα» σε γενικευμένο ανταγωνισμό συμφερόντων.

Εν προκειμένω ο Αριστοτέλης είχε προτείνει μια θεμελιώδη δικαιολόγηση, ιδρυτική της πολιτικής φιλοσοφίας: «Αυτό που ενώνει τους Πολίτες μεταξύ τους είναι ένας κανόνας αμοιβαιότητας δικαιωμάτων και καθηκόντων». Όμως η αμοιβαιότητα δικαιωμάτων και καθηκόντων συνεπάγεται ταυτόχρονα τον περιορισμό της εξουσίας των κυβερνώντων και την αποδοχή του νόμου από τους κυβερνούμενους. Όμως στην Ελλάδα του 21^{ου} αιώνα οι αξιωματούχοι της συγκυβέρνησης **δεν είναι υπεύθυνοι ενώπιον των εντολών τους και οι απλοί πολίτες, όχι μόνον δεν μπορούν να ανταποκριθούν στους άγριους φορομπηκτικούς τους νόμους, αλλά η γνώμη τους δεν λαμβάνεται υπόψη και όταν κινητοποιούνται άμεσα και όταν, μέσω των αντιπροσώπων τους (Βουλευτές της Αντιπολίτευσης) θέτουν τα αιτήματά τους στη Βουλή των Ελλήνων.**

Σήμερα οι αντιφάσεις μεταξύ συμμετοχής και αντιπροσώπευσης, μεταξύ αντιπροσώπευσης και υπακοής, οξύνονται στο πλαίσιο της νεότερης ιδιότητας του Πολίτη και έτσι η διαφορική σχέση των εξεγερμένων και της πολιτειακής συγκρότησης μετατοπίζεται κυρίως στη λειτουργία των συστημάτων εκπαίδευσης. Πολλές συλλογικότητες, ανάμεσα τους και ο **Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Ειδικής Αγωγής -Π.Ε.Σ.Ε.Α.-**, χωρίς να αγνοούν τις κραυγαλέες ατέλειές του, θεωρούν την ανάπτυξη ενός δημόσιου συστήματος εκπαίδευσης ως θεμελιώδες δημοκρατικό κεκτημένο και ως βασική

προϋπόθεση για τον εκδημοκρατισμό της ιδιότητας του Πολίτη. Όμως γνωρίζουμε ότι η **Δημοκρατία** και η **αξιοκρατία (το πολίτευμα που αποκαλούσε ο Αριστοτέλης τιμοκρατία) σήμερα αντιμάχονται και ισορροπούν σε ένα τετνωμένο σχοινί.** Το Ελληνικό «αστικό κράτος» ή αλλιώς η Ελληνική αστική κοινοβουλευτική **Δημοκρατία**, μέχρι και το 2009 συνδύαζε την πολιτική αντιπροσώπευση με τη μαζική εκπαίδευση, δηλαδή την «εθνική εκπαίδευση» με τις όποιες νομοθετικές ρυθμίσεις που επέτρεπαν δυνητικά τη συμμετοχή του «κοινού ανθρώπου» ή του «οποιοσδήποτε πολίτη» στον πολιτικό διάλογο, και κατ’ επέκταση στην αμφισβήτηση του κρατικού μονοπωλίου εξουσίας. Στο μέτρο της αποτελεσματικότητάς του ως προς τη μείωση των ανισοτήτων συνέβαλε στην ένταξη ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων που δεν είχαν πρόσβαση στη δημόσια σφαίρα των κοινωνικών αγαθών και συνεπώς στη θέσπιση ενός δικαιώματος στα δικαιώματα.

Από αρχές του 21^{ου} αιώνα και μέχρι σήμερα, στην Ελλάδα οι πιστωτικοί και οι εγχώριοι ολιγαρχικοί μηχανισμοί δημιούργησαν μια ιεραρχία γνώσης που είναι επίσης ιεραρχία εξουσίας, κατορθώνοντας να καθορίζουν τη λειτουργία των σχολικών μας συστημάτων, και έτσι να αποκλείουν νομίμως κάθε δυνατότητα να «αυτοδιοικηθούν» οι συλλογικότητες που σχετίζονται με το σχολείο. Κοντολογίς καταστρέφουν τη **συμμετοχική Δημοκρατία.**

Τα τελευταία χρόνια οι διαδικασίες δημιουργίας μιας διαρκούς αίσθησης επισφάλειας και απαξίωσης των δεξιοτήτων τείνουν να γενικευτούν. Έχοντας ξεκινήσει από τα κατώτερα κλιμάκια της ιεραρχίας, πλήττουν πλέον τα μεσαία στελέχη και έχουν αρχίσει να αγγίζουν και την ηγεσία των επιχειρήσεων. Τα ίδια συμβαίνουν και στο Δημόσιο τομέα με το νόμο 3848/2010 της Διαμαντοπούλου, το νόμο 4024/2011 της Κυβέρνησης Παπαδήμου (Νέας Δημοκρατία και ΠΑΣΟΚ) με το κούρεμα μισθών –πάγωμα της βαθμολογικής εξέλιξης μέσα από μια άδικη γραφειοκρατική αξιολόγηση και τέλος με το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Κυβέρνησης Σαμαρά/Βενιζέλου. Κανένα έλεος και καμιά παρηγοριά για τους εργαζόμενους. Το μήνυμα σαφέστατο και τρομοκρατικό: «Κανείς δεν είναι ασφαλής. Αναδιάρθρωσεις και περικοπές προϋπολογισμών τόσο στον ιδιωτικό όσο και στο δημόσιο τομέα για να μπορούν να καταστήσουν άχρηστο από τη μια στιγμή στην άλλη οποιοδήποτε εργαζόμενο και εργαζόμενη.

Η γενίκευση της ανασφάλειας συνοδεύεται από

τη αυξανόμενη και διαρκή κατάργηση των παραδοσιακών ιεραρχικών δομών και σχημάτων στη Δημόσια Διοίκηση και στις επιχειρήσεις στον ιδιωτικό τομέα, τα οποία αφήνουν στη θέση τους σε μια προσέγγιση της εργασίας με μεγαλύτερη προσωπική εμπλοκή και γνώση του αντικειμένου. Τα στελέχη ενός οργανισμού οφείλουν να επενδύσουν προσωπικά, να είναι αυτόνομα, να παίρνουν ατομικές αποφάσεις και πρωτοβουλίες. Ατομισμός και μοντερνισμός παντού, ακόμα και στο στρατό η εκτέλεση των εντολών δεν αρκεί: πρέπει οι στρατευμένοι να είναι δημιουργικοί, να αισθάνονται μέρος του όλου. Έτσι προκύπτει το εξής παράδοξο: «πώς μπορεί κανείς να απαιτήσει πίστη στον εργοδότη κράτος/εργοδότη ιδιώτη, όταν αυτός δεν είναι φορέας ενός οράματος άξιου μεγάλων θυσιών, αλλά αντιθέτως, διακηρύσσει τη βούλησή του να επωφελείται κάθε στιγμή, χωρίς περιορισμούς, των δυνατοτήτων ενός αναλώσιμου ανθρώπινου δυναμικού;»

Σήμερα οι αντιφάσεις μεταξύ συμμετοχής και αντιπροσώπευσης, μεταξύ αντιπροσώπευσης και υπακοής, οξύνονται στο πλαίσιο της νεότερης ιδιότητας του Πολίτη και έτσι η διαφορική σχέση των εξεγερμένων και της πολιτειακής συγκρότησης μετατοπίζεται κυρίως στη λειτουργία των συστημάτων εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα στις 25 Ιανουαρίου 2015 διεξήχθησαν γενικές εκλογές για την ανάδειξη των 300 νέων Βουλευτών της ΒΟΥΛΗΣ των ΕΛΛΗΝΩΝ. Ο Ελληνικός Λαός έδωσε την ευκαιρία στον Συνασπισμό Ριζοσπαστικής Αριστεράς -ΣΥ.ΡΙΖ.Α.- (με 149 βουλευτές) να συγκυβερνήσει με το κόμμα των Ανεξάρτητων Ελλήνων -ΑΝ.ΕΛ.- (με 13 βουλευτές) και να εφαρμόσουν ένα δημοκρατικό, αντιμνημονιακό και φιλολαϊκό πρόγραμμα στοχεύοντας στην ανακούφιση των λαϊκών μαζών από τα βάρβαρα οικονομικά μνημονιακά μέτρα και ταυτόχρονα να αποκατασταθεί η Συνταγματική και Δημοκρατική Νομιμότητα. Επειδή η νέα ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας θεωρεί το δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης θεμελιώδες δημοκρατικό κεκτημένο και βασική προϋπόθεση για τον εκδημοκρατισμό της ιδιότητας του Πολίτη, η εκπαιδευτική κοινότητα ευελπιστεί και αγωνίζεται καθημερινά να φυσήξει επιτέλους στην ελληνική επικράτεια ο ούριος άνεμος της Δημοκρατίας, της Ελευθερίας και της Δικαιοσύνης. Ίδωμεν!

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Ainscow, M. (1994). *Special Needs in the Classroom A Teacher Education Guide*. Paris: UNESCO.
- Armstrong, F., Armstrong, D. & Barton, L., (2000). *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives*. London: David Fulton Publishers.
- Vlachou, A., (2004). Education and inclusive policy-making: implications for research and practice. *Inclusive Education*, 8 (1), 3-21.
- Ελληνική Επιτροπή για την UNESCO, (1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκας και Πλαίσιο Δράσης για την Ειδική Αγωγή. Παγκόσμια Διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή*, Ελληνική Επιτροπή για την UNESCO, Αθήνα.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1993). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Μέρος Πρώτο: «Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου»*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1993). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Μέρος Δεύτερο: «Η αξιολόγηση του μαθητή»*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Dewey, J. (1991). *How we think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Buffalo, NY, Prometheus Books (Original work published 1910).
- Edwards, D. (1991). «Categories are for talking: On the cognitive and discursive bases of categorization», *Theory and Psychology*, 1, p.p. 515-542.
- Eysenk, H.J. (1980) *Check your own I.Q.* Μτφρ. Γραμμένος Ε., Αθήνα, Θυμάρι.
- Eisner, E.W., (1992) *Educational Reform and the Ecology of Schooling*. Teachers College Record, 93 (4), 610-627.
- Ευσταθίου, (2015). *Πορίσματα 7^{ου} Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τ. 67, 3-26.
- Ευσταθίου, Μ. (2013). «Η Εκπαίδευση των ΑμεΕΑ στις Ειδικές Τάξεις & τα Τμήματα Ένταξης στην Ελλάδα (1982-2012)». *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 61, σ.σ. 3-18.
- Ευσταθίου, Μ. (2010). *Εκπαιδευτικές Πολιτικές και Αναλυτικά Προγράμματα για τα ΑμεΕΑ*, Ιωάννινα, Μυλωνάς.
- Ευσταθίου, Μ. (2010) «Η Κοινωνική και Σχολική Εξέλιξη του Παιδιού στα Δίκτυα Διαγνωστικών και Αξιολογικών Μηχανισμών. Ταξινομήσεις Υπέρ των Ευφυών και Αποκλεισμοί εις Βάρος των Αναπήρων», *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 26, σ.σ. 11-25.
- Ευσταθίου, Μ. (2010). «Η Συμβολή των ΚΔΑΥ και των ΚΕΔΔΥ στην Ένταξη των Ατόμων με Αναπηρία και των Ατόμων Ειδικές Εκπαιδευ-

- τικές Ανάγκες στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, **161**, σ.17.
- Ευσταθίου, Μ., (2004). «Η Συνάφεια των Θεσμών της Εκπαίδευσης και των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) με το Σχολικό και Κοινωνικό Αποκλεισμό», *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, **26**, σ.σ. 36-48.
- Ευσταθίου, Μ. (1999). Νέος νόμος για την ειδική αγωγή: Σχολική ένταξη ή εξοβελισμός των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, **108-109**, 70-75.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (Επιμ.), (2000). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1985). Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις, Τεχνοκρατία και Τεχνικός Έλεγχος: Η Περίπτωση των Νέων Βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, **21**, σσ.16-35.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1992). «Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και το Ψευδεπίγραφο Προεδρικό Διάταγμα», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, **66**, σσ.13-24.
- Κασσωτάκης, Μ. (1981). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Mezirow, J., (2000) "Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory". In: Mezirow, Jack et. al. (Hg.) (2000): *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass, 3-33.
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse, *Journal of Transformative Education*, **1**, 58 -63.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό Έργο και Αξιολόγηση στο Σχολείο*, Αθήνα, Έκφραση.
- Π.Ε.Σ.Ε.Α., (2008). Παρατηρήσεις του Πανελληνίου Επιστημονικού Συλλόγου Ειδικής Αγωγής για το σχέδιο νόμου περί «Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης για τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών σε άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, **40**, σ.σ. 82-97.
- ΠΕΣΣΕΑ, (2014). Πρακτικά 7^{ου} Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, **τ. 63**, 1-112.
- Pull, J. (1996). Αλλαγές και Τάσεις στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (1996), *Η νομοθεσία της σχολικής ενσωμάτωσης στην Ευρώπη: Τάσεις και Αλλαγές* (σ. 71-77). Αθήνα: Ευρωπαϊκό Σεμινάριο HELIOS.
- Σούλης, Σ.-Γ. (2002). *Παιδαγωγική της Ένταξης, Από το Σχολείο του Διαχωρισμού σε Ένα Σχολείο για Όλους*, Τόμος Α", Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα. ΜΗΝΑΣ
- Tosey, P., Mathison, J. & Michelli, D. (2005). Mapping Transformative Learning, The Potential of Neuro-Linguistic Programming.
- Thomas, G. & Vaughn, M. (2004). *Inclusive Education: a reader*. Maidenhead:Open University Press.
- Tomlinson, S. (1982), *A Sociology of Special Education*, London, Routledge and Kegan Paul.
- ΥΠΕΠΘ - UNESCO, Δ/ση Ειδικής Αγωγής. (1988). *Πρακτικά σεμιναρίου ειδικής αγωγής*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ, Δ/ση Ειδικής Αγωγής. (1994). *Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής. Σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (1996). *Η νομοθεσία της σχολικής ενσωμάτωσης στην Ευρώπη: Τάσεις και Αλλαγές*. Αθήνα: Ευρωπαϊκό Σεμινάριο HELIOS.
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2000). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας- Βιβλίο του Δασκάλου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (1997). *The role of Resource Centers in Supporting Intergration in Education*, v. I I., Athens: Ευρωπαϊκό Σεμινάριο HELIOS.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην Τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*, Αθήνα, Κριτική.
- Χιωτάκης, Σ. (1997). *Η Αμφισβήτηση των Εξετάσεων και των Βαθμών στο Σχολείο*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Westheimer, J. (2011). Practicing Democracy. In *Education and Humanism. Linking Autonomy and Humanity* (ed. W. Veugelers), 95-103. Sense Publishers, Rotterdam/ Boston/ Taipei.
- White, C. and Crump, S. (1993) *Education and the three "P"s: Policy, Politics and Practice, A Review of the work of S.J. Ball*. *British Journal of Sociology and Education*.

«Η Πραγματεία περί Παίδων Αγωγής ή Παιδαγωγία, του Ιωσήπου Μοισιόδακα»

Θωμάς Λώλης

Δάσκαλος, Διευθυντής 7^{ου} Δημ. Σχ. Ιωαννίνων,
Αλεξάνδρου Πάλλη 21 Τ.Κ. 45332 Ιωάννιναe-mail : tomlo@sch.gr

Περίληψη

Ο Ιώσηπος Μοισιόδακας (1725/30 – 1800;) υπήρξε θιασώτης των ιδεών του Διαφωτισμού εισάγοντας νέα εκπαιδευτικά πρότυπα στο χώρο της ελληνόφωνης παιδείας. Καινοτόμος ως προς τις φιλοσοφικές και κοινωνικές του αντιλήψεις κατόρθωσε να επηρεάσει - παρά τη δριμύτατη κριτική που δέχτηκε από κύκλους της παράδοσης - τη σύγχρονή του και κυρίως τη νεότερη γενιά των λογίων του νεοελληνικού διαφωτισμού. Στο εκπαιδευτικού περιεχομένου σύγγραμμά του *Παιδαγωγία* (Βενετία, 1779), εκθέτει τις αρχές και τις μεθόδους της ορθής - κατά τη γνώμη του - παιδαγωγικής. Οι αλλαγές που προτείνει όσον αφορά το χώρο της παιδείας, είναι το αποτέλεσμα μιας κριτικής εξέτασης της εμπειρίας του στην ελληνόφωνη εκπαίδευση με βάση τις απόψεις του John Locke.

Εισαγωγή

Ανάμεσα στα πνευματικά αγαθά που μετακενώθηκαν από τον ευρωπαϊκό Διαφωτισμό στην Ελλάδα ξεχωριστή αναμφισβήτητη θέση καταλαμβάνει ο φιλοσοφικός στοχασμός, ο οποίος επιστρέφει σαν αντιδάνειο στο χώρο που τον γέννησε. Σύμφωνα με τη Ρωξάνη Αργυροπούλου [2003 : 145], αυτή η αναβίωση δεν αποτελεί απλή συγκυρία, αλλά κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο υπάκουσε σε επιταγή του εθνικού συλλογικού σώματος για την ένταξή του στα πλαίσια της διαπαιδαγώγησης του Γένους.

Οι λόγιοι φορείς του Διαφωτισμού έβλεπαν μέσω της Ευρώπης των Φώτων να αναβιώνει η αρχαιοελληνική κληρονομιά, σε αντίθεση με την παραδοσιακή ανθωντική βυζαντινή παράδοση που αντιμετώπιζε με έχθρα καθετί που αντιπροσώπευε τη λατινική Δύση. Ακόμη όμως και μέσα στους κύκλους της Εκκλησίας, το ανανεωτικό ρεύμα που έπνεε, επηρέασε λόγιους κληρικούς που αναδείχθηκαν πρωτοπόροι της μετακένωσης των ιδεών του Διαφωτισμού, όπως ο Ευγένιος Βούλγαρης στον οποίο οφείλεται η γνωριμία με τα προβλήματα της νεότερης ευρωπαϊκής φιλοσοφίας.

Ο Βούλγαρης, καθώς και οι άλλοι εκπρόσωποι του νεοελληνικού Διαφωτισμού, είναι φορείς όλων των φιλοσοφικών ρευμάτων και τάσεων που επικρατούν στην Ευρώπη, με αποτέλεσμα το έργο τους να διαπνέεται από τον εξορθολογισμό και τον διαχωρισμό του δόγματος από την επιστήμη.

1. Η Παιδαγωγία του Μοισιόδακα

Μαθητής του Βούλγαρη, ο Ιώσηπος Μοισιόδακας, συνέβαλε αποφασιστικά στη στροφή προς τη νεότερη ευρωπαϊκή σκέψη. Η βαθμιαία αποκόλληση της φιλοσοφίας από τη θεολογία, συνοδεύτηκε και από την αντικατάσταση της κατήχησης από την ηθική, με την οποία κυρίως συνδέεται η παιδαγωγική του Μοισιόδακα και των συγχρόνων του. Η παιδαγωγική αναδεικνύεται πλέον σε νέο φιλοσοφικό κλάδο, μαζί με την ψυχολογία, την ανθρωπολογία, την αισθητική και την καθολική γραμματική.

Η επιρροή της παιδαγωγικής του J. Locke, καθώς και άλλων συγγραφέων της σχολής του μεγάλου Άγγλου φιλοσόφου και πολιτικού στοχαστή, όπως ο J.J. Rousseau, είναι φανερή στο έργο του Ιωσήπου Μοισιόδακα. Μάλιστα ο Εμ. Κριαράς, μετά από εμπεριστατωμένη μελέτη, καταλήγει στο συμπέρασμα, ότι ο Μοισιόδακας αντλεί τις αντιλήψεις σχετικά με την παιδαγωγική του στο σύγγραμμά του J. Locke, *Some Thoughts Concerning Education*, αντιπαραβάλλοντάς μάλιστα και σχετικά τμήματα [Καραφύλλης, 1992:180]. Ακόμη και η σειρά των κεφαλαίων της *Παιδαγωγίας* του Μοισιόδακα είναι δομημένη σύμφωνα με το έργο του Locke.

Η *Πραγματεία Περί Παίδων Αγωγής, Ἡ Παιδαγωγία* τυπώθηκε με δαπάνες του Μοσχοπολίτη Θεοδώρου Εμ. Γκίκα το 1779 στη Βενετία, στο τυπογραφείο του Γιαννιώτη Νικολάου Γλυκή.

Στο προοίμιο (σελ.5) γράφει χαρακτηριστικά, « *Παιδαγωγία είναι μία μέθοδος, ήτις ευθύνει το ήθος των παιδίων εις την ηθικήν αρετήν, και ήτις προδιαθέτει το πνεύμα των μαθητών εις τον έρωτα, εις την αντίληψιν των μαθημάτων* ».

1. « Η Παιδαγωγία του Μοισιόδακα και η σχέση της με το παιδαγωγικό σύγγραμμά του Locke », π. Byzantinisch-Neugriechische Jahrbucher, 17 Bänd (1939-1943), Athen 1994, σσ. 135-153

Η Παιδαγωγία είναι χωρισμένη σε δύο τμήματα. Το πρώτο αφορά την *πατρική παιδαγωγία* και το δεύτερο τη *διδασκαλική παιδαγωγία*. Και τα δύο τμήματα χωρίζονται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος του πρώτου τμήματος, χωρισμένο σε οκτώ κεφάλαια, αναφέρεται στην *εσωτερική πατρική παιδαγωγία*, ενώ το δεύτερο είναι χωρισμένο σε τρία κεφάλαια και αφορά την *εξωτερική πατρική παιδαγωγία*. Το πρώτο μέρος του δευτέρου τμήματος, χωρισμένο σε πέντε κεφάλαια, αναφέρεται στην *ηθική διδασκαλική παιδαγωγία*, ενώ το δεύτερο μέρος του δευτέρου τμήματος αναφέρεται στη *διδασκαλική διδασκαλική παιδαγωγία* σε οκτώ κεφάλαια.

Ήδη από το προοίμιό του ο Μοισιόδαξ προαναγγέλλει ότι σκοπός της συγγραφής του έργου του είναι να αποτελέσει αντίδοτο (*αντιφάρμακο*) στην απαιδευσία από την οποία πάσχει η πολιτεία. Ταυτίζει την απαιδευσία με την κακή ανατροφή (*ημελημένη ανατροφή*) και σε κάποιο σημείο την παιδαγωγία με την πολυμάθεια. Κίνητρό του δε, όπως ο ίδιος λέει είναι το κοινόν όφελος (...και από έρωτα, κοινωφελείας λέγω αυτά).

Ο Μοισιόδακας χρησιμοποιεί τον όρο απαιδευσία και στον πρόλογο της *Ηθικής Φιλοσοφίας* (1761), όταν αναφέρεται στο παράδειγμα της Ρωσίας λέγοντας ότι η απαιδευσία ήταν εκείνη, η οποία, προ του Μ. Πέτρου, έκανε τους Ρώσους αγροίκους, σε τέτοιο βαθμό ώστε ...*την μεν σοφίαν έκραζαν αίρεσιν, και την ευγένειαν αμαρτίαν*. Κι ότι με τις παρεμβάσεις του έφτασαν σε σημείο ...*κατά την σοφίαν και κατά την ευγένειαν να συνερίζονται με τα πρώτα έθνη της Ευρώπης*.

Σχολιάζοντας τα παραπάνω η Νάσια Γιακωβάκη [2003], γράφει ότι ο Μοισιόδακας χρησιμοποιεί το παράδειγμα της Ρωσίας για να διδάξει ότι η θέση στην Ευρώπη κερδίζεται κι ότι οι αρετές της ευγένειας, της σοφίας και της λεπτότητας αποκτώνται προκαλώντας την ανατροφή της απαιδευσίας, που προκαλεί την αγροικία και τη βαρβαρότητα.

Η νύξη του Μοισιόδακα άλλωστε στο Μ. Πέτρο της Ρωσίας, τον οποίο αποκαλεί αείμνηστο αυτοκράτορα και θεωρεί μεγάλο μεταρρυθμιστή, σχετίζεται και με τις προσδοκίες του για την επικράτηση του προγράμματος της φωτισμένης δεσποτείας, μέσα από το οποίο αναζητούσε μια κοινωνία δικαιότερη, στην οποία πρωτεύοντα ρόλο θα έπαιζε ο εξορθολογισμός, ο εκσυγχρονισμός και η ανάνεωση της παιδείας και η απελευθέρωση των δημοκρατικών δυνατοτήτων των ατόμων. Κι όλα αυτά με την παρέμβαση και την αγαθή πρόθεση των ηγε-

μόνων [Κιτρομπλίδης, 2003:29].

Έτσι εξηγείται και η συνεργασία του με τους μεταρρυθμιστές Φαναριώτες ηγεμόνες, Γρηγόριο Γκίκα και Αλέξανδρο Υψηλάντη, οι οποίοι ενδιαφέρθηκαν ιδιαίτερα για την ελληνική παιδεία. Μάλιστα όπως αναφέρει ο Β. Σφυρόερας [2003] το 1776 ο Αλέξανδρος Υψηλάντης παρέχει στη Σχολή 1000 γρόσια ετησίως «...ώστε πληρούσθαι προηγουμένως τους μισθούς των διδασκάλων και εκ των περισσευόντων γίγνεσθαι την δυνατήν βοήθειαν εις τους μαθητευομένους».

2.1. Περί Πατρικής Παιδαγωγίας

Σύμφωνα με το Γρ. Καραφύλλη [1992] η έννοια της αγωγής των νέων είναι κυρίαρχη σε όλο το έργο της Παιδαγωγίας και προσεγγίζει το σημερινό περιεχόμενο της παιδείας. Κι αν σήμερα ο βασικός φορέας διαπαιδαγώγησης των νέων θεωρείται το σχολείο, ο Μοισιόδακας θεωρεί εξίσου υπεύθυνη την οικογένεια και δη τον πατέρα. Εξ ου και η εκκίνηση του έργου του από την πατρική παιδαγωγία.

Ξεκινά χρησιμοποιώντας τα λόγια του Αριστοτέλη περί ομοιότητας του παιδιού με το *άγραφον αββάκιον ή χαρτίον* και συνεχίζει παρομοιάζοντας τα παιδιά με *απαλά κηρία* εύπλαστα τόσο προς το καλό όσο και προς το κακό. Στο σημείο αυτό φαίνεται και η τοποθέτηση του Μοισιόδακα στο στρατόπεδο του φιλοσοφικού εμπειρισμού με εμφανές το δάνειο από τον J. Locke περί του ανθρώπινου πνεύματος ως *tabula rasa* [Κιτρομπλίδης, 1985]. Άγραφος χάρτης, λοιπόν, το ανθρώπινο πνεύμα, το οποίο πριν εξασκηθεί δεν είναι τίποτε και δε γνωρίζει τίποτε.

Η οικογένεια είναι το πρώτο πλαίσιο αγωγής για το παιδί και η εσωτερική πατρική παιδαγωγία αναφέρεται στις κοινωνικές σχέσεις μέσα στην οικογένεια, η οποία φέρει και το βάρος της ομαλής ένταξης του παιδιού στο κοινωνικό σύνολο, στο υπάρχον κάθε φορά *status quo*. Αγωγή και κοινωνικοποίηση συγχέονται [Καραφύλλης 1992]. Οι γονείς οφείλουν να είναι πολύ προσεκτικοί, γιατί οι πράξεις τους και η συμπεριφορά τους επηρεάζουν τα παιδιά, καθώς, όπως λέει και ο J. Locke ...*οι πιο μικρές και οι πιο ανεπαίσθητες εντυπώσεις, που έχουμε από την τρυφερή μας ηλικία, έχουν πολύ σπουδαίες και μακροχρόνιες συνέπειες*. Τα ήθη των παιδιών πρέπει να σκληραγωγηθούν από νωρίς. Τα πολλά χάρδια κακομαθαίνουν το παιδί. Πρέπει να μάθει να αυτοπειθαρχεί. Βασική και καθοριστική αρχή για τον Μοισιόδακα είναι το μέτρο και

η ισορροπία σε όλες τις εκφάνσεις των σχέσεων γονέων και παιδιών. Η υπερβολική χαλαρότητα και η υπερβολική αυστηρότητα έχουν εξίσου δυσάρεστες επιπτώσεις στη διαπαιδαγώγηση των νέων. Η υγιής διαμόρφωση της νεανικής προσωπικότητας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το οικογενειακό περιβάλλον, το οποίο έχει ευθύνη να προφυλάξει το παιδί από τις κακοτοπιές που ελοχεύουν.

Εξίσου σημαντική θεωρείται από τον Μοισιόδακα και η παρουσία του δασκάλου ως παράγοντα της αγωγής του παιδιού. Σε ένα πρώτο πλαίσιο μπαίνει η σχέση της οικογένειας με τον παιδαγωγό.

Καθώς οι παιδαγωγοί *μεταπλάττουν το ήθος και τον νουν των παιδιών*, χρειάζεται μεγάλη προσοχή στην επιλογή του κατάλληλου ανθρώπου, στον οποίο οι γονείς θα αναθέσουν την ηθική και διδακτική ανατροφή των παιδιών τους. Ο Μοισιόδακας υποδεικνύει το πρότυπο του κατάλληλου δασκάλου.

Είναι εκείνος ο παιδαγωγός που καταφέρνει να χειρίζεται και να μεταδίδει στο μαθητή *...με δεξιότητα ίσων τόσον την χρηστοθήειαν, όσον την πολυμάθειαν*. Ένας πολυμαθής, ο οποίος πρωτίστως θα φροντίζει για την ορθή ανατροφή του μαθητή του, γιατί χωρίς την ηθική η πολυμάθεια είναι δώρον άδωρον.

Ο Κιτρομπλίδης [1985] σημειώνει ότι το δεύτερο και τρίτο κριτήριο, τα οποία αναφέρει ο Μοισιόδακας για την επιλογή του κατάλληλου παιδαγωγού, αποτελούν άμεση επίκριση για την ενασχόληση ηλικιωμένων συχνά κληρικών με την διαπαιδαγώγηση των νέων. Τόσο η ηλικία όσο και το παρουσιαστικό των παιδαγωγών πρέπει να μη προκαλεί απέχθεια και φόβο στους μαθητές, οι οποίοι έχουν ανάγκη από νέους κι εμφανίσιμους δασκάλους, απαλλαγμένους από ακαμψία και υπεροψία. Σίγουρα οι δυσάρεστες αναμνήσεις κι εμπειρίες της παιδικής του ηλικίας επέδρασαν καταλυτικά στην παράδειση αυτή.

Τα δύο τελευταία κριτήρια αναφέρονται στο είδος των προς διδασκαλία μαθημάτων. Θεωρεί ότι η εμμονή στη διδασκαλία της γραμματικής και της σχολαστικής φυσικής είναι περιττή και επιβλαβής και προτείνει τη διδασκαλία μαθηματικών, γεωγραφικών, φυσικών, ηθικών και νομικών απαλλαγμένων *...από ακριβολογίας περιττάς*.

Τα δύο επόμενα κεφάλαια, που κλείνουν το πρώτο τμήμα *Περί της Πατρικής Παιδαγωγίας*, αναφέρονται στη συμπεριφορά και στάση των γονέων απέναντι στους δασκάλους που προσλαμβάνουν. Ο Ιώσπος καυτηριάζει την πρακτική ορισμέ-

νων γονέων, οι οποίοι κατακρατούν τις αμοιβές των δασκάλων ή προσπαθούν να μειώσουν και να διασύρουν τους παιδαγωγούς εκείνους που έκαναν ενδεχομένως κάποιο σφάλμα ή δεν ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες τους.

2.2. *Περί της Διδασκαλικής Παιδαγωγίας*

Στο δεύτερο τμήμα ο Μοισιόδακας περνά στη σχέση δασκάλου – κοινωνίας. Μέσα από μία τεολογική όραση της παιδείας [Καραφύλλης, 1992] προτείνεται το δίπολο ήθους-γνώσης, το οποίο αποτελεί και την πιο πετυχημένη συνταγή για *...τον καρτισμόν της μελλούσης ορθής πολιτείας των νέων*. Η διδασκαλική παιδαγωγία που προτείνει είναι ηθική και διδακτική, καθώς διαμορφώνει από τη μια το ήθος των μαθητών κι από την άλλη προτείνει τον τρόπο της μάθησης.

Η συμπεριφορά και στάση του δασκάλου πρέπει να είναι τέτοια ώστε ούτε το φόβο να προκαλεί με τις απειλές, τις τιμωρίες και τη σωματική βία, ούτε και το υπερβολικό θάρρος από τη μεριά των μαθητών εξαιτίας της χαλαρότητας και της γλυκύτητας. Το σέβας είναι για τον Μοισιόδακα ο μέσος όρος του φόβου και του θάρρους.

Για να γίνει το μάθημα πιο ελκυστικό προτείνει τρόπους για την εμπέδωση της γνώσης και την καλλιέργεια της φιλομάθειας. Ο έπαινος, η επείκεια, η ανταμοιβή, η ανάδειξη των κλίσεων των μαθητών, η συγκατάβαση στην αθώα φιλομάθεια των μαθητών, η αποφυγή της καταδυνάστευσης, η αυστηρότητα – όπου αυτή χρειάζεται, η καλλιέργεια της αντιληπτικής ικανότητας των μαθητών είναι μερικές παραινήσεις προς τους παιδαγωγούς. Στα παραπάνω προσθέτει και την ιδέα της καλής διάθεσης και όχι με την έννοια του καθήκοντος, αλλά σύμφωνα με το Locke [Vernon Mallinson, 1983] *ως προσπάθεια, που αναγκαστικά θα εκτελέσει, γιατί όλες οι εργασίες που προτείνονται μ' αυτό το πνεύμα γίνονται ύστερα από λίγο κουραστικές και δυσάρεστες*.

Στο θέμα της πειθαρχίας και της επιβολής σωφρονιστικών ποινών, σύμφωνα με τον Κιτρομπλίδη [1985], ακολουθεί τον Locke και τις παιδαγωγικές αντιλήψεις του Διαφωτισμού. Σκοπός της ηθικής αγωγής είναι να μορφώσει το παιδί κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να επικρατεί μέσα του ο φόβος της ντροπής, παρά ο φόβος της ποινής. Αποκλείονται η υπερβολική αυστηρότητα και οι υπερβολικές τιμωρίες, που κάνουν δουλικούς χαρακτήρες. Σίγουρα κάποιες φορές χρειάζεται και η σωματική βία ως

ποινή, όταν εξαντλούνται όλες οι άλλες μέθοδοι, χωρίς όμως να υπάρχει εκδικητικός χαρακτήρας.

Σημαντική αναφορά κάνει και στο χρέος των παιδαγωγών να απαλλάξουν τα παιδιά από ελαττώματα που προξενεί ο κοινωνικός περίγυρος. Ο Μοισιόδακας θεωρεί εχθρούς του πολιτισμού την *αγροικία* και την *φιλοψεύδεια*, και σκοπός της παιδείας είναι η εξάλειψή τους, παράλληλα με την εξάλειψη και των *ακέφαλων ιδεών*, που θα επέλθει με την καταπολέμηση των προλήψεων και των δεισιδαιμονιών. Όταν όμως υπεισέρχεται σε καθαρά θεολογικά ζητήματα, η επιστημονικότητα και η απορία παραχωρούν τη θέση τους στη *de facto* αποδοχή των δογμάτων ως αναντίρρητες αλήθειες [Καραφύλλης, 1992]. Ο Κιτρομπλίδης [1985] αποδίδει τη στάση αυτή στον αγνωστικισμό και την αδιαφορία του επιστήμονα.

Στο τελευταίο μέρος της *Παιδαγωγίας*, είναι φανερό η στάση του απέναντι στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα, προβάλλοντας το αίτημα του νεοελληνικού Διαφωτισμού για ριζική ανανέωση, αναθεώρηση και αντικατάσταση του αναλυτικού προγράμματος με ένα άλλο πιο σύγχρονο, πιο ευέλικτο και πάντα σύμφωνο με τα κελεύσματα του ευρωπαϊκού Διαφωτισμού. Και πάλι φαίνεται πως επέδρασε καταλυτικά η προσωπική τραυματική εμπειρία του.

Κύριο αίτημά του είναι η αντικατάσταση της αυστηρής γραμματικής αγωγής με την διδασκαλία κειμένων που θα αποφεύγουν την τυπολατρία και θα οδηγούν στην ουσιαστική επαφή με το ανθρωπιστικό περιεχόμενο των κλασικών γραμμάτων [Κιτρομπλίδης, 1985].

Τέλος, ακολουθεί μια σειρά από συγκεκριμένες προτάσεις για την αντικατάσταση των παλαιών μεθόδων διδασκαλίας υποδεικνύοντας παράλληλα νέες μεθόδους προσέγγισης των αρχαίων κειμένων.

Επίλογος

Η *Πραγματεία Περί Παίδων Αγωγής ή Παιδαγωγία* του Ιώσηπου Μοισιόδακα, αποτυπώνει τις αναζητήσεις του γύρω από τα θέματα της αγωγής. Ακολουθώντας τις παιδαγωγικές θεωρίες του J. Locke αναφέρεται στην ανατροφή, την αγωγή, την εκπαίδευση και την κοινωνικοποίηση των νέων. Στο έργο του κυρίαρχο ρόλο παίζουν η έννοια της αγωγής και η κοινωνική κριτική.

Απορρίπτοντας τη θεωρία των έμφυτων ιδεών υπογραμμίζει τη σημασία που έχουν για το παιδί και την ανατροφή του τόσο το οικογενειακό περι-

βάλλον, όσο και ο δάσκαλος.

Καταδικάζει την σχολαστική προσήλωση στη γραμματική και αντιπροτείνει τη διδασκαλία αρχαίων κειμένων μέσω της ψυχαγωγίας. Στη θέση του παραδοσιακού σχολείου προτείνει ένα καινούριο, με μεθόδους που θα αποβλέπουν στην αληθινή ευδαιμονία του ανθρώπου.

Οι ιδέες του για την Παιδαγωγία δεν είναι ξεκομμένες από την πολιτική σκέψη του και τη γενικότερη φιλοσοφική θεώρηση των πραγμάτων. Μπορεί, όπως λέγεται, να συμβιβάστηκε σε κάποια φάση της ζωής του, κυρίως λόγω βιοποριστικών προβλημάτων, όμως το έργο και το όραμά του αποτέλεσε μια πολύτιμη παρακαταθήκη και τον κατέστησε πρόδρομο της διαμόρφωσης εκείνων των ιδεωδών που οδήγησαν στην εθνική αυτοσυνειδησία και τελικά στον αγώνα για την ελευθερία της Ελλάδας.

Βιβλιογραφία

- Αργυροπούλου, Ρ. (2003), *Νεοελληνική Φιλοσοφία - Η επικράτηση των νεωτερικών ιδεών, Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 2*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Γιακωβάκη, Ν. (2003), *Το ευρωπαϊκό υπόβαθρο της νεοελληνικής ταυτότητας, Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 2*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Ιώσηπος Μοισιόδαξ (1779), *Περί παίδων αγωγής ή Παιδαγωγία*, Βενετία. (Επανεκδοση με εισαγωγή και σημειώσεις Γρηγόρη Καραφύλλη, από το Ινστιτούτο Βιβλίου και Ανάγνωσης Κοζάνης και το Υπουργείο Πολιτισμού, Κοζάνη 1998, σσ. α΄-ξα΄ και 1-158).
- Καραφύλλης, Γ. (1992), *Η Παιδαγωγία του Μοισιόδακα και η έννοια της αγωγής, Τα Εκπαιδευτικά, 27-28*, 180-188.
- Κιτρομπλίδης Πασχάλης (1985), *Ιώσηπος Μοισιόδακας. Οι συντεταγμένες της δυτικής σκέψης τον 18ο αιώνα*, Μ.Ι.Ε.Τ., Αθήνα
- Κιτρομπλίδης, Π. (2003), *Η πολιτική σκέψη του νεοελληνικού Διαφωτισμού, Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 2*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Σφυρόερας, Β. (2003), *Οι Φαναριώτες - Θεσμικοί ρόλοι μιας χριστιανικής ηγετικής ομάδας, Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 2*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Vernon, M. (1983), J. Locke (1632-1704), *Οι Μεγάλοι Παιδαγωγοί*, Εκδόσεις Γλάρος, Αθήνα

ΘΕΑΤΡΟΛΟ...λογίες

Του Γ. Δόση

Το αρχαίο δράμα (ΤΡΑΓΩΔΙΑ-ΚΩΜΩΔΙΑ)

Ο όρος δράμα προέρχεται από το ρήμα **δράω** που σημαίνει ό,τι γεννιέται ως δράση. Το ρήμα **δρά** παίρνει και τη σημασία του «υπηρετώ» με την ειδική έννοια «υπηρετώ τη θεότητα». Μια τέτοια θρησκευτική χροιά που δίνεται στην αρχική σημασία του όρου δράμα ενισχύει την άποψη ότι προέρχεται από θρησκευτικές τελετουργίες.

Η **δωρική** καταγωγή της τραγωδίας τεκμηριώνεται σύμφωνα με το συγγραφέα Κατσαφάνα από διάφορα στοιχεία, αρχής γενομένης από τη λέξη «δράμα». Οι Δωριείς έδιναν την έννοια του «δρω» στη λέξη «ποιώ» σύμφωνα με την Ποιητική του Αριστοτέλη, ενώ για τους Αθηναίους το «δρω» σήμαινε «πράττω». Εκτός από την τραγωδία στο αρχαίο Ελληνικό δράμα, υπήρχε και η κωμωδία, που βρισκόταν ήδη σε εμβρυακή μορφή στα ξεφαντώματα που γίνονταν στα χωριά. Στα ξεφαντώματα αυτά κυριαρχούσαν τα καλαμπούρια των σατύρων, των συνοδών του Διονύσου, που ήταν μισοί άνθρωποι και μισοί τράγοι. Ο διθύραμβος συνέχισε να διευρύνει για αρκετό καιρό τα θέματά του, χωρίς ωστόσο και να αποκτά πραγματικό δραματικό περιεχόμενο. Για να γίνει η λατρεία θέατρο, χρειαζόταν και κάτι ακόμα. Το νέο αυτό στοιχείο το έφερε ο Θέσπις στον οποίο και αποδόθηκε η τιμή της πατρότητας του θεάτρου. Ο **Θέσπις**, όπως προαναφέραμε, ως αρχηγός ενός διθυραμβικού χορού έκανε μια καινοτομία, απέσπασε τον εαυτό του από το σύνολο του χορού και, παίρνοντας τη μορφή του θεού ή του ήρωα του οποίου τα κατορθώματα εξυμνούνται, ανοίγει διάλογο με το χορό. Έτσι, γίνεται ο πρώτος “θιασάρχης” και ο πρώτος “ηθοποιός”. Τα πρώτα θέατρα της Ελλάδας ήταν πάντοτε χτισμένα κοντά σε κάποιο ναό. Η ερμηνεία των έργων γινόταν πλέον από άνδρες που, πριν από όλα, ήταν ηθοποιοί. Οι θεατές σιγά-σιγά άρχισαν να αντιμετωπίζουν σαν έργο τέχνης τα δρώμενα και να ψυχαγωγούνται, χωρίς βέβαια να ξεχνούν τη συνείδηση της θρησκευτικής σημασίας του έργου.

ΚΩΜΩΔΙΑ

Το χαρακτηριστικό γνώρισμα της κωμωδίας είναι ο πολιτικός της χαρακτήρας, δηλαδή παρουσιάζονται πάνω στη σκηνή επίκαιρα κοινωνικά και πολιτικά θέματα, ιδιαίτερα δύο: πόλεμος και ειρήνη,

κρίση του θεσμού της πόλης. Υπήρχαν τα κύρια γνωρίσματά της που είναι η βωμολοχία και η δηκτική [(< δάκνω) = καυστική] σάτιρα γνωστών προσώπων (στοιχεία που επιβιώνουν στη σημερινή επιθεώρηση). Τα θεατρικά κείμενα θα μπορούσαμε να τα χωρίσουμε σε τρεις κατηγορίες. Στην **αρχαία κωμωδία** (490 – 400), στην **μέση κωμωδία** (400 – 320) και στη **Νέα κωμωδία** (320 – 120). Κύριοι εκπρόσωποι της κωμωδίας υπήρξαν ο Αριστοφάνης (455 – 385), ο Κρατίνος (του οποίου οι κωμωδίες δεν έχουν σωθεί), ο Μένανδρος (337 – 285) και ο Ήρωνδας (300 – 250), με σημαντικότερο βέβαια τον **Αριστοφάνη**. Ο Αθηναίος ποιητή Σουσαρίωνας, που σύμφωνα με την παράδοση ήταν ο πρώτος κωμικός συγγραφέας, οπότε θα μπορούσαμε να διακρίνουμε και τις ρίζες της κωμωδίας! Βέβαια οι σύγχρονοι μελετητές πιστεύουν ότι η κωμωδία προήρθε από χορικά άσματα (κυρίως βακκικά και φαλλικά) τα οποία ενσωματώθηκαν με ανάλογη σειρά ανάμεσα σε διαλόγους του χορού και των ηρώων!

Για πρώτη φορά η αρχαία κωμωδία έγινε θεσμός στην Αθήνα στα *Μεγάλα Διονύσια*, το 486 π.Χ., πενήντα σχεδόν χρόνια μετά την καθιέρωση της τραγωδίας (534 π.Χ.). Αγώνας κωμωδίας διοργανώθηκε, με ευθύνη της πόλης, το 442 π.Χ. στα *Λήναια*, με υπεύθυνο οργάνωσης τον *άρχοντα βασιλέα*.

Οι χώροι του θεάτρου ήταν οι ίδιοι με την τραγωδία, το θέατρο του Διονύσου, ενδεχομένως όμως, σύμφωνα με την άποψη ερευνητών, χρησιμοποιούσαν για τους κωμικούς αγώνες και το θέατρο των Ληναίων, στα δυτικά της Ακρόπολης. Σε καθεμιά από τις τρεις ημέρες του εορτασμού οι θεατές έβλεπαν τα έργα ενός τραγικού, μια τετραλογία (τρεις τραγωδίες και ένα σατυρικό δράμα) και τρεις έως πέντε κωμωδίες.

Η ΑΡΧΑΙΑ ΤΡΑΓΩΔΙΑ

Η τραγωδία είναι ένα δραματικό είδος ποιητικού λόγου που εμφανίστηκε στην Αρχαία Ελλάδα. Ο φιλόσοφος Αριστοτέλης στο έργο του *Περί Ποιητικής*, δίνει τον εξής ορισμό της τραγωδίας:

«Ἔστιν οὖν τραγωδία μίμησις πράξεως σπουδαίας καὶ τελείας, μέγεθος ἐχούσης, ἡδυσμένῳ λόγῳ, χωρὶς ἐκάστῳ τῶν εἰδῶν ἐν

τοις μορίοις, δρώντων καὶ οὐ δι' ἀπαγγελίας, δι' ἔλεου καὶ φόβου περαίνουσα τὴν τῶν τούτων παθημάτων κάθαρσιν»

ΟΙ ΤΡΕΙΣ ΚΥΡΙΟΤΕΡΟΙ ΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΟΙ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΤΡΑΓΩΔΙΑΣ..

Ο Αισχύλος. Έζησε στην Αθήνα τον 6ο με 5ο αιώνα (Ικέτιδες, 490 π.Χ. Προμηθέας Δεσμώτης 476-466 π.Χ. Πέρσαι 472 π.Χ. Επτά επί Θήβας 467 π.Χ. Ορέστεια 458 π.Χ. -Αγαμέμνων, Χοηφόροι, Ευμενίδες κ.α.)

Ο Σοφοκλής. Ο Αθηναίος τραγικός, έζησε τον 5ο αιώνα προ Χριστού (Αίας, Αντιγόνη, Τραχίνιαι, Οιδίπους Τύραννος, Ηλέκτρα, Φιλοκλήτης και Οιδίπους επί Κολωνώ είναι οι επτά διασωθείσες τραγωδίες)

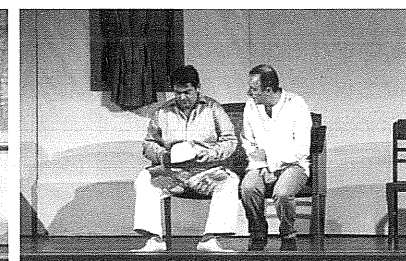
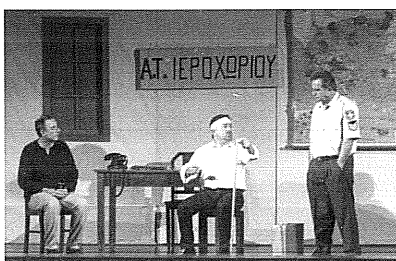
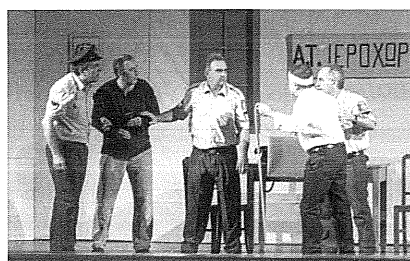
Ο Ευριπίδης. Έζησε στην Αθήνα κατά τον 5ο αιώνα προ Χριστού (Αλκίπτοις - 438 π.Χ. - Ανδρομάχη - 420 π.Χ. Βάκχαι-Εκάβη - 425 π.Χ. Ελένη - 412 π.Χ. Ηλέκτρα - 413 π.Χ. Ηρακλείδα - 417 π.Χ. - Ικέτιδες - 420 π.Χ. Ιππόλυτος - 428 π.Χ. Ιφιγένεια εν Αυλίδι άγνωστο έτος Ίων - 412 π.Χ. Κύκλωψ Μήδεια - 431 π.Χ. Ορέστεις - 408 π.Χ. Ρήσος - 453 π.Χ. Τρωάδες - 415 π.Χ. Φοίνισσαι - 408 π.Χ.)

ΕΞ ΕΔΡΑΣ

Η ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΜΑΣ

Η θεατρική ομάδα του Συλλόγου μας, συνεχίζοντας την πετυχημένη πορεία της, παρουσίασε με δυο παραστάσεις στο «Καμπέρειο» Θέατρο, το έργο του Δ. Ψαθά, **ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΘΑΥΜΑΤΩΝ**, στις 14 και 15 Ιουνίου 2014 και στις 29 και 30 Νοεμβρίου 2014, με άλλες δυο, στην αίθουσα «ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗΣ» του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων! Τώρα έχει ξεκινήσει τις πρόβες του νέου έργου, που θα παρουσιάσει κοντά στο καλοκαίρι!

Επίσης η θεατρική μας ομάδα συμμετέχει στο 1^ο Φεστιβάλ Θεάτρου ερασιτεχνικών ομάδων με το ίδιο έργο, στις 10-05-2015. Το φεστιβάλ οργανώνει το ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ.Ι., και θα γίνει όλο το μήνα Μάιο 2015, στο «ΚΑΜΠΕΡΕΙΟ» θέατρο. Πάιρνουν μέρος - με μια παράσταση- και οι 14 ερασιτεχνικές ομάδες του Ν.Ιωαννίνων. Το πρόγραμμα θα ανακοινωθεί από το ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ.Ι... (πληροφορίες για την ομάδα μας μπορείτε να βρείτε στα παρακάτω link: <http://www.syldnioa.gr/>, <http://exedras.webnode.gr/>, <https://www.facebook.com/exedrasiniouanina?ref=bookmarks>.) Οι φωτογραφίες είναι από τις τελευταίες παραστάσεις.



ΠΟΔΟΣΦΑΙΡΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΕ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
Η «DREAM TEAM» ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΜΑ



ΑΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ

Συνεχίζοντας την παράδοση και τις εντυπωσιακές εμφανίσεις η ποδοσφαιρική ομάδα του Συλλόγου μας κατέλαβε τη **δεύτερη θέση** στο Πανελλήνιο Διασυλλογικό Πρωτάθλημα ποδοσφαίρου που έγινε πέρσι στην Πρέβεζα, κάνοντας υπερήφανους και πάλι τους εκπαιδευτικούς της ΠΕ του νομού μας!

Κάνοντας ένα flash back και στις συμμετοχές μας στα «Ακριτιδέια» θα δούμε ότι η ομάδα μας **πάντα βρίσκονταν μέσα στις τέσσερις πρώτες θέσεις**, με εξαίρεση τη διοργάνωση του Αγρινίου και αυτό λόγω της ιδιαιτερότητας καταρτίσεων των ομίλων.

Πρέβεζας συνέχεια...

Την πρώτη θέση κατέκτησε η ομάδα της Κύπρου (μικρότεροι σε ηλικία, περισσότεροι ποδοσφαιριστές), επικρατώντας στον μεγάλο τελικό της ομάδας μας (Ιωαννίνων) με σκορ 4-1.

Ας πάρουμε τα πράγματα με τη σειρά.

Η ομάδα μας αγωνίστηκε στο δεύτερο όμιλο ο οποίος αποτελούνταν από τις εξής ομάδες:

2^{ος} ΟΜΙΛΟΣ : ΙΩΑΝΝΙΝΑ, ΠΙΕΡΙΑ, ΑΓΡΙΝΙΟ, ΞΑΝΘΗ

Προκριματική φάση

Ιωάννινα – Αγρίνιο	2-0
Ιωάννινα - Πιερία	3-2
Ιωάννινα – Ξάνθη	5-1

Βαθμολογία 2^{ου} ομίλου

1. Ιωάννινα	9	(10-3)
2. Ξάνθη	4	(7-10)
3. Αγρίνιο	2	(4-6)
4. Πιερία	1	(5-7)

Προημιτελική φάση

Για την προημιτελική φάση των «Ακριτιδείων 2014», σημειώθηκαν τα παρακάτω αποτελέσματα:

Κύπρος-Καβάλα	6-1	Θεσσαλονίκη-Τρίκαλα	1-2
Άρτα-Ξάνθη	3-3 (3-4 στα πεν.)	Ιωάννινα-Φλώρινα	3-2

Ημιτελική φάση

Κύπρος-Ξάνθη 3-0

Ιωάννινα-Τρίκαλα 4-0

Σελίδες Ποίησης ...

Το παιδικό δωμάτιο – Το καθαρτήριο

Μπαίνω με τις αποσκευές μου στο παρελθόν
σπρώχνοντας τους τριγμούς που μ' αλάφιαζαν
και σέρνοντας τους ήχους που με ξάφνιαζαν
παραδίδομαι σε θύμηση γλυκή.

Ξαπλώνω στα όνειρα που γέμιζαν τις αράδες που διάβαζα,
κι αφήνομαι στον Μορφέα που ζητούσε να με πάρει στα βάθη του.
Ένα καθαρτήριο έτοιμο... τέσσερις τοίχοι βιβλιόφιλοι, τέσσερις κρονοί...
τα τείχη που στην εφηβεία ξεπέρασα ήταν εκεί...

Στο γύρισμα γύρω μου ξεπλένω την κούραση για να τρέξει το αύριο
Αναγνωρίζω το ό,τι με μεγάλωσε παίζοντας με το χτες
ρουφώντας τον αέρα κατάλαβα, ξαναπαίρνω μονοπάτια που τότε χαραχτήκαν
για να δέσει το σήμερα και να γαληνέψει η στιγμή.

Δεν είναι η μαλακωσιά της κλίνης ούτε η θαλπωρή του σκεπάσματος
η μυρωδιά των παιδικών χρόνων,
η αθωότητα που πέρασε, αυτή,
είναι που διαπερνά, που κατακλύζει με καθαρότητα την ψυχή.

...

Ομιχλώδης η ζωή ... κι αστραπή...

Ο άνεμος

Ψέλλισα στον άνεμο το ρώτημα κι αγρίεψε
 Του ζήτησα μην είχε μήνυμα και θέριεψε
 Ανεμοστρόβιλος πια σήκωσε τα πεσμένα ξερόφυλλα και με μάλωσε
 Με την άμμο με ράπισε
 μην τολμήσω ξανά την άνοιξη να ζητήσω
 Κι ας γέμισε ο τόπος ολόγυρα
 με αγριολούλουδα χρώματα και αρώματα για να ζήσω...

C.S.

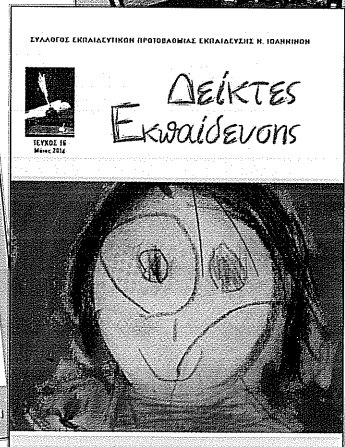
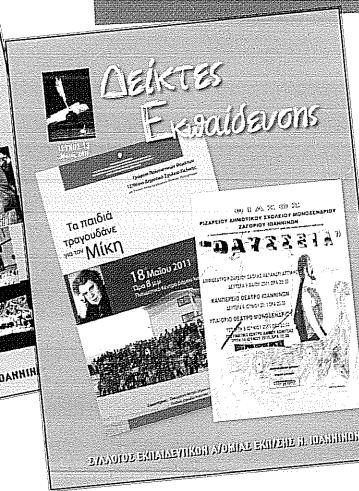
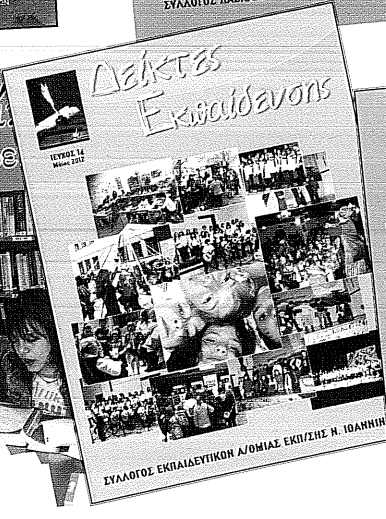
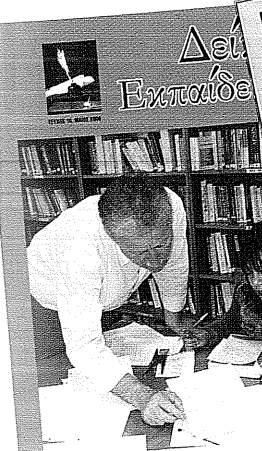
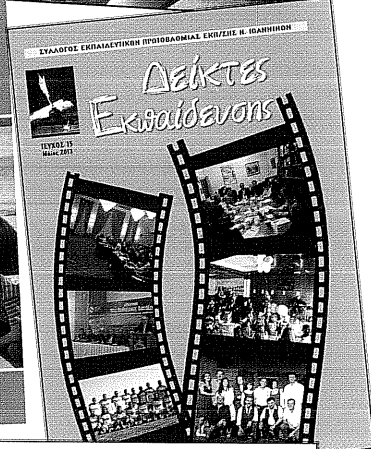
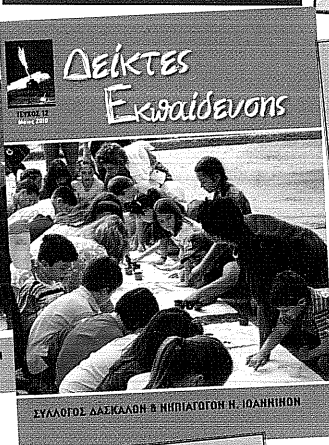
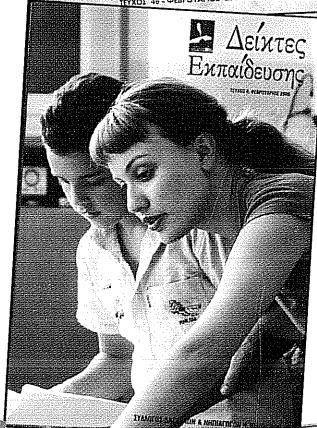
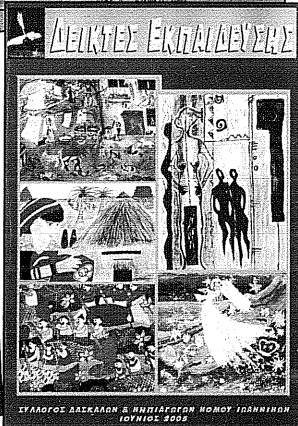
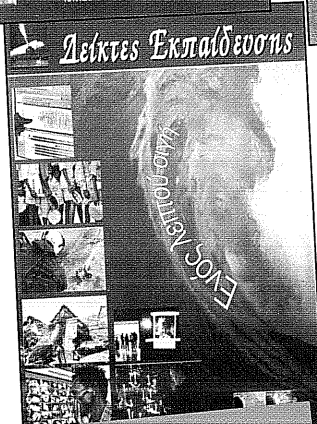
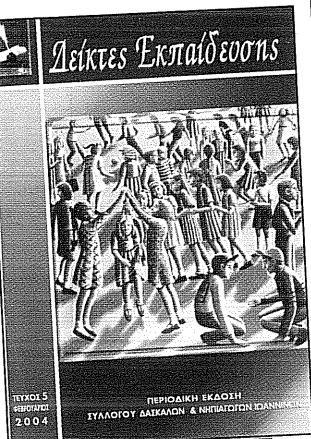
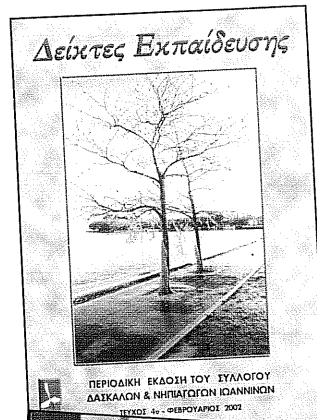
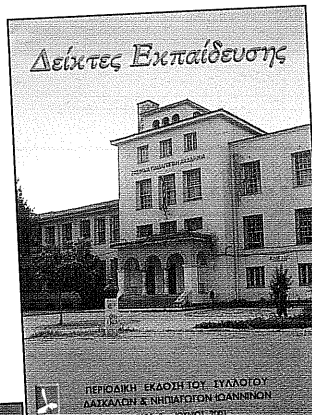
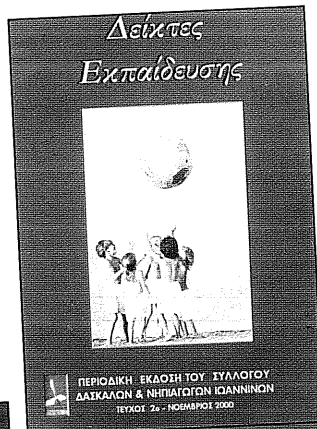
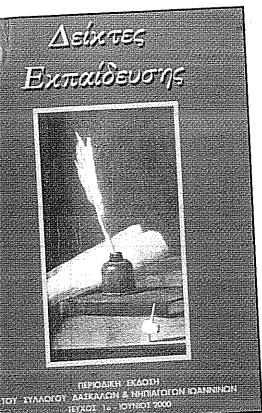


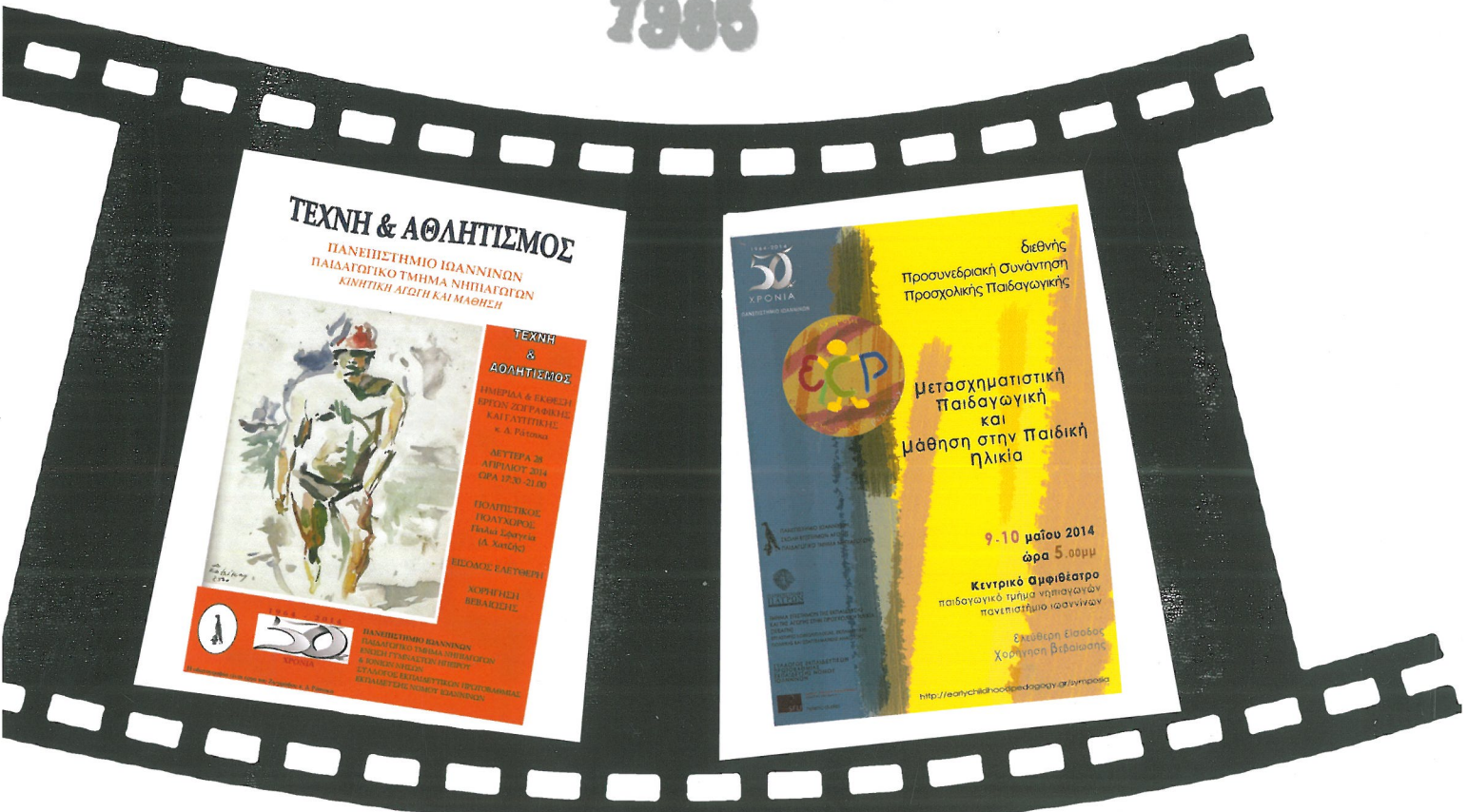
Ξακρίσματα

Κιβδηλείας ξακρίσματα
 οι χρυσοφόρες στιγμές που γεμίζουν τις μέρες μας
 σκεπάσματα θαλπωρής
 πολύχρωμα συνταιριάσματα ζωής
 που ξεπάγιασε κι αφέθηκε κι αυτή
 στην καθημερινή κοινοτοπία να πνιγεί.
 Στα νερά τα ήρεμα μιας κοίτης βωβής
 που λαγαρίζει τη βιάση του πόθου τη θολή
 τιθασεύεται το πάθος κι η ορμή
 κι ας ονειρεύτηκαν...
 ...το χείμαρρο να μην ξεχειλίσουν υποσχέθηκαν τα πρέπει τους
 αναχώματα τριγύρω να κρατήσουν στήθηκαν στα θέλω τους.

C.S.

Δείκτες Εκπαίδευσης





ΤΕΧΝΗ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΣ
 ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
 ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΛΕΞΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ



ΤΕΧΝΗ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΣ
 ΠΕΡΙΦΡΑΣΗ & ΕΚΠΡΟΣΩΠΩΣΗ ΣΥΜΒΑΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΓΥΜΝΑΣΤΙΚΗΣ Κ. Α. ΡΕΤΣΙΝΑ
 ΔΕΥΤΕΡΑ 26 ΑΠΡΙΛΙΟΥ 2014
 ΩΡΑ 12:30 - 21:00
 ΠΟΛΙΤΕΥΣΙΟ ΚΑΙ ΧΑΡΟΚΟ
 ΠΑΝΑ 1500000
 ΠΕΡΙΣΤΑΣΕΩΣ ΕΛΑΤΕΡΟΤΗΤΗ
 ΚΟΥΝΙΩΝ
 ΒΕΒΛΕΚΣΗΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
 ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ
 ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΤΩΝ
 ΕΥΛΟΓΟΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ - ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
 Κ. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

50 ΧΡΟΝΙΑ
 ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

διεθνής
 Προσυνεδριακή Συνάντηση
 Προσχολικής Παιδαγωγικής

ΕΣΡ

Μετασχηματιστική
 Παιδαγωγική
 και
 Μάθηση στην Παιδική
 Ηλικία

9-10 Μαΐου 2014
 ώρα 5.00μμ

Κεντρικό Αμφιθέατρο
 παιδαγωγικό τμήμα νηπιαγωγών
 πανεπιστημίου ιωαννίνων

Εκδόσεις: Εισόδος
 Χωρίς την βραβείωση

<http://earlychildhoodpedagogy.org/announcements>