

ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Ν. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΔΕΙΚΤΕΣ Εκπαίδευσης

ΤΕΥΧΟΣ 18
Μάιος 2016

Δείκτες
Εκπαίδευσης

ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Ν. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Δείκτες
Εκπαίδευσης

Τεύχος 18^ο - Μάιος 2016



Δείκτες Εκπαίδευσης

ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ
ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Ν. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Χρόνος 16ος - τεύχος 18^ο - Μάιος 2016

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

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΠΑΡΟΝΤΟΣ ΤΕΥΧΟΥΣ

Γκανιάτσα Δήμητρα
Ευαγγέλου Φίλιππος
Ευσταθίου Μηνάς
Ζήνδρος Βασίλης
Κάμτσιος Σπυρίδων
Λώλης Δημήτρης
Νάτσια Ελευθερία
Σταύρου Αικατερίνη
Σίντος Στέφανος

Γραφεία: Αράπη 1α Ιωάννινα
τηλ. - φαξ: 26510 78747
e-mail: sepenioa@gmai.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
Γαριβάλδη 10 - Ιωάννινα, τηλ. 26510 77358
e-mail: e_theodo@otenet.gr

ISSN: 1790-6873

Περιεχόμενα

Παναγιώτα Στράτη - Ροδόκλεια Αναγνωστοπούλου

Η μετάβαση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο 11

Δέσποινα Τσαούση

Προβλεπτικοί δείκτες δεξιοτήτων εγγραμματοσίου στην Α΄ Δημοτικού 28

Δήμητρα Γκανιάτσα

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο με την υποστήριξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών. Σχεδιασμός και υλοποίηση του σχεδίου εργασίας «η γειτονιά μας» 40

Αικατερίνη Σταύρου

Η οικογένεια ως παράγοντας ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού . Περίπτωση μελέτης νηπίου με ΔΕΠ-Υ 51

Ελευθερία Νάτσια

Οργάνωση και Διαχείριση του Εξωτερικού Χώρου των Σχολικών Μονάδων, από την Οπτική των Εκπαιδευτικών 68

Θέλια Καψάλη - Στέφανος Σίντος

Η Χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στην Εφαρμογή προγραμμάτων Αγωγής Υγείας 87

Νικόλαος Θ. Γεωργίτσης

Έλληνες Μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης. Συνοπτική εικόνα της ιστορίας και της εκπαίδευσής τους 99

Δημήτριος Κρέσης

Η αξιολογική κατάταξη των Ελληνικών Πανεπιστημίων σε παγκόσμιο επίπεδο 107

Ιωάννης Λάμπρος

Η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής μεταναστών 114

Ισαβέλα-Μαρία Λαγοπούλου

Τα κλασικά μιούζικαλ, η ιστορία τους και η επιρροή τους στην τέχνη και στη ζωή μας: Ένα διαθεματικό πολιτιστικό πρόγραμμα, ενταγμένο στο πλαίσιο των Σχολικών Δραστηριοτήτων, που υλοποιήθηκε με τη μέθοδο project. 122

Μηνάς Α. Ευσταθίου

Από τις Ειδικές Τάξεις στα Τμήματα Ένταξης..... 131

Γεώργιος Δόσης

Το Θέατρο στην μετεπαναστατική Ελλάδα 144

Θεατρική ομάδα «εξ έδρας» 146

Η ποδοσφαιρική Ομάδα Εκπαιδευτικών Π.Ε. Ν. Ιωαννίνων 147

Σελίδες Ποίησης

Ξεθώρασαν τα χρώματα 149

Το παιδί χωρίς πατρίδα..... 150

Εισαγωγικό Σημείωμα

Με γνώμονα την πεποίθηση για τη κεφαλαιώδη σημασία της Δια Βίου Μάθησης, υλοποιήθηκε το παρών 18ο τεύχος του περιοδικού Δείκτες Εκπαίδευσης. Απαρτίζεται από έντεκα άρθρα που εκπονήθηκαν από εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το περιοδικό απευθύνεται σε όλους τους μάχιμους εκπαιδευτικούς, σε γονείς και σε φοιτητές που σπουδάζουν τις Επιστήμες της Αγωγής και σε κάθε έναν που δραστηριοποιείται στο χώρο της Αγωγής και Εκπαίδευσης (Γενικής και Ειδικής).

Πιο αναλυτικά, το παρών τεύχος διαρθρώνεται ως εξής. Οι κ. Στράτη και Αναγνωστοπούλου, παραθέτουν την μελέτη τους για τη μετάβαση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο. Στη συνέχεια, η ερευνητική εργασία της κ. Τσαούση μας παρέχει σημαντικές πληροφορίες για τους προβλεπτικούς δείκτες δεξιοτήτων εγγραμματοσμοῦ των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού. Η κ. Γκανιάτσα, πραγματεύεται τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο με την υποστήριξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών, παραθέτοντας το σχεδιασμό και την υλοποίηση μέσω του σχεδίου εργασίας με θέμα «Η γειτονιά μας». Το άρθρο της κ. Σταύρου, αναλύει το θέμα της οικογένειας ως παράγοντα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), διερευνώντας το ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα από μια μελέτη περίπτωσης νηπίου με ΔΕΠ-Υ. Η κ. Νάτσια, αναπτύσσει το θέμα της οργάνωσης και διαχείρισης του εξωτερικού χώρου των σχολικών μονάδων, από την οπτική των εκπαιδευτικών. Η κ. Καψάλη και ο κ. Σίντος αναδεικνύουν το ζήτημα της χρήσης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας (ΤΠΕ) και της Επικοινωνίας στην εφαρμογή προγραμμάτων Αγωγής Υγείας. Ακολουθεί η ιστορική και εκπαιδευτική προσέγγιση των Ελλήνων μουσουλμάνων της Δυτικής Θράκης από τον κ. Γεωργίτη. Το άρθρο του κ. Κρέκη αναπτύσσει το ζήτημα της αξιολογικής κατάταξης των Ελληνικών Πανεπιστημίων σε παγκόσμιο επίπεδο. Στη συνέχεια, ο κ. Λάμπρος πραγματεύεται το επίκαιρο θέμα της Ελλάδας ως χώρα υποδοχής μεταναστών. Η κ. Λαγοπούλου πρωτοτυπεί με ένα διαθεματικό πολιτιστικό πρόγραμμα με τη μέθοδο project, για τα τα κλασικά μιούζικαλ, την ιστορία τους και την επιρροή τους στην τέχνη και στη ζωή. Τέλος, ο κ. Ευσταθίου, προσεγγίζει το θέμα «Από τις Ειδικές Τάξεις στα Τμήματα Ένταξης».

Το περιοδικό συνεχίζει να αγκαλιάζει την ποικιλία των δράσεων των εκπαιδευτικών και, στο παρών τεύχος παραθέτει μετά την αρθρογραφία, Θεατρολογίες, Ποιήματα και τα νέα της ποδοσφαιρικής ομάδας.

Στόχος του Περιοδικού είναι να αναδειξεί τις επιστημονικές μελέτες των εκπαιδευτικών, οι οποίες πολύ συχνά περιλαμβάνουν προτεινόμενες καλές πρακτικές παρέμβασης στο σχολικό περιβάλλον, αναδεικνύοντας το ενδιαφέρον και την ανάγκη του μάχιμου εκπαιδευτικού κόσμου για θέματα εκπαίδευσης και διδασκαλίας. Παράλληλα, να κινητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά, συμβάλλοντας με τις εργασίες τους στο Περιοδικό. Η συμβολή δύναται να είναι ερευνητική εργασία, μελέτη περίπτωσης, περιγραφή και αξιολόγηση καινοτόμου προγράμματος ή διδακτικής προσέγγισης και ερευνητική ή βιβλιογραφική επισκόπηση.

Για τη συντακτική ομάδα
Σταύρου Αικατερίνη

Η μετάβαση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο

**Παναγιώτα Στράτη*, Νηπιαγωγός (Μ.Ε.Δ.)
στη Σχολική Ψυχολογία και τις Μαθησιακές Δυσκολίες,
Υποψήφια Διδάκτορας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

***Ροδόκλεια Αναγνωστοπούλου*, Νηπιαγωγός,
Υποψήφια Διδάκτορας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Τα μικρά παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία και οι οικογένειές τους αντιμετωπίζουν συχνά μεταβάσεις σε πολλά περιβάλλοντα κατά τα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας. Οι πολλές μεταβάσεις προσδιορίζονται ως αγχωτική κατάσταση για τα παιδιά και τις οικογένειες. Τα σχολεία (Νηπιαγωγείο- Δημοτικό Σχολείο) μπορούν να ενισχύσουν την ετοιμότητα των μικρών παιδιών, επιχειρώντας συνδέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών βαθμίδων και υιοθετώντας πολιτικές που διασφαλίζουν την ομαλή μετάβαση στο Δημοτικό Σχολείο. Στην παρούσα ερευνητική εργασία, θα μελετηθούν οι πρακτικές μετάβασης που εφαρμόζονται στην πράξη για τα παιδιά, τις οικογένειες, το εκπαιδευτικό προσωπικό και την κοινότητα, από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο, αξιοποιώντας στη μεθοδολογία της έρευνας τις απόψεις 84 Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, μας βοήθησαν να προσδιορίσουμε καλύτερα τις στρατηγικές για τη μετάβαση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο.

* Υποψήφια Διδάκτορας, Νηπιαγωγός-Φιλολογος, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Ιωάννινα -Τηλ.: 6980065551 ή 265100 5884,
panagiotastrati@yahoo.gr

** Υποψήφια Διδάκτορας, Νηπιαγωγός, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Ιωάννινα - Τηλ.: 6944049770 ή 265100 5884, rodoklia@yahoo.gr

Λέξεις κλειδιά

Μετάβαση, Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Εκπαιδευτικός (ειδικής και γενικής αγωγής), προσχολική ηλικία, συμπερίληψη, ένταξη.

Εισαγωγή

Το Νηπιαγωγείο αποτελεί μια σημαντική περίοδος στη ζωή των παιδιών και ένα σημαντικό πρώτο χώρο κοινωνικοποίησης και εκπαίδευσης (Κυπριωτάκη, 2004; Σακελλαρίου, 2008). Συγχρόνως τα νήπια απομακρύνονται από την ασφάλεια της οικογένειας και βιώνουν πρωτόγνωρες για αυτά καταστάσεις. Το Νηπιαγωγείο κατέχει σημαντικό ρόλο στην προετοιμασία των νηπίων για τη σχολική ζωή, αφού τους δίνει τα εφόδια ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται με ευελιξία σε ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες το νηπιαγωγείο είναι ακόμη πιο σημαντικό για την ένταξη, την ενσωμάτωση και την ουσιαστική τους συνεκπαίδευση στις γενικές τάξεις καθώς και για την απόκτηση γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Σούλης, 2010; Kamerman & Gatenio, 2003).

Η αδυναμία προσαρμογής των παιδιών στις νέες αλλαγές, κατά τη διάρκεια αυτής της σχολικής περιόδου, μπορεί να έχει μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην περαιτέρω ακαδημαϊκή εξέλιξή τους, την κοινωνικοποίησή τους αλλά και στη διαμόρφωση βαθύτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους (Μπαγάκης, Διδάχου, Βαλμάς, Λουμάκου, & Πομώνης, 2006). Για την ομαλή μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό και την αποφυγή των κινδύνων χρειάζεται συνεργασία όλων των άμεσα εμπλεκόμενων, δηλαδή των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων (Νηπιαγωγών, Δασκάλων) και της οικογένειας, οι οποίοι πρέπει να λάβουν υπόψη τους τα παρακάτω:

- Την παροχή συνέχειας στη μάθηση μέσα από το σχεδιασμό αναπτυξιακά κατάλληλων προγραμμάτων συνεργασίας και ωρών κοινής εργασίας για παιδιά του νηπιαγωγείου και της πρώτης δημοτικού.
- Τη διασφάλιση της συνεχούς επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων.
- Την προετοιμασία των παιδιών για τη μετάβαση μέσα από ποικίλες δράσεις, επισκέψεις αλλά και ευκαιρίες για επικοινωνία.
- Την εμπλοκή των γονέων στη διαδικασία της μετάβασης, δημιουργώντας μια κοινωνία ενεργή στη σχολική ζωή και των δύο βαθμίδων.
- Την ανάπτυξη και την καλλιέργεια θετικών, αμοιβαίων σχέσεων επικοινωνίας μεταξύ παιδιών, εκπαιδευτικών και γονέων.

Σημαντικό ενδιαφέρον υπάρχει από ερευνητές που ασχολούνται με την πρόωγη παρέμβαση στην παιδική ηλικία και από εκπαιδευτικούς σχετικά με τον καλύτερο τρόπο στήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία κατά τη μετάβασή τους στο Δημοτικό σχολείο. Η μετάβαση έχει οριστεί ως «διαδικασία της μετακίνησης ή της αλλαγής από το ένα περιβάλλον σε ένα άλλο» (Rous & Hallam, 2006). Υπάρχουν διάφορα θεωρητικά πλαίσια που είναι χρήσιμα για τη θεώρηση της διαδικασίας μετάβασης όπως το οικοσυστημικό - αναπτυξιακό μοντέλο (Bronfenbrenner, 1986, 2006), που υιοθετείται πιο συχνά, αφού αντιμετωπίζει το νήπιο ολικά, εμπλέκοντας στη διαδικασία μετάβασης τόσο το σχολικό όσο και το οικογενειακό περιβάλλον, το μοντέλο του οικογενειακού άγχους που σχετίζεται με την προσαρμογή και τη ρύθμιση (Bomar & Cooper, 1996; DeMarco, Ford-Gillboe, Friedmann, McCubbin & McCubbin, 2000) και το Εννοιολογικό Μοντέλο για την μετάβαση (Rous & Hallam, 2006; Rous, Hallam, Harbin, McCormick & Jung, 2007), αυτό το μοντέλο αναπτύχθηκε για να κατανοήσουμε την πολυπλοκότητα της μετάβασης των παιδιών με αναπηρία και των οικογενειών τους. Ο Rous και οι συνεργάτες του παρουσιάζουν το μοντέλο αυτό ως ένα μέσο για να σχεδιαστούν υποστηρικτικές δραστηριότητες μετάβασης στο γενικό σχολείο, ως πλαίσιο για μέτρηση των αποτελεσμάτων και επίσης για το σχεδιασμό μελλοντικών ερευνητικών μελετών για την κατανόηση της μετάβασης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των οικογενειών του.

Οι ευεργετικές ενέργειες προγραμμάτων σύνδεσης των δύο αυτών βαθμίδων συντελούν ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν:

- τις προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες τους
- την αυτοπεποίθησή τους
- ετοιμότητα σε νέες εμπειρίες
- τις σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς
- εμπιστοσύνη με τους εκπαιδευτικούς αλλά και ικανότητα συνεργασίας τόσο με συνομηλίκους, όσο και με παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας...

Παράλληλα, η συνεργασία και η εμπλοκή των γονέων σε τέτοια προγράμματα και ιδιαίτερα αυτών που τα παιδιά τους αντιμετωπίζουν δυσκολίες, αυτόματα αυξάνει την εμπιστοσύνη στις ικανότητες των παιδιών τους. Οι εκπαιδευτικοί συνεργαζόμενοι θεμελιώνουν γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα σε δύο σχολικές μονάδες της ίδιας βαθμίδας, ουσιαστικά όμως θέτουν τις βάσεις για νέες μορφές συνεργασίας και εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Το ζήτημα βέβαια δεν είναι απλά να φοιτήσουν όλοι οι μαθητές στο γενικό σχολείο αλλά τι πρέπει να γίνει για την ουσιαστική ένταξη. Προς αυτή την κατεύθυνση το σχολείο θα πρέπει να οργανωθεί κατάλληλα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνεργαστούν μεταξύ τους και με τις ειδικότητες υποστήριξης για να καθορίσουν τις πρακτικές και το περιεχόμενο διδασκαλίας. Στόχος του νέου σχολείου είναι να έχουν όλοι οι μαθητές εκπαίδευση και η εκπαίδευση αυτή να είναι προσαρμοσμένη στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Αυτό προϋποθέτει να υπάρχει κατάλληλο επιμορφωμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο θα υποστηρίζει τους μαθητές στη σχολική τάξη παράλληλα με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης. Στόχος των εκπαιδευτικών συστημάτων σε όλο τον κόσμο, είναι η συμμετοχική ή συμπεριληπτική εκπαίδευση που χαρακτηρίζεται από πολυμορφία και η οποία διαφοροποιεί την εκπαιδευτική πράξη (Pijl, Meijer & Hegarty, 1977). Η συνεργασία και η ομαδική εργασία είναι βασικές πτυχές της πρακτικής της συνεκπαίδευσης (Lindsay, 2007).

Προγράμματα και Πρακτικές μετάβασης

Δεν υπάρχει στη βιβλιογραφία συναίνεση σχετικά με το τι καθορίζει μια μετάβαση επιτυχή για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία. Πολλές μελέτες χρησιμοποιούν τις αντιλήψεις της οικογένειας και των εκπαιδευτικών για τη μέτρηση των αποτελεσμάτων. Θα μπορούσαν να αναφερθούν ως μονάδες μέτρησης τα εξής:

- Η προσαρμογή στο νέο περιβάλλον και στη νέα δομή.
- Η συνεργασία με τους άλλους και το επίπεδο επικοινωνίας.
- Η συνέχιση στην ανάπτυξη και στην απόκτηση δεξιοτήτων.

Για την οικογένεια των παιδιών με δυσκολίες τέσσερις είναι οι δείκτες που επηρεάζουν το αποτέλεσμα της μετάβασης.

Οι γνώσεις

- Δεξιότητες που διευκολύνουν την ανάπτυξη των παιδιών τους.
- Προσαρμογή και ουσιαστική συμμετοχή.
- Αυτό-αποτελεσματικότητα.

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων τριών δεκαετιών, τα προγράμματα που εξυπηρετούν τις ανάγκες των παιδιών με δυσκολίες και των οικογενειών τους, έδειξαν ότι η μετάβαση

είναι μια πολύ αργωτική διαδικασία για όλους όσους συμμετέχουν (Johnson, Chandler, Kerns, & Fowler, 1986; Campbell, 1997). Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, πολλές πρωτοβουλίες επικεντρώθηκαν στη μετάβαση, μέσα από πολιτικές, πρακτικές και στρατηγικές με σκοπό να υποστηρίξουν τα παιδιά και τις οικογένειές τους (Rosenkoetter, Whaley, Hains & Pierce, 2001).

Πρόσφατες μελέτες στην εκπαίδευση έχουν τονίσει την ανάγκη για μια πρακτική που θα βασίζεται σε στοιχεία και θα είναι εμπειριστατωμένη και ότι θα πρέπει να αυξηθούν οι έρευνες πάνω σε αυτό το θέμα (Buysse & Wesley, 2006). Αν και υπήρξαν πολλές συζητήσεις για τι είναι εμπειριστατωμένη πρακτική, υπάρχει μια γενική συμφωνία τόσο για το ρόλο των επαγγελματιών και της οικογένειας, όσο και για την εμπειρία που χρειάζεται για τον εντοπισμό αποτελεσματικών πρακτικών όταν εργάζεται κάποιος με μικρά παιδιά.

Στο τομέα της πρώιμης παιδικής ηλικίας και στην ειδική εκπαίδευση των παιδιών, υπήρξαν προσπάθειες να εντοπιστούν νέες πρακτικές και να προσδιοριστούν στρατηγικές για την επιτυχή μετάβαση των παιδιών με αναπηρία (McLean, Snyder, Smith & Sandall, 2002; Rous, Teeters & Stricklin, 2007). Ελπιδοφόρες πρακτικές που θα συμπεριλαμβάνουν τη συμμετοχή της οικογένειας στη μετάβαση (Σακελλαρίου, 2012). Οι μελέτες δείχνουν ότι όταν οι γονείς συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, τα παιδιά επιτυγχάνουν υψηλότερους στόχους και έχουν θετική στάση και συμπεριφορά κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων (Henderson & Berla, 1994). Συχνά υιοθετούνται πρακτικές μετάβασης που λαμβάνουν χώρα μετά την έναρξη του σχολείου, όπως φυλλάδια και ενημερωτικό υλικό.

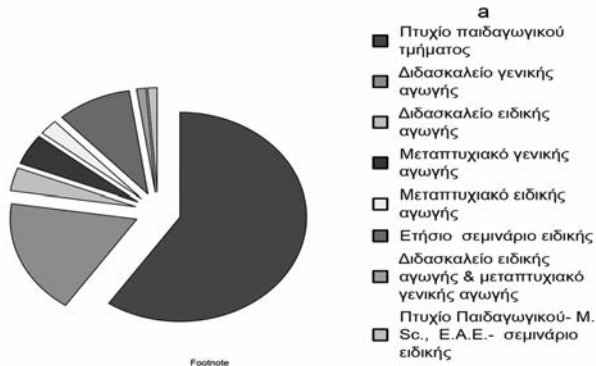
Οι πρακτικές μετάβασης θα πρέπει να στηριχθούν σε τρεις αλληλένδετες αρχές:

1. Αμφίδρομη επικοινωνία των σχολικών κέντρων, αυτού που φοιτά το παιδί με αυτό που πρόκειται να φοιτήσει, καθώς και συνεργασία των εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης) και από κοινού να θεσπίσουν αποτελεσματικές πρακτικές μετάβασης.
2. Δημιουργία ιδιαίτερων δεσμών με την οικογένεια από τις πρώτες μέρες φοίτησης του παιδιού στο σχολείο.
3. Ανάπτυξη μια σειράς πρακτικών όπως η δημιουργία ενημερωτικών φυλλαδίων και η συμμετοχή σε προγράμματα μετάβασης.

Συνοπτικός πίνακας πρακτικών Μετάβασης	
Πρακτικές μετάβασης	Συνεργάτες
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Επικοινωνία με τις οικογένειες προσχολικής ηλικίας ✓ Επικοινωνία με τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ✓ Επισκέψεις στο Δημοτικό ✓ Δραστηριότητες μάθησης και ενσωμάτωσης ✓ Ενημερωτικές συναντήσεις ✓ Συμμετοχή της κοινότητας ✓ Διάδοση πληροφοριών ✓ Ομάδες στήριξης των οικογενειών ✓ Διατήρηση επαφής με τα παιδιά που αποφοιτούν από το νηπιαγωγείο ✓ Έγκαιρη Εγγραφή 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Προσωπικό του Σχολείου: Διευθυντές Εκπαιδευτικοί γενικής - ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης Ειδικό επιστημονικό προσωπικό ✓ Γονείς και παιδιά ✓ Νηπιαγωγείο –Δημοτικό ✓ Κοινότητα

Μεθοδολογία

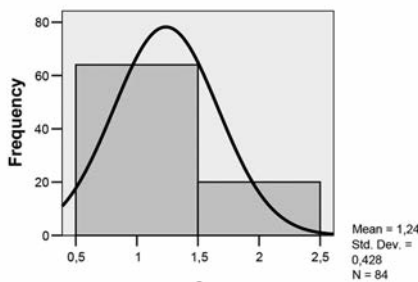
Σχήμα 1



Το δείγμα της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 84 Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από το νομό Ιωαννίνων, από τους οποίους οι 64 έχουν θέση γενικής εκπαίδευσης και οι 20 ειδικής εκπαίδευσης. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το spss15 ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη ακρίβεια στα αποτελέσματα.

Η θέση στο Σχολείο Σχήμα 2



Εκπαιδευτικός γενικής : 1

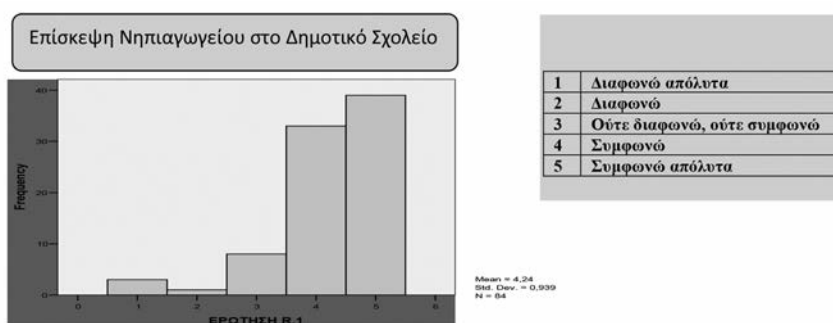
Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής : 2

Από τη στατιστική επεξεργασία δεν υπήρξαν διαφορές στις απαντήσεις όσον αφορά τη θέση τους στο σχολείο. Οι πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνωρίζουν το σημαντικό ρόλο των πρακτικών μετάβασης και πιστεύουν ότι θα πρέπει να έχουν την στήριξη της εκπαιδευτικής κοινότητας για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της διδασκαλίας τους στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία.

Παρουσίαση της στατιστικής ανάλυσης των πρακτικών για την ομαλή μετάβαση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

-Η Νηπιαγωγός σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης επισκέπτονται το Δημοτικό Σχολείο.

Σχήμα 3

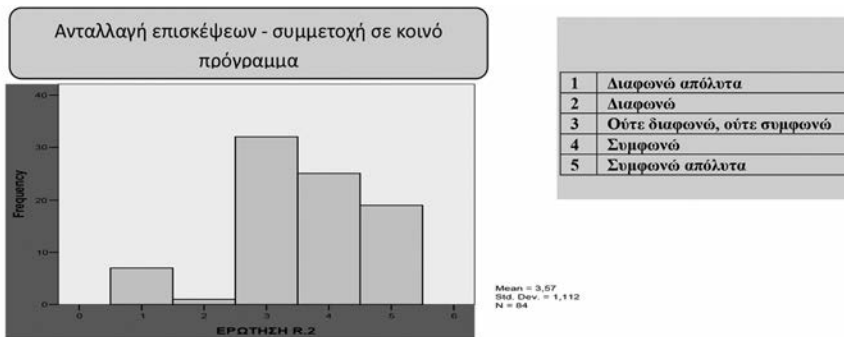


Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών **46,4%** συμφωνεί απόλυτα με αυτή την πρακτική της επίσκεψης και της δημιουργίας ομάδας εκπαιδευτικών για τη μετάβαση. Το **39,3%** συμφωνεί απλά, και αυτό είναι υψηλό ποσοστό, οπότε αθροιστικά παρατηρούμε τη θετική στάση και τη σπουδαιότητα προς αυτή την κατεύθυνση. Το **9,5%** ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, το **1,2%** διαφωνεί και το **3,6%** διαφωνεί απόλυτα.

Σημαντικό για τη μετάβαση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παίζει ο καθορισμός ομάδας από υπεύθυνους εκπαιδευτικούς, γενικής και ειδικής αγωγής, σε νηπιαγωγεία και δημοτικά. Ιδιαίτερη βαρύτητα πρέπει να δίνεται στον καθορισμό των αρμοδιοτήτων και στο συντονισμό των ενεργειών κατά τη διαδικασία της μετάβασης. Είναι αναγκαία η συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων και βαθμίδων και η υποστήριξη από επιστημονική επιτροπή (Kiste, 2006).

-Τα νήπια παρακολουθούν μαθήματα της πρώτης Δημοτικού που δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμμετέχουν και η πρώτη Δημοτικού επισκέπτεται το Νηπιαγωγείο και παρακολουθεί το πρόγραμμά του.

Σχήμα 4

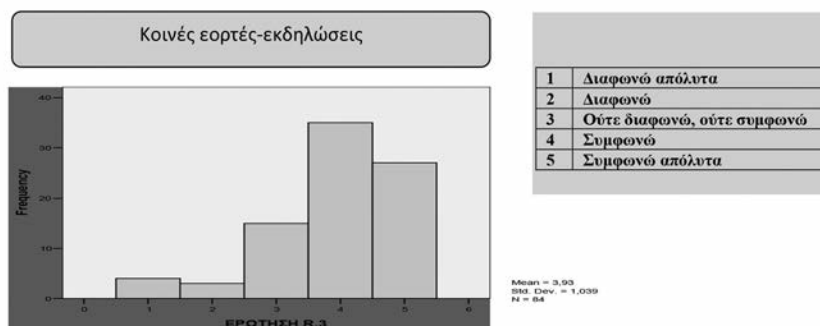


Σε αυτή την ερώτηση τα αποτελέσματα είναι μη αναμενόμενα, παρατηρούμε ένα μεγάλο ποσοστό, **38,1%** ούτε να συμφωνεί ούτε να διαφωνεί. Διακρίνεται ο φόβος των εκπαιδευτικών για την ανταλλαγή επισκέψεων. Είναι μια πρακτική που δεν εφαρμόζεται ακόμη στην χώρα μας, με ελάχιστες εξαιρέσεις. Το **29,8%** του συνόλου των εκπαιδευτικών απλά συμφωνεί, το **22,6%** συμφωνεί απόλυτα, το **1,2%** διαφωνεί και το **8,3%** διαφωνεί απόλυτα. Είναι μικρό το ποσοστό διαφωνίας, αυτό δείχνει ότι με κατάλληλη εκπαίδευση αυτή η πρακτική μπορεί να εφαρμοστεί στο χώρο της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.

Η σταθερή συνεργασία μεταξύ των σχολικών μονάδων και η ενημέρωση για το μαθησιακό προφίλ των νηπίων, βοηθάει τη μονάδα υποδοχής να σχεδιάσει το εκπαιδευτικό της έργο. Οι γονείς βλέποντας την ενότητα, τη συνέχεια και τη συνεργασία, νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια. Από την άλλη, τα νήπια νιώθουν αυτοπεποίθηση και ενισχύεται η αυτοεικόνα τους (Γουργιώτου, 2012).

-Το νηπιαγωγείο σε συνεργασία με το Δημοτικό Σχολείο οργανώνουν κοινές γιορτές.

Σχήμα 5

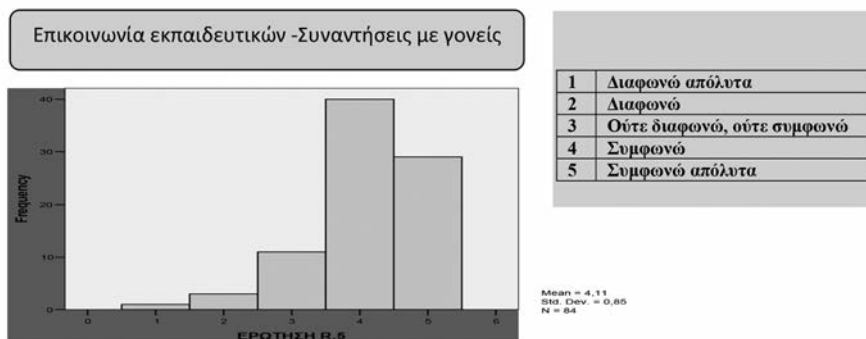


Στην ερώτηση αυτή, θα περιμέναμε όλοι οι εκπαιδευτικοί να συμφωνήσουν απόλυτα ότι οι κοινές γιορτές είναι μια καλή πρακτική μετάβασης, παρατηρούμε όμως το μεγαλύτερο ποσοστό **41,7%** απλά συμφωνεί και το **32,1%** συμφωνεί απόλυτα. Αναγνωρίζουν όμως το ρόλο και τη σημαντικότητα των γιορτών προς την κατεύθυνση της μετάβασης. Το **17,9%** ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, το **3,6 %** διαφωνεί και το **4,8%** διαφωνεί απόλυτα, αρκετά μεγάλο ποσοστό άρνησης για μια πρακτική που χρησιμοποιείται πολύ τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα.

Οι γιορτές είναι μέρος των δραστηριοτήτων που γεφυρώνουν το χάσμα μεταξύ οικογένειας, Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου. Με τις γιορτές, οι γονείς συνειδητοποιούν τα θετικά της συνεργασίας των δύο σχολικών δομών και βλέπουν στην πράξη τα οφέλη της. Τα παιδιά συνυπάρχουν με τα μεγαλύτερα παιδιά σε κλίμα εορταστικό, μουσικής και τραγουδιών. Κατά τη διάρκεια προετοιμασίας της γιορτής, οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να γνωριστούν καλύτερα και να καθορίσουν από κοινού νέες δράσεις. Σε αυτή την περίπτωση η ένταξη και η ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρία θα είναι ευκολότερη (Γουργιώτου, 2012).

-Επικοινωνία νηπιαγωγών και δασκάλων με σκοπό την παρατήρηση της εκπαιδευτικής πρακτικής και συχνές συναντήσεις με τους γονείς για το συντονισμό των μεθόδων εκπαίδευσης και διδασκαλίας.

Σχήμα 6

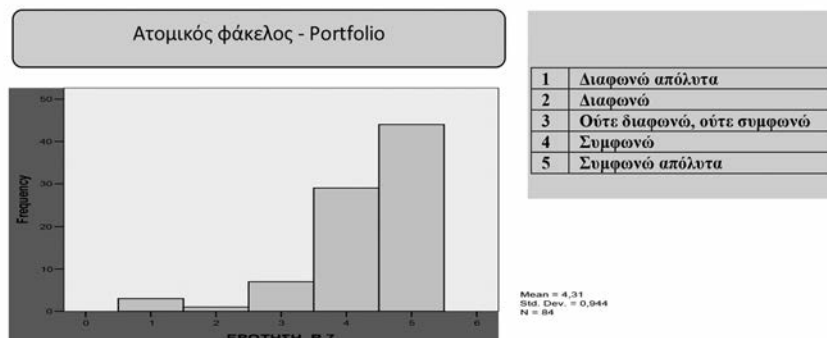


Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών **47,6%** απλά συμφωνεί με την επικοινωνία και τις συναντήσεις και το **34,5%** συμφωνεί απόλυτα. Μόνο το **13,1%** ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, το **3,6 %** διαφωνεί και το **1,2%** διαφωνεί απόλυτα, φαίνεται δηλαδή ένας δι-σταγμός, όχι άρνηση. Αυτό σημαίνει ότι με κατάλληλη επιμόρφωση θα μειωθούν στο ελάχιστο οι φόβοι της συνεργασίας.

Ο σχεδιασμός των προγραμμάτων μετάβασης θα πρέπει να αποβλέπει στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγών, δασκάλων και οικογένειας με σκοπό την ομαλή ένταξη των παιδιών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη στο Δημοτικό Σχολείο. Καθοριστική μπορεί να χαρακτηριστεί η συμμετοχή των συμβούλων γενικής και ειδικής αγωγής καθώς και η υποστήριξη από τη διοίκηση της εκπαίδευσης.

-Τήρηση ατομικού φακέλου του κάθε παιδιού (portfolio) που θα το συνοδεύει στο Δημοτικό σχολείο.

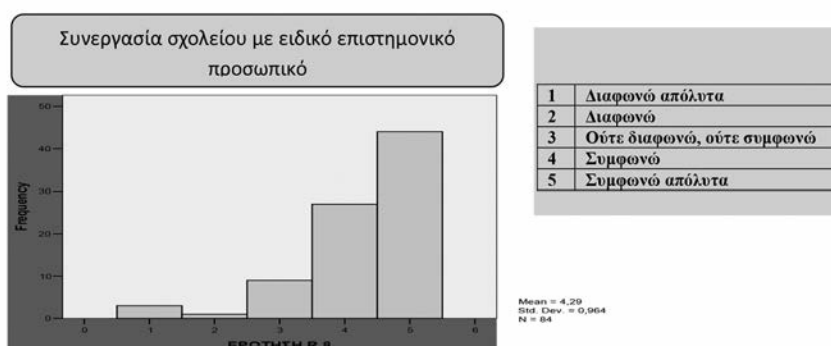
Σχήμα 7



Στην τήρηση του ατομικού φακέλου του μαθητή, το μεγαλύτερο ποσοστό **52,4%** συμφωνεί απόλυτα με τη δημιουργία του, το **34,5%** συμφωνεί και ελάχιστα είναι τα ποσοστά διαφωνίας: **8,3%** ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, **1,2%** διαφωνεί και **3,6%** διαφωνεί απόλυτα. Από τη στατιστική ανάλυση του αποτελέσματος γίνεται αντιληπτό πόσο σημαντικό είναι για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η δημιουργία και η τήρηση ατομικού φακέλου ώστε να ενημερώνονται οι εκπαιδευτικοί και το επιστημονικό προσωπικό του Δημοτικού Σχολείου στο οποίο πρόκειται να φοιτήσει το παιδί, για την πορεία εξέλιξης του αλλά και το ίδιο το παιδί να αισθανθεί δημιουργικό συμμετέχοντας, όσο αυτό είναι δυνατόν, στην επιλογή εργασιών (Φωτιάδου, 2001).

-Επίσκεψη στο Δημοτικό Σχολείο του επιστημονικού προσωπικού που παρακολουθεί το παιδί με σκοπό την ανταλλαγή πληροφοριών.

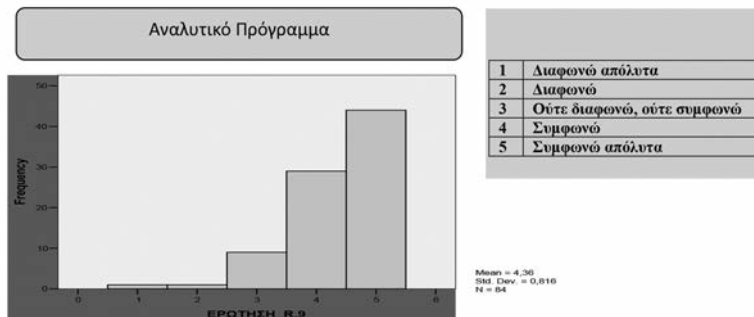
Σχήμα 8



Σε αυτή την ερώτηση οι εκπαιδευτικοί τοποθετήθηκαν ξεκάθαρα υπέρ της συνεργασίας με το επιστημονικό προσωπικό που παρακολουθεί το παιδί (λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, ψυχολόγους). Αυτό δείχνει από τη μια την ανάγκη για περισσότερη εξειδικευμένη γνώση και από την άλλη την άποψη ότι και κάποιος άλλος είναι υπεύθυνος για αυτά τα παιδιά και έχει την ευθύνη τους. Αναλυτικά, **52,4 %** συμφωνεί απόλυτα, **32,1%** συμφωνεί, **10,7%** ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, **1,2%** διαφωνεί και **3,6%** διαφωνεί απόλυτα. Στην ένταξη, ο επαγγελματικός ρόλος των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής συνεχώς μεταβάλλεται. Μια από αυτές τις αλλαγές είναι και η αναγκαιότητα συνεργασίας μεταξύ όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.. Δε νοείται ένταξη χωρίς συνεργασία.

-Διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος ώστε να εξασφαλίζει τη συνέχεια.

Σχήμα 9

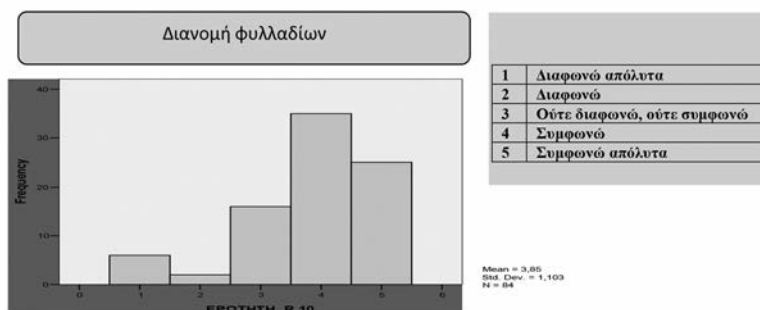


Είναι απαραίτητο για την ομαλή μετάβαση των παιδιών από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση, η ύπαρξη ενός ενιαίου αναλυτικού προγράμματος (curriculum) που να εξασφαλίζει τη συνέχεια, για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο. Επιπλέον πρέπει να γίνουν όλες οι απαραίτητες ρυθμίσεις ώστε μέσα από αυτό να υποστηρίζονται και να ενσωματώνονται επαρκώς τα παιδιά με αναπηρία. Αυτή η ανάγκη φαίνεται καθαρά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που σε ποσοστό **59,4 %** συμφωνούν απόλυτα με την ύπαρξη ενός αναλυτικού που θα εξασφαλίζει τη συνέχεια και **34,5%** συμφωνεί. Οι αρνητικές τοποθετήσεις ήταν ελάχιστες.

Τα αναλυτικά προγράμματα που θα δημιουργηθούν θα πρέπει να είναι ευθυγραμμισμένα όπως γίνεται σε πολλές χώρες σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Hartley, Rogers, Smith, Peters & Carr, 2012). Φυσικά θα υπάρχει διαβαθμισμένη βαρύτητα στη μάθηση αλλά ο γνώμονας για τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο δε θα είναι η ικανότητα γραμματισμού και αρίθμησης αλλά οι βασικές δεξιότητες που μπορεί να αποκτήσει το κάθε παιδί σύμφωνα με το ρυθμό ανάπτυξης.

-Διανομή ενημερωτικών φυλλαδίων στην οικογένεια πριν τη φοίτηση στο Δημοτικό Σχολείο.

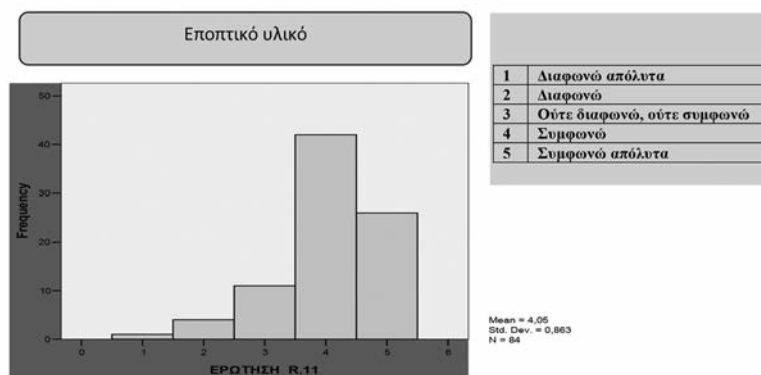
Σχήμα 10



Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι θετική στη διανομή ενημερωτικών φυλλαδίων στους γονείς πριν τη φοίτηση του παιδιού στο νηπιαγωγείο, το **41,7%** συμφωνεί και το **29,8%** συμφωνεί απόλυτα, άρα είναι μια πρακτική που αναγνωρίζεται η σημαντικότητάς κατά τη διαδικασία της μετάβασης. Ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό **19,0%** ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, που σημαίνει ότι ή δεν την γνωρίζουν τη συγκεκριμένη πρακτική ή δουλεύοντας την δεν είχαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Αρνητικοί ήταν η μειοψηφία των εκπαιδευτών, το **2,45%** διαφωνεί και το **7,1%** διαφωνεί απόλυτα.

-Δημιουργία εποπτικού υλικού που θα βοηθήσει τα παιδιά να μεταβούν στο Δημοτικό Σχολείο (φωτογραφικό υλικό, άλμπουμ.....).

Σχήμα 11



Είναι μια πρακτική που αναγνωρίζεται από την εκπαιδευτική κοινότητα στο σύνολό της, **50,0%** συμφωνεί, το **31,0%** συμφωνεί απόλυτα, το **13,1%** ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, το **4,8%** διαφωνεί και μόνο το **1,2%** διαφωνεί απόλυτα. Είναι αποδεδειγμένο βιβλιογραφικά και ερευνητικά ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μαθαίνουν καλύτερα όταν έχουν εποπτικό υλικό που συνδυάζει εικόνα και ήχο. Στη δημιουργία του υλικού θα πρέπει να αξιοποιήσουν κάθε πληροφορία που παίρνουν από τους γονείς σχετικά με το πώς αυτοί φαντάζονται το Δημοτικό Σχολείο μέσα από σχετικές ερωτήσεις διερευνήσεις (Βруниώτη, 2007).

Συμπεράσματα και προτάσεις για τη μετάβαση παιδιών με αναπηρία και τις πρακτικές που υιοθετούνται

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και η στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων, μας έδωσε στοιχεία σχετικά με τη μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο.

Μέσα από την έρευνά μας συνειδητοποιήσαμε ότι η επιτυχία έχει διαφορετικές ερμηνείες και εξετάζεται από διαφορετική οπτική γωνία. Επιπλέον το σχολείο δεν αφορά μόνο το παιδί αλλά την οικογένεια, τους εκπαιδευτικούς και το σχολικό πλαίσιο. Συνεπώς, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικές απόψεις όσων εμπλέκονται. Η επιτυχής μετάβαση εξαρτάται από τη φύση των σχέσεων μεταξύ όλων των εμπλεκομένων. Τα παιδιά, στα οποία οι εκπαιδευτικοί αφιέρωσαν χρόνο για να τα γνωρίσουν, προσαρμόστηκαν γρηγορότερα και ευκολότερα στο περιβάλλον του σχολείου.

Παγκοσμίως το θέμα της ομαλής μετάβασης έχει διαγράψει μια πορεία μεγαλύτερη από ενάμιση αιώνα, από το 1852 όπου ο Friedrich Frobel μίλησε για την οργανική σύνδεση της προσχολικής με τη σχολική εκπαίδευση, θέτοντας τις βάσεις για τη γεφύρωση του χάσματος από τη μια βαθμίδα στην άλλη και τη δημιουργία συνέχειας. Οι δεξιότητες που θα αποκτήσει στα προσχολικά κέντρα θα επηρεάσουν την μετάβαση του από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο και την ένταξή του στο νέο Σχολικό περιβάλλον και θα οδηγήσει στην δημιουργία προγραμμάτων μετάβασης και ένταξης. Σημαντικό ρόλο στα προγράμματα αυτά έχουν οι πρακτικές μετάβασης, οι οποίες σταδιακά αισιοδοξούμε ότι θα ενταχθούν σε όλα τα προγράμματα μετάβασης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία.

Είναι απαραίτητο να πειστούν οι εκπαιδευτικοί και να συμφωνήσουν απόλυτα ότι η μετάβαση είναι μια διαδικασία που απαιτεί την συνεργασία όλων για να είναι επιτυχής. Να μη φοβούνται να ανταλλάσουν σκέψεις, εμπειρίες και ανησυχίες στην διάρκεια του προγράμματος. Η μετάβαση είναι μια μακροπρόθεσμη διαδικασία στην οποία τα παιδιά και οι οικογένειες την αντιμετωπίζουν ενεργά και από την άλλη οι εκπαιδευτικοί των δύο βαθμίδων διαχειρίζονται τα θέματα της μετάβασης και καθοδηγούν την όλη διαδικασία. Είναι αναγκαίο λοιπόν όχι μόνο να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί για ζητήματα μετάβασης και συνεργασίας αλλά να επιμορφωθούν συμμετέχοντας σε κατάλληλα προγράμματα. Δε πρέπει όμως μόνο να ενθαρρύνουμε τους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν αλλά η πολιτεία να τους στηρίξει δημιουργώντας κατάλληλο θεσμικό πλαίσιο.

Βέβαια οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι η καλύτερη πρακτική μετάβασης είναι, να εργάζονται με το παιδί και την οικογένειά του και να μοιράζονται πληροφορίες. Οι προσωπικές ικανότητες του δασκάλου είναι ζωτικής σημασίας ώστε να ξεπεράσει τα εμπόδια που εμφανίζονται. Θα πρέπει να αφιερώνουν χρόνο για να μάθουν σχετικά με το περιβάλλον στο οποίο ζει το παιδί, το οικογενειακό και πολιτιστικό του υπόβαθρο (Peters, 2010).

Πρακτικές όπως οι ακόλουθες θα έχουν ευεργετικές επιπτώσεις στη μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες:

Οι εκπαιδευτικοί να γνωρίσουν τις δυσκολίες του παιδιού μιλώντας με την ομάδα υποστήριξης του παιδιού και διαβάζοντας τη διάγνωσή του

Προσαρμογή του μαθησιακού περιβάλλοντος στις ανάγκες του παιδιού

Χρησιμοποίηση κατάλληλων πρακτικών αξιολόγησης, όπως η αυθεντική αξιολόγηση

Εκτός από την τήρηση του ατομικού φακέλου στο πλαίσιο της αυθεντικής αξιολόγησης, η πρακτική που θα βοηθήσει τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη μετάβασή τους, είναι η ανταλλαγή επισκέψεων ανάμεσα στις δύο σχολικές μονάδες. Σε κάθε πρόγραμμα μετάβασης η μονάδα αφετηρίας καταγράφει τις προσδοκίες, τους φόβους, τις προκαταλήψεις, φροντίζει να τα φέρει σε επαφή με την πραγματικότητα και ελέγχει τις εντυπώσεις και τις αλλαγές στη στάση τους. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος η μονάδα υποδοχής παρουσιάζεται, συστήνεται, επιδιώκοντας να αποδώσει την ανασφάλεια και να δημιουργήσει προσδοκίες.

Θα πρέπει να τονίσουμε τη σπουδαιότητα στήριξης των εκπαιδευτικών από τη διοίκηση του σχολείου και τους σχολικούς συμβούλους, τόσο στη διαδικασία της μετάβασης όσο και μετέπειτα στην ένταξη και την ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία στο νέο σχολικό περιβάλλον, ώστε ο ρόλος να είναι ουσιαστικός και να ανταποκρίνονται στα καθήκοντα τους. Η Εκπαιδευτική πολιτική, η έρευνα και η πρακτική στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης, εξελίσσεται ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος (Brownell, Sindelar, Kiely, & Danielson, 2010 ▪ Σακελλαρίου, Στράτη, & Αναγνωστοπούλου, 2015). Με συνεργασία, ενημέρωση και επιμορφώσεις, η ένταξη θα γίνει πραγματικότητα και όχι ουτοπία (Σούλης, 2010).

Μαθητές με νοητική υστέρηση, προβλήματα ακοής, προβλήματα όρασης, διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, πολλαπλές αναπηρίες μπορούν να φοιτήσουν στο γενικό νηπιαγωγείο, να μεταβούν στο Δημοτικό σχολείο και να ενισχυθούν με εξατομικευμένο πρόγραμμα στηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Strati, 2014).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Βρυνιώτη, Κ. (2007). *Σχολική ένταξη και οικογένεια: μια ερευνητική προσέγγιση των εμπειριών των παιδιών στην αφετηρία της σχολικής ζωής από τη σκοπιά των γονέων*. Επισημής αγωγής: Αθήνα.
- Πουργιώτη, Ε. (2012). *Αξιολόγηση Σχολικής Ετοιμότητας. Η ετοιμότητα για Σχολική Αξιολόγηση. Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση*. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις: COPYRIGHT.
- Πουργιώτη, Ε. (2012). *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση*. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις: COPYRIGHT.
- Κυπριωτάκη, Μ. (2004). *Διαταραχές συγκέντρωσης της προσοχής. Τρόποι στήριξης και αντιμετώπισης – σύγχρονες αντιλήψεις*. Ηράκλειο: Αυτοέκδοση.

- Μπαγάκης, Γ., Διδάχος, Ε., Βαλμάς, Φ., Λουμάκου, Μ., & Πομώνης, Μ. (2006). *Η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και η προσαρμογή τους στην Α' τάξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Σακελλάριου Μ., Σπράτη, Π., & Αναγνωστοπούλου, Ρ. (2015). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης στην προσχολική εκπαίδευση* (υπό έκδοση).
- Σακελλάριου, Μ. (2008). *Συνεργασία οικογένειας και νηπιαγωγείου. Θεωρία, έρευνα, διδακτικές προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Σακελλάριου, Μ. (2012). Σχολική Ετοιμότητα και μετάβαση του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο, ως παράγοντας ενδυνάμωσης της συνεργασίας οικογένειας και νηπιαγωγείου. Στο: Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ.105-118). Αθήνα: COPYRIGHT.
- Σούλης, Σ.Γ. (2010). *Το νηπιαγωγείο για όλους: διαστάσεις, προϋποθέσεις, και χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Πρώιμη παρέμβαση – Διεπιστημονική Θεώρηση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Φωτιάδου, Τ. (2001). Το Portfolio ως μέσον ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών: Μια πρόταση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 5, 128-138.

Ξερόγλωσση

- Bomar, P., & Cooper, S. (1996). Family Stress. In P. Bomar (Eds.), *Nurses and Family Health Promotion: Concepts, Assessment, and Interventions* (2nd ed.). Philadelphia, PA: W.B. Saunders.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology (Vol. 1)*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Brownell, M.T, Sindelar, P.T., Kiely, M.T., & Danielson, L.C. (2010). Special education teacher quality and preparation: Exposing foundations, constructing a new model. *Exceptional Children*.
- Buysse, V., & Wesley, P.W. (2006). *Evidence-based practices in the early childhood field*. Washington, DC: Zero to Three Press.
- Campbell, J. (1997). The next step: Parent perspectives of transition to preschool of children with disabilities. *Australian Journal of Early Childhood*
- Connelly, A.M. (2007). Transitions of families from early intervention to preschool intervention for children with disabilities. *Young Exceptional Children*, 10(3), 10-16.
- Hartley, C., Rogers, P., Smith, J., Peters, S., & Carr, M. (2012). *Crossing the border. A community negotiates the transition from early childhood to primary school*. Wellington, NZ: Pinnacle Print.
- DeMarco, R., Ford-Gilboe, M., Friedmann, M. L., McCubbin, H. I., & McCubbin, M. (2000). Stress, coping and family health. In V. Rice (Eds.), *Handbook of stress, coping and health: Implications for nursing research, theory and practice*. London, England: Sage.
- Henderson, A., & Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.

- Johnson, T.E., Chandler, L.K., Kerns, G.M., & Fowler, S.A. (1986). What are parents saying about family involvement in school transitions? A retrospective transition interview. *Journal of the Division of Early Childhood*, 11(1), 10-17.
- Kamerman, Sheila B., & Gatenio, Sh. (2003). Overview of the current policy context. In D. Cryer & R.M. Clifford (Eds.), *Early childhood education and care in the USA*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Kiste, (2006). *Die Kinderbetreuung in der Steiermark. Gestaltung und Reflexion von Ueber-gaengen in der Kinderbetreuungsreferat*. Ausgabe
- Lindsay, G. (2007). Educational Psychology and the Effectiveness on Inclusive 78 Education/ Mainstreaming. *British Journal of Educational psychology*, 77, 1-24.
- McLean, M.E., Snyder, P., Smith, B.J., & Sandall, S.R. (2002). The DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education: Social validation. *Journal of Early Intervention*, 25(2), 120- 128.
- Peters, S. (2010). *Report to the Ministry of Education. New Zealand: Literature Review: Transition from early childhood education to primary school: Ministry of Education*.
. http://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0003/78825/Literature-Review-Transition-from-ECE-to-School.pdf
- Pianta, R., & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful Kindergarten Transition. Your Guide to Connecting Children, Families, and Schools*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pijl, S.J., Meijer, C., and Hegarty, S. (Eds.). (1997). *Inclusive Education: A Global Agenda*. London: Routledge
- Rous, B., & Hallam, R. (2006). *Tools for transition in early childhood: A step-bystep guide for agencies, teachers, & families*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Rous, B., Hallam, R., Harbin, G., McCormick, K., & Jung, L. A. (2007). The Transition Process for Young Children With Disabilities: A Conceptual Framework. *Infants & Young Children: An Interdisciplinary. Journal of Special Care Practices*, 20 (2), 135-148.
- UNESCO International Bureau of Education, (2009). International Conference on Education. Inclusive Education: The Way of the Future 28th Session Geneva 25–28 November 2008. UNESCO Paris: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_eng.pdf (08/06/2010)
- UNESCO, (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO
- Wischnowski, M., Fowler, S., & McCollum, J. (2000). Supports and barriers to writing an interagency agreement on the preschool transition. *Journal of Early Intervention*, 23(4), 294-307.
- Yeboah, D.A. (2002). Enhancing transition from early childhood phase into primary education: evidence from the research literature. *Early years*, 51-68
- Strati, P. (2014). *Tesi di master. La transizione dei bambini con bisogni speciali dalla Scuola Materna alla scuola elementare. Il ruolo del sostegno nel loro inserimento*. Universita' degli studi: Firenze.

Προβλεπτικοί δείκτες δεξιοτήτων εγγραμματισμού στην Α' Δημοτικού

Δέσποινα Τσαούση, Νηπιαγωγός ΕΑΕ, ΚΕΔΔΥ Ν. Αιτ/νίας,
ΜΕd, Υπ. Διδάκτωρ ΕΚΠΑ

Περίληψη

Το ερευνητικό ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια έχει επικεντρωθεί στη μελέτη των παραγόντων εκείνων που συμβάλουν στην πρόγνωση των δυσκολιών μάθησης, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στις ακαδημαϊκές επιδόσεις του παιδιού από την προσχολική του κιόλας ηλικία. Πολλοί ερευνητές έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά που εμφανίζουν διαταραχές στην ομιλία και τη γλώσσα κατά την προσχολική ηλικία, διατρέχουν το μεγαλύτερο κίνδυνο για την εμφάνιση ακαδημαϊκών δυσκολιών. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών στο Νηπιαγωγείο, συγκεκριμένα στη γλώσσα και στα μαθηματικά και να συγκριθούν οι επιδόσεις αυτές με τις αντίστοιχες της Α' Δημοτικού, προκειμένου να υπάρξει συσχετισμός αυτών των παραγόντων στις παραπάνω ηλικίες. Συμμετέχοντες: Εξετάστηκαν 100 παιδιά ηλικίας 5-6 ετών, 43 αγόρια (43%) και 57 κορίτσια (57%). Τα παιδιά αυτά αξιολογήθηκαν στο τελευταίο δίμηνο του Νηπιαγωγείου, στο τέλος του Α' τριμήνου στην Α' Δημοτικού, καθώς και στο τέλος του Β' τριμήνου. Εργαλεία αξιολόγησης: Χορηγήθηκαν η Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για Παιδιά Ηλικίας 5-6 ετών, το Εργαλείο Ανίχνευσης Διαταραχών Λόγου και Ομιλίας, μέσω του αφηγηματικού λόγου, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και το Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών Δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και στην Α' & Β' Δημοτικού. Επίσης, τα παιδιά αξιολογήθηκαν με διάφορα αξιολογικά tests μέτρησης των ίδιων παραγόντων. Αποτελέσματα: Από τις παραπάνω μετρήσεις προέκυψαν συσχετισμοί μεταξύ των μετρήσεων, τόσο ως προς τη γλώσσα, όσο και στα μαθηματικά. Προβλήματα προφορικού λόγου στο Νηπιαγωγείο ανέδειξαν δυσκολίες των μαθητών στο μάθημα της γλώσσας, τόσο στη γραφή, όσο και στην ανάγνωση στην Α' Δημοτικού. Τέλος, μεγάλη συνάφεια υπήρξε ανάμεσα στους παράγοντες της μνήμης και των γλωσσικών δεξιοτήτων.

Λέξεις-Κλειδιά: προσχολικές δεξιότητες, προγνωστικοί δείκτες, γλώσσα, μαθηματικά, κοινωνική προσαρμογή.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα (ΔΕΠΠΣ, 2003) στόχος της προσχολικής εκπαίδευσης είναι το παιδί να αναπτύξει μια σειρά δεξιοτήτων: γλωσσικών, μαθηματικών, κινητικών και κοινωνικών, προκειμένου να αναπτυχθεί ολόπλευρα.

Η ανάπτυξη των προσχολικών δεξιοτήτων είναι πολύ σημαντική για τη σχολική προσαρμογή των παιδιών σε επίπεδο ακαδημαϊκών επιδόσεων, γιατί:

Α) αποτελούν προγνωστικούς δείκτες των μετέπειτα ακαδημαϊκών και ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών (Μουζάκη, Πρωτόπαπας, Τσαντούλα, 2008)

Β) συμβάλλουν στην πρόληψη ακαδημαϊκών και ψυχοκοινωνικών δυσκολιών (Dockrell, Sylva, Huxford&Roberts, 2009)

Σύμφωνα με τον D. Lowenthal (1998), στο πεδίο της γνωστικής ανάπτυξης και σε σχέση με τις γλωσσικές δεξιότητες, αναμένεται από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας να μπορούν να αποκωδικοποιούν σύμβολα, να αναγνωρίζουν γράμματα ή να διαβάζουν απλές λέξεις σε ένα γραπτό κείμενο. Στη γραφή, να μπορούν να γράφουν το όνομά τους ή να γράφουν λέξεις υψηλής συχνότητας. Τέλος, να έχουν ένα καλό επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας (π.χ. να αναγνωρίζουν λέξεις που αρχίζουν με τον ίδιο ήχο ή ομοιοκαταληξίες, να χωρίζουν λέξεις σε συλλαβές).

Στο πεδίο της γνωστικής ανάπτυξης και σε σχέση με τις δεξιότητες της λογικομαθηματικής σκέψης, αναμένεται από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας να μπορούν να αναγνωρίζουν αντικείμενα από το σχήμα, από το χρώμα, από το μέγεθος, να ταξινομούν σύμφωνα με τα παραπάνω κριτήρια ομοιότητας, να αντιλαμβάνονται τη ροή του χρόνου και χρονικές έννοιες, όπως πριν-μετά και τη χρονική διαδοχή των γεγονότων, να απαριθμούν, να μπορούν να αναπαριστούν το χώρο, π.χ. με κατασκευή τούβλων (Beaty, 1998).

Στο πεδίο των κοινωνικών δεξιοτήτων, αναμένεται από τα παιδιά να έχουν ικανότητες ακρόασης (μιας ιστορίας ή συμμετοχής σε ομαδικές συζητήσεις), συζήτησης (με τον παιδαγωγό, με ένα παιδί, σε ομαδικές συζητήσεις), να έχουν καλές σχέσεις με συνομηλίκους (να μοιράζονται κάτι, να παίρνουν μέρος σε ομαδικά παιχνίδια, να συνεργάζονται με άλλους στο συμβολικό παιχνίδι), να συμμορφώνονται και να υπακούουν σε εντολές (του παιδαγωγού, των κανόνων του παιχνιδιού, της τάξης με ή χωρίς υπενθύμισή τους από την πλευρά του/της παιδαγωγού).

Τέλος, στο πεδίο των κινητικών δεξιοτήτων, αναμένεται από τα παιδιά να γνωρίζουν το σώμα τους, να διαχωρίζουν τις δύο πλευρές του, να συνειδητοποιούν τις έννοιες «δεξι-αριστερό», να αντιλαμβάνονται και να προσαρμόζονται σε δεδομένους ρυθμούς.

Προβλεπτικοί Δείκτες: Γλωσσικές Δεξιότητες

Παιδιά που είχαν γλωσσικές δυσκολίες στα 5-6 χρόνια τους συχνά είχαν και μαθησιακές δυσκολίες – δυσκολίες κυρίως στην ανάγνωση και στο συλλαβισμό στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού (Silva, Williams&McGee, 1987). Επίσης, παιδιά με γλωσσική δυσκολία κατά την προσχολική ηλικία είναι πιθανό να ανήκουν σε ομάδα παιδιών υψηλού κινδύνου για την ανάπτυξη μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση και στη γραφή (Bishop & Adams, 1990).

Μαθηματικές Δεξιότητες

Η αξιολόγηση των μαθηματικών δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο μπορεί να αποτελέσει προγνωστικό δείκτη δυσκολιών του μαθητή στα μαθηματικά (Πόρποδας, 2003). Τα προβλήματα π.χ. γύρω από την επίλυση προβλημάτων γίνονται αντιληπτά πολύ αργότερα, σε σχέση με αυτά της ανάγνωσης, αφού ο μαθητής μέσω της φωνούμενης ανάγνωσης εντοπίζεται αν κατέχει ικανοποιητικά την ικανότητα αποκωδικοποίησης των γραπτών συνόλων (Wong, 1996).

Κοινωνικές Δεξιότητες

«Μαθαίνω σημαίνει οικοδομώ γνώσεις, αλληλεπιδρώντας με τους άλλους» (Cresas, 1989).

Για τη μάθηση ιδιαίτερη βαρύτητα έχουν οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών μέσα από την ένταξή τους στην ομάδα, αφού δημιουργούνται ευκαιρίες για συζήτηση, διαφωνία, λήψη απόφασης, υλοποίηση κοινού στόχου (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2003). Τα αποτελέσματα από αυτό το πλέγμα σχέσεων και διαδικασιών είναι σημαντικά από εκπαιδευτική άποψη, επειδή συμβάλλουν στην ωρίμανση ατομικών ικανοτήτων για αυτενέργεια, πρωτοβουλία, δημιουργικότητα (Γερμανός, 2002).

Κινητικές Δεξιότητες

Η ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων συμβάλλει στη φυσική, τη γνωστική και τη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Doherty&Bailey, 2003). Τα παιδιά εκφράζουν τις ανάγκες τους και τα συναισθήματά τους και μέσω της κίνησης αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τους άλλους γύρω τους. Όταν το παιδί γνωρίζει το σώμα του και αισθάνεται ότι το υπακούει, τότε νιώθει σιγουριά και άνεση (Μπαρμπούση, 2004).

Μεθοδολογία

Οι δεξιότητες που αξιολογήθηκαν ήταν: γλωσσικές, μαθηματικές, κοινωνικές, κινητικές στο Νηπιαγωγείο με τις αντίστοιχες στην Α΄ Δημοτικού (γλώσσα, μαθηματικά, κοινωνική προσαρμογή, κινητικές δεξιότητες).

Σκοπός της έρευνας ήταν:

Α. Να διερευνηθεί η προγνωστική εγκυρότητα του εργαλείου «Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά ηλικίας 5-6 ετών» (Κασσωτάκη & Ράλλη, 2003) για τη πορεία των παιδιών στην Α' Δημοτικού τόσο σε ακαδημαϊκές όσο και σε κοινωνικές δεξιότητες.

Β. Να διερευνηθεί η εγκυρότητα της «Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά ηλικίας 5-6 ετών» ειδικότερα στον τομέα των γλωσσικών δεξιοτήτων.

Εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν:

Εργαλείο «Ανίχνευσης διαταραχών λόγου και ομιλίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας» (Οικονόμου, Μπεζεβέγκης, Μυλωνάς, Βαρλοκώστα, 2008)

Εργαλείο «Ανίχνευσης και διερεύνησης των αναγνωστικών δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και στην Α' & Β' Δημοτικού» (Πόρποδας, 2008).

Συμμετέχοντες:

Στη διαχρονική μελέτη έλαβαν μέρος 100 παιδιά (43 αγόρια και 57 κορίτσια), τα οποία αξιολογήθηκαν σε δύο φάσεις: στο τέλος της φοίτησής τους στο Νηπιαγωγείο (5-6 ετών, Μάιος 2010) και στην Α' Δημοτικού (6-7 ετών, Φεβρουάριος 2011).

Όλα τα παιδιά είχαν μητρική γλώσσα την ελληνική και φοιτούσαν σε Δημόσια σχολεία του νομού Αιτωλοακαρνανίας (Μεσολόγγι, Νεοχώρι, Ναύπακτος).

Υλικό:

Α) Στο Νηπιαγωγείο χορηγήθηκαν οι ακόλουθες δοκιμασίες:

- *Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά ηλικίας 5-6 ετών* (Κασσωτάκη & Ράλλη, 2012), η οποία αξιολογεί μια σειρά δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας, όπως: γλωσσικές, μαθηματικές, κοινωνικές και κινητικές. (Σε προηγούμενη έρευνα, η οποία είχε ανακοινωθεί σε συνέδριο της ΕΛΨΕ, και δημοσιευθεί, είχε βρεθεί ότι ο έλεγχος της αξιοπιστίας της Κλίμακας που είχε πραγματοποιηθεί με τη μέθοδο εξέτασης-επανεξέτασης ανέδειξε υψηλούς δείκτες σε κάθε μία από τις υποκλίμακες (περίπου άγγιζαν τη μονάδα). Επίσης ο συντελεστής συνάφειας για ολόκληρη την κλίμακα ήταν πολύ υψηλός (0,98).

- *Εργαλείο Ανίχνευσης Διαταραχών Λόγου και Ομιλίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας* (Οικονόμου, Μπεζεβέγκης, Μυλωνάς, Βαρλοκώστα, 2008), το οποίο αξιολογεί το περιεχόμενο του αφηγηματικού λόγου, τη δομή του αφηγηματικού λόγου, την κατονομασία εικόνων και την κατανόηση εικόνων.

- *Εργαλείο Ανίχνευσης και διερεύνησης των αναγνωστικών δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και στην Α' & Β' Δημοτικού* (Πόρποδας, 2008), το οποίο αξιολογεί τη φωνολογική επίγνωση και τη βραχύχρονη μνήμη των παιδιών.

Β) Στην Α' Δημοτικού χορηγήθηκαν οι ακόλουθες αυτοσχέδιες δοκιμασίες για την:

- *Αναγνωστική κατανόηση*, όπου με αυτοσχέδιες δοκιμασίες τα παιδιά αξιολογούνται στην κατανόησή τους, διαβάζοντας ένα κείμενο που τους δίνεται, το οποίο είναι αντίστοιχο της αναγνωστικής τους ικανότητας στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή και κατόπιν καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικές με το παραπάνω κείμενο.

- *Αναγνωστική ακρίβεια*. Η αναγνωστική ακρίβεια αξιολογήθηκε με 2 τρόπους (αναγνωστική ακρίβεια πραγματικών λέξεων και αναγνωστική ακρίβεια ψευδολέξεων) και

- *Μαθηματικές δεξιότητες*. Οι μαθηματικές δεξιότητες αξιολογούσαν τους παρακάτω τομείς (αρίθμηση, αριθμητικές πράξεις, επίλυση προβλημάτων)

- *Κοινωνικές δεξιότητες*: *Ερωτηματολόγιο Ackenbach* (Ρούσσου, 2003) (υποκλίμακες: κοινωνικά προβλήματα, παράβαση κανόνων, επιθετική συμπεριφορά), που συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς.

- *Κινητικές δεξιότητες*: *ΑΘΗΝΑ τεστ*, (υποκλίμακα Αντίληψης δεξιού-αριστερού) (Παρασκευόπουλος, Καλαντζή-Αζίζη, Γιαννίτσα, 2011).

Διαδικασία:

Οι Νηπιαγωγοί συμπλήρωσαν την Κλίμακα Αξιολόγησης για όλα τα παιδιά (N=100) που συμμετείχαν στην έρευνα. Κατά την Α' φάση της αξιολόγησης (Νηπιαγωγείο) τα παιδιά αξιολογήθηκαν σε μία ατομική συνεδρία, διάρκειας 20' περίπου. Κατά τη Β' φάση της αξιολόγησης (Α' Δημοτικού) τα παιδιά αξιολογήθηκαν σε μία ατομική συνεδρία, διάρκειας 30' περίπου.

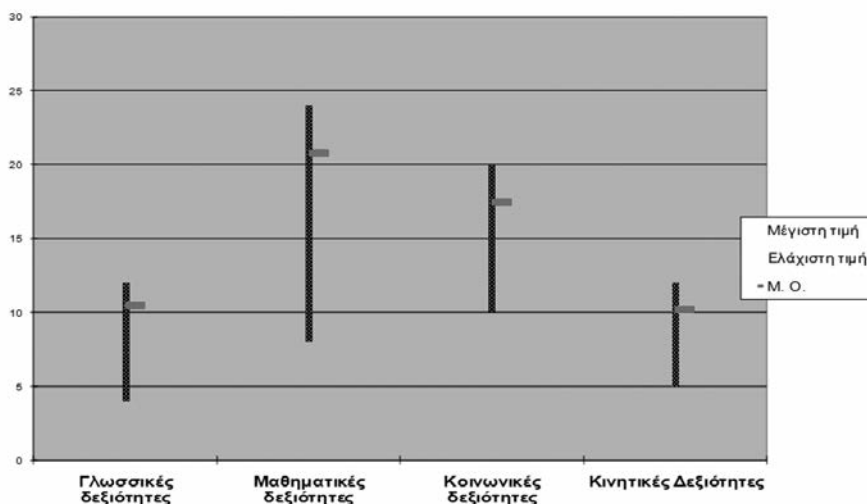
Αποτελέσματα

Ο Πίνακας 1 δείχνει τη μέση επίδοση καθώς και την αντίστοιχη διακύμανση των παιδιών στο Νηπιαγωγείο σε κάθε δεξιότητα ξεχωριστά. Διαπιστώνουμε ότι το συγκεκριμένο δείγμα έχει καλές επιδόσεις με χαμηλή διασπορά σε όλες τις δεξιότητες.

Δεξιότητες	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μ. Ο.	Τυπ. Απόκλιση
Γλωσσικές	4	12	10,47	2,25
Μαθηματικές	8	24	20,75	3,34
Κοινωνικές	10	20	17,45	2,66
Κινητικές	5	12	10,19	1,95

Πίνακας 1

Πίνακας 2: Ακραίες τιμές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις επιδόσεις των παιδιών στην Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων (N=100)



Ο Πίνακας 3 δείχνει τη μέση επίδοση καθώς και την αντίστοιχη διακύμανση των παιδιών στον Προφορικό Λόγο και στη Μνήμη στο Νηπιαγωγείο. Διαπιστώνουμε ότι το συγκεκριμένο δείγμα έχει επίσης καλές επιδόσεις με χαμηλή διασπορά.

Πίνακας 3

	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μ. Ο.	Τυπ. Απόκλιση
Κατάτμηση Ψευδολέξεων	0	13	6,46	3,02
Απαλοιφή Φωνημάτων	0	13	7,26	3,14
Μνήμη Ακολουθιών	0	14	10,66	2,41
Επανάληψη Ψευδολέξεων	0	24	19,44	4,11
Λεκτική Ροή	0	135	75,08	29,02
MME	0	15,71	8,66	4,07
ΔΣΔ	0	0,9	0,49	0,23
Ουσιαστικά	0	28	19,44	4,88
Ρήματα	0	13	9,56	3,17
Κατονομασία Εικόνων	0	34	26,68	6,93
Κατανόηση Εικόνων	0	14	10,65	2,70

Ο Πίνακας 4 δείχνει τις ακραίες τιμές, τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των μετρήσεων στην Α' Δημοτικού (N=100)

Πίνακας 4

	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μ. Ο.	Τυπ. Απόκλιση
Αναγν. Κατανόηση	0	4	3,35	0,84
Αναγν. Ακρίβεια (λέξεις)	0	30	24,08	7,83
Αναγν. Ακρίβεια (ψευδολέξεις)	0	10	6,50	2,97
Γλωσσικές	0	44	34,01	11,41
Μαθηματικές	0	15	10,46	2,94
Κοινωνικά Προβλήματα	0	12	3,56	2,33
Παράβαση κανόνων	0	14	3,30	2,51
Επιθ. Συμπεριφορά	0	12	2,80	2,06
Κοινωνικές	0	29	9,27	6,36
Κινητικές	0	12	8,96	2,65

Ο πίνακας 5 δείχνει τις συνάφειες (Pearson's r) μεταξύ των επιδόσεων στο Νηπιαγωγείο και στην Α' Δημοτικού

Πίνακας 5

	Γλώσσα Α'	Μαθηματικά Α'	Κοινωνικές δεξιότητες Α'	Κινητικές δεξιότητες Α'
Γλωσσικές Δεξιότητες (Νηπιαγωγείο)	0,87**			
Μαθηματικές δεξιότητες (Νηπιαγωγείο)		0,73**		
Κοινωνικές Δεξιότητες (Νηπιαγωγείο)			-0,86**	
Κινητικές Δεξιότητες (Νηπιαγωγείο)				0,79**

**Correlation is significant at the 0,01 level (2-tailed)

Ο Πίνακας 6 καταδεικνύει τις συγχρονικές συνάφειες (Pearson's *r*) μεταξύ των μετρήσεων στο Νηπιαγωγείο

Πίνακας 6

Συσχετισμός δύο μετρήσεων στο Νηπιαγωγείο ως προς τη Φωνολογική Επίγνωση και Μνήμη				
	Κατάτμηση Ψευδολέξεων	Απαλοιφή Φωνημάτων	Μνήμη ακολουθιών	Επανάληψη Ψευδολέξεων
Γλωσσικές Δεξιότητες	0,65**	0,61**	0,56**	0,63**
**Correlation is significant at the 0,01 level (2-tailed)				

Συσχετισμός δύο μετρήσεων στο Νηπιαγωγείο				
	Περιεχόμενο Αφ. Λόγου	Δομή Αφ. Λόγου	Κατονομασία Εικόνων	Κατανόηση Εικόνων
Γλωσσικές Δεξιότητες	0,54**	0,71**	0,71**	0,64**
**Correlation is significant at the 0,01 level (2-tailed)				

Συσχετισμός Γλωσσικών Δεξιοτήτων με Φωνολογική Επίγνωση		
	Κατάτμηση Ψευδολέξεων	Απαλοιφή Φωνημάτων
Κριτήριο 1 (Ανάγνωση)	0,56**	0,53**
Κριτήριο 2 (Γραφή)	0,66**	0,63**
Κριτήριο 3 (Φωνολογική Ενημερότητα)	0,63**	0,59**
**Correlation is significant at the 0,01 level (2-tailed)		

Από τις παραπάνω συγχρονικές συνάφειες καταδεικνύεται ότι οι γλωσσικές δεξιότητες έχουν υψηλή συσχέτιση με την κατάτμηση ψευδολέξεων, με τη δομή του αφηγηματικού λόγου και την κατονομασία εικόνων και το κριτήριο της Κλίμακας της Γραφής με την κατάτμηση ψευδολέξεων.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε Πολλαπλή Ανάλυση Παλινδρόμησης για τις μεταβλητές που προβλέπουν δεξιότητες εγγραμματισμού των παιδιών (N=100) (Πίνακας 7). Τα κριτήρια εξηγούν το 80% της διακύμανσης των επιδόσεων των παιδιών στη γλώσσα και στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες βρέθηκαν να είναι η γραφή και η φωνολογική ενημερότητα.

Προβλεπτικός παράγοντας	B	SE B	β
Ανάγνωση	1,64	1,96	,09
Γραφή	9,91	1,50	,60***
Φωνολογική ενημερότητα	2,77	1,18	,24**

$R^2 = ,801$ Προσαρμοσμένο $R^2 = ,795$

Πίνακας 7

$R^2 = ,801$ Προσαρμοσμένο $R^2 = ,795$

Στα μαθηματικά, τα κριτήρια εξηγούν το 56% της διακύμανσης των επιδόσεων των παιδιών και στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας βρέθηκε να είναι οι άλλες αριθμητικές έννοιες (Πίνακας 8).

Προβλεπτικός παράγοντας	B	SE B	β
Αρίθμηση	,27	,57	,63
Ομαδοποίηση	-,46	,87	-,07
Σειροθέτηση	1,18	,83	,20
Χωρικές έννοιες	-,43	,79	,06
Χρονικές έννοιες	1,12	,56	,24
Άλλες αριθμητικές έννοιες	1,72	,40	,45***

Πίνακας 8

$R^2 = ,56$ Προσαρμοσμένο $R^2 = ,53$

Στις κοινωνικές δεξιότητες τα κριτήρια εξηγούν το 80% της διακύμανσης των επιδόσεων των παιδιών και στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες βρέθηκαν να είναι οι: συζήτηση, οι σχέσεις με συνομηλίκους και η υπακοή. Το αρνητικό πρόσημο οφείλεται στον αντίθετο τρόπο αξιολόγησης των κοινωνικών δεξιοτήτων. Δηλαδή, όσο μεγαλύτερο ήταν το κοινωνικό πρόβλημα του νηπίου, τόσο μεγάλωνε και η βαθμολόγησή του. Ενώ, ένα καλά προσαρμοσμένο παιδί βαθμολογούνταν χαμηλά (Πίνακας 9).

Πίνακας 9

Προβλεπτικός παράγοντας	B	SE B	β
Ακρόαση	,009	,64	,001
Συζήτηση	-4,52	,72	-,40***
Σχέσεις με συνομηλικούς	-2,48	,82	-,25**
Υπακοή	-1,90	,80	-,20**
Συνεργασία	-1,48	,77	,17

$R^2 = ,80$ Προσαρμοσμένο $R^2 = ,78$

Στις κινητικές δεξιότητες, τα κριτήρια εξηγούν το 39% της διακύμανσης των επιδόσεων των παιδιών και στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες βρέθηκαν να είναι η σωματογνωσία και η αντίληψη ρυθμού (Πίνακας 10).

Πίνακας 10

Προβλεπτικός παράγοντας	B	SE B	β
Σωματογνωσία	1,88	,87	,27**
Αμφιπλευρικότητα	-,03	,74	-,005
Αντίληψη ρυθμού	1,87	,59	,39**

$R^2 = ,39$ Προσαρμοσμένο $R^2 = ,37$

Συζήτηση

Τα σημαντικότερα ευρήματα της παρούσας έρευνας συνοψίζονται στα παρακάτω αποτελέσματα :

Τα αποτελέσματα της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά ηλικίας 5-6 ετών μπορούν να προβλέψουν τις επιδόσεις των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού (τόσο σε επίπεδο βασικών δεξιοτήτων, γλώσσα και μαθηματικά) όσο και σε επίπεδο κοινωνικών και κινητικών δεξιοτήτων.

Διαπιστώθηκε υψηλή συσχέτιση μεταξύ των τριών εργαλείων για την αξιολόγηση των γλωσσικών δεξιοτήτων διασφαλίζοντας την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της Κλίμακας.

Ειδικότερα, στην αξιολόγηση της γλώσσας τα ευρήματα της παρούσας μελέτης επαληθεύουν και ισχυροποιούν την υπάρχουσα γνώση σε σχέση με το μοντέλο των Whitehurst & Lonigan (1998), όπου οι «από μέσα προς τα έξω» δεξιότητες (φωνημική επίγνωση

και γραφο-φωνημικές αντιστοιχίες) ενός νηπίου συμβάλλουν αποφασιστικά στην ανάπτυξη του εγγραμματισμού στο Δημοτικό Σχολείο. Συγκεκριμένα, βρέθηκε υψηλή συνάφεια της φωνολογικής επίγνωσης και της ανάγνωσης στην Α' Δημοτικού.

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης ως προς τους προγνωστικούς δείκτες επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα από προηγούμενες έρευνες (Βογινδρούκας, Σελίνη & Πρωτόπαπας, 2007; Πρωτόπαπας κ.α., 2008, Brady, 1986; Catts, 1989; Lecocq, 1991), οι οποίες ανέδειξαν τη φωνολογική επίγνωση σε πρώτο επίπεδο και τη επίγνωση του γραπτού σε δεύτερο ως τις σπουδαιότερες προβλεπτικές μεταβλητές για την πρώτη κατάρκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων .

Εκπαιδευτικές Προεκτάσεις

Το εργαλείο «Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για παιδιά ηλικίας 5-6 ετών» (Κασσωτάκη & Ράλλη, 2012) μπορεί να συμβάλει στον έγκαιρο εντοπισμό των δυσκολιών των παιδιών, πριν την είσοδό τους στο Δημοτικό Σχολείο. Επίσης, μέσω της αξιόπιστης και συστηματικής αξιολόγησης, μπορεί να επιτευχθεί ένας μακροπρόθεσμος στόχος της εκπαίδευσης, η πρώιμη παρέμβαση (A.S. Rigsby, C. Sanderson, M.F. Desgorges, G. Lindsay & D.M.B. Hall, 1999).

Βιβλιογραφία

- Bishop, D. V. M. & Adams, C. (1990). A Prospective Study of the Relationship between Specific Language Impairment, Phonological Disorders and Reading Retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(7): 1027-1050.
- Βογινδρούκας, Ι., Σελίνη, Ε., Πρωτόπαπας, Α., (2007). Γλωσσικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες. *Ανακοίνωση στο 11ο Συνέδριο του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών*. Αθήνα, 23-25 Νοεμβρίου 2007.
- Beaty, J., (1998). «*Observing development of the young child*». N. Jersey: Prentice-Hall.
- Brady, S., (1986). Short-term memory, phonological processing and reading ability. *Annals of Dyslexia*, 44: 26-59, 36: 138-153.
- Catts, H.W., (1989). Phonological processing deficits and reading disabilities. *Reading Disabilities: A Developmental Language perspective*. Boston: Kami, A.G. and Catts, H.W., Little Brown & Co.
- Γερμανός, Δ. (2002). «*Οι τοίχοι της γνώσης-Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*». Αθήνα: Gutenberg.
- ΔΕΠΠΣ Νηπιαγωγείου, (2003). ΦΕΚ 304B/13/3/2003.

- Dockrell, J., Sylva, K., & Roberts, F., (2009). Oral language skills in the early years, *Review in: <http://www.ican.org.uk/sitecore/content/Home/Early%20Talk/Resources/~media/ICAN%20website/4%20Early%20Talk/Research/Chapter%204%20literature%20review>*
- Doherty, J. & Bailey, R. (2003). *Supporting physical development and physical education in the early years*. Open University Press.
- Lowenthal, B., (1998). Precursors of Learning Disabilities. *The Inclusive Preschool. Learning Disabilities, 9* (2), 25-31.
- Lecocq, P., (1991). *Apprentissage de la lecture et dyslexie*, Liege, Mardaga.
- Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α. & Τσαντούλα, Δ., (2008). Προσχολικοί Δείκτες Πρόγνωσης Αναγνωστικών Δεξιοτήτων στην Α΄ Δημοτικού. *Επιστήμες της Αγωγής*, τεύχος 1.
- Μπαρμπούση, Β. (2004). «Ορχηστρική και κινητική αγωγή». Πανεπιστημιακές σημειώσεις του Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Οικονόμου, Μπεξεβέργης, Μυλωνάς, Βαρλοκώστα, (2008). *Εργαλείο Ανίχνευσης Διαταραχών Λόγου και Ομιλίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: ΕΠΕΑΕΚ.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., Καλαντζή-Αζίζη, Α. & Γιαννίτσας, Ν., (2011). *Τεστ Αθηνά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Πόρποδας, Κ., (2008). *Εργαλείο Ανίχνευσης και διερεύνησης των αναγνωστικών δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και στην Α΄ & Β΄ Δημοτικού*. ΕΠΕΑΕΚ, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Πόρποδας, Κ., (2003). «Η Μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική Προσέγγιση)». Πάτρα: αυτοέκδοση.
- Πρωτόπαπας, Α., Μουζάκη, Α. & Τσαντούλα, Δ. (2008). Προσχολικοί Δείκτες Πρόγνωσης Αναγνωστικών Δεξιοτήτων στην Α΄ Δημοτικού, *Επιστήμες της Αγωγής*, 1: 71-88.
- Ράλλη Α., Μαριδάκη-Κασσωτάκη Α. (2012). «Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας». Αθήνα: Διάδραση.
- Rigby, A.S., Sanderson, C., Desforjes, M.F., Lindsay, G. & Hall, D.M. (1999). The infant index: a new outcome measure for pre-school children's services. *Public Health Medicine*, Vol 21(2):172-8.
- Ρούσσου, Α., (2003). *Εργαλεία ανίχνευσης και διάγνωσης αναπτυξιακής ψυχοπαθολογίας*. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Silva, P. A., Williams, S. & McGee, R. (1987). A longitudinal study of children with developmental language delay at age three: later intelligence, reading and behavior problems. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 29(5): 630-640.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο με την υποστήριξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών. Σχεδιασμός και υλοποίηση του σχεδίου εργασίας «η γειτονιά μας»

Δήμητρα Γκανιάτσα

Σχολική Σύμβουλος 9^{ης} Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής

dimitraganiatsa@gmail.com

Περίληψη:

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί διδακτική προσέγγιση που μπορεί να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα όλων των μαθητών. Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε) αποτελούν το κατάλληλο μέσο για την εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, γιατί μπορούν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία στην ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ κάθε μαθητή. Σημαντικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό είναι το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο διευκολύνει την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Το παρόν άρθρο αναδεικνύει την εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας με την υποστήριξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών μέσα από την υλοποίηση του σχεδίου εργασίας «η γειτονιά μας» σε νηπιαγωγείο.

Λέξεις κλειδιά: διαφοροποίηση διδασκαλίας, υποστήριξη των Τ.Π.Ε, ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό

Εισαγωγή

Στο νηπιαγωγείο φοιτούν παιδιά από διαφορετικές μορφές οικογένειας, διαφορετική κοινωνικοοικονομική προέλευση, μητρική γλώσσα, κουλτούρα, εκπαιδευτικές ανάγκες, εμπειρίες, ενδιαφέροντα, αξίες, στάσεις, μαθησιακό προφίλ. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί απάντηση στο αίτημα της σύγχρονης εποχής για ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών και ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί στα

πλαίσια μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας παρέχουν ποικιλίες, αλληλένδετες, καλά προγραμματισμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες βασισμένες στις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών τους, προσαρμόζοντας και ρυθμίζοντας έτσι τα προγράμματα σπουδών, σύμφωνα με τη διαφορετικότητα και τις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών (Mitchell & Hobson, 2005). Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε) αποτελούν το κατάλληλο μέσο για την εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας.

Διαφοροποίηση της διδασκαλίας

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ορίζεται από την Tomlinson ως μια διδακτική προσέγγιση κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί τροποποιούν το περιεχόμενο της μάθησης, τις διδακτικές μεθόδους, τα διδακτικά μέσα και υλικά, τις μαθησιακές δραστηριότητες και τα μαθησιακά προϊόντα με στόχο να μεγιστοποιηθούν οι μαθησιακές εμπειρίες και δυνατότητες του κάθε μαθητή. Προϋποθέτει τη θετική ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στις ανάγκες του μαθητή, καθώς επιδιώκει τη μεγιστοποίηση των κινήτρων μάθησης, της γνωστικής και μεταγνωστικής ανάπτυξης, αλλά και της επίδοσης του κάθε μαθητή (Tomlinson, 2004). Ο κύριος σκοπός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι να ανταποκριθεί στις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών. Γι αυτό κάνει διάγνωση της ετοιμότητας των μαθητών, των ενδιαφερόντων τους και του μαθησιακού τους προφίλ (Cunningham & Cordeiro 2006). Θεωρητικά θεμελιώνεται στις σύγχρονες αντιλήψεις της Διδακτικής που λαμβάνει υπόψη τη μαθησιακή ετοιμότητα- όπως προκύπτει από την έννοια της «Ζώνης επικείμενης ανάπτυξης» (Vygotsky, 1978) - τα κίνητρα και το στυλ μάθησης (Claxton & Murrell, 1987, Collins & Amabile, 1999), τη θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης (Gardner, 1983), τη μεταγνώση (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 1997) και τις διαδικασίες εποικοδόμησης της γνώσης (Terhart, 2003). Η σημαντικότερη συμβολή της θεωρίας της εποικοδόμησης στην Ανάπτυξη Προγραμμάτων και τη Διδασκαλία- Μάθηση είναι η γενική παραδοχή ότι η μάθηση δεν εξαρτάται από το τι κάνει ο εκπαιδευτικός, αλλά από το αν αυτό που κάνει δραστηριοποιεί ή και οικοδομεί τα γνωστικά σχήματα του μαθητή (Κουτσελίνη, 2001). Συνεπώς, αυτό που χρειάζεται σε μια σχολική τάξη είναι διαφοροποίηση διαδικασιών μάθησης για διαφορετικούς μαθητές. Η συμμετοχή των ίδιων των μαθητών στις διαδικασίες διαφοροποίησης είναι πολύ σημαντική. Ο Horpf (1982) επισήμανε την ανάγκη να αντιμετωπίζεται κάθε μαθητής ανάλογα με το γνωσιολογικό και ψυχοπνευματικό του υπόβαθρο, καθώς και το ιδιαίτερο μαθησιακό του προφίλ, ενώ προέβαλε ως κυρίαρχο στοιχείο

της διδασκαλίας την εξατομικευμένη προσαρμογή της μαθησιακής εργασίας. Είναι πολύ σημαντικό κάθε μαθητής να μαθαίνει με το δικό του τρόπο, αλλά και οι εκπαιδευτικοί να διδάσκουν με πολλαπλούς τρόπους. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας απαιτεί προγραμματισμό και οργάνωση της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει τη θεωρία αυτή προσεγγίζει τη διδασκαλία με πολλούς τρόπους, χρησιμοποιώντας τη μουσική, τη συνεργατική μάθηση, τη ζωγραφική, το παιχνίδι ρόλων, τα πολυμέσα κ.λπ., αποφεύγοντας αυτό που συμβαίνει στα παραδοσιακά εκπαιδευτικά συστήματα δηλαδή την ανάπτυξη και τη χρήση μόνο της λεκτικής και μαθηματικής νοημοσύνης (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008). Σκοπός των διαδικασιών διαφοροποίησης είναι η εποικοδόμηση της γνώσης για όλους τους μαθητές, η μεγιστοποίηση δηλαδή του κινήτρου, της γνωστικής και μεταγνωστικής ανάπτυξης και της επίδοσης του κάθε μαθητή (Gagatsis & Koutselini, 2000). Για την επιτυχημένη εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας χρειάζεται αξιολόγηση και αναστοχασμός. Η διαδικασία της αξιολόγησης, σύμφωνα με το Νέο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Ν.Π.Σ.) για το νηπιαγωγείο, βοηθά τους εκπαιδευτικούς να βρουν τρόπους να χρησιμοποιήσουν τις υπάρχουσες ικανότητες και γνώσεις, ενδιαφέροντα και κλίσεις των παιδιών, όχι μόνο για να τα εμπλέξουν στις μαθησιακές δραστηριότητες, αλλά και να προσδιορίσουν «μαθησιακά μονοπάτια» για όλα τα παιδιά (1^ο Μέρος, 2011). Η διαδικασία του αναστοχασμού παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ξανασκεφτεί τον τρόπο με τον οποίο εφάρμοσε τη διαφοροποίηση στην τάξη του, αλλά και στον μαθητή να διαχειρίζεται το χρόνο του, να εργάζεται αυτόνομα, να παρακολουθεί την πρόοδό του και να προτείνει λύσεις ο ίδιος σε προβλήματα που τον απασχολούν. (Tomlinson, 2004, Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2008, Dimitriadou et al., 2012).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στο νηπιαγωγείο

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για το νηπιαγωγείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2002), αλλά κυρίως στο Νέο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2011, επισημαίνεται η ανάγκη για διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Ν.Π.Σ. (1^ο Μέρος, 2011, Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011), ως *διαφοροποιημένη διδασκαλία* ορίζεται η διδακτική προσέγγιση σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί δίνοντας απόλυτη προτεραιότητα στην *ετοιμότητα*, τα *ενδιαφέροντα* και το *μαθησιακό προφίλ* κάθε μαθητή ή μικρών ομάδων μαθητών: *σχεδιάζουν προγράμματα, επιλέγουν διδακτικές μεθοδολογίες, στρατηγικές και διδακτικά μέσα, οργανώνουν μαθησιακές δραστηριότητες που να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες τους.*

Στη διδακτική πρακτική, σύμφωνα με το Νέο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών (1^ο Μέρος, 2011, Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011), η διαφοροποιημένη παιδαγωγική επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία σε τέσσερα επίπεδα: στο περιεχόμενο, τη διαδικασία, το μαθησιακό περιβάλλον και το αποτέλεσμα. Η διαφοροποίηση του περιεχομένου επιτυγχάνεται όταν διαφορετικές ομάδες εργασίας ασχολούνται με διαφορετικές πτυχές του θέματος, μιας έννοιας, ενός γνωστικού αντικειμένου. Οι ανατιθέμενες εργασίες μπορεί να είναι διαφορετικές μεταξύ τους και κάθε ομάδα επεξεργάζεται διαφορετικό θέμα (Καψάλης και Νημά, 2008). Η διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία μπορεί να επιτευχθεί όταν ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει δραστηριότητες με βάση τα ενδιαφέροντα, την ετοιμότητα και το μαθησιακό προφίλ των παιδιών, εξασφαλίζει στα παιδιά διαφορετικά εργαλεία για την υλοποίηση της ίδιας δραστηριότητας και τα παιδιά επιλέγουν τον τρόπο εργασίας. Είναι αναγκαίο να υπάρχει *ισορροπία* ανάμεσα σε δραστηριότητες που προτείνονται από τον εκπαιδευτικό και τις δραστηριότητες που επιλέγονται από τα παιδιά. Η διαφοροποίηση ως προς το μαθησιακό περιβάλλον αφορά τη δυνατότητα που έχουν τα παιδιά να εργαστούν ομαδικά ή ατομικά, ανάλογα με το δικό τους ρυθμό. Όσον αφορά το αποτέλεσμα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να θέτει στη διάθεση των παιδιών διαφορετικά μέσα έκφρασης και αναπαράστασης, ώστε όλα τα παιδιά να έχουν ίσες ευκαιρίες, για να δείξουν αυτά που έμαθαν. Συνεπώς τα παιδιά θα έχουν τη δυνατότητα εφαρμογής και παρουσίασης των γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων που έμαθαν με εναλλακτικούς τρόπους.

Προϋποθέσεις για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής

Ο εκπαιδευτικός για να εφαρμόσει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας πρέπει να «προσαρμόζει το πρόγραμμα στα παιδιά αντί να περιμένει να προσαρμοστούν εκείνα σε αυτό» (Hall, et al 2011). Είναι σημαντικό να αναγνωρίζει και να σέβεται τις διαφορετικές ικανότητες, ενδιαφέροντα και μαθησιακά προφίλ των παιδιών. Στις διδακτικές του πρακτικές ενθαρρύνει τους μαθητές να είναι αυθεντικοί, είναι εναλλακτικός και ευέλικτος, έχει ενσυναίσθηση και πολύ καλή οργάνωση. Όταν χρειάζεται, επαναπροσδιορίζει τις δραστηριότητες, στοχάζεται για τη διδασκαλία που θα υλοποιήσει και αναστοχάζεται για το έργο που ήδη έχει επιτελέσει. Υποστηρίζει και ενεργοποιεί τα παιδιά στο πλαίσιο μικρών ομάδων αξιοποιώντας ευέλικτους τρόπους ομαδοποίησης. Σχεδιάζει τη μαθησιακή διαδικασία - με τη συστηματική παρατήρηση, την καταγραφή και την αξιολόγηση της μάθησης των παιδιών - και προσδιορίζει τους τρόπους μάθησης για όλα τα παιδιά, οργανώνοντας κατάλληλες μαθησιακές εμπειρίες. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να δημιουργεί ευέλικτες ομάδες ενθαρρύνοντας τη συνεργασία παιδιών

με παρόμοια μαθησιακή ετοιμότητα ή με διαφορετική, όταν τα παιδιά εμπλέκονται σε δραστηριότητες με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας. Στη σημασία της συνεργασίας που καλλιεργείται μέσω της ομαδικής εργασίας δίνεται μεγάλη προσοχή και συχνά αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως «συνεργατική μάθηση» (Κατσαρού και Δεδούλη 2008). Για την εφαρμογή διαφοροποιημένων παιδαγωγικών προσεγγίσεων η συνεργασία με την οικογένεια είναι αναγκαία, αφού με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται η απαραίτητη συνέχεια στις δραστηριότητες του παιδιού μεταξύ των δύο περιβαλλόντων.

Η συμβολή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε) στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας

Τα αποτελέσματα έρευνας σε μαθητές προσχολικής αγωγής με στόχο «τη διερεύνηση των εμπειριών των νηπίων και τη μελέτη των γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών που καλλιεργούν οι μαθητές και οι μαθήτριες του νηπιαγωγείου, όταν εμπλέκονται σε μαθησιακές δραστηριότητες με υπολογιστή», έδειξαν ότι «τα νήπια παρήγαγαν γνώση μέσω της ενεργού συμμετοχής τους σε αυθεντικές μαθησιακές διαδικασίες και της εμπλοκής τους σε διερευνητικές διαδικασίες, σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, κριτικής σκέψης και αναστοχασμού. Επίσης ανέπτυξαν και καλλιέργησαν αναλυτική, συνθετική και κριτική σκέψη, μεταγνωστικές δεξιότητες, δεξιότητες αναζήτησης, αξιολόγησης, επιλογής και αξιοποίησης πληροφορίας» (Βασιλείου κ.ά, 2005).

Στο Νέο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 για το νηπιαγωγείο, οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε) εντάσσονται οργανικά στις καθημερινές δραστηριότητες του νηπιαγωγείου ως εποπτικά μέσα διδασκαλίας, ως εργαλεία διερεύνησης, πειραματισμού και επίλυσης προβλημάτων και ως εργαλεία διαχείρισης πληροφοριών, ψηφιακού γραμματισμού και έκφρασης με πολλαπλούς τρόπους, δημιουργίας, επικοινωνίας και συνεργασίας. Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε) αποτελούν ένα ιδιαίτερα ελκυστικό και διαδραστικό εργαλείο που μπορεί να προσαρμόσει τη διδασκαλία στην ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ κάθε μαθητή. Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας στο πλαίσιο των καθημερινών αλληλεπιδράσεων με άλλα παιδιά και ενήλικες με τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε) αναπτύσσουν τις ψηφιακές τους ικανότητες, οι οποίες συγκαταλέγονται στις βασικές ικανότητες που χρειάζονται όλοι οι άνθρωποι για την προσωπική τους ανάπτυξη και την ενεργό ιδιότητα του πολίτη. Οι μαθητές μπορούν να εργαστούν σύμφωνα με τον ρυθμό τους ατομικά ή σε μικρές ομάδες. Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε) δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαι-

δευτικούς να έχουν άμεση πρόσβαση σε πολλές επιλογές μέσα από ένα ευρύ φάσμα διαθέσιμων λογισμικών και εργαλείων. Διαφοροποιώντας τη διδασκαλία στο νηπιαγωγείο με τη συμβολή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε) υποστηρίζονται όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό και γλωσσικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται, μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και χαρισματικοί μαθητές. Πολύ σημαντικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού είναι η ύπαρξη υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού. Στην κατεύθυνση αυτή οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε) έχουν την απεριόριστη δυνατότητα να παρέχουν ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο μπορεί να διευκολύνει την υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Εφαρμογή του σχεδίου εργασίας «Η γειτονιά μας»

Το σχέδιο εργασίας «Η γειτονιά μας» υλοποιήθηκε στο 1^ο κλασικό τμήμα του 13^{ου} Νηπιαγωγείου του νομού Ιωαννίνων από 16/11/15 έως 17/12/15. Το τμήμα αποτελούνταν από 16 μαθητές (10 νήπια και 6 προνήπια).

Σκοπός και στόχοι

Σκοπός του σχεδίου εργασίας ήταν να γνωρίσουν οι μαθητές το περιβάλλον στο οποίο ζουν και να αποκτήσουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές γι' αυτό. Αναλυτικότερα, οι διδακτικοί στόχοι ήταν:

- Να παρατηρήσουν το άμεσο περιβάλλον στο οποίο ζουν.
- Να αποκτήσουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές και να σέβονται το περιβάλλον.
- Να μάθουν για την αρχιτεκτονική των κτιρίων.
- Να συλλέξουν πληροφορίες για τα καταστήματα της γειτονιάς τους.
- Να χαρτογραφήσουν την γειτονιά τους.
- Να γνωρίσουν την ιστορία της γειτονιάς τους, την εξέλιξη του τόπου τους.
- Να αντιληφθούν πιθανά προβλήματα που δημιουργούν οι ανθρώπινες παρεμβάσεις και να προτείνουν λύσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων.
- Να αναπτύξουν αίσθημα ευθύνης, ενεργητικής συμμετοχής, ομαδικότητας.
- Να αποκτήσουν δεξιότητες χρήσης τεχνολογικών μέσων (ψηφιακή φωτογραφική μηχανή, ηλεκτρονικός υπολογιστής, cd player).

Αρχική αξιολόγηση

Διερευνήθηκαν οι γνώσεις, οι αντιλήψεις, οι στάσεις των μαθητών με στόχο να αποτιμηθούν οι προϋπάρχουσες εμπειρίες, τα βιώματα και οι ανάγκες τους, ώστε να οργανωθούν κατάλληλα οι δραστηριότητες του σχεδίου εργασίας. Οι ιδέες και οι προτάσεις των

μαθητών ομαδοποιήθηκαν και κατασκευάστηκε το ιστόγραμμα. Συγκεντρώθηκε υλικό (έντυπο και ψηφιακό) σχετικό με το θέμα. Δημιουργήθηκαν φάκελοι κατά υποθέματα τόσο για το έντυπο υλικό, όσο και για το ψηφιακό υλικό που αποθηκεύτηκε στην επιφάνεια εργασίας του ηλεκτρονικού υπολογιστή της τάξης, για να έχουν άμεση πρόσβαση οι μαθητές κατά την επεξεργασία του θέματος, αλλά και οποιαδήποτε στιγμή έδειχναν ενδιαφέρον.

Με τις εικόνες δημιουργήθηκε πίνακας αναφοράς, ο οποίος αναρτήθηκε στην τάξη του νηπιαγωγείου στη γωνιά συζήτησης. Αρχικά δόθηκαν σε όλους τους μαθητές οι γενικές γνώσεις που διασφάλιζαν την απαραίτητη πρόσβαση στις σημαντικές πληροφορίες. Για το θέμα «η γειτονιά» δημιουργήθηκαν τρία υποθέματα προς συζήτηση και επεξεργασία: Α. σπίτια, σχολεία, χώροι αναψυχής, Β. δρόμοι, σήματα της τροχαίας, Γ. καταστήματα-επαγγέλματα. Ζητήθηκε από τους μαθητές να επιλέξουν το υποθέμα που τους ενδιαφέρει να ασχοληθούν, για να μάθουν περισσότερα πράγματα. Δημιουργήθηκαν τρεις ομάδες μαθητών, όσα και τα υποθέματα. Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του σχεδίου εργασίας οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να εργαστούν και εξατομικευμένα. Οι μαθητές είχαν στη διάθεσή τους έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή. Για τις ανάγκες υλοποίησης του σχεδίου εργασίας υπήρχε σύνδεση στο διαδίκτυο και ήταν εγκατεστημένα στον υπολογιστή: Φυλλομετρητής Διαδικτύου—Internet: Μηχανή αναζήτησης Google, Λογισμικό επεξεργασίας κειμένου Word, Λογισμικό παρουσίασης Power Point, Λογισμικό δημιουργίας και έκφρασης Tux Paint, Λογισμικό (διερεύνησης, ανακάλυψης και οπτικοποίησης) Google Earth και Google Maps (Λογισμικό για γεωγραφικούς και αστικούς χάρτες).

Διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο

Οι μαθητές εργάστηκαν στα υποθέματα ως εξής:

Α. *σπίτια, σχολεία, χώροι αναψυχής*: παρατήρησαν σε έντυπο και ψηφιακό υλικό μονοκατοικίες, πολυκατοικίες, ουρανοξύστες. Συζητήθηκε η εξέλιξη της κατοικίας, τα σπίτια σε άλλες χώρες (με τη χρήση εικόνων, βίντεο, αρχεία ήχου από το διαδίκτυο). Ασχολήθηκαν με τα σπίτια μέσα από την τέχνη. Αναζητήθηκαν πίνακες ζωγραφικής με θέμα τη γειτονιά.
 Β. *δρόμοι, σήματα της τροχαίας*: παρατήρησαν τους δρόμους (το πρωί, το βράδυ) μέσα από έντυπο και ψηφιακό υλικό. Πραγματοποιήθηκε συζήτηση για όσα βλέπουμε στους δρόμους (δέντρα, πινακίδες, σήματα τροχαίας, κάδοι σκουπιδιών κ.ά).
 Γ. *καταστήματα-επαγγέλματα*: παρατήρησαν τα καταστήματα μέσα από έντυπο και ψηφιακό υλικό (κατέγραψαν τις πινακίδες των καταστημάτων ή σύμβολα για να τα θυμούνται) και πραγματοποιήθηκε συζήτηση για τα επαγγέλματα.

Διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία

Σχεδιάστηκαν δραστηριότητες με βάση τα ενδιαφέροντα, την ετοιμότητα και το μαθησιακό προφίλ των παιδιών κι εξασφαλίστηκαν διαφορετικά εργαλεία για την υλοποίηση της ίδιας δραστηριότητας. Τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν τον τρόπο εργασίας (ομαδικά, αλλά και ατομικά), σύμφωνα με το ρυθμό τους. Δόθηκαν στους μαθητές κάθε ομάδας ανοιχτά φύλλα εργασίας και ποικιλία υλικών για δραστηριότητες που αφορούσαν: το σπίτι τους, την εξέλιξη της κατοικίας, την κατασκευή φαναριού πεζών (με το Σταμάτη και το Γρηγόρη), την κατασκευή καταστημάτων. Με τη συμβολή των Τ.Π.Ε και εικόνες από το διαδίκτυο δημιουργήθηκε παιχνίδι Sudoku για κάθε υποθέμα. Για τη μαθησιακή περιοχή της Γλώσσας δημιουργήθηκε δραστηριότητα αντιστοίχισης εικόνας με λέξη (οι κάδοι ανακύκλωσης με τις λέξεις *χαρτί, αλουμίνιο, πλαστικό, γυαλί*) χρησιμοποιώντας το λογισμικό παρουσίασης Power Point. Με την υποστήριξη των Τ.Π.Ε δημιουργήθηκαν κάρτες στα Μαθηματικά με στόχο την αντιστοίχιση ποσότητας με αριθμητικό σύμβολο και αντίστροφα. Με τη χρήση ψηφιακής φωτογραφικής μηχανής το νηπιαγωγείο φωτογραφήθηκε από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Σε κάθε ομάδα δόθηκαν δύο φωτογραφίες. Στόχος ήταν η αναγνώριση του κτηρίου από διαφορετικές οπτικές γωνίες.

Διαφοροποίηση ως προς το αποτέλεσμα

Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του σχεδίου εργασίας οι μαθητές είχαν στη διάθεσή τους διαφορετικά μέσα έκφρασης και αναπαράστασης, ώστε να έχουν ίσες ευκαιρίες για να δείξουν αυτά που έμαθαν. Χρησιμοποιώντας αντίγραφα από πίνακες ζωγραφικής αναπαρέστησαν τα θέματα με εναλλακτικούς τρόπους. Η α. ομάδα εκφράστηκε με τραγούδι, η β. ομάδα με χορό (μέσα από τη δραστηριότητα επιδιώχθηκε και η αποδόμηση των έμφυλων διακρίσεων), η γ. ομάδα με παιχνίδι ρόλων. Μέσα από την αφήγηση λαϊκού παραμυθιού, καθώς και τραγουδιού, τα παιδιά επικοινωνήσαν με διαφορετικούς τρόπους (με δραματοποίηση, ζωγραφική, φτιάχνοντας τους ήρωες με πλαστελίνη).

Στη γωνιά συζήτησης το σύνολο των μαθητών με την υποστήριξη της εκπαιδευτικού χρησιμοποιώντας τη μηχανή αναζήτησης Google περιηγήθηκαν στο Μουσικό χωριό Εμμέλεια και ιδιαίτερα στους Ήχους της πλατείας. Με τη αξιοποίηση του χάρτη της περιοχής από τη Google Maps σχεδιάστηκε η διαδρομή από το νηπιαγωγείο στο φούρνο της γειτονιάς. Ο χάρτης εμπλουτίστηκε με φωτογραφίες σημαντικών κτηρίων της περιοχής που χρησιμοποιήθηκαν ως σταθμοί της διαδρομής από το νηπιαγωγείο μέχρι το φούρνο. Ο χάρτης τυπώθηκε σε τρία αντίγραφα, ένας χάρτης για κάθε ομάδα. Τα μέλη κάθε ομάδας παρατήρησαν το χάρτη και κατέ-

θεσαν τις ιδέες τους. Οι μαθητές εξοικειώθηκαν με τα τεχνολογικά μέσα (ηλεκτρονικός υπολογιστής, ψηφιακή φωτογραφική μηχανή, cd player), αφού καθώς εξελίσσονταν το σχέδιο εργασίας είχαν τη δυνατότητα να τα χρησιμοποιούν και να φωτογραφίζουν τις εργασίες τους, να ζωγραφίζουν, να γράφουν, να αλληλεπιδρούν, να επικοινωνούν, να συνεργάζονται. Οργανώθηκαν ψυχοκινητικά παιχνίδια με φωτεινούς σηματοδότες και φανάρια πεζών. Οι μαθητές έμαθαν να εργάζονται σε μικρές ομάδες για την επίτευξη κοινού σκοπού (όπως αποτύπωσαν τους κανόνες μετά την αφήγηση παραμυθιού), αλλά και ατομικά ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό προφίλ, τη μαθησιακή τους ετοιμότητα. Έπαιξαν σε ομάδες το επιτραπέζιο παιχνίδι κυκλοφοριακής αγωγής που δημιουργήθηκε με κάρτες του εποπτικού υλικού, που αφορούσαν τις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που αποκτήθηκαν κατά την επεξεργασία του θέματος. Στο διαδικτυο αναζητήθηκε υλικό για την ιστορική εξέλιξη της κατοικίας και τα σπίτια από όλο τον κόσμο. Οι μαθητές εργάστηκαν με την υποστήριξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών, αλλά και με συμβατικά μέσα. Η συμβολή του εκπαιδευτικού υλικού (έντυπου, αλλά κυρίως του ψηφιακού) που δημιουργήθηκε από την εκπαιδευτικό ήταν πολύ σημαντική για την αποτελεσματική επεξεργασία και υλοποίηση του σχεδίου εργασίας. Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του σχεδίου εργασίας πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες διαμορφωτικής αξιολόγησης με στόχο να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα των υλοποιούμενων δραστηριοτήτων. Οι μαθητές αξιολογήθηκαν με τη χρήση συμβατικών και ψηφιακών μέσων.

Τελική αξιολόγηση

Η τελική αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε με την παρουσίαση όσων έμαθαν οι μαθητές με εναλλακτικούς τρόπους. Κάθε ομάδα παρουσίασε στις υπόλοιπες ομάδες το δικό της υποθέμα με τον τρόπο που επέλεξε η ίδια. Η α. ομάδα δημιούργησε ιστορία για την εξέλιξη της κατοικίας, η β. ομάδα επέλεξε να αναπαραστήσει μία σκηνή από τους δρόμους της γειτονιάς και η γ. ομάδα παρουσίασε με παντομίμα τις εργασίες των επαγγελματιών της γειτονιάς.

Συμπέρασμα

Η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού στη χώρα μας απαιτεί τη διασφάλιση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα, βρίσκονται σε ποικίλα επίπεδα μαθησιακής ετοιμότητας και έχουν διαφορετικά ενδιαφέροντα και μαθησιακές προτιμήσεις (Dimitriadou & Efstathiou 2012). Στο πλαίσιο μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημι-

ουρηγήσει ένα ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον απέναντι στις διαφορετικές ικανότητες και προϋποθέσεις μάθησης των παιδιών της τάξης του με την κατάλληλη υποστήριξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε). Σημαντικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό είναι το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο διευκολύνει την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Στη διδακτική πράξη, διαφοροποιημένη παιδαγωγική σημαίνει ότι παρέχουμε στα παιδιά «πολλαπλά μονοπάτια που οδηγούν στη μάθηση» (Alberta Education, 2010).

Βιβλιογραφία

- Alberta Education (2010). *Making a difference : meeting diverse learning needs with differentiated instruction*. Alberta. Ανακτήθηκε από <http://education.alberta.ca/teachers/resources/cross/making-a-difference.aspx>
- Claxton, C.S. & Murrell, P.H. (1987). *Learning styles Implications for improving educational practices*. ASHE-ERIC Higher Education Report No.4.
- Collins, M. & Amabile, T. (1999). *Motivation and creativity*. Στο R.J.Sternberg (Eds.), *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Cunningham, W. G. & Cordeiro, P. A. (2006). *Educational Leadership: A problem-based approach* (3rd edn.). Boston: Pearson.
- Dimitriadou, C., & Efstathiou, M., (2012). *Fostering teacher's intercultural competency at school: the outcomes of a participatory action research project*. In N. Palaiologou & G.Dietz (Eds), *Mapping the broad field of multicultural education worldwide. Towards the development of a new citizen*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Gagatsis, A., & Koutselini, M. (2000). *Curriculum development as praxis and differentiation in practice: The case of mathematics*. In A. Gagatsis (Ed.), *A multidimensional approach to learning in mathematics and sciences*. Nicosia, 107-122.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Ανακτήθηκε από http://www.cast.org/publications/ncac/ncac_diffinstruc.html
- Hopf, D. (1982). *Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας*. (μτφρ. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Mitchell, L., & Hobson, B. (2005). *One Size Does Not Fit All: Differentiation in the Elementary Grades*. Paper presented at the Beaverton School District Summer Institute, Beaverton, OR.
- Terhart, E. (2003). *Constructivism and teaching: a new paradigm in general didactics?* *Journal of Curriculum Studies*, 35(1), 25-44.

- Tomlinson, C., (2004). Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών, μτφρ. Χ.Θεοφιλίδης & Δ.Μαρτίδου-Φορσιέ. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.
- Βασιλείου, Ε. & Μικρόπουλος, Α., (2005). Μαθησιακές Δραστηριότητες με Υπολογιστή στο Νηπιαγωγείο, 3ο Συνέδριο για την Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη, Σύρος.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καιψάλης, Α. και Νημά, Ε. (2008). Σύγχρονη διδακτική (β' έκδ.). Θεσσαλονίκη: Α/φοί Κυριακίδη.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ., (2008). Επικοινωνιακή και διαφοροποίηση διδασκαλίας-μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας. Λευκωσία: αυτοέκδοση.
- Κουτσελίνη, Μ. (2001). Ανάπτυξη Προγραμμάτων- θεωρία – Έρευνα – Πράξη, Λευκωσία.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). Η Ψυχολογία της σκέψης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευά, Φ & Παπαγιάννη, Α, (2008). Επιστημονικές & παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης, ΥΠΕΠΘ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, Αθήνα.
- ΥΔΒΜΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2011). Νέα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών. Α. Προγράμματα Σπουδών. Επιστημονικό Πεδίο: Προσχολική-Πρώτη Σχολική Ηλικία. Πρώτο και Δεύτερο Μέρος στο <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.php>
- ΥΔΒΜΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2011). Νέα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών. Β. Οδηγοί για τον Εκπαιδευτικό. Επιστημονικό Πεδίο: Προσχολική-Πρώτη Σχολική Ηλικία. Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου στο <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.php>
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων, Αθήνα.

Η οικογένεια ως παράγοντας ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των παιδιών με ΔΕΠ-Υ- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού – Περίπτωση μελέτης νηπίου με ΔΕΠ-Υ

Δρ. Αικατερίνη Π. Σταύρου
kstavrou@cc.uoi.gr

Περίληψη

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή, δηλαδή σχετίζεται με την ωρίμανση του νευρικού συστήματος και εμφανίζεται με σταθερή πορεία και παρουσιάζει ειδικές γνωστικές δυσλειτουργίες. Στην παρούσα εργασία αναπτύσσεται το ζήτημα του παιδιού με ΔΕΠ-Υ. Αναλύουμε, αρχικά το θεωρητικό πλαίσιο της διαταραχής και στη συνέχεια εστιάζουμε σε δύο κατευθύνσεις - οι οποίες ασκούν καθοριστικό ρόλο στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή - την οικογένεια και τον εκπαιδευτικό. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται μία μελέτη περίπτωσης μαθητού Νηπιαγωγείου με διάγνωση ΔΕΠ-Υ και ειδικότερα, η εφαρμογή ολιστικής παρέμβασης (συμπεριφορικής και παιδαγωγικής), σε συνδυασμό με τη γνωστική εκπαίδευση των γονέων του και την εκμάθηση τεχνικών τροποποίησης της συμπεριφοράς. Μέσα από την εργασία αναδύονται τρόποι αντιμετώπισης των θεμελιωδών αιτιών της διαταραχής και δίνονται συγκεκριμένες διαγνωστικές παρατηρήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές, τόσο για την οικογένεια όσο και για τους εκπαιδευτικούς, σε κάθε τομέα.

Λέξεις Κλειδιά

Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα, μελέτη περίπτωσης, ψυχοπαιδαγωγικό πρόγραμμα, οικογένεια, εκπαιδευτικός

1. Εισαγωγή

Ο βασικός ορισμός για την ΔΕΠ-Υ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα στην ελληνική βιβλιογραφία και Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD ή Hyperkinetic Disorder, HD στην αμερικανική βιβλιογραφία), κατά το

DSM-IV είναι, πως πρόκειται για μια αναπτυξιακή διαταραχή που εκδηλώνεται ως επίμονη συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται από απροσεξία, υπερβολική κινητική δραστηριότητα και προβλήματα στον έλεγχο της προσοχής και των παρορμήσεων, που δε συνάδουν με το αναπτυξιακό επίπεδο του ατόμου, επηρεάζουν δε αρνητικά τη λειτουργικότητά του στις διαπροσωπικές σχέσεις, στο οικογενειακό, σχολικό περιβάλλον και εργασιακό περιβάλλον (American Psychiatric Association, 2000).

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή, δηλαδή οφείλεται σε νευρολογικούς παράγοντες και σχετίζεται με την ωρίμανση του νευρικού συστήματος¹. Η ΔΕΠΥ έχει επιπτώσεις στη γνωστική, οικογενειακή, κοινωνική, συναισθηματική, συμπεριφορική και ακαδημαϊκή σφαίρα (Κομούλα, Α. 2012). Τα βασικά ελλείμματα στις εκτελεστικές λειτουργίες και η αποστροφή της καθυστέρησης αποτελούν δύο ξεχωριστά και πολύ πρώιμα, νευροαναπτυξιακά χαρακτηριστικά από την προσχολική ηλικία (Sonuga-Barke E. et al, 2002).

Εμφανίζεται δε, με σταθερή πορεία και ειδικές γνωστικές δυσλειτουργίες, ωστόσο, η εξέλιξή της εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το είδος των αλληλεπιδράσεων του παιδιού με ΔΕΠΥ με το περιβάλλον². Σε αυτό ακριβώς το σημείο επικεντρώνουμε την έρευνά μας, καθώς ο τρόπος που οι άμεσα εμπλεκόμενοι με το παιδί (οικογένεια, παιδαγωγοί) θα χειριστούν τις δυσκολίες του μπορεί να οδηγήσει σε επιδείνωση ή υποχώρηση των δυσκολιών αυτών.

Η συχνότητα εμφάνισης της διαταραχής κυμαίνεται από 3:1 έως 6:1 αγόρια προς κορίτσια (Batsche & Knoff, 1994). Τα κορίτσια έχουν πλασματικό χαμηλότερο δείκτη επικράτησης (Nadeau, Quinn & Littman, 1999), καθώς δεν παραπέμπονται συχνά για αξιολόγηση και δεν παίρνουν εύκολα διάγνωση ΔΕΠΥ, διότι έχουν χαμηλότερα επίπεδα υπερκινητικότητας και διαταραχών επικοινωνίας (Rief, 2003).

Η ΔΕΠΥ στο πέρασμα του χρόνου δε μειώνεται ούτε εξαφανίζεται και αυτό στην πράξη σημαίνει ότι είναι διαχειρίσιμη, όχι θεραπεύσιμη. Τα άτομα με ΔΕΠΥ χωρίζονται σε 3

1. Η αιτιολογία της ΔΕΠΥ είναι πολυπαράγοντική, ωστόσο, οι αιτιολογικοί της παράγοντες δεν έχουν επαρκώς διευκρινιστεί. Νευροβιολογικές βλάβες, νευροχημικές διαταραχές, γενετικοί παράγοντες, περιγεννητικές και προγεννητικές επιπλοκές εμπλέκονται στην αιτιολογία της ΔΕΠΥ, άγνωστο ακόμα με ποιο τρόπο. Οι περιβαλλοντικοί και ψυχοκοινωνικοί παράγοντες, όπως δυσλειτουργικές οικογένειες και σχολεία, δεν εμπλέκονται στην αιτιολογία της διαταραχής, αλλά διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη και πορεία της.

2. Η ΔΕΠΥ δεν αποτελεί νόσο του κινητικού συστήματος, δεν σχετίζεται με την υπερκινητικότητα των ψυχιατρικών διαταραχών και τη νοητική υστέρηση. Επομένως, τα παιδιά με ΔΕΠΥ έχουν φυσιολογική νοημοσύνη. Παρόλο όμως το φυσιολογικό τους νοητικό δυναμικό, παρουσιάζουν μειωμένες σχολικές επιδόσεις, προβλήματα προσαρμογής, χαμηλή αυτοεκτίμηση, διαταραγμένες διαπροσωπικές σχέσεις και συνήθως εμφανίζουν κατά τη φροντίση τους στο σχολείο και μαθησιακές δυσκολίες κυρίως στην ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία και στα μαθηματικά.

διακριτές κατηγορίες, με διαφορετικά νευροψυχολογικά προφίλ: α) Απρόσεκτος Τύπος, β) Υπερκινητικός-Παρορμητικός Τύπος και γ) Συνδυασμένος Τύπος.

2. Γενικά χαρακτηριστικά της ΔΕΠΥ

Η συμπτωματολογία στη ΔΕΠΥ ποικίλει ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο του ατόμου. Τα διαγνωστικά κριτήρια αφορούν τα συμπτώματα της απροσεξίας, της υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας, την ηλικία έναρξης, τα πλαίσια εμφάνισης, τη λειτουργική έκπτωση και τα κριτήρια διαχωρισμού από άλλες διαταραχές. Αναφέρονται στο DSM-IV (Παπαδάτος, 2010)³.

Όσον αφορά την κλινική εικόνα της ΔΕΠΥ ποικίλλει ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο του ατόμου. Στην προσχολική ηλικία (3–5 ετών) τα παιδιά με ΔΕΠΥ εμφανίζουν υπερβολική σωματική κινητικότητα, δεν μπορούν να παίξουν ήσυχα, εμφανίζουν δυσκολίες σε δραστηριότητες που απαιτούν προσοχή και στη συνεργασία με άλλα παιδιά. Επιπλέον, έχουν την τάση να μη συμμορφώνονται στις απαιτήσεις των ενηλίκων και εμφανίζουν λιγότερες κοινωνικές δεξιότητες σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, δυσκολία στη συνεργασία με τα συνομήλικα παιδιά.

Στη σχολική ηλικία (6–12 ετών), εκτός από τα πυρηνικά συμπτώματα της διαταραχής, όπως περιγράφονται στα ταξινομικά συστήματα, δηλαδή συμπτώματα απροσεξίας, υπερκινητικότητας και παρορμητικότητας, συχνά εμφανίζεται εναντιωματική συμπεριφορά, συγκρούσεις με συνομηλίκους και ακαδημαϊκά προβλήματα.

Στην εφηβεία μειώνεται η υπερδραστηριότητα, συνεχίζουν οι συγκρούσεις με τους γονείς και εμφανίζονται συχνά συμπεριφορές υψηλού κινδύνου.

Στους ενηλίκους συνήθως μειώνεται σημαντικά η έκδηλη σωματική κινητικότητα, ενώ παραμένουν η απροσεξία και η παρορμητικότητα. Με την πάροδο του χρόνου ο αριθμός των συμπτωμάτων συνήθως μειώνεται, παραμένουν όμως οι επιπτώσεις και η δυσλειτουργία που προκαλεί η διαταραχή. Η εναντιωματική-προκλητική διαταραχή στην παιδική ηλικία σχετίζεται με την εμφάνιση της αντικοινωνικής διαταραχής προσωπικότητας στους ενη-

3. Σύμφωνα με το DSM-IV έξι ή περισσότερα από τα συμπτώματα απροσεξίας ή υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας που παραθέτονται, πρέπει να είναι παρόντα τους τελευταίους 6 μήνες σε βαθμό δυσπροσαρμοστικό και μη αναμενόμενο από το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού. Τα συμπτώματα πρέπει να είναι παρόντα πριν την ηλικία των 7 ετών.

Σύμφωνα με το ICD-10 η ΔΕΠΥ αναφέρεται ως υπερκινητική διαταραχή και, πρέπει τουλάχιστον 6 συμπτώματα Απροσεξίας και 3 συμπτώματα Υπερκινητικότητας και 1 σύμπτωμα Παρορμητικότητας που παραθέτονται να συνυπάρχουν τους τελευταίους 6 μήνες, σε βαθμό δυσπροσαρμοστικό και μη αναμενόμενο από το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού. Τα συμπτώματα πρέπει να είναι παρόντα πριν από την ηλικία των 7 ετών.

λικούς. Από την άλλη μεριά, οι συναισθηματικές διαταραχές, που επί της είναι συχνές σε παιδιά, εφήβους και ενηλίκους με ΔΕΠΥ, μπορεί να οφείλονται είτε σε κοινούς βιολογικούς μηχανισμούς είτε στη μακροχρόνια επίδραση ψυχοκοινωνικών και περιβαλλοντικών παραγόντων που συνοδεύουν τα άτομα με ΔΕΠΥ (Κουμούλα, 2012).

Αναλυτικά η συμπτωματολογία της ΔΕΠ-Υ σύμφωνα με την Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση (American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th ed). American Psychiatric Association, Washington, DC, 1994 2 και τον World Health Organization. International Statistical Classification of Diseases (ICD-10). WHO, Geneva, 1993 είναι η κάτωθι:

Συμπτώματα διάσπασης προσοχής

1. Συχνά αποτυγχάνει να επικεντρώσει την προσοχή σε λεπτομέρειες ή κάνει λάθη απροσεξίας στις σχολικές εργασίες, τη δουλειά ή άλλες δραστηριότητες
2. Συχνά δυσκολεύεται να διατηρήσει την προσοχή του στα καθήκοντά του ή στο παιχνίδι.
3. Συχνά φαίνεται να μην ακούει όταν του μιλούν.
4. Συχνά δεν ακολουθεί μέχρι τέλους οδηγίες και αποτυγχάνει να ολοκληρώσει σχολικές εργασίες, δουλειές που του ανατίθενται ή καθήκοντα στον χώρο εργασίας (χωρίς να οφείλεται σε εναντιωματική συμπεριφορά ή αδυναμία κατανόησης των οδηγιών).
5. Συχνά δυσκολεύεται να οργανώσει δουλειές και δραστηριότητες.
6. Συχνά αποφεύγει ή αποστρέφεται ή είναι απρόθυμος να εμπλακεί σε δουλειές που απαιτούν αδιάπτωτη πνευματική προσπάθεια (όπως σχολική εργασία ή προπαρασκευή των μαθημάτων στο σπίτι).
7. Συχνά χάνει αντικείμενα απαραίτητα για δουλειές ή δραστηριότητες (π.χ. παιχνίδια, μολύβια, βιβλία, εργασίες που έχουν δοθεί για το σπίτι).
8. Συχνά η προσοχή του διασπάται εύκολα από εξωτερικά ερεθίσματα.
9. Συχνά ξεχνά καθημερινές δραστηριότητες.

Συμπτώματα υπερκινητικότητας και παρορμητικότητας

Υπερκινητικότητα

1. Συχνά κινεί τα χέρια ή τα πόδια ή στριφογυρίζει στη θέση του.
2. Συχνά αφήνει τη θέση του στην τάξη ή σε άλλες περιστάσεις, στις οποίες αναμένεται ότι θα παραμείνει καθισμένος.
3. Συχνά τρέχει εδώ κι εκεί και σκαρφαλώνει με τρόπο υπερβολικό σε περιστάσεις οι οποίες δεν προσφέρονται για ανάλογες δραστηριότητες (στους εφήβους και τους ενήλικες

μπορεί να περιορίζεται σε υποκειμενικά αισθήματα κινητικής ανησυχίας).

4. Συχνά δυσκολεύεται να παίξει ή να συμμετέχει σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου ήσυχα (DSM-IV).

5. Συχνά κάνει θορύβους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ή δεν μπορεί να συμμετέχει ήσυχα στις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου (ICD-10).

6. Συχνά είναι διαρκώς σε κίνηση και συχνά ενεργεί σαν να «κινείται με μηχανή» (DSM-IV).

7. Επιδεικνύει ένα σταθερό μοντέλο υπερβολικής κινητικής δραστηριότητας το οποίο δεν τροποποιείται ουσιαστικά ανάλογα με τις κοινωνικές συνθήκες ή απαιτήσεις (ICD-10).

8. Συχνά μιλάει υπερβολικά (DSM-IV).

Παρορμητικότητα

1. Συχνά απαντά απερίσκεπτα πριν ολοκληρωθεί η ερώτηση.

2. Συχνά δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του.

3. Συχνά διακόπτει ή ενοχλεί με την παρουσία του/της τους άλλους (π.χ. παρεμβαίνει σε συζητήσεις ή παιχνίδια).

4. Συχνά μιλάει υπερβολικά, δυσανάλογα με την απαίτηση του κοινωνικού πλαισίου (ICD-10).

Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί πως στην προσχολική ηλικία είναι δύσκολη η εφαρμογή των κριτηρίων της ΔΕΠΥ διότι είναι δύσκολο να χαρακτηριστεί η συμπεριφορά ενός παιδιού ως υπερκινητική/απρόσεκτη—παρορμητική, καθώς σχεδόν όλα τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι σε έναν βαθμό απρόσεκτα και υπερκινητικά. Επίσης, σπάνια τα παιδιά της ηλικίας αυτής βρίσκονται σε καταστάσεις που απαιτείται διατήρηση της προσοχής.

Στη σχολική ηλικία, συνεχίζονται οι συγκρούσεις με τους συνομηλικούς, εμφανίζουν δυσκολίες στην οργάνωση των σχολικών εργασιών και μειωμένη σχολική επίδοση, ακόμη και τα παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη. Συχνά έχουν δυσκολίες στις καθημερινές δραστηριότητες, όπως στην τακτοποίηση του προσωπικού τους χώρου και την προσωπική υγιεινή. Επιπλέον, τα παιδιά αυτής της ηλικίας συχνά έχουν συνοδά προβλήματα, αυξημένο κίνδυνο ατυχημάτων, δυσκολίες στον ύπνο, εναντιωματική συμπεριφορά και ενοούρηση.

3. Ο ρόλος της οικογένειας

Η οικογένεια αποτελεί μια δυναμική ενότητα από αλληλοεξαρτώμενα μέλη, το πρώτο μικροσύστημα, τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους παιδευτικά, «αλλά ουσιαστικά, σε μεγάλο βαθμό η δυναμική της οικογένειας καθορίζεται από τους ενήλικους, ιδιαίτερα τους δύο γονείς

(όταν υπάρχουν) (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2005)». Το παιδί μετά τον πυρήνα της οικογένειας εισέρχεται στο σχολείο, διευρύνοντας έτσι το κοινωνικό του πλαίσιο. Οικογένεια και σχολείο αποτελούν το πρώτο μικροσύστημα του παιδιού. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την παιδευτική λειτουργία της οικογένειας είναι οι κοινωνικοί και ψυχολογικοί παράγοντες της οικογενειακής ζωής.

Ως ζωντανός οργανισμός η οικογένεια είναι σε κίνηση και αντιδρά σε αλλαγές (εσωτερικές ή εξωτερικές), που μπορούν να προκαλέσουν «ανισορροπία» (imbalance). Το παιδί συνήθως, σε μια οικογένεια όπου το δυσλειτουργικό υποσύστημα των συζύγων, του φορτώνει τα προβλήματα του προκειμένου να ισορροπήσει απορροφά το στρες των συζύγων και εκδηλώνει προβληματική συμπεριφορά (Everett & Everett, 1999). Οι βαθύτερες σχέσεις ανάμεσα στους δύο γονείς και μεταξύ γονέων και παιδιού, ο βαθμός και η ποιότητα της ψυχικής τους ένωσης έχουν πρωταρχική σημασία και επηρεάζει διαφορετικά τη διάπλαση του χαρακτήρα και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού και ασφαλώς την ψυχοκοινωνική του ισορροπία.

Το οικογενειακό περιβάλλον έχει συνεπώς, άμεση επίπτωση στην συμπεριφορά και στην ψυχολογική προσαρμογή όλων των μελών της οικογένειας. Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα, η παρουσία της ΔΕΠ-Υ συνδέεται σε διαφορετικούς βαθμούς με διαταραχές στη λειτουργία της οικογένειας και του ζευγαριού, με διαταραγμένες σχέσεις γονέων και παιδιών, με συγκεκριμένες αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τη συμπεριφορά των παιδιών και έλλειψη γονεϊκής αυτοποτελεσματικότητας, καθώς και με αυξημένα επίπεδα άγχους και ψυχοπαθολογίας των γονέων (Hyaden, 2007, Barkley, 2005, Johnston & Mash, 2001, Rutter & Sroufe, 2000, Biederman et al, 1999).

Το ψυχολογικό κλίμα της οικογένειας αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα που επηρεάζει καταλυτικά την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού με ΔΕΠ-Υ. Σύμφωνα με την έρευνα των Wilcut et al. (2005) οι νευροψυχολογικοί παράγοντες που συνυπάρχουν μέσα στην οικογένεια, επηρεάζουν διαφορετικά κάθε άτομο με ΔΕΠ-Υ. Ωστόσο, οι κυριότεροι ψυχολογικοί παράγοντες της οικογένειας που επηρεάζουν καταλυτικά το παιδί με ΔΕΠ-Υ είναι:

- η προσωπικότητα των γονέων,
- η συμπεριφορά και το παράδειγμά τους (έχουν αυτοέλεγχο, ευγένεια, καλούς τρόπους),
- η συναισθηματική και ηθική ατμόσφαιρα,
- οι σχέσεις τους με τους συγγενείς και τους γείτονες,
- η ψυχική τους ωριμότητα και ισορροπία,
- η κοινωνική προσαρμογή τους,
- οι συζυγικές σχέσεις (αρμονικές, ψυχρές, αδιάφορες, εχθρικές, καλυμμένες για χάρη του παιδιού),

- οι συναισθηματικές σχέσεις των γονέων με το παιδί (οι σχέσεις του παιδιού με τους γονείς και τα αδέρφια του, ο συναισθηματικός τόνος της οικογενειακής ζωής, ο τρόπος πειθαρχίας του παιδιού (αυστηρότητα, επιείκεια, αλλοπρόσαλλη πειθαρχία, διαιρεμένη πειθαρχία, χρησιμοποιούμενα παιδονομικά μέσα, επιβολή περιορισμών, επιβολή σωματικών ποινών, χορήγηση αμοιβών), ο τρόπος χειραγώγησης του παιδιού (στοργή, αγάπη, υπερπροστασία, απορριπτική στάση), το ενδιαφέρον των γονέων για τη σχολική μόρφωση και πρόοδο του παιδιού, η συνεργασία τους με το σχολείο, το ενδιαφέρον των γονέων για το παιγνίδι του παιδιού και το άγχος τους για την αντικοινωνική συμπεριφορά του.

Πολυσήμαντες επομένως, είναι οι οικογενειακές σχέσεις οι οποίες απορρέουν από την προσωπικότητα των γονέων που διαμορφώνουν την ποιότητα του οικογενειακού κλίματος. Η συναισθηματική εξέλιξη, η κοινωνική προσαρμογή και η συμπεριφορά του παιδιού επηρεάζονται πολύ από τις οικογενειακές σχέσεις. Ο τρόπος με τον οποίο το άτομο αντικρίζει πρόσωπα, πράγματα, γεγονότα και καταστάσεις της καθημερινής ζωής, αλλά και τη ζωή γενικότερα, επηρεάζεται από τις σχέσεις των γονέων με τα μέλη της οικογένειας και από την ποιότητα του οικογενειακού κλίματος. Η σπουδαιότητα που έχουν οι οικογενειακές σχέσεις στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού φαίνεται κυρίως στις περιπτώσεις των προβληματικών παιδιών, που κατά κανόνα προέρχονται από προβληματικούς γονείς.

Πολλά προβλήματα συμπεριφοράς (π.χ. η άρνηση, η υπερβολική εξάρτηση από άλλους, το πείσμα, η ενούρηση κ.ά.), που εμφανίζονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, και τα οποία αργότερα εξελίσσονται σε σοβαρές μορφές προβληματικής συμπεριφοράς αν δεν βελτιωθεί η οικογενειακή κατάσταση, οφείλονται κυρίως σε προστριβές, έριδες και συγκρούσεις των γονέων, στην κακή στάση τους απέναντι στο παιδί και γενικά στη δυσαρμονία των οικογενειακών σχέσεων. Πολλοί ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι η ποιότητα των σχέσεων που υπάρχουν ανάμεσα στους γονείς και το παιδί επηρεάζει την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού περισσότερο από τους εξωτερικούς παράγοντες του περιβάλλοντός του.

4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Η υλοποίηση των προτάσεων για τη σωστή εκπαίδευση των μαθητών με μαθησιακές ιδιαιτερότητες προϋποθέτει εκπαιδευτικούς με χιούμορ, ευέλικτες διδακτικές μεθόδους και στρατηγικές, ευαισθησία, υπομονή και πλήρη γνώση του τι θα διδαχθεί, πώς και γιατί. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών με δυσκολίες μάθησης έχει τη νοημοσύνη, την ικανότητα και τον ενθουσιασμό να προοδεύσει σχολικά αν αντιμετωπιστεί με το σωστό τρόπο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνεπώς δεν περιορίζεται

στην απλή μετάδοση της γνώσης αλλά, με αφετηρία τα συγκεκριμένα προβλήματα των μαθητών, γίνεται ρόλος συμβουλευτικός, συνεργατικός, παρωθητικός στην κοινωνικογνωστική περιπέτεια των μαθητών. (Παπάς, 1994- Κοσσυβάκη, 1997).

Η επιτυχής παιδαγωγική προσέγγιση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ χρησιμοποιούν μια τρίπτυχη στρατηγική, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στις εξατομικευμένες ανάγκες του παιδιού. Όστε στη συνέχεια, προκειμένου να ανταποκριθεί σε αυτές, να επιλέξει τις κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές διδασκαλίας, συμπεριφορικές παρεμβάσεις και εν γένει τις ειδικές ρυθμίσεις της τάξης. Η στρατηγική αυτή έχει ως εξής: α) αξιολόγηση των προσωπικών δυνατοτήτων και ικανοτήτων του κάθε παιδιού, β) επιλογή των κατάλληλων διδακτικών πρακτικών και γ) προσαρμογές στις τάξεις διδασκαλίας.

Και ασφαλώς, η κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση πρέπει να βασίζεται στην αρχή ότι «Η διδασκαλία οργανώνεται με τις αρχές της Ψυχοπαιδαγωγικής και της Διδακτικής, είναι όμως υπόθεση «ιδιοσυγκρασιακή» (Κορπι, Chaloupka, Llewellyn & Cheney, Clark, S., and Fenton-Kerr, 1998). Η εξατομίκευση θεωρείται η ορθή αφετηρία αντιμετώπισης της πρόκλησης που λέγεται ΔΕΠΥ, μέσα και έξω από την τάξη, η οποία σε συνδυασμό με τη θεωρητική και πρακτική τεχνογνωσία μπορεί να φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα (Μιχαλιάδου & Τσιατσούλη, 2012).

5. Το υποκείμενο της μελέτης

Στην παρούσα μελέτη, ερευνήθηκε η περίπτωση ενός μαθητού με ΔΕΠ-Υ ελληνικής καταγωγής, ο οποίος την χρονιά της παρέμβασής φοιτούσε σε τμήμα Νηπιαγωγείου γενικής αγωγής και ήταν 5,2 ετών. Τις περισσότερες φορές η συμπεριφορά του είναι απρόβλεπτη. Στο οικογενειακό και στο ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον έχει σοβαρές δυσκολίες στην επικοινωνία και στην προσαρμογή του σε νέες καταστάσεις. Η επιθετικότητα που παρουσίαζε πολύ συχνά δυσκόλευε περισσότερο την επικοινωνία του με τους συμμαθητές του και συχνά τον οδηγούσε σε απομόνωση.

Το προφίλ της οικογένειας

Ο Α. είναι το πρώτο παιδί μιας οικογένειας με δύο παιδιά. Η πρώτη ψυχολογική εκτίμηση από Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. σε ηλικία 4,6 ετών διέγινωε πιθανή ΔΕΠ-Υ⁴. Ωστόσο, αυτές οι ενδείξεις στη συνέχεια ισχυροποιήθηκαν, καθώς ο Α. βίωσε έντονα το διαζύγιο των γονέων

4. Η έγκυρη διάγνωση για ΔΕΠ-Υ γίνεται στην ηλικία των 7 ετών από αναγνωρισμένο ιατροπαιδαγωγικό κέντρο ή από Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.

του, το οποίο προκάλεσε στο παιδί σοβαρά ελλείμματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής⁵.

6. Η ολιστική παρέμβαση

Ο στόχος της παρέμβασης ήταν η ψυχοκοινωνική προσαρμογή του Α. και προηγήθηκε αυτής η οικογενειακή συμβουλευτική. Πριν αρχίσουμε την εφαρμογή του προγράμματος, θεωρήσαμε σκόπιμο να ενημερώσουμε και να συμβουλευόμαστε τους γονείς του παιδιού και να προωθήσουμε τη διαρκή συνεργασία. Στόχος μας ήταν ο επαναπροσδιορισμός των οικογενειακών σχέσεων και η ενημέρωση για τις κατάλληλες τεχνικές τροποποίησης της συμπεριφορά του παιδιού⁶, η οποία περιλαμβάνει και γνωστικές διαδικασίες όπως η κατανόηση των αντιλήψεων και στάσεων με στόχο τη μείωση ανεπιθύμητων μορφών συμπεριφοράς και την ανάπτυξη νέων λειτουργικών μορφών. Η σχολική συμβουλευτική καλείται να θεραπεύσει τις ανισότητες που προκύπτουν από το μορφωτικό, κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (Μπρούζος, 1998).

Η πορεία της παρέμβασης στόχευε σε δύο κατευθύνσεις: α) στην εξατομικευμένη συμπεριφορική - συμβουλευτική στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς του Α., και β) στην παιδαγωγική - συμβουλευτική στους εκπαιδευτικούς, οι οποίες εφαρμόστηκαν παράλληλα⁷. Πιο αναλυτικά:

Α. Η εξατομικευμένη συμπεριφορική παρέμβαση η οποία αποτέλεσε και τη συμβουλευτική των γονέων και των εκπαιδευτικών του Α στόχευε στις εξής περιοχές:

Οριοθέτηση της συμπεριφοράς και ενίσχυση της συγκέντρωσης της προσοχής. Θεσπίσαμε κανόνες συμπεριφοράς και θέσαμε ως στόχο της επιβολής ορίων με συνέπεια, λογική, γρήγορα και απλά, με στόχο να συγκρατήσουμε και να καθησυχάσουμε τον Α. Αποφύγαμε τις γενικεύσεις (όπως να συμπεριφέρεσαι σωστά, ή να είσαι φρόνιμος) και περιγράψαμε εξ αρχής του προγράμματος την απαιτούμενη συμπεριφορά. Γινόταν σε κάθε βήμα συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς του, προκειμένου να δούμε τι πυροδοτεί

5. Σύμφωνα με τον Σταύρου, Λ.(1986) «Οι επικοινωνίες μέσα στην σχολική τάξη διευθύνονται από τα είδωλα "imagos", φανταστικά σχήματα, στατικά καλούπια (clichés) μέσα από τα οποία το άτομο αντιμετωπίζει τους άλλους και τα οποία δημιουργήθηκαν από τις πρώτες πραγματικές ή φαντασματικές σχέσεις του παιδιού με το οικογενειακό του περιβάλλον. Ο μαθητής προβάλλει στο πρόσωπο του δασκάλου τις συγκρούσεις που έζησε με τους γονείς του. Κατά την Klein, Μ. οι σχέσεις του παιδιού με τη μητέρα ή τον πατέρα του προσδιορίζουν τη στάση του απέναντι στο σχολείο και στο δάσκαλο...».

6. Η χρήση τεχνικών τροποποίησης της συμπεριφοράς βασίζεται στις αρχές της συντελεστικής εξάρτησης όπως τη διατύπωσε ο B.F. Skinner και οι συνεργάτες του.

7. Στο σύνολό του το πρόγραμμα παρέμβασης δύναται να εφαρμοστεί και σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ στη Δημοτική εκπαίδευση.

κάθε φορά τη διασπαστική συμπεριφορά (Σταύρου, Αικ., 2013).

Στις περιοχές των κινήτρων και των συναισθημάτων χρησιμοποιήσαμε την κλασική εξαρτημένη μάθηση για τη δημιουργία νέων συνδέσεων με ερεθίσματα που προκαλούν τη συμπεριφορά. Εξασκήσαμε τις επιμέρους ικανότητες του και προωθήσαμε την συμπεριφορά του εφαρμόζοντας την αλυσιδωτή σύνδεση μέσω των θετικών ενισχύσεων. Επαινούσαμε τον συνδυασμό των επιμέρους ικανοτήτων μέχρι να ενσωματωθούν οι συμπεριφορικές διαδοχές σε μια πλήρη διαδοχή. Οι βοήθειες μας αποσύρονταν μετά τη δημιουργία της συμπεριφορικής αλυσίδας (Σταύρου, 2013).

Και πιο αναλυτικά, ιεραρχήσαμε τα στάδια και τις μεθόδους που ακολουθήσαμε ως εξής:

1) Ενισχύσαμε τον Α. χωρίς χρονική καθυστέρηση μετά την εμφάνιση της επιδιωκόμενης-επιθυμητής συμπεριφοράς ώστε, να δημιουργηθεί γρήγορα η νέα συμπεριφορά. Αντίθετα, για τη διατήρηση μιας ήδη διαμορφωμένης ή υπάρχουσας συμπεριφοράς, ενισχύσαμε σε σταθερά χρονικά διαστήματα. Επομένως, αναδεικνύαμε τα θετικά χαρακτηριστικά του, τον επαινούσαμε σε περίπτωση θετικής συμπεριφοράς τον ενθαρρύναμε και τον ενισχύαμε για την ομαλή ένταξή του στην ομάδα των συνομηλίκων. Σε κάθε του επιτυχία επιβραβεύαμε την καλή συμπεριφορά γνωρίζοντάς του για ποιο λόγο είμαστε ευχαριστημένοι από αυτόν. Καθώς επίσης ενισχύαμε τα δυνατά του σημεία και βασιζόμασταν σε αυτά, ώστε να τονώνουμε την αυτοπεποίθησή του (Σταύρου, 2013). Εν γένει, αξιοποιήσαμε κάθε ευκαιρία για επιβράβευση με συνέπεια και ειλικρίνεια.

2) Εκτός από την ενίσχυση της συμπεριφοράς, χρησιμοποιήσαμε και τη μέθοδο της μορφοποίησης της συμπεριφοράς, με μία διαδοχική προσέγγιση της συμπεριφοράς- στόχου, αρχικά με συνεχή ενίσχυση συμπεριφορών σχετικών αλλά απομακρυσμένων από τη συμπεριφορά – στόχο και στην πορεία με ενίσχυση συμπεριφορών παρόμοιων με τη συμπεριφορά – στόχο (Σταύρου, 2013).

Όσον αφορά την τιμωρία, δεν ήταν ποτέ σωματική ή λεκτική ταπείνωση αλλά μέσα από πολλή συζήτηση και κατανόηση να του εξηγούσαμε τις συνέπειες της συμπεριφοράς του και τις συνέπειες που υπόκεινται οι γύρω του. Στις περιπτώσεις που ήταν απαραίτητη, προτιμούσαμε τη στέρηση προνομίων και άμεσα για να καταλάβει ότι αυτό γίνεται όχι γιατί δεν τον αγαπάμε αλλά ως απόρροια της συμπεριφοράς του.

Ενισχύσαμε την κοινωνική του ένταξη και τη συνεργατική του διάθεση με επικοινωνιακές δεξιότητες καθώς και τις δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων όπως ακρόαση του άλλου, περιμένουμε τη σειρά μας για να μιλήσουμε, εκφράζουμε τη διαφωνία μας ήπια, μπαίνουμε ο ένας στη θέση του άλλου και προσπαθούμε να δούμε πως νιώθει. Για παράδειγμα: «όπως έχεις εσύ δικαίωμα να λες την άποψή σου, έτσι έχει και ο κάθε άνθρωπος», «προτού

πεις τη δική σου ιστορία, άκουσε την ιστορία του άλλου» ή «κοίταζε τον άλλο όταν μιλάει» ή « πως θα ένιωθες εσύ στη θέση του φίλου σου;». Για αυτό, τον στόχο αξιοποιήσαμε τα παιχνίδια έκφρασης συναισθημάτων και παιχνίδια ρόλων. Επίσης ενισχύσαμε τις δεξιότητες έκφρασης φιλικών αισθημάτων προς τους άλλους, της βοήθειάς τους όταν έχουν ανάγκη, της τήρησης κανόνων της.

δραστηριότητας, της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, της ανάληψης των ευθυνών του, της δεξιοτήτας να είναι ευγενικός όταν επικοινωνεί με τους άλλους, της πρόθυμης εκτέλεσης εντολών ή οδηγιών που του δίνονται, της εκτίμησης της εργασίας των άλλων, της αποδοχής της αποτυχίας του, της διεκδίκησης των δικαιωμάτων του με διακριτικότητα και τέλος του σεβασμού της γνώμης των άλλων (Σταύρου, 2013). Στο χώρο της σχολικής τάξης δίναμε εν γένει έμφαση στην εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων, προκειμένου να βελτιώσει τις διαπροσωπικές του σχέσεις.

Και τέλος, ενθαρρύνουμε τις ευκαιρίες για αυτοπαρατήρηση της συμπεριφοράς και της σχολικής του επίδοσης καθώς τις συμπεριφορές αυτορρύθμισης για τη διαχείριση της προθυμίας και των συναισθημάτων που παράγονται κατά τη διαδικασία της μάθησης (Σταύρου, 2013).

Β. Στη συνέχεια παραθέτουμε τη δράση της **παιδαγωγικής παρέμβασης** με τους αντίστοιχους υποστόχους, η οποία αποτέλεσε και τη **συμβουλευτική των εκπαιδευτικών** του Α., τις οποίες παραθέτουμε υπό μορφή προτάσεων:

Τροποποίηση του περιβάλλοντος της τάξης

Προτείνουμε στον μαθητή να καθίσει κοντά στον εκπαιδευτικό και μάλιστα μακριά από ποικίλα οπτικά ερεθίσματα, όπως πόστερ, φωτογραφίες, εξωσχολικές ανακοινώσεις, παράθυρα, πόρτα, τα οποία του αποσπούν εξαιρετικά την προσοχή. Κερδοφόρο για τον μαθητή με ΔΕΠ-Υ θα αποτελέσει το να κάτσει στο ίδιο θρανίο με μαθητή υπόδειγμα, ο οποίος δε θα του αποσπά την προσοχή και παράλληλα θα αποτελεί για αυτόν πρότυπο μίμησης.

Επιτρέπουμε την ελευθερία κινήσεων στο θρανίο του μαθητή με ΔΕΠ-Υ. Ο μαθητής, λόγω της υπερκινητικότητας του δε μπορεί να κάτσει ακίνητος για πολλή ώρα στην ίδια θέση. Δώστε του την ελευθερία χώρου, ώστε να μπορεί να φτιάχνει άνετα την τσάντα του, να τοποθετεί τις σημειώσεις του και να κινείται στη θέση του.

Κερδίστε την προσοχή του μαθητή με ΔΕΠ-Υ κατά τη διάρκεια που δίνετε οδηγίες για δραστηριότητες, φύλλα εργασίας, παιχνίδια. Για παράδειγμα, χρησιμοποιήστε ενθουσιώδη τόνο φωνής, υπερτονίστε σημεία που θεωρείτε σημαντικά.

Αποφεύγετε τις πολύπλοκες οδηγίες και τα πολλά λόγια. Λόγω των δυσκολιών του μαθητή με ΔΕΠ-Υ στη συγκράτηση πληροφοριών στη βραχύχρονη μνήμη, δεν δύναται να συγκρατήσει παραπάνω από δύο μέρη οδηγιών. Έτσι, λοιπόν, οι οδηγίες είναι σημαντικό να παρέχονται στους μαθητές με σαφήνεια, συντομία, αργό και καθαρό λόγο.

Αν κρίνεται απαραίτητο, επαναλαμβάνετε τις οδηγίες με ήρεμη φωνή και χωρίς βιασύνη.

Χρησιμοποιείτε ένα γνωστό και σύντομο στιχάκι ή φράση ή ποιηματάκι, που θα έχετε συμφωνήσει από πριν με τους μαθητές και ζητήστε να το διαβάσουν όλοι μαζί δυνατά. Αυτή η τεχνική βοηθά στην επαναφορά της προσοχής και της οργάνωσης της σκέψης.

Παρέχετε στο μαθητή με ΔΕΠ-Υ επιπρόσθετο χρόνο για την τελειοποίηση της εργασίας του. Επίσης, έχει αποδειχθεί άκρως ωφέλιμη η υπενθύμιση, ανά συγκεκριμένα διαστήματα, της ώρας που έχουν οι μαθητές για την ολοκλήρωση της εργασίας. Βέβαια, είναι κατανοητό ότι η ανωτέρω υπενθύμιση πρέπει να γίνεται με ήρεμη φωνή και σταθερότητα, ώστε να μη δημιουργεί περαιτέρω άγχος ή ακόμη και πανικό.

Μειώστε την ποσότητα εργασίας ανά φύλλο εργασίας/ σελίδα. Οι σελίδες που είναι γεμάτες με δραστηριότητες- ασκήσεις είναι αποθαρρυντικές για πολλά παιδιά, πόσο μάλλον για μαθητές με ΔΕΠ-Υ.

Χρησιμοποιείτε τη μέθοδο των ομαδοσυνεργατικών εργασιών. Ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ θα ενδιαφερθεί περισσότερο και θα λάβει τη μαθησιακή γνώση απρόσκοπτα. Επιπλέον, θα μάθει να συνεργάζεται και να εντάσσεται σε ομάδες.

Αναγνώριση και διοχέτευση κινητικής ενέργειας μαθητή

Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιήσουν ότι ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ έχει ανάγκη να διοχετεύσει την κινητικότητά του. Μπορούμε να του παράσχουμε τρόπους, ώστε η προαναφερόμενη ανάγκη του να μην εμποδίζει τη μαθησιακή διαδικασία, σύμφωνα με τις εξής προτάσεις:

Τοποθετείστε τον στη θέση του υπεύθυνου για το σβήσιμο του πίνακα μετά το πέρας του μαθήματος.

Αναθέστε του το μοίρασμα των τετραδίων ή των φυλλαδίων.

Ενσωματώστε τους τρόπους διοχέτευσης κινητικότητας στο καθημερινό πρόγραμμα και παράλληλα χρησιμοποιήστε τους ως αφορμή για θετική ενίσχυση και αναγνώριση της αξίας του ως μαθητή.

Οργανώστε το χώρο της τάξης

Δημιουργήστε από την αρχή της σχολικής χρονιάς όλοι μαζί οι μαθητές, μέσω ομαδικής δραστηριότητας τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των μαθητών αλλά και τα δικά σας.,

δηλαδή τους κανόνες του σχολείου.

Ανάρτηση Μηνιαίου Ημερολογίου, με σημειωμένες τις προγραμματισμένες εκδρομές, εκδηλώσεις του σχολείου, επισκέψεις, project.

Συζητήστε με όλους τους μαθητές την οργάνωση και την καθαριότητα της τάξης. Παράδειγμα, οι σχολικές τσάντες είναι επιθυμητό να είναι κρεμασμένες στο θρανίο και όχι πεταμένες στο έδαφος ή πάνω στο θρανίο. Με αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής με ΔΕΠΥ μαθαίνει να οργανώνεται, να οριοθετείται, ενώ παράλληλα αφαιρούνται οι «επικίνδυνες» αφορμές για διάσπαση προσοχής.

Αναγνώριση ενδείξεων αισθητηριακής υπερφόρτισης και διάσπασης της προσοχής

Κατορθώστε να είστε, ανά διαστήματα, κοντά στο μαθητή με ΔΕΠ-Υ, π.χ. θα μπορούσατε να κάνετε συχνά «περάσματα» ή στάσεις δίπλα του.

Κάνετε έγκαιρη παρέμβαση για αποφόρτιση της έντασης και βοηθήστε τον να ξαναοργανώσει την συμπεριφορά του. Για παράδειγμα, μπορείτε να του επιτρέψετε να βγει για συγκεκριμένο διάστημα εκτός τάξης για να πάει στην τουαλέτα, να πει νερό, να σας φέρει κάτι από το γραφείο ή τη βιβλιοθήκη κ.ά.

Επαναφέρετέ τον στα τεκταινόμενα της τάξης μέσω ενός διακριτικού αγγίγματος π.χ. στον ώμο. Χρησιμοποιήστε κατευθυντήριες επισημάνσεις, όπως «αυτό είναι σημαντικό».

Εφαρμόστε Οπτικά σήματα. Για παράδειγμα, δείξτε με το δάχτυλό σας το παιδί ενώ το κοιτάτε.

Συμφωνείστε με τον μαθητή να χρησιμοποιεί κάποιες συγκεκριμένες κινήσεις χεριών, οι οποίες θα αποτελούν μηνύματα επικοινωνίας μεταξύ σας, χωρίς να παρενοχλούν τη μαθησιακή διαδικασία και παράλληλα θα βοηθήσουν στη θετική ενίσχυση της μαθησιακής επίδοσης του μαθητή. Με άλλα λόγια, μπορείτε να ζητήσετε από τον μαθητή να σηκώσει το χέρι του, όταν θέλει να ρωτήσει κάτι ή να κάνει μια κλειστή γροθιά πάνω στο θρανίο, το οποίο θα σημαίνει ότι γνωρίζει την απάντηση. Αντίθετα, μπορεί να κάνει μια ανοιχτή παλάμη προς το θρανίο, το οποίο να δηλώνει ότι δεν γνωρίζει την απάντηση.

Δομείστε μια ρουτίνα στις δραστηριότητες της τάξης. Σαφώς είναι σημαντικό να υπάρξει καθοδήγηση και επίβλεψη από μέρος του εκπαιδευτικού στις μεταβάσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων.

Προσαρμογή διδασκαλίας

Παρουσιάζοντας το μαθησιακό υλικό: Συνοψίστε τις περασμένες γνώσεις, δραστηριότητα, project π.χ. μπορείτε να τα υπενθυμίσετε ή να θέσετε ερωτήσεις κατανόησης πριν την παράδοση της νέας ενότητας.

«Σπάστε» σε κομμάτια τη διδασκαλία νέων γνώσεων.

Παρουσιάστε το μαθησιακό υλικό με διαφορετικό, όσον το δυνατόν, τρόπο. Για παράδειγμα, μπορείτε να μοιράσετε φυλλάδια με συνοπτικά σχεδιαγράμματα, να παρέχετε το μαθησιακό υλικό μέσω φύλλων εργασίας, να προβάλλετε οπτικό υλικό, να δημιουργήσετε δραστηριότητες με στόχο τη μάθηση.

Χρησιμοποιείτε εννοιολογικούς χάρτες για την εκμάθηση των θεωρητικών κομματιών. Συγκεκριμένα, για τη διδασκαλία της παραγωγής λόγου, μπορείτε να κάνετε χρήση της τεχνικής του καταγισμού ιδεών.

Δημιουργείτε Λίστες Δραστηριοτήτων της σχολικής ώρας / ημέρας. Γράψτε την στον πίνακα ή κολλήστε την σε κάποιο πίνακα σημειώσεων της τάξης. Αυτό έχει ως συνέπεια να γίνει το πρόγραμμα προβλέψιμο και να μειώνεται το άγχος του μαθητή με ΔΕΠ-Υ.

Εγκαθιδρύστε καλή οπτική επαφή με τον μαθητή. Ωστόσο, υπάρχουν περιπτώσεις όπου οι μαθητές, γνωρίζοντας ότι ο εκπαιδευτικός τους κοιτάει, δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν και να απαντήσουν ορθά στην ερώτηση. Άρα, επιλέξτε τι λειτουργεί καλύτερα ανά περίπτωση.

Ελέγχετε συχνά για το αν ο μαθητής κατανοεί επαρκώς τη νέα μαθησιακή γνώση.

Γενικότερα παρουσιάστε το υλικό σας με ζωντανό τρόπο χρησιμοποιώντας κόμικς, εικονογραφημένες ιστορίες, έτσι ώστε να κρατιέται αμείωτο το ενδιαφέρον του μαθητή. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ τείνουν να προσέχουν σιδήποτε τους διεγείρει τις αισθήσεις εκείνη τη στιγμή⁸. Εξηγήστε με σαφήνεια και συνέπεια τις προσδοκίες σας για μια σχολική δραστηριότητα. Συγκεκριμένα, φροντίστε να θέτετε ρεαλιστικές προσδοκίες για τον κάθε μαθητή χωριστά και βέβαια ελέγξτε αν ανταποκρίνονται τόσο στις ανάγκες, όσο και στις ικανότητες του μαθητή.

Προσέξτε τον τόνο της φωνής σας, καθώς και τη στάση του σώματός σας και τις λεκτικές παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Επικεντρωθείτε με ουδετερότητα στο περιεχόμενο της υπόδειξης και επιδειξτε σταθερότητα σε αυτό που ζητάτε και κρατείστε την ψυχραιμία σας.

Υπενθυμίστε σε κάθε ευκαιρία λεκτικά ή μη τους «κανόνες της τάξης», δείχνοντάς τους ταυτόχρονα.

8. Συνολικά, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι το παιδί με ΔΕΠ-Υ επεξεργάζεται συνήθως μόνο το 30% αυτών που ακούει, άρα η διδασκαλία που εμπεριέχει πολυαισθητηριακές μεθόδους, όπως εικόνες, οπτικό υλικό, σχέδια, ομαδικές εργασίες, κινητικές δραστηριότητες, θεατρικό παιχνίδι, εναλλαγή ρόλων ακόμα και τραγούδι, είναι άκρως κερδοφόρες για το μαθητή με ΔΕΠ-Υ, ο οποίος θα κατορθώσει να συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, χωρίς να χάνει το ενδιαφέρον του εύκολα.

Δείξτε μηδενική ανοχή σε μειωτικούς χαρακτηρισμούς, εκφοβισμό, στιγματισμό μαθητών προς συμμαθητή τους.

Παρατηρήστε τι προηγήθηκε της αντιδράσεως του μαθητή και εξετάστε την περίπτωση να είναι απόρροια προκλητικών συμπεριφορών των συμμαθητών του.

7. Συνεργασία οικογένειας και εκπαιδευτικών

Οι αλληλεπιδράσεις της συμπεριφοράς των μελών της οικογένειας και του παιδιού με ΔΕΠ-Υ μπορούν να επιδράσουν στη σοβαρότητα των συμπτωμάτων συμπεριφοράς του παιδιού καθώς και στην εξέλιξη των διαταραχών που συνοδεύουν τη ΔΕΠ-Υ⁹.

Είναι ασφαλώς, πολύ σημαντικό για την υλοποίηση του προγράμματος διαχείρισης μαθητών με ΔΕΠ-Υ να υπάρχει κατανόηση και συνεργασία από τους γονείς του μαθητή, καθώς αποτελούν τους μεταδότες των πληροφοριών κι άλλων χρήσιμων στοιχείων για το παιδί τους, τα οποία λειτουργούν επικουρικά στο παιδαγωγικό μας έργο. Ωστόσο, κάθε συνεργασία είναι μια αμφίδρομη σχέση, συνεπώς και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενημερώνουν για την πορεία του προγράμματος και την εξέλιξη στη συμπεριφορά και στη σχολική επίδοση του μαθητή με ΔΕΠ-Υ. Μια ολοκληρωμένη και δομημένη διαχείριση μαθητών με ΔΕΠ-Υ συλλήβδην, συνίσταται στη λειτουργική και αμοιβαία συνεργασία εκπαιδευτικού-γονέα.

8. Αναστοχασμός της ολιστικής παρέμβασης

Με την ολοκλήρωση της ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης και παράλληλα της συμβουλευτικής των γονέων και κηδεμόνων του Α., παρατηρήθηκε αλλαγή στη συμπεριφορά του παιδιού, η οποία συνοδεύεται με τάση μονιμοποίησης, εφόσον υπάρχει ισορροπία και σταθερότητα και στο οικογενειακό του περιβάλλον.

9. Σύμφωνα με την Σακελλαρίου, Μ. (2008:339-341), «Οι γονείς κατανοούν τη σημαντικότητα της συμμετοχής τους στην εκπαίδευση του παιδιού τους, όταν αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως ένα άτομο που έχει θετική επιρροή στις αναπτυξιακές εκβάσεις του». « Η διαδικασία ενδυνάμωσης γονέων και παιδαγωγών προϋποθέτει εποικοδομητικό διάλογο, συνυφασμένο με θετική αλληλεπίδραση». Και «Ο πιο σημαντικός οικογενειακός παράγοντας για καλύτερη συνεργασία οικογένειας και νηπιαγωγείου είναι η εκπαίδευση των μητέρων για τη συμμετοχή τους στα προσχολικά προγράμματα».

Βιβλιογραφία

- American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. (4th ed) (1994) *American Psychiatric Association*. Washington: DC, 2.
- Barkley, R.A. (2005). *Attention – Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment (3rd ed.)* New York: Guilford Press.
- Biederman, J., Faraone, S.V., Spencer, T.H., Weber, W., Jetton, J., Pert, I. & Zallen, B. (1999) Clinical correlates of ADHD in females: Findings from a large group of girls ascertained from pediatric and psychiatric referral sources. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38, 966-975.
- DSM-IV (2013) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fifth Edition, American Psychological Association.
- Everett, C.A. & Everett, S.V. (1999) *Family therapy for ADHD*. New York: Guilford.
- Hyden, O., Kopley & Rich, Ostrander (2007) Family Characteristics of Anxious ADHD Children: Preliminary Results. *Journal of Attentional Disorders* 10: 317-323.
- ICD-10 (2008) *Διεθνής Στατιστική Ταξινόμηση Νοσημάτων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας*. World Health Organization.
- Johnston, C. & Mash, E. (2001) Families of Children with ADHD: Review and Recommendations for future research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 4, 3, 183-207.
- Klein, M. (1974) *La psychoanalyse des l' enfant*. Paris: P.U.F.
- Koppi, Chaloupka, Llewellyn & Cheney, Clark, S., and Fenton-Kerr. (1998) Academic Culture, Flexibility and the National Teaching and Learning Database. *ASCILITE98 Conference Proceedings*. World Wide Webb.
- Κομούλα, Α. (2012) Η εξέλιξη της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) στον χρόνο. *Ψυχιατρική*, 23, 49–59.
- Κοσσυβάκη Φ., 1997. *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία*. Εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Μιχαλιάδου, Α., Τσιατσούλη, Δ. (2012) «Μελέτη περίπτωσης μαθήτριας της Β' Δημοτικού με διάγνωση Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) Πρόγραμμα Παρέμβασης – Υποστήριξη». Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (1999) *Σχολείο και Οικογένεια: Από την Απομόνωση στην Αλληλεπίδραση: μια επικοινωνιακή προσέγγιση*. Αθήνα.
- Μπρούζος, Α. (1998) 2η έκδοση. *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδ. Λύχνος.
- Παπαδάτος, Ι. (2010) *Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων*. Gutenberg-Γιώργος & Κώστας Δαρδάνος. Παππάς Α.Ε., 1995. *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας*. Εκδ. Δελφοί, Αθήνα.
- Rutter, M. & Sroufe, L.A. (2000) Developmental psychopathology: Concepts and challenges. *Development and psychopathology*, 12, 265-296.

- Σακελλαρίου, Μ. (2008) *Συνεργασία Οικογένειας και Νηπιαγωγείου (Θεωρία-Έρευνα-Διδακτικές προτάσεις)*. Αυτοέκδοση συγγραφέως.
- Silver, L.B. (1999) *Attention- deficit/hyperactivity disorder* (2nd ed.) Washington, D.C.: American Psychiatric Press.
- Sonuga, B., Edmund, J. S., Dalen, L., Daley, D., & Remington, B. (2002). Are planning, working memory, and inhibition associated with individual differences in preschool ADHD symptoms? *Developmental Neuropsychology*, 21, 255–272.
- Σταύρου, Π. Αικ. (2013) «Ένα υποστηρικτικό πρόγραμμα αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών μαθητού με σύνδρομο Tourette. Μια μελέτη περίπτωσης». *Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνέδριου Ειδικής Εκπαίδευσης με διεθνή “Διλήμματα και Προοπτικές στην Ειδική Εκπαίδευση”*, 11-14/4, Αθήνα, τ.3, 204-215.
- Σταύρου, Λ. (1986) 3^η εκδ. *ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΝΟΝΤΩΝ Νηπίων-Παιδιών-Εφήβων-Ψυχοκοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Willcutt E.G., Doyle A.E., Nigg JT, Faraone S.V., Pennington B.F. (2005). Validity of the executive function theory of attention-deficit/hyperactivity disorder: a meta-analytic review . *Biological Psychiatry*, 57: 1336–1346.
- World Health Organization (2013) *International Statistical Classification of Diseases (ICD-10)* Geneva:WHO.

Οργάνωση και Διαχείριση του Εξωτερικού Χώρου των Σχολικών Μονάδων, από την Οπτική των Εκπαιδευτικών

Ελευθερία Νάτσια, Νηπιαγωγός

Περίληψη

Η σπουδαιότητα του εξωτερικού χώρου του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης είναι εξίσου μεγάλη με αυτήν του εσωτερικού. Ο εξωτερικός χώρος αποτελεί προέκταση της αίθουσας του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης και επιπλέον χώρο αγωγής και εκπαίδευσης. Στη διεθνή βιβλιογραφία γίνεται λόγος για τη «μεταφορά» του αναλυτικού προγράμματος στον υπαίθριο χώρο. Ενώ ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι ο σχεδιασμός του χώρου αποτελεί σημαντική παράμετρο ενός ποιοτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Η παρούσα πιλοτική έρευνα διερευνά και καταγράφει τις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας σε σχέση με την οργάνωση και διαχείριση του εξωτερικού χώρου. Διεξήχθη στα Ιωάννινα, σε 40 εκπαιδευτικούς προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που δομήθηκε με βάση τις κλίμακες ACEI και ECERS για την αξιολόγηση της ποιότητας. Τα ευρήματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών καθιστούν σαφές ότι οι σχολικές μονάδες του δείγματός μας δεν ανταποκρίνονται στις προδιαγραφές που έχουν τεθεί παγκόσμια αλλά και εθνικά (Γενική Διεύθυνση Έργων-Διεύθυνση Μελετών Συμβατικών Έργων, 2008) σε σχέση με την τυπική οργάνωση των αύλειων χώρων. Επίσης τα ευρήματα φανερώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις υπάρχουσες δομές ως ανασταλτικό παράγοντα, που περιορίζει τον σχεδιασμό, την προετοιμασία και την διεξαγωγή υπαίθριων δραστηριοτήτων. Πιστεύουν ότι η χρήση του αύλειου χώρου είναι κυρίως για το διάλειμμα και το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών και γενικά ένας χώρος «φυγής» από την παιδαγωγική πράξη. Θεωρούν το παιχνίδι στον εξωτερικό χώρο πολύ σημαντικό για την ανάπτυξη των παιδιών, ωστόσο καταγράφεται η έλλειψη επιμόρφωσης και ενημέρωσής τους σχετικά με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο για την οργάνωση του εξωτερικού χώρου. Τονίζουν επίσης την απουσία μέριμνας από την πλευρά των ιθυνόντων τόσο ως προς την κάλυψη των προσωπικών και επαγγελματικών τους αναγκών, όσο και ως προς την αναβάθμιση των αύλειων χώρων.

Λέξεις κλειδιά: ποιότητα στην εκπαίδευση, εξωτερικός χώρος, παιχνίδι στον εξωτερικό χώρο, απόψεις εκπαιδευτικών, μετάβαση

1. Εισαγωγή

Η ενασχόληση με την αναβάθμιση της ποιότητας των υπηρεσιών προσχολικής αγωγής παγιάζει από την αναγνώριση των εμπειριών των πρώτων χρόνων της ζωής του ανθρώπου, ως υψίστης σημασίας διότι συνεισφέρουν και αποδίδουν μακροπρόθεσμα αποτελέσματα: τα παιδιά που έχουν πρόσβαση σε ποιοτικά προγράμματα αγωγής τα πρώτα χρόνια μεγαλώνουν πιο υγιή, και περισσότερο παραγωγικά ως ενήλικες. Σύμφωνα με ερευνητές η επένδυση στην εκπαίδευση των πρώτων χρόνων αναγνωρίζεται παγκόσμια ως υγιής οικονομικός δείκτης για το ευ ζην ενός έθνους (Institute for a Competitive Workforce, 2010; Sims, 2013; Walker, Wachs, Grantham-McGregor, Black, Nelson, Huffman, Richter, 2011; Britto, Engle & Super, 2013; Sims, Manjula Waniganayake, 2015). Ο όρος ποιοτική εκπαίδευση εμφανίζεται όλο και πιο συχνά και στην ελληνική πραγματικότητα. Όταν γίνεται λόγος όμως για την εκπαίδευση είναι σωστό να εμπλέκεται και ο στόχος της, ο οποίος δεν είναι ένας στόχος που παραμένει σταθερός, αλλά συνεχώς διαφοροποιείται λόγω της αλλαγής συνθηκών στην κοινωνική πραγματικότητα. Η σύγχρονη πολυδιάστατη κοινωνία της γνώσης, της πληροφορίας, της τεχνολογίας και οι προκλήσεις της επιφέρουν σημαντικές επιπτώσεις. Εγείρεται η ανάγκη για ανανέωση και επικαιροποίηση των κοινωνικών θεσμών άρα και των εκπαιδευτικών λειτουργιών. Άλλωστε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα ανήκει στην εποχή του ή μάλλον είναι η εποχή του σύμφωνα με τον Πέτρου, (2004); Jacobsen, Eggen, Kauchak, (2009). Σήμερα σε πολλές χώρες υπάρχουν και χρησιμοποιούνται ευρύτατα μέθοδοι και τεχνικές που προσπαθούν να δώσουν αξιόπιστα και χρήσιμα στοιχεία για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Σε αυτά περιέχονται κριτήρια τα οποία αναφέρονται όχι μόνο στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα αλλά και στις προϋποθέσεις, τα δεδομένα, τα μέσα, τις μεθόδους και τις διαδικασίες με τις οποίες οδηγείται κανείς σε αυτά (Βαβουράκη, Ζουγανέλη, Σοφού, Κούτρα, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι. 2008). Ο εξωτερικός χώρος και η παιδαγωγική του διάσταση αποτελούν ένα από αυτά τα κριτήρια.

Τα παιδιά λοιπόν σήμερα αντιμετωπίζουν μια ραγδαία μεταβαλλόμενη κοινωνία, τόσο που η ανάπτυξη των υλικών, των μέσων ενημέρωσης και των επικοινωνιών έχει αλλάξει την παιδική ηλικία. Στο σπίτι περνούν τον περισσότερο χρόνο παρακολουθώντας οθόνες, όπως τηλεόραση, ηλεκτρονικό υπολογιστή, videogames, κινητά τηλέφωνα, tablets (Children and Nature Network & IUCN Commission on Education and Communication, 2012; Clements, 2004; Fjortoft, 2004; Rivkin, 2000; McClintic, & Petty, 2015) ή κάνοντας άλλες

οργανωμένες δραστηριότητες, όπως διάβασμα για το σχολείο, μαθήματα χορού, ποδόσφαιρο (Clements, 2004; Little & Wyver, 2008; McClintic, & Petty, 2015). Επομένως είναι ουσιώδες να καλλιεργείται η ευαισθητοποίηση σχετικά με τη σημαντικότητα του εξωτερικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη των παιδιών. Σήμερα όλο και περισσότερα παιδιά φοιτούν σε δομές προσχολικής αγωγής όλο και μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και δεδομένων όλων των όσων έχουν προαναφερθεί για την οργάνωση της ζωής τους στην σύγχρονη κοινωνία, τα προσχολικά προγράμματα αποτελούν το πιο ζωτικό εξωτερικό περιβάλλον για τα ίδια. Περνώντας όλο και λιγότερο χρόνο σε υπαίθριους χώρους, έξω από το σπίτι, τα παιδιά χρειάζονται την ευκαιρία να είναι έξω στις σχολικές δομές. Η απόφαση να παίξουν στην αυλή και η οργάνωση δραστηριοτήτων στον εξωτερικό χώρο είναι αρμοδιότητα και ευθύνη του υπουργείου και των εκπαιδευτικών.

2.Θεωρητικό πλαίσιο

2.1.Εξωτερικός χώρος

Η σπουδαιότητα του εξωτερικού χώρου του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης είναι εξίσου μεγάλη με αυτήν του εσωτερικού. Ο εξωτερικός χώρος αποτελεί προέκταση της αίθουσας του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης και επιπλέον χώρο αγωγής και εκπαίδευσης (Ρέντζου-Σακελλαρίου, 2014). Αναγνωρίζοντας ότι ο εξωτερικός χώρος αποτελεί μέρος της αίθουσας του νηπιαγωγείου, είναι το πρώτο βήμα στο να κατανοήσουμε την δυναμική αξία του παιχνιδιού σε αυτόν (McClintic & Petty, 2015). Σύμφωνα με τους Broda, 2007 και Studer, 2008 «Στη διεθνή βιβλιογραφία γίνεται λόγος για τη «μεταφορά» του αναλυτικού προγράμματος στον υπαίθριο χώρο» (Μπότσογλου, 2010). Σχεδόν όλες οι μαθησιακές επιδιώξεις του Αναλυτικού Προγράμματος μπορούν να πραγματοποιηθούν στον υπαίθριο χώρο με τρόπο διαφορετικό, που «βγάζει» τη μάθηση από τα στενά όρια της αίθουσας διδασκαλίας (Μπότσογλου, 2010). Η διεθνής έρευνα έχει δείξει ότι τα παιδιά στον εξωτερικό χώρο έχουν τη δυνατότητα να κινούνται περισσότερο ελεύθερα, να παίζουν σε μεγαλύτερο χώρο και να αποκτούν αυθεντικές εμπειρίες του κόσμου γύρω τους (Maynard, Waters, & Clement, 2013; Rivkin, 1995; Bilton, 2002; Ounry, 2003). Τα παιδιά έξω αναπτύσσουν σε βάθος το συμβολικό παιχνίδι, αναπτύσσουν θετικές ιδιοσυγκρασίες μαθαίνοντας να είναι ανθεκτικά, παιχνιδιάρικα και ανταποδοτικά, κυρίως αναλαμβάνοντας το ρίσκο στα παιχνίδια τους και έτσι έχουν την ευκαιρία να αποφεύγουν τις αντιπαραθέσεις και τις απογοητεύσεις (Ounry 2003; Stephenson, 2003; Sandseter, 2007; 2009; Tovey 2007).

Σύμφωνα με την Μπότσογλου (2010), ο εξωτερικός χώρος προκειμένου να είναι ασφαλής για τα παιδιά και ταυτόχρονα να ικανοποιούνται οι σκοποί της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα πρέπει να είναι κατάλληλα διαμορφωμένος και να λαμβάνει υπόψη τις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών. Η Ρέντζου-Σακελλαρίου (2014) αναφέρει ότι «Ο εξωτερικός χώρος θα πρέπει να αντανακλά τη ζεστή ατμόσφαιρα του εσωτερικού και να εμπνέει ασφάλεια και σιγουριά. Η σχέση ανάμεσα στον εσωτερικό και τον εξωτερικό χώρο πρέπει να είναι άμεση, όπως επίσης πρέπει να υπάρχουν κοινοί χώροι για την άμεση μετάβαση από τον έναν στον άλλον». Η έρευνα έχει δείξει ότι το παιχνίδι στους εξωτερικούς χώρους επιδρά καλύτερα στην νοητική και φυσική ανάπτυξη των παιδιών από ότι το παιχνίδι στις παιδικές χαρές (Fjortft, 2004), ενώ εκείνα που φοιτούν σε δομές με φυσικούς εξωτερικούς χώρους παρουσιάζουν καλύτερες κινητικές δεξιότητες, και αρρωσταίνουν λιγότερο (Bagoť, 2005; Berris, & Miller, 2011). Οι Gleason και Knodell(2002) τονίζουν ότι ο εξωτερικός χώρος προκειμένου να θεωρείται ποιοτικός θα πρέπει να είναι επαρκής και άνετος, να παρέχει δυνατότητα για εκούσια μόνωση αλλά και για κοινωνική αλληλεπίδραση σε μικρές ομάδες. Επιπλέον να υπάρχει ποικιλία στον εξοπλισμό, να είναι σε καλή κατάσταση και να δίνει τη δυνατότητα να ριψοκινδυνεύουν εκ του ασφαλούς. Να διαθέτει φυσικά στοιχεία και πηγή υδροδότησης όπως επίσης και κινητά υλικά που προσφέρουν ευκαιρίες για εξερεύνηση και ανακάλυψη (Ρέντζου-Σακελλαρίου 2014).

3. Σκοπός

Ο σκοπός της έρευνάς μας είναι να εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο είναι οργανωμένος ο εξωτερικός χώρος των σχολικών μονάδων, τις αλληλεπιδράσεις, θετικές ή αρνητικές, που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών καθώς και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιδράσεις του εξωτερικού χώρου στην παιδαγωγική διαδικασία και τις δυνατότητες παρέμβασης που υπάρχουν με σκοπό την βελτίωσή του. Βασικός στόχος της μελέτης μας ήταν να καταδειχθεί το επίπεδο ποιότητας του εξωτερικού χώρου μέσα από τον τρόπο οργάνωσής του. Ένας ακόμη στόχος ήταν να ελεγχθούν τυχόν ομοιότητες ή διαφορές, συνέχειες ή ασυνέχειες μεταξύ των διαφορετικών τύπων τάξεων που αποτελούν το δείγμα της έρευνας, δηλαδή νηπιαγωγείων ιδιόκτητων, νηπιαγωγείων συστεγαζόμενων αλλά και δημοτικών σχολείων, με βάση την οπτική της μετάβασης των μαθητών από το ένα σχολείο στο άλλο. Σημαντικό στόχο επίσης αποτελεί η διασαφήνιση του ρόλου του εκπαιδευτικού σε σχέση με την οργάνωση και χρήση του εξωτερικού χώρου, καθώς επίσης και του ρόλου των εμπλεκόμενων στο εκπαιδευτικό σύστημα.

4. Μεθοδολογία

4.1. Δείγμα

Η έρευνα διενεργήθηκε τον Δεκέμβριο του 2015, σε τυχαίο δείγμα νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων στο Νομό Ιωαννίνων. Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν 40 εκπαιδευτικοί σε 30 τάξεις νηπιαγωγείου και 10 τάξεις Α' δημοτικού, δημόσιων σχολείων. Δόθηκε η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς προαιρετικά να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο και να εκφράσουν τις απόψεις τους, ενώ διαβεβαιώθηκαν ότι οι απαντήσεις τους θα παραμείνουν ανώνυμες και εμπιστευτικές.

4.2. Εργαλεία αξιολόγησης της ποιότητας του εξωτερικού χώρου

Για τους σκοπούς αυτής της έρευνας επιλέχθηκε ένα ερωτηματολόγιο που περιλαμβάνει τις κλίμακες: α) Early Childhood Environment Rating Scale – Revised (ECERS-R) (2005, <http://www.fpg.unc.edu/ECERS>), β) Association for Childhood Education International (ACEI) (ACEI Παγκόσμιες Οδηγίες Αξιολόγησης – ΠΟΑ, <http://www.acei.org>). Η πρώτη από τις δυο αυτές κλίμακες χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει τη σφαιρική ποιότητα των προγραμμάτων προσχολικής αγωγής, ενώ η δεύτερη για την αξιολόγηση των προγραμμάτων από τα ίδια τα προσχολικά κέντρα, χρησιμοποιώντας βασικές οδηγίες που συμβάλλουν στην ποιότητα. Το ερωτηματολόγιο περιείχε 43 ερωτήσεις, που συγκροτούν τις παρακάτω υποενοτήτες: α) δημογραφικά στοιχεία, β) χώρος και υποδομές, γ) αναπτυξιακά παρακινητικό περιβάλλον, δ) τύποι σχολικών μονάδων και οργάνωση του εξωτερικού χώρου, ε) παιδιά με αναπηρίες και στ) κατάρτιση και επιμόρφωση του προσωπικού.

4.3. Στατιστική ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό εργαλείο SPSS 22, καθώς και του Microsoft Excel, και Word μέσω διαδικασίας κωδικοποίησης των χρησιμοποιούμενων κλιμάκων και εισαγωγής τους στον υπολογιστή. Με τον τρόπο αυτό εξήχθησαν τα σχετικά ποσοστά και έγιναν οι συσχετίσεις όσον αφορά την ποιότητα του εξωτερικού χώρου.

5. Αποτελέσματα

5.1. Δημογραφικά στοιχεία

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας υπηρετούσαν σε κλασικά τμήματα νηπιαγωγείου, σε ολόημερα τμήματα νηπιαγωγείου, σε ανεξάρτητα κτίρια αλλά και σε συστεγαζόμενα με

δημοτικά σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων υπηρετούσαν σε ανεξάρτητα κτίρια αλλά και σε συστεγαζόμενα με νηπιαγωγεία. Οι γυναίκες αποτελούσαν το 82,5% του δείγματος και οι άνδρες το 17,5%, με ποσοστό 47,5% πάνω από 45 χρονών, και σε ποσοστό 72,5% με χρόνια υπηρεσίας άνω των είκοσι. Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών όλοι είναι απόφοιτοι Α.Ε.Ι. και επιπλέον ποσοστό 17,5% κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι μόνιμοι και μόνο 15% δεν έχουν οργανική θέση στον νομό, παρά είναι αποσπασμένοι από άλλο σχολείο.

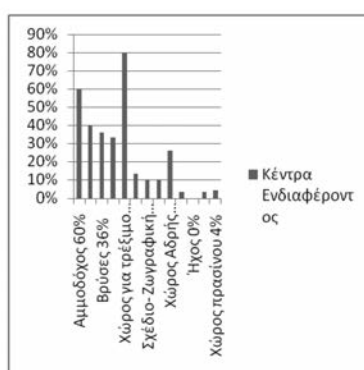
5.2. Υλικοτεχνική υποδομή και εξωτερικός χώρος

Τα ευρήματα σχετικά με την τυπική οργάνωση του αύλειου χώρου σε κέντρα ενδιαφέροντος είναι τα εξής: για τα δημοτικά σχολεία ως κέντρα ενδιαφέροντος καταγράφονται οι βρύσες και χώρος για τρέξιμο και αδρή κινητικότητα σε ποσοστό 100%, καθίσματα καταγράφεται ότι υπάρχουν σε δυο από τα δέκα σχολεία του δείγματός μας, ποσοστό 20% των δημοτικών σχολείων. Ενώ δεν καταγράφεται άλλου είδους κέντρο ενδιαφέροντος. Όσον αφορά στα νηπιαγωγεία στις απαντήσεις 30 ερωτηθέντων εκπαιδευτικών καταγράφονται τα εξής ποσοστά για τα κέντρα ενδιαφέροντος: αμμοδόχος 60%, βρύσες 36%, καθίσματα 40%, κατασκευές για να σκαρφαλώσουν, τσουλήθρες 33%, περιοχές για τρέξιμο, παιχνίδι με μπάλα ή άλλα υλικά 80%, δοκοί ισορροπίας 13%, υλικά που βγάζουν ήχο 0%, περιοχές για να ζωγραφίζουν, να σχεδιάζουν, να δημιουργούν 10%, χώρος για εκούσια μόνωση 10%, χώρος για παιχνίδι αδρής κινητικότητας 26%, εξοπλισμός αδρής κινητικότητας 3,3%, τίποτα από τα παραπάνω 3,3%, ενώ ένα νηπιαγωγείο δεν έχει αυλή 3,3%.

Κέντρα ενδιαφέροντος

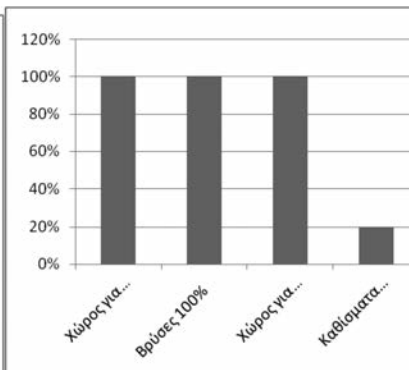
Πίνακας 1

Νηπιαγωγεία



Πίνακας 2

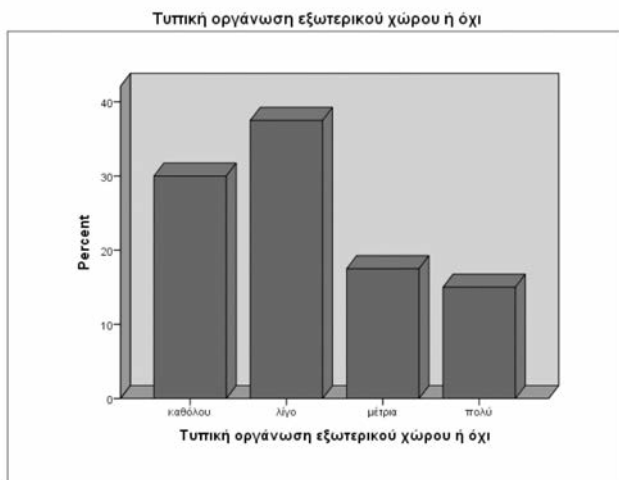
Δημοτικά



5.3. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την υλικοτεχνική υποδομή

Σχετικά με τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τον εξωτερικό χώρο σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών απάντησαν πολύ έως πάρα πολύ 65%. Ενώ στην ερώτηση για το αν ο χώρος είναι ικανοποιητικός για το παιχνίδι σε ποσοστό 72,5 απάντησαν λίγο έως μέτρια. Στον πίνακα 3 για την τυπική οργάνωση του εξωτερικού χώρου καταγράφεται σε ποσοστό 85% ότι είναι κάτω του μετρίου. Η ικανοποίησή τους από τον εξοπλισμό των κέντρων ενδιαφέροντος σε ποσοστό 87,5% είναι κάτω του μετρίου και αναλόγως, ποσοστό 82,5% κάτω του μετρίου, είναι ο βαθμός ικανοποίησής τους για τον εξοπλισμό σχετικά με το παιχνίδι.

Πίνακας 3



5.4. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την επίβλεψη των μαθητών

Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 42,5% θεωρούν επαρκή την γενική επίβλεψη των παιδιών, ενώ το ποσοστό 37,5% που δηλώνει τον βαθμό επίβλεψης κάτω του μετρίου δεν είναι ευκαταφρόνητο. Σχετικά με την αίσθηση ευημερίας, ασφάλειας και ελευθερίας από το φόβο από την πλευρά των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε ποσοστό 42,5% ότι παρέχεται σε μεγάλο βαθμό, ενώ σε ποσοστό 40% θεωρεί ότι παρέχεται σε βαθμό κάτω του μετρίου.

Σχόλια ερωτώμενων:

Δάσκαλος: «τεράστιος χώρος που δεν μπορείς να επιβλέψεις, τσιμέντα που προκαλούν τραυματισμούς, κάγκελα ανεπαρκή, κρᾶσπεδο ακριβώς πίσω από την κούνια»

Νηπιαγωγός «δεν βοηθά ο μεγάλος αριθμός των παιδιών»

Νηπιαγωγός «όχι καλή επιτήρηση»

Νηπιαγωγός «θα πρέπει πάντα να βάζουμε όρια έξω στην αυλή για να μην χάνουμε τα παιδιά»

Νηπιαγωγός «οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν τα παιδιά με άγχος»

5.5. Σχέση εσωτερικού και εξωτερικού χώρου

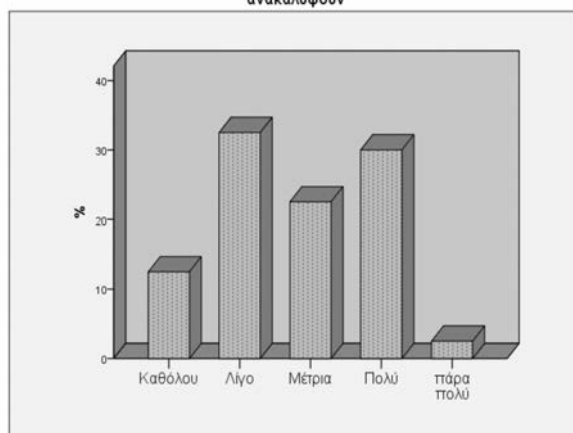
Στο ερώτημα αν υπάρχει πολύς χρόνος για ελεύθερο παιχνίδι στον εξωτερικό χώρο, με επίβλεψη για την προστασία και διευκόλυνση του παιχνιδιού των παιδιών, καθώς επίσης πολλά παιχνίδια, υλικά και εξοπλισμός προς χρήση και ανανέωση υλικών, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν: ποσοστό 15% καθόλου, 35% λίγο, 32,5% μέτρια .

5.6. Παρακινητικό περιβάλλον στον εξωτερικό χώρο

Στο ερώτημα για το αν το περιβάλλον είναι παρακινητικό (πίνακας 4) ως προς το παιχνίδι, την εξερεύνηση και την ανακάλυψη, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ποσοστό 12,5% καθόλου, 32,5% λίγο, 22,5% μέτρια, 30% πολύ και 2,5% πάρα πολύ.

Πίνακας 4

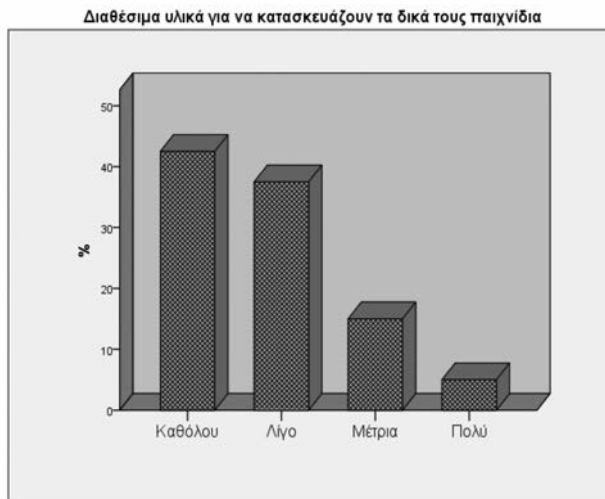
Το περιβάλλον παρακινεί τα παιδιά να παίξουν, να εξερευνήσουν και να ανακαλύψουν



Στην ίδια θεματική και σε ερώτημα σχετικά με το αν ο εξωτερικός χώρος διαθέτει υλικά (πίνακας 5) ώστε τα παιδιά να κατασκευάζουν τα δικά τους παιχνίδια-αντικείμενα οι ερωτώμενοι απάντησαν σε ποσοστό 42,5% καθόλου, 37,5% λίγο, 15% μέτρια και 5% πολύ. Ενώ στο ερώτημα αν ο εξωτερικός χώρος και ο εξοπλισμός προσφέρονται για ποικιλία κι-

νητικών ασκήσεων αναφέρεται σε ποσοστό 27,5 καθόλου, 35% λίγο, 20% μέτρια και 17,5 πολύ. Στο ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν το παιχνίδι των παιδιών δίνοντας ιδέες, υλικά εξοπλισμό, αναφέρεται σε ποσοστό 2,5% καθόλου, 17,5% λίγο, 32,5 μέτρια, 42,5 πολύ και 5% πάρα πολύ.

Πίνακας 5



5.7. Αλληλεπιδράσεις

Σε σχετικό ερώτημα για το αν υπάρχουν ευκαιρίες για συχνές και θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών και μεταξύ παιδιών και ενηλίκων καταγράφεται ποσοστό 5% λίγο, 40% μέτρια, 37,5% πολύ και 17,5% πάρα πολύ.

Στον πίνακα 6 καταγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ αυτών με τα παιδιά. Σε ποσοστό 5% αναφέρουν απουσία αλληλεπιδράσεων, και 7,5% αλληλεπιδρούν λίγο, 37,5% αλληλεπιδρούν σε μέτριο βαθμό και 32,5% πολύ και 17,5% πάρα πολύ.

Πίνακας 6

Αλληλεπιδράσεις παιδαγωγών- παιδιών					
		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	καθόλου	2	5,0	5,0	5,0
	λίγο	3	7,5	7,5	12,5
	μέτρια	15	37,5	37,5	50,0
	πολύ	13	32,5	32,5	82,5
	πάρα πολύ	7	17,5	17,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών τα παιδιά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους σε μεγάλο βαθμό, αναφέρεται ποσοστό 62,5% πολύ, 20% πάρα πολύ, 10% μέτρια, 5% λίγο και 2,5% καθόλου. Σε μια γενική ερώτηση σχετικά με το αν παιδιά και παιδαγωγοί απολαμβάνουν μαζί στιγμές χαράς κατά τη διάρκεια της ημέρας καταγράφεται ποσοστό 2,5% καθόλου, 5% λίγο, 27,5% μέτρια, 42,5% πολύ και 22,5% πάρα πολύ.

5.8. Μέρμινα για το προσωπικό

Στον πίνακα 7 φαίνεται ότι στο ερώτημα για το αν υπάρχουν ξεχωριστοί χώροι για τους ενήλικες – τουαλέτες, καθιστικό, άνετα έπιπλα και επιπλέον τουλάχιστον ένα διάλειμμα το οποίο επιλέγουν τότε θα το κάνουν, απαντούν με υψηλό ποσοστό 35% ότι τα παραπάνω δεν συμβαίνουν καθόλου. Λίγο απαντούν 20%, συμβαίνει σε μέτριο βαθμό 22%, πολύ 12,5% και πάρα πολύ 10%.

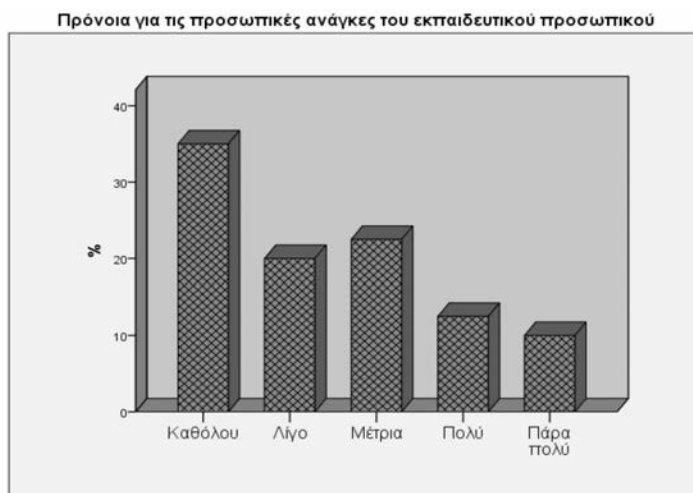
Σχόλια ερωτώμενων:

Νηπιαγωγός: «δεν έχουμε διάλειμμα. Το διάλειμμά μας σημαίνει μέσα στην τάξη το Χειμώνα και στην αυλή την Άνοιξη, πάντα σαν τμήμα μαζί με τα παιδιά και την ευθύνη για την επίβλεψή τους»

Νηπιαγωγός: «Δεν ισχύει τίποτα από τα παραπάνω. Δεν υπάρχει χρόνος για διάλειμμα, ούτε χώρος για τους ενήλικες, εκτός από την τουαλέτα»

Δάσκαλος: «ανεπαρκής χώροι»

Πίνακας 7



Σε σχετικό επίσης ερώτημα για τις επαγγελματικές ανάγκες τους (την ύπαρξη άνετων χώρων για συναντήσεις ενηλίκων, πρόσβαση σε επαρκές αρχείο και αποθηκευτικό χώρο, όπως και προσωπικό χώρο για συζητήσεις και καλά εξοπλισμένο χώρο γραφείου για τη διαχείριση του προγράμματος), οι εκπαιδευτικοί απάντησαν καθόλου σε ποσοστό 30%, λίγο 37%, μέτρια 12,5%, πολύ 15% και πάρα πολύ 5%. Ενώ για την επαγγελματική τους ανάπτυξη απάντησαν ποσοστό 15% καθόλου, 32,5% λίγο, 25% μέτρια, 17,5% πολύ και 10% πάρα πολύ. Σχετικά με τη δυνατότητα να μεταφέρουν τις προτάσεις τους σε αξιωματούχους οι οποίοι λαμβάνουν αποφάσεις και θεσπίζουν νόμους για τις υπηρεσίες ημερήσιας φροντίδας και αγωγής απαντούν σε ποσοστό 22,5% καθόλου, 25% λίγο, 27,5% μέτρια, 22,5% πολύ και 2,5% πάρα πολύ. Στο ερώτημα αν γνωρίζουν το θεσμικό πλαίσιο όσον αφορά τον τρόπο οργάνωσης του εξωτερικού χώρου απαντούν καθόλου σε ποσοστό 12,5%, λίγο 27,5%, μέτρια 40%, πολύ 15% και πάρα πολύ 5%.

Σχόλια ερωτώμενων:

«δεν γνωρίζω τι υλικά πρέπει να αγοράσω για την αυλή εκτός της παιδικής χαράς και μπάλες»

«δεν προβλέπεται χρόνος επιμόρφωσης»

«δεν υπάρχει καλός υπολογιστής, ούτε χώρος για δραστηριότητες που έχουν σχέση με το πρόγραμμα μας»

«δεν υπάρχει χώρος προσωπικός για το εκπαιδευτικό προσωπικό και ο χώρος του γραφείου για τη διαχείριση του προγράμματος είναι μέτρια εξοπλισμένος. Το δε αρχείο μερικώς επαρκές»

«λείπει η επιμόρφωση»

«πέραν της προϊσταμένης δεν υπάρχει χώρος. Πηγαينوφέρνουμε το υλικό μας και συζητάμε μέσα στην τάξη»

«τα βιβλία τα αγοράζουμε μόνες μας. Εκπαιδευτικές άδειες δεν χρησιμοποιούνται. Δεν υπάρχουν ίσες ευκαιρίες. Οι μητέρες δεν έχουν την ίδια δυνατότητα για επιμόρφωση με τους άλλους»

«υπάρχουν ευκαιρίες να μεταφέρουμε τις ανάγκες μας σε φορείς αλλά δεν εισακούονται ποτέ. Κανείς δεν μας ρώτησε ποτέ. Δεν νομίζω να τους ενδιαφέρει».

5.9. Συμμετοχή των παιδιών καθώς και των οικογενειών στον σχεδιασμό του εξωτερικού χώρου

Όπως βλέπουμε από το γράφημα τα παιδιά συμμετέχουν σε ποσοστό 20% καθόλου στον σχεδιασμό, 36% λίγο, 35% μέτρια, 12% πολύ και 7% πολύ.

Σχόλια ερωτώμενων:

«έχουν τη θέληση αλλά δεν υπάρχουν ευκαιρίες»,
 «ο χώρος δε μεταβάλλεται»,
 «δεν έχουν τις δυνατότητες»,
 «μόνο στον εσωτερικό χώρο, στην τάξη, που διαμορφώνουμε τις γωνιές»,
 «του εσωτερικού ναι, του εξωτερικού δεν υπάρχει κάτι για να σχεδιάσουν»,
 «βασικός στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας»

Πίνακας 8



Όσον αφορά την συμμετοχή των γονέων τα ποσοστά είναι τα εξής: καθόλου 3%, λίγο 25%, μέτρια 40%, πολύ 27% και πάρα πολύ 5%, όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί.

Σχόλια ερωτώμενων:

«δεν υπάρχει συμμετοχή»
 «προσφέρουμε εκπαιδευτικό υλικό, βοήθησαν στο πλύσιμο παιχνιδιών, μοκετών και στην επισκευή επίπλων. Γενικά υπάρχει ενδιαφέρον για προσφορά στην οργάνωση και υγιεινή της τάξης»
 «κυρίως μας εφοδιάζουν με ανακυκλώσιμα υλικά και κάποιοι μας φτιάχνουν και κατασκευές»
 «ελάχιστη η συμμετοχή των γονέων»

6. Συμπερασματική Συζήτηση

Τα ευρήματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών καθιστούν σαφές ότι οι σχολικές μονάδες του δείγματός μας δεν ανταποκρίνονται στις προδιαγραφές που έχουν τεθεί παγκόσμια αλλά και εθνικά (Γενική Διεύθυνση Έργων-Διεύθυνση Μελετών Συμβατικών Έργων, 2008) σε σχέση με την τυπική οργάνωση των αύλειων χώρων. Παρόλα αυτά τα νηπιαγωγεία υπερτερούν σε ποικιλία και ποιότητα κέντρων ενδιαφέροντος σε σχέση με τα δημοτικά σχολεία. Στα νηπιαγωγεία είναι διαρκής η προσπάθεια για διαμόρφωση ενός ποιητικού περιβάλλοντος μάθησης διότι πρέπει να ελκύει το ενδιαφέρον του παιδιού και να του προσφέρει δυνατότητες δημιουργικής απασχόλησης. Δυστυχώς αυτή η προσπάθεια μοιάζει να σταματά απότομα στο δημοτικό σχολείο, όπου αυτό που ονομάζεται σχολιοποίηση βρίσκει την εφαρμογή του. Παρατηρείται η ασυνέχεια ανάμεσα στους δυο τύπους σχολείων που δεν ευνοεί την μετάβαση των παιδιών, σύμφωνα με τη θεωρία της ασυνέχειας (Σακελλαρίου, 2012). Οι ακατάλληλοι χώροι και ο ελλιπής εξοπλισμός οδηγούν σε πτώση της ποιότητας του εξωτερικού χώρου, καθώς περιορίζουν τη δυνατότητα να παρέχονται στα παιδιά ερεθίσματα για παιχνίδι, μάθηση, επικοινωνία, κοινωνικοποίηση, για ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες που υποβοηθούν την ολόπλευρη ανάπτυξή τους.

Ενώ οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν γενικά ικανοποιημένοι από το μέγεθος της αυλής σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών σημαίνει ότι οι χώροι υπάρχουν. Ωστόσο, οι χώροι αυτοί δεν είναι οργανωμένοι επαρκώς σε κέντρα ενδιαφέροντος και επομένως δεν ευνοούν το παιχνίδι. Αυτό φάνηκε από τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που δεν είναι ικανοποιημένοι από τον εξοπλισμό των κέντρων ενδιαφέροντος, που επηρεάζει το παιχνίδι των παιδιών, το οποίο το θεωρούν σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο. Επίσης τα δεδομένα αυτά αντανακλούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών που θεωρούν σαν κατεξοχήν χώρο της παιδαγωγικής διαδικασίας την αίθουσα. Άρα επιτακτική μοιάζει η ανάγκη κατάλληλου σχεδιασμού και διαμόρφωσης των αύλειων χώρων για να υπάρχει συνέχεια της μάθησης από τον εσωτερικό στον εξωτερικό χώρο, όπως υποστηρίζεται στη βιβλιογραφία (Σακελλαρίου, 2014, Μπότσογλου, 2010).

Από συσχέτιση που έγινε ανάμεσα στην παρεχόμενη ασφάλεια στον εξωτερικό χώρο και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών, φάνηκε ότι όσο πιο ασφαλής είναι ο χώρος τόσο περισσότερες και θετικότερες είναι οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών αλλά και η διαδικασία επίβλεψης των μαθητών γίνεται λιγότερο αγχωτική για τους εκπαιδευτικούς.

Είναι πολύ σημαντικό που στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου πραγματοποιούνται οι συνδέσεις με τον υπαίθριο χώρο, εντούτοις θα έπρεπε να δοθεί η αντίστοιχη σημασία και ως προς το θεωρητικό πλαίσιο αλλά και ως προς το πρακτικό μέρος, με προ-

γράμματα δραστηριοτήτων για τον εξωτερικό χώρο, όπως υπάρχουν για την αίθουσα. Δεδομένου ότι έχουμε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, η επίσημη ένταξη στα Αναλυτικά Προγράμματα της μάθησης στον εξωτερικό χώρο ως περιβάλλοντος μάθησης, θα ήταν ένα σημαντικό βήμα ως προς την αλλαγή των απόψεων των εκπαιδευτικών πάνω σε αυτό το ζήτημα, και ο χώρος της αυλής δεν θα ήταν μόνο για το διάλειμμα.

Όπως αναφέρθηκε όλοι οι εκπαιδευτικοί ήταν μόνιμοι και με οργανική θέση στα σχολεία του δείγματός μας και μόνο 15% ήταν αποσπασμένοι από άλλους νομούς ή από άλλο σχολείο εντός του νομού. Αυτό το στοιχείο μας παραπέμπει στην σταθερότητα όσον αφορά τον εργασιακό χώρο. Δεδομένης της κατάστασης των εξωτερικών χώρων που περιγράφηκε παραπάνω αλλά και της διαρκούς προσπάθειας που διακρίνει όλους τους εκπαιδευτικούς για την οργάνωση και βελτίωση της τάξης – αίθουσάς τους, αντιλαμβανόμαστε τον διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος για την οργάνωση του εξωτερικού-κοινόχρηστου χώρου. Οι πεποιθήσεις και οι πρακτικές των εν ενεργεία εκπαιδευτικών είναι παγιωμένες και δύσκολα αλλάζουν. Η σχετική βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι τα φανερά αλλά και τα έμμεσα πιστεύω των εκπαιδευτικών καθοδηγούν τις πράξεις και πρακτικές τους στην τάξη (Ernst, 2013; Richardson, 1994). Παρόλο που αυτές οι απόψεις προέρχονται από διαφορετικές πηγές (από την παιδαγωγική και επαγγελματική κατάρτιση, από τις εμπειρίες κατά την παιδική ηλικία, από προσωπική επιμόρφωση κ.α.), οι φανερές αλλά και οι έμμεσες ενσωματώνονται στο αξιακό τους σύστημα (Ernst, 2013; McMullen, 1997). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους ανθρώπους, τα αντικείμενα και τα γεγονότα επηρεάζουν τον σχεδιασμό, τις αλληλεπιδράσεις και τις αποφάσεις τους (Fang, 1996; McClintic, & Petty, 2015).

Το γεγονός ότι το 75,5 % των εκπαιδευτικών έχουν προϋπηρεσία άνω των είκοσι ετών φανερώνει τον χρόνο κτήσης του βασικού πτυχίου της πλειοψηφίας των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Το εύρημα αυτό σε συνδυασμό με την απουσία επιμόρφωσής τους τα τελευταία χρόνια καταδεικνύει την ανάγκη επιμόρφωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών πάνω στις θεωρίες αλλά και στα πλεονεκτήματα που προσφέρει στους μαθητές το παιχνίδι και η μάθηση στον εξωτερικό χώρο, αποτέλεσμα που συμφωνεί με αντίστοιχη έρευνα των Kos, & Jerman], (2013), που διεξήχθη στη Σλοβενία, αλλά και από άλλες έρευνες (Abbie Raikes, Amanda Devercelli & Traci ShizuKutaka, 2015). Αναδεικνύεται επίσης η ανάγκη για αλλαγή και αναπροσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων σε προπτυχιακό επίπεδο.

Από τα ευρήματα φαίνεται ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί έχουν δυνατότητα μεταφοράς των αιτημάτων τους για βελτιώσεις προς τους εμπλεκόμενους φορείς, γονείς, τοπική αυτοδιοίκηση, υπουργείο, συνδικαλιστικές οργανώσεις, εντούτοις αυτά δεν υλοποιούνται.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται η χαμηλή εμπλοκή των γονέων, που

δείχνει ότι οι γονείς έχουν πρόθεση εθελοντικής προσφοράς και έναν υποστηρικτικό ρόλο αλλά προσανατολισμένο μόνο στην προμήθεια κάποιων υλικών και στην εξασφάλιση της καθαριότητας του χώρου, κυρίως της αίθουσας, και στη συνοδεία σε εκδρομές. Ενώ πολλές φορές είναι επιφυλακτικοί στις εξόδους των παιδιών έξω από την τάξη εκφράζοντας τους φόβους τους για τις καιρικές συνθήκες ή τον περιβάλλοντα χώρο του σχολείου. Οι επιφυλάξεις αυτές δρουν ανασταλτικά στην προσπάθεια αξιοποίησης παιδαγωγικά του εξωτερικού χώρου και θα πρέπει να αρθούν μέσα από την ενημέρωση των γονέων, ώστε να μπορούν να στέκονται υποστηρικτικά στο έργο των εκπαιδευτικών.

Διακρίνεται η αντίφαση του υπουργείου ανάμεσα σε αυτά που προβλέπει το Αναλυτικό Πρόγραμμαόσον αφορά την σπουδαιότητα του εξωτερικού χώρου, «Η προσεκτική διαμόρφωση του εξωτερικού χώρου του νηπιαγωγείου συμβάλλει ουσιαστικά στην εφαρμογή ενός προγράμματος που σέβεται τις ανάγκες των μικρών παιδιών και μεριμνά για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους» (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006) και από την άλλη πλευρά την απαξίωσή του ουσιαστικά στην καθημερινή πρακτική. Μια σημαντική αιτία είναι η χαμηλή χρηματοδότηση για την παιδεία. Με δεδομένες τις αδυναμίες ή και την απροθυμία του κράτους για να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του, το δύσκολο έργο διαμόρφωσης ποιοτικών χώρων μάθησης αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί. Με εφόδια την επιστημονική τους κατάρτιση, την αγάπη τους για το επάγγελμά τους και τα παιδιά, την ευελιξία τους και τις σχέσεις τους με την κοινότητα που θα πρέπει να αναπτύξουν, προσπαθούν να οργανώσουν τους άυλους χώρους. Σε μεγάλο ποσοστό δεν γνωρίζουν το θεσμικό πλαίσιο που ισχύει για την οργάνωση των εξωτερικών χώρων με αποτέλεσμα να μην ξέρουν τι ακριβώς να διεκδικήσουν και που να απευθυνθούν, γεγονός που επιτείνεται λόγω της οικονομικής κρίσης, η οποία έχει επιπτώσεις τόσο στην χρηματοδότηση των σχολικών επιτροπών για τα έξοδα των σχολείων, όσο και στην έλλειψη υποστηρικτικών δομών, για παράδειγμα θεσμικού πλαισίου επιμόρφωσής τους, συνεργασία με ειδικούς σχετικά με ζητήματα σχεδιασμού, οργάνωσης και ελέγχου των υποδομών (αρχιτέκτονες, μηχανικοί).

Η οργάνωση των εξωτερικών χώρων αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για την προσφορά ποιοτικών χώρων.

7. Προτάσεις

Από τη σχετική βιβλιογραφία και την παρούσα έρευνα καταλήγουμε στις ακόλουθες ενδεικτικές προτάσεις:

- Ανάγκη κατανόησης των ιδιαίτερων αναγκών των εκπαιδευτικών και των απόψεών τους για την παιδαγωγική σημασία του εξωτερικού χώρου, δεδομένου ότι ο κάθε χώρος

- έχει τις ιδιαιτερότητές του και τις δυνατότητές του όπως και ο κάθε εκπαιδευτικός.
- Κατάλληλος σχεδιασμός και διαμόρφωση των αύλειων χώρων για να υπάρχει συνέχεια της μάθησης από τον εσωτερικό στον εξωτερικό χώρο.
 - Ένταξη στα προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων σε προπτυχιακό επίπεδο μαθημάτων σχετικών με την παιδαγωγική διάσταση του εξωτερικού χώρου.
 - Ενασχόληση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά, καθώς και ανάπτυξη υποστηρικτικών δικτύων για συνεργασίες μεταξύ τους.
 - Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Δυνατότητα συμμετοχής στη διοργάνωση ημερίδων και ενδοσχολικών επιμορφώσεων για την αξιοποίηση παιδαγωγικά του εξωτερικού χώρου.
 - Ένταξη της μάθησης στον εξωτερικό χώρο στο αναλυτικό πρόγραμμα σε χαρακτηριστικά και βαθμό ανάλογο με αυτόν για τον εσωτερικό χώρο .
 - Πρόνοια για εξασφάλιση ομαλής μετάβασης ανάμεσα στους δυο τύπους σχολείων, εφαρμόζοντας καινοτόμα προγράμματα, όπου περιλαμβάνουν πολιτεία, γονείς, νηπιαγωγούς, δασκάλους, και μαθητές.
 - Εξασφάλιση της δυνατότητας για ουσιαστική συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους, ειδικούς επιστήμονες για την οργάνωση των χώρων αλλά και της τοπικής αυτοδιοίκησης στην οποία ανήκουν οι σχολικοί χώροι.
 - Ενημέρωση και επιμόρφωση των εμπλεκόμενων φορέων (γονέων, τοπικής αυτοδιοίκησης, κοινότητας) όσον αφορά τα οφέλη της μάθησης στον εξωτερικό χώρο.
 - Βελτίωση του θεσμικού πλαισίου και απλούστευση της γραφειοκρατικής διαδικασίας, όσον αφορά τον σχεδιασμό, την οργάνωση και διαχείριση των αύλειων χώρων.
 - Κατανομή και ανάληψη αρμοδιοτήτων και ευθυνών στους εμπλεκόμενους φορείς για τον σχεδιασμό, την οργάνωση και διαχείριση των αύλειων χώρων, κι όχι εναπόθεση όλων των ευθυνών στους εκπαιδευτικούς.
 - Επαρκής χρηματοδότηση για την παιδεία.
 - Η οικοδόμηση χώρων κατάλληλων για τη στέγαση σχολικών μονάδων και ο κατάλληλος εξοπλισμός τους αποτελούν βασική υποχρέωση της πολιτείας, αν θέλει να παρέχει στα παιδιά της ελληνικής κοινωνίας ποιοτική εκπαίδευση.

Ενδεχομένως το δείγμα να μην ανταποκρίνεται πλήρως στα αυστηρά κριτήρια μιας αντιπροσωπευτικής έρευνας, όπως επίσης τα αποτελέσματά της μπορούν να θεωρηθούν ενδεικτικά μόνο για την περιοχή αυτή, ωστόσο παρέχουν κάποιες πρώτες ενδείξεις για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον εξωτερικό χώρο. Η παρούσα έρευνα παρόλο που δεν μπορούν τα αποτελέσματά της να γενικευθούν, έχει ενδιαφέρον από εκπαιδευτική

άποψη καθώς αναδεικνύει τις αδυναμίες που υπάρχουν αλλά ταυτόχρονα και τις δυνατότητες παρέμβασης και βελτίωσης όσον αφορά το συγκεκριμένο θέμα το οποίο χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Βιβλιογραφία

- Abbie Raikes, Amanda E. Devercelli & Traci Shizu Kutaka. (2015). *Global goals and country action: Promoting quality in early childhood care and education. Childhood Education*. 91:4, 238-242.
- Early Childhood Environment Rating Scale – Revised, ACEI Παγκόσμιες Οδηγίες Αξιολόγησης, ανακτήθηκε από: <http://www.acei.org>
- Early Childhood Environment Rating Scale – Revised (ECERS-R) (2005), ανακτήθηκε από: <http://www.fpg.unc.edu/ECERS>
- Βαβουράκη Α., Ζουγανέλη Α., Σοφού Ε., Κούτρα Χ., ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι. *Η ποιότητα στην εκπαίδευση-Θεωρητικές παραδοχές μέθοδος*, 27-59, ΑΘΗΝΑ (2008).
- Bagot, K. (2005). *The importance of green play spaces for children-aesthetic, athletic and academic. Journal of the Victorian association for environment education*, 28(3), 11-15.
- Bilton, H. 2002. *Outdoor play in the early years: management and innovation. 2nd ed.* London: David Fulton Publishers.
- Berris, R & Miller, E. (2011). *How desing of the physical environment impacts early learning: Educators and parents perspectives. Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4).
- Britto, P. R., Engle, P. L., & Cuper, C. M. (2013). *Handbook of early childhood development research and its impact on global policy*. London: Oxford University Press.
- Broda, W. H. (2007). *Schoolyard-Enhanced Learning: Using the outdoors as instructional tool, K-8, Portland, ME: Stenhouse Publishers.*
- Γενική Διεύθυνση Έργων – Διεύθυνση Μελετών Συμβατικών Έργων (2008). *Οδηγός μελετών για διδακτήρια όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης*. Αθήνα: Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων Α.Ε.
- Children and Nature Network & IUCN Commission on Education and Communication. (2012). *Children and nature worldwide: An exploration of children's experiences of the outdoors and nature with associated risks and benefits*. Minneapolis, MN: Author. Retrieved from <http://www.childrenandnature.org/downloads/CECCNNWorldwideResearch.pdf>
- Clements, R., (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary issues in early childhood education. International on-line Journal*, 5(1), 68-90.
- Clements, R. (1998). *Wanted: Strong children with healthy imaginations*. Long Island, NY: Play-ground environment.
- Gleason, J. & Knodell, S. (2002). *Making a place for children. Child care facility planning manual for Washington state*. Washington, DC: State of Washington, p. 69.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός ηηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

- Ernst, J. (2013). *Early childhood educators' use of natural outdoor settings as learning environments: an exploratory study of beliefs, practices, and barriers*. *Environmental Education Research*, 20(6), 735-752.
- Fang, Z. (1996). *A review of research on teacher beliefs and practices*. *Educational Research*, 38(1), 47-65.
- Fjortoft, I. (2004). *Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development*. *Children, Young Environments*, 14(2), 21-44.
- Institute for a Competitive Workforce. (2010). *Why Business Should Support Early Childhood Education*. (pp. 43). Washington DC: Institute for a Competitive Workforce, US Chamber of Commerce.
- Isenberg, J.P. (1990). *Teachers; Thinking and beliefs and classroom practices*. *Childhood Education*, 66(5), 322-327.
- Kos, M., & Jerman, J. (2013). *Provisions for outdoor play and learning in Slovene preschools*. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 13(3), 177-205.
- Little, H., & Wyver, S. (2008). *Outdoor play: Does avoiding the risks reduce the benefits?* *Australian Journal of Early Childhood*, 33(2), 33-40.
- Μπότσουλου, Κ. (2010). *Υπαίθριοι χώροι παιγνιδιού και παιδιών. Ποιότητα, ασφάλεια, παιδαγωγικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Maxwell, L.E. (2007). *Competency in child care settings: The role of the physical environment*. *Environment and behavior*, 39(2), 229-245.
- Maynard, T., & Waters, L. (2007). *Learning in the outdoor environment: A missed opportunity?* *Early Years: An international journal of research and development*, 27, 255-265.
- McClintic, S., & Petty, K. (2015). *Exploring early childhood teachers' beliefs and practices about preschool outdoor play: a qualitative study*. *Journal of childhood teacher education*, 36:24-43.
- McMullen, M., (1997). *The effects of early childhood teacher education on self-perception and beliefs about developmentally appropriate practices*. Paper presented at the IAEYC Conference, Indianapolis, IN.
- Ouvry, M. (2003). *Exercising muscles and minds: Outdoor play and the early years curriculum*. London: National Early Years Network..
- Ρέντζου, Κ. & Σακελλαρίου, Μ., (2014). *Ο χώρος ως παιδαγωγικό πεδίο σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης*. *Σχεδιασμός & οργάνωση*. Αθήνα.: Πεδίο.
- Σακελλαρίου, Μ., (2012). *Σχολική ετοιμότητα και μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ως παράγοντας ενδυνάμωσης της συνεργασίας οικογένειας και νηπιαγωγείου*. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ) *Μοντέλα μετάβασης, συγκριτική μελέτη θεσμοθετημένων συστημάτων μετάβασης, Σύλλογικός τόμος (105-119)*. Πρακτικά συνεδρίου «Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις», Ιούλιος 2012. Πάτρα.
- Richardson, G.R. (2006). *Creating a space to grow: Developing your enabling environment outdoors*. London, England: David Fulton.

- Rivkin, M. S. (2000). *Outdoor experiences for young children*, ERIC Digest. Charleston, WV: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.
- Σακελλαρίου, Μ., & Κόνσολας, Μ., (Επιμ.) (2009). Μέθοδοι διδασκαλίας. Ενίσχυση της μάθησης των παιδιών από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο. Αθήνα: Ατραπός.
- Sandseter, E.B.H. (2009). Children's expressions of exhilaration and fear in risky play. *Contemporary issues in Early Childhood* 10(2); 92-106.
- Sims, M. (2013). The importance of early years education. In D. Pendergast & S. Garvis (Eds.), *Teaching early years: Curriculum, Pedagogy and Assessment*. (pp. 20 - 32). Crows Nest, NSW: Allen and Unwin.
- Sims, M., & Waniganayake, M., (2015). *The role of staff in quality improvement in early childhood*. *Journal of education and training studies*, 3(5).
- Stephenson, A. (2003). "Physical risk-taking: dangerous or endangered?". *Early years: An international (research) journal* 23(1):35-43.
- Studer, M. L. (2008). *Developing an outdoor classroom: Blending classroom curriculum & outdoor play space*, Texas: Child care Texas workforce commission.
- Tovey, H. (2007). *Playing outdoors: spaces and places, risk and challenge*. Maidenhead: McGraw Hill.
- Walker, S., Wachs, T., Grantham-McGregor, S., Black, M., Nelson, C., Huffman, S. Richter, L., (2011). *Inequality in early childhood: risk and protective factors for early child development*. *The Lancet*, 378, 1325-1338.

Η Χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στην Εφαρμογή προγραμμάτων Αγωγής Υγείας

Καψάλη Θέλα, Νηπιαγωγός,
Σίντος Στέφανος, Δάσκαλος

Περίληψη

Η εξέλιξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) δίνει νέες δυνατότητες στους δασκάλους και μαθητές να διευρύνουν τους ορίζοντές τους έξω από τα στενά όρια της τάξης και του σχολείου τους, ανεξάρτητα από απόσταση και χρόνο. Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται οι δυνατότητες των Τ.Π.Ε. στην εφαρμογή προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στο Δημοτικό Σχολείο. Παρουσιάζεται η φιλοσοφία του σχεδιασμού και της υλοποίησης των προγραμμάτων αυτών που έχουν στόχο να συμβάλλουν ουσιαστικά μέσα από την ενεργητική και βιωματική μάθηση στην αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς των μαθητών, με σκοπό την ενίσχυση της υπευθυνότητας, της αυτοπεποίθησης, της προσωπικότητας και της ικανότητας τους για την υιοθέτηση θετικών τρόπων και στάσεων ζωής. Παράλληλα επισημαίνεται η αναγκαιότητα ανάπτυξης των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στο σχολικό περιβάλλον και προτείνονται τρόποι πρακτικών εφαρμογών στην καθημερινή διδακτική πράξη αξιοποιώντας τα πλεονεκτήματα της σύγχρονης τεχνολογίας.

Προγράμματα Αγωγής Υγείας στο Δημοτικό Σχολείο

Είναι γενικά αποδεκτό ότι τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων και η Αγωγή Υγείας ανάμεσά τους αποτελεί το πρώτο βήμα πρόληψης των φαινομένων εκείνων που απειλούν την σωματική και ψυχική υγεία των παιδιών συμβάλλοντας αποφασιστικά στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης προωθώντας τη σύνδεσή της με την κοινωνική πραγματικότητα. Σύμφωνα με μια διακήρυξη της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας (Π.Ο.Υ.) που έγινε το 1984, «Αγωγή Υγείας (Health education) είναι η εκπαιδευτική διαδικασία που αποβλέπει στη διαμόρφωση ή και τροποποίηση προτύπων συμπεριφοράς, τα οποία οδηγούν στην πρό-άσπιση, προαγωγή και βελτίωση του επιπέδου υγείας» (Αθανασίου, 1995).

Για την αντιμετώπιση των σύγχρονων προκλήσεων και απαιτήσεων, ο Π.Ο.Υ. θεσμο-

θέτησε το 1986, με τη Διακήρυξη της Οτάβας, την πολιτική της Προαγωγής Υγείας (Health Promotion), που αποσκοπεί στην αναβάθμιση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, στην ενίσχυση των ευρύτερων παραγόντων που επιδρούν θετικά στην ανθρώπινη υγεία, καθώς και στη διαμόρφωση υγιεινών στάσεων και συμπεριφορών (Τούντας, 2000). Η Αγωγή Υγείας αποτελεί συγκροτημένη εκπαιδευτική δραστηριότητα και όχι απλώς ενημέρωση σε θέματα υγείας όπως συνέβαινε κατά το παρελθόν. Η δραστηριότητα αυτή δεν αποτελεί ένα επιπλέον μάθημα που διεξάγεται, εξετάζεται και αξιολογείται με τον παραδοσιακό τρόπο, αλλά μία διεπιστημονική δραστηριότητα που απαιτεί διαθεματική προσέγγιση. Η συμμετοχή στα προγράμματα αυτά είναι προαιρετική για εκπαιδευτικούς και μαθητές και η συμμετοχή των τελευταίων πρέπει να είναι ενεργητική, δημιουργική και όχι παθητική. Τέτοια προαιρετικά προγράμματα που εφαρμόζονται στα σχολεία, έχουν στόχο να συμβάλλουν πραγματικά μέσα από την ενεργητική και βιωματική μάθηση στην αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς των μαθητών, με σκοπό την ενίσχυση της υπευθυνότητας, της αυτοπεποίθησης, της προσωπικότητας και της ικανότητας τους για την υιοθέτηση θετικών τρόπων και στάσεων ζωής. Για το λόγο αυτό δεν αρκεί μόνο μία απλή ενημέρωση, αλλά τα προγράμματα αυτά πρέπει να στηρίζονται σε νέες μεθόδους διδακτικής προσέγγισης οι οποίες ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών και ενισχύουν την ανάπτυξη κάποιων ικανοτήτων, όπως η λήψη αποφάσεων, η εξαγωγή συμπερασμάτων και η αξιολόγηση των συνεπειών (Ζυμβρακάκη, 1995).

Απώτερος στόχος της ανάπτυξης προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, είναι η προαγωγή της ψυχικής και σωματικής υγείας και της κοινωνικής ευεξίας τόσο ως ευρύτερης κοινωνικής και ατομικής αντίληψης όσο και ως εκπαιδευτικής διαδικασίας που θα καθιστά ικανούς τους ανθρώπους να ελέγχουν και να βελτιώνουν οι ίδιοι την υγεία τους και το περιβάλλον τους, φυσικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό, υπό το πρίσμα όχι μόνο της θεωρητικής γνώσης αλλά, ιδιαίτερα, βιωματικών διεργασιών (Hagquist & Starrin, 1997). Παράλληλα επιδιώκεται η ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων για επιλογές που προάγουν την ψυχική και σωματική υγεία μέσα από την ενεργητική και βιωματική μάθηση.

Θέματα των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας μπορεί να είναι (W.H.O., 1992):

- Εξαρτησιογόνες ουσίες (ναρκωτικά - αλκοόλ - τσιγάρο).
- Διατροφική Αγωγή.
- Διαφυλικές σχέσεις - Σεξουαλική Αγωγή.
- Διαπροσωπικές σχέσεις - Ψυχική Υγεία (Ρατσισμός - Βία - Αντιμετώπιση πένθους - Ξενοφοβία).
- Κυκλοφοριακή Αγωγή - Ατυχήματα.

- Αντιμετώπιση άγχους (σχολικού - εργασιακού).
- Στοματική Υγιεινή.
- Έκθεση σε τοξικές ουσίες και στην υπερβολική ηλιακή ακτινοβολία.
- Περιβάλλον και Υγεία.
- Εθελοντισμός (Εθελοντική Αιμοδοσία - Εθελοντική προσφορά ιστών και οργάνων - Πρώτες βοήθειες - Εθελοντική εργασία).
- Κατανάλωση και υγεία (Αγωγή Καταναλωτή).
- Ισότητα των δύο φύλων.
- Κοινωνικός αποκλεισμός - Ίσες ευκαιρίες.
- Πολιτική Προστασία: Πρόληψη και αντιμετώπιση έκτακτων καταστάσεων όπως σεισμών, πλημμύρων, πυρκαγιών κ.α.

Το σύγχρονο σχολείο οφείλει να παρέχει ευκαιρίες και να δίνει δυνατότητες υλοποίησης ευέλικτων προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, να διεξάγει δραστηριότητες που απαιτούν την ενεργή συμμετοχή και δράση των μαθητών ώστε να αποκτούν –ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες τους – γνώσεις συνδυασμένες με τα βιώματά τους, για να επιλέγουν μελλοντικά οι ίδιοι συνειδητά συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς, στάσεις και αξίες ζωής (Collins et al, 1995).

Προγράμματα Αγωγής υγείας στο σχολικό περιβάλλον και Τ.Π.Ε.

Στη σημερινή εποχή, οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) και οι εφαρμογές τους, έχουν γνωρίσει ραγδαία εξέλιξη. Η εξάπλωση των υπολογιστικών και διαδικτυακών τεχνολογιών σε όλους σχεδόν τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας επηρεάζει σημαντικά τα κοινωνικά δεδομένα και διαμορφώνει νέες τάσεις. Διεκδικεί επίσης σημαντική θέση και στο χώρο της εκπαίδευσης σε θέματα αγωγής και προαγωγής υγείας σε όλες της τις βαθμίδες. Το διαδίκτυο έχει αναχθεί στο πλέον πολυμορφικό, πλούσιο σε περιεχόμενο, εύχρηστο και γρήγορο μέσο ενημέρωσης για θέματα που αφορούν την ανθρώπινη υγεία, σε ένα από τα πιο ελπιδοφόρα και σημαντικά μέσα εκπαίδευσης καθώς και σε έναν από τους ευρύτερα χρησιμοποιούμενους τρόπους επικοινωνίας στο δυτικό κόσμο (Rimal & Adkins, 2003).

Έχει διατυπωθεί η άποψη ότι η χρήση των Τ.Π.Ε. ως υποστηρικτικού διδακτικού εργαλείου διευκολύνει τη δημιουργία ενός μαθητοκεντρικού μαθησιακού περιβάλλοντος και την προσαρμογή της διδασκαλία σε λιγότερο δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις (Westera, 1999). Το Διαδίκτυο μπορεί να ενσωματωθεί σε μαθησιακές δραστηριότητες στο χώρο του δημοτικού σχολείου με διάφορους τρόπους: ως μέσο διερεύνησης και άντλησης πλη-

ροφοριών, ως μέσο επικοινωνίας, ως μέσο παρουσίασης μαθητικών εργασιών. Μέσα από τέτοιες χρήσεις μπορεί να λειτουργήσει ως περιβάλλον που προάγει τη μάθηση (Stout, Villegas & Kim, 2001). Ο κυβερνοχώρος είναι μια εκτεταμένη πηγή πληροφοριών όπου εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι θα είναι σε θέση να βρουν πολύτιμες πληροφορίες που δεν ήταν ως τώρα διαθέσιμες στα σχολεία τους. Δίνεται έτσι η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να έχει πρόσβαση σε ένα τεράστιο όγκο πληροφοριών και δεδομένων που με την κατάλληλη επιλογή μπορούν να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά στη σχολική τάξη.

Το διαδίκτυο μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να υλοποιήσουν τους παρακάτω εκπαιδευτικούς σκοπούς (Quinlan, 1997):

- Να αναπτύξουν βασικές ικανότητες στις Νέες Τεχνολογίες.
- Να σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά.
- Να εργάζονται σε ομάδες με ένα κοινό στόχο.
- Να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων.
- Να λειτουργούν ως ενεργά μέλη της παγκόσμιας κοινότητας.
- Να προετοιμάζονται για τη δια βίου εκπαίδευση.

Σε αυτό όμως το σημείο θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η πρόσβαση των παιδιών σε ένα μεγάλο όγκο πληροφοριών που σχετίζονται με θέματα υγείας δεν αποτελεί συνώνυμο της γνώσης (Kalichman, Benotsch & Weinhardt, 2001). Η ύπαρξη και μόνο ποσότητας πληροφοριών σε καμία περίπτωση δεν εγγυώνται την ποιότητά τους και την ουσιαστική αξιοποίηση τους στη διδακτική πράξη. Η διαδικασία της γνώσης, με τα διάφορα επίπεδα επεξεργασίας της πληροφορίας, αποτελεί μια πολύπλοκη διεργασία. Σίγουρα δεν αρκεί μια απλή περιήγηση σε ιστοσελίδες σχετικές με θέματα υγείας, αν αυτή δεν γίνεται με συγκεκριμένους στόχους. Αν αφήσουμε τους μαθητές ελεύθερους να πλοηγηθούν σε μία ηλεκτρονική διεύθυνση, χωρίς να γνωρίζουν ό,τι έχουν να μας παραδώσουν συγκεκριμένα ευρήματα, ο αποπροσανατολισμός δε θα αργήσει. Ο ρόλος του δασκάλου έγκειται κυρίως στην επιλογή και τη διάθεση των σωστών δικτυακών τοποθεσιών που είναι κατάλληλες για την ηλικία του μαθητή και σχετίζονται με τους στόχους που έχουν τεθεί κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος Αγωγής Υγείας που θα υλοποιηθεί στο σχολικό περιβάλλον.

Οι σημαντικότερες ιδιότητες που καθιστούν τις Τ.Π.Ε. χρήσιμο μέσο για την εφαρμογή προγραμμάτων Αγωγής Υγείας είναι:

α. Η επικοινωνία μέσω διαδικτύου

Η επικοινωνία μέσω υπολογιστών (Computer-Mediated-Communication, CMC) είναι η χρήση του Η/Υ σαν σύστημα μεταφοράς δεδομένων που χρησιμοποιούνται για δια-

προσωπική επικοινωνία και σαν ένα εργαλείο λήψης και οργάνωσης πληροφοριών (Tiessen & Ward, 1998). Ο Παγκόσμιος Ιστός παρέχει διάφορες υπηρεσίες για επικοινωνία. Η πιο απλή και πιο διαδεδομένη μορφή είναι το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail) το οποίο μπορεί να διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ μαθητών διαφορετικών σχολείων που υλοποιούν κοινά προγράμματα Αγωγής Υγείας με τη δημιουργία μιας αμφίδρομης ασύγχρονης γραμμής επικοινωνίας (Κουκούλη, 2000). Μαθητές από σχολεία απομακρυσμένων ή αστικών περιοχών μπορούν να επικοινωνήσουν γρήγορα και φθηνά, να ανταλλάξουν απόψεις, εμπειρίες, έντυπο ή ψηφιακό (εικόνες – ήχος) υλικό. Με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο είναι δυνατή η επικοινωνία των μαθητών με ποικίλους φορείς, ειδικούς και οργανώσεις. Δημιουργούνται με αυτό τον τρόπο αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας για παραγωγή προφορικού ή γραπτού λόγου όπως ακριβώς συμβαίνει και κατά τη δημιουργία εργασιών για δημοσίευση στο διαδίκτυο (Κακλαμάνης, 2004α).

Η ηλεκτρονική αλληλογραφία όμως μπορεί να γίνει ένα αποτελεσματικό εργαλείο και για το δάσκαλο. Η χρήση της στο χώρο του σχολείου για επικοινωνία με διοικητικούς φορείς της εκπαίδευσης, με συναδέλφους από ολόκληρη την Ελλάδα και το εξωτερικό, έχει τη δυνατότητα να κάνει το έργο του δασκάλου πιο εύκολο και αποτελεσματικό. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συζητούν για τη δουλειά τους, τις προκλήσεις και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, να ανταλλάσσουν εμπειρίες και να αλληλοϋποστηρίζονται. Παράλληλα δίδεται η δυνατότητα να επικοινωνήσουν σε πραγματικό χρόνο μαθητές που βρίσκονται σε γεωγραφικά απομακρυσμένες και πιθανόν πολιτισμικά και κοινωνικά διαφοροποιημένες περιοχές. Με αυτό τον τρόπο έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν αναπτύσσοντας και εκτελώντας κοινά σχέδια εργασίας (projects) δημιουργώντας ένα έργο που είναι αποτέλεσμα συνεργασίας και ομαδικής προσπάθειας με την υποστήριξη νέων τεχνολογικών εφαρμογών (τηλεδιάσκεψη, εξ' αποστάσεως διδασκαλία, τηλεσυνεργασία), (Αναστασιάδης και συν., 2001).

Η δυνατότητα της επικοινωνίας μέσω του διαδικτύου μπορεί να χρησιμοποιηθεί επίσης αποτελεσματικά στα πλαίσια διδακτικών δραστηριοτήτων μεταξύ σχολικών τάξεων διάφορων σχολικών μονάδων που υλοποιούν κοινά προγράμματα Αγωγής Υγείας είτε τμήματα ενός συνολικού προγράμματος, δημιουργώντας με τον τρόπο αυτό ιδιαίτερα θετικό κλίμα μεταξύ των συνεργαζόμενων μαθητών. Το σχολείο με αυτό τον τρόπο γίνεται ένας ζωντανός οργανισμός, δεν είναι απομονωμένο αφού με την επικοινωνία μέσω του διαδικτύου οι αποστάσεις εκμηδενίζονται.

β. Η εύρεση πληροφοριών

Η δυνατότητα πληροφόρησης που προσφέρουν οι Τ.Π.Ε. και οι εφαρμογές τους στην εκπαίδευση σε πλήθος διαφορετικών θεμάτων από κάθε σημείο του πλανήτη είναι σχεδόν ανεξάντλητη. Χάρτες, βιβλία, περιοδικά και εφημερίδες είναι προσιτά και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ενημερωτικό αλλά και διδακτικό υλικό. Υπάρχει ακόμη η δυνατότητα πρόσβασης σε βιβλιοθήκες, λεξικά και εγκυκλοπαιδείες από διαφορετικά μέρη του κόσμου (Παγγέ, 2002). Ο δάσκαλος επιλέγοντας τις κατάλληλες δικτυακές τοποθεσίες μπορεί ακόμη να κάνει μια εικονική περιήγηση αφήνοντας τους μαθητές να επιλέξουν το υλικό που σχετίζεται με το θέμα του προγράμματος που διαπραγματεύονται. Εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι μπορούν να ανακαλύψουν και να αποθηκεύσουν στον υπολογιστή τους σχέδια προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, προτάσεις διδασκαλίας, διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα καθώς και ψυχαγωγικά παιχνίδια που συνδυάζουν τη μάθηση με τη διασκέδαση (Lieberman, 1997).

Ο τρόπος που οι πληροφορίες είναι οργανωμένες στο διαδίκτυο ευνοεί την ενεργητική και συνεργατική μάθηση. Ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να συνεργαστεί με τους συμμαθητές του και με εργαλείο την κριτική σκέψη να ανακαλύψουν από κοινού τις πληροφορίες που είναι κατάλληλες, σημαντικές ή ασήμαντες για το συγκεκριμένο θέμα που διερευνά. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφέρουμε ότι ο δάσκαλος οφείλει να βλέπει την αλματώδη ανάπτυξη του διαδικτύου και τις εφαρμογές του στην εκπαίδευση με μάτι κριτικό. Ορισμένοι ερευνητές στέκονται κριτικοί απέναντι στη χρήση του διαδικτύου ως πηγή άντλησης πληροφοριών τονίζοντας ότι η ανωνυμία, η αναξιπιστία και η προπαγάνδα κυριαρχούν στο περιεχόμενο του (Stoll, 1995). Άλλοι υποστηρίζουν ότι υπάρχουν πληροφορικά στοιχεία που αφορούν θέματα υγείας και δημοσιεύονται εκεί που στερούνται εγκυρότητας και επιστημονικής αξιοπιστίας (Berland et al, 2001, Gagliardi & Jadad, 2002). Οι μαθητές έχοντας πρόσβαση σε τόσες πολλές πληροφορίες θα πρέπει με τη βοήθεια και τη συνεργασία των δασκάλων τους ν' αναπτύξουν ικανότητες που θα τους επιτρέψουν να τις οργανώσουν και να τις αξιοποιήσουν δημιουργικά. Έτσι οι δάσκαλοι πρέπει όχι μόνο να ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να διερευνούν τον κυβερνοχώρο αλλά επίσης να εξετάζουν και να ασκούν κριτική στο υλικό που βρίσκουν, να κρίνουν την εγκυρότητα των πληροφοριών και μέσα από αυτές τις διεργασίες να οδηγούνται στην ανακάλυψη της γνώσης.

γ. Η δημιουργία και έκθεση προσωπικών ή ομαδικών εργασιών

Ο δάσκαλος μπορεί να αξιοποιήσει τις Τ.Π.Ε. στο σχολικό περιβάλλον με την ανάθεση ομαδικών εργασιών στους μαθητές οι οποίοι θα χρησιμοποιήσουν τον κυβερνοχώρο για να συγκεντρώσουν υλικό γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα. Τα μέλη κάθε ομάδας έχουν

τη δυνατότητα να συνεργαστούν μεταξύ τους και να ερευνήσουν μια διαφορετική πτυχή του θέματος που εξετάζουν. Στη συνέχεια και όταν ολοκληρώσουν την εργασία που τους έχει ανατεθεί, μπορεί ν' ακολουθήσει η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας κάθε ομάδας στην τάξη και στη συνέχεια να δημοσιευτούν στο διαδίκτυο. Η κατάρκτηση και οικοδόμηση της γνώσης από τους μαθητές επιτυγχάνεται καλύτερα μέσα σ' ένα περιβάλλον το οποίο καθιστά δυνατή την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τη συνεργασία. Με τη κατάλληλη καθοδήγηση από το δάσκαλο της τάξης το διαδίκτυο μετατρέπεται σε ένα πολύτιμο εργαλείο μάθησης και ο κατάλληλος χώρος για δημιουργική έκφραση, διερεύνηση, πειραματισμό, συνεργασία και ανακάλυψη (Κακλαμάνης, 2004β).

Ο David Jonassen και οι συνεργάτες του υποστηρίζουν ότι η δημιουργία εργασιών και η δημοσίευσή τους στον κυβερνοχώρο είναι μια δραστηριότητα που ταιριάζει σε ένα εποικοδομιστικό (constructivist) περιβάλλον μάθησης μέσα στο οποίο οι μαθητές νιώθουν τη χαρά της δημιουργίας και παρουσίασης των δικών τους έργων σε ένα ευρύτερο κοινό από αυτό της σχολικής τάξης (Jonassen, Peck, & Wilson, 1999). Οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν τις δικές τους ιστοσελίδες, στις οποίες θα έχουν τη δυνατότητα να παρουσιάσουν τις συλλογικές δραστηριότητές τους από την υλοποίηση των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας που διαπραγματεύτηκαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και να δημοσιοποιήσουν τα αποτελέσματά τους πέρα από τα στενά όρια της τάξης τους. Οι παρατηρήσεις, η κριτική και τα σχόλια που πιθανόν να δεχθούν από τους επισκέπτες της ιστοσελίδας τους σίγουρα θα τους βοηθήσουν να γίνουν καλύτεροι και δημιουργικότεροι στην επόμενη προσπάθειά τους. Με αυτό τον τρόπο έχουν την ευκαιρία να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους στην πράξη, απευθυνόμενοι σ' ένα πραγματικό και πολυάριθμο «κοινό» και όχι μόνο στον δάσκαλο του γίνονται πιο προσεκτικοί όσον αφορά στο λεξιλόγιο και τις εκφράσεις που χρησιμοποιούν καθώς και στη σύνταξη και γραμματική των κειμένων τους.

Συνοψίζοντας, οι Τ.Π.Ε. ως μέσο και περιβάλλον μάθησης μπορεί να παρουσιάσει πολλά πλεονεκτήματα στην υλοποίηση και ανάπτυξη προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στο σχολικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα:

1) Έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι η εκπαιδευτική χρήση κατάλληλα διαμορφωμένων προγραμμάτων μπορεί να οδηγήσει στην αλλαγή στάσεων και την ανάπτυξη θετικών μορφών συμπεριφοράς μέσα από την ενεργητική και βιωματική μάθηση ενώ παράλληλα επιτυγχάνεται η ενίσχυση της υπευθυνότητας, της αυτοπεποίθησης, της προσωπικότητας και της ικανότητας των μαθητών να επιλέγουν υγιεινούς τρόπους ζωής (Cassell, Jackson & Chevront 1998, Oenema, Brug & Lechner 2001, Peattie, 2002).

2) Μπορεί να φέρουν τον δάσκαλο και το μαθητή σε επαφή με πλήθος δεδομένων,

πληροφοριών και εκπαιδευτικό υλικό. Οι μαθητές μπορούν κατόπιν προτροπής του δασκάλου τους να εξερευνήσουν επιλεγμένες ιστοσελίδες και να οδηγηθούν σε νέους ενεργητικούς τρόπους μάθησης. Η τεχνολογία του διαδικτύου δίνει τη μοναδική δυνατότητα στον δάσκαλο και το μαθητή να προσεγγίσει και να επεξεργασθεί σύνθετες πληροφορίες με ποικίλους συνδυασμούς και δυνατότητες (Owen, Fotheringham & Marcus, 2002).

3) Ανοίγουν τις πόρτες για επικοινωνία με τον εκτός του σχολείου κόσμο. Οι μαθητές θα μπορούν να έχουν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν με άλλους μαθητές από οποιοδήποτε μέρος της γης ή με επαγγελματίες και ειδήμονες για κάποιο θέμα που τους ενδιαφέρει.

4) Για την παρουσίαση πληροφοριακών στοιχείων που σχετίζονται με την προαγωγή της ανθρώπινης υγείας μπορούν να χρησιμοποιηθούν γραφικά, ήχος, κινούμενες εικόνες και βίντεο (Cline & Haynes, 2001). Με αυτή την ποικιλότητα παρουσίαση των πληροφοριών τα παιδιά μαθαίνουν με τρόπο ευχάριστο και δημιουργικό. Η χρήση των οπτικοακουστικών μέσων στη σχολική τάξη έχει σαν αποτέλεσμα περισσότερη και αποτελεσματικότερη μάθηση διεγείροντας το ενδιαφέρον και την προσοχή του μαθητή.

5) Οι Τ.Π.Ε. δίνουν τη δυνατότητα να υποστηριχθεί στη σχολική τάξη η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, η συνεργατική μάθηση και είναι ένα ιδανικό μέσο για τη διερεύνηση και παρουσίαση μαθητικών εργασιών. Ομάδες μαθητών μπορούν να αναλάβουν μια συγκεκριμένη διερευνητική εργασία και αφού καταγράψουν τις πληροφορίες που βρήκαν να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα της δουλειάς τους.

Προτάσεις - Συμπεράσματα

Για τους εκπαιδευτικούς οι Τ.Π.Ε. είναι ένα χρήσιμο εργαλείο, για την επιστημονική πληροφόρησή τους και για την αξιοποίησή τους στις καθημερινές δραστηριότητες του σχολείου. Θα πρέπει να χρησιμοποιούν κριτικά και δημιουργικά το εκπαιδευτικό λογισμικό μαζί με άλλες μορφές πληροφόρησης. Σύμφωνα με τον D. Jonassen και τους συνεργάτες του (Jonassen, Peck, & Wilson, 1999) οι μαθητές δεν μαθαίνουν κατευθείαν από τα τεχνολογικά μέσα. Μαθαίνουν μέσα από τις νοητικές διεργασίες και την επεξεργασία όλων όσων κάνουν στον υπολογιστή. Οι Νέες Τεχνολογίες μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά και να καλλιεργήσουν τη μάθηση αν τις χρησιμοποιήσουμε σαν γνωστικό - συνεργατικό εργαλείο που θα βοηθήσει τους μαθητευόμενους να αναπτύξουν τη σκέψη τους.

Ααπαραίτητες προϋποθέσεις για να υλοποιηθούν στη σχολική πράξη τα πλεονεκτήματα των Τ.Π.Ε. όπως τα παρουσιάσαμε παραπάνω είναι:

α) Ύπαρξη σύγχρονης υλικοτεχνικής υποδομής. Τα σχολεία θα πρέπει να διαθέτουν οργανωμένα εργαστήρια πληροφορικής ή τουλάχιστον να υπάρχει σε κάθε τάξη η «γωνιά

του υπολογιστή» με σύνδεση στο διαδίκτυο.

β) Διαθέσιμος χρόνος στο πρόγραμμα του σχολείου. Σαν εκπαιδευτικοί γνωρίζουμε ότι η εφαρμογή του ημερησίου προγράμματος δεν αφήνει πολλά χρονικά περιθώρια για την εισαγωγή νέων δραστηριοτήτων.

γ) Εξοικείωση του δασκάλου με τις Νέες Τεχνολογίες. Ο δάσκαλος θα πρέπει να έχει όλες τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να μπορεί να αντιλαμβάνεται τις δυνατότητες που προσφέρουν οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, να τις αξιολογεί και να τις χρησιμοποιεί αποτελεσματικά στη σχολική τάξη (Ράπτης & Ράπτη, 2003). Οι εκπαιδευτικοί, χρειάζεται να διαθέτουν τόσο τεχνολογική όσο και ψυχοπαιδαγωγική μόρφωση ώστε να γνωρίζουν και να αξιοποιούν τις συνεχώς αυξανόμενες δυνατότητες χρήσης του υπολογιστή ως γνωστικού αντικειμένου, ως πληροφοριακού, εποπτικού και επικοινωνιακού μέσου αλλά και ως μαθησιακού εργαλείου.

δ) Η δικτυακή διασύνδεση των σχολείων. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η παιδαγωγική αλλά και τεχνική υποστήριξη των σχολικών μονάδων. Χρειάζονται σύγχρονος εξοπλισμός, λογισμικό, πολυμέσα και προγράμματα σπουδών που θα αξιοποιούν τις Νέες Τεχνολογίες.

ε) Εμπιστοσύνη στην εκπαιδευτική αξία και χρησιμότητα του Δικτύου από τους δασκάλους. Αυτό μπορεί να γίνει πραγματικότητα με την κατάλληλη επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και υποστήριξη του εκπαιδευτικού.

στ) Συστηματική και συγκροτημένη προσπάθεια των αρμόδιων διοικητικών φορέων. (Υπουργείου Παιδείας, Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, Σχολικοί Σύμβουλοι) να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά οι Νέες Τεχνολογίες για τη διδασκαλία όλων των διδακτικών αντικειμένων.

Η ενσωμάτωση και χρήση των Τ.Π.Ε. στο δημοτικό σχολείο βρίσκεται ακόμα υπό εξέλιξη αλλά αν δεν υπάρξει θετική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών, η αποτυχία θα είναι αναπόφευκτη. Ο ρόλος του δασκάλου στην επιτυχημένη ή μη εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι καθοριστικός. Στο σύγχρονο σχολείο ο εκπαιδευτικός θα έχει ως πρόσθετο ρόλο να επιλέξει τα κατάλληλα προγράμματα, να οργανώσει τη χρήση τους μέσα και έξω από την τάξη, να ελέγξει τις αξιολογήσεις των μαθητών του, να διαπραγματευτεί δύσκολα ή δυσνόητα σημεία, να παραπέμψει σε πρόσθετη συμβατική ή ηλεκτρονικά προσπελάσιμη βιβλιογραφία. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο καθηγητής κ. Μακράκης «ανεξάρτητα από το πόσο καλά μπορεί να είναι οργανωμένη η εκπαίδευση σε ό,τι αφορά το υλικό και το λογισμικό, είναι καταδικασμένη να αποτύχει, αν δεν υπάρχουν καλά καταρτισμένοι και δραστήριοι εκπαιδευτικοί» (Μακράκης, 2000:43).

Συνάμα ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εξασφαλίσει στους μαθητές πρόσβαση σε δε-

δομένα, πηγές και υλικό, που θα τους βοηθήσουν να φτάσουν στο ζητούμενο στόχο. Είναι αυτός ο οποίος θα καθορίσει τους διδακτικούς στόχους κάθε φορά, που θα προγραμματίσει τις δραστηριότητες και θα προετοιμάσει το υλικό που θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές του. Οι δάσκαλοι πρέπει να βοηθούν τους μαθητές να είναι ενεργοί στην τάξη και να θέτουν στόχους αξιοποιώντας τη φυσική τους διάθεση για διερεύνηση και ανακάλυψη νέων πραγμάτων. Σε ένα τέτοιο μαθητοκεντρικό μαθησιακό περιβάλλον ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει και από απλός «αναμεταδότης» γνώσεων και «αυθεντία», γίνεται συνεργάτης και σύμβουλος του μαθητή, οργανωτής της διδασκαλίας και της διαδικασίας της μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό ο δάσκαλος εγκαταλείπει το ρόλο του «παντογνώστη» και γίνεται καθοδηγητής, διευκολυντής της εκπαιδευτικής διαδικασίας που ενθαρρύνει τους μαθητευόμενους να διατυπώσουν ερωτήσεις, προβληματισμούς, ιδέες και συμπεράσματα.

Η γνώση χειρισμού και εκτέλεσης ορισμένων δημοφιλών εμπορικών προγραμμάτων δε σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός γίνεται αυτόματα ικανός να χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά τις Νέες Τεχνολογίες ως ένα εργαλείο μάθησης στη σχολική τάξη (Tan, 1998). Η δημιουργία μιας παραγωγικής και συνεργατικής ατμόσφαιρας αποτελεί ουσιαστικό κομμάτι της μάθησης στο σχολείο. Ο ρόλος του δασκάλου είναι να βοηθάει τα παιδιά να κάνουν την πληροφορία πράξη, δημιουργία. Ο καλός δάσκαλος «δεν λειτουργεί καν ως δάσκαλος αλλά ως ένας άνθρωπος ο οποίος εξακολουθεί να μαθαίνει μαζί με τους μαθητές του» (Papert, 1998). Διευκολύνει τις ανθρώπινες σχέσεις, επιβεβαιώνει και αναγνωρίζει τη συμβολή του κάθε μαθητή, δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να αναπτύξουν την αίσθηση της ομάδας. Ταυτόχρονα διατηρεί την ομάδα σε ενότητα, και βοηθάει τα μέλη της να εργαστούν μαζί για έναν κοινό σκοπό. Για το θέμα αυτό ο S. Papert αναφέρει «ο δάσκαλος ως μεγαλύτερος έχει την εμπειρία και την ωριμότητα που χρειάζεται για να μπορεί να τα βοηθήσει, όχι όμως ότι έχει έτοιμη και τη λύση τους. Για να βρεθεί η λύση πρέπει δάσκαλος και μαθητής να συνεργασθούν και να ψάξουν από κοινού. Η μάθηση, όπως και ο χορός, είναι υπόθεση για δύο, είναι μια εμπειρία η οποία βασίζεται στην αμοιβαιότητα» (Papert, 1998).

Οι Νέες Τεχνολογίες μπορούν να συμβάλουν στο μετασχηματισμό του σχολείου σε μια ενεργή κοινότητα μάθησης με την προϋπόθεση ότι κάνουμε χρήση τους για να υποστηρίξουμε σύγχρονα μοντέλα μάθησης και διδασκαλίας (O'Neil, 1995). Οι τεχνικές γνώσεις από τη μεριά του εκπαιδευτικού είναι απαραίτητες αλλά από μόνες τους δεν αρκούν. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Schank & Cleary (1995) «το να εγκαταστήσεις και να εφαρμόσεις κάποια εκπαιδευτικά προγράμματα στους υπολογιστές του σχολείου δεν είναι δύσκολο, η πρόκληση είναι να αλλάξεις παγιωμένες στάσεις και αντιλήψεις όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία».

Βιβλιογραφία

- Αθανασίου Κ. (1995). *Τι είναι η Αγωγή Υγείας*. Η λέσχη των εκπαιδευτικών, τχ. 9, Μάρτιος – Μάιος, σσ. 16-17.
- Αναστασιάδης Π., Ελευθερίου Α., Χαμπιαούρης Κ. (2001). *Η αξιοποίηση εμπειριών από τη διαδικασία της τηλεδιάσκεψης, στην εισαγωγή πιλοτικού σχεδίου ανοιχτής και εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης στους μαθητές δύο δημοτικών σχολείων στην Κύπρο*. 1^ο Πανελλήνιο συνέδριο στην Ανοιχτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Πάτρα 25- 27 Μαΐου 2001.
- Ζυμβρακάκη Ε. (1995). *Η Αγωγή Υγείας στο πλαίσιο του σχολείου: Από τη θεωρία στην εφαρμογή των προγραμμάτων*. Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, τχ. 9, σσ. 20-23.
- Κακλαμάνης Θ. (2004α). *Το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο στα πλαίσια της διδακτικής πράξης: Δυνατότητες και προοπτικές*. 10 Πανελλήνιο Συνέδριο Ε.Ε.Ε.Π. - Δ.Τ.Π.Ε Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αργυρούπολη, 16 - 17 Οκτωβρίου 2004.
- Κακλαμάνης Θ. (2004β). *Διαδίκτυο και εκπαίδευση: Η περίπτωση της περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας*. Πρακτικά Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με θέμα «Εκπαίδευση & Ανάπτυξη: Η περίπτωση της περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας» ΤΕΙ Λαμίας 9,10,11 /01/2004, σελ. 199-210.
- Κουκουλή Μ. (2000). *Συμπεράσματα από την εφαρμογή – ανάπτυξη Ευρωπαϊκών προγραμμάτων Αγωγής Υγείας κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 1995-1998 στη Δ/ση Β/θμιας Εκπ/σης Ανατολικής Αττικής*. Στο «Προαιρετικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση» σελ. 93-99. Επιμέλεια Γ. Μπαγάκης. Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Μακράκης Β. (2000). *Υπερμέσα στην Εκπαίδευση*. Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Παγγέ Τ. (2002). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Ράπτης Α. & Ράπτη Α. (2003). *Πληροφορική και Εκπαίδευση: Ολική προσέγγιση*, τόμος Α' Αθήνα.
- Τούντας Ι. (2000). *Προαγωγή – Αγωγή Υγείας*. Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα “Σύγχρονα Ασκληπιεία: Υγεία & Πολιτισμός” Αθήνα, 20 Οκτωβρίου 2000 και Ελεστίνα 21 Οκτωβρίου 2000.
- Berland G., Elliott M, Morales L; Algazy, J. Kravitz, R.; Broder, M. (2001). *Health information on the Internet: Accessibility, quality, and readability in English and Spanish*. Journal of the American Medical Association, 285(20), 2612–2621.
- Cassell, M., Jackson C., Chevront B. (1998). *Health communication on the Internet: An effective channel for health behavior change?* Journal of Health Communication 3 (1): 71-79.
- Cline, R. & Haynes, K. (2001). *Consumer health information seeking on the Internet: the state of the art*. Health Education Research, 16, 671-692.
- Collins, J., Small, M., Kann, L., Pateman, B., Gold, R., & Kolbe, L. (1995). *School health education*. Journal of School Health, 65, 302-311.
- Gagliardi A., Jadad, A. (2002). *Examination of instruments used to rate quality of health information on the internet: chronicle of a voyage with an unclear destination*. British Medical Journal, 324, 569-573.
- Hagquist, C., Starrin B. (1997). *Health education in schools – from information to empowerment models*. Health Promotion International, 12, 3, 225-232.

- Jonassen, D., Peck, K., Wilson, B. (1999). *Learning with technology: A constructivist perspective*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Kalichman S., Benotsch E., Weinhardt L. (2001). *Quality of health information on the Internet*. *Journal of the American Medical Association*, 286(17): 2092-3.
- Lieberman, D.A. (1997). *Interactive video games for health promotion: Effects on knowledge, self-efficacy, social support, and health*. Chapter in R.L. Street, W.R. Gold, & T. Manning (Eds.), *Health promotion and interactive technology: Theoretical applications and future directions*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 103-120.
- Oenema A, Brug J, Lechner L. (2001). *Web-based tailored nutrition education: results of a randomized controlled trial*. *Health Education Research*, 16(6):661-70.
- O'Neil, J. (1995). *Technology in schools: A conversation with Chris Dede*. *Educational Leadership*, 53 (2), 6-12.
- Owen, N., Fotheringham, M., Marcus, B. (2002). *Communication technology and health behavior change*. In K. Glanz, F. M. Lewis & B. K. Rimer (Eds.), *Health behavior and health education: Theory, research, and practice* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Papert S. (1998). *Συνέντευξη στο δημοσιογράφο Θανάση Λάλα*, Εφημερίδα «ΤΟ ΒΗΜΑ», 26-07-1998
- Peattie S. (2002). *Using the Internet to communicate the sun-safety message to teenagers*. *Health Education*, Volume 102, Number 5, August, pp. 210-218(9).
- Quinlan, L. A. (1997). *Creating a classroom kaleidoscope with the World Wide Web*. *Education Technology* 37(3): 15-22.
- Rimal R., Adkins A. (2003) *Using computers to narrowcast health messages: The role of audience segmentation, targeting, and tailoring in health promotion*. Chapter 22 in: Thompson T., Dorsey A., Miller K. and R. Parrott. *Handbook of Health Communication*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schank R., Cleary C. (1995). *Engines for Education* Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stoll, C. (1995). *Silicon Snake Oil*. New York: Doubleday.
- Stout P., Villegas J, Kim H. (2001). *Enhancing learning through use of interactive tools on health-related websites*. *Health Education Research* 16(6):721-33.
- Tan, S. B. (1998). *Making One-Computer Teaching Fun!* *Learning & Leading with Technology*, 25(5), 6-10.
- Tiessen, E. & Ward, D. (1998). *Creating shared understanding through distributed learning*. In Z. Berge & M. Collins, (Eds.), *Wired together: The online classroom in k-12*. Vol. 1. (pp. 175-183). New Jersey: Hampton Press.
- World Health Organisation, (W.H.O.) (1992). *Comprehensive School Health Education. Suggested Guidelines for Action*. Geneva.

Έλληνες Μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης Συνοπτική εικόνα της ιστορίας και της εκπαίδευσής τους

Νικόλαος Θ. Γεωργίτσος

Δάσκαλος – Υπ. Διδάκτορας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων



Τίτλος ιδιοκτησίας της περιοχής των Θερμών 17^{ος} αιώνας Etabli, έγγραφο μη ανταλλάξιμου τούρκου μειονοτικού (Πομάκας)

Η μουσουλμανική μειονότητα

Η λέξη «μειονότητα» αποτελεί έννοια του διεθνούς δικαίου και προσδιορίζει πληθυσμιακά τμήματα μιας χώρας που διαφέρουν από την πλειονότητα των κατοίκων της είτε ως προς τη γλώσσα, είτε ως προς τη θρησκεία, είτε ως προς τη φυλετική καταγωγή ή την εθνική συνείδηση (Παναγιωτίδη 1995, Μαγριπλής 2000).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, το κύριο χαρακτηριστικό της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης είναι η ανομοιογένεια ως προς τη φυλετική καταγωγή των κατοίκων, τη γλώσσα και τα πολιτιστικά στοιχεία που τη χαρακτηρίζουν. Αυτό οφείλεται στο ότι η μουσουλμανική μειονότητα προέκυψε από τον εποικισμό Τούρκων Οθωμανών

και Αθήγανων, αλλά και από τον εξισλαμισμό ντόπιων πληθυσμών. Η εμφάνιση των Τούρκων της Μ. Ασίας στη Θράκη χρονολογείται στο πρώτο μισό του 14ου αιώνα, πριν από την οριστική εγκατάστασή τους στην περιοχή αυτή. Κατ' αυτή την περίοδο τουρκικά στρατεύματα πραγματοποιούσαν επιδρομές στη νότια κυρίως Θράκη, είτε ως μισθοφόροι των βυζαντινών αυτοκρατόρων, που τα χρησιμοποιούσαν στους εμφύλιους πολέμους, είτε ως εισβολείς που επιχειρούσαν επιδρομές για να λεηλατήσουν ή για να διαδώσουν τη θρησκεία τους (Ζεγκίνης 1988, σ. 86-96).

Η πρώτη μόνιμη εγκατάσταση των Τούρκων στη Θράκη πραγματοποιήθηκε το 1352 από τον Σουλεϊμάν, γιο του σουλτάνου Ορχάν. Τη χρονιά εκείνη, ο Ορχάν ζήτησε από τον Ιωάννη ΣΤ' Καντακουζηνό να του παραχωρήσει τη Τζύμπη για τη βοήθεια που του προσέφερε στη σύγκρουσή του με τον Ιωάννη Παλαιολόγο. Με τον τρόπο αυτό επετράπη στους Οθωμανούς να καταλάβουν το μικρό, αλλά σημαντικό οχυρό της Τζύμπης στη χερσόνησο της Καλλιόπολης. Από τη χρονιά αυτή και μετά άρχισε ουσιαστικά η κατάκτηση της Θράκης από τους Οθωμανούς. Το 1354, μετά από τον καταστροφικό σεισμό πραγματοποιήθηκε η κατάληψη της Καλλιόπολης. Στη συνέχεια προχώρησαν και κατέλαβαν το Διδυμότειχο (1361) και ακολούθως την Κομοτηνή και την Ξάνθη. Το 1373 μετέφεραν την πρωτεύουσά τους στην, πριν από τέσσερα χρόνια κατακτημένη, Αδριανούπολη (Βακαλόπουλος 1990, σ. 36-37, Ζεγκίνης 1988, σ. 86-94).

Οι Τούρκοι για τον εξισλαμισμό των ορεινών περιοχών χρησιμοποίησαν το τάγμα των Μπεκτασήδων, οι οποίοι προτιμούσαν να μένουν στις ορεινές περιοχές. Η έντονη προσηλυτιστική δράση των Μπεκτασήδων, σε συνδυασμό με την απογοήτευση των χριστιανών, εξαιτίας της αδυναμίας των αυτοκρατόρων να τους προστατέψουν, και της παρουσίας πολλών ετερόδοξων χριστιανών, όπως των Βογόμελων, Παυλικανών και Μασσαλιανών στη βόρεια Θράκη καθώς και των διαφορετικών εθνοτικών ομάδων (Γεωργίτης 2002, ΚΕΔΕΚ σελ. 20), οδήγησαν πολυάριθμες ομάδες του ντόπιου πληθυσμού να μεταστραφούν στον ισλαμισμό, είτε κατά τη διάρκεια της οθωμανικής κατάκτησης, είτε αμέσως μετά (Ζεγκίνης 1988, σ. 121).

Οι πηγές που αντλούμε από την ιστορία αναφέρουν ότι η πρώτη μορφή του Ισλάμ που αναπτύχθηκε στους πληθυσμούς της Θράκης, αλλά και της ευρύτερης περιοχής των Βαλκανίων, ήταν, και εν μέρει εξακολουθεί να είναι, το μυστικό Ισλάμ (Ζεγκίνης 1988, σ. 121). Φορείς του μυστικού Ισλάμ ήταν οι Μπεκτασήδες, αλλά και άλλοι "ετερόδοξοι" δερβίσηδες. Η αποδοχή και η προώθηση εκ μέρους του οθωμανικού κράτους του "σουνιτισμού" σαν την επίσημη μορφή θρησκείας τον 16ο αιώνα, οδήγησε στη μείωση της δραστηριότητας των μυστικιστών δερβίσηδων και στο χώρο της Δ. Θράκης. Η απόφαση του σουλτάνου Μαχ-

μούτ Β' να καταργήσει το Σώμα των Γενιτσάρων και ταυτόχρονα να διαλύσει το μπεκτασικό τάγμα (1826) έπαιξε αποφασιστικό ρόλο για την ισχυροποίηση του σουνιτισμού στη Θράκη (Ζεγκίνης 1988).

Από το 1840 και ως τις απαρχές της κεμαλικής περιόδου, τα δερβίσινα τάγματα ολόκληρου του οθωμανικού κράτους, κυρίως της Θράκης αλλά και των άλλων, υπό οθωμανική εξάρτηση, περιοχών της Βαλκανικής, προσπαθούν να ανασυγκροτηθούν. Οι ανακατατάξεις που σημειώθηκαν μετά τους βαλκανικούς πολέμους (1912-13) και στη συνέχεια η απόφαση του Κεμάλ (1925) να θέσει εκτός νόμου τα δερβίσινα τάγματα στην Τουρκία¹, συνέβαλαν στην ενίσχυση των σουνιτών σε βάρος των δερβισικών ταγμάτων και κυρίως σε βάρος των Μπεκτασήδων (Ζεγκίνης 1988).

Εκτός από την εγκατάσταση των Οθωμανών, συνέτειναν στην αλλοίωση του πληθυσμού κατά την περίοδο από το τέλος του 19^{ου} έως την αρχή του 20^{ου} αιώνα, τα γεγονότα μετά το Ρωσοτουρκικό πόλεμο του 1828, όπως η υπογραφή της Συνθήκης του Αγίου Στεφάνου και η κυριαρχία των Βουλγάρων το 185, τα οποία οδήγησαν σε αλλαγές στο χώρο των Βαλκανίων. Στη Θράκη οι Βούλγαροι, εκμεταλλεζόμενοι την επανάσταση των Νεότουρκων του 1908, επιχειρούν να ιδρύσουν ανεξάρτητο κράτος. Αργότερα, με τους Βαλκανικούς Πολέμους (1912-13) οι Τούρκοι ανακατέλαβαν τα εδάφη από τους Βουλγάρους, αλλά με τις Συνθήκες του Λονδίνου (1913) και του Βουκουρεστίου (1913) η Δυτική Θράκη παραχωρήθηκε στη Βουλγαρία.

Στις 14 Μαΐου του 1920 απελευθερώνεται η Θράκη με επικεφαλής διοικητή τον στρατηγό Επαμ. Ζυμβρακάκη, ο οποίος καταλαμβάνοντας τις διαβάσεις προς Βουλγαρία εισέρχεται ως απελευθερωτής στην Κομοτηνή. Ταυτόχρονα η μεραρχία της Ξάνθης με διοικητή τον στρατηγό Κ. Μαζαράκη-Αιυιάν αποβιβάστηκε στην Αλεξανδρούπολη. Παρά τις κινήσεις των Βουλγάρων κομιτατζήδων και του Νεοτουρκικού κομιτάτου η πλειοψηφία του μουσουλμανικού πληθυσμού ήταν διατεθειμένη να δεχτεί την ελληνική κυριαρχία (Ζεγκίνης 1988).

Μετά την υπογραφή της Συνθήκης της Λοζάνης, 23 Ιουλίου 1923, στην Ελλάδα παραχωρείται η Δυτική Θράκη. Με την ελληνοτουρκική Σύμβαση ρυθμίστηκε και το ζήτημα της ανταλλαγής πληθυσμών. Περίπου 1.300.000 Έλληνες εγκατέλειψαν την Τουρκία, ενώ 500.000 Τούρκοι και άλλοι μουσουλμανικοί πληθυσμοί ακολούθησαν τον αντίστροφο δρό-

1. Η Εθνοσυνέλευση της Τουρκίας το 1925 ψήφισε το Νόμο 677, που κήρυξε παράνομα τα μοναστήρια (tekke), τη χρήση των τάφων ως τόπων λατρείας (türbe), τους χώρους συνάθροισης των πιστών (zaviye) και τη χρήση κάθε ονόματος που μπορούσε να συνδεθεί με αυτές τις αδελφότητες (Shankland 2003, σ. 49).

μο. Οι Έλληνες της Κωνσταντινούπολης και των νησιών Ίμβρου και Τενέδου, καθώς και οι Μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης εξαιρέθηκαν και αναγνωρίστηκαν ως “θρησκευτικές μειονότητες” (Βακαλόπουλος 1990).

Λίγα χρόνια μετά την υπογραφή της συνθήκης της Λοζάνης στους κόλπους της μουσουλμανικής μειονότητας σημειώθηκαν ιδεολογικές συγκρούσεις. Οι συγκρούσεις αυτές όχι μόνο προκάλεσαν διαταραχή στη συνοχή των μουσουλμάνων της Θράκης αλλά δημιούργησαν και τις προϋποθέσεις για τον ιδεολογικό προσανατολισμό των μουσουλμάνων προς το τουρκικό Ισλάμ. Αφορμή για τη δημιουργία αυτών των γεγονότων υπήρξαν οι μεταρρυθμίσεις του Κεμάλ στο θρησκευτικό καθεστώς της Τουρκίας. Η διαμάχη μεταξύ των “παραδοσιακών-συντηρητικών” (*muhafazakâr*) μουσουλμάνων και των “νεωτεριστών-Κεμαλικών” (*inkilâpçi*) κράτησε μέχρι το 1930, οπότε κι έληξε με την υπογραφή του συμφώνου φιλίας ανάμεσα σε Ελλάδα και Τουρκία,² οπότε η αντικεμαλική ηγεσία της μουσουλμανικής μειονότητας αντικαθίσταται από μια φιλοκεμαλική και οι Τούρκοι εθνικιστές αποκτούν σημαντικά ερείσματα στη Δυτική Θράκη (Karayannis 2012).

Σύμφωνα με τη Συνθήκη της Λοζάνης, εκτός από την πλήρη θρησκευτική ελευθερία, η ελληνική πολιτεία δεσμεύεται να εξασφαλίζει ξεχωριστή εκπαίδευση για τα παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας της δυτικής Θράκης. Στα πλαίσια της συνθήκης αυτής, λειτουργούν στη Θράκη 232 Δημοτικά Μειονοτικά σχολεία, στα οποία φοιτούν 7.000 περίπου μουσουλμάνοι μαθητές. Η λειτουργία των δημοτικών σχολείων ρυθμίζεται από νομοθετικά διατάγματα και διέπεται πάντα από ένα πνεύμα δημοκρατικής αμοιβαιότητας (Βακαλιός 1991). Το πνεύμα αυτό της αμοιβαιότητας φαίνεται τόσο στη Συνθήκη, όσο και στο Ελληνοτουρκικό Πρωτόκολλο του 1968 (Κανακίδου 1994).

Η Τουρκία από την άλλη πλευρά πολλές φορές καταπάτησε και παραβίασε τα σχετικά άρθρα της Λοζάνης σχετικά με την εκπαίδευση σε βάρος της ελληνικής μειονότητας. Μέσα στο γενικότερο πνεύμα εκτουρκισμού και παρεμπόδισης της ελληνικής μειονότητας να μορφωθεί στη μητρική της γλώσσα ή να αποκτήσει γνώσεις θρησκευτικών, οι τουρκικές αρχές, τέσσερα χρόνια μετά την υπογραφή της Συνθήκης της Λοζάνης, εκδίδουν το νόμο 1151/25-6-1927, άρθρο 14, ο οποίος αναφέρεται στην εκπαίδευση των νήσων Ίμβρου και Τενέδου. Σε αυτόν τονίζεται ότι τα εκπαιδευτικά θέματα στα νησιά «*ρυθμίζονται και διευθύνονται συμφώνως προς τον νόμον περί οργανώσεως της παιδείας και τας περί στοιχει-*

2. Η υπογραφή του ελληνοτουρκικού συμφώνου φιλίας αποτέλεσε την απαρχή της εκκαθάρισης της αντιπολιτευτικής εστίας των αντί-κεμαλιστών στη Δ. Θράκη. Αυτό ήταν το πρώτο βήμα για τον σταδιακό εκτουρκισμό της μουσουλμανικής μειονότητας, η οποία ολοκληρώθηκε μεταπολεμικά (Διβάνη 1997, 190).

ώδους εκπαιδεύσεως νομικής διατάξεις. Η εκπαίδευσις γίνεται εις την τουρκικήν, γενικήν, δωρεάν και άθρησκος».

Αποτέλεσμα αυτής της νομοθεσίας ήταν να μη λειτουργούν κοινοτικές σχολές στο χωριό Παναγιά της Ίμβρου και στην Τένεδο και να ανασταλεί η λειτουργία της Κεντρικής Σχολής της Ίμβρου, παραβιάζοντας έτσι κάθε έννοια δικαίου και δημοκρατικής αντίληψης. Επιπλέον, τα τέσσερα δημοτικά σχολεία στα χωριά της Ίμβρου κλήθηκαν να λειτουργούν εφαρμόζοντας ένα αναλυτικό πρόγραμμα, όπου η διδασκαλία γινόταν με ένα σύστημα που δεν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ούτε κρατικό αλλά ούτε και μειονοτικό, με αποτέλεσμα να αρχίσει η συρρίκνωση του ελληνικού μαθητικού πληθυσμού των δύο νησιών (Καρά 1987).

Η πρώτη ρύθμιση που αφορά τα «μουσουλμανικά ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα» στην Ελλάδα γίνεται το 1913 με τη Συνθήκη των Αθηνών της 6/29-11- 1913 (Ν. 4213/13) μεταξύ της Ελλάδας και της Οθωμανικής αυτοκρατορίας. Η Ελλάδα από πολύ νωρίς εισάγει και τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα «Οθωμανικά σχολεία» (1915), αλλά είναι αμφίβολο αν διδάσκεται στα σχολεία αυτά (Μπαλτσιώτης 1997).

Με την ενσωμάτωση της Δ. Θράκης στην Ελλάδα το 1920 λειτουργούσαν 86 μουσουλμανικά σχολεία, τα περισσότερα από τα οποία ήταν ιεροσπουδαστήρια (medrese) με θρησκευτικό προσανατολισμό. Η εκπαίδευση των μουσουλμάνων ήταν κάτω από τον έλεγχο της θρησκευτικής κοινότητας. Οι μουσουλμάνοι μαθητές διδάσκονταν από θρησκευτικούς λειτουργούς τις αρχές της ισλαμικής θρησκείας κυρίως μέσα από το Κοράνιο. Ήταν βασική η διδασκαλία της αραβικής γλώσσας που είχε στόχο την ανάγνωση κυρίως και δευτερευόντως την ερμηνεία ολόκληρου του ιερού βιβλίου. Όλες σχεδόν οι εξουσίες της μουσουλμανικής μειονότητας όπως είναι η λατρεία, η διοίκηση, η διαχείριση της βακουφικής περιουσίας, η απονομή δικαιοσύνης για θέματα διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της κοινότητας και το μεγαλύτερο μέρος της εκπαίδευσης ασκούνται από στελέχη της θρησκείας (Ζεγκίνης 2002).

Ο θρασμός της εκπαίδευσης δεν αποτελούσε αυτόνομη λειτουργία, αλλά τελούσε υπό την εξάρτηση και την κηδεμονία του θρησκευτικού ιδεολογικού μηχανισμού (Παναγιωτίδης 1995).

Με την υπογραφή της Συνθήκης της Λοζάνης, την οποία η Ελλάδα θεωρεί ως βάση αναφοράς για τη μειονοτική εκπαίδευση, παγιώνεται η ανανέωση και η αναβάθμιση των προγραμμάτων σπουδών. Από την έκθεση της ελληνικής διοίκησης του 1928 «Περί του τρόπου λειτουργίας των μουσουλμανικών σχολείων Δυτικής Θράκης» (Αριθ. Πρωτ. 826/11-8-1928, Α.Υ.Ε. 1928/Β/37) προκύπτει ότι, με υποδείξεις του Υπουργείου Εξωτερικών (διαταγή 2080/1928) αποφασίστηκε να διδάσκεται η ελληνική γλώσσα σε όλες τις τάξεις μόνο στα δημοτικά σχολεία

στην Κομοτηνή, Ξάνθη, Αλεξανδρούπολη, Διδυμότειχο και Χρύσα για εννέα ώρες την εβδομάδα. Έτσι στις μικρότερες τάξεις η διδασκαλία της ελληνικής ήταν μία ώρα την εβδομάδα, ενώ στις μεγαλύτερες δύο ώρες την εβδομάδα. Ο λόγος ήταν ότι δεν υπήρχε η δυνατότητα να διοριστούν περισσότεροι χριστιανοί δάσκαλοι (Ζερκίνης 2002).

Ο κοινωνικός σχηματισμός των μουσουλμάνων διχοτομήθηκε από το 1931 σε “συντηρητικούς και νεωτεριστές”. Οι πρώτοι ίδρυσαν σχολεία στα οποία διδάσκονταν τα μαθήματα της δημόσιας εκπαίδευσης (Μηναΐδης 1990, σ. 74). Η Ένωση Δασκάλων ιδρύθηκε το 1933, με σκοπό την εφαρμογή των τουρκικών μεταρρυθμίσεων σε θέματα γραφής και ανάγνωσης. Για τη διευκόλυνση του σκοπού αυτού διανεμήθηκαν στα μουσουλμανικά σχολεία της Θράκης αντίγραφα αλφαβηταρίων, τα οποία εκδόθηκαν στην Κωνσταντινούπολη (Halil 2000). Η λατινική γραφή άργησε να επηρεάσει το καθεστώς, το οποίο μέχρι το 1950 παρέμενε οθωμανικό, ενώ η ελίτ της μειονότητας προτιμούσε να γράφει στα οθωμανικά (Καραντζόλα & Μπαλτσιώτης 2001). Με την αποχώρηση των αντί-κεμαλικών από τη Δυτική Θράκη παρατηρείται μία άνθιση του τουρκικού εθνικισμού, ενώ παράλληλα οργανώνονται διάφορα σωματεία, που φέρουν το όνομα “τουρκικός” σύλλογος. Τα μουσουλμανικά σχολεία, που ίδρυσαν οι “νεωτεριστές”, πρόβαλλαν ως επιδίωξη τους ένα πρόγραμμα μαθημάτων διαμορφωμένο κατά τα σύγχρονα παιδαγωγικά πρότυπα. Παρουσίαζαν έτσι μια ωραιοποιημένη εικόνα, όμως η επιδίωξή τους απέβλεπε στη διάδοση των αρχών του “νεοτουρκισμού” (Μηναΐδης 1990).

Σήμερα, στο αναλυτικό πρόγραμμα που ακολουθείται στα μειονοτικά σχολεία υπάρχει η διάκριση ανάμεσα σε τουρκόφωνο και ελληνόφωνο, το οποίο διδάσκεται από μουσουλμάνους και χριστιανούς δασκάλους αντίστοιχα. Ωστόσο παρατηρείται ασυνέχεια ανάμεσα στο τουρκόφωνο και το ελληνόφωνο πρόγραμμα, καθώς και μεταξύ της μειονοτικής εκπαίδευσης και αυτής που παρέχεται στα πλειονοτικά σχολεία, με αποτέλεσμα οι μειονοτικοί και πλειονοτικοί μαθητές, αν και συνυπάρχουν στην ίδια πόλη, να μην είναι εξοικειωμένοι με τις πολιτιστικές διαφορές. Παρά τη λήψη και εφαρμογή των ανωτέρω η μειονοτική εκπαίδευση παραμένει θρησκευτική και η γλώσσα τους τουρκική. Ωστόσο το γεγονός αυτό αποτελεί παραβίαση της Συνθήκης της Λοζάνης, καθώς στα άρθρα 40 και 41 ορίζεται ότι: «Οι μουσουλμάνοι της Δ. Θράκης έχουν δικαίωμα να χρησιμοποιούν τη δική τους γλώσσα στη διδασκαλία και στις λατρευτικές τους εκδηλώσεις».

Προφανώς, το ατόπημα της ελληνικής πολιτείας, είναι ότι ως «γλώσσα» των μουσουλμάνων Ελλήνων πολιτών θεωρήθηκε συλλήβδην η τουρκική ασχέτως του ποια ήταν ή είναι η μητρική τους γλώσσα. Φυσικά αυτό λειτούργησε προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης μιας τουρκικής εθνικής ταυτότητας (Χιδίρογλου 1989).

Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί πως το κοινό γνώρισμα των πληθυσμών που συγκροτούν τη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης, είναι η κοινή θρησκεία τους. Η διαφοροποίηση ως προς τη φυλετική και τη γλωσσική τους καταγωγή υπήρχε πριν και από την υπογραφή της Συνθήκης της Λοζάνης (1923).

Έως τις μέρες μας εξακολουθεί να είναι αρκετά εμφανής αυτή η διαφοροποίηση, παρά τις έντονες προσπάθειες της Τουρκίας, κατά καιρούς, να παρουσιάσει τους πληθυσμούς αυτούς ως μία τουρκική μουσουλμανική μειονότητα. Ο χαρακτηρισμός των μουσουλμάνων της Δυτικής Θράκης από τους Τούρκους ως “τουρκική μειονότητα”, παραβλέπει τις φυλετικές τους ιδιαιτερότητες. Οι φυλετικές, γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των τουρκογενών πληθυσμών στη Δυτική Θράκη και των Πομάκων, Αθίγγανων, Κιρκάσιων ή της ομάδας των Κιζιλμπάσηδων, δεν συμφωνούν με την εθνολογική ομοιγένεια που επιδιώκει η Τουρκία (Μηναΐδης 1990).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η γλωσσική κατάσταση των παιδιών της μειονότητας, καθώς τα περισσότερα παιδιά δεν έχουν καμιά ουσιαστική επαφή με την ελληνική γλώσσα πριν από την αποφοίτησή τους στο σχολείο. Γενικά η ανυπαρξία φυσικής επικοινωνίας με τα μέλη της ευρύτερης κοινότητας συνεπάγεται έλλειψη γλωσσικής επικοινωνίας με το μέσο έκφρασης της υπολοίπης κοινωνίας. Αυτό ισχύει σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό στην περίπτωση των Πομάκων. Η φυλετική αυτή ομάδα της μουσουλμανικής μειονότητας είναι εκείνη που ακόμη αντιστέκεται στον πλήρη εκτουρκισμό της με κάθε τρόπο (Γεωργίτσος 2003, ΚΕΔΕΚ 2003). Για τον λόγο αυτό ίσως θα πρέπει να συμβάλουμε όλοι μας στη στήριξη της κυρίως ηθικά αλλά και με κάθε έννομο τρόπο.

Βιβλιογραφία

- Βακαλιός, Θ 1991, *Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δ. Θράκη*, Gutenberg, Αθήνα.
- Βακαλόπουλος, Κ 1990, *Ιστορία του Βορείου Ελληνισμού: Θράκη*, Σταμούλης, Θεσσαλονίκη.
- Διβάνη, Λ 1997, «Οι επιπτώσεις του συστήματος μειονοτικής προστασίας της ΚΤΕ στην Ελλάδα: η οπτική του Υπουργείου Εξωτερικών», στο Κ. Τσιτσελίκης & Δ. Χριστόπουλος (επιμ.), *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα: μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών*, Κριτική, Αθήνα.
- Ζεγκίνης, Ε 1988, *Ο μπεκτασισμός στη Δ. Θράκη. Συμβολή στην ιστορία της διαδόσεως του Μουσουλμανισμού στον ελληνικό χώρο*, Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου, Θεσσαλονίκη.
- Ζεγκίνης, Ε 2002, «Μειονοτικά σχολεία, μειονοτική εκπαίδευση στη Θράκη», *Ανθρώπινα δικαιώματα, πολιτισμικός πλουραλισμός και εκπαίδευση στην Ευρώπη. Διεθνές Συνέδριο*, 30 Οκτωβρίου – 1 Νοεμβρίου 2002.
- Κανακίδου, Ε 1994, *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δ. Θράκης*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

- Καρά, Μ 1987, *Η νήσος Ίμβρος. Συμβολή εις την εκκλησιαστικήν ιστορίαν της, Σταμούλης, Θεσσαλονίκη.*
- Καραντζόλα, Ε & Μπαλτσιώτης, Λ 2001, «Εισαγωγή», στο Λ. Εμπειρίκος, Α. Ιωαννίδου & Ε. Καραντζόλα (επιμ.), *Γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα*, Κέντρο Ερευνών Μειονοτικών Ομάδων, Αθήνα.
- ΚΕΔΕΚ 4° Διεθνές Συνέδριο τόμος II, Πάτρα 2002.
- ΚΕΔΕΚ 5° Διεθνές Συνέδριο τόμος IV, Πάτρα 2003.
- Μηλιός, Γ 1997, «Η διαμόρφωση του νεοελληνικού έθνους και κράτους ως διαδικασία οικονομικής και πληθυσμιακής ομογενοποίησης: ιστορικές αναφορές και θεωρητικά συμπεράσματα για το ζήτημα των μειονοτήτων», στο Κ. Τσιτσελίχης & Δ. Χριστόπουλος (επιμ.), *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα: μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών*, Κριτική, Αθήνα.
- Μηναΐδης Σ 1990, *Η θρησκευτική ελευθερία των μουσουλμάνων στην ελληνική έννομη τάξη*, Σάκκουλας, Αθήνα.
- Μπαλτσιώτης, Λ 1997, «Ελληνική διοίκηση και μειονοτική εκπαίδευση στη Δυτ. Θράκη», στο Κ. Τσιτσελίχης & Δ. Χριστόπουλος (επιμ.), *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα: μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών*, Κριτική, Αθήνα.
- Halil İ 2000, “Bati Trakya’da Türk Okullarında 1923’ten Günümüze Eğitim ve Öğretim” *IV. Uluslararası Bati Trakya Türkleri Kurultayı*, 16 – 18 Haziran, Londra.
- Karayannis, E 2012, “The Pomaks in Bulgaria and Greece: comparative remarks”, *Euxeinos*, vol. 8, pp. 19-24, viewed 6 August 2013.

Η αξιολογική κατάταξη των Ελληνικών Πανεπιστημίων σε παγκόσμιο επίπεδο

Κρέκας Δημήτριος ΠΕ 70

Περίληψη

Η δημοσίευση αυτή ασχολείται με το θέμα της αξιολόγησης και της κατάταξης των Ελληνικών κυρίως, αλλά και των Κυπριακών Πανεπιστημίων σε παγκόσμιο επίπεδο, όπως αυτή γίνεται μέσα από μια πληθώρα ερευνητικών κέντρων. Τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων και των κατατάξεων δημοσιεύονται στον παγκόσμιο ιστό και τα δεδομένα είναι προσβάσιμα και μπορούν να αντληθούν από οποιονδήποτε. Στο συγκεκριμένο άρθρο γίνεται χρήση πληροφοριών και δεδομένων από πέντε (5) διαφορετικές πηγές αξιολόγησης, για να μπορεί να γίνει καλύτερη σύγκριση των αποτελεσμάτων και να είναι πιο ασφαλή τα συμπεράσματα. Ένα βασικό συμπέρασμα είναι ότι τα περισσότερα Ελληνικά Πανεπιστημιακά Ιδρύματα βρίσκονται σε αρκετά υψηλό επίπεδο στην παγκόσμια κατάταξη.

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση μοιάζει με ένα οικοδόμημα που έχει ως βάση την οικογένεια, τα σχολεία της Προσχολικής Εκπαίδευσης, της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τα Γυμνάσια, τα Λύκεια και στην κορυφή αυτού του οικοδομήματος βρίσκεται η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η ενασχόληση με το επίπεδο των πανεπιστημίων είναι πολύ σημαντική, γιατί εν μέρει αντικατοπτρίζει την αξία όλου του εκπαιδευτικού οικοδομήματος. Το επίπεδο των αποφοίτων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά κάποιο τρόπο είναι και το τελικό προϊόν όλου του εκπαιδευτικού συστήματος και δείχνει τη δουλειά που έχει γίνει σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Έχοντας αυτό ως παραδοχή, τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα του παρόντος άρθρου είναι: σε ποια θέση βρίσκονται τα Ελληνικά και Κυπριακά Πανεπιστήμια σε παγκόσμιο κυρίως επίπεδο και πώς τα πάμε σε σύγκριση με κάποιες άλλες χώρες;

Εκπαίδευση και Παγκοσμιοποίηση

Ζούμε στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και αναπόφευκτα μας επηρεάζουν οι διάφορες πτυχές της, όπως η πολιτισμική, η πολιτική, η τεχνολογική και η περιβαλλοντική πτυχή της, ενώ μια ακόμη σημαντική πτυχή της παγκοσμιοποίησης που είναι η οικονομική, εκφράζεται

ως οξύμνη ανταγωνιστικότητα, σε μετασχηματισμό και μείωση του Κράτους Πρόνοιας και σε συμμόρφωση της κάθε χώρας με τα κριτήρια των διεθνών οίκων αξιολόγησης (Ζεμπύλας, 2011). Τα κράτη γίνονται όλο και πιο ανταγωνιστικά μεταξύ τους σε πολλούς τομείς, προωθώντας πολιτικές και στρατηγικές που εξασφαλίζουν την ανταγωνιστικότητα των εθνικών οικονομιών μπροστά στα παγκόσμια δεδομένα, παραβλέποντας τα πιθανά δημοκρατικά ελλείμματα που απορρέουν (Featherstone, 2002). Αντιλαμβάνονται πόσο χρήσιμη για τους στόχους τους είναι η εκπαίδευση και την τοποθετούν στο κέντρο των στρατηγικών τους επιλογών για ανταγωνιστικότητα εντός της παγκόσμιας οικονομίας, με αποτέλεσμα την ευθυγράμμιση της εκπαιδευτικής πολιτικής με το εθνικό συμφέρον, ορισμένο κυρίως μέσα από ένα οικονομικό πρίσμα (Schreier, 2003). Η εναρμόνιση των διεθνών δράσεων και η ανάπτυξη επαφών και ανταλλαγών εκπαιδευτικού υλικού επέφερε την ανάγκη για θεσμοθέτηση οργανισμών ελέγχου και συντονισμού, σε παγκόσμιο ή πανευρωπαϊκό επίπεδο (π.χ. ΟΟΣΑ, PISA), οι οποίοι θέτουν διακρατικές ατζέντες για την εκπαίδευση, εκπονούν δείκτες απόδοσης που διευκολύνουν διεθνείς συγκρίσεις και μετά πιέζουν τα διάφορα κράτη για σύγκλιση, επηρεάζοντας έτσι τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές (Ζεμπύλας, 2011). Έτσι και το εκπαιδευτικό μας σύστημα υπόκειται σε διεθνείς συγκρίσεις με αποτέλεσμα και τα τριτοβάθμια ιδρύματα να μπαίνουν σε λίστες κατάταξης από διάφορες εταιρείες αξιολόγησης. Όμως, τι είναι οι λίστες κατάταξης, τα γνωστά ως rankings; Είναι πίνακες όπου διεθνείς, εν μέρει ανεξάρτητοι και κυρίως ιδιωτικοί οργανισμοί, αξιολογούν και κατατάσσουν εκπαιδευτικά ιδρύματα από όλο τον κόσμο, ενώ υπάρχουν πολλές και διάφορες λίστες, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη εντελώς διαφορετικά κριτήρια αξιολόγησης, ενδεχομένως και εσκεμμένα, ώστε να μην είναι άμεσα συγκρίσιμα τα επιμέρους στοιχεία (Φιλελεύθερος, 2015). Αν και έχει αναπτυχθεί έντονος προβληματισμός ως προς την αξιοπιστία και αντικειμενικότητά τους, εντούτοις αποτελούν ένα εργαλείο αξιολόγησης, που μπορεί να προσθέσει κύρος στα πανεπιστήμια, ενώ κάποια τα εκμεταλλεύονται και για εμπορικούς σκοπούς (Φιλελεύθερος, 2015).

Τα αποτελέσματα των αξιολογικών κατατάξεων.

Στην πρώτη αξιολογική κατάταξη αναφέρουμε τα δεδομένα από τη λίστα Ranking Web of Universities ή αλλιώς Webometrics. Η λίστα αυτή βασίζεται σε δείκτες που εξαρτώνται άμεσα από το μέγεθος της παρουσίας ενός πανεπιστημίου στον παγκόσμιο ιστό και αξιολογεί τακτικά πάρα πολλά τριτοβάθμια ιδρύματα, δημόσια και ιδιωτικά, από όλον τον κόσμο (Webometrics, 2016). Η κατάταξη Webometrics αποτελεί αυτήν με τη μεγαλύτερη σε αριθμό κάλυψη ακαδημαϊκών ιδρυμάτων, δεδομένου ότι κατατάσσει πάρα πολλά πανεπιστήμια από ολόκληρο τον κόσμο, σε αντίθεση με παρόμοια εργαλεία, τα οποία αναλύουν συγκεκριμένο

αριθμό πανεπιστημίων, συνήθως μόνο ανεπτυγμένων χωρών. Ο αξιολογικός πίνακας λοιπόν της 1-1-2016 από τον οποίο αντλούμε τις πληροφορίες, περιλαμβάνει 23.892 ιδρύματα παγκοσμίως και αναφέρει ότι το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ) βρίσκεται στη θέση 196 της παγκόσμιας κατάταξης και μάλιστα στη κατάταξη Presence Ranking στις 20-2-2016 τοποθετείται πιο ψηλά στη θέση 91 (Webometrics, 2016). Αυτό δείχνει ότι το ΑΠΘ είναι στο 1% των καλύτερων πανεπιστημίων του κόσμου, ενώ και τα άλλα Ελληνικά Πανεπιστήμια είναι πολύ κοντά του, καθώς τα περισσότερα βρίσκονται μέσα στην πρώτη χιλιάδα, που σημαίνει ότι κατατάσσονται μέσα στο 4% των καλύτερων του κόσμου. Παραθέτουμε τα αποτελέσματα των δέκα πρώτων Ελληνικών Ιδρυμάτων στον πίνακα 1:

Πίνακας 1. Τα Ελληνικά Πανεπιστήμια στην παγκόσμια κατάταξη.

Πανεπιστημιακό Ίδρυμα	Θέση
1. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ)	196
2. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ)	247
3. Εθνικό Μετσόβειο Πολυτεχνείο (ΕΜΠ)	345
4. Πανεπιστήμιο Πατρών	535
5. Πανεπιστήμιο Κρήτης	543
6. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	656
7. Πανεπιστήμιο Αιγαίου	911
8. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας	920
9. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ΔΠΘ)	923
10. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας (ΠΑΜΑΚ)	1159

Πηγή: Webometrics (2016)

Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) κατατάσσεται στη θέση 2158 ενώ, πρώτο από τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας εμφανίζεται το ΤΕΙ Πειραιά στη θέση 2257, με τα υπόλοιπα να βρίσκονται αρκετά κοντά του (Webometrics, 2016). Τα Κυπριακά Πανεπιστήμια, δημόσια και ιδιωτικά με τη μικρή ιστορία τους καθώς τα περισσότερα είναι νεοϊδρυθέντα, κατατάσσονται σε καλές θέσεις, με το Πανεπιστήμιο Κύπρου να βρίσκεται ψηλά, σε παραπλήσια θέση με τα άλλα Ελληνικά Πανεπιστήμια, όπως φαίνεται στον πίνακα 2. Τέλος, να αναφέρουμε ότι τα πέντε πρώτα πανεπιστήμια στον κόσμο με τη συγκεκριμένη λίστα είναι με τη σειρά το Harvard, Stanford, MIT, California Berkeley και Cornell όλα από τις ΗΠΑ (Webometrics, 2016).

Πίνακας 2. Τα Πανεπιστήμια της Κύπρου στην παγκόσμια κατάταξη.

Πανεπιστημιακό Ίδρυμα	Θέση
1. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ	746
2. ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ	2275
3. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ	2584
4. ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ	2976
5. ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ	3533
6. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ FREDERICK	4213

Πηγή: Webometrics (2016)

Στη συνέχεια γίνεται παράθεση των αποτελεσμάτων από την πηγή Center for World University Rankings (CWUR) και τη λίστα που αυτή εξέδωσε για το 2015. Στη συγκεκριμένη λίστα περιλαμβάνονται τα 1000 καλύτερα πανεπιστήμια του κόσμου από 57 χώρες, ενώ η μεθοδολογία για την κατάταξή τους περιλαμβάνει στοιχεία από διάφορες παραμέτρους, όπως η ποιότητα της εκπαίδευσης, η επαγγελματική απασχόληση των αποφοίτων, η ποιότητα των σχολών και των τμημάτων, οι εκδόσεις, η επιρροή, οι βιβλιογραφικές αναφορές και οι ευρεσιτεχνίες (CWUR, 2016). Εδώ βρίσκουμε επτά (7) Ελληνικά Πανεπιστήμια και ένα (1) Κυπριακό, που βρίσκονται στις θέσεις από 301 ως 928 (Πίνακας 3) και για να τα συγκρίνουμε με άλλες χώρες αναφέρουμε ότι το Ισραήλ έχει και αυτό επτά (7) πανεπιστήμια στις θέσεις 29 ως 700, η Φιλανδία έχει στη λίστα οκτώ (8) πανεπιστήμια, το Βέλγιο δέκα (10), η Τουρκία δέκα (10) στις θέσεις από 470 ως 954, η Βουλγαρία ένα (1) στη θέση 845 (το Πανεπιστήμιο Σόφιας) και η Σερβία ένα (1), το Πανεπιστήμιο Βελγραδίου στη θέση 726 (CWUR, 2016). Αξίζει να αναφερθεί ότι το 2015, τα Πανεπιστήμια της Ελλάδας σε σύγκριση με το 2014 βελτίωσαν κατά μερικές δεκάδες θέσεις την κατάταξή τους, ενώ τα πέντε πρώτα ιδρύματα στον κόσμο σε αυτή την αξιολόγηση είναι τα Harvard, Stanford, MIT από τις ΗΠΑ και τα Cambridge, Oxford από το Ηνωμένο Βασίλειο (CWUR, 2016).

Πίνακας 3. Ελληνικά και Κυπριακά Πανεπιστήμια στα πρώτα 1000 του κόσμου.

Πανεπιστήμιο	Θέση
ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ	301
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	459
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ	515
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	582
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ	641
ΕΘΝΙΚΟ ΜΕΤΣΟΒΕΙΟ ΠΟΛΥΤΕΧΝΕΙΟ	695
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	905
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ	928

Πηγή: CWUR (2016)

Επόμενη πηγή αξιολόγησης είναι το Academic Ranking of World Universities (ARWU) με έδρα τη Σαγκάη, που χρησιμοποιεί μια σειρά ακαδημαϊκών δεικτών, όπως την ερευνητική απόδοση και την δυνατότητα απασχόλησης των αποφοίτων, για να κατατάξει τα 500 πρώτα εκπαιδευτικά ιδρύματα του κόσμου (ARWU, 2016). Στην ομαδοποιημένη παγκόσμια κατάταξη του 2015 βρίσκουμε το ΕΚΠΑ στη θέση 301-400 και το ΑΠΘ στη θέση 401-500, ενώ πρώτα στον κόσμο βρίσκονται τα Harvard, Stanford, MIT, California Berkeley και Cambridge (ARWU, 2016). Άλλη πηγή είναι η κατάταξη του The Times Higher Education World University Rankings για το 2015-16, που χρησιμοποιεί για την αξιολόγηση μια σειρά δεδομένων όπως η διδασκαλία, η έρευνα, η μετάδοση της γνώσης και η διεθνής παρουσία (Times, 2016). Σε παγκόσμιο επίπεδο, από τα Ελληνικά Πανεπιστήμια κατατάσσει στις θέσεις 401-500 το ΕΚΠΑ, στις θέσεις 501-600 το ΕΜΠ και στις θέσεις 601-800 το ΑΠΘ, την ΑΣΟ-ΕΕ και το Πανεπιστήμιο Πάτρας (Times, 2016). Στα πέντε πρώτα πανεπιστήμια συναντάμε τα California inst. of Technology, Oxford, Stanford, Cambridge και MIT (ο.π). Τελευταία αναφέρουμε την κατάταξη από το QS World University Ranking για το 2015-16, ιδιωτικής εταιρείας με έδρα το Λονδίνο, όπου χρησιμοποιεί ως κριτήρια τη φήμη των ακαδημαϊκών, τη φήμη στην αγορά εργασίας και τις αναφορές των διπλωματικών εργασιών και τοποθετεί σε λίστα τα 800 κορυφαία ιδρύματα του κόσμου από τριάντα (30) και πλέον χώρες (QS, 2016). Η συγκεκριμένη πηγή διαφοροποιεί τις κατατάξεις σε πέντε επιστημονικά-θεματικά πεδία, όπως τις ανθρωπιστικές σπουδές, την μηχανική και τεχνολογία, τις θετικές-φυσικές επιστήμες, τις ιατρικές σπουδές, τις κοινωνικές σπουδές και τη διοίκηση και βρίσκουμε αρκετά Ελληνικά Πανεπιστήμια μέσα στις λίστες της, όπως φαίνεται στον πίνακα 4 (QS, 2016).

Πίνακας 4. Κατάταξη Ελληνικών Πανεπιστημίων κατά επιστημονικά πεδία στον κόσμο

ΙΔΡΥΜΑ-ΠΕΔΙΟ	ΘΕΣΗ	ΙΔΡΥΜΑ-ΠΕΔΙΟ	ΘΕΣΗ
ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ		ΘΕΤΙΚΕΣ - ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ	
ΑΠΘ	259	ΕΜΠ	234
ΕΚΠΑ	342	ΑΠΘ	268
ΙΑΤΡΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ		ΠΑΝΕΠ. ΚΡΗΤΗΣ	269
ΑΠΘ	259	ΕΚΠΑ	300
ΕΚΠΑ	342	ΠΑΝΕΠ. ΠΑΤΡΑΣ	381
ΜΗΧΑΝΙΚΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ		ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ	
ΕΜΠ	67	ΑΣΟΕΕ	193
ΑΠΘ	146	ΑΠΘ	211
ΠΑΝΕΠ. ΠΑΤΡΩΝ	211	ΕΚΠΑ	284
ΕΚΠΑ	234		

Πηγή: QS (2016).

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Τα κορυφαία πανεπιστημιακά ιδρύματα στον κόσμο φαίνεται να είναι τα Stanford, Harvard, Cambridge, Oxford, MIT, καθώς βρίσκονται στην κορυφή σχεδόν σε όλες τις λίστες αξιολόγησης. Αξίζει στο σημείο αυτό να δούμε λεπτομερώς τα αποτελέσματα των Ελληνικών Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων και στις πέντε παγκόσμιες αξιολογήσεις. Το ΑΠΘ για παράδειγμα κατατάσσεται μια φορά στη θέση 196, μια φορά περίπου στη θέση 200+, μια φορά στην 400+, μια φορά στην 459 και μια φορά στην 600+. Το ΕΚΠΑ κατατάσσεται στις θέσεις 247, 301, δύο φορές περίπου στη θέση 300+, και μια φορά στη θέση 400+. Σχεδόν όλα τα άλλα δημόσια Ελληνικά Πανεπιστημιακά Ιδρύματα, όπως παρατηρούμε από τους πίνακες, έχουν να επιδείξουν μια καλή θέση σε μια από τις πέντε λίστες κατάταξης, κάτι που καταδεικνύει ότι βρίσκονται σε αρκετά καλό επίπεδο τουλάχιστον σε μια αξιολόγηση. Δεν αποτελεί στόχο της παρούσης δημοσίευσης η σύγκριση και η συζήτηση, για το ποια από τα ελληνικά ιδρύματα είναι τα καλύτερα ή όχι. Στη λίστα πάντως της Webometrics (2016) αξιολογούνται τα περισσότερα ιδρύματα που βρίσκονται στην Ελλάδα, ΑΕΙ και ΤΕΙ, δημόσια και ιδιωτικά κολέγια και σχολές, εβδομήντα επτά (77) συνολικά, έχοντας όμως το μειονέκτημα της άντλησης πληροφοριών μόνο από την Webometrics, κάτι που δεν δίνει τη δυνατότητα διασταύρωσης των δεδομένων. Όσον αναφορά το Ευρωπαϊκό επίπεδο, η σειρά των Ελληνικών Ιδρυμάτων ανεβαίνει αρκετά σε σχέση με την παγκόσμια, καθώς απομακρύνεται από τις λίστες ένας μεγάλος αριθμός πανεπιστημίων, κυρίως από τις ΗΠΑ, που βρίσκονται σε πολύ υψηλές θέσεις. Όπως φαίνεται από τους πίνακες και τις αναφορές κατάταξης, τα Ελληνικά Πανεπιστημιακά Ιδρύματα βρίσκονται σε αρκετά υψηλές θέσεις της παγκόσμιας κατάταξης και αυτό συμβαίνει παρά τις δυσκολες συνθήκες. Οι αντιξοότητες πηγάζουν από τα κριτήρια που χρησιμοποιούν ορισμένες λίστες, γιατί όπως προαναφέρθηκε, κάποιες αξιολογήσεις χρησιμοποιούν ως δείκτες την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων ή τη συμμετοχή σε έρευνες και ευρεσιτεχνίες. Στην σημερινή Ελλάδα της οικονομικής κρίσης και της υψηλής ανεργίας, οι απόφοιτοι είναι δύσκολο να βρουν εργασία, ενώ οι δυσκολίες στη χρηματοδότηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων δημιουργεί προβλήματα και στην έρευνα, γεγονός που επιφέρει εξαρχής ένα μειονέκτημα στα Ελληνικά Ιδρύματα. Για παράδειγμα στη λίστα του CWUR (2016), για τον τομέα της επαγγελματικής απασχόλησης των αποφοίτων, όλα τα Ελληνικά Ιδρύματα αξιολογούνται με πολύ χαμηλό βαθμό. Παρόλα αυτά, οι επιδόσεις των Ελληνικών Πανεπιστημίων παραμένουν πολύ υψηλές, αφού κατάφεραν να βρίσκονται σε πολύ καλές θέσεις, ενώ αξίζει να παρακολουθήσει κανείς στο μέλλον, αν θα διατηρηθούν στα ίδια επίπεδα, θα βελ-

τιωθούν ή θα υποχωρήσουν. Η ελληνική οικονομία δεν είναι σε καλή κατάσταση, η επένδυση στην επιστήμη και στην έρευνα συνεχίζει να είναι ελάχιστη, όμως, το γεγονός ότι τα πανεπιστήμια παραμένουν μέχρι τώρα δυνατά, δείχνει μάλλον ότι τόσο οι πανεπιστημιακοί, τόσο το προσωπικό, όσο και οι φοιτητές, δουλεύουν πραγματικά σκληρά, για να εκπληρώσουν την αποστολή τους.

Βιβλιογραφία

- ARWU, Academic Ranking of World Universities – Shanghai Ranking. (2016). Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 24, 2016, από <http://www.shanghairanking.com/ARWU2015.html>
- CWUR, The Center for World University Rankings. (2016). Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 23, 2016, από <http://cwur.org/2015/greece.html>
- Featherstone, M. (2002). Cosmopolis: An Introduction. *Theory Culture Society* 2002, 19:1.
- Ζεμπύλας, Μ. (2011). *Θεωρητικές διαστάσεις και λόγοι περί εκπαιδευτικής πολιτικής*. Τόμος Α. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κυριακίδου, Χ. (2015, Φεβρουάριος 5). Η αξιολόγηση των Πανεπιστημίων μας. *Εφημερίδα Φιλελεύθερος*. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 15, 2016, από <http://www.philenews.com/el-gr/koinonia-aidiseis/160/240941/i-axiologisi-ton-panepistimion-mas-pinakes>
- QS, Quacquarelli Symonds World University Rankings. (2016). Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 22, 2016, από <http://www.topuniversities.com/university-rankings>
- Schriewer, J. (2003). Globalisation in education: process and discourse. *Policy futures in education*. Volume 1, number 2, 2003
- The Times Higher Education World University Rankings. (2016). Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 18, 2016, από <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2016/world-ranking#!/page/0/length/25>
- Webometrics, Ranking Web of Universities. (2016). Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 20, 2016, από <http://www.webometrics.info/en/world?page=1&sort=asc&order=Presence%20Rank>

Η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής μεταναστών

Ιωάννης Λάμπρος

Δάσκαλος του 1^{ου} Δ. Σχ. Ανατολής Ιωαννίνων

Περίληψη

Η Ελλάδα από χώρα αποστολής μεταναστών τη δεκαετία του 1960, με τον ερχομό χιλιάδων μεταναστών τη δεκαετία του 1990 αλλά και ιδιαίτερα σήμερα, εξελίσσεται σε χώρα υποδοχής και μάλιστα μεταναστών από διάφορες χώρες, τόσο της Ευρώπης όσο και της Ασίας. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μια ανάλυση των μορφών μετανάστευσης καθώς και οι επιπτώσεις στη χώρα υποδοχής σε κοινωνικό αλλά και εκπαιδευτικό επίπεδο.

Εισαγωγή

Με τον όρο *μετανάστευση* εννοούμε την κάθε μετακίνηση ατόμου που γίνεται από μια περιοχή ή χώρα όπου βρίσκεται η κατοικία του, σε μια άλλη, με σκοπό την προσωρινή ή μόνιμη εγκατάστασή του σ' αυτή και διακρίνεται σε εσωτερική ή εξωτερική. Ως εξωτερική διεθνής μετανάστευση ορίζεται η μετανάστευση κατά την οποία τα άτομα διασχίζουν τα σύνορα, αλλάζοντας τόπο διαμονής και είναι ξένης εθνικότητας τη στιγμή που εισέρχονται στην χώρα προορισμού, ενώ σύμφωνα με το Τμήμα Κοινωνικών Υποθέσεων του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε.), σ' αυτούς δεν συγκαταλέγονται οι τουρίστες, οι επιχειρηματίες, μαθητές ή φοιτητές και απλώς διερχόμενοι. Με κριτήριο την προσωπική επιλογή του ατόμου η μετανάστευση διακρίνεται σε αναγκαστική και εκούσια ενώ με κριτήριο τη χρονική διάρκεια παραμονής του μετανάστη στην χώρα υποδοχής διακρίνεται σε προσωρινή και μόνιμη (<http://digilib.lib.unipi.gr/spoudai/bitstream/spoudai/605/1/t34n34734to754.pdf>).

Η Ελλάδα ως εθνικό κράτος είχε έως το 1960 αρνητικό ισοζύγιο όσον αφορά το φαινόμενο εισόδου-εξόδου εργατικού δυναμικού από τη χώρα. Ως χώρα με ιδιαίτερη γεωπολιτική θέση στον παγκόσμιο πολιτικό χάρτη δεν ήταν δυνατόν να μείνει έξω από τις εξελίξεις που είχαμε στην ευρύτερη περιοχή των Βαλκανίων και αφορούν στο μεταναστευτικό ρεύμα που ακολούθησαν αυτές. Από χώρα εξαγωγής μεταναστών το 1960, με τον ερχομό χιλιάδων μεταναστών στις αρχές της δεκαετίας του 1990 και ύστερα, εξελίσσεται σε χώρα

υποδοχής και μάλιστα μεταναστών από διάφορες χώρες, τόσο της Ευρώπης όσο και της Ασίας. Αποτέλεσμα όλων των παραπάνω είναι η Ελλάδα να διαμορφώνεται τα τελευταία χρόνια σε χώρα υποδοχής οικονομικών μεταναστών (Νικολάου, 2011).

Η κατάρρευση των κομμουνιστικών καθεστώτων, η επιδείνωση της διεθνούς οικονομικής κατάστασης και ο θρησκευτικός ολοκληρωτισμός, επέφεραν δραματική αύξηση στα ρεύματα αλλοδαπών από την ανατολική και την κεντρική Ευρώπη αλλά και τον Τρίτο Κόσμο. Οι μετανάστες διασχίζουν τα εθνικά σύνορα χωρίς να διαθέτουν πάντα νόμιμα πιστοποιητικά και εγκαθίστανται προσωρινά ή σε μακροχρόνια βάση στα εθνικά μας εδάφη. Το μεγαλύτερο μέρος των προσερχόμενων πληθυσμών προέρχεται από την Αλβανία, την Πολωνία, τις Φιλιππίνες, το Πακιστάν, το Ιράκ και την Αίγυπτο. Ωστόσο και άλλες αφρικανικές, ασιατικές, και κεντροευρωπαϊκές εθνότητες συγκαταλέγονται μεταξύ των ομάδων που κατοικούν σήμερα στη χώρα μας (Πετρονιώτη & Τριανταφυλλίδου, 2003).

Οι μετανάστες, απρόσκλητοι και αδήλωτοι από τη δεκαετία του 1990 τουλάχιστον, εισρέουν σε όλες τις χώρες της Ευρώπης. Ωστόσο αυτό που παρατηρείται στην Ελλάδα και αφορά το πλήθος και την αναλογία τους δεν παρατηρείται σε καμία άλλη χώρα. Αποτέλεσμα αυτής της μαζικής εισροής είναι οι σημαντικές επιπτώσεις που παρατηρούνται στη χώρα μας σε κοινωνικό, οικονομικό αλλά και εκπαιδευτικό επίπεδο (Μπάρος, 2008).

Όσον αφορά τους αλλοδαπούς που έχουν εισέλθει και κάποιοι από αυτούς διαμένουν πλέον στη χώρα μας, μπορούμε να τους διακρίνουμε στις παρακάτω κατηγορίες:

- *Μετανάστες:* υπήκοοι κρατών εντός κι εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) που έχουν εισέλθει νόμιμα ή παράνομα στην Ελλάδα, με σκοπό την εγκατάσταση και την ανεύρεση προσωρινής ή μόνιμης εργασίας.
- *Εθνοτικοί Έλληνες:* ανήκουν εν μέρει στην κατηγορία μετανάστης εφόσον είναι ελληνικής καταγωγής και ασπάζονται το Ορθόδοξο Χριστιανικό δόγμα. Μια σημαντική ομάδα εθνοτικών Ελλήνων μεταναστών, οι Βορειοηπειρώτες, είναι Αλβανοί υπήκοοι, κυρίως από τη νότιο Αλβανία (*Βόρειο Ήπειρο*), αλλά αυτοπροσδιορίζονται (και αναγνωρίζονται από το ελληνικό κράτος) ως Έλληνες από εθνοτική και πολιτισμική άποψη.
- *Αιτούντες άσυλο:* υπήκοοι κρατών εκτός Ε.Ε. που εισέρχονται στην Ελλάδα νόμιμα ή παράνομα, ζητώντας να αποκτήσουν την ιδιότητα του πρόσφυγα επειδή (όπως ισχυρίζονται) φοβούνται ότι θα διωχθούν στη χώρα προέλευσής τους εξαιτίας της φυλετικής τους ταυτότητας ή πολιτικών και θρησκευτικών πεποιθήσεων.
- *Πρόσφυγες:* αλλοδαποί που αποκτούν την ιδιότητα του πολιτικού πρόσφυγα από το ελληνικό κράτος ή από την ελληνική αντιπροσωπεία της Υπάτης Αρμοστείας του Ο.Η.Ε. για τους Πρόσφυγες.

- *Παλινοστούντες*: υπήκοοι χωρών εκτός Ε.Ε. οι οποίοι κατάγονται από την Ελλάδα ή περιοχές εκτός των συνόρων του ελληνικού κράτους που είχαν άλλοτε δεχθεί την επίδραση του ελληνικού πολιτισμού. Η πλειοψηφία των ατόμων που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία αισθάνονται ότι έχουν επιστρέψει στην πατρική γη και είναι Πόντιοι ή Ρωσοπόντιοι, δηλαδή μετανάστες από την περιοχή του Πόντου στη νότια ακτή της Μαύρης Θάλασσας μέχρι τις πρώην Σοβιετικές Δημοκρατίες.
- *Επαναπατρισθέντες*: Έλληνες μετανάστες οι οποίοι επιστρέφουν οικειοθελώς στην Ελλάδα μετά από μια περίοδο μόνιμης εγκατάστασης στο εξωτερικό. Τα μέλη αυτής της κατηγορίας μπορεί να είναι Έλληνες πολίτες ή να έχουν αποκτήσει την υπηκοότητα της χώρας που τους φιλοξένησε. (Πετρονώτη & Τριανταφυλλίδου, 2003).

Επιπτώσεις σε κοινωνικό επίπεδο

Οι επιδράσεις της μετανάστευσης παρατηρούνται αντίστοιχα στη χώρα υποδοχής αλλά και στη χώρα αποστολής. Όσον αφορά τη χώρα αποστολής οι συνέπειες που χαρακτηρίζονται ως θετικές αφορούν στον περιορισμό της πίεσης από την πληθυσμιακή αύξηση, στη μείωση του αριθμού των ατόμων που αναζητούν εργασία και στην εισροή εισοδήματος στη χώρα από τα εμβάσματα που ενισχύουν το ισοζύγιο των πληρωμών. Παράλληλα, η μετανάστευση αποκλιμακώνει εσωτερικά προβλήματα της χώρας αποστολής, όπως για παράδειγμα την ανεργία αλλά και αυξάνει το μισθό των εργαζομένων της χώρας προέλευσης, γιατί μειώνεται η προσφορά εργασίας. Βέβαια οι συνέπειες μπορεί να είναι και αρνητικές εφόσον αποδυναμώνεται ένα από τα παραγωγικότερα μέρη του εργατικού δυναμικού που θεωρείται απαραίτητο για την οικονομική ανάπτυξη της χώρας. Επιπρόσθετα, συνέπεια της μετανάστευσης του ενεργού δυναμικού, αποτελεί και η μείωση του ποσοστού γεννήσεων οπότε άμεσα επηρεάζεται και το ποσοστό γήρανσης του πληθυσμού το οποίο παρουσιάζει αύξηση. Τέλος, μια βασική αρνητική συνέπεια της μετανάστευσης για τη χώρα αποστολής είναι η οικονομική εξάρτησή της από τη χώρα υποδοχής των μεταναστών της.

Από την άλλη η μετανάστευση αποτελεί ένα φαινόμενο που αναμφισβήτητα επηρεάζει τη χώρα υποδοχής σε πολλούς τομείς γιατί αυξάνει τον αριθμό των κοινωνικών υποκειμένων που παίρνουν μέρος στην συλλογική ζωή. Η μαζική προσέλευση μεταναστών στη χώρα υποδοχής επηρεάζει τον εργασιακό τομέα εφόσον οι μετανάστες εργάζονται, αλλά και τον ασφαλιστικό, σε περίπτωση που είναι νόμιμοι εργαζόμενοι και απολαμβάνουν το δικαίωμα στην ασφάλιση και την υγεία. Συνεπώς άμεση επίδραση υπάρχει στην οικονομία της χώρας. Παράλληλα, επίδραση υπάρχει και στον κοινωνικό τομέα εφόσον οι μετανάστες έχουν εγκατα-

σταθεί στη χώρα και συναναστρέφονται καθημερινά με το γηγενή πληθυσμό. Επίσης και στον εκπαιδευτικό κόσμο υπάρχει επίδραση στην περίπτωση που η δεύτερη γενιά μεταναστών συμμετέχει σε κάποια βαθμίδα της εκπαίδευσης, όπως και στους ίδιους τους μετανάστες που παρακολουθούν μαθήματα σε κάποιο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (για παράδειγμα μαθήματα εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής). Η πολιτιστική, θρησκευτική και γλωσσική διαφορετικότητα των μεταναστών από τους ημεδαπούς έχει ως αποτέλεσμα την συνύπαρξη και αλληλεπίδραση μιας ποικιλίας πολιτισμών στην επικράτεια της χώρας υποδοχής και συνεπώς, την επιρροή στους αντίστοιχους τομείς της θρησκείας, του πολιτισμού και της γλώσσας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της διαπολιτισμικότητας είναι οι περιπτώσεις οικογενειών που αποτελούνται από αλλοδαπά και ημεδαπά μέλη (Ζολώτα, 2010).

Στην Ελλάδα η συζήτηση για το μεταναστευτικό επικεντρώνεται στα αποτελέσματα, τις ωφέλειες ή τους κινδύνους που επιφέρει η μετανάστευση για την κοινωνία μας ή στην επίκληση γενικών αρχών, κινδυνεύοντας να αντιμετωπίσει το φαινόμενο με όρους στιγμής και όχι διαδικασίας. Οι επιπτώσεις της μετανάστευσης είναι αποτέλεσμα όχι μόνο του ίδιου του γεγονότος, αλλά και των στρατηγικών που μια κοινωνία κινητοποιεί (ή δεν κινητοποιεί) απέναντί του, δηλαδή των στρατηγικών ένταξής τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Η στάση της ελληνικής πολιτείας χαρακτηρίζεται από μια έντονη υποκριτική συμπεριφορά χωρίς καμιά (ηθελημένα ή όχι) μεταναστευτική πολιτική, παρά το γεγονός πως η χώρα μας, εκτός της δεκαετίας του 1980, είχε γνωρίσει και αντιμετωπίσει και παλαιότερα παρόμοιες καταστάσεις υποδοχής μετοίκων (Νικολάου, 2011).

Η ένταξη όμως ομάδων διαφορετικής συνείδησης απαιτεί μια σοβαρή επένδυση στην προετοιμασία (αξιοπρεπής υποδοχή, εκμάθηση γλώσσας κ.α.), που στην ελληνική περίπτωση παραλείφθηκε, όχι βέβαια για λόγους άγνοιας, αλλά για λόγους έλλειψης στοιχειώδους προγραμματισμού και ως σκόπιμη επιλογή, καθώς η εξαθλίωση των ανθρώπων αυτών ρίχνει δραματικά το κόστος εργασίας τους.

Όλη αυτή η κατάσταση, η δίχως έλεγχο εισροή μεταναστών, που συνεχίζεται αμείωτα έως και σήμερα, η απουσία πολιτικών σχεδιασμών και στοχευμένων επιλογών για την επόμενη μέρα, η κακή οικονομική κατάσταση των αλλοδαπών και η αδυναμία εξεύρεσης εργασίας, με αποτέλεσμα παραβατικές ενέργειες από τους ίδιους, είναι κάποιες από τις αιτίες για να χάσει ο μέσος Έλληνας πολίτης το αίσθημα ασφάλειας, με τα γνωστά αποτελέσματα όσον αφορά τη στάση του σε θέματα καθημερινότητας απέναντι στους μετανάστες. Μια στάση δυστυχώς μη αποδοχής της διαφορετικότητας, μη αποδοχής της πολυπολιτισμικότητας και της πολυχρωμίας που είτε το θέλουμε είτε όχι αποτελεί πλέον την πραγματικότητα στην ελληνική κοινωνία.

Επιπτώσεις σε εκπαιδευτικό επίπεδο

Η παρουσία και διαβίωση μεγάλου αριθμού μεταναστών στην Ελλάδα έχει αλλάξει το τοπίο σε πολλές περιοχές της χώρας και έχει επηρεάσει τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Σήμερα ένα οποιοδήποτε δημόσιο ελληνικό σχολείο στο κέντρο ή στην περιφέρεια φιλοξενεί τυχαίο αριθμό μεταναστών μαθητών και μαζί ό,τι αυτοί μεταφέρουν από τις χώρες καταγωγής τους, όπως διαφορετική γλώσσα, κουλτούρα, καθημερινές συνήθειες (Σκούρτου, Βρατσάλης, & Γκόβαρης, 2004).

Λαμβάνοντας υπόψη πως τα παιδιά των μεταναστών σχολικής ηλικίας έχουν το δικαίωμα να συνεχίσουν τη μαθησιακή διαδικασία στη χώρα υποδοχής, γεννάται αμέσως το ερώτημα κατά πόσο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν έτοιμο για τη νέα αυτή κατάσταση που διαμορφώθηκε ή κατά πόσο προσπάθησε προς αυτή την κατεύθυνση. Είναι αλήθεια πως το τοπίο στην εκπαίδευση με την είσοδο μεταναστών στον ελλαδικό χώρο άλλαξε. Από την ομοιογένεια πέρασε στην ανομοιογένεια.

Είναι όμως πράγματι έτσι;

Πρώτη φορά αντιμετώπισε η χώρα μας τέτοιες καταστάσεις;

Η αλήθεια είναι πως όχι. Η Ελλάδα δεν πρωτοσυνάντησε την ετερότητα με την είσοδο των μεταναστών σ' αυτήν. Παρά την αξιοσημείωτη γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια του ελληνικού λαού η χώρα μας υπήρξε παλαιότερα τόπος υποδοχής προσφυγικών κυρίως πληθυσμών, οι οποίοι δεν ήταν όλοι τους ελληνικής καταγωγής (Νικολάου, 2010). Όλα αυτά τα χρόνια βέβαια το ελληνικό κράτος πορεύονταν με σημαία την ομοιογένεια και τα όσα ίσχυαν είχαν χαρακτήρα αφομοιωτικό και ομογενοποιητικό για όλους τους πολίτες του, Έλληνες και μη (Νικολάου, 2011).

Σήμερα η πραγματικότητα όμως είναι άλλη. Η χώρα μας από το 2009, κοινωνικά και οικονομικά, σχεδόν καθημερινά ολισθαίνει. Ο συνεχής αυτός κατήφορος στην πορεία του παρέσυρε και το ελληνικό σχολείο ως κομμάτι της κοινωνίας μας, με τα αποτελέσματά του να είναι ορατά προς το χειρότερο, δυστυχώς, σε όλους όσους εμπλέκονται μ' αυτό, μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς (Λάμπρος & Νικολάου, 2014).

Τα τωρινά δεδομένα όμως δεν έχουν καμιά σχέση με αυτά των προηγούμενων καταστάσεων. Η Ελλάδα πλέον είναι μια χώρα με ευρωπαϊκό προσανατολισμό, συντεταγμένη με τις αρχές της ευρωπαϊκής της πορείας και το αφομοιωτικό μοντέλο που κυριαρχούσε τα προηγούμενα χρόνια στην εκπαίδευση, αλλά και στην κοινωνία γενικότερα, οφείλει να δώσει τη θέση του σε μια άλλη προσέγγιση όλης αυτής της κατάστασης που βιώνει το εκπαιδευτικό μας σύστημα τα τελευταία τουλάχιστον 35 χρόνια. Μιας κατάστασης με κύρια χαρακτηριστικά τις ανομοιογενείς γλωσσικά και πολιτισμικά τάξεις, με προβλήματα επικοι-

νωσίας, με ελλιπή Προγράμματα Σπουδών για αλλόγλωσσους και αλλόφωνους μαθητές, με όχι σωστά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, με υποδομή όχι την ενδεδειγμένη, με τις Νέες Τεχνολογίες μέχρι πρόσφατα τουλάχιστον στα σπάργανα, με ανύπαρκτη τη συνεργασία με τις χώρες καταγωγής των μεταναστών, με εκδηλώσεις ρατσισμού μέσα στο σχολικό χώρο, χωρίς σαφή πολιτικό σχεδιασμό για το μεταναστευτικό ζήτημα και μια κοινωνία φοβισμένη, επιφυλακτική και εχθρική απέναντι στους μετανάστες.

Έτσι παρόλο που επίσημα γίνεται λόγος για διαπολιτισμικότητα, στην πράξη το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δείχνει να μην έχει αποκοπεί από το μοντέλο της αφομοίωσης. Ο μονοπολιτισμικός και εθνοκεντρικός του χαρακτήρας δεν επιτρέπει ή περιορίζει μια διαφορετική προσέγγιση που απαιτείται για το χειρισμό των καταστάσεων που προέκυψαν. Οι εκπαιδευτικοί, ως άμεσα εμπλεκόμενοι, μπροστά στη νέα αυτή κατάσταση βρέθηκαν ανέτοιμοι και δυστυχώς αβοήθητοι από την πολιτεία. Επόμενο λοιπόν και η στάση που δείχνουν οι έρευνες ότι κράτησαν. Δεν είπαν όμως όχι στην πρόκληση, συμμετείχαν σε κάθε δράση που κλήθηκαν και ενώ στην αρχή είδαν τον ερχομό των αλλοδαπών ως πρόβλημα, στην πορεία φαίνεται να αλλάζουν τη στάση τους και να συμπορεύονται με τις αρχές και τις αξίες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα πλαίσια της νέας τάξης πραγμάτων όπως αυτή έχει διαμορφωθεί (Νικολάου & Λάμπρος, 2013).

Ένα σημαντικό ακόμη θέμα που αναδείχθηκε όλα αυτά τα χρόνια το οποίο κρατά αμείωτο το ενδιαφέρον του επιστημονικού και εκπαιδευτικού κόσμου είναι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλόφωνων μαθητών στα σχολεία της χώρας μας. Αντιμετωπίζοντας την κατάσταση της μετανάστευσης και παρόμοιες καταστάσεις, ως καταστάσεις που εν δυνάμει προκαλούν διαταραχές στην επικοινωνία, ο Cummins θεωρεί ότι στα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων πρέπει να δίνεται πίστωση χρόνου από το σχολείο (Σκούρτου, 2008).

Δυστυχώς όμως όπως δείχνει η έρευνα αυτό δε συνέβη στο ελληνικό σχολείο με την πολιτεία να απουσιάζει, τους εκπαιδευτικούς ανέτοιμους, αμήχανους και μοιρασμένους μπροστά στη νέα κατάσταση, και τους μαθητές, αλλοδαπούς και γηγενείς σε σύγχυση (Νικολάου & Λάμπρος, 2013).

Απάντηση σ' αυτή τη δεδομένη κοινωνική πραγματικότητα, την πολυπολιτισμικότητα, αποτελεί το μέσο δημιουργίας προϋποθέσεων συμμετρικής αλληλεπίδρασης των πολιτισμών, η διαπολιτισμική εκπαίδευση (Γκόβαρης, 2004). Επειδή είναι απαραίτητο να μάθουν οι άνθρωποι να ζουν σε μια πραγματικά πλουραλιστική κοινωνία ανάμεσα σε πολλές εθνικές ομάδες με διαφορετικά συστήματα αξιών, τα ήδη διαμορφωμένα ή διαμορφούμενα νέα δεδομένα απαιτούν και νέες λύσεις από τους κοινωνικούς θεσμούς. Επομένως και το σχολείο οφείλει να δίνει λύσεις, το οποίο προσπαθεί να σταθεί αξιοπρεπώς απέναντι στις νέες κα-

ταστάσεις που αντιμετωπίζει, στηριζόμενο από την άλλη στις δομές και τους σχολικούς μηχανισμούς του χθες.

Το ελληνικό σχολείο επιβάλλεται πια να λάβει κρίσιμες αποφάσεις κι αυτό όχι μόνο λόγω της πολυπολιτισμικότητας ως συνέπεια της νέας κατάστασης αλλά και εξαιτίας γενικότερων εξελίξεων όπως είναι η παγκοσμιοποίηση, η ανάπτυξη των Νέων Τεχνολογιών, η δημιουργία διεθνών δικτύων στην οικονομία, η συγκοινωνία, τα οικολογικά προβλήματα.

Στη δεκαετία του 1975-1985 έγινε μια προσπάθεια για εκσυγχρονισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ήταν όμως εσωστρεφής, αφορούσε στις εσωτερικές δομές και λειτουργίες του συστήματος και δεν κατάφερε να ξεφύγει από τη λογική της μονοπολιτισμικότητας, της μονογλωσσίας και του εθνοκεντρισμού.

Σήμερα που το σχολείο δέχεται επιδράσεις από το περιβάλλον του οφείλει να διαμορφώσει την κουλτούρα του και το δικό του σχολικό κλίμα (Πασιαρδής, 2004). Έτσι απαιτείται ένας συγχρονισμός που θα είναι στραμμένος περισσότερο προς τα έξω, ο οποίος θα λαμβάνει υπόψη του όχι μόνο τους ενδογενείς αλλά και τους εξωγενείς παράγοντες, με στόχο τις απαντήσεις στα ζητούμενα, έτσι όπως προκύπτουν και διαμορφώνονται από τις ευρωπαϊκές και τις παγκόσμιες εξελίξεις (Δαμανάκης, 2005).

Όστοςό αυτή η αλλαγή στην κουλτούρα του με τον μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό του προσανατολισμό δεν είναι καθόλου εύκολη ούτε και γρήγορη υπόθεση. Απαιτείται έντονη και συστηματική προσπάθεια από όλους όσους εμπλέκονται με τα του σχολείου έτσι ώστε, στην πορεία να καταλήξουμε στο ζητούμενο που είναι η διαμόρφωση αποδεκτών συμπεριφορών ως προς το σεβασμό, τη διαφορετικότητα και τις ίσες ευκαιρίες για όλους, γηγενείς και αλλοδαπούς.

Γιατί η δημιουργία κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών και προσεγγίσεων που είναι σε θέση να διαμορφώσουν τις ανθρώπινες σχέσεις είναι ο καταλύτης, για τη δημιουργία διαπολιτισμικού κλίματος στο σχολείο (Ακριτίδης & Τοκατζόγλου, 2006), με στόχο αυτή η στάση να περάσει στην κοινωνία, σε τοπικό επίπεδο, σε ευρωπαϊκό αλλά και παγκόσμιο.

Βιβλιογραφία

- Ακριτίδης, Ν., & Τοκατζόγλου, Μ. (2006). *Η δημιουργία διαπολιτισμικού κλίματος στην τάξη μέσα από τη διδασκαλία των ανθρώπινων δικαιωμάτων: Μια μελέτη περίπτωσης*. Paper presented at the Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, Πάτρα.
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των παλινοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

- Ζολώτα, Ι. (2010). *Ο ρόλος της γλώσσας της χώρας υποδοχής στη διαδικασία ένταξης των μεταναστών: Έρευνα σε μετανάστες στην Πάτρα*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Λάμπρος, Ι., & Νικολάου, Γ. (2014). *Χωράνε οι μητρικές γλώσσες των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο; Οι απόψεις των εκπαιδευτικών*. Paper presented at the 10 Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης: Η έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης-Παρόν και προοπτικές, Ιωάννινα.
- Μπάρος, Β. (2008). *Διαπολιτισμική ετοιμότητα στην εκπαιδευτική πράξη. Έρευνα δράσης ως εμπειρικό εργαλείο και μέθοδος αυτοπαρατήρησης και αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού* Paper presented at the Νέο εκπαιδευτικό υλικό του ΥΠΕΠΘ-Αξιολόγηση και διοίκηση Α΄/θμιας & Β΄/θμιας εκπαίδευσης, Πάτρα.
- Νικολάου, Γ. (2010). *Εκπαίδευση και ταυτότητα στη διασπορά. Η περίπτωση του σχολείου αρμενοπαίδων "Λεβόν και Σοφία Αγκοπιάν"*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον - Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολάου, Γ., & Λάμπρος, Ι. (2013). *Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο ελληνικό σχολείο: Προβληματισμοί-προοπτικές*. Paper presented at the 16ο Διεθνές Συνέδριο: Διοίκηση της εκπαίδευσης, Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως ξένη γλώσσα, Πάτρα.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πετρονάτη, Μ., & Τριανταφυλλίδου, Α. (2003). *Σύγχρονα μεταναστευτικά ρεύματα προς την Ελλάδα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών*.
- Σκούρτου, Ε. (2008). *Η παραδειγματική σχέση της πρώτης και της δεύτερης ή ξένης γλώσσας και οι παιδαγωγικές της συνέπειες*. Paper presented at the Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Πάτρα.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης—Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης*: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΙΜΕΠΟ.

Ηλεκτρονικές Πηγές

(<http://digilib.lib.unipi.gr/spoudai/bitstream/spoudai/605/1/t34n34734t0754.pdf>).

*Τα κλασικά μιούζικαλ, η ιστορία τους και η επιρροή τους
στην τέχνη και στη ζωή μας: Ένα διαθεματικό πολιτιστικό πρόγραμμα,
ενταγμένο στο πλαίσιο των Σχολικών Δραστηριοτήτων,
που υλοποιήθηκε με τη μέθοδο project.*

Λαγοπούλου Ισαβέλα-Μαρία

Περίληψη

Σκοπός της διδασκαλίας των Αγγλικών στην Α' θμια Εκπαίδευση, είναι η αρχική ευαισθητοποίηση των μαθητών στην ξένη γλώσσα και η περαιτέρω ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας στον προφορικό και γραπτό λόγο των παιδιών του Δημοτικού σχολείου με στόχο την επικοινωνία σε ποικίλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Σκοπός της διδασκαλίας της Μουσικής είναι η καλλιέργεια της αισθητικής ικανότητας και ευαισθησίας των μαθητών μέσω της ανάπτυξης των δημιουργικών τους δυνατοτήτων. Και τα δύο επιτυγχάνονται, με τη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας όπου, μέσω μιας συνεχούς ανατροφοδότησης μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων, τονίζονται η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση τους.

Το συγκεκριμένο σχέδιο προγράμματος είχε πολλαπλό σκοπό :

- Την κατανόηση του όρου μιούζικαλ, της αρχής και εξέλιξής του.
- Την εξοικείωση με την Αγγλόφωνη μουσική κουλτούρα και με μουσικά σύνολα που την υποστηρίζουν.
- Τον έμπρακτο συνδυασμό λόγου και μουσικής και την θεωρητική κατανόηση της μορφολογίας τους. Τέλος την σύλληψη της πολυμορφίας της ανθρώπινης έκφρασης και του πως αυτή εκδηλώνεται μέσα από τις τέχνες.

Το πολιτιστικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε με 40 παιδιά της Στ' τάξης του 10ου Δημ.Σχ. Ιωαννίνων στα πλαίσια Προγράμματος Σχολικών Δραστηριοτήτων κατά τη σχολική χρονιά 2012-2013 (με διάρκεια 6 μηνών) και παρουσιάστηκε στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων του 10ου Δημ. Σχ. Ιωαννίνων, με ευθύνη των εκπαιδευτικών που εκπόνησαν το πρόγραμμα.

- Αγιοπετρίτου Σοφία Εκπαιδευτικό, ΠΕ 16
- Αλέτρα Κωνσταντίνο, Εκπαιδευτικό, ΠΕ 19

- Λαγοπούλου Ισαβέλα, Εκπαιδευτικό ΠΕ 06
- Μπάγκα Χριστίνα, Εκπαιδευτικό ΠΕ 06.

Λέξεις-κλειδιά:

Διαθεματικότητα, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, μουσική εκτέλεση, χορευτική διαδικασία, project.

Στόχοι διδασκαλίας:

α. Γνωστικοί:

Συνειδητοποίηση της πολυπολιτισμικότητας και του μουσικού αλληλεμπλουτισμού. Συμβολή στον πολιτιστικό αλφαριθμητισμό των παιδιών και προώθηση της εκτίμησης και του σεβασμού για διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα .

- Εξοικείωση και πρακτική εξάσκηση πάνω στο λεξιλόγιο και την προφορά της Αγγλικής γλώσσας καθώς και των ιδιωματισμών της ώστε να εξυπηρετεί τη μουσική. Η χρήση των τραγουδιών και της μουσικής είναι ευεργετικά για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας γιατί αποτελούν κίνητρο για μάθηση .Με τη χρήση της μουσικής και του τραγουδιού επιτυγχάνεται η ενδυνάμωση της μαθησιακής διαδικασίας απόκτησης της ξένης γλώσσας. Τα τραγούδια περιέχουν την πιο εύκολη πρόσβαση στην προφορική ξένη γλώσσα και μας βοηθούν στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου . Περιέχουν παραδείγματα αυθεντικής , ομιλούμενης , αξιωματικού και ρυθμικής γλώσσας , που περιέχει επαναλήψεις και είναι εύκολο να αποθηκευτεί στη μνήμη καθώς επίσης και να ανακληθεί (το τραγούδι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μνημονικό εξάρτημα) , και έτσι βελτιώνεται η προφορά και ο επιτονισμός των μαθητών . Ο ρυθμός , η μελωδία και το μέτρο που περιέχουν τα τραγούδια , είναι τρεις δρόμοι μέσα από τους οποίους “ συγκρατείται ” η αποκτημένη γνώση της ξένης γλώσσας. Η μίμηση δε, μοντέλων συμπεριφοράς και ειδώλων, λειτουργεί και από μόνη της , ως κίνητρο.
- Κατανόηση του ρόλου και λόγου ύπαρξης της μουσικής στον κινηματογράφο και το θέατρο. Κατανόηση και εμπέδωση μετά από συζήτηση των όρων καλλιτεχνική δημιουργία, διασκέδαση , ψυχαγωγία .
- Σύλληψη της αναγκαιότητας ύπαρξης του είδους του μιούζικαλ και των κοινωνικών διαστάσεών του . Σύγκριση των διαφόρων ειδών και των διαφορετικών εποχών με τη σημερινή.
- Εκτέλεση ρυθμών λόγου και τραγουδιών σε ποικιλία μέτρων, μορφών, τονικότητας,

ειδών, στυλ και ερμηνεία με επίγνωση του κοινωνικού συγκείμενου του ρεπερτορίου που εκτελούν.

- Συντονισμός σε ρυθμικά και μελωδικά είδη καινούρια και πρωτόγνωρα.
- Ανάπτυξη της φωνητικής τεχνικής διατηρώντας σωστή θέση του σώματος, καλή άρθρωση, μελωδική ακρίβεια, σωστό ρυθμό και κατάλληλη έκφραση σε τραγούδια με μεγάλο βαθμό δυσκολίας χρησιμοποιώντας όλη την έκταση της φωνής που προβλέπεται στην ηλικία τους (π.χ.μεγαλύτερες φράσεις, έλεγχος διαφραγματικής αναπνοής, ψηλές κρατημένες νότες) και ερμηνευτικές δεξιότητες.
Ανάπτυξη δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης.
Ταυτόχρονη εκτέλεση ανεξάρτητων μελωδικών γραμμών τραγουδιών.

β. Συναισθηματικοί:

- Έκφραση συναισθημάτων μέσα από το τραγούδι και την κίνηση .Η αυθόρμητη αγάπη για τη μουσική και το τραγούδι , επιτρέπει τη συμμετοχή και την έκφραση των συναισθημάτων των μαθητών, βελτιώνοντας ταυτόχρονα και τα Αγγλικά τους .
- Προσπάθεια δημιουργίας ομαδικού πνεύματος και συναισθήσης της ευθύνης του καθενός και του ρόλου του στην ομάδα. Προώθηση της αίσθησης της ενότητας της ομάδας . Υποβοήθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής ωριμότητας , μέσα από το χορωδιακό τραγούδι .
- Δημιουργία πνεύματος αλληλοβοήθειας σε περιπτώσεις αδυναμιών.
- Επίτευξη κλίματος χαλάρωσης από το στρες που προκαλείται από τα καθημερινά προβλήματα και τη ρουτίνα της σχολικής ζωής , που κάνει τη μάθησιακή διαδικασία διασκεδαστική , βελτιώνει τη συγκέντρωση και κινητοποιεί τη μάθηση .
- Απόκτηση και ενίσχυση θετικών στάσεων και συμπεριφορών σε σχέση με τις μουσικές δραστηριότητες της ακρόασης. Με αυτό τον τρόπο γίνονται οι μαθητές καλοί ακροατές ανάλογα με τις περιστάσεις της μουσικής επικοινωνίας.
- Αποδοχή και σεβασμός στις μουσικές προτιμήσεις των άλλων και ικανότητα υποστήριξης των προσωπικών τους μουσικών προτιμήσεων.

γ. Ψυχοκινητικοί:

- Συντονισμός τραγουδιού και κίνησης (χορού) , μέσα από δραστηριότητες χορωδιακές και δραματοποίησης.
- Ανάπτυξη ψυχοκινητικών δεξιοτήτων από την έκφραση συναισθημάτων μέσω της μουσικής και της κίνησης. Υποβοήθηση της σωματικής ανάπτυξης , μέσα από τις δρα-

στηριότητες κίνησης και δραματοποίησης. Η βιωματικότητα των δραστηριοτήτων αυτών κινητοποιεί και τη διαδικασία απομνημόνευσης.

- Συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και δημιουργία πνεύματος αλληλοβοήθειας και αλληλοεκτίμησης.
- Δυνατότητα χειρισμού περιπτώσεων αδυναμιών και δυσκολιών και προσπάθεια επίλυσης και προσπέλασής τους.

Διαθεματική προσέγγιση

Η μέθοδος project είναι ανατρεπτική, βιωματική, μέθοδος διδασκαλίας. Στηρίζεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Δεν αποφασίζει ο εκπαιδευτικός τι θα μάθουν, αλλά οι ίδιοι οι μαθητές, οι οποίοι συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις φάσεις της δραστηριότητας.

Με τον τρόπο αυτό καλλιεργείται η αυτενέργεια, η δημιουργικότητα, η ανακαλυπτική μάθηση, η ομαδική εργασία και η κριτική ικανότητα. Έτσι η πρωτοβουλία διαδέχεται την παθητικότητα, η ευθύνη την ανευθυνότητα και το πνεύμα συνεργασίας την ατομικότητα.

Με τα σχέδια εργασίας (Project) ανοίγει το σχολείο στη ζωή και στην κοινωνία. Ο ρόλος τους γίνεται επιπλέον σημαντικός και για το λόγο ότι όλοι οι μαθητές δεν έχουν τον ίδιο ρυθμό ούτε τα ίδια κίνητρα μάθησης ή τα ίδια βιώματα και ενδιαφέροντα.

- Κινητοποιούν την εμπλοκή των μαθητών, επειδή αφορούν θέματα που τους ενδιαφέρουν.
- Διεξάγονται μέσα από συλλογικές διαδικασίες, τις οποίες προτιμούν, διότι συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των ατόμων, στην κοινωνική ένταξη των « διαφορετικών», στον εκδημοκρατισμό των ομάδων και, τέλος, διότι εξασφαλίζουν ευνοϊκές συνθήκες μάθησης και ανάπτυξης
- Αναζητούν τις αναγκαίες πληροφορίες τόσο εντός του σχολείου (βιβλιοθήκη) όσο και εκτός, σε κοινωνικούς και φυσικούς χώρους.
- Παρέχουν στους μαθητές, σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο, δυνατότητες ελεύθερης επιλογής θεμάτων, μέσων, διαδικασιών και τρόπων παρουσίασης των αποτελεσμάτων.

Πεδία σύνδεσης γνωστικών αντικειμένων

Τα διαθεματικά πλαίσια στα οποία στηρίχτηκε το πρόγραμμα προέρχονται από τα μαθήματα της Μουσικής, των Αγγλικών και της Πληροφορικής. Συγκεκριμένα:

Για το μάθημα της Μουσικής αντλήθηκαν στοιχεία και ιδέες από:

- Βιβλίο Στ' τάξης κεφάλαιο 13: «Μουσική χωρίς σύνορα».

και κεφάλαιο 23: « Μουσική και άλλες τέχνες».

- Βιβλίο Ε' τάξης κεφάλαιο 18: « Θέματα και παραλλαγές».
και κεφάλαιο 23: « Οι μουσικές του κόσμου».

Για το μάθημα των Αγγλικών:

- Βιβλίο Ε' τάξης κεφάλαιο 7: «Famous people from the past».
«Shakespeare»
- Βιβλίο Στ' τάξης κεφάλαιο 3: «Imaginary creatures» «Shakespeare:
scene from Midsummer Night's Dream ».
Κεφάλαιο 5: « Travelling through time»
κεφάλαιο 10: « Time for fun».

Για το μάθημα της Πληροφορικής:

- Εξοικείωση με το Word και γνωριμία με το Power Point.
- Χρήση του You Tube εντός και εκτός της τάξης.
- Χρήση των μηχανών αναζήτησης για τη συλλογή πληροφοριών.

Αναλυτική παρουσίαση της μεθοδολογίας που υλοποιήθηκε

Διερεύνηση του θέματος:

- Έρευνα πάνω στο συγκεκριμένο είδος από τους ίδιους τους μαθητές και συλλογή του απαραίτητου υλικού κατόπιν επιλογής τους. Οι μαθητές έγιναν ερευνητές με τη διακριτική βοήθεια του εκπαιδευτικού (μάθηση συνεργευστική). Προσέτρεξαν σε πολλές πηγές πληροφόρησης (βιβλιοθήκες, διαδίκτυο, κ.ά), τις οποίες μελέτησαν, έκριναν και σύγκριναν. Κάθε ομάδα συγκέντρωσε και επεξεργάστηκε το υλικό της. Με τους εκπαιδευτικούς έγιναν ανάλογες διορθωτικές παρεμβάσεις, ανάλογα με τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν. Οι μαθητές/ τριες με τη διακριτική παρέμβαση των εκπαιδευτικών έμαθαν συνεργαζόμενοι και ερευνώντας που θα βρουν το υλικό τους και πώς θα το αξιοποιήσουν.

Μεθοδολογία:

- Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: Χωρισμός των μαθητών σε αυστηρώς ανομοιογενείς ομάδες , ανάλογα με τις μαθησιακές ικανότητες και αδυναμίες, για να προωθηθεί η αλληλοβοήθεια , η αλληλεπίδραση και να μην υποθάλπονται ανταγωνισμοί . Οι σχέσεις μέσα στην ομάδα είναι ισότιμες και βασίζονται στη δημοκρατικότητα, στην εμπιστοσύνη και στην κατανόηση. Επιπλέον, η εργασία σε ομάδες ενθαρρύνει και βοηθάει μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας.

- Βρίσκουν έτσι τρόπους αυτοέκφρασης και αυτοδιάθεσης και γίνονται δημιουργικοί .
- Παρουσιάσεις, παρακολούθηση ταινιών και ακολούθως συζητήσεις με σκοπό την κατανόηση της ανάγκης δημιουργίας και εξέλιξης του είδους.
 - Πλήρης κατανόηση των ταινιών και της υπόθεσής τους ώστε να επιτευχθεί όσο το δυνατόν η κατάλληλη συναισθηματική και ψυχολογική προσέγγισή τους.
 - Ενεργητική ακρόαση ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές πλήρως τα ρυθμικά και μελωδικά μοτίβα με σκοπό την αναπαραγωγή τους από τους ίδιους. Στις αρχικές ακροάσεις έγινε χρήση του You Tube, ενώ αργότερα χρησιμοποιήθηκε το karaoke.
 - Μελέτη της μουσικής μορφολογίας των επιλεγμένων κομματιών.
 - Μελέτη και εργασία πάνω στο Αγγλικό κείμενο με σκοπό την καλύτερη κατανόηση του λόγου και της προφοράς του.
 - Συνδυασμός τραγουδιού, μουσικής και κίνησης.
 - Χρήση του Internet και των δυνατοτήτων του για την άντληση πληροφοριών και την αναπαραγωγή των κομματιών (κυρίως με τη βοήθεια του Youtube). (Συνερευνητική Μάθηση).
 - Χρήση και δημιουργία του Powerpoint.

Φάσεις υλοποίησης

Κάθε φάση του προγράμματος συνέπεσε με περίπου ένα μήνα.

Εισαγωγή του προγράμματος , διερεύνηση του θέματος:

- Οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν τις συνθήκες και τα στάδια από τα οποία προήλθε το “μιούζικαλ”.
- Οι μαθητές γνώρισαν το μιούζικαλ μέσα από προβολές και ενεργητικές ακροάσεις και τέθηκαν από κοινού οι στόχοι (χωριστά με τον κάθε εκπαιδευτικό).

Διαμόρφωση σχεδίου δράσης - Υλοποίηση

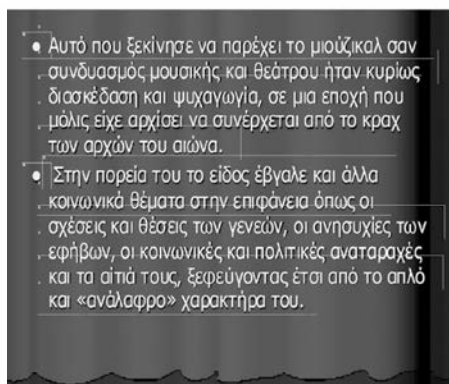
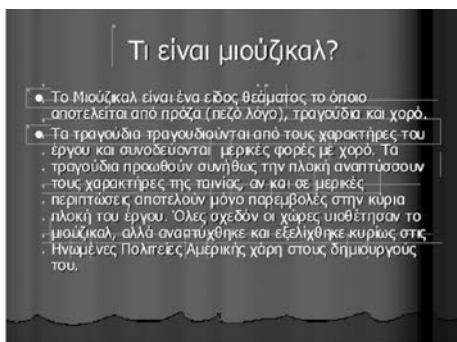
Δημιουργήθηκε ο νοητικός χάρτης δράσεων και κατευθύνσεων με τον κάθε εκπαιδευτικό και έγινε ο χωρισμός ομάδων και ο καταμερισμός εργασιών .

Επεξεργασία πληροφοριών και σύνθεση

- Εκτέλεση εργασιών και συγκέντρωση, ταξινόμηση και ανάλυση του υλικού που προέκυψε καθώς και αξιολόγησή του ώστε να επιλεγεί το τελικό «προϊόν». Τα τραγούδια που μετά από πολλές ακροάσεις και συζητήσεις επιλέχθηκαν (με γνώμονα το αισθητικό κριτήριο των μαθητών) ήταν:

- 1) Singing in the rain (1952)
- 2) Que Sera, Sera / The Man Who Knew Too Much (1956 film)
- 3) It's been a hard day's night / a hard day's night (1964)
- 4) Do-Re-Mi / The Sound of Music (1965).
- 5) Summer Nights / Grease (1978)
- 6) You're the one that I want / Grease (1978)
- 7) Fame / Fame (1980)
- 8) Another Brick in the wall / The Wall (Pink Floyd) (1982)
- 9) Mamma Mia / "Mamma Mia" (2008)

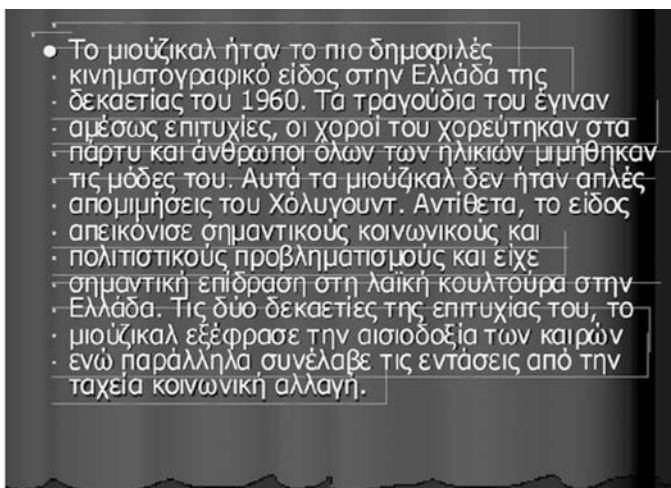
Εργασίες πάνω στο σκελετό του κειμένου και την ιστορική αναδρομή. Χωρίστηκαν 5 ομάδες όπου η καθεμία ανέλαβε μία συγκεκριμένη περίοδο (Δεκαετία 1920-40, 1940-60, 1960-80, 1980-2000 και μία ομάδα που ανέλαβε να συλλέξει φωτογραφίες). Στη συνέχεια φτιάχτηκε το κείμενο το οποίο περάστηκε στον υπολογιστή με την καθοδήγηση του Εκπαιδευτικού Πληροφορικής σε μορφή Word και Powerpoint. Μερικά δείγματα από την ολοκληρωμένη εργασία του προγράμματος παρατίθενται παρακάτω:



Ασχολήθηκαν επίσης και με την κοινωνιολογική σημασία του είδους:

Επίσης, πρέπει να αναφέρουμε ότι μετά από έκκληση των μαθητών έγινε αναφορά και αναδρομή και στα ελληνικά μιούζικαλ (σε αυτό προφανώς οδήγησε η οικειότητά τους με το είδος το οποίο έχουν παρακολουθήσει κατ' επανάληψη μέσω της ελληνικής τηλεόρασης):

- Μουσικές πρόβες πάνω στα κομμάτια που επιλέχθηκαν. Όλοι οι μαθητές συμμετείχαν στην φωνητική διαδικασία και εκμάθηση των τραγουδιών τόσο τη γλωσσική όσο και την μουσική. Αρχικά οι ακροάσεις ήταν συνεχείς μέχρι τα παιδιά να μπουν στο πνεύμα



- Το μιούζικαλ ήταν το πιο δημοφιλές κινηματογραφικό είδος στην Ελλάδα της δεκαετίας του 1960. Τα τραγούδια του έγιναν αμέσως επιτυχίες, οι χοροί του χορεύτηκαν στα πάρτυ και άνθρωποι όλων των ηλικιών μιμήθηκαν τις μόδες του. Αυτά τα μιούζικαλ δεν ήταν απλές απομιμήσεις του Χόλυγουντ. Αντίθετα, το είδος απεικόνισε σημαντικούς κοινωνικούς και πολιτιστικούς προβληματισμούς και είχε σημαντική επίδραση στη λαϊκή κουλτούρα στην Ελλάδα. Τις δύο δεκαετίες της επιτυχίας του, το μιούζικαλ εξέφρασε την αισιοδοξία των καιρών ενώ παράλληλα συνέλαβε τις εντάσεις από την ταχεία κοινωνική αλλαγή.

των τραγουδιών(ανάλογα το είδος και το στυλ). Στο επόμενο στάδιο με τη συνοδεία του πιάνου έγινε η φωνητική εκμάθηση και στο τελευταίο χρησιμοποιήθηκε Karaoke (ώστε να υπάρχει η αίσθηση της ολοκληρωμένης ορχήστρας) προσαρμοσμένο στους τόνους των παιδιών. Μετά το πρώτο τρίμηνο είχε επιτευχθεί η απομνημόνευση των στίχων, πράγμα που διευκόλυνε την επόμενη φάση του προγράμματος.

- Χορευτικές πρόβες κάθε τραγουδιού. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών (καθώς δεν υπήρχε δάσκαλος χορού) έφτιαξαν χορευτικά με κινήσεις που ταίριαζαν στο ύφος του κάθε κομματιού. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι αρκετά παιδιά πήγαιναν σε σχολές χορού οπότε διευκόλυναν αρκετά τη διαδικασία, καθώς και το ότι όλοι συμμετείχαν στο *Summer Nights/Grease*, στο *Fame* και στο *Mamma mia* που είχαν τη μεγαλύτερη απήχηση.

Παρουσίαση – Αξιολόγηση

Εργασίες και μετατροπές ώστε να παρουσιαστούν και να δημοσιοποιηθούν τα αποτελέσματα της εργασίας μέσα από μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης. (Πρέπει να σημειωθεί ότι τα παιδιά είχαν ενεργό ρόλο τόσο στην επιλογή όσο και στην απόρριψη κομματιών που ήταν να παρουσιαστούν).

- Εντατικές πρόβες ως τη μέρα παρουσίασης και προβολής του υλικού που πραγματοποιήθηκε στις 12 Ιουνίου δύο φορές: στις 11:45 για τους μαθητές του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς και στις 7:30 για τους γονείς των μαθητών.
- Οι μαθητές της Ε' και Στ' τάξης που συμμετείχαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ζήλο σε όλη τη διάρκεια των εργασιών, με αποτέλεσμα

να παρουσιάσουν κάτι εξαιρετικά συντονισμένο, γεμάτο από την ενεργητικότητα και την όρεξή τους. Ένα ιδιαίτερο κομμάτι του απολογισμού αφορά την βελτίωση που επιτεύχθηκε όσον αφορά στην ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου, προφοράς, επιτονισμού και απομνημόνευσης λεξιλογίου της γλώσσας στόχου, της Αγγλικής. Όσο αναφορά στην επίτευξη των φωνητικών στόχων οι αρχικές πρόβες σε σύγκριση με το τελικό αποτέλεσμα είχαν τεράστια απόσταση τόσο φωνητικά όσο και ερμηνευτικά. Η παρουσίαση από μόνη της έδειξε ότι εκπαιδευτικοί και μαθητές κατέκτησαν και το σκοπό και τους στόχους που έθεσαν σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό.

Βιβλιογραφία:

- Αγγελάκος Κ- Κόκκινος Γ. "Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο" εκδ. Μεταίχιμο, Αθήνα (2004).
 Δάλκος Γ." Τα αναλυτικά προγράμματα και η ανάγκη διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης" Τα Εκπαιδευτικά, τχ. 65-66, σσ. 86-97.
 Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων "Ειδικό αφιέρωμα στη διαθεματικότητα" τχ. 7, Νοέμβριος 2002, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2002.
 Θεοφιλίδη Χ." Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας " αυτοέκδοση, Λευκωσία 1987.
 Ματσαγγούρας Η. "Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση " εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2002.
 Παιδαγωγική- ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια-λεξικό, " Διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία" τρίτος τόμος, σσ. 1380-1382, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1989.
 Παναγάκος Ι." Η σπουδαιότητα της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης και η προοπτική της στο Δημοτικό Σχολείο".
 Τσούρμας Λ. " Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης στο Δημοτικό σχολείο και τα σχέδια εργασίας " Τα Εκπαιδευτικά, τχ. 79-80, σσ. 160- 168.
 Frey.K. "Η Μέθοδος Project " εκδ. Αφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1986.
 Jacob H. "Interdisciplinary Curriculum: design and implementation" . Alexandria 1989.
 Φύκαρης Ι. "Η Διαθεματικότητα ως διδακτική πρόταση": οριοθέτηση, συσχετίσεις, δυνατότητα εφαρμογών. Τα Εκπαιδευτικά, τχ. 75-76, σσ. 21-34.
 Frey.K. "Η Μέθοδος Project " εκδ. Αφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1986.
 Murphy, T (1992), "The discourse on pop songs", TESOL Quarterly 26"(4), 770-774.
 Suzanne L," The Effect of Music on Second Language Vocabulary Acquisition", National Network for Early Language Learning, Vol 6-3, 1993.
 Wallace, W. (1994). *Memory for music: effect of melody on recall of text. Learning, Memory, and Cognition*, 20(6), 1471-1485 .

Από τις Ειδικές Τάξεις στα Τμήματα Ένταξης

του Μηνά Α. Ευσταθίου¹

Εισαγωγή

Οι Τροπολογίες του άρθρου 82 του Νόμου 4368/ΦΕΚ21/21-02-2016, που αφορούν την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στο Σχέδιο Νόμου για «ΜΕΤΡΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΤΑΧΥΝΣΗ ΤΟΥ ΚΥΒΕΡΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ», αιφνιδίασαν αρνητικά την εκπαιδευτική κοινότητα και τους γονείς, σε περίοδο Εθνικού Διαλόγου για την Παιδεία, γιατί ακολουθούν την ίδια πρακτική των προηγούμενων πολιτικών ηγεσιών. Μια πολιτική πρακτική που με τις αποσπασματικές νομοθετικές ρυθμίσεις οδήγησε την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στα όρια της αθλιότητας (Κουράκης, 2015). Αυτές οι τροπολογίες πέρασαν από μια ισχνή πλειοψηφία στη Βουλή των Ελλήνων που ψήφισε στις 20 Φεβρουαρίου το «Παράλληλο Πρόγραμμα» με το βαρύγδουπο τίτλο «ΜΕΤΡΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΤΑΧΥΝΣΗ ΤΟΥ ΚΥΒΕΡΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ» και το πολιτικό ιδεολόγημα ότι έτσι θα υπάρξει ισοδύναμη αντιστάθμιση στις ισοπεδωτικές πολιτικές του 3^{ου} Μνημονίου, που υπογράφηκαν τον Αύγουστο του 2015.

Σήμερα το «Σχολείο για Όλους» εκφράζει το στόχο για **ισότιμη ένταξη** των ατόμων με αναπηρία (ΑμΑ) και των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΑμΕΕΑ) στην κοινωνία. Για το σκοπό αυτό πρέπει να συνυπάρχει ο πολιτικός στόχος. Σήμερα, χωρίς διάλογο με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, χωρίς αντικειμενική διαπίστωση της πραγματικότητας της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, χωρίς στρατηγικό σχεδιασμό για παραπέρα πορεία όχι μόνο της ΕΑΕ, αλλά συνολικά της δημόσιας εκπαίδευσης. Η ΕΑΕ γίνεται πεδίο «νέων» ρυθμίσεων που αν εφαρμοστούν θα φέρουν σοβαρές αλλαγές με **αρνητικό πρόσημο** στις δημόσιες σχολικές μονάδες και στις εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών στην ΕΑΕ.

1. Η Ίδρυση και η Λειτουργία των Ειδικών Τάξεων στην Ελλάδα

Η Ελλάδα ήταν από τις λίγες χώρες της Ευρώπης που εισήγαγε εκπαιδευτική νομοθεσία που προωθούσε τη φιλοσοφία της σχολικής ένταξης των ΑμΑ και ΑμΕΕΑ. Στο Βέλ-

1. Ο Μηνάς Α. Ευσταθίου είναι Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής στην Περιφέρεια Ηπείρου, Πρόεδρος του Πα-νελληνίου Επιστημονικού Συλλόγου Ειδικής Αγωγής, Εκδότης του επιστημονικού περιοδικού «Θέματα Ειδικής Αγωγής».

γιο για παράδειγμα ο νόμος για τη σχολική ένταξη ψηφίστηκε, μόλις το 1994, που επέτρεπε στα ΑμεΑ και ΑμεΕΕΑ να εκπαιδεύονται στα πλαίσια των γενικών (κοινών) τάξεων της προσχολικής, της πρωτοβάθμιας, ακόμη και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Pull, 1996).

Στην Ελλάδα το 1984 στα σχολεία της Π.Ε. λειτουργούσαν 25 Ειδικές Τάξεις (ΥΠΕΠΘ, 1994) με ελάχιστα ΑμεΕΕΑ, ενώ το σχολικό έτος 1998-99 οι Ειδικές Τάξεις έφτασαν τις 697 κι ο αριθμός των μαθητών που έρχονταν ειδικής εκπαιδευτικής στήριξης και φοιτούσαν σε αυτές ανέρχονταν στις 9.687 (ΥΠΕΠΘ, 1999) έχοντας τη στήριξη 697 δασκάλων ειδικής αγωγής ή δασκάλων χωρίς ειδικευση. Στα 14 Ειδικά Τμήματα Νηπιαγωγείων οι 14 νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής εφαρμόζαν προγράμματα πρώιμης παρέμβασης προς όφελος 43 νηπίων. Επίσης δεκατέσσερις (14) μαθητές με τύφλωση ή με κινητικά προβλήματα φοιτούσαν σε Ειδικά Τμήματα Δημοτικών Σχολείων υποστηριζόμενοι από δασκάλους ειδικής Αγωγής. Από τις **13.593 ΑμεΑ και ΑμεΕΕΑ**, που είχαν γνωματεύσεις από τις ιατροπαιδαγωγικές τα **9.744** ήταν **ενταγμένα στα γενικά νηπιαγωγεία και σχολεία** με την εκπαιδευτική στήριξη νηπιαγωγών και δασκάλων ειδικής αγωγής που **υπηρετούσαν στις Ειδικές Τάξεις και τα Ειδικά Τμήματα Ένταξης των σχολικών μονάδων γενικής αγωγής**. Τα υπόλοιπα **3.849 ΑμεΑ και ΑμεΕΕΑ** φοιτούσαν: α) 239 νήπια σε 42 Ειδικά Νηπιαγωγεία, β) 3.072 μαθητές σε Ειδικά Δημοτικά Σχολεία και γ) 173 μαθητές σε Ειδικά Γυμνάσια, 151 μαθητές σε Ειδικά Λύκεια και 214 μαθητές σε Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές Ειδικής Αγωγής (ΥΠΕΠΘ, 1999).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Η εξέλιξη του αριθμού των Ειδικών Τάξεων στην Ελλάδα

Σχολικό Έτος	Ειδικές Τάξεις σε Δημοτικά Σχολεία
1984-85	25
1985-86	105
1986-87	141
1987-88	221
1988-89	285
1989-90	368
1990-91	460
1991-92	520
1992-93	602
1998-99	697

Πηγή: ΥΠΕΠΘ, Δ/νση Ειδικής Αγωγής (1994, 1999).

Για τη στελέχωση των Ειδικών Τάξεων το Υπουργείο Παιδείας αύξησε τον αριθμό των εισαχθέντων εκπαιδευτικών στο Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Μαράσλειου Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης για διετή μετεκπαίδευση στα θέματα αγωγής και εξειδικευμένης εκπαίδευσης των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ. Αργότερα στο Πανεπιστήμιο Βόλου ιδρύθηκε Τμήμα Ειδικής Αγωγής το οποίο τροφοδοτούσε το εκπαιδευτικό σύστημα με σημαντικό αριθμό πτυχιούχων νηπιαγωγών και δασκάλων ειδικής αγωγής. Ενώ παράλληλα λειτουργούσαν σε όλα τα Παιδαγωγικά Τμήματα της χώρας και μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών και Διδασκαλεία με Τμήματα Ειδικής Αγωγής με μεταπτυχιακές σπουδές (2ετής μετεκπαίδευση).

Με τις πιέσεις των συνδικαλιστικών κι επιστημονικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών άρχισε να μετατοπίζεται το κέντρο βάρους του σχολείου «από το δάσκαλο που διδάσκει στο μαθητή που μαθαίνει» και να προβάλλεται ο ενεργητικός χαρακτήρας της μάθησης. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής πιστεύουν πλέον ότι η πραγματικότητα είναι εξελίξιμη, ανατρέψιμη και δυναμική, γιατί μπορεί να οικοδομηθεί από το υποκείμενο-δάσκαλο. Έτσι δεν αντιμετωπίζουν τη γνώση ως κάτι το αντικειμενικό και απόλυτο, που μεταγγίζεται στους παθητικούς αποδέκτες – μαθητές με ομοίμορφο τρόπο στη γενική τάξη είτε έχουν είτε δεν έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Ευσταθίου, 2013).

Πολλοί επιστήμονες συμφωνούν (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000, Σούλης, 2002) ότι ολοένα και περισσότεροι εκπαιδευτικοί της γενικής ή της ειδικής αγωγής στηρίζουν τους μαθητές και τις μαθήτριά τους να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα τονίζοντας: «Αντί να προβάλλουμε τις ψυχοσωματικές τους αδυναμίες και τις μαθησιακές τους ελλείψεις, να προτάσσουμε τις ικανότητες των μαθητών μας και να σχεδιάζουμε κοινές παιδαγωγικές μεθόδους μάθησης μαζί τους εγκαταλείποντας κάθε είδος προκατάληψης και αυταρχικής αντιληψης». Ενώ ο Ευσταθίου (2004) τονίζει ότι «δεν πρέπει να αναφερόμαστε μόνο στις γνωστικές δυνατότητες και τις επιδόσεις των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά διαρκώς να αναζητούμε και να διαμορφώνουμε τις συνθήκες και την ετοιμότητα του σχολείου να τους εντάξει στη λειτουργία του.

Η ίδρυση των Ειδικών Τάξεων έχει ως βασικό σκοπό να στηρίξει την ένταξη και την ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μαθησιακό και το κοινωνικό σύνολο (Στασινός, 1991). Ο Παρασκευόπουλος (1999) σε μελέτη του για την εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών Πληροφόρησης και Επικοινωνίας στην υλοποίηση προγραμμάτων σπουδών στις Ειδικές Τάξεις, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι «ο θεσμός της Ειδικής Τάξης τεκμηριωμένα πλέον και από τα αποτελέσματα της εφαρμογής του τόσα χρόνια στην

πράξη —πέρα πολλά παιδιά εντάσσονται σταδιακά στις τάξεις από τις οποίες προήλθαν— αποδεικνύεται ως ο πιο πετυχημένος θεσμός σχολικής ένταξης και ενσωμάτωσης».

2. Η Αμφισβήτηση του Παιδαγωγικού Ρόλου των Ειδικών Τάξεων

Το Μάρτιο του 1995 ο σχολικός θεσμός των Ειδικών Τάξεων τέθηκε, από το Υπουργείο Παιδείας, υπό αμφισβήτηση με τη δημοσιοποίηση του σχεδίου νόμου που αφορούσε τη «Συμπλήρωση του θεσμικού πλαισίου για την Ειδική Αγωγή, την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική, τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». Στις νέες ρυθμίσεις δεν γινόταν καμιά αναφορά για τις Ειδικές Τάξεις και διάφορους κοινωνικούς -επιστημονικούς -εκπαιδευτικούς φορείς ερμηνεύτηκε, ως προαναγγελία κατάργησής τους, ενώ ταυτόχρονα προκάλεσε θύελλα διαμαρτυριών από την πλευρά τόσο των γονέων που τα παιδιά τους έρχονταν ειδικής εκπαιδευτικής στήριξης και φοιτούσαν σ' αυτές όσο και των δασκάλων ειδικής αγωγής (ΠΕΠΣΕΕΕ, 1995, 1996, 1997, 1998).

Ο Πανελλήνιος Επιστημονικός και Παιδαγωγικός Σύλλογος Εργαζομένων στην Ειδική Εκπαίδευση (ΠΕΠΣΕΕΕ, 1995) και στη συνέχεια ο Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Ειδικής Αγωγής (Π.Ε.Σ.Ε.Α., 1999) συγκρότησαν από κοινού με συλλόγους γονέων Επιτροπές Πρωτοβουλίας για την υπεράσπιση του θεσμού των Ειδικών Τάξεων. Η συγκέντρωσή τους έξω από το Υπουργείο Παιδείας (11.06.1997) αποτέλεσε κορυφαίο γεγονός για τα ΑμΑ και τα ΑμΕΕΑ, γιατί ο Υφυπουργός Παιδείας δεσμεύτηκε: α) ότι δεν θα κλείσει καμία από τις υπάρχουσες Ειδικές Τάξεις και β) ότι στις μεταβατικές διατάξεις του νέου νόμου θα συμπεριλάβει την προτεινόμενη ρύθμιση: «Ειδικές Τάξεις που θα λειτουργούν κατά την έναρξη του νέου νόμου, θα μετατραπούν σε Τμήματα Ένταξης [...]. Τρία χρόνια μετά, αυτή η δέσμευση του Υφυπουργού Παιδείας κατοχυρώνεται νομοθετικά με το νέο νόμο 2817(ΦΕΚ 78/14.03.2000) και οι Ειδικές Τάξεις μετονομάζονται πλέον σε Τμήματα Ένταξης. Σύμφωνα με τον Ευσταθίου (2002) οι κινητοποιήσεις του Πανελλήνιου Επιστημονικού Συλλόγου Ειδικής —Π.Ε.Σ.Ε.Α.— κι οι διαρκείς διαπραγματεύσεις του Διοικητικού Συμβουλίου του επιστημονικού σωματείου με την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας έδωσαν νέες προοπτικές στην εδραίωση της φιλοσοφίας της ένταξης των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ στα γενικά σχολεία. Οι υπάρχουσες Ειδικές Τάξεις δεν καταργήθηκαν, αλλά με το νέο νόμο 2817(ΦΕΚ 78/14.03.2000) μετονομάστηκαν Τμήματα Ένταξης. Ένας νέος θεσμός, που στηρίζεται γερά στα θεμέλια της εικοσαετούς λειτουργίας των Ειδικών Τάξεων έδωσε άμεσα ποιοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα στην σχολική ένταξη χιλιάδων ΑμΑ και ΑμΕΕΑ στο ελληνικό σχολείο. Το καινοτόμο περιεχόμενο της ρητής διάταξης του νόμου 2817(ΦΕΚ 78/14.03.2000), που περιλαμβάνεται σε τρεις γραμμές: «οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες μπορεί να φοιτούν: σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης που λειτουργούν μέσα στα σχολεία της γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης» (άρθρο 1, παράγρ. 11 περίπτ. β).

3. Η Εκπαιδευτική και η Κοινωνική Πλαισίωση του Ρόλου του Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής

Σύμφωνα με τον Λολίτσα (2004) «οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής που εργάστηκαν στις Ειδικές Τάξεις ή εργάζονται σήμερα σε Τμήματα Ένταξης αναδεικνύουν την ενσωμάτωση όχι σαν κάτι έξω από εμάς, αλλά σαν μια αυτονόητη αναπτυξιακή πορεία». Και ο Ξανθόπουλος (1998) υποστήριξε ότι οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης διαδραματίζουν πολλούς ρόλους στο εκπαιδευτικό σύστημα και στις τοπικές κοινωνίες παίρνοντας κατάλληλα μέτρα για να εξασφαλίσουν καλές συνθήκες εκπαίδευσης στους πλέον στερημένους και περιθωριοποιημένους μαθητές.

Σήμερα γίνεται αποδεκτό ότι πολλά από τα προβλήματα, μαθησιακά και άλλα που έχουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν ικανοποιητικά μέσα στη γενική τάξη με τη χρήση διαφοροποιημένων μεθόδων, μέσων και οργάνωσης κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος, κυρίως λόγω έλλειψης διδακτικού χρόνου. Αυτό είναι λογικό, γιατί όταν ο δάσκαλος γενικής αγωγής έχει την ευθύνη των 20-25 μαθητών και μαθητριών στην τάξη του, δεν μπορεί να αφιερώσει το χρόνο που χρειάζεται ο μαθητής λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζει.

Τα Τμήματα Ένταξης αποτελούν την καταλληλότερη λύση όσον αφορά την πρακτική εφαρμογή του εκπαιδευτικού μοντέλου που εφαρμόζεται στην Π.Ε. σχετικά με την αντιμετώπιση περιπτώσεων μαθητών που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης είναι υπόθεση όχι μόνο του δασκάλου που την αναλαμβάνει, αλλά όλου του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου και βεβαίως των γονέων-κηδεμόνων. Η στενή συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων κρίνεται απαραίτητη όχι μόνο για τη φοίτηση των μαθητών στο Τμήμα Ένταξης, αλλά και για να επιτευχθεί ο καλύτερος προγραμματισμός λειτουργίας του και να αποφευχθεί η μεταβολή του σε «κέντρο» διερχομένων. Τα ειδικά αναλυτικά προγράμματα για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στο Τμήμα Ένταξης έχουν ομοιότητες με τα κοινά προγράμματα των σχολείων και ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής τα προσαρμόζει λαμβάνοντας υπόψη του τις ανάγκες των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, καλούμενοι να προσεγγίσουν τα ΑμΑ και τα ΑμΕΕΑ και να εφαρμόσουν προγράμματα σπουδών για αυτά ασκούν ποικιλόμορφους ρόλους οι οποίοι πλαισιώνονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους και κυρίως πώς οι ίδιοι

αντιλαμβάνονται την αναπηρία και τα άτομα με αναπηρία ή άλλες ιδιαιτερότητες.

Με το νόμο 2817/2000 φαίνεται ότι οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής που εργάζονται στις Σ.Μ.Ε.Α. αποτελούν μια ομάδα που έχει υψηλούς βαθμούς προτεραιότητας στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρά τη σπουδαιότητα του ρόλου τους διαπιστώνουμε μια ισχυρή αντίφαση: Το Υπουργείο Παιδείας με τους νέους θεσμούς ζητά από τους δασκάλους ειδικής αγωγής να επανεξετάσουν τις παιδαγωγικές, εκπαιδευτικές, κοινωνικές και διδακτικές τους πρακτικές απέναντι στα ΑμΑ και στα ΑμΕΕΑ να είναι ανοιχτοί στις αλλαγές που θεσμοθέτησε, χωρίς να αναγνωρίζει αξιόλογες εμπειρίες, προτάσεις και ιδέες που εφάρμοσαν μέχρι σήμερα. Έτσι τους αποξενώνει από τα προγράμματα σπουδών που διαμορφώνουν, εφαρμόζουν και ανασκευάζουν στα Τμήματα Ένταξης επιβάλλοντάς τους, ως κεντρική και περιφερειακή διοίκηση, τις αλλαγές με το ένα ή τον άλλο τρόπο αγνοώντας τους επιδεικτικά. Οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής που εργάζονται στα Τμήματα Ένταξης εναντιώθηκαν στις πολιτικές αποφάσεις που περιόριζαν το εύρος του εκπαιδευτικού και του κοινωνικού τους ρόλου. Με τη συνδρομή του Πανελληνίου Επιστημονικού Συλλόγου Ειδικής Αγωγής -Π.Ε.Σ.Ε.Α.- προσέφυγαν στην ελληνική δικαιοσύνη (Π.Ε.Π.Σ.Ε.Ε.Ε., 1998) και δικαιώθηκαν, ανακτώντας το δικαίωμα να τοποθετούνται υποδιευθυντές, αν το επιθυμούν, στη σχολική μονάδα που υπηρετούν. Η αναίρεση αυτού του δικαιώματος με το Π.Δ. 25/2000 οδήγησε τον Π.Ε.Σ.Ε.Α. να προσφύγει στο Συμβούλιο της Επικράτειας καταθέτοντας αίτηση ακυρώσεως των διατάξεων αυτών (Π.Ε.Σ.Ε.Α., 2000). Επίσης έγιναν προσφυγές στα Διοικητικά Εφετεία για το διδακτικό ωράριο, γιατί το Υ.Π.Ε.Π.Θ. τους υποχρεώνει, με εγκυκλίους, να εργάζονται 25 διδακτικές ώρες και να καταστρατηγείται το ωράριο εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου που απαιτεί το άρθρο 9 παράγ.3 του ν. 2517/1997.

Η ανάπτυξη και προώθηση της αποδοχής και της ενσυναίσθησης ανάμεσα στα παιδιά με ή χωρίς ειδικές ανάγκες προϋποθέτει ότι και οι εκπαιδευτικοί θα υιοθετούν μία θετική στάση για την ένταξη. Κατά την επαγγελματική τους σταδιοδρομία επιμορφώνονται, ώστε να επιχειρούν ανατροπές και να αμφισβητούν τις διαμορφωμένες απόψεις για το έμφυτο της ικανότητας του μαθητή και κοινωνικά στερεότυπα που τις συντηρούν. Η παιδαγωγική δραστηριότητα δεν μπορεί να οργανώνεται κεντρικά, αλλά να συνδέεται άμεσα με την υφιστάμενη κατάσταση της κάθε σχολικής μονάδας. Εξαρτάται δηλαδή από τις αποφάσεις και τη διάρθρωση του σχολείου. Επομένως, η επιτυχία της σχολικής ένταξης απαιτεί την ανάθεση των σχετικών αρμοδιοτήτων και υπευθυνοτήτων στη σχολική μονάδα καθώς και την ουσιαστική συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων – εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων-

στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σούλης, 2002).

Οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής παρατηρούν και αναδεικνύουν διαρκώς τα προβλήματα που συνδέονται με τη επιβολές των επίσημων αναλυτικών προγραμμάτων στις Σ.Μ.Ε.Α. και αποκαλύπτουν ότι κάποιες κοινωνικές κατηγορίες μαθητών δεν έχουν την αποκλειστική ευθύνη για το τι μπορούν ή τι δεν μπορούν να πραγματοποιήσουν στο πλαίσιο των θεσμοθετημένων εκπαιδευτικών πρακτικών. Γι' αυτό στον ευαίσθητο χώρο της ειδικής αγωγής άρχισαν να διαμορφώνονται ηθικά και επιστημονικά επιχειρήματα, τα οποία νομιμοποιούν τις διερευνήσεις που στοχεύουν στη θεμελίωση προτάσεων για την αλλαγή των ανταγωνιστικών και δια-ατομικών εκπαιδευτικών πρακτικών. Όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί της γενικής και της ειδικής αγωγής θεωρούν ότι η παιδαγωγική γνώση πρέπει να συμβάλλει στο ξεπέρασμα των κοινωνικά κατασκευασμένων μειονεκτημάτων των μαθητών που η Πολιτεία χαρακτηρίζει πλέον τα ΑμΑ και ΑμΕΕΑ. Έτσι, ασκούν έντονη κριτική τόσο στις ουδέτερες επιστημονικές θεωρήσεις, που μεταφέρουν τον μαθητή και τον εκπαιδευτικό σε ιδανικά τυποποιημένα εκπαιδευτικά – κοινωνικά μοντέλα όσο και στο περιεχόμενο των ισχυρών ταξινομήσεων και περιχαράξεων που εξακολουθούν να κυριαρχούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι δάσκαλοι των Ειδικών Τάξεων, από το 1984 και των Τμημάτων Ένταξης, από το 2000, έδωσαν δυνατότητες έκφρασης τόσο στα ανάπηρα παιδιά και στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και τους γονείς τους, υποστηρίζοντάς τους να αναπτύξουν ποικίλες δράσεις μέσα κι έξω από το χώρο του σχολείου. Για να καλλιεργήσουν την συνεργασία με τους γονείς, το διευθυντή και τους άλλους δασκάλους του σχολείου απελευθέρωσαν τις σκέψεις τους από πλήθος προκαταλήψεων και πολλοί αγωνίστηκαν σκληρά για να θρυμματιστούν μύθοι που διατηρούσαν νοσηρές καταστάσεις στο σχολείο και την τοπική κοινωνία που το περιέβαλλε. Η άρνηση, για ανεύρεση κατάλληλης αίθουσας, περιόριζε το δάσκαλο ειδικής αγωγής σε μικρούς αποθηκευτικούς χώρους για να δεχτεί τα «παιδιά του».

Ο αγώνας για μεταφορά της Ειδικής Τάξης σε άνετη αίθουσα διαρκούσε πολύ και σπάνια καρποφορούσε. Από στοιχεία που συγκεντρώσαμε το σχολικό έτος 2001- 2002 και αφορούσαν τη στέγαση 200 Τμημάτων Ένταξης μόνο 56 Τ.Ε. φιλοξενούνταν σε κατάλληλους για αίθουσα χώρους (28%) ενώ τα 144 Τ.Ε. (72%) στεγάζονταν σε αποθηκευτικούς χώρους. Το αίτημα των δασκάλων ειδικής αγωγής για ανεύρεση αίθουσας για τα Τμήματα Ένταξης, σε διάφορα σχολεία, το υποστήριξαν Σύλλογοι Εκπαιδευτικών Π.Ε. και Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Η λειτουργία των Τ.Ε. Π.Ε.
έτος 2001-2002 σε 6 Νομούς (Πηγή: Ευσταθίου, 2002)

Νομός	Τμήματα Ένταξης	Δάσκαλοι με Σπουδές ΕΑΕ	Δάσκαλοι μη ειδικευμένοι
Ηρακλείου	31	16	15
Κορίνθου	11	4	7
Λασιθίου	11	3	8
Πειραιώς	40	34	6
Ρεθύμνης	5	2	3
Χανίων	26	7	19
Σύνολο	124	66	58

Σύμφωνα με τον Πίνακα 2 σε σύνολο 124 Τμημάτων Ένταξης οι δάσκαλοι με πτυχίο ειδικής αγωγής ήταν 66 (54,22%) και οι δάσκαλοι χωρίς ειδίκευση (μόνο διδακτική εμπειρία σε Σ.Μ.Ε.Α.) ανέρχονταν στους 58 (45,77%). Η επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα Τμήματα Ένταξης επιδρά καθοριστικά στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό προφίλ τους και ταυτόχρονα καθιστά πιο αποτελεσματικό το έργο τους υπέρ της ΕΝΤΑΞΗΣ των ΑμεΑ και των ΑμεΕΕΑ στο σχολείο και την κοινωνία.

Με την παράθεση ερευνητικών στοιχείων και το ενδιαφέρον μας για την επαγγελματική αποτελεσματικότητα των δασκάλων των Τμημάτων Ένταξης, τα κίνητρα τους, τις σχέσεις τους μέσα κι έξω από το σχολείο επικεντρώσαμε την προσοχή μας στην ανάλυση του επαγγέλματος, τη βελτίωση της επαγγελματικής λειτουργίας και επάρκειας τους καθώς και την κριτική προσέγγιση στις νέο-εισαγόμενες καινοτομίες και αλλαγές στο υποσύστημα της ειδικής αγωγής σε συνδυασμό με τις στάσεις και τις δυναμικές που αναπτύσσουν εντός και εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Ιδρύσεις Τμημάτων Ένταξης στη Π. Ε. από το 2001 μέχρι το 2003

Τύπος Σ.Μ.Ε.Α	Έτος 2001-2002	Έτος 2002-2003
Τ.Ε. Δ. Σχολ.	90	119
Τ.Ε. Ν/γείων	35	30
Σύνολο	125	149

Πηγή: ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής (2001,2002)

Με την αύξηση των Τμημάτων Ένταξης στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά τα σχολικά έτη 2001-2002 και 2002-2003 (Πίνακες 3 και 4) αναπτύσσεται μια δυναμική και δεν πρέπει να αφεθεί στην τύχη της. Η λειτουργία των Ειδικών Τάξεων και η μετατροπή τους σε Τμήματα Ένταξης διατήρησε στην επιφάνεια το οξύ πρόβλημα του σχολικού αποκλεισμού των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ, το οποίο αντιμετωπίζεται αποσπασματικά με πολύπλοκους αντισταθμιστικούς θεσμούς σε ακατάλληλους χώρους, ανύπαρκτα προγράμματα σπουδών και εκπαιδευτικό προσωπικό χωρίς κατάρτιση. Η αδυναμία του Υπουργείου Παιδείας και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου να αποσαφηνίσουν τα όρια ανάμεσα στη γενική και την ειδική αγωγή τα ενέπλεξαν σε ανέξοδες λύσεις «για την αντιμετώπιση του προβλήματος των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων» (ΥΠΕΠΘ, 1994). Έτσι, ταυτόχρονα με τη λειτουργία των Ειδικών Τάξεων, θεσμοθετήθηκαν: α) η Πρόσθετη Διδακτική Βοήθεια για την ενίσχυση των μαθητών των Α' και Β' τάξεων του Λυκείου, (Ν. 1304/1982, άρθρο 27), β) η Ενισχυτική Διδασκαλία στο δημοτικό και το γυμνάσιο (Ν. 1824/1988, άρθρο 4), γ και δ) οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα για την ομαλή προσαρμογή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα των παλινοστούντων μαθητών, που είναι τέκνα Ελλήνων μεταναστών ή τέκνα επαναπατριζόμενων Ελλήνων (Ν. 1894/1990), ε) τα Προγράμματα Δημιουργικής Απασχόλησης Μαθητών – παιδιών Εργαζόμενων Γονέων (Π.Δ.Α.Μ.Ε.Γ., Ν. 2413/1996, άρθρο 34), στ) τα Ολοήμερα Νηπιαγωγεία και Σχολεία – Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου «τα οποία εφαρμόζουν ένα ιδιαίτερο ωρολόγιο πρόγραμμα (Ν. 2525/1997, άρθρο 4 και Υπουργική Απόφαση Φ13.1/767/Γ1/884/03.09.1998 του ΥΠΕΠΘ), και ζ) η Παράλληλη Στήριξη των Ν. 4115/2013 και 4186/2013.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Ίδρύσεις Τ.Ε στη Δ.Ε. (2002-2003)

Τύπος Σχολείου	Τ.Ε.
Γυμνάσιο	54
Εσπερινό Γυμνάσιο	1
Μουσικό Γυμνάσιο	1
Τ.Ε.Ε.	3
Λύκειο	5
Σύνολο Τ.Ε.	64

Πηγή: ΥΠΕΠΘ, Δ/νση Ειδικής Αγωγής, 2002.

5. Προτάσεις για τη Συγκρότηση Επιστημονικού Λόγου από τους Εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής

Εδώ και μια δεκαετία στις νότιες χώρες της Ευρώπης και ιδιαίτερα την Ελλάδα επικρατεί πολιτική, οικονομική και κοινωνική αστάθεια. Επιπλέον και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας κυριαρχεί η αστάθεια κι η σύγχυση. Ο παιδαγωγικός λόγος (πανεπιστημιακή κοινότητα) δεν κατάφερε να προτείνει μια επιστημονικά έγκυρη διδακτική θεωρία (διαψεύσιμη, με δυνατότητα εμπειρικής επαλήθευσης, μέσω της επανάληψή της μεθοδολογικής διαδικασίας). Σήμερα πια, δεν υπάρχουν διδακτικές με τέτοιες αξιώσεις, παρά στο μέτρο που αποτελούν μεθοδολογικές προτάσεις συγκρότησης γνώσεων του μαθητή επί ενός δεδομένου και συγκεκριμένου αντικειμένου.

Παράλληλα, ο γενικός παιδαγωγικός λόγος επιβιώνει και κυριαρχεί στο μέτρο που ο διδακτικός μετασχηματισμός των επιστημονικών εννοιών δεν συναντά την προσχολική και δημοτική εκπαίδευση, εκεί όπου θεωρείται ακόμα «φυσιολογικό» οι εκπαιδευτικοί να διδάσκουν πράγματα που δεν γνωρίζουν, ή στην καλύτερη περίπτωση που γνωρίζουν ανεπαρκώς. Γνωρίσαμε τα αδιέξοδα της εμπειρικής θεώρησης της μάθησης, στο πλαίσιο μιας αυθόρμητης παιδαγωγικής πρακτικής: όπου οι σημασίες και τα μοντέλα διαμεσολαβούν πάντα στη σχέση του μαθητή με τα αντικείμενα αρθρώνοντας το φαινομενολογικό με το εννοιολογικό πεδίο δημιουργώντας μια σειρά σημαντικών επιστημολογικών εμποδίων που δρουν καταστροφικά στην κοινωνικογνωστική ανάπτυξη των παιδιών.

Σήμερα τέτοιου τύπου εμπειρικές έρευνες στη διδακτική έχουν καταστήσει της μόδας. Κάθε εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που κατέχει μια θεωρία του αντικειμένου που διδάσκει, αλλά με ελλιπέστατη ή ανεπαρκέστατη θεωρητική και μεθοδολογική κατάρτιση στα προβλήματα της μάθησης και των επιστημών του ανθρώπου, μπορεί να διοριστεί σε Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής, σε Τμήμα Ένταξης, σε Παράλληλη Στήριξη, σε Κατ' οίκον διδασκαλία... και να συγκεντρώνει δεδομένα πάνω στις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών, στα μαθήματα που διδάσκει, και να προτείνει συνταγές γενικευμένης παιδαγωγικής δράσης, ενώ ασχολήθηκε «εμπειρικά και επιπόλαια» σ' ένα δεδομένο γνωστικό αντικείμενο. Ο ασυγκρότητος και εμπειρικός χαρακτήρας αυτών των πρόχειρων συνήθως παρεμβάσεων και καταγραφών δεδομένων, διαμέσου κυρίως της επίλυσης κάθε είδους προβλημάτων του μαθητή συγκρούεται απευθείας με τη στοιχειώδη εξελικτική προσέγγιση της συγκρότησης των γνώσεων στο σχολικό περιβάλλον και συναντά την παλιά παιδαγωγική ιδέα της γενικής διδακτικής, διαμέσου μιας ατεκμηρίωτης επιστημολογικά άποψης επί της κατάτμησης και του εμπειρικού μετασχηματισμού των γνωστικών αντικειμένων, όπως έχουν διαμορφωθεί και αντανακλώνται στα

επίσημα αναλυτικά προγράμματα για τους μαθητές των διαφόρων ηλικιών.

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής για να μπορέσουν να συγκροτήσουν μια επιστημονικού επιπέδου γνώση του επαγγελματικού αντικειμένου της απασχόλησής τους που αφορά την προσχολική και σχολική παιδαγωγική πρακτική, οφείλουν να τη συγκροτήσουν ως επιστημονικό αντικείμενο, πηγή δηλαδή ερευνητικών ερωτήσεων και υποθέσεων που αφορούν τις σχέσεις αυτής της πρακτικής με τις διαδικασίες της μάθησης και της κοινωνικοποίησης του μαθητή. Γι' αυτό είναι απαραίτητο: α) Να υπάρξει στενή σύνδεση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με την έρευνα. Να εκπαιδευτούν στην εκπαιδευτική έρευνα και ιδίως για την επίλυση νέων και μη λυμένων ακόμα προβλημάτων, αλλιώς κινδυνεύουν να μην αντιληφθούν τίποτα από την ήδη συγκροτημένη επιστήμη, β) Οι έρευνες να γίνονται σε ομάδες κατευθυνόμενες όχι από ένα μόνο πανεπιστημιακό καθηγητή, αλλά και από εκπροσώπους συμπληρωματικών μεταξύ τους ειδικοτήτων, εργαζόμενους σε συνθήκες μόνιμης συνεργασίας.

Η άμεση παρατήρηση και η δραστηριοποίηση του ατόμου με αναπηρία και του ατόμου με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επί των αντικειμένων ή των υποκειμένων δεν αποτελεί πλέον την πανάκεια του παιδαγωγικού αυθορμητισμού ή μιας ανέξοδης υποκριτικής φιλανθρωπίας (Ainscow, 1994). Η σύνδεση του φαινομενολογικού με το εννοιολογικό πεδίο απαιτεί τη συστηματική μεσολάβηση του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, ο οποίος αποσταθεροποιώντας ορισμένες αυθόρμητες παραστάσεις και μετασχηματίζοντας τις επιστημονικές έννοιες στο πλαίσιο των μοντέλων που οργανώνουν την παιδαγωγική αλληλεπίδραση επί ενός δεδομένου αντικειμένου, επιτρέπει στα ΑμΑ και τα ΑμΕΕΑ να θέτουν και να ανιχνεύουν τα ερωτήματά τους και τα ενδιαφέροντά τους, να συγκροτούν σκέψεις, γνώσεις, συναισθήματα και δεξιότητες που τους είναι απαραίτητες να υπερβούν διάφορα εμπόδια στην προσπάθειά τους να εξηγήσουν και να κατανοήσουν κομμάτια της πραγματικότητας. Στα Τμήματα Ένταξης παρέχεται η κατάλληλη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική, πολιτιστική και επαγγελματική στήριξη με την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων υποβοήθησης των παιδιών στη γλώσσα, τα μαθηματικά, στη συναισθηματική οργάνωση, στη ψυχο-κινητικότητα κλπ. για λίγες ή περισσότερες ώρες την εβδομάδα ανάλογα με τις ανάγκες τους. Βασικός στόχος να βελτιωθεί το μαθησιακό τους επίπεδο και να διευκολυνθεί η ζωή τους κι η συμμετοχής τους στη γενική τάξη και στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής συμβάλλει καθοριστικά με το έργο του στη σχολική ένταξη των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ στο γενικό σχολείο και τη γενική τάξη προσανατολίζοντας το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου του να εντάσσει τα άτομα αυτά όσο το δυνατόν περισσότερες ώρες στη γενική τάξη όπου θα συμμετέχουν ενεργά στο πρόγραμμα και τις δρα-

στηριότητες που υλοποιούνται σε αυτήν. Πρόσφατη έρευνα επιβεβαιώνει ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι διευθυντές/ντριες αναγνωρίζουν την ουσιαστική συνεισφορά του θεσμού του Τμήματος Ένταξης στη σχολική ένταξη των ΑμΑ/ΑμΕ-ΕΑ στο γενικό σχολείο και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών για αυτούς τους μαθητές και μαθήτριες (Ευσταθίου, 2010, 2015).

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M. (1994). *Special Needs in the Classroom A Teacher Education Guide*. Paris: UNESCO.
- Δροσινού-Κορέα, Μ. (2015). Η Σχολική Ένταξη στην Ιταλία. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 68, 3–19.
- Ευσταθίου, Μ. (2015). *Η Διάγνωση, Η Αξιολόγηση, η Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία στην Ελλάδα και ο Αγώνα για Συμπεριληπτική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα. Ευσταθίου, Μ. (2010). *Εκπαιδευτικές Πολιτικές και Αναλυτικά Προγράμματα για τα ΑμΕΕΑ*. Ιωάννινα: Μυλωνάς. Ευσταθίου, Μ. (2002). Τα ΚΔΑΥ και η Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση ενώπιον του σχολικού αποκλεισμού των ΑμΕΕΑ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 125, 104–109.
- 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.
- Ευσταθίου, Μ. (2002). Από τις Ειδικές Τάξεις στα Τμήματα Ένταξης. Ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 18, 12–22.
- Ευσταθίου, Μ. (1999). Νέα αναλυτικά προγράμματα για τα παιδιά με «ειδικές ανάγκες» και το όνειδος του ιατροπαιδαγωγικού ελέγχου. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 7, 19–26.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α.(Επιμ.), (2000). Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α.(Επιμ.), (2000). Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καίλα, Μ., Καλαβάσης, Φ., Πολεμικός, Ν. (Επιμ.), (2002). *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Επιμ. Σταμέλος, Γ., (2002). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Δομές και ποσοτικά δεδομένα στην πρώτη και δεύτερη βαθμίδα. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κουράκης, Α. (2015). Δηλώσεις στην «Αυγή της Κυριακής», 18-01-2015.
- Λολίτσας, Κ. (2004). Ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω των Τμημάτων Ένταξης στην γενική εκπαίδευση στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής μέσα σ' ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. *Θέματα Ειδικής Αγωγής* 26, 63–70.
- Ξανθόπουλος, Ξ. (1998). Ειδικές Τάξεις: Λειτουργία και Προοπτική, *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τ. 1, καλοκαίρι 1998, 36 – 43.
- Κωνσταντίνου, Χ., Πλιός, Γ. (1999). Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση, *Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πανελλήνιος Επιστημονικός και Παιδαγωγικός Σύλλογος Εργαζομένων στην Ειδική Εκπαίδευση –

- Π.Ε.Π.Σ.Ε.Ε.Ε. (1995, 1996, 1997, 1998). *Μελέτη Αρχείων*. Πειραιάς: ΠΕΣΕΑ.
- Πανελλήνιος Επισημονικός Σύλλογος Ειδικής Αγωγής – Π.Ε.Σ.Ε.Α. (1999, 2000, 2001, 2002). *Μελέτη Αρχείων*. Πειραιάς: ΠΕΣΕΑ.
- Καίλα, Μ., Πολεμικός, Ν., Φιλίππου, Γ. (1994). Άτομα με ειδικές ανάγκες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Μ. (1999). Οργάνωση Ειδικής Τάξης – Ατομικό Αρχείο Μαθητή, *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 7, 33–36.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, Τόμος Α': Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής εκπαιδευτικής στήριξης. Αθήνα: Ατραπός.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, Τόμος Β': Νοητική υστέρηση, ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση. Αθήνα: Ατραπός.
- 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). *Τόμος Α', Παιδαγωγική της Ένταξης. Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Στασινός, Δ. Π. (1991). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές – Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989)*. Αθήνα: Gutenberg.
- 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. 11., Athens: Ευρωπαϊκό Σεμινάριο HELIOS.
- Χαρούπιας, Α. (1997). *Ειδική Εκπαίδευση. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ατραπός.

Το θέατρο στην μετεπαναστατική Ελλάδα

Γεώργιος Δόσης

Η πρώτη θεατρική προσπάθεια μετά την επανάσταση του '21 άρχισε όταν η Αθήνα γίνεται πρωτεύουσα το 1834, η οποία ήτα ένα ... χωριό με περίπου 15.000 κατοίκους!

Το πρώτο υπαίθριο θέατρο άνοιξε το 1835, χωρίς σκεπή, με σανιδένιο περίφραγμα και χωματένιο πάτωμα. Τα καθίσματα της πλατείας ήταν ξύλινα (δεκαπέντε σειρές) αλλά απέναντι στη σκηνή υπήρχε βασιλικό θεωρείο με ταπετσαρία. Στο θέατρο έπαιζαν μόνο άνδρες ηθοποιοί, οι οποίοι, όταν χρειαζόταν να υποδυθούν γυναικείους ρόλους, άφηναν να μακραίνουν τα μαλλιά τους. Το 1835 λοιπόν κατασκευάστηκε το πρώτο θέατρο των Αθηνών επί της οδού Αιόλου, στη θέση που σήμερα βρίσκεται το κεντρικό κτήριο της Εθνικής Τράπεζας. Επρόκειτο για μία πρόχειρη ξύλινη κατασκευή, δίχως σκεπή και με λιγοστά θεωρεία.

Οι παραστάσεις γίνονταν συνήθως Κυριακές και αργίες. Η ανακοίνωση γίνονταν το μεσημέρι με ντελάληδες. Στα σύγχρονα έργα οι ηθοποιοί φορούσαν φουστάνελες ενώ στα εποχής φορούσαν... ντόμινα.

Ο σκηνικός εξοπλισμός ήταν αστείος και τα υπόλοιπα μέσα ανύπαρκτα. (ήχος, φώτα κλπ.). Οι αριστοκράτες της Αθήνας τα στοματάριζαν αλλά ο υπόλοιπος λαός συνωστιζόταν για μια καλύτερη θέση.!

Ένα χρόνο μετά, το 1836, ο Αθανάσιος Σκοντζόπουλος θα επενδύσει όλη την περιουσία του και θα γκρεμίσει το παλιό παράπηγμα (παράγκα), ενώ στην ίδια θέση θα κατασκευάσει ένα μεγαλύτερο παράπηγμα, αλλά και αυτό δεν διέθετε σκέπαστρο.

Το 1836, ο Ιταλός Γκαετάνο Μέλι άνοιξε ένα δεύτερο ξύλινο θέατρο, όπου στη αρχή έφερε μίμους και ακροβάτες κι έπειτα ανέβασε ιταλικό μελόδραμα. **Το 1840** η κυβέρνηση έδωσε σε κάποιον άλλον Ιταλό, **τον ΜπαζιλιοΣανσόνι**, ένα οικοπέδο δωρεάν και 10.000 δραχμές επιχορήγηση για να κτίσει πέτρινο θέατρο, με τοπρονόμιο να μην επιτραπεί επί πέντε χρόνια η ανέγερση άλλου θεάτρου στην Αθήνα. Το 1844 το αγόρασε ο επιχειρηματίας Μπούκουρας. Ο **Γρηγόρης Καμπούρογλου**, στα **1856**, έπαιξε πολύ σημαντικό ρόλο για τη μετέπειτα εξέλιξη του θεάτρου στην Ελλάδα, αν και βρήκε μεγάλη αντίδραση από ορισμένους πολιτικούς που ανήκαν στην τότε αντιπολίτευση και που χαρακτήριζαν το θέατρο σαν «πρόδρομο της ηθικής καταπτώσεως του λαού». Οι παραστάσεις του θιάσου Καμπούρο-

γλου διακόπηκαν το 1858, επειδή η κυβέρνηση αρνήθηκε την επιχορήγηση και προτίμησε Ιταλικούς θιάσους! Λίγο αργότερα ο **Σούτσας** κατόρθωσε να αναλάβει εργολαβικά όλη τη θεατρική κίνηση στην Αθήνα, παίρνοντας στα χέρια του το μονοπώλιο όλων των παραστάσεων της πρόζας και του μελοδράματος. Στο θίασο αυτόν αναδείχτηκε η πρώτη Ελληνίδα τραγωδός η **Πιπίνα Βονασέρα**... Το 1873, ο δήμος Αθηναίων αποφάσισε την ανέγερση θεάτρου και άρχισε να το κτίζει πάνω στα θεμέλια που είχε βάλει ο **Καμπούρογλου για το Εθνικό**. Το 1888 γίνονται τα εγκαίνια με γαλλικό θίασο. Πολλές δόξες γνώρισε η σαινή του θεάτρου αυτού ... Ο πρώτος γνωστός ηθοποιός εκείνης της εποχής ήταν ο **Κώστας Αριστίας**, καθώς επίσης και ο Ζακυνθινός **Διονύσιος Ταβουλάρης (1840-1928)**. Ένας μεγάλος του θεάτρου (μεγαλύτερος κατά γενική ομολογία) ήταν ο **Βαγγέλης Παντόπουλος**, που γεννήθηκε και πέθανε στην Αθήνα (1860-1913). Από τις γυναίκες ηθοποιούς εκτός από την **Πιπίνα Βονασέρα**, ξεχώρισαν η **Αικατερίνη Βερώνη**, που γεννήθηκε στην Κωνσταντινούπολη, και η μεγάλη τραγωδός **Ευαγγελία Παρασκευοπούλου**. Η θεατρική δομή έτσι όπως είχε διαμορφωθεί περί τα τέλη του 19^{ου} αιώνα άρχισε να περνάει κρίση και σιγά σιγά θα παρατηρήσουμε αρκετές και σημαντικές αλλαγές σε πολλούς τομείς...

(ΣΥΝΕΧΙΖΕΤΑΙ...)

Θεατρική ομάδα «εξ έδρας»
Σύλλογος Εκπαιδευτικών
Α/μιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων



Η θεατρική ομάδα του Συλλόγου μας συνεχίζοντας την επιτυχημένη πορεία της παρουσίασε το έργο "Η Κόμισσα της φάμπρικας" με τρεις παραστάσεις στο πολυχώρο «Δ. Χατζής» στις 19-20-21 Νοεμβρίου 2015 και σε συνεργασία με το ΝΟΜΑΡΧΙΑΚΟ ΤΜΗΜΑ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ της ΑΔΕΔΥ δόθηκε παράσταση, στο ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ ΙΩΑΝΝΙΤΩΝ, (Β. ΠΥΡΙΝΕΛΛΑΣ), στις 22 - 01-2016, στο πλαίσιο της δράσης αλληλεγγύης στους 116 απλήρωτους εργαζόμενους της βιομηχανίας SPIDER και τις οικογένειές τους!



Ποδοσφαιρική Ομάδα Εκπαιδευτικών Π.Ε. Ν. Ιωαννίνων



Άλλη μια επιτυχημένη χρονιά ήταν το 2015 για την Ομάδα του Συλλόγου μας. Στο 18^ο Πανελλήνιο Πρωτάθλημα που έγινε στην Ξάνθη και με τη συμμετοχή 19 ομάδων (συλλόγων ΠΕ) η ομάδα μας απέδειξε και πάλι πως μόνο τυχαίες δεν είναι οι συνεχόμενες επιτυχίες!

Στην προκριματική φάση συμμετέχοντας στον 2^ο όμιλο και με αντίπαλους τις ομάδες της Θεσσαλονίκης, της Λάρισας, της Κέρκυρας και της Λαμίας έφερε τα παρακάτω αποτελέσματα:

προκριματική φάση: Ιωάννινα – Θεσσαλονίκη =4-0 Ιωάννινα-Λάρισα=6-0
Ιωάννινα-Λαμία=6-1 Ιωάννινα-Κέρκυρα=1-1

Με τρεις νίκες και μία ισοπαλία η ομάδα μας τερμάτισε πρώτη στον όμιλό της και στα προημιτελικά αντιμετώπισε την περσινή μας αντίπαλο (στον τελικό) και πρωταθλήτρια ομάδα της Κύπρου! Ο κανονικός αγώνας ήταν μια πραγματική διαφήμιση (και επανάληψη του περσινού τελικού) του ποδοσφαίρου με την ομάδα μας να παίρνει τελικά την πρόκριση στα penalty απέναντι στους κατά πολύ νεότερους Κύπριους συναδέλφους!

Προημιτελική φάση: Ιωάννινα-Κύπρος = 0-0 (καν. Αγώνας) Ιωάννινα νικητής 5-3 στα penalty!

Στην ημιτελική φάση και με όλη την κούραση του προηγούμενου αγώνα η ομάδα μας αντιμετώπισε την ξεκούραστη ομάδα της Κομοτηνής την οποία απέκλισε και αυτή στα penalty!

Ημιτελική φάση: Ιωάννινα-Κομοτηνή =0-0 (καν. Αγώνας) Ιωάννινα νικητής 5-3 στα penalty!

Έτσι φτάσαμε στον τελικό όπου αντιμετωπίσαμε άλλη μια θρακιώτικη ομάδα, αυτής του Έβρου! Οι παίκτες μας κουρασμένοι από τα δύο συνεχόμενα ψυχοφθόρα παιχνίδια δεν κατάφεραν να φτάσουν στη νίκη –αν και προηγήθηκαν- και έτσι η ομάδα του Έβρου έφθασε στη νίκη!

Τελικός : Ιωάννινα – Έβρος =1-3

Ξεθώριασαν τα χρώματα

Πώς ξεθώριασαν τα χρώματα
Στα μάτια μου

Πώς θαμπώθηκε η ψυχή μου
Στην ομίχλη της Παμβώτιδας
Πού γαλάζιο και καθαίο!!
Πού ιλαρότητα και δέος....

Μόνο τα καΐκια αναχωρούν
Και επανέρχονται
Σαν να ταξιδεύουν σε μέρη
Μακρινά
Πέρα –δώθε Νησάκι Μάλος
Στον ίδιο τόπο.

Και τα νερά έγιναν λασπόνερα
Και θολώνει η Ιστορία
Και γράφει παραμύθια
Ότι καλός ήταν ο Αλή Πασιάς
Και ο ρακένδυτος Ιερέας
Τα βράδια

Το χρέος του έκανε
Ν' αρχινά ψαλμωδίες
Νυχτιάτικα.

Και τα' αρχοντόπουλα
των Ραγιαδών

Με πλούσιες φορεσιές
Δέχονταν τον πολιτισμό
Ακούραστα κι αβίαστα....
.....

ΑΧ !! τα θολωμένα νερά
Της Παμβώτιδας
Πώς ανακάτεψαν ,απόψε,
Τη μνήμη μου

Και για χάρη της
“ΕΝΩΜΕΝΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ,,
Εγώ πρέπει να λησμονήσω
Και τα παλιά και τα μελλούμενα..

Ελευθερία Τζιάλλα-Μάντζιου

Το παιδί χωρίς πατρίδα

Σε είδα απ' την οθόνη του σπιτιού μου
Να κλαις και να πονάς χωρίς πατρίδα
Μέσα στο κρύο, στη βροχή, στην καταιγίδα
Χωρίς παλτό, κι ούτε σκουφί, χωρίς ελπίδα.

Είχες τα όνειρα πολλά για τη ζωή σου
Δική σου ήταν η ζωή κι είχες σπιτάκι
Με κήπο και λουλούδια στην αυλή σου
Κι ένα σχολειό για σένα, ένα παλατάκι.

Και τώρα μακριά, σε ξένη χώρα
Θυμάσαι και πονάς, πεινάς. Δεν ξέρεις
Πόσο λυπάμαι, πώς πονώ κι εγώ για σένα
Παιδί αγαπημένο, που υποφέρεις.

Ευχή σου κάνω: Κάποια μέρα να γυρίσεις,
Να βρεις το σπίτι σου ξανά, να ευτυχήσεις
Καμιά πατρίδα δεν θα μοιάζει στη δική σου
Σε όποιο τόπο, σ' όποια χώρα κι αν γυρίσεις.

Ελευθερία Τζιάλλα-Μάντζιου



1985