

ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΝΟΜΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΔΕΙΚΤΕΣ Εκπαίδευσης

ΤΕΥΧΟΣ 19
Μάιος 2017

Δείκτες
Εκπαίδευσης

ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Ν. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Δείκτες
Εκπαίδευσης

Τεύχος 19^ο - Μάιος 2017



Δείκτες Εκπαίδευσης

ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ
ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Ν. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Χρόνος 17ος - τεύχος 19^ο - Μάιος 2017

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

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΠΑΡΟΝΤΟΣ ΤΕΥΧΟΥΣ

Ευαγγέλου Φίλιππος
Ευσταθίου Μηνάς
Ζήνδρος Βασίλης
Κάμτσιος Σπυρίδων
Κρέκης Δημήτριος
Λώλης Δημήτρης
Νάτσια Ελευθερία
Σταύρου Αικατερίνη
Σίντος Στέφανος
Τριάντου Ιωάννα

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

Διανέμεται ΔΩΡΕΑΝ

*Κάθε ενυπόγραφο άρθρο εκφράζει τις απόψεις
του συγγραφέα, ο οποίος και βαρύνεται
αποκλειστικά 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

	Σελ.
Εισαγωγή	9
Τσιάρα Ευθυμία Εποικοδομιστικές Πρακτικές Διδασκαλίας που ενισχύουν την Ενεργητική Συμμετοχή των Μαθητών	11
Σταύρου Π. Αικατερίνη Η διαχρονικότητα της θεωρίας της Maria Montessori στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	23
Κρέαης Δημήτριος Το παιχνίδι, το ηλεκτρονικό παιχνίδι και τα παιδιά	38
Νταλαούτη Παρασκευή Επιμορφωτική /ενδοσχολική δράση «Ζώα υπό εξαφάνιση»	47
Καψάλη Θέκλα - Σίντος Στέφανος Υλοποίηση προγραμμάτων Αγωγής Υγείας σε απομακρυσμένα και δυσπρόσιτα σχολεία της χώρας μας	58
Τριάντου Ιωάννα Ο ρόλος των Νέων Τεχνολογιών στην εικαστική αγωγή στο νηπιαγωγείο	67
Παππάς Λάμπρος - Λεοντίου Κωνσταντίνος Δυσλεξία και Διαφοροποίηση	77
Σταύρου Π. Αικατερίνη - Στεφανίδου Σταυρούλα Η μελέτη περίπτωσης μιας κινητικά ανάπηρης αθλήτριας	85

Μηνάς Α. Ευσταθίου

Αξιολόγηση των Δομών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Περιφερειακή
Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης Ηπείρου 96

Λώλη Ελευθερία

Ο Μετασχηματισμός της Σχολικής Μονάδας σε Επαγγελματική
«Κοινότητα Μάθησης» στο πλαίσιο της Αυτοαξιολόγησης 111

Καυλαμάνης Θ. Θωμάς

Ο Επικοινωνιακός Ρόλος του Διευθυντή της Σχολής Μονάδας 123

Γεωργίτσης Θ. Νικόλαος

Η Ελληνόφωνη εκπαίδευση στην Ευρώπη και τα παραδείγματα της Σουηδίας,
Γερμανίας, Βελγίου - Γαλλίας και της Αλβανίας 131

Νικολάου Μάρκος

«Μνημειακή κληρονομιά παραδοσιακού ύφους στο Θεσπρωτικό χώρο
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση & Βιώσιμη Ανάπτυξη» 140

Δόσης Γεώργιος

Το Ελληνικό θέατρο στον πόλεμο και την κατοχή 151

Θεατρική ομάδα «εξ έδρας» 154

Η Ομάδα γεννημένη για τα δύσκολα 156

Εισαγωγή

Η επανασύνδεση της εκπαίδευσης με την αγωγή των βασικών κοινωνικών αξιών στα παιδιά αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη διαμόρφωση υγιών προσωπικοτήτων, ιδιαίτερα μάλιστα, όταν οι αξίες αυτές υποβαθμίζονται ή ατροφούν επειδή το περιβάλλον (πραγματικό ή εικονικό) προτιμά συνήθως να προβάλλει συμπεριφορές εκ διαμέτρου αντίθετες. Αυτό είναι άλλωστε και το νόημα της παιδείας στη συνείδηση του λαού, σε μια περίοδο που οι παραδοσιακές κοινωνικές δομές που αποτελούσαν τις βασικές αρτηρίες του αξιακού συστήματος του ανθρώπινου πολιτισμού άρχισαν να υφίστανται σοβαρή κρίση. Τα φαινόμενα της κοινωνικής παθογένειας εξαπλώνονται και σε συνδυασμό με τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και την απώλεια του νόηματος της ζωής αποτελούν την προέκταση μιας κοινωνίας στην οποία διαπιστώνουμε σημαντική έλλειψη αξιών.

Με αυτό το κριτήριο υλοποιήθηκε το παρών 19^ο τεύχος του περιοδικού Δείκτες Εκπαίδευσης, που στην πλειοψηφία των άρθρων του, τονίζει και υποστηρίζει την ανάπτυξη υγιών προσωπικοτήτων με υψηλή αυτοεκτίμηση και, το οποίο απαρτίζεται από δεκατρία άρθρα που εκπονήθηκαν από εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, παραθέτει ωστόσο θεατρολογίες και τα νέα της ποδοσφαιρικής ομάδας.

Αναλυτικότερα, το παρών τεύχος διαρθρώνεται ως εξής. Η κα. Τσιάρα Ευθυμία αναπτύσσει πρακτικές διδασκαλίας για να βοηθήσει τον σύγχρονο εκπαιδευτικό στην ενεργητική συμμετοχή «όλων» των μαθητών στη εκπαιδευτική διαδικασία. Στη συνέχεια, η κα. Σταύρου Αικατερίνη αποδεικνύει την διαχρονική αναγκαιότητα της παιδαγωγικής μεθόδου της Maria Montessori στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, στην καθημερινή πράξη. Ο κ. Κρέκης Δημήτρης παραθέτει μια σύντομη βιβλιογραφική διερεύνηση πάνω στο παιχνίδι των παιδιών μέσα από τη σύγχρονη τεχνολογία. Στη συνέχεια, η κα. Νταλαούτη Παρασκευή αναπτύσσει μια επιμορφωτική δράση που υλοποιήθηκε με εκπαιδευτικούς και μαθητές με θέμα «ζώα υπό εξαφάνιση», με στόχο την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με σύγχρονες εκπαιδευτικές τεχνικές. Οι κ. Καψάλη Θέκλα και Σίντος Στέφανος μέσα από μια επισκόπηση ερευνών, αναλύουν τον τρόπο με τον οποίο το απομακρυσμένο και δυσπρόσιτο σχολείο με την υλοποίηση προγραμμάτων Αγωγής Υγείας καλείται να αναλάβει ένα πρωταρχικό και λειτουργικό ρόλο στην πρόληψη της σωματικής και ψυχικής υγείας της ευρύτερης κοινότητας. Το άρθρο της κας. Τριάντου Ιωάννας, αναδεικνύει το ρόλο των νέων τε-

χνολογιών στην εικαστική αγωγή στο νηπιαγωγείο. Οι κ. Παππάς Λάμπρος και Λεοντίου Κωνσταντίνος στο άρθρο τους, αναφέρονται στη διαφοροδιάγνωση της δυσλεξίας με τη χρήση των κατάλληλων διαγνωστικών εργαλείων. Η μελέτη περίπτωσης, των κ. Σταύρου Αικατερίνης και Στεφανίδου Σταυρούλας, εκτυλίσσει τη ζωή μιας ολυμπιακής αθλήτριας με σοβαρή κινητική αναπηρία και προσφέρει αισιόδοξα μηνύματα στο χώρο της Ε.Α.Ε. και όχι μόνο. Συνεχίζοντας στο χώρο της Ειδικής αγωγής, ο κ. Ευσταθίου Μηνάς αναπτύσσει την έρευνά του που αφορά την αξιολόγηση των Δομών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου. Η κα. Λώλη Ελευθερία, πραγματεύεται το ζήτημα του μετασχηματισμού της σχολικής μονάδας σε επαγγελματική «κοινότητα μάθησης» στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης και ο κ. Κακλαμάνης Θωμάς στο άρθρο του αναπτύσσει τις τεχνικές για την ανάπτυξη και βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των διευθυντών σχολικών μονάδων. Στη συνέχεια ο κ. Γεωργίτσος Νικόλαος, μας παραθέτει παραδείγματα για την ελληνόφωνη εκπαίδευση στη Σουηδία, στη Γερμανία, στο Βέλγιο - Γαλλία, και στην Αλβανία. και τέλος, ο κ. Νικολάου Μάρκος στην έρευνά του, πραγματεύεται το ζήτημα του μνημειακού αποθέματος λαϊκής αρχιτεκτονικής κληρονομιάς του Θεσπρωτικού χώρου, μέσα από προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και βιώσιμης ανάπτυξης.

Θεωρούμε πως η ετήσια έκδοση του περιοδικού Δείκτες Εκπαίδευσης, θα συμβάλει σημαντικά στην αντιμετώπιση εκπαιδευτικών ζητημάτων, θα ενώσει την παιδαγωγική θεωρία με την πράξη, θα ενθαρρύνει την προώθηση σύγχρονων ιδεών και επιστημονικών απόψεων και θα αποτελέσει ουσιαστική βοήθεια στον καθημερινό παιδαγωγικό και διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο του «παιδαγωγικού γίγνεσθαι» της χώρας μας.

Εν κατακλείδι, στην προσπάθεια υλοποίησης των επιδιώξεων του περιοδικού, προσδοκούμε τη στήριξη και την ενεργητική συμμετοχή κάθε εκπαιδευτικού, ώστε να προωθηθούν θέματα που αφορούν στην ανάπτυξη παιδαγωγικών ιδεών, αλλά και να αποτελέσει ένα μέσο δημοσιοποίησης κάθε σημαντικής εργασίας παιδαγωγικού ενδιαφέροντος.

Για τη συντακτική ομάδα

Σταύρου Αικατερίνη

Εποικοδομιστικές Πρακτικές Διδασκαλίας που Ενισχύουν την Ενεργητική Συμμετοχή των Μαθητών

Τσιάρα Ευθυμία

Νηπιαγωγός, Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που έχει ν' αντιμετωπίσει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός είναι η ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών στη εκπαιδευτική διαδικασία. Ολοένα και περισσότερο αυξάνεται ο αριθμός των μαθητών που απεμπλέκονται από τις δραστηριότητες της τάξης, επιδεικνύοντας παράλληλα ανεπιθύμητη συμπεριφορά ή εσωστρέφεια. Ο εκπαιδευτικός καλείται να αξιοποιήσει κατάλληλες πρακτικές διδασκαλίας, για να κινητοποιήσει ταυτόχρονα τόσο τους μαθητές με χαμηλά επίπεδα ενεργοποίησης που επιζητούν την προσοχή του, όσο και τους αυτοπαρωθούμενους μαθητές που προβάλλουν αυξημένες γνωστικές απαιτήσεις. Τέτοιες διδακτικές πρακτικές μπορεί να αντλήσει από τον εποικοδομισμό, που διαμορφώνει το βασικό πλαίσιο μάθησης μέσα στο οποίο προάγεται η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών. Παρόλο που δεν υπάρχει ένας και καλύτερος τρόπος διδασκαλίας, ούτε μια υπέρτατη στρατηγική, στο άρθρο αυτό παρουσιάζουμε κάποιες εποικοδομιστικές πρακτικές που έχουν κοινό παρονομαστή τη συμβολή τους στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών.

Λέξεις - κλειδιά: Εποικοδομιστικές πρακτικές διδασκαλίας, ενεργητική συμμετοχή, απεμπλοκή μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών.

Εισαγωγή

Η καθημερινή παιδαγωγική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από τη συνεχή αύξηση του αριθμού των μαθητών που απεμπλέκονται από τη μαθησιακή διαδικασία (Findlay,

2013· Parsons & Taylor, 2011, Way κ.σ, 2011). Κάθε σχολική χρονιά και σε κάθε τάξη υπάρχουν μαθητές που επιδεικνύουν αδιαφορία για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Αυτοί μπορεί να είναι μαθητές τόσο με χαμηλά επίπεδα εσωτερικής κινητοποίησης, όσο και μαθητές που, ενώ διαθέτουν τα εσωτερικά κίνητρα για μάθηση, δυσκολεύονται να ενοουσιάζονται και αδιαφορούν. Δεν είναι λίγοι, επίσης, οι μαθητές που δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στους κανόνες της τάξης ή της ομάδας. Κατά τη διάρκεια συζητήσεων ή διαπραγμάτευσης ενός θέματος παρεμβαίνουν, για να διατυπώνουν άσχετα σχόλια. Με την παρέμβασή τους έχουν σκοπό να αποπροσανατολίσουν την ομάδα και να προσελκύσουν την προσοχή των συμμαθητών τους ή έστω την «αρνητική» προσοχή του εκπαιδευτικού (Ling & Barnett, 2013 · Skinner & Belmont, 1993).

Στη διεθνή βιβλιογραφία της τελευταίας δεκαετίας γίνεται λόγος για τους «νέους μαθητές» που έχουν διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες, ενδιαφέροντα, απαιτήσεις, τρόπους πρόσκτησης της γνώσης και στόχους. Πρόκειται για τους μαθητές που μεταφέρουν συχνά τις αγωνίες της σύγχρονης οικογένειας, διακατέχονται από ανάλογα συναισθήματα και επιδεικνύουν άλλοτε εσωστρέφεια και άλλοτε ανεπιθύμητη συμπεριφορά.

Στοιχεία απεμπλοκής είναι πιθανό να εκδηλώσουν οι μαθητές ήδη από την πρωτοσχολική και προσχολική ηλικία, καθώς η φυσική κινητοποίηση, η έμφυτη περιέργεια και το ενδιαφέρον τους για μάθηση περιορίζεται (Anderson κ.σ, 2004). Ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο η απεμπλοκή από τις δραστηριότητες της τάξης μπορεί να είναι λόγος απόρριψης από τους συνομήλικους. Η εκδήλωση ανεπιθύμητης συμπεριφοράς ενός η περισσότερων μικρών παιδιών μπορεί να έχει αρνητική επίδραση στη συνοχή ολόκληρης της ομάδας και να απορρυθμίσει τη λειτουργία της τάξης. Ακόμα, εξαιτίας των συχνών απουσιών και συνεπώς των περιορισμένων ευκαιριών μάθησης υπάρχει ο κίνδυνος ανεπαρκούς σχολικής ετοιμότητας (Williford et. al, 2013), αλλά και μελλοντικής σχολικής αποτυχίας και διαρροής (Ling & Barnett, 2013 · Skinner & Pitzter, 2012 · Fredricks & Mccolskey, 2012 · Hart & Jimerson, 2011 · Fredericks, Blumenfeld, & Paris, 2004).

Σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός ως ακρογωνιαίος λίθος για την ενεργοποίηση των μαθητών, καλείται να δράσει με στρατηγικό τρόπο. Είναι απαραίτητο να αποκεντρώσει την προσοχή του από τα γνωστικά οφέλη και τις σχολικές επιδόσεις και να επιδείξει ενδιαφέρον στην ενεργό εμπλοκή όλων των μαθητών, καθώς και στις διαδικασίες δόμησης της γνώσης.

Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο τους αναφορικά με την παρώθηση και τελικά την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών τους; Η κατάρτιση που έχουν μπορεί να τους βοηθήσει στην ενεργητική συμμετοχή «όλων» των μαθητών τους;

Από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί, όπως δηλώνουν σε συνεντεύξεις, στοχεύουν στην ενεργοποίηση και την παρώθηση όλων-ανεξαιρέτως- των μαθητών τους, τόσο των αυτοπαρωθούμενων μαθητών, όσο και εκείνων που επιδεικνύουν χαμηλά επίπεδα ενεργοποίησης (Brewster & Fager, 2000). Επίσης, αντιλαμβάνονται τότε ένας μαθητής τους συμμετέχει ενεργητικά στην εκπαιδευτική πράξη ή τότε στέκεται παθητικά και απεμπλέκεται. Ωστόσο, δε συνειδητοποιούν τότε και αν εφαρμόζουν στρατηγικές που ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών τους (Tsiara, Sakellariou, Gessiou, 2015). Μάλιστα, όπως παραδέχονται, δεν χρησιμοποιούν συστηματικά κάποιες στρατηγικές, για να προσελκύσουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών τους, παρά μόνο με τυχαίο τρόπο, ή με δοκιμή (Jablon & Wilkinson, 2006). Η Σακελλαρίου (2012) χαρακτηρίζει αυτές τις πρακτικές ως «επιτυχημένες παιδαγωγικές συνταγές» που είναι αποτέλεσμα πειραματισμών, υστερούν σε στόχευση και συχνά δεν έχουν γενική ισχύ. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

«Αυτές οι παιδαγωγικές συνταγές δεν έχουν θεωρητική- διδακτική θεμελίωση και διαμορφώνονται χωρίς επιστημονική απόδειξη. Ενδεχομένως να προσφέρονται ως μια διδακτική βοήθεια, προκειμένου να ξεπεραστούν δυσκολίες της καθημερινής παιδαγωγικής πραγματικότητας, χωρίς ωστόσο να προσφέρουν παιδαγωγικά αξιόλογες λύσεις για τα προβλήματα. ... Μόνο η επιστημονική θεωρία εξασφαλίζει την προοπτική για καλύτερη πράξη, καθώς επιτρέπει τον παιδαγωγό να εμβαθύνει στην ανάλυση μια ενέργειας » (Σακελλαρίου, 2012, σ.19,20).

Συμπληρωματικά, οι Haski και Barnett (2010) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι για τις στρατηγικές διδασκαλίας. Μέσα από την έρευνα που πραγματοποιήσαν αποφαίνεται η ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών στην υιοθέτηση στρατηγικών διδασκαλίας, διότι αποδεικνύεται ότι με τη σειρά τους επηρεάζουν εκπαιδευτικές μεταβλητές, όπως είναι η ενεργητική συμμετοχή και η παροχή ευκαιριών μάθησης. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανότερο να εφαρμόσουν νέες στρατηγικές διδασκαλίας, όταν αισθανθούν ότι είναι επαρκώς καταρτισμένοι και έχουν την υποστήριξη από κάποιον ειδικό ή από έμπειρους συναδέλφους.

Από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας αναδύεται ένας ακόμα προβληματισμός. Στην καθημερινή παιδαγωγική πραγματικότητα, οι ευκαιρίες μάθησης που διευκολύνουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών είναι περιορισμένες (Downer, Rimm-Kaufman & Pianta, 2007 · Raspa, McWilliam & Ridley, 2001 κ.α. όπως παρατίθεται από τους Aydogan, Farran & Sagsoz (2015). Οι μαθητές δεν έχουν πολλές ευκαιρίες να εμπλέκονται σε συζητήσεις, να προβάλουν τις προτιμήσεις τους και τις ανάγκες τους, να

διατυπώνουν τις προτάσεις τους. Οι εκπαιδευτικοί περιορίζουν τις επιλογές των μαθητών τους, καθώς τους ζητούν κυρίως να ανακαλούν τις πληροφορίες, να απαντούν στα ερωτήματα που τους θέτουν και όχι να τους προκαλούν νοητικά, ώστε να αναλύουν κριτικά και δημιουργικά τις παρουσιαζόμενες πληροφορίες (Coodlad 2004). Με άλλα λόγια, οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί είναι δασκαλοκεντρικές, καθώς αυτοί έχουν τον κυρίαρχο ρόλο, τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας και του εκπαιδευτικού χρόνου περιορίζοντας έτσι σημαντικά τις ευκαιρίες για ενεργητική συμμετοχή.

Τα παραπάνω φαίνεται να ισχύουν και στην προσχολική εκπαίδευση. Όπως προκύπτει από τις παρατηρήσεις των Aydogan, Farran & Sagsöz (2015) σε 45 τάξεις δημόσιων Νηπιαγωγείων, οι μαθητές εμπλέκονταν συχνότερα σε δασκαλοκεντρικές (καταλαμβάνοντας το 72% του συνολικού χρόνου παρατήρησης), παρά σε μαθητοκεντρικές εμπειρίες μάθησης. Οι νηπιαγωγοί οργάνωναν δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες επιδιωκόταν η εξάσκηση βασικών δεξιοτήτων (π.χ. λεπτή και αδρή κινητικότητα), παρά η καλλιέργεια της αναλυτικής και κριτικής σκέψης που συνδέεται με την αύξηση της ενεργητικής συμμετοχής. Επίσης, δεν διατύπωναν συχνά ερωτήματα για τη διερεύνηση των αιτιωδών σχέσεων, ούτε παρείχαν ευκαιρίες για τη σύνδεση των εμπειριών μάθησης εντός της τάξης με την πραγματική ζωή. Κατά την ερμηνεία των ερευνητών, αυτό συνέβαινε, διότι οι νηπιαγωγοί «πιέζονταν», ώστε να προετοιμάσουν τα νήπια για την τυπική εκπαίδευση, οπότε δεν είχαν αρκετό χρόνο να εμπλέξουν επαρκώς τους μαθητές σε βιωματικές εμπειρίες μάθησης ή να λάβουν υπόψη τις ανάγκες τους για το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων. Οι πρακτικές δηλαδή που εφαρμόζονταν δεν ήταν αναπτυξιακά οι καταλληλότερες για τα νήπια, καθώς έμοιαζαν περισσότερο με τον τρόπο διδασκαλίας στο Δημοτικό Σχολείο.

Πρακτικές διδασκαλίας που ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών.

Από τους παραπάνω προβληματισμούς που αναδύονται από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, γίνεται σαφές ότι, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να αυξήσει τα επίπεδα ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών του, καλείται να τροποποιήσει τις συνηθισμένες δασκαλοκεντρικές πρακτικές διδασκαλίας και να θέσει στο επίκεντρο το μαθητή και τη συνοικοδόμηση της γνώσης.

Κατευθυντήριες γραμμές μπορούν να δοθούν μέσα από τον εποικοδομισμό. Σύμφωνα με τις αρχές του εποικοδομισμού η μάθηση είναι το αποτέλεσμα διαπραγματεύσεων ανάμεσα στο εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Η ευθύνη για το σχεδιασμό των εμπειριών μάθησης δε βαραινεί μόνο τον εκπαιδευτικό, αλλά μετατίθεται και στους μαθητές που κα-

λούνται να εμπλουτίσουν τα σχέδιά του και ως εκ τούτου την ίδια τη διαδικασία μάθησης.

Φυσικά, ο εκπαιδευτικός για να εμπλέξει τους μαθητές του στην μαθησιακή διαδικασία ενδείκνυται να υιοθετήσει ποικιλία εποικοδομιστικών πρακτικών που συνάδουν με το προσωπικό του στυλ διδασκαλίας, την προσωπικότητά του και σχετίζονται με το μαθητικό δυναμικό που έχει στην τάξη του (Tsiara, Sakellariou, & Gessiou, 2015).

Όπως είναι αναμενόμενο, στη διεθνή βιβλιογραφία δεν καταγράφονται πρακτικές που να εφαρμόζονται σε όλες τις τάξεις ανεξαιρέτως και να έχουν πάντα την ίδια αποτελεσματικότητα. Παρόλο που δεν υπάρχει ο ένας και καλύτερος τρόπος διδασκαλίας, ούτε μια υπέρτατη στρατηγική, ένα ευρύ ρεπερτόριο εποικοδομιστικών πρακτικών διευκολύνει το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού.

Οι εποικοδομιστικές πρακτικές διδασκαλίας που θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια είναι ενδεικτικές και έχουν, σύμφωνα με διάφορους ερευνητές, κοινό παρονομαστή τη συμβολή τους στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών (Lunenburg & Irby, 2011 · Parsons & Taylor, 2011).

1. Η ενεργητική συμμετοχή στο επίκεντρο.

Ο εκπαιδευτικός υιοθετεί ως κεντρικό στόχο την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη τα συναισθήματα και τις γνωστικές διεργασίες στις οποίες προβαίνουν. Μέλημά του είναι όλοι οι μαθητές εκτός από τις εκφάνσεις της ενεργητικής συμμετοχής που αποτυπώνονται στη συμπεριφορά, να εκφράζουν τα συναισθήματα που βιώνουν, καθώς και τις γνωστικές διεργασίες και στρατηγικές σκέψης στις οποίες προβαίνουν, όταν εμπλέκονται σε μια εμπειρία μάθησης (Skinner & Pitzer, 2012).

2. Ανίχνευση προηγούμενων γνώσεων.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να υποβάλει αποκλίνουσες ερωτήσεις, όπως για παράδειγμα “τι γνωρίζετε για το θέμα, ποια από τα ερωτήματά σας θα θέλατε να απαντήσετε;” (Jacobsen, et. al. 2009). Όταν προβαίνει σε διαγνωστική αξιολόγηση, για κάθε θέμα που τίθεται σε διαπραγμάτευση, μπορεί να διαπιστώσει όχι μόνο τι κατανοούν οι μαθητές, αλλά και όσα παρανοούν. Σ’ αυτό το πλαίσιο καλεί τους μαθητές να καταθέτουν τις προτιμήσεις τους, τα ενδιαφέροντά τους, τις προσδοκίες τους (Niemi, 2007 · Goodlad, 2004). Τα στοιχεία αυτά, αν αξιοποιηθούν κατάλληλα από τον εκπαιδευτικό, μπορούν να μετατραπούν σε κινητήρια δύναμη. Έτσι, ανάλογα με τις πληροφορίες που θα συλ-

λέξει και θα καταγράψει, θα μπορέσει να δομήσει τη διδασκαλία πιο αποτελεσματικά (Jablon & Wilkinson, 2006). Σύμφωνα με τους Brewster και Fager (2000) ακόμα και οι αυτοπαρωθούμενοι μαθητές ενεργοποιούνται περισσότερο σε δραστηριότητες που στηρίζονται στα ενδιαφέροντά τους και στις προϋπάρχουσες γνώσεις τους.

3. Εμπλοκή σε θέματα σχετικά με τον τρόπο ζωής και τα βιώματα των μαθητών.

Μέσα από την εμπλοκή των μαθητών σε καταστάσεις της πραγματικής ζωής οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να καταπιάνονται με αυθεντικές δραστηριότητες που είναι κοντά στη σφαίρα των ενδιαφερόντων τους, των γνώσεων και των προβληματισμών τους (Parsons & Taylor, 2011 · Jablon & Wilkinson, 2006 · Akey, 2006). Σ' ένα τέτοιο πλαίσιο η μάθηση αποκτά νόημα για τους μαθητές (Worthington, 2008). Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός καλείται να αξιοποιεί τις εμπειρίες τους από το περιβάλλον τους, στοιχεία της πολιτισμικής τους ταυτότητας, τις συνήθειές τους, την καθημερινότητά τους, γεγονός που μπορεί να συμβάλει, τόσο στην τόνωση της αυτοεικόνας τους, όσο και στο αίσθημα του ανήκειν (Σακελλαρίου, 2012). Τέτοιες εμπειρίες μάθησης- άμεσα συνδεδεμένες με τα βιώματα των μαθητών, μπορεί να είναι τα αυθεντικά προβλήματα ή κοινωνικά ζητήματα, που, όπως παραδέχονται διάφοροι ερευνητές, κινητοποιούν τους μαθητές (Parsons & Taylor, 2011, · Niemi, 2007 · Goodlad, 2004). Επιπλέον, όταν προσεγγίζονται θέματα του άμεσου ή ενός εμπειρικά βιωμένου περιβάλλοντος, η μάθηση στηρίζεται σε προηγούμενες εμπειρίες και βιώματα των μαθητών αξιοποιώντας τις ήδη υπάρχουσες γνωστικές δομές. Άρα οι μαθητές μπορούν να δομήσουν νέες πληροφορίες, οπότε αισθάνονται σιγουριά και αυτοπεποίθηση ότι τα καταφέρνουν γεγονός που λειτουργεί και αυτό παρωθητικά για τη διαδικασία μάθησης (Center for Comprehensive School Reform and Improvement, 2010 · Akey, 2006).

4. Σεβασμός Εναρμόνιση σ με τον τρόπο και ρυθμό εργασίας των μαθητών.

Ο εκπαιδευτικός καλείται να προσαρμόσει τις προσχεδιασμένες δράσεις του, ανάλογα με τον τρόπο και ρυθμό εργασίας των μαθητών, ώστε να βιώνουν αυτοαποτελεσματικότητα (Σακελλαρίου, 2005). Σ' αυτή την κατεύθυνση μπορεί να βοηθήσει η εμπλοκή τους σε διαφοροποιημένες δράσεις. Πρόκειται για τη «διαφοροποιημένη διδασκαλία» σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός δίνοντας απόλυτη προτεραιότητα στην ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ κάθε μαθητή ή μικρών ομάδων επιλέγει διδακτικές μεθοδολογίες, στρατηγικές και διδακτικά μέσα και οργανώνει εμ-

πειρίες μάθησης που να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες τους. Είναι μια μορφή εξατομικευμένης παιδαγωγικής που αντιτίθεται στην άποψη ότι όλοι μπορούν να μάθουν τα ίδια πράγματα με τον ίδιο τρόπο (Γκτανιάτσα, 2016).

5. **Εμπλοκή των μαθητών στο σχεδιασμό των εμπειριών μάθησης.**

Κατά το σχεδιασμό των εμπειριών μάθησης, ο εκπαιδευτικός ενδείκνυται να βοηθήσει τους μαθητές να δομήσουν οι ίδιοι ενεργητικά τις μαθησιακές τους εμπειρίες. Όταν οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να καθορίσουν την πορεία μάθησης, βρίσκουν νόημα στη διαδικασία μάθησης και τη θεωρούν άξια προσοχής και επιμέλειας (Brewster & Fager, 2000). Η εμπλοκή των μαθητών στο σχεδιασμό και στην οργάνωση των εμπειριών μάθησης τους δίνει τη δυνατότητα να ελέγχουν τα πως, πότε, που, τι και γιατί της οργανωτικής διαδικασίας της μάθησης (Σακελλαρίου, 2005). Μ' αυτό τον τρόπο εκτός από τις οργανωτικές δεξιότητες που αποκτούν, καλλιεργούν το αίσθημα ευθύνης (Parsons & Taylor, 2011). Είναι μια μορφή δέσμευσης, ένα άτυπο κοινωνικό συμβόλαιο για το οποίο δεσμεύονται από κοινού μαθητές και εκπαιδευτικός για την ολοκλήρωσή του. Αυτή η ενεργητική συνοικοδόμηση της γνώσης από εκπαιδευτικό και μαθητές με τη δυνατότητα επιλογής εμπειριών μάθησης και ανάληψη ευθύνης- συμβάλλει καθοριστικά στη ενεργητική συμμετοχή των μαθητών (Jablon & Wilkinson, 2006).

6. **Διαμόρφωση εμπειριών μάθησης που ενέχουν την πρόκληση.**

Ο εκπαιδευτικός καλείται να διαμορφώσει εμπειρίες μάθησης που προκαλούν νοητικά τους μαθητές και ταυτόχρονα κυμαίνονται στα όρια των δυνατοτήτων τους, ώστε να προκύπτει μαθησιακό αποτέλεσμα (Akey, 2006 · Σακελλαρίου, 2005). Δραστηριότητες με μεγάλο βαθμό δυσκολίας, αλλά και επαναλαμβανόμενες εμπειρίες μάθησης μπορούν να αποθαρρύνουν εύκολα τους μαθητές περιορίζοντας τους το αίσθημα επίτευξης και ικανοποίησης. Γι' αυτό ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαμορφώσει «κλίμα αγωνίας» παρουσιάζοντας στους μαθητές αντιφατικές ή αποκομμένες πληροφορίες και καλώντας τους να διατυπώσουν υποθέσεις, ώστε να ανακαλύψουν αυτόνομα το αντικείμενο προς διαπραγματέυση (Aydogan et al. 2015 · Brewster & Fager, 2000).

7. **Υποστήριξη της αυτονομίας με ευκαιρίες λήψης πρωτοβουλιών και αρμοδιοτήτων.**

Σε συνέχεια όσων αναφέρθηκαν παραπάνω, όταν οι μαθητές αισθάνονται ότι έχουν τη δυνατότητα να συνδιαμορφώσουν την πορεία μάθησης και αισθάνονται συνυπεύθυνοι για όσα μαθαίνουν, είναι φυσικό να βιώνουν ασφάλεια, ώστε να παρουν πρωτοβουλίες,

να αναλάβουν δράσεις και διάφορες αρμοδιότητες με τελικό ζητούμενο να εργάζονται αυτόνομα προχωρώντας, σύμφωνα με τον Vygotsky, πέρα από όσα διδάχθηκαν από τον εκπαιδευτικό (Skinner & Pitzer, 2012· Jablon & Wilkinson, 2006· Σακελλαρίου, 2005). Για την αυτόνομη δραστηριοποίησή τους ενδείκνυται οι μαθητές σε μια πρώτη φάση να αυτοσχεδιάζουν, έχοντας παράλληλα υπόψη τους τα κριτήρια επιτυχούς ολοκλήρωσης μιας δραστηριότητας, ενώ στη περίπτωση που δεν καταφέρουν να ανταποκριθούν στα κριτήρια αυτά, να εργάζονται με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού για να πετύχουν το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα (Niemi, 2007· Σακελλαρίου, 2005· Goodlad, 2004· Brewster & Fager, 2000).

8. Ευελιξία στη διαμόρφωση του χώρου.

Ο εκπαιδευτικός καλείται να διαμορφώσει προσεκτικά το χώρο και τα κέντρα ενδιαφέροντος των μαθητών-γωνιών. Έρευνες δείχνουν ότι οι αλλαγές στο φυσικό σχέδιο της τάξης μπορεί να έχουν ως συνέπεια θετικότερη στάση, αλλά και μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών. Ως εκ τούτου ενδείκνυται οι γωνιές να εναλλάσσονται συχνά και να είναι πολυμορφικές, ώστε να ικανοποιούνται όσο το δυνατό περισσότερες ανάγκες των μαθητών. Η διαμόρφωσή τους να γίνεται ανάλογα με το θέμα που αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης, ώστε να διευκολύνεται η πολλαπλή αναπαράσταση των πληροφοριών και η παροχή ερεθισμάτων στους μαθητές. Στην ευέλικτη διαμόρφωση του χώρου λόγο έχουν και οι μαθητές. Ο συμμετοχικός σχεδιασμός των μαθητών ανάλογα με τα ενδιαφέροντα τους, τις ανάγκες τους, τις προτιμήσεις τους είναι απαραίτητος, εφόσον οι μαθητές περνούν ένα μεγάλο μέρος της καθημερινότητάς τους στην τάξη (Γκέσιου & Σακελλαρίου, 2015).

9. Εμπλοκή σε βιωματικές, υπαίθριες ή και εξωδιδασκτικές δραστηριότητες.

Ο εκπαιδευτικός καλείται να διαμορφώσει δραστηριότητες που να συνδέονται άμεσα με το πραγματικό πλαίσιο μάθησης, όπως είναι η μελέτη στο πεδίο -που προσφέρεται για άμεση, επιτόπου βιωματική έρευνα-, η εκπαιδευτική επίσκεψη, αλλά και η συνέντευξη από ειδικό στο χώρο εργασίας του (Jablon & Wilkinson, 2006). Οι υπαίθριες ή οι εξωδιδασκτικές δραστηριότητες παρέχουν ευκαιρίες να αναπτυχθεί ένα θετικό πλαίσιο αλληλεπίδρασης και υποστήριξης ανάμεσα στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό που μεταφέρεται και μέσα στην τάξη. Είναι απαραίτητη ωστόσο η προετοιμασία των εμπειριών μάθησης εκτός τάξης. Ο εκπαιδευτικός καλείται να διαμορφώσει ένα δομημένο πλαίσιο ενεργοποίησης, όπου οι μαθητές εντάσσονται σε ομάδες ή λαμβά-

νουν μέρος σε ομαδικές εθελοντικές δράσεις (Fredricks & Eccles, 2006). Όταν οι μαθητές καταπιάνονται με τέτοιου είδους βιωματικές εμπειρίες μάθησης, με την καθοδήγηση και τη συνεργασία των ενηλίκων ή των συνομηλίκων, κατανοούν τον σκοπό της μάθησης, τον οικειοποιούνται και πασχίζουν να τον επιτύχουν, γεγονός που συμβάλλει στην ενεργητική συμμετοχή τους (Parsons & Taylor, 2011).

10. Εμπλοκή σε ερευνητικές διαδικασίες.

Ο εκπαιδευτικός καλείται να διαμορφώσει ποικίλες μαθησιακές εμπειρίες, προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές να μεταβούν από τον εμπειρικό τρόπο σκέψης στον επιστημονικό τρόπο ερμηνείας του περιβάλλοντος (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Για να μυήσει τους μαθητές στον επιστημονικό τρόπο συλλογισμού και δράσης, είναι απαραίτητο σε πρώτη φάση να αξιοποιήσει την έμφυτη περιέργεια τους, που λειτουργεί ως κινητήρια δύναμη διερεύνησης του κόσμου (Jablon & Wilkinson, 2006). Παράλληλα να διαμορφώσει εμπειρίες μάθησης που οξύνουν τις αισθήσεις τους. Συμβαίνει συχνά οι μαθητές να βλέπουν ή να ακούν κάτι από το περιβάλλον τους, αλλά να το παραβλέπουν, διότι ενδέχεται να μην έχουν τις προσλαμβάνουσες να το αντιληφθούν και να το ερμηνεύσουν ή να το θεωρούν ως δεδομένο και ασήμαντο, για να επιδείξουν προσοχή. Επομένως, όταν ο εκπαιδευτικός εμπλέκει τους μαθητές σε οργανωμένες διαδικασίες, διευρύνει τη δεκτικότητά ως προς τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος (Τσιάρα & Μπέση, 2012). Κατά τη χρήση της επιστημονικής μεθόδου ο εκπαιδευτικός εμπλέκει τους μαθητές σε ερευνητικές διαδικασίες, κατά τις οποίες έχουν ευκαιρίες να προσδιορίζουν το υπό διαπραγμάτευση αντικείμενο, να διατυπώνουν υποθέσεις, να αναζητούν πληροφορίες, να τις επεξεργάζονται, να τις οργανώνουν και να παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των εργασιών τους¹ (Becker, 2000). Εργάζονται και λειτουργούν ως «μικροί επιστήμονες» (Bruner, 1960). Σ' αυτό μπορούν να βοηθήσουν και οι νέες τεχνολογίες που φέρνουν τους μαθητές πιο κοντά στην επιστήμη και την καθιστούν πιο προσιτή και κατανοητή, μέσα από τους ποικίλους τρόπους αναπαράστασης της πληροφορίας που προσφέρουν (Parsons & Taylor, 2011).

1. Οι ερευνητικές διαδικασίες ακολουθούν σύμφωνα με τον Dewey τα βήματα μιας πλήρους διαδικασίας σκέψης που είναι τα εξής: α) συνάντηση με ένα πρόβλημα, β) συγκριμενοποίηση του προβλήματος, γ) προσπάθεια λύσης (διατύπωση υποθέσεων) δ) λογική εξέλιξη των αποτελεσμάτων από την προσπάθεια λύσης και ε) έλεγχος των αποτελεσμάτων με επαλήθευση ή απόρριψη υποθέσεων (Θεοφιλίδης, 1987· Becker, 1985 όπως παρατίθεται στον Ρέλλο σελ 37).

Συμπεράσματα

Μέσα από τις παραπάνω εποικοδομιστικές πρακτικές διδασκαλίας εκπαιδευτικός και μαθητές συνοικοδομούν τη γνώση. Οι μαθητές με τις προτάσεις τους καθορίζουν την πορεία μάθησης, ενώ ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει το πλαίσιο όπου παρέχει τόσο διδακτική, όσο και συναισθηματική υποστήριξη στους μαθητές. Μάλιστα, όπως είναι αναμενόμενο, όταν διαμορφώνονται εμπειρίες μάθησης που σχετίζονται με την πραγματική ζωή και τα βιώματα των μαθητών, όταν λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες, ο ρυθμός μάθησης, τα συναισθήματα και οι διαδικασίες σκέψης τους, αυξάνονται και οι πιθανότητες ενεργητικής συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική πράξη. Τόσο οι αυτοπαρωθούμενοι, όσο και οι μαθητές με χαμηλά επίπεδα ενεργοποίησης, όταν εμπλέκονται σε μαθησιακές καταστάσεις που τους προκαλούν νοητικά και νιώθουν ότι η φωνή τους εισακούγεται, βιώνουν αυτοαποτελεσματικότητα γεγονός που για τους ίδιους λειτουργεί παρωθητικά.

Αυτές οι εποικοδομιστικές πρακτικές, όπως καταγράφονται στη βιβλιογραφία, θέτουν το μαθητή στο επίκεντρο, όπως εξάλλου συστήνουν και οι εκπρόσωποι του εποικοδομισμού. Ενδιαφέρον ωστόσο έχει να καταγραφούν και οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών αναφορικά με αυτές τις πρακτικές διδασκαλίας. Στοιχεία σχετικά με το πως τις αξιολογούν και με ποια συχνότητα τις χρησιμοποιούν, προκειμένου να ενισχύσουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών τους, θα εμπλούτιζαν τόσο τη βιβλιογραφία, όσο και την καθημερινή παιδαγωγική πραγματικότητα.

Προσωπική εκτίμηση είναι ότι όσο πιο ευρύ είναι το ρεπερτόριο εποικοδομιστικών στρατηγικών διδασκαλίας που οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν, τόσο αποτελεσματικότερα μπορούν να πλησιάσουν τους μαθητές με διαφορετικά στυλ και να κεντρίσουν τελικά το ενδιαφέρον «όλων» των μαθητών που είναι και το ζητούμενο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γκανιάτσα, Δ. (2016) 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». *Δείκτες Εκπαίδευσης*, 18, 40-50.
- Γκέσιου Γ. & Σακελλαρίου Μ. (2015). Η Διεύρυνση της μάθησης στους υπαίθριους σχολικούς χώρους. Οι εξωτερικοί χώροι των νηπιαγωγείων, ως παιδαγωγικά εργαλεία για το παιχνίδι, την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών. Στο Ε. Γουργιώτου και Κ. Ουγγρίνης, *Αρχιτεκτονικές & Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία τόπων μάθησης στο Νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Jacobsen D., Eggen, P. & Kauchak, D. (2009). *Μέθοδοι διδασκαλίας: ενίσχυση παιδιών από το νηπιαγωγείο*

- έως το λύκειο. Επιμέλεια Σακελλαρίου Μ. & Κόνσολας Μ. Αθήνα: Διάδραση, Επανεκδόση Ατραπός. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*.
- Σακελλαρίου, Μ. (2012). *Εισαγωγή στη διδακτική της παιδαγωγικής εργασίας του νηπιαγωγείου: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη
- Σακελλαρίου, Μ. (2005). Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας οργανώνουν τη μάθησή τους. Μύθος ή Πραγματικότητα; Στο Σ. Πανατζής, & Μ. Σακελλαρίου, *Προσχολική Παιδαγωγική*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα, σσ. 125-143.
- Tsiara, E, Sakellariou, M., & Gessiou G., (2015). *Constructivist strategies that foster preschoolers' engagement*. 3ο Διεθνές Συμπόσιο Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής "Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία" 23–24 Απριλίου, Λευκωσία.
- Τσιαρα, Ε. & Μπέση, Μ. (2012). *Καλλιέργεια επιστημονικού «εγγραμματισμού» σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσα από ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα*. Παρουσιάστηκε στις εργασίες του 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου: Οι Φυσικές Επιστήμες στο Νηπιαγωγείο στη Φλώρινα, από 19 έως 21 Οκτωβρίου 2012.
- Akey, T.M. (2006). *School context, student attitudes and behavior, and academic achievement: An exploratory analysis*. New York: MDRC. <http://www.mdrc.org/publications/419/full.pdf>
- Anderson, A., Cristenson, S. & Lehr, C. (2004) School completion and student engagement: Information and strategies for educators. *National Association of School Psychologists*.
- Aydogan C., Farran D. & Sagsoz, G. (2015). The relationship between kindergarten classroom environment and children's engagement, *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 604-618.
- Becker, H. J. (2000). Pedagogical Motivations for Student Computer Use That Lead to Student Engagement. *Educational Technology*. 40(5), 5-17.
- Brewster, C. & Fager, J. (2000). *Increasing student engagement and motivation: from time on task to homework*. Northwest regional educational laboratory. (www.nrel.org/request/octoo/textonly.html).
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press.
- Center for Comprehensive School Reform and Improvement (2010). *Using Positive Student Engagement to Increase Student Achievement* ERIC Number: ED497205
- Findlay L. (2013). *A qualitative investigation into student and teacher perceptions of motivation and engagement in the secondary mathematics classroom*. Honours thesis. Avondale College of Higher Education.
- Fredricks J. & Mccolskey W. (2012). *The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments*
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, 42(4), 698–713.
- Goodlad, J. I. (2004). *A place called school*. New York, New York: McGraw-Hill

- Hart, S., Stewart, K. & Jimerson, S. (2011). *The Student Engagement in Schools Questionnaire (SESQ) and the Teacher Engagement Report Form-New (TERF-N): Examining the Preliminary Evidence*, University of California Santa Barbara Contemporary School Psychology, 2011, Vol. 15 σ.67-79
- Haski, H., & Barnett, D. (2010). *Increasing Student Engagement and Embedded Learning Opportunities in Early Literacy -Instruction at an Urban Preschool through Teacher Instructional Support and Feedback*. A dissertation submitted to the Graduate School of the University of Cincinnati.
- Jablon, J., & Wilkinson, M. (2006). Using Engagement Strategies to Facilitate Children's Learning & Success. *Beyond the Journal. Young Children on the Web*. <https://www.naeyc.org/files/yc/file/200603/JablonBTJ.pdf>
- Ling, S., & Barnett, D. (2013). Increasing Preschool Student Engagement During Group Learning Activities Using a Group Contingency, *Topics in Early Childhood Special Education XX(X)1-11*, 33, 186-196.
- Lunenburg, F., & Irby, B. (2011). *Instructional Strategies to Facilitate Learning*. *International Journal of Educational Leadership/Leadership Preparation*, 6(4), <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ974330.pdf>
- Niemi, A. (2007). *What are Effective Strategies to Support Student Engagement and Learning?* A Project Submitted to the Faculty of The Evergreen State College In Partial Fulfillment of the Requirements For the Degree Master in Teaching.
- Parsons J. & Taylor, L. (2011). Improving Student Engagement. *Current Issues in Education*, 14(1), cie.asu.edu
- Shaukat S. & Iqbal H. M. (2012). Teacher Self-Efficacy as a Function of Student Engagement, Instructional Strategies and Classroom Management. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 10(2), 82-85
- Skinner, E.A., & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behaviour and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. (2012). Developmental dynamics of engagement, coping, and everyday resilience. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *The Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 21-45). New York: Springer Science.
- Way, J., Bobis, J., Martin, A., Anderson, J., Vellar, R., Skilling, K., & Reece, A. (2011). *How to increase motivation and engagement in middle years mathematics*, paper presented at the Joint AAMT-MERGA meeting held at Alice Springs, July 3-7.
- Williford, A. P., Maier, M. F., Downer, J. T., Carter, L., & Sanger, C. (2013). Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(6), 299-309.
- Worthington, E. (2008). *Effective learning environments in preschools* Iowa State University Digital Repository @ Iowa State University, Graduate Theses and Dissertations. Paper 10534.

Η διαχρονικότητα της θεωρίας της Maria Montessori στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

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

Περίληψη

Η διαχρονική αναγκαιότητα της παιδαγωγικής μεθόδου της Maria Montessori στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, αποδεικνύεται καθημερινά στην εκπαιδευτική πράξη. Καθώς ο πληθυσμός των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αυξάνεται, όπως προκύπτει από τη χαρτογράφηση της ειδικής αγωγής, επιβάλλει την ενημέρωση ή και την επικαιροποίηση των σχετικών γνώσεων που βασίζονται στη θεωρία της Montessori, καθώς αποδεικνύεται, όπως διαπιστώνεται από βιβλιογραφική ανασκόπηση, η αποτελεσματικότητα της κυρίως σε μαθητές που αντιμετωπίζουν νευρολογικά ελλείμματα (ήπιας μορφής όπως υποτονία, μικροκεφαλία), νοητική καθυστέρηση, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές και όλο το φάσμα των μαθησιακών δυσκολιών. Ο σεβασμός της προσωπικότητας και των ατομικών ρυθμών ανάπτυξης κάθε παιδιού σε συνδυασμό με την παροχή του κατάλληλα διαμορφωμένου περιβάλλοντος μάθησης, αποτελούν τα συστατικά στοιχεία της πρωτοποριακής αυτής μεθόδου.

Λέξεις-κλειδιά: Παιδαγωγική μέθοδος της Maria Montessori, παιδιά με αναπηρία ή και /με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

1. Εισαγωγή

«Η εκπαίδευση δεν θα πρέπει πλέον να είναι ως επί το πλείστον η μετάδοση της γνώσης, αλλά πρέπει να λάβει μια νέα πορεία και να επιδιώκει την απελευθέρωση των ανθρωπινων δυνατοτήτων» σύμφωνα με την Μοντεσσόρι¹. Ο σχηματισμός των θεμελιωδών ικα-

1. Maria Montessori (1914). Dr. Montessori's own handbook. (First published)/ Copyright (1965) by Schocken Books, Inc. Copyright (1980) /Για την ελληνική γλώσσα Πρακτικός οδηγός στη μέθοδό μου. Αθήνα: εκδόσεις Γλάρος.

νοτήτων των παιδιών είναι εξαιρετικά σημαντικός κατά τα πρώτα έτη της ζωής, τόσο η ακαδημαϊκή μάθηση και η ικανότητα συγκέντρωσης, αλλά και η ικανότητα να σκέφτονται για τους εαυτούς τους και να αλληλεπιδρούν καλά με τους άλλους. Στα παιδιά που έχει δοθεί το σωστό είδος της υποστήριξης κατά τη διάρκεια αυτών των κρίσιμων ετών διαμόρφωσης, μεγαλώνουν ως ενήλικες οι οποίοι έχουν αυτενέργεια και αγάπη για τη μάθηση, μπορούν να σκεφτούν ευέλικτα και δημιουργικά και οι οποίοι έχουν επίγνωση των αναγκών των άλλων και αναπτύσσουν την αρμονία.

Η Μαρία Θέλλα Αρτεμισία Μοντεσσόρι (1870-1952), υπήρξε μία πολυσχιδής προσωπικότητα. Ήταν γιατρός, ανθρωπολόγος και παιδαγωγός, η οποία έδρασε καταλυτικά ειδικότερα στην ιατρική, στην παιδαγωγική και στην ειδική αγωγή. Αφού απεφοίτησε από το τμήμα Ιατρικής του πανεπιστημίου της Ρώμης το 1896, η Μοντεσσόρι συνέχισε την έρευνά της στην ψυχιατρική κλινική του Πανεπιστημίου όπου και μελέτησε παιδιά με νοητικές δυσκολίες. Από αυτήν ακριβώς την εμπειρία προέκυψε και η βαθειά κατανόηση πως η εκπαίδευση πρέπει να παρέχει ένα ευέλικτο περιβάλλον για να ανταποκρίνεται στις ξεχωριστές ανάγκες κάθε ανθρώπου. Η ιδέα αυτή σταδιακά γενικεύτηκε και στον πληθυσμό των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και, ως απόσταγμα των ερευνών της κληρονομήσαμε σήμερα την παιδαγωγική επιστημολογική της προσέγγιση, η οποία αποτελεί ένα σώμα φιλοσοφικών, ψυχολογικών και παιδαγωγικών αρχών και παράλληλα ένα ευρύ φάσμα διδακτικών υλικών, που τιμάται με το όνομά της και έχει διαχρονικό χαρακτήρα, εφαρμόζεται δε, σε εύρος παγκόσμιου βεληνεκούς με πρώτο μέλημα τη βάση της ανθρώπινης υπόστασης που είναι το παιδί. Η ίδια μελέτησε τα παιδιά όλων των φυλετικών, πολιτιστικών και κοινωνικο-οικονομικών υποβάθρων για πάνω από πενήντα χρόνια. Η μέθοδός της έχει πολλαπλά κοινά σημεία με τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις, ιδιαίτερα διακεκριμένων και αξιόλογων φιλοσόφων και παιδαγωγών όπως του Rousseau, του Pestalozzi, του Piaget, του Bruner, του Freinet, του Frobel και του Cousinet.

Ποιά είναι η διαφορά της μεθόδου της Montessori έναντι της παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας. Η παιδαγωγική της Montessori είναι ενδεδειγμένη για την ατομική ανάπτυξη των μαθητών/τριών προσχολικής, σχολικής και εφηβικής ηλικίας και είναι διεθνώς αναγνωρισμένη για τα θετικά της αποτελέσματα. Βασίζεται στο πλούσιο υλικό και στα ερεθίσματα που παρέχει για ανεξάρτητες δραστηριότητες, οι οποίες ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και στο αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών.

Οι βασικές πτυχές της προσέγγισής της, περιλαμβάνουν: α) τα παρασκευασμένα περιβάλλοντα και β) το ρόλο του εκπαιδευτικού στη μέθοδο Montessori. Όσον αφορά τα

περιβάλλοντα (μεικτές τάξεις) της Montessori προσφέρονται από τη γέννηση μέχρι την ενηλικίωση και είναι: η νηπιακή ηλικία (0-3 ετών), το σπίτι του παιδιού (Casa dei Bambini) (3-6 ετών), το Δημοτικό (6-12 ετών) και η Εφηβεία (12-18 ετών)².

Στην παραδοσιακή εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που αποφασίζουν τι τα παιδιά πρέπει να μάθουν τα παιδιά καθώς και, ως μέτρο της ακαδημαϊκής τους επιτυχίας θεωρείται η ικανότητα να διατηρήσουν και να αναπαράγουν ακριβώς τις πληροφορίες. Ο εκπαιδευτικός, είναι ο ενεργός δωρητής των πληροφοριών και τα παιδιά είναι οι παθητικοί δέκτες. Ωστόσο, στην προσέγγιση της Montessori είναι όλα σχετικά με τη δραστηριότητα του παιδιού. Ο εκπαιδευτικός παίρνει ένα διαφορετικό ρόλο, ο οποίος είναι να παράσχει το σωστό είδος των περιστάσεων έτσι ώστε τα παιδιά να καθοδηγούνται να βρουν αυτό που χρειάζονται, από ό, τι να τους το προσφέρει. Τα παιδιά στη συνέχεια θα καταστούν ενεργοί σπουδαστές και θα είναι σε θέση να φτάσουν στο δικό τους μοναδικό δυναμικό, επειδή μαθαίνουν με το δικό τους ρυθμό και με επίκεντρο τις δικές τους ιδιαίτερες αναπτυξιακές ανάγκες και ικανότητες.

2. Οι βασικές αρχές του συστήματος Montessori

«Τα παιδιά είναι ανθρώπινα όντα στα οποία οφείλεται σεβασμός, ανώτερος από εμάς λόγω της αθωότητάς τους και των ευρύτερων πιθανοτήτων του μέλλοντός τους»³. Η προσέγγιση Montessori, όπως προαναφέραμε, παρέχει ένα περιβάλλον που εξυπηρετεί τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού σε κάθε στάδιο της ανάπτυξής του. Στο περιβάλλον Montessori κυριαρχεί η ελευθερία και τα παιδιά συμμετέχουν στη δική τους ανάπτυξη, σύμφωνα με το δικό τους ιδιαίτερο αναπτυξιακό χρονοδιάγραμμα.

Η Montessori, διαχωρίζει το παιδί, ως αυτοτελή προσωπικότητα, από τον ενήλικα, βρισκόμενη σε ομοφωνία με τον Rousseau, ενώ δίνει έμφαση στην ανεξαρτησία, στην ελευθερία και στο σεβασμό για την πνευματική, συναισθηματική, ψυχοκινητική και φυσική

2. Οι μεικτές ηλικίες στις τάξεις δίνουν τη δυνατότητα να μη στιγματίζεται κανένα παιδί με δυσκολίες αν η χρονολογική του ηλικία δεν ταυτίζεται με την γνωστική του ηλικία. Επιπλέον, ενισχύεται η δυνατότητα κοινωνικοποίησης μέσω της συνεργασίας με πολλαπλούς τρόπους: το παιδί έχει τη δυνατότητα να βοηθηθεί από μεγαλύτερα παιδιά σε μία δουλειά ή να βοηθήσει το ίδιο άλλα παιδιά. Αυτό είναι πολύ βοηθητικό σε περιπτώσεις παιδιών που το γνωστικό τους προφίλ δεν παρουσιάζει ομοιομορφία.

3. Μαρία Μοντεσσόρι στο: *The Montessori Method: Scientific Pedagogy as Applied to Child Education in the Children's Houses*.

ανάπτυξη του παιδιού, συμφωνώντας με τη θέση του Pestalozzi ότι «η μάθηση πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις εσωτερικές παρωθήσεις του παιδιού και όχι τις επιθυμίες άλλων». Συμβαδίζει και με τον Piaget, στο ότι η μάθηση είναι μια προσωπική διαδικασία εσωτερικής οικοδόμησης, που απορρέει από τη δράση του ατόμου στον εξωτερικό κόσμο, οπότε και πρέπει να προωθούνται η εξατομικευμένη διδασκαλία, η αυτενέργεια και η ανακαλυπτική μάθηση. Προσδίδει επίσης θεμελιώδη σημασία στο σχεδιασμό κατάλληλου περιβάλλοντος στις σχολικές τάξεις, εναρμονιζόμενη, έτσι, με τη θέση του Bruner ότι «η τάξη πρέπει να διαμορφώνεται ως παρωθητικός παράγοντας», αλλά και με τον Freinet, που υποστηρίζει πως πρέπει να παρέχουμε ένα σχολικό περιβάλλον με πολλούς χώρους και δυνατότητες, αν επιθυμούμε να έχουμε τη βέλτιστη μαθησιακή απόδοση στο μικρότερο δυνατό χρόνο. Επιπλέον, η Μοντεσσόρι προβλέπει το σχεδιασμό κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού που ανταποκρίνεται στην εξάσκηση κάθε μίας ξεχωριστά αισθητικής ικανότητας, προχωρώντας την ιδέα των «δώρων» του Frobel, ενώ τα αδιάκοπα πλαίσια εργασίας με ιδανική διάρκεια αυτήν των τριών ωρών που προτείνονται στη Μοντεσσोरιανή αγωγή, πρόσκαιται στην τεχνική του Cousinet ⁴.

Η τεχνική της μεθόδου, σύμφωνα με την Montessori (1980:24,13) ακολουθεί τη φυσιολογική σωματική και ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού και, μπορεί να χωριστεί σε τρία μέρη: την κινητική εκπαίδευση, μέσω της οποίας θα βρει την ισορροπία και θα μάθει να περπατάει και να συντονίζει τις κινήσεις του. Την αισθητηριακή εκπαίδευση, μέσω της οποίας θα πάρει ερεθίσματα από το περιβάλλον του και θα βάλει τα θεμέλια της νόησης, εξασκώντας συνέχεια την παρατηρητικότητα, τις συγκριτικές ικανότητες και την κρίση του, ώστε γνωρίζοντας σιγά-σιγά το περιβάλλον του και αναπτύσσοντας τη νόησή του. Και την γλωσσική εκπαίδευση, μέσω της οποίας μαθαίνει μια γλώσσα και δεν αντιμετωπίζει μόνο τις κινητικές δυσκολίες της άρθρωσης για να σχηματίσει ήχους και λέξεις αλλά και τη δυσκολία να κατανοήσει τα ονόματα και τη σύνταξη της γλώσσας.

Ειδικότερα για την προσχολική ηλικία, η εφαρμογή της φιλοσοφίας Montessori βρίσκεται στο ειδικά σχεδιασμένο εξοπλισμό Montessori που βοηθά την ικανότητα του παιδιού να απορροφήσει τη γνώση και να συνεχίσει αυτήν την πορεία της αυτο-ανάπτυξης. Υπάρχουν τέσσερις βασικοί τομείς του προγράμματος προσχολικής ηλικίας: α) η πρακτική

4. Τριανταφυλλάκος, Τ. (2013). *Η ένταξη παιδιών μη τυπικής ανάπτυξης στη Μοντεσσोरιανή τάξη: το πιλοτικό πρόγραμμα του τμήματος στήριξης στη Μοντεσσोरιανή Σχολή Αθηνών*. Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: Το μοντεσσोरιανό σύστημα εκπαίδευσης σήμερα και αύριο: προβληματισμοί και προοπτικές. Επιμέλεια Χασάπης, Δ. Αθήνα.

ζωή, β) οι αισθητηριακές δεξιότητες, γ) η γλώσσα και, δ) τα μαθηματικά. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται επίσης και στην δημιουργία: τέχνες, μουσική, επιστήμη, γεωγραφία και πολιτισμικές σπουδές. Το προσχολικό περιβάλλον εξυπηρετεί την αυτοανάπτυξη του παιδιού, καθώς διαθέτει υδρόγειους σφαίρες, χάρτες, τραγούδια, μορφές της γης, συλλογές εικόνων της ζωής σε διαφορετικούς πολιτισμούς τα οποία έχουν σκοπό να βοηθήσουν το παιδί να αναπτυχθεί ως άτομο, εκτιμώντας το ευρύτερο πλαίσιο του κόσμου του.

Τα βασικά συστατικά της μεθόδου είναι η ανεξαρτησία του παιδιού και παράλληλα η αυτοπειθαρχία του. Η ελευθερία βοηθά στην ανάπτυξη της ατομικότητας ενώ η αυτοπειθαρχία ωφελεί τόσο το παιδί όσο και την κοινωνία, σύμφωνα με την Montessori (1981:130). Το παιδαγωγικό περιβάλλον διακρίνεται από ομορφιά, ηρεμία και ησυχία, ως αποτέλεσμα της οργάνωσης, της τάξης, της χαράς, των ξεκάθαρων κανόνων και του σεβασμού στην προσωπικότητα του κάθε παιδιού τα οποία κυριαρχούν. Το οργανωμένο περιβάλλον, η προώθηση της αγάπης για δραστηριότητα σε συνδυασμό με τη διαρκή ανατροφοδότηση των πληροφοριών, επιφέρει την εμπέδωση των γνώσεων και την κατάκτηση των εννοιών.

Οι παραπάνω αρχές, προκαλούν, ενισχύουν και μονιμοποιούν στο παιδί με τυπική ανάπτυξη και δη στο παιδί με ε.ε.α.⁵, την προσοχή⁶, τη συγκέντρωση, την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και την ανάπτυξη των εκτελεστικών λειτουργιών όπως: ο αυτοέλεγχος, η μνήμη εργασίας, η νοητική ευελιξία και πιο σύνθετες όπως: ο λογικός σχεδιασμός και η επίλυση προβλημάτων.

Όλο το πρόγραμμα δομείται πάνω στην θεμελιώδη αρχή πως η εκπαίδευση κάθε παιδιού βασίζεται στον τρόπο σκέψης και αντίληψής του. Επιπλέον, αξιοποιείται η κάθε ευκαιρία για βιωματική εμπειρία και η μάθηση κοντά στη φύση και από τη φύση όχι η εικονική πραγματικότητα⁷.

5. Εφεξής η συντομογραφία: ε.ε.α. αντιστοιχεί στον όρο: ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

6. Η συγκέντρωση είναι κάτι που σοκάρει αυτούς που επισκέπτονται ένα μοντεσσोरιανό σχολείο για πρώτη φορά. Βλέπουν παιδιά εντελώς απορροφημένα σε αυτό που κάνουν, κάτι που φιλτράρεται/συνοψίζεται σε αυτό που αναφέρει η Μαρία Μοντεσσόρι: "Η πρώτη αρχή για την ανάπτυξη του παιδιού είναι η προσοχή. Το παιδί που συγκεντρώνεται είναι υπέρμετρα χαρούμενο".

7. Η Montessori υποστηρίζει πως η ενότητα του συνόλου στο ανθρώπινο ον, διαμορφώνεται μόνο με ενεργές εμπειρίες στον πραγματικό κόσμο, με οδηγό τους νόμους της φύσης (Μοντεσσόρι, 1980: 231).

2.1. Οι Εκπαιδευτικοί στη μέθοδο Montessori

«Για την ενίσχυση της ζωής ... αυτό είναι το βασικό καθήκον του εκπαιδευτικού» σύμφωνα με την Montessori. Η παιδαγωγική της μέθοδος βασίζεται στην παραδοχή, ότι το παιδί έχει έμφυτη ικανότητα για μάθηση. Επιπλέον, βασίζεται στην άποψη πως όταν το παιδί υποστηρίζεται από το κατάλληλο περιβάλλον και από τον κατάλληλο παιδαγωγό, (ο οποίος το καθοδηγεί μέσω των αναπτυξιακών αναγκών του), δύναται να αξιοποιήσει πλήρως τις δυνατότητές του. Δηλαδή, ένας εκπαιδευτικός που αντιλαμβάνεται την ανάπτυξη του παιδιού και λειτουργεί ως οδηγός για να το βοηθήσει να βρει το δικό του φυσικό μονοπάτι.

Μια τάξη Montessori έχει συνήθως ένα εκπαιδευμένο δάσκαλο που είναι γνωστός ως Διευθυντής ή Διευθύντρια και υποστηρίζεται από έναν βοηθό Montessori. Οι εκπαιδευτικοί της Montessori, διαθέτουν την τυπική παιδαγωγική κατάρτιση, καθώς επίσης και μια πρόσθετη ειδική εκπαίδευση στη μέθοδο της. Ο εκπαιδευτικός είναι ένας οδηγός ή ένας διαμεσολαβητής, έργο του οποίου είναι να στηρίζει το μικρό παιδί στη διαδικασία της αυτο-ανάπτυξής του. Είναι από όλα ένας διακριτικός παρατηρητής που παρακολουθεί προσεκτικά την ανάπτυξη του κάθε παιδιού, και αναγνωρίζει και ερμηνεύει τις ανάγκες του. Παρέχει μια σύνδεση μεταξύ του παιδιού και του παρασκευασμένου περιβάλλοντος, την εισαγωγή του παιδιού σε κάθε κομμάτι του εξοπλισμού του, (όταν εκείνο είναι έτοιμο), με ακριβή, σαφή και δελεαστικό τρόπο. Το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό του, είναι η αγάπη και ο σεβασμός για τη συνολική ευημερία του κάθε παιδιού. Ο ρόλος του βοηθού Montessori είναι να υποστηρίξει το δάσκαλο και να προωθήσει την ειρήνη και την τάξη στην τάξη. Εκτιμά και σέβεται τη μοναδικότητα του κάθε παιδιού και καλλιεργεί με συνέπεια την εμφάνιση και τη μοντελοποίηση της αγάπης για τη μάθηση. Ο βοηθός είναι ένας οξυδερκής παρατηρητής και είναι γνώστης της ανάπτυξης και της συμπεριφοράς του παιδιού καθώς και των πρακτικών που υποστηρίζουν τις ατομικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Σύμφωνα με την Montessori (1966/1981): «Η μόρφωση είναι μια φυσική διαδικασία που πραγματοποιείται αυθόρμητα μέσα στο ανθρώπινο πλάσμα και αποχτιέται όχι με το να ακούει λόγια, αλλά με τις εμπειρίες που έχει από το περιβάλλον του. Το καθήκον του δασκάλου και του γονιού είναι να ετοιμάσουν μια σειρά από κίνητρα μορφωτικής δραστηριότητας, απλωμένα σε ένα ειδικά προετοιμασμένο περιβάλλον και μετά να αποφεύγουν τις ενοχλητικές παρεμβάσεις. Κάνοντάς το αυτό θα δουν να ξεδιπλώνει μπροστά τους η ανθρώπινη ψυχή σ' όλο της το μεγαλείο και να προβάλλει στον ορίζοντα ο Νέος Άνθρωπος, που δε γίνεται πια θύμα των γεγονότων αλλά θα μπορεί με καθαρή ματιά να κατευθύνει

και να διαμορφώνει το μέλλον της ανθρώπινης κοινωνίας».

Συνοψίζοντας, τα συστατικά του περιβάλλοντος της Μοντεσσόρι είναι αυτά που ενισχύουν την ανεξαρτησία του παιδιού και τη φυσική παρόρμησή του προς την αυτο-ανάπτυξη. Σε μια τάξη Montessori, οπουδήποτε στον κόσμο βλέπουμε πάντα ευτυχισμένα και απασχολημένα παιδιά που εργάζονται σκόπιμα.

2.2. Τα υλικά της μεθόδου Montessori είναι τα εργαλεία για την ανάπτυξη της λογικής σκέψης και της ανακάλυψης του παιδιού. Τα υλικά Montessori είναι όμορφα χειροποίητα και προσφέρονται σε χαμηλά ανοικτά ράφια. Κάθε κομμάτι του υλικού έχει ένα συγκεκριμένο σκοπό και παρουσιάζει μια έννοια ή μια ιδέα σε ένα χρόνο και περιέχει τον «έλεγχο του σφάλματος», συνεπώς αν το παιδί έχει κάνει κάτι λάθος θα είναι αυτονόητο. Το γεωμετρικό σχήμα, για παράδειγμα, δεν θα ταιριάζει στην τρύπα, το νερό θα χυθεί πάνω στο τραπέζι ή η τελευταία ετικέτα δεν θα αντιστοιχίζεται με την τελευταία εικόνα. Με αυτόν τον τρόπο το παιδί είναι σε θέση να δει το δικό του το λάθος και, παράλληλα επιτρέπει στο παιδί να εργάζεται ανεξάρτητα⁸. Είναι επίσης, προκλητικά για να προσελκύουν και, απλά ώστε να επιτρέπουν να κατευθύνουν τη δική τους μάθηση.

Η τάξη Montessori δεν είναι απλώς ένας χώρος για την ατομική εκμάθηση. Πρόκειται για μια ζωντανή κοινότητα παιδιών, όπου το παιδί μαθαίνει να αλληλεπιδρά κοινωνικά με μια ποικιλία τρόπων. Έτσι, τα παιδιά τριών ετών διδάσκονται από τα μεγαλύτερα παιδιά και ταυτόχρονα μαθαίνουν πολλά και από την εμπειρία τους, ενώ τα μικρότερα παιδιά εμπνέονται σε πιο προχωρημένο έργο μέσα από την παρατήρηση των παλαιότερων⁹. Με μια τέτοια ποικιλία των επιπέδων στην τάξη, κάθε παιδί μπορεί να λειτουργήσει με το δικό του ρυθμό ανεμπόδιο από ανταγωνισμούς και συνάμα, ενθαρρύνεται στη συνεργατική μάθηση.

3. Η καταλυτική τομή του περιβάλλοντος Montessori στα παιδιά με αναπηρία ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Πρωτίστως, πρέπει να τονιστεί πως τα παιδιά με αναπηρία ή/και με ε.ε.α. είναι η ομάδα εκείνη των παιδιών που αποκλίνουν από την τυπική ανάπτυξη και αντιμετωπίζονται

8. Το υλικό αποδεικνύεται το κλειδί που θα θέσει το παιδί σε επικοινωνία με τον εαυτό του και θα του ανοίξει την ψυχή ώστε να ενεργεί και να εκφράζεται (Μαρία Μοντεσσόρι, 1981: 180).

9. «Βέλτιστη κοινωνική μάθηση λαμβάνει χώρα όταν τα παιδιά είναι σε διαφορετικές ηλικίες.» (Hellbrugge, T, 1979:14).

ολόπλευρα στο μοντεσσοριανό περιβάλλον, δηλαδή ψυχολογικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά. Θα λέγαμε πως το μοντεσσοριανό περιβάλλον είναι καθαρά ενταξιακό, ένα περιβάλλον σεβασμού και αποδοχής στα κρίσιμα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού με αναπηρία ή /και με ε.ε.α. και κυρίως υποστηρίζει τα παιδιά με τα παρακάτω προβλήματα: διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, νευρολογικά ελλείμματα (ήπιας μορφής όπως υποτονία, μικροκεφαλία), μικρή νοητική καθυστέρηση, σύνδρομο Down, χαρισματικότητα και όλο το φάσμα των μαθησιακών δυσκολιών¹⁰,¹¹. Ιδιαίτερα στην περίπτωση παιδιών που ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα και συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης, της λεπτής και αδρής κινητικότητας τα οφέλη είναι σημαντικά, η Μοντεσσόρι αποκαλύσσει το χέρι «το όργανο της νοημοσύνης».

Το σύστημα Μοντεσσόρι δουλεύει όπως ο ανθρώπινος εγκέφαλος, σύμφωνα με τον Dr Stever Hughes¹². Κατά την Μοντεσσόρι, ο νους των παιδιών στην προσχολική ηλικία είναι «απορροφητικός» (απορροφητικός νους- absorbent mind)¹³ και κατά συνέπεια, το εκπαιδευτικό περιβάλλον Μοντεσσόρι είναι προσαρμοσμένο σ' αυτή την αρχή. Η παιδική ηλικία είναι μια περίοδος εξαιρετικής ευαισθησίας, καθώς το παιδί απορροφά κατά τρόπο συνοπτικό εντυπώσεις, εικόνες, ήχους και όλες τις άλλες εντυπώσεις του περιβάλλοντος, οι οποίες διατηρούνται ανεξίτηλα μέσα του. Σύμφωνα με τον Haines, A. (1993), ο απορροφητικός νους είναι η ικανότητα της προσαρμογής που έχει το μικρό παιδί, πρόκειται για τη διαδικασία κατά την οποία το παιδί χρησιμοποιεί το περιβάλλον για την ανάπτυξη και,

10. Οι δυσκολίες αυτών των παιδιών μπορεί να είναι Νευροψυχολογικές – αναπτυξιακές Δυσκολίες μάθησης όπως:

- Δυσκολίες ακαδημαϊκής επίδοσης
- Δυσκολίες στην ανάγνωση, στη γραφή, στην κατανόηση, στην ορθογραφία, στα μαθηματικά, στον προφορικό λόγο και στη μάθηση εν γένει.

Δυσκολίες στις γνωστικές λειτουργίες, όπως δυσκολίες στην οπτική και ή/ ακουστική αντίληψη, ελλείμματα στη βραχυπρόθεσμη μνήμη, ελλείμματα στη μνήμη εργασίας, δυσκολίες στη φωνολογική επεξεργασία, στον αυτοματισμό και στις επιτελικές λειτουργίες, περιορισμένο εύρος προσοχής.

- Κοινωνικές δυσκολίες
- Χαμηλή αντιδραστική έλλειψη
- Αυτοεκτίμηση
- Συμπεριφορά κινήτρων & ενδιαφέροντος.

11. Κρίνουμε, πως δε απαιτείται στην παρούσα μελέτη να επεκταθούμε σε ανάλυση των αναπηριών και των ε.ε.α.

12. Dr. Steve Hughes είναι υπεύθυνος της Association Montessori International και πρόεδρος της Αμερικανικής Εταιρείας Παιδιατρικής Νευροψυχολογίας.

13. Ένα μυαλό είναι σε θέση να απορροφήσει τη γνώση γρήγορα και αβίαστα. Montessori είπε το παιδί από τη γέννησή του έως έξι χρόνια έχει ένα απορροφητικό μυαλό.

με τον τρόπο αυτό, γίνεται μέρος αυτού του περιβάλλοντος. Το μικρό παιδί απορροφά την κουλτούρα του χρόνου και του τόπου του εσωτερικεύοντας τις πολιτισμικές αξίες, τα ήθη, τα έθιμα και τις συμπεριφορές της κοινωνίας του.

Τα βασικά συστατικά του απορροφητικού νου, τα οποία (όπως θα αναλύσουμε και στη συνέχεια) συνάδουν απόλυτα με τη σκέψη του παιδιού με ε.ε.α., είναι: α) η κατάσταση βαθιάς συγκέντρωσης που ονομάζει «ροή» η Μοντεσσόρι και β) οι εκτελεστικές λειτουργίες του νου.

α) Οι προκλήσεις για δραστηριοποίηση των παιδιών που παρέχει το περιβάλλον Μοντεσσόρι είναι διαρκείς. Τα παιδιά δραστηριοποιούνται με στόχο την επιτυχία μέσα από την κατάκτηση ολοένα και δυσκολότερων εργασιών και για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και της αυτοεκτίμησης. Οι εργασίες έχουν φορά επαγωγική από την ευκολότερη στη πιο δύσκολη. Ωστόσο, οι εργασίες έχουν ισορροπία στη δυσκολία καθώς είναι κατάλληλες για τις ικανότητες του κάθε παιδιού, ώστε να μην του προκαλούν άγχος, αλλά αντίθετα να προκαλούν «ροή». Δηλαδή μια κατάσταση βαθιάς συγκέντρωσης στη δραστηριότητα, που παράλληλα με την υποβοήθηση και οδηγία του εκπαιδευτικού, μπορεί να παραμείνει στο κανάλι της, δηλαδή συγκεντρωμένο και ήρεμο.

β) Όσον αφορά τις εκτελεστικές λειτουργίες, εννοούμε ένα σετ από νοητικές λειτουργίες που μας βοηθούν να διαχειριστούμε νέες και αναπάντεχες καταστάσεις και περιλαμβάνουν α) επίλυση προβλημάτων, β) καλλιέργεια της λογικής σκέψης, γ) ανάπτυξη του αυτοελέγχου και δ) ενίσχυση της μνήμης εργασίας.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια κατηγορία των παιδιών που συναντούμε πολύ συχνά σε κάθε εκπαιδευτική τάξη¹⁴ και χρήζουν ανάγκης από ειδική υποστήριξη, σε τμήμα ένταξης ή με παράλληλη στήριξη από ειδικό παιδαγωγό. Ωστόσο, στο παρόν άρθρο κρίνουμε απαραίτητο να μην επεκταθούμε σε στοιχεία που αφορούν τα είδη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Η πρωτοτυπία της μεθόδου της Montessori είναι πως η διαπαιδαγώγηση αυτών παιδιών μπορεί εύκολα και αποτελεσματικά να γίνει σε μια μοντεσσοριανή τάξη, καθώς αποτελεί από τη φύση της ένα τμήμα ένταξης. Εφόσον δεν υπάρχει διδασκαλία καθ' έδρας, οι μαθητές δεν είναι υποχρεωμένοι να καλύπτουν την ύλη όλοι με τους ίδιους ρυθμούς και παράλληλα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να καταρτίζει ένα

14. Το 15 – 30% του συνολικού αριθμού των μαθητών παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες (Kaplan, Saddock, 1985). Οι πρώτες ενδείξεις της διαταραχής εκδηλώνονται από την προσχολική ήδη ηλικία είτε με τη μορφή οπτικοακουστικών διαταραχών είτε με τη μορφή διαταραχών του λόγου.

ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα για κάθε μαθητή, ο οποίος δουλεύει ξεχωριστά έτσι ώστε να μη χρειάζεται να διαταραχθεί η λειτουργία της τάξης για μαθητές που χρειάζεται να επιμένουν περισσότερο σε μία γνωστική ενότητα. Στη μοντεσσοριανή τάξη η δυνατότητα για ένα προς ένα επεξήγηση με την παράλληλη χρήση του διδακτικού πολύ-αισθητηριακού υλικού ενδυναμώνει το βαθμό και τον ρυθμό της κατανόησης, καθώς η επεξεργασία του αφηρημένου λόγου αποτελεί σημαντικό ζήτημα για τα παιδιά με δυσκολίες, τα οποία προσεγγίζουν τις έννοιες μέσα από όλες τις αισθήσεις. Ακόμη, το υλικό είναι κατασκευασμένο έτσι ώστε να παρέχει μηχανισμούς αυτό-διόρθωσης, καθώς είναι πλούσιο σε περιεχόμενο και ελκυστικό οπτικά, έτσι ώστε το κάθε παιδί να μπορεί να μαθαίνει μέσα από τον αισθητηριακό τρόπο μάθησης της προτίμησής του. Συνεπώς, η μετάβαση από το πρακτικό στο συμβολικό και το αφηρημένο γίνεται με πιο φυσικό τρόπο.

Ο οργανωμένος τρόπος των εργασιών ανά γνωστική ενότητα παρέχει την απαραίτητη δόμηση και στο παιδί με δυσκολίες και παράλληλα παρέχετε διαρκώς υλικό ανανεωμένο και ενδιαφέρον, το οποίο βοηθά το παιδί να πλαισιώνεται και να μην χάνει το ενδιαφέρον του. Η δυνατότητα ελευθερίας μετακίνησης την ώρα της ελεύθερης εργασίας επίσης, είναι σημαντική ειδικά για παιδιά με υπερκινητικότητα, καθώς δεν υποχρεούνται να παραμένουν συνέχεια στην ίδια θέση όντας παθητικοί δέκτες μίας πληροφορίας. Η δυνατότητα να αλλάζουν θέση για μία επόμενη δουλειά καθώς και η προοπτική της συνεργατικής δουλειάς ανανεώνουν το ενδιαφέρον και αποβάλλουν την ένταση που φέρει η υπερκινητικότητα. Ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται η εργασία, ακολουθεί το πρότυπο της οργάνωσης μίας δραστηριότητας μέσω βημάτων (task analysis) που είναι εξαιρετικά βοηθητικό για παιδιά με δυσκολίες, καθώς και με σταδιακή διαβάθμιση της δυσκολίας και με απλή, κατανοητή γλώσσα προσαρμοσμένη στο βαθμό κατανόησης του κάθε παιδιού. Η διαδικασία εκτέλεσης της εργασίας ακολουθεί κι εκείνη διακριτά βήματα που συνάδουν με τον τρόπο που το παιδί οργανώνει την σκέψη του και διευκολύνει την κατανόηση της¹⁵.

Η Montessori (1980) υποστηρίζει πως τα «προβληματικά» παιδιά όταν βρεθούν σε περιβάλλοντα όπου επιτρέπεται η ενεργή-βιωματική εμπειρία και η ελεύθερη άσκηση των δυνάμεών τους, μπορούν να θρέψουν το νου τους¹⁶. Παρατήρησε, πως όταν αυτά τα παιδιά

15. Στην περίπτωση της ένταξης των παιδιών με ιδιαιτερότητες ο συνοδός έχει την δυνατότητα να εισάγει νέα και πιο απλοποιημένα στάδια ανάλυσης, με στόχο την καλύτερη κατανόηση, την διευκόλυνση της γενίκευσης και ομαλοποίησης της ένταξης των παιδιών με δυσκολίες σε γνωστικές ομάδες με παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

16. Η Μοντεσσοριανή αγωγή, όμως, εμφανίζεται εξίσου αξιόπιστη και αποτελεσματική στο εμπειρικό – πρακτικό πεδίο. Ειδικότερα, η βιβλιογραφία μας προσφέρει πολλαπλά παραδείγματα εφαρμογής του μοντεσσοριανού συστήματος, όπου μαθητές όλων των ηλικιών βοηθήθηκαν και αυτοβελτιώθηκαν γνωστικά, συναισθηματικά, ψυχοκινητικά.

ήταν περιτριγυρισμένα από ενδιαφέρουσες δραστηριότητες στη διάθεσή τους, επαναλάμβαναν ελεύθερα τις ασκήσεις και περνούσαν από τη μία φάση στην άλλη. Μόλις δε έφταναν στο στάδιο αυτό και μπορούσαν να συγκεντρωθούν και να δουλέψουν, με προσηλωμένο πνεύμα σε κάτι που τα ενδιέφερε πραγματικά, τα ελαττώματα των παιδιών εξαφανίζονταν. Οι διαταραχές προέρχονταν από μια μοναδική αιτία, την ελλιπή τροφή για τη ζωή του νου.

3.1. Οι ρόλοι του εκπαιδευτικού στο σύστημα Μοντεσσόρι είναι πολλαπλοί, προκειμένου να επιτευχθεί η πρόκληση της διαρκούς ροής. Επομένως ο εκπαιδευτικός παρατηρεί διαρκώς το παιδί με ε.ε.α. και καταγράφει τις συμπεριφορές και τις επιδόσεις του, ώστε να έχει αξιολογικό κριτήριο για την εξελικτική του πορεία για όλο το φάσμα των δυσκολιών του.

Ο εκπαιδευτικός δρα και παρεμβαίνει πρωτίστως διακριτικά στο παιδί. Ο δεύτερος ρόλος του είναι εκείνος του επιστήμονα. Αξιοποιεί την ερευνητική μέθοδο, προσαρμόζοντάς την, στην ηλικία και στις ικανότητες του παιδιού. Συνεπώς, αρχίζοντας με τις ερευνητικές υποθέσεις, συνεχίζει με δοκιμές- πειράματα, συνεχίζει με καταγραφές αποτελεσμάτων και με εξαγωγή συμπερασμάτων.

Ο εκπαιδευτικός κρατά ζωντανό το ενδιαφέρον του παιδιού για μάθηση και δραστηριοποίηση και παράλληλα ετοιμάζει το παιδί για νέες προκλήσεις. Καθώς και, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για επιτυχίες και επιβραβεύσεις του. Επιπρόσθετα, δημιουργεί αφενός τα κατάλληλα περιβάλλοντα και τα κατάλληλα ερεθίσματα ώστε το παιδί με αναπηρία ή /και με ε.ε.α. να βρίσκεται διαρκώς σε ροή, και αφετέρου, ενισχύει την αυτοεκτίμηση του παιδιού προωθώντας το να συμμετέχει σε νέες βιωματικές εμπειρίες μάθησης.

Πέραν αυτών, ο εκπαιδευτικός στο σύστημα Μοντεσσόρι διακρίνεται από την ικανότητα του να χειρίζεται τους πολλαπλούς ρόλους του. Δηλαδή, σταθμίζει την ανάγκη του παιδιού με αναπηρία ή/και με ε.ε.α. για υποστήριξη και, αναλόγως την προσφέρει. Όσο αναπτύσσεται το παιδί και ενισχύεται η αυτοεκτίμησή του και η ψυχική του ανθεκτικότητα, τόσο αποτραβιέται και ο ρόλος του γίνεται απλά οδηγητικός και υποβοηθητικός. Και αντίθετα, στην αρχή της εκπαίδευσής του, είναι απολύτως λογικό, να απαιτείται η διαρκής ουσιαστική επικοινωνία του εκπαιδευτικού με το παιδί, ώστε να εισαχθεί στο κανάλι ροής.

3.2. Οι τύποι δραστηριοτήτων στο σύστημα Μοντεσσόρι, προκειμένου να επιτευχθούν οι βαθιά συγκέντρωση (ροή) και οι εκτελεστικές λειτουργίες του νου είναι: α) τα παιγνίδια μνήμης, β) ο περιορισμός των υλικών, γ) το παιγνίδι της ησυχίας, δ) οι δραστηριότητες των Μαθηματικών και ε) και το περπάτημα στη γραμμή.

Σε όλο το εύρος των δραστηριοτήτων η επιτυχία τους έγκειται στο κλίμα πειθαρχίας που κυριαρχεί. Η πειθαρχία και η οργάνωση στο περιβάλλον της Montessori δεν είναι αποτέλεσμα του ελέγχου του δασκάλου ή των ανταμοιβών και ποινών του στο παιδί. Αντίθετα, προέρχεται από το εσωτερικό του κάθε παιδιού, το οποίο μπορεί να ελέγξει τις δικές του ενέργειες και να κάνει θετικές επιλογές σχετικά με την προσωπική του συμπεριφορά. Η αυτο-πειθαρχία είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ανάπτυξη της βούλησης. Σε αυτό το περιβάλλον το παιδί με αναπηρία ή/και με ε.ε.α. νιώθει χρήσιμο και ικανό, κάνοντας αρμονική χρήση των υλικών και των προσώπων και αναπτύσσοντας ταυτόχρονα το αίσθημα της κοινωνικής του συνείδησης, αυτοαναγνωρίζει την αξία του και ολοκληρώνεται ως ενότητα, ως μοναδική προσωπικότητα.

Όσον αφορά τον περιορισμό των υλικών, η τακτική αυτή της Montessori δε γίνεται άσκοπα. Δίνουμε στο παιδί μόνο το υλικό που χρειάζεται ως ερέθισμα για την εξάσκηση που στοχεύουμε, ώστε να επιτύχουμε αφενός τη απομόνωση από ερεθίσματα και αφετέρου τη συγκέντρωση, η οποία είναι πολύ δύσκολη στο παιδί με αναπηρία ή/και με ε.ε.α. καθώς, πολύ εύκολα αφαιρείται και απομακρύνεται η προσοχή του.

Το παιχνίδι της ησυχίας, είναι μια από τις βασικές διαφορές του συστήματος Montessori με το δικό μας παιδαγωγικό σύστημα και πρόκειται για τη λέξη κλειδί στη μέθοδο Montessori. Στα συνηθισμένα σχολεία υπάρχει η ιδέα της τάξης, δηλαδή μιας κατάστασης όπου η διαγωγή των μαθητών επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να διδάσκει. Εφόσον όμως, τα παιδιά ενεργούν καταναγκαστικά έχουν την τάση να απομακρύνονται από αυτήν τη μέτρια κατάσταση τάξης προς ένα είδος αταξίας, όπου διάφορα είδη ασυντόνιστων και άσκοπων κινήσεων δημιουργούν θόρυβο και ανησυχία, που δυσκολεύει ή και εμποδίζει εντελώς τον εκπαιδευτικό να διευθύνει την τάξη των παιδιών, κι αυτό είναι αναμφίβολα μια διακοπή της τάξης. Σε μια τέτοια περίπτωση ο εκπαιδευτικός πρέπει να ζητήσει επίμονα να γίνει ησυχία, να δημιουργηθεί δηλαδή η τάξη που περιγράψαμε πιο πάνω. Εφόσον, η μέτρια αυτή κατάσταση προϋπήρχε ήδη και θεωρείται φυσιολογική και συνηθισμένη, αρκεί μια απλή εντολή για να την επιβάλει. Ωστόσο, στη μέθοδο Montessori, αυτή η μέτρια τάξη (που και πάλι είναι διαφορετική, αφού προκύπτει από το μόχθο των παιδιών) αποτελεί σημείο εκκίνησης για ανύψωση σε ανώτερο επίπεδο, άγνωστο ως τώρα. Συνεπώς η σιωπή γίνεται μια θετική κατάκτηση η οποία κερδίζεται με τη γνώση και την πείρα (Μοντεσσόρι, 1981:176). Το παιδί μαθαίνει να βρίσκεται σε εγρήγορση, να απαντά στην εντολή του εκπαιδευτικού για σιωπή άμεσα, να ελέγχει τις πράξεις του σε κάθε λεπτομέρεια ώστε να φτάσει στη τέλεια ακινησία που οδηγεί στη σιωπή. Πρόκειται για τη σιωπή της ακινησίας

η οποία έχει πρακτικό στόχο, να ανυψώσει το παιδί σε ανώτερο επίπεδο, στο επίπεδο της αυτοκυριαρχίας.

Όσον αφορά τις δραστηριότητες των μαθηματικών, αποτελούν σημαντικό κομμάτι της εκπαίδευσης σε σχέση με την διανοητική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς μέσα από τα μαθηματικά μπορούν να κατανοήσουν την πρόοδο της εποχής μας. Σύμφωνα με την Μοντεσσόρι (1970), ακόμα και στη φυσική κατάσταση ο άνθρωπος νους έχει μια μαθηματική τάση, μια κλίση προς την ακρίβεια, το μέτρημα και την σύγκριση. Επιπλέον, έχει την τάση να χρησιμοποιεί τις δυνάμεις του για να ανακαλύψει τη φύση των διαφόρων «αποτελεσμάτων» που του παρουσιάζει ο φυσικός κόσμος τη στιγμή ακριβώς που του αποκρύβει τις αιτίες. Εξαιτίας αυτής της ζωτικής σημασίας που παρουσιάζουν τα μαθηματικά, τα σχολεία πρέπει να χρησιμοποιούν ειδικές μεθόδους διδασκαλίας και να κάνουν κατανοητό το μηχανισμό τους με όργανα και συσκευές που φανερώνουν τις «υλοποιημένες αφαιρέσεις» των μαθηματικών.

Όσον αφορά το περπάτημα στη γραμμή, αποτελεί τη σημαντικότερη από τις γυμναστικές ασκήσεις η οποία είναι πολύ σημαντική για την άσκηση της ισορροπίας, της αφοσίωσης στην εργασία και της αυτοκυριαρχίας του παιδιού. Αρχίζει με το χάραγμα στο πάτωμα ή στο ύπαιθρο μιας γραμμής ή δύο ομόκεντρων με ελλειπτικό σχήμα (Μοντεσσόρι, 1980). Τα παιδιά διδάσκονται να περπατούν πάνω σε αυτές σαν ακροβάτες, βάζοντας τα πόδια τους το ένα μπροστά στο άλλο και για να κρατήσουν την ισορροπία τους κάνουν τις ίδιες κινήσεις με τους ακροβάτες, μιμούμενα τον σιωπηλό εκπαιδευτικό, ο οποίος βαθμιαία αποσύρεται και τα αφήνει να εξελιχθούν μόνα τους. Ωστόσο, προσελκύονται και άλλα παιδιά τα οποία στην αρχή παρακολουθούν και στη συνέχεια μιμούνται σιωπηλά τις κινήσεις, ώπου συνολικά το τμήμα συμμετέχει αφοσιωμένο με βλέμμα συγκεντρωμένο στα πόδια. Βαθμιαία εμπλουτίζεται η άσκηση στη γραμμή με μουσική, όπως ένα απλό εμβατήριο, με χρήση μουσικών οργάνων και αργότερα μπορεί να γίνει πιο σύνθετη με πολλές ρυθμικές παραλλαγές, ώστε να παιδιά να κατανοήσουν τη μουσική.

4. Συμπεράσματα

Η Μοντεσσόρι υποστηρίζει πως τα αποκλίνοντα παιδιά από την τυπική ανάπτυξη, έχουν διασπασμένη την ενσποίηση των μερών τους από την ολότητα της ύπαρξής τους. Και καθένα από αυτά τα μέρη συνεχίζει την απομονωμένη ανάπτυξη της δραστηριότητάς του και προκύπτει σαν αποτέλεσμα μια ασύμμετρη ανάπτυξη αποκομμένη από τους σκοπούς της. Επομένως, το χέρι κινείται χωρίς σκοπό, το πνεύμα πλανιέται μακριά από την πραγ-

ματικότητα, η γλώσσα γίνεται αυτοσκοπός, το σώμα κινείται δύσκαμπτα και άγαρμπα. Τίποτα δεν ενοποιεί τις χωριστές αυτές ενέργειες που προκαλούν με τον τρόπο αυτό, αναρίθμητους συνδυασμούς ελαττωματικής ή αποκλίνουσας ανάπτυξης. Οι αποκλίσεις αυτές προέρχονται από την αποτυχία να οργανωθεί η προσωπικότητα και είναι προσωρινά χαρακτηριστικά που όμως δεν επιδέχονται διόρθωση, παρά μόνο όταν όλες οι δυνάμεις λειτουργήσουν σαν σύνολο για να εξυπηρετήσουν τους σκοπούς ολόκληρου του ατόμου. Ωστόσο, όταν τα θύλητρα του νέου μοντεσσοριανού περιβάλλοντος ασκήσουν την επιβολή τους, προσφέροντας κίνητρα για εποικοδομητική δραστηριότητα, τότε συνδυάζονται όλες αυτές οι ενεργητικές τάσεις και διαλύονται οι αποκλίσεις και προβάλλει ένα μοναδικό «καινούργιο παιδί». Η μετάβαση στη νέα αυτή κατάσταση γίνεται στο μοντεσσοριανό περιβάλλον, με τα χέρια, με το υλικό και συνοδεύεται από πνευματική συγκέντρωση (ροή). Το ψυχολογικό αυτό φαινόμενο ονομάζει η Μοντεσσόρι «επαναφορά στην ομαλότητα» (Μοντεσσόρι, 1980).

Βιβλιογραφία

- Haines, A. (1993). Absorbent Mind Update. NAMTA Journal Spring. 1-25.
- Hellbrugge, T. (1979). Early Social Development. The NAMTA Quarterly. 4.3.
- Kaplan, H.I. & Sadock, B.J. (1985). Modern Synopsis of Comprehensive Textbook of Psychiatry, IV, Williams and Wilkins, Baltimore.
- Montessori, M. (1946). Dr. Maria Montessori's International Training course held in London.
- Montessori, M. (1960). *Educazione per un mondo nuovo*. By Dr. Mario Montessori-heir of Montessori Maria/ Για την ελληνική γλώσσα: Μοντεσσόρι, Μ. (1981). *Εκπαίδευση για έναν καινούργιο κόσμο*. Αθήνα: εκδόσεις Γλάρος.
- Montessori, M. (1965). *Dr. Montessori's own handbook*, by Schocken Books Inc./ First published in 1914 /Μοντεσσόρι, Μ. (1980). *Πρακτικός οδηγός στη μέθοδό μου. Η καθημερινή εφαρμογή των ιδεών μιας γυναίκας που άλλαξε την πορεία των παιδαγωγικών αντιλήψεων*. Αθήνα: εκδόσεις Γλάρος.
- Montessori, M. (1966). *What you should know about your child*. By Dr. Mario Montessori- heir of Montessori Maria/ Για την ελληνική γλώσσα: Μοντεσσόρι, Μ. (1981). *Τί πρέπει να ξέρετε για το παιδί σας*. Αθήνα: εκδόσεις Γλάρος.
- Montessori M. (1966). *The Discovery of the Child*. (Mary Johnstone, Trans).
- Montessori, M.M. (1966). *The Human Tendencies and Montessori Education*. Amsterdam: AMI.
- Montessori, M. (1967). *La mende del bambino*. By Dr. Mario Montessori- heir of Montessori Maria/ Για την ελληνική γλώσσα: Μοντεσσόρι, Μ. (1980). *Ο δεκτικός νους*. Αθήνα: εκδόσεις Γλάρος.
- Montessori, M. (1967). *The Absorbent Mind*. (Claude Claremont, Trans.) NY: Delta. (Original

- work published 1949).
- Montessori, M. (1970). *From childhood to adolescence*. By Dr. Mario Montessori- heir of Montessori Maria / Για την ελληνική γλώσσα: Μοντεσσόρι, Μ. (1978). *Το όραμα μιας νέας αγωγής*. Αθήνα: εκδόσεις Γλάρος.
- Montessori, M. (1975). *La scorpeta del bambino*. By Dr. Mario Montessori-heir of Montessori Maria/ Για την ελληνική γλώσσα: Μοντεσσόρι, Μ. (1981). *Η ανακάλυψη του παιδιού*. Αθήνα: εκδόσεις Γλάρος.
- Montessori, M. (1983). *The Secret of Childhood*. (B.B. Carter, Trans.) Hyderabad, India: Sangam Books. (Original work published 1936).
- Τάνταρος, Σ. (2011) (επιμέλεια). *Δυσκολίες Μάθησης- Αναπτυξιακές, εκπαιδευτικές και κλινικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: πεδίο.
- Τριανταφυλλάκος, Τ. (2013). *Η ένταξη παιδιών μη τυπικής ανάπτυξης στη Μοντεσσοριανή τάξη: το πιλοτικό πρόγραμμα του τμήματος στήριξης στη Μοντεσσοριανή Σχολή Αθηνών*. Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: Το μοντεσσοριανό σύστημα εκπαίδευσης σήμερα και αύριο: προβληματισμοί και προοπτικές. Επιμέλεια Χασάπης, Δ. Αθήνα.
- Montessori for autism. (2013). Montessori Benefits for Autism Spectrum Disorders. Retrieved December 1, 2013, from <http://montessori4autism.org/iii-ingenuity-ofmontessori/montessori-benefits-for-asd-students>.

Το παιχνίδι, το ηλεκτρονικό παιχνίδι και τα παιδιά

Κρέκας Δημήτριος, Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Στην εργασία αυτή γίνεται μια σύντομη βιβλιογραφική διερεύνηση πάνω στο παιχνίδι των παιδιών μέσα από τη σύγχρονη τεχνολογία. Αρχικά γίνεται μια αναφορά στις μορφές των παιχνιδιών σύμφωνα με τον Piaget, κυρίως για το ομαδικό παιχνίδι που είναι σημαντικό, αλλά δεν φαίνεται να προάγεται μέσα από τα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Στη συνέχεια διερευνάται τι είναι αυτό που κάνει τα ηλεκτρονικά παιχνίδια επιθυμητά από τα παιδιά και τα παρακινεί να θέλουν να ασχοληθούν πολλές ώρες με αυτά. Τέλος γίνεται προσπάθεια να καταγραφούν οι αρνητικές επιπτώσεις των ηλεκτρονικών παιχνιδιών πάνω στους παίκτες καθώς και κάποιες θετικές επιδράσεις που μπορεί να προκύψουν.

Εισαγωγή

Το πλέον διαδεδομένο τεχνολογικό επίτευγμα στο χώρο του παιχνιδιού, είναι το ηλεκτρονικό παιχνίδι που πρωτοξεκίνησε το 1979 και έκτοτε συνεχώς ανεβαίνει στις προτιμήσεις των παιδιών καθώς από τα 40 εκατομμύρια δολάρια που ήταν οι πωλήσεις το 1979, έφτασαν το 2007 στα 5,5 δισεκατομμύρια (Χρήστου, 2007). Η διάδοση των παιχνιδομηχανών που συνδέονται στην οθόνη της τηλεόρασης και των ηλεκτρονικών υπολογιστών, των έξυπνων κινητών τηλεφώνων τρίτης, τέταρτης και πλέον γενιάς και των τάμπλετ, έφερε πολλά παιδιά σε άμεση επαφή με το ηλεκτρονικό παιχνίδι στο σπίτι τους, χωρίς να χρειάζεται να πηγαίνουν συχνά στις αίθουσες ηλεκτρονικών παιχνιδιών όπως σε παλαιότερες δεκαετίες. Σε έρευνα που έγινε στην Ελλάδα σε μαθητές Ε' και ΣΤ' Δημοτικού το 91,4% των παιδιών δήλωσε ότι έχει παίξει ηλεκτρονικά παιχνίδια τουλάχιστον μια φορά ενώ από τα ερωτηθέντα παιδιά το 54,1% έχει παίξει σε υπολογιστή, 57,5% σε παιχνιδομηχανή, ενώ ένα 33,9% σε αίθουσες ηλεκτρονικών παιχνιδιών όπου διοργανώνονται και αγώνες πρωταθλήματα σε δημοφιλή παιχνίδια (Χρήστου, 2007). Γενικά τα δύο τρίτα των παιδιών δηλώνουν τακτικό παίκτης και μόνο το ένα τρίτο ότι δεν ασχολείται συστηματικά, και μά-

λιστα πολλά παιδιά είναι και έμπειροι παίχτες καθώς ξεκίνησαν να παίζουν από την ηλικία των 6-7 χρονών (Χρήστου, 2007). Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια είναι πλέον διαδεδομένα, είναι πολύ αρεστά στα παιδιά και αποκτούν όλο και περισσότερο φανατικούς θαυμαστές όμως η ενασχόληση με αυτά έχει αρκετές αρνητικές επιδράσεις στα παιδιά, αλλά και κάποια θετικά στοιχεία.

Μια γενική κατηγοριοποίηση των παιχνιδιών

Πολλοί ερευνητές, μεταξύ των οποίων και ο Piaget και Inhelder (1969), χώρισαν το παιχνίδι ανάλογα με τη συμμετοχή ή όχι συμπαίκτη στις εξής κατηγορίες: ατομικό, παράλληλο, συμβολικό και ομαδικό παιχνίδι.

α) Ατομικό παιχνίδι: Το παιδί μέχρι την ηλικία των δύο ετών περίπου, παίζει τον περισσότερο καιρό μόνο του, αδιαφορώντας για το αν υπάρχουν γύρω του άλλοι άνθρωποι, μικροί ή μεγάλοι. Αποκομμένο από τους άλλους, ασχολείται με τα μέλη του σώματός του και με αντικείμενα του άμεσου περιβάλλοντος που προσπαθεί να εξερευνήσει πραγματοποιώντας ένα παιχνίδι που είναι αυθόρμητο, δεν διέπεται από κανόνες και χαρακτηρίζεται από κίνηση και εναλλαγή (Piaget & Inhelder 1969). Με τη συμπλήρωση του δεύτερου έτους αρχίζει να δείχνει και μια προτίμηση για παιχνίδια που έχουν κάποια μορφή συνεργασίας (Αντωνιάδης, 1994).

β) Παράλληλο παιχνίδι: Μετά την ηλικία των δύο ετών, το παιδί γίνεται περισσότερο ευαίσθητο απέναντι στο έμφυχο περιβάλλον του καθώς του αρέσει να παίζει μόνο του αλλά κοντά σε άλλους (Ματσαγγούρας, 1999). Έτσι κοντά στα άλλα παιδιά απολαμβάνει το παιχνίδι περισσότερο, έστω κι αν κάθε παιδί ασχολείται με κάτι διαφορετικό.

γ) Συμβολικό ή φανταστικό παιχνίδι: Αρχίζει στην ηλικία των τριών και περιλαμβάνει συμβολικές διεργασίες κατά τις οποίες το παιδί αναθέτει στον εαυτό του ή στα αντικείμενα του παιχνιδιού ένα ρόλο (Piaget & Inhelder 1969).

δ) Ομαδικό παιχνίδι: Αρχίζει μετά την ηλικία των τριών ετών όπου τα παιδιά παίζουνε δυο δυο ή σε μικρές ομάδες. Εδώ η παιδική συντροφιά είναι σημαντική και η ομάδα των συνομηλίκων διαδραματίζει ένα αυξανόμενο ρόλο, στην ανάπτυξη του παιδιού και στην κοινωνικοποίησή του. Στο ομαδικό παιχνίδι το παιδί δοκιμάζει τις δυνάμεις του, τις συγκρίνει με τα άλλα παιδιά και αποκτά αυτοπεποίθηση και ταυτόχρονα με τα ομαδικά παιχνίδια μαθαίνει να υποτάσσει την ατομικότητά σου σε μια γενική ενέργεια και νιώθεις μέλος μιας ομάδας (Piaget & Inhelder 1969). Μαθαίνει να είσαι έτοιμο, να συγκατατίεται, να περιμένει την κατάλληλη στιγμή, ενώ αναπτύσσεται η φιλία και η συνεργασία. Έχει

διαπιστωθεί ότι τα παιδιά που αγαπούν και παίζουν τα ομαδικά παιχνίδια αναπτύσσονται αρμονικά, πνευματικά, συναισθηματικά και κοινωνικά, ενώ αντίθετα τα παιδιά που δεν έπαιζαν από μικρά ομαδικά παιχνίδια έγιναν άβουλα, νευρωτικά, εγωπαθή και δύστροπα (Αντωνιάδης, 1994). Το παιδί παίζοντας ομαδικά έχει τη δυνατότητα να εκτονώνεται, να εξισορροπεί και να παίρνει αξιολογικά μαθήματα αυτογνωσίας καθώς διαπιστώνει ότι οι προσωπικές του δυνάμεις έχουν ένα όριο αντοχής και απόδοσης (Αντωνιάδης, 1994). Το ομαδικό παιχνίδι βασίζεται στην κοινή αποδοχή των κανονισμών του παιχνιδιού, την αναγκαιότητα των οποίων αρχίζει σταδιακά να αντιλαμβάνεται το παιδί. Στην αρχή οι κανόνες αυτοί αποτελούν αυθαίρετα εμπόδια που βάζουν τα παιδιά με σκοπό την αυτοεπιβεβαίωση ότι μπορούν να τα υπερπηδήσουν (Ματσαγγούρας, 1999). Ένας τέτοιος αυθαίρετος κανόνας για παράδειγμα, είναι η προσπάθεια παιδιών να πατούν ή όχι στα σημεία ενώσεως των πλακιδίων στα πεζοδρόμια. Αργότερα οι κανόνες βοηθούν στην ανάπτυξη του κοινωνικοποιημένου παιχνιδιού το οποίο κορυφώνεται αρχικά στην ηλικία των πέντε με επτά ετών και συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής μέσα από οργανωμένα παιχνίδια (Ματσαγγούρας, 1999). Τα ανωτέρω αναπτυξιακά και κοινωνικοποιητικά "ευεργετήματα" του ομαδικού παιχνιδιού στα παιδιά, τόσο όσο προς τη διαδικασία τους όσο και προς τα αποτελέσματά τους, δεν φαίνεται να προάγονται εύκολα μέσα από την ατομική ενασχόληση των παιδιών με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια.

Η ελκυστικότητα των ηλεκτρονικών παιχνιδιών

Φαίνεται άξιο προς διερεύνηση το θέμα της ελκυστικότητας των ηλεκτρονικών παιχνιδιών και τι είναι αυτό που τα κάνει επιθυμητά και αρεστά τόσο σε μικρότερους αλλά και σε μεγαλύτερους. Με μια πρώτη ματιά φαίνεται πως τα χρώματα, τα σχήματα, τα σχέδια και τα γραφικά των ηλεκτρονικών παιχνιδιών είναι σημαντικά χαρακτηριστικά που παρακινούν τους παίκτες να τα επιλέγουν και να ασχολούνται αρκετές ώρες με αυτά. Η δομή δηλαδή των παιχνιδιών και το περιεχόμενό τους σε συνδυασμό με τα δυναμικά τους χαρακτηριστικά όπως τα οπτικά εφέ, η ύπαρξη συγκεκριμένων στόχων στην πλοκή τους και η οργάνωσή τους μέσα από διακριτούς κανόνες, είναι στοιχεία που τα κάνουν εντυπωσιακά (Walker & Johnson, 1993). Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια μπορούν να σαγήνεψουν τους παίκτες καθώς περιγράφονται ως μια δραστηριότητα διασκεδαστική, συναρπαστική, αλλά ταυτόχρονα και εξαντλητική που μπορεί να γίνει και αγχωτική (Soper et al., 1983). Το κίνητρο της νίκης φαίνεται να είναι ένα βασικό κίνητρο που διατηρεί σταθερό ή αυξανόμενο για μεγάλο χρονικό διάστημα το ενδιαφέρον των παικτών (Nawrocki & Winner, 1983).

Σύμφωνα με τον Malone (1982) το βασικότερο κίνητρο για το παίξιμο ηλεκτρονικών παιχνιδιών είναι εσωτερικό, δηλαδή οι παίκτες συμμετέχουν σε αυτή τη δραστηριότητα για εσωτερική ικανοποίηση και όχι για τη λήψη εξωτερικής ανταμοιβής όπως για παράδειγμα η οικονομική ανταμοιβή ή η λήψη ισχυρής κοινωνικοοικονομικής θέσης. Αναφέρεται ότι τα ηλεκτρονικά παιχνίδια είναι ελκυστικά γιατί είναι φτιαγμένα για να παρέχουν τα εξής τέσσερα εσωτερικά κίνητρα:

1. Πρώτο κίνητρο είναι η πρόκληση που παρέχεται από τα παιχνίδια μέσω προφανών στόχων των οποίων η επίτευξη είναι αμφίβολη. Η αβεβαιότητα επιτυχίας των στόχων μπορεί να αναδειχθεί μέσα από τη χρήση μεταβαλλόμενων επιπέδων δυσκολίας που μπορεί να καθορίζονται είτε από τους παίκτες, είτε αυτόματα, είτε από την ικανότητα του πιθανού αντιπάλου στο παιχνίδι. Επίσης επιτυγχάνεται μέσω κρυμμένων πληροφοριών ή μέσα από τυχαία γεγονότα, ενώ προσφέρεται συνεχώς ανατροφοδότηση ανάλογα με το πόσο κοντά είναι ο χρήστης στην επιτυχία των στόχων, με σκοπό να διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον του (Malone, 1982).

2. Δεύτερο κίνητρο είναι η φαντασία που ορίζεται ως ένα σύστημα πλασματικών καταστάσεων, φυσικών στόχων, διανοητικών εικόνων ή κοινωνικών καταστάσεων, που δεν υφίσταται στην πραγματικότητα. Οι καταστάσεις αυτές παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία ώστε να είναι αρεστές σε διαφορετικούς ανθρώπους ενώ και ο ήχος-μουσική θεωρείται στοιχείο φαντασίας και κινητήριος παράγοντας για την συνέχιση του παιξίματος (Malone & Lepper, 1987).

3. Τρίτο κίνητρο είναι η περιέργεια, που επιτυγχάνεται με τη οργάνωση των παιχνιδιών με το κατάλληλο επίπεδο πολυπλοκότητας. Αυτό σημαίνει ότι τα παιχνίδια δεν πρέπει να είναι πολύ πολύπλοκα σε σχέση με τις προϋπάρχουσες γνώσεις των χρηστών ενώ συνήθως είναι καινοτόμα και αιφνιδιαστικά, αλλά δεν πρέπει να είναι ακατανόητα για να μην γίνουν βαρετά (Buxton, 1992).

4. Το τέταρτο κίνητρο είναι ο έλεγχος και η κυριαρχία. Αυτή η κυριαρχία είναι μεικτή καθώς ένα μέρος της συντελείται από τους χρήστες και ένα άλλο από τον υπολογιστή. Πολύ σημαντική είναι η φαινομενική αντίληψη του ελέγχου που έχουν οι παίκτες παρά ο πραγματικός έλεγχος. Η αντίληψη αυτή του ελέγχου εξαρτάται από το βαθμό τον οποίο ο φορέας ελέγχει την πιθανότητα μιας έκβασης κάτι που μπορεί να παραχθεί μέσω της ανταπόκρισης και της παροχής ρητών επιλογών. Οι παίκτες συνεχίζουν να παίζουν και αισθάνονται ότι ασκούν έλεγχο και επιβολή επάνω στη μηχανή (Weinbren, 1995).

Τα μειονεκτήματα των ηλεκτρονικών παιχνιδιών

Αναμφισβήτητα η ενασχόληση με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια παρουσιάζει κάποια μειονεκτήματα και για μικρούς και για μεγάλους. Ιδίως για τα παιδιά μπορεί να επιφέρει πλειάδα αρνητικών επιπτώσεων, από ψυχοκινητικές διαταραχές και προβλήματα υγείας, μέχρι εθιστική, καταναγκαστική συμπεριφορά, αποπροσωποποίηση του χρήστη, αλλαγές στην προσωπικότητα, υπερενεργητικότητα, μαθησιακές διαταραχές μέχρι και αντικοινωνική συμπεριφορά (Χρήστου, 2007). Ένα μεγάλο πρόβλημα είναι ο ολοένα και πιο βίαιος χαρακτήρας των παιχνιδιών. Υπάρχουν πλέον παιχνίδια που επιδιώκουν και επιβραβεύουν το θάνατο και την καταστροφή των άλλων ανθρώπων. Αυτή η συνεχής επαφή με βίαιες σκηνές και τερατόμορφα όντα μπορεί να προκαλέσει επιθετικότητα. Όπως αναφέρει ο Bandura (1977) μέσα από την κοινωνικογνωστική θεωρία, η παρατήρηση ενός μοντέλου που εκτελεί συμπεριφορές για τις οποίες αμείβεται θετικά μπορεί να προκαλέσει απενοχοποίηση αυτών των συμπεριφορών και θετική υποκίνηση του θεατή για μάθηση και διευκόλυνση της μιμητικής συμπεριφοράς. Έτσι και η τηλεόραση και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια με τις βίαιες σκηνές μπορούν να υποσκελίσουν το σύστημα αξιών των θεατών και να επιδράσουν στη νοοτροπία και την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών (Χρήστου, 2007). Έρευνα διάρκειας ενός έτους που έγινε σε παιδιά Τρίτης και Τετάρτης τάξης στη Γερμανία δείχνει ότι η προτίμηση για βίαια ηλεκτρονικά παιχνίδια κάνει τα παιδιά πιο επιθετικά κατά την κοινωνικοποίησή τους, ενώ τα παιδιά που ήδη έχουν κάποια επιθετικότητα τείνουν ευκολότερα να επιλέγουν αυτό το είδος παιχνιδιού (Salisch et al, 2011). Ο συνδυασμός μάλιστα της ενασχόλησης με βίαια ηλεκτρονικά παιχνίδια μαζί με άλλες μεταβλητές όπως οι οικολογικές με τις παρέες στη γειτονιά, οι μεταβλητές της οικογένειας όπως η κατάσταση μετανάστευσης ή η ύπαρξη μεγαλύτερων αδερφών και οι μεταβλητές του ίδιου του παιδιού όπως το φύλο, η αυτοεκτίμησή του και το επίπεδο της επιτυχίας που λαμβάνει από άλλες δραστηριότητες, μπορεί να αυξήσουν αρκετά το επίπεδο της επιθετικής συμπεριφοράς (Salisch et al, 2011). Οι σωματικές επιπτώσεις που προκαλούν είναι και αυτές μεγάλες. Οι περισσότεροι ενήλικοι χειριστές ηλεκτρονικών υπολογιστών στο χώρο εργασίας έχουν δοκιμάσει πόνους στον αυχένα και στο επάνω μέρος της πλάτης αλλά και μεγάλη καταπόνηση των οφθαλμών. Τα παιδιά-παίκτες παρουσιάζουν υπερβολική κούραση στα μάτια αλλά και προβλήματα στο δέρμα, στις αρθρώσεις και τους μύες προερχόμενα από τις επαναληπτικές κινήσεις που εκτελούν κατά την διάρκεια των παιχνιδιών με το ποντίκι ή το χειριστήριο. Μπορεί να παρουσιαστούν κάλοι, εκζέματα, τενοντίτιδες και μούδιασμα δάκτυλα, χέρια και αγκώνες (Χρήστου, 2007). Ένα άλλο ζήτημα με το οποίο μπορεί να συνδεθεί η ενα-

σχόληση με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, είναι η παχυσαρκία, φαινόμενο που συναντάται κυρίως στις αναπτυσσόμενες χώρες. Σε έρευνες στη Νέα Ζηλανδία βρέθηκε μια θετική συσχέτιση μεταξύ του χρόνου που δαπανάται για παρακολούθηση τηλεόρασης μαζί με το χρόνο συμμετοχής σε παιχνίδια με οθόνη προβολής (π.χ., βίντεο παιχνίδια, ηλεκτρονικά παιχνίδια, τάμπλετ, κινητά) και της παχυσαρκίας (Maddison at al, 2009). Οι αιτίες της παχυσαρκίας είναι πολυπαραγοντικές και σχετίζονται με μια ανισορροπία μεταξύ πρόσληψης ενέργειας μέσα από την κατανάλωση τροφίμων και των δαπανών της ενέργειας μέσα από τις σωματικές δραστηριότητες. Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια συμβάλλουν στο να γίνει ο τρέχων τρόπος ζωής πιο καθιστικός και τα παιδιά ενθαρρύνονται στην καθιστική ζωή και αποθαρρύνονται από την τακτική σωματική δραστηριότητα, με όλες αρνητικές επιπτώσεις που αυτό συνεπάγεται στην υγεία. Στη Νέα Ζηλανδία για παράδειγμα, τα παιδιά 5-14 ετών βλέπουν τηλεόραση και παίζουν παιχνίδια σε οθόνες πάνω από δύο με τρεις ώρες ημερησίως αποτελώντας την πιο δημοφιλή δραστηριότητά τους (Maddison at al, 2009). Στο Ηνωμένο Βασίλειο πάνω από το 90% των παιδιών παίζει τρεις ως τέσσερις μορφές ηλεκτρονικών παιχνιδιών (σε κονσόλα, σε τάμπλετ και άλλα), ενώ το 75% των παιδιών ηλικίας 6-16 ετών παίζει 3-7 φορές την εβδομάδα και ξοδεύει τουλάχιστον δύο ώρες ανά συνεδρία παιχνιδιού (Maddison at al, 2009). Ένα ακόμη αρνητικό στοιχείο για την υγεία των παιδιών, των εφήβων και των ενηλίκων είναι ότι η ενασχόληση με τα ηλεκτρονικά μέσα έχει αρνητικό αντίκτυπο στον ύπνο. Έρευνα στην Αυστραλία από τους Gradisar και Cain (2010) διαπιστώνει ότι η καθυστερημένη κατάκλιση σε παιδιά και εφήβους και ο μικρότερος συνολικός χρόνος ύπνου, μπορούν να συσχετιστούν με ενασχόληση όπως η προβολή τηλεόρασης, η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, το παίξιμο ηλεκτρονικών παιχνιδιών, η πλοήγηση στο διαδίκτυο και η χρήση των κινητών τηλεφώνων που κάνουν πλέον πολλές από αυτές τις δραστηριότητες. Τέλος ο εθισμός που μπορεί να προκαλέσουν μοιάζει με κάθε άλλη εξαρτημένη συμπεριφορά. Τα συμπτώματα είναι η έλλειψη ενδιαφέροντος για άλλες δραστηριότητες, η αναζήτηση αυτής της καταναγκαστικής συμπεριφοράς και τα στερητικά σύνδρομα. Ο εθισμός μπορεί να έχει δύο τύπους. Τον αρχικό εθισμό, τον εθισμό προς την ίδια την παιχνιδιομηχανή όπου το άτομο παίζει για να δοκιμάσει τις ικανότητές του, να τύχει ίσως κοινωνική αναγνώριση και για τη χαρά του παιχνιδιού, δηλαδή για τις διεγερτικές του ιδιότητες (Χρήστου, 2007). Ο άλλος είναι ο δευτερεύων εθισμός όπου το παιχνίδι προσφέρει διαφυγή από τα προβλήματα και την κοινωνική απομόνωση. Το μηχανήμα παίζει το ρόλο του ηλεκτρονικού φίλου δηλαδή έχει κατασταλτικές ιδιότητες (Χρήστου, 2007). Όσο αναφορά την κοινωνικοποίηση δεν μπορούμε να πούμε ότι τα ηλεκτρονικά παιχνίδια

συμβάλλουν θετικά. Αντίθετα οι παίκτες ηλεκτρονικών παιχνιδιών συνήθως παίζουν μόνοι τους στο σπίτι. Αλλά και όταν παίζουν σε дуάδες ή σε αίθουσες ηλεκτρονικών παιχνιδιών η ανθρώπινη επικοινωνία σπανίζει καθώς η προσοχή του κάθε παίκτη είναι απορροφημένη από το μηχάνημα. Το μόνο θετικό είναι ότι κάποια παιδιά μπορεί να σχηματίζουν παρέες στο σχολείο ή αλλού, όπου συζητούν για τα κοινά τους ενδιαφέροντα στα ηλεκτρονικά παιχνίδια.

Τα πλεονεκτήματα των ηλεκτρονικών παιχνιδιών

Ένα πλεονέκτημα των παιχνιδιών αυτών είναι η εξάσκηση μηχανιστικών δεξιοτήτων. Πρόκειται για την ακριβή ακολουθία μυϊκών κινήσεων που αποσκοπεί στην επίτευξη ενός στόχου και εκτελείται σε συσχετισμό με την ανατροφοδότηση της πληροφορίας που παρέχει το αισθητηριακό σύστημα. Ανεξάρτητα από το γνωστικό σύστημα λειτουργεί και το μηχανιστικό σύστημα το οποίο έχει σχέση με το μέρος του εγκέφαλου που δίνει τις εντολές για μυϊκές κινήσεις. Ο παίκτης λοιπόν αναπτύσσει αυτό που καλείται συντονισμός ματιού – χεριού, δηλαδή την ικανότητα να εκτελεί την κατάλληλη ακολουθία κινήσεων σε απάντηση συγκεκριμένων οπτικοακουστικών πληροφοριών (Χρήστου, 2007). Ένα άλλο θετικό στοιχείο των ηλεκτρονικών παιχνιδιών είναι οι δεξιότητες εστίασης της όρασης. Οι αποτελεσματικοί παίκτες καταφέρνουν να απομονώνουν από ένα σύνολο πληροφοριών, την κάθε φορά πιο κρίσιμη, αναπτύσσοντας έτσι την λεγόμενη επιλεκτική προσοχή. Βελτιώνουν την ταχύτητα κινήσεών τους και την ικανότητά τους να μεταφέρουν το βλέμμα τους γρήγορα από τη μια πηγή πληροφορίας στην άλλη (Χρήστου, 2007). Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια βοηθούν και τις δεξιότητες κατανόησης του χώρου. Οι δισδιάστατες εικόνες της οθόνης μετατρέπονται από τους παίκτες σε τρισδιάστατες, αναπαριστούν νοητικά εικόνες, τις επεξεργάζονται, κατανοούν τις θέσεις και τις μορφές των αντικειμένων και μέσα σε δευτερόλεπτα σχεδιάζουν αποτελεσματικά τις κινήσεις τους στο χώρο (Χρήστου, 2007). Τέλος τα ηλεκτρονικά παιχνίδια μπορούν να χρησιμοποιηθούν για γνωστικού τύπου δεξιότητες. Μέσα από τους υπολογιστές υπάρχουν παιχνίδια που κάνουν πιο ευχάριστη την ενασχόληση με τα μαθήματα, με παιγνιώδη μορφή και παρακινούν τα παιδιά να ασχοληθούν με αυτά διευκολύνοντας την πρόσβαση στη γνώση ακόμα και σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα (Fontana, 1996). Τα παιδιά παίζοντας με διάφορα λογισμικά, παιχνίδια και προγράμματα μπορούν να έρθουν σε επαφή με ένα μεγάλο όγκο γνώσεων και πληροφοριών. Για παράδειγμα σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ηλικίας 11-16 ετών παρατηρήθηκε ότι μετά από ενασχόληση με το παιχνίδι Tetris, έμαθαν να αναγνωρίζουν καλύτερα

τα γεωμετρικά σχήματα και να σκέπτονται στο χώρο των τριών διαστάσεων (Χρήστου, 2007). Γενικά τα ηλεκτρονικά παιχνίδια πέρα από την ευχαρίστηση που προσφέρουν στα παιδιά, τα βοηθούν στο να οξύνουν τα ανακλαστικά τους και στο να ελέγχουν την παρορμητικότητά τους. Επιπλέον η επιτυχία σ' αυτά τα παιχνίδια μπορεί να ανεβάσει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση των παιδιών καθώς και να προκαλέσει μια θετική στάση απέναντι στην ηλεκτρονική μάθηση (Fontana, 1996).

Σύνοψη

Συνοπτικά τα ηλεκτρονικά παιχνίδια έχουν επιπτώσεις σωματικές, προκαλούν μειωμένες κοινωνικές επαφές και πιθανόν μειωμένη οπτική φαντασία καθώς όπως και στην τηλεόραση, αυτή χρησιμοποιείται ελάχιστα (Fontana, 1996). Δεν καταδικάζονται όλα τα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Κάποια από αυτά έχουν και θετικά στοιχεία και προσφέρουν αρκετή ευχαρίστηση στα παιδιά χωρίς να είναι ιδιαίτερα επικίνδυνα ενώ λόγω της ελκυστικότητάς τους μπορούν ηλεκτρονικά παιχνίδια με κατάλληλη δομή, λογισμικό και περιεχόμενο να χρησιμοποιηθούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία σε όλους τους μαθητές ακόμα και με μαθησιακές δυσκολίες (Αυγητίδου, 2001). Η προσοχή και ο έλεγχος από τους μεγαλύτερους πάνω στο ποια ηλεκτρονικά παιχνίδια επιλέγουν τα παιδιά και ο έλεγχος του χρόνου, ώστε τα παιδιά να μην ασχολούνται πολλές ώρες με αυτά και να μην «κολλάνε», είναι μια λύση για να παίρνουν τα όποια θετικά στοιχεία και να μην επηρεάζονται από τα αρνητικά.

Βιβλιογραφία

- Αντωνιάδης, Α. (1994). *Το παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Buxton, W. (1992). *Telepresence: Integrating shared task and person spaces*, από το Graphics Interface Conference Proceedings.
- Gradisar, M. & Cain, M. (2010). *Electronic media use and sleep in school-aged children and adolescents: A review*. Sleepmedicine, Volume 11. School of Psychology, Flinders University, Adelaide, SA, Australia.
- Maddison, R. & Foley, L. & Jull, A. (2009). *Feasibility, design and conduct of a pragmatic randomized controlled trial to reduce overweight and obesity in children: The electronic games to aid motivation to exercise (eGAME) study*. BMC Public Health. Australia.

- Malone, T. (1982). *Heuristics for designing enjoyable user interfaces: Lessons from computer games. Human Factors in Computer Systems Conference Proceedings*. Gaithersburg, Maryland.
- Malone, T. & Lepper, M. (1987). «*Intrinsic motivation and instructional effectiveness in computer-based education*». *Conative and Affective Process Analyses*. Hillsdale, New Jersey.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *The psychology of a child*. Basic Books, New York
- Soper, B. & Miller M. (1983). «*Junk-time junkies: An emerging addiction among students*». *The School Counselor*.
- Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα.
- Weinbren, G. (1995). *Mastery: Computer games, intuitive interfaces, and interactive multimedia*. Leonardo.
- Χρήστου, Ι. (2007). *Παιδί και ηλεκτρονικό παιχνίδι*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Salisch, M. & Voogesang, J. & Astrid, K. & Oppl, C. (2011). *Preference for Violent Electronic Games and Aggressive Behavior among Children: The Beginning of the Downward Spiral? Media Psychology*, Volume 14.

Επιμορφωτική / ενδοσχολική δράση «Ζώα υπό εξαφάνιση»

Παρασκευή Νταλαούτη

Σχολική Σύμβουλος Α/θμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων
vntala@gmail.com

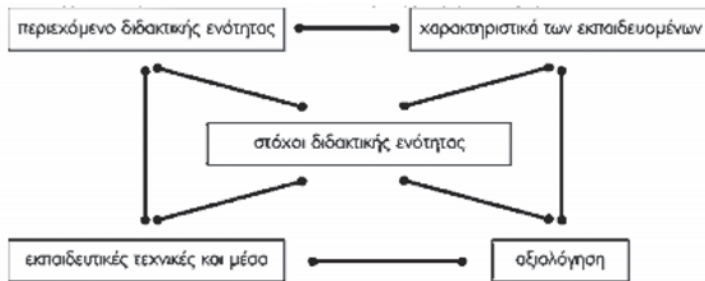
Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια επιμορφωτική δράση που υλοποιήθηκε με εκπαιδευτικούς και μαθητές με θέμα «ζώα υπό εξαφάνιση». Στόχος της δράσης ήταν η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με σύγχρονες εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως τα παιχνίδια ρόλων, τα 6 σκεπτόμενα καπέλα του de Bono, η χρήση ΤΠΕ, η αντιμετώπιση της ανασφάλειάς τους σε σχέση με αυτές καθώς και η κινητοποίησή τους προκειμένου να τις εντάξουν στις διδακτικές τους πρακτικές. Ο αναστοχασμός, στο τέλος της δράσης, ανέδειξε τα θετικά σημεία της ενώ οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν συγκεκριμένες δεξιότητες. Ωστόσο, απαιτείται διαρκής και συνεχιζόμενη επιμόρφωση.

Εισαγωγή

Με την Αρ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/02 Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 1340/16-10-02) (Άρθρα 7,8,9) καθορίζονται τα καθήκοντα και αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων, που έχουν την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Η επιστημονική βοήθεια και στήριξη δίνεται στα άτομα ώστε να αναπτύξουν το δυναμικό τους, να αντιμετωπίζουν με επιτυχία τις δυσκολίες, να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους άλλους, να νιώθουν ότι θα τα καταφέρουν στην ζωή τους (Herr & Cramer, 1996). Κατά τις επιμορφώσεις υιοθετούνται και εφαρμόζονται μέτρα και δραστηριότητες με πρωταρχικό ή αποκλειστικό σκοπό τη βελτίωση και περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ή πρακτικών και προσωπικών ή επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους (Μαυρογιώργος, 1983).

Τα βασικά βήματα σχεδιασμού εκπαιδευτικού προγράμματος φαίνονται στο Διάγραμμα 1.



Διάγραμμα 1.: Βασικά βήματα σχεδιασμού εκπαιδευτικού προγράμματος (Γιαννακοπούλου 2006).

Με τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών επιδιώκεται ο εντοπισμός διαφορών ή ασυμφωνιών μεταξύ μας υπάρχουσας κατάστασης και μίας απαιτούμενης ή επιθυμητής, η ανάλυση των χαρακτηριστικών και των αιτιών τους και η ανάδειξη των προτεραιοτήτων μελλοντικών εκπαιδευτικών δράσεων (Witkin & Altschuld, 1995). Οι επιμορφωτικές ανάγκες είναι συνειδητές και ρητές, συνειδητές αλλά μη ρητές ή λανθάνουσες (και προφανώς μη ρητές) (Βεργίδης & Καραλής, 2008).

Οι στόχοι είναι το αποτέλεσμα που πρέπει να πετύχουν οι εκπαιδευόμενοι από άποψη γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων (Cουραυ, 2000, Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Ο καθορισμός και η οργάνωση των διδακτικών ενοτήτων αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας σχεδιασμού ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Απαιτείται καλή γνώση του αντικειμένου, από την πλευρά του εκπαιδευτή, αλλά και η διαρκής διασύνδεση των διδακτικών ενοτήτων με τους εκπαιδευτικούς στόχους του προγράμματος.

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές - δραστηριότητες βοηθούν τον επιμορφωτή να επιτύχει τους επί μέρους εκπαιδευτικούς στόχους ενός προγράμματος ή μιας διδακτικής ενότητας, ενεργοποιώντας τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων και καλύπτοντας τις ατομικές και ομαδικές τους ανάγκες. Κατά την επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών εγείρονται ερωτήματα όπως: Ποιες ακριβώς εκπαιδευτικές τεχνικές θα επιλέξει ο εκπαιδευτής σε κάθε περίπτωση; Από ποιες θα ξεκινήσει; Πότε θα χρησιμοποιήσει άλλες; Πώς θα τις συνδυάσει; Με ποια κριτήρια; (Κόκκος, 2005).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος αποσκοπεί στην βελτίωση της εκπαιδευτικής διεργασίας και των αποτελεσμάτων της (Thorne & Mackey, 2003). Οι άξονες αξιολόγησης αφορούν το επιμορφωτικό πρόγραμμα (σχεδιασμός, τεχνικές και μέσα), τα αποτελέσματα του προγράμματος (ανταπόκριση, μάθηση, συμπεριφορά) και τον επιμορφ-

φωτή (γνώσεις σχέσεις με εκπαιδευόμενους και το μαθησιακό κλίμα) (Κεδράκα κ.ά 2013).

2. Παρουσίαση της επιμορφωτικής δράσης

Η επιμορφωτική δράση που παρουσιάζεται εδώ είναι ενδεικτική. Παρόμοια αναπτύσσονται όλες οι επιμορφωτικές δράσεις σε ομάδες εκπαιδευτικών της 3^{ης} Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Ιωαννίνων και οι δειγματικές διδασκαλίες σε μαθητές σχολείων της.

Η επιμορφωτική δράση με θέμα: «Ζώα υπό εξαφάνιση» διεξήχθη τον Ιανουάριο/Φεβρουάριο 2013 και υλοποιήθηκε στα σχολεία σε δύο διδακτικά δίωρα ανά ομάδα εκπαιδευτικών και σε ένα δίωρο ανά ομάδα μαθητών Στ' τάξης, ως δειγματική διδασκαλία, με επιλογή δραστηριοτήτων ανά ομάδα. Στις δειγματικές διδασκαλίες συμμετείχαν και εκπαιδευτικοί που είχαν επιμορφωθεί πριν στις διδακτικές τεχνικές, που αναφέρονται στην υποενότητα 2.2.

2.1. Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών

Η ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών έγινε με ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε στα σχολεία στην αρχή της χρονιάς. Περιείχε ερωτήματα ανίχνευσης επιμορφωτικών αναγκών που αφορούσαν: τα γνωστικά αντικείμενα, τη διδακτική μεθοδολογία, την ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και την ψυχοκοινωνιολογική ευαισθητοποίηση (Κατσαρού & Δεδούλη 2008). Η παρούσα ενδεικτική επιμορφωτική δράση εστιάστηκε σε επιμορφωτικές ανάγκες που αφορούν στη διδακτική μεθοδολογία και κυρίως σε νέες διδακτικές προσεγγίσεις. Προσεγγίστηκαν επίσης θέματα όπως η δυναμική της ομάδας - τάξης και η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών - μαθητών στο πλαίσιο του ψυχοπαιδαγωγικών στόχων της δράσης.

2.2. Διδακτικές τεχνικές

Χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω διδακτικές τεχνικές:

- α) εργασία σε ομάδες,
- β) δραματοποίηση,
- γ) παιχνίδι ρόλων

δ) έντεχνη συλλογιστική (Artful Thinking¹). Ο στόχος Artful Thinking (Σχήμα 1) είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν τη σκέψη τους μέσω δράσεων και δραστηριοτήτων που υποστηρίζουν τη στοχαστική μάθηση μέσω της Τέχνης (ζωγραφική μουσική κ.α).

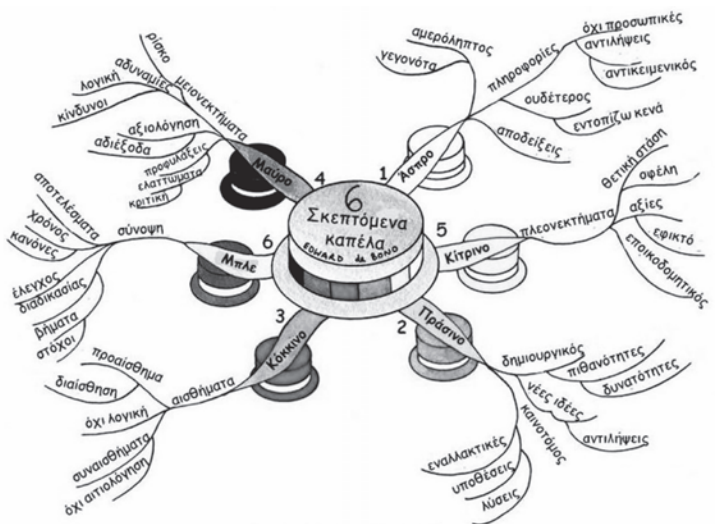
1. http://pzweb.harvard.edu/vt/VisibleThinking_html_files/VisibleThinking1.html
http://www.pz.harvard.edu/at/atp_palette.cfm



Σχήμα 1: Τρόποι σκέψης της τεχνικής Artful thinking

ε) Η τεχνική “Πέντε π και ένα γ - 5W1H” η οποία αποτελείται από 6 ερωτήσεις: Ποιο ή Τι;(What), Που; (Where), Πότε; (When), Γιατί; (Why), Ποιος; (Who), Πως; (How) (Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού -Γυμνασίου, 2014)
 στ) Έξι Σκεπτόμενα Καπέλα του Edward de Bono

Για την διερεύνηση διαφορετικών απόψεων και σκεπτικών επί μιας πολύπλοκης κατάστασης ή πρόκλησης όσο και κατά τη διαδικασία λήψης κάποιας απόφασης μπορεί να χρησιμοποιηθεί η μέθοδος των Έξι Σκεπτόμενων Καπέλων του Edward de Bono (1985), (Σχήμα 2).



Σχήμα 2: Τα έξι σκεπτόμενα καπέλα του de Bono

Ψένταξη ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία

Οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται συνήθως από τους εκπαιδευτικούς για συμπληρωματικές εργασίες της παραδοσιακής διδασκαλίας ή αναζήτηση πληροφοριών στο Διαδίκτυο (Russell et al. 2003; Waite 2004) αλλά δεν αξιοποιούνται οι δυνατότητες που δίνουν αυτές σε πολλά επίπεδα επεξεργασίας δεδομένων και επικοινωνίας.

2.3. Στόχοι της επιμορφωτικής δράσης

Κύριος στόχος της μελέτης για τους εκπαιδευτικούς ήταν η εξοικείωση των συμμετεχόντων με τις νέες εκπαιδευτικές τεχνικές που αναφέρθηκαν, ήτοι: παιχνίδια, παιχνίδια ρόλων, δημιουργία ομάδας, εννοιολογική χαρτογράφηση, *artful thinking*, τα 6 σκεπτόμενα καπέλα του de Bono, δημιουργία συμμετοχικών χαρτών με τη βοήθεια του *google maps*. Παράλληλα, επιμέρους στόχος της επιμορφωτικής δράσης ήταν η ανάπτυξη δεξιοτήτων προκειμένου οι συμμετέχοντες να αντιμετωπίσουν την ανασφάλειά τους σε σχέση με τη χρήση και υιοθέτηση των παραπάνω εκπαιδευτικών τεχνικών και η παρακίνησή τους ώστε να τις εντάξουν στις διδακτικές τους πρακτικές. Παράλληλα, η δράση περιελάμβανε τον αναστοχασμό των συμμετεχόντων σε μια διδακτική πρακτική, την αξιολόγηση της χρησιμότητάς της και την εφαρμογή της στην τάξη.

Οι στόχοι της δράσης για τους μαθητές ήταν:

- Να πληροφορηθούν για τα ζώα της περιοχής που κινδυνεύουν να εξαφανιστούν. Να αναφέρουν τα βασικά χαρακτηριστικά των ειδών (αρκούδα, λύκος, βίδρα, αγριόγιδο, λύγκας)
- Να εντοπίζουν τις αιτίες απειλών τους
- Να επιλέγουν τους κατάλληλους τρόπους προστασίας των ειδών
- Να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με το πρόβλημα της εξαφάνισης που αντιμετωπίζουν διάφορα είδη ζώων και να κινητοποιούνται αναλαμβάνοντας δράση.
- Να αναγνωρίζουν ως αιτία του προβλήματος τις ανθρώπινες δραστηριότητες και να προτείνουν διάφορα μέτρα προστασίας των απειλούμενων ζώων.
- Να αξιολογούν τη χρησιμότητα του κάθε ζώου, ως στοιχείο του οικοσυστήματος.
- Να δουλέυσουν με το διαδίκτυο ομαδοσυνεργατικά, να αναζητούν, να συλλέγουν, να επεξεργάζονται και να αξιολογούν πληροφορίες

2.4. Δραστηριότητες – Υλοποίηση

Όλες οι δραστηριότητες έγιναν και με εκπαιδευτικούς και με μαθητές εκτός από τις 2.4.7 και 2.4.9 που έγιναν μόνο με εκπαιδευτικούς.

2.4.1. Χωρισμός σε ομάδες

Ο χωρισμός σε ομάδες πέντε μελών έγινε με χρωματιστές κάρτες (κόκκινες, κίτρινες, πράσινες, μπλε, μαύρες και άσπρες, όταν ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν μεγάλος) που μοιράστηκαν τυχαία. Κάθε ομάδα παραλάμβανε ένα φάκελο με το ίδιο χρώμα με τις κάρτες χωρισμού. Οι φάκελοι περιείχαν υλικό για τα υπό εξαφάνιση ζώα (αρκούδα, λύκος, βίδα, αγριόγιδο, λύγκας).

2.4.2. Μελέτη υλικού και δραματοποίηση.

Οι ομάδες μελέτησαν το υλικό που υπήρχε σε κάθε φάκελο και δημιούργησαν δελτίο ταυτότητας για κάθε ζώο που απειλείται. Για λόγους συντομίας η κάθε ομάδα εστίαστηκε μόνο στις απειλές που δέχονται τα ζώα (Σχήμα 3).

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ	Luva Luva
Επιστημονικό όνομα:	
Κοινό όνομα:	
Περιγραφή:	
Βάρος:	
Τροφή:	
Βιότοπος:	
Προσδόκιμο ζωής:	
Κύριες απειλές:	<ul style="list-style-type: none"> * ρύπανση ποταμών και λιμνών * αποζημίωση υγρασιών * υδροζεύξεις αλφειών * καταστροφή πυρόκλας βίδων * τεκμηρίοι ταμιωδών * γαλά - γαλακτοκομία
Πληθυσμοί στην Ελλάδα:	

Σχήμα 3.: Κωδικοποίηση πληροφοριών σε δελτίο ταυτότητας ζώου

Κάθε ομάδα παρουσίασε την ιστορία του δικού της ζώου, δραματοποιώντας στιγμιότυπα από την καθημερινότητά του, εντάσσοντας έναν τουλάχιστον από τους κινδύνους που το απειλούν. Ενθαρρύνθηκε η απόδοση με «παγωμένη εικόνα, δράση, παγωμένη εικόνα».

Προτάθηκαν συγκεκριμένοι τρόποι προστασίας. Οι ομάδες αναφέρθηκαν σε προστατευόμενες περιοχές. Η δραστηριότητα ενθάρρυνε τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και την κατανόηση γραπτού λόγου, ακόμη και από μαθητές με δυσκολίες.

2.4.3. Ενωσιολογική χαρτογράφηση

Σε εννοιολογικό χάρτη αποδόθηκαν οι φυσικές και ανθρωπογενείς απειλές, άμεσες και έμμεσες. Οι επιμορφούμενοι εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους, ταξινομώντας τις νέες πληροφορίες και παράγοντας νέα γνώση. Η δραστηριότητα έγινε σε χαρτί του μέτρου και επιδείχθηκε και σε λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης.

2.4.4. Σχεδιάστηκε ένα πάρκο

Σε χαρτί του μέτρου σχεδιάστηκε ένα εθνικό πάρκο - οικολογικό πάρκο στο οποίο τα ζώα θα είναι ασφαλή, ελεύθερα και ευτυχισμένα (Τι ζώα θα έχει; Πώς θα είναι οι χώροι που θα ζουν τα ζώα; Θα έχει λίμνες και ποτάμια; Θα υπάρχουν φυτά, δέντρα, λουλουδία; Θα είναι περιφραγμένοι; Θα δέχεται επισκέψεις; Θα επιτρέπεται η ανθρώπινη δραστηριότητα; Θα έχει πινακίδες – περίπτερα ενημέρωσης κοινού; Θα έχει περιβαλλοντικά μονοπάτια και οδηγούς; Θα έχει κέντρο περιθαλψής άγριων ζώων;)

2.4.5. Οι προστατευόμενες περιοχές στην περιοχή μας

Εντοπίστηκαν τα δυο εθνικά πάρκα της περιοχής μας. Σε λογισμικό google maps προστέθηκαν εικονίδια με τα αγαπημένα ζώα των μαθητών/τριων καθώς και οι κυριότερες απειλές (σύμφωνα με τα αποτελέσματα της 2^{ης} δραστηριότητας.) Οριοθετήθηκαν τα δυο εθνικά πάρκα της περιοχής.

Συμπληρώθηκε ταυτότητα των προστατευόμενων περιοχών (Σχήμα 4).

The image shows two overlapping forms. The left form, titled "ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΡΟΣΤΑΤΕΥΟΜΕΝΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ", has fields for "ΟΝΟΜΑ ΠΕΡΙΟΧΗΣ", "ΝΟΜΟΣ/ΟΣ ΠΟΥ ΑΝΗΚΕΙ", "ΕΣΤΑΣΗ", "ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ", "ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΙΔΩ ΦΥΤΩΝ", and "ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΙΔΩ ΖΩΩΝ". The right form, titled "ΔΕΛΤΙΟ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΠΡΟΣΤΑΤΕΥΟΜΕΝΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ", has a "ΧΕΙΛΙΟ Η ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ" field, "ΕΠΙΘΕΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ", "ΑΝΘΡΩΠΙΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ", "ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΕΠΙΦΑΝΕΙΑ Η ΤΗΝ ΕΥΡΕΙΑΣΚΗ ΠΡΟΣΦΑΝΤΑ Η ΤΗ ΔΕΙΞΗΝ ΣΥΜΒΑΣΕΩΣ", "ΕΤΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΟΥ ΩΣ ΠΡΟΣΤΑΤΕΥΟΜΕΝΗΣ", and "ΚΑΘΕΤΟΣ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ".

Σχήμα 4: Κωδικοποίηση πληροφοριών σε δελτίο ταυτότητας προστατευόμενης περιοχής

Επιδείχθηκε η δημιουργία χαρτών google. Εκτός χρόνου συναντήσεων δημιουργήθηκε ένας συμμετοχικός χάρτης.

2.4.6. Παιχνίδια ρόλων

Μέρος της δράσης περιελάμβανε παιχνίδι ρόλων. Η αρχική βινιέτα – ιστορία, που παρουσιάστηκε στους εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες, περιέγραφε το γεγονός ότι βρέθηκε μια αρκούδα νεκρή από σφαίρα κυνηγών. Προτάθηκε παιχνίδι ρόλων με κύρια θεματική την εξαφάνιση των ζώων.

Για την υλοποίηση της δράσης (παιχνίδι ρόλων), η τάξη χωρίστηκε σε πέντε ομάδες και κάθε ομάδα επέλεξε στην τύχη ένα φάκελο που περιείχε τους παρακάτω ρόλους, τους οποίους η κάθε ομάδα έπρεπε να ερμηνεύσει.

1η ομάδα ρόλων: κτηνοτρόφοι οι οποίοι έρχονται αντιμέτωποι με τα ζώα αυτά - κυνηγοί

2η ομάδα ρόλων: αρκούδες και λύκοι που κυνηγιούνται

3η ομάδα ρόλων: οικολόγοι-πολίτες που είναι ενάντια

4^η εκπρόσωποι της πολιτείας (νομάρχης, βουλευτής).

5^η Πολίτες -δημοσιογράφοι

Στους μαθητές, ανά ομάδα, δόθηκε υλικό (αποκόμματα εφημερίδων, άρθρα από το διαδίκτυο). Κάθε ομάδα επιχειρηματολόγησε και λάμβανε υπόψιν και τις απόψεις των άλλων ομάδων.

2.4.7. Συζήτηση (οπτική των 6 καπέλων de Bono)

Στη φάση αυτή συμμετείχαν μόνο εκπαιδευτικοί. Ο χωρισμός σε ομάδες των πέντε μελών έγινε με χρωματιστές κάρτες (κόκκινες, κίτρινες, πράσινες, μπλε, μαύρες και άσπρες που μοιράστηκαν τυχαία. Κάθε κάρτα είχε οδηγίες για την οπτική του καπέλου. Τα μέλη χωρίστηκαν σε 6 ομάδες και επέλεξαν αρχηγό. Ο αρχηγός που φορούσε το Άσπρο Καπέλο παρουσίαζε τα γεγονότα που συσχετίζονται με τις απειλές των ζώων. Η ομάδα του Πράσινου Καπέλου πρότεινε λύσεις, του Κίτρινου και του Μαύρου αξιολογούσαν τα οφέλη και τα μειονεκτήματα των προτάσεων που είχαν γίνει. Μετά το Κόκκινο Καπέλο εξέφραζε τα συναισθήματά του επί των προτεινόμενων εναλλακτικών. Τέλος το Μπλε Καπέλο αποτιμούσε τις προτάσεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματα, εξέφραζε τη δική του γνώμη και έκλεινε τη συνάντηση. Η ολομέλεια δεσμευόταν να εφαρμόσει τις προτάσεις.

2.4.8. Δημιουργία αφίσας

Δημιουργήθηκε μία αφίσα με στόχο την ευαισθητοποίηση του κόσμου για τα ζώα που απειλούνται με εξαφάνιση. Φροντίσαμε η αφίσα μας να «μιλάει» με πολλούς τρόπους στο

κοινό. Η δραστηριότητα έγινε στις τάξεις των μαθητών σε ενότητα γλώσσας που προέβλεπε δημιουργία αφίσας (αυθεντικό περιβάλλον για την ανάπτυξη κειμενικού είδους).

2.4.9. Έντεχνη συλλογιστική (Artful Thinking)

Η δραστηριότητα έγινε μόνο με εκπαιδευτικούς

Συζητούσαμε και συνδέαμε τις εικόνες (Εικόνα 1) με την απειλή και εκφράζαμε τα συναισθήματα που μας προκαλούσαν. Χρησιμοποιήσαμε την τεχνική “Πέντε π και ένα γ - 5W1H” και την παλέτα του Artful Thinking



Εικόνα 1.: Εικόνες για Artful Thinking

2.5. Η αξιολόγηση της επιμορφωτικής δράσης. Η αξιολόγηση πάνω στους άξονες, που αναφέρονται στην εισαγωγή, ήταν ποιοτική κυρίως για την κατανόηση και ερμηνεία των συγκεκριμένων τεχνικών (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008) και έγινε με συζήτηση και αναστοχασμό στο τέλος και της επιμορφωτικής δράσης και των δειγματικών διδασκαλιών με μαθητές.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Κατά τον αναστοχασμό, στο τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος, συζητήθηκαν θέματα που αφορούσαν τον σχεδιασμό, τις τεχνικές, την ανταπόκριση, τη μάθηση και τη συμπεριφορά αλλά και τις σχέσεις με εκπαιδευμένους και το μαθησιακό κλίμα. Αναγνωρίστηκε η ποιότητα των εμπειριών εκπαίδευσης που βίωσαν οι συμμετέχοντες. Το επιμορφωτικό πρόγραμμα τους βοήθησε να δουν τις σύγχρονες διδακτικές τεχνικές στην πράξη, να κατανοήσουν τη λειτουργία τους και την συμβολή τους στην παραγωγή της γνώσης σε αντιδιαστολή με παραδοσιακές πρακτικές στο αντίστοιχο θέμα που αναπαράγουν γνώση, τους έδωσε δε λαβή για νέα παιδαγωγική θεμελίωση. Η ανταπόκριση όλων των συμμετεχόντων ήταν μεγάλη καθώς και η επίδραση της διδασκαλίας στη συμπεριφορά των εκπαι-

δευόμενων. Ιδιαίτερα επιτυχημένη κρίθηκε η επιμόρφωση στις σύγχρονες τεχνικές ακολουθούμενη από δειγματική διδασκαλία.

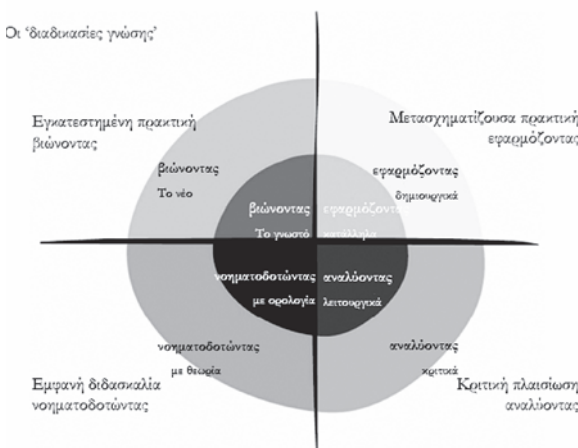
Οι σύγχρονες τεχνικές υπηρέτησαν τη διδασκαλία της ενότητας και την κατάκτηση των στόχων αβίαστα και απολύτως φυσικά σε ένα κλίμα δημιουργικό και ιδιαίτερα θετικό. Δημιουργήθηκαν κίνητρα για μάθηση. Η τεχνική δεν υπερτιμήθηκε αλλά εντάχθηκε ομαλά στη διαδικασία.

Τα παιχνίδια ρόλων και η δραματοποίηση ήταν ιδιαίτερα αρεστά στους μαθητές και τους βοήθησαν να κατανοήσουν το γραπτό λόγο και να παράξουν νέο λεξιλόγιο. Αντίθετα κάποιοι εκπαιδευτικοί, παρά την εξοικείωση που έχει επιχειρηθεί με τα παιχνίδια ρόλων και τη δραματοποίηση και σε άλλες συναντήσεις, ήταν επιφυλακτικοί. Η τεχνική των σκεπτόμενων καπέλων απαιτούσε περισσότερο χρόνο και προτάθηκε η επανάληψή της σε ανάπτυξη επιχειρηματολογίας στο μάθημα Πολιτικής και Κοινωνικής Αγωγής.

Μέσω της διαρκούς και επιστημονικά τεκμηριωμένης επιμόρφωσης και δράσης, όπως αυτή που αναφέρθηκε, θα μπορούσαν να βελτιωθούν οι γνώσεις και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών σε διάφορες θεματικές, με κύριο και θετικό αντίκτυπο τη διαμόρφωση κινήτρων, τη διέγερση του ενδιαφέροντος και της περιέργειας, την περαιτέρω γνώση και βαθύτερη εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, δεν υπάρχει αρκετός χρόνος για ενδοσχολικές επιμορφώσεις μέσα στο σχολικό πρόγραμμα. Απαιτείται οργανωμένη επιμόρφωση, διαρκής και συνεχιζόμενη, που να καλύπτει τις επιμορφωτικές ανάγκες και να βελτιώνει και αναπτύσσει τις ακαδημαϊκές ή πρακτικές γνώσεις, τις δεξιότητες, ικανότητες και ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών.

Τέλος, η υλοποίηση της εκπαιδευτικής δράσης και ο αναστοχασμός οδήγησαν την εκ-

παιδύτρια στον επανασχεδιασμό της δράσης και την παιδαγωγική θεμελίωσή της στις διαδικασίες γνώσης της μάθησης μέσω σχεδιασμού (Kallantzis & Cope, 2010).



Σχήμα 5: Οι διαδικασίες γνώσης της μάθησης μέσω σχεδιασμού

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Courau, S. (2000). *Τα Βασικά «Εργαλεία» του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- de Bono, E., (1985). *Six Thinking Hats: An Essential Approach to Business Management*. Little, Brown, & Company και στη διεύθυνση <http://edwarddebonofoundation.com/index.php/six-thinking-hats>
- Herr, E L., & Cramer, S. H. (1996). *Career guidance and counseling through the lifespan*. New York: Harper Collins Publ.
- Kalantzis, M. and Cope, B. (2010). "The Teacher as Designer: Pedagogy in the New Media Age." *e-Learning and Digital Media* 7, 200-222. |
- Russell, M., Bebell, D., O'Dwyer, L., & O'Connor, K. (2003). Examining teacher technology use. Implications for preservice and inservice teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 54(4), 297-310.
- Thorne, K., Mackey, D. (2003), *Everything you ever needed to know about training*, 3rd edition. London: Kogan Page.
- Waite, S. (2004), Tools for the job: a report of two surveys of information and communications technology training and use for literacy in primary schools in the West of England. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20(1), 11–20,
- Witkin, B.R. & Altschuld, J.W. (1995). *Planning and conducting needs assessments: a practical guide*. ThousandOaks California: Sage
- Βεργίδης, Δ., & Καραλής, Θ. (2008), *Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2006). *Σχεδιασμός Διδακτικής Ενότητας, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*, τόμος III, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο Χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Π.Ι.
- Κεδράκα, Κ., Φίλιπς, Ν., Βεργίδης, Δ., Καραλής, Θ., & Κουλαουζίδης, Γ. (2013). *Επιμόρφωση και Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση* ΕΚΔΔΑ.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1983). Μορφές επιμόρφωσης: Εννοιολογικές Διευκρινίσεις - Το πολιτικοκοινωνικό τους πλαίσιο - Προϋποθέσεις, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 10, 37-52.
- Τσιμπουκλή, Α. & Φίλιπς, Ν. (2010). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων*. Αθήνα: ΙΔΕΚΕ.

Υλοποίηση προγραμμάτων Αγωγής Υγείας σε απομακρυσμένα και δυσπρόσιτα σχολεία της χώρας μας

Καψάλη Θέκλα Νηπιαγωγός – Σίντος Στέφανος Δάσκαλος

Βασικά χαρακτηριστικά και προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι απομακρυσμένες περιοχές στην χώρα μας

Οι αγροτικές περιφέρειες της χώρας μας υπέστησαν μεγάλη πληθυσμιακή αφαίμαξη στις δεκαετίες 1950, 60, 70. Εκατοντάδες χιλιάδες κάτοικοι της υπαίθρου πήραν το δρόμο της εξωτερικής μετανάστευσης ή συγκεντρώθηκαν στα μεγάλα αστικά κέντρα, ιδίως στο λεκανοπέδιο της Αττικής. Παγιώθηκε όμως ανάμεσα στις γεωγραφικές ζώνες της χώρας μια έντονα ανισόρροπη κατάσταση (κοινωνικά, οικονομικά, οικολογικά) που πασχίζουν έκτοτε να αναστρέψουν τα διάφορα αναπτυξιακά προγράμματα. Δεν πρέπει όμως να ξεχνάμε ότι υπάρχει ακόμη και η αγροτική Ελλάδα του περιθωρίου, της πληθυσμιακής συρρίκνωσης, του οικονομικού μαρασμού, της υποβάθμισης. Η περιθωριοποίηση χαρακτηρίζει σήμερα κατά κύριο λόγο τις ορεινές ζώνες και τις απομακρυσμένες νησιωτικές περιοχές.

Η ύπαιθρος που απογυμνώνεται από τους νέους και τα εργατικά χέρια, έχει σαν αποτέλεσμα ο πληθυσμός ν' απαρτίζεται κυρίως από ηλικιωμένους. Ο δείκτης γεννητικότητας μειώνεται σημαντικά και έντονο εμφανίζεται επίσης, το πρόβλημα της εκπαίδευσης των παιδιών και της οργάνωσης της κοινότητας (Κοτζαμάνης κ.α, 1992). Οι σοβαρότεροι λοιπόν λόγοι που ωθούν τους νέους όλο και πιο μακριά από την ύπαιθρο εντοπίζονται στις μεγάλες ελλείψεις υποδομής σε έργα ανάπτυξης, που είτε αφορούν τις ευκαιρίες απασχόλησης και ψυχαγωγίας, είτε ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης.

Η έλλειψη υποδομής μέσων μόρφωσης, τα προβλήματα στην ιατροφαρμακευτική περίθαλψη καθώς και η υφιστάμενη κατάσταση του οδικού δικτύου που εμποδίζει την εύκολη πρόσβαση σε χώρους εργασίας, είναι το ίδιο σημαντικοί λόγοι απουσίας των νέων από την ύπαιθρο. Ταυτόχρονα, στις ορεινές και ημιορεινές περιοχές οι πιθανότητες εξεύρεσης μιας γραφειακής εργασίας είναι ελάχιστες, αφού οι περισσότερες θέσεις εργασίας είναι χειρωνακτικής και τεχνικής φύσεως και δεν προσφέρονται για νέους που έχουν σπουδάσει. Η

αγορά δε είναι τόσο περιορισμένη, που λειτουργεί αποτρεπτικά για όσους νέους έχουν όραμα για επιχειρηματικές δραστηριότητες.

Οι σχολικές μονάδες που βρίσκονται στις απομακρυσμένες αγροτικές περιοχές της πατρίδας μας αποτελούν το πλέον παραμελημένο τμήμα του εκπαιδευτικού συστήματος. Λόγω γεωγραφικών και κοινωνικο-οικονομικών ιδιαιτεροτήτων, καθώς και λόγω της έλλειψης επαρκούς υποδομής και προσωπικού, τα σχολεία αυτά παραμένουν αρκετές φορές αποκομμένα, στο περιθώριο της εκπαίδευσης (Μπρούζος, 2002). Συγχρόνως, οι φορείς διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής και τα παιδαγωγικά ιδρύματα δεν λαμβάνουν υπόψη, δεν αναγνωρίζουν, ή δε θεωρούν σημαντική τη διαφοροποίηση διδασκαλίας και μάθησης ανάμεσα στα σχολεία αυτά και το συμβατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Πολύ λιγότερη προσοχή δίνεται δυστυχώς στην εξασφάλιση ποιοτικής εκπαίδευσης και στην κάλυψη των ιδιαίτερων αναγκών των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα σχολεία αυτά.

Καινοτόμες δράσεις στα απομακρυσμένα και δυσπρόσιτα σχολεία της χώρας μας

Το σχολείο ιδιαίτερα στην εποχή μας, που οι πηγές πληροφόρησης έχουν πολλαπλασιαστεί αλλά και οι ανάγκες των παιδιών για πλουραλιστικές μορφές γνώσεις αυξάνονται διαρκώς, οφείλει να μετατραπεί σε χώρο ανοικτό και οικείο άμεσα συνδεδεμένο με την ευρύτερη κοινότητα. Παράλληλα ο χώρος αυτός καλείται να παρέχει εκπαίδευση μέσω της ανάπτυξης των αισθητικών κριτηρίων, της φαντασίας, της έκφρασης, της αυτενέργειας και της δημιουργικότητας ως χώρου ανοικτού, ζωντανού, που είναι κοντά στην καθημερινή ζωή. Στο σχολείο θα πρέπει να δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να εξερευνούν στοιχεία από το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον και να μαθαίνουν περισσότερα για τον εαυτό τους, το τοπικό, φυσικό και πολιτιστικό περιβάλλον. Ο εκπαιδευόμενος στο πλαίσιο αυτό «απομακρύνεται από την παθητικότητα του ακροατή και καλλιεργεί ικανότητες για την αναζήτηση και έρευνα πληροφοριών, για συνεργατικότητα, συμμετοχικότητα, αντικειμενικότητα, συνέπεια - ανάληψη πρωτοβουλιών, κριτική ανάλυση, σύνθεση, αυτενέργεια, δράση» (Φλογαΐτη, 1998).

Όλες οι καινοτόμες δράσεις – προαιρετικά προγράμματα έχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά (Μπαγάκης, 2000):

1. Προσεγγίζουν το φαινόμενο της μάθησης βασιζόμενες σε σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους όπως είναι η μέθοδος project, η βιωματική μάθηση και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στα πλαίσια ενός μαθητοκεντρικού σχολικού περιβάλλοντος.

2. Βασικός στόχος τους είναι η κοινωνικοποίηση του παιδιού και η εμπλοκή του σε δραστηριότητες όπου το ίδιο έχει ενεργητικό ρόλο επιδιώκοντας την «ανακάλυψη» της γνώσης.

3. Αποσκοπούν στο άνοιγμα του σχολείου προς την ευρύτερη κοινότητα, τη συνεργασία με κοινωνικούς φορείς εκτός σχολείου (ειδικούς, γονείς, τοπική αυτοδιοίκηση).

4. Προσεγγίζουν το θέμα που διερευνάται υπό το πρίσμα της διαθεματικής θεώρησης. Στόχος αυτής της προσέγγισης είναι η υπέρβαση της αποσπασματικότητας της γνώσης και η σύνδεσή της με τις εμπειρίες των παιδιών μέσα από συλλογικές και διερευνητικές διαδικασίες.

5. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τις Νέες Τεχνολογίες, τις νέες μορφές επικοινωνίας αποκτώντας πολύτιμα εφόδια για τη μελλοντική τους ζωή (πληροφορικός αλφαριθμητισμός).

6. Συμβάλουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων αναζήτησης, επιλογής και κριτικής ανάγνωσης των πληροφοριακών δεδομένων που διερευνούν ώστε να μπορούν να τις διαχειρίζονται, να τις επεξεργάζονται με κριτική σκέψη και μεθοδικότητα.

7. Με την εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών είναι δυνατόν να ανανεωθεί σημαντικά η ζωή και η δραστηριότητα του σχολείου επιτρέποντας στους μαθητές να προσπελάσουν και να μελετήσουν πρωτότυπο υλικό με νέους τρόπους, οι οποίοι μπορεί να οδηγήσουν σε πιο αποδοτική εργασία και βαθύτερη κατανόηση.

8. Ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια αυτά ενεργεί ως σύμβουλος και καθοδηγητής, θέτει ερωτήματα, σχεδιάζει τη μαθησιακή εμπειρία και δεν προσφέρει έτοιμο το υλικό αλλά λειτουργεί ως μέλος μίας ομάδας που μαθαίνει και πειραματίζεται. Με αυτό τον τρόπο οι σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές αμβλύνονται.

Τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα δεν στοχεύουν στην άκριτη μεταβίβαση γνώσεων αλλά αντίθετα στην μαθητική αυτενέργεια, αυτονομία, ελεύθερη έκφραση, δημιουργικότητα και δόμηση της γνώσης. Στα πλαίσια της υλοποίησης των προγραμμάτων αυτών εξαιρετικά σημαντική κρίνεται η σχέση, η συνεργασία και επικοινωνία σχολείου – οικογένειας. Η σχέση αυτή παίζει σημαντικό ρόλο στην αγωγή, στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και την ομαλή ένταξη και πορεία του παιδιού στην κοινότητα της τάξης, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Μπρούζος, 1998).

Η αναγκαιότητα υλοποίησης προγραμμάτων αγωγής υγείας

Αρχικά θα πρέπει να αναφερθεί ότι η στελέχωση των υπηρεσιών υγείας σε υποδομές και ανθρώπινο δυναμικό στη χώρα μας είναι ανεπαρκής (Πολύζος & Υφαντόπουλος, 2000).

Αυτό σημαίνει για τον εκπαιδευτικό ότι στα πλαίσια της υλοποίησης ενός προγράμματος Αγωγής Υγείας οι δυνατότητες να προσκαλέσει στο σχολείο κάποιον ειδικό ή να επισκεφτεί κάποιον χώρο ειδικού ενδιαφέροντος που σχετίζεται με το θέμα που διερευνάται είναι περιορισμένες. Στα περισσότερα χωριά της πατρίδας μας οι υπηρεσίες υγείας «εκπροσωπούνται» από έναν ανειδίκευτο αγροτικό ιατρό που επισκέπτεται το χωριό τις περισσότερες φορές μία φορά την εβδομάδα. Παράλληλα το χαμηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των κατοίκων των αγροτικών περιοχών έχει αναμφίβολα επιπτώσεις και στο επίπεδο υγείας της κοινότητας. Έρευνα έγινε στο Πανεπιστήμιο της Πάτρας από την Ομάδα Σχεδιασμού και Πολιτικής Υγείας σε δείγμα 2.000 ατόμων, από τα οποία τα 1.350 από την Πάτρα και τα 650 από τις γύρω αστικές-ημιαστικές και αγροτικές περιοχές έδειξε ότι το πρόβλημα των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων στο επίπεδο της υγείας του πληθυσμού και τη χρήση των υπηρεσιών υγείας οφείλει να απασχολήσει το χώρο της Πολιτικής Υγείας, καθώς πληθαίνουν τα ευρήματα που αποτυπώνουν τη σταθερή και συνεχή ύπαρξη των ανισοτήτων στην υγεία και τη χρήση των υπηρεσιών υγείας, παρά την αλματώδη αύξηση των υγειονομικών πόρων και την καθολική ασφαλιστική κάλυψη στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης και του ΟΟΣΑ (Νταουντάκη, 1998).

Άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και περιελάμβανε ηλικίες μεταξύ 11 και 15 ετών οι οποίες αποτελούν μια κρίσιμη περίοδο για τον πειραματισμό και την έναρξη του καπνίσματος έδειξε ότι στις αγροτικές περιοχές της πατρίδας μας οι νέοι πειραματίζονται ευκολότερα και καπνίζουν περισσότερο σε σύγκριση με τους νέους, που ζουν σε αστικές περιοχές (Μιτσικάρη κ.α., 2002). Οι συντάκτες της έρευνας αυτής διατύπωσαν την υπόθεση ότι το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι τα παιδιά των αγροτικών περιοχών βρίσκονται έξω από το σπίτι περισσότερες ώρες και από μικρότερη ηλικία και επαληθεύτηκε.

Παλαιότερη ερευνητική μελέτη που έγινε σε μαθητές του δημοτικού σχολείου σε αγροτικές περιοχές της Επαρχίας Αμαλιάδας χρόνια έδειξε ότι ο βαθμός προσβολής του παιδικού πληθυσμού από τη ρηθόνα ήταν αρκετά μεγάλος όπως και η γενικότερη στοματική υγεία του δείγματος ήταν σε άσχημη κατάσταση γεγονός που οδηγεί τον ερευνητή να προτείνει την αναγκαιότητα οδοντιατρικής πρόληψης και αγωγής από το σχολείο και την οικογένεια των παιδιών (Μπογδάνος, 1989).

Αρκετά χρόνια αργότερα μεγάλη επιδημιολογική έρευνα στην οποία συμμετείχαν 6.000 άτομα διαφορετικών ηλικιών, από 11 νομούς της χώρας που διεξήγαγε η Ελληνική Οδοντιατρική Ομοσπονδία (ΕΟΟ) έδειξε ότι η στοματική υγεία στη χώρα μας είναι σε

άσχημη κατάσταση, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την τελευταία θέση που κατέχει η χώρα μας μεταξύ των υπολοίπων μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην κατανάλωση φθοριούχου οδοντόκρεμας, με ετήσια κατανάλωση 190 ml, όταν ο μέσος όρος της Ευρώπης είναι 250-300 ml. Η έρευνα αυτή επισημαίνει ότι η τα ποσοστά κακής στοματικής υγείας είναι χειρότερα στις αγροτικές περιοχές και τις ομάδες πληθυσμού με χαμηλό εισόδημα και επίπεδο εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, στην ηλικιακή ομάδα 7-15 το ποσοστό εκείνων που βουρτσίζουν τα δόντια τους δύο ή περισσότερες φορές την ημέρα κυμαίνεται από 25,9% στη Νάξο ενώ στην περιοχή της πρωτεύουσας το ποσοστό φτάνει το 59,5% (Βέργου, 2005).

Έρευνα που έγινε από ιατρική ομάδα το 1995 μελέτησε τα λιπίδια αίματος σε 307 μαθητές 12-18 ετών που κατοικούσαν σε αστικές και αγροτικές περιοχές της χώρας μας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι έφηβοι των αστικών περιοχών είχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές χοληστερόλης συγκριτικά με τους εφήβους αγροτικών περιοχών. Οι ερευνητική ομάδα συμπέρανε ότι ο παραδοσιακός τρόπος διατροφής και η συχνή σωματική άσκηση στις αγροτικές περιοχές σχετίζονται με τα χαμηλά επίπεδα λιπιδίων στην εφηβική ηλικία και τη χαμηλή συχνότητα καρδιαγγειακών νοσημάτων στις περιοχές αυτές (Πετρίδου κ.α., 1995). Παρόμοια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από ιατρική ομάδα σε ένα ορεινό Δήμο της Κρήτης έδειξε ότι υπάρχει σημαντική αύξηση της συχνότητας των παραγόντων κινδύνου της ισχαιμικής καρδιοπάθειας κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών (Αλαμάνος κ.α., 1993). Άλλη ερευνητική μελέτη έδειξε ότι η συμμετοχή σε εθελοντική αιμοδοσία των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών της χώρας μας είναι μικρότερη συγκριτικά με την αντίστοιχη συμμετοχή των κατοίκων των αστικών κέντρων (Πολίτη κ.α., 1990).

Έκθεση του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης και Πληροφόρησης για τα Ναρκωτικά και την Τοξικομανία (ΕΚΤΕΠΝ) για το 2001 επισημαίνει ότι η κατανάλωση αλκοόλ είναι μεγαλύτερη σε ημιαστικές και αγροτικές περιοχές σε σύγκριση με τους κατοίκους των αστικών κέντρων. Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε, το 36,4% των κατοίκων της περιφέρειας απάντησε πως τον τελευταίο μήνα κατανάλωσε αλκοόλ περισσότερες από 10 φορές ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους κατοίκους της πρωτεύουσας ήταν 28,4% (Κουκλάκη, 2002).

Σε συνέχεια των προαναφερθέντων μελετών, ερευνητές τονίζουν ότι το χαμηλό οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων των μαθητών και το «συντηρητικό» κλίμα που επικρατεί στις αγροτικές κοινότητες με την έννοια της αντίστασης σε μεταρρυθμιστικές

και καινοτόμες ενέργειες, καθώς και η γεωγραφική απομόνωση, μπορεί να αποτελέσουν ανασταλτικό παράγοντα στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων όπως είναι η Αγωγή Υγείας (Herzog & Pittman 1995, Haller & Monk, 2001). Οι ερευνητές επισημαίνουν επίσης ότι τα προγράμματα αγωγής υγείας οφείλουν να σχεδιάζονται με βάση τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της κάθε περιοχής Atan & Spencer, 2002). Άλλη ερευνητική μελέτη από το Πανεπιστήμιο του Scranton στις Η.Π.Α. διερεύνησε τις αντιλήψεις που σχετίζονται με την υγιεινή συμπεριφορά σε θέματα διατροφής, καπνίσματος και χρήσης αλκοόλ 709 μαθητών ηλικία 11-14 ετών σε δύο αγροτικές περιοχές της Pennsylvania. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι επιλογές και οι στάσεις των παιδιών σχετίζονται άμεσα με ανθυγιεινές συμπεριφορές και δραστηριότητες πράγμα που υποδεικνύει την ανάγκη υλοποίησης προσεκτικά σχεδιασμένων προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στο χώρο του σχολείου από τις μικρές ηλικίες (Muscarì et al, 1997).

Η ερευνητική μελέτη των Fritz και Annemaree στις αγροτικές περιοχές του Queensland της Αυστραλίας έδειξε ότι το πρόβλημα της εξάρτησης σε νεαρό πληθυσμό από τοξικές ουσίες (αλκοόλ – ναρκωτικά) είναι ιδιαίτερα αυξημένο στις περιοχές αυτές και προτείνει, στα πλαίσια μια στρατηγικής για την πρόληψη τέτοιων φαινομένων, την υλοποίηση συγκεκριμένων προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στα σχολεία από την ηλικία των 10 ετών (Fritz & Annemaree, 1999). Παρόμοιας θεματολογίας έρευνα που έγινε σε αγροτικές και απομακρυσμένες περιοχές στο Καναδά έδειξε ότι παρόλο που τα ποσοστά παχυσαρκίας ήταν χαμηλότερα, τα ποσοστά χρήσης καπνού και αλκοόλ από τους μαθητές των περιοχών αυτών είναι αυξημένα σε σύγκριση με τα αντίστοιχα ποσοστά παιδιών που ζούσαν σε αστικά κέντρα (Plotnikoff et al, 2004).

Η φιλοσοφία του σχεδιασμού και της υλοποίησης των προγραμμάτων τηλε-εκπαίδευσης σε θέματα Αγωγής Υγείας 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 των παιδιών που ζουν σε αγροτικές περιοχές και φοιτούν σε ολιγοθέσια σχολεία (Young & Ireson, 2003). Στο ίδιο πλαίσιο ο Whitten και οι συνεργάτες του επισημαίνουν την αναγκαιότητα ανάπτυξης των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στο σχολικό περιβάλλον των αγροτικών σχολείων και προτείνουν τρόπους πρακτικών εφαρμογών στην καθημερινή διδακτική πράξη αξιοποιώντας τα πλεονεκτήματα της σύγχρονης τεχνολογίας (Whitten et al, 2001).

Συμπεράσματα

Από την ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας που πραγματοποιήσαμε παραπάνω συμπεραίνουμε ότι το απομακρυσμένο και δυσπρόσιτο σχολείο με την υλοποίηση προγραμμάτων Αγωγής Υγείας καλείται να αναλάβει ένα πρωταρχικό και λειτουργικό ρόλο στην πρόληψη της σωματικής και ψυχικής υγείας της ευρύτερης κοινότητας. Τα προγράμματα Αγωγής Υγείας στα σχολεία των περιοχών αυτών θα πρέπει να είναι σχεδιασμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να στοχεύουν:

- Στην αναβάθμιση της σχολικής ζωής και στη σύνδεσή της με την κοινωνική πραγματικότητα
- Στην πρόληψη του αποκλεισμού νεαρών ατόμων από την κοινωνία και την αγορά εργασίας
- Στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στη διαμόρφωση ατόμων με κριτική στάση και αναγνώριση των συνεπειών καθημερινών αποφάσεων
- Στη μείωση της σχολικής αποτυχίας και της πρόωρης εγκατάλειψης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Τα σχολεία της χώρας μας μπορούν να αποκτήσουν πολλαπλά οφέλη μέσα από την εφαρμογή προγραμμάτων Αγωγής Υγείας. Οι μαθητές του μικρού σχολείου ενσωματώνονται και λειτουργούν χωρίς να λαμβάνεται υπ' όψη η επίδοση, το φύλο ή κοινωνική προέλευση κλπ. Με τον τρόπο αυτό αντιμετωπίζονται καλύτερα ψυχολογικά φαινόμενα (φόβος, άγχος, ανασφάλεια) και προωθούνται θετικές κοινωνικές σχέσεις (αλληλοσεβασμός, αποδοχή, συνεργασία, δικαίωμα της διαφοράς). Καλλιεργείται η παιδαγωγική σχέση, η οποία αποτελεί πλαίσιο στήριξης και αποδοχής για τους μαθητές, δημιουργείται κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας στην τάξη. Η προσέγγιση των θεμάτων γίνεται με τη βιωματική μάθηση που έχει επίκεντρο τα παιδιά και τους επιτρέπει να ερευνήσουν στάσεις, αξίες και πεποιθήσεις με ένα σίγουρο, μη απειλητικό τρόπο, ανταλλάσσοντας εμπειρίες και αντλώντας μέσα από τις εμπειρίες των άλλων. Κυρίαρχος τρόπος επικοινωνίας είναι η ενεργητική ακρόαση.

Μέσα από τα προγράμματα Αγωγής Υγείας ο εκπαιδευτικός αλλάζει τον παραδοσιακό του ρόλο και μετατρέπεται σε συνεργάτη των μαθητών. Ενδιαφέρεται για όλους χωρίς διακρίσεις, έχοντας προσδοκίες από όλους και αξιοποιώντας ευκαιρίες για να αναπτύξουν αυτοεκτίμηση και να αποκτήσουν υπευθυνότητα. Είναι συντονιστής και όχι μοναδικός πομπός γνώσης. Οι μαθητές έτσι κερδίζουν αυτοπεποίθηση, ηρεμία, ανακαλύπτουν καθημερινά μονοπάτια που ικανοποιούν τις ανάγκες τους.

Συγχρόνως αλλάζει και το σχολικό περιβάλλον με τη συμβολή όλων και γίνεται φιλικό, γεμάτο θαλπωρή. Ένα περιβάλλον όπου δεν παρέχονται απλώς γνώσεις και πληροφορίες αλλά η γνώση γίνεται συνείδηση, δημιουργούνται βιώματα, καλλιεργούνται στάσεις και συμπεριφορές υγείας. Συνεργάτες λοιπόν όλοι και αλληλοβοηθούμενοι στην πορεία της αυτογνωσίας, της αυτοβελτίωσης, της αυτονομής αλλά και στην κατάκτηση της γνώσης θέτουν ρεαλιστικούς στόχους και πετυχαίνουν αυτό που επιθυμούν.

Βιβλιογραφία

- Αλαμάνος Γ., Τσαμανδουράκη Κ., Κουτής Α., Λιόνης Χ., Φιορέτος Μ., (1993), Μελέτη των επιπέδων λιπιδίων και του σακχάρου αίματος της αρτηριακής πίεσης και του δείκτη μάζας σώματος στο γυναικείο πληθυσμό ενός ορεινού δήμου της Κρήτης, Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, 10(3), 167-170.
- Βέργου Ν. (2005), Θυμούνται τα δόντια όταν πονέσουν..., Εφημερίδα Ελευθεροτυπία 01/07/2005 Κοτζαμάνης Β., Μαράτου-Αλιμπράντη Λ. (επιμ.), (1992), Οι δημογραφικές εξελίξεις στη μεταπολεμική Ελλάδα, (Πρακτικά Δημογραφικού συνεδρίου, ΕΚΚΕ. Εκδόσεις Νέα Σύνορα.
- Κουκλάκη Δ., (2002), Ουσίες και οινοπνεύματα..., Εφημερίδα «Τα Νέα», 03/07/2002.
- Μιτσιάρη Π., Ταξίδης Χ., Τσιπούρας Σ., Ψυχλούδης Κ., (2002), Εφηβία και κάπνισμα, Καταναλωτικά Βήματα - Τεύχος Φεβρουαρίου.
- Μπαγάκης Γ, (επιμ.), (2000), Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση, εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Μπογδάνος Κ. (1989), Επιδημιολογική μελέτη της τετηρδόνιας του παιδικού πληθυσμού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της επαρχίας Αμαλιάδας, Στοματολογία, 46(4), 253-258.
- Μπρούζος, Α. (1998). Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης. Εκδόσεις Λύχνος.
- Μπρούζος, Α. (2002). Μικρά σχολεία μεγάλες προσδοκίες. Απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων, εκδόσεις Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.
- Νταουντάκη Ν. (1998), Η φτώχεια βλάπτει την υγεία, Εφημερίδα «Τα Νέα», 04/12/1998.
- Πετρίδου Ε., Μαλάμου Ε., Δοξιάδης Σ. (1995), Λιπίδια αίματος σε Εφήβους της Αθήνας και της Ελληνικής Επαρχίας σε σχέση με τους διατροφικούς και κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες, Παιδιατρική, 58(3), 387-397.
- Πολύζος Ν., Πολίτη Κ., Richardson C., Ευσταθιάδης Γ., Υφαντόπουλος Γ., (1990), Η Αιμοδοτική συμπεριφορά αστικού και ημιαστικού και αγροτικού πληθυσμού, Ιατρική, 57(2), 130-135. Φλογαίτη, Ε. (1998). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.
- Υφαντόπουλος Ι. (2000), Η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού στην υγεία και η στελέχωση των υπηρεσιών του Εθνικού Συστήματος Υγείας, Ελληνική Ιατρική, 17(6), 627-639.
- Atav S, Spencer GA. (2002). Health risk behaviors among adolescents attending rural, suburban,

- and urban schools: A comparative study. *Family & Community Health*, 25, 53-64.
- Fritz E., Annemaree C., (1999), Principles for drug education in schools: Beyond the visions, *Queensland Journal of Educational Research*, 15, (2), 245-258.
- Haller, E. J., Monk, D. H. (2001). New reforms, old reforms, and the consolidation of small rural schools, *Educational Administration Quarterly*, 24, 470-483.
- Herzog, M. J., Pittman, R. B. (1995), Home, family, and community: Ingredients in the rural education equation, *Phi Delta Kappan*, 77, 113-118.
- Muscari ME, Phillips C, Bears T., (1997), Health beliefs and behaviors in rural high school juniors, *Pediatric Nursing*, 23, 380-389.
- Plotnikoff RC, Bercovitz K, Loucaides CA. (2004), Physical activity, smoking, and obesity among Canadian school youth. *Canadian Journal of Public Health*, 95, 413-418.
- Whitten, P, Kingsley, C, Cook, D, Swirczynski, D, Doolittle, (2001) School-based telehealth: An empirical analysis of teacher, nurse, and administrator perceptions. *Journal of School Health*, 71(5), 173-9.
- Young, TL, Ireson.C (2003), Effectiveness of school-based telehealth care in urban and rural elementary schools. *Pediatrics*, 112(5), 1088-94.

Ο ρόλος των Νέων Τεχνολογιών στην εικαστική αγωγή στο νηπιαγωγείο

Ιωάννα Τριάντου, Νηπιαγωγός

Περίληψη

Η οπτικοακουστική παιδεία υπάρχει στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από δύο βασικούς εκπαιδευτικούς στόχους, που αφορούν αφενός μεν στην καλλιέργεια της ικανότητας «ανάγνωσης» και αποκωδικοποίησης των οπτικών μηνυμάτων και αφετέρου στην «γραφή». Με τον όρο «γραφή» εννοείται η διαδικασία παραγωγής, η οποία καθιστά τα παιδιά ικανά να κατασκευάσουν τα ίδια μηνύματα, να πάρουν το λόγο, να γίνουν τα ίδια «συγγραφείς» οπτικοακουστικών κείμενων, να δώσουν σε όλους την δική τους εκδοχή για τον κόσμο που τα περιβάλλει, με εργαλείο τις Νέες Τεχνολογίες.

Λέξεις κλειδιά: Νέες τεχνολογίες, εικαστική αγωγή, οπτικοακουστική παιδεία

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη της τεχνολογίας επηρέασε καθοριστικά το μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο φαίνεται να μεταβάλλεται με ασύλληπτη ταχύτητα, δημιουργώντας νέες προκλήσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία και αναθερώντας τόσο τους στόχους όσο και τον προσανατολισμό ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος. Μία από τις σημαντικότερες καινοτομίες στο χώρο του Νηπιαγωγείου τα τελευταία χρόνια, αποτελεί η ένταξη του υπολογιστή στην τάξη από το 2001, μέσα από την εφαρμογή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το Νηπιαγωγείο. Η χρήση του υπολογιστή στο καθημερινό πρόγραμμά του, όπως άλλωστε και στις υπόλοιπες βαθμίδες της εκπαίδευσης, παρέχει την δυνατότητα ενός διαφορετικού τρόπου προσέγγισης και επεξεργασίας της διδακτικής ύλης. Η προσβασιμότητά του σε πλειάδα πληροφοριών, η δυνατότητα της διάδρασης, η ευκαιρία προσέγγισης της γνώσης μέσω εικονικών περιβαλλόντων και προσομοιώσεων, αποτελούν χαρακτηριστικά πολύτιμα για την εκπαιδευτική διαδικασία σε κάθε μαθητή και εκπαιδευτικό.

Με τα παραπάνω χαρακτηριστικά του, αλλά κυρίως με την ευχαρίστηση και την ασφάλεια

λεια που δημιουργεί στο μαθητή, ο οποίος απαλλαγμένος από κάθε φόβο λάθους και πιθανής αποτυχίας, είναι πάντα θετικός σε αυτή την αλληλεπίδραση, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής είναι εκπαιδευτικό εργαλείο, ικανό να συμβάλει στον προσδιορισμό, στον καθορισμό και στη μεταβολή του μαθησιακού περιβάλλοντος της σχολικής τάξης. Να δημιουργηθεί δηλαδή, ένα σύγχρονο τοπίο στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (Μικρόπουλος & Λαδιάς, 1997).

Στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2011) αναφέρεται ότι η ανάπτυξη δραστηριοτήτων, οι οποίες αξιοποιούν τον υπολογιστή είναι αναπόσπαστο κομμάτι της παιδαγωγικής διαδικασίας. Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών θέτει σε αυτό το μαθησιακό πεδίο δύο διακριτούς στόχους:

α. Τη μύηση των παιδιών στις νέες τεχνολογίες και στον σημαντικό ρόλο που αυτές παίζουν στην ζωή του σύγχρονου ανθρώπου. β. Την ανάπτυξη δεξιοτήτων που απαιτούνται για την αξιοποίηση των δυνατοτήτων των νέων τεχνολογιών, ως εργαλείων τόσο για την διερεύνηση της γνώσης και την επαφή με τον κόσμο όσο και για τις παραγωγές-δημιουργίες τους. Για πρώτη φορά σήμερα στο Νέο Πιλοτικό Πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο διαχωρίζεται η οπτικοακουστική έκφραση ως ξεχωριστό μαθησιακό πεδίο της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης, με διακριτούς στόχους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001).

Στόχοι και περιεχόμενο της εικαστικής αγωγής στο νηπιαγωγείο

Βασικός στόχος του νηπιαγωγείου είναι να βοηθήσει το παιδί στην κοινωνική, συναισθηματική, σωματική και κοινωνική του ανάπτυξη. Πρόκειται για τομείς ανάπτυξης, οι οποίοι είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι μεταξύ τους και συνθέτουν την ολότητα της ανάπτυξης της προσωπικότητας του μαθητή. Η αξία της εικαστικής αγωγής θεωρείται σημαντική στο νηπιαγωγείο, επειδή ακριβώς δίνει την ευκαιρία στο παιδί να αναπτύξει τις ικανότητές του μέσω της παρατήρησης, να ευαισθητοποιηθεί απέναντι στο περιβάλλον του, να καλλιεργήσει τις αισθήσεις του, να «εκπαιδευτεί» στην έκφραση των συναισθημάτων του και μέσα από αυτούς τους δρόμους να απελευθερώσει τις δημιουργικές του ικανότητες (Ντολιοπούλου, 2002).

Το παιδί αυτής της ηλικίας έχει πραγματική ανάγκη να εμπλέκεται σε εικαστικές και καλλιτεχνικές διεργασίες, αφού με αυτόν τον τρόπο αποκτά τον έλεγχο των πράξεών του και γίνεται το ίδιο εξερευνητής των γνώσεων που κρύβονται πίσω από κάθε του πράξη. Ο πειραματισμός και η ανακάλυψη, στοιχεία άρρηκτα συνδεδεμένα με την κάθε εικαστική εμπειρία, είναι για την ηλικία των 5-7 ετών στοιχεία, τα οποία με την κατάλληλη παιδα-

γωγική αξιοποίηση συμβάλλουν ουσιαστικά στην υποστήριξη της μαθησιακής του προπάθειας και της ανάπτυξής του (Ντολιοπούλου, 2002).

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο, ο στόχος των προγραμμάτων σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων σχετικών με τις τέχνες είναι: «να ενεργοποιήσουν τις φυσικές ικανότητες των παιδιών, να συγκινήσουν, να μαγέψουν και να αφυπνίσουν την περιέργειά τους, να κινητοποιήσουν την φαντασία τους, να ενθαρρύνουν την έκφρασή τους, να καλλιεργήσουν την δημιουργικότητά τους και να τους δώσουν την ευκαιρία να πειραματιστούν με υλικά και τεχνικές» (Φ.Ε.Κ. 1376, Τ. β' 18-10-2001). Στον χώρο του Νηπιαγωγείου η αισθητική αγωγή επιτυγχάνεται με μαθήματα όπως τα εικαστικά, το δράμα, ο χορός, η μουσική, η θεατρική εκπαίδευση και η πληροφορική, αλλά και με όποια άλλη δραστηριότητα έχει σαν στόχο την δημιουργία (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η εικαστική αγωγή στο νηπιαγωγείο δεν έχει σαν στόχο την απόκτηση από τα παιδιά εξειδικευμένων γνώσεων γύρω από την τέχνη. Η τέχνη στην περίπτωση του νηπιαγωγείου συνδέεται άρρηκτα με όλα τα μαθησιακά πεδία αφού είναι πια αποδεδειγμένο ότι μέσω της τέχνης είναι πιο εύκολο να αποκατασταθεί η επαφή ανάμεσα στις αισθήσεις, την ευαισθησία, την φαντασία και τις νοητικές ικανότητες (Χαραλάμπους, 2002). Κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων που εμπλέκονται με την τέχνη ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός αφού εκείνος αναλαμβάνει να προσφέρει στα παιδιά τα κατάλληλα ερεθίσματα, τα οποία θα ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους, θα κινητοποιήσουν τη δημιουργικότητά τους, θα απελευθερώσουν τις δυνάμεις τους ώστε να ασχοληθούν με ένα νέο κόσμο, ο οποίος θα απελευθερώσει τις εκφραστικές τους δυνατότητες, αναμένοντας, μέσα απ' αυτό, παιδιά ευνοημένα σε κάθε μαθησιακό πεδίο (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις) και σε κάθε τομέα ανάπτυξης (κοινωνικός, ψυχοκινητικός, συναισθηματικός, νοητικός), παιδιά με έναν πιο ευέλικτο νου, έτοιμο να επιδοθεί πιο αποτελεσματικά στην αναζήτηση της γνώσης (Αρντουέν, 2000).

Νέες τεχνολογίες και εικαστική αγωγή

Τα τελευταία χρόνια μία τεράστια αλλαγή έχει συντελεστεί στον τρόπο με τον οποίο μεταδίδεται η γνώση, αφού η απόλυτη κυριαρχία της γραφής έχει μειωθεί σημαντικά. Η αλλαγή αυτή, η οποία είναι αποτέλεσμα των τεχνολογικών εξελίξεων της εποχής που διανύουμε και της εύκολης πρόσβασης όλων σε αυτές, είναι ιδιαίτερα αισθητή τόσο στην καθημερινότητα των σημερινών ανθρώπων όσο και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως

ήταν αναμενόμενο, η προοπτική μιας εκπαίδευσης που βασίζεται όχι μόνο στον γραπτό λόγο αλλά και στην εικόνα και στον ήχο και στις δυνατότητες που προσφέρουν, κερδίζει συνεχώς έδαφος, όχι άδικα, αφού έχει αποδειχθεί ότι οι τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας, μπορούν να γίνουν αποτελεσματικά εργαλεία στα χέρια των παιδιών, έχοντας έναν διττό και πολύτιμο ρόλο. Από την μια μεριά κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών και το κρατούν αμείωτο σε όλη την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δίνοντάς τους την ευκαιρία να συμμετέχουν, ενώ από την άλλη μεριά είναι βέβαιο ότι με την βοήθεια των Τ.Π.Ε το διδακτικό αντικείμενο γίνεται σαφέστερο και πιο πλήρες άρα και η προσέγγιση του πιο αποτελεσματική (Μικρόπουλος & Μπέλλου, 2010).

Στο νέο πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο τονίζεται επιπλέον και η «συμβολή των Τεχνών στην ανάπτυξη της επικοινωνίας, καθώς κάθε μορφή τέχνης έχει το δικό της συμβολικό σύστημα». Έτσι προκύπτει ένας νέος στόχος της εικαστικής παιδείας στο Νηπιαγωγείο, ο οποίος αφορά στην ανάπτυξη του «αισθητικού γραμματισμού», την επαφή των παιδιών με τα σημεία, τους κώδικες, τα στοιχεία και τις συμβάσεις των τεχνών (π.χ. κίνηση, ήχος, ενέργεια, οπτικές εικόνες και μορφές), ο οποίος μπορεί να παρέχει στα παιδιά την ευκαιρία για έκφραση και επικοινωνία με πολλούς και δημιουργικούς τρόπους. Επιπλέον στο νέο πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο η δομή της μαθησιακής περιοχής «Τέχνες» περιλαμβάνει εκτός από τα Εικαστικά, τη Μουσική, το Θέατρο, το Χορό και την Οπτικοακουστική Έκφραση, ενώ παράλληλα δίνει έμφαση τόσο στην αισθητική εμπειρία που προσφέρει η ενασχόληση με αυτές τις τέχνες, η οποία λειτουργεί ως κλειδί για τη μάθηση στο συγκεκριμένο μαθησιακό πεδίο, όσο και στην περιγραφή τους ως συμβολικά συστήματα που το καθένα έχει τη δική του γλώσσα, αναδεικνύοντας μέσα από τις εικαστικές δραστηριότητες την ποικιλία των στοιχείων, των τεχνικών και των μορφών τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Η οπτικοακουστική καλλιτεχνική έκφραση αφορά στις μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης που προκύπτουν από τη δημιουργική χρήση οπτικοακουστικών εργαλείων και μέσων. Η οπτικοακουστική έκφραση αφορά στην χρήση τεχνολογικών εργαλείων, τα οποία επιτρέπουν την δημιουργία και την έκφραση μέσα από την αποτύπωση εικόνων και ήχων που ο καλλιτέχνης έχει την ευκαιρία είτε να δημιουργήσει μόνος του, είτε να αναζητήσει στο περιβάλλον του, στις πηγές και τα αρχεία του. Η δημιουργική αυτή διαδικασία περιλαμβάνει την επεξεργασία των εικόνων και των ήχων και την σύνθεσή τους σε ένα τελικό «έργο», το οποίο έχει σαν στόχο την τελική παρουσίαση (αναπαραγωγή). Σε αυτή την κατηγορία έργων εντάσσονται μορφές σύγχρονης καλλιτεχνικής έκφρασης, μεταξύ των οποίων,

η φωτογραφία, ο κινηματογράφος και το animation, καθώς επίσης computer graphics, τρισδιάστατο κινούμενο σχέδιο-3D animation, εγκαταστάσεις εικονικής πραγματικότητας, virtual reality installations που σαν κοινό τους στοιχείο έχουν την δημιουργική έκφραση με εργαλείο το περιβάλλον του ηλεκτρονικού υπολογιστή (Θεοδωρίδης, 2012).

Η δύναμη της εικόνας, στατικής ή κινούμενης, ακόμη και στις παραδοσιακές κοινωνίες του παρελθόντος είναι ένα γεγονός αδιαμφισβήτητο. Στην ζωή του σύγχρονου ανθρώπου, η εικόνα ενισχύει τον ρόλο της δημιουργώντας έναν ανεξάρτητο και ισχυρό κώδικα επικοινωνίας, ο οποίος διέπεται από τους δικούς του κανόνες που συγκροτούν ένα διαφορετικό είδος «γλώσσας» (Παπαϊωάννου, 2009). Ένα βασικό χαρακτηριστικό αυτής της «γλώσσας» είναι η ευκολία που διέπει την προσέγγισή της, κάνοντας την «ανάγνωση» μιας εικόνας λιγότερο αυστηρή και αρκετά ελεύθερη σε σχέση με τη γλώσσα (Ασωνίτης, 2001).

Η διδασκαλία της οπτικής γλώσσας στο σχολείο βασίζεται στην έννοια του οπτικού γραμματισμού (visual literacy) μια έννοια που προήλθε από την εξέλιξη της έννοιας του γραμματισμού (literacy) και αφορά στην εξέλιξη της διδακτικής της γλώσσας, η οποία σήμερα συμπεριλαμβάνει πέρα από την ενασχόληση με τα γραπτά κείμενα και την μελέτη και την παραγωγή διαφορετικών ειδών «γραπτού» λόγου. Η εκπαίδευση στην οπτικοακουστική έκφραση είναι μία εκπαιδευτική αναγκαιότητα που απαντά στην σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη που θέλει τους μαθητές να κατακτούν τον οπτικοακουστικό γραμματισμό σαν μια δεξιότητα, η οποία θα τους βοηθήσει στο μέλλον να συμμετέχουν στον σύγχρονο πολιτισμό, να κατανοούν τα προϊόντα του, να εκφράζονται, να δημιουργούν και να συμμετέχουν σε αυτόν (Χατζησαββίδης, 2003). Από μια τέτοια παιδαγωγική διαδικασία, το κέρδος είναι πολλαπλό αφού εκτός από την καλλιέργεια της αισθητικής των μαθητών, επιτυγχάνεται η ανάπτυξη της γνωστικής τους εμπειρίας, η συναισθηματική τους ολοκλήρωση αλλά και η διεύρυνση του πνευματικού τους ορίζοντα (Fleming, 1993).

Η σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση της μάθησης, επηρεασμένη κυρίως από γενικότερη τάση της σημερινής εποχής για διεπιστημονικότητα και συσχέτιση των επιμέρους γνώσεων και δίνοντας την πρέπουσα σημασία στην εμπειρικο-βιωματική γνώση, καταλήγει στην μεθοδολογία της ολιστικής αντίληψης για την γνώση, αμφισβητώντας τόσο την αποσπασματικότητα όσο και την λογική των διακριτών «μαθημάτων» στην σχολική διαδικασία (Walker & Soltis, 1997). Έτσι στόχος της εκπαίδευσης γίνεται η δυνατότητα να προσεγγίσει ο μαθητής μέσα από μια ολιστική αντίληψη της γνώσης ένα σύνολο γνώσεων που σε βάθος χρόνου θα του επιτρέψει να αποκτήσει την δική του κοσμοθεωρία μέσα από τις δικές του προσωπικές απόψεις (Αλαχιώτης, 2002).

Στην βιβλιογραφία συναντούμε πολλούς όρους σχετικούς με την χρήση των ηλεκτρο-

νικών υπολογιστών στην εκπαίδευση, όρους όπως πληροφορική, νέες τεχνολογίες, τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνιών. Η καθιέρωση και η χρήση του κάθε όρου από τους παραπάνω ορίζεται από την πτυχή στην οποία δίνεται έμφαση και από την αιχμή της τεχνολογικής εξέλιξης την οποία αντικατοπτρίζει. Έτσι ο όρος τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών (ICT: Information and Communications Technologies), χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις τεχνολογίες που επιτρέπουν την επεξεργασία και τη μετάδοση μιας ποικιλίας μορφών αναπαράστασης της πληροφορίας (σύμβολα, εικόνες, ήχοι, βίντεο) αλλά και τα μέσα που είναι φορείς αυτών των άυλων μηνυμάτων (Βλαχάβας, Δαγδιλέλης, Ευαγγελίδης, Παπαδόπουλος, Σατρατζέμη, & Ψύλλος, 2004; Κόμης, 2004). Σύμφωνα με τον Salomon- ο οποίος επικέντρωσε το ενδιαφέρον του κυρίως στην μάθηση που προκύπτει σαν αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μαθητή-ηλεκτρονικού υπολογιστή και άλλων προϊόντων τεχνολογίας- εξετάζοντας την αμφίδρομη σχέση του μαθητή με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή με κριτήριο το γεγονός ότι απαιτείται μια γνωστική επεξεργασία των δεδομένων του ηλεκτρονικού υπολογιστή από τον μαθητή-χρήστη, μπορούμε να αναφερθούμε σε «νοήμονες τεχνολογίες» (intelligent Technologies) με την έννοια ακριβώς της στενής σχέσης των δύο μερών στην επίτευξη κάποιου γνωστικού αποτελέσματος (Salomon, Perkins, & Globerson, 1991). Οποιοσδήποτε όρος και αν χρησιμοποιηθεί ανταποκρίνεται σε ένα σύνολο εξελισσόμενων τεχνολογιών, οι οποίες έχουν σαν σημείο εκκίνησης τους τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και αποτελούν βασικό γνωστικό εργαλείο της μαθησιακής λειτουργίας με την έννοια ότι υποστηρίζουν, καθοδηγούν και επεκτείνουν τις διαδικασίες σκέψης των χρηστών τους (Jonassen, 2000), εφόσον οι εκπαιδευτικοί τα χρησιμοποιήσουν μέσα από ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό προγραμματισμό, αλλά και σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις, οι οποίες θέλουν οι μαθητές να οικοδομούν και όχι να προσλαμβάνουν έτοιμη την γνώση (Jonassen, 2006). Αυτό επιτυγχάνεται μέσω των τεχνολογικών χαρακτηριστικών τους, χάρη στα οποία έχουν την δυνατότητα να εμπλέξουν τον μαθητή σε γνωστικές διεργασίες υψηλού επιπέδου που μπορούν να τον οδηγήσουν στην οικοδόμηση της γνώσης και οι οποίες είναι δύσκολο να υλοποιηθούν με κάποιο διαφορετικό μέσο (Μικρόπουλος, 2006).

Η πρόταση της συνδρομής των Νέων Τεχνολογιών στο μάθημα των εικαστικών έχει πολλούς υποστηρικτές σε όλον τον κόσμο. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί το αγγλικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, στο οποίο τονίζεται η ανάγκη της ενσωμάτωσης των Νέων Τεχνολογιών στο μάθημα των Εικαστικών, επειδή μεταξύ άλλων μπορούν να προσφέρουν τα απαραίτητα διδακτικά εργαλεία για την καλλιέργεια του οπτικού γραμματισμού (Χρι-

στοπούλου, 2006). Στην Ελλάδα το Νέο Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) προτείνει για το νηπιαγωγείο την άμεση σύνδεση της πληροφορικής με την εικαστική αγωγή τονίζοντας την δημιουργική της χρήση σε σύγχρονα είδη τέχνης, όπως ο κινηματογράφος και το animation και δίνει ιδιαίτερη σημασία στη χρήση των ΤΠΕ από το σύγχρονο σχολείο, μέσα από κατάλληλα προγράμματα πληροφορικής και λογισμικά προσαρμοσμένα σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Όσο για το μάθημα των Εικαστικών θεωρεί απαραίτητη την διαθεματική σύνδεση του μαθήματος με άλλα διδακτικά αντικείμενα, μεταξύ των οποίων και με την Πληροφορική. Επίσης, στο νέο πρόγραμμα σπουδών του Νηπιαγωγείου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία του μαθήματος της Εικαστικής Αγωγής και στους γενικούς διδακτικούς στόχους του μαθήματος.

Ο ρόλος των Νέων Τεχνολογιών στην εικαστική αγωγή δεν είναι, σε καμία περίπτωση, να υποκαταστήσουν τον παραδοσιακό τρόπο δημιουργίας εικόνων, αλλά να γίνουν το εργαλείο που θα δώσει στο σχολείο την ευκαιρία να αναπτύξει νέα περιβάλλοντα δημιουργίας και μάθησης (Καραθανάση & Παπαευθυμίου, 2010). Είναι βέβαιο ότι με την δημιουργία αυτών των συνθηκών η ενασχόληση με την τέχνη μπορεί να γίνει δυνατή για κάθε παιδί, χωρίς φραγμούς και εμπόδια, κερδίζοντας έτσι τον πρωταγωνιστικό ρόλο που της ταιριάζει στην μαθησιακή διαδικασία (Royle, 1989). Επίσης η χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα των Εικαστικών δημιουργεί μια πιο στενή σχέση μεταξύ των παιδιών αλλά και μεταξύ του εκπαιδευτικού και των παιδιών (Σαντοριναίος, 2011). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στο μάθημα των Εικαστικών μπορεί να συμβάλλει στη συνεργατική και ολιστική μαθησιακή διαδικασία και να βοηθήσει έτσι την ανάπτυξη της κριτικής στάσης των παιδιών απέναντι στο φαινόμενο της τέχνης (Γρόσδος, Μακαρατζής, & Ανδρεάδου, 2008). Επίσης οι Νέες Τεχνολογίες, αποτελούν πολύτιμα εργαλεία έκφρασης, προάγοντας την δημιουργικότητα των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα η ευκαιρία που προσφέρεται στα παιδιά να εξοικειωθούν με τους Η/Υ μέσα από εικαστικές δραστηριότητες, καθιστά ευκολότερη την σύνδεσή τους με άλλα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού προγράμματος (Μαρκατάτος, 2002). Αυτό που πιθανά αναρωτιέται κανείς είναι αν τελικά οι νέες τεχνολογίες μπορούν να συμβαδίσουν και να αποτελέσουν βοήθημα ή ακόμα και εργαλείο στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών συνυπολογίζοντας: α) την αναγκαιότητα της χρήσης των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και β) την ταχύτατη εξέλιξη του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου της εικαστικής αγωγής, το οποίο διευρύνεται διαρκώς με την εμφάνιση νέων μορφών τέχνης, ενισχυμένων και συχνά δημιουργημένων με την χρήση των νέων τεχνολογιών (Χρι-

στοπούλου & Λαμπροπούλου, 2005). Ο ρόλος της νέας τεχνολογίας στην διδακτική της τέχνης είναι πολύ σημαντικός. Αφού είναι ήδη αποδεκτό ότι στο συγκεκριμένο μαθησιακό πεδίο οι στόχοι επιτυγχάνονται μέσα από τις αισθητικές εμπειρίες των μαθητών, αντιλαμβανόμαστε πόσο μεγάλη μπορεί να είναι η συμβολή των ΤΠΕ, οι οποίες δίνουν σε κάθε μαθητή πολύ εύκολα και σε ελάχιστο χρόνο την ευκαιρία για κάθε είδους αισθητική εμπειρία μέσα από την προσέγγιση και την ανάλυση έργων τέχνης, διαμορφώνοντας την κουλτούρα τους και δημιουργώντας το κατάλληλο υπόβαθρο για την βαθύτερη κατανόηση του φαινομένου της τέχνης και της θέσης της στον κόσμο που τον περιβάλλει (Παπασταματίου, Παπαελευθερίου, & Κεσσανίδης, 2008). Πόσο μάλλον όταν η νέα τεχνολογία μπορεί να προσφέρει την ευκαιρία σε κάθε μαθητή να γίνει ο ίδιος δημιουργός και να προσεγγίσει με αυτόν τον τρόπο νεότερα ήδη τέχνης όπως το κινούμενο σχέδιο και ο κινηματογράφος των οποίων η παιδαγωγική αξία είναι αδιαμφισβήτητη.

Βιβλιογραφία

- Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 7-12.
- Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, (τόμος Α' και Β'). Αθήνα, 2002. (Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>)
- Αρντουέν Ι. (2000). *Η Καλλιτεχνική Αγωγή στο Σχολείο, L' education artistique a l' ecole* (μετ. Καρρά Μ). Αθήνα: Νεφέλη.
- Ασωνίτης, Π. (2001). *Η εικονογράφηση στο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Βλαχάβας, Ι., Δαγδιλέλης, Β., Ευαγγελίδης, Γ., Παπαδόπουλος, Γ., Σατρατζέμη, Μ., Ψύλλος, Δ. (2004). *Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Ελληνική Εκπαίδευση: Απολογισμός και Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Γρόσδος, Σ. Μακαρατζής, Γ. & Ανδρέαδου, Χ. (2008). «Τέχνη και δημιουργικότητα στο σχολείο: Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική της Τέχνης.» Στο: Β. Κολτσάκης, Γ. Σαλονικίδης & Μ. Δοδοντσής (Επιμ.), *Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση*. Πρακτικά Συνεδρίου. Βέροια- Νάουσα., Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Ημαθίας, σελ. 508-519.
- Θεοδωρίδης, Μ. (2012). «Οπτικοακουστική Παιδεία ... αδιέξοδα και διαδρομές: Πρόγραμμα Σπουδών για την Οπτικοακουστική Έκφραση», Στο: *Βιντεομουσεία: αποτυπώνοντας ίχνη της προσωπικής μας κουλτούρας/ Μια πρόταση Οπτικοακουστικής Παιδείας για νέους*, επιμέλεια: Γκόβας Ν., Αθήνα: Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής, σελ.103-112.
- Jonassen, D.,H. (2000). *Computers as mindtools for schools: Engaging critical thinking*, Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Jonassen, D.,H. (2006). *Modeling with technology: Mindtools for conceptual change*, Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.

- Καραθανάση, Ζ. & Παπαευθυμίου, Ι. (2010). «Οι μεγάλοι Ζωγράφοι επισκέπτονται το Νηπιαγωγείο μας.» Στο: *Μαθαίνω πώς να μαθαίνω*, Πρακτικά Συνεδρίου. Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης (ΕΛΛΙΕΠΕΚ), σελ.1-10.
- Κεσσανίδης, Σ., Παπαελευθερίου, Α. & Παπασταματίου, Ν. (2008). *Βελτιστοποίηση διδασκαλίας της πληροφορικής με ψυχοσωματικά κριτήρια: 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής της Πληροφορικής, Πάτρα:ΕΤΠΕ*, σελ. 353-362.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών Πληροφορίας Και των Επικοινωνιών*, Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Μαρκατάτος, Γ. (2002). «Ψηφιακή εικαστική ως μέσο εξοικείωσης των μαθητών στη χρήση Η/Υ». Στο: Α. Δημητρακοπούλου, *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, Τόμος Β', Πρακτικά Συνεδρίου. Αθήνα: Καστανιώτης, σελ.. 339-344.
- Μικρόπουλος, Τ. & Λαδιάς, Τ.(1997). *Η LOGO στην εκπαιδευτική διαδικασία*, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σελ.34.
- Τ.Α. Μικρόπουλος, Τ. (2006). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ.29-32.
- Μικρόπουλος, Τ. - Μπέλλου. Ι. (2010). *Σενάρια Διδασκαλίας με Υπολογιστή*, Αθήνα: Κλειδάριθμος, σελ. 59-62.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2002). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω–Δαρδανός, σελ.37.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών και προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο*, (2001). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, σελ.27-34.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2011). *Νέο πρόγραμμα σπουδών για το Νηπιαγωγείο*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σελ.258-290.
- Παπαϊωάννου, Η. (2009). «Το παιδί στην εποχή της μαζικής κατανάλωσης εικόνων» Στο: Σ. Γρόσδος, Ε. Κανταρτζή & Β. Πλιόγκου (Επιμ.), *Παιδί και οπτικοακουστικά Μέσα Επικοινωνίας*, Θεσσαλονίκη: Πρακτικά Συνεδρίου, σελ. 101-109.
- Royle, T. (1989) «Creative activities: Art and design». In: R. Crompton (Ed.), *Computers and the primary curriculum 3-13*, London, New York, Philadelphia: The Falmer Press, p.p. 171-187.
- Salomon, G., Perkins, D.& Globerson, T. (1991). «Partners in cognition: Extending human intelligence with intelligent Technologies», in: *Educational Researcher*, 20, (3), pp.2-9.
- Σαντορινάιος, Μ. (2011). «Η σύγχρονη τεχνολογία στη διδακτική της τέχνης.» Στο: Τ. Σάλλα, *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της τέχνης*, Αθήνα: Νήσος, σελ. 123-130.
- Φ.Ε.Κ. 1376, Τ. β' 18-10-2001. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών και προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, σελ.27-34.
- Fleming, D. (1993). *Media teaching*, Great Britain: Blackwell publishers, pp.129-135.
- Χαραλάμπους, Α. (2002). «Η αισθητική παιδεία στις μικρές ηλικίες, Ελληνική παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Στο: *Πανελλήνιο Συνέδριο*, Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρεία, σελ.63-71..

- Χατζησαββίδης, Σ. (2003) «Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας», Στο: *Η γλώσσα και η διδασκαλία της*, Φλώρινα: Βιβλιολογεΐον, σελ. 189-196.
- Χριστοπούλου, Μ. & Λαμπροπούλου, Ν. (2005). «Εικαστική αγωγή, άτυπη μάθηση και διαδίκτυο: αγωγή του οπτικού πολιτισμού, Από το μαυροπίνακα στις ευρυζωνικές δορυφορικές συνδέσεις», 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΕΕΤ- ΔΤΠΕ, Αθήνα: Πρακτικά Συνεδρίου ΕΕΕΤ- ΔΤΠΕ, σελ. 85-92.
- Χριστοπούλου, Μ. (2006). « Χρήση των νέων τεχνολογιών στην εικαστική αγωγή: Παραδείγματα και εφαρμογές». Στο: Φ. Γούσιας, *Εκπαίδευση & Νέες Τεχνολογίες, Πρακτικά Συνεδρίου. Κορυδαλλός: Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη Διάδοση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, σελ.177-183..
- Walker, D. & Soltis, J. (1997) *Curriculum and aims*, New York and London: Columbia University, Teachers College.

Δυσλεξία και Διαφοροδιάγνωση

Παππάς Λάμπρος

(ΜΕd - Ειδική Εκπαίδευση), Δάσκαλος^{στ} Δημοτικού Σχολείου Περάματος

Λεοντίου Κωνσταντίνος

(ΜΕd-Ειδική Εκπαίδευση) Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής^{στ} Δημοτικού Σχολείου Περάματος

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η δυσλεξία είναι μια ειδική διαταραχή που αφορά τη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής, χωρίς να συνοδεύεται από αδυναμίες στη χρήση του προφορικού λόγου ή προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς (Πόρποδας, 2003). Ένας χαρακτηριστικός λειτουργικός ορισμός της δυσλεξίας που ορίζει τα διαγνωστικά κριτήρια ταυτοποίησής της και αποτελεί τη βάση της διαφοροδιάγνωσης με κριτήριο την αρχή του αποκλεισμού είναι ο ακόλουθος:

Για να οριστεί ένα άτομο ως δυσλεκτικό πρέπει να υστερεί στην ανάγνωση και την ορθογραφία, να έχει μέση ή ανώτερη νοημοσύνη, επαρκείς ευκαιρίες για να μάθει να διαβάζει και να γράφει, να μην έχει αισθητηριακές ή σοβαρές νευρολογικές βλάβες, ούτε ακόμα ψυχιατρικά ή σοβαρά συναισθηματικά προβλήματα (Αναστασίου, 2007-2008, σ. 393). Η δυσλεξία, σε αντίθεση με τον ευρύτερο όρο-ομπρέλα «Μαθησιακές δυσκολίες» (ΜΔ), είναι ένας εξειδικευμένος κλινικός όρος, ο οποίος χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια υπο-ομάδα μαθησιακών δυσκολιών με βασικό κλινικό χαρακτηριστικό τον υψηλό δείκτη νοημοσύνης και την επιλεκτική δυσκολία στην αποκωδικοποίηση των λέξεων (Νικολόπουλος, 2007).

Με βάση το παραπάνω πλαίσιο προσδιορισμού της δυσλεξίας, η ψυχοπαιδαγωγική διαγνωστική αξιολόγηση αποτελεί μια δυναμική διαδικασία που δεν εξαντλείται στη διάπistωση και απλή περιγραφή των δυσκολιών, αλλά περιλαμβάνει ένα σύνολο στρατηγικών

που αφορά το άτομο με δυσλεξία και τα εμπλεκόμενα μέρη και ως εκ τούτου αποτελεί καθοριστική φάση για την αποτελεσματική αντιμετώπισή της (Στασινός, 2009).

«Διάγνωση» και «εντοπισμός» της δυσλεξίας δεν είναι ταυτόσημες έννοιες. Σύμφωνα με το Νικολόπουλο (2007, σσ. 15-16) «Η κλινική διάγνωση ενέχει και την αξιολόγηση του γνωστικού συστήματος του ατόμου στη βάση αυστηρά προσδιορισμένων κλινικών διαδικασιών και κλινικά έγκυρων δοκιμασιών (tests), τα οποία προσδίδουν στην όλη διαδικασία το στοιχείο της αντικειμενικότητας και εγκυρότητας». Η πλήρης αξιολόγηση προσφέρει τη δυνατότητα για διαφορική διάγνωση της δυσλεξίας από τις διαταραχές ομιλίας και των μαθησιακών δυσκολιών.

Διαφορική διάγνωση ή διαφοροδιάγνωση είναι η διαγνωστική διαδικασία μέσω της οποίας αποκλείονται παθήσεις με παρόμοια συμπτώματα ώστε να καταλήξουμε στην επικρατέστερη διάγνωση. Η διαφορική διάγνωση αποτελεί μέρος της διεπιστημονικής αξιολόγησης με σκοπό τη συγκέντρωση των αναγκαίων δεδομένων για το σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την παροχή κατάλληλων υποστηρικτικών δομών και υπηρεσιών. (ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 3699, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.)

Συνεπώς η διαφοροδιάγνωση έχει ως στόχο να αποκλείσει αιτίες προβλημάτων (όπως π.χ. νοητική υστέρηση) με τον ακριβή καθορισμό του νοητικού δυναμικού και τον προσδιορισμό του κοινωνικού ιστορικού του παιδιού.

2. ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Οι ενασχολούμενοι με τη διαφοροδιάγνωση συγκροτούν μια διεπιστημονική ομάδα επαγγελματιών από το χώρο της εκπαίδευσης, της ψυχολογίας, των κοινωνικών επιστημών και της υγείας με στόχο την ολιστική κατανόηση των προβλημάτων των παιδιών και των οικογενειών τους (Στασινός, 2009; Μεσημέρη, 2012).

Ο προβληματισμός που θέτουν οι ενασχολούμενοι με τη διαφοροδιάγνωση και αποτελεί το αντικείμενο της ανάλυσής μας συναρτάται με τους δύο βασικούς κινδύνους που ελλοχεύουν σε μια τέτοια διαδικασία: α) η διάγνωσή της να λάβει χώρα πολύ καθυστερημένα και β) Η διάγνωσή της να επισυμβεί στον απαιτούμενο χρόνο αλλά να μην αποτυπώνει την ακριβή κλινική εικόνα του παιδιού με παρόμοια δυσκολία.

2.1 ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΜΕΝΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

2.1.1 ΒΑΣΙΚΕΣ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ ΤΟΥ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ

Η δυσλεξία, ως δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, εκδηλώνεται από τις πρώτες εβδομάδες της φοίτησης του παιδιού στο σχολείο και είναι σχετικά εύκολο να εντοπιστεί έγκαιρα από το δάσκαλο μέσω της συχνής αξιολόγησης της αναγνωστικής προόδου των μαθητών του (Πόρποδας, 2003). Με την έναρξη της διδασκαλίας των πρώτων συλλαβών και λέξεων ο δάσκαλος μπορεί να παρατηρήσει την αναγνωστική δυσκολία που εκδηλώνεται είτε ως παντελής αδυναμία ανάγνωσης –παρά το ότι γνωρίζει ο μαθητής τα μεμονωμένα γράμματα του αλφαβήτου– είτε «ως χρονοβόρα διαδικασία γνωστικής επεξεργασίας της υπό ανάγνωση λέξης» (Πόρποδας, 2003). Συνεπώς, η εγρήγορση και παρατηρητικότητα του δασκάλου σε συνδυασμό με τη συστηματική αξιολόγηση της μάθησης της ανάγνωσης αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες στην έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση της δυσλεξίας (Πόρποδας, 2003).

Η αρχική διαίσθηση ή εντύπωση του δασκάλου θα πρέπει να επιβεβαιωθεί και από τους ειδικούς μέσω της συστηματικής αναλυτικής διάγνωσης των γνωστικών λειτουργιών που συμμετέχουν στην αναγνωστική διαδικασία και δυσλειτουργούν (Πόρποδας, 2003).

Για τη σωστή διάγνωση πρέπει να αποκλεισθεί το ενδεχόμενο αισθητηριακής ανεπάρκειας (προβλήματα ακοής και όρασης) άρα απαιτείται η συνεργασία με συγκεκριμένες ιατρικές ειδικότητες ακουολόγο και οφθαλμίατρο. Απαιτείται η μεσολάβηση κοινωνικού λειτουργού που θα διερευνήσει το οικογενειακό περιβάλλον (οικογενειακά προβλήματα που επηρεάζουν αρνητικά το παιδί, έλλειψη ερεθισμάτων ή παρότρυνσης για μάθηση κ.λπ.)

Με την παρέμβαση ψυχολόγου θα γίνει εκτίμηση της συναισθηματικής κατάστασης του παιδιού και θα αποκλεισθεί η συναισθηματική διαταραχή ως αιτία των αναγνωστικών δυσκολιών του, ενώ με ειδικά ψυχομετρικά κριτήρια θα εντοπισθούν οι δυνατότητες και ανεπάρκειες στα διάφορα συστήματα (πρόσληψη, οργάνωση, έκφραση) (Τζουριάδου, 2006).

2.1.2 Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Το ενδεχόμενο της καθυστερημένης διάγνωσης υπάρχει γιατί στην πράξη δεν λειτουργεί μια τέτοια διεπιστημονική ομάδα με σταθερή βάση συνεργασίας με την οικογένεια. Η έλλειψη δομών που να λειτουργούν με μια ολιστική φιλοσοφία και η έλλειψη πόρων και εξειδικευμένου προσωπικού συχνά οδηγούν σε καθυστέρηση της διάγνωσης της δυσλεξίας (Μεσημέρη, 2012). Εξάλλου, όπως επισημαίνει ο Στασινός (2009) η εμπλοκή του Υπουρ-

γείου Παιδείας σε θέματα πρώιμης διάγνωσης του παιδιού προσχολικής ηλικίας με πιθανή δυσλεξία είναι μάλλον ανύπαρκτη.

Η πλημμυρής ενημέρωση του εκπαιδευτικού σχετικά με τις ΕΜΔ μπορεί να τον οδηγήσει σε λανθασμένα συμπεράσματα για το μαθητή που παρουσιάζει δυσαναγνωσία και δυσγραφία και να τα αποδώσει σε έλλειψη ενδιαφέροντος ή τεμπελιά. Ένας σωστά ενημερωμένος και επιμορφωμένος εκπαιδευτικός μπορεί να εντοπίσει τις μαθησιακές δυσκολίες του μαθητή και να τον παραπέμψει για αξιολόγηση στα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Στασινός, 2009). Ωστόσο, ακόμη και σ' αυτήν την περίπτωση λόγω του συγκεντρωτικού τρόπου λειτουργίας των ΚΕ.Δ.Δ.Υ, ο χρόνος αναμονής μπορεί να φτάνει έως και τα δύο χρόνια οπότε χάνεται πολύτιμος χρόνος (Μεσημέρη, 2012) για την παρέμβαση, που θα επιτρέψει στο παιδί να συμμετάσχει ισότιμα στη μαθησιακή διαδικασία. Ένα σημαντικό πρόβλημα αφορά και την υποστελέχωση των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με εξειδικευμένο προσωπικό. Συχνά προκρίνεται ως λύση η στελέχωσή του με αποσπασμένους εκπαιδευτικούς χωρίς εξειδίκευση στην ειδική αγωγή. Ως εκ τούτου η παιδαγωγική αξιολόγηση στα γλωσσικά μαθήματα ή στα μαθηματικά γίνεται στην καλύτερη περίπτωση από δάσκαλο της γενικής εκπαίδευσης και στη χειρότερη από γυμναστή (Τζουριάδου, 2006· Μεσημέρη, 2012).

Η καθυστερημένη διάγνωση της δυσλεξίας είναι συνήθης στην περίπτωση των Ελλήνων μαθητών, καθώς οι αναγνωστικές και φωνολογικές τους μειονεξίες είναι ηπιότερες σε σχέση με τους αγγλόφωνους και η εκδήλωση της δυσλεξίας δεν είναι πανομοιότυπη σε όλα τα ορθογραφικά συστήματα (Νικολόπουλος, 2007). Όπως επισημαίνει ο Νικολόπουλος (2007, σ.19) «η πιθανότητα υποεκτίμησης των δυσκολιών που βιώνουν οι Έλληνες δυσλεκτικοί και ο κίνδυνος μη εντοπισμού τους είναι ιδιαίτερα αυξημένος», καθώς τα λάθη μπορούν να αποδοθούν σε απροσεξία ή αδιαφορία. Συνεπώς, είναι απαραίτητο ο δάσκαλος και κυρίως οι ενασχολούμενοι με τη διαφοροδιάγνωση να είναι ενημερωμένοι σχετικά με το πώς εκδηλώνεται η δυσλεξία στο ελληνικό ορθογραφικό σύστημα (Νικολόπουλος, 2007· Στασινός, 2013).

2.2 ΠΡΩΙΜΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Η πρώιμη διάγνωση της δυσλεξίας εξαρτάται άμεσα από το ότι επισυμβαίνει στον απαιτούμενο χρόνο. Αναγκαία προϋπόθεση για να έχουμε την πρώιμη διάγνωση είναι η συμβολή της οικογένειας. Ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, στην προσχολική ακόμα ηλικία εμφανίζονται σειρά από ενδείξεις που θα πρέπει οι γονείς να λάβουν υπόψη τους, όπως το γεγονός ότι το παιδί αργεί να μιλήσει, έχει πολύ φτωχό λεξιλόγιο και δε μαθαίνει εύκολα νέες λέξεις, δεν θυμάται τραγουδάκια ή ποιηματάκια, δυσκολεύεται να κρατήσει το μολύβι και να σχεδιάσει μέσα σ' ένα πλαίσιο (Στασινός, 2009). Όλα αυτά

αποτελούν ισχυρό προγνωστικό δείκτη για τη μελλοντική αναγνωστική και ορθογραφική ικανότητα.

2.2.1 ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΠΡΩΙΜΗΣ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ

Τα πρώιμα δείγματα δυσλεξίας θα επιβεβαιωθούν στις πρώτες σχολικές τάξεις, όπου το παιδί θα παρουσιάσει εμφανή δυσκολία να ακολουθήσει τους ρυθμούς της σχολικής τάξης. Η έγκαιρη ενημέρωση του εκπαιδευτικού από τους γονείς για το ενδεχόμενο μαθησιακό πρόβλημα του παιδιού θα συμβάλει στην έγκαιρη διάγνωση (στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού) με βάση τις διαδικασίες που προβλέπονται.

Τα τεστ πρώιμης ανίχνευσης της δυσλεξίας αποτελούν χρήσιμα ψυχοδιαγνωστικά εργαλεία για συλλογή δεδομένων που θα οδηγήσουν σε πρώιμη διάγνωση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ευρέως γνωστά τεστ είναι: το Αθηνά τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης, ειδικά κατασκευασμένο για χρήση από δασκάλους και νηπιαγωγούς (Στασινός, 2009) καθώς και το τεστ πρώιμης ανίχνευσης δυσλεξίας (Ζακοπούλου, 2003).

Ένας ακόμη τρόπος για μια αντικειμενική και αναμφίλεκτη διάγνωση είναι τα βιολογικά τεστ, όπως αυτό της οφθαλμοκίνησης που επιτρέπει τη διάγνωση από την προσχολική ηλικία, πολύ πριν το παιδί να μάθει ανάγνωση (Παυλίδης, 2000 Στασινός, 2009).

Η πρώιμη διάγνωση της δυσλεξίας στις πρώτες δύο τάξεις του δημοτικού σχολείου δίνει τη δυνατότητα για θεραπευτική παρέμβαση με αποτέλεσμα το 80% των παιδιών με τη διαταραχή αυτή να μπορούν να επανέλθουν στην ομαλή σχολική τους εργασία (Στασινός, 2009).

2.2.2 ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΝΣΤΑΣΕΙΣ

Ο Αναστασίου (2008) επισημαίνει τις επιστημονικές ενστάσεις που αφορούν τα διαγνωστικά κριτήρια και τις διαδικασίες ταυτοποίησης των ΕΜΔ. Η σοβαρή απόκλιση μεταξύ δείκτη νοημοσύνης και επίτευξης σχολικής επίδοσης αποτελεί πρωταρχικό λειτουργικό κριτήριο ταυτοποίησης της δυσλεξίας. Ωστόσο, συχνά αμφισβητείται η εγκυρότητά του καθώς είναι προβληματική η ακρίβεια της μέτρησης νοημοσύνης με βάση τα υφιστάμενα IQ τεστ. Εξάλλου η νοημοσύνη ως εννοιολογική κατασκευή θεωρείται προβληματική (Αναστασίου, 2008). Η χρήση ενός μη λεκτικού τεστ IQ (όπως το Raven) επειδή είναι ευκολότερο στη χορήγηση και λιγότερο χρονοβόρο από το WISC μπορεί να καταλήξει σε μια υπερδιάγνωση παιδιών με δυσλεξία (Αναστασίου, 2008). Συνεπώς η χορήγηση πολυθεματικών πολλαπλών τεστ, όπως το WISC, μπορεί να αποτελέσει ένα αξιόπιστο εργαλείο διάγνωσης (Στασινός, 2009). Βασικό κριτήριο για τη διάγνωση είναι η απόκλιση IQ-αναγνωστικής ή ορθογραφικής ικανότητας.

Το πρόβλημα είναι ότι στη χώρα μας τα σταθμισμένα αναγνωστικά τεστ είναι ελάχιστα ενώ απουσιάζουν σταθμισμένα ορθογραφικά τεστ και συνεπώς παρέχουν μια γενική εκτίμηση της αναγνωστικής ικανότητας. Συχνά οι διαγνωστικές υπηρεσίες καταφεύγουν σε αυτοσχέδια τεστ και προβληματικές τεχνικές που δεν δίνουν αξιόπιστα αποτελέσματα με συνέπεια η κλινική εικόνα να είναι ασαφής (Αναστασίου, 2008).

Παρά το ότι ο εντοπισμός της αναγνωστικής δυσκολίας σ' ένα πρώιμο στάδιο μπορεί να οδηγήσει σε διαφοροδιάγνωση υπάρχει πάντα ο κίνδυνος να μην αποτυπώνει την ακριβή κλινική εικόνα του παιδιού με δυσλεξία. Σ' αυτό το πρώιμο στάδιο ο ειδικός δεν είναι δυνατόν να αξιολογήσει αν η πρόσβαση στο εννοιολογικό περιεχόμενο των λέξεων είναι ικανοποιητική. Πιθανόν η εξέταση του παιδιού να αναδείξει τις δυσκολίες του ως αναγνώστη σε σημασιολογικό και πραγματολογικό επίπεδο, πράγμα που θα συνδέεται με την ηλικία του και την έλλειψη παραστάσεων και να οδηγήσει σε διάγνωση σημασιολογικής-πραγματολογικής διαταραχής. Άτομα που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες δεν είναι κατ' ανάγκην δυσλεκτικοί. Η δυσαναγνωσία και δυσγραφία του παιδιού ως κλινικά συμπτώματα συχνά σχετίζονται και με προβλήματα προσοχής, αδυναμία εστίασης και ελέγχου της συμπεριφοράς που συναρτώνται με τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (Δ.Ε.Π.Υ). Ως εκ τούτου μια διαταραχή με νευρο-ψυχολογικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά όπως η Δ.Ε.Π.Υ μπορεί να δώσει λανθασμένα αποτελέσματα στα ψυχομετρικά τεστ και να οδηγήσει σε ανακριβή διάγνωση (Παπαδόπουλος, χ.η.). Η λεπτή διάκριση που μπορεί να ενισχύσει τον ισχυρισμό των ενασχολούμενων με τη διαφοροδιάγνωση αποτυπώνεται στο παράθεμα που ακολουθεί:

Ένα παιδί με προβλήματα προσοχής αναμένεται να παρουσιάσει διαταραχές κατά την έναρξη μιας δραστηριότητας ή κατά την εισαγωγή του ερεθίσματος, αμέσως μετά την εμπλοκή της γνωστικής λειτουργίας της προσοχής (όταν απαιτείται η ενεργοποίηση της επιλεκτικής προσοχής), ενώ ένα παιδί με αναγνωστικά προβλήματα είναι πιο πιθανό να παρουσιάσει διαταραχές πριν από το στάδιο της σημασιολογικής επεξεργασίας (που εμπλέκει τη σειριακή επεξεργασία πληροφοριών και την οργάνωσή τους σε ομάδες πληροφοριών για περαιτέρω επεξεργασία) (Παπαδόπουλος, χ.η., σ. 46).

Επομένως, αν δεν γίνουν πολλαπλές μετρήσεις, διαδοχικές ψυχομετρικές αξιολογήσεις και δεν συγκεντρωθούν με συνέπεια οι συγκλίνουσες αποδείξεις τότε υπάρχει ο κίνδυνος η διάγνωση να μην αποτυπώνει την ακριβή κλινική εικόνα του παιδιού. Εξάλλου, κάθε περίπτωση παρουσιάζει ιδιαιτερότητες και κάθε φορά απαιτείται προσεκτική αξιολόγηση των μεμονωμένων κλινικών περιπτώσεων. Δεδομένης, μάλιστα, της σύγχυσης που επικρατεί

αναφορικά με τη δυσλεξία, τα προβλήματα αναγνωστικής κατανόησης είτε ως αποτέλεσμα αποκωδικοποιητικών δυσκολιών είτε άλλων παραγόντων, όπως η διάσπαση προσοχής, δεν αποτελούν πάντα αναγκαίο παράγοντα για τον κλινικό χαρακτηρισμό της (Νικολόπουλος, 2007).

Επίσης, είναι πιθανόν η κλινική εικόνα να μην είναι ακριβής εξαιτίας της πιθανής άρνησης ενός μαθητή να ανταποκριθεί στη μαθησιακή διαδικασία. Σ' αυτή την περίπτωση η έλλειψη ενδιαφέροντος από την πλευρά του μαθητή μπορεί να δώσει στον δάσκαλο αρχικά και στον ενασχολούμενο με τη διαφοροδιάγνωση την εντύπωση ότι ο μαθητής συγκεντρώνει τα κλινικά χαρακτηριστικά του δυσλεκτικού (Νικολόπουλος, 2007). Όμως είναι πιθανόν και η εξαιρετική επίδοση του παιδιού σε τομείς όπως τα μαθηματικά ή τα εικαστικά να οδηγήσει σε εσφαλμένη εκτίμηση.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία αναδεικνύεται ο ρόλος της συμβολής του εκπαιδευτικού στην έγκαιρη διάγνωση της δυσλεξίας. Με δεδομένο το ότι στις πρώτες σχολικές τάξεις και δη στην προσχολική εκπαίδευση είναι ευκολότερο να εντοπισθούν συμπτώματα μαθησιακών δυσκολιών που έχουν τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας, δεν απαιτείται μόνο η εγρήγορση του εκπαιδευτικού αλλά και η σωστή του ενημέρωση (επιμόρφωση σε ζητήματα Ε.Α.Ε.), ώστε να είναι σε θέση να εκτιμήσει τις αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες του παιδιού. Παράλληλα με τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς η συνδρομή του ψυχολόγου και του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής αποτελεί καθοριστικό παράγοντα προκειμένου με επιστημονικό τρόπο να επιβεβαιωθεί η αρχική παρατήρηση εκπαιδευτικού, ώστε να παραπεμφθεί το παιδί στα εξειδικευμένα διαγνωστικά κέντρα. Πρόκειται για καθοριστικό στάδιο στην οργάνωση της διαδικασίας παρέμβασης μέσω ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος. Συνεπώς, ως προς τους ισχυρισμούς των ενασχολούμενων με τη διαφοροδιάγνωση μπορούμε να πούμε τα εξής:

1. Η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (εκπαιδευτικός – γονείς – μαθητής – ψυχολόγοι – εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής) μπορεί να περιορίσει σημαντικά τον κίνδυνο της καθυστερημένης διάγνωσης.

2. Η διαρκής επιμόρφωση των δασκάλων και η ενημέρωσή τους σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εν γένει αποτελεί σημαντικό παράγοντα στον εντοπισμό των ιδιαίτερων κλινικών χαρακτηριστικών της δυσλεξίας.

3. Για να αποτυπωθεί η ακριβής κλινική εικόνα του παιδιού με δυσλεξία ο εκπαιδευ-

τικός πρέπει να έχει στη διάθεσή του μια σειρά από τεστ που θα επικυρώσουν με έγκυρο τρόπο και με ένα βαθμό αντικειμενικότητας τη διάγνωση.

4. Ωστόσο, αν δεν υπάρχει ομάδα υποστήριξης (ψυχολόγος – κοινωνικός λειτουργός – εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής – ακουσολόγος – οφθαλμίατρος) δεν μπορεί να γίνει διάγνωση που θα οδηγήσει στην αποτελεσματική διαχείριση του προβλήματος στη σχολική τάξη (μαθησιακή – ψυχολογική υποστήριξη παιδιών με ΕΜΔ). Στα σχολικά δρώμενα της νέας εποχής είναι επιτακτική η ανάγκη να γίνουν τα εκπαιδευτικά συστήματα δυναμικά ώστε η μάθηση να είναι αποτελεσματική για όλους τους μαθητές, κυρίως για όσους παρουσιάζουν ΕΜΔ.

Η συζήτηση που προηγήθηκε αναδεικνύει τη σημασία της έγκαιρης διάγνωσης της δυσλεξίας στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και συμβάλλει αποφασιστικά στην οργανικότερη ενσωμάτωση του μαθητή τόσο στο σχολικό όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναστασίου, Δ. (2008). Διαγνωστική προσέγγιση της Δυσλεξίας: Προβλήματα με τα κριτήρια και τις διαδικασίες ταυτοποίησης. *Εκπαίδευση & Επιστήμη*, 4, σσ. 387-410.
- Ζακοπούλου, Β. (2003). *Τεστ πρώιμης ανίχνευσης δυσλεξίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μεσημέρη, Α. (2012). *Η Αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.* Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Νικολόπουλος, Δ. (2007). Αναγνωστικές Δυσκολίες / Δυσλεξία: Βασικές Επισημάνσεις, Διλήμματα και Εκπαιδευτική Πρακτική. *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης, Α*, σσ. 8-27.
- Παπαδόπουλος, Τ. (2009). Διαφορική Διάγνωση Παιδιών με Μαθησιακές Διαταραχές. Στο Α. Γαγάτσης, Α. Μιχαηλίδου, Α. Χαράλαμπος (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Έρευνα και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Κύπρο*, 6 - 7 Νοεμβρίου 2007 (σσ. 43 – 51). Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Παυλίδης, Γ. (2000). "ΔΥΣΛΕΞΙΑ - ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ: Αίτια - Διάγνωση - Αντιμετώπιση". Στο Μ. & Βάμβουκας, *Δύσκολες Μορφές Συμπεριφοράς στη Σχολική Τάξη* (σσ. 53-81). Ρέθυμνο.
- Πόρποδας, Κ. (2003). *Διαγνωστική ΦΑξιολόγηση και Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά)*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Στασινός, Δ. (2009). *Ψυχολογία του Λόγου και της Γλώσσας. Ανάπτυξη και Παθολογία. Δυσλεξία και Λογοθεραπεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τζουριάδου, Μ. (2006). *Προσαρμογές Αναλυτικών Προγραμμάτων για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Θεωρητικό πλαίσιο ΥΠΕΠΘ Παιδαγωγικά προγράμματα μαθησιακών δυσκολιών, Ενημέρωση, Ευαισθητοποίηση.

Η μελέτη περίπτωσης μιας κινητικά ανάπηρης αθλήτριας

Δρ. Σταύρου Αικατερίνη
Dr Ειδική Παιδαγωγός, Νηπιαγωγός

Στεφανίδου Σταυρούλα
Φοιτήτρια του Τμήματος Προσχολικής Αγωγής ΤΕΙ Ηπείρου

Περίληψη

Οι άνθρωποι με αναπηρία έχουν κάθε δικαίωμα να ζήσουν με αξιοπρέπεια και σεβασμό και να λάβουν τις ευκαιρίες που θα τους επιτρέψουν να αναπτύξουν ολόπλευρα την προσωπικότητά τους, συμμετέχοντας ενεργά στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Πολλοί από αυτούς, οδηγούνται στην άθληση καθώς τους βοηθάει σημαντικά στην ομαλή συνολική ανάπτυξη του χαρακτήρα τους, στην ψυχική και στη σωματική τους υγεία. Η μελέτη μας, αποδεικνύει πως η ψυχική δύναμη μπορεί να εκμηδενίσει τα εμπόδια που προκαλεί η αναπηρία, όπως στην περίπτωση μας, μια αθλήτρια της τοξοβολίας, σωματικά ανάπηρη.

Λέξεις- κλειδιά: Σωματική αναπηρία, ψυχολογική υποστήριξη, άθληση

1. Εισαγωγή

Τα πρόσωπα με αναπηρία χαρακτηρίζονται ως αποκλίνοντα, μειονεκτούντα, σπαστικά (Priestley, 1998:208-9). Σύμφωνα με την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (1981), άτομα με Ειδικές Ανάγκες θεωρούνται όλα τα άτομα που εμφανίζουν σοβαρή μειονεξία που προκύπτει από φυσική ή διανοητική βλάβη. Αναφορικά με αυτή την θεώρηση υιοθετήθηκε η παρακάτω ταξινόμηση: Το μειονέκτημα (deficiency), ορίζεται ως «κάθε απώλεια ουσίας ή αλλοίωσης μιας δομής ή μιας ψυχολογικής ή ανατομικής λειτουργίας». Η ανικανότητα (incapacity), «αντιστοιχεί σε κάθε μερική ή ολική ελάττωση (αποτέλεσμα του μειονεκτήματος) της ικανότητας να επιτελούμε μια δραστηριότητα με ένα συγκεκριμένο τρόπο ή μέσα που θεωρούνται ως φυσιολογικά για ένα ανθρώπινο ον». «Αναπηρία είναι το αποτέλεσμα

οργανικών ή περιβαλλοντολογικών αιτιών, που δημιουργούν ένα σύνολο εμποδίων σε σημαντικές περιοχές της ζωής, όπως η αυτοεξυπηρέτηση, η απασχόληση, η εκπαίδευση, η ψυχαγωγία και η γενικότερη κοινωνική συμμετοχή» (WHO, 2002).

Όσον αφορά, τις σωματικές αναπηρίες, η Ένωση των σωματικά ανάπηρων¹, αναγνωρίζει τον ιατρικό ορισμό της έννοιας της βλάβης (impairment) και ορίζει όμως εκ νέου την έννοια της αναπηρίας (disability) ως: βλάβη θεωρείται η απώλεια ή η όχι αποτελεσματική λειτουργία ενός άκρου, οργάνου ή σωματικού μηχανισμού. Σύμφωνα με τους Σπετσιώτη και Σταθόπουλου (2003), η σωματική αναπηρία ορίζεται ως «τον τρόπο με τον οποίο ζούμε και εκφράζουμε την παρουσία μας στον κόσμο με το σώμα μας». Η κίνηση οργανώνεται από πολλά συστήματα του οργανισμού (νευρικό, μυϊκό, οστικό), τα οποία συνεργάζονται άριστα μεταξύ τους. Το ελάττωμα (disadvantage), είναι αποτέλεσμα μιας ανεπάρκειας ή μιας ανικανότητας που περιορίζει ή απαγορεύει την εκπλήρωση ενός φυσιολογικού ρόλου που είναι ομαλός (ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, τους κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες) για το άτομο αυτό². Ωστόσο, η αναπηρία περιορίζει μια δραστηριότητα που προκύπτει από μια κοινωνική δομή, και που δεν μεριμνά για την ύπαρξη ανθρώπων με σωματική αναπηρία με αποτέλεσμα τον αποκλεισμό τους από την κοινωνική συμμετοχή.

Η κίνηση παρουσιάζει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (δύναμη, ταχύτητα, αρμονία, επιτάχυνση) που μπορούν να παρουσιάζονται αλλοιωμένα, εν μέρει ή συνολικά, στο πλαίσιο μιας γενικότερης κλινικής εικόνας. Η κινητική αναπηρία είναι όρος ευρύς και περιλαμβάνει μειονεξίες, που προέρχονται από νευρολογικές δυσλειτουργίες (όπως εγκεφαλική παράλυση, δισχιδή ράχη, επιληψία) ή μυοσκελετικά προβλήματα (όπως μυϊκές δυστροφίες, πολιομυελίτιδα, νεανική ρευματοειδή αρθρίτιδα). Η κινητική αναπηρία μπορεί να είναι προσωρινή ή μόνιμη και εκδηλώνεται με διάφορες μορφές. Αυτού του είδους η διαταραχή μπορεί να περιορίζει τη λειτουργία ολόκληρου του σώματος ή κάποιου μέρους του σώματος (άνω άκρα, κάτω άκρα, σπονδυλική στήλη).

Οι κινητικές αναπηρίες στα παιδιά προκαλούνται από διάφορες αιτίες. Οι παθήσεις που προκαλούν κινητική αναπηρία άλλοτε είναι εμφανείς με την γέννηση ή είναι επίκτητες. Κατά συνέπεια, μπορεί να οφείλεται σε διάφορες αιτίες, όπως να υπάρχει εκ γενετής, στην εγκεφαλική παράλυση, στη σκλήρυνση κατά πλάκας, σε τραυματισμούς στη σπονδυλική στήλη, σε τραυματισμούς από αυτοκινητιστικά δυστυχήματα, στη μυϊκή ατρο-

1. Στο Βασικές Αρχές (1976).

2. Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Αρ.230/38/10.9.81,άρθρο1.5.

φία. Τόσο το είδος όσο και η σοβαρότητα και η αιτία των κινητικών αναπηριών διαφέρουν από παιδί σε παιδί. Όπως και σε άλλες αναπηρίες, έτσι και στις κινητικές έχουν διερευνηθεί διάφορες μελέτες ότι τα παιδιά με κινητικές αναπηρίες διατρέχουν τις ίδιες διαδοχές ανάπτυξης με τα παιδιά χωρίς αναπηρίες. Τα άτομα με ειδικές ανάγκες και ιδιαίτερα τα παιδιά και οι νέοι είναι αναπόσπαστο μέλος της κοινωνίας μας και έχουν τα ίδια δικαιώματα αλλά και τις ίδιες υποχρεώσεις ανάλογα με τις δυνατότητές τους (Hodapp, 2003).

Οι κυριότερες εκ γενετής αιτίες είναι: α) συγγενείς παθήσεις, β) κληρονομικές παθήσεις, γ) έλλειψη μελών ή τμημάτων αυτών, δ) υποπλασίες και ατροφίες αυτών ε) ημιμελικές δυσπλασίες, στ) νευρομυϊκές παθήσεις, ζ) μεταβολικά νοσήματα, η) Φλεγμονώδη νοσήματα, θ) αρθρίτιδες, ι) αρθρογρύπωση, κ) ατελής οστεογένεση, λ) αιμοφιλία, μ) διάφορα σύνδρομα, και τέλος ν) η εγκεφαλική παράλυση (η κυριότερη αιτία).

Τα χαρακτηριστικά των ατόμων με σωματική αναπηρία είναι:

Τα σωματικά χαρακτηριστικά: είναι εκείνα που αφορούν τη γενική φυσική κατάσταση και έχουν διαμορφωθεί από το είδος και τη βαρύτητα της ασθένειας. Οι δυσκολίες στην κίνηση προέρχονται από τον φτωχό μυϊκό συντονισμό, από νευρομυϊκή δυσπραγία (από απλή αδυναμία έως παράλυση) και από απουσία μελών του σώματος. Εκδηλώνονται δε με διαφορετικούς τρόπους όπως π.χ. η εγκεφαλική παράλυση, μπορεί να εκδηλωθεί με σπαστικότητα, αθέτωση, αταξία, ημιπληγία, δυπληγία, τετραπληγία, μονοπληγία, παραπληγία ή τριπληγία και στην κάθε περίπτωση η κινητικότητα του ατόμου διαφέρει.

Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά: οι άνθρωποι με σωματική αναπηρία έχουν μεγάλη δυσκολία να αποκτήσουν πρόσβαση σε δημόσια και ιδιωτικά κτίρια, αντιμετωπίζουν σημαντικές διακρίσεις στην εύρεση εργασίας και την απόκτηση προώθησης των ευκαιριών. Έχουν ανάγκη για τη βοήθεια των συνανθρώπων τους για τις μετακινήσεις ή εν γένει για τις κινήσεις τους.

Τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά: οι άνθρωποι με σωματική αναπηρία επηρεάζονται σημαντικά τόσο στη ψυχική τους διάθεση όσο και στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, λόγω των απορρίψεων και εν γένει των βιωμάτων τους. Παρατηρούμε πως διαμορφώνονται ως επιθετικά, υπερκινητικά, απαθή, αδιάφορα και στερούνται την αποδοχή από τους συνομηλίκους τους.

Τα διανοητικά χαρακτηριστικά: η κινητική αναπηρία από μόνη της δεν συνεπάγεται υποχρεωτικά και πνευματική υστέρηση, καθώς επηρεάζει μόνο την κινητικότητα. Οι περιορισμοί και τα εμπόδια που προβάλλονται στην απόκτηση και τον έλεγχο των πληροφοριών, οφείλονται στο είδος και το βαθμό των συνοδών προβλημάτων της κινητικής αναπηρίας.

Τα μαθησιακά χαρακτηριστικά: οι κινητικές αναπηρίες θέτουν περιορισμούς στη μάθηση των παιδιών τη δυσκολία να δεχτούν πληροφορίες μέσω των αισθήσεων και το επίπεδο και τη φύση των διαπροσωπικών σχέσεων και των περιβαλλοντικών επιδράσεων.

Επιπρόσθετα, οι κινητικές αναπηρίες επηρεάζουν την επικοινωνία, το λόγο, δημιουργώντας προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις του ατόμου. Δυσκολίες στις περιοχές και τις λειτουργίες, που είναι υπεύθυνες για την παραγωγή του λόγου, περιορίζουν την ικανότητα του ατόμου να παράγει ή να μιμείται ήχους, με αποτέλεσμα την παραγωγή μη κατανοητού λόγου ή την ολοκληρωτική έλλειψή του. Το παιδί με κινητική αναπηρία πρέπει να υποστηρίζεται από ειδικούς στα πλαίσια της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Ε.Α.Ε.)³, η οποία είναι σημαντική διότι συμβάλλει στην ανεξαρτησία του ατόμου από την οικογένειά του από τη μονάδα στην οποία φοιτά, και τέλος από την ίδια του την αναπηρία, εφ' όσον το εμποδίζει με ικανότητες φυσικές και κινητικές που καθιστούν ικανό να αυτοεξυπηρετηθεί ή ακόμα και να εργαστεί. Επιπλέον είναι πολυδιάστατη, διότι το βοηθά στο να αποκαταστήσει την αξιοπρέπειά του, πράγμα το οποίο διευκολύνει την κοινωνική του ένταξη, ανατρέποντας τις ισχύουσες εσφαλμένες αντιλήψεις της κοινωνίας οι οποίες αφορούν τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Καθορίζοντας τους γενικούς στόχους της ειδικής φυσικής αγωγής θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι αλληλένδετοι, διότι η επιτυχία του ενός αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία του άλλου.

Ο παράγοντας άσκηση

Πολλοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει τη θετική επίδραση της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού στην ομαλή, αρμονική φυσιολογική ανάπτυξη του ατόμου (Bailey, Malina & Mirwald, 1986; Bar-Or, 1983; Pangrazi, 1997; Τοκμακίδης & Δούδα, 1999). Επανειλημμένα έχει υποστηριχθεί η στρατηγική σημασία της άσκησης στη διαχείριση της διάθεσης και στην ποιότητα ζωής των ατόμων (Faulkner & Taylor, 2005). Γι' αυτό και η φυσική

3. Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Δεσμεύεται επίσης να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτόρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη (Σταύρου Αικ., 2013).

δραστηριότητα συστήνεται ως ένα αποτελεσματικό μέσο καταπολέμησης των κυρίαρχων, εξουθενωτικών και ψυχολογικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι πολίτες, όπως είναι η κατάθλιψη αλλά και πολλών σωματικών προβλημάτων (Faulkner & Taylor, 2005).

Παρόλο που το παιχνίδι των παιδιών με μεγαλύτερη κινητική αναπηρία είναι πιο χαμηλού επιπέδου, τα παιδιά αυτά έχουν μεγαλύτερη αίσθηση ισοτιμίας όσον αφορά τις σωματικές ικανότητες, με τα συνομηλικά παιδιά χωρίς αναπηρία. Η κινητοποίηση, επιδεξιότητα, οι αντιλήψεις και οι συμπεριφορές των γονέων παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών με κινητικές αναπηρίες. Υπάρχει η άποψη ότι οι οικογένειες των παιδιών με κινητικές αναπηρίες βιώνουν περισσότερο στρες από τις οικογένειες συνομηλίκων παιδιών χωρίς αναπηρίες, φαίνεται όμως ότι αυτό δεν ισχύει πάντα (Hodapp, 2003).

Η άσκηση περιγράφηκε από τα άτομα με αναπηρία ως το «όχημα» που προκαλεί και καλλιεργεί την ψυχολογική αίσθηση της οικειότητας και της κοινωνικοποίησης, καθώς και της βοήθειας και της σχέσης μεταξύ των ατόμων. Αποτελεί το «μέσο» για να ξεφύγει κανείς από τον κόσμο της ανικανότητας και της ασθένειας. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα οφέλη στο συναισθηματικό τομέα, που αποκομίζουν τα άτομα από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες αναψυχής και άσκησης, συνίστανται στη βελτίωση της αυτοπεποίθησής τους, αύξηση της αυτοεκτίμησής τους, και μείωση σε σημαντικό βαθμό του άγχους που βιώνουν λόγω των καθημερινών αναγκών και καταστάσεων που αντιμετωπίζουν (Marsh, Richards, & Barnes, 1986).

2. Το υποκείμενο της μελέτης μας

Η Α. είναι ελληνικής καταγωγής από πατέρα έλληνα και μητέρα γεωργιανή. Γεννήθηκε και ζει στην Ελλάδα και είναι σήμερα είκοσι ενός ετών. Η Α. είναι ανάπηρη εκ γενετής σωματικά και ο τύπος της αναπηρίας της είναι κινητική αναπηρία και πιο συγκεκριμένα φωκομέλεια⁴. Πρόκειται για μια αξιολογη περίπτωση, η οποία φέρει πρόσθετα μέλη και

4. Η φωκομέλεια (σύνθεση των λέξεων φώκια και μέλος) είναι μια εξαιρετικά σπάνια συγγενής διαταραχή που αφορά δυσπλασία των άκρων (δυσμελία). Πρώτος εισήγαγε αυτήν την έννοια ο Γάλλος φυσιολόγος Ετιέν Ζοφρούα ντε Σεν Ιλέρ το 1836. Παρότι πολλοί παράγοντες μπορούν να προκαλέσουν φωκομέλεια, οι κυριότεροι και πιο σημαντικοί λόγοι θεωρούνται το φάρμακο θαλιδομίδη και η κληρονομικότητα. Η εμφάνιση αυτής της δυσμορφίας έχει ως επιμέρους αποτέλεσμα την εμφάνιση διάφορων ανωμαλιών στο πρόσωπο, στα άκρα, τα αυτιά, τη μύτη και την ελλιπή ανάπτυξη πολλών ακόμα μελών. Αν και μπορούν να πραγματοποιηθούν χειρουργικές επεμβάσεις στον ασθενή για τη διόρθωση των ανωμαλιών, τα αποτελέσματα είναι περιορισμένα λόγω της απουσίας νεύρων, οστών και άλλων δομών για την αναδιουργία των μελών. την οποία απέκτησε εκ γενετής, και περπατάει με προσθετικά μέλη και στα δύο κάτω άκρα.

καθώς είναι μια αθλήτρια τοξοβολίας μοναδική και αποτελεί πρότυπο για όλους μας και φυσικά παράδειγμα προς μίμηση. Πριν τη γέννησή της, οι γονείς της έκαναν τις απαραίτητες επισκέψεις στο γυναικολόγο ο οποίος δεν τους είχε ενημέρωσε για την μη ύπαρξη των ποδιών και, όταν γεννήθηκε η Α. ήταν άλλος γιατρός που βοήθησε στον τοκετό την μητέρα της ο οποίος δεν γνώριζε για το βρέφος, έτσι υπήρξε μια ανησυχία κατά την όλη διαδικασία.

Η μητέρα της από την πρώτη στιγμή απέδειξε το ψυχικό της σθένος, καθώς ο εξωστρεφής και δυναμικός της χαρακτήρας την έδινε την ώθηση να παλέψει και να διεκδικήσει τα δικαιώματά της κόρης της. Αντίθετα, ο πατέρας της ως εσωστρεφής χαρακτήρας, παρέμενε μια ήσυχη δύναμη και λίγο πιο πίσω στην όλη διαδικασία. Όταν ήρθε στη ζωή και η μικρότερη της αδερφή, τα πράγματα δεν άλλαξαν, καθώς οι γονείς της δεν έδιναν περισσότερες δουλειές και βάρη στην μικρότερη, ούτε η Α. είχε πιο ευνοημένη συμπεριφορά λόγω της αναπηρίας της. Ωστόσο, από την πλευρά της αδερφής της η όλη επαφή με την αναπηρία ήταν κάτι το φυσιολογικό για εκείνη, αφού με το που ήρθε στη ζωή, η Α. ήταν εκεί και δεν είδε κάτι διαφορετικό, δεν υπήρχε καμία διάκριση ούτε από την ίδια ούτε από τους γονείς τους. Όμως, στο γυμνάσιο η συμπεριφορά κάποιων δημιουργούσε προβλήματα στην αντιμετώπιση τους, καθώς η μικρότερη αδερφή ένωθε άβολα να μιλήσει, όχι γιατί δεν ήθελε να αντιμετωπίσει τους άλλους, αλλά για το πώς θα ένωθε η αδερφή της, σε οποιαδήποτε αντίδραση και σχόλια που θα έκανε αυτή στους υπολοίπους.

Από τη δική της την πλευρά, όταν ήταν μικρότερη θεωρούσε πως ο τρόπος της μητέρας της ήταν ιδιαίτερα απότομος και νόμιζε πως γινόταν ιδιαίτερα αυταρχική, γιατί δεν κατάλαβε γιατί συμπεριφερόταν με αυτόν τον τρόπο. Αργότερα, όμως μεγαλώνοντας κατάλαβε πως η μητέρα της το έκανε αυτό για να της δώσει να καταλάβει πώς κανένας δεν θα της συμπεριφερθεί όμορφα. Επίσης, ο πατέρας της άρχισε να γίνεται πιο ενεργός και η μητέρα της να χαλαρώνει, θεωρώντας ότι η Α. μεγαλώνει και αρχίζει να αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω της από μόνη της. Τώρα, συζητάει με την μητέρα της η οποία πλέον ακούει αρκετά και τη δική της πλευρά και ο πατέρας της παίρνει κουράγιο από την ίδια και συνεχίζουν τον «αγώνα» δυναμικά.

2.1. Ο κοινωνικός περίγυρος

Αντίθετα, από κάποιους συγγενείς, υπήρχε μία αδιακρισία και μία κακία για την ίδια, αλλά και για την μητέρα. Λόγω του γεγονότος πως η μητέρα της είναι από άλλη χώρα, την σχολίαζαν ήδη επικριτικά και, όταν γεννήθηκε η Α. και η ίδια είχε αναπηρία τα σχόλια πή-

ραν «φωτιά». Βέβαια κανένας και τίποτα δεν πτοούσε την μητέρα της και ήταν σε θέση να εξηγήσει, όμως όταν υπάρχει μια ψυχρή ανταπόδοση δεν μπορείς να συνεχίσεις, να προσπαθείς να κάνεις κάποιους να καταλάβουν ενώ δεν είναι διατεθειμένοι. Έτσι, με τα χρόνια η Α. απομακρύνθηκε με τους συγκεκριμένους συγγενείς και δεν υπάρχει πλέον επαφή.

Όσον αφορά, τον κοινωνικό της περίγυρο και πιο συγκεκριμένα το σχολικό περιβάλλον⁵, υπήρχαν δυο πλευρές, η μία η οποία ήταν πρόθυμη να μάθει και να βοηθήσει την ίδια όταν θελήσει, αλλά και η άλλη πλευρά, η αδιάκριτη, η δύσκολη, η πλευρά που δεν είχε κατανόηση, που είχε μια άσχημη συμπεριφορά. Αναφέρουμε, πως πολλά παιδιά την χαρακτήριζαν με το παρατσούκλι «ξυλοπόδαρη». Η Α. υπήρξε και θύμα bullying και ενώ στην αρχή τη στεναχωρούσε, αδιαφορούσε και δεν έκανε κάτι, σε μεγαλύτερη όμως ηλικία άρχισε να αντιμετωπίζει τους θύτες και προσπαθούσε να τους δώσει να καταλάβουν τι συμβαίνει. Πως δηλαδή, δεν έχει μια αρρώστια που κολλάει ούτε ότι είναι κατώτερη. Εν γένει, ωστόσο, η άμυνά της απέναντι στην άσχημη συμπεριφορά και στην αδιακρισία, ήταν η αποφυγή και η αδιαφορία καθώς προσπερνούσε το καθετί που την ενοχλούσε.

2.2. Το άθλημα της τοξοβολίας

«Από τότε που με θυμάμαι η τοξοβολία είναι μέρος της ζωής μου» λέει χαρακτηριστικά, αφού πρακτικά μεγάλωσε με προπονήσεις και αγώνες. Όπως τονίζει, σαφώς και όλα αυτά τα χρόνια χρειάστηκαν θυσίες και μάλιστα πολλές για να πετυχαίνει τους στόχους της, κυριολεκτικά και μεταφορικά και αυτό είναι ένα χαρακτηριστικό της που το αντιλαμβάνεσαι αμέσως. Ως παιδί θέλεις να παίζεις, άρα πρέπει με κάτι να βρεις να ασχοληθείς. Αρχικά, ήθελε να ασχοληθεί με την κολύμβηση, έτσι οι γονείς της μαζί της προσπαθούσαν να ψάχνουν ομάδα για να μπορέσει να αθληθεί, όμως ζώντας σε μια επαρχιακή πόλη η οποία ούτε υποδομές σωστές έχει, αλλά ούτε και άτομα τα οποία είναι πρόθυμα να ασχοληθούν με ένα παιδί με κινητική αναπηρία. Επομένως, η προσπάθεια γίνεται αρκετά δύσκολη. Χαρακτηριστικά η Α. αναφέρει πως η συμπεριφορά των γυμναστών, της έδωσε να καταλάβει πως «ο αθλητισμός είναι μόνο για τους αρτιμελείς και, όταν έρχεται ένα παιδί με αναπηρία είναι σαν να βλέπουν ένα εξωγήινο να ζητάει παγωτό».

5. Στην μεγάλη πλειονότητά τους τα παιδιά με κινητικές αναπηρίες μπορούν και πρέπει να φοιτούν στα γενικά σχολεία. Αυτή είναι μία λύση εφικτή ακόμα και σε μία εκπαιδευτική πραγματικότητα που χαρακτηρίζεται από καθυστέρηση στη μέριμνα για το παιδί με αναπηρία, όπως η ελληνική (Δημητρόπουλος, 2000). Σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού που θα βοηθήσει το παιδί με κινητική αναπηρία να ενταχθεί ισότιμα στην κοινωνία, μέσα στο κατάλληλο εργασιακό καθεστώς.

Η προσπάθεια ανεύρεσης κάποιου αθλήματος συνεχίστηκε, έτσι το 2003 στην ηλικία των οκτώ ετών ξεκίνησε την τοξοβολία και αφού διαπιστώθηκε από όλους για την κλήση της, μπήκε δυναμικά στον αγώνα. Το όλο κλίμα γύρω της ήταν μια ευχάριστη πνοή στην καθημερινότητά της, όπου κοινωνικοποιήθηκε αμέσως με νέους φίλους. Το 2005, λόγω ελλείψης χώρου και προπονητών συνέχισε τις προπονήσεις σε μεγαλύτερη πόλη όπου και συνεχίζει για τρεις φορές την εβδομάδα. Εκεί, συνεργάστηκε με τον τωρινό της προπονητή, ο οποίος είχε και ειδικευση στην ειδική αγωγή αλλά ταυτόχρονα είχε συνεργαστεί με αθλητές για την Ολυμπιάδα. Κατά την όλη διαδικασία, υπήρχε ασφαλώς ταλαιπωρία για τους γονείς και για την ίδια, καθώς η μετακίνηση ήταν μεγάλη και κουραστική. Όμως εκμηδενίστηκε γιατί, η στήριξη που είχε από τους γονείς της (αφού έβλεπαν ότι η κόρη τους βλέπει σοβαρά το άθλημα), τους έδινε τη δύναμη να συνεχίσουν ακάθεκτοι.

Τον πρώτο καιρό στην προπόνηση, οι υπόλοιποι γύρω της νόμιζαν πως ήταν αρτιμελής και μέσα από κάποιες συζητήσεις τους κατάλαβαν πως είχε πρόσθετα μέλη. Η συμπεριφορά τους παρέμενε ίδια ακριβώς και δεν υπήρχε κανένα πρόβλημα με την ίδια. Από την δική της τη μεριά, αυτοσαρκάζεται αρκετά και αυτό έκανε τους υπόλοιπους γύρω της να την πλησιάσουν ακόμα πιο εύκολα, δέχεται σχόλια και παρατηρήσεις, χωρίς ωστόσο να ξεπερνούν τα όρια που αυτή έχει θέσει. Η σχέση που είχε με τους συναθλητές της δεν άλλαξε καθόλου ίσα, ίσα με τον καιρό υπάρχει μεγαλύτερη οικειότητα, σεβασμός και φιλία.

Έχει καταφέρει εξαιρετικά πράγματα στην τοξοβολία κόντρα σε αθλητές αρτιμελείς. Κέρδισε χρυσά μετάλλια και απέδειξε πως το πιο ισχυρό όπλο της, είναι η αγάπη της για την τοξοβολία, η επιμονή της και η σκληρή δουλειά. Τονίζει χαρακτηριστικά: *«Έχω θέμα ισορροπίας λόγω των ποδιών μου και η τεχνική μου πρέπει να είναι πιο γρήγορη. Αν για ένα αθλητή αρτιμελή τον πειράζει μια φορά ο αέρας, εμένα με πειράζει δεκαπλάσια»* και συνεχίζει: *«Είναι δύσκολο άθλημα γιατί πέρα από το φυσικό μέρος, πολύ σημαντικό ρόλο παίζει επίσης και η ψυχολογία του αθλητή. Μερικές φορές, που έχω καλή μέρα και ψυχολογία αυτό «βγαίνει» στα βέλη και άλλες όχι. Επιπλέον, οι καιρικές συνθήκες παίζουν σημαντικό ρόλο. Θυμάμαι, σε μια προπόνηση που έβρεχε καταρακτωδώς δεν βλέπαμε καν τον στόχο. Δεν μπορώ να κρύψω κάτι από την τοξοβολία».*

Τα σχέδια της Α. δεν τελειώνουν με την τοξοβολία, αλλά περιλαμβάνουν και άλλους τομείς. Όταν τελείωσε το σχολείο, επεδίωκε να φοιτήσει στο ΤΕΦΑΑ. Ωστόσο, λόγω του ότι δεν υπάρχει ειδικό τμήμα για αθλητές ΑμεΑ και τα μαθήματα είναι ίδια για όλους, στράφηκε σε μια άλλη επίσης μεγάλη αγάπη τη Σχολή Καλών Τεχνών και ειδικότερα το Τμήμα Κινηματογράφου, ελπίζοντας να πετύχει και εκεί. Λέει η ίδια με αφοπλιστική ειλι-

κρίνεια: «Για παράδειγμα, στην κολύμβηση θα ήταν λίγο αμήχανα να πάω εγώ με τα υπόλοιπα κορίτσια». Της αρέσει να λέει ιστορίες και ο κινηματογράφος είναι ένα μέσον για να το πετύχει και να περάσει στους ανθρώπους γύρω της τη δική της οπτική γωνία για διάφορα θέματα που την απασχολούν.

2.3. Η ψυχολογική υποστήριξη και η σταδιοδρομία

Εκτός από τους δικούς της ανθρώπους, η Α. είχε ένα δυνατό στήριγμα, που για όλα αυτά τα χρόνια, τον προπονητή της. Η πίστη του σε αυτή, την οδήγησε τόσο ψηλά, καθώς πιστεύει σε αυτήν απόλυτα και την έχει φτάσει σε υψηλό επίπεδο. Όμως θέλει να τη δει και ακόμα ψηλότερα. Την βλέπει ως παιδί του με όλη τη σημασία της λέξης, την ακούει, τη νοιάζεται και συζητάνε μαζί, όχι μόνο για την προπόνηση και το άθλημα, αλλά και για καφετί που την απασχολεί. Αυτή η σχέση, όπως αναφέρει η ίδια, εξελίσσεται με το χρόνο και γίνεται ακόμα πιο δυνατή. Όσον αφορά, τους Παραολυμπιακούς αγώνες στην αποστολή της στο Ρίο, απήλαυσε την υποστήριξη από άγνωστα άτομα που άκουσαν την ιστορία της και συγκινήθηκαν, καθώς την χαρακτήρισαν «δικό τους παιδί» και τη βοήθησαν. Κάτι που δεν έγινε από την τυπική πρωτοβουλία και βοήθεια που περίμενε.

Ο προπονητής της αναφέρει: «Η Α. είναι μαχητής, είναι επίμονη και της αρέσει να πετυχαίνει το στόχο της με ωραίο τρόπο. Η καλή της διάθεση είναι αναπόσπαστο κομμάτι του χαρακτήρα της και, πάνω στην προπόνηση καταφέρνει να δίνει ένα τόνο χιούμορ και να αντιμετωπίζει με ευχάριστη διάθεση, τις δύσκολες και κουραστικές προπονήσεις».

Όταν πρωτομπήκε στο γήπεδο λέει, πως εξοικειώθηκε αμέσως, ήταν σαν να έριχνε όλη της τη ζωή εκεί, και αθλητικά ήταν στα καλύτερα της, λέει χαρακτηριστικά η ίδια: «Η εμπειρία μου εκεί ήταν σαν ένα κομμάτι πάζλ που έλειπε καιρό και επιτέλους συμπληρώθηκε». Η ζωή είναι ένα δώρο και πρέπει να την αντιμετωπίζουμε κάθε μέρα με χαμόγελο. «Ζω με την αναπηρία μου και ζω με τα πόδια που έχω, χάρη στα πόδια μου κατάφερα να είμαι εκεί. Όπως υπάρχουν ξανθοί και μελαχρινοί έτσι ήμαστε και όλοι εμείς, δεν πρέπει να υπάρχει καμία διάκριση, είτε είσαι αρτιμελής είτε όχι, όλοι είμαστε ίσοι». Και συνεχίζει: «Είναι πολύ ωραίο να παίρνεις το τόξο και να στοχεύεις, και αυτό που στοχεύεις να το πετυχαίνεις, έτσι δεν θεωρώ κάτι ακατόρθωτο, όταν θέλω κάτι θα το προσαρμόσω πάνω μου και θα το κάνω».

Η σταδιοδρομία

Το πρώτο αθλητικό της ντεμπούτο έγινε το 2010 στην Ελλάδα στο Πανελλήνιο πρωτάθλημα τοξοβολίας για ΑμεΑ, όπου και κέρδισε το πρώτο της χρυσό μετάλλιο. Το πρώτο

διεθνές αθλητικό ντεμπούτο έγινε το 2011 στο Παγκόσμιο πρωτάθλημα τοξοβολίας ΑμεΑ στο Τορίνο της Ιταλίας, όπου και έγινε η ένταξη της στην Εθνική ομάδα. Πολυνίκης αθλήτρια στην τοξοβολία το 2011, 2012, 2013, 2014 και το 2015 στο Παγκόσμιο πρωτάθλημα για ΑμεΑ στη Γερμανία, όπου και τερμάτισε στην 9^η θέση και έτσι προκρίθηκε για τους Παραολυμπιακούς αγώνες του Ρίο της Βραζιλίας, το 2016. Η πρόκρισή της στους αγώνες, της προκάλεσε μεγάλη αγωνία και φυσικά χαρά, αφού για αυτήν είναι το όνειρο που έγινε πραγματικότητα. Ο προπονητής της, της ανακοίνωσε την πρόκρισή της μετά τον τελευταίο της αγώνα. Όμως, δεν της το ανακοίνωσε αμέσως γιατί ίσως το γεγονός αυτό θα την αποπροσανατόλιζε. Στην αρχή όταν το έμαθε σοκαρίστηκε και δεν μπορούσε να το πιστέψει και, μέχρι και την τελευταία στιγμή που έφτασαν στο Ρίο δεν το είχε συνειδητοποιήσει. Εκεί, ένα από τα σημαντικότερα σημεία της εμπειρίας της, ήταν η επαφή της με τόσους διαφορετικούς ανθρώπους και με διάφορες αναπηρίες, οι οποίοι είχαν να προσφέρουν κάτι νέο. Επίσης, θεωρεί πως τα παιδιά της Εθνικής ομάδας είναι όλοι τους εκπληκτικοί και ο κάθε ένας ξεχωριστός. Όπως, και αυτοί με τη σειρά τους, είχαν από μία νέα ιστορία να διηγηθούν και με τους οποίους σήμερα αλληλογραφεί.

Στο Ρίο λέει *«ένιωσα ελεύθερη να φορέσω κοντό παντελόνι, κάτι που δεν έχω καταφέρει ψυχολογικά να κάνω στην πόλη μου. Εκείνη την ώρα ένιωσα ότι τιμάω τα πόδια μου, είδα τόσες πολλές και σοβαρές αναπηρίες, που όλοι είχαν ένα κοινό, ένα χαμόγελο και έναν ενθουσιασμό που ένιωδες ότι κανείς και τίποτα δεν μπορεί να σε σταματήσει σε αυτό που θέλεις να κάνεις και η εμπειρία αυτή ήταν ένα δώρο ζωής»*.

3. Συμπεράσματα της μελέτης περίπτωσης

Η λύση στο πρόβλημα της αντιμετώπισης των ειδικών αναγκών των κινητικά αναπήρων, δεν βρίσκεται στη δημιουργία μίας ειδικής κοινωνίας για αυτούς, αλλά στη δημιουργία μίας ανοιχτής κοινωνίας που σέβεται τις ιδιαιτερότητες όλων. Και παράλληλα, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για να αναπτύξουν τις δικές τους, ειδικές ικανότητες. Σημαντικός επίσης, ο ρόλος της οικογένειας που γνωρίζει την πραγματικότητα και καθοδηγείται από τους ειδικούς στην συνέχιση του αποκαταστασιακού προγράμματος μετά το σχολείο.

Στην περίπτωσή μας η Α., μας δείχνει μέσα από τα δικά της μάτια τον κόσμο της αναπηρίας και, μας δίνει μαθήματα ζωής, δύναμης, αντοχής, αισιοδοξίας και ελπίδας.

4. Ενδεικτική Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Bailey, D., Malina, R.M., & Mirwald, R. (1986). *The child, physical activity and growth*. In F. Falkner and J.M. Tanner (Eds.), *Human Growth: Postnatal growth, neurology*, 2, (pp. 147-170). New York: Plenum Press.

Bar-Or, O. (1983). *Pediatric sports medicine for the practitioner*. New York: Springer Verlag.
Faulkner, G., & Taylor, A.H. (2005). *Exercise, health and mental health: Emerging relationships*. London: Routledge.

Hodapp, R. M. (2003). Αναπτυξιακές θεωρίες και αναπηρία. Νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές διαταραχές και κινητική αναπηρία. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Marsh, H. W., Richards, G., & Barnes, J. (1986). *Multidimensional self-concepts: The effect of participation in an Outward Bound program*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 195-204.

Priestley, M. (1998). *Childhood disability and disabled childhoods: agendas for research*. *Childhood*, v. 5, n.2, pp. 207-223.

UPAIS / Disability Alliance (1976). *Fundamental Principles of Disability*, London : Methuen.

World Health Organization (2002). *Physical activity: how much is needed*. Washington DC: Physical activity - World Health Organization.

Ελληνόγλωσση

Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Αρ.230/38/10.9.81, άρθρο 1.5.

Ζώνιου – Σιδέρη Α. (2011) *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*, Αθήνα, Πεδίο.

Καλαντζής Κ., (2005). *Διαταραχές του λόγου στην παιδική ηλικία*. Εκδόσεις Παπαζήση.

Pangrazi, R.P. (1997). *Διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. (Επιμ. έκδοσης: Ευθύμης Κιουμουρτζόγλου). Θεσσαλονίκη: Εκδ. University Studio Press.

Σπετσιώτης, Ιωάννης & Σταθόπουλος, Σταύρος (2003). *Παιδαγωγική και Διδακτική των Παιδιών με Κινητικά Προβλήματα*. Αθήνα. Εκδόσεις Ωρίων.

Σταύρου Αικ., (2013), *Ακαδημαϊκές Σημειώσεις*.

Τοχμακίδης, Σ., & Δούδα, Ε. (1999). *Προσαρμογές κατά την αναπτυξιακή ηλικία*. 10 Παγκύπριο Συνέδριο Φυσικής Αγωγής, 33-48 (πρακτικά).

Αξιολόγηση των Δομών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης Ηπείρου

του Μηνά Ευσταθίου¹

Εισαγωγή

Το δημόσιο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζει την εκπαίδευση των αναπήρων ατόμων (ΑμΑ) και των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΑμΕΕΑ), υιοθετώντας σιγά-σιγά την παιδαγωγική της ένταξης. Τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια για τη συνεκπαίδευση των μαθητών και μαθητριών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: α) με τον θεσμό της Παράλληλης Στήριξης & των Τμημάτων Ένταξης στα γενικά σχολεία, και β) σε συστεγαζόμενα γενικά & ειδικά σχολεία. Θεωρούνται πλέον, ως οι πιο ενδεδειγμένες μορφές εκπαίδευσης, κι αποτελούν πολιτική προτεραιότητα στις περισσότερες χώρες του κόσμου, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας. Θεωρούμε ότι αυτές οι ρηξικέλευθες εκπαιδευτικές πολιτικές έχουν τις ρίζες τους στην Παγκόσμια Διακήρυξη της UNESCO (7–10 Ιουνίου 1994) στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας, όπου περιγράφεται με τον πιο σαφή τρόπο το «Πλαίσιο Δράσης για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» (UNESCO, 1994). Για αυτό απαιτείται από τα Κοινοβούλια των χωρών να ψηφίζονται δημοκρατικοί & δίκαιοι νόμοι, οι Κυβερνήσεις να υλοποιούν πολιτικές αποφάσεις και οι εκπαιδευτικοί να ασκούν την «Παιδαγωγική της Ένταξης», στηρίζοντας ένα σχολείο που θα αποτελεί εστία καταπολέμησης ρατσιστικών και διαχωριστικών στάσεων σε φιλόξενες τοπικές κοινωνίες, όπου η εκπαίδευση κι η σχολική ένταξη όλων των παιδιών γίνεται υποχρέωση όλων των δομών του εκπαιδευτικού συστήματος.

Όμως από το 2010 παρατηρείται μια μείωση των δημοσίων δαπανών για την εκπαίδευση, που συνοδεύεται από μια πανσπερμία νομικοπολιτικών αλλαγών, καινοτομιών και νέων προγραμμάτων για τα ΑμΑ και ΑμΕΕΑ που χρηματοδοτούνται από τα ΕΣΠΑ και έχουν ημερομηνίες λήξης. Αυτές οι δραματικές εξελίξεις προκαλούν αστάθειες, ανασφάλειες

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

και θεσμικές αρρυθμίες που το μέγεθός τους δεν αποτέλεσε μέχρι σήμερα αντικείμενο ευρείας μελέτης. Στην έρευνα μας παρουσιάζουμε στοιχεία που αφορούν τις δομές ειδικής αγωγής στην Π.Ε.&Δ.Ε. Ηπείρου τα οποία συσχετίζουμε με τις εκπαιδευτικές πολιτικές του ελληνικού κράτους σε τέσσερα κρίσιμα ζητήματα ως προς τα ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά της αγωγής, εκπαίδευσης & επαγγελματικής κατάρτισης των αναπήρων μαθητών /τριών:

1^ο) αξιολόγηση ως προς τους οικονομικούς πόρους και τις ιεραρχήσεις στην κατανομή τους,
 2^ο) αξιολόγηση ως προς τις σχέσεις των διοικητικών μηχανισμών με τις σχολικές δομές της ΕΑΕ,
 3^ο) αξιολόγηση των διαγνωστικών, αξιολογικών και υποστηρικτικών δομών των αναπήρων μαθητών, και 4^ο) αξιολόγηση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας ως προς τα αποτελέσματα των ασκούμενων πολιτικών.

Ποσοτικά Χαρακτηριστικά στις ΣΜΕΑΕ Περιφέρειας Ηπείρου

Στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου λειτουργούν: α) τρία (3) Ειδικά Νηπιαγωγεία με 8 εγγεγραμμένα νήπια, ενώ δύο (2) βρίσκονται σε αναστολή (Άρτα & Πρέβεζα), β) επτά (7) Ειδικά Δημοτικά Σχολεία με 102 φοιτούντες μαθητές/τριες, και γ) ένα (1) Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο και ένα (1) Ειδικό Επαγγελματικό Λύκειο με σύνολο μαθητών 50, καθώς και τέσσερα (4) Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης –ΕΕΕΕΚ- με συνολικό μαθητικό πληθυσμό 87 μαθητές/τριες.

Πίνακας 1: Ο Μαθητικός Πληθυσμός στις ΣΜΕΑΕ Π.Ε. & Δ.Ε. Ηπείρου (Ευσταθίου, 2016)

Τύπος ΣΜΕΑΕ	Σύνολο	Μαθητές	Φύλο
Ειδικά Νηπ/γεία	3	8	A=6 & Θ=2
Ειδικά Δημοτ. Σχολεία	7	102	A=78 & Θ=22
Ειδικό Επαγ. Γυμνάσιο -Ειδικό Επαγ.Λύκειο	1	50	A=32 & Θ=18
ΕΕΕΕΚ	4	87	A=55 & Θ=32
Σύνολο	15	247	A=171 & Θ=76 A:69,23% &Θ:30,77%

Από τις δεκαπέντε (15) ΣΜΕΑΕ στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Περιφέρεια Ηπείρου μόνο ένα Ειδικό Δημοτικό Σχολείο και ένα Ειδικό Νηπιαγωγείο στεγάζονται, ενώ και δεκαετίες, στον ίδιο κτιριακό χώρο με διάφορα λειτουργικότητα προβλήματα προσβασιμότητας μαθητών και προσωπικού στις σχολικές εγκαταστάσεις. Το Ειδικό Νηπιαγωγείο Σχολείο Σωματικά Αναπήρων Παιδιών (ΣΑΠ) Ιωαννίνων και το Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Σωματικά Αναπήρων Παιδιών (ΣΑΠ) Ιωαννίνων φιλοξενείται στις εγκαταστάσεις ης ΕΛΕΠΑΠ Ιωαννίνων, ενώ τα υπολοιπα Ειδικά Δημοτικά Σχολεία συστεγάζονται με γενικά Δημοτικά Σχολεία αντιμετωπίζοντας σοβαρές στεγαστικές δυσκολίες για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού είτε ανήκει στο γενικό σχολείο είτε στο ειδικό σχολείο.

Τα τέσσερα (4) ΕΕΕΕΚ στην Περιφέρεια Ηπείρου βρίσκονται απομονωμένα από τον πολεοδομικό, σχολικό και κοινωνικό ιστό των πόλεων προκαλώντας έτσι, δυσκολίες στους εκπαιδευτικούς να ξεδιπλώσουν προγράμματα συνεκπαίδευσης, εκπαίδευσης, υποστήριξης και επαγγελματικής κατάρτισης των μαθητών και των μαθητριών τους.

Στην Ελλάδα το 1984 στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης λειτουργούσαν 25 Ειδικές Τάξεις (ΥΠΕΠΘ, 1994) με ελάχιστα ΑμΕΕΑ, ενώ το σχολικό έτος 1998-99 οι Ειδικές Τάξεις έφτασαν τις 697 και 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. Οι υπάρχουσες Ειδικές Τάξεις με το Νόμο 2817 (ΦΕΚ 78/14-03-2000) μετονομάστηκαν Τμήματα Ένταξης. Ο θεσμός των Τμημάτων Ένταξης στηρίχτηκε στα γερά θεμέλια της εικοσαετούς λειτουργίας των Ειδικών Τάξεων (Ευσταθίου, 2013).

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

Σύμφωνα με τον Ευσταθίου (2002) και τον Χαρούπια (1997) η θεσμοθέτηση των Ειδικών Τάξεων και αργότερα των Τμημάτων Ένταξης αποτέλεσε ένα ουσιαστικό μέσο τόσο για τη στήριξη όσο και για την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στους κόλπους μιας τυπικής σχολικής μονάδας. Ο Νόμος 2817/2000 με την εισαγωγή, την ίδρυση και τη λειτουργία των Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) των αναπήρων μαθητών και των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διασφάλισε το δικαίωμα αυτών των μαθητών να εγγράφονται και να φοιτούν στα δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Πίνακας 2: Ο Μαθητικός Πληθυσμός στα Τμήματα Ένταξης Π.Ε.&Δ.Ε. Ηπείρου (Ευσταθίου, 2015)

Τύπος ΣΜΕΑΕ	Σύνολο Μαθητών	Φύλο: Αγόρια	Φύλο: Κορίτσια
Τμήματα Ένταξης Γενικά Νηπ/γεία	35	21	14
Τμήματα Ένταξης σε Γενικά Δημ. Σχολεία	826	477	349
Τμήματα Ένταξης σε Γυμνάσια	198	129	69
Τμήματα Ένταξης σε ΓΕΛ & ΕΠΑΛ	45	30	15
Σύνολο	1104	657 (59,50%)	447 (40,50%)

Όμως η λειτουργία των Ειδικών Τάξεων και των Τμημάτων Ένταξης συναντά και αντιμετωπίζει σημαντικά εμπόδια, όπως στέγαση σε ακατάλληλους χώρους, έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, αδυναμία πρόσβασης αναπήρων παιδιών. Πέρα από αυτά τα σοβαρά προβλήματα, τα Τμήματα Ένταξης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση συναντούν τεράστιες δυσκολίες, εξαιτίας του γεγονότος ότι δεν έχει αποσαφηνισθεί το παιδαγωγικό και το διοικητικό πλαίσιο λειτουργίας τους, ούτως ώστε να ανταποκριθούν στο βασικό τους σκοπό, που είναι η δημιουργία μιας κοινής μάθησης και ζωής για όλους τους μαθητές. Ο αγώνας για μεταφορά της Ειδικής Τάξης σε άνετη και προσβάσιμη αίθουσα διαρκούσε πολύ και σπάνια καρποφορούσε. Σε έρευνα του ΠΕΣΕΑ το σχολικό έτος 2001- 2002 (ΠΕΣΕΑ, 2002) που αφορούσε τις συνθήκες στέγασης 200 Τμημάτων Ένταξης έδειξε ότι μόνο 56 Τμήματα Ένταξης φιλοξενούνταν σε κατάλληλους για αίθουσα χώρους (28%), ενώ τα 144 Τμήματα (72%) στεγάζονταν σε αποθηκευτικούς χώρους (Ευσταθίου, 2002). Το αίτημα των δασκάλων ειδικής αγωγής για ανεύρεση κατάλληλης αίθουσας για τα Τμήματα Ένταξης, σε διάφορα σχολεία, το υποστήριξαν Σύλλογοι Εκπαιδευτικών Π.Ε. και Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων. Μια σημαντική έρευνα του Συλλόγου Εκπαιδευτικών Π.Ε. Νομού Ιωαννίνων (Σύλλογος Εκπαιδευτικών Π.Ε. Νομού Ιωαννίνων, 2013), που παρουσιάστηκε σε τοπικούς φορείς & στελέχη της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και του εκπαιδευτικού συστήματος έδειξε το 80% περίπου των Τμημάτων Ένταξης στο Νομό Ιωαννίνων στεγάζονται σε ακατάλλη-

λους χώρους (Ευσταθίου, 2013).

Στη δεκαπεντάχρονη πορεία του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης οι εκπαιδευτικές πολιτικές στηρίχτηκαν περισσότερο στη λήψη διοικητικών μέτρων και όχι στην επιστημονική και ειδική παιδαγωγική μεθοδολογία. Την περίοδο 2009-2016 παρατηρήθηκε μεγάλο ενδιαφέρον για το νέο θεσμό από την πλευρά χιλιάδων γονέων για τα παιδιά τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες.

Τα τέσσερα ΚΕΔΔΥ, οι Σχολικοί Σύμβουλοι, οι Διευθυντές Εκπαίδευσης, οι Σύλλογοι Διδασκόντων των Σχολικών Μονάδων Π.Ε.&Δ.Ε. και η Δευτεροβάθμια Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου επέδειξαν ιδιαίτερη ευαισθησία στην εκπαίδευση και υποστήριξη των μαθητών με αναπηρίες. Κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά στην Περιφέρεια Ηπείρου, ήδη είναι εγκεκριμένες 185 Παράλληλες Στήριξεις σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης. Όμως η δυσπραγία, από την πλευρά του Υπουργείου Παιδείας, για την τοποθέτηση του απαραίτητου αριθμού εκπαιδευτικών να συμβάλουν στη συνεκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία στα γενικά σχολεία έχει προκαλέσει έντονη αναστάτωση και δυσεπίλυτα προβλήματα στα ίδια τα παιδιά, στις οικογένειές τους και στους εκπαιδευτικούς των γενικών τάξεων.

Πίνακας 3: Ο Μαθητικός Πληθυσμός Παράλληλης Στήριξης στην Π.Ε.&Δ.Ε. Ηπείρου*

Τύπος ΣΜΕΑΕ	Σύνολο Μαθητών	Φύλο: Αγόρια	Φύλο: Κορίτσια
Παράλληλη Στήριξη σε Γενικά Νηπ/γεία**	42	29	13
Παράλληλη σε Γενικά Δημοτικά Σχολεία***	111	74	37
Παράλληλη Στήριξη σε Γυμνάσια	28	17	11
Παράλληλη Στήριξη σε ΓΕΛ & ΕΠΑΛ	4	3	1
Σύνολο	185	123 (66,48%)	62 (33,52%)

Κατά το σχολικό έτος 2016-2017 τοποθετήθηκαν οκτώ Νοσηλευτές για Παράλληλη Στήριξη σε μαθητές με αναπηρία που έχρηζαν ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης.

Το σχολικό έτος 2015-2016 επτά νήπια είχαν Παράλληλη Υποστήριξη από Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό. Το σχολικό έτος 2015-2016 έντεκα μαθητές Δημοτικών Σχολείων είχαν Παράλληλη Υποστήριξη από Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό.

Συμπερασματικά, στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου υποστηρίχθηκαν, κατά το σχολικό έτος 2015-2016, στα δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης χίλια οκτακόσια τριάντα δύο (1.832) ΑμΑ & τα ΑμΕΑ ήτοι: 1.107 (60,4%) αγόρια και 725 (39,6%) κορίτσια. Συγκεκριμένα το σύνολο των μαθητών σε κάθε σχολική δομή ειδικής αγωγής ήταν: α) σε ΣΜΕ-ΑΕ: 247, ήτοι: 171 (69,23%) αγόρια και 76 (30,77%) κορίτσια, β) σε Τμήματα Ένταξης: 1.104, ήτοι: 657 (59,50%) αγόρια και 447 (40,50%) κορίτσια, γ) σε Παράλληλη Στήριξη: 185, ήτοι 123 αγόρια (66,48%) και 62 (33,52%) κορίτσια, δ) σε Κατ' Οίκον Διδασκαλία: 31, ήτοι: 20 (64,50%) αγόρια και 11 (35,50%) κορίτσια, ε) με ή χωρίς Γνωματεύσεις που δέχτηκαν ΕΑΕ και εντάχθηκαν πλήρως στα γενικά σχολεία: 140, ήτοι 58 (41,4%) αγόρια & 82 (58,6%) κορίτσια, και στ) με Γνωματεύσεις σε γενικά σχολεία, χωρίς δομές ΕΑΕ: 125, ήτοι 78 (62,4%) αγόρια & 47 (37,6%) κορίτσια (Ευσταθίου, 2016).

Αξιολόγηση των Δομών Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης ως Προς τους Οικονομικούς Πόρους και τις Ιεραρχήσεις στην Κατανομή τους

Το ελληνικό κράτος, με το Ν. 3848/2010 επιχειρεί να αναδιαρθρώσει όλες τις δομές του εκπαιδευτικού συστήματος για να επιφέρει μείωση των δημοσίων δαπανών για τη Δημόσια Παιδεία. Η Ελλάδα εισέρχεται πλέον στην οδυνηρή περίοδο των Μνημονίων και της άγριας περιστολής των κοινωνικών δαπανών. Ως προς τις δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση το Υπουργείο Παιδείας καλύπτει: α) τους μισθούς των μονίμων εκπαιδευτικών, των διοικητικών του υπαλλήλων και των μετακλητών, και β) των στελεχών εκπαίδευσης. Σε ό,τι αφορά τη μισθοδοσία των αναπληρωτών και των ωρομισθίων, σχεδόν στο σύνολό της γίνεται από τα Προγράμματα ΕΣΠΑ. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, γίνεται πλέον με ευθύνη του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, και αποκλειστικά με Προγράμματα ΕΣΠΑ. Το οδυνηρότερο γεγονός, σε σχέση με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, είναι η υλοποίηση Προγραμμάτων Επιμόρφωσης από τα συνδικάτα (ΑΔΕΔΥ, ΓΣΕΕ, ΔΟΕ, ΟΛΜΕ κ.ά.) με την χρηματοδότησή τους από Προγράμματα ΕΣΠΑ.

Η χρηματοδότηση για τη συντήρηση των δημόσιων σχολικών μονάδων γίνεται από την αιρετή Περιφερειακή και Τοπική Αυτοδιοίκηση με κονδύλια από τον δημόσιο Προϋπολογισμό που διατίθενται από το Υπουργείο Αποκεντρωμένης Αυτοδιοίκησης. Η αιρετή Περιφερειακή και Τοπική Αυτοδιοίκηση έχει επίσης την ευθύνη για το σχεδιασμό και τον προγραμματισμό ανέγερσης νέων σχολικών κτιρίων. Το γεγονός ότι ανέγερση νέων σχολείων, εδώ και χρόνια, εντάσσεται σε Προγράμματα ΕΣΠΑ έχει προκαλέσει σοβαρά στεγαστικά προβλήματα στα αστικά κέντρα όπου είναι συγκεντρωμένοι μεγάλοι μαθητικοί πληθυσμοί.

Ως προς τις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης τα προβλήματα της σχολικής στέγης όχι μόνο είναι οξύτατα, αλλά και δυσεπίλυτα. Οι δομές της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης συναντούν προβλήματα και στα γενικά σχολεία. Η Ελλάδα, ως χώρα της Ευρώπης, αναγνωρίζει ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση (Ένα Σχολείο για Όλους) αποτελεί βάση για τη διασφάλιση ισότιμων ευκαιριών για όλους τους μαθητές σε όλους τους τομείς της ζωής τους (European Agency for Development in Special Needs Education, 2009). Ο προσανατολισμός προς την δημιουργία συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών συστημάτων, που να επιτρέπουν την εκπαίδευση όλων των μαθητών σε κοινό σχολείο, αποτελεί πλέον την κυρίαρχη τάση τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε ελληνικό επίπεδο. Ο συγκεντρωτισμός, η γραφειοκρατία και η επίκληση διαρκώς των Μνημονίων που έχουν επιφέρει συρρίκνωση των δημοσίων δαπανών για την εκπαίδευση παράγουν και αναπαράγουν ολοένα και περισσότερα θεσμικά εμπόδια στο δικαίωμα πρόσβασης των αναπήρων μαθητών και μαθητριών στα δημόσια σχολεία.

Αξιολόγηση ως Προς τις Σχέσεις των Διοικητικών Μηχανισμών με τις Σχολικές Δομές της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Η εκπαίδευση αποτελεί ένα θέμα άρρηκτα συνδεδεμένο με το θεμελιώδες δικαίωμα πρόσβασης όλων των παιδιών (με και χωρίς αναπηρία) σε ισότιμη ποιοτική εκπαίδευση στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα και ως εκ τούτου προϋποθέτει την αλλαγή των αξιών και πεποιθήσεων που συντηρούν α) την κατηγοριοποίηση των μαθητών υπό το πρίσμα της απόκλισης ή του ελαττώματος και β) τον εκτοπισμό των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το γενικό σχολικό σύστημα. Συνεπώς η εκπαίδευση στο «Σχολείο για Όλους» αφορά την αναδόμηση της γενικής εκπαίδευσης και αυτών που εργάζονται σε αυτή και με αυτήν (Slee & Allan, 2001). Η αναδόμηση αυτή έχει ως βασική αρχή την αφαίρεση των εμποδίων στην πρόσβαση και συμμετοχή στην μάθηση για όλους τους μα-

θητές και αφορά όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και όλους τους τύπους γενικών σχολείων (UNESCO, 2008). Επιπλέον, καθώς η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αποτελεί ούτε μετονομασία ούτε εξέλιξη της ειδικής αγωγής ως ξεχωριστού κλάδου εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρίες (Slee & Allan, 2001), για την δημιουργία ενός συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού συστήματος απαιτείται ουσιαστική αναθεώρηση του ρόλου των ειδικών σχολείων (European Agency for Development in Special Needs Education, 2013).

Η εναρμόνιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με το συμπεριληπτικό παράδειγμα αποτελεί όχι μόνο διεθνή & ευρωπαϊκή απαίτηση αλλά & θέμα άρρηκτα συνδεδεμένο με την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στη χώρα μας. Η δημιουργία ενός σχολείου για όλους αποτελεί ισχυρό μέσο για τη διασφάλιση ισότιμων ευκαιριών για τους μαθητές με διαφορετικούς τύπους ειδικών αναγκών σε όλους τους τομείς της ζωής τους (εκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και κοινωνική ζωή). Η Ελλάδα λοιπόν εδώ και τρεις δεκαετίες ακολουθεί την δική της πορεία προς τον στόχο της ένταξης των μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι ο σχεδιασμός της κατάλληλης πορείας προς την δημιουργία ενός συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού συστήματος προαπαιτεί την ανάλυση των ιδιαίτερων συνθηκών κάθε χώρας προκειμένου να εντοπιστούν τα εμπόδια προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση αλλά και οι παράγοντες που θα μπορούσαν να διευκολύνουν την προώθησή της (UNESCO, 2008). Εξίσου απαραίτητος είναι και ο έλεγχος της εφαρμογής της πορείας αυτής και των αποτελεσμάτων της, μέσα από την συστηματική συλλογή και ανάλυση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, προκειμένου να προγραμματιστούν οι απαραίτητες αλλαγές και διορθώσεις (UNESCO, 2008). Τέτοιου είδους ανάλυση και προγραμματισμός ουδέποτε εφαρμόστηκε στην Ελλάδα. Αντιθέτως η Ελληνική πορεία προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση χαραχθηκε μέσα από την αποσπασματική και, σε αρκετές περιπτώσεις, άκριτη υιοθέτηση πολιτικών και πρακτικών του εξωτερικού, χωρίς προηγούμενη ανάλυση των ιδιαίτερων συνθηκών της χώρας, χωρίς συστηματικό έλεγχο συνεπειών και αποτελεσμάτων και τελικά χωρίς πραγματικό ενδιαφέρον για την κατανόηση της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. Το ζήτημα αυτό έχει επισημανθεί επανειλημμένως και ποικιλοτρόπως από έλληνες ειδικούς (π.χ. Ζώνιου-Σιδέρη, 1998, 2010, 2012, Χρηστάκης, 2014, Μπάρμπας, 2008, 2011, Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2010, Ευσταθίου, 2010, 2013). Συνεπώς, η επανειλημμένως και επιμόνως εκπεφρασμένη θέση, τόσο σε επίπεδο πολιτικού όσο και παιδαγωγικού δημόσιου λόγου, περί συμπεριληπτικής κατεύθυνσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν έχει καμία απολύτως βάση στήριξης.

Αξιολόγηση των Διαγνωστικών, Αξιολογικών και Υποστηρικτικών Δομών των Αναπήρων Μαθητών

Όσον αφορά τα ΚΕΔΔΥ παρά την πολύχρονη πλέον παρουσία τους (αρχικά ως ΚΔΑΥ και εν' συνεχεία μετονομασμένα ως ΚΕΔΔΥ) δεν υπάρχει συστηματική καταγραφή του πραγματικού τρόπου λειτουργίας τους. Το κενό αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό δεδομένου ότι τα ΚΕΔΔΥ, όπως άλλωστε και τα Ειδικά Σχολεία, αποτελούν χώρους συνάντησης επαγγελματιών διαφορετικών ειδικοτήτων και ως εκ τούτου χώρους δυναμικής ανάπτυξης διεπιστημονικής συνεργασίας. Ο ρόλος των ΚΕΔΔΥ στην πράξη φαίνεται ότι περιορίζεται στην κατηγορική διάγνωση βάσει του ιατρικού μοντέλου της αναπηρίας ενισχύοντας την διαχωριστική εκπαίδευση (Ευσταθίου, 2010, 2014, Παναγιωτάκη & Ανδριώτη, 2012). Παρομοίως η σύνδεση της δομής αυτής με τα σχολεία είναι περιστασιακή και προσδιορίζεται στη βάση της διάκρισης ειδικής - γενικής εκπαίδευσης παρά της ενδυνάμωσης της ικανότητας των γενικών σχολείων και τάξεων να ανταποκριθούν στην ποικιλότητα (Παναγιωτάκη & Ανδριώτη, 2012).

Όσον αφορά τα ειδικά σχολεία, αν και η Ελλάδα προχώρησε στην μετατροπή των Ειδικών Σχολείων σε Κέντρα Στήριξης (άρθρο 39, παρ.4, Ν.4115/2013) όχι μόνο δεν υπάρχουν στοιχεία για την αποτίμηση της λειτουργίας του μέτρου αυτού, κάτι το οποίο εξάλλου δικαιολογείται από το σύντομο χρονικό διάστημα λειτουργίας του, αλλά δεν υπάρχουν και στοιχεία για την αποτίμηση της λειτουργίας και την αποτελεσματικότητα των ειδικών σχολείων γενικά. Συγκεκριμένα, δεν υπάρχουν στοιχεία που να στηρίζουν την διεπιστημονική βάση της λειτουργίας των Ειδικών Σχολείων, απουσιάζουν τα προαπαιτούμενα πρωτόκολλα συνεργασίας και ο σαφής καθορισμός ρόλων με αποτέλεσμα ο όρος διεπιστημονικότητα να χρησιμοποιείται για να περιγράψει την συνύπαρξη και την επιφανειακή αλληλοβοήθεια και αλληλοεπιμόρφωση (Χατζηγεωργιάδου κ.ά., 2011, Strogilos κ.ά., 2011). Η ουσιαστική κοινωνική ένταξη των μαθητών που φοιτούν σε αυτά φαίνεται να αποτελεί περιστασιακό παρά βασικό στόχο. Στο σημείο αυτό αξίζει ακόμη να επισημανθεί ότι σύμφωνα με την Έκθεση Αξιολόγηση των ΣΜΕΑΕ και των Τμημάτων Ένταξης ομάδας του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του ΕΣΠΑ 2007-2013 προβληματισμό προκαλεί το γεγονός ότι, αν και η γενική εικόνα της ειδικής αγωγής στην χώρα μας κρίνεται ικανοποιητική, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ενός μικρού δείγματος μαθητών που φοιτούσαν στις δομές αυτές ανέδειξε χαμηλότερο από το αναμενόμενο, σύμφωνα με την ηλικία και τη βαθμίδα στην οποία βρίσκονταν οι μαθητές, κοινωνικό, γνωστικό και μαθησιακό επίπεδο (Παπαδάτος κ.ά., χ.χ.).

Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Νομοθεσίας ως Προς τα Αποτελέσματα των Ασκοούμενων Πολιτικών στις Δομές Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης

Η επιμονή στην ξεχωριστή νομοθέτηση για την ειδική και την γενική αγωγή ως ξεχωριστούς θεσμούς έχει επισημανθεί ως σημαντικό εμπόδιο στην προώθηση ενός σχολείου για όλους σύμφωνα με τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα πορίσματα του συνεδρίου της UNESCO με τίτλο *Inclusive education the way of the future*, δεδομένου ότι η διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού συστήματος αφορά την αλλαγή του γενικού σχολείου, ένα πρώτο απαραίτητο βήμα προς την διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι η ενοποίηση του νομοθετικού πλαισίου που αφορά στην γενική και την ειδική εκπαίδευση (UNESCO, 2008). Όμως, στην Ελλάδα, όλοι οι νόμοι των τελευταίων 30 ετών που αφορούν στο θέμα αυτό, με εξαίρεση το Ν. 1566/1985, είναι νόμοι για τον ξεχωριστό εκπαιδευτικό θεσμό της ειδικής αγωγής. Η ξεχωριστή νομοθέτηση για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί εξ ορισμού διάκριση σε βάρος των ατόμων με αναπηρία επισημαίνεται και από την Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (2014).

Στα πλαίσια των ξεχωριστών για την ειδική αγωγή νόμων (βλ. Ν.3699/2008) προσδιορίζεται, βάσει διαγνωστικών κατηγοριών, ποιοι είναι οι μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ορίζεται το πλαίσιο στο οποίο οι μαθητές αυτοί δύνανται να φοιτούν ανάλογα με την σοβαρότητα των μαθησιακών τους δυσκολιών. Οι δυσκολίες αυτές τελικά παρουσιάζονται ως χαρακτηριστικό του μαθητή, ενώ ο ρόλος του σχολείου στην εμφάνισή τους αποσιωπάται, και η τοποθέτηση/ένταξη του μαθητή στον χώρο του γενικού σχολείου (και όχι απαραίτητα στην γενική τάξη) καθορίζεται από το κατά πόσο αυτός θεωρείται αρκετά φυσιολογικός ώστε να μην επιβαρύνει/προκαλέσει τον τρόπο λειτουργίας του γενικού σχολείου. Ξεκινώντας λοιπόν από μία εκ διαμέτρου αντίθετη φιλοσοφία από αυτή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η ξεχωριστή νομοθεσία για την ειδική αγωγή προβλέπει μέτρα ατομικής στήριξης των παιδιών που φέρουν την διαγνωστική ετικέτα «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» στον χώρο του γενικού σχολείου, το οποίο και αφήνει ανέγγιχτο από οποιαδήποτε αλλαγή και αναμόρφωση. Με αυτόν τον τρόπο το ξεχωριστό σύστημα της ειδικής αγωγής εισέρχεται στο περιβάλλον του γενικού σχολείου και εν μέσω ασαφούς ορολογίας παρουσιάζεται ως συμπεριληπτικό μέτρο. Έτσι, «...θεσμοποιεί και κατοχυρώνει την αναγκαιότητα μίας Ειδικής Παιδαγωγικής, αρμόδια για την οποία θεωρείται ότι είναι ένα σύνολο ειδικών επαγγελματιών, που εντοπίζονται έξω από τη γενική τάξη» (Σιδέρη-

Ζώνιου, 2010). Στα πλαίσια της διαδικασίας αυτής μάλιστα η ειδική αγωγή αποκτά κύρος, όχι για την επιστημονική της εγκυρότητα, αλλά για τις υπηρεσίες που προσφέρει στον φέροντα την διαγνωστική ετικέτα ενώ διαφορετικές διαγνωστικές ετικέτες αποκτούν διαφορετική αξία ως προς το είδος και την έκταση της παροχής (Σιδέρη- Ζώνιου, 2012). Αυτού του είδους η μεταφύτευση της ειδικής αγωγής στο περιβάλλον του γενικού σχολείου όχι μόνο δεν εξυπηρετεί την πορεία προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση αλλά αντιθέτως αναπαράγει την διαχωριστική εκπαίδευση μέσα στο ίδιο το γενικό σχολείο (UNESCO, 2008, Σιδέρη- Ζώνιου, 2010, 2012). Το γεγονός ότι η ειδική αγωγή πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος προκειμένου να επιτευχθεί η διασφάλιση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και η ανάγκη αναθεώρησης και αναδιάταξης του ρόλου της στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει επισημανθεί και από τον Συνήγορο του Πολίτη (2008). Επιπλέον, αξίζει να επισημανθεί ότι στα πλαίσια ενός πραγματικά συμπεριληπτικού σχολείου η εξατομίκευση θεωρείται δικαίωμα για όλα τα παιδιά και όχι ειδική εκπαιδευτική ανάγκη (Peters, 2004).

Έτσι λοιπόν, στην Ελλάδα αντί για χρήση ξεκάθαρης και πλήρως τεκμηριωμένης ορολογίας περιοριστήκαμε στην απλή αναπαραγωγή κενών περιεχομένου όρων, ενώ η οποιαδήποτε απόπειρα αποσαφήνισης του ιδεολογικού περιεχομένου της χρησιμοποιούμενης γλώσσας αποκαλύπτει την σταθερή και ακλόνητη προσήλωση στην ιδεολογία της ατομικής παθολογίας και της διαχωριστικής ειδικής αγωγής. Η απόσταση της υιοθετούμενης σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής ιδεολογίας από το φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έχει επανειλημμένως επισημανθεί στην σχετική ελληνική βιβλιογραφία (Λαχανά & Ευσταθίου, 2015, Ευσταθίου, 2007, Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2010, Κουτσούκου & Αντωνίου, 2011, Μπάρμπας, 2008). Η συνέχιση της χρήσης ασαφούς γλώσσας και κυρίως της έλλειψης αναστοχασμού ως προς την πραγματική ιδεολογία την οποία οι αποφάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής αναπαράγουν όχι μόνο δεν είναι δυνατό να στηρίξουν την ενταξιακή/συμπεριληπτική μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού μας συστήματος, αλλά αντιθέτως οδηγούν στον υποβιβασμό ενός σημαντικότητας ζητήματος ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε ζήτημα φιλανθρωπίας (Ευσταθίου, 2014, Σιδέρη- Ζώνιου, 2012).

Σε αυτό το θολό ιδεολογικό πλαίσιο ακόμη και κινήσεις που έχουν ως στόχο να διορθώσουν τα κακώς κείμενα διατρέχουν τον κίνδυνο να μην επιφέρουν κανένα αποτέλεσμα ή ακόμη και να ενισχύσουν ότι προτίθενται να διορθώσουν. Ενδεικτικά αναφέρεται η περίπτωση του κειμένου *Έκθεση χώρας για την Ελλάδα σχετικά με τη μελέτη για τις πολιτικές των κρατών μελών για τα παιδιά με αναπηρία* το οποίο εκπονήθηκε κατόπιν αιτήματος της Επιτροπής Ελευθεριών,

Δικαιοσύνης και Εσωτερικών Υποθέσεων του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου (Καλτσούνη, Γενική διεύθυνση εσωτερικών πολιτικών, τμήμα πολιτικής ανάλυσης, δικαιώματα των πολιτών και συνταγματικές υποθέσεις, 2013). Στην συγκεκριμένη έκθεση παρουσιάζονται αναλυτικά τα προβλήματα, τόσο σε νομοθετικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο εφαρμογής, της ελληνικής πολιτικής για τα παιδιά με αναπηρία. Ανάμεσα στις γενικές συστάσεις για την διασφάλιση και την προάσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών με αναπηρία τονίζεται η προώθηση στρατηγικών με στόχο την αλλαγή κοινωνικών αντιλήψεων των γονέων, των επαγγελματιών και των αρμοδίων λήψης αποφάσεων και εγκατάλειψη στερεοτυπικών απόψεων για τα παιδιά με αναπηρία με στόχο την διασφάλιση της κοινωνικής τους ένταξης.

Συμπέρασμα

Όλα τα παιδιά έχουν ανάγκες, όπως είναι η ανάγκη για σωστή εκπαίδευση, αλλά έχουν και δικαίωμα να συμμετέχουν πλήρως σε ένα κοινό με τους συνομηλίκους τους εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο να τους παρέχει ένα εύρος ευκαιριών (UNESCO, 2008). Συχνά οι γονείς εξαναγκάζονται να ιεραρχήσουν την σημαντικότητα των αναγκών του παιδιού τους σε σχέση με το δικαίωμά του σε ισότιμες ευκαιρίες. Συγκεκριμένα, εξαναγκάζονται να επιλέξουν ανάμεσα σε ένα διαχωριστικό ειδικό σχολικό πλαίσιο ως το μοναδικό πλαίσιο που μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες του παιδιού τους, και στη διασφάλιση του δικαιώματος του παιδιού τους σε ισότιμες με τα υπόλοιπα παιδιά ευκαιρίες στο γενικό σχολείο (UNESCO, 2008). Ο στόχος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι να καταστήσει τέτοιου είδους επιλογές περιττές (UNESCO, 2008).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά την δημιουργία ενός σχολείου για όλους και δεν είναι δυνατό να προωθηθεί σωστά χωρίς στοιχειώδη πολιτική βούληση. Αν όμως οι αποφάσεις για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνεχίσουν να λαμβάνονται χωρίς προηγούμενη αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης, μέσα από την συλλογή ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων, και κυρίως χωρίς πραγματική υιοθέτηση συμπεριληπτικής φιλοσοφίας, τότε οι σχολικές δομές της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης θα συνεχίσουν να λειτουργούν ως άλλοθι αποκλεισμού καθώς δεν στηρίχθηκαν ποτέ στην ιδεολογία του μη αποκλεισμού.

Βιβλιογραφία

- European Agency for Development in Special Needs Education (2009). *Key principles for promoting quality in inclusive education: recommendations for policy makers*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education: recommendations for practice*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education (αγγλικό κείμενο στο <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Key-Principles-2011>).
- European Agency for Development in Special Needs Education, (2010). *Teacher education for inclusion: international literature review*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency for Development in Special Needs Education, (2013). *Organisation of provision to support inclusive education: literature review*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- UNESCO, (1994). *The Salamanca statement and framework for action*. Paris: UNESCO.
- UNESCO, (2008). *Inclusive education the way of the future*. Geneva: UNESCO.
- UNESCO, (2009). *Towards inclusive education for children with disabilities: a guideline*. Bangkok: UNESCO (<http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/disabchild>).
- United Nations. Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία. (Ελληνικό κείμενο <http://www.un.org/disabilities/default>).
- Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, (2014). *Συστάσεις της ΕΕΔΑ με αφορμή το σχέδιο νόμου για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση* (<http://www.nchr.gr/images/pdf/apofaseis/amea>).
- Ευσταθίου, Μ. (2016). Έκθεση Σχολικού Συμβούλου Ειδικής Αγωγής Περιφέρειας Ηπείρου. Ιωάννινα.
- 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. (2013). Η Εκπαίδευση των ΑμΕΕΑ στις Ειδικές Τάξεις & τα Τμήματα Ένταξης στην Ελλάδα (1982-2012). *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 61, 3–18.
- Ευσταθίου, Μ. (2014). Πορίσματα του 7^{ου} Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής του Π.Ε.Σ.Ε.Α. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 67, 3-26.
- Ευσταθίου, Μ. (2007). Οι θεσμοί της σχολικής ένταξης των ατόμων με αναπηρίες μπροστά στα προβλήματα της στέγασης και των πολύμορφων αποκλεισμών. 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. *Σχολείο ίσο για παιδιά άμεσα*, 4-6 Μαΐου 2007 (283-291). Αθήνα.
- Ευσταθίου, Μ. (2002). Από τις Ειδικές Τάξεις στα Τμήματα Ένταξης. Ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 18, 12–22.
- Ευσταθίου, Μ. (2010). Η συμβολή των ΚΔΑΥ και των ΚΕΔΔΥ στην ένταξη των ατόμων με αναπηρία

- και των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 161, 15-31.
- Καλτσούνη, Σ., Γενική διεύθυνση εσωτερικών πολιτικών, τμήμα πολιτικής ανάλυσης, δικαιώματα των πολιτών και συνταγματικές υποθέσεις, (2013). *Έκθεση χώρας για την Ελλάδα σχετικά με τη μελέτη για τις πολιτικές των κρατών μελών για τα παιδιά με αναπηρίες*. Ευρωπαϊκό κοινοβούλιο.
- Κουτσούκου, Η. και Αντωνίου, Α. Σ. (2011). Το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο για το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση: η διάσταση μεταξύ θεωρίας και πράξης. Στο Παπαδάτος, Γ., Πολυχρονόπουλου, Σ. και Μπαστέα, Α. (Επιμ.), *3^ο πανελλήνιο συνέδριο επιστημών εκπαίδευσης. Ειδική αγωγή και εκπαίδευση: τάσεις και προοπτικές*, 2-5 Ιουνίου 2011 Α' τόμος (246-256). Αθήνα.
- Λαχανά, Α. & Ευσταθίου, Μ. (2015). Γιατί Συμπεριληπτική Εκπαίδευση; Ένα Διαφορετικό Υπόβαθρο – Ένας Διαφορετικός Τρόπος Σκέψης. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 69, 3-28.
- Λαμπροπούλου, Β. και Παντελιάδου, Σ. (2010). *Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα: Κριτική θεώρηση*.
- Μπάρμπας, Γ. (2008). Ποιος είναι, αλήθεια, ο μαθητής με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»; *Κοινωνία & Ψυχική Υγεία*, 7, 38-52.
- Μπάρμπας, Γ. (2011). 30 χρόνια δημόσιας ειδικής εκπαίδευσης στη χώρα μας: ένας δρόμος γεμάτος «δημοκρατικές» ψευδαισθήσεις. *Η Ζωή Πλαγίως*, 2, 53-57.
- Παναγιωτάκη, Α. και Ανδριώτη, Α. (2012). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συνεργασία ανάμεσα στα ΚΕΔΔΥ και τα σχολεία. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 57, 60-71.
- Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Ειδικής Αγωγής – Π.Ε.Σ.Ε.Α. (1999, 2000, 2001, 2002). *Μελέτη Αρχείων*. Πειραιάς: ΠΕΣΕΑ.
- Παπαδάτος, Γ., Πολυχρονόπουλου, Σ., Παπαδάτου-Παστού, Μ., Ζαχαρογεώργα, Τ., Καραμπατζάκη, Ζ, Μπαστέα, Α., Πασιάδου, Μ., Σταθοπούλου, Α., Τάνγκαλου, Α., Τέντζερης, Μ., Τόμπρου, Δ. Μ. και Τρακαδάς, Π. (χ.χ.). *Έκθεση αξιολόγησης των ΣΜΕΑΕ και των τμημάτων ένταξης*. ΕΣΠΑ 2007-2013.
- Σιδέρη- Ζώνιου, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. 3^η Έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σιδέρη- Ζώνιου, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. 3^η Έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σιδέρη- Ζώνιου, Α. (2010). Ένταξη, εκπαίδευση και κοινωνική πολιτική. *Συνέδριο του τμήματος παιδείας του Συνασπισμού. Η ουτοπία του σήμερα είναι το σχολείο του αύριο*, 13-14 Μαρτίου 2010. Αθήνα.
- Σιδέρη- Ζώνιου, Α. (2012). Ενταξιακή εκπαίδευση & κοινωνική δικαιοσύνη στη σύγχρονη εποχή: ερωτήματα και προβληματισμοί. 12^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. *Η κρίση και ο ρόλος της παιδαγωγικής: Θεσμοί, αξίες, κοινωνία*, 8-9 Ιουνίου 2012. Λευκωσία.
- 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.
- Peters, S. J., (2004). *Inclusive education an EFA strategy for all children*. World Bank.
- Roger Slee & Julie Allan (2001). *Excluding the included: A reconsideration of inclusive education*.

- International Studies in Sociology of Education*, 11 (2), 173-192.
- Strogilos, V., Lacey, P., Xanthacou, Y. and Kaila, M. (2011). Collaboration and integration of services in Greek special schools: two different models of delivering school services. *International Journal of Inclusive Education*, 25 (8), 797-818.
- Στρογγυλός, Β. και Ξάνθου, Γ. (2007). Σε ένα σχολείο ίσο για παιδιά άνισα: ένταξη και διεπιστημονική συνεργασία. 4^ο πανελλήνιο συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα, 4-6 Μαΐου (324-330). Αθήνα.
- Σύλλογος Εκπ/κών Π.Ε. Ν. Ιωαννίνων. (2013). Έρευνα για την ακαταλληλότητα των σχολικών κτιρίων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Ιωαννίνων. (αδημοσίευτη).
- Συνήγορος του Πολίτη, (2008). Συμβολή του Συνηγόρου του Πολίτη στον δημόσιο διάλογο για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση (με αφορμή την παρουσίαση του Σχεδίου Νόμου από το ΥΠΕΠΘ).
- Χαρούπιας, Α. (1997). *Ειδική Εκπαίδευση. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηγεωργιάδου Σ., Μπαντά Π., Αβραμίδου, Ε., Γρηγοριάδου Λ., Μακρή, Ν. και Στεφανοπούλου, Θ. (2011). Συγκριτική παρουσίαση οκτώ μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης. Σύγχρονες ενταξιακές συνθήκες και μελλοντικοί προβληματισμοί. *Τα Εκπαιδευτικά*, 99-100, 179-195.
- Χρηστάκης, Κ. (2014). Σχολική ένταξη και ενσωμάτωση; Από την θεωρία στην πράξη. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 65, 59-68.

Ο Μετασχηματισμός της Σχολικής Μονάδας σε Επαγγελματική «Κοινότητα Μάθησης» στο πλαίσιο της Αυτοαξιολόγησης

Ελευθερία Λώλη

Δασκάλα στο 2^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων,
Δρ. Επιστημών Αγωγής

Περίληψη: Στην παρούσα μελέτη εξετάζονται οι προτάσεις της Αρχής Διασφάλισης της ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, επίκεντρο ανάλυσης αποτελεί η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού καθώς και ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου και του Μέντορα στο μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Τα σημαντικότερα πορίσματα της παρούσας εργασίας συνοψίζονται στα εξής: α) Ορθά δίνεται προτεραιότητα στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ως βασικής μορφής αξιολόγησης. β) Ορθά προτείνεται τόσο ο ανακαθορισμός του ρόλου του Σχολικού Συμβούλου ως «κριτικού φίλου» όσο και η (επαν)εισαγωγή του θεσμού του Μέντορα με διευρυμένο ρόλο και γ) Η ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας είναι ελλιπής, εάν δεν συνοδεύεται από ενίσχυση της επιστημονικής ελευθερίας και της ανεξαρτησίας του εκπαιδευτικού. Ταυτόχρονα, όμως, επισημαίνονται και οι επιφυλάξεις μας όσον αφορά τις δυσχέρειες εφαρμογής των προτάσεων αυτών και τους ελλοχεύοντες κινδύνους, και προτείνονται τρόποι αντιμετώπισης αυτών.

Λέξεις κλειδιά: αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, επαγγελματική κοινότητα μάθησης, Σχολικός Σύμβουλος, Μέντορας.

1. Εισαγωγή: αντικείμενο ανάλυσης και στόχος

Αφορμή για την παρούσα μελέτη αποτέλεσε η δημοσίευση στον τύπο (Τρίγκα, 2017: 11, Λακάσας, 2017: 5) και στο διαδίκτυο (www.adippde.gr) των θέσεων της Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (ως αρκτι-

κόλεξο Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.). Οι θέσεις αυτές παρουσιάζονται στο κείμενο της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. με τίτλο, «Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. 2016: προτάσεις και πεπραγμένα». Στην έκθεση αυτή, μεταξύ άλλων, προτείνεται:

α) Να μην περιλαμβάνονται τα μαθησιακά αποτελέσματα και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τους μαθητές και τα πρόσωπα που ασκούν τη γονική μέριμνα στα γενικά κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών μονάδων.

β) Να είναι τέτοια τα προσόντα του διδακτικού προσωπικού, έτσι, ώστε να συμβάλουν σε σημαντικό βαθμό στην επαγγελματική μάθηση και στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, διαμορφώνοντας τη σχολική μονάδα σε «κοινότητα μάθησης».

γ) Να μην δημοσιοποιούνται οι αξιολογικές εκθέσεις τόσο των επιτροπών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου όσο και της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.

δ) Να καθιερωθεί η αυτοαξιολόγηση ως βασική μορφή αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, η οποία χρειάζεται να μετασχηματιστεί από διοικητική μονάδα σε επαγγελματική «κοινότητα μάθησης».

ε) Να ανακαθοριστεί ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου ως «Κριτικού Φίλου».

στ) Να καθιερωθεί ο θεσμός του «Μέντορα».

ζ) Να αναπροσανατολιστούν τα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημιακών σχολών και, συνακόλουθα, να διαμορφωθεί νέο επεξεργασμένο νομοθετικό πλαίσιο, στο οποίο να καθορίζονται τα προσόντα που πρέπει να κατέχει ο υποψήφιος εκπαιδευτικός σε επίπεδο γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων, καθώς και οι προϋποθέσεις πιστοποίησης αυτών των προσόντων.

η) Να στηρίζονται και να ανατροφοδοτούνται οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί και να καθορίζονται διαδικασίες μονιμοποίησής τους.

θ) Να ανασυγκροτηθεί το σύστημα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

ι) Να ενισχυθεί η αυτονομία της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της αποσυγκέντρωσης.

ια) Να αξιοποιηθούν τα πορίσματα που προκύπτουν από την επεξεργασία των δεδομένων από τη συμμετοχή Ελλήνων μαθητών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην PISA 2012, έχοντας ως στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στα στενά πλαίσια της παρούσας μελέτης είναι αδύνατη η διεξοδική ανάλυση και η πραγμάτευση όλων των παραπάνω προτάσεων. Γι' αυτό αντικείμενο ανάλυσης της συγκεκριμένης εργασίας αποτελεί η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και η σχέση αυτής με την αξιολόγηση και με τον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε επαγγελματική «κοινότητα μάθησης». Παράλληλα, εξετάζεται και ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου και

του Μέντορα στην επίτευξη του στόχου αυτού. Η παρούσα, μάλιστα, εργασία αποσκοπεί να συνεισφέρει στο να αποτελέσουν οι παραπάνω προτάσεις της Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε. το βήμα έναρξης ενός ενδιαφέροντος επιστημονικού διαλόγου μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και μια πρώτη βάση συζήτησης.

ΠΙ. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας: Έννοια και σχέση της με την αξιολόγηση

Το πρόβλημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και, ιδίως, του επαιδευτικού είναι πολύ παλιό και αποτελεί μόνιμο σημείο τριβής μεταξύ της εκπαιδευτικής κοινότητας και της πολιτείας. Από την κατάργηση του επιθεωρητή και την εισαγωγή του θεσμού του σχολικού συμβούλου μέχρι σήμερα έχουν γίνει πολυάριθμες νομοθετικές παρεμβάσεις (ν. 1304/1982, π.δ. 214/1984, ν. 1566/85, π.δ. 320/1993, ν. 2525/1997, Υ.Α. Δ²/1938/1998, π.δ. 140/1998, ν. 2986/2002, Υ.Α. Φ 353.1/324/105657/Δ¹/2002, ν. 3848/2010, Υ.Α. 67927/Γ³/2012, Υ.Α. Γ¹/30972/2013, π.δ. 152/2013, ν. 4024/2011) και έχουν «χυθεί» τόνοι μελάνης (Βοζαΐτης, 2015).

Κύριο σημείο αντιπαράθεσης αποτέλεσε και αποτελεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον Σχολικό Σύμβουλο. Η αρμοδιότητα αυτή θεωρήθηκε, ορθά κατά την προσωπική μας εκτίμηση, από την εκπαιδευτική κοινότητα ότι καθιστούσε τον Σχολικό Σύμβουλο ελεγκτή, αναβίωνε, έστω και με διαφορετική και ηπιότερη μορφή, τον “επιθεωρητισμό” και αναιρούσε τον παιδαγωγικό, υποστηρικτικό, καθοδηγητικό και ανατροφοδοτικό ρόλο του Σχολικού Συμβούλου. Στα πλαίσια αυτά καθιερώθηκε και η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας από τους εκπαιδευτικούς (Υ.Α. Γ¹/30972/2013), στην οποία όμως συμμετείχε και ο Σχολικός Σύμβουλος ως «εξωτερικός αξιολογητής», διατηρώντας ταυτόχρονα και την ελεγκτική αρμοδιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (αρθ. 7, 8 της Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ¹/2002 και αρθ. 3, 14, π.δ. 152/2013).

Ως αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με την προαναφερόμενη Υ.Α., νοείται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από την ίδια τη σχολική μονάδα. Τούτο επιτυγχάνεται μέσα από διαδικασίες αυτοαξιολόγησης που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αυτή να αποτιμήσουν το επιτελούμενο εκπαιδευτικό έργο στους ακόλουθους τομείς: μέσα και πόροι, διοίκηση του σχολείου, διδασκαλία και μάθηση, κλίμα και σχέσεις, προγράμματα και παρεμβάσεις βελτίωσης, εκπαιδευτικά αποτελέσματα και αποτελέσματα σχολείου (Υπουργείο Παιδείας & Ι.Ε.Π. 2012). Σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των διαστάσεων και των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού

έργου επιδιώκεται η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία, η ενίσχυση της συμμετοχής και της συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, η ενδυνάμωση της αυτογνωσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η απόκτηση εμπειριών από τα στελέχη της εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της αξιολόγησης, η ανάδειξη θετικών σημείων και αδυναμιών και η ανάπτυξη δράσεων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο χώρο του σχολείου (αρθ. 1 της Υ.Α. Γ1/30572/2013).

Αντίθετα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αφορά τον ίδιο και συνίσταται στον ποιητικό χαρακτηρισμό του από έναν «τρίτο», εξωτερικό αξιολογητή (Διευθυντή, Σχολικό Σύμβουλο), ως «ελλιπή» «ανεπαρκή» «πολύ καλού», «εξαιρετικού» (αρθ. 5 παρ. 1 π.δ. 152/2013). Η εξωτερική αυτή αξιολόγηση ασκούσε επιρροή στη βαθμολογική και μισθολογική κατάταξη του εκπαιδευτικού (αρθ. Ν. 4024/2011).

Από όσα προαναφέρθηκαν, αβίαστα συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι δύο αυτές μορφές αξιολόγησης, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και η εξωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, επιτελούν διαφορετικό ρόλο και είναι μεταξύ τους διακριτές.

Η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., μάλιστα, στην παραπάνω έκθεσή της, θεωρεί ορθά, κατά την προσωπική μας εκτίμηση, ότι η «αυτοαξιολόγηση είναι σημαντικότερη της εξωτερικής αξιολόγησης», διότι «παρέχει δυνατότητες για την επίτευξη σημαντικών προδιαγραφών, που προωθούν τις πολυεπίπεδες επιδιώξεις της, οι οποίες απορρέουν από τη διαμορφωτική λειτουργία της αυτοαξιολόγησης και αφορούν τη σχολική μονάδα και τους εκπαιδευτικούς, τη σχολική τάξη και τους μαθητές και, ευρύτερα, την οικογένεια και την κοινωνία» και επισημαίνει ότι «η πρώτη, πρέπει να προηγηθεί και να στηριχθεί πολύτροπα» (βλ. σελ. 2, 3, 4 της εκθέσεως της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.: 2016). Στη συνέχεια, όμως, και παρά την διαφορετικότητά τους, προτείνεται να συνδυαστούν οι δυο αυτές μορφές αξιολόγησης στο μέλλον, αφού προηγουμένως έχει εμπεδωθεί κουλτούρα αξιολόγησης, με την προϋπόθεση ότι δεν θα έχουν τιμωρητικό χαρακτήρα για τις σχολικές μονάδες και τους εκπαιδευτικούς. Τονίζεται, ταυτόχρονα, ότι «δεν πρόκειται για εύκολο αλλά για χρήσιμο και αναγκαίο συνδυασμό ισορροπίας εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης», ενώ παράλληλα επισημαίνεται ότι «πρέπει να προσεχθούν ιδιαίτερα οι δυσκολίες και οι κίνδυνοι που επισημαίνουν οι Swaffield και McBeath (βλ. σελ. 4 της εκθέσεως της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.: 2016). Τέλος στην έκθεση αυτή προτείνεται ορθά, κατά την άποψή μας, οι αυτοαξιολογικές εκθέσεις να αξιοποιούνται ενδοϋπηρεσιακά για ανατροφοδότηση και να δημοσιοποιούνται μόνο με απόφαση της σχολικής μονάδας, προς αποφυγή συγκριτικών κατατάξεων και ανάπτυξης ανταγωνισμού μεταξύ των σχολείων.

III. Ο μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας σε επαγγελματική «κοινότητα μάθησης» και ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου και του Μέντορα

Κατά την Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. «η επιτυχία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, εξαρτάται από τον βαθμό στον οποίο έχει επιτευχθεί ο μετασχηματισμός της από διοικητική μονάδα σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Γι' αυτό πρέπει να διασφαλιστούν, πρωτίστως, οι διαθέσεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών για ενεργό εμπλοκή τους. Αυτό απελευθερώνει την πλούσια εκπαιδευτική εμπειρία τους, η οποία και αποτελεί τον σημαντικότερο εκπαιδευτικό πόρο της σχολικής μονάδας, ο οποίος συχνά παραμένει αναξιοποίητος» (βλ. σελ. 3 της εκθέσεως της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.: 2016).

Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού, οι επαγγελματικές «κοινότητες μάθησης», κατά την Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., είναι αναγκαίο να έχουν την εξωτερική στήριξη ενός «κριτικού φίλου», τον ρόλο του οποίου προτείνεται να αναλάβει ο Σχολικός Σύμβουλος (ό.π.).

Επίσης, κατά την Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., σημαντικό ρόλο προς την κατεύθυνση του παραπάνω μετασχηματισμού της σχολικής μονάδας, διαδραματίζουν, μεταξύ άλλων, και οι εκπαιδευτικοί, ως παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί είναι δυνατόν να συμβάλουν σε σημαντικό βαθμό στη διαμόρφωση της σχολικής μονάδας σε «κοινότητα μάθησης» με την ενεργό συμμετοχή τους σε αυτήν (βλ. σελ. 2 της εκθέσεως της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.: 2016).

Στην εν λόγω έκθεση της Α.ΔΙ. Π.Π.Δ.Ε., δεν περιέχεται εννοιολογικός ορισμός της επαγγελματικής «κοινότητας μάθησης», αλλά «σκιαγραφείται» / «ιχνογραφείται» η λειτουργία της. Με βάση, όμως, τις παραπάνω επισημάνσεις της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. και τη σχετική βιβλιογραφία (Αρβανίτη, 2013) μπορούμε να ορίσουμε, έστω και με κάποιο βαθμό σχηματικότητας, ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης, εκείνη την εκπαιδευτική δομή (σχολική μονάδα) που χαρακτηρίζεται από ποιοτική και λειτουργική ομοιογένεια των μελών της σε ό,τι αφορά τα επαγγελματικά τους προσόντα και τα μέλη της μετέχουν και συνεργάζονται σε όλες τις διαδικασίες επίτευξης των κοινών στόχων αυτής, έστω και αν έχουν διαφορετικές θέσεις και ρόλους σε διαφορετικό διοικητικό, μαθησιακό και διδακτικό περιβάλλον.

Σημαντικό ρόλο στον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε επαγγελματική «κοινότητα μάθησης» η υπό μελέτη πρόταση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., αναθέτει στο Σχολικό Σύμβουλο ως «κριτικό φίλο». Στο πλαίσιο αυτό ο Σχολικός Σύμβουλος δεν θα καθορίζει επιλογές, δηλαδή, δεν θα καθοδηγεί με υπηρεσιακές εντολές και συστάσεις ή υποδείξεις προϊσταμένου προς υφιστάμενο, αλλά θα βοηθά τα μέλη της επαγγελματικής «κοινότητας μά-

θησης» να προβούν σε συνειδητές και επεξεργασμένες επιλογές και δράσεις, προσφέροντας υποστηρικτική ανατροφοδότηση, νέες ιδέες και διαφορετικές οπτικές, προβληματίζοντας για επιλογές και κρίσεις, προτείνοντας εναλλακτικές προσεγγίσεις. Με τον ρόλο αυτό ο Σχολικός Σύμβουλος επιτελεί τις εξής λειτουργίες: i) Βοηθά τα μέλη της ομάδας να κατανοήσουν βαθύτερα τους στόχους τους και τις διαφορετικές πτυχές του ρόλου τους. ii) Προσδίδει «προστιθέμενη αξία» στην εγκυρότητα και αξιοπιστία δράσεων και αποτιμήσεων, έχοντας ικανοποιητική γνώση του πεδίου των σχολικών παιδαγωγικής ευθύνης του. iii) Λογίζεται ως «εσωτερικό» μέλος της σχολικής μονάδας, με την έννοια ότι συμβάλλει στην εκπαιδευτική διαδικασία των σχολείων ευθύνης του, σημαντική διάσταση της οποίας είναι ο προγραμματισμός δράσεων, η υλοποίησή τους και η αυτοαξιολόγησή τους από τους συμμετέχοντες σε αυτές. Στο πνεύμα αυτό διατηρεί ταυτόχρονα και τη δυνατότητα μιας «δευτέρας κριτικής ματιάς», καθώς και της πρότασης (μη δεσμευτικών) διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων ή και οπτικών θέασης των πραγμάτων (Swaffield & McBeath, 2009).

Με άλλα λόγια, με τον προτεινόμενο νέο ρόλο του ο Σχολικός Σύμβουλος παύει να παρεμβαίνει ως διοικητικός προϊστάμενος στη σχολική μονάδα, να «καθοδηγεί» με την υπηρεσιακή επιβολή και να αξιολογεί ως εξωτερικός κριτής, και λειτουργεί πλέον υποστηρικτικά, ανατροφοδοτικά και διαμορφωτικά ως εσωτερικός «αξιολογητής» του επιτελούμενου στη σχολική μονάδα εκπαιδευτικού έργου. Στο έργο αυτό και ο Σύμβουλος μετέχει πλέον «διαμορφωτικά» και όχι «ανακεφαλαιωτικά» ως εξωτερικός κριτής / ελεγκτής του εκπαιδευτικού (βλ. σελ. 3, 4 της εκθέσεως της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.: 2016).

Ο νέος αυτός ρόλος του σχολικού συμβούλου, φαίνεται να έχει την έγκριση της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας. Πιο συγκεκριμένα, ο Υπουργός Παιδείας κ. Γαβρόγλου Κ., σε συνέντευξη του που δημοσιεύθηκε στην «Εφημερίδα των Συντακτών» της 4^{ης} Απριλίου 2017, (σελ. 19) απαντώντας στην ερώτηση του δημοσιογράφου Χρήστου Κάτσικα σχετικά με το «ποιες αλλαγές προωθούνται στον ρόλο τις ευθύνες και τις αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων», έδωσε την εξής απάντηση: «Αναφορικά με τους συμβούλους μιλήσαμε για έναν ρόλο «κριτικού φίλου». Οι σχολικοί σύμβουλοι δεν θα λειτουργούν δηλαδή ως «εξωτερικοί αξιολογητές» στη σχολική μονάδα όπως συνέβη στο πρόσφατο παρελθόν, αλλά θα πρέπει να βρίσκονται μάλλον πιο κοντά σε αυτό που θα θεωρούσαμε ένα οργανικό κομμάτι της και θα λειτουργούν συνεργατικά στο πλαίσιο ενός συνολικού κέντρου υποστήριξης της εκπαιδευτικής κοινότητας. Θα βρίσκονται κοντά στις σχολικές μονάδες που θα έχουν την ευθύνη τους, για να μάθουν τις ιδιαιτερότητες των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, ώστε να μπορούν να τις υποστηρίξουν. Θα έχουν πολύ καλή παιδα-

γωγική κατάρτιση, καθώς και διδακτική εμπειρία και θα μπορούν ταυτόχρονα να προσφέρουν μια «δεύτερη ματιά» στα παιδαγωγικά τεκταινόμενα του σχολείου. Θα μπορούν να προτείνουν βελτιώσεις στις διδακτικές μεθόδους, στον τρόπο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, στη διαχείριση κρίσεων κτλ. και τρόπους ώστε αυτές να εφαρμοστούν αποτελεσματικά στη συγκεκριμένη δυναμική κάθε σχολικής μονάδας. Θα λειτουργούν υποστηρικτικά στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, αλλά σε καμιά περίπτωση αυτό δεν θα συνιστά «εκ των άνω» επιβολή προγραμματισμού στον σύλλογο διδασκόντων».

Για τη διασφάλιση της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας ως επαγγελματικής «κοινότητας μάθησης», η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. προτείνει την (επαν)εισαγωγή του θεσμού του Μέντορα, με διευρυμένο όμως ρόλο. Ο θεσμός αυτός είχε εισαχθεί στην εκπαίδευση με τον ν. 3848/2010 (αρθ. 4, παρ. 6, 7), αλλά δεν εφαρμόστηκε στην πράξη. Ειδικότερα, σύμφωνα με το άρθρο 4 παρ. 6 ν. 3848/2010, ο Μέντορας οριζόταν από τον Σχολικό Σύμβουλο σε συνεργασία με τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας και έπρεπε να είναι εκπαιδευτικός με μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία και να υπηρετεί στην ίδια σχολική μονάδα ή στην ίδια ομάδα σχολείων. Με την εν λόγω πρόταση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. διευρύνεται ο ρόλος του Μέντορα που λειτουργεί στο πλαίσιο της καθοδήγησης (mentoring) και συμβάλλει, έτσι, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όχι μόνο των νεοδιόριστων κατά τα πρώτα στάδια της σταδιοδρομίας τους, αλλά και των υπολοίπων, μέσα από τη δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, προωθώντας την αλλαγή της επαγγελματικής κουλτούρας της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με τον παραπάνω διευρυμένο ρόλο του, ο Μέντορας έχει ως κύριο στόχο την υποστήριξη των αναπληρωτών, των νεοδιόριστων και των μικρής εμπειρίας εκπαιδευτικών, αυξάνοντας την εμπιστοσύνη στις ικανότητες και στην αυτοεκτίμησή τους και συμβάλλοντας ουσιαστικά στην προσωπική και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Έργο του μέντορα, κατά την πρόταση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., είναι, μεταξύ άλλων, η ενημέρωση για την εκπαιδευτική νομοθεσία, η παροχή υποστηρικτικής ανατροφοδότησης σε όσους διαπιστώνονται (χωρίς να διευκρινίζεται το πώς και από ποιον) ελλείψεις ή δυσκολίες, η παροχή βοήθειας στην οργάνωση της ύλης, στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση της διδασκαλίας, στην αξιολόγηση του μαθητή, η πραγματοποίηση «δειγματικών» διδασκαλιών και η συμμετοχή στις επιμορφωτικές δράσεις των Σχολικών Συμβούλων. Κατά την Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., εκπαιδευτικοί με πλούσια διδακτική εμπειρία και ακαδημαϊκά προσόντα, οι οποίοι υπηρε-

τούν σε σχολικές μονάδες με ευδόκιμο έργο, πρέπει να μπορούν να συνεργάζονται και να επικοινωνούν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους σε διάφορους τομείς της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης, στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας ως επαγγελματικής κοινότητας μάθησης (βλ. σελ. 7, 8 της εκθέσεως της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.: 2016).

IV. Κριτική αποτίμηση των προτάσεων της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.

Από την παραπάνω συνοπτική παράθεση του περιεχομένου των προτάσεων της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. σχετικά με τον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε επαγγελματική «κοινότητα μάθησης» στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, προκύπτει ότι αναγκαίο «μέσο» για την επίτευξη του στόχου αυτού είναι ο Σχολικός Σύμβουλος ως «κριτικός φίλος» και ο Μέντορας. Ταυτόχρονα η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. θεωρεί ως μέσο επίτευξης του παραπάνω σκοπού και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς και την ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας σε συγκεκριμένους τομείς του εκπαιδευτικού έργου. Οι τομείς αυτοί αποτελούν αντικείμενο της αυτοαξιολόγησης στο πλαίσιο της οποίας ο Σχολικός Σύμβουλος και ο Μέντορας διαδραματίζουν και στο σημείο αυτό σημαντικό ρόλο (βλ. σελ. 8, 9, 10, 11, 12, της εκθέσεως της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.: 2016).

Σύμφωνα με την πρόταση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. ο Σχολικός Σύμβουλος παύει να εγκρίνει, να αξιολογεί, να ελέγχει, να παρεμβαίνει και να καθοδηγεί, με την έννοια ότι καθορίζει επιλογές ως διοικητικός προϊστάμενος του εκπαιδευτικού. Προτείνεται, λοιπόν, να συμμετέχει, να υποστηρίζει, να ανατροφοδοτεί και να συνεργάζεται, διαμορφωτικά και όχι ανακεφαλαιωτικά, ως «εσωτερικό μέλος» της σχολικής μονάδας και όχι ως εξωτερικός ελεγκτής, κριτής και τιμητής του εκπαιδευτικού. Με την πρόταση αυτή ο Σχολικός Σύμβουλος παύει να αποτελεί όργανο διοίκησης της εκπαίδευσης (με τη στενή του όρου έννοια) και καθίσταται παιδαγωγικός και όχι διοικητικός θεσμός. Εξάλλου, η συνύπαρξη και η συνένωση του διοικητικού / ελεγκτικού και του παιδαγωγικού έργου στο ίδιο πρόσωπο στην πράξη δεν μπορεί παρά να οδηγήσει στην κυριάρχηση του πρώτου και στην εξασθένιση και, ενδεχομένως, στην εκμηδένιση του δεύτερου (βλ. Εισηγητική έκθεση του ν. 1304/82 & Μιχόπουλο, 2002: 230), όπως και συνέβη.

Συνεπώς, ο προτεινόμενος νέος ρόλος του Σχολικού Συμβούλου ως «κριτικού φίλου» στα πλαίσια του μετασχηματισμού της σχολικής μονάδας σε κοινότητα μάθησης και της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, κινείται, κατά την προσωπική μας εκτίμηση, αναμφίβολα προς την ενδεδειγμένη κατεύθυνση. Δεδομένου, ωστόσο, του μεγάλου αριθμού των σχολικών μονάδων και του αριθμού των εκπαιδευτικών που αναλογούν σε κάθε σχολικό

σύμβουλο, σε συνδυασμό και με τα άλλα προτεινόμενα καθήκοντά του, φαίνεται, κατά τη γνώμη μας, πολύ δύσκολο έως αδύνατο να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του νέου του ρόλου. Σημαντική συμβολή στην εκπλήρωση του νέου πολυσύνθετου ρόλου του Σχολικού Συμβούλου θα μπορούσε να προσφέρει ο Μέντορας. Ειδικότερα, η αναβάθμιση των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν το ρόλο του Μέντορα σε παιδαγωγικά στελέχη της εκπαίδευσης, ως επίκουρων Σχολικών Συμβούλων, θα μπορούσε να προσφέρει σημαντική αρωγή στον Σχολικό Σύμβουλο κατά την επιτέλεση του καθοδηγητικού του έργου. Δυστυχώς, όμως, στα περιορισμένα πλαίσια που από το περιοδικό διατίθενται για την παρουσίαση της παρούσας μελέτης, δεν καθίσταται εφικτή η εκτενέστερη ενασχόληση με τα εν λόγω ενδιαφέροντα ζητήματα.

Ο αναβαθμισμένος θεσμός του Μέντορα αδιαμφισβήτητα κινείται προς την ενδεδειγμένη κατεύθυνση. Ωστόσο, η ταυτόχρονη ενασχόληση του και με το έργο του εκπαιδευτικού της τάξης, σε συνδυασμό και με άλλες προτεινόμενες δράσεις, όπως η συμμετοχή στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, φαίνεται να καθιστούν πολύ δύσκολη έως αδύνατη την αποτελεσματική άσκηση του νέου αναβαθμισμένου ρόλου του Μέντορα. Η προτεινόμενη μοριοδότηση με τρόπο γενικό και αόριστο χωρίς εξειδικευμένη διευκρίνιση, κατά την προσωπική μας εκτίμηση, δεν φαίνεται να αποτελεί επαρκές κίνητρο για την ανάληψη του πολυσύνθετου αυτού ρόλου από τους εκπαιδευτικούς.

Η μοναδική αρμοδιότητα αξιολόγησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών προς μονιμοποίηση που αναθέτει η πρόταση της Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε. στον Σχολικό Σύμβουλο, φαίνεται να αναιρεί τον ρόλο του ως «κριτικού φίλου» στην περίπτωση αυτή. Συνενώνει, έτσι, στο ίδιο πρόσωπο, δύο ασύμβατες μεταξύ τους ιδιότητες, εκείνης του «κριτικού φίλου» και του αξιολογητή του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού. Γι' αυτό θα ήταν καλύτερο η μονιμοποίησή του, ως διοικητική ενέργεια, να ανατεθεί σε άλλο όργανο, εκτός της σχολικής μονάδας που υπηρετεί, αφού εκφραστεί η γνώμη του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, του Μέντορα, του Σχολικού Συμβούλου και του Συλλόγου Διδασκόντων. Δυστυχώς, όμως, στα περιορισμένα πλαίσια που από το περιοδικό διατίθενται για την παρουσίαση της παρούσας μελέτης, δεν καθίσταται εφικτή η διεξοδικότερη ανάλυση και αυτού του θέματος.

Αναμφίβολα η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, δηλαδή η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από αυτούς που συμμετέχουν καθημερινά στην εκπαιδευτική διαδικασία και μετέχουν της σχολικής ζωής, υπερέχει της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, όπως ορθά επισημαίνεται στην υπό ανάλυση έκθεση της Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε. Όμως, στην προτεινόμενη διασύνδεση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, έστω και στο μέλλον με προϋποθέσεις, δηλαδή με τη «διαμόρφωση κουλτούρας αξιο-

λόγησης», ελλοχεύει ο κίνδυνος να καταστεί ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης είτε σε «προθάλαμο» της αξιολόγησης είτε σε «δούρειο ίππο» αυτής. Έτσι, όμως, θα συνενωθούν, είτε άμεσα είτε έμμεσα, δύο διακριτοί (ως προς τη φύση τους και την αποστολή τους) μεταξύ τους θεσμοί με αποτέλεσμα ο δεύτερος (αξιολόγηση) ως ελεγκτικός να κατισχύσει του πρώτου (αυτοαξιολόγηση) και να τον ακυρώσει στην πράξη, όπως προαναφέρθηκε. Εξάλλου στην εν λόγω πρόταση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. δεν γίνεται άλλη αναφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και, ιδίως, στα κριτήρια και στα εχέγγυα διασφάλισης μιας πραγματικά αντικειμενικής, διαφανούς, δίκαιης και αμερόληπτης διαδικασίας αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, δεν προσδιορίζεται ποιος αξιολογεί, ποιον αξιολογεί, τι αξιολογεί, πώς αξιολογεί και γιατί αξιολογεί, στοιχεία που αποτελούν και τη μόνιμη πηγή προστριβών μεταξύ της εκπαιδευτικής κοινότητας και της πολιτείας, όπως ήδη προαναφέρθηκε. Δυστυχώς, όμως, στα περιορισμένα πλαίσια που από το περιοδικό διατίθενται για την παρουσίαση της παρούσας μελέτης, δεν καθίσταται εφικτή η διεξοδικότερη πραγμάτευση αυτού του «καυτού» θέματος.

Τέλος, η προτεινόμενη ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας, κυρίως ως προς τις εκπαιδευτικές διαδικασίες (μέθοδοι διδασκαλίας, παιδαγωγικές μέθοδοι και πρακτικές), θα καταστεί «αδειανό κελυφος», εάν δεν διασφαλιστεί και δεν ενισχυθεί, συνάμα, η επισημονική ελευθερία και η ανεξαρτησία του εκπαιδευτικού όσον αφορά τις παιδαγωγικές και διδακτικές πτυχές του έργου του, όπως άλλωστε επιτάσσει και το Σύνταγμα (αρθ. 16 παρ. 1).

V. Επίλογος

Οι παραπάνω προτάσεις της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. και η προαναφερθείσα θέση του Υπουργού Παιδείας, ενδεχομένως, να αποτελούν και τον προάγγελο εξελίξεων στα πάντοτε «καυτά» και επίκαιρα ζητήματα της αυτοαξιολόγησης, της αξιολόγησης και του μετασχηματισμού της σχολικής μονάδας σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης, με τους τρόπους και τα μέσα που ήδη προαναφέρθηκαν στη συγκεκριμένη εργασία. Για τον λόγο αυτόν, πιστεύουμε ότι η σχολική κοινότητα πρέπει να είναι έτοιμη να διαπιστώσει τις θέσεις της τεκμηριωμένα. Ένα μικρό «λιθαράκι» προς την κατεύθυνση αυτή φιλοδοξεί να αποτελέσει και η παρούσα εργασία.

Βιβλιογραφία

- Αρβανίτη, Ευγ. (2013). *Εκπαιδευτικές κοινότητες πρακτικής και επαγγελματική μάθηση στο νέο σχολείο*, Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@δευτικός κύκλος», τόμ. 1, τεύχ. 1, 2013, σσ. 8-29.
- Βοζαΐτης, Γεωρ. (2015). *Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα*. Διδακτορική διατριβή: Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πάτρα.
- Γαβρόγλου, Κων. (2017). *Αλλαγές σα Λύκειο και ΕΠΑΛ από τη νέα σχολική χρονιά: Συνέντευξη στον Χρ. Κάτσικα*. Στο *Εφημερίδα των Συντακτών: Εφημερίδα*, 4-01-2017, σελ. 19.
- Έκθεση Α.ΔΙ.Π.Δ.Ε. (2016). *Προτάσεις και Πεπραγμένα*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.adippde.gr/images/pdf/ekth2015-16.pdf> (τελευταία πρόσβαση στις 10/04/2017).
- Λακάσας, Απ. (2017). *Σχολικοί Σύμβουλοι σε ρόλο «κριτικού φίλου»*. Στο *Καθημερινή: Εφημερίδα*, 23-03-2017, σελ. 5.
- McBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation*. Routledge: London. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: https://www.essr.net/~jafundo/mestrado_material_itgjkhnld/SP/Schools_Must_Speak_for_Themselves_The_Case_for_School_Self_Evaluation_Whats_in_It_for_Schools_.pdf (τελευταία πρόσβαση στις 10/04/2017).
- Μιχόπουλος, Αν. (2002). *Εκπαιδευτικό Δίκαιο*. Αθήνα.
- Swaffield, S. & McBeath, J. (2009). *Researching Leadership for Learning across International and Methodological Boundaries*. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Diego Ca, 13-17 April 2009. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: https://issuu.com/cjfl/docs/swaffieldmacbeath_aera09 (τελευταία πρόσβαση στις 10/04/2017).
- Τρίγκα, Νικ. (2017). *Αξιολόγηση και Μέντορας στα σχολεία*. Στο *Έθνος: Εφημερίδα*, 23-03-2017, σελ. 11.
- Υπουργείο Παιδείας & Ι.Ε.Π. (2012). *Διαδικασία αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://aee.iep.edu.gr/preprimary_education (τελευταία πρόσβαση στις 10/04/2017).

Νομοθετικές Πηγές

- Ν. 1304/1982 / Α-144. «Για την επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπ/ση και άλλες διατάξεις»
- Ν.1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (Φ.Ε.Κ. Α 167/Α/30-9-1985).
- Ν. 2525/1997 «Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις» (Φ.Ε.Κ. Α 188-1997).

- Ν. 2986/2002 «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» (Φ.Ε.Κ. Α 24/13-02-2002).
- Ν. 3848/2010 «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις» (Φ.Ε.Κ. Α 71/19-05-2010).
- Ν. 4024/2011 «Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, ενιαίο μισθολόγιο – βαθμολόγιο, εργασιακή εφεδρεία και άλλες διατάξεις εφαρμογής του μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2012-2015» (Φ.Ε.Κ. Α 226/27-10-2011).
- Ν. 4142/2013 «Αρχή διασφάλισης της ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.)» (Φ.Ε.Κ. Α 83/05/09-04-2013).
- Π.Δ. 214/1984 «Καθήκοντα και αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων» (Φ.Ε.Κ. Α77/25/29-05-1984).
- Π.Δ. 348/1989 «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» (Φ.Ε.Κ. Α 158/14-06-1989).
- Π.Δ. 320/1993 «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση» (Φ.Ε.Κ. Α 138/25-08-1993).
- Π.Δ.140/1998 «Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενης εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης» (Φ.Ε.Κ. Α 107/20-05-1998).
- Π.Δ. 152/2013 «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» (Φ.Ε.Κ. Α 240/ 05-11-2013).
- Δ2/1938/1998 «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών» (Φ.Ε.Κ. Β 189/26-02-1998).
- Υ.Α. Φ 353.1/324/105657/Δ'/2002 «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ.» (Φ.Ε.Κ. Β 1340/16-10-2002).
- ΚΥΑ αριθμ. 67927/Γ3 «Ορισμός του περιεχομένου, τρόπου διάρκειας διαδικασία παρακολούθησης του ειδικού προγράμματος για την απόκτηση Πιστοποιητικού Διοικητικής Επάρκειας και την απόκτηση Πιστοποιητικού Καθοδηγητικής Επάρκειας εκπαιδευτικών του Ν. 3848/2010 (71Α)- Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις» (Φ.Ε.Κ. Β 1915/15-06-2012).
- Γ1/30972 «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» (Φ.Ε.Κ. Β 614/15-03-2013).

Ο Επικοινωνιακός Ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας

Κακλαμάνης Θ. Θωμάς , Εκπαιδευτικός ΠΕ 70

Αναζητώντας τον ιδανικό Διευθυντή: ικανότητες και χαρακτηριστικά

Ένα από τα βασικά εφόδια του διευθυντικού στελέχους ενός οργανισμού είναι η ικανότητα του να παρωθεί και να κινητοποιεί με τον κατάλληλο τρόπο το ανθρώπινο δυναμικό που διοικεί έτσι ώστε να αναλαμβάνουν δράση και πρωτοβουλίες που προσανατολίζονται στους στόχους που έχουν τεθεί. Ο Cohen ορίζει την ηγετική ικανότητα «ως την επιδεξιότητα να καθοδηγείς ανθρώπους να δημιουργούν πράγματα τα οποία δεν γνωρίζουν οι ίδιοι ότι μπορούν να επιτύχουν ή δεν γνωρίζουν ότι είναι απαραίτητο να γίνουν πραγματικότητα» (Cohen, 1990). Ένας άλλος ορισμός για την ηγεσία είναι αυτός των Rauch και Behling οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ηγετική ικανότητα είναι «η διαδικασία επίδρασης όλων των ενεργειών και δράσεων ενός οργανισμού προς την κατεύθυνση της επίτευξης του οράματος και της αποστολής του οργανισμού» (Rauch & Behling, 1984).

Παράλληλα ηγεσία σημαίνει να κατευθύνουμε την προοπτική και τα οράματα των ανθρώπων σε διαρκώς υψηλότερους στόχους μέσα από τη βελτίωση της απόδοσης και της αποτελεσματικότητας των συνεργατών – υφισταμένων του ηγετικού στελέχους. Η έννοια ηγεσία περιλαμβάνει ικανότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και διαπραγμάτευσης, μετάδοση του οράματος σε όλη την ιεραρχική δομή του οργανισμού, παρότρυνση και έμπνευση για να υλοποιηθεί στην πράξη αυτό το όραμα. Η ηγεσία κινείται στην επίτευξη υψηλών στόχων ενώ παράλληλα κύριο μέλημα της είναι η ενστάλαξη στα άτομα αίσθησης πρωτοβουλίας και ευθύνης.

Οι Conger και Kanungo (1998) περιγράφουν πέντε χαρακτηριστικά γνωρίσματα του χαρισματικού ηγέτη :

- Οξυδέρκεια και διορατικότητα.
- Ευαισθησία και επικοινωνία στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού.
- Ευαισθησία στις ανάγκες και τα προβλήματα των μελών του οργανισμού.
- Ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών.

- Ενθάρρυνση των καινοτομιών και αλλαγών στην κουλτούρα του οργανισμού.

Οι ηγέτες αναπτύσσουν τις απαραίτητες αξίες και υλοποιούν τους σωστούς τρόπους δράσης και τις κατάλληλες συμπεριφορές για την μακροχρόνια επιτυχία του οργανισμού που διοικούν και καταβάλλουν κάθε δυνατή προσπάθεια για να διασφαλίσουν την ανάπτυξη και υλοποίηση του σχεδίου δράσης του οργανισμού. Ο επιτυχημένος ηγέτης αντιμετωπίζει τους υφισταμένους του σαν ανθρώπους και όχι σαν “μηχανές παραγωγής έργου”, εφαρμόζει πρώτα ο ίδιος στην πράξη όσα υποστηρίζει. Το ηγετικό στέλεχος σχεδιάζει μια τυπική δομή σχέσεων καθηκόντων και εξουσίας, η οποία θα στηρίξει την αποτελεσματική και ικανοποιητική επίτευξη των στόχων. Τα κυριότερα θέματα, για τα οποία είναι υπεύθυνος είναι ο καταμερισμός της εργασίας, ο καθορισμός της ομαδοποίησης της εργασίας, η διαμόρφωση βαθμίδων εξουσίας, τα όρια ευθύνης και υπευθυνότητας.

Τεχνικές για την ανάπτυξη και βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των διευθυντών σχολικών μονάδων

Οι ανθρώπινες σχέσεις βασίζονται στο πεδίο της επικοινωνίας. Επικοινωνία είναι κάθε αμφίδρομη ροή πληροφοριών, διαδικασία που περιλαμβάνει όχι μόνο τη διαδικασία αποστολής μηνυμάτων αλλά και την αποδοχή τους από τους συνομιλητές μας. Η επικοινωνία έχει δύο διαφορετικές μορφές τη λεκτική επικοινωνία που είναι η κάθε προσπάθεια επικοινωνίας που κάνουμε χρησιμοποιώντας λέξεις ή προτάσεις στον γραπτό ή προφορικό λόγο και τη μη λεκτική επικοινωνία που είναι η επικοινωνία που γίνεται με το ύφος, τον τόνο, τη διάθεση, τις χειρονομίες και γενικά τη σωματική και συναισθηματική συμπεριφορά των συνομιλητών (Μπουραντάς, 2001). Έχει αποδειχθεί ότι η απλή λεκτική επικοινωνία δεν είναι ο σημαντικότερος φορέας του μηνύματος. Ο τρόπος ομιλίας καθώς και η σωματική και συναισθηματική «γλώσσα» του ομιλητή παίζει σπουδαιότερο ρόλο στην επιτυχημένη επικοινωνία. Επιπρόσθετα, η επικοινωνία παρέχει συναισθηματική στήριξη στους ανθρώπους, βοηθά στην έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων, στη διευκρίνιση προβλημάτων, στην παροχή πληροφοριών και στην επανατροφοδότηση.

Βασικός σκοπός της επικοινωνίας στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι να υπάρξει συντονισμένη δράση σε όλη τη δομή και την ιεραρχική κλίμακα. Χωρίς επικοινωνία ένας οργανισμός θα ήταν απλά ένα σύνολο από εργαζόμενους που απλά θα βρίσκονταν στον ίδιο εργασιακό χώρο με ξεχωριστά καθήκοντα. Ιδιαίτερα, για την ηγετική λειτουργία η διαπροσωπική επικοινωνία αποτελεί σημαντικό μέσο άσκησης της, αφού η αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων επιτυγχάνεται ουσιαστικά μέσω αυτής. Ο διευθυν-

τής του σχολείου είναι σημαντικό να γνωρίζει και να κατανοεί τους στόχους, τις απόψεις, τις ανάγκες, τις αδυναμίες και τις δυνατότητες των υφιστάμενων (West-Burnham, 1997).

Η αποτελεσματική επικοινωνία αποτελεί ισχυρότατο όπλο και έχει ως στόχο (Disalvo et al, 1976):

- Να αναπτύξει διάφορες στρατηγικές επικοινωνίας τόσο στη διαπροσωπική του επαφή με κάθε συνεργάτη όσο και στο σύνολο του οργανισμού ως συστήματος.
- Να βελτιώσει την αυτό-εκτίμηση και τις δημιουργικές δεξιότητες όλων των μελών που αποτελούν τον οργανισμό και να τα βοηθήσει να αξιοποιήσουν το προσωπικό τους δυναμικό.
- Να εμφυσήσει την επιθυμία αλλαγής βοηθώντας τους να γνωρίσουν τις δυνατότητες επιλογής τους.
- Να συντελέσει στη δημιουργία και διαχείριση των προσωπικών στρατηγικών που θα οδηγήσουν στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού.
- Να δημιουργήσει και να διατηρήσει σωστές διαπροσωπικές σχέσεις.
- Να επιλύσει δημιουργικά συγκρούσεις, να τονώνει την εμπιστοσύνη στην επίλυση προβλημάτων.
- Να ενεργοποιήσει τεχνικές που ενθαρρύνουν την ενεργητική συμμετοχή των μελών του οργανισμού με την ανταλλαγή απόψεων, σκέψεων, συναισθημάτων, προβληματισμών και εμπειριών.

Η αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού αναγνωρίζεται ως καθοριστικός παράγοντας για την ανάπτυξη και εύρυθμη λειτουργία του (Hargie, Tourish & Hargie, 1994). Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να έχει τις κατάλληλες κοινωνικές και επικοινωνιακές ικανότητες που θα του επιτρέπουν να βοηθά τους ανθρώπους να καταλαβαίνουν τα αισθήματά τους και να αλλάζουν τη συμπεριφορά τους στα πλαίσια ενός περιβάλλοντος εμπιστευτικότητας, αποδοχής και ειλικρινούς ενδιαφέροντος. Οι βασικότερες επικοινωνιακές δεξιότητες ενός διευθυντή σχολικής μονάδας είναι οι εξής:

α) Ενσυναίσθηση

Είναι η επίγνωση των συναισθημάτων και των αναγκών των άλλων, η αποδοχή της διαφορετικότητας. Η ενσυναίσθηση είναι απαραίτητη για την ανάληψη νέων ρόλων από τα άτομα, για την διαμόρφωση αντιλήψεων της σχέσης τους με τις ομάδες στις οποίες ανήκουν. Η ικανότητα αυτή δεν είναι μόνο μια απλή αντανάκλαση των λεγομένων του ατόμου

σε κάθε στιγμή επικοινωνίας αλλά μια διαρκώς ενεργή κατανόηση όχι μόνο του λεκτικού περιεχομένου αλλά κυρίως των συναισθημάτων του. Η ενσυναίσθηση απαιτεί τη προσεκτική ακρόαση και αποδοχή της άποψης των άλλων και βοηθά το διευθυντή να συντονιστεί με τα συναισθήματα των ανθρώπων με τους οποίους συνεργάζεται. Η δεξιότητα αυτή θεωρείται σήμερα ιδιαίτερα σημαντική ικανότητα στον τομέα της διοίκησης οργανισμών (Kelllett et al, 2002). Η παγκοσμιοποίηση και η συνεχώς αυξανόμενη ανάγκη εργασίας σε ομάδες καθιστά σημαντική αρετή την αντίληψη και διαχείριση της διαφορετικότητας, όχι σαν πρόβλημα αλλά σαν ευκαιρία για καλύτερη και παραγωγικότερη συνεργασία από μων. Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας που κατέχει την ικανότητα της ενσυναίσθησης, αντιλαμβάνεται το συναισθηματικό κλίμα που δημιουργείται από τα μέλη της ομάδας και μπορεί να το κατευθύνει προς όφελος του έργου και της ομάδας, αποφεύγοντας εντάσεις που καταστρέφουν το ομαδικό πνεύμα και δυσκολεύουν την επίτευξη του στόχου.

β) Ενεργητική ακρόαση

Ο αποτελεσματικός διευθυντής ακούει με σεβασμό και προσοχή παρέχοντας ένα επικοινωνιακό χώρο συναισθηματικής ασφάλειας. Από όλες τις διαστάσεις της επικοινωνίας, η ακρόαση είναι ίσως η πιο σημαντική για την προώθηση της αποτελεσματικής επικοινωνίας στον εργασιακό χώρο. Οι δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης βοηθούν στην επίλυση δύσκολων καταστάσεων, την καλύτερη έκβαση συνεδριάσεων, τη σωστή εκτέλεση οδηγιών, την αποτελεσματική διαχείριση ανθρώπινων πόρων και έργων και την καλύτερη επικοινωνία. Με τον όρο "ακρόαση" εννοούμε τη διαδικασία εκείνη που περιλαμβάνει τη «σύλληψη» του μηνύματος από τον συνομιλητή μας, την αποκωδικοποίησή του, την κατανόηση του και την αρχή της διαδικασίας της ανατροφοδότησης, δηλαδή της απάντησης.

Η ενεργητική ακρόαση θεωρείται ένα απαραίτητο κομμάτι κάθε διαπροσωπικής επικοινωνίας και είναι μια ικανότητα που μπορεί και πρέπει να αποκτηθεί μετά από συστηματική εξάσκηση (Walton, 1989). Στο επιχειρησιακό πλαίσιο η δεξιότητα αυτή βοηθάει τις καλές σχέσεις μεταξύ των μελών του οργανισμού, την κατανόηση των προσδοκιών όλων, την επίλυση προβλημάτων, ενώ επίσης διασφαλίζει την αμοιβαία κατανόηση και την ακρίβεια των ενεργειών.

γ) Το χιούμορ ως επικοινωνιακό εργαλείο

Το χιούμορ ως επικοινωνιακό στοιχείο μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο αποτελεσματικής ηγεσίας μια και θεωρείται ως ένα από τα πιο ισχυρά «όπλα» για την κα-

ταπολέμηση του άγχους, την ανύψωση της αποδοτικότητας και την προώθηση της δημιουργικής σκέψης (Duncan, Smeltzer & Leap, 1990). Το χιούμορ, ως φυσικό κομμάτι της επικοινωνίας, βοηθάει επίσης να «σπάσει ο πάγος», επιτρέπει στους ανθρώπους να αισθάνονται πιο χαλαροί και τείνει να οδηγεί σε μεγαλύτερα επίπεδα συμφωνίας και αποφυγής των συγκρούσεων.

Το χιούμορ, είναι μια συναισθηματική επικοινωνιακή δεξιότητα, μια ικανότητα προσαρμογής στο περιβάλλον. Γενικότερα μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα δημιουργίας θετικού κλίματος εργασίας, θετικών εργασιακών σχέσεων, διάδοσης της συνεργατικής κουλτούρας και αλληλοκατανόησης και ουσιαστικής επικοινωνίας ανάμεσα στις βαθμίδες ιεραρχίας (Jansen, 1994). Ενισχύει την πίστη και την εμπιστοσύνη μας στους άλλους γιατί μας μειώνει τον φόβο και την εμμονή της δυσπιστίας που μας επιβάλλει να εξηγήσουμε τα πάντα, που συμβαίνουν γύρω μας. Το χιούμορ, επειδή ανήκει στην δημιουργικότητα, έχει άμεση σχέση με την αυτοπεποίθηση, δημιουργεί τις δυνατότητες να εκφρασθούν πράγματα, που κάτω από άλλες συνθήκες, θα μπορούσαν να γίνουν αντιληπτά ως εχθρικά και επιθετικά.

δ) Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης

Οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζονται με ποικίλες μορφές της συμπεριφοράς στο εργασιακό πλαίσιο όπως είναι η καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων, η ψυχική υγεία των εργαζομένων, οι στρατηγικές αντιμετώπισης των αγχογόνων καταστάσεων, καθοδήγησης των εργαζομένων για ανάληψη καθηκόντων ανάλογα με τις ικανότητες τους (Καφέτσιος, 2003). Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας μπορεί να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις και το κατάλληλο κλίμα, ώστε οι υφιστάμενοί του να έχουν την ευκαιρία να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να εφαρμόζουν διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων και συγκρούσεων, να συζητούν για την επιλογή των λύσεων, να αντιλαμβάνονται τη θέση και την οπτική των άλλων και να ασκούνται στον έλεγχο και το χειρισμό των δυσάρεστων συναισθημάτων. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι η γνώση και διαχείριση αυτού του ιδιαίτερα σημαντικού συνόλου συναισθηματικών ικανοτήτων, βοηθάει σημαντικά στην αποτελεσματική επικοινωνία και στη δημιουργία ενός θετικού, ανοικτού και υποστηρικτικού κλίματος (Αθανασούλα – Ρέππα, 2001).

Στελέχη με αναπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη κερδίζουν την αφοσίωση των εργαζομένων και εξασφαλίζουν την ενεργητική συμμετοχή τους. Πιο συγκεκριμένα οι έρευνες δείχνουν ότι ηγετικά στελέχη που παρακολούθησαν εξειδικευμένα προγράμματα καλ-

λιέργειας αυτής της μορφής νοημοσύνης έδειξαν ότι (Sosik & Megerian, 1999, George 2000, Ciarrochi et al 2002, Wolff et al 2002) :

- Ενισχύθηκε η προσωπική τους αυτοεικόνα και αυτοεκτίμηση.
- Βελτιώθηκαν οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ όλων των βαθμίδων διοίκησης.
- Έγιναν ικανοί ως ένα βαθμό να αναγνωρίζουν τα συναισθηματά τους και να αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις με σύμπνοια και κατανόηση, με τεχνικές επίλυσης διαφωνιών που ανακάλυψαν.
- Αναπτύχθηκαν οι δεξιότητες διαβούλευσης, η συναισθηματική ασφάλεια, η επικοινωνιακή ικανότητα, η συνεργασία για την λήψη απόφασης και η ανοχή στη διαφορετικότητα.
- Βελτιώθηκε η ικανότητα αποτελεσματικής αντιμετώπισης των προβληματικών σχέσεων από τις αναπόφευκτες συγκρούσεις αναγκών του προσωπικού του οργανισμού καθώς αποκτήθηκαν τεχνικές χειρισμού του εργασιακού στρες και ευαισθησίας στις ιδιαιτερότητες της δυναμικής κάθε ομάδας.

Συμπεράσματα

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας με την καθημερινή δράση και πρακτική του οφείλει να επιδιώκει την δημιουργία και την διατήρηση ενός δυναμικού περιβάλλοντος εργασίας, στο οποίο οι εργαζόμενοι συνεργάζονται αποτελεσματικά, για την επίτευξη των στόχων της ομάδας και κατ' επέκταση του οργανισμού. Σε όλη αυτή την διαδικασία καθημερινής αλληλεπίδρασης με το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον, ο διευθυντής του σχολείου βρίσκεται αντιμέτωπος με καταστάσεις ή προβλήματα, που απαιτούν την άμεση επίλυση και την λήψη, συχνά σοβαρών αποφάσεων. Παράλληλα οφείλει να ενθαρρύνει τους συναδέλφους του να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες στον προσδιορισμό και την επίλυση προβλημάτων. Με αυτό τον τρόπο η ηγεσία ασκεί ρόλο υποστήριξης και όχι ελέγχου ενώ ταυτόχρονα τα μέλη του οργανισμού αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους και δεν είναι παθητικοί δέκτες αποφάσεων και ενεργειών.

Ο διευθυντής απαιτείται να είναι ικανός να αναπτύξει κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στον εαυτό του και το προσωπικό του οργανισμού που διοικεί. Χωρίς την διαμόρφωση εμπιστευτικού κλίματος, είναι αδύνατο να αναπτυχθεί ανοιχτή και ειλικρινής επικοινωνία ανάμεσα στους δύο και να επιτευχθεί η περαιτέρω συνεργασία. Οι αποτελεσματικοί διευθυντές κινητοποιούν το εκπαιδευτικό προσωπικό «μιλώντας» στο συναισθημά του, δρώντας ως συναισθηματικοί καθοδηγητές της ομάδας. Η στρατηγική τους έχει συντονισμό και

εναρμόνιση, ενθουσιασμό και πάθος για συνεχή βελτίωση. Η παρακίνηση οφείλει να είναι συστηματική και να βασίζεται στον σεβασμό, στην αναγνώριση της εργασίας και των επιτευξών του, στην ανοικτή επικοινωνία, στη σωστή διαχείριση, κατανόηση και ικανοποίηση των αναγκών του. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι οι συναισθηματικές καταστάσεις και οι πράξεις των ηγετών επηρεάζουν τα συναισθήματα και κατ' επέκταση την απόδοση των ατόμων που διοικούν.

Ο ρόλος του διευθυντή είναι να προσφέρει υψηλού επιπέδου υπηρεσίες στον εκσυγχρονισμό και την βελτίωση της παραγωγικότητας κάθε οργανισμού που διοικεί. Η έρευνα στη χώρα μας έχει δείξει ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα στελέχη εκπαίδευσης δεν αποτελούν πρότυπο manager - ηγέτη για το λόγο ότι οι αρμοδιότητες τους είναι ποικίλες και μη – οροθετημένες ενώ παράλληλα τα στελέχη αυτά δεν έχουν τύχει μετεκπαίδευσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων (Σαΐτης κ.α., 1997). Οι παραπάνω προσανατολισμοί αναδεικνύουν την ανάγκη ριζικής μεταρρύθμισης της επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης τόσο στον τομέα των προγραμμάτων σπουδών των σχολών επιμόρφωσης όσο και στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων στα πλαίσια της δια βίου εκπαίδευσης.

Στόχος των προγραμμάτων επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης οφείλει να είναι να αποκτήσουν τις απαιτούμενες δεξιότητες καθοδήγησης και συμβουλευτικής για να αναδεικνύουν το δυναμικό των εκπαιδευτικών οργανισμών και να το θέτουν σε λειτουργία μεγιστοποιώντας τα οφέλη (παρακίνηση, μείωση απουσιών, αναπτέρωση ηθικού, μείωση άγχους, μείωση εξόδων, βελτίωση απόδοσης). Τα σύγχρονα στελέχη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού οφείλουν να γνωρίζουν ότι η αντιμετώπιση των σύνθετων προβλημάτων του επιχειρησιακού περιβάλλοντος στηρίζεται στην εμπειρία τις γνώσεις και τις ικανότητες ολόκληρου του ανθρώπινου δυναμικού που εργάζεται στον οργανισμό.

Για να ανταποκριθεί η διοίκηση της εκπαίδευσης στις ραγδαίες και πρωτοφανείς τεχνολογικές, οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές πρέπει να αλλάξει περιεχόμενο και μεθοδολογία. Η ευαισθητοποίηση για τον ανθρώπινο παράγοντα, την επικοινωνία, την αλληλοκατανόηση, τη συνεργασία, θα πρέπει να συμπεριληφθούν στο νέο περιεχόμενο της διοίκησης της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα – Ρέππα Α. (2001). Η συναισθηματική νοημοσύνη και ο ρόλος της στην αποτελεσματική επικοινωνία στην ΑεξΑΕ. *Πρακτικά του Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου για την ΑεξΑΕ, ΕΑΠ, Πάτρα*.
- Καφέτσιος, Κ. (2003), Ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης: Θεωρία και εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον, *Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων*, 2, 16-25.
- Μπουραντάς Δ. (2001), *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*, Αθήνα: Μπένος.
- Σαΐτης Χ. (1997), Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση, *Δημόσιος Τομέας*, 127, 33-38.
- Ciarrochi, J., Deane F.P., Anderson, S. (2002), Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health, *Personality & Individual Differences*, 32(2), 197-209.
- Cohen, W. A. (1990), *The art of the leader*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Conger, J., Kanungo, R. (1988), Behavioral Dimensions of Charismatic Leadership. In J.A. Conger, R.N. Kanungo, and Associates (Eds.). *Charismatic Leadership: The Elusive Factor in Organizational Effectiveness* (pp. 78-97). San Fransico, CA: Jossey Bass.
- DiSalvo, V., Larsen C., Seiler W. J. (1976), Communication Skills Needed by Persons in Business Organizations, *Communication Education*, 25 269-275.
- Duncan J., Smeltzer L., Leap, T. (1990), Humor and Work: Applications of Joking Behavior to Management, *Journal of Management*, Vol. 16, No. 2, 255-278.
- George, J. (2000), Emotions and leadership: The role of emotional intelligence, *Human Relations*, 53(8), 1027-1055.
- Hargie, C., Tourish, D., & Hargie, O. (1994), Managers Communicating: An Investigation of Core Situations and Difficulties within Educational Organizations, *International Journal of Educational Management*, 8(6): 23-28.
- Jansen, M. (1994), Seven gifts and silvery laughter: Humour in educational leadership, *The Practising Administrator*, 16(4), 14-17.
- Kellett, J.B., Humphrey, R.H., Sleeth, R.G. (2002), *Empathy and complex task performance: two routes to leadership*, *Leadership Quarterly*, 13, 523-544.
- Rauch, C., Behling, O. (1984), Functionalism: Basis for an alternate approach to the study of leadership, In J. G. Hunt, D. M. Hosking, C. A. Schriesheim, and R. Stewart (Eds.) *Leaders and Managers: International perspective on managerial behavior and leadership*, Elmsford. New York: Pergamon.
- Sosik, J.J., Megerian, L.E. (1999), Understanding leader emotional intelligence and performance, *Group & Organization Management*, 24(3), 367-390.
- Walton, D. (1989), "Listening." *In Are You Communicating? You Can't Manage Without It*, 21-65. New York: McGraw-Hill.
- West-Burnham, J. (1997), *Managing Quality in Schools* (2nd ed.). Pearson Professional Ltd.
- Wolff, S.B., Pescosolido, A.T., Druskat, V. Urch. (2002), Emotional intelligence as the basis of leadership emergence in self-managing teams, *Leadership Quarterly*, 13, 505-522.

Η Ελληνόφωνη εκπαίδευση στην Ευρώπη και τα παραδείγματα της Σουηδίας, Γερμανίας, Βελγίου - Γαλλίας, και της Αλβανίας

Νικόλαος Θ. Γεωργίτσος

Δάσκαλος – Υπ. Διδ. του Παν/μίου Ιωαννίνων

Εισαγωγή

Ως προς τους φορείς που προωθούν την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό είναι ποικίλοι, δηλαδή η εκκλησία, αρχιεπισκοπές, κοινότητες, σύλλογοι γονέων, κυβερνήσεις, ιδιωτικοί ή δημόσιοι φορείς, η Ευρωπαϊκή Ένωση, πανεπιστήμια, πανεπιστημιακά ιδρύματα. Η πολυεπίπεδη προώθηση της γλώσσας φανερώνει την προσπάθεια του ελληνικού κράτους και των ελληνικών φορέων να μεταδοθεί εκείνη με όσο το δυνατόν περισσότερους τρόπους και να διατηρήσει ή να δημιουργήσει συνεκτικούς κρίκους με ομοεθνείς ή αλλοεθνείς.

Ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα υπάρχει πολυμορφία. Σε γενικές γραμμές οι ώρες που αφιερώνονται στην διδασκαλία κυμαίνονται στις 3-6 ώρες εβδομαδιαία με αποκλίσεις σε πολλές περιοχές ακόμα και στην ίδια χώρα όπως συμβαίνει στην περίπτωση της Αυστραλίας, του Καναδά ή της Γερμανίας. Λόγω αυτού αλλά και της προτεραιότητας που δίνεται στη γλώσσα σε κάθε χώρα, οι κατευθύνσεις του υπουργείου Παιδείας στην Ελλάδα αναπροσαρμόζονται. Για παράδειγμα, η διαφορετική αντιμετώπιση που έχει η γλώσσα στην Αυστραλία και το Βέλγιο λόγω της περισσότερης –στην περίπτωση της Αυστραλίας– ή λιγότερης –στη περίπτωση του Βελγίου– χρήσης της γλώσσας, επηρεάζει το βαθμό διδασκαλίας καθώς και το βαθμό συμμετοχής των φορέων στην προσπάθεια αυτή και οργάνωσης της όλης εκπαιδευτικής δραστηριότητας.

Ως προς την σύνθεση του πληθυσμού στα σχολεία των ομογενών, στην Αμερική, την Λατινική Αμερική αλλά και τον Καναδά τα παιδιά είτε προέρχονται από μονοεθνοτικές οικογένειες πρώτης και δεύτερης και τρίτης γενιάς αλλά και μικτές οικογένειες. Στην Κεντρική και Βόρεια Ευρώπη φοιτούν μαθητές από μονοεθνοτικές οικογένειες πρώτης και δεύ-

τερης γενιάς αλλά και από μικτές οικογένειες.¹ Ως προς την καταγωγή, είναι είτε ελληνική, είτε είναι απόγονοι μικτών γάμων αλλά και αλλογενείς.²

Συνολικά, η ελληνική γλώσσα διδάσκεται ποικιλοτρόπως στο εξωτερικό, και όπως είδαμε, από την πλευρά των μαθητών, η καταγωγή, ο πληθυσμός και ο βαθμός χρησιμότητας της γλώσσας σε κάθε χώρα επηρεάζει την εκμάθηση της ελληνικής. Ωστόσο ο βαθμός επιτυχίας της προσπάθειας αυτής συναντά σοβαρά τροχοπέδη, όπως θα δούμε ακολούθως.

2. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη Σουηδία

Στη Σουηδία υπάρχουν ενταγμένα σχολεία που λειτουργούν Σάββατα και απογεύματα, όπου η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας βρίσκεται σε συνάρτηση με τις ανάγκες του μαθητή και κατά συνέπεια η παρακολούθηση του μαθήματος δεν είναι υποχρεωτική, ενώ ο μαθητής έχει το δικαίωμα να επιλέξει την μορφή διδασκαλίας που του ταιριάζει, οι οποίες μπορούν να συνδυαστούν, εφαρμόζεται δηλαδή η «επιλεκτική» μέθοδος που έχει προτείνει η κ. Κατσιμαλή.³ Μπορεί δηλαδή να επιλέξει μεταξύ «της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, στα πλαίσια της επιλογής γλωσσών, της μητρικής στα πλαίσια των ελεύθερων επιλογών του μαθητή, της μητρικής εκτός ωρολογιακού προγράμματος και της επιλογής βασισμένης στην ιδιαίτερη κατανομή του σχολείου».⁴ Ωστόσο εάν ο αριθμός των μαθητών που επιθυμούν να κάνουν μαθήματα ελληνικής γλώσσας δεν είναι πέντε τότε δεν έχουν τη δυνατότητα και το δικαίωμα για την διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας.⁵

Ως προς το διδακτικό προσωπικό, στα Σουηδικά σχολεία ακολουθούνται συγκεκριμένες «τυποποιημένες» και «στερεότυπες» διδακτικές μέθοδοι,⁶ αφού η «πρωτοβουλία και η αυτενέργεια των μαθητών είναι ασυνήθιστα φαινόμενα.»⁷

3. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη Γερμανία

Στη Γερμανία υπάρχουν διάφοροι τύποι σχολείων, όπως τα αμιγή ελληνικά, τα δίγλωσσα, τα ενταγμένα, τα ευρωπαϊκά, όπως το Ευρωπαϊκό Σχολείο του Βερολίνου, τα μη ενταγ-

1. Χουρδάκης και Καραγιώργος 2004:247.

2. Χουρδάκης και Καραγιώργος 2004:247-8.

3. Κατσιμαλή 2004:224.

4. Γαρεφαλάκης 1999:177.

5. Γαρεφαλάκης 1999:178.

6. Γαρεφαλάκης 1999:179-180.

7. Γαρεφαλάκης 1999:181.

μένα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας και πανεπιστημιακά τμήματα.⁸

Τα αμιγή Ελληνικά Σχολεία, όπου ακολουθούν το αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων της Ελλάδας με τη διαφορά ότι η γερμανική διδάσκεται δύο με τρεις ώρες την εβδομάδα,⁹ κυριαρχούν στους φορείς διδακτικής δραστηριότητας της ελληνικής γλώσσας στη Γερμανία. Ως προς το Ευρωπαϊκό Σχολείο Στην Γερμανία το μοντέλο διγλωσσης εκπαίδευσης απευθύνεται σε έλληνες μαθητές ενώ το Ευρωπαϊκό Σχολείο του Βερολίνου διαφέρει σε αυτό. Η κατανομή του ωρολογίου προγράμματος στο σχολείο αυτό είναι διαφορετική απ' ό,τι είδαμε στον Καναδά, αφού ο χρόνος διδασκαλίας των ελληνικών και των γερμανικών είναι ισομερώς κατανομημένος, ως αποτέλεσμα της προσπάθειας για «ισοτιμία και αμοιβαιότητα των δύο γλωσσών και πολιτισμών και στην προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης.»¹⁰ Τέλος, στα τμήματα Ελληνικής Γλώσσας που ονομάζονται μαθήματα Μητρικής Γλώσσας στη Γερμανία, η μέθοδος διδασκαλίας των ελληνικών αλλά και οι ώρες διδασκαλίας διαφέρουν από κρατίδιο σε κρατίδιο.¹¹ Το ίδιο ισχύει και για το αναλυτικό πρόγραμμα των αμιγών Ελληνικών σχολείων, το οποίο αν και ακολουθεί τις γενικές κατευθύνσεις του Υπουργείου Παιδείας της Ελλάδας, διαφοροποιείται ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε γερμανικού κρατιδίου.¹²

Σήμερα η γλώσσα των μεταναστών δεν βρίσκει έδαφος στο αναλυτικό πρόγραμμα των κανονικών σχολείων, ενώ έχει παρατηρηθεί ότι «στις παιδαγωγικές πρακτικές ακολουθούνται οι αρχές της 'Παιδαγωγικής των Αλλοδαπών' και όχι της 'Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής'».¹³ Η κυριαρχία της πολυγλωσσίας και η υποχρέωση των μαθητών που θέλουν να φοιτήσουν στην ανώτατη εκπαίδευση, να γνωρίζουν μία ακόμη γλώσσα, δεν έχουν βοηθήσει τα ελληνικά να «βρουν μία θέση μέσα σ' αυτή την προσφορά ξένων γλωσσών.»¹⁴ Όπως θα δούμε η πραγματικότητα αυτή ισχύει και σε άλλες χώρες του εξωτερικού, όπως το Βέλγιο και η Γαλλία όπου η θέση της ελληνικής γλώσσας βρίσκεται σε ακόμη δυσχερέστερη θέση.

8. Δαμανάκης 2003:30.

9. Γιωτίτσας 1999: 152; Σιλιγάρης 2009:114.

10. Δαμανάκης 2004 (β): 121-2; Κατζουράκη και Μελιάδης 2009: 127.

11. Δαμανάκης 2003: 34 πίν. 3-3.

12. Δαμανάκης (επιμ.) 1999: 74.

13. Γιωτίτσας 1999: 151.

14. Γιωτίτσας 1999: 159.

4. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο Βέλγιο και την Γαλλία

Στο Βέλγιο υπάρχουν πέντε φορείς ελληνικής εκπαίδευσης, δύο από τους οποίους συναντάμε και στη Γερμανία, δηλαδή αμιγή ελληνικά σχολεία που ακολουθούν το αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων της Ελλάδας όπως επίσης και Ευρωπαϊκά σχολεία (Βρυξέλλες, Βερολίνο) όπου λειτουργεί ένα ελληνικό τμήμα τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.¹⁵ Επίσης υπάρχουν διαπολιτισμικά σχολεία, το Κεστεκίδειο Ελληνικό σχολείο και κρατικά σχολεία όπου η ελληνική διδάσκεται ως ξένη γλώσσα.¹⁷ Στη Γαλλία υπάρχουν δύο από τους φορείς αυτούς, δηλαδή τα διαπολιτισμικά σχολεία και σχολεία όπου η ελληνική διδάσκεται ως ξένη γλώσσα στα κρατικά σχολεία.¹⁸ Στα τμήματα αυτά τόσο του Βελγίου όσο και της Γαλλίας η διδασκαλία γίνεται δύο φορές την εβδομάδα (Τετάρτη απόγευμα, Σάββατο πρωί) από Έλληνες εκπαιδευτικούς. Το αρνητικό σημείο των διαπολιτισμικών σχολείων είναι ότι τα μαθήματα το Σάββατο στην περίπτωση του Βελγίου λειτουργούν ανασταλτικά για τους Έλληνες μαθητές που βλέπουν να μειώνεται ο ελεύθερος χρόνος του Σαββάτου,¹ αλλά έχουν εκφραστεί και βάσιμες επιφυλάξεις για τον ρόλο των σχολείων αυτών στην προώθηση της διαπολιτισμικότητας, αφού, όπως παρατηρεί ο κ. Κουτούζης, «μόνο κατ' ευφημισμό μπορούν να χαρακτηρισθούν ως διαπολιτισμικά, ενώ ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν σε αυτά φθίνει συνεχώς.»¹⁹ Η φθίνουσα πορεία στη φοίτηση των μαθητών στο Κεστεκίδειο σχολείο, δεν συμβαδίζει απόλυτα με τα πληθυσμιακά στοιχεία των Ελλήνων στο Βέλγιο, καθώς οι περισσότεροι μαθητές προέρχονται από γονείς που γεννήθηκαν στην Ελλάδα αλλά ζουν στο Βέλγιο τα τελευταία χρόνια, δεν έχουν δηλαδή αποκοπεί από την ελληνική πραγματικότητα. Ωστόσο και στις δύο αυτές χώρες η ενδοοικογενειακή επικοινωνία είναι δίγλωσση (γαλλικά-ελληνικά),²⁰ αν και στο Βέλγιο μόνο το 15% προέρχεται από μικτούς γάμους σε αντίθεση με τη Γαλλία που το ένα τρίτο των μαθητών προέρχεται από μικτούς.²¹

Επιπλέον, όπως σημειώνει ο κ. Δαμανάκης, το γεγονός ότι η βελγική και γαλλική κυβέρνηση δεν συνεισφέρουν οικονομικά επαρκώς αλλά μόνο η ελληνική κυβέρνηση, υποδη-

15. Κουτούζης 2004:107; Δαμανάκης 1996:109,111.

16. Δαμανάκης 1996:109.

17. Δαμανάκης 1996:109.

18. Δαμανάκης 1996:118.

19. Κουτούζης 2004:106.

20. Δαμανάκης 1996:113.

21. Δαμανάκης 1996:112.

λώνει «το περιθωριακό status» στο οποίο έχει περιέλθει η ελληνική εκπαίδευση τις δύο αυτές χώρες.²² Αντίθετα, το Κεστεκίδειο ιδιωτικό σχολείο αποτελεί τον αντίποδα στην περιθωριοποίηση της ελληνικής γλώσσας στο Βέλγιο, όπου φοιτούν κυρίως παιδιά Ελλήνων μεταναστών.²³

Συμπερασματικά στο Βέλγιο και τη Γαλλία η προσπάθεια να συνεχιστεί η διδασκαλία της ελληνικής αποτελεί αποκλειστική ευθύνη της ελληνικής κυβέρνησης, αφού ούτε η βέλγικη ούτε η γαλλική συμβάλλουν ενεργά στο έργο αυτό.

5. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Αλβανία

«Τα Ελληνικά μειονοτικά σχολεία»

Στην Αλβανία η ελληνική γλώσσα διδάσκεται σε μειονοτικά σχολεία καθώς και σε ιδιωτικά όπως το Όμηρος στη Χιμάρα. Επίσης λειτουργεί το εκκλησιαστικό Λύκειο «ο Τίμιος Σταυρός» στο Αργυρόκαστρο, «το οποίο αναγνωρίζεται νομικά ως δίγλωσσο θρησκευτικό μη κρατικό σχολείο μέσης εκπαίδευσης» και όπου «η ελληνική διδάσκεται εντατικά σε όλες τις τάξεις του σχολείου, ενώ η αλβανική διδάσκεται παράλληλα ως γλωσσικό μάθημα.»²⁴ Επίσης, στο Αρσάκειο Τιράνων «η ελληνική γλώσσα διδάσκεται για περισσότερο από 10 ώρες την εβδομάδα με τα καλύτερα αποτελέσματα» και δείχνουν την προσπάθεια που καταβάλλεται για την προβολή της ελληνικής γλώσσας στη νοτιοανατολική Ευρώπη.²⁵

Στα εικοσιένα μειονοτικά ωστόσο σχολεία που λειτουργούν,²⁶ τα γλωσσικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται διδάσκονται σε δύο κύκλους, ακολουθούν τις κατευθύνσεις που εφαρμόζονται στο δημοτικά σχολεία του Ελλάδας. Εκείνα του δευτέρου κύκλου δεν ακολουθούν τα πρότυπα διδασκαλίας του ελλαδικού χώρου, αλλά γενικά θεωρείται ότι οι ώρες διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στα μειονοτικά σχολεία δεν είναι αρκετές.²⁷ Το φαινόμενο αυτό δυσχεραίνεται από το γεγονός ότι και στους δύο κύκλους η διδασκαλία έχει περισσότερο να κάνει με την ανάπτυξη γνώσεων γύρω από την γλώσσα παρά με την καλλιέργεια της χρήσης αυτής, δεν τονίζεται δηλαδή ο επικοινωνιακός σκοπός της ελληνικής

22. Δαμανάκης 1996:109.

23. Δαμανάκης 1996:111.

24. Τσιτσελίης 2010:5, υποσ. 3.

25. Τσιτσελίης 2010:5, υποσ. 4.

26. Τσιτσελίης 2010: 7.

27. Καψάλης 2003:86.

γλώσσας.²⁸ Υποστηρίζεται ότι οι συγγραφείς των εκπαιδευτικών βιβλίων για τους ομοεθνείς στην Αλβανία δεν έχουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό υπόβαθρο ενώ το αναλυτικό πρόγραμμα συμπνέει αρκετά με το χαρακτήρα που διαπνέει τα ελληνικά σχολεία όσον αφορά στον πρώτο κύκλο, στον δεύτερο κύκλο το αναλυτικό πρόγραμμα παρουσιάζει περισσότερες αδυναμίες σε σχέση με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.²⁹ Συνολικά, δεν προωθείται ο ελληνικός πολιτισμός και η καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας όπως και δεν διαπνέονται τα βιβλία από το πνεύμα της οικουμενικότητας και της διαπολιτισμικότητας.³⁰

6. *Επιλογος*: Περιορισμοί στο έργο της ελληνόφωνης διδασκαλίας στο εξωτερικό

Από την πλευρά των διδασκόντων οι λόγοι που διαμορφώνουν την λιγότερο ή περισσότερο άρτια εκμάθηση της ελληνικής είναι διαφορετικοί.

Η προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού μέσα από το έργο ενός πολύ ικανού αριθμού φορέων είναι δείγμα, όπως ειπώθηκε, της ζήτησης της ελληνικής γλώσσας κυρίως από ομοεθνείς του εξωτερικού αλλά και αλλογενείς που επιθυμούν για διάφορους λόγους να μάθουν ελληνικά. Η διδακτική εμπειρία και η έρευνα έχει δείξει όμως ότι στην προσπάθεια αυτή υπάρχουν σοβαρά προβλήματα που δυσχεραίνουν το έργο των διδασκόντων ή μειώνουν το ενδιαφέρον των μαθητών για την εκμάθηση της γλώσσας.

Τα προβλήματα λοιπόν που αποτελούν τροχοπέδη στη διδασκαλία της ελληνικής στο εξωτερικό είναι όπως έχει παρατηρηθεί και συμπεραίνουμε από την ανασκόπηση στο συγκεκριμένο πόνημα, το γεγονός ότι το διδακτικό προσωπικό δεν έχει την ανάλογη εξειδίκευση,³¹ υπάρχει διαφοροποίηση στα γλωσσικά εγχειρίδια, έλλειψη στο διδακτικό υλικό και έλλειψη συντονισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών φορέων.³² Ως προς το τελευταίο, αν αναφέρει κανείς μόνο τους φορείς που διαμορφώνουν την προσπάθεια αυτή γίνεται κατανοητό ότι δεν υπάρχει ένα ενιαίος τρόπος διδασκαλίας της ελληνικής. Πιο συγκεκριμένα, «η Ορθόδοξη Εκκλησία της Ελλάδας, αρχιεπισκοπές στην Αμερική, τον Καναδά αλλά και η Καθολική εκκλησία, κοινότητες, σύλλογοι γονέων, ιδιωτικοί και δημόσιοι ή και δημοτικοί φορείς, η Ελληνική κυβέρνηση, η Κυπριακή κυβέρνηση, η Ευρωπαϊκή Ένωση, πανεπιστήμια,

28. Καψάλης 2003:87.

29. Καψάλης 2003:88-9.

30. Καψάλης 2003:91.

31. Πετράκη 2004: 253, 256; Δαμανάκης 2004 (γ): 270.

32. Δαμανάκης 2004 (γ): 269.

φιλανθρωπικά ιδρύματα αποτελούν τους φορείς που συμμετέχουν και συντονίζουν την προσπάθεια αυτή χωρίς να υπάρχει ομοιογένεια και ο κάθε φορέας λειτουργεί με διαφορετικά κριτήρια.»³³ Σε πολλές περιπτώσεις οι απαρχαιωμένες παιδαγωγικές μέθοδοι διδασκαλίας αλλά και επειδή συνυπάρχουν μαθητές με διαφορετική πνευματική ικανότητα και διαφορετική ικανότητα και γλωσσική κατάρτιση.³⁴

Σε επίπεδο σχολείων, η πολυμορφία του τύπου των σχολείων, όπως αμιγή ελληνικά, δίγλωσσα ή τρίγλωσσα θεωρείται ότι περισσότερο δυσχεραίνει το έργο του εκπαιδευτικού αφού εφαρμόζονται διαφορετικοί κανονισμοί και αναλυτικά προγράμματα σε καθένα από αυτά τα σχολεία.³⁵

Επίσης, όσον αφορά τα αναλυτικά προγράμματα, σε αρκετά ημερήσια σχολεία η διδασκαλία είναι συγκεχυμένη και η επιτυχία εξαρτάται από την διδακτική ικανότητα του δασκάλου,³⁶ άλλες φορές είναι δύσκολο να εφαρμοστούν από τους διδάσκοντες, είτε γιατί δεν τα κατανοούν είτε γιατί δεν είναι τα πιο κατάλληλα ως προς τις ανάγκες των παιδιών και του διαφορετικού περιβάλλοντος που ζουν. Στο πλαίσιο αυτό, ένας ικανός αριθμός εκπαιδευτικών θεωρεί ότι το αναλυτικό πρόγραμμα έχει διαμορφωθεί περισσότερο για τα δεδομένα της Ελλάδας και όχι για την σύνθετη διγλωσσική ή πολυγλωσσική πραγματικότητα που βιώνουν οι ομογενείς του εξωτερικού.³⁷

Κατά συνέπεια, όσο ικανοποιητική είναι η εικόνα της ποικιλόμορφης δραστηριότητας γύρω από την διδασκαλία της ελληνικής στο εξωτερικό, η διαφορετικότητα στην προσέγγιση του τρόπου διδασκαλίας προκαλεί αμφιβολία για τον βαθμό της συντονισμένης προσπάθειας αλλά και το αποτέλεσμα αυτής. Προβλήματα οργάνωσης, διοίκησης αλλά και διαφορετικά αναλυτικά προγράμματα δημιουργούν σκεπτικισμό απέναντι στο ευρύ φάσμα επιλογών του τρόπου της διδασκαλίας.³⁸

33. Κουτούζης 2004:110.

34. Σπυριδάκης και Κωνσταντάκου 1999: 90.

35. Πετράκη 2004: 256.

36. Δαμανάκης 2004 (β): 130.

37. Πετράκη 2004: 256.

38. Κουτούζης 2004:107.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γεωργογιάννης, Π (1997). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* Gutenberg, Αθήνα.
- Δαμανάκης (επιμ.). *Παιδεία ομογενών: θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*, ΕΔΙΑΜΜΕ, Ρέθυμνο.
- Δαμανάκης, Μ. (2004). (α). *Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων εξωτερικού, στο Παιδεία ομογενών : θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις : συνολική έκθεση-μελέτη της επιστημονικής επιτροπής του Πανεπιστημίου Κρήτης, Μ. Δαμανάκης (επιμ.), Ρέθυμνο.*
- Δαμανάκης, Μ. (2004). (β). *Δίγλωσσα προγράμματα (μοντέλα) εκπαίδευσης στις ελληνικές παροικίες του εξωτερικού στο Παιδεία ομογενών : θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις : συνολική έκθεση-μελέτη της επιστημονικής επιτροπής του Πανεπιστημίου Κρήτης, Μ. Δαμανάκης (επιμ.), Ρέθυμνο.*
- Δαμανάκης, Μ. (2004). (γ). *Συμπεράσματα και προτάσεις στο Παιδεία ομογενών : θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις : συνολική έκθεση-μελέτη της επιστημονικής επιτροπής του Πανεπιστημίου Κρήτης, Μ. Δαμανάκης (επιμ.), Ρέθυμνο.*
- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (2004). (δ). *Θεωρητικό πλαίσιο και προγράμματα σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά, Ρέθυμνο.*
- Δαμανάκης, Μ. (2010). *Αποτίμηση της μέχρι το 2010 ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και οι προοπτικές της*, ΥΠΔΒΜΘ, Ρέθυμνο, ειδικό τεύχος στις 6 Αυγούστου 2013,
- Κατσιμαλή, Γ. (2004). *Κυρίαρχες θεωρητικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας στο Παιδεία ομογενών : θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις : συνολική έκθεση-μελέτη της επιστημονικής επιτροπής του Πανεπιστημίου Κρήτης, Μ. Δαμανάκης (επιμ.), Ρέθυμνο.*
- Καιψάλης, Α.Γ., Χαραλάμπους Δ. Φ. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια : θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Αθήνα.
- Καιψάλης, Α. - Χαραλάμπους, (1995). *Δ. Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*, Αθήνα, σ. 113.
- Κουδούνα, Μ. (2006). *Διαλεκτική σκέψη και διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας σε Πολυπολιτισμικές Κοινωνίες στα Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι. Ε. Π. ΕΚ.), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα, 13-14 Μαΐου 2006, [ηλεκτρονική έκδοση ISSN 1790-8574] Αθήνα.*
- Κουτούζης, Μ. (2004). *Μορφές και φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό στο Παιδεία ομογενών : θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις : συνολική έκθεση-μελέτη της επιστημονικής επιτροπής του Πανεπιστημίου Κρήτης, Μ. Δαμανάκης (επιμ.), Ρέθυμνο.*
- Σπυριδάκης, Γ. Κωνσταντάκου, Χ. (1999). *Η Ελληνική Παιδεία στις ΗΠΑ: Τα κύρια σημεία της έρευνας στο Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό, Πρακτικά Πανελληνίου – Πανομογενειακού συνεδρίου Ρέθυμνο, 26-28 Ιουνίου 1998, Ρέθυμνο.*

- Κωνσταντινίδης, Σ. Κομπορόζος, Φ. (2001). *Αναλυτικά προγράμματα και διδακτικά υλικά στο Ελληνό-γλωσση εκπαίδευση στη διασπορά: Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά*, Σ. Κωνσταντινίδης (επιμ.), Ρέθυμνο.
- Νικολάου, Γ. (2005), *Διαπολιτισμική διδακτική: το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές, Ελληνικά Γράμματα*, Αθήνα.
- Σαραντίδη, Α. (2009). *Μεταμόρφωση- Ημερήσιο Ελληνορθόδοξο Σχολείο* στο Συμπόσιο «Ημερήσια Ελληνικά Σχολεία στη Διασπορά» Πρακτικά Συμποσίου Πανεπιστημίου Πληροφορικής Ρεθύμνου 5-6 Ιουλίου 2008.
- Τάμης, Α. (2001). *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη διασπορά: Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αυστραλία. Η σημερινή κατάσταση της Ελληνικής*, Ρέθυμνο.
- Τάμης, Α. (1999). *Η κατάσταση της Ελληνικής στην Ωκεανία: Κοινωνιογλωσσική Προσέγγιση στο Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό*, Πρακτικά Πανελληνίου – Πανομογενειακού συνεδρίου Ρέθυμνο, 26-28 Ιουνίου 1998, Ρέθυμνο.
- Τσιτσελίκης Κ. (1996) *Το Διεθνές και Ευρωπαϊκό καθεστώς προστασίας των γλωσσικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων και η ελληνική έννομη τάξη*, Τετράδια διεθνούς Δικαίου 20, Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή
- Τσιτσελίκης, Κ. (1997). *Η αντιμετώπιση των μειονοτικών γλωσσών στην Ελλάδα και το ευρωπαϊκό νομικό περιβάλλον στα πρόθυρα του 21ου αιώνα. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου. «Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού* (επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σελ 785-793.
- Τσιτσελίκης, Κ. (2001). *Μειονοτικές γλώσσες στην Ελλάδα. Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης, σε συνεργασία με τη Μ. Θεοδωροπούλου). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σ. 142-145.
- Τσιτσελίκης, Κ. & Χριστόπουλος, Δ. (1997). *Ο εντοπισμός του μειονοτικού φαινομένου στην Ελλάδα από τη νομική επιστήμη και το δίκαιο. Στο: Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα, Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών* (επιμ. Κ. Τσιτσελίκης και Δ. Χριστόπουλος). Αθήνα: ΚΕΜΟ & Εκδόσεις Κριτική ΑΕ, σ. 417-447.
- Τσιτσελίκης Κων., Χριστόπουλος Δημ. (επιμ.), (1997). *Το Μειονοτικό Φαινόμενο στην Ελλάδα. Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών*, Εκδ. Κριτική, σσ. 315-339.

Ξενόγλωσση

- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση Εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα.
- Haugen, E. (1956). *Bilingualism in the Americas: a bibliography and research guide*, University of Alabama Press, Tuscaloosa.

«Μνημειακή κληρονομιά παραδοσιακού ύφους στο Θεσπρωτικό χώρο. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση & Βιώσιμη Ανάπτυξη»

Νικολάου Μάρκος

ΠΕ11, MSc, Υπεύθυνος Κ.Π.Ε Φιλιατών - Θεσπρωτίας
markosn71@gmail.com

Αντικείμενο

Αντικείμενο της έρευνας αποτελούν τα κτίσματα κοσμικού και θρησκευτικού χαρακτήρα περιόδου οθωμανοκρατορίας στην περιοχή της Θεσπρωτίας, δημιουργίες που συναρτούνταν από τις ιστορικές συγκυρίες και περιβαλλοντικά δεδομένα παράλληλα. Στο πλαίσιο της γεωγραφικής περιοχής αναφοράς (Θεσπρωτία) εξετάζονται ζητήματα σχεδιασμού και χωροθέτησης των μεμονωμένων κτισμάτων, του συνόλου των κτισμάτων, οικισμοί / κοινότητες και σε ευρύτερη κλίμακα των μικρών πόλεων της Περιφερειακής Ενότητας.

Η διερεύνηση της έννοιας του παραδοσιακού οικισμού τα τελευταία χρόνια με το περιεχόμενο των εντυπώσεων που παρέχουν όλες οι αισθήσεις και όχι μόνο η όραση, επιτρέπει στο σύνθετο πλέον τοπίο (εικονικό, ακουστικό, οσμητικό, κ.λ.π.) αλλά και στο πολιτισμικό τοπίο της μνήμης και της γνώσης, να θεωρείται εκφραστής αυτού του ιδιαίτερου χαρακτήρα. Όπως αναφέρει η Στεφάνου (1999), η εικόνα αποτελεί ένα πολύ σημαντικό στοιχείο για τη μορφή, αφού καθορίζει τη συγκεκριμένη ύπαρξή της, την ταυτότητά της, τη συγκεκριμένη φυσιογνωμία της, τις γραμμές που την εγγράφουν και την περιγράφουν στο χώρο και στο χρόνο, το τοπικό και το χρονικό περίγραμμα της, δηλαδή τον τόπο της (χώρο) και την μνήμη της (χρόνο).

Η έρευνα θα έχει σαφώς επιστημονική βάση στη μελέτη βιβλιογραφίας σε συναφές αντικείμενο αλλά και στα πλαίσια της αναζήτησης – πρωτογενούς έρευνας και βιωματικής προσέγγισης απαραίτητης στην συγκεκριμένη περίπτωση.

Η εργασία αυτή υποστηρίζεται και από ένα πρόγραμμα του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Φιλιατών-Θεσπρωτίας το «Παραδοσιακοί Οικισμοί, Πετρογέφυρα, Νερό-μυλοι...». Σχεδιάστηκε για μαθητές που απαρτίζουν ομάδες που συμμετέχουν σε σχολικά

περιβαλλοντικά προγράμματα στο ανθρωπογενές περιβάλλον, ανάλογης ιστορικής περιόδου. Γίνεται μια προσέγγιση σε θέματα παραδοσιακής αρχιτεκτονικής, σε ιδιαιτερότητες στο χώρο της Θεσπρωτίας που προκύπτουν κυρίως από τις διαμορφούμενες κοινωνικές και οικονομικές μεταβολές στο ρου της ιστορίας.

Άμεση υποστήριξη θα παρέχεται και από ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+ ΚΑ2 με τίτλο « Παραδοσιακοί οικισμοί στην Θεσπρωτία και βιώσιμη ανάπτυξη» που θα δεχτούμε πληροφορίες και γνώσεις σε θέματα παραδοσιακής αρχιτεκτονικής από επτά (7) χώρες, εταίρους, και έτσι θα κατανοήσουμε τις ομοιότητες αλλά και διαφορές σε θέματα αρχιτεκτονικής, δομικών υλικών, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (ιδιαίτερα στο ανθρωπογενές περιβάλλον) και βιώσιμης ανάπτυξης. Μεγάλες σαφώς θα είναι οι ομοιότητες με τις χώρες που βρίσκονται στην χερσόνησο του Αίμου λόγω της επικράτησης σε όλο το χώρο των Οθωμανών, αρκετές με την Ιταλία λόγω γειτνίασης, κοινών γεωμορφολογικών σχηματισμών και δομικών στοιχείων, και λιγότερα κοινά με τις βόρειες χώρες Σλοβενία και Πολωνία.

Η επικράτηση στην ευρύτερη περιοχή και επί μακρό χρονικό διάστημα μεγάλων ιστορικών δυνασθειών - αυτοκρατοριών (Ρωμαϊκή, Βυζαντινή, Οθωμανική) δημιούργησε το φαινόμενο των “συγγενών τόπων” ή των “ζωνών πολιτισμικής συνέργιας”. Η έννοια των ορίων (ως φυσικών ορίων) -όπως ισχύει σήμερα- καταργείται με την έννοια των συγγενών τόπων και αναγνωρίζονται κοινά πολιτισμικά χαρακτηριστικά σε μεγάλες γεωγραφικές ενότητες του συγκεκριμένου χώρου αναφοράς (Γαβρά, 2004).

Ακολουθεί αναφορά στους τύπους σπιτιών στον χώρο της Ηπείρου την περίοδο της οθωμανοκρατορίας και στα υλικά δόμησης. Εσωτερική περιγραφή μιας απλής οικίας. Κατάληξη αυτής της εργασίας με μια παρουσίαση των σταδίων διδασκαλίας στους μαθητές και την μεθοδολογία πάνω στο θέμα. Πως οι μαθητές ανταποκρίνονται θετικά από την αρχή, στην πορεία θέτουν προβληματισμούς και ερωτήσεις αλλά και ιδέες για την βιώσιμη ανάπτυξη των οικισμών.

Ερευνητικό πλαίσιο

Με την εργασία αυτή επιχειρείται η παρουσίαση του μνημειακού αποθέματος λαϊκής αρχιτεκτονικής κληρονομιάς ενός γεωγραφικού τμήματος, περιορισμένου πια λόγου ιστορικών και δημογραφικών αποτελεσμάτων, της Θεσπρωτίας. Ένα από τα τρία αρχαία ηπειρωτικά φύλα μαζί με τους Χάονες και τους Μολοσσούς, οι Θεσπρωτοί (Σακελαρίου, 1997). Για σύντομο χρονικό διάστημα κυρίαρχοι της περιοχής οι Σλάβοι που έδωσαν το

όνομα Βαγενετία και περιλάμβανε επίσης τις περιοχές Κεστρίνη, (που σύμφωνα με το Αραβαντινό είναι η περιοχή της Σκέφαρης) και τμήμα της Κασσιωπαίας (Ζιάγκου, 1974).

Αρνητικές ιστορικές συγκυρίες συνετέλεσαν σε μειωμένη ανάπτυξη στην περιοχή και ίσως αυτό να έχει θετικές συνέπειες στην διατήρηση αναλλοίωτου του πολιτιστικού αποθέματος και να υπάρχουν ακόμα ανοιχτά, ζωντανά με σχηματισμούς που παρατηρούνται όχι μόνο σε κοινωνικοοικονομικούς δείκτες αλλά και σε διαμόρφωση της ανθρωπογεωγραφίας στην περιοχή (Αράπογλου, 2007).

Αρχικά θα προσπαθήσουμε μια ιστορική αναδρομή, προκειμένου να αναδειχθούν οικονομικές, κοινωνικές και γεωγραφικές επιδράσεις στην διαμόρφωση των πολιτιστικών έργων – κτισμάτων – προϊόντων. Ο πολιτισμός αποτυπώνεται στα κτίσματα και την οργάνωση του χώρου.

Η εργασία δεν εστιάζει περισσότερο σε αυτά τα κτίσματα που για λόγους αρχιτεκτονικούς ή και ιστορικούς χαρακτηρίστηκαν από την Πολεοδομία ή την Εφορεία Νεωτέρων Μνημείων ως Παραδοσιακά ή Διατηρητέα αλλά στην λαϊκή κατοικία που αποτελεί όπως μας αναφέρει η Τσούβαλη (2001) *μία από τις σημαντικότερες εκδηλώσεις του βίου και της ψυχής του λαού*.

Η λαϊκή αρχιτεκτονική, σε αντίθεση με την επίσημη αρχιτεκτονική των επιστημόνων αρχιτεκτόνων, είναι η οικοδομική τέχνη που γεννιέται από τις ανάγκες ενός λαού, χωρίς τη μεσολάβηση ειδικού επιστήμονα. Γι' αυτό εκφράζει τον τρόπο ζωής του λαού αυτού, τις αξίες του, και γενικά τον πολιτισμό του σε μια δεδομένη εποχή.

Αντικείμενο της εργασίας αποτέλεσαν όπως και αναφέρθηκε παραπάνω εκτός από τα κτίσματα και οι οικισμοί, στο χώρο της Θεσπρωτίας. Οι οικισμοί αυτοί κατατάσσονται σήμερα κατά οικολογική ιεράρχηση στους γεωργικούς οικισμούς και ειδικότερα στην κατηγορία μικρού χωριού (25-500 κατοίκων).

Η προστασία και διαχείριση της πολιτιστικής κληρονομιάς και ειδικά της αρχιτεκτονικής, υποστηρίζεται σε διεθνές επίπεδο από ακολουθία μανηφέστων – συμβάσεων όπως η Χάρτα των Αθηνών, της Βενετίας, του Άμστερνταμ κ.ά. Διεθνείς οργανισμοί όπως UNESCO, ΟΗΕ, EUROPA NOSTRA, διαφυλάττουν τους κανόνες εφαρμογής των παραπάνω συμβάσεων (Γαβρά 2004).

Στόχος της εργασίας

Καταγραφή και παρουσίαση των χαρακτηρισμένων ως Παραδοσιακών και Διατηρητέων οικισμών αλλά και άλλων κτισμάτων μη χαρακτηρισμένων που λόγω ηλικίας, αρχιτεκτονικών και άλλων ιδιαιτεροτήτων χρίζουν αναφοράς και συνέχειας ιστορικής, λειτουργικής

γικής και εκπαιδευτικής στο χώρο της Περιφερειακής Ενότητας Θεσπρωτίας. Θα παρουσιαστεί μια διάρθρωση της παραδοσιακής ηπειρώτικης οικίας και θα ακολουθήσει η χωροθέτηση του οικισμού.

Στο πλαίσιο σύνδεσης με την εκπαίδευση της παροχής γνώσεων και πληροφοριών ειδικά μέσα από προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, πηγάζουν και λύσεις σωστής αξιοποίησης και ορθολογικής διαχείρισης φυσικών αξιών και πόρων (Κ.Π.Ε Φιλιππιάδων, 2010).

Ακόμα έρευνα στα περιβαλλοντικά προγράμματα σε όλα τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Ελλάδας για κοινή θεματολογία, να αναφέρονται δηλαδή σε ανθρωπογενές περιβάλλον και την αμοιβαία σχέση τους στην τελική εικόνα που πρέπει να σχηματίζετε με το φυσικό περιβάλλον.

Ιστορική αναδρομή και λαϊκή αρχιτεκτονική της Ηπείρου

Πάνω στο αντικείμενο της εργασίας, η χρονική περίοδος που δημιουργήθηκαν αυτά τα κτίσματα είναι στην τρίτη φάση της Οθωμανικής κυριαρχίας. Από την επικράτηση στο χώρο από τον Αλί Πασά (1788-1822) έως την απελευθέρωση της Ηπείρου το 1913 (Φιλιππίδης, 1999). Αυτό ήταν το τέλος μιας περιόδου ανάπτυξης με εμφανή αποτελέσματα ορατά ακόμα και στις μέρες μας: γεφύρια, κρήνες, νερόμυλοι φτιαγμένα τα περισσότερα σε αυτό το χρονικό πλαίσιο.

Η λαϊκή αρχιτεκτονική σε όλη την Ήπειρο εμφανίζει κοινά χαρακτηριστικά με μικρές τοπικές διαφοροποιήσεις. Οι μορφές των κτισμάτων ενσωματώνονται στο φυσικό περιβάλλον, με το αποτέλεσμα να είναι αρμονικό - φυσικό. Πέτρα και ξύλο. Υλικά δόμησης από το περιβάλλοντα χώρο.

Οικιστική Χωροθέτηση

Τα κριτήρια εκείνης της εποχής: ύπαρξη νερού, ικανοποιητικοί βοσκότοποι, Προσανατολισμός – θέα, Δυνατότητα οπτικής επικοινωνίας, Συνθήκες ασφάλειας, Οδική σύνδεση, Επιλογή αμυντικής θέσεως. Οι οικισμοί έχουν αμυντικό σχεδιασμό, με πυκνή δόμηση. Κάθε σπίτι βοήθα και αυτό με τις δικές του αμυντικές υποδομές, ψηλοί μαντρότοιχοι 2-2.5 μέτρα. (Σταματοπούλου, 1999).

Όλοι σχεδόν οι οικισμοί είναι μονοκεντρικοί με ένα δηλαδή κέντρο το μεσοχώρι.

Στο μεσοχώρι τώρα βρίσκονταν τα διάφορα κοινόχρηστα κτίσματα όπως εκκλησία, σχολείο, καφενείο, κρήνες.

Σπίτι –Τύπος –Μορφή – Διαφορές

Η εξέλιξη της αρχιτεκτονικής στον γεωγραφικό χώρο της Θεσπρωτίας είχε παράλληλη πορεία όπως και της οικονομικής, κοινωνικής, πολιτικής ανάπτυξης απλά στασιμότητα. Σύμφωνα με τον κ. Λαζαρίδη λαογράφο, ερευνητή, συγγραφέα υπάρχει μια γενικά αποδεκτή ονομασία σε τρεις (3) τύπους σπιτιών και την εξέλιξη τους (Σταματοπούλου, 1999).

Συγκεκριμένα: Τύπος Α', ονομασία ΓΙΑΓΙΑ. Διαμορφώθηκε στο 1650 περίπου. Σπίτια μικρά, ισόγεια υπερυψωμένα. Έχουν σχήμα τετράγωνο ή ορθογώνιο με ένα ή δύο κάτω και πάνω.

Τύπος Β'-ονομασία ΜΑΝΑ. Μετά το 1700-1750 νέο πρότυπο από την περιοχή των Ζαγοροχωριών. Διαμορφώνεται ο ημιυπαίθριος χώρος, το χαγιάτι, που όπως αναφέρει ο κ. Χαρίσης: *η χρήση του είναι πανάρχαια.*

Τύπος Γ' ΘΥΓΑΤΕΡΑ. Τελευταίος τύπος σπιτιού. Διαμορφώθηκε μετά το 1850 με 1880.

Όλα τα παραπάνω σε περιοχές της Ηπείρου μεν αλλά με θετικούς δείκτες οικονομίας.

Σε γνώστες αρχιτεκτονικής ή κατοίκους της Θεσπρωτίας τα χαρακτηριστικά αυτά σε οδηγούν χωρίς δυσκολία στο τύπο Α ως αυτόν που επικράτησε στα μέρη μας.

Η διαμόρφωση της οικίας αυτού του τύπου κατοικίας.

Ξεκινάμε από το κατώ. Ένας τοίχος διαιρεί σε δύο τμήματα. Στην πίσω ζώνη έχουμε το μέσα σπίτι (Λώλης, 1973). Ο ένας χώρος αποθήκευσης καρπών, λαδιού, τροφίμων, κρασιού, ελιών και ο άλλος χώρος για ξύλα, ζωοτροφές κ.α. Βγαίνοντας τώρα έξω ανεβαίνουμε στο ανώι από εξωτερική σκάλα. Βλέπουμε πάλι δύο δωμάτια. Υπνοδωμάτια. Το ένα αρκετά μεγαλύτερο σε διαστάσεις αλλά και καλύτερη υποδομή - υποστήριξη για φιλοξενία, ο λεγόμενος οντάς ή χειμωνιάτικο.

Οι μεσοτοιχίες γίνονται σχεδόν αποκλειστικά από ξύλινη κατασκευή πάχους 6 με 10 εκ. κάλυψη με λάσπη, πλίνθους και πέτρες. Αυτός είναι και ο λεγόμενος τσιατμάς. Τα παράθυρα είναι δίφυλλα ανοιγόμενα και προφυλαγμένα με σιδεριές που πολλές φορές εξέχουν (Ρογκότη, 1999).

Αναπόσπαστα τμήματα του ηπειρώτικου σπιτιού, ο μαντρότοίχος και η αυλόπορτα. Με το όρο μάντρα, στην Ήπειρο, νοείται κάθε περίφραγμα σπιτιού και βοηθητικών χώρων ακόμα και αγροκτημάτων εάν αυτά ήταν κατασκευασμένα από πέτρα.

Με τον όρο αυλόπορτα νοείται η πόρτα που οδηγεί από την αυλή στο δρόμο και σαφώς ανάποδα (Χαρίσης 1985).

Σε όλα σχεδόν τα σπίτια της περιοχής Θεσπρωτίας επικρατεί σε όλες τις επιφάνειες εσωτερικά και εξωτερικά το επίχρισμα, εκτός από τις εξωτερικές γωνίες, αγκωνάρια, περίπου ένα μέτρο για κάθε πλευρά και τα ανοίγματα με τις πελεκητές πέτρες. Σε αποστάσεις 0.80 εκ. έως και 1.00 από το έδαφος μέσα στο τοίχο, τοποθετούνταν οριζόντιοι ξυλοδεσμοί. Πρόσφεραν καλύτερη έδρα στους λίθους και σίγουρα ενίσχυαν την αντοχή τους ειδικά σε περίπτωση σεισμών.

Στην οροφή του κτιρίου φτιάχνονταν περιμετρικά μια στέρεη βάση από χοντρό σχιστόλιθο, η κορνίζα. Μια επέκταση προς τα έξω 10 περίπου εκατοστών δίνει χάρη και μεγαλύτερη βάση όπου στηρίζονταν ο ξύλινος σκελετός της στέγης. Σκελετός με ίσια ξύλα από κυπαρίσι ή δρυς που θεωρούνταν κατάλληλα. Η κάλυψη γίνονταν από λεπτές πλάκες σχιστόλιθου.

Στην αυλή κάθε σπιτιού βρίσκονταν στο πίσω τοίχο, το μαγειρείο με το φούρνο και μακριά, σε κάποια άκρη κοντά στο μαντρότοιχο, το αποχωρητήριο.

Χαρακτηριστικό αρχιτεκτονικό στοιχείο που απαντάται σε πολλές οικίες αυτής της χρονικής περιόδου (17^{ος} -19^{ος} αι.) στη Θεσπρωτία είναι οι κουμπέδες, στοές σε μορφή μακριάς καμάρας που οδηγούσαν στο κατώ, και πάνω σε αυτούς (κουμπέδες) η εξωτερική σκάλα που επικοινωνούσε το κατώ με το ανώι αλλά και απευθείας με την αυλή. Τη ιδιαιτερότητα αυτή την αναφέρουν στη σύγχρονη αρχιτεκτονική ορολογία ως «αψίδες».

Τελευταία η Εφορεία Νεωτέρων Μνημείων της Περιφέρειας Ηπείρου σε πολλούς χαρακτηρισμούς για παραδοσιακά ή διατηρητέα στην περιοχή της Θεσπρωτίας το αναφέρει ως ξεχωριστή, ντόπια λαϊκή αρχιτεκτονική ιδιοτυπία.

Η υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος, *Παραδοσιακοί οικισμοί, Πετρογέφυρα, Νερόμυλοι...* του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Φιλιατών – Θεσπρωτίας σε όλες τις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας πρέπει να στηρίζεται σε τέσσερις άξονες που είναι οι εξής:

- **η μαθητοκεντρική επιλογή** και προσέγγιση του εκπαιδευτικού θέματος,
- **ο χωρισμός** της περιβαλλοντικής ομάδας σε ανομοιογενή τμήματα. Σ' έναν παραδοσιακό οικισμό οι μαθητές μπορούν να χωριστούν σε δύο ή περισσότερες υποομάδες, ανάλογα με τον συνολικό αριθμό της περιβαλλοντικής ομάδας και αναλαμβάνουν διαφορετικές εργασίες. Από τις βασικές εργασίες είναι η καταγραφή (και φωτογράφιση) παραδοσιακών στοιχείων και αντίστοιχα η άλλη ομάδα στον απέναντι μαχαλά ξεκινώντας, να αναζητά και να καταγράφει σύγχρονες αρνητικές παρεμβάσεις που αλλοιώνουν το παραδοσιακό ύφος – χαρακτήρα του κτιρίου και χαλάνε την ομοιομορφία στον οικισμό και την αρμονία με τη φύση, το περιβάλλον.

- **η βιωματική προσέγγιση** – επαφή του θέματος
- **η διαθεματική και πολύπλευρη προσέγγιση** της γνώσης. Θα ακολουθεί μια προσέγγιση στο διδακτικό μέρος του προγράμματος όπως υλοποιείται από το κέντρο Π.Ε. Το τέταρτο και ίσως και το πιο περίπλοκο τμήμα των εργασιών των παιδιών χρειάζεται ανάλογη ενθάρρυνση και παρότρυνση από τους συντονιστές εκπαιδευτικούς για προσεγγίσουν το κεντρικό θέμα από διαφορετικές θεματικές πτυχές. Κατά την διάρκεια της υλοποίησης του συγκεκριμένου προγράμματος, η περιβαλλοντική ομάδα (μαζί με τους συντονιστές – συνοδούς καθηγητές) μπορούν να χρησιμοποιούν τη μέθοδο διδασκαλίας project ή ακόμα και τη μέθοδο storyline (ιστοριογραμμής) για να προσεγγίζουν το κεντρικό θέμα και να παρουσιάσουν το αποτέλεσμα εισροής γνώσης που αποκτήθηκε από την περιβαλλοντική ομάδα σε όλο το χρονικό και διαθεματικό πλαίσιο της εργασίας.

Οι μαθητές σε αυτό το περιβαλλοντικό πρόγραμμα συμμετέχουν δραστικά από την έναρξη με ερωτήσεις και αναφορές, όπως που το έχουν ξαναδεί ή αν έχουν προλάβει πρόγνους σε τέτοιες κατοικίες και αν είχαν και οι ίδιοι εμπειρίες. Ανταποκρίνονται ευχάριστα σε όλα τα ερεθίσματα προς το συγκεκριμένο θεματικό άξονα, που τους δίνονται με ποικίλους τρόπους, από την παιδαγωγική ομάδα του κέντρου και συμμετέχουν σε όλες τις εργασίες και τα παιχνίδια στα πεδία δράσεων με την ιδιαιτερότητα του ο καθένας. Ακόμα και στα φύλλα εργασιών εμφανίζεται η θετική τους ανταπόκριση σε όλα τα ερωτήματα, κρυπτόλεξα, σταυρόλεξα κ.α. Ιδιαίτερα στην τελευταία επαφή με τους μαθητές στην διαδικασία της επισκόπησης, στην οποία οι ίδιοι οι μαθητές με βοηθητικά εργαλεία, τη φωτογραφική μηχανή, τη βιντεοκάμερα και τον υπολογιστή, προβάλλουν τα γνωστικά αποτελέσματα, προϊόν του εν λόγω περιβαλλοντικού προγράμματος. Σίγουρα αυτό επιτυγχάνετε όχι με απλή επίσκεψη αλλά στα πλαίσια της διήμερης ή τριήμερης βιωματικής προσέγγισης στο ανθρωπογενές περιβάλλον.

Η τελική παρουσίαση – ανασκόπηση, σε πολυήμερα πάντα προγράμματα, περιλαμβάνει στοιχεία από τις έρευνες των μαθητών σε βιβλιογραφία, από προσωπικές συνεντεύξεις με παλιούς μαστόρους, απογόνους τους ή κατοίκους παραδοσιακών οικισμών που προλαβαν τα μπουλούκια των μαστόρων ή ακόμα από επιστήμονες με συναφή επαγγελματική ειδικότητα (αρχιτέκτονες, πολιτικοί μηχανικοί κ.α). Ανάδειξη ακόμα των καταγραφών τους σε συνδυασμό με φωτογραφίες ή βίντεο, απόδοση της παραδοσιακής ορολογίας με την καλύτερη πιστότητα στην ντοπιολαλιά.

Η τελική μορφή μαζί με τις εργασίες που έχουν από το σχολείο μπορεί να αποδοθεί σε

εκτύπωση εγχειριδίου, σε ηλεκτρονική μορφή CD, κατασκευή ιστοσελίδας ή ακόμα και σε θεατρική μεταφορά με θέματα, ιδέες που απορρέουν από την προσπάθεια αντιγραφής συνθηκών διαβίωσης και εργασίας στην περίοδο προβιομηχανική. Ακόμα ένα ποίημα, προϊόν συλλογικότητας και προηγούμενης βιωματικής προσέγγισης που θα απέδιδε με εικαστικό τρόπο ακόμα καλύτερα τα συναισθήματα των παιδιών. Σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας (Λυκείου) μια έκθεση σε μορφή αναφοράς προς την τοπική αυτοδιοίκηση ή το τοπικό τύπο αρνητικών ή θετικών συμπερασμάτων θα είναι μια θετική πρώτη κίνηση για την συμμετοχή τους στα κοινά, ενεργοί πολίτες.

Αν επισκεφτεί κανείς (ιδιαίτερα μαθητής) κάποιον παραδοσιακό οικισμό από τους τόσους που διαθέτει ακόμα η χώρα μας, μπορεί εύκολα να διαπιστώσει πως πέραν της φυσικής αρμονίας του τοπίου υπάρχουν πλήθος στοιχείων που υπακούουν στις αρχές της αειφόρου ανάπτυξης. Παράλληλα τα μικρά παιδιά ίσως πρώτη φορά και σε βιωματική προσέγγιση αναλύουν λέξεις όπως περιβάλλον και παράδοση. Απλή αναφορά σε ότι μας περιβάλλει με διευκρίνιση διαχωρισμού φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος και την απλή αλλά ουσιώδη ανάλυση της έννοιας παράδοση *το δόσιμο, το να παραδίδει κανείς σε κάποιον κάτι από το κ. Μπαμπινιώτη*. Ακόμα όπως απαντάμε σε έναν τόμο που δίνει πολλές πληροφορίες πάνω σε θέματα πολιτισμού (*Ελληνικός Λαϊκός Πολιτισμός, τόμος α*), ο πλούτος των πολιτιστικών συγκομιδών σε προηγούμενες γενιές είναι η παράδοση. Αυτός ο πλούτος που βρίσκεται σε θέση αναμονής για μελλοντική εκμετάλλευση πρέπει να έχει γρήγορη και ουσιαστική συνεργασία με τομείς όπως ο τουρισμός, ο αθλητισμός, οι τέχνες και τα ΜΜΕ, η μόδα, η αρχιτεκτονική κ.α. Η ανάπτυξη ισχυρών συνεργασιών όπου εμπλέκονται οι τοπικοί πολίτες, η κοινωνία των πολιτών, η τοπική οικονομία και τα διάφορα επίπεδα της κυβέρνησης, αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση. Ο συνδυασμός ικανοτήτων και τοπικής γνώσης είναι βασικός για τον εντοπισμό κοινών λύσεων και την επίτευξη βιώσιμων αποτελεσμάτων γενικής αποδοχής (Πολιτική Συνοχή 2014-2020).

Οι παραδοσιακοί οικισμοί είναι βασικά στοιχεία της αρχιτεκτονικής κληρονομιάς, αποτελούν εντυπωσιακά αξιοθέατα της χώρας μας (π.χ Πήλιο, Μάνη, Ζαγόρια κ.α) και προσδίδουν θετικά στοιχεία στη διαμόρφωση της φυσιογνωμίας της. Στους χώρους αυτούς αποτυπώνονται και εκφράζονται τρόποι ζωής, τεχνικές, αισθητικές προτιμήσεις, κοινωνικές σχέσεις που διαμορφώθηκαν στην πολυκύμαντη ιστορική πορεία. Μέσα από την παρουσία παραδειγμάτων εξετάζεται το πλαίσιο ρυθμίσεων και οι τάσεις στην διαχείριση του χώρου, με έμφαση στη γεωγραφική περιοχή αναφοράς (Θεσπρωτία). Η εικόνα των παραδοσιακών χωριών λειτουργεί ως εργαλείο προβολής και ανάπτυξης μιας ευρύτερης πε-

ριοχής.

Πρέπει όμως, τώρα που είναι ακόμα ορατά τα παραδοσιακά κτίσματα και δεν έχουν καλυφτεί από την αδιαφορία, την άγνοια και τον υπέρμετρο πλεονασμό, να αποτελέσουν εκπαιδευτικό «υλικό» κατάλληλο και ίσως απαραίτητο για την σωστή μαθησιακή – εκπαιδευτική βάση και πορεία των μαθητών στην χώρας μας.

Αρχές και στοιχεία κοινωνιολογίας, λαογραφίας, ιστορίας, τεχνολογίας, φυσικής, γεωμετρίας, θρησκείας – θεολογίας, κτηνιατρικής γεωπονικής, καλλιτεχνικών μπορεί ο μαθητής μέσα από μια όντως βιωματική προσέγγιση δύο – τριών ημερών να αποκρυπτογραφήσει και να αποτυπώσει. Έτσι θα καταλάβει και θα προσανατολιστεί καλύτερα χωρικά, ιστορικά αλλά και συναισθηματικά.

Αξίζει τέλος να επισημανθεί για μια ακόμη φορά η σημασία που έχει η συνειδητοποίηση, από πλευράς της ελληνικής κοινωνίας, της ουσιαστικής προστασίας όσων ιστορικών κτηρίων και συνόλων έχουν απομείνει στην πατρίδα μας, ώστε να είναι δυνατόν, τουλάχιστον τα εναπομείναντα, να συνεχίσουν να χρησιμεύουν ως πηγές επιστημονικής γνώσης του παρελθόντος αλλά και πολύπλευρης έμπνευσης.

Πρωτοτυπία στο χώρο ίσως η προσπάθεια να συνδεθούν οι πολιτιστικές πολιτικές και η προβολή της εικόνας των παραδοσιακών οικισμών και κτισμάτων στο χώρο της Θεσπρωτίας και ειδικότερα σε επίπεδο σχεδιασμού γενικών στόχων χωρικής ανάπτυξης για την περιοχή.

Όπως αναφέρεται και στην πολιτική συνοχής της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2014-2020), η καλλιέργεια ολοκληρωμένων πολιτικών θα ενισχύσει την βιώσιμη ανάπτυξη και την προσαρμοστικότητα παραδοσιακών οικισμών και όλης της Περιφερειακής Ενότητας Θεσπρωτίας ώστε να διασφαλιστούν συνέργειες από τα Ευρωπαϊκά διαρθρωτικά και επενδυτικά ταμεία (ΕΔΕΤ).

Το περιεχόμενο της εργασίας εστιάζει στην καταγραφή των παραδοσιακών οικισμών και κτισμάτων στο χώρο της Θεσπρωτίας, τις διαφορές αλλά ομοιότητες με άλλους παραδοσιακούς οικισμούς στον Ελλαδικό χώρο και σε επτά (7) ευρωπαϊκές χώρες (πρόγραμμα Erasmus+ ΚΑ2) και την σύνθεση τους με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και συγκεκριμένα με τη παροχή γνώσεων από προϊόντα της αναζήτησης στο πλαίσιο πρωτογενούς έρευνας.

Οι παραδοσιακοί οικισμοί όπου και αν βρίσκονται, σε παραθαλάσσιες ή και ορεινές περιοχές, υπάρχουν σε απόλυτη αρμονία με το φυσικό περιβάλλον και εκμεταλλεύονται καθετί που μπορεί να είναι χρήσιμο και λειτουργικό, σε ένα πεδίο κινήσεων μικρό, του μι-

κροχώρου. Το ζητούμενο σήμερα είναι η διατήρηση της αυθεντικότητας σε παράλληλο δρόμο με την επιδιωκόμενη ανάπτυξη. Όμως η αξιοποίηση του εθνικού κεφαλαίου, της πολιτιστικής κληρονομιάς και ο αναπτυξιακός σχεδιασμός με όρους καθαρά οικονομικούς και ρυθμούς ταχείας και αλόγιστης εκμετάλλευσης, είναι το πιο κρίσιμο και επικίνδυνο σημείο αναφοράς σε αυτή την περίπτωση.

Εκεί βρίσκεται και η σπουδαιότητα του ρόλου που ανήκει στα πλαίσια της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης / παιδείας και ιδιαίτερα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Η χρησιμότητα αυτής της εργασίας συνίσταται στην καταγραφή των παραδοσιακών οικισμών και κτισμάτων στη Θεσπρωτία, καταλήγοντας στην αξιολόγηση /αποτίμηση της θέσης τους σε θέματα βιώσιμης ανάπτυξης, μέσα από τα παραδείγματα αναφοράς ώστε τα στοιχεία που θα προκύψουν να αποτελέσουν έναυσμα για ιδέες και προτάσεις συνέργειας και δημιουργία προοπτικών για ανάπτυξη του ευρύτερου χώρου. Κατ' αυτόν τον τρόπο, προωθείται ο ορθός σχεδιασμός ανάπτυξης όλης της Π.Ε. Θεσπρωτίας με την αξιοποίηση και προβολή σε θέματα πολιτιστικού δυναμικού που να ακολουθεί προσέλκυση επενδύσεων. Οι σωστές όμως προϋποθέσεις για να επιτύχει μια μορφή βιώσιμης ανάπτυξης στα παραδοσιακά χωριά και σε ευρύτερες περιοχές είναι η μετάδοση γνώσεων και κανόνων καθώς και ευαισθητοποίησης σε θέματα αξιών, παράδοσης και αειφόρου ανάπτυξης προς τα παιδιά μέσω της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης .

Βιβλιογραφία

- Αραβαντινός, Π. (1856). Περιγραφή της Ηπείρου, τόμος Α' Αθήνα.
- Αράπογλου, Μ.(2007). Ήπειρος, Αθήνα: Μίλητος.
- Ζιάγκου, Ν. (1974). Φεουδαρχική Ήπειρος και Δεσποτάτο της Ελλάδας, Αθήνα.
- Κ.Π.Ε Φιλιατών – Θεσπρωτίας. (2010). Το Καλντερίμι της Σιωπής και η Πόρτα της Ελπίδας. Ηγουμενίτσα.
- Λώλης, Ν.(1973) Παραδοσιακά στοιχεία και αρχιτεκτονική του λαϊκού ηπειρώτικου σπιτιού Ηπειρώτικη εστία. Ιωάννινα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). Λεξικό της Ελληνικής Γλώσσας. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε
- Ρογκότη-Κυριοπούλου, Δ.(1999)ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ, ΓΙΑΝΝΕΝΑ. Αθήνα: ΜΕΛΙΣΣΑ
- Σακελαρίου, Β. (1997). Ιστορικοί Έλληνικοί Χώροι. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών Α.Ε
- Σταματοπούλου, Χ. (1999). ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ, ΖΑΓΟΡΙ, Αθήνα: ΜΕΛΙΣΣΑ .

- Συλλογικό. (1986). ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ ΛΑΙΚΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ β' τόμος Αθήνα: Γνώση
- Στεφάνου, Ι. (1999). *Περιγραφή της εικόνας της πόλης. Αθήνα: Πανεπιστημιακές εκδ. Ε.Μ.Π*
- Τσούβαλη, Κ. (2001). *Φύση και Έργα Ανθρώπων. Κόνιτσα.*
- Φιλιππίδης, Δ. (1999). *Ελληνική Παραδοσιακή Αρχιτεκτονική, Τόμος έκτος Θεσσαλία-Ηπειρος. Αθήνα: Μέλισσα.*
- Χαρίσης, Β. (1983). *Το εσωτερικό του σπιτιού. Εταιρεία Ιωάννινα: Ηπειρωτικών Μελετών.*
- Χαρίσης, Β. (1985). *Ο ρόλος της μάντρας και αυλόπορτας στην παραδοσιακή Ηπειρώτικη Αρχιτεκτονική και Πολεοδομία. Ιωάννινα: Εταιρεία Ηπειρωτικών Μελετών.*

Το ελληνικό θέατρο στον πόλεμο και την κατοχή

Του Γιώργου Δόση

Η κήρυξη του Β' παγκόσμιου πολέμου στην Ελλάδα, αιφνιδίασε εκτός από τον ελληνικό λαό και το θεατρικό κόσμο! Θιασάρχες και ηθοποιοί αλλάζουν τα σχέδια τους, γίνονται πολλές ανακατατάξεις και φυσικά το ρεπερτόριο αλλάζει ...

Τα πολεμικά γεγονότα γίνονται το επίκεντρο του ενδιαφέροντος και ο καλλιτεχνικός κόσμος στρέφεται προς αυτά, κύρια για λόγους εμψύχωσης των στρατευμένων, αλλά και όλου του άμαχου πληθυσμού. Οι περισσότεροι συγγραφείς προσπαθούν με την πένα τους να τονώσουν το φρόνιμα των Ελλήνων!

Η Επιθεώρηση

Η επιθεώρηση ήταν το μόνο θεατρικό είδος που θα μπορούσε να είναι συνέχεια στην επικαιρότητα, καθώς ο χαρακτήρας αυτού του θεάτρου ήταν εύθυμος κάτι που το χρειαζόνταν τότε ο ελληνικός λαός. Τα πρώτα θέματα φυσικά ήταν από την επίθεση των Ιταλών και από τις πρώτες μάχες στα ελληνοαλβανικά βουνά και μετέπειτα το στραπάτσο των στρατιωτών του Μουσολίνι! Οι αποτυχίες του Μουσολίνι ήταν το αγαπημένο θέμα που οι συγγραφείς έσπευσαν να διακωμωδήσουν ... Μερικά από τα έργα αυτά ήταν: «Κορόιδο Μουσολίνι», Μπέλλα Γκρέτσια, Φινίτο λα μούζικα, Μπράβο Κολονέλο, Αθήνα – Ρώμη φεύγουμε και άλλα...

Στο έργο Μπέλλα Γκρέτσια που έγραψε ο Μίμης Τραϊφόρος, η Σοφία Βέμπο τραγούδησε για πρώτη φορά το «Παιδιά της Ελλάδος!» Τραγούδησε επίσης και πολλά άλλα σατυρικά τραγούδια ,όπως το «βάζει ο Ντούτσε τη στολή του», «στο πόλεμο βγαίνει ο Ιταλός», κ.ά. Έτσι ανακηρύσσεται ως εθνική ερμηνεύτρια και η φωνή να προκαλεί μεγάλη συγκίνηση στην εμπόλεμη Ελλάδα! Όλα αυτά τα τραγούδια ηχογραφούνται και τα ραδιόφωνα τα παίζουν καθημερινά. Ακόμα και σε πολλά πεδία των μαχών ακούγονταν αυτά τα τραγούδια...

Η Γερμανική Κατοχή

Μετά την γερμανική εισβολή, σε λιγότερο από ένα μήνα άρχισαν και οι πρώτες απαγορεύσεις... Υπήρχε μια επιτροπή, η Δ.Λ.Δ. (Διεύθυνση Λαϊκής Απαγόρευσης) από την εποχή της μεταξικής δικτατορίας που λογόκρινε τα πάντα ... Κάθε θεατρική δραστηριότητα λογοκρίνονταν αυστηρά, πόσο μάλλον τώρα που τον έλεγχο τον είχαν οι Γερμανοί. Βέβαια οι συγγραφείς και θιασάρχες προσπαθούσαν να χρησιμοποιούν υπαινικτικές αναφορές για να τους ξεγελάσουν! Απαγορεύονταν ν' ανεβάζουν έργα συγγραφέων που ήταν από συμμαχικές χώρες, και ήταν υποχρεωμένοι σ' όλα τα έργα που έπαιζαν να φαίνεται ότι υποστηρίζουν το γερμανικό καθεστώς! Η γερμανική δραματολογία έπρεπε να είναι σε πρώτο πλάνο.

Οι θίασοι (Βεάκη –Μανωλίδου- Παππά, Κατερίνας, θέατρο τέχνης και άλλων), προσπαθούσαν με διάφορα τεχνάσματα να μετονομάζουν τους τίτλους των έργων, (Σοβιετικών, Αμερικανών κ.ά.), καθώς επίσης και τα ονόματα των συγγραφέων. Το ρίσκο βέβαια ήταν μεγάλο γιατί αν αποκαλύπτονταν οι κυρώσεις ήταν πολύ σοβαρές, όπως συλλήψεις, χρηματικά πρόστιμα, κλείσιμο θεάτρου κ.τ.λ.! Μεγάλη προσωπικότητα που αναδείχτηκε αυτή την περίοδο ήταν ο Βασίλης Ρώτας, που ίδρυσε το 1942 το «Θεατρικό Σπουδαστήριο», όπου δίδαξαν μεγάλες προσωπικότητες. (Τσαρούχης, Φωκάς, Αυγέρης, Σιδέρης κ.ά.)... Οι εισπράξεις από τις θεατρικές παραστάσεις δίνονταν κυρίως για την ενίσχυση του αγώνα. Πολλές παραστάσεις ήταν χωρίς εισιτήριο ή δίνονταν και στα σχολεία...

Πολλοί ηθοποιοί, αλλά και συγγραφείς καταδιώχτηκαν από τους κατακτητές και εντάχτηκαν στην αντίσταση. Μερικοί απ' αυτούς ήταν ο Γιάννης Βεάκης, η Ρένα Ντόρ, ο Πέλος Κατσέλης, η Δανάη Στρατηγοπούλου που ήταν και η μούσα του Αττίκ,(ο οποίος αυτοκτόνησε λίγο πριν την απελευθέρωση μη μπορώντας ν' ανεχθεί όλον αυτόν τον εξευτελισμό της κατοχής), η Φρόσω Κοκόλα και πολλοί άλλοι! Επίσης πολλοί εκτελέστηκαν από τους κατακτητές, όπως η Μανταλένα Χατζοπούλου, η Λέλα Καραγιάννη, ο Λέανδρος Καβαφάκης και άλλοι...! Το 1942 ο Κάρολος Κούν παίρνοντας μια πολύ παράτολμη πρωτοβουλία ιδρύει το «Θέατρο Τέχνης». Ο ίδιος αναφέρει ότι σε μια συναισθηματικά πλούσια εποχή παίρνεις και δίνεις πολλά! Μέσα στην τρομοκρατία, τη βία, τον κίνδυνο και τις πολλές στερήσεις οι άνθρωποι έχουν ανάγκη της εμπιστοσύνης, της συναδελφωσης, της πίστης, της φιλίας και της θυσίας... Η αγριόπαπια του Ίψεν ήταν η παράσταση που στις 7/10/1942 το θέατρο Τέχνης έκανε την αρχή. Από εκεί και μετά ακολούθησαν πολλά έργα μεγάλων συγγραφέων.

Το Θέατρο του βουνού

Σ' αυτά τα δύσκολα χρόνια της μαύρης κατοχής στην ελληνική επαρχία, πάνω στα βουνά, γεννιέται ένα νέο θεατρικό είδος: «Το θέατρο του βουνού»!

Το θεατρικό αυτό είδος είχε ως σκοπό να υπηρετήσει τον αντιστασιακό αγώνα. Ο Βασίλης Ρώτας ιδρύει το «θεατρικό όμιλο της ΕΠΟΝ Θεσσαλίας». Στα ηπειρωτικά βουνά δραστηριοποιείται ο θίασος «Λαϊκή σκηνή». Πρωτεργάτης ο φιλόλογος και ποιητής Γ.Κοτζίουλας και τη βοήθεια της VIII Μεραρχίας του ΕΛΑΣ! Το ρεπερτόριο αυτό του θεάτρου ήταν κυρίως από πρωτότυπα αυτοσχέδια έργα, τα θέματα των οποίων αντλούνταν και σχετίζονταν με τη ζωή των ανταρτών πάνω στα αφιλόξενα βουνά, αλλά και την ελληνική επανάσταση του 1821. Οι παραστάσεις δίνονταν συνήθως σε σχολεία της επαρχίας, πλατείες, καφενεία κ.τ.λ.!

Τα έργα τις περισσότερες φορές ήταν άτεχνα αλλά πάντα εκφραστικά δίνοντας κάποιες ελπίδες στον μαχόμενο ελληνικό λαό..

(ΣΥΝΕΧΙΖΕΤΑΙ...)



Εξέδρας

Η ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΜΑΣ

Συνεχίζοντας τη πολύ επιτυχημένη πορεία της , η θεατρική ομάδα «Εξέδρας» του Συλλόγου μας, ανέβασε το έργο : ΟΙ ΗΛΙΘΙΟΙ του Νιλ Σάιμον στο θέατρο Δ . Χατζής στις 3 και 4 Μαρτίου 2017. Επειδή το θέατρο ήταν μικρής χωρητικότητας και πολλοί δεν μπόρεσαν να δουν την παράσταση, η ομάδα θα συνεχίσει να παίζει το ίδιο έργο σε άλλους χώρους...

Οι συντελεστές της παράστασης ήταν :

Σενάριο: Νιλ Σάιμον. **Σκηνοθεσία :** Δόσης Γώργος-Β. **σκηνοθέτη:** Μπέττυ Πανέλλη.
Μουσική επιμέλεια: Ρέντιτ Ειρήνη. **Ρύθμιση ήχου:** Λαμπράκη Νεκταρία. **Φωτισμός:** Πούλας Νίκος **Σκηνογραφία-κατασκευή σκηνικών:** Γκόγκου Μαρία-Κρομούδας Παναγιώτης. **Κατασκευή αφίσας:** Τόκας Τάσος **Κουστούμια:** Η Ομάδα.. Τους ρόλους ερμήνευσαν:

Λεόν Στεφάνοβιτς Τολτσίνσκι: **Καλούδης Παναγιώτης**
Σνέτσκι (Βοσκός): **Γερογιώργης Αντώνης**
Μίσκιν (Ταχυδρόμος): **Τσαρπέλα Ελευθερία**
Σλόβιτς (Χασάπης) : **Λώλης Δημήτριος**
Γιέντσα (πλανόδια πωλήτρια): **Σιντόρη Ελευθερία**
Δόκτωρ Νικολάι Ζουμπρίτσκι : **Δόσης Γιώργος**
Δικαστής : **Νούσης Γιάννης**
Λέννα Ζουμπρίτσκι(Σύζυγος γιατρού): **Παππά Χαρούλα**
Σοφία Ιρένα Ελένια Ζουμπρίτσκι(Κόρη): **Πανέλλη Μπέττυ**
Γκρεγκόρ Μιχαήλοβιτς Μπρεζινόφσκι Φιοντόρ Γιουσέκεβιτς (τον αποκαλούν "Κόμη Γκρεγκόρ"): **Μόσχος Δημήτρης**

Η θεατρική μας ομάδα συμμετέχει στο φεστιβάλ ερασιτεχνικής δημιουργίας που γίνεται κάθε Μάιο στο «Καμπέριο θέατρο» που οργανώνει κάθε χρόνο το ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ.Ι.

ΦΩΤΟ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ



ΟΜΑΔΑ ΓΕΝΝΗΜΕΝΗ ΓΙΑ ΤΑ ΔΥΣΚΟΛΑ

Του Κωνσταντίνου Σίντου



Με πολλές ελλείψεις ταξίδεψε η ομάδα μας το 2016 στη Λαμία για την συμμετοχή της στα 19^α Ακριτιδέια που διοργάνωσε ο Σύλλογος ΠΕ Φθιώτιδας.

Με 11 παίκτες και τον προπονητή 120 παίχτη να δίνει κάποιες ανάσες ολοκλήρωσε το τουρνουά **ΑΗΤΤΗΤΗ** και να αποκλείεται στον ημιτελικό στα πέναλτι από την πρωταθλήτρια ομάδα των Τρικάλων!

Και πάλι όμως η ομάδα μας επιστρέφει με ένα βραβείο, εκείνου του **πρώτου σκόρερ** που κατέκτησε ο συνάδερφός μας Νταλάκας Μπάμπης!

Α΄ ΟΜΙΛΟΣ		
1	A ₁	ΙΩΑΝΝΙΝΑ
2	A ₂	ΞΑΝΘΗ
3	A ₃	ΚΑΒΑΛΑ
4	A ₄	ΒΕΡΟΙΑ
5	A ₅	ΚΟΖΑΝΗ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΓΩΝΩΝ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ	ΚΟΖΑΝΗ	5 - 1
ΙΩΑΝΝΙΝΑ	ΞΑΝΘΗ	1 - 0
ΙΩΑΝΝΙΝΑ	ΒΕΡΟΙΑ	1 - 1
ΚΑΒΑΛΑ	ΙΩΑΝΝΙΝΑ	1 - 3

ΠΡΟΗΜΙΤΕΛΙΚΗ ΦΑΣΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ - ΛΑΜΙΑ	2 - 1	
ΗΜΙΤΕΛΙΚΗ ΦΑΣΗ		
		ΠΕΝΑΛΤΥ
ΙΩΑΝΝΙΝΑ - ΤΡΙΚΑΛΑ	0 - 0	2 - 3

ΤΟ ΣΧΟΛΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΜΑΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΣΥΝΑΔΕΡΦΟΥΣ ΤΗΣ ΛΑΜΙΑΣ

Συγχαρητήρια στην ομάδα των Ιωαννίνων γιατί ανταποκρίθηκε με τον καλύτερο τρόπο στις υποχρεώσεις του τουρνουά, αν και είχε ίσως το πιο δύσκολο αγωνιστικό πρόγραμμα, σε όλες του τις φάσεις (προκριματικοί, προημιτελικοί και ημιτελικοί).

