

ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ  
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΝΟΜΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

# ΔΕΙΚΤΕΣ Εκπαίδευσης

ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Ν. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Δείκτες Εκπαίδευσης

ΤΕΥΧΟΣ 20 | Μάιος 2018

ΤΕΥΧΟΣ 20  
Μάιος 2018





Δείκτες  
Εκπαίδευσης



ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ  
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΝΟΜΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Δείκτες  
Εκπαίδευσης

Τεύχος 20<sup>ο</sup> - Μάιος 2018



# Δείκτες Εκπαίδευσης

ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ  
ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ  
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΝΟΜΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Χρόνος 18ος - τεύχος 20<sup>ο</sup> - Μάιος 2018

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

## ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΠΑΡΟΝΤΟΣ ΤΕΥΧΟΥΣ

Ευαγγέλου Φίλιππος  
Ευσταθίου Μηνάς  
Ζήνδρος Βασίλης  
Κάμτσιος Σπυρίδων  
Κοκκινέλη Κυριακή  
Κούτλα Βασιλική  
Λώλη Ελευθερία  
Νάτσια Ελευθερία  
Σίντος Στέφανος  
Σταύρου Αικατερίνη  
Τσίγγρος Δημήτριος

Γραφεία: Αράπη 1α Ιωάννινα  
τηλ. - φαξ: 265 10 78747  
e-mail: [sepenioa@gmail.com](mailto:sepenioa@gmail.com)

**Διανέμεται ΔΩΡΕΑΝ**

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

Εκτύπωση: Γραφικές Τέχνες ΘΕΟΔΩΡΙΔΗ  
Γαριβάλδη 10 - Ιωάννινα, τηλ. 26510 77358  
e-mail: [e\\_theodo@otenet.gr](mailto:e_theodo@otenet.gr)

ISSN: 1790-6873

## Περιεχόμενα

	Σελ.
Εισαγωγή .....	9
<b>Κωνσταντίνου Χαράλαμπος</b>	
Η Αποστολή του Σχολείου σε σχέση με τον Εκπαιδευτικό και τους Διακριτούς Ρόλους των Βαθμίδων Εκπαίδευσης .....	11
<b>Μπάκας Θωμάς</b>	
Η ζετής Προσχολική Αγωγή και η εξέλιξή της κατά τον 20 <sup>ο</sup> αιώνα στην Ελλάδα .....	19
<b>Κοικανέλη Κυριακή</b>	
Οικογένεια και Σχολείο - Ένα διπολικό σύστημα αγωγής και κοινωνικοποίησης .....	31
<b>Λώλη Ελευθερία</b>	
Τα κριτήρια και η διαδικασία επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης σύμφωνα με το σχέδιο νόμου του Υπ. Π.Ε.Θ. «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της Πρωτο- βάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» .....	43
<b>Γιαννακού Μαρία</b>	
Πρωτοβάθμιος Κύκλος Ευρωπαϊκών Σχολείων: Εκπαιδευτικοί και Αναλυτικό Πρόγραμμα .....	60
<b>Μαλισόβας Λεωνίδας</b>	
Σχολική ηγεσία ή σχολική διοίκηση: Πρόταση για τα σχολεία μας ... ..	69
<b>Σταύρου Π. Αικατερίνη</b>	
Η ενίσχυση της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των νηπίων μέσω της αξιοποίησης των προσωπικών τους αφηγήσεων .....	73



**Σπράτη Παναγιώτα**

Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συνεκπαίδευση παιδιών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη ..... 90

**Ευσταθίου Μηνάς**

Η Σχολική και η Κοινωνική Εξέλιξη του Παιδιού στα Δίκτυα Διαγνωστικών και Αξιολογικών Μηχανισμών. Ταξινομήσεις Υπέρ των «Ευφύων» και Αποκλεισμοί εις βάρος των «Αναπήρων» ..... 111

**Καψάλη Θέκλα - Σίντος Στέφανος**

Πρόταση Αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ..... 126

**Κηλιπούρα Ζαχαρένια - Πανταζής Σπυρίδων**

Εισαγωγή στην Εκπαιδευτική Ρομποτική και στην ευρύτερη μεθοδολογία Stem στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ..... 133

**Παπαδοπούλου Παρασκευή**

Το μαγικό ταξίδι των νηπίων στην Ευρωπαϊκή Ένωση ..... 140

**Νάτσια Ελευθερία**

Απόψεις εν ενεργεία νηπιαγωγών για τον Νέο Τύπο Ολοήμερου Νηπιαγωγείου και το Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Νηπιαγωγείου, ένα χρόνο μετά ... ..... 146

**Σελίδες Ποίησης:**

Ντόβας Μιλτιάδης, Ικέτιδες - Ταξίδι ..... 171

## Εισαγωγή

Με δεδομένο ότι το σημερινό σχολείο βρίσκεται αντιμέτωπο με τις προκλήσεις μιας νέας εποχής με ορόσημο την εκρηκτική ανάπτυξη της τεχνο-επιστήμης, η αυτονομία του εκπαιδευτικού θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στο σχεδιασμό μεταρρυθμίσεων και εκπαιδευτικών αλλαγών.

Απέναντι στις νέες προκλήσεις, οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και, κατά συνέπεια, την ενίσχυσή της, είναι καθοριστικής σημασίας. Το σημείο ισορροπίας βρίσκεται στην αυτονομία και στον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού, στο ρόλο που διαδραματίζει στην εκπαιδευτική διαδικασία και ειδικότερα στη σχέση του με τη γνώση (η οποία αποτελεί το βασικό πυλώνα της ύπαρξης του σχολικού θεσμού), στην ικανοποίηση από την εργασία του, στο σεβασμό της παράδοσης και στην ανάγκη αλλαγής, στη διαμόρφωση αξιακής βεβαιότητας, στην ανάπτυξη πνεύματος συλλογικότητας και στην ενθάρρυνση της δημιουργικής ατομικότητας, ώστε το σύγχρονο σχολείο να παρέχει αποδοτική εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές (στη γενική και ειδική αγωγή) και στην ευρύτερη κοινότητα.

Η θέση, ωστόσο, του σύγχρονου εκπαιδευτικού πρέπει να του επιτρέπει και να τον προτρέπει να προβληματίζεται και να αναστοχάζεται, να αποστρέφεται τις βεβαιότητες και να αμφισβητεί μετά λόγου, να διαλέγεται, να διαπραγματεύεται και να συνθέτει, να δείχνει ανοχή και κατανόηση για την αποτυχία και να μαθαίνει από αυτή, να συμμετέχει ενεργά και δημιουργικά στο πολιτικό και το κοινωνικό γίγνεσθαι, εντέλει να παρέχει τη δυνατότητα για προσωπική ικανοποίηση της αυτόνομης έκφρασης του εαυτού, ώστε να αποτελεί το βασικό στυλοβάτη και οραματιστή της εκπαιδευτικής προσπάθειας.

Βασιζόμενοι στις παραπάνω κατευθύνσεις, παρουσιάζουμε το 2ο τεύχος των Δεικτών Εκπαίδευσης, το οποίο πραγματεύεται ποικίλα ζητήματα τα οποία κεντρίζουν το

ενδιαφέρον του σύγχρονου εκπαιδευτικού, του οποίου η σχέση με τη γνώση είναι ατομική, διαρκής-δια βίου, εμπλουτιζόμενη, αναπτυσσόμενη και συνιστά προσωπικό εφόδιο και κινητήρια δύναμη για την ατομική και συλλογική πρόοδο.

Το παρών τεύχος διαρθρώνεται ως εξής: αρχίζοντας με το άρθρο του Καθηγητή Σχολικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κ. Κωνσταντίνου Χαράλαμπο, με θέμα «*Η Αποστολή του Σχολείου σε σχέση με τον Εκπαιδευτικό και τους Διακριτούς Ρόλους των Βαθμίδων Εκπαίδευσης*», αποσαφηνίζει τους διακριτούς και ουσιαστικούς ρόλους του σχολείου, του παιδικού σταθμού και της προσχολικής εκπαίδευσης (Νηπιαγωγείο). Ακολουθεί το άρθρο του Αναπληρωτή Καθηγητή Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Διοίκησης της Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κ. Μπάκα Θωμά, «*Η 2ετής Προσχολική Αγωγή και η εξέλιξή της κατά τον 2ο αιώνα στην Ελλάδα*», το οποίο αποτελεί μια ιστορική αναδρομή της προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στη συνέχεια η κα. Κοκκινέλη Κυριακή, εστιάζει στο διαχρονικό θέμα της σχέσης της οικογένειας με το σχολείο μέσα από τις κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις - μοντέλα συνεργασίας οικογένειας - σχολείου, με το άρθρο της «*Οικογένεια και Σχολείο – Ένα διπολικό σύστημα αγωγής και κοινωνικοποίησης*».

Η κα. Λώλη Ελευθερία, με το άρθρο της «*Τα κριτήρια και η διαδικασία επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης σύμφωνα με το σχέδιο νόμου του Υπ. Π.Ε.Θ. «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*», το οποίο αποτελεί αναλυτική παράθεση του νομικού πλαισίου για την επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης καθώς και κριτική αποτίμηση των κριτηρίων και της διαδικασίας επιλογής τους. Στη συνέχεια η κα. Γιαννακού Μαρία εξετάζει τη δυναμική της λειτουργίας αυτών των Σχολείων εντός του πλαισίου που διαμορφώνεται από τη συνισταμένη του Αναλυτικού Προγράμματος (ΑΠ), όπως αυτό εφαρμόζεται στο Ευρωπαϊκό Σχολείο Βρυξέλλες III (ΕΕΒ III) μετά την προσέγγιση και ποιοτική αποκωδικοποίηση των σχετικών εγγράφων, στο άρθρο της με θέμα «*Πρωτοβάθμιος Κύκλος Ευρωπαϊκών Σχολείων: Εκπαιδευτικοί και Αναλυτικό Πρόγραμμα*». Ο κος. Μαλισόβας Λεωνίδας διαπραγματεύεται το ζήτημα της σχολικής διοίκησης και των σχολικών ηγετών, μέσα από το άρθρο του «*Σχολική ηγεσία ή σχολική διοίκηση. Πρόταση για τα σχολεία μας...*».

Η συνέχεια στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, όπου η κα. Σταύρου Αικατερίνη παρουσιάζει τη μελέτη με θέμα «*Η ενίσχυση της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των νηπίων μέσω της αξιοποίησης των προσωπικών τους αφηγήσεων*», στην οποία παρατίθεται διδακτική παρέμβαση στο χώρο του νηπιαγωγείου σε παιδιά με διαταραγμένη κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, τα οποία παρουσίαζαν προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικές δυσκολίες από εξωγενείς και ενδογενείς αιτιολογίες. Η κα. Σπράτη Παναγιώτα, παρουσιάζει την έρευνά της στο χώρο του Νηπιαγωγείου που αφορά τη συνεκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία σε γενικές τάξεις εκπαίδευσης, με θέμα «*Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συνεκπαίδευση παιδιών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη*». Και ο κος. Ευσταθίου Μηνάς, πραγματεύεται το ζήτημα «*Η Σχολική και η Κοινωνική Εξέλιξη του Παιδιού στα Δίκτυα Διαγνωστικών και Αξιολογικών Μηχανισμών. Ταξινομήσεις Υπέρ των «Ευφυών» και Αποκλεισμοί εις Βάρος των «Αναπήρων*».

Στο κομμάτι της τεχνοεπιστήμης, οι κ. Καψάλη Θέκλα και Σίντος Στέφανος μέσα από την εργασία τους με θέμα «*Πρόταση Αξιοποίησης των Τ.Π.Ε στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*», προβαίνουν σε μια κριτική αποτίμηση δυνατοτήτων που προσφέρονται από τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) για τη συνεργασία μεταξύ σχολικών μονάδων που εκπονούν κοινά προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, η κ. Κηλιπούρα Ζαχαρένια και ο κ. Πανταζής Σπυρίδων παρουσιάζουν στο άρθρο τους την «*Εισαγωγή στην εκπαιδευτική ρομποτική και στην ευρύτερη μεθοδολογία STEM στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*».

Η κα. Παπαδοπούλου Παρασκευή, διανύει ένα διαθεματικό σχέδιο εργασίας «*Το μαγικό ταξίδι των νηπίων στην Ευρωπαϊκή Ένωση*».

Τέλος, η κα. Νάτσια Ελευθερία ασχολείται με την καταγραφή των απόψεων των νηπιαγωγών σχετικά με το Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Νηπιαγωγείου και την αναγκαιότητα, την λειτουργικότητα και την αποδοχή της αλλαγής αυτής από την εκπαιδευτική κοινότητα, στο άρθρο της «*Απόψεις εν ενεργεία νηπιαγωγών για τον Νέο Τύπο Ολοήμερου Νηπιαγωγείου και το Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Νηπιαγωγείου, ένα χρόνο μετά...*».

Το ποιητικό κομμάτι εγχειρείται από τον κο. Ντόβα Μιλτιάδη, που μας ταξιδεύει

με τα βραβευμένα ποιήματά του Ικέτιδες και Ταξίδι.

Η συντακτική επιτροπή του περιοδικού «Δείκτες Εκπαίδευσης» προσκαλούν τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων να συνεισφέρουν με προτάσεις, ιδέες, μεθόδους και προβληματισμούς στα καίρια και σοβαρά ζητήματα της εκπαίδευσης στη σύγχρονη και διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία μας, ώστε η εκπαίδευση να καταστεί πραγματική εισαγωγή στην παιδεία του ανθρώπου.

**Για τη Συντακτική Επιτροπή**

**Αικατερίνη Π. Σταύρου**

## Η Αποστολή του Σχολείου σε σχέση με τον Εκπαιδευτικό και τους Διακριτούς Ρόλους των Βαθμίδων Εκπαίδευσης<sup>1</sup>

Κωνσταντίνου Χαράλαμπος

Καθηγητής Σχολικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

### Τι είναι το σχολείο;

Πριν προσεγγιστεί το ζήτημα της αποστολής του σχολείου, επιβάλλεται αρχικά να προσδιοριστεί η έννοια του σχολείου ως θεσμού. Το σχολείο είναι ένας εκπαιδευτικός θεσμός με συγκεκριμένη παιδαγωγική και κοινωνική αποστολή. Είναι, δηλαδή, ένας θεσμός που επιτελεί προσδιορισμένες παιδαγωγικές και κοινωνικές λειτουργίες και ο οποίος δημιουργήθηκε αλλά και καθιερώθηκε λόγω της επιβεβλημένης ανάγκης για παροχή «οργανωμένης, συστηματικής και μεθοδευμένης αγωγής, διδασκαλίας και μάθησης», ως προϊόν της επιστημονικής, πολιτισμικής, οικονομικής και κοινωνικής εξέλιξης μιας κοινωνικής ομάδας ή χώρας (Κωνσταντίνου, 2015).

Με την έννοια αυτή, επομένως, το «σχολείο» αποτελεί ένα υποσύστημα της κοινωνίας, που δημιουργήθηκε ιστορικά με βάση τις επικρατούσες πολιτισμικές, οικονομικές, πολιτικές, επιστημονικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές συνθήκες, από τις οποίες εξακολουθεί να επηρεάζεται σε καθοριστικό βαθμό. Το σχολείο ουσιαστικά εκφράζει την επικρατούσα πολιτική ιδεολογία και το επίπεδο υπόστασης και ανάπτυξης μιας κοινωνίας (ό. π.).

Ως απόρροια των παραπάνω συνάγεται ότι το σχολείο, με την ευρεία και γενικευμένη του έννοια, αφορά το σύνολο των επιμέρους εκπαιδευτικών βαθμίδων του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή το Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό Σχολείο, το Γυμνάσιο, το Λύκειο κ.ο.κ., τα οποία υπάγονται στην ευθύνη και αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (Υπ.Π.Ε.Θ.). Αυτό σημαίνει ότι ο Παιδικός Σταθμός ως κοινωνικός θεσμός δεν συνιστά οργανικό τμήμα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και, επομένως, βρίσκεται εκτός ευθύνης και αρμοδιότητας του Υπ.Π.Ε.Θ.

---

1. Τα παρόν άρθρο βασίζεται κατεξοχήν στην κεντρική Εισήγηση, η οποία παρουσιάστηκε στην Ημερίδα που διοργάνωσε η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας στις 12.12.2017, στα Ιωάννινα.

### **Τι είναι ο Παιδικός Σταθμός;**

Είναι ένας θεσμός ή, αλλιώς, μια δομή, με κύρια αποστολή του την παροχή φύλαξης, φροντίδας και αγωγής (μέριμνας) σε παιδιά ηλικίας από 2 μηνών μέχρι 3 ετών και όχι παροχής συστηματικής εκπαίδευσης, δηλαδή οργανωμένης και σκόπιμης αγωγής, με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.

### **Ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά του Παιδικού Σταθμού από άποψη θεσμική και επιστημονική**

- Ο συγκεκριμένος θεσμός δεν εντάσσεται στο εκπαιδευτικό σύστημα και, επομένως, δεν υπάγεται στο Υπ.Π.Ε.Θ. Το ίδιο ισχύει στα περισσότερα κράτη της Ευρώπης.
- Η επαγγελματική κατάρτιση των βρεφονηπιοκόμων δεν είναι πανεπιστημιακή.
- Το νοητικό, συναισθηματικό, γνωστικό και βιολογικό επίπεδο των παιδιών είναι αποτρεπτικό για συστηματική εκπαίδευση.

### **Η Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση (Νηπιαγωγείο)**

Σε ορισμένες χώρες της Ευρώπης (π.χ. τις Σκανδιναβικές) η Προσχολική Αγωγή εφαρμόζεται ενιαία (φροντίδα και κοινωνικοποίηση), ενώ στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης η φροντίδα παρέχεται διαφοροποιημένα. Δηλαδή, η παροχή φροντίδας διαχωρίζεται από την παροχή αγωγής και κοινωνικοποίησης.

Οι σπουδές στα ελληνικά Παιδαγωγικά Τμήματα Νηπιαγωγών ή Τμήματα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης διαφοροποιούνται καθοριστικά από αυτές των Τμημάτων ΑΠΕΙ και είναι προσανατολισμένες σε θέματα αγωγής, εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης παιδιών προσχολικής ηλικίας (3-6 ετών).

Αναφορικά με την Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση, δηλαδή τα Νηπιαγωγεία, έχει τεκμηριωθεί και αναδειχθεί ερευνητικά και θεωρητικά ότι ο ρόλος τους είναι καθοριστικής σημασίας για την κοινωνικοποίηση του παιδιού και την προετοιμασία του για τη μετάβαση και την ένταξη και προσαρμογή του στην πρώτη τάξη του Δημοτικού σχολείου. Αρκετές έρευνες ανέδειξαν το πρόβλημα προσαρμογής των παιδιών που δεν είχαν φοιτήσει σε Νηπιαγωγείο.

Για τον λόγο αυτό, η φοίτηση στα Νηπιαγωγεία επιβάλλεται να είναι διετής και υποχρεωτική, ιδιαίτερα στη χώρα μας με τις δυσχερείς οικονομικές συνθήκες και την παρουσία παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και προερχόμενα από κοινωνικά μειονεκτούσες ομάδες. Σε αρκετές χώρες της Ευρώπης η φοίτηση στα Νηπιαγωγεία είναι υποχρεωτική. Ωστόσο, και σε αυτές που δεν είναι υποχρεωτική, σχεδόν όλα τα παιδιά ηλικίας 3-6 ετών φοιτούν σε προαιρετική βάση σε Νηπιαγωγεία.

### **Η σημαντική προσφορά των παιδικών σταθμών και των νηπιαγωγείων**

Χωρίς αμφιβολία, και από άποψη παιδαγωγική και κοινωνική, το έργο των δύο αυτών θεσμών είναι σημαντικό στην ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση των παιδιών, στην έγκαιρη διάγνωση και διαχείριση μαθησιακών δυσκολιών, στη διαχείριση παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα κ.ο.κ.

### **Η αποστολή του σχολείου για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης από θεσμική και παιδαγωγική σκοπιά**

Η αποστολή του σχολείου περιγράφεται συνοπτικά ως ακολούθως:

- Το σχολείο ασκεί αγωγή και κοινωνικοποιεί τον μαθητή, για να διαμορφώσει την προσωπικότητά του και συμβάλει στην ομαλή ένταξή του στο κοινωνικό σύστημα.
- Το σχολείο διδάσκει και μαθαίνει, αποβλέποντας στην ανάπτυξη του γνωστικού, νοητικού και συναισθηματικού επιπέδου του μαθητή.
- Το σχολείο αξιολογεί τον μαθητή, για να διαπιστώσει αν επιτυγχάνει τους εκπαιδευτικούς στόχους και να εντοπίσει τυχόν ελλείψεις και ανεπάρκειες, καθώς και τις δυνατότητες του μαθητή, αποβλέποντας στην ανατροφοδότηση και βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας.
- Τέλος, το σχολείο εποπτεύει τον μαθητή, αποδεσμεύοντας τον γονέα από τον παιδαγωγικό του ρόλο και επιδιώκοντας να προσφέρει ασφαλή και αξιοπρεπή διαβίωση στον μαθητή.

### **Τι οφείλει να παρέχει ένα «καλό» Σχολείο στους μαθητές του;**

Να τους προετοιμάσει για τη ζωή, έτσι ώστε να ρυθμίζουν και να επιλύουν ορθολογικά, αποτελεσματικά και χωρίς ματαιώσεις τα ατομικά και κοινωνικά ζητήματα και, τελικά, να συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας, κατά το δυνατόν, ολοκληρωμένης προσωπικότητας σε αυτούς.

Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο τους παρέχει αυτές τις γνώσεις και τους αναπτύσσει αυτές τις ικανότητες και δεξιότητες, ώστε να είναι σε θέση να αποκτήσουν επαρκές γνωστικό, νοητικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο, για να μπορούν αφενός να σκέφτονται, να κρίνουν, να επεξεργάζονται, να αξιολογούν, να συγκρίνουν, να αιτιολογούν και να ερμηνεύουν όλα τα ατομικά και κοινωνικά ζητήματα, και μετά να προβαίνουν στις επιλογές τους, και αφετέρου να ανταποκρίνονται στις ανάγκες, τις προσδοκίες και την πρόοδο της κοινωνίας από άποψη επιστημονική, πολιτισμική και οικονομική.

Ασφαλώς, η αποστολή του σχολείου διαφοροποιείται ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, δεδομένου ότι η καθεμία από αυτές έχει άλλες προδιαγραφές λειτουργίας, άλλους εκπαιδευτικούς προσανατολισμούς και άλλη στοχοθεσία, σε σχέση με τις διαδικασίες αγω-



γής, διδασκαλίας, μάθησης, κοινωνικοποίησης και αξιολόγησης και, ασφαλώς, σε σχέση με το τι επιδιώκει για τους μαθητές της. Και εδώ, βέβαια, αναφερόμαστε στις εκπαιδευτικές βαθμίδες που αφορούν την Προσχολική αγωγή και εκπαίδευση, το Δημοτικό σχολείο, το Γυμνάσιο και το Λύκειο που υπάγονται στην άμεση αρμοδιότητα και ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας. Οι συγκεκριμένες βαθμίδες έχουν διακριτές δομές με διαφοροποιημένους προσανατολισμούς και σαφή ρόλο και στοχοθεσία, που αναφέρονται στην εκπαίδευση ως οργανωμένη και συστηματική διαδικασία παροχής διαπαιδαγώγησης και μάθησης. Επειδή, λοιπόν, η εκπαίδευση είναι ένα σύνθετο, πολύπλοκο, απαιτητικό και δύσκολο έργο, για τον λόγο αυτό και οι επιτελούντες το έργο αυτό, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί, χρήζουν άρτιας επιστημονικής, παιδαγωγικής και διδακτικής συγκρότησης, η οποία παρέχεται συνεκδοχικά από Πανεπιστημιακά Τμήματα.

Το περιεχόμενο των σπουδών για κάθε εκπρόσωπο θεσμού (εκπαιδευτικό) είναι συγκεκριμένο και αφορά τον θεσμό και την εκπαιδευτική βαθμίδα όπου θα υπηρετήσει. Επομένως, ο παιδαγωγός και ο εκπαιδευτικός ειδικεύονται επαγγελματικά να επιτελέσουν τον έργο τους σε συγκεκριμένο θεσμό και συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης. Αυτό είναι θεσμοθετημένο και κατοχυρωμένο σε διεθνές επίπεδο και δεν επιδέχεται προχειρότητες, σκοπιμότητες, ανατροπές και «επαναστατική εκγύμναση», οι οποίες με τη σειρά τους θα επιφέρουν επαγγελματικές και κοινωνικές ανισορροπίες και αναστατώσεις και, προφανώς, κατάλυση του περιεχομένου σπουδών και των θεσμικά και επιστημονικά κατοχυρωμένων δικαιωμάτων.

### **Τι σημαίνουν διακριτοί ρόλοι για κάθε εκπαιδευτικό θεσμό**

Σημαίνει ότι ο καθένας τους είναι επιφορτισμένος με συγκεκριμένη αποστολή και συγκεκριμένους σκοπούς, που πηγάζουν από τη σχετική νομοθεσία, από τα αναλυτικά προγράμματα, από τη διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, από την επαγγελματική τους εκπαίδευση και από πορίσματα των σχετικών επιστημών.

### **Δεσμευτικοί και περιοριστικοί όροι για το περιεχόμενο της αποστολής του κάθε παιδαγωγικού θεσμού**

Από άποψη παιδαγωγική και ψυχολογική, η διάκριση της αποστολής για τον κάθε εκπαιδευτικό θεσμό και την κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα βασίζεται αποκλειστικά στο αντικειμενικό κριτήριο της ηλικίας των παιδιών (Νηπιαγωγείο: 4-6, Δημοτικό: 6-12, Γυμνάσιο: 12-15 και Λύκειο: 15-18 ετών), δεδομένου ότι, και με βάση τα θεωρητικά και ερευνητικά πορίσματα των σχετικών επιστημών, το βιολογικό, νοητικό, γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο του παιδιού όχι μόνο υπαγορεύει, αλλά επιβάλλει συγκεκριμένες θεσμικές και παι-

δαγωγικές λειτουργίες. Αυτές πρέπει να είναι και τα κριτήρια για το περιεχόμενο της αποστολής του κάθε θεσμού, προκειμένου οι λειτουργίες αυτές να αποδώσουν, να καταστούν αποτελεσματικές και, τελικά, να αποβούν υπέρ των συμφερόντων του παιδιού.

### **Διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά της αποστολής του Δημοτικού Σχολείου**

Αναφορικά με το Δημοτικό Σχολείο και με βάση τις ισχύουσες επιστημονικές θεωρίες και γνώσεις, βασικές νοητικές λειτουργίες του παιδιού, όπως είναι η αντιληπτική, η κριτική, η αναλυτική, η συνθετική κ.λπ. ικανότητα, που συνδέονται άμεσα με τις μαθησιακές διαδικασίες του σχολείου, βρίσκονται στο στάδιο ανάπτυξής τους, όχι μόνο για τους μαθητές των μικρών τάξεων. Αυτό έχει καθοριστική σημασία για την οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας, δεδομένου ότι το μειονέκτημα αυτό περιορίζει τις δυνατότητες και τα περιθώρια του δασκάλου για εξειδικευμένη ανάπτυξη των διδακτέων θεμάτων.

Αποστολή του σχολείου, λοιπόν, είναι να αναπτύξει και να ενισχύσει αυτές τις αποκαλούμενες και ανώτερες νοητικές λειτουργίες του μαθητή, κατά το δυνατόν, σταδιακά και στον μέγιστο βαθμό, και, προφανώς, με επάρκεια. Το γεγονός αυτό έχει ύψιστη παιδαγωγική και ψυχολογική σημασία, δεδομένου ότι οι γνώσεις που αποτελούν αντικείμενο επεξεργασίας στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία δεν μπορεί να είναι εξειδικευμένες σε μεγάλο βαθμό, αλλά, αντιθέτως και πρωτίστως, επιβάλλεται να πάρουν απλοποιημένη μορφή και να μετατραπούν σε σχολικές γνώσεις για τους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου.

Εξάλλου, η παρουσία του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη μάθηση διευκολύνει τη διαθεματική και, συνεπώς, την ολιστική προσέγγιση της γνώσης, με αποτέλεσμα να αποφεύγεται ο κατακερματισμός της. Με την έννοια αυτή, καθοριστική σημασία δεν έχει τόσο η εξειδικευμένη γνωστική κατάρτιση του εκπαιδευτικού για κάθε μάθημα όσο η παιδαγωγική και διδακτική ικανότητά του να μετατρέπει με απλοποιημένο τρόπο την επιστημονική γνώση σε σχολική γνώση. Στο σημείο αυτό έγκειται και η ικανότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού με βασικό κριτήριο επιτυχίας του σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού σχολείου και, γενικότερα, να προσεγγίζει αποτελεσματικά τόσο τη γνώση όσο και τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του μαθητή.

Από την παιδαγωγική οπτική, είναι λάθος να ελαμβάνεται το σχολείο κυρίως ως μεταδότης γνώσεων και, μάλιστα, ποσοτικού και εξετασιοκεντρικού χαρακτήρα. Το σχολείο οφείλει να λειτουργεί περισσότερο ως διαμορφωτής προσωπικοτήτων με διαδικασίες αγωγής και μάθησης που προάγουν την ικανότητα αναζήτησης της γνώσης, την κριτική, αναλυτική και συνθετική και δημιουργική ικανότητα και συμβάλλουν στη διαμόρφωση ατόμων με δημοκρατικές και κοινωνικές ευαισθησίες και, τελικά, οδηγούν στην πληρότητα επικοινωνίας και πράξης.

Ωστόσο, μέχρι τώρα τα ελληνικά Πανεπιστήμια παρέχουν παιδαγωγική και διδακτική εκπαίδευση, κατά κανόνα, μόνο στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, παρότι η διαπαιδαγώγηση, η διδασκαλία και η αξιολόγηση αποτελούν τις κυρίαρχες και σημαντικότερες εκπαιδευτικές διαδικασίες του σχολείου. Αυτό είναι ένα σοβαρό μειονέκτημα για τη μαθησιακή και, γενικότερα, την εκπαιδευτική διαδικασία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και, μάλιστα, όταν πρόκειται για παιδιά που βρίσκονται στην εφηβική ηλικία και χρήζουν ιδιαίτερης παιδαγωγικής μεταχείρισης. Και, ασφαλώς, δεν είναι δυνατόν να υποστηρίξει κανείς ότι ο εμπειρισμός που διαθέτει κανείς συνιστά επιστημονική γνώση, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε γενικευμένη μορφή. Η εκπαιδευτική εμπειρία θεωρείται σημαντική, όταν αποτελεί προϊόν σύνδεσης με την επιστημονική θεωρία. Δηλαδή, η εκπαιδευτική πράξη χωρίς την παιδαγωγική θεωρία και αντιστρόφως είναι μια επιστημονικά αμφισβητούμενη και αυθαίρετη σχολική ενέργεια με καθοριστικές για τους μαθητές παιδαγωγικές συνέπειες. Είναι ένας ερασιτεχνισμός που, για τις σημερινές επιστημονικές, τεχνολογικές και κοινωνικές συνθήκες, παίρνει τη μορφή πρόχειρου, επιπόλαιου και, τελικά, απρόβλεπτου και επικίνδυνου παιδαγωγικού εγχειρήματος.

Όλα αυτά συνιστούν πολύ σοβαρούς λόγους η κύρια εκπαίδευση των μαθητών Δημοτικού Σχολείου να αποτελεί πρωτίστως και κατεξοχήν ευθύνη και αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή των δασκάλων, που έχουν τύχει σαφώς και αδιαμφισβήτητα αρτιότερης παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης.

### **Τι σημαίνει άρτια παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση**

Με την έννοια παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση εκπαιδευτικών εννοούμε τις γνώσεις, τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τις εμπειρίες που αποκτά ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια των σπουδών του, και οι οποίες σχετίζονται με το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του και, ειδικότερα, το σχολείο ως καθημερινό χώρο εργασίας και τους αποδέκτες των εκπαιδευτικών διαδικασιών, δηλαδή τους ίδιους τους μαθητές.

Με άλλα λόγια, ως παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση εννοούμε τα προσόντα που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός, από άποψη παιδαγωγική, διδακτική και ψυχολογική, προκειμένου να ασκήσει με επαγγελματικό και αποτελεσματικό τρόπο τον ρόλο του ως επαγγελματία παιδαγωγού, δηλαδή ως παιδαγωγού, διδασκάλου, αξιολογητή και επόπτη στην εκπαιδευτική πράξη. Τη βάση για τη συγκεκριμένη κατάρτιση αποτελούν η Παιδαγωγική επιστήμη με τους κλάδους της, η Διδακτική, η Ψυχολογία, η Φιλοσοφία, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, αλλά και άλλοι επιστημονικοί κλάδοι από τον χώρο των κοινωνικών και θετικών επιστημών, οι οποίοι συνδράμουν και εμπλουτίζουν με τις έρευνες και τις θεωρίες τους το έργο αυτό (Κωνσταντίνου, 2015).

### **Ορισμένα γνωρίσματα του Γυμνασίου και του Λυκείου**

Όπως προαναφέρθηκε, λόγω του περιοριστικού βαθμού ύπαρξης των λεγόμενων ανώτερων νοητικών ικανοτήτων του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο, ο δάσκαλος, εκ των πραγμάτων, αναγκάζεται τη γνώση να την πραγματεύεται και να την προσφέρει με απλοποιημένο τρόπο. Στο Γυμνάσιο και, ακολούθως, στο Λύκειο ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να την επεξεργάζεται και να την παρέχει με εξειδικευμένο τρόπο, δεδομένου ότι οι ανώτερες νοητικές ικανότητες του μαθητή έχουν ήδη εμφανιστεί και αναπτυχθεί. Ωστόσο, απαιτείται η κατοχή της διδακτικής και παιδαγωγικής μεθοδολογίας, η οποία ακόμη και σήμερα είναι ελλιπής έως ανύπαρκτη για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτός είναι και ένας επιπλέον σοβαρός λόγος η εκπαίδευση των μαθητών του Δημοτικού σχολείου να αφορά πρωτίστως και κυρίως τους δασκάλους.

### **Τελικές διαπιστώσεις και επισημάνσεις**

Η άσκηση του εκπαιδευτικού έργου για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης συνδέεται με την απόκτηση προσόντων που προσιδιάζουν στα χαρακτηριστικά των παιδιών και των εκπαιδευτικών προσανατολισμών και σκοπών. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί σκοποί και στόχοι για τις βαθμίδες αυτές είναι συγκεκριμένοι και συνιστούν απόσταγμα παιδαγωγικών θεωριών και ερευνητικών πορισμάτων που σχετίζονται άμεσα με τα βιολογικά, νοητικά, συναισθηματικά, γνωστικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των παιδιών της ηλικίας αυτής. Αυτό συνεπάγεται και προσαρμογή των προσανατολισμών και σκοπών των βαθμίδων εκπαίδευσης στα χαρακτηριστικά των παιδιών που φοιτούν σε αυτές.

Τα παιδιά στις ηλικίες κάτω των τεσσάρων ετών επιβάλλεται να υπάγονται σε άλλη κατηγορία θεσμικής διαχείρισης, δεδομένου ότι μέχρι και την ηλικία αυτή προέχει και επιβάλλεται η παροχή φύλαξης και κοινωνικής φροντίδας. Αυτό συμβαίνει, διότι οι ανάγκες και τα νοητικά, συναισθηματικά, γνωστικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του παιδιού υπόκεινται σε καθοριστικούς περιορισμούς εκπαιδευτικής διαχείρισης. Επομένως, τόσο η αποστολή του παιδικού σταθμού όσο και η κατάρτιση των βρεφονηπιοκόμων αλλά και ο ίδιος ο ρόλος τους διαφέρουν καθοριστικά σε σχέση με αυτά που αφορούν τους/τις νηπιαγωγούς.

Ο ρόλος του νηπιαγωγείου είναι, πέραν της παροχής αγωγής και κοινωνικοποίησης, να βρίσκεται κοντά στην ικανοποίηση των ψυχοκινητικών αναγκών του παιδιού, δεδομένου ότι τα παιδιά της ηλικίας αυτής χρειάζονται σε υψηλό βαθμό κίνηση και παιχνίδι. Δεν είναι τυχαίο που στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης τα παιδιά εγγράφονται στην πρώτη τάξη σε ηλικία, κατά μέσο όρο, 6,5 ή και 7 ετών, εφαρμόζοντας ακόμη τη θεωρία του Piaget. Εξάλλου, είναι γνωστό ότι η θεωρία του εφαρμόζεται σχεδόν πιστά σε όλα τα εκπαιδευτικά συ-

στήματα της Ευρώπης, σύμφωνα με την οποία το παιδί εμφανίζει νοητική, γνωστική και συναισθηματική ωριμότητα για σχολική φοίτηση σε ηλικία 6 ετών και άνω.

Αποτελεί πλέον αδιαμφισβήτητη παραδοχή ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στα πανεπιστημιακά τμήματα είναι διαφορετική από άποψη επιστημονική, παιδαγωγική και διδακτική. Επομένως, δεν είναι παιδαγωγικά πρόσφορο και δόκιμο, αιφνιδίως και χωρίς κατάλληλη επιστημονική και επιμορφωτική προετοιμασία, να κληθεί ένας εκπαιδευτικός που διαθέτει συγκεκριμένες σπουδές για να διδάξει είτε στη μία είτε στην άλλη εκπαιδευτική βαθμίδα, δεδομένου ότι αφενός το επαγγελματικό καθεστώς διαφοροποιείται σε όλες τις βαθμίδες και αφετέρου η αποστολή της καθεμιάς από αυτές είναι διαφορετική ως προς το περιεχόμενο και τη στοχοθεσία της. Με άλλα λόγια, ο καθένας έχει εκπαιδευτεί για συγκεκριμένο ρόλο και έργο και, συνεπώς, η οποιαδήποτε αλλαγή, ανατροπή και μετάταξη ρόλων θα επιφέρει πρωτίστως απρόβλεπτες και, ίσως, ανεπανόρθωτες εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές μεταβολές.

Επιβάλλεται οι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί θεσμοί να διατηρήσουν τον υφιστάμενο θεσμικό τους χαρακτήρα, που, έτσι και αλλιώς, ισχύει στην πλειονότητα των ευρωπαϊκών χωρών, σε σχέση με την αποστολή και τους σκοπούς τους, για να μην προκληθεί επιστημονική, παιδαγωγική, επαγγελματική και κοινωνική σύγχυση, αναταραχή, αποδιοργάνωση και δυσλειτουργία, οι οποίες θα δημιουργήσουν απρόβλεπτες ή και ανεπανόρθωτες επιπτώσεις στον ρόλο και την ποιότητα της κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας, στο περιεχόμενο και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στον ρόλο των εκπαιδευτικών και των παιδαγωγών, στο περιεχόμενο της επαγγελματικής τους κατάρτισης και στην επαγγελματική διαφοροποίηση και διάκρισή τους.

Ως κατακλείδα και κλείνοντας τη συγκεκριμένη προσέγγιση με μια σύντομη αλλά μεστή νοημάτων λόγια φράση, το περιεχόμενο και τη σημασία της οποίας καλό θα ήταν να μην τα υποτιμήσουν οι έχοντες και ασκούντες την οποιαδήποτε σχετική εξουσία, θα υποστηρίξαμε ότι:

**«Καθείς εφ' ω ετάχθη!»**

## **Βιβλιογραφία**

Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

## Η 2ετής Προσχολική Αγωγή και η εξέλιξή της κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα στην Ελλάδα

Θωμάς Μπάκας, Αναπλ. Καθηγητής  
Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Διοίκησης της Εκπαίδευσης  
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

### Εισαγωγή

Στον Ελληνικό χώρο ο θεσμός των Νηπιαγωγείων εμφανίζεται με μεγάλη καθυστέρηση παρόλο που η οργάνωση της προσχολικής ηλικίας ήταν επιτακτική ανάγκη για την αναβάθμιση της πολιτιστικής κατάστασης του έθνους αμέσως μετά την απελευθέρωση και τη σύσταση του ελληνικού κράτους.

Οι πρώτες προσπάθειες για την ίδρυση και λειτουργία Νηπιαγωγείων στη χώρα μας προήλθαν από την ιδιωτική πρωτοβουλία, είτε από άτομα, είτε από συλλογικούς φορείς και χρονολογούνται κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα.

Μέχρι σχεδόν το τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα η Προσχολική Αγωγή δεν ήταν στις προτεραιότητες του ελληνικού κράτους και βρισκόταν στην αφάνεια, αναπτυσσόμενη περιθωριακά.

### Το πρώτο ξεκίνημα

Το ενδιαφέρον του κράτους για την Προσχολική Αγωγή εκδηλώθηκε για πρώτη φορά το 1895 όταν ψηφίστηκε ο νόμος ΒΤΜΘ', με τον οποίο καθορίζεται, ο θεσμός των νηπιαγωγείων, η ηλικία των νηπίων που θα φοιτούν στα νηπιαγωγεία και ο φορέας που θα αναλάμβανε την οργάνωσή τους, που ήταν οι ιδιώτες. Το κράτος και πάλι απείχε από αυτή τη δραστηριότητα.

Ειδικότερα το άρθρο 1 του Νόμου ΒΤΜΘ' του 1895 προέβλεπε ότι: «...*Εν τοις νηπιαγωγείοις εισάγονται οι παίδες από της απαλής ηλικίας και φοιτώσιν εις αυτά μέχρι του έκτου έτους συμπληρωμένου*», (Νόμος ΒΤΜΘ, 1895, ΕτΚ. 37 Α').

Στο δε άρθρο 3 του ίδιου νόμου καθορίζεται ότι: «*Τα νηπιαγωγεία συνιστώνται τη αδεία του επί της Δημοσίας Εκπαιδύσεως Υπουργείου υπό ιδιωτών, διδάσκουσι δε εν αυτοίς διδασκάλισσαι ανεγνωρισμένα δια πτυχίου*», (Νόμος ΒΤΜΘ, 1895, ΕτΚ. 37 Α').

Από τα δύο αυτά άρθρα διαπιστώνουμε ότι η ηλικία των νηπίων που φοιτούν στο Νηπιαγωγείο είναι από τα 6 έτη και κάτω, και ότι το διδακτικό προσωπικό είναι δασκάλες αναγνωρισμένες με πτυχίο. Αυτό συνέβαινε διότι ακόμη δεν είχε ιδρυθεί σχολή για την κατάρτιση νηπιαγωγών.

Οι ειδικότερες ρυθμίσεις για την οργάνωση και λειτουργία των νηπιαγωγείων καθορίστηκαν ένα χρόνο αργότερα, με το Διάταγμα της 30-04-1896. Στο Άρθρο 3 του Διατάγματος αυτού προβλέπεται ότι: «Εις τα πλήρη νηπιαγωγεία αποτελούμενα εκ τριών ενιαυσίων τάξεων φοιτώσι παιδιά 3-6 ετών συμπεριλαμβανομένου και του έκτου, παιδεύονται δ' υπό δύο τουλάχιστον διδασκαλισσών παρεχουσών επαρκή μαρτύρια της εις το έργον της νηπιαγωγού θεωρητικής πρασκειυής και πρακτικής ικανότητας αυτών», (Διάταγμα της 30-04-1896).

Στο πρώτο αυτό νομοθετικό πλαίσιο που θεσπίστηκε από την αρχή της καθιέρωσης του θεσμού των νηπιαγωγείων στην Ελλάδα ορίζεται ότι η ηλικία των νηπίων που θα φοιτούν σε αυτά θα είναι η ηλικία των 3-6 ετών με εκπαιδευτρίες δασκάλες οι οποίες έχουν ειδικευθεί ως νηπιαγωγοί.

### **Οι προβλέψεις και τα νομοθετικά μέτρα στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα**

Μετά την πρώτη καθιέρωση του θεσμού του νηπιαγωγείου το 1895, το επόμενο βήμα της Πολιτείας που έγινε ήταν η κατάθεση εκπαιδευτικών νομοσχεδίων στη Βουλή για ψήφιση το έτος 1913, στα οποία προβλεπόταν στην εισηγητική έκθεση, και ειδικότερα στο κεφάλαιο Β' με τον τίτλο «Νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία» τα εξής: «Περί νηπιαγωγείων το κράτος δεν εφρόντισε μέχρι τούδε, διότι και ενταύθα και εν άλλαις χώραις το νηπιαγωγείον θεωρείται έργον της ιδιωτικής πρωτοβουλίας και ουχί του κράτους», (Μπουζάκης, 1994: 560).

Στην ίδια εισηγητική έκθεση γίνεται αναφορά στη συνέχεια ότι σε κάποια μέρη της Ελλάδας ιδρύθηκαν νηπιαγωγεία «εκ μέρους του κράτους» διότι η ιδιωτική πρωτοβουλία δεν έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον. Τονίζεται δε ότι «είναι ανάγκη η φοίτησις εις τα νηπιαγωγεία να είναι υποχρεωτική» και ακόμη ότι, «Η εις αυτά φοίτησις θα είναι διετής» (Μπουζάκης, 1994: 560).

Από τα μέχρι τώρα δεδομένα διαπιστώνεται ότι η πρόθεση του κράτους ήταν να καθιερώσει διετή νηπιαγωγεία με υποχρεωτική φοίτηση σε αυτά. Τα νομοσχέδια αυτά δεν ψηφίστηκαν από τη Βουλή και έτσι ο σχεδιασμός έμεινε προς το παρόν ανεφάρμοστος.

Όμως η σκέψη για την ανάπτυξη του νηπιαγωγείου δεν εγκαταλείφθηκε και επανήλθε σε μεταγενέστερο χρόνο κατά τον οποίο σημειώθηκε σημαντική πρόοδος. Αυτό συνέβη το έτος 1929, όταν ψηφίσθηκε ο Νόμος 4397, με τις διατάξεις του οποίου καθορίστηκε με ανανεωμένο τρόπο η ίδρυση και λειτουργία του Νηπιαγωγείου. Τότε ήταν η πρώτη μεγάλη

εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού μας συστήματος ύστερα από 100 σχεδόν χρόνια μετά την πρώτη καθιέρωσή του το 1834 από το βασιλιά Όθωνα και την κυβέρνηση των Βαυαρών.

Στην Εισηγητική έκθεση του νομοσχεδίου το οποίο ψηφίστηκε στη συνέχεια ως νόμος 4397/1929, προβλέπονταν η επέκταση των νηπιαγωγείων με την εξής διατύπωση: «Είναι λοιπόν ανάγκη αφ' ενός μεν να οργανωθώσι τελειότερον τα νυν λειτουργούντα νηπιαγωγεία, μειουμένου του αριθμού των απαιτούμενων δια την προσθήκην διδακτικού προσωπικού νηπίων, αφ' ετέρου δε να επεκταθεί η ίδρυσις αυτών και εις άλλας περιφερείας του κράτους και δη εις τους εργατικούς και προσφυγικούς συνοικισμούς των μεγαλουπόλεων, ένθα αι ανάγκαι του πληθυσμού είναι παμμέγισται και ο σωματικός και ψυχικός κίνδυνος των παιδίων οφθαλμοφανέστατος», (Μπουζάκης, 1994: 668).

Σύμφωνα με το Ν.Δ. 4397/29 «Περί των διδασκαλείων των νηπιαγωγών» (ΦΕΚ 291 Α') το Νηπιαγωγείο είναι ίδρυμα στοιχειώδους εκπαίδευσης, με προαιρετική φοίτηση, στο οποίο φοιτούν νήπια και των δύο φύλων, ηλικίας 4-6 ετών.

Ειδικότερα προβλέπεται στο άρθρο 1, παράγρ. 2 ότι: «Εις τα σχολεία της γενικής μορφώσεως υπάγονται τα νηπιαγωγεία, τα δημοτικά σχολεία και αι νυχτερινά σχολεία».

Σε ότι αφορά την ηλικία των νηπίων και τη διάρκεια φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο ορίζονται στο άρθρο 2 παράγρ. 3 τα εξής: «Εις τα νηπιαγωγεία φοιτώσι νήπια συμπληρώσαντα το 4<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας των ή συμπληρούντα αυτόν εντός των εξ πρώτων μηνών του σχολικού έτους. Η διάρκεια της φοιτήσεως εν αυτοίς είναι διετής».

Με τη νομοθετική αυτή ρύθμιση κατοχυρώνεται η διετής διάρκεια φοίτησης στο Νηπιαγωγείο από την ηλικία των 4 μέχρι και των 6 ετών η οποία ισχύει μέχρι σήμερα.

### **Η περίοδος από το 1930 μέχρι το 1976**

Κατά τη χρονική περίοδο που μεσολάβησε από το 1930 μέχρι το 1950, η οποία ήταν εποχή δικτατορίας, πολέμου, ξενικής κατοχής και εμφυλίου πολέμου στη χώρα μας, δε σημειώθηκε καμία πρόοδος στην Προσχολική Αγωγή.

Μετά το 1950 όμως τα επιστημονικά ρεύματα της Προσχολικής Αγωγής των διαφόρων χωρών ήλθαν και στην Ελλάδα με αποτέλεσμα να αρχίσει δειλά-δειλά η αλλαγή της εργασίας των Νηπιαγωγείων.

Από την πρώτη εμφάνιση του θεσμού το 1895 και μέχρι τη δεκαετία του 1970, για 100 περίπου χρόνια, ο θεσμός του Νηπιαγωγείου εξελίχθηκε με πολύ αργούς ρυθμούς, διότι το ενδιαφέρον του κράτους ήταν υποτονικό και φαινομενικό για την Προσχολική Αγωγή.

Μόνο μετά τη δεκαετία του 1970 και μέχρι το τέλος του 20<sup>ου</sup> αιώνα παρατηρήθηκε



σημαντική πρόοδος για την ανάπτυξη της Προσχολικής Αγωγής, στην οποία συνέβαλε ουσιαστικά η δυναμική παρουσία του συνδικαλιστικού κινήματος των δασκάλων και νηπιαγωγών. Η πρόοδος στην προσχολική αγωγή εστιάστηκε στην κατάρτιση των νηπιαγωγών, στο θεσμό της διοίκησης και εποπτείας, στα αναλυτικά προγράμματα και στην επέκταση του θεσμού.

Παρά τη επίλυση όμως αρκετών προβλημάτων παραμένουν ακόμη πολλά άλματα και δημιουργούνται και νέα διότι η εκπαιδευτική πολιτική για την προσχολική αγωγή δεν είναι ξεκαθαρισμένη σε ότι αφορά τους φορείς που θα την αναλάβουν, τις ηλικίες που θα περιλαμβάνουν και τους στόχους που επιδιώκουν.

Κατά την περίοδο της γερμανικής κατοχής στην ελεύθερη Ελλάδα η Γραμματεία Παιδείας της ΠΕΕΑ (Κυβέρνηση της Ελεύθερης Ελλάδας) δέχθηκε Εισήγηση του ΕΑΜ και της ΕΠΟΝ το έτος 1944 και συνέταξε το «Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας» στο οποίο προβλέπονταν η ίδρυση Παιδικών σταθμών. Για τη φοίτηση των νηπίων είχε προβλεφθεί ότι οι παιδικοί σταθμοί: «...θα παίρνουν παιδιά 3 μηνών ως 4 χρονών, θα χωρίζονται σε δύο τμήματα. Το α' τμήμα θα έχει τα βρέφη από 0-2 ετών και το β' τμήμα θα έχει τα παιδιά από 2-4 ετών (σελ. 8).

Για τη λειτουργία των νηπιαγωγείων υπήρχε αναφορά στο «Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας» για την μικρή ανάπτυξή τους με την εξής διατύπωση: «...βέβαια λειτουργούν και στην Ελλάδα νηπιαγωγεία, ο αριθμός τους όμως θα δείξει πόσο αμέλησε το κράτος το βασικό αυτό καθήκον απέναντι του λαού...» (σελ. 9).

### Η έλλειψη νηπιαγωγείων

Την αδιαφορία ή το υποτονικό ενδιαφέρον για την ανάπτυξη των νηπιαγωγείων επισημαίνει και ο συγγραφέας Τσούρης το έτος 1947 σε βιβλίο που κυκλοφόρησε. Στο βιβλίο του και στο κεφάλαιο Νηπιαγωγεία επισημαίνει την έλλειψη νηπιαγωγείων με τα εξής στοιχεία: «Μολοντί όμως πέρασαν από τότε (1897) 50 χρόνια, μπορούμε να πούμε ότι το ζήτημα των νηπιαγωγείων στον τόπο μας βρίσκεται ακόμη στην αρχή.

Σύμφωνα με την τελευταία προπολεμική επετηρίδα του 1939 (σελ. 346) το 1937-38 είχαμε 743 νηπιαγωγεία. Σ' αυτά πρέπει να προστεθούν κι' άλλα 23 ιδιωτικά. Και πάλι από τα 743 νηπιαγωγεία τα 674 βρίσκονται στη βόρεια Ελλάδα, 534 στη Μακεδονία, 102 στην Ήπειρο και 48 στη Θράκη, για τους ξενόγλωσσους κατοίκους των περιοχών αυτών, και μόνο τα υπόλοιπα 59 βρίσκονται σ' όλην την Ελλάδα. 12 νομοί του κράτους δεν έχουν ούτε ένα νηπιαγωγείο», (Τσούρης, 1947: 35-39).

Δέκα χρόνια αργότερα, το έτος 1958, κυκλοφόρησαν τα Πορίσματα Επιτροπής Παι-

δείας, η οποία είχε συγκροτηθεί από την τότε Κυβέρνηση του Κων. Καραμανλή και καταγράφηκαν σε αυτά ορισμένες διαπιστώσεις σχετικά με την κατάσταση των νηπιαγωγείων όπως οι παρακάτω:

*«Μολονότι αναγνωρίζεται η μεγάλη σημασία, την οποία έχει δια την διάπλασιν του χαρακτήρος η εκπαίδευσις κατά την τρυφεράν ηλικίαν, εκ των πραγμάτων επιβάλλεται να οργανωθεί η προσχολική αγωγή εις λίαν περιορισμένην κλίμακα.*

*Πλήρες δίκτυον νηπιαγωγείων θα έπρεπε να περιλάβει 8500 πλέον μονάδας, βάρος το οποίον είναι αδύνατον επί του παρόντος να αναλάβει ο δημόσιος προϋπολογισμός», (Πορίσματα: Εισήγηση της Επιτροπής προς τον Πρωθυπουργό σελ. 23).*

*«Η όλη εκπαιδευτική μέριμνα δια την προσχολικήν ηλικίαν ορθόν είναι να συγκεντρωθεί εις το Υπουργείον της Παιδείας, ιδρυομένου εις αυτό ειδικού δια τα νηπιαγωγεία γραφείου», (Πορίσματα: Εισήγηση της Επιτροπής προς τον Πρωθυπουργό σελ. 23).*

*«Δεν εμελετήθη παρ' ημίν, όσον έπρεπε το νηπιαγωγείον, ούτε εξετιμήθη πλήρως η μεγάλη παιδαγωγική αποστολή του.*

*Η προσχολική εν γένει ηλικία δεν επέσυρε την προσοχήν του κράτους εις βαθμόν ανάλογον προς την μεγάλην παιδαγωγικήν σημασίαν, την οποίαν εγκλείει αύτη εις την ανάπτυξιν του χαρακτήρος των παιδιών», (Πορίσματα: Εισήγηση Θ. Παρασκευόπουλου: 84).*

Τα πορίσματα αυτά δεν ελήφθησαν υπόψη από την Πολιτεία, στο επόμενο χρονικό διάστημα, για την ανάπτυξη του θεσμού των νηπιαγωγείων και η κατάσταση παρέμεινε στα ίδια επίπεδα.

### **Ο διορισμός επιθεωρητριών**

Σημαντική ήταν επίσης η πρόταση που περιλαμβάνονταν στα πορίσματα για ορισμό Επιθεωρήτριας Νηπιαγωγείων η οποία θα έχει την παιδαγωγική καθοδήγησή τους, διότι οι άνδρες επιθεωρητές των δημοτικών σχολείων δεν είχαν δείξει το ανάλογο ενδιαφέρον για τα νηπιαγωγεία. Οι ειδικές αναφορές για το θέμα αυτό που παρουσιάζονται στη συνέχεια έχουν ως εξής:

*«Βελτίωσιν της λειτουργίας των νηπιαγωγείων αναμένομεν, αν γίνει δεκτή πρότασις μας περί διορισμού επιθεωρήτριας των νηπιαγωγείων με έδραν την Θεσσαλονίκην επί του παρόντος, με προσόντα δεκαπενταετή διδακτικήν πείραν νηπιαγωγού και διετείς ειδικάς σπουδάς εις την αλλοδαπήν.*

*Ο διορισμός επιθεωρητριας νηπιαγωγείων επιβάλλεται εκ του γεγονότος ότι μερικοί εκ των Επιθεωρητών της Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως, εις τους οποίους έχει ανατεθεί η εποπτεία των νηπιαγωγείων, δεν δεικνύουν δια τα νηπιαγωγεία ενδιαφέρον όσον δεικνύουν*

δια το δημοτικόν σχολείον.

Η Επιθεωρήτρια των νηπιαγωγείων δέον να θεωρήσει ως εξαιρετική την επιτυχίαν του έργου της, αν κινήσει το ενδιαφέρον των Κοινοτήτων υπέρ του Νηπιαγωγείου.....

Εάν δεν διορισθεί Επιθεωρήτρια των νηπιαγωγείων κρίνομεν συμφέρον όπως κληθώσιν υπό των Γενικών Επιθεωρητών της Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως, οι Επιθεωρηταί της περιφέρειάς των και αφ' ενός μεν δοθώσιν εις αυτούς οδηγία περί της λειτουργίας των νηπιαγωγείων αφ' ετέρου δια των συζητήσεων καθοριστεί πρόγραμμα εποπτείας αυτών, ίνα βοηθηθεί η νηπιαγωγός αποτελεσματικότερον εις το έργον της», (Πορίσματα: Εισήγηση Θ. Παρασκευόπουλου: 89).

Η πρόταση για διορισμό επιθεωρητριών στα νηπιαγωγεία νομοθετήθηκε το επόμενο έτος 1959 στο άρθρο 13 του Ν.Δ. 3997/1959, το οποίο κατήγγησε το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών που λειτουργούσε από το 1897 στην Καλλιθέα και ίδρυσε τη Σχολή Νηπιαγωγών στον ίδιο χώρο με βάση τα πρότυπα των Παιδαγωγικών Ακαδημιών. Στο νόμο προβλέφθηκε ότι: «Εκ των 151 θέσεων Επιθεωρητών Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως δύο ορίζονται θήλεις Επιθεωρηταί Νηπιαγωγών», (Βαβαρέτος, 1960: 111). Η διάταξη όμως αυτή δεν εφαρμόστηκε στη συνέχεια.

### Η κατάρτιση των νηπιαγωγών και η βελτίωση της προσχολικής αγωγής

Επειδή υπήρχε έλλειψη καταρτισμένων νηπιαγωγών από την ίδρυση των νηπιαγωγείων μέχρι και τη χρονική εκείνη περίοδο στα Πορίσματα της Επιτροπής Παιδείας του 1958 καταγράφεται και η πρόταση για κοινή φοίτηση στην ίδια σχολή νηπιαγωγών και δασκάλων προκειμένου να υπάρξει επαγγελματική αναβάθμιση των νηπιαγωγών. Είχε γίνει η εξής πρόταση:

«Η επαγγελματική παρασκευή των νηπιαγωγών δύναται να επιδιωχθεί κατ' άλλον τρόπον ήτοι να ανατεθεί στις σήμερον λειτουργούσας Παιδαγωγικάς Ακαδημίας ή εις πάσας ή εις μερικάς εξ' αυτών, υπό την προϋπόθεσιν ότι θα διορισθώσιν εις αυτάς και διδάσκαλοι ή διδασκάλισσαι, αίτινες έχουν μετεκπαιδευτεί εις ξένα Πανεπιστήμια εις τα παιδαγωγικά και νηπιαγωγεία κατόπιν υποτροφίας του ΙΚΥ.....

Αι εγγραφόμεναι προς απόκτησιν πτυχίου νηπιαγωγού θα ακούουν υποχρεωτικώς επί διετίας τα αυτά μαθήματα με τας εγγραφομένας σπουδαστριάς δια να αποκτήσουν πτυχίον διδασκαλίσσης με μικράν ίσως ποσοτικήν προγράμματος παρέκκλισιν και επί πλέον μαθήματα νηπιαγωγείου.

Εξερχόμεναι των Παιδαγωγικών Ακαδημιών θα διορίζονται αμέσως Νηπιαγωγοί εις κενήν θέσιν νηπιαγωγείων, αλλά θα διδάσκωσιν και τους μαθητάς της α' και β' τάξεως

του δημοτικού σχολείου του χωριού εις ό θα λειτουργεί και το νηπιαγωγείον», (Πορίσματα: Εισήγηση Θ. Παρασκευόπουλου: 90).

«Ένας προγραμματισμός από τούδε περί των νηπιαγωγών τα οποίας το Κράτος θα χρειαστεί εντός δεκαετίας, χρειάζεται δια να καθορισθεί πόσαι θα γίνονται δεκταί κατ' έτος προς φοίτησιν εις τας Παιδαγωγικάς Ακαδημίας».

Για την πλήρωση των νηπιαγωγείων με διδακτικό προσωπικό νηπιαγωγών προβλέφθηκε στο άρθρο 12, παράγρ. 2 του Ν.Δ. 3997/1959, ότι: «Ελλείψει νηπιαγωγών προς κάλυψιν κενών θέσεων, αύται δύνανται να πληρούνται προσωρινώς δι' αδιορίστων δημοδιδασκαλισσών, απολυομένων επί τω αντιστοίχω διορισμώ νηπιαγωγών», (Βαβαρέτος, 1960: 111).

Για την προώθηση των θεμάτων που απασχολούν τα νηπιαγωγεία προτάθηκε επίσης, στα Πορίσματα της Επιτροπής Παιδείας του 1958, η ίδρυση τμήματος προσχολικής ηλικίας στο Υπουργείο Παιδείας με την εξής διατύπωση:

«Πολύ χρήσιμον κρίνομεν προς βελτίωσιν του νηπιαγωγείου την ίδρυσιν του τμήματος προσχολικής ηλικίας εις το Υπουργείον Παιδείας, το οποίον θα αναλάβει την ειδική ευθύνη της φροντίδας δια την προσχολικήν ηλικίαν», (Πορίσματα: Εισήγηση Θ. Παρασκευόπουλου: 89).

Το τμήμα αυτό δε λειτούργησε ποτέ στο Υπουργείο Παιδείας μέχρι και σήμερα 2018 αν και έχουν περάσει 60 χρόνια από τότε.

### **Η αιτιολόγηση της κυβέρνησης για την έλλειψη ενδιαφέροντος σχετικά με το νηπιαγωγείο.**

Στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 δεν λήφθηκε κανένα μέτρο για την προσχολική αγωγή και η Κυβέρνηση στην αιτιολογική έκθεση του νομοσχεδίου δικαιολόγησε αυτή τη στάση με τα παρακάτω επιχειρήματα:

«Επειδή δε οι πλείστοι ψυχολόγοι συμφωνούν ότι προ της συμπλήρωσεως του 6<sup>ου</sup> έτους της ηλικίας (δια το κλίμα και το επίπεδον του πολιτισμού των χωρών, εις την κατηγορίαν των οποίων ανήκει και η ιδική μας), το παιδί δεν είναι ακόμη σωματικώς και διοικητικώς έτοιμον δια σχολικήν μαθητείαν, η διάρκεια της Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως είναι εκ των πραγμάτων καθορισμένη εις 6 έτη.....Όπου δε συστέλλεται εις 5 έτη ή και 4, η διαφορά καλύπτεται εκ των κάτω δι' ενός καλώς οργανωμένου και εις ευρείαν κλίμακα λειτουργούντος συστήματος νηπιαγωγείων, (ΥΠΕΠΘ, 1964, Εισηγ. έκθεσις: 12).

Μείωσις λοιπόν των ετών της Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως δεν δύναται να συζητηθεί.

Η αύξησις αυτών από 4 εις 6 με την νομοθεσίαν του 1929 υπήρξε ζωτική ανάγκη και πρόοδος κοινωνική, την οποίαν δεν επιτρέπεται να αναστείλωμεν με οπισθοδρόμησιν εις

σχήματα πεπαλαιωμένα», (ΥΠΕΠΘ, 1964, Εισηγ. έκθεσις: 9).

«Παραμένει βεβαίως το μέγα πρόβλημα της προσχολικής αγωγής και ιδίως του νηπιαγωγείου, το οποίον λειτουργεί σήμερα εις λίαν περιορισμένην κλίμακα, εις ακραία κατά το πλείστον σημεία της χώρας.

Αλλά δεν είμεθα ακόμη έτοιμοι να αντιμετωπίσωμεν το πρόβλημα εις όλην την έκτασίν του, και δια τούτο δεν γίνεται περί αυτού λόγος εις το παρόν νομοθέτημα», (ΥΠΕΠΘ, 1964, Εισηγ. έκθεσις: 23).

### Στοιχεία κριτικής στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964

Με διάφορες μελέτες και άρθρα ασκήθηκε κριτική στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 από την επιτροπή παιδείας του κόμματος της Ενιαίας Δημοκρατικής Αριστεράς (ΕΔΑ) στην οποία επισημαίνονταν η καθυστέρηση στην ανάπτυξη της προσχολικής αγωγής. Τονίστηκε ιδιαίτερα ότι η προσχολική αγωγή στην Ελλάδα δεν αντιμετωπίστηκε σοβαρά από το κράτος σαν ουσιαστική βαθμίδα εκπαίδευσης και ότι «Ήδη από το 1929, στη Γενική Εισηγητική έκθεση για το εκπαιδευτικό νομοσχέδιο του Γόντικα, στο σχέδιο νόμου «Περί Διδασκαλείων Νηπιαγωγών» τονίστηκε η ανάγκη της αγωγής των νηπίων». (Φαλιάγκα, 1966: 403-404).

Παρατίθεται στη συνέχεια το απόσπασμα από την εισηγητική έκθεση το οποίο αναφέρεται στην προσχολική αγωγή.

«Η ανάγκη της ιδιαίτερας αγωγής των νηπίων, ηλικίας 4 και 5 ετών δια ειδικών μέσων και εν ιδίοις διδασκηθίοις ή μάλλον εν παιδικοίς κήποις είναι ανάγκη παγκοσμίως αναγνωρισμένη όχι μόνον δια τα νήπια ξενοφώνων πληθυσμών, ως παρ' ημίν συμβαίνει...αλλά και δια τα νήπια αγροτικών ή εργατικών συνοικισμών, ων η φυσική διδάσκαλος η μήτηρ των, απερροφημένη εκ των βιωτικών μεριμνών τα καταλείπει πολλάκις εις την τύχην των.

Η μόρφωσις όθεν ειδικών διδασκάλων των νηπίων, καταλλήλων νηπιαγωγών ων έργον θα είναι η δια καταλλήλων παιδιών και τερπνών απασχολήσεων υποβοήθησις της σωματικής και πνευματικής εξελίξεως του νηπίου, αποβαίνει οσημέραι σπουδαιότητα μέριμνα παντός πεπολιτισμένου κράτους.

Ως γνώμονα πάσης πεπολιτισμένης κοινωνίας είναι και η ιδιαίτερα στοργή, ην δεικνύει δια την σωματικήν και ψυχικήν αγωγήν των νηπίων, (Φαλιάγκα, 1966: 404).

Το άρθρο στο οποίο ασκείται κριτική στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 συνεχίζει με τα εξής: «Ύστερα από 35 χρόνια το πρόβλημα παραμένει σχεδόν το ίδιο άλυτο. Στην εισηγητική έκθεση για τα νέα εκπαιδευτικά νομοσχέδια τότε αναγνωρίστηκε σαν «μέγα» πρόβλημα όχι μόνο του νηπιαγωγείου αλλά όλης της προσχολικής αγωγής. Το

Υπουργείο όμως της Παιδείας το παραμερίζει με το εξής αόριστο δικαιολογητικό:

«Αλλά δεν είμεθα ακόμη έτοιμοι να αντιμετωπίσωμεν το πρόβλημα εις όλην την έκτασίν του, και δια τούτο δεν γίνεται περί αυτού λόγος εις το παρόν νομοθέτημα», (Εισηγ. έκθεσις: 23), (Φαλιάγκα, 1966: 404).

Επειδή στα νηπιαγωγεία της χώρας μας εκείνη την περίοδο υπήρχε μεγάλη αναλογία νηπίων ανά νηπιαγωγό που έφταναν μέχρι και 60 έως 70 νήπια προτείνεται, στο άρθρο, η σύσταση που είχε γίνει το 1956 από το παγκόσμιο Συνέδριο Αγωγής και Προστασίας του Παιδιού, για την αναλογία νηπίων ανά νηπιαγωγό. Ειδικότερα γράφεται ότι: «Στο παγκόσμιο Συνέδριο Αγωγής και προστασίας του Παιδιού πού έγινε πριν μερικά χρόνια στη χώρα μας (1956) με θέμα ειδικά την Προσχολική αγωγή κατέληξε στο συμπέρασμα ότι χρειάζεται «Για 14 νήπια μια πτυχιούχος νηπιαγωγός και μια βοηθός. Αυτή η αναλογία τηρείται στις προηγμένες χώρες», (Φαλιάγκα, 1966: 407).

Σχετικά με τη λύση του προβλήματος της μόρφωσης των νηπιαγωγών και βρεφοκόμων γίνονται οι εξής προτάσεις:

«Για τις νηπιαγωγούς θα χρειαστεί απολυτήριο (πρώην Γυμνασίου, Τώρα Λυκείου) και τριχρονη φοίτηση σε ανώτερη σχολή. Για τις βρεφοκόμες θα χρειαστεί το ίδιο απολυτήριο και μονόχρονη φοίτηση σε ανώτερη σχολή, για τις νηπιοκόμες απολυτήριο Γυμνασίου και μονόχρονη φοίτηση σε επαγγελματική σχολή», (Φαλιάγκα, 1966: 408).

Όλες αυτές οι προτάσεις, αλλά και άλλες που είχαν γίνει πριν, και όσες έγιναν στη συνέχεια δεν υλοποιήθηκαν και η κατάσταση της οργάνωσης και ανάπτυξης της προσχολικής αγωγής παρέμενε σχεδόν στο ίδιο επίπεδο.

## Η αναβάθμιση της προσχολικής αγωγής

### α) Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976

Ιδιαίτερη προσοχή σε οργανωτικά θέματα της προσχολικής αγωγής δόθηκε μια δεκαετία αργότερα και συγκεκριμένα με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976. Στο νόμο 309 που ψηφίστηκε το 1976 προβλέφθηκε ξανά η διετής φοίτηση που είχε κατοχυρωθεί με προηγούμενους νόμους καθώς και η ηλικία εισαγωγής και φοίτησης των νηπίων στο νηπιαγωγείο.

Ειδικότερα στο άρθρο 4, παράγρ. 2 του Ν. 309/1976 προβλέφθηκε ότι: «Τα νηπιαγωγεία είναι διετούς φοιτήσεως και εγγράφονται σε αυτά νήπια συμπληρώνοντα την 1<sup>η</sup> Οκτωβρίου του έτους εγγραφής ηλικίαν 3 ετών και 6 μηνών, αποδεικνυόμενη δια ληξιαρχικής πράξεως.

Στην δε επόμενη παράγραφο 3 του ίδιου άρθρου 4, καθορίστηκε η δυνητική υποχρεωτική φοίτηση με της εξής διατύπωση: «*Η φοίτηση εις τα νηπιαγωγεία δύναται να καταστεί υποχρεωτική εις περιοχάς της χώρας οριζομένης εκάστοτε δια Π.Δ., εκδιδομένην προτάσει των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών*», (Παπαδάκης, 1976: 488).

Από τις δύο αυτές παραγράφους του νόμου 309/1976 διαπιστώνεται ότι με την παράγ. 2 καθιερώνεται νέα διάταξη για τη διετή φοίτηση στα Νηπιαγωγεία και προσδιορίζεται η ηλικία των νηπίων για την εγγραφή τους σ' αυτά που είναι τα 3 1/2 χρόνια.

Ενώ με την παράγρ. 3 καθιερώνεται ο δυνητικός χαρακτήρας για καθιέρωση υποχρεωτικής φοίτησης στο νηπιαγωγείο και προβλέπεται η ευχέρεια να καταστεί υποχρεωτική σε ορισμένες περιοχές του κράτους.

### **β) Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1985**

Με την επόμενη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1985 και ειδικότερα με το νόμο 1566/1985, (ΦΕΚ 167 Α'), προβλέφθηκαν οι ίδιες σχεδόν διατάξεις του προηγούμενου νόμου 309/1976, (ΦΕΚ 100 Α') με κάποιες μικρές διαφοροποιήσεις.

Ειδικότερα στο άρθρο 3, στην παράγρ. 3 επαναλήφθηκε η διάταξη του προηγούμενου νόμου 309/1976, (ΦΕΚ 100 Α') με γλωσσική μόνο αλλαγή και καθορίστηκε ότι «*Η φοίτηση στα νηπιαγωγεία είναι διετής και εγγράφονται σε αυτά νήπια που συμπληρώνουν την 1<sup>η</sup> Οκτωβρίου του έτους εγγραφής ηλικία τριών ετών και έξι μηνών*».

Η διάταξη αυτή τροποποιήθηκε με το μεταγενέστερο νόμο 2325/1995 (ΦΕΚ 156 Α') στον οποίο προβλέφθηκε η ίδρυση και οργάνωση του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου. Συγκεκριμένα καθορίστηκε στο άρθρο 10, παράγρ. 1, εδάφ. 1, ότι η «*Η φοίτηση στα Νηπιαγωγεία είναι διετής και εγγράφονται σε αυτά νήπια που συμπληρώνουν την 1<sup>η</sup> Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής ηλικία τεσσάρων ετών*».

Η μόνη διαφοροποίηση που επήλθε σχετικά με τις προηγούμενες διατάξεις ήταν ότι αυξήθηκε το όριο ηλικίας εγγραφής των νηπίων κατά μισό έτος και στο εξής θα εγγράφονταν στο νηπιαγωγείο τα νήπια τα οποία συμπλήρωναν το 4<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους.

Σε ότι αφορά τη παράγραφο 4 του άρθρου 3 για την υποχρεωτικότητα της προσχολικής αγωγής αλλάζει φραστικά η ρύθμιση που υπήρχε στο νόμο 309/1976 και από δυνητική που ήταν με τη διατύπωση «*...δύναται να καταστεί υποχρεωτική...*» διαμορφώνεται σε δυναμική με τη φράση «*...γίνεται υποχρεωτική σταδιακά...*», χωρίς να υλοποιηθεί τα επόμενα 22 χρόνια μέχρι το έτος 2006. Η σχετική ρύθμιση πρόβλεπε τα εξής: «*Η φοίτηση*

στα νηπιαγωγεία γίνεται υποχρεωτική σταδιακά και κατά περιοχές της χώρας που ορίζονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Υγείας και Πρόνοιας και Οικονομικών», (Νόμος 1566/1985, ΦΕΚ 167 Α')

### **γ) Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 2006**

Η πρώτη φορά κατά την οποία ρυθμίστηκε, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η υποχρεωτική φοίτηση των νηπίων στο νηπιαγωγείο για όσα νήπια συμπληρώνουν ηλικία πέντε (5) ετών, ήταν το 2006 με το νόμο 3518/21-12-2006 (ΦΕΚ 272 Α') και ειδικότερα με το άρθρο 73. Ενώ για το Δημοτικό Σχολείο η υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών από την ηλικία των 6 ετών είχε θεσπιστεί το 1834 με την ίδρυση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, για την υποχρεωτική φοίτηση των νηπίων η ρύθμιση ήρθε με καθυστέρηση 111 ετών αφού για πρώτη φορά το νηπιαγωγείο θεσπίστηκε το 1895 με το νόμο ΒΤΜΘ'. Η υποχρεωτική φοίτηση στο νηπιαγωγείο ρυθμίστηκε σύμφωνα με το άρθρο 73 του νόμου 3518/2006 (ΦΕΚ 272 Α') μόνο για όσα νήπια έχουν συμπληρώσει την ηλικία του 5<sup>ου</sup> έτους της ηλικίας τους και όχι και για τα νήπια που έχουν συμπληρώσει την ηλικία του 4<sup>ου</sup> έτους. Έτσι το αίτημα για υποχρεωτική φοίτηση στο νηπιαγωγείο όλων των νηπίων μετά τη συμπλήρωση του 4<sup>ου</sup> έτους της ηλικίας τους παρέμεινε ανεκπλήρωτο και ήταν σε συνεχή διεκδίκηση εκ μέρους του κλάδου των νηπιαγωγών.

### **δ) Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 2018**

Στο νόμο 4521/2018, (ΦΕΚ 38 Α') και ειδικότερα στο άρθρο 33, παράγρ. 4 προβλέπεται να γίνει σταδιακά υποχρεωτική η φοίτηση των νηπίων από το σχολικό έτος 2018-2019 και σε κάθε περίπτωση εντός τριετίας, και για τα νήπια που συμπληρώνουν την ηλικία των τεσσάρων (4) ετών. Με το μέτρο αυτό όταν ολοκληρωθεί θα υπάρχει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διετής υποχρεωτική προσχολική αγωγή για τα νήπια της ηλικίας των 4 μέχρι 6 ετών. Το εκπαιδευτικό προσωπικό που θα απασχολείται με τα νήπια αυτής της ηλικίας θα είναι οι νηπιαγωγοί οι οποίοι έχουν πτυχίο 4ετούς φοίτησης σε Παιδαγωγικά Τμήματα Νηπιαγωγών ή οι νηπιαγωγοί που έχουν αποκτήσει πτυχίο πριν το 1990 από τις Σχολές Νηπιαγωγών διετούς φοίτησης που λειτουργούσαν τη χρονική εκείνη περίοδο.

### **Ανακεφαλαίωση**

Από τη συνοπτική διαχρονική παρουσίαση που προηγήθηκε για την εξέλιξη της οργάνωσης και λειτουργίας του νηπιαγωγείου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα, διαπιστώνονται τα εξής:



Το νηπιαγωγείο είναι ίδρυμα αγωγής στο οποίο εγγράφονται και φοιτούν τα νήπια ηλικίας 4 μέχρι 6 ετών για μια διετία.

Η φοίτηση των νηπίων στα νηπιαγωγεία αρχικά είχε προβλεφθεί να είναι προαιρετική και σταδιακά έγινε υποχρεωτική, πρώτα το Δεκέμβριο 2006, για την ηλικία των λεγόμενων «μεγάλων» νηπίων 5-6 ετών και τελευταία το Μάρτιο 2018, για την ηλικία των λεγόμενων «μικρών» νηπίων 4-5 ετών.

Το παιδαγωγικό προσωπικό των νηπιαγωγείων ήταν από την αρχή της λειτουργίας τους οι ειδικά καταρτισμένες νηπιαγωγοί.

Το ενδιαφέρον της Πολιτείας για την ανάπτυξη της Προσχολικής Αγωγής δεν ήταν σημαντικό σε όλη τη χρονική περίοδο του 20<sup>ου</sup> αιώνα, όπως δείχνουν τα σχετικά ευρήματα και ειδικά τα κείμενα των εισηγητικών εκθέσεων των νομοσχεδίων του Υπουργείου Παιδείας, καθώς και άλλα κείμενα διαφόρων συγγραφέων.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βαβαρέτος, Γ. (1960). *Νομοθεσία στοιχειώδους εκπαίδευσης*, εκδ. Ατλαντίς, Αθήνα.
- ΕΑΜ, (1944), *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας. (Εισήγηση του ΕΑΜ και της ΕΠΟΝ στη Γραμματεία Παιδείας της ΠΕΕΑ, σελ. 9).*
- Μπουζάκης, Σ. (1994). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, τόμος Α, Gutenberg, Αθήνα.*
- Ν.Δ. 4367/1929, «Περί των Διδασκαλείων Νηπιαγωγών» (ΦΕΚ 291/17081929, τχ. Α')
- Ν.Δ. 4397/1929, «Περί στοιχειώδους εκπαίδευσης», ΦΕΚ, 307/24-8-1929/ τχ Α'
- Νόμος 1566/1985, *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*, (ΦΕΚ 167 Α').
- Νόμος 309/1976, *Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαίδευσεως*, (ΦΕΚ 100 Α').
- Νόμος 4521/2018, *Ίδρυση Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και άλλες διατάξεις*, (ΦΕΚ 38 Α'), (άρθρο 33).
- ΝΟΜΟΣ ΒΤΜΘ', Περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαίδευσεως*, (ΕτΚ. 37/5-10-1895, τ. Α')
- Παπαδάκης, Γ. (1976). *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*, εκδ. Κνωσσός, Αθήνα
- Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας, (24 Ιουνίου-10 Ιανουαρίου 1958), (Προεδρία υπουργού παιδείας και Ορησκευμάτων Αχιλλέως Κ. Γεροκωστοπούλου), Αθήνα, εκ του Εθνικού Τυπογραφείου.
- Τσούρης, Μ. (1947). *Οργάνωση παιδείας και λειτουργία σχολείων*, Αθήνα, (Κεφ. Νηπιαγωγεία, σελ. 35-39).
- ΥΠΕΠΘ, 1964, Ν.Δ. 4379/1964, «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαίδευσεως (Στοιχειώδους και Μέσης)», Εθν. Τυπογραφείο, (ΦΕΚ 182 Α'), (14 Ιουλίου 1964).
- Φαλιάγκα-Παπανικολάου, Ε. (1966). *Η προσχολική Αγωγή*, στο Συλλογικό τόμο, *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Σύζητήσεις, κρίσεις, απόψεις 1956-1965*, εκδ. Προοδευτική Παιδεία, Αθήνα, σελ. 400-409. (Έκδοση Επιτροπή παιδείας της ΕΔΑ).

# Οικογένεια και Σχολείο – Ένα διπολικό σύστημα αγωγής και κοινωνικοποίησης

Κοικαινέλη Κυριακή

Νηπιαγωγός, M.Ed. Ειδική Αγωγή και Εκπ/ση, M.Ed. Οργάνωση,  
Διοίκηση & Αξιολόγηση στην Εκπ/ση

## Περίληψη

Η επικοινωνία και η συνεργασία σχολείου - οικογένειας αναδεικνύονται καθοριστικής σημασίας για την ολόπλευρη ψυχοσυναισθηματική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή. Αρχικά, επιχειρείται η εννοιολογική οροδέτηση της αγωγής, της κοινωνικοποίησης, της οικογένειας και του σχολείου και η ανίχνευση των σημείων σύγκλισης των δύο κοινωνικών θεσμών. Εστιάζουμε το ενδιαφέρον μας στις κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις - μοντέλα συνεργασίας οικογένειας - σχολείου και μέσα από μια ευσύνοπτη παρουσίαση ερευνητικών δεδομένων αναδεικνύουμε τους παράγοντες που υπαγορεύουν την αναγκαιότητα επικοινωνίας και συνεργασίας των δύο βασικών θεσμών άσκησης αγωγής και κοινωνικοποίησης στο αναπτυσσόμενο άτομο.

**Λέξεις κλειδιά:** οικογένεια, σχολείο, αγωγή, κοινωνικοποίηση, μαθητής.

## Εισαγωγή

Η οικογένεια αποτελεί την πρώτη μορφή κοινωνικής οργάνωσης που συναντά το παιδί. Ο ρόλος της στην ανάπτυξη του συναισθηματικού και του ηθικού κόσμου του νέου ατόμου καθώς και στην καλλιέργεια βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων είναι καθοριστικός (Ζάχος, 2007). Αποτελεί για το μικρό παιδί το πρώτο «άτυπο σχολείο» και καθορίζει σε σημαντικό βαθμό πολλά στοιχεία της αναπτυξιακής του πορείας, όπως τη νοητική και γλωσσική του εξέλιξη, τη δημιουργία ή μη κινήτρων επιτυχίας (Πυργιωτάκης, 2001).

Με την είσοδο του παιδιού σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα (παιδικό σταθμό, νηπιαγωγείο, σχολείο) λειτουργεί αυτόματα ένα διπολικό σύστημα αγωγής. Στο σύστημα αυτό συμμετέχουν δύο

ομάδες παιδαγωγών οι γονείς, ως φυσικοί παιδαγωγοί και οι εκπαιδευτικοί, ως επαγγελματίες, οι οποίες ασκούν αγωγή στο παιδί. Η επιτυχία στη διαπαιδαγώγηση και στη σχολική πορεία εξαρτάται από τη γνήσια συνεργασία των δύο φορέων διαπαιδαγώγησης (Μπρούζος, 2009).

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τα ζητήματα που αφορούν τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας, το οποίο εκφράζεται μέσα από τη διεξαγωγή ερευνών που προτείνουν θεωρητικά μοντέλα, μελετούν τις βέλτιστες πρακτικές και στοχεύουν στην ανάδειξη των θετικών επιδράσεων στη διαδικασία της μάθησης και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009).

### 1. Σχολείο – Οικογένεια

Κάθε κοινωνία, από την πρωτόγονη μέχρι τη σύγχρονη μορφή της, για να λειτουργήσει και να διατηρηθεί πρέπει να ικανοποιεί τις βασικές της ανάγκες (αναπαραγωγή νέων μελών, μετάδοση γνώσης, επίλυση συγκρούσεων κ.ά.). Για να ικανοποιηθούν αυτές οι ανάγκες δημιουργήθηκαν οι οικογενειακοί θεσμοί (π.χ. οικογένεια) για να εξασφαλίσουν την αναπαραγωγή και τη φροντίδα των νέων μελών, οι εκπαιδευτικοί θεσμοί (π.χ. σχολείο) για να εξασφαλίσουν τη μετάδοση και την παραγωγή γνώσεων και αξιών, οι οικονομικοί θεσμοί, οι πολιτικοί θεσμοί και οι θρησκευτικοί θεσμοί (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Ι.Ε.Π., 2006).

Οι θεσμοί αυτοί είναι έκφραση της φροντίδας της κοινωνίας για την αγωγή των μελών της, έτσι ώστε οι διαδικασίες κοινωνικοποίησης και αγωγής να αποτελούν βασικούς όρους της ύπαρξής της (Κρίβας, 2002). Για τον σκοπό της παρούσας εργασίας επικεντρωνόμαστε στον θεσμό της οικογένειας και του σχολείου, ως τους δυο βασικούς φορείς άσκησης αγωγής και κοινωνικοποίησης στο αναπτυσσόμενο άτομο.

#### 1.1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Η οικογένεια είναι ένας θεσμός που συναντάται σε όλες τις κοινωνίες. Η οικογένεια είναι η πρώτη κοινωνική ομάδα που με τη διαδοχική διεύρυνσή της δημιουργήσε την κοινωνία. Ο σχηματισμός της οικογένειας οφείλεται στην προσπάθεια του ανθρώπου να καλύψει τις βιολογικές και συναισθηματικές ανάγκες του. Η οικογένεια αποτελεί το πρώτο σχολείο της ζωής. Μέσα σ' αυτήν ο άνθρωπος ικανοποιεί τις βιολογικές και ψυχολογικές ανάγκες του, αποκτά κοινωνικές αρετές (ειλικρίνεια, φιλοπατρία κ.ά.), διδάσκεται ηθικές αξίες, διαμορφώνει και καλλιεργεί τον χαρακτήρα του, αποκτά γνώσεις και λύνει τις απορίες του (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Ι.Ε.Π., 2006 ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Ι.Ε.Π., 2017).

Το σχολείο, όπως κι όλα τα στοιχεία που απαρτίζουν το κοινωνικό γίγνεσθαι είναι μια «κοινωνική κατασκευή», με χρόνο έναρξης και διακριτά στάδια εξέλιξης. Η προέλευση

του σχολείου τοποθετείται ιστορικά στο στάδιο εκείνο κατά το οποίο η κοινωνικοπολιτιστική εξέλιξη ενός λαού ή μιας χώρας, επιβάλλει μεθοδευμένη και προγραμματισμένη αγωγή και μάθηση (Ξωχέλλης, 1991). Από την πλευρά της παιδαγωγικής επιστήμης, ο Κωνσταντίνου (1994) ορίζει το σχολείο «...ως έναν παιδαγωγικό οργανισμό, η υπόσταση του οποίου διαφοροποιείται από τους άλλους οργανισμούς (εξειδικεύεται) ως προς τη λειτουργία και ειδικά τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα...». Είναι ένας οργανισμός που επιτελεί προσδιορισμένες κοινωνικές λειτουργίες και ο οποίος αποτελείται από ανθρώπους που αναπτύσσουν δράση ανάμεσά τους (Κωνσταντίνου, 2006).

Με βάση τη συστημική θεωρία κάθε σχολείο μπορεί να θεωρηθεί ως ένα επιμέρους σύστημα του όλου εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας που βρίσκεται σε διαρκή αλληλεξάρτηση με άλλα υπερσυστήματα του εξωτερικού περιβάλλοντος (Πετρίδου, 2002). Συνεπώς, το σχολείο, ως σύστημα, επικοινωνεί και αλληλεπιδρά με τα άλλα συστήματα που βρίσκονται γύρω του, όπως με τις οικογένειες των μαθητών του, νοούμενη η οικογένεια ως ένα υποσύστημα του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος.

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2006), αναφορικά με το ζήτημα της εννοιολογικής οριοθέτησης της αγωγής έχει αναπτυχθεί ένα πλήθος θεωριών, χωρίς ωστόσο να διατυπωθεί ένας ορισμός που να γίνεται κοινά αποδεκτός, αναφορικά με τον σκοπό στον οποίο αποβλέπει η αγωγή. Ως κοινό σημείο των σχετικών ορισμών μπορεί να επισημανθεί το γεγονός ότι η αγωγή χαρακτηρίζεται «από σκόπιμες και συνειδητές ενέργειες και επιδράσεις προς το παιδαγωγούμενο άτομο». Το σημείο αυτό ανάγει τον ορισμό που πρώτος ο Durkheim έδωσε, αποκαλώντας την «μεθοδευμένη κοινωνικοποίηση». Συνεχίζοντας ο Κωνσταντίνου ορίζει την κοινωνικοποίηση «ως μια ευρύτερη έννοια της αγωγής, καθώς περιλαμβάνει όλο το πλέγμα των αλληλεπιδράσεων και επιδράσεων του περιβάλλοντος, χωρίς, ωστόσο, να είναι απαραίτητο να προέρχονται από συνειδητές και σκόπιμες ενέργειες των ενηλίκων».

Η Νόβα - Καλτσούνη (2002) στον ορισμό της για την κοινωνικοποίηση δίνει έμφαση στη διαδικασία αλληλεπίδρασης ατόμου και κοινωνίας, μέσα από την οποία το βιολογικό ον μετασχηματίζεται σε κοινωνικό. Πρόκειται, συνεπώς, για «...μια διαδικασία στην οποία συμπράττουν άτομο και κοινωνία και στην πορεία της οποίας ένας βιολογικός οργανισμός διαμορφώνεται σε μια κοινωνική προσωπικότητα που αναπτύσσεται συνεχώς σε μια σχέση αλληλεπίδρασης με τις συνθήκες ζωής».

## 1.2. Η Οικογένεια ως φορέας αγωγής και κοινωνικοποίησης

Η οικογένεια ανήκει στους πρωτογενείς φορείς κοινωνικοποίησης και αποτελεί βασικό πεδίο πραγμάτωσης της αγωγής. Αμέσως μετά τη γέννησή του το άτομο εισέρχεται στο

πλαίσιο της οικογένειας, σε ένα πλαίσιο που συναντά προϋπάρχοντα από αυτό στοιχεία, όπως προδιαγεγραμμένους ρόλους, θέσεις, προσδοκίες και κανόνες. Η οικογένεια, ως κοινωνικός και πολιτιστικός φορέας, είναι μια συνεργατική μονάδα, η οποία διαμορφώνεται με βάση τη συγγένεια. Συγχρόνως αποτελεί για κάθε μέλος της ένα πλαίσιο με κανόνες, αξίες προς τα οποία πρέπει να κατευθύνεται η δράση όλων των μελών της. Το νεοεισελθέν άτομο μαθαίνει σιγά – σιγά τον κοινωνικό προσανατολισμό της οικογένειας, μαθαίνει ανάλογα να δρα και να ομιλεί, να διακρίνει και να καθορίζει τον εαυτό του σε σχέση με τους άλλους και τον κόσμο, μαθαίνει τους ρόλους του φύλου του (Κρίβας, 2002).

Οι ραγδαίες μεταβολές στον θεσμό της οικογένειας τις τελευταίες δεκαετίες είχαν ως αποτέλεσμα το πέρασμα από τη διευρυμένη πατριαρχική οικογένεια των τριών γενεών στην πυρηνική των δύο γενεών και σε κάποιες περιπτώσεις στη μονογονεϊκή. Αποτέλεσμα αυτής της μετάβασης ήταν και η μετεξέλιξη του χαρακτήρα της οικογένειας, που από οικονομικο-παραγωγική μονάδα μεταβλήθηκε σε ψυχοσυναισθηματική δυάδα, καθώς και η μετάθεση βασικών λειτουργιών της σε θεσμοθετημένα ιδρύματα (Μπρούζος, 2009), όπως το σχολείο.

Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Πυργιωτάκης (2000), «...η νέα μορφή οικογένειας χαρακτηρίζεται από έντονη λειτουργική απώλεια». Αυτή η μείωση ή η μετάθεση των λειτουργιών της οικογένειας, ωστόσο, δεν μειώνει τη σημασία της ως βασικού φορέα κοινωνικοποίησης, εφόσον στο πλαίσιο της το άτομο συνεχίζει να βιώνει τις πρώτες και σημαντικότερες επιδράσεις (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Ι.Ε.Π., 2006).

### 1.3. Το Σχολείο ως φορέας αγωγής και κοινωνικοποίησης

Το σχολείο στις οργανωμένες κοινωνίες αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της κοινωνικής πραγματικότητας (Κωνσταντίνου, 2015). Η επιβίωση των κοινωνιών επιβάλλει την αποδοχή ενός βασικού ιδεολογικού πυρήνα από τα μέλη τους, χωρίς την ύπαρξη του οποίου δεν είναι δυνατόν να διατηρηθεί η συνοχή και να διασφαλιστεί η συνέχειά τους (Πυργιωτάκης, 2000). Το σχολείο αποτελεί θεσμό ο οποίος κοινωνικοποιεί και συγχρόνως διαπαιδαγωγεί τα άτομα (Σαββαΐδης, 2005).

Μέσα από την παιδαγωγική – κοινωνικοποιητική – ιδεολογική λειτουργία του το σχολείο και ειδικότερα με τις διαδικασίες της αγωγής και της κοινωνικοποίησης, εξοικειώνει τον μαθητή με τα κανονιστικά στοιχεία, τα οποία σχετίζονται με τις κοινωνικοποιητικές αξίες, τις αντιλήψεις, τις πρακτικές και τους προσανατολισμούς του κοινωνικού συστήματος και, συνεπώς, συμβάλλει αφενός στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή αφετέρου στην ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο (Κωνσταντίνου, 2015).

## 2. Θεωρητικά μοντέλα συνεργασίας Σχολείου – Οικογένειας

Ως προς τη σχέση συνεργασίας σχολείου και οικογένειας έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες και προταθεί αρκετά θεωρητικά μοντέλα. Ο Κιρκιγιάννης (2012) υποστηρίζει ότι όλα τα μοντέλα αυτά παρουσιάζουν, άμεσα ή έμμεσα, την οικογένεια και το σχολείο ως ανοιχτά μικροσυστήματα που βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ τους και θεωρούν αναγκαία την επικοινωνία και τη συνεργασία τους για την πρόοδο και τη σωστή ανάπτυξη των παιδιών (όπ. ανάφ. στο Ευαγγέλου, 2017).

Η Erstein προσπαθώντας να αποκωδικοποιήσει τις θεωρητικές εκδοχές που διατυπώθηκαν διακρίνει τέσσερις βασικές προσεγγίσεις: i) Το Οργανισμικό μοντέλο, που απορρέει από τις θεωρίες κοινωνιολόγων, όπως των Weber και Parsons, ii) Το Σταδιακό μοντέλο, το οποίο θεμελιώνεται στις θεωρίες ανάπτυξης των Freud, Erikson και Piaget, iii) Το Οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner και iv) Το Σφαιρικό μοντέλο ή αλλιώς η θεωρία των «επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής» της Erstein (Μπρούζος, 2009). Η Σακελλαρίου αναφέρει και v) Το μοντέλο των σχέσεων Οικογένειας – Σχολείου των Ryan και Adams (2014, όπ. ανάφ. στο Ευαγγέλου, 2017).

I. Το Οργανισμικό μοντέλο: η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν δυο ανεξάρτητους θεσμούς που επιδιώκουν διαφορετικούς στόχους και επιτελούν διαφορετικές λειτουργίες στην κοινωνία. Η παρέμβαση της οικογένειας στο σχολείο και αντίστροφα είναι καλό να αποφεύγεται, εκτός από την περίπτωση που υπάρχουν κοινά προβλήματα και για την αντιμετώπισή τους, η μεταξύ τους επικοινωνία κρίνεται απαραίτητη (Μπρούζος, 2009).

II. Το Σταδιακό μοντέλο: η οικογένεια και το σχολείο επιμελείται σταδιακά την ανάπτυξη του παιδιού. Οι θεωρίες αυτές υποστηρίζουν ότι μέχρι την είσοδο του παιδιού στο σχολείο η οικογένεια φέρνει την αποκλειστική ευθύνη για την ανάπτυξη του παιδιού, την οποία στη συνέχεια μεταβιβάζει στο σχολείο. Αυτό, πλέον, έχει την κύρια ευθύνη και υποχρέωση να προετοιμάσει το άτομο, ώστε στο τέλος, να αναλάβει τις ευθύνες για τον εαυτό του. Όπως στο οργανισμικό μοντέλο έτσι και στο σταδιακό, ούτε προβλέπεται, ούτε θεωρείται απαραίτητη η σχέση σχολείου οικογένειας (Μπρούζος, 2009).

III. Το Οικοσυστημικό μοντέλο: το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner βασίζεται στη συστημική θεωρία και αποτελεί τη βάση για μελέτη και προγράμματα που ασχολούνται με τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας, κοινότητας (Ευαγγέλου, 2017). Το παιδί «ανήκει» ταυτόχρονα σε διάφορα υποσυστήματα (μικροσυστήματα, μεσοσυστήματα, εγωσυστήματα και μακροσυστήματα). Ως εκ τούτου, η συνεργασία σχολείου και οικογένειας όχι μόνο δεν εμποδίζεται, αλλά θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για ευδόκιμη αγωγή (Μπρούζος, 2009). Στη συνέχεια, το μοντέλο μετονομάστηκε σε βιο-συστημικό

προκειμένου να αναγνωρισθεί η καθοριστική συμβολή των βιολογικών παραμέτρων στην ανάπτυξη (Ευαγγέλου, 2017).

IV. *Το Σφαιρικό μοντέλο*: Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς πρέπει να επικοινωνούν και να συνεργάζονται, καθώς έχουν να επιτελέσουν διαφορετικό ρόλο στη σχολική πρόοδο των μαθητών (Larocque, Kleiman & Darling, 2011), έχουν όμως ως σημείο τομής το κοινό ενδιαφέρον τους για το παιδί (Μπρούζος, 2009). Η σχέση μεταξύ αυτών των παραγόντων, εξαρτάται από τις πρακτικές της οικογένειας, τις πρακτικές του σχολείου και την ηλικία των μαθητών (Erstein, 1995).

V. *Το μοντέλο των σχέσεων Οικογένειας – Σχολείου*: το ενδιαφέρον στο μοντέλο αυτό εστιάζεται στο παιδί και στο άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον, τις διαπροσωπικές του σχέσεις και την επίδρασή τους στην προαγωγή του τόσο στο πλαίσιο του σχολείου όσο και στο πλαίσιο του κοινωνικού χώρου, όπου δραστηριοποιείται (Ευαγγέλου, 2017).

Να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι το οικοσυστημικό και το σφαιρικό μοντέλο έχουν υιοθετηθεί από τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής, καθώς προτείνονται από τους περισσότερους ειδικούς επιστήμονες (Μπρούζος, 2009). Αντιθέτως, στην Ελλάδα το θέμα της γονεϊκής εμπλοκής βρίσκεται ακόμα σε πρώιμο στάδιο σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Koutrouba, 2012), καθώς επικρατεί δυσπιστία έως και καχυποψία, μεταξύ των γονέων και εκπαιδευτικών και η όποια επικοινωνία τους είναι επιφανειακή έως ανύπαρκτη (Μπρούζος, 2009).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι στην Ελλάδα, για πρώτη φορά θεσμοθετείται η ουσιαστική συμμετοχή των γονέων στα εκπαιδευτικά δρώμενα με τον Νόμο 1566/1985, Κεφ. ΙΕ, άρθρο 53. Σύμφωνα με τον οποίο, προβλέπεται η συγκρότηση συλλόγου γονέων και κηδεμόνων σε κάθε σχολείο, η ένωση γονέων για τον δήμο ή την κοινότητα, η ομοσπονδία γονέων για τον νομό και η συνομοσπονδία γονέων για όλη τη χώρα (Μπρούζος, 1998).

### **3. Αναγκαιότητα επικοινωνίας και συνεργασίας Σχολείου – Οικογένειας**

Για τη σχέση συνεργασίας και επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας έχει πραγματοποιηθεί μια πληθώρα ερευνητικών προσεγγίσεων τόσο στη χώρα μας όσο και στον διεθνή χώρο. Επιχειρώντας μια προσπάθεια σταχυολόγησης ορισμένων από των σημαντικότερων ερευνών επί του θέματος καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι αυτή καθίσταται αναγκαία και επιβεβλημένη, καθώς τα οφέλη της είναι πολλαπλά και αγγίζουν τους μαθητές, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και την εκπαιδευτική διαδικασία. Από τη σύντομη επισκόπηση των σχετικών ερευνών επισημαίνονται τα ακόλουθα:

1. *Μαθητές*: Αναφορικά με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων η εμπλοκή των γο-

νέων στο σχολικό πλαίσιο μπορεί να επηρεάσει άμεσα και να βελτιώσει την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών και τις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους και με τους εκπαιδευτικούς. Βελτιώνεται η στάση των παιδιών προς το σχολείο και την παρεχόμενη από αυτό μάθηση, καθώς παρουσιάζουν καλύτερη συναισθηματική προσαρμογή στο σχολείο, καλύτερα επίπεδα επικοινωνίας και χρήση περισσότερων κοινωνικών δεξιοτήτων (Becker & Epstein, 1982· Γεωργίου, 2000· Jaynes, 2007). Όσον αφορά τη συσχέτιση της επίδοσης του παιδιού με την εμπλοκή του γονέα στην εκπαιδευτική διαδικασία από σχετικές έρευνες διαπιστώθηκε ότι βελτιώνονται, οι επιδόσεις των μαθητών, όταν υπάρχει συχνή επικοινωνία των γονιών τους με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Greenwood – Hickman, 1991). Μειώνεται η σχολική διαρροή και οι απουσίες από τα μαθήματα (Haynes, Corner & Hamilton-Lee, 1989). Αυξάνονται τα κίνητρα για μάθηση και οι προσδοκίες των μαθητών για επιτυχή σχολική και μετασχολική σταδιοδρομία (Banks-McGee, 1993· Secada, 1989). Η πλειονότητα των ερευνών υποστηρίζει ότι οι μαθητές μαθαίνουν περισσότερα όταν το σπίτι, το σχολείο και η κοινωνία συνεργάζονται, για να υποστηρίξουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών (Epstein, 2005).

II. *Γονείς*: Η γονεϊκή εμπλοκή έχει επίδραση και στους ίδιους τους γονείς, αφού έχουν καλύτερη ενημέρωση για τις ανάγκες των παιδιών τους και αποκτούν ουσιαστικότερη επικοινωνία με τους δασκάλους (Laroque et al., 2011). Οι γονείς γνωρίζουν τρόπους να υποστηρίζουν, να ενθαρρύνουν και να βοηθούν τα παιδιά καθώς και να έχουν επίγνωση των δεξιοτήτων που πρέπει να αποκτήσουν τα παιδιά σε κάθε γνωστικό αντικείμενο (Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsas & Zenakou, 2009). Συνεπώς, βελτιώνονται οι απόψεις των γονέων για το σχολείο και το έργο του (Δαμανάκης, 1997· Νικολάου, 2000· Phtiaka, 1998). Αξιοσημείωτο είναι ότι η εμπλοκή των γονέων συνήθως οδηγεί σε θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα, διότι οι γονείς αισθάνονται υπεύθυνοι για την εκπαίδευση των παιδιών τους (Rimm - Kaufman & Pianta, 1999). Οι Miedel & Reynolds (1999) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στο αυξημένο επίπεδο γονεϊκής συμμετοχής και σχολικής επιτυχίας.

III. *Εκπαιδευτικοί*: Παρατηρείται ουσιαστική βελτίωση των εκπαιδευτικών τόσο στο διδακτικό όσο και στο ευρύτερο εκπαιδευτικό τους έργο και ιδιαίτερα στις σχέσεις τους με τους μαθητές (Johnson, 1992). Επίσης, διαπιστώθηκε βελτίωση στη σχέση του εκπαιδευτικού με τους γονείς, καθώς μέσω της συνεργασίας οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλύτερα το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών και δείχνουν βαθύτερη κατανόηση γι' αυτούς και τις οικογένειές τους, τόνωνεται το ηθικό τους και γίνονται πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους (Μπρούζος, 2009).



### Συμπερασματικές διαπιστώσεις – Προτάσεις

Ο άνθρωπος από τη στιγμή της γέννησής του και καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του δέχεται τις επιδράσεις του περιβάλλοντος στο οποίο αναπτύσσεται, οι οποίες είναι καθοριστικές όχι μόνο για την ψυχοσωματική του ωριμότητα αλλά και για τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Το οικογενειακό περιβάλλον ασκεί πολλές και διαφορετικές λειτουργίες για τα μέλη του, διαμορφώνοντας στάσεις, αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς. Επηρεάζει σημαντικά τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και αδιαμφισβήτητα, διαθέτει το προσόν να γνωρίζει καλύτερα από κάθε άλλον το παιδί και τις ανάγκες του (Πυργιωτάκης, 2001).

Βασικός αρωγός στην προσπάθεια αυτή είναι το σχολείο. Συνεπώς, όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός συνοχής μεταξύ των δύο πλαισίων, οικογένειας και σχολείου, τόσο πιο επιτυχημένη είναι η προσπάθεια των παιδιών (Pianta, 1999) και το αποτέλεσμα της διαπαιδαγωγικής και κοινωνικοποιητικής διαδικασίας. Η σχέση, επομένως, σχολείου - οικογένειας αποτελεί μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης που αντανακλά κυρίως την ποιότητα των φορέων της και επηρεάζεται από τις εκάστοτε κοινωνικο-πολιτισμικές και οικονομικές επικρατούσες συνθήκες.

Στο πλαίσιο της ενίσχυσης του παιδαγωγικού ρόλου του σχολείου υπάρχουν αναφορές σε πολιτικές που προωθούν το «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία. Στην περίπτωση αυτή θα πρέπει να υπάρξει αποτελεσματική διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων σε ένα ανοικτό σχολείο. Στο ανοικτό σχολείο οι γονείς, οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί θα βρίσκονται σε διαρκή επικοινωνία, η οποία πρέπει να στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Καρατζιά – Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Σε κάθε περίπτωση, επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που έχουν τον θεσμικό ρόλο, την ικανότητα και την επαγγελματική ευθύνη να διευκολύνουν τη σχέση σχολείου και οικογένειας (Jones, White, Aeby & Benson, 1997). Η προσπάθεια για τη βελτίωση της επικοινωνίας και της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας προϋποθέτει τη συνεκτίμηση όλων των περιορισμών και την ανεύρεση των κατάλληλων μέσων άρσης των εμποδίων (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009).

### Βιβλιογραφία

- Banks-McGee, C. (1993). Restructuring schools for equity. *Phi Delta Kappan*, September, 42-48.
- Becker, H. J., & Epstein, J. L. (1982). *Influences on the teachers' use of parent involvement at home* (Εκθεση No 324). Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Greenwood, G. E. & Hickman, C. W. (1991). Research and practise in parent involvement: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 91(3), 279-288.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Epstein, J. L. (1995). Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701- 712.
- Epstein, J. L. (2005). A Case Study of the Partnership Schools Comprehensive School Reform (CSR) Model. *The Elementary School Journal*, 106 (2), 151-170.
- Ευαγγέλου, Φ. (2017). Βασικές πτυχές της συνεργασίας του παιδαγωγού με την οικογένεια. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 5(2), 179 -193.
- Haynes, N. M., Corner, J. P., & Hamilton-Lee, M. (1989). School climate enhancement through parental involvement. *Journal of School Psychology*.
- Jeynes, W. H. (2007). *The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis*. Vol 42, 1. SAGE Publishing.
- Johnson, S. (1992). Extra-school factors in achievement, attainment and aspiration among junior and senior high school-age African American youth. *Journal of Negro Education*, 61, 99-119.
- Jones, I., White, S., Aeby, V., & Benson, B. (1997). Attitudes of early childhood teachers toward family and community involvement. *Early Education & Development*, 8(2), 153-168.
- Καρατζιά – Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Koutrouba, K., Antonopoulou, A., Tsitsas, G., & Zenakou, E. (2009). An Investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education. *School Psychology International*, 30(3), 311–328.
- Koutrouba, K. (2012). A profile of the effective teacher: Greek secondary education teachers' perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 359-374.
- Κρίβας, Σ. (2002). *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική θεματική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτό*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2006). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή: Σκιαγράφηση των Κοινωνικοποιητικών Μηνυμάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Larocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115–122.
- Miedel, W. T. & Reynolds A. J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, 37(4), 379-402.
- Μπρούζος, Α. (1998). *Ο εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Λύχνος.

- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης. Συμβουλευτική – Προσανατολισμός 2*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση ΑΕΒΕ.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2002). *Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π. (1991). *Παιδαγωγική του Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πετρίδου, Ε. (2002). *Διοίκηση ποιότητας στην εκπαίδευση*. Διοικητική ενημέρωση, 22:55-60.
- Ρητιάκα, Ε. (1998). *Σχέσεις σχολείου - οικογένειας στο Γενικό και Ειδικό σχολείο. Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 37.
- Pianta, R.C (1999) *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington D.C: American Psychological Association.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2001). *Εκπαίδευση και κοινωνία στην Ελλάδα: Οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλλακτες συγκρούσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Rimm -Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (1999). Patterns of family-school contact in preschool and kindergarten. *School Psychology Review*, 28 (3), 426–438.
- Σαββαΐδης, Τ. (2005). *Το ελληνικό και ευρωπαϊκό πλαίσιο στη διαμόρφωση της πολιτικής κοινωνικοποίησης των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Secada, W. G. (1989). *Parental involvement in a time of changing demographics*. *Arithmetic Teacher*, 374(4), 33.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Σωτηρίου, Στ., Κορδονούρη, Στ. & Ζαφρανίδου, Α. (2006). *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Γ΄ Γυμνασίου*. Βιβλίο Μαθητή. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Αποστολόπουλος, Κ., Γεωργιτσιγιάννη, Ε., Κανέλλου, Α., Σαΐτη, Α., Σδράλη, Δ., Τριάδη, Δ. (2017). *Οικιακή Οικονομία Α Γυμνασίου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Ανακτήθηκε στις 12/02/2018 από: <http://ebooks.edu.gr/new/books-pdf:php?course=DSGL103>
- Ζάχος, Δ. (2007). *Σχέσεις εκπαιδευτικών και γονέων στο σύγχρονο ελληνικό δημόσιο σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης*. Πρακτικά Συνεδρίου: *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. 928-937. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

**Τα κριτήρια και η διαδικασία επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης  
σύμφωνα με το σχέδιο νόμου του Υπ. Π.Ε.Θ.  
«Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας  
και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».**

**Ελευθερία Λάλλη, Δρ Επιστημών Αγωγής**  
Δασκάλα στο 2<sup>ο</sup> Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων  
elef67@yahoo.gr

### **Περίληψη**

Στην παρούσα μελέτη εξετάζονται τα κριτήρια και η διαδικασία επιλογής των στελεχών Εκπαίδευσης του σχεδίου νόμου του Υπ.Π.Ε.Θ. «Αναδιοργάνωση των δομών στήριξης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Μέθοδος έρευνας είναι η ανάλυση περιεχομένου και αντικείμενο μελέτης αποτελεί τόσο η έννοια και το έργο των στελεχών Εκπαίδευσης, τα τυπικά και ουσιαστικά κριτήρια επιλογής τους, η διαδικασία και τα κωλύματα επιλογής τους στις θέσεις αυτές όσο και η κριτική αποτίμηση αυτών. Ειδικότερα, επιχειρείται η παρουσίαση και η ανάδειξη σημαντικών προβλημάτων που αφορούν την αποτίμηση της «επιστημονικής συγκρότησης» και της «διδασκτικής εμπειρίας», της «διοικητικής και εκπαιδευτικής επάρκειας» και της «προσωπικότητας και της συνολικής συγκρότησης», ως κριτηρίων επιλογής, των κωλυμάτων και της διαδικασίας επιλογής.

**Λέξεις κλειδιά:** στελέχη εκπαίδευσης, εκπαιδευτικό έργο, διαδικασία – κριτήρια-κωλύματα επιλογής

### **1. Εισαγωγή: Αντικείμενο ανάλυσης, μέθοδος έρευνας, στόχοι**

Αφορμή για την παρούσα μελέτη αποτέλεσε η ανάρτηση σε διαβούλευση στις 16-3-2018 στην ιστοσελίδα «Ανοιχτή Διακυβέρνηση» ([www.open.gov.gr](http://www.open.gov.gr)) του προγράμματος «Διαύγεια» του σχεδίου νόμου (σχ.ν.) του Υπ.Π.Ε.Θ. «Αναδιοργάνωση των δομών υπο-

στήριξης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Το σχ.ν. παρέμεινε ανοιχτό σε σχολία έως στις 26-03-2018 και διατυπώθηκαν συνολικά 4.317 σχολία σε χρονικό διάστημα μόλις 10 ημερών. Το γεγονός αυτό μαρτυρεί το ενδιαφέρον της Εκπαιδευτικής Κοινότητας για το περιεχόμενο των ρυθμίσεών του.

Αντικείμενο των ρυθμίσεων του σχ.ν. είναι η αναδιοργάνωση των δομών διοίκησης και υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τα κριτήρια, η διαδικασία επιλογής και η αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης, ο συλλογικός προγραμματισμός και η ανατροφοδοτική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου καθώς και η κατάργηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Στα στενά πλαίσια της παρούσας μελέτης δεν είναι δυνατή η αναλυτική παρουσίαση και η κριτική αποτίμηση του περιεχομένου των πενήντα άρθρων του σχ.ν. Για τον λόγο αυτόν θα περιορισθούμε στα κριτήρια και στη διαδικασία επιλογής των στελεχών της Εκπαίδευσης και στην αξιολόγησή τους, στο μέτρο και στον βαθμό που η αξιολόγηση αυτή αποτελεί κριτήριο επιλογής.

Η μέθοδος έρευνας που εφαρμόζεται είναι η ανάλυση περιεχομένου των ρυθμίσεων του σχ.ν. που αφορούν την επιλογή (κριτήρια και διαδικασία) των στελεχών της Εκπαίδευσης. Ειδικότερα ως ενότητα ανάλυσης έχουμε τα κριτήρια και τη διαδικασία επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης και ως κατηγορίες ανάλυσης (Krippendorff, 1988) τις έννοιες «στέλεχος εκπαίδευσης», «επιστημονική συγκρότηση», «εκπαιδευτικό έργο», «εκπαιδευτική και διδακτική υπηρεσία και εμπειρία», «διοικητική και εκπαιδευτική επάρκεια» και «κωλύματα επιλογής».

Στόχος της παρούσας ανάλυσης είναι τόσο η συνοπτική παρουσίαση των κυριότερων ρυθμίσεων του υπό μελέτη σχ.ν. σχετικά με τα κριτήρια και τη διαδικασία επιλογής των στελεχών της Εκπαίδευσης όσο και η κριτική αποτίμηση αυτών και η ανάδειξη (στο μέτρο του δυνατού) των νομικών και εκπαιδευτικών προβλημάτων που αναφέρονται. Φιλοδοξούμε η ανάλυση αυτή να αποτελέσει ένα μικρό λιθαράκι στο «οικοδόμημα» του ενδιαφέροντος διαλόγου που προϋπήρχε, άρχισε και θα συνεχίσει όχι μόνο μέχρι την τυχόν ψήφιση του σχ.ν. αλλά και μετά από αυτήν.

## II. Κριτήρια επιλογής και αξιολόγησης των στελεχών εκπαίδευσης

### A. Έννοια και έργο των στελεχών εκπαίδευσης

Ως στελέχη της εκπαίδευσης νοούνται τα μονοπρόσωπα όργανα διοίκησης της σχολικής μονάδας και των περιφερειακών διοικητικών και υποστηρικτικών δομών της Πρωτο-

βάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την περίπτ. α του άρθρου 2 του σχ.ν. ως στελέχη της εκπαίδευσης νοούνται τα στελέχη που επιλέγονται σύμφωνα με τις διατάξεις του κεφαλαίου Γ και τα οποία απαριθμούνται στις παρ. 2 και 3 του άρθρου 21 του σχ.ν., όπως αναφέρονται και παρακάτω.

Τα στελέχη διοίκησης των δημόσιων υπηρεσιών (τμηματάρχες, προϊστάμενοι, Διευθυντές, κλπ.) επιλέγονται και τοποθετούνται με βάση τον Υπαλληλικό Κώδικα και ειδικούς νόμους (ν. 3528/2007, 4250/2014, 4275/2014, 4369/2016). Παρά το γεγονός όμως ότι οι εκπαιδευτικές δομές αποτελούν και αυτές δημόσιες υπηρεσίες, η επιλογή των στελεχών διοίκησης αυτών γίνεται με βάση την ειδική εκπαιδευτική νομοθεσία και όχι τη νομοθεσία που διέπει την επιλογή των στελεχών διοίκησης άλλων δημόσιων υπηρεσιών (βλ. Ραμματά, 2017: 106 επ).

Το ίδιο συμβαίνει και με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Τούτο οφείλεται, κατά τη γνώμη μας, στην ιδιαίτερη φύση και την πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού έργου ως πολυσύνθετου και πολυδιάστατου παιδαγωγικού, διδακτικού και διοικητικού γεγονότος, του οποίου η ολότητα, η ενότητα, η πολυπλοκότητα και η αλληλεπίδραση αποτελούν τα κύρια χαρακτηριστικά του (βλ. Παπακωνσταντίνου, 1993· Κοσσυβάκη, 1998· Λώλη, 2006).

Η προαναφερθείσα ιδιαίτερη φύση και πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού έργου, δικαιολογεί πλήρως τον καθορισμό ειδικής διαδικασίας και εκπαιδευτικών κριτηρίων για την επιλογή σε θέση στελέχους Εκπαίδευσης, δηλαδή σε θέση διοίκησης δημόσιας υπηρεσίας.

## **Β. Τα κριτήρια επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης**

### **Β.1. Τα τυπικά κριτήρια (τυπικά προσόντα)**

Οι προϋποθέσεις για την επιλογή σε θέση στελέχους Εκπαίδευσης, εκτός από ορισμένες εξαιρέσεις που ρητά ορίζονται στο σχ.ν., είναι οι εξής:

α) Η κατοχή του βαθμού Α' καθώς και η πιστοποιημένη γνώση Τ.Π.Ε. Α' επιπέδου (παρ. 1, 7, άρθρ. 22 σχ.ν.).

β) Δωδεκαετής τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ως εκπαιδευτικού που έχει ασκήσει διδακτικά καθήκοντα (διδακτική υπηρεσία) σε σχολικές μονάδες για δέκα τουλάχιστον έτη για τους Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης, τους Διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου και τους Προϊσταμένους των ΚΕΣΥ και τους Προϊσταμένους των ΚΕΑ. Για την επιλογή Διευθυντών Σχολικών Μονάδων απαιτείται δεκαετής τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία στην οικεία βαθμίδα ως εκπαιδευτικού που

έχει ασκήσει διδακτικά καθήκοντα (διδακτική υπηρεσία) στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, οκτώ συνολικά έτη (παρ. 2, 3, 4, 5, 6, άρθ. 22 σχ.ν.).

γ) Για τη θέση Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου απαιτείται και η πιστοποίηση ξένης γλώσσας επιπέδου τουλάχιστον Β2 (παρ. 3, άρθ. 22 του σχ.ν.).

δ) Για τη θέση Προϊσταμένου ΚΕΣΥ απαιτείται και η κατοχή των προσόντων που απαιτούνται για την τοποθέτηση στο ΚΕΣΥ, δηλαδή οι υποψήφιοι πρέπει να είναι εκπαιδευτικοί με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ή Ε.Ε.Π. (παρ. 4, άρθ. 22 σε συνδυασμό με την παρ. 1, περίπτ. α, γ του άρθρου 9 σχ.ν.).

Τέλος για την εφαρμογή των παραπάνω προϋποθέσεων, ως εκπαιδευτική υπηρεσία νοείται η υπηρεσία στη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση, καθώς και η προϋπηρεσία με την ιδιότητα του προσωρινού αναπληρωτή ή ωρομίσθιου, η οποία υπολογίζεται με αναγωγή στο υποχρεωτικό εβδομαδιαίο ωράριο (άρθ. 2 περίπτ. ε σχ.ν.). Για τον παραπάνω σκοπό ως διδακτική υπηρεσία (άσκηση διδακτικών καθηκόντων) νοείται: αα) η άσκηση διδακτικού έργου σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, περιλαμβανομένων και των Δομών Υποδοχής για την εκπαίδευση προσφύγων (ΔΥΕΠ) που λειτουργούν στις μονάδες αυτές ή παραρτήματά τους (άρθ. 2, περίπτ. στ, αα σχ.ν.), ββ) οι άδειες κύησης, λοχείας και ανατροφής τέκνου (άρθ. 2 περίπτ. στ, ββ σχ.ν.), γγ) η διδακτική υπηρεσία σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), σε Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΔΙΕΚ) και σε Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ) (άρθ. 2 περίπτ. στ, γγ σχ.ν.), δδ) η άσκηση διδακτικού έργου σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα ή σε Τεχνολογικά Ιδρύματα πριν από την υπαγωγή τους στην ανώτατη εκπαίδευση, εφόσον έχει ασκηθεί αυτοδύναμο διδακτικό έργο σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών για χρονικό διάστημα τουλάχιστον έξι μηνών (άρθ. 2 περίπτ. στ, δδ σχ.ν.).

Ως αυτοδύναμο διδακτικό έργο (αυτοδύναμη διδασκαλία) για την μοριοδότηση της άσκησης διδακτικού έργου σε Α.Ε.Ι νοείται η αυτοτελής διδασκαλία ενός τουλάχιστον εξαμηνιαίου προπτυχιακού ή μεταπτυχιακού μαθήματος σε σχετικό αντικείμενο του οικείου τομέα που παρέχεται με την ιδιότητα μέλους ΔΕΠ (άρθ. 13 παρ. 1 και 23 ν. 1268/82, άρθ. 1 παρ. 2 ν. 2530/1997, άρθ. 16 παρ. 1 και 31α ν. 4009/2011) ή του εντεταλμένου Επίκουρου Καθηγητή ή ειδικού επιστήμονα, ή του εντεταλμένου διδασκαλίας ή του επισκέπτη Καθηγητή, ή του επιστημονικού συνεργάτη, μετά από επιλογή και ανάθεση από τα αρμόδια όργανα του Τμήματος ή της Σχολής με σχέση εργασίας ορισμένου χρόνου ιδιωτικού δικαίου (άρθ. 18 ν. 1268/1982, άρθ. 5 Π.Δ. 407/1980, Π.Δ. 437/83, άρθ. 16, παρ. 4 και 6 ν. 4009/2011, άρθ. 19 ν. 1403/83, όπως αντικαταστάθηκε με την περίπτ. Γ' του άρθ. 4 ν. 2316/2001, π.δ. 163/2002). Τέλος επισημαίνεται και ότι τα ΤΕΙ εντάχθηκαν στην Ανώτατη

Εκπαίδευση το 2001 με τον ν. 2916/2001.

ε) Η υπηρεσία υπό την ιδιότητα του Συντονιστή Εκπαιδευτικού έργου ή του Σχολικού Συμβούλου ή του Προϊσταμένου Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, του Προϊσταμένου Τμήματος Εκπαιδευτικών Θεμάτων Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, του Προϊσταμένου ή μέλους του Εκπαιδευτικού Προσωπικού ή του Ε.Ε.Π. ΚΕΣΥ, του Προϊσταμένου ή μέλους Παιδαγωγικής Ομάδας ΚΕΑ ή υπό τις λοιπές ιδιότητες που αναφέρονται στο άρθρο, 2 περίπτ. στ, εε του σχ.ν.

## **Γ. Τα ουσιαστικά κριτήρια επιλογής**

### **Γ.1. Γενικά**

Η επιλογή των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης, των Διευθυντών Εκπαίδευσης, των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου, των Προϊσταμένων των ΚΕΣΥ, των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων και των λοιπών στελεχών Εκπαίδευσης που αναφέρονται στην παρ. 2 του άρθρου 21 του σχ.ν., γίνεται με βάση τα παρακάτω μοριοδοτούμενα κριτήρια: α) επιστημονική συγκρότηση, β) διοικητική και διδακτική εμπειρία, γ) διοικητική και εκπαιδευτική επάρκεια και δ) προσωπικότητα και γενική συγκρότηση (άρθ. 23, παρ. 1 σχ.ν.).

Τα κριτήρια επιλογής των Οργανωτικών Συντονιστών των ΠΕΚΕΣ, των Προϊσταμένων των ΚΕΑ, των Προϊσταμένων των Τμημάτων Εκπαιδευτικών Θεμάτων των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης και των προϊσταμένων και διευθυντών σχολικών μονάδων που αναφέρονται στην παρ. 3 του άρθρου 21 του σχ.ν. είναι τα εξής: Η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου, η επιστημονική συγκρότησή του, η διοικητική και διδακτική εμπειρία, η ικανότητά του να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να επιδεικνύει συνεργατικότητα και να επιλύει προβλήματα, ιδίως διδακτικά, διοικητικά, οργανωτικά και λειτουργικά, η συνεισφορά του στη δημιουργία κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος, η συμμετοχή του στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση δράσεων καθώς και οι ικανότητες διοίκησης ή/και οργάνωσης εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών δράσεων (άρθ. 23, παρ. 2 σχ.ν.).

### **Γ.2. Η αποτίμηση (μοριοδότηση) των κριτηρίων επιλογής**

Τα κριτήρια επιλογής των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης, των Διευθυντών Εκπαίδευσης, των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου, των Προϊσταμένων των ΚΕΣΥ, των Διευθυντών σχολικών μονάδων και των λοιπών στελεχών Εκπαίδευσης που αναφέρονται στην παρ. 2 του άρθρου 21 του σχ.ν. αποτιμώνται με 45 μονάδες κατ' ανώτατο όριο ως εξής: (παρ. 1, άρθ. 24 σχ.ν.)



α) Το κριτήριο της επιστημονικής συγκρότησης αξιολογείται με 17 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, οι οποίες κατανέμονται με βάση τα παρακάτω κριτήρια: ι) Τίτλους σπουδών: 9 μονάδες κατ' ανώτατο όριο οι οποίες κατανέμονται ως εξής: διδακτορικό δίπλωμα 6 μονάδες, μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών 3,5 μονάδες, τίτλος διδασκαλείου εκπαίδευσης 3 μονάδες, δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ πριν την υπαγωγή τους στην ανώτατη εκπαίδευση 3 μονάδες, δεύτερος μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών 1,5 μονάδες. Η κατοχή περισσότερων του ενός μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών αξιολογείται κατ' ανώτατο όριο με 5 μονάδες και στην περίπτωση αυτή δεν μοριοδοτείται η κατοχή τίτλου διδασκαλείου εκπαίδευσης. Η κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και τίτλου διδασκαλείου εκπαίδευσης αξιολογείται με 4,5 μονάδες. Η κατοχή των παραπάνω τίτλων αξιολογείται, εφόσον δεν έχει χρησιμοποιηθεί για την απόκτηση πτυχίου που οδήγησε στον διορισμό στην εκπ/ση (παρ. 2 περίπτ. α, άρθρ. 24 σχ.ν.)

ii) Γνώση Τ.Π.Ε. Β' επιπέδου: μία μονάδα (παρ. 2 περίπτ. β, άρθρ. 24 σχ.ν.)

iii) Γνώση ξένων γλωσσών: 1,50 μονάδες κατ' ανώτατο όριο οι οποίες κατανέμονται όπως ειδικότερα ορίζεται στην περίπτ. γ της παρ. 2 του άρθρου 24 του σχ.ν.

iv) Επιμόρφωση: Μία (1) μονάδα κατ' ανώτατο όριο η οποία κατανέμεται όπως ειδικότερα ορίζεται στην περίπτ. δ της παρ. 2 του άρθρου 24 του σχ.ν.

v) Διδακτικό-επιμορφωτικό έργο: Μία (1) μονάδα κατ' ανώτατο όριο, στο οποίο περιλαμβάνεται: η παροχή αυτοδύναμου διδακτικού έργου σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ πριν την υπαγωγή τους στην ανώτατη εκπαίδευση ή στη ΣΕΛΕΤΕ, μοριοδοτούμενο με 0,5 μονάδες ανά εξάμηνο και η συμμετοχή ως επιμορφωτής σε επιμορφωτικά προγράμματα του Υπ.Π.Ε.Θ. μοριοδοτούμενη με 0,1 μονάδες ανά 10 ώρες (περίπτ.ε, παρ. 2, άρθρ. 24 σχ.ν.).

vi) Συμμετοχή σε ερευνητικά προγράμματα την ευθύνη υλοποίησης των οποίων έχουν ν.π.δ.δ.: 0,5 μονάδες για κάθε εξάμηνο συμμετοχής έως 1 μονάδα (περίπτ. στ, παρ. 2, άρθρ. 24 σχ.ν.).

vii) Συγγραφικό έργο και εισηγήσεις σε συνέδρια: 2,5 μονάδες κατ' ανώτατο όριο οι οποίες κατανέμονται ως εξής: αα) Συγγραφή σχολικών εγχειριδίων: 0,5 μονάδες για κάθε εγχειρίδιο και έως 1 μονάδα κατ' ανώτατο όριο, ββ) Δημοσίευση άρθρων σε επιστημονικά περιοδικά: 0,25 μονάδες για κάθε άρθρο και έως 1,5 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, ενώ στην περίπτωση ομαδικής συγγραφής λαμβάνεται το ήμισυ της μοριοδότησης, γγ) Εισηγήσεις σε πρακτικά συνεδριάσεων που οργανώνονται από το Υπ.Π.Ε.Θ., ΑΕΙ, ή άλλους εποπτευόμενους από το Υπ.Π.Ε.Θ. φορείς, ή επιστημονικούς φορείς ή επιστημονικά περιοδικά: 0,2 μονάδες για κάθε εισήγηση και έως 1 μονάδα κατ' ανώτατο όριο, ενώ στην περίπτωση ομαδικής εισήγησης λαμβάνεται το ήμισυ της μοριοδότησης, δδ) Συμμετοχή σε ομάδα σύνταξης Α.Π.Σ.-ΔΕΠΠΣ ή αναμόρφωσης - εξορθολογισμού Π.Σ. του Ι.Ε.Π. ή του Π.Ι.: 0,25

μονάδες ανά πρόγραμμα και έως 0,5 μονάδες κατ' ανώτατο όριο (πείπτ. Ζ, παρ. 2, άρθ. 24 σχ.ν.)

β) Το κριτήριο της διοικητικής και διδακτικής εμπειρίας αξιολογείται με 13 μονάδες κατ' ανώτατο όριο οι οποίες κατανέμονται ως εξής:

β1) Διοικητική εμπειρία: 3 μονάδες κατ' ανώτατο όριο οι οποίες κατανέμονται ως εξής: β.1.α.) 1 μονάδα ανά έτος και έως 3 μονάδες κατ' ανώτατο όριο για την άσκηση καθηκόντων Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης, Διευθυντή Εκπαίδευσης ή Προϊσταμένου Δ/νσης της Κ.Υ. του Υπ.Π.Ε.Θ., β.1.β.) 0,5 μονάδες ανά έτος και έως 2 μονάδες κατ' ανώτατο όριο για την άσκηση καθηκόντων Προϊσταμένου Τμήματος της Κ.Υ. του Υπ.Π.Ε.Θ. ή Τμήματος Εκπαιδευτικών Θεμάτων Διεύθυνσης Εκπαίδευσης ή ΚΕΣΥ ή Κ.Δ.Α.Υ. ή Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. ή διευθυντή σχολικής μονάδας, β.1.γ.) 0,3 μονάδες ανά έτος και έως 1,5 μονάδες κατ' ανώτατο όριο για την άσκηση καθηκόντων Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου ή Σχολικού Συμβούλου, υποδιευθυντή σχολικής μονάδας ή Ε.Κ. ή υπεύθυνου τομέα Ε.Κ., προϊσταμένου ΚΕΑ ή Υπεύθυνου λειτουργίας Κ.Π.Ε. και β.1.δ.) 0,25 μονάδες ανά έτος έως και 1 μονάδα κατ' ανώτατο όριο για την άσκηση καθηκόντων υπευθύνου σχολικών δραστηριοτήτων, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, πολιτιστικών θεμάτων ή προϊσταμένου ΚΕ-ΠΛΗΝΕΤ, ΕΚΦΕ, ΚΕΣΥΠ ΓΡΑ.ΣΥ ή ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. (περιπτ. α, παρ. 3, άρθ. 24 σχ.ν.).

β2) Διδακτική εμπειρία: 10 μονάδες κατ' ανώτατο όριο οι οποίες κατανέμονται ως εξής: β.2.α.) 1 μονάδα για κάθε έτος πέραν των 10 ετών για την άσκηση διδακτικών καθηκόντων σε σχολικές μονάδες, Ε.Κ., Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και Δημόσια ΙΕΚ, β.2.β) 1 μονάδα για κάθε έτος και έως 2 μονάδες κατ' ανώτατο όριο για διδακτική υπηρεσία υπό την ιδιότητα του Σχολικού Συμβούλου ή Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, του Προϊσταμένου Τμήματος Εκπαιδευτικών Θεμάτων ή σχολικών δραστηριοτήτων, του υπευθύνου και των αποσπασμένων εκπαιδευτικών σε ΚΕΣΥΠ, ΓΡΑΣΕΠ, ΓΡΑ.ΣΥ, ΕΚΦΕ, ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ., Σ.Σ.Ν. του υπευθύνου ΠΛ.ΝΕ.Τ. ή Φυσικής Αγωγής και Σχολικού Αθλητισμού, του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων, του υπευθύνου σχολικών βιβλιοθηκών, οι οποίες λειτούργησαν στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ καθώς και του Διευθυντή και Υποδιευθυντή ΙΕΚ (παρ. 3, άρθ. 24 σχ.ν.).

γ) Το κριτήριο της διοικητικής και εκπαιδευτικής επάρκειας αξιολογείται με πέντε μονάδες κατ' ανώτατο όριο και αποτιμάται ως εξής:

γ.1) Για τους εκπαιδευτικούς που έχουν διατελέσει σε θέση στελέχους της εκπαίδευσης το εν λόγω κριτήριο αποτιμάται με βάση τις εκθέσεις αξιολόγησης του Κεφ. Δ, άρθ. 39 του σχ.ν. (στο αναρτημένο στη διαύγεια σχ.ν. προφανώς από πρόδηλη παραδρομή γίνεται παραπομπή στο κεφάλαιο Γ' του σχ.ν. σχετικά με τις εκθέσεις αξιολόγησης, ενώ πρόκειται περί

του κεφ. Δ' άρθ. 37 έως 46). Η έκθεση αξιολόγησης, που λαμβάνεται υπόψη και για την επιλογή στελέχους Εκπαίδευσης όπως προαναφέρθηκε, καταρτίζεται όπως ορίζεται στο άρθρο 39 του σχ.ν., με βάση τα κριτήρια και τη διαδικασία αξιολόγησης που καθορίζονται στα άρθρα 40 και 41 του σχ.ν. Σημαντική «καινοτομία», που, ενδεχομένως, θα προκαλέσει αντιδράσεις, είναι η ανώνυμη αξιολόγηση του στελέχους Εκπαίδευσης και από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς που υπάγονται στο στέλεχος αυτό, δηλαδή η ανώνυμη αξιολόγηση του προϊσταμένου από τον υφιστάμενο (παρ. 12, 13, 14, άρθ. σχ.ν.), για την οποία θα γίνει λόγος και στη συνέχεια.

γ.2. Για τους λοιπούς εκπαιδευτικούς το εν λόγω κριτήριο αποτιμάται (αξιολογείται/μοριοδοτείται) από το αρμόδιο συμβούλιο επιλογής στο πλαίσιο της προσωπικής συνέντευξης (παρ. 4, άρθ. 24 σχ.ν.) για την οποία γίνεται λόγος αμέσως παρακάτω.

δ) Τέλος το κριτήριο της προσωπικότητας και της γενικής συγκρότησης αποτιμάται με 10 μονάδες κατ' ανώτατο όριο. Το κριτήριο αυτό αξιολογείται με προσωπική συνέντευξη των υποψηφίων ενώπιον του αρμοδίου συμβούλου επιλογής. Με τη συνέντευξη αυτή επιδιώκεται να εκτιμηθεί η παιδαγωγική και οργανωτική συγκρότηση, η συστηματική ενημέρωση, η συμμετοχή στην επιστημονική κοινότητα και η επικοινωνιακή και εκφραστική ικανότητα στο σύγχρονο ψηφιακό περιβάλλον του υποψηφίου. Η συνέντευξη περιλαμβάνει παρουσίαση από τον υποψήφιο σχεδίου προβληματισμού και δράσης με αναφορά σε θέμα παιδαγωγικού ενδιαφέροντος και ερωτήσεις των μελών του αρμοδίου συμβουλίου επιλογής προς τον υποψήφιο. Για την αξιολόγηση χρησιμοποιείται τύπος συνέντευξης με τη χρήση εντύπων υποδειγμάτων που περιλαμβάνουν τα αξιολογούμενα στοιχεία και τη στάθμισή τους και υποχρεώνουν κάθε μέλος του συμβουλίου να δώσει ξεχωριστή και αιτιολογημένη βαθμολογία. Η συνέντευξη ενώπιον του συμβουλίου επιλογής μαγνητοφωνείται, για να διασφαλίζεται η διαφάνεια και το απομαγνητοφωνημένο κείμενο προσαρτάται στα σχετικά πρακτικά (παρ. 5, άρθ. 24 σχ.ν.).

#### **Δ. Κωλύματα επιλογής στελεχών εκπαίδευσης**

Το σχ.ν. προβλέπει (χρονικά) κωλύματα της «εκλογιμότητας» («επιλεξιμότητας») των υποψηφίων στην υπό πλήρωση θέση στελέχους Εκπαίδευσης.

Τα κωλύματα αυτά, που εμποδίζουν την επιλογή του υποψηφίου στην υπό πλήρωση θέση στελέχους εκπαίδευσης και την «είσοδο» αυτού στο «σώμα» των στελεχών της εκπαίδευσης (πρβλ. Τροβά, 2017: 596, υποσ. 2) είναι τα εξής:

α) Το σημαντικότερο (χρονικό) κώλυμα επιλογής είναι η συμπλήρωση δύο συνεχών (συναπτόμενων) θητειών σε όμοια θέση στελέχους Εκπαίδευσης. Μετά την ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης και την παράδοσή της, στο σχ. ν. που κατατέθηκε στη νομοπαρασκευαστική επιτροπή της βουλής εξαιρούνται οι διευθυντές σχολικών μονάδων από το κώλυμα αυτό. Ως

«όμοιες θέσεις» (για τον σκοπό της εφαρμογής του παραπάνω χρονικού κωλύματος) νοούνται στο σύνολό τους οι θέσεις των περιπτώσεων της παρ. 2 του άρθρου 21 του σχ.ν. (δηλαδή οι θέσεις των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης, των Διευθυντών Εκπαίδευσης, των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου, των Προϊσταμένων ΚΕΣΥ και των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων) και των περίπτ. α έως γ της παρ. 3 του άρθρου 21 του σχ.ν. (δηλαδή οι Οργανωτικοί Συντονιστές των ΠΕΚΕΣ, οι προϊστάμενοι των ΚΕΑ και οι Προϊστάμενοι των Τμημάτων Εκπαιδευτικών Θεμάτων των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) ξεχωριστά για κάθε περίπτωση (παρ. 3, άρθ. 30 σχ.ν.).

β) Κώλυμα επιλογής (επιλεξιμότητας) σε θέση στελέχους Εκπαίδευσης αποτελεί και η υποχρεωτική αποχώρηση από την υπηρεσία λόγω συνταξιοδότησης του υποψηφίου κατά τη διάρκεια του επόμενου της επιλογής έτους (παρ. 10, άρθ. 23 σχ.ν.).

γ) Τέλος, ο επιλεγείς διευθυντής σχολικής μονάδας ή Ε.Κ. πρέπει να συμπληρώνει το υποχρεωτικό ωράριο της θέσης του διευθυντή στη σχολική μονάδα ή το Ε.Κ. όπου έχει επιλεγεί (παρ. 3, περίπτ. ε, άρθ. 27 σχ.ν.).

### III. Η διαδικασία επιλογής

Στα στενά πλαίσια της παρούσας μελέτης δεν είναι δυνατή η διεξοδική ενασχόληση με τη διαδικασία επιλογής, τοποθέτησης και θητείας των στελεχών Εκπαίδευσης (όργανα, χρόνος και διαδικασία υποβολής αιτήσεων, κατάρτιση αξιολογικών πινάκων επιλογής, τοποθέτηση στελεχών Εκπαίδευσης, θητεία στελεχών εκπαίδευσης, απαλλαγή στελεχών Εκπαίδευσης από την άσκηση των καθηκόντων τους, αναπλήρωση, μεταθέσεις-τοποθετήσεις των στελεχών Εκπαίδευσης μετά τη λήξη της θητείας τους και την αξιολόγηση τους, στο μέτρο που αυτή αποτελεί και κριτήριο επιλογής).

Για τον λόγο αυτόν, γίνεται συνοπτική παρουσίαση των κυριότερων διαδικαστικών ζητημάτων, που αναμένεται ή πιθανολογείται ότι θα αποτελέσουν σημεία τριβής με την εκπαιδευτική κοινότητα και εστίες νομικών προβλημάτων.

α) Προβλέπονται περιορισμοί στον αριθμό των θέσεων στελεχών Εκπαίδευσης στις οποίες μπορεί να υποβληθεί αίτηση υποψηφιότητας. Συγκεκριμένα: αα) Οι υποψήφιοι για τις θέσεις των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης μπορούν να υποβάλουν αίτηση για τη θέση του Διευθυντή μιας μόνο Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης. ββ) Οι υποψήφιοι για τις θέσεις των Συντονιστών Εκπαιδευτικού έργου μπορούν να υποβάλουν αίτηση για τις θέσεις ενός μόνο κλάδου Συντονιστών Εκπαιδευτικού έργου των ΠΕΚΕΣ, μιας Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης.

γγ) Οι υποψήφιοι για τις θέσεις των προϊσταμένων ΚΕΣΥ μπορούν να υποβάλουν αί-

τηση για τις θέσεις μιας Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης.

δδ) Οι υποψήφιοι για τις θέσεις των Διευθυντών Εκπαίδευσης μπορούν να υποβάλουν αίτηση για τις θέσεις δύο κατ' ανώτατο όριο Διευθύνσεων Εκπαίδευσης της ίδιας Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης.

εε) Οι υποψήφιοι για τις θέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και ΕΚ μπορούν να υποβάλουν αίτηση για τις θέσεις του συνόλου των σχολικών μονάδων και Ε.Κ. αντίστοιχα, μίας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης. Σε κάθε περίπτωση ο επιλεγείς διευθυντής σχολικής μονάδας πρέπει να συμπληρώνει το υποχρεωτικό ωράριο της θέσης του διευθυντή στη σχολική μονάδα που έχει επιλεγεί, όπως προαναφέρθηκε.

στστ) Οι υποψήφιοι για τις θέσεις προϊσταμένων τμημάτων εκπαιδευτικών θεμάτων των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης μπορούν να υποβάλουν αίτηση για τη θέση μιας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης (παρ. 3, άρθ. 27 σχ.ν.).

β) Με την αίτηση υποψηφιότητας δηλώνεται και η σειρά προτίμησης των υποψηφίων για την τοποθέτησή τους στις θέσεις για τις οποίες θέτουν υποψηφιότητα, εφόσον είναι περισσότερες από μία (παρ. 4, άρθ. 27 σχ.ν.).

γ) Η διάταξη που αναμένεται ότι θα προκαλέσει τις αντιδράσεις όσων έχουν διατελέσει στελέχη Εκπαίδευσης είναι της παρ. 3 του άρθρου 30 του σχ.ν. Με τη διάταξη αυτή ορίζεται ότι δεν επιτρέπεται η επιλογή για τρίτη συναπτή θητεία σε όμοια θέση στελέχους της εκπ/σης (βλ. Κεφ. 11 Δ α της παρούσας μελέτης).

δ) Τέλος, ο θεσμός της αξιολόγησης των στελεχών Εκπαίδευσης, που πραγματοποιείται για κάθε θητεία αναμένεται να συγκεντρώσει εναντίον του τα περισσότερα «πυρά» της εκπαιδευτικής κοινότητας, για τους εξής λόγους: δ.1.) Τα κριτήρια και η διαδικασία της αξιολόγησης στηρίζονται σε υποκειμενικές κρίσεις και εκτιμήσεις του αξιολογητή.

δ.2.) Ο αξιολογούμενος κατατάσσεται σε βαθμίδες αξιολογικής κλίμακας, ακόμη και ως ανεπαρκής και ακατάλληλος, γεγονός που τον στιγματίζει.

δ.3) Προβλέπεται για πρώτη φορά στη δημόσια διοίκηση η ανώνυμη αξιολόγηση του προϊστάμενου από τον υφιστάμενό του, η οποία θα λαμβάνεται υπόψη τόσο στην αξιολόγηση των στελεχών Εκπαίδευσης όσο και στην επιλογή τους, όπως προαναφέρθηκε

δ.4) Παρέχεται το δικαίωμα υποβολής ενστάσεως του αξιολογούμενου διευθυντή, προϊσταμένου και υποδιευθυντή σχολικών μονάδων και Ε.Κ. καθώς και των υπεύθυνων των τομέων Ε.Κ. προς την Περιφερειακή Ειδική Επιτροπή Αξιολόγησης, και των άλλων στελεχών Εκπαίδευσης προς το Συμβούλιο της Α.Δ.Ι.Π.Δ.Ε. μόνο αν ο μέσος όρος βαθμολογίας είναι μικρότερος του 75, δηλαδή όταν χαρακτηρίζεται ως απλώς επαρκής, ή μερικώς επαρκής, ή μέτριος, ή ανεπαρκής ή ακατάλληλος.

#### IV. Κριτική αποτίμηση των κριτηρίων και της διαδικασίας επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης.

##### Α. Κριτική αποτίμηση της επιστημονικής συγκρότησης και της διδακτικής εμπειρίας ως κριτηρίων επιλογής.

Με τις διατάξεις του άρθρου 24 του σχ.ν. καθιερώνονται «κόφτες» της μοριοδότησης των κριτηρίων επιλογής ή, με άλλη διατύπωση, τίθεται «οροφή» (ανώτατο όριο, «πλαφόν») στη μοριοδότηση των κριτηρίων αυτών. Οι «κόφτες» αυτοί αφορούν τόσο τη συνολική μοριοδότηση των κριτηρίων επιλογής όσο και τη μοριοδότηση ανά κατηγορία ή και ανά κριτήριο επιλογής (βλ. αναλυτικά παραπάνω κεφ. II Γ). Το φαινόμενο αυτό δεν είναι άγνωστο στην εκπαιδευτική νομοθεσία (βλ. άρθ. 13 ν. 3848/2010, όπως αντικαταστάθηκε με τους ν. 4327/2015 και 4473/2017, και Υ.Α. Φ 361.22/116672/Δ1/2012).

Με αυτούς τους περιορισμούς της μοριοδότησης, ιδίως αναφορικά με την εκπαιδευτική και διδακτική πείρα από προηγούμενη επιλογή στις υπό πλήρωση θέσεις, επιδιώκεται να δοθεί η δυνατότητα και σε αυτούς τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν επιλεγεί προηγουμένως σε θέση στελέχους Εκπαίδευσης να διεκδικήσουν ισότιμα την επιλογή τους στη θέση αυτή. Έτσι, αποτρέπεται το φαινόμενο της *de facto* μετατροπής των στελεχών της εκπαίδευσης από στελέχη με θητεία σε «μόνιμα στελέχη», όπως αναφέρεται και στη συνέχεια (πρβλ. για τη συνταγματικότητα του περιορισμού της μοριοδότησης της εμπειρίας και Συμβούλιο της Επικρατείας 2756/2011).

Επιπρόσθετα, ο περιορισμός των λοιπών κριτηρίων επιλογής επιδιώκει την αποτροπή της μετατροπής των εκπαιδευτικών σε «κυνηγούς μορίων». Όμως, ο περιορισμός της μοριοδότησης των τίτλων σπουδών που ο νομοθέτης θεωρεί ότι πιστοποιούν γνώσεις και προσόντα (βλ. άρθ. 3, παρ. 1, β, γ του Προεδρικού Διατάγματος 38/2010) που είναι αναγκαίες για την επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου του στελέχους Εκπαίδευσης, δεν φαίνεται να δικαιολογείται από θεμιτό λόγο που εξυπηρετεί το δημόσιο συμφέρον. Αντίθετα ο περιορισμός αυτός αντίκειται στις αρχές της αξιοκρατίας, της ισότητας και της αναλογικότητας (άρθρα: 2 παρ. 1, 4, παρ. 1, 25, παρ. 1, 103 παρ. 7 του Συντάγματος) που εφαρμόζονται όχι μόνο στους μόνιμους διορισμούς αλλά και στην εξέλιξη και σταδιοδρομία των δημόσιων υπαλλήλων και λειτουργών (Παυλόπουλος, 2015: 332, Ολομέλεια Συμβουλίου της Επικρατείας 711/2017, 3052/2009, Συμβούλιο της Επικρατείας 3798/2014, 1719/2017, Διοικητικό Εφετείο Αθηνών 814/2012). Ειδικότερα, με τους αλληλέλληλους περιορισμούς της μοριοδότησης τίτλων σπουδών ΑΕΙ, παρατηρείται το άτοπο αποτέλεσμα εκπαιδευτικός κάτοχος διδακτορικής διατριβής, μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών σε άλλο γνωστικό αντικείμενο και δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ, όλα αν-

τίστοιχα ή συναφή με το γνωστικό αντικείμενο της θέσης, να μοριοδοτηθεί συνολικά με 9 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, ενώ χωρίς τον περιορισμό η μοριοδότηση του θα ανερχόταν σε  $6 + 3,5 + 3 = 12,5$  μονάδες. Έτσι, όμως, εξομοιώνεται και με υποψήφιο που είναι κάτοχος διδακτορικής διατριβής και μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στο ίδιο αντικείμενο που χρησίμευσε μάλιστα προς απόκτηση της διδακτορικής διατριβής.

Επισημαίνεται και ότι στο άρθρο 13 παρ. 2 περίπτ. γ του ν. 3848/2010 ρητά ορίζεται ότι αν ο υποψήφιος έχει διδακτορικό και μεταπτυχιακό τίτλο στο ίδιο επιστημονικό αντικείμενο, μοριοδοτείται μόνο το διδακτορικό δίπλωμα. Επίσης, με τις ρυθμίσεις του άρθρου 24 του σχ.ν η μοριοδότηση των τίτλων σπουδών γίνεται αδιακρίτως του αν αυτοί είναι αντίστοιχοι ή συναφείς προς το γνωστικό αντικείμενο της προς πλήρωση θέσης στελέχους Εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό ισοδυναμεί με εξομοίωση διαφορετικών τίτλων σπουδών, ακόμη και αν δεν είναι αντίστοιχοι ή συναφείς προς το γνωστικό αντικείμενο της οικείας θέσης στελέχους Εκπαίδευσης (βλ. για την μοριοδότηση τίτλων σπουδών ανάλογα με την αντιστοιχία ή την συνάφειά τους προς το γνωστικό αντικείμενο της υπό πλήρωση θέσης και την υπ' αριθμ. Φ.361.22/116672/Δ1/2012 του Υφυπ. Παιδείας). Επί πλέον η μοριοδότηση του ερευνητικού έργου φαίνεται να γίνεται ασύνδετα προς το εάν το έργο αυτό παρασχέθηκε με τα προσόντα του ερευνητή, δηλαδή μετά τη λήψη της διδακτορικής διατριβής ή του είδους και του βαθμού συμμετοχής του υποψηφίου σε αυτό. Τέλος η μοριοδότηση του συγγραφικού έργου δεν φαίνεται να περιλαμβάνει την εκπόνηση μονογραφίας, ούτε να συναρτάται προς την αντιστοιχία ή τη συνάφεια του έργου με το γνωστικό αντικείμενο της θέσης. Το ίδιο συμβαίνει και με τη μοριοδότηση της συμμετοχής με εισήγηση σε συνέδρια.

Ασάφεια υφίσταται και ως προς την μοριοδότηση ως διδακτικής εμπειρίας της άσκησης διδακτικών καθηκόντων σε ΑΕΙ με την παροχή έμμισθης αυτοδύναμης διδασκαλίας. Ειδικότερα, από τη μια μεριά η αυτοδύναμη διδασκαλία σε ΑΕΙ θεωρείται ως διδακτική υπηρεσία σύμφωνα με το άρθρο 2 περίπτ. στ, υποπερίπτ. δδ του σχ.ν. (βλ. κεφ. 11 Β1 της παρούσας μελέτης) και από την άλλη στο άρθρο 24 παρ. 3 περίπτ. β, υποπερίπτ. αα του σχ.ν., ορίζεται ότι μοριοδοτείται μόνο η άσκηση διδακτικών καθηκόντων σε σχολικές μονάδες, Ε.Κ., Σ.Δ.Ε. και δημόσια Ι.Ε.Κ. με μια μονάδα για κάθε έτος πέραν των 10 ετών. Η ασάφεια αυτή πρέπει να αρθεί με την ερμηνεία της διατάξεως αυτής σύμφωνα με το άρθρο 2 περίπτ. στ, υποπερίπτ. δδ του σχ.ν. και να θεωρηθεί ότι μοριοδοτείται ως διδακτική υπηρεσία και η άσκηση αυτοδύναμου έργου σε ΑΕΙ. Διαφορετικά δημιουργείται το προδήλωσ ατοπο αποτέλεσμα να θεωρείται κατά νόμο η αυτοδύναμη διδασκαλία σε ΑΕΙ ως διδακτική υπηρεσία και να μοριοδοτείται ως διδακτικό έργο, σύμφωνα με τη διάταξη του άρθρου 24 παρ. 2, περίπτ. ε, υποπερίπτ. αα του σχ.ν., αλλά να μην θεωρείται ως διδακτική εμπειρία.

Προς άρση κάθε αμφιβολίας χρήςιμο θα ήταν να περιληφθεί ρητά και η αυτοδύναμη διδασκαλία σε ΑΕΙ, ως μοριοδοτούμενη διδακτική εμπειρία, στη διάταξη της υποπερίπτ. αα της περίπτ. β της παρ. 3 του άρθρου 24 του σχ.ν.

### **Β. Κριτική αποτίμηση της διοικητικής και εκπαιδευτικής επάρκειας.**

Στο σχ.ν. δεν διευκρινίζεται η έννοια του όρου «διοικητική και εκπαιδευτική επάρκεια», όπως συμβαίνει με τον όρο «εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία». Με την προϋπόθεση ότι με τον όρο «διοικητική και εκπαιδευτική επάρκεια» νοείται τόσο η ικανότητα του υποψηφίου στελέχους Εκπαίδευσης στην άσκηση διοίκησης και στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, η γνώση και η εφαρμογή αρχών εκπαιδευτικής διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης όσο και η αποτελεσματικότητα και η ποιότητα στην άσκηση καθηκόντων, τότε η αποτίμηση της διοικητικής και εκπαιδευτικής επάρκειας ισοδυναμεί με την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού (η οποία καταργείται σύμφωνα με το άρθρ. 50 σχ.ν.), έστω και για την επιλογή του ως στελέχους της εκπαίδευσης. Τούτο επιβεβαιώνεται πλήρως και από τη διάταξη της παρ. 4 περίπτ. α του άρθρου 24 του σχ.ν., η οποία ρητά ορίζει ότι το εν λόγω κριτήριο για τους εκπαιδευτικούς που έχουν διατελέσει σε θέση στελέχους Εκπαίδευσης αποτιμάται με βάση τις εκθέσεις αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης του κεφ. Δ (άρθρ. 37 έως 46) του σχ.ν. Η αξιολόγηση αυτή, πέραν των αόριστων και ασαφών κριτηρίων στα οποία στηρίζεται, γίνεται, για πρώτη φορά στη δημόσια διοίκηση, ανώνυμα και από τους υφιστάμενους του αξιολογούμενου στελέχους Εκπαίδευσης (βλ. κεφ. II, Γ2 γ, και III δ της παρούσας μελέτης). Η ανώνυμη αυτή αξιολόγηση είναι αντίθετη στις συνταγματικές αρχές της διαφάνειας και της φανεράς δράσης της διοικήσεως και θίγει τα δικαιώματα του αξιολογούμενου. Και τούτο διότι αυτός δεν γνωρίζει ποιος είναι ο «αξιολογητής» του οποίου η γνώμη λαμβάνεται υπόψη και επηρεάζει τη σταδιοδρομία του και δεν μπορεί για τον λόγο αυτόν να ασκήσει τα δικαιώματά του. Επιπρόσθετα η παραπάνω «μυστική» αξιολόγηση του προϊσταμένου από τον υφιστάμενο δεν συνάδει προς την τυπική και αυστηρή ιεραρχική δομή μιας διοικητικής μονάδας, και εύλογα αναμένεται ότι θα δημιουργήσει πολλά νομικά προβλήματα, όταν τεθεί σε εφαρμογή (πρβλ. και την 711/2017 απόφαση της Ολομέλειας του Συμβουλίου της Επικρατείας).

Σε κάθε περίπτωση όμως η «ανώνυμη» αξιολόγηση του προϊσταμένου από τον υφιστάμενο και, ιδίως, του Διευθυντή της σχολικής μονάδας από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σ' αυτήν, εμπεριέχει και τον «σπόρο» (που θα «φυτρώσει» και θα «αναπτυχθεί» ανάλογα με τις «επικρατούσες συνθήκες») της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Και τούτο διότι, εφόσον οι εκπαιδευτικοί αποδεχθούν τον ρόλο του «ανώνυμου» αξιολογητή του προϊσταμένου τους και



τον ασκήσουν, τότε δεν θα μπορούν να αποκρούσουν, έστω και δικαιολογημένα, τη δική τους «επώνυμη» αξιολόγηση από τους προϊσταμένους τους.

Σχετικά με όσους εκπαιδευτικούς δεν είχαν διατελέσει στελέχη Εκπαίδευσης η αξιολόγηση του κριτηρίου της «εκπαιδευτικής και διοικητικής επάρκειας», γίνεται με την συνέντευξη ενώπιον του αρμόδιου συμβούλου επιλογής, η οποία όμως δεν προβλέπει και δεν περιλαμβάνει και την αποτίμηση του εν λόγω κριτηρίου (βλ. παρ. 4 περίπτ. β και 5, άρθρο 24). Οι παραπάνω επισημάνσεις εύλογα και δικαιολογημένα οδηγούν στη διαπίστωση ότι η αποτίμηση του κριτηρίου της «εκπαιδευτικής και διοικητικής επάρκειας» με τη συνέντευξη, είτε αποτελεί «υποκατάστατο» της καταργούμενης αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, είτε αποτελεί αποτίμηση κριτηρίου επιλογής χωρίς σαφή καθορισμό στον νόμο των στοιχείων με βάση τα οποία θα γίνει η αποτίμηση αυτή, είτε αποτελεί διπλή αποτίμηση και μοριοδότηση του ίδιου κριτηρίου, όπως και στη συνέχεια αναφέρεται.

#### **Γ. Κριτική αποτίμηση της προσωπικότητας και της γενικής συγκρότησης.**

Η αποτίμηση του κριτηρίου αυτού περιλαμβάνει «την παιδαγωγική και οργανωτική συγκρότηση, τη συστηματική ενημέρωση και συμμετοχή στην επιστημονική κοινότητα και την επικοινωνιακή και εκφραστική ικανότητα στο σύγχρονο ψηφιακό περιβάλλον» (παρ. 5, άρθρ. 24 σχ.ν.). Από την παραπάνω σαφή διατύπωση, εύλογα συνάγεται το συμπέρασμα ότι η «διοικητική και εκπαιδευτική επάρκεια» δεν περιλαμβάνεται ρητά στα στοιχεία με βάση τα οποία αποτιμάται η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου, όπως προαναφέρθηκε. Με την προϋπόθεση, όμως, ότι η έννοια της «προσωπικότητας και της γενικής συγκρότησης» εμπεριέχει και το στοιχείο της «διοικητικής και εκπαιδευτικής επάρκειας», οδηγούμαστε στο άτοπο αποτέλεσμα το ίδιο κριτήριο να αποτιμάται δύο φορές, όπως επίσης προαναφέρθηκε.

Σε κάθε περίπτωση όμως τα κριτήρια αποτίμησης του κριτηρίου αυτού είναι γενικά, αόριστα και ασαφή και εμπεριέχουν τον κίνδυνο αυθαίρετων και μεροληπτικών εκτιμήσεων. Ας λάβουμε μάλιστα υπόψη ότι τα αποτιμώμενα με την συνέντευξη κριτήρια βαθμολογούνται με 15 συνολικά μονάδες («διοικητική και εκπαιδευτική επάρκεια» και «προσωπικότητα και γενική συγκρότηση»). Οι μονάδες αυτές ανέρχονται στο 1/3 της συνολικής μοριοδότησης και υπερβαίνουν κατά πολύ το ανώτατο όριο των μοριοδοτούμενων τίτλων σπουδών.

#### **Δ. Κριτική αποτίμηση των χρονικών κωλυμάτων επιλογής.**

Όπως προαναφέρθηκε το κυριότερο χρονικό κώλυμα επιλογής σε θέση στελέχους Εκπαίδευσης είναι η απαγόρευση της επιλογής για τρίτη συνεχή (συναπτόμενη) θητεία. Το κώ-

λυμα αυτό, όπως ήδη έχει δεχθεί το Συμβούλιο της Επικρατείας σε ανάλογη περίπτωση, τίθεται με προφανή σκοπό δημόσιου συμφέροντος να αποτρέπεται, δηλαδή, η επί μακρόν και για συνεχή χρονικά διαστήματα άσκηση των καθηκόντων διοίκησης από τα ίδια πρόσωπα (πρβλ. Συμβούλιο της Επικρατείας 417/2015). Πράγματι, με το παραπάνω κάλυμα δεν τίθεται απαγόρευση επιλογής σε δημόσια θέση για περισσότερες από δύο θητείες, αλλά απλώς απαγορεύεται η τρίτη συνεχόμενη (συναπτή) επιλογή σε θέση στελέχους της εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια δεν απαγορεύεται η επιλογή για τρίτη ή τέταρτη ή πέμπτη θητεία, αλλά η επιλογή για τρίτη ή τέταρτη ή πέμπτη συνεχή θητεία, με προφανή σκοπό την αποφυγή «προσωποπαγούς κατεστημένου», και την αποτροπή μετατροπής των επί θητεία θέσεων στελεχών Εκπαίδευσης σε μόνιμες θέσεις. Έτσι, επιτυγχάνεται αφενός η ισότητα ευκαιριών πρόσβασης στις θέσεις αυτές και η εναλλαγή προσώπων και ιδεών στη διοίκηση της εκπαίδευσης (Τροβά, 2017) και αφετέρου αποτρέπεται η αποξένωση του στελέχους Εκπαίδευσης από το παιδαγωγικό και διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού της τάξης.

### **Ε. Κριτική αποτίμηση της διαδικασίας επιλογής.**

α) Οι περιορισμοί υποβολής υποψηφιότητας σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης περισσότερων Περιφερειακών Διευθύνσεων ή Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, περιορίζει αδικαιολόγητα το δικαίωμα πρόσβασης σε δημόσια θέση διοίκησης με θητεία και είναι αντίθετη προς τις συνταγματικές αρχές της ισότητας και της αξιοκρατίας (Βλαχόπουλος, 2017), που εφαρμόζονται όχι μόνο κατά τον αρχικό διορισμό των δημοσίων υπαλλήλων και λειτουργών αλλά και κατά την εξέλιξη και τη σταδιοδρομία τους, όπως προαναφέρθηκε (βλ. κεφ. IV, Α, της παρούσας μελέτης). Ειδικότερα οι περιορισμοί αυτοί έχουν ως αποτέλεσμα να μην επιλέγεται τελικά ο υποψήφιος που συγκεντρώνει τα περισσότερα μόρια, σε σχέση με άλλους υποψηφίους που επιλέγονται σ' άλλες θέσεις στελεχών εκπαίδευσης εξ αιτίας του τυχαίου γεγονότος της επιλογής Περιφερειακής Δ/νσεως Εκπ/σης ή Διευθύνσεως Εκπαίδευσης στην οποία τελικά απαιτήθηκε μεγαλύτερη βαθμολογία σε σχέση με τις λοιπές περιφέρειες, όπου τελικά επιλέγονται υποψήφιοι με λιγότερα μόρια (πρβλ. Ολομέλεια Συμβουλίου Επικρατείας 2396/2004, 2397/2004, 2398/2004 και έκτοτε πάγια νομολογία της Ολομέλειας του Συμβουλίου της Επικρατείας: 959/2015 και των τμημάτων του: 1758/2017, 4064/2014, 1539/2013, 231/2006, 692/2006, 2040-2060/2006, 2063/2006, 3182/2006, 3397/2006, 3404/2006, 2369-2371/2005).

β) Προβληματική φαίνεται να είναι και η ρύθμιση της παρ. 4 του άρθρου 27 του σχ.ν., σύμφωνα με την οποία οι υποψήφιοι πρέπει να δηλώνουν με την αίτηση συμμετοχής και τη σειρά προτίμησης για την τοποθέτησή τους στις θέσεις για τις οποίες θέτουν υποψηφιότητα,

εφόσον είναι περισσότερες από μία. Και τούτο διότι εύλογα μπορεί να προσαφθεί στο αρμόδιο Συμβούλιο επιλογής ότι η μοριοδότηση κατά τη συνέντευξη γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να καταληφθούν συγκεκριμένες θέσεις από συγκεκριμένους υποψηφίους, εφόσον είναι εκ των προτέρων γνωστές οι προτιμήσεις τους. Με άλλα λόγια, η ρύθμιση αυτή εύλογα δημιουργεί την υπόνοια ότι η μοριοδότηση των υποψηφίων κατά τη συνέντευξη «θα ψηλώνει», ή «θα χαμηλώνει», ανάλογα με τις υποβληθείσες προτιμήσεις θέσεων που θα είναι εκ των προτέρων γνωστές. Βέβαια οι υπόνοιες δεν αποτελούν αποδείξεις, δεν πρέπει όμως να λησμονούμε ότι «η γυναίκα του Καίσαρα δεν αρκεί να είναι τίμια, πρέπει και να φαίνεται ότι είναι».

### **V. Επilogος.**

Το πρόβλημα των κριτηρίων και της διαδικασίας επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης είναι διαχρονικό και προκάλεσε, προκαλεί και θα προκαλεί έντονες τριβές, έριδες και αμφισβητήσεις μεταξύ της εκπαιδευτικής κοινότητας και της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας του Υπ.Π.Ε.Θ., η οποία έχει στα χέρια της και τα «ηνία» των σχετικών νομοθετικών πρωτοβουλιών. Το υπό ανάλυση σχ.ν. «ανοίγει» για πολλοστή φορά τα επίμαχα ζητήματα και δεν είναι βέβαιο ότι θα «κλείσουν» και για πόσο χρονικό διάστημα με την τυχόν ψήφισή του, ενώ οι σχετικές ρυθμίσεις είναι αμφίβολο αν θα έχουν την ίδια μορφή και το ίδιο περιεχόμενο μέχρι την τυχόν ψήφισή τους. Για τον λόγο αυτόν πιστεύουμε ότι οι εκπαιδευτικοί και η εκπαιδευτική κοινότητα γενικότερα πρέπει να είναι σε θέση να συμβάλει τεκμηριωμένα στον σχετικό διάλογο (εντός ή εκτός της Βουλής), με σκοπό τη συμβολή της στην βέλτιστη δυνατή επίλυση των σχετικών προβλημάτων. Ένα «μικρό λιθαράκι» σε αυτό το «ογκώδες οικοδόμημα» φιλοδοξεί να προσθέσει και η παρούσα μελέτη.

### **Βιβλιογραφία**

- Βλαχόπουλος, Σ. (2017). *Η αρχή της ισότητας σε Θεμελιώδη Δικαιώματα*. Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1998). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. London: Sage Publications.
- Λώλη, Ε. (2005). *Το εκπαιδευτικό έργο στη νεοελληνική πεζογραφία: Το παράδειγμα της λογοτεχνικής γενιάς του 1880*. Διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Λώλη, Ε. (2006). *Η διαμόρφωση των παιδαγωγικών προσόντων για την επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου, σύμφωνα με την κοινοτική οδηγία 2005/36*. Πρακτικά από το 5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο: Ελληνική, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, τόμ. Β', σσ. 385-391, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Παυλόπουλος, Α. (2015). Παρατηρήσεις επί της 959/2015 αποφάσεως της Ολομέλειας του Συμβουλίου

- της Επικρατείας. *Θεωρία και Πράξη Διοικητικού Δικαίου (ΘΠΔΔ)*, 4(2015), 332.
- Ραμματά, Μ. (2017). Συστήματα αξιολόγησης και προαγωγικής εξέλιξης των δημοσίων υπαλλήλων στην Ελλάδα: Κριτική αξιολόγηση. *Εφημερίδα Διοικητικού Δικαίου (Εφημ. Δ.Δ.)*, 1(2017), 106-121.
- Τροβά, Ε. (2017). Τα χρονικά κωλύματα εκλογιμότητας του Προέδρου και των μελών Δ.Σ. των Δικηγορικών Συλλόγων και το νέο Κώδικα Δικηγόρων. *Εφημερίδα Διοικητικού Δικαίου (Εφημ. Δ.Δ.)*, 5(2017), 596-613.

### **Νομοθεσία-Νομολογία**

**Σύνταγμα της Ελλάδας.** Δημοσιευμένο στην Τράπεζα Νομικών Πληροφοριών «ΝΟΜΟΣ».

### **Νόμοι:**

- Ν. 3528/2007, 3848/2010, 4250/2014, 4275/2014, 4369/2016, 4327/2015, 4473/2017, σχέδιο Νόμου Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις ([www.open.gov.gr](http://www.open.gov.gr))
- Προεδρικό Διάταγμα 38/2010
- Φ.361.22/116672/Δ1/2012 (ΦΕΚ Β 2788, 2012) απόφαση του Υφυπουργού Παιδείας.

### **Νομολογία:**

- Αποφάσεις Ολομέλειας του Συμβουλίου της Επικρατείας: 711/2017, 959/2015, 2396/2004, 2397/2004, 2398/2004, 3052/2009
- Αποφάσεις Τμημάτων του Συμβουλίου της Επικρατείας: 1758/2017, 3798/2014, 1719/2014, 4064/2014, 1539/2013, 2756/2011, 231/2006, 692/2006, 2040-2060, 263/2006, 3182/2006, 3397/2006, 3404/2006, 2369-2371/2006, 4498/2003.
- Αποφάσεις Διοικητικών Εφετειών, Διοικητικό Εφετείο Αθηνών 814/2012, όλες δημοσιευμένες στην Τράπεζα Νομικών Πληροφοριών «ΝΟΜΟΣ».

# Πρωτοβάθμιος Κύκλος Ευρωπαϊκών Σχολείων: Εκπαιδευτικοί και Αναλυτικό Πρόγραμμα

Γιαννακού Μαρία, *Med, PhD*  
Διευθύντρια 7<sup>ου</sup> ΔΣ Ιωαννίνων, «Παυλίδειος Σχολή»  
mgiannakou19@gmail.com,

## Περίληψη

Τα Ευρωπαϊκά Σχολεία (ΕΣ) χαρακτηρίζονται ως φιλόδοξα ιδρύματα όπου το πολυ-γλωσσικό και πολυ-πολιτισμικό περιβάλλον τους διαμορφώνει την προσωπικότητα της αξιοσημείωτης ιδιότητας του Ευρωπαίου πολίτη. Η παρούσα μελέτη εξετάζει τη δυναμική της λειτουργίας αυτών των Σχολείων εντός του πλαισίου που διαμορφώνεται από τη συνισταμένη του Αναλυτικού Προγράμματος (ΑΠ), όπως αυτό εφαρμόζεται στο Ευρωπαϊκό Σχολείο Βρυξέλλες III (ΕΕΒ III) μετά την προσέγγιση και ποιοτική αποκωδικοποίηση των σχετικών εγγράφων (Νομοθεσία Ευρωπαϊκών Σχολείων, Εσωτερικός Κανονισμός ΕΕΒ III, έγγραφα εσωτερικής επικοινωνίας). Τα κύρια συμπεράσματα καταδεικνύουν πως είναι εμφανής μια δυναμική ενίσχυση του παραγωγικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στα Ευρωπαϊκά Σχολεία, όπου η αυτενέργεια των εκπαιδευτικών διαφάνεται να κατέχει κεντρική θέση.

**Λέξεις-κλειδιά:** Ευρωπαϊκά Σχολεία, Αναλυτικό Πρόγραμμα, Ταξινόμηση και Γλαισίωση

## Εισαγωγή

Τα Ευρωπαϊκά Σχολεία

Τα ΕΣ βρίσκονται σε διαφορετικά σημεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) και συνυπάρχουν με τα Ευρωπαϊκά Όργανα μιας και οι μαθητές τους αποτελούν τέκνα των υπαλλήλων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το πρώτο ΕΣ ιδρύθηκε στο Λουξεμβούργο και η επιτυχία του εκπαιδευτικού πειράματος, της διδασκαλίας στον ίδιο χώρο μαθητών από διαφορετικές εθνότητες και γλώσσες, οδήγησε στην ίδρυση του ΕΣ Βρυξέλλες I το 1958 και το ΕΣ Μολ το 1960. Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2010-2011 υπήρχαν 22.778 μαθητές που εκπαιδεύονταν σε 14 ΕΣ από 1519 εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτικούς συμβούλους και άλλο ειδικό προσωπικό (Schola Europaea 2010-D-569-en-1). Τα ΕΣ παρατηρούνται, καθορίζονται και διαμορφώ-

νονται στην οργάνωσή τους από το Σώμα των Κυβερνώντων (Board of Governors) στο οποίο συμμετέχουν εκπρόσωποι των κρατών-μελών σε υπουργικό επίπεδο. Τα όργανα που είναι κοινά σε όλα τα ΕΣ είναι: το Σώμα των Κυβερνώντων, η Γενική Γραμματεία (Secretary General), το Σώμα των Επιθεωρητών (Board of Inspectors), και το Σώμα Παραπόνων (Complaints Board) (Συνθήκη 21994<sup>Α</sup>0817(01)). Οι αρχές των ΕΣ οι οποίες πηγάζουν από τους εκπαιδευτικούς στόχους συνοψίζονται ως εξής: α. βασική διδασκαλία δίδεται στις επίσημες γλώσσες της ΕΕ, β. κάθε μαθητής λαμβάνει εκπαίδευση στη μητρική του γλώσσα, γ. κάθε ΕΣ περιέχει αρκετά γλωσσικά τμήματα, δ. κάθε μάθημα έχει το ίδιο ΑΠ σε όλα τα γλωσσικά τμήματα εκτός από το μάθημα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, ε. το πολυ-πολιτισμικό περιβάλλον ισχυροποιείται με την εκμάθηση ξένων γλωσσών.

### *Μεθοδολογία, δεδομένα*

Η μεθοδολογία έρευνας που χρησιμοποιείται στην παρούσα μελέτη είναι η ποιοτική ανάλυση πλαισίου μετά από συσχέτιση των δεδομένων με το θεωρητικό υπόβαθρο. Ως δεδομένα καθορίζονται: οι εγκύκλιοι που εκδόθηκαν από το Κεντρικό Γραφείο (Bureau Central) των ΕΣ, ο Εσωτερικός Κανονισμός (Vademecum) του ΕΕΒ ΙΙΙ και τα έγγραφα εσωτερικής επικοινωνίας μεταξύ της διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών στο ΕΕΒ ΙΙΙ κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2010-2011. Όλα τα ΕΣ εφαρμόζουν το ίδιο ΑΠ το οποίο υλοποιείται υποστηρίζοντας την πολυ-πολιτισμικότητα και το δικαίωμα στη διαφορετικότητα, και υπό τον συνεχή έλεγχο και αξιολόγηση των εθνικών επιθεωρητών.

### **Το Αναλυτικό Πρόγραμμα**

Οι εκπαιδευτικές αλλαγές, με στόχο τη «σχολική αναβάθμιση», επικεντρώνονται στην επίδοση του μαθητή παρεμβαίνοντας στις πρακτικές της σχολικής αίθουσας και υιοθετώντας τις στρατηγικές της διοίκησης που υποστηρίζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση (Hopkins, 2001). Γι αυτό τον λόγο, οι κυβερνήσεις εισάγουν μεταρρυθμίσεις ώστε να δημιουργήσουν αποτελεσματικότερα σχολικά συστήματα που εστιάζουν σε: ΑΠ, υπευθυνότητα, διοίκηση, επίπεδο εκπαιδευτικών (Hopkins & Levin, 2000). Ο Bernstein αποδέχεται πως η εκπαιδευτική γνώση διαμορφώνει τις ταυτότητες των προσωπικοτήτων διαμέσου τριών συστημάτων: του ΑΠ, της παιδαγωγικής και των εξετάσεων (Bernstein, 1973b). Η θεωρία του *ταξινόμηση και πλαισίωση* αναφέρεται στον «βαθμό των ορίων μεταξύ περιοχών» και σχετίζεται με την «απομόνωση ή οριοθέτηση μεταξύ των κατηγοριών στο ΑΠ». «Ισχυρή ταξινόμηση αναφέρεται σε ΑΠ που είναι υψηλά διαφοροποιημένο και χωρισμένο σε παραδοσιακά μαθήματα, ασθενής ταξινόμηση αναφέρεται σε ΑΠ που είναι διαθεματικό και τα όρια μεταξύ των μαθημάτων είναι εύθραυστα»

(Sadovnik, 2001). Όσο αφορά την πλαισίωση, ο Bernstein προτείνει το ισχυρό πλαισιωμένο ΑΠ και το ασθενές πλαισιωμένο ΑΠ. Στην πρώτη περίπτωση ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής έχουν περιορισμένες δυνατότητες ως προς την οργάνωση του υλικού και της διδασκαλίας μιας και το ΑΠ δεν αφήνει περιθώρια αυτενέργειας. Στη δεύτερη περίπτωση ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής έχουν τη δυνατότητα να οργανώνουν το υλικό τους καθώς το ΑΠ εκφράζει γενικούς στόχους (Bertram, 2008).

Πίνακας 2.1 Μοντέλα Αναλυτικού Προγράμματος (Fogarty & Stoehr, 1991)

Μοντέλα	Περιγραφή
Κατακερματισμένο	Το παραδοσιακό μοντέλο που διαχωρίζει και κατακερματίζει τη γνώση.
Συνδεδεμένο	Σε κάθε γνωστικό αντικείμενο, η κάθε ενότητα συνδέεται με κάποια άλλη, η κάθε έννοια με κάποια άλλη, η γνώση της μιας σχολικής χρονιάς με την επόμενη σχολική χρονιά.
Ένθετο	Σε κάθε γνωστικό αντικείμενο, ο εκπαιδευτικός στοχεύει σε πολλαπλές δεξιότητες: κοινωνικές, σκέψης και ειδικές σχετιζόμενες με το περιεχόμενο του ΑΠ.
Συνεχόμενο	Οι ενότητες είναι οργανωμένες σε συνέχειες ώστε να συμπίπτουν η μία με την άλλη. Παρόμοια νοήματα διδάσκονται συντονισμένα ενώ τα γνωστικά αντικείμενα είναι διαχωρισμένα.
Συμμετοχικό	Συμμετοχικός σχεδιασμός και διδασκαλία λαμβάνουν μέρος σε δυο γνωστικά αντικείμενα ταυτόχρονα στα οποία νοήματα που επικαλύπτονται αναφέρονται ως οργανωμένα στοιχεία.
Ενωμένο	Ένα πολυδύναμο θέμα σχετίζεται με τις περιοχές και γνώσεις του ΑΠ, τα γνωστικά αντικείμενα χρησιμοποιούν το θέμα για να παρουσιάσουν ιδέες και νοήματα.
Σπειροειδές	Η προσέγγιση μετα-ΑΠ εμπλέκει σκέψη, κοινωνικές δεξιότητες, διαφορετική νοημοσύνη, τεχνολογία και μελετά τις δεξιότητες μέσω της γνώσης.
Ολοκληρωμένο	Αυτή η διαθεματική προσέγγιση ενσωματώνει γνωστικά αντικείμενα με στόχο να επικαλύψει θέματα και έννοιες με ομαδοσυνεργατική διδασκαλία σε ένα αυθεντικό ολοκληρωμένο μοντέλο.
Εμβαθυνόμενο	Η γνώση γίνεται τμήμα της εμπειρίας του μαθητή: ο μαθητής φιλτράρει όλο το περιεχόμενο και εμβαθύνει στη δική του εμπειρία.
Δικτυωμένο	Ο μαθητής φιλτράρει τη γνώση σύμφωνα με την εμπειρία του και πραγματοποιεί εσωτερικές συνδέσεις που οδηγούν σε εξωτερικά δίκτυα εμπειρίας σε σχετικά πεδία.

Εμπνευσμένοι από τον Bernstein, οι Robin Fogarty και Judy Stoehr (1991) ανέπτυξαν μια τυπολογία μοντέλων ΑΠ, ταυτοποιώντας 10 είδη ΑΠ από το ισχυρά ταξινομημένο και ισχυρά πλαισιωμένο ΑΠ στο ασθενές ταξινομημένο και ασθενές πλαισιωμένο ΑΠ. Η τυπολογία τους συνδέεται με τη φύση, στόχο και σύνδεση του ΑΠ με την κοινωνία.

Ταυτόχρονα τα διαφορετικά μοντέλα κατασκευής του ΑΠ παράγουν διαφορετικές ταυτότητες και σχέσεις μέσα στο παιδαγωγικό περιεχόμενο, και ουσιαστικά στις καθημερινές σχέσεις σε επίπεδο τάξης. Στην παρούσα μελέτη θα ασχοληθούμε με τη σχέση των εκπαιδευτικών στα ΕΣ και του ΑΠ των ΕΣ γιατί θεωρούμε πως αποτελεί η σχέση αυτή τον κυριότερο παράγοντα διαμόρφωσης των καθημερινών πρακτικών στην αίθουσα διδασκαλίας.

### **Εκπαιδευτικοί και Αναλυτικό Πρόγραμμα στα ΕΣ**

«Ο κυριότερος στόχος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι η καλύτερη εφαρμογή του ΑΠ» επιχείρημα που χρησιμοποιήθηκε στις ΗΠΑ τη δεκαετία του 60 ώστε να καθορισθεί η επιμόρφωση ως βασικό προαπαιτούμενο ή αλλιώς η εφαρμογή του ΑΠ κινδύνευε σημαντικά (Goodland, 1966). Από τότε πολλοί διανοητές της εκπαίδευσης εισηγήθηκαν την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης που στη χρονική διαδρομή διαφαινόταν πραγματικότητα (Φλουρής, 1982). Στην Αγγλία, μεταξύ άλλων ερευνητών, εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στο Σχολικό Συμβούλιο για το ΑΠ και για τις εξετάσεις με σκοπό να εμπλακούν στη σύνθεση και εξέλιξη του ΑΠ. Κατά τη διάρκεια της συνεργασίας το μεγαλύτερο στοιχείο αποτελεί η αξιολόγηση του ΑΠ και η αξιολόγηση της προσωπικής παρέμβασης των εκπαιδευτικών η οποία βρίσκεται στον πυρήνα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Φλουρής, 2008). Στη Γαλλία, Ισπανία, Ιταλία και Ελλάδα, κεντρικός έλεγχος στο ΑΠ ασκείται από την κυβέρνηση με βασικό επιχείρημα την εγγύηση της ιδεολογικής-θρησκευτικής ουδετερότητας (Wielemans, 2004). Στη Γαλλία αν και περισσότερη αποκέντρωση αποφάσεων παρατηρείται μετά το 1982-83, ο σχεδιασμός του ΑΠ παρέμεινε σε κεντρικό επίπεδο. Στο Βέλγιο η μεταρρύθμιση του 1990-91 εισήγαγε ένα αποκεντρωμένο και συμμετοχικό μοντέλο εκπαιδευτικών δομών, ενώ παράλληλα διαμόρφωσε ένα κεντρικά σχεδιασμένο ΑΠ. Στη Γερμανία κάθε κρατίδιο διαμορφώνει δική του προσέγγιση στα εκπαιδευτικά θέματα. Παρόλα αυτά, το ΑΠ είναι κεντρικά σχεδιασμένο και καθορισμένο με συγκεκριμένους στόχους που πρέπει να υλοποιηθούν.

Το σύστημα των ΕΣ χαρακτηρίζεται από εναρμονισμένη προσέγγιση στο ΑΠ σε όλα τα γλωσσικά τμήματα. Οι παράγοντες-κλειδιά που καθορίζουν τη μαθησιακή διαδικασία είναι: αυτο-γνωσία και ενδιαφέρον για τις ικανότητες του μαθητή, αναγνώριση των άλλων



και των αναγκών τους, αφοσίωση στην αλληλεγγύη, ομαδικό πνεύμα, επιθυμία για επικοινωνία, επιθυμία για μάθηση, ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και της ευχέρειας επίλυσης προβλημάτων όλων των ειδών (Schola Europaea 2006-D-105-en-6, 9). Μια ουσιαστική παράμετρος στην ανάπτυξη του ΑΠ αποτελεί η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε όλα τα στάδια σχεδίασης και εφαρμογής των πρακτικών του, στοχεύοντας έτσι, σύμφωνα με τον Elliot, σε ένα καινοτόμο παιδαγωγικό πείραμα (Scott 2008): «Περισσότερο συνεπές είναι ένα ΑΠ το οποίο οργανώνει της πηγές της κουλτούρας του σε χρήσιμες φόρμες με στόχο να διευκολύνει τους μαθητές να εμβαθύνουν και να διευρύνουν τη γνώση τους γύρω από ζητήματα και διλήμματα της καθημερινότητας στην κοινωνία και να πραγματοποιούν ενημερωμένες και ευφυείς κρίσεις για τον τρόπο που ίσως λυθούν. Ένα τέτοιο ΑΠ θα ανταποκρίνεται στην κριτική ικανότητα των μαθητών στην κατανόηση και στις θεωρίες που σχετίζονται με τις ανθρώπινες καταστάσεις. Γι' αυτό θα πρέπει συνεχώς να ελέγχεται, να κατασκευάζεται και να αναπτύσσεται από τους εκπαιδευτικούς ως τμήμα της παιδαγωγικής διαδικασίας, παρά σε προγενέστερο χρόνο. Έτσι, είναι φανερή η ιδέα για ένα «παιδαγωγικά οδηγήσιμο» ΑΠ ως μέρος ενός καινοτόμου πειράματος».

#### *Τα γνωστικά αντικείμενα*

Στα ΕΣ οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν και οργανώνουν τις πηγές τους σύμφωνα με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους, αλλά και εντός του πλαισίου του *εναρμονισμού*. Το ΑΠ καθορίζει τα γνωστικά αντικείμενα που διακρίνονται σε: *μητρική γλώσσα, μαθηματικά, ξένη γλώσσα, εξερευνώ τον κόσμο μας, τέχνη, μουσική και φυσική αγωγή*. Το γνωστικά αντικείμενο *εξερευνώ τον κόσμο μας*, αποτελεί πολύ-θεματική περιοχή όπου οι φυσικές και οι κοινωνικές επιστήμες (φυσική, γεωγραφία, χημεία, ιστορία, βιολογία) διαμορφώνουν περιοχές γνώσης οι οποίες προσεγγίζονται με σχέδια εργασίας. Το ΑΠ της *μητρικής γλώσσας* συνεχώς ενημερώνεται και σύμφωνα με τα εθνικά ΑΠ. Τα άλλα γνωστικά αντικείμενα ακολουθούν κοινό ΑΠ για όλα τα γλωσσικά τμήματα. Οι στόχοι του ΑΠ είναι γενικοί και στοχεύουν στον *εναρμονισμό* του σχεδιασμού, του προγραμματισμού, της προετοιμασίας και της διαφορετικότητας για όλους τους εκπαιδευτικούς (Schola Europaea 2004-D-207-en-7). Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων οι εκπαιδευτικοί καθορίζουν τα θέματα που θα ακολουθήσουν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους σε γνωστικά αντικείμενα όπως π.χ. στο *εξερευνώ τον κόσμο μας*, καθώς και τις διαθεματικές δραστηριότητες που βοηθούν στην εφαρμογή των κυριότερων εννοιών (π.χ. επισκέψεις, συλλογικά σχέδια εργασίας).

Στο βραχυ-πρόθεσμο σχεδιασμό για τα μαθηματικά στο ΕΕΒ III, τα συμβούλια των εκπαιδευτικών τάξης οργανώνουν και εφαρμόζουν σχέδια εργασίας (projects) που εφευ-

ρίσκονται, συζητούνται, και γίνονται αποδεκτά από τις συναντήσεις των εκπαιδευτικών σε επίπεδο τάξης. Τα σχέδια εργασίας συνήθως αφορούν περισσότερα του ενός γλωσσικά τμήματα σε επίπεδο τάξης και στο τελικό τους στάδιο αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς.

Μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων στο ΑΠ ξεχωριστή προσέγγιση αποτελούν οι *Ευρωπαϊκές Ώρες* οι οποίες «συνιστούν ένα από τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά των ΕΣ, δεν σχετίζονται με μονο-επιστημονική θεματική του ΑΠ, προσφέρουν μια ανοιχτή και ευρεία περιοχή δραστηριοτήτων των οποίων το περιεχόμενο είναι πολυ-επιστημονικό, αναμιγνύουν και ομαδοποιούν μαθητές από διαφορετικές εθνότητες, παροτρύνουν τους μαθητές να αλληλεπιδρούν, να συνεργάζονται και να επικοινωνούν ενώ απασχολούνται σε κοινές δραστηριότητες, ταυτόχρονα ανυψώνουν το κύρος του δημοτικού σχολείου αντιμετωπίζοντάς το ως μια ολότητα, εκτείνονται πέρα από τους περιορισμούς των γλωσσικών τμημάτων, δημιουργούν σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, στηρίζουν τους μαθητές οι οποίοι μετατρέπονται σε ενεργούς συμμετέχοντες, στηρίζουν ένα δίκτυο αλληλεπιδράσεων διαφορετικότητας, ενώ συνεισφέρουν διπλά στην προώθηση του επιθυμητού εναρμονισμού μεταξύ των διαφορετικών γλωσσικών τμημάτων και στην μεγαλύτερη επίγνωση και ευαισθησία στην ευρωπαϊκή κληρονομιά και στην ευρωπαϊκή διάσταση» (Schola Europaea 2001-D-85). Στα ΕΣ οι μαθητές αντιπροσωπεύουν και μεταφέρουν την κουλτούρα της χώρας από την οποία κατάγονται και εκπαιδεύονται στην αποδοχή και σεβασμό της διαφορετικότητας. Για τον M. Foucault (Scott, 2008) διαφορετικές κοινωνίες έχουν τα δικά τους συστήματα λογικής, τα δικά τους κριτήρια όπου καθορίζουν την αλήθεια και τις δικές τους διαδικασίες ώστε να τα μεταδώσουν. Γι αυτό το λόγο η κατανόηση μιας άλλης κουλτούρας απαιτεί επανεκτίμηση του τρόπου σκέψης και συμπεριφοράς των άλλων». Σε αυτή τη λογική οι *Ευρωπαϊκές Ώρες* καλλιεργούν ένα διαθεματικό, διαδραστικό, πολυ-πολιτισμικό περιβάλλον που στόχο έχει την σμίλευση του αυριανού Ευρωπαίου πολίτη, εντός του πλαισίου του αυτό-καθορισμού της ΕΕ ως μιας κοινωνίας πολυ-γλωσσικής, πολύ-πολιτισμικής όπου η πολυμορφία αποτελεί γέφυρα αλληλεγγύης και κατανόησης (European Commission 1994).

Προσεγγίζοντας την πρακτική πλευρά των Ευρωπαϊκών Ωρών στο ΕΕΒ III διαπιστώνουμε πως ο στόχος της υλοποίησής τους είναι η ενασχόληση των μαθητών των τάξεων Γ, Δ, και Ε με δραστηριότητες που αναβαθμίζουν την επικοινωνία και την κοινωνικοποίηση μέσα σε ένα πολύ-γλωσσικό περιβάλλον. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να πειραματίζονται, να συνεργάζονται και να πραγματοποιούν ομαδικές εργασίες σε μεικτές ομάδες (Vademecum 2010-11). Ο συντονιστής των Ευρωπαϊκών Ωρών με τη συνεργασία όλων των εκπαι-

δευτικών σχεδιάζει ένα πλάνο, λεπτομερής αναφορά των σχεδίων εργασίας και ενσωμάτωση των μαθητών σε ομάδες καθορίζονται, που εισάγεται στο εσωτερικό πληροφοριακό σύστημα του Σχολείου ώστε όλοι οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί να έχουν πρόσβαση. Το πλάνο αποτελείται: από λεπτομερή περιγραφή των οργανωτικών, γλωσσικών παιδαγωγικών και κοινωνιολογικών κριτηρίων, από τους γενικούς στόχους και από τις δραστηριότητες για κάθε τάξη. Η διάρκεια των Ευρωπαϊκών Ωρών είναι 2 διδακτικές περίοδοι των 45 λεπτών η κάθε μία κάθε Παρασκευή. Οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζουν την παρουσίαση του παραγόμενου υλικού, αξιολογούν τους μαθητές (σε σχέση με τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες, τη στάση απέναντι στην εργασία, την ενσωμάτωσή τους στην ομάδα και την κοινωνικοποίησή τους) και αποφασίζουν για τα θέματα και τις δραστηριότητες της επόμενης σχολικής χρονιάς. Στο τέλος κάθε τριμήνου και πριν οι μαθητές αλλάξουν ομάδα, αυτό-αξιολογούνται και αξιολογούν την πορεία καθώς και τα αποτελέσματα του σχεδίου εργασίας, γεγονός που συμβάλλει στην καλύτερη οργάνωση των Ευρωπαϊκών Ωρών.

#### *Οι σχολικοί έλεγχοι*

Οι εκπαιδευτικοί είναι επίσης υπεύθυνοι για τη συμπλήρωση της σχολικής επίδοσης δυο φορές τον χρόνο. Οι έλεγχοι των μαθητών περιέχουν περιγραφική αξιολόγηση και εκτείνονται σε όλες τις πλευρές της ψυχο-σωματικής ανάπτυξης των μαθητών, τα γνωστικά επιτεύγματα, την κριτική ικανότητα και την ενσωμάτωση στην ομάδα της τάξης. Ειδικά, στην πρώτη σελίδα του σχολικού ελέγχου, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τη στάση του μαθητή απέναντι στο σχολικό περιβάλλον και την εργασία. Οι επόμενες δυο σελίδες είναι αφιερωμένες στην γενική επίδοση του μαθητή και στις ειδικές δεξιότητες που αφορούν το γνωστικό αντικείμενο της μητρικής γλώσσας. Ακολουθεί μια σελίδα, όπου αξιολογείται η επίδοση στα μαθηματικά διαιρεμένη στις πιο σημαντικές υποκατηγορίες της μαθηματικής ύλης. Η επίδοση στη δεύτερη γλώσσα αξιολογείται από τους εκπαιδευτικούς ξένης γλώσσας (αγγλικά, γαλλικά, ή γερμανικά) και ακολουθεί περιγραφική αξιολόγηση και για τα καλλιτεχνικά, τη μουσική, τη φυσική αγωγή και τα θρησκευτικά ή την ηθική. Όλα τα γνωστικά αντικείμενα, πλην της δεύτερης γλώσσας και των θρησκευτικών, διδάσκονται από τον ίδιο εκπαιδευτικό που είναι δάσκαλος επιλεγμένος και αποσπασμένος με ειδικές διαδικασίες από κάθε κράτος-μέλος. Η τελευταία σελίδα του σχολικού ελέγχου περιέχει τις απουσίες του μαθητή, την απόφαση του Συμβουλίου Τάξης σχετικά με την προαγωγή του, ή την πιθανή συμμετοχή του στο πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας.

Είναι φανερό πως κάποιοι μαθητές εμφανίζουν δυσκολίες κατά την εφαρμογή του ΑΠ για δικούς τους λόγους και χαρακτηρίζονται ως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή μα-

θητές με μαθησιακές ανικανότητες. Οι πρώτοι μαθητές λαμβάνουν ενισχυτική διδασκαλία, θεσμοθετημένη από το 1981 και βασισμένη σε κατάλληλα όργανα αξιολόγησης (Schola Europaea 2009-D-619-en-3, 6) στοχεύοντας σε θεραπευτικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Ο στόχος για τους μαθητές με μαθησιακές ανικανότητες, που μετονομάστηκαν από το 1995 σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συνίσταται στην ενσωμάτωσή τους στην τάξη με τη συνεισφορά κατάλληλου εκπαιδευτικού προσωπικού και κατάλληλης εκπαιδευτικής παρέμβασης. Στο ΕΕΒ III υπάρχουν 7 δάσκαλοι ενισχυτικής διδασκαλίας, ένας για κάθε γλωσσικό τμήμα και 18 δάσκαλοι ειδικής αγωγής (Vademecum 2010).

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς η διεύθυνση του Σχολείου οργανώνει το Συμβούλιο Τάξης όπου ο υποδιευθυντής, ο παιδαγωγικός γραμματέας, ο δάσκαλος τάξης και όλοι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε ένα συγκεκριμένο τμήμα (εκπαιδευτικός δεύτερης γλώσσας, εκπαιδευτικός θρησκείας) συζητούν και αποφασίζουν σχετικά με την πρόοδο του κάθε μαθητή χωριστά. Οι σχολικοί έλεγχοι και η επιχειρηματολογία του δασκάλου έχει τη μεγαλύτερη σπουδαιότητα στην τελική απόφαση. Ταυτόχρονα ο δάσκαλος προτείνει ενισχυτική διδασκαλία για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για την επόμενη χρονιά.

### **Συμπέρασμα**

Συνοψίζοντας, στα ΕΣ το ΑΠ παρουσιάζει χαρακτηριστικά ενός ολοκληρωμένου, εμβυθισμένου και δικτυωμένου ΑΠ, θέτει γενικούς στόχους και σχεδιάζεται από τους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών τους. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε όλη τη διαδικασία υλοποίησης του ΑΠ καταδεικνύει μια ισχυρή σχέση μεταξύ του ενεργού ΑΠ και του προ-ενεργού ΑΠ (Goodson, 1977), σχέση καθημερινότητα στην τάξη- οδηγίες σε κείμενο, προς όφελος της ανάπτυξης δεξιοτήτων από τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν τη διδασκαλία μέσω έρευνας, συλλογικής εργασίας, συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς και πάντα υποστηρίζονται στο έργο τους από τους διευθυντές και την παιδαγωγική γραμματέα.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Bernstein, B. (1973b). *Class, codes and control*. London, UK: Routledge & Kegan Paul
- Bertram, C. A.. (2008). *Curriculum re-contextualization: a case study of the South African high school history curriculum*. (Doctoral dissertation). Retrieved from [http://sed.ukzn.ac.za/libraries/Carol Bertram/CarolBertramPhD.sflb.ashx](http://sed.ukzn.ac.za/libraries/Carol%20Bertram/CarolBertramPhD.sflb.ashx)
- Fogarty R., & Stoehr J., (1991). *Integrating curricula with Multiple Intelligences: Teams, Themes and Threats*. Palatine IL: Skylight Publishing, Inc, ανακτήθηκε από: <http://voc-serve.berkeley.edu/st2.1/Towardanintegrated.html>,

- Φλουρής, Γ. (1982). Εκπαιδευτικοί, Διδασκαλία και η Αποτελεσματικότητά τους. *Νέα Παιδεία*, 23, 26-32
- Φλουρής, Γ. (2008). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης
- Goodland, J. (1966). *School Curriculum and the Individual*, Watham: Mas Blaisell Pub, 70
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for real*. London: Routledge,
- Hopkins, D. & Levin, B. (2000). Government policy and school development. *School Leadership and Management*, 20(1), 15-30
- Sadovnik, A. (2001). Basil Bernstein (1924-2000). *The quarterly review of comparative education* Paris, UNESCO: International Bureau of Education, XXXI,(4), 687-703
- Scott, D. (2008). *Critical Essays on Major Curriculum Theorists*. New York: Routledge
- Wielemans, W. (2004) European Educational Policy on shifting sand? [class handout] Faculty of Psychology and Education, KULEUVEN, B
- European Commission, (1994). *Cooperation in the Sector of Education*, 10  
European Schools Regulations:
- Schola Europaea Ref.:2001-D-85, European Hours in the Primary cycle of the ES, Approved by the Board of Governors on 24 and 25 April 2001, Alicante, 6
- Schola Europaea Office of the Secretary General of the ES, Ref.:2004-D-207-en-7, General Introduction to the Nursery and Primary Curricula, Approved by the Board of Governors of the ES at its meeting in Brussels on 1 and 2 February 2005, 4
- Schola Europaea, Office of the Secretary General, Administration, Pedagogical Unit Ref.: 2006-D-105-en-6, Guidelines for Primary Education, Approved by the Board of Governors of the ES on 30 and 31 January 2007, entry in September 2007, 9
- Schola Europaea Office of the Secretary General Ref.:2009-D-619-en-3, Integration of pupils with Special Needs into the ES, Approved by the Board of Governors at its meetings of 2,3 and 4 December 2009, 6
- Schola Europaea Office of the Secretary General, Ref.: 2010-D-569-en-1, Facts and Figures on the beginning of the 2010-2011 school year in the ES, meeting in Brussels on 1,2 and 3 December 2010

## Σχολική ηγεσία ή σχολική διοίκηση. Πρόταση για τα σχολεία μας...

Μαλισόβας Λεωνίδας (ΠΕ 70)

Σύμφωνα με τον Yukl (2002), η ηγεσία είναι μια κοινωνική διαδικασία επιρροής η οποία εσκεμμένα ασκείται σε άλλους ώστε να διαμορφώσει τις συμπεριφορές τους και να οδηγηθούν στην επίτευξη προκαθορισμένων στόχων. Τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας είναι η επιρροή, οι αξίες, το όραμα, η αλλαγή και η ανάπτυξη ανθρώπων, ενώ τα χαρακτηριστικά της διοίκησης αφορούν στην εξουσία, στη διατήρηση του συστήματος και στη διαχείριση των οργανωσιακών πόρων. Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002), ο ηγέτης αναδεικνύεται χρησιμοποιώντας την προσωπική του δύναμη, εμποτίζει την κοινότητα με το όραμά του, με έμπνευση, πειθώ, κερδίζοντας την εμπιστοσύνη των ατόμων. Δίνει έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα, στα συναισθήματά του, ανοίγει τους επαγγελματικούς ορίζοντες των εργαζομένων, καινοτομεί και προκαλεί το κατεστημένο, ερευνά την πραγματικότητα και θέτει μακροπρόθεσμους στόχους. Αντίθετα ο διοικητής / διαχειριστής, διορίζεται από τον νόμο, στηρίζεται στην τυπική εξουσία, ελέγχει τους υφιστάμενους, δεν ξεφεύγει από προκαθορισμένα πλαίσια συντηρώντας έτσι την κρατούσα τάξη πραγμάτων, αποδέχεται την πραγματικότητα και θέτει βραχυπρόθεσμους στόχους (Κατσαρός, 2008).

Αν, λοιπόν, κατανοήσουμε πλήρως τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και τις συμπεριφορές των ηγετών και των διοικητών / διαχειριστών, θα μπορούσαμε πιο εύκολα να εντοπίσουμε τι ισχύει στα εκπαιδευτικά συστήματα και τι θα μπορούσε να γίνει για να προσανατολιστούμε περισσότερο σε άσκηση ηγεσίας. Ας σημειώσουμε ότι και οι δύο τάσεις είναι χρήσιμες για την ομαλή λειτουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού (με βαρύνουσα σημασία όμως αυτή της ηγεσίας). Η βελτίωση – που αποτελεί στόχο συνολικά των εκπαιδευτικών δράσεων – είναι στόχος της ηγεσίας, ενώ η σταθερότητα είναι το ζητούμενο για την διοίκηση. Ωστόσο αν υπάρχει αστάθεια στον οργανισμό, δεν μπορεί να εφαρμοσθεί κανένα πρόγραμμα που θα επιφέρει βελτιώσεις (Νικολαΐδου, 2012). Όπως επισήμανε ο Σπανός (2014) : «οργανισμοί με αυστηρή διοίκηση και υποτονική ηγεσία θα αποτύχουν. Το ίδιο θα συμβεί με χαλαρή, υποτονική διοίκηση και χαρισματικό ηγέτη».

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρατηρούνται κάποια χαρακτηριστικά που

φανερώνουν ότι βαρύνουσα σημασία έχει η άσκηση διοίκησης. Τέτοια είναι:

- Όλο το σύστημα της εκπαίδευσης είναι ιεραρχικά δομημένο. Στην κορυφή βρίσκεται το Υπουργείο Παιδείας, ακολουθεί η Περιφερειακή Διεύθυνση και ο διευθυντής εκπαίδευσης με τα αρμόδια όργανα, και στο επίπεδο της σχολικής μονάδας ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί. Η κάθε βαθμίδα είναι υπόλογη στην ανώτερή της, ελέγχεται από αυτή και δεν έχει πολλά περιθώρια επιλογών. Δεν μπορεί να διαμορφώνει τη δικιά της πολιτική, υποχρεούται για την εφαρμογή κοινών προγραμμάτων και αποφάσεων.
- Ο νόμος 1566/1985, αρ.11 είναι σαφής ως προς τα καθήκοντα του προϊστάμενου σχολικής μονάδας: « είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων...». Τονίζεται λοιπόν η διοικητική και διαχειριστική δράση. Παρόλο που με υπουργική απόφαση γίνεται λόγος για παιδαγωγικές δράσεις, ανάληψη πρωτοβουλιών, παροχή κινήτρων κ.ά., οι περισσότερες ενέργειες των διευθυντών κατευθύνονται στην εκπλήρωση των πρώτων στόχων.
- Η κουλτούρα που υπάρχει σε ένα σχολείο διαμορφώνει το θετικό ή αρνητικό κλίμα και επηρεάζει τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τον Σπανό (2014), «είναι εύκολο να εντοπιστεί σ' ένα σχολείο, από την όψη του προσώπου των εκπαιδευτικών, του διευθυντή και των μαθητών, τα συνθήματα στους τοίχους, την κατάσταση του κτιρίου, τον τρόπο συζήτησης, ακόμα και τον τρόπο που λένε «καλημέρα», την καθαριότητα, τη διακόσμηση, την αίσθηση του χιούμορ, την αυλή...». Στο εκπαιδευτικό μας σύστημα απουσιάζουν πολλά από τα παραπάνω, αφού κυριαρχούν απρόσωπες σχέσεις. Ο ρόλος του ηγέτη είναι να διαμορφώσει συνθήκες που να βελτιώσουν αυτούς τους τομείς.
- Στο εκπαιδευτικό μας σύστημα υπάρχει φόβος για τις αλλαγές, οι οποίες ταυτίζονται με οδηγίες και υπουργικές αποφάσεις που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν και συχνά προκαλούν αμηχανία και αναστάτωση. Αν παρατηρήσουμε πιο προσεκτικά θα δούμε ότι πλήθος διοικητικών εργασιών (πρωτόκολλα, μαθητολογία, βιβλία πράξεων συλλόγου διδασκόντων, βιβλία σχολικής ζωής, βιβλία υλικών, κ.ά.) διεκπεριώνονται εδώ και δεκαετίες με τον ίδιο τρόπο. Δυστυχώς, συχνά το ίδιο συμβαίνει και με τις μεθόδους διδασκαλίας. Τέτοιου είδους αλλαγές περνούν δύσκολα στην σχολική πράξη. Ο ρόλος του ηγέτη είναι καθοριστικός καθώς μπορεί να εμπνεύσει και να οδηγήσει σε καινοτομίες και αλλαγές, αφού πρώτα πείσει τους εκπαιδευτικούς για την αναγκαιότητά τους και τα κέρδη που θα επιφέρουν στους μαθητές.

- Η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, συνοδευόμενη απ' την δημιουργία ανθρώπινων σχέσεων (βασικό γνώρισμα στις συμπεριφορές ενός ηγέτη) δεν παρατηρείται συχνά. Τα σχολεία μας είναι φτωχά σε πηγές γνώσεων: υπάρχουν λίγα βιβλία τα οποία μάλιστα δεν ανανεώνονται, λίγα οπτικοακουστικά μέσα, προβληματική και περιορισμένη πρόσβαση στο διαδίκτυο, συχνά περιβάλλον που δε βοηθά στη συγκέντρωση και στη μελέτη (απουσιάζουν ειδικές αίθουσες, ενώ στις υπάρχουσες επικρατεί συνωστισμός και φασαρία). Ελάχιστες προοπτικές υπάρχουν για ουσιαστική επιμόρφωση εντός και εκτός του σχολείου. Η δυνατότητα εξέλιξής τους, λοιπόν, ή και ανανέωσης του έργου τους είναι περιορισμένη.
- Σε πολλές περιπτώσεις υπάρχει προβληματική επικοινωνία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία που βρίσκονται στην ίδια ιεραρχική κλίμακα αλλά και μεταξύ αυτών που βρίσκονται σε διαφορετική. Λείπουν οι σχέσεις εμπιστοσύνης, συχνά η επικοινωνία γίνεται γραπτά, με τη μορφή αιτήσεων ή ανακοινώσεων. Έντονες είναι οι διαδικασίες ελέγχου σε πολλαπλά επίπεδα. Ακόμη και για την επικοινωνία που υπάρχει, θα πρέπει να σκεφτούμε αν πρόκειται για γνήσια ή αν στηρίζεται μόνο στην αναγκαιότητα. Υπερτερούν οι τυπικές σχέσεις. Μάλλον απουσιάζει κάθε συναισθηματική διάσταση στην επικοινωνία, ενίοτε δημιουργείται άγχος, αβεβαιότητα, θυμός.

Είναι γενικά αποδεκτό ότι η σχολική ηγεσία αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση. Οι όποιες πολιτικές που προτείνονται έχουν αξία μόνο στο βαθμό που προωθούν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και αποσκοπούν στη βελτίωση όλων των παραμέτρων των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

**α)** η εκπαίδευση στην Ελλάδα πρέπει να σχεδιαστεί με μια μακρόπνοη προοπτική και να περιοριστούν οι συχνές και απότομες αλλαγές κάθε φορά που αλλάζει η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας. Αυτό οδηγεί για τους ηγέτες να δίνουν μεγαλύτερη ενέργεια στην εφαρμογή των νέων διατάξεων (διοικητικό έργο) και λιγότερο στην εκπόνηση μακροπρόθεσμων στόχων και οράματος. Ανάλογες είναι και οι επιπτώσεις στους μαθητές, αφού πριν υιοθετήσουν προηγούμενες μεθόδους, καλούνται να προσαρμοστούν σε νέες, χωρίς μάλιστα αυτές να έχουν και την αποδοχή των δασκάλων τους πολλές φορές.

**β)** σε συνάφεια με τα παραπάνω έρχεται η προσπάθεια για περιορισμό της πιστής και τυφλής εφαρμογής εγκυκλίων και διατάξεων με απώτερο σκοπό την άμβλυση της γραφειοκρατίας. Περισσότερη ενέργεια πρέπει να δοθεί στο εκπαιδευτικό έργο και λιγότερο στη διεκπεραίωση γραφειοκρατικών υποθέσεων. Παράλληλα μπορούν να αναδειχτούν, αλλά και να γίνουν αποδεκτοί άτυποι ηγέτες. Επανακαθορισμός και διασπορά υπευθυνο-



τήτων θα βοηθήσουν σ' αυτή την κατεύθυνση.

**γ)** μια πρόταση που θα μπορούσε να ενισχύσει τον ηγετικό ρόλο των διευθυντών σχολικών μονάδων είναι η παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας στις σχολικές μονάδες. Έτσι, ο διευθυντής μαζί με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς θα κληθούν να προσδιορίσουν τις αξίες τους, το όραμα και τους στόχους τους, να αναπτυχθούν, να υιοθετήσουν τις αλλαγές που αυτοί κρίνουν αναγκαίες. Θα κληθούν να αφήσουν το δικό τους στίγμα.

**δ)** κρίνεται αναγκαίο να εισαχθούν στοιχεία μιας νέας κουλτούρας: η διανοητική παρακίνηση των συναδέλφων, η ανάπτυξή τους, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων, η δημιουργία κοινού οράματος, η σύμπνοια στην επίτευξη κοινών στόχων (Κατσαρός, 2008). Ο ηγέτης οφείλει να είναι ευέλικτος και να παίρνει στοιχεία από διάφορες θεωρίες (μετασχηματιστική, ενδεχομενική, συμμετοχική, κ.ά.) και να τις προσαρμόζει ανάλογα στο χώρο και στο χρόνο.

**ε)** η αλλαγή και η καινοτομία πρέπει να χαρακτηρίζει τις ενέργειες του ηγέτη. Ο ίδιος πρέπει να πρωτοστατεί και να παρακινεί μαθητές και δασκάλους να συμμετέχουν σε νέες δράσεις και προγράμματα τα οποία παρέχουν διαρκή και εξελισσόμενη πληροφόρηση για την απόδοσή τους. Έτσι, έχουμε διαμορφωτική αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση χωρίς να περιμένουμε τη βαθμολογία κάποιων τεστ ή εξετάσεων τελικού τύπου (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008). Τα παιδαγωγικά οφέλη από τέτοια προγράμματα μπορεί να είναι πολλά: ομαδοσυνεργατικότητα, διαθεματικότητα, βιωματική μάθηση.

**στ)** απαραίτητη κρίνεται η πολιτική της διαμόρφωσης αποτελεσματικών ηγετών μέσω προγραμμάτων επιμόρφωσης ή της αλλαγής του τρόπου επιλογής τους. Έτσι θα αποκτήσουν την αναγκαία θεωρητική κατάρτιση για την εκπλήρωση του έργου τους. Οφείλουν, επίσης, να ασκηθούν σε μια σειρά χαρακτηριστικών που θα διευκολύνουν τη νέα προσέγγιση: επικοινωνιακότητα, καλή ακρόαση, ενσυναίσθηση, έλεγχος συναισθημάτων, ηρεμία, ικανότητα διαχείρισης κρίσεων, κ.ά. Μ' αυτό τον τρόπο θα δημιουργηθεί μια νέα γενιά ηγετών που θα γνωρίζουν τι κάνουν και πώς το κάνουν.

## Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα. Έλλην.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Management*. Αθήνα, Μπένου.
- Νικολαΐδου, Μ. (2012). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Ε και;* Αθήνα, Ίων
- Σπανός, Α. (2014). *Τρόποι Διοίκησης και Ηγεσίας Σχολικών Μονάδων. Έρκυνα, επιθεώρηση εκπαιδευτικών – επιστημονικών θεμάτων*, 2, 40-50.

# Η ενίσχυση της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των νηπίων μέσω της αξιοποίησης των προσωπικών τους αφηγήσεων

Δρ Αικατερίνη Π. Σταύρου

## Περίληψη

Η παρούσα εμπειρική μελέτη προέκυψε μετά από μακροχρόνια παρατήρηση και διδακτική παρέμβαση στο χώρο του νηπιαγωγείου σε παιδιά με διαταραγμένη κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, τα οποία παρουσίαζαν προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικές δυσκολίες διαφόρων αιτιολογιών. Η μελέτη εστιάζεται στις εξωγενείς αιτίες όπως συγκρουσιακό διαζύγιο των γονέων, αλλαγή οικονομικού πλαισίου της οικογένειας, πένθος, παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα αλλά και στις ενδογενείς αιτίες, όπως πιθανές διαταραχές που ανήκουν στη σφαίρα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (προβλήματα λόγου και ομιλίας, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ΔΕΠΥ). Τα ποιοτικά δεδομένα της μελέτης συλλέχθηκαν με τη μέθοδο της παρατήρησης και καταγραφής των προσωπικών αφηγήσεων των νηπίων και στοχεύουν ως προς δύο κατευθύνσεις: α) στην αφύπνιση του εκπαιδευτικού αναφορικά με την ικανότητα ανίχνευσης και ανάδυσης των δυσκολιών των νηπίων και να προτείνουμε πρακτικές διδακτικές για την ενίσχυση της κοινωνικοσυναισθηματικής τους ανάπτυξης και β) να δώσουμε συμβουλευτικές κατευθύνσεις στην οικογένεια τους.

## Λέξεις-κλειδιά

Προσωπικές Αφηγήσεις Νηπίων, Κοινωνικοσυναισθηματική Ανάπτυξη, Προβλήματα Συμπεριφοράς, Συναισθηματικές Δυσκολίες, Διδακτικές Πρακτικές, Συμβουλευτική Γονέων.

## Εισαγωγή

Ένας από τους σημαντικότερους τομείς ανάπτυξης των παιδιών είναι ο κοινωνικοσυναισθηματικός, ο οποίος συνδέεται άμεσα με τη ψυχική υγεία και με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους στην μάθηση, στη δυνατότητα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με

τους άλλους και στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών και των αντίξοων συνθηκών. Η αντίστοιχη θέση του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας τονίζεται ωστόσο, στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2011), η οποία περιγράφει την ψυχική υγεία ως: «μια κατάσταση ευεξίας στην οποία το άτομο πραγματοποιεί τις δυνατότητες του, μπορεί να αντιμετωπίσει τα φυσιολογικά άγχη της ζωής, μπορεί να εργαστεί παραγωγικά και γόνιμα και είναι σε θέση να συνεισφέρει στην κοινότητά του/της».

Η καθημερινή αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού της προσχολικής εκπαίδευσης με τα νήπια, αποτελεί πρόσφορο έδαφος πολλών παρεμβάσεων, καθώς το σχολικό πλαίσιο προάγει την ψυχική υγεία των παιδιών παρέχοντας ένα υποστηρικτικό περιβάλλον το οποίο συμβάλλει στην ενδυνάμωση των προσωπικών πόρων και της ψυχικής ανθεκτικότητας τους και, στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων και των στάσεων που είναι απαραίτητες για τη διαμόρφωση μιας υγιούς κι ανθεκτικής προσωπικότητας. Επομένως, αποτελεί βασικό σκοπό της προσχολικής εκπαίδευσης, η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού στην προσχολική ηλικία, ώστε να λειτουργήσει με αυξανόμενη αυτονομία και αυτοπεποίθηση, να διαμορφώσει μια θετική εικόνα για τον εαυτό του, να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, να νοιάζεται για τους άλλους και να προσαρμόζεται εύκολα. Επιπλέον, καθώς ο χώρος του νηπιαγωγείου είναι οικείος για τα παιδιά, τους επιτρέπει να χαλαρώνουν, κατά συνέπεια οι αφηγήσεις τους έχουν την καλύτερη ροή με ελάχιστη παρεμβολή των ενηλίκων. Ασφαλώς, κάθε παιδί έχει τη δική του ιδιοσυγκρασία, διαθέσεις και ιδιαιτερότητες και όλοι αυτοί οι μεμονωμένοι παράγοντες σχετίζονται με τη διαδικασία της αφήγησης, η οποία ενδέχεται να εμπίπτει σε αναπτυξιακά πρότυπα που έχουν ήδη καθιερωθεί, «καθώς η προφορική αφήγηση στην προσχολική ηλικία είναι προγνωστικός δείκτης της ακαδημαϊκής προόδου» (Bishop & Edmundson, 1987; Boudreau et al., 1999 Naremore, 1995).

Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του νηπίου αλλοιώνεται και δεν εξελίσσεται ομαλά όταν το παιδί βιώνει στρεσογόνες καταστάσεις που δεν μπορεί να τις κατανοήσει και ασφαλώς, όταν δεν υποστηρίζεται επαρκώς. Τέτοιες καταστάσεις μπορεί να είναι ένα διαζύγιο, το πένθος για ένα οικογενειακό πρόσωπο, μια ξαφνική ασθένεια ή αναπηρία στην οικογένεια, αλλαγή του οικονομικού πλαισίου της οικογένειας (όπως περιπτώσεις ξαφνικής ανεργίας των γονέων) ή και αλλαγή περιβάλλοντος λόγω αναγκαστικής μετακόμισης. Στις προηγούμενες καταστάσεις περιλαμβάνονται τα παιδιά μεταναστών και γενικότερα μειονοτήτων τα οποία έχουν διαφορετική γλώσσα, κουλτούρα και θρησκευτικές πεποιθήσεις.

Επιπρόσθετα, στο νηπιαγωγείο (όντας το πρώτο σκαλοπάτι στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μια βασική αναφορά στη ζωή του παιδιού) αναδύονται πιθανές διαταραχές της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξής του. Γιατί το παιδί μεταφέρει τα προσω-

πικά του βιώματα και τις αρνητικές συμπεριφορές και αδυναμίες στο νηπιαγωγείο οι οποίες εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και στις σχέσεις του με το σχολικό περιβάλλον. Οι διαταραχές αυτές αποτελούν εκδήλωση κάποιας γενικότερης δυσλειτουργίας- διαταραχής ή ειδικής μαθησιακής δυσκολίας, αποτελούν δηλαδή δευτερογενείς επιπτώσεις, όπως προβλήματα συμπεριφοράς, χαμηλό αυτοσυναίσθημα και συναισθηματικές διαταραχές. Αναφέρω για παράδειγμα, τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), δυσλεξία, δυσγραφία και τα Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας.

### **Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων**

Στην προσχολική ηλικία το παιδί αρχίζει να εξερευνεί τον κόσμο με τις καινούριες δεξιότητες που έχει αποκτήσει. Ειδικότερα, το νήπιο αρχίζει να αντιλαμβάνεται και να υιοθετεί τη συμπεριφορά που αναμένεται για το φύλο του στο παιχνίδι, στην κίνηση, στη γλώσσα που χρησιμοποιεί. Ασχολείται με το συμβολικό παιχνίδι και αγαπά τις μεταμφιέσεις. Το παιχνίδι του περιέχει περιπέτειες, χαρακτήρες από τις γνωστές του αφηγήσεις και τα καθημερινά γεγονότα, παίζει σε ομαδικά παιχνίδια. Έχει προοδευτικά αυξανόμενη κοινωνική κατανόηση π.χ. περιμένει τη σειρά του, μοιράζεται, εκφράζει τα συναισθήματα του μέσα από παιχνίδι φαντασίας. Κατανοεί τις αιτίες και τις συνέπειες των συναισθημάτων του και χρησιμοποιεί το συναίσθημα για να διαπραγματευθεί. Αρχίζει να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του για κοινωνικούς λόγους, π.χ. χαμογελάει ευγενικά ακόμα και αν έχει απογοητευθεί από το δώρο που πήρε και παραμένει ανέκφραστο εάν δεν θέλει να δείξει αρνητικά συναισθήματα.

Σύμφωνα με τον Erikson, (στο Παρασκευόπουλος, 1985) το περιβάλλον του παιδιού παίζει καθοριστικό ρόλο στη κοινωνικοσυναισθηματική του ανάπτυξη. Αν το περιβάλλον περιορίζει τις αντιδράσεις του παιδιού ή αν τις ενθαρρύνει και αναγνωρίζει τις ανάγκες του, αντίστοιχα έχει να κάνει με την αυτονομία και την πρωτοβουλία του παιδιού ή αντίθετως με την αμφιβολία και την ενοχή του (Sigelman & Rider, 2009).

Στην προσχολική ηλικία τα συναισθήματα των παιδιών διαφοροποιούνται και αποκτούν προοδευτικά μεγαλύτερη σταθερότητα και διάρκεια, εμφανίζοντας συχνά εκρήξεις θυμού, ζήλιας, πείσμα, ανυπακοή, μη δικαιολογημένες φοβίες. Τα νήπια εκδηλώνουν, αναγνωρίζουν, ερμηνεύουν και αυτορρυθμίζουν τα συναισθήματα τους. Ωστόσο, η οικογένεια αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ομαλή συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Ο Παρασκευόπουλος (1985) συνοψίζει τους ψυχολογικούς παράγοντες της δυναμικής της οικογένειας οι οποίοι κυρίως είναι, η στάση των γονέων προς το παιδί και τον κοινωνικό περίγυρο και η μεταξύ τους διαπροσωπική σχέση. Όσο το οικογενειακό πρότυπο πλησιάζει

στα δεδομένα του Erikson, τόσο στο παιδί εδραιώνεται η εμπιστοσύνη για τους άλλους και η αυτοεκτίμησή του (Kail & Cavanaugh, 2010).

Στην προσχολική ηλικία σχηματίζεται η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα του εαυτού αλλά και η ταυτότητα του ρόλου του φύλου, καθώς τα κοινωνικά πρότυπα που σχετίζονται με αυτόν ενσωματώνονται στην εικόνα του. Μέσω της κοινωνικοποίησης επιτυγχάνεται η απόκτηση των πρώτων προτύπων και αξιών.

Παράλληλα όμως, η ψυχολογική ατμόσφαιρα της οικογένειας έχει αντίκτυπο και στην κοινωνικοποίηση του παιδιού. Σύμφωνα με τους Cole και Cole (2001), έρευνες έχουν δείξει πως γονείς που δίνουν έμφαση στο διάλογο και στη συζήτηση με τα παιδιά τους μεγαλώνουν πιο αυτάρκη και κοινωνικοποιημένα. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Freud, στην ηλικιακή αυτή περίοδο, διαδραματίζεται το οιδιπόδειο σύμπλεγμα για τα αγόρια και το σύνδρομο της Ηλέκτρας για τα κορίτσια, των οποίων η φυσιολογική έκβασή τους αποτελεί κλειδί για την υγιή ψυχολογική εξέλιξη των παιδιών (Ποταμιάνος & συν, 1999).

Παράλληλα, στην προσχολική ηλικία η κοινωνικότητα του παιδιού αναπτύσσεται καθώς διευρύνεται ο κοινωνικός του κύκλος γνωρίζει νέα πρόσωπα εκτός του οικογενειακού του περιβάλλοντος και αρχίζει να συνειδητοποιεί την ύπαρξη κανόνων, ευχαρίστησης και υποχρεώσεων μέσα από το παιχνίδι. Οι κοινωνικές επαφές του νηπίου με τους συνομηλίκους και η σχέση με τα αδέρφια διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην κοινωνική του ανάπτυξη και τη μάθηση μέσω της μίμησης. Παρατηρεί τις αντιδράσεις των άλλων και μαθαίνει τα όρια των δυνατοτήτων του, προωθεί την αυτονομία του και μαθαίνει την ύπαρξη των ορίων, των κανόνων και των περιορισμών. Στην προσπάθειά του να αυτονομηθεί και να χειριστεί τις δεξιότητες που απέκτησε, ξεπερνά πολλές φορές τα όρια. Η/ο νηπιαγωγός είναι η κεντρική φυσιογνωμία στο νηπιαγωγείο, που αναπληρώνει ή και συμπληρώνει τις ψυχοσωματικές ανάγκες του παιδιού και το βοηθά αναπτύξει τις κοινωνικές του δεξιότητες.

Τα είδη των προβληματικών συμπεριφορών που εμφανίζονται στην ενδοπροσωπική και διαπροσωπική προσαρμογή είναι τα εξής: **α)** στην ενδοπροσωπική προσαρμογή παρατηρούνται άγχος, δυσθυμία, ψυχαναγκασμός και συμπτώματα, όπως υπερευαισθησία, κατήφεια, μειονεκτικότητα, μελαγχολία και υπερεξάρτηση. Επίσης μπορεί να παρουσιάσει ψυχοσωματικές διαταραχές, όπως ανορεξία, βουλιμία, φαγούρα, εφιάλτες, βρογχικό άσθμα, σπαστικές κινήσεις και τέλος μπορεί να εμφανίσει απομόνωση, επιφυλακτικότητα, εσωστρέφεια, οκνηρία, συστολή, ντροπαλότητα (Κανδαράκης, 2004). **β)** Στην διαπροσωπική του σχέση πιθανόν να παρουσιάσει επιθετικότητα, δηλαδή συμπτώματα όπως ανυπακοή, παρορμητικότητα, καταστροφικότητα, εχθρότητα, εριστικότητα και αρνητισμό. Ακόμη εμφανίζει παραβατική συμπεριφορά όπως κλοπή, σκασιαρχείο, συμμετοχή σε συμ-

μορίες αλλά και πιθανά μπλεξίματα με την αστυνομία. (Κανδαράκης, 2004). Επίσης, μπορούν να παρουσιαστούν προβλήματα στην συμπεριφορά του όπως είναι η ανωριμότητα, η υπερκινητικότητα, η διάσπαση προσοχής, η δυσμενής εικόνα του εαυτού και η ελλιπής ικανοποίηση από την εμφάνιση, καθώς και προβλήματα ταυτότητας (Καρπαθίου, 1994, Κανδαράκης, 2004, Τσοβίλη 2003, Δοίκου-Αυλίδου, 2002).

Στους κοινωνιολογικούς παράγοντες της δυναμικής της οικογένειας, ο Παρασκευόπουλος (1985) αναφέρει το μέγεθος της οικογένειας και τη σειρά γέννησης του παιδιού, τα οποία επηρεάζουν αντιπροσωπευτικά την ψυχική ανάπτυξη του. Αναφέρει συγκεκριμένα πως τα πρωτότοκα τείνουν να είναι πιο κοντά στους ενήλικες και είναι πιο πειθαρχημένα και συντηρητικά. Η οικογένεια και ο γάμος, οι δεσμοί με φίλους, γείτονες και συναδέλφους, η κοινωνική συμμετοχή κι η εμπιστοσύνη, έχουν βρεθεί ότι σχετίζονται ανεξάρτητα και ισχυρά με την ευτυχία και την ικανοποίηση με τη ζωή, με άμεσο τρόπο αλλά και έμμεσα μέσω των επιπτώσεών τους στην υγεία (Simou & Koutsogeorgou, 2014).

## **2. Οι αιτιολογίες των προβληματικών συμπεριφορών και των συναισθηματικών διαταραχών των παιδιών**

Οι αιτιολογίες της διαταραγμένης κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών στην ευαίσθητη προσχολική ηλικία, οφείλονται σε εξωγενείς αιτίες όπως συγκρουσιακό διαζύγιο των γονέων, αλλαγή οικονομικού πλαισίου της οικογένειας, πένθος, σε διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα αλλά και στις ενδογενείς αιτίες, όπως πιθανές διαταραχές που ανήκουν στη σφαίρα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης όπως τα προβλήματα λόγου και ομιλίας, η ΔΕΠ-Υ, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Θα εστιάσουμε στις βασικότερες αιτίες, οι οποίες σύμφωνα με τις έρευνες είναι οι σημαντικότερες πλήττοντας το μεγαλύτερο πληθυσμό των παιδιών και θα μπορούσαμε να πούμε και επίκαιρες.

### Το διαζύγιο (με έμφαση στο συγκρουσιακό)

Το διαζύγιο επιδρά αρνητικά στην ψυχολογική επάρκεια των παιδιών και των εφήβων). Τα παιδιά χωρισμένων γονέων φαίνεται να εκδηλώνουν συχνότερα δυσκολίες στη συμπεριφορά, μειωμένο επίπεδο επίτευξης στόχων και χαμηλή σχολική επίδοση (Hetherington & Kelly, 2002; Nair & Murray, 2005). Οι επιπτώσεις ενός διαζυγίου στην προσαρμογή παιδιών αφορούν στα προβλήματα εξωτερίκευσης και εσωτερίκευσης και στη σχολική επίδοση (Burke, McIntosh, & Gridley, 2007). Όσον αφορά στα προβλήματα εξωτερίκευσης, τα παιδιά αυτά, σε σύγκριση με παιδιά από πυρηνικές οικογένειες, τείνουν να εμφανίζουν θυμό, ανυπακοή και δυσκολίες στον έλεγχο των συναισθημάτων τους. Η

έκθεση σε συζυγικές διαφωνίες δημιουργεί πολλά προβλήματα προσαρμογής, συμπεριλαμβάνοντας το άγχος, την κατάθλιψη και διαταραχές εξωτερίκευσης συμπεριφοράς (Davies & Cummings, 1998; Harold et al., 1997; McCloskey, Figueredo, & Koss, 1995).

Όσον αφορά στα προβλήματα εσωτερίκευσης, τα παιδιά χωρισμένων γονέων φαίνεται να παρουσιάζουν συχνότερα, καταθλιπτικά συμπτώματα άγχους και χαμηλής αυτοεκτίμησης σε σύγκριση με παιδιά μη χωρισμένων γονέων (Strohschein, 2005), γίνονται υπερβολικά θλιμμένα και υπάρχει μία αρκετά αυξημένη πιθανότητα να αποκτήσουν εχθρική και επιθετική στάση απέναντι σε αδελφια και συνομηλίκους (Cummings & Davies, 1994). Τα παιδιά δύνανται να παρουσιάζουν έντονη προσκόλληση, φόβους την ώρα του ύπνου, να γίνονται απαιτητικά ή να εκδηλώνουν άρνηση να παραμείνουν μόνα τους για λίγα λεπτά (Kelly & Emery, 2003; Leon, 2003, Σταύρου & Χριστογιώργος, 2001). Σύμφωνα με τους Johnston et al., (1985), η αυξημένη διάρκεια των συζυγικών συγκρούσεων αυξάνει τον κίνδυνο για συμπεριφορικές και ψυχολογικές δυσκολίες των παιδιών.

Επιπλέον, οι μονογονικές οικογένειες τείνουν να έχουν παιδιά με μικρότερο αυτοέλεγχο και πιο επιθετικά, ενώ το διαζύγιο των γονέων επιφέρει σημαντικές ψυχικές αναδιοργανώσεις στο παιδί (Cole & Cole, 2001).

Όσον αφορά το φύλο του παιδιού, σύμφωνα με την Wallerstein, (2005) τα αγόρια αναπτυξιακά είναι περισσότερο τρωτά σε αγχωτικούς παράγοντες όπως το διαζύγιο, εκδηλώνονται περισσότερο παρορμητικά, αντικοινωνικά, λιγότερο αυτοελεγχόμενα και ικανά να αναβάλλουν την άμεση ευχαρίστηση. Τείνουν να είναι περισσότερα επαναστατικά απέναντι στην εξουσία των ενηλίκων. Αντίθετα τα κορίτσια, βρέθηκε ότι έχουν καλύτερη προσαρμογή στο διαζύγιο σε σχέση με τα αγόρια. Τα αγόρια εμφανίζονται να είναι ανεπαρκώς προσαρμοσμένα επειδή οι ερευνητές συγκεντρώνονται περισσότερο στα εμφανή προβλήματα συμπεριφοράς τα οποία είναι εύκολο να εντοπίσουν από τα άλλα, πιο λεπτά μέτρα προσαρμογής, όπως η συγκεκαλυμμένη ψυχολογική θλίψη (Zaslow, 1989). Πρόσφατες μελέτες έδειξαν ότι ακόμα και πριν το διαζύγιο και για μέχρι δέκα χρόνια μετά τα κορίτσια νιώθουν περισσότερη συγκεκαλυμμένη θλίψη από ότι τα αγόρια (Allison & Furstenberg, 1989; Chase-Lansdale, Cherlin, & Kiernan, 1995; Doherty & Needle, 1991). Επομένως, το διαζύγιο δείχνει να επηρεάζει τα αγόρια και τα κορίτσια με διαφορετικούς τρόπους.

Στις περιπτώσεις συγκρουσιακού διαζυγίου έχουμε άμεσες επιδράσεις στα παιδιά και τους εφήβους φέρνοντάς τα συναισθήματά τους στα άκρα, υπονομεύοντας την ωριμότητα της συμπεριφοράς τους, όσο και έμμεσες επιδράσεις υπονομεύοντας τη γονική αποδοχή, την ευαισθησία και την ποιότητα σχέσης γονέα- παιδιού (Erel & Burman, 1995; Harold et al., 1997). Επιπλέον, οι επιπτώσεις είναι εντονότερες στα ιδιοσυγκρασιακά δύσκολα

παιδιά, τα οποία εκδηλώνουν πιο άμεσα και μακροπρόθεσμα προβλήματα προσαρμογής σε τέτοια γεγονότα από ότι τα «εύκολα» παιδιά (Henry & et al., 1996; Hetherington & Clingempeel, 1992). Η επίδραση επίσης, της γονικής διαμάχης και του διαζυγίου είναι περισσότερο ισχυρή και διαρκεί περισσότερο στα αγόρια από ότι στα κορίτσια (Alison & Furstenberg, 1989).

#### Αλλαγή οικονομικού πλαισίου της οικογένειας

Άλλος ένας κοινωνικός παράγοντας είναι ο οικονομικός. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός πως, όσο αυξάνει το άγχος στο οικογενειακό περιβάλλον λόγω υποβάθμισης του οικογενειακού εισοδήματος, συνδέεται με πιο αυταρχικές πρακτικές των γονιών. Στα δύσκολα χρόνια που βιώνουμε, η οικονομική κρίση έχει δημιουργήσει ένα πλήθος καθοριστικών παραγόντων για την υγεία οι οποίοι μεταβάλλουν ταυτόχρονα και την κατάσταση της υγείας των ατόμων που υποφέρουν από τις οικονομικές δυσχέρειες. Πιο συγκεκριμένα, οι διαφορές ανάμεσα στα παιδιά που επηρεάζονται από τη φτώχεια και τα υπόλοιπα αρχίζουν να εμφανίζονται, όσον αφορά τη γλώσσα και την ανάπτυξη των συμπεριφορών, στην ηλικία των δύο ετών και γίνονται εντονότερες μέχρι την ηλικία των πέντε ετών, ενώ η πλέον καταστροφική μορφή της είναι αυτή που ξεκινάει στην προσχολική ηλικία και βιώνεται συνεχόμενα (Aber et al., 1997; Duncan & Brooks-Gunn, 2000; Barajas, Philipson & Brooks-Gunn, 2007; Engle & Black, 2008; Hilferty, Redmond & Katz, 2010).

Υπάρχει διασύνδεση ανάμεσα στη φτώχεια και την ανάπτυξη των μικρών παιδιών νοητική, κοινωνική, συναισθηματική, σωματική και την ψυχική τους υγεία. Εκδηλώνονται προβλήματα συμπεριφοράς, συναισθηματικές διαταραχές, όπως μειωμένη αυτοπεποίθηση, αίσθημα μειονεξίας ή κατάθλιψη, προβλήματα με συνομηλίκους, καθώς βιώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό, αβεβαιότητα, ανασφάλεια, προκαταλήψεις, υψηλά επίπεδα άγχους, φόβου (μήπως υποστούν βία στο σχολείο ή την επικίνδυνη γειτονιά που ζουν), πόνου, θυμού. Η οικονομική πίεση που βιώνουν οι γονείς, τους εξαντλεί ψυχολογικά και συναισθηματικά, παρουσιάζοντας αισθήματα θυμού, κατάθλιψης, και άγχους καθώς προσπαθούν διαρκώς να εξασφαλίσουν τα απαραίτητα στην οικογένειά τους. Ωστόσο, έχει αντίκτυπο στη διαπαιδαγώγηση και στη σχέση με τα παιδιά τους με αρνητικές επιδράσεις στην ανάπτυξη τους. Με βάση τη βιβλιογραφία, αν οι γονείς καταφέρουν να διατηρήσουν τις θετικές γονεϊκές συμπεριφορές με το παιδί τους, τότε οι επιδράσεις της φτώχειας σε αυτό θα μειωθούν ή/και θα εξαλειφθούν (Barajas, Philipson & Brooks-Gunn, 2007). Εν γένει, η προσωπικότητα, οι ενδοοικογενειακές σχέσεις και η μόρφωση των γονέων αποτελούν τους καθοριστικότερους παράγοντες σε αυτή την ευαίσθητη ηλικιακή περίοδο.



### Προβλήματα λόγου και ομιλίας

Η συμπτωματολογία των προβλημάτων λόγου και ομιλίας είναι:

- Αποτυχία να παράγουν και να χρησιμοποιούν κατάλληλα συγκεκριμένους ήχους με αποτέλεσμα η ομιλία τους να είναι δυσκατάληπτη.
- Πτώση συλλαβών.
- Αντικαταστάσεις ήχων.
- Απλοποιήσεις ή απαλοιφές ήχων.
- Αντιμεταθέσεις ή αντίστροφες ήχων ή συλλαβών.

Οι συνέπειες των προβλημάτων λόγου και ομιλίας των παιδιών είναι :

**α.** Χαμηλή αυτοεκτίμηση και προβλήματα στις διαπροσωπικές του σχέσεις, καθώς η κακή ποιότητα ομιλίας θέτει πολλές φορές το παιδί στη δυσάρεστη κατάσταση να μη γίνεται κατανοητό από τους άλλους. Επιπλέον, οι συμμαθητές του είναι πολύ πιθανόν να κοροϊδεύουν την αδυναμία του να μιλήσει σωστά, ακόμα και να το απομονώνουν όταν δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν μαζί του. Τέτοιου είδους εμπειρίες έχουν συνήθως αρνητικές επιπτώσεις τόσο στην εμπιστοσύνη του παιδιού στην ικανότητα επικοινωνίας του όσο και στις διαπροσωπικές του σχέσεις και στην αυτοεκτίμησή του γενικότερα.

**β.** Παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς λόγω της αδυναμίας του να εκφραστεί λεκτικά και να επικοινωνήσει αποτελεσματικά με τους άλλους και συχνά εμφανίζει προκλητική και αντιδραστική συμπεριφορά, ακόμη και επιθετικότητα.

**γ.** Εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών με την είσοδό του στο δημοτικό σχολείο, καθώς η φωνολογική διαταραχή αντικατοπτρίζεται και στο γραπτό λόγο, όπου το παιδί αποκωδικοποιεί τη λέξη λανθασμένα και τη γράφει όπως την προφέρει. Έτσι, συχνά εμφανίζονται μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες δυσχεραίνουν τη σχολική του επίδοση και απαιτούν χρόνο και εκπαίδευση για να αποκατασταθούν.

### Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Ο Trelat πιστεύει ότι η μη ανοχή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες από το οικογενειακό περιβάλλον και τους εκπαιδευτικούς παίζει σημαντικό ρόλο στην παρουσία των διαταραχών της συμπεριφοράς. Δεν μπορεί κανείς να αμφισβητήσει το γεγονός ότι τα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές είναι εκτεθειμένα και κινδυνεύουν από μικρή ηλικία να παρουσιάσουν, νευρωτικές και ψυχικές διαταραχές οι οποίες είναι συχνά πολύ σοβαρές. Πολλά από αυτά τα παιδιά αντιμετωπίζονται με εχθρότητα, κριτικάρονται και τιμωρούνται χωρίς κανένα ουσιαστικό λόγο και πολλές φορές αντιμετωπίζονται σαν καθυστερημένα. Οι παραπάνω συμπεριφορές έχουν σαν αποτέλεσμα να αναπτύσσουν τα παιδιά διάφορους νευ-

ρωτικούς μηχανισμούς άμυνας ή να παρουσιάσουν αντικοινωνική συμπεριφορά (Ζακοπούλου, 2002). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση όπου αναπτύσσονται οι πρώτες φίλιες, συνήθως αγνοούνται και κρίνονται αρνητικά. Από την άλλη πλευρά, οι ίδιοι δεν μπορούν να προσαρμόσουν το λόγο τους στις ανάγκες της συζήτησης και κατά συνέπεια δημιουργούνται προβλήματα στην επικοινωνία με τους άλλους. Αργότερα ως έφηβοι, εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν προβλήματα κοινωνικής ανάπτυξης, κυρίως λόγω της χαμηλής τους δημοτικότητας και αυτοπεποίθησης (Smith, 2004). Απαραίτητη προϋπόθεση για την δημιουργία των κοινωνικών σχέσεων και των φιλιών μεταξύ των ατόμων είναι η ύπαρξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Συμπεριφορές όπως η συνεργασία με τους άλλους, η προσφορά βοήθειας, ο αυτοέλεγχος και η επικοινωνία διευκολύνουν τις σχέσεις αυτές. Όμως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι λιγότερο ευγενικά και συνεργάσιμα με τους άλλους και σπάνια ξεκινούν μια κοινωνική αλληλεπίδραση μαζί τους (Milne & Schmidt, 1996; Wong, 1996).

### **3. Η αξιοποίηση των προσωπικών αφηγήσεων των νηπίων ως μέσο ανάδυσης προβληματικών συμπεριφορών και συναισθηματικών δυσκολιών**

Ο άνθρωπος σε όλη του τη ζωή, χρησιμοποιεί τις αφηγήσεις για να αποκτήσει γνώση, να ερμηνεύσει εμπειρίες και συναισθήματα, να μεταδώσει αυτή τη γνώση και σε άλλους ανθρώπους και να διαδώσει ένα κομμάτι από τον πολιτισμό του, από την κληρονομιά του ή απλώς από τη δική του ιστορία. Γενικότερα, οι άνθρωποι οργανώνουν τις εμπειρίες τους με τη μορφή αφηγήσεων, προκειμένου να βοηθήσουν τους εαυτούς τους στην κατανόηση γεγονότων, στην πρόβλεψη καταστάσεων, στην λήψη αποφάσεων (Cross, 2004). Οι προσωπικές αφηγήσεις έχουν αξιοποιηθεί για θεραπευτικούς σκοπούς σε ασθενείς με συναισθηματικές δυσκολίες, όπως κατάθλιψη, μειωμένη αυτοεκτίμηση, φοβίες. Στο χώρο του νηπιαγωγείου η αφήγηση προσεγγίζεται πολλαπλά, ως τέχνη, ως εκπαιδευτική μέθοδος και ως μαθησιακό εργαλείο για την αξιοποίησή της στο χώρο της εκπαίδευσης.

Το νηπιαγωγείο ενδείκνυται για την παρατήρηση και καταγραφή των προσωπικών ή εσωτερικών αφηγήσεων των νηπίων, γιατί προσφέρει το κατάλληλο χώρο και χρόνο ώστε τα νήπια να εκφράζουν ελεύθερα και αβίαστα τους προβληματισμούς, τις σκέψεις και τις δυσκολίες τους, καθώς διευρύνει τον κόσμο του παιδιού με νέες κοινωνικές επαφές.

Γνωρίζουμε πως τα νήπια αντιγράφουν τη συμπεριφορά των γονέων καθώς παρατηρούν τις αντιδράσεις τους στην απογοήτευση και το άγχος, έτσι ενσωματώνουν άμεσα συμπεριφορές θυμού, παρορμητικότητας και βίας στο ρεπερτόριο των δικών τους αντιδράσεων (Bandura, 1977; Kalter, 1987), επομένως, οι προσωπικές αφηγήσεις των νηπίων αποτε-

λούν τα καλύτερα στοιχεία μέσω των οποίων μπορούμε να δούμε τη συναισθηματική τους κατάσταση μέσω των βιωμάτων τους (Wahler & Castlebury, 2002).

Σύμφωνα με τους (Hedburg & Stoel-Gammon, 1986), οι αφηγήσεις των νηπίων είναι πρωτόγονες και περιέχουν ένα κεντρικό χαρακτήρα, ένα θέμα ή το περιβάλλον της ιστορίας. Οι αφηγήσεις αυτές θα μπορούσαν να επισημανθούν ως πρότυπα παρατήρησης που χρησιμοποιούν τα παιδιά να συμμετάσχουν στη δική τους κοινωνικοποίηση, καθώς οι αφηγήσεις παρουσιάζουν ένα διττό ρόλο γιατί βοηθούν στη διαμόρφωση της αντίληψης για τον κόσμο γύρω του και αποτελούν ένα μέσο για να εκφραστεί αυτή η αντίληψη (Callander & Nahmad-Williams, 2010). Κατά συνέπεια, οι προσωπικές ή εσωτερικές αφηγήσεις των νηπίων ενισχύουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και καθορίζουν την ταυτότητά τους. Σύμφωνα με τους Hedberg και Westby (1993), υπάρχουν διάφοροι τύποι αφηγήσεων:

*Σενάρια (Scripts)*: Αυτή η μορφή αφήγησης χρησιμοποιείται για την έκφραση γνωστών, οικείων, επαναλαμβανόμενων συμβάντων. Το δεύτερο πρόσωπο και ο ενεστωτικός χρόνος συνήθως χρησιμοποιούνται για αυτή την μορφή αφήγησης.

*Διηγήματα (Reaccounts)*: Πρόκειται για την αφήγηση μιας προσωπικής εμπειρίας, συνήθως η αφήγηση αρχίζει κατόπιν ερώτησης από τον ακροατή.

*Λογαριασμοί (Accounts)*: Πρόκειται για την αφήγηση μιας προσωπικής εμπειρίας, συνήθως χωρίς να έχει προηγηθεί ερώτηση. Η εμπειρία αυτή δεν είναι απαραίτητο να μοιραστεί με κάποιο ακροατή.

*Γεγονότα (Event Casts)*: Πρόκειται για την αφήγηση μιας συνεχιζόμενης δραστηριότητας, ή την αφήγηση μιας σαηνής, ή την αφήγηση ενός μελλοντικού σχεδίου.

*Φανταστικές ιστορίες (Fictional Stories)*: Πρόκειται για την αφήγηση μη πραγματικών γεγονότων.

### **α) Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις**

Πρωτίστως, οφείλουμε να τονίσουμε τον πολυδιάστατο ρόλο του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να λειτουργήσει ως σύμβουλος (Hornby, Carndo & Hall, 2000; Μπρούζος, 1998) ως θεραπευτής που διασφαλίζει ένα θεραπευτικό περιβάλλον στη τάξη (Abrams, 2005), ως μέλος της διεπιστημονικής ομάδας που αξιολογεί τα προβλήματα των παιδιών, ως εμπυχωτής ψυχοπαιδαγωγικών και ψυχοκοινωνικών δραστηριοτήτων, ως μέλος της επιστημονικής ομάδας που εκπληρώνει θεραπευτικά προγράμματα ή προγράμματα εκπαίδευσης και παρέμβασης σε συμπεριφορικό/ συναισθηματικό επίπεδο και ως μέλος της διεπιστημονικής συμβουλευτικής ομάδας για την υποστήριξη των γονέων (Κουρκούτας, & Caldin, 2012).

Προκειμένου να αξιοποιήσουμε τις προσωπικές αφηγήσεις των νηπίων, χρησιμοποιούμε τη μέθοδο της παρατήρησης και της καταγραφής<sup>1</sup>, συμπεριλαμβάνοντας τις εκφράσεις του προσώπου, του χαρακτήρα ή στις στάσεις του σώματος του παιδιού.

Οι προσωπικές αφηγήσεις των νηπίων γίνονται συνήθως την πρωινή ώρα της συζήτησης στην «παρεούλα», όπου τα παιδιά μιλούν για τα προσωπικά τους γεγονότα, για τις ανησυχίες τους και τις τυχόν δυσκολίες τους, φυσικά απαλλαγμένα από ενοχές, ντροπές, δισταγμούς και γενικότερα ενδοιασμούς. Τα νήπια μιλούν για τον εαυτό τους: **α)** στη διάρκεια του ομαδικού παιγνιδιού στο κουκλοθέατρο, στις μαριονέτες, στο κουκλοσπίτο, στο παιγνίδι με τα ζωάκια<sup>2</sup>. Ο Gardner (2012) πιστεύει ότι τα παιχνίδια - κούκλες κατατάσσονται στα αντικείμενα ευχάριστων δραστηριοτήτων, «γιατί είναι πιο εύκολο για το παιδί να μιλήσει, μέσα από το στόμα μιας κούκλας, παρά να πει απευθείας αυτά που δυσκολεύεται να εκφράσει» (Nalchiodi, 2009: 89). Η κούκλα απευθύνεται στην ολότητα του παιδιού, στο σώμα, στο μυαλό του, στις συγκινήσεις καθώς και στην κοινωνική του ταυτότητα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Το παιδί γίνεται μέσο σύμβολο: μίμησης βίωσης εμπειριών, έκφρασης συναισθημάτων (αδυναμιών, επιθυμιών), σύντροφος σε καλές κακές στιγμές της ζωής του, και πηγή έμπνευσης (Thyssen, 2001).

**β)** Επίσης, τα νήπια αφηγούνται τους προβληματισμούς τους, ιδιαίτερος στη δασκάλα που εμπιστεύονται και κατά τη διάρκεια των ατομικών τους δραστηριοτήτων ή του ατομικού παιγνιδιού (όπως σύνθεση παζλ, ζωγραφική, κατασκευές κ.τ.λ.). Η αξιοποίηση αυτών των προσωπικών δεδομένων των νηπίων που σκιαγραφούν την ψυχρόσυνθεσή τους, μπορεί να επιτευχθεί με την συστηματική παρατήρηση και την καταγραφή τους σε προσωπικό ημερολόγιο ή portfolio, δημιουργώντας ένα νέο φάκελο για την καταγραφή της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού. Επικουρικά, δύναται (ίσως μετά από

1. Με βάση το πολυδιάστατο ρόλο του εκπαιδευτικού, η παρατήρηση η οποία αποτελεί το κύριο μέσο αξιολόγησης γίνεται προκειμένου να αξιολογήσουμε την ανάπτυξη, μάθηση, κίνητρα, και πιθανές ιδιαίτερες υπηρεσίες που χρειάζονται. Επίσης, γίνεται για τους γονείς ώστε να ενημερωθούν για την εξέλιξη του παιδιού τους καθώς και για το πρόγραμμα του σχολείου. Και εν τέλει γίνεται για τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να προβαίνουν σε αναστοχασμό σε σχέση με την πρακτική τους, το πρόγραμμα τους, τον προγραμματισμό τους, τα υλικά τους, και ασφαλώς για την έρευνα, για συλλογή και ανάλυση δεδομένων σε σχέση με νέες μεθόδους διδασκαλίας και προσέγγισης των παιδιών, των δεξιοτήτων και ικανοτήτων που αναμένεται να αναπτύξουν.

2. Ο Oaklander (1978) αναφέρει «πολλές φορές είναι πιο εύκολο για το παιδί να μιλήσει μέσα από το στόμα μιας μαριονέτας, παρά να πει απευθείας αυτά που δυσκολεύεται να εκφράσει. μαριονέτα διατηρεί μια απόσταση, και το παιδί νιώθει μεγαλύτερη ασφάλεια όταν αποκαλύπτει μερικά από τα ενδόμυχα μυστικά του με αυτό τον τρόπο».

σχετικές άδειες) να χρησιμοποιηθούν και τεχνολογικά μέσα καταγραφής, όπως μαγνητόφωνο, βίντεο.

Η θετική συμβολή της αξιοποίησης των προσωπικών αφηγήσεων, υποστηρίζεται βιβλιογραφικά. Ο Gartner (1971) χρησιμοποίησε μια θεραπευτική τεχνική που βασίζεται στην προσωπική αφήγηση για τους ασθενείς του. Η θεραπεία ξεκινά με μια ιστορία που λέει ο γιατρός, ενώ καθώς η θεραπεία εξελίσσεται, αναπτύσσονται οι ιστορίες του γιατρού από τον ασθενή και εμπλουτίζεται το αφηγηματικό υλικό. Καθώς το παιδί μεγαλώνει αναπτύσσεται με αυτοπεποίθηση η ικανότητα να αφηγείται, και τότε ο γιατρός μπορεί να χρησιμοποιήσει ο αφηγηματικό υλικό για να εστιάσει σε βασικές πτυχές των συναισθημάτων του, το οποίο μεταφέρει μηνύματα σχετικά με την ομαλή ανάπτυξη του και τις αλλαγές που επιφέρει στη συμπεριφορά. Όταν αρχίζει το παιδί να αφηγείται ιστορίες που ακούγονται ευτυχέστερες, τα συμπεράσματα του γιατρού είναι θετικά καθώς γνωρίζει ότι η θεραπεία μπορεί να ολοκληρωθεί με επιτυχία.

Οι Oppenheim, Nir, Warren και Emde (1997) στις μελέτες τους αποδεικνύουν μια σύνδεση μεταξύ των αφηγήσεων των παιδιών και την επιτυχία τους στην επίτευξη ορόσημων κοινωνικοποίησης. Τα παιδιά κλήθηκαν να θυμούνται για τις προσωπικές τους εμπειρίες μέσω συνέντευξης στα σπίτια και στα σχολεία τους. Οι αφηγήσεις σχετικά με τη «ζωή στο σπίτι» ή τη «ζωή στο σχολείο».

## **β) Συμβουλευτικές κατευθύνσεις για την οικογένεια των νηπίων**

Ασφαλώς μετά τον εντοπισμό από τον εκπαιδευτικό, της πιθανής διαταραχής της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού, οφείλει να ενημερώσει άμεσα την οικογένειά του και να κατευθυνθεί συμβουλευτικά. Θα παραθέσουμε κατευθυντήριες γραμμές που μπορούν να ακολουθήσουν εκπαιδευτικοί.

1. Συχνές συναντήσεις με το σύνολο των γονέων, με στόχο τη συζήτηση για τη λειτουργία και τους σκοπούς του νηπιαγωγείου και την ομαλή ανάπτυξη των παιδιών σε όλα τα επίπεδα. Εξατομικευμένες συναντήσεις με τους γονείς των παιδιών που «διαγνώστηκαν» με πιθανές διαταραχές.

2. Καθοδήγηση των γονέων που έχουν την ανάγκη οικονομικής υποστήριξης, με διάφορες παρεμβάσεις όπως επισκέψεις ειδικών στο σπίτι που θα τους υποδείξουν δραστηριότητες που μπορούν να κάνουν από κοινού με τα παιδιά τους χωρίς να στοιχίζουν και να περνούν ποιοτικό χρόνο με αυτά, όσος και αν είναι αυτός. Άλλωστε η φτώχεια δεν φέρνει πάντα ένταση στην οικογένεια, αλλά υπάρχουν παιδιά που βιώνουν στενότερες σχέσεις με τους γονείς και απολαμβάνουν περισσότερο χρόνο με αυτούς, λόγω αυτής (Ridge, 2009).

3. Στρατηγικές ενδυνάμωσης της οικογένειας. Συμβολή στην ωρίμανση της οικογένειας, ώστε να αναγνωρίσει την προβληματική της. Ενδυνάμωση του ψυχικού δυναμικού/ανθεκτικότητας της οικογένειας (resilience).

4. Στρατηγικές αντιμετώπισης των προβληματικών καταστάσεων (coping). Λειτουργούν και υποστηρικτικές υπηρεσίες όπως οι σχολές γονέων, οι οποίες συμβάλλουν προς την κατεύθυνση ενημέρωσης και εκπαίδευσης των γονέων. Παροχή βοήθειας στους γονείς ώστε να γνωρίσουν και να ανταποκριθούν επαρκώς στο γονεϊκό ρόλο τους.

5. Συζήτηση για την ανάγκη οικογενειακής υποστήριξης, ώστε να διασφαλιστούν οι ομαλές συνθήκες λειτουργίας της οικογένειας, να μειωθούν οι κίνδυνοι για σοβαρές δυσλειτουργίες και συγκρουσιακές/δυναμικές σχέσεις, που εμποδίζουν την εξέλιξη του παιδιού.

6. Εκμάθηση της οικογένειας να λειτουργεί και να συνεργάζεται με επαγγελματίες (με βάση το συνεργατικό μοντέλο partnership<sup>3</sup>), με σεβασμό στην πολυπλοκότητα και στην ιδιαιτερότητα κάθε περίπτωσης, να επεξεργαστούν τα προβλήματα και να αναζητήσουν πρακτικές λύσεις.

Να δείχνουν κατανόηση σε τυχόν δύσκολη συμπεριφορά των παιδιών αλλά παράλληλα να συνεχίσουν να οριοθετούν συμπεριφορές και συνήθειες των παιδιών.

7. Παροχή δυνατότητας στους γονείς να γνωρίσουν και να προβούν σε εφαρμογή χορήγησης κοινοτικών πόρων και δομών.

8. Εκμάθηση των γονέων σε ζητήματα διαχείρισης των σχέσεών τους με τα παιδιά τους, όπως το να συζητούν με τα παιδιά τους τα γεγονότα της ημέρας τους, το πρόγραμμα της επόμενης ημέρας τους, τα συναισθήματά τους, τις επιθυμίες, τους προβληματισμούς και τα όνειρά τους.

Επιπλέον, το νηπιαγωγείο συμπληρώνει την οικογενειακή αγωγή, αναφορικά με την εξισορρόπηση των αρνητικών επιδράσεων από τις τεχνολογικές αλλαγές που συντελούνται.

### **Συμπεράσματα - προτάσεις**

Θεωρούμε ότι το νηπιαγωγείο ενδείκνυται για την καταγραφή και αξιολόγηση των προσωπικών/εσωτερικών αφηγήσεων των παιδιών, καθώς σύμφωνα με τον Adler (1982) αποτελεί την προέκταση της οικογένειας και πρέπει να εκπληρώνει και να διορθώνει εκείνα τα πράγματα που δεν έχουν γίνει στην οικογένεια. Προτείνεται ωστόσο, ο συνδυασμός και η συσχέτιση των δεδομένων αυτής της καταγραφής, με τον ατομικό φάκελο του παι-

---

3. Το συνεργατικό μοντέλο παρέμβασης, μειώνει τις αντιστάσεις της οικογένειας απέναντι στους ειδικούς και διευκολύνει την αποδοχή τους (Dunst, 2002; Osher & Osher, 2002).

διού ή και με άλλα σταθμισμένα test και ερωτηματολόγια (όπως τα: Denver Development Screening Test (D.D.S.T.), Έκθεση καταγραφής αναπτυξιακών δεξιοτήτων (Σχέδιο MEMPHIS), Griggiths test, Εξελικτικές κλίμακες του Gesell, Τέστ ζωγραφικής ενός ανθρώπου της Goodenough, Vineland Social Maturite Scale του Doll, η σειρά κλιμάκων του Wechler), ισχυροποιώντας τα δεδομένα της αξιολόγησης. Επιπλέον, η ενθάρρυνση του παιδιού από τον εκπαιδευτικό (ο οποίος είναι σημαντικό πρόσωπο για αυτό), για προσωπική αφήγηση είναι σημαντική και καθοριστική, αποτελεί την κύρια πηγή κινητοποίησης και το ενισχύει στην προσπάθειά του να αντιμετωπίσει την ανασφάλεια, τον φόβο αποτυχίας ή απόρριψης.

Αξίζει, ωστόσο, να τονιστεί ότι η έγκαιρη διάγνωση και αποκατάσταση των αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την περαιτέρω πορεία του παιδιού και την αποφυγή άλλων δυσκολιών.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Δοίκου-Αυλίδου, Μ. (2002) *Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Ελληνικά Γράμματα.
- Ζακοπούλου, Β. (2002) Πρώιμη ανίχνευση τάσεων προς εμφάνιση συμπτωμάτων δυσλεξικής συμπεριφοράς κατά την προσχολική ηλικία. Στο: *Βιβλιογραφικές προσεγγίσεις στο θέμα των μαθησιακών διαταραχών*.
- Κανδαράκης, Α. (2004) *Συνυπάρχουν οι μαθησιακές δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς; Θεωρητική διερεύνηση - πρακτική αντιμετώπιση*. Εκδόσεις Σαββάλας.
- Καρπαθίου, Χρ. (1994) *Συλλογικός τόμος: Δυσλεξία Dyslexia*. Εκδόσεις Έλληνη.
- Κουρκούτας, Η. & Caldin, R., 2012 *Families of children with learning and psychosocial difficulties and school inclusion: Risk and promoting factors στο Οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και σχολική ένταξη*. Εκδόσεις Πεδίο και Κουρκούτας, Η.
- Μπρούζος, Α. (1998) *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού*. Λύχνος.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985) *Εξελικτική ψυχολογία 2. Ψυχολογική θεώρηση της πορείας της ζωής από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση: Προσχολική ηλικία*. Ιδιωτική έκδοση.
- Ποταμιάνος & συν. (1999) *Θεωρίες Προσωπικότητας και κλινική πρακτική (3η εκδ.)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σταύρου Ε., Χριστογιώργος Σ. Μ. (2001) *Διαζύγιο, στο Εισαγωγή στην Παιδοψυχιατρική*, επιμ. Τσιάντης Γ. (συλλογικό. Καστανιώτης, Αθήνα
- Τσοβίλη, Θ. (2003) *Δυσλεξία και άγχος: Μια σχέση ζωής*, Ελληνικά Γράμματα.

**Ξενόγλωσση**

- Aber, J.L., Yoshikawa, H., Beardslee W.(1997). The effects of poverty on child health and development. *Annual Review of Public Health*, 18, 463-483.
- Adler, M.J. (1982). *The Paideia proposal: An educational manifesto*. New York: Macmillan. στο DeBoer, G.E. (2006). *History of the Science Standards Movement in the United States.*, 7- 49.
- Anastasi, A. (1968) *Psychological testing (3rd ed.)*. New York: Macmillan Publishing, Co., Inc.
- Allison, P.D.& Furstenberg, F.F. (1989) *How Marital Dissolution Affects Children: Variations by Age and Sex*. *Developmental Psychology* 25, (4), 540-549
- Bandura, A. (1977) Self- efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review* 84 (2), 121-215.
- Barajas, G., Philipsen, N. & Gunn, J.B. (2007). *Cognitive and emotional outcomes for children in poverty* In: D.R. Crane & T.B. Heaton *Handbook of Families & Poverty*. Publisher: Sage Editors, pp. 311–333.
- Bayley N. A. (1969 & 1993) *Bayley Scales of Infant Development*. New York: Psychological Corporation.
- Bishop, D.V. & Edmundson, A.(1987) Language-impaired 4-year-olds: Distinguishing Transient from Persistent Impairment. *The Journal of speech and hearing disorders*, 52(2), 156-73.
- Burke, S. McIntosh, J. & Gridley, H. (2007). *Parenting after separation: A position statement prepared for the Australian Psychological Society*. Australian Psychological Society, Melbourne Australia.
- Callander, N. & Nahmad-Williams, L. (2010) *Communication, Language and Literacy- Supporting Development in Early Years Foundation Stage*. Continuum International Publishing Group.
- Cole, S. & Cole, M. (2001) *Ανάπτυξη των Παιδιών (Η), τόμος 2. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Επιμελητής: Ζωή Μπαμπλέκου, Μεταφραστής: Μαρία Σόλμαν. Εκδόσεις: Τυπωθήτω.
- Cummings, M. & Davies, D. (1994) Maternal Depression and Child Development. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(1), 73-112.
- Chase-Lansdale, P.L., Cherlin, A.J. & Kiernan, K.E. (1995) *The long-term effects of parental divorce on the mental health of young adults: a developmental perspective*. US National Library of Medicine National Institutes of Health.
- Davies, P.T. & Cummings, E.M. (1987) Exploring children's emotional security as a mediator of the link between marital relations and child adjustment. *Child Development*. Vol. 69:124–139
- Duncan & Brooks- Gunn, (2000) *Family poverty, welfare reform and child development*. *Child Development* 71(1), 188-196.
- Doherty, W.J. & Needle, R.H. (1991) *Psychological adjustment and substance use among adolescents before and after a parental divorce*. US National Library of Medicine National Institutes of Health



- Doll, E. A. (1965). *Vineland Social Maturity Scale : Manual of directions ( rev. ed.)*. Circle Pines. M. N: American Guidance Service (1 st ed., 1935).
- Dunst, C. (2002) Family-Centered Practices Birth Through High School. *The Journal of Special Education*. Vol.36, (3):141-149.
- Engle & Black, (2008) The effect of poverty on child development and educational outcomes. *Annals of the NY Academy of Sciences* 1136, 243-256.
- Erel, O. & Burman, B. (1995) Interrelatedness of marital relations and parent-child relations: a meta-analytic review. *US National Library of Medicine National Institutes of Health*. Vol.118, (1): 108-32.
- Frankenburg, W., K. & Dodds, J. B. (1967). The Denver Developmental Screenig Test. *Journal of Pediatrics*, 71, 181 – 191.
- Gesell, A. & Armatruda, C. S. (1941, 1947). *Developmental diagnosis*. New York : Harper.
- Gioux, A.M. (1997). *Première école, premiers enjeux*. Editions Hachette, Paris.
- Grace, C., & Shores, E.F. (1991). *The portfolio and its Use: Developmentally Appropriate Assessment of Young Children*. Little Rock, AR: Southern Early Childhood Association.
- Griffiths, M., I. (1973). *Early detection by developmental screening*. In Griffiths, M., I. (ed.). *The Young Retarded Child : Medical Aspects of Care 11- 19*. Edinburgh & London : Churchill Livigstone.
- Gronlund, G. (1998). “Portfolio as an assessment tool: Is collection of work enough?” *Young Children*, 53(3), 4-10.
- Harold, G.T., & Conger, R.D. (1997). Marital conflict and adolescent distress: The role of adolescent awareness. *Child Development*, 68(2), 333-350.
- Hedberg, N.L., & Stoel-Gammon, C. (1986). Narrative analysis: Clinical procedures. *Topics in Language Disorders*, 7(1), 58-69.
- Hetherington, E.M. & Kelly, J. (2002). *For better or for worse*. New York: Norton.
- Hetherington, E., & Clingempeel, W. (1992). Coping with marital transitions: A family systems perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57, 1-242.
- Hilferty, F.; Reymond, Gerry; Katz, I. (2010) The implications of poverty on children’s readiness to learn. *Australasian Journal of Early Childhood* 35(4), 63-71.
- Hornby, G., Carndo, C. & Hall, E. (2000). *Counselling for Teachers: Skills and Strategies for Teachers*. London: Routledge Falmer.
- Johnston C, Pelham WE, Murphy HA. Peer relationships in ADHD and normal children: a developmental analysis of peer and teacher ratings. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 1985;13:89–100.
- Kail, R. & Cavanaugh, G. (2010) *Human development a life-span view 5th ed*. Belmont, Calif Wadsworth Cengage Learning.
- Kalter, N. (1987) LONG-TERM EFFECTS OF DIVORCE ON CHILDREN: A Developmental Vulnerability Model. *American Journal of Orthopsychiatry banner*:Vo.57, (4): 587-600.

- McCloskey, L.A., Figueredo, A.J., Koss, M.P.** *The Effects of Systemic Family Violence on Children's Mental Health.* *Child Development.* Vol.66, (5): 1239-1261.
- Mc. Donald, Gary (2009) Ridge regression. *WIREs Computational statistics.* Vo. 1, (1), 93-100.
- Milne, T.A.& Schmidt, F. (1996) *Self-esteem in learning disabled children: The role of social competence.* Paper presented at the meeting of the XXVI International Congress of Psychology, Montreal, Quebec.
- Nair, H., & Murray, A. (2005). Predictors of Attachment Security in Preschool Children From Intact and Divorced Families. *The Journal of Genetic Psychology,* 166(3), 245-263.
- Naremore, (1995) *Language Intervention with School-aged Children: Conversation, Narrative, and Text.* Singular Publishing Group.
- Oppenheim, D., Nir, A., Warren, S.L.& Emde, R.N. (1997) Emotion regulation in mother-child narrative co-construction: Associations with children's narratives and adaptation. *Development Psychology,* 33, 284-294.
- Osher, T. & Osher, D. (2002) The Paradigm Shift to True Collaboration with Families. *Journal of Child and Family Studies.* 11, (1):47-60.
- Robin Goin,, and Robert G. Wahler, Children's Personal Narratives and Their Mothers' Responsiveness as Covariates of the Children's Compliance.
- Simou,E & Koutsogeorgou, E.(2014) Effects of the economic crisis on health and healthcare in Greece in the literature from 2009 to 2013:a systematic review. *Health policy,* 115 (2): 111-119.
- Sigelman, C. & Rider, E. (2009) *Life-span human development.* Australia Wadsworth Cengage Learning.
- Smith, P. (2004) Bullying: Recent Developments. *Child and Adolescent Mental Health,* Vol.9 (3), 98-103.
- Strohschein, L. (2005) Parental Divorce and Child Mental Health Trajectories. *Journal of Marriage and Family.*Vol.67, (5), 1286-1300.
- Thyssen, S. (2001). « Το παιχνίδι και ανάπτυξη της σκέψης στην προσχολική ηλικία». Στο Αυγητίδη, Σ. Το παιχνίδι, σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. Δαρδάνος.
- Wahler RG, Castlebury FD. (2002) Personal narratives as maps of the social ecosystem. *US National Library of Medicine National Institutes of Health.*Vol. 22(2):297-314.
- Wallerstein, J.& Blakeslee, S. (2005) *Παιδιά και διαζύγιο. Οδηγός αντιμετώπισης του διαζυγίου ανά ηλικιακή φάση των παιδιών.* Αθήνα: Μίνωας.
- WHO- World Health Organization (2011) *World Health Statistics*
- Wong, B.Y.L. (1996) *The ABCs of Learning Disabilities.* San Diego: Academic Press.
- Zaslow, M. (1989) Sex differences in children's response to parental divorce: 2. Samples, variables, ages, and sources. *American Journal of Orthopsychiatry,* Vol 59(1), 118-141.

# Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συνεκπαίδευση παιδιών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη

Παναγιώτα Στράτη

Νηπιαγωγός - Μ.Εδ. στη Σχολική Ψυχολογία και τις Μαθησιακές Δυσκολίες,  
Διδάκτορας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

## Περίληψη

Η παρούσα μελέτη ερευνά τη συνεκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία σε γενικές τάξεις εκπαίδευσης. Η διδασκαλία υψηλής ποιότητας στις τάξεις αυτές είναι σημαντικός παράγοντας για την επιτυχή φοίτησή τους στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση καθώς και για τη μετάβασή τους στις επόμενες σχολικές βαθμίδες. Στο πλαίσιο της έρευνας, η οποία διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2014-2015, διερευνήθηκαν απόψεις νηπιαγωγών (N:217) και δασκάλων (N:303) της περιφέρειας Ηπείρου για την ενταξιακή εκπαίδευση. Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, ο αποκλεισμός από την εκπαιδευτική διαδικασία έχει μειωθεί. Η παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα θέλει τα παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες να διδάσκονται στο σχολείο της γειτονιάς τους, στις ίδιες αίθουσες διδασκαλίας μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης τους. Κατάλληλα όμως προγράμματα πρέπει να σχεδιαστούν για να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των μαθητών. Η ενιαία εκπαίδευση είναι στόχος του σύγχρονου σχολείου.

**Λέξεις κλειδιά:** συνεκπαίδευση, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναπηρία, δάσκαλοι, νηπιαγωγοί

## Εισαγωγή

Οι παραδοχές για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία διαμορφώνονται ανάλογα με τις αντιλήψεις της κάθε εποχής. Τα μοντέλα συνεκπαίδευσης επηρεάζουν τον τρόπο που παρέχεται η ειδική εκπαίδευση. Η διαδικασία της ένταξης και της συνεκπαίδευσης συνδέονται με τα εφαρμοζόμενα μοντέλα. Οι βασικές ρυθμίσεις θα πρέπει να αφορούν ένα γενικό εκπαιδευτικό σύστημα που θα μεριμνεί για όλους τους μαθητές.

Η υιοθέτηση στρατηγικών και προσεγγίσεων είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης όπως και οι πρακτικές που μπορούν να λειτουργήσουν ως ένα σύνολο αρχών για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές αποφάσεις που οδήγησαν στην αύξηση της ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία στο γενικό σχολείο έχουν επηρεαστεί από τις διεθνείς εξελίξεις και συμφωνίες όπως η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση (UNESCO, 1994) και η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία (Callan, 2013 ▪ ΟΗΕ, 2006). Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς είναι μια συνεχιζόμενη διαδικασία που αποσκοπεί να προσφέρει ποιοτική εκπαίδευση για όλους ενώ σέβεται την πολυμορφία, τις διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες, τα χαρακτηριστικά και τις προσδοκίες για τη μάθηση των παιδιών και την εξάλειψη όλων των μορφών διακρίσεων (Σακελλαρίου, Στράτη & Αναγνωστοπούλου, 2015 ▪ UNESCO 2008).

Οι Norwich και Warnock (2010), πιστεύουν πως ο όρος ενιαία εκπαίδευση «inclusive education» έχει ολιστική χροιά, αφορά το ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα και εκφράζει την αρχή της ισονομίας και της ισότιμης μεταχείρισης. Αρχές που εκφράζονται και με τους όρους «Συνεκπαίδευση» και «Συμπεριληπτική Εκπαίδευση». Στόχος των εκπαιδευτικών συστημάτων σε όλο τον κόσμο, είναι η συμμετοχική ή συμπεριληπτική εκπαίδευση που χαρακτηρίζεται από πολυμορφία και η οποία διαφοροποιεί την εκπαιδευτική πράξη (Pijl, Meijer & Hegarty, 1977). Η συνεργασία και η ομαδική εργασία είναι βασικές πτυχές της πρακτικής της συνεκπαίδευσης (Σακελλαρίου, Στράτη & Αναγνωστοπούλου, 2015 ▪ Lindsay, 2007).

Ο κώδικας πρακτικής (code of practice, DFES, 2001), έχει εντοπίσει κατηγορίες δυσκολιών που μπορεί να αντιμετωπίζει ένα παιδί για να θεωρηθούν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μπορούν να ταξινομηθούν σε τέσσερις μεγάλες ομάδες (Brock, Dodds, Jarvis & Olusoga, 2016):

- Γνωστικές και μαθησιακές ανάγκες: Αυτή η ομάδα περιλαμβάνει συγκεκριμένες δυσκολίες μάθησης όπως η δυσλεξία, η δυσπραξία, οι μέτριες μαθησιακές δυσκολίες καθώς και οι πολλαπλές μαθησιακές δυσκολίες που είναι σύνθετες και σοβαρές.
- Συναισθηματικές, συμπεριφορικές και κοινωνικές ανάγκες: όπως η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής, η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) και το σύνδρομο Tourette.

- **Επικοινωνιακές ανάγκες:** Η ομάδα αυτή καλύπτει το φάσμα των αναγκών του λόγου, της γλώσσας, της επικοινωνίας και των διαταραχών του αυτιστικού φάσματος.
- **Σωματικές/αισθητηριακές ανάγκες:** περιλαμβάνονται οι σωματικές αναπηρίες, εγκεφαλική παράλυση, μυϊκή δυστροφία και αισθητηριακές αναπηρίες όρασης, ακοής και πολυαισθητηριακές.

Στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με το νόμο 3699/2008, προσδιορίζονται με τον όρο μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Επίσης χρήζουν ειδικής εκπαίδευσης, οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονικής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, καθώς και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα (Νόμος για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση 3699/2008).

Στη χώρα μας, με το νόμο 2817/2000, τα ΚΔΑΥ (Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης) είναι η υπηρεσία που κάνει τη διάγνωση, αξιολογεί και υποστηρίζει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο του γενικού σχολείου. Τα ΚΔΑΥ μετονομάστηκαν σε ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διάγνωσης, Διαφοροποίησης και Υποστήριξης με το νόμο 3699/3/2008). Το ΚΕΔΔΥ έχει ως αρμοδιότητες:

- την ανίχνευση των δυσκολιών
- την έγκαιρη παρέμβαση στο σχολικό πλαίσιο και την οικογένεια
- τη διάγνωση και υποστήριξη των μαθητών
- την υποστήριξη των οικογενειών τους
- και τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς

### **1. Στρατηγικές και προσεγγίσεις για την ένταξη στη γενική τάξη**

Οι αλλαγές που σημειώθηκαν στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης, στις στάσεις και τις κοινωνικές αντιλήψεις, οδήγησαν στην αναπροσαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής με αποτέλεσμα τη μετάβαση από τα ειδικά σχολεία στα σχολεία της ένταξης (Τάφα, 1997). Στο πλαίσιο αυτό, περνάμε σταδιακά στην «παιδαγωγική της ένταξης». Η Παιδαγωγική της ένταξης αποσκοπεί στη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών για τη μάθηση και τη συμβίωση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της γενικής

τάξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998 ■ Σούλης, 2002). Οι στρατηγικές για την ένταξη στη γενική τάξη είναι σημαντικές για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε γενικές γραμμές, οι στρατηγικές δεν προσανατολίζονται προς συγκεκριμένες ξεχωριστές κατηγορίες, αλλά αντίθετα έχουν σχεδιαστεί για να εφαρμοστούν σε όλες τις κατηγορίες.

Οι Rix, Hall, Nind, Sheehy και Wearmouth (2009), προσδιορίζουν με τη συστηματική επανεξέταση τις βιβλιογραφίας ότι με τη συνεργασία μεταξύ του προσωπικού των σχολείων, τη δέσμευση για τη διδασκαλία όλων των μαθητών, τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και αναγνωρίζοντας ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι το μέσο με το οποίο ο μαθητής αναπτύσσει τη γνώση, είναι το κλειδί για την επιτυχή ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (EADSNE) διεξήγαγε δύο ουσιαστικές διεθνείς ανασκοπήσεις ερευνών, βάση στοιχείων ανασκόπησης της βιβλιογραφίας. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε και σε τεκμηριωμένες στρατηγικές για την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (EADSNE, 2001).

Στρατηγικές που βασίζονται:

- Στη συνεργατική διδασκαλία, όπου εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης υποστηρίζουν τη γενική εκπαίδευση με την παροχή οδηγιών.
- Στη διδασκαλία σε ετερογενείς ομάδες.
- Στην επίλυση προβλημάτων ως ομάδα: εκπαιδευτικοί καθοδηγούν τους μαθητές για την επίλυση προβλημάτων μέσα από τις διαδικασίες που εμπλέκονται.
- Στην προώθηση της συνεργασίας και της κοινής ευθύνης με τη συμμετοχή της οικογένειας στη σχολική τάξη, με μάθηση μεταξύ των μαθητών και οι προσεγγίσεις σχεδιασμού να γίνονται σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό (EADSNE, 2001 ■ Parekh, 2013).

Αρχές και προσεγγίσεις για την ένταξη μπορούν να εφαρμοστούν σε όλους τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναπηρία ή με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Εφαρμόζοντας τις παραπάνω αρχές και τις προσεγγίσεις, παρέχεται μια βάση για να ενσωματωθούν όλοι οι μαθητές που έχουν ανάγκη υποστήριξης. Είναι αναγκαίο λοιπόν, να διαφοροποιηθούν οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την ένταξη με βάση τις ανάγκες των μαθητών και να αναγνωριστεί η μοναδικότητα τους γιατί, καθώς αναγνωρίζουμε τη μοναδικότητα τους, αντιλαμβανόμαστε και τις διαφορετικές τους ανάγκες (Mitchell, 2010).

## 2. Μεθοδολογία

### 2.1 Ερευνητικό δείγμα

Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκε τυχαίο δείγμα 520 εκπαιδευτικών. Το δείγμα προήλθε από 217 νηπιαγωγούς και 303 δασκάλους από την περιφέρεια της Ηπείρου κατά το σχολικό έτος 2014-2015. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα και απάντησαν τα ερωτηματολόγια επελέγησαν με τυχαία δειγματοληψία.

### 2.2. Ανάλυση Δεδομένων

Οι απαντήσεις από τα ερωτηματολόγια συγκεντρώθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και επεξεργάστηκαν με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS. Για την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων ακολουθείται η μεθοδολογική πορεία κατά την οποία ο ερευνητής συντάσσει, αναλύει, ερμηνεύει και αξιολογεί τους πίνακες, τα διαγράμματα και τις απαντήσεις.

## 3. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Παρακαλώ αξιολογήστε τις ακόλουθες απόψεις που δείχνουν τη στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση σε μια κλίμακα 1-5 όπου

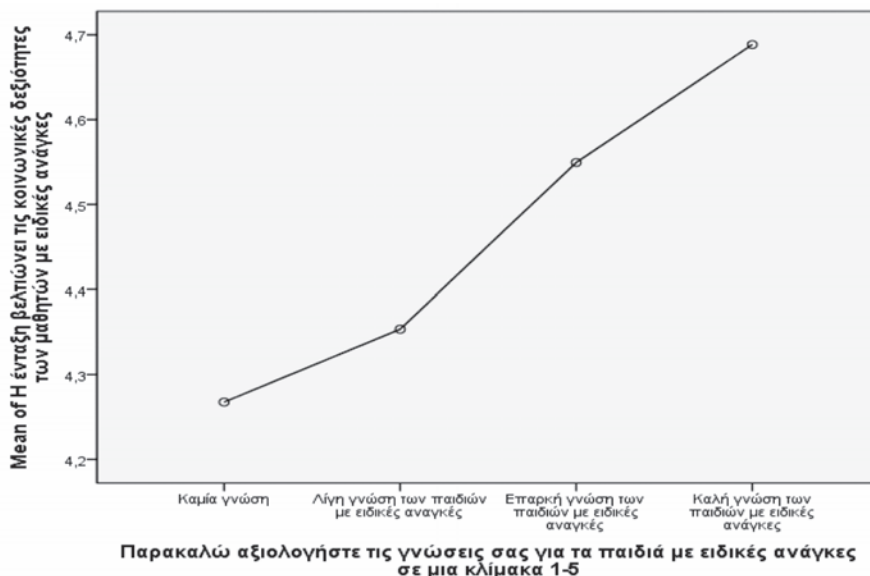
1: Διαφωνώ απόλυτα / 2: Διαφωνώ / 3: Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ / 4: Συμφωνώ / 5: Συμφωνώ απόλυτα

Η ένταξη βελτιώνει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με ειδικές ανάγκες και αναπηρία;

			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Η ένταξη βελτιώνει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με ειδικές ανάγκες	Διαφωνώ απόλυτα	Count	0	6	6
		% within Θέση που υπηρετείτε	0,0%	2,0%	1,2%
	Διαφωνώ	Count	0	3	3
		% within Θέση που υπηρετείτε	0,0%	1,0%	0,6%
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Count	6	7	13
		% within Θέση που υπηρετείτε	2,8%	2,3%	2,5%
	Συμφωνώ	Count	110	135	245
		% within Θέση που υπηρετείτε	50,7%	44,6%	47,1%
	Συμφωνώ απόλυτα	Count	101	152	253
		% within Θέση που υπηρετείτε	46,5%	50,2%	48,7%
Total	Count	217	303	520	
	% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%	

Πίνακας 1: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Κοινωνικές Δεξιότητες»

Οι Νηπιαγωγοί και οι Δάσκαλοι (πίνακας 1) συμφωνούν ότι η ένταξη βελτιώνει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με αναπηρία και αυτό αποτυπώνεται στα ποσοστά των απαντήσεων. Το 47,1% των εκπαιδευτικών συμφωνούν και το 48,7% συμφωνούν απόλυτα. Ελάχιστα τα ποσοστά που δείχνουν αντίθετη γνώμη. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου  $\chi^2=7,902^a$ ,  $df=4$  και  $p=0,095$ . Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων.



Σχήμα 1: «Κατανομή ομάδων ανάλογα με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση για τις Κοινωνικές Δεξιότητες»

Όλοι οι εκπαιδευτικοί, αυτοί που δεν έχουν γνώσεις στην ειδική εκπαίδευση και αυτοί που έχουν, συμφωνούν και συμφωνούν απόλυτα ότι η ένταξη βελτιώνει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με δυσκολίες (σχήμα 1). Πιο κοντά στο συμφωνώ απόλυτα είναι οι εκπαιδευτικοί με καλή γνώση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (mean 4,69). Αξίζει να παρατηρήσουμε την κλίμακα του σχήματος για να δούμε ότι όσο περισσότερες γνώσεις έχει κάποιος στην ειδική εκπαίδευση τόσο πιο κοντά είναι στο συμφωνώ απόλυτα. Η αξιολόγηση έγινε μέσω περιγραφικής στατιστικής (Descriptive Statistics). Σύμφωνα με την ανάλυση διακύμανσης ANOVA υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών  $F^{3;516}=6,539$ ,  $P=0,000$ .



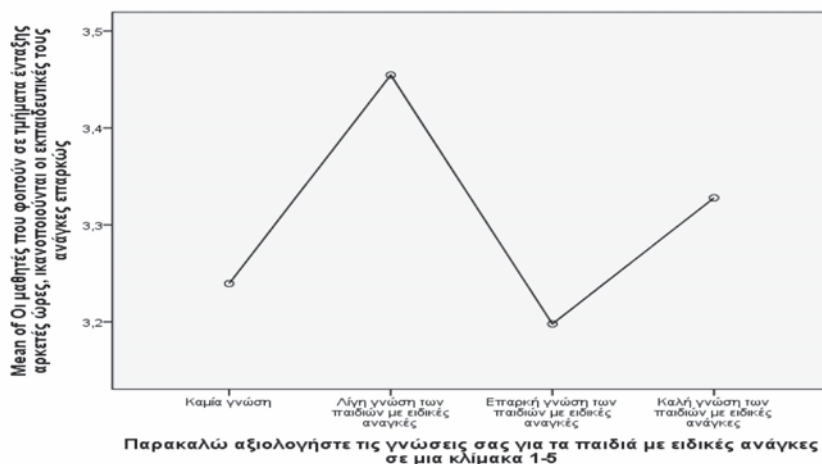
Οι μαθητές που φοιτούν σε τμήματα ένταξης και παρακολουθούν το πρόγραμμά τους αρκετές ώρες, ικανοποιούνται οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες επαρκώς;

			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Οι μαθητές που φοιτούν σε τμήματα ένταξης αρκετές ώρες, ικανοποιούνται οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες επαρκώς	Διαφωνώ απόλυτα	Count	3	6	9
		% within Θέση που υπηρετείτε	1,4%	2,0%	1,7%
	Διαφωνώ	Count	17	55	72
		% within Θέση που υπηρετείτε	7,8%	<b>18,2%</b>	13,8%
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Count	91	104	195
		% within Θέση που υπηρετείτε	<b>41,9%</b>	34,3%	37,5%
	Συμφωνώ	Count	87	121	208
		% within Θέση που υπηρετείτε	40,1%	39,9%	40,0%
	Συμφωνώ απόλυτα	Count	19	17	36
		% within Θέση που υπηρετείτε	8,8%	5,6%	6,9%
Total	Count	217	303	520	
	% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%	

Πίνακας 2: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Τμήματα Ένταξης και Ικανοποίηση Αναγκών»

Σύμφωνα με τη θέση που υπηρετούν (πίνακας 2), οι νηπιαγωγοί στο μεγαλύτερο ποσοστό τους είναι ουδέτεροι 41,9%, ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν με την άποψη ότι στα τμήματα ένταξης ικανοποιούνται επαρκώς οι ανάγκες των μαθητών και επίσης ένα μεγάλο ποσοστό συμφωνεί, 40,1%. Οι δάσκαλοι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν σε ποσοστό 34,3% και συμφωνούν σε ποσοστό 39,9%. Από τον έλεγχο  $\chi^2$  τετράγωνο (Pearson Chi square test) υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p=0,008$ ). Η διαφορά αφορά το μεγάλο ποσοστό των δασκάλων που διαφωνεί 18,2% έναντι 7,8% των νηπιαγωγών όπως και το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών που είναι ουδέτεροι σε σχέση με τους δασκάλους. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου  $\chi^2=13,744a$ ,  $df=4$  και  $p=0,008$ .

Στον έλεγχο των απόψεων για τα τμήματα ένταξης (σχήμα 2), λαμβάνοντας υπόψη τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαπιστώθηκε και πάλι ότι το μεγαλύτερο ποσοστό είναι ουδέτερο (ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν). Αναλυτικά, όσοι δεν έχουν καμία γνώση της ειδικής εκπαίδευσης (N: 71) είναι στο 3,24 mean, λίγη γνώση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (N:297) στο 3,45 mean, επαρκή γνώση (N:91) στο 3,20 και καλή γνώση (N: 61) στο 3,33 mean. Η αξιό-



Σχήμα 2: «Κατανομή ομάδων ανάλογα με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση για τα τμήματα ένταξης και την ικανοποίηση αναγκών»

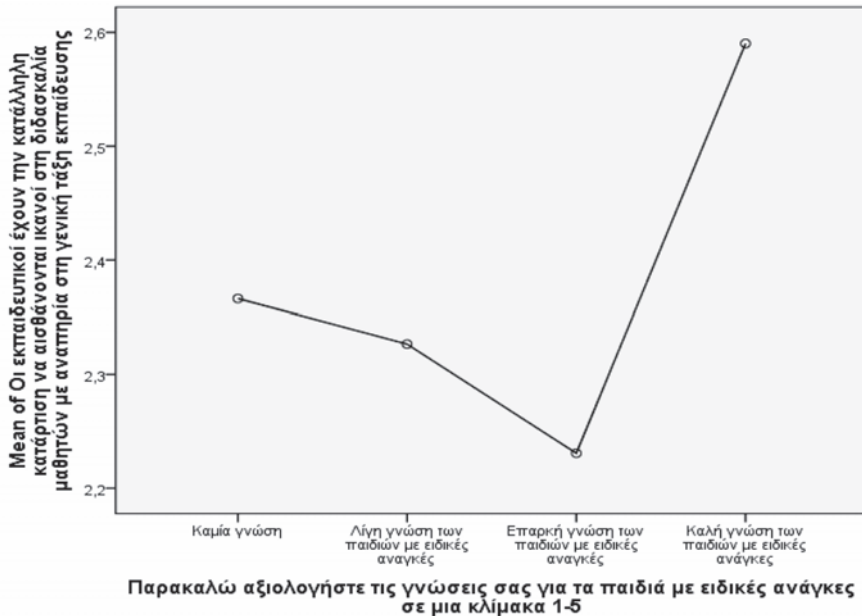
λόγηση έγινε μέσω περιγραφικής στατιστικής (Descriptive Statistics). Σύμφωνα με την ανάλυση διακύμανσης ANOVA δεν υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών  $F^{3:516}=2,742$ ,  $P=0,43$ .

Οι εκπαιδευτικοί έχουν την κατάλληλη κατάρτιση να αισθάνονται ικανοί στη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία στη γενική τάξη;

			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Οι εκπαιδευτικοί έχουν την κατάλληλη κατάρτιση να αισθάνονται ικανοί στη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία στη γενική τάξη εκπαίδευσης	Διαφωνώ απόλυτα	Count	35	68	103
		% within Θέση που υπηρετείτε	16,1%	22,4%	19,8%
	Διαφωνώ	Count	95	124	219
		% within Θέση που υπηρετείτε	43,8%	40,9%	42,1%
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Count	63	79	142
		% within Θέση που υπηρετείτε	29,0%	26,1%	27,3%
Συμφωνώ	Count	15	12	27	
	% within Θέση που υπηρετείτε	6,9%	4,0%	5,2%	
Συμφωνώ απόλυτα	Count	9	20	29	
	% within Θέση που υπηρετείτε	4,1%	6,6%	5,6%	
Total		Count	217	303	520
		% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 3: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Κατάρτιση των εκπαιδευτικών»

Από τη ανάλυση των δεδομένων (πίνακας 3) είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν ότι έχουν την κατάλληλη κατάρτιση να διδάξουν σε τάξεις συνεκπαίδευσης. Οι Νηπιαγωγοί διαφωνούν σε πολύ υψηλό ποσοστό 43,8% και επίσης υψηλό είναι το ποσοστό που είναι ουδέτερο, ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί το 29,0%. Οι Δάσκαλοι διαφωνούν σε ποσοστό 40,9% και διαφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 22,4%. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου  $\chi^2=6,681a$ ,  $df=4$  και  $p=0,154$ . Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων.



Σχήμα 3: «Κατανομή ομάδων ανάλογα με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών»

Μελετώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών (σχήμα 3) για το αν αισθάνονται είναι ικανοί να διδάξουν μαθητές με αναπηρία στη γενική τάξη, θεωρήσαμε απαραίτητο, αυτό να το εξετάσουμε ως προς τη μεταβλητή, που αφορά τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν επαρκή γνώση των παιδιών με αναπηρία διαφωνούν περισσότερο από όλους ( $N:91$ ,  $mean$  2,23), διαφωνούν επίσης, όσοι

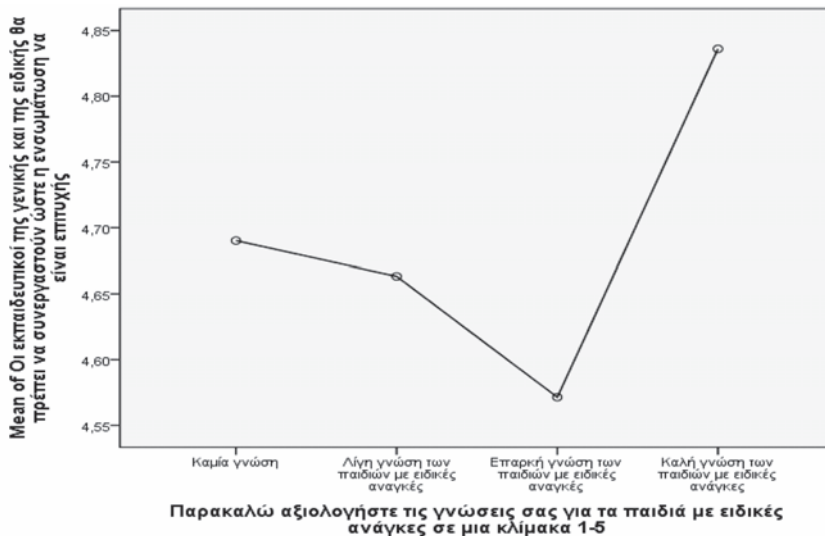
έχουν λίγη γνώση (N:297, mean 2,33), καμία γνώση (N:71, mean 2,37) και καλή γνώση (N:61, mean 2,59). Η αξιολόγηση έγινε μέσω περιγραφικής στατιστικής (Descriptive Statistics). Σύμφωνα με την ανάλυση διακύμανσης ANOVA δεν υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών  $F^{3,516}=1,569$ ,  $P=0,196$ .

Οι εκπαιδευτικοί της γενικής και της ειδικής εκπαίδευσης θα πρέπει να συνεργαστούν ώστε η ενσωμάτωση να είναι επιτυχής.

			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
		Count	0	7	7
	Διαφωνώ απόλυτα	% within Θέση που υπηρετείτε	0,0%	2,3%	1,3%
Οι εκπαιδευτικοί της γενικής και της ειδικής θα πρέπει να συνεργαστούν ώστε η ενσωμάτωση να είναι επιτυχής	Διαφωνώ	Count	3	7	10
		% within Θέση που υπηρετείτε	1,4%	2,3%	1,9%
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Count	3	3	6
		% within Θέση που υπηρετείτε	1,4%	1,0%	1,2%
	Συμφωνώ	Count	45	56	101
		% within Θέση που υπηρετείτε	20,7%	18,5%	19,4%
	Συμφωνώ απόλυτα	Count	166	230	396
		% within Θέση που υπηρετείτε	76,5%	75,9%	76,2%
Total		Count	217	303	520
		% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 4: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Συνεργασία εκπαιδευτικών»

Οι νηπιαγωγοί σε ποσοστό 76,5% και οι δάσκαλοι σε ποσοστό 74,9% συμφωνούν απόλυτα ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής και της ειδικής εκπαίδευσης θα πρέπει να συνεργαστούν ώστε η ενσωμάτωση να είναι επιτυχής (πίνακας 4). Πολύ μικρά τα ποσοστά αυτών που είναι ουδέτεροι ή που διαφωνούν. Βέβαια, το 2,3% των δασκάλων διαφωνεί απόλυτα και το άλλο 2,3% διαφωνεί ενώ δεν υπάρχει νηπιαγωγός που να διαφωνεί απόλυτα. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου  $\chi^2=6,085^a$ ,  $df=4$  και  $p=0,193$ . Από τον έλεγχο  $\chi$  τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων.



Σχήμα 4: «Κατανομή ομάδων ανάλογα με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση για τη συνεργασία εκπαιδευτικών»

Όπως είδαμε στον πίνακα 4 που αναλύει τις απόψεις νηπιαγωγών και δασκάλων έτσι και στο σχήμα 4 που ακολουθούσε τον πίνακα, γίνεται φανερό ότι όλοι συμφωνούν για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ώστε η ένταξη να είναι επιτυχής. Μεγαλύτερη η συμφωνία για αυτούς που έχουν καλή γνώση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (N:61, mean 4,84) και μικρότερη για αυτούς που έχουν επαρκή γνώση (N:91, mean 4,57). Η αξιολόγηση έγινε μέσω περιγραφικής στατιστικής (Descriptive Statistics). Σύμφωνα με την ανάλυση διακύμανσης ANOVA δεν υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών  $F^{3,516}=1,673$ ,  $P= 0,172$ .

Όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν υποστήριξη ώστε να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσα και έξω από το σχολείο;

Αναλύοντας τη μεταβλητή, ως προς τη θέση που υπηρετείτε στο σχολείο (πίνακας 5) γίνεται φανερό ότι το 46,1% των Νηπιαγωγών διαφωνεί και το 29,0% διαφωνεί απόλυτα ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν την κατάλληλη υποστήριξη ώστε να καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών τους με αναπηρία. Οι Δάσκαλοι επίσης διαφωνούν σε ποσοστό 41,6% και διαφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 44,6%. Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p= 0,000$ ). Η διαφορά αφορά το μεγάλο ποσοστό των δασκάλων που διαφωνεί απόλυτα 44,6% έναντι 29,0% των Νη-

			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν υποστήριξη ώστε να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες, μέσα και έξω από το σχολείο	Διαφωνώ απόλυτα	Count	63	135	198
		% within Θέση που υπηρετείτε	29,0%	44,6%	38,1%
	Διαφωνώ	Count	100	126	226
		% within Θέση που υπηρετείτε	46,1%	41,6%	43,5%
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Count	29	12	41
		% within Θέση που υπηρετείτε	13,4%	4,0%	7,9%
	Συμφωνώ	Count	10	17	27
		% within Θέση που υπηρετείτε	4,6%	5,6%	5,2%
	Συμφωνώ απόλυτα	Count	15	13	28
		% within Θέση που υπηρετείτε	6,9%	4,3%	5,4%
Total	Count	217	303	520	
	% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%	

Πίνακας 5: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς»

πιαγωγών όπως και το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών που αμφιταλαντεύονται σε σχέση με τους δασκάλους. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου  $\chi^2=24,630^a$ ,  $df=4$  και  $p=0,000$ .

Είναι απαραίτητη η συνεργασία δομών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης και του επισημοτικού προσωπικού για την πλήρη ένταξη των μαθητών στο γενικό σχολείο;

			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	Total
Είναι απαραίτητη η συνεργασία δομών ειδικής και γενικής και επισημοτικού προσωπικού για την πλήρη ένταξη των μαθητών στο γενικό σχολείο	Διαφωνώ απόλυτα	Count	5	3	8
		% within Θέση που υπηρετείτε	2,3%	1,0%	1,5%
	Διαφωνώ	Count	3	6	9
		% within Θέση που υπηρετείτε	1,4%	2,0%	1,7%
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Count	9	0	9
		% within Θέση που υπηρετείτε	4,1%	0,0%	1,7%
	Συμφωνώ	Count	53	102	155
		% within Θέση που υπηρετείτε	24,4%	33,7%	29,8%
	Συμφωνώ απόλυτα	Count	147	192	339
		% within Θέση που υπηρετείτε	67,7%	63,4%	65,2%
Total	Count	217	303	520	
	% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%	

Πίνακας 6: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Συνεργασία για την Ένταξη»

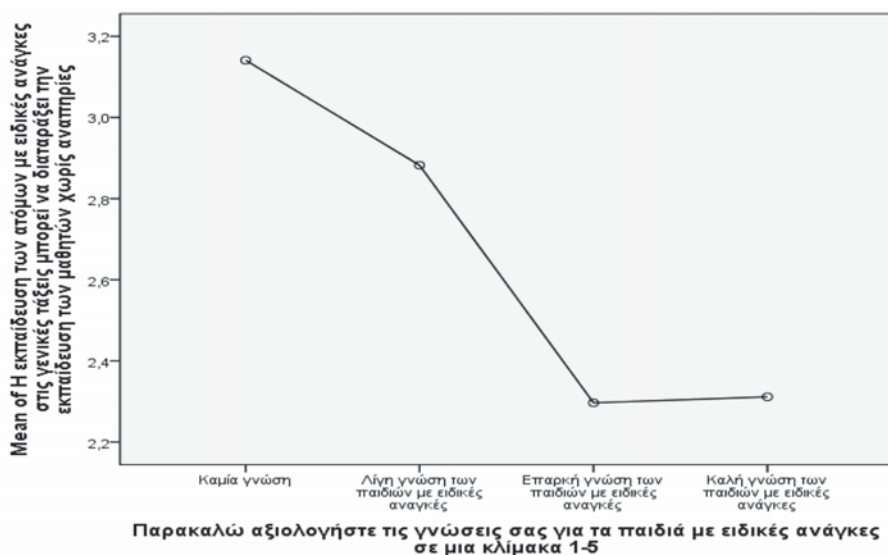
Οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι συμφωνούν απόλυτα ότι είναι απαραίτητη η συνεργασία δομών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης και επιστημονικού προσωπικού για την πλήρη ένταξη των μαθητών στο γενικό σχολείο (πίνακας 6). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου  $\chi^2=18,240^a$ ,  $df=4$  και  $p=0,001$ . Αναλυτικά, Οι νηπιαγωγοί συμφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 67,7% και συμφωνούν σε ποσοστό 24,4%, οι δάσκαλοι συμφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 63,4% και συμφωνούν σε ποσοστό 33,7%. Χαμηλά τα ποσοστά που έχουν αντίθετη άποψη. Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p=0,001$ ). Η διαφορά αφορά το ποσοστό των νηπιαγωγών που ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν σε σχέση με το ποσοστό των Δασκάλων που είναι μηδενικό. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου  $\chi^2=18,240^a$ ,  $df=4$  και  $p=0,001$ .

Η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία στις γενικές τάξεις μπορεί να διαταράξει την εκπαίδευση των μαθητών χωρίς αναπηρίες;

		Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στις γενικές τάξεις μπορεί να διαταράξει την εκπαίδευση των μαθητών χωρίς αναπηρίες	Διαφωνώ απόλυτα	Count 22 % within Θέση που υπηρετείτε 10,1%	60 19,8%	82 15,8%
	Διαφωνώ	Count 69 % within Θέση που υπηρετείτε 31,8%	62 20,5%	131 25,2%
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Count 79 % within Θέση που υπηρετείτε 36,4%	98 32,3%	177 34,0%
	Συμφωνώ	Count 36 % within Θέση που υπηρετείτε 16,6%	60 19,8%	96 18,5%
	Συμφωνώ απόλυτα	Count 11 % within Θέση που υπηρετείτε 5,1%	23 7,6%	34 6,5%
	Total	Count 217 % within Θέση που υπηρετείτε 100,0%	303 100,0%	520 100,0%

Πίνακας 7: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Μαθητές με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη – Συνεκπαίδευση»

Οι Νηπιαγωγοί αμφιταλαντεύονται σε μεγάλο ποσοστό 36,4%, ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με την άποψη, ότι η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία μπορεί να διαταράξει την εκπαίδευση των παιδιών χωρίς αναπηρία (πίνακας 7). Υψηλά επίσης για τους νηπιαγωγούς τα ποσοστά του διαφωνώ 31,8% και διαφωνώ απόλυτα 10,1%. Οι Δάσκαλοι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν και εκείνοι σε ποσοστό 32,3% , εκφράζουν όμως την άποψη ότι η συνεκπαίδευση δεν θα δημιουργήσει προβλήματα για την εκπαίδευση των παιδιών χωρίς αναπηρία αφού περίπου το 40,0% διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα (20,5% και 19,5% αντίστοιχα). Δε θα πρέπει όμως να παραβλέψουμε και τα υψηλά ποσοστά που συμφωνούν τόσο για τους Νηπιαγωγούς όσο και για τους Δασκάλους. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου  $\chi^2=16,487^a$ ,  $df=4$  και  $p=0,002$ . Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p= 0,002$ ). Η διαφορά αφορά το ποσοστό των Νηπιαγωγών που διαφωνούν σε σχέση με το ποσοστό των Δασκάλων που διαφωνούν απόλυτα.



Σχήμα 5: «Κατανομή ομάδων ανάλογα με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση για τη συνεκπαίδευση μαθητών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη»



Εξετάζοντας την μεταβλητή ως προς τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για θέματα αναπηρίας και τις απόψεις τους για τη συνεκπαίδευση και αν αυτή διαταράσσει την εκπαίδευση των παιδιών με τυπική ανάπτυξη παρατηρούμε (σχήμα 5), ότι οι Νηπιαγωγοί και οι Δάσκαλοι που έχουν καλή γνώση (N:61, mean 2,31) και επαρκή γνώση (N:91, mean 2,30) διαφωνούν. Ενώ οι εκπαιδευτικοί που έχουν λίγη γνώση (N:297, mean 2,88) και καμία γνώση (N:71, mean 3,14) ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν. Η αξιολόγηση έγινε μέσω περιγραφικής στατιστικής (Descriptive Statistics). Σύμφωνα με την ανάλυση διακύμανσης ANOVA υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών  $F^{3;516}=13,067$ ,  $P=0,000$ .

Οι τάξεις γενικής εκπαίδευσης που έχουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα έχουν μειωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις;

			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Οι τάξεις γενικής εκπαίδευσης που έχουν μαθητές με ειδικές ανάγκες θα έχουν μειωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις	Διαφωνώ απόλυτα	Count	35	84	119
		% within	16,1%	27,7%	22,9%
	Διαφωνώ	Θέση που υπηρετείτε			
		Count	114	104	218
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	% within	52,5%	34,3%	41,9%
		Θέση που υπηρετείτε			
	Συμφωνώ	Count	43	77	120
		% within	19,8%	25,4%	23,1%
	Συμφωνώ απόλυτα	Θέση που υπηρετείτε			
		Count	18	28	46
Total	% within	8,3%	9,2%	8,8%	
	Θέση που υπηρετείτε				
		Count	7	10	17
		% within	3,2%	3,3%	3,3%
		Θέση που υπηρετείτε			
		Count	217	303	520
		% within	100,0%	100,0%	100,0%
		Θέση που υπηρετείτε			

Πίνακας 8: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Τάξεις Συνεκπαίδευσης και Ακαδημαϊκές Επιδόσεις»

Οι Νηπιαγωγοί και οι Δάσκαλοι διαφωνούν και διαφωνούν απόλυτα ότι οι τάξεις που έχουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα έχουν μειωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις (πίνακας 8). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο

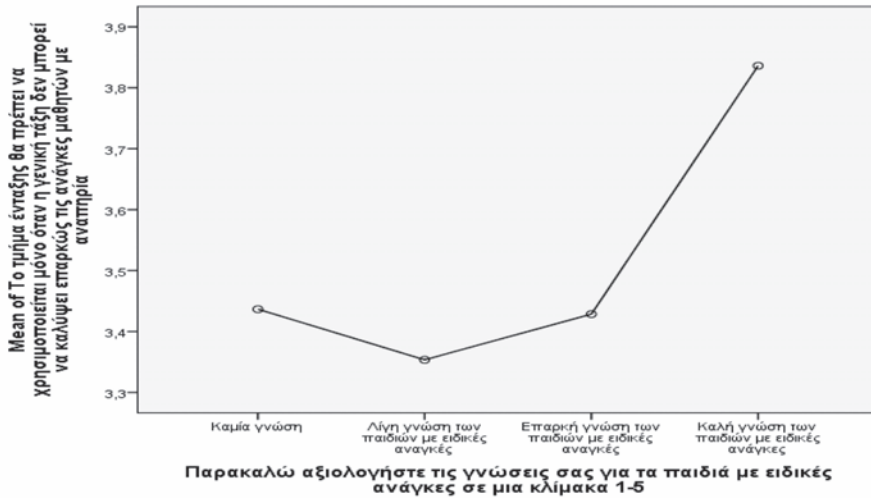
chi square όπου  $\chi^2=17,276^a$ ,  $df=4$  και  $p=0,001$ . Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί διαφωνούν σε ποσοστό 52,5% και διαφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 16,1%. Το 34,3% των Δασκάλων διαφωνεί και το 27,7% διαφωνεί απόλυτα. Υψηλά τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν. Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p=0,001$ ). Η διαφορά αφορά το υψηλότερο ποσοστό των Δασκάλων που διαφωνούν απόλυτα και το ποσοστό που ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν σε σχέση με τα αντίστοιχα ποσοστά των Νηπιαγωγών που είναι χαμηλότερα.

Το τμήμα ένταξης θα πρέπει να χρησιμοποιείται μόνο όταν η γενική τάξη δεν μπορεί να καλύψει επαρκώς τις ανάγκες μαθητών με αναπηρία;

			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Το τμήμα ένταξης θα πρέπει να χρησιμοποιείται μόνο όταν η γενική τάξη δεν μπορεί να καλύψει επαρκώς τις ανάγκες μαθητών με αναπηρία	Διαφωνώ απόλυτα	Count % within Θέση που υπηρετείτε	13 6,0%	17 5,6%	30 5,8%
	Διαφωνώ	Count % within Θέση που υπηρετείτε	52 24,0%	42 13,9%	94 18,1%
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Count % within Θέση που υπηρετείτε	58 26,7%	45 14,9%	103 19,8%
	Συμφωνώ	Count % within Θέση που υπηρετείτε	74 34,1%	132 43,6%	206 39,6%
	Συμφωνώ απόλυτα	Count % within Θέση που υπηρετείτε	20 9,2%	67 22,1%	87 16,7%
	Total	Count % within Θέση που υπηρετείτε	217 100,0%	303 100,0%	520 100,0%

Πίνακας 9: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Τμήματα Ένταξης»

Εξετάζοντας την μεταβλητή ως προς τη θέση που υπηρετούν, συμπεραίνουμε, ότι οι Νηπιαγωγοί φαίνεται να είναι μοιρασμένοι, μεγάλο το ποσοστό που συμφωνεί 34,1% αλλά μεγάλο επίσης το ποσοστό που διαφωνεί 24,0% όπως και αυτό που αμφιταλαντεύεται 26,7% (πίνακας 9). Οι Δάσκαλοι συμφωνούν 43,6% και συμφωνούν απόλυτα 22,1% ότι το τμήμα ένταξης θα πρέπει να χρησιμοποιείται μόνο όταν η γενική τάξη δεν μπορεί να καλύψει επαρκώς τις ανάγκες των μαθητών. Αυτή η διαφορά διαπιστώθηκε από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) όπου υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p=0,000$ ). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου  $\chi^2=31,600^a$ ,  $df=4$  και  $p=0,000$ .



Σχήμα 6: «Κατανομή ομάδων ανάλογα με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση για τα τμήματα ένταξης»

Μελετώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα τμήματα ένταξης σε σχέση με τις γνώσεις τους στην ειδική εκπαίδευση (σχήμα 6), αντιλαμβανόμαστε ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν καμία γνώση (N:71, mean 3,44), που έχουν λίγη γνώση (N:297, mean 3,35) και επαρκή γνώση (N:91, mean 3,43) ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν ότι οι μαθητές θα πρέπει να παρακολουθούν το τμήμα ένταξης μόνο όταν η γενική τάξη δεν καλύπτει τις ανάγκες τους. Αντίθετα, οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι που έχουν καλή γνώση (N:61, mean 3,84) συμφωνούν. Η αξιολόγηση έγινε μέσω περιγραφικής στατιστικής (Descriptive Statistics). Σύμφωνα με την ανάλυση διακύμανσης ANOVA υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών  $F^{3,516}=3,081$ ,  $P=0,027$ .

### Ανάλυση και Ερμηνεία των αποτελεσμάτων

Κατά τη βασική εκπαίδευση των υποψηφίων εκπαιδευτικών είναι σημαντικό να αναπτύσσεται η ικανότητα σύνδεσης της επιστημονικής γνώσης που αποκτάται σταδιακά κατά τη διάρκεια των σπουδών τους με την παιδαγωγική πρακτική (Μιχαλοπούλου, 2013). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης αποτελεί βασικό στάδιο υλοποίησης της πρακτικής της ένταξης (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000, 2004). Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι χρειάζονται στήριξη για να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των μαθητών στο γενικό σχολείο (Florian, 2010 & Linklater ▪ Forlin, 2010 ▪ Hanko, 1995). Η επιμόρφωση σε θέματα ένταξης θα πρέπει να είναι πολυεπίπεδη και καλά σχεδιασμένη. Η επαγγελματική

επάρκεια δεν προκύπτει μόνο από τις παιδαγωγικές πρακτικές και από το επίπεδο των γνώσεων, ούτε αποτελεί το άθροισμα των επιμέρους γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά είναι το αποτέλεσμα μιας πολύπλοκης διαδικασίας, η οποία καταλήγει στη λήψη των αποφάσεων (Μιχαλοπούλου, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας συμφωνούν ότι είναι απαραίτητη η συνεργασία των δομών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, καθώς και του επιστημονικού προσωπικού για την πλήρη ένταξη των μαθητών στο γενικό σχολείο. Δεν είναι σίγουροι, αν η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία στις γενικές τάξεις μπορεί να διαταράξει την εκπαίδευση των παιδιών χωρίς αναπηρία. Διαφωνούν βέβαια με την άποψη ότι οι τάξεις που έχουν μαθητές με αναπηρία έχουν μειωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Για πολλούς εκπαιδευτικούς η συνεκπαίδευση είναι τα τμήματα ένταξης και εκφράζουν την άποψη ότι η γενική τάξη δεν μπορεί να καλύψει τις ανάγκες όλων των μαθητών. Μιλούν για εξατομικευμένη παρέμβαση και παρόλο που δεν έχουν οι περισσότεροι εμπειρία στην ειδική εκπαίδευση δείχνουν να πιστεύουν στη συμπεριληψη.

Ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να υποστηρίζουν τη γενική αρχή της συνεκπαίδευσης (Fuchs & Fuchs, 1998 ▪ McLeskey, 2007 ▪ Scruggs & Mastropieri, 1996 ▪ Zigmond, 2003), υπάρχει μεγάλη διαφωνία σχετικά με την ερμηνεία και την εφαρμογή της στην πράξη (Fuchs & Fuchs, 1994 ▪ Kauffman, 1993 ▪ McLeskey, 2007 ▪ Zigmond, 2003 ▪ Zigmond, Kloo, & Volonino, 2009). Κεντρικό ρόλο σε αυτή τη διαφωνία είναι το ζήτημα, να διαπιστωθεί κατά πόσο η πλήρη ένταξη μπορεί να παράγει επιθυμητά αποτελέσματα για όλους τους μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (McLeskey, 2007 ▪ McLeskey & Waldron, 2011). Υποστηρίζεται ότι δεν πρέπει να δίνεται έμφαση μόνο στην πλήρη ένταξη αλλά στην ποιότητα της διδασκαλίας και στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα για τους μαθητές (Fuchs & Fuchs, 1994 ▪ Kauffman, 1993 ▪ McLeskey, 2007 ▪ Zigmond, 2003 ▪ Zigmond, Kloo, & Volonino, 2009).

Οι δάσκαλοι έχουν την άποψη ότι το τμήμα ένταξης θα πρέπει να χρησιμοποιείται μόνο όταν η γενική τάξη δεν μπορεί να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών, οι νηπιαγωγοί φαίνεται ότι δεν έχουν ξεκάθαρη άποψη για το θέμα. Αμφιταλαντεύονται κυρίως οι εκπαιδευτικοί με λίγη και καμία γνώση στην ειδική εκπαίδευση και συμφωνούν όσοι έχουν καλή γνώση. Τονίζουν το σημαντικό ρόλο των προϋποθέσεων για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, όπως κτιριακή υποδομή, χώροι για δραστηριότητες, κατάλληλο εκπαιδευτικό προσωπικό, ψυχολόγοι και άλλες ειδικότητες. Συνδέουν την ένταξη με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και τη συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολείων. Θεωρούν ότι το περιβάλλον του παιδιού πρέπει να έχει γνώση των δυσκολιών του και αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα της συνεκπαίδευσης στη

διαδικασία της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εκφράζουν την άποψη ότι η αποδοχή από τη γενική τάξη θα έρθει με την κατάλληλη καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς ώστε να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα και αυτό θα συμβάλει στη βελτίωση των γνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων τόσο των παιδιών με αναπηρία όσο και των συμμαθητών τους. Αναγνωρίζουν βέβαια ότι είναι δύσκολη διαδικασία αν δεν υπάρχουν κατάλληλες υποστηρικτικές δομές. Η υποστηρικτική ηγεσία, η συνεργασία και η στοχαστική σκέψη είναι το κλειδί για τα σχολεία χωρίς αποκλεισμούς. Τα προγράμματα που στηρίχθηκαν στην πρόσφατη παιδαγωγική του μετασχηματισμού και της εμπιστοσύνης, απέδειξαν ότι οι τρεις αυτές αρχές και μέθοδοι, μπορούν να χρησιμοποιηθούν, για να μετατρέψουν την εκπαίδευση για όλους (Hart, Dixon, Drummond & McIntyre, 2004 & Swann, Peacock, Hart & Drummond, 2012).

Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες καθώς τα αναλυτικά προγράμματα, τις περισσότερες φορές, δεν βοηθούν να οριστούν τα καθήκοντα, οι δραστηριότητες και οι συνθήκες στην τάξη. Με βάση τη βιβλιογραφία και την πρακτική σε γενικά σχολεία (Ainscow & Muncey, 1989), δουλεύοντας με παιδιά με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορούμε να προσδιορίσουμε κοινά χαρακτηριστικά των σχολείων που βιώνουν την επιτυχία (Ainscow 2004):

- Αποτελεσματική ηγεσία από έναν επικεφαλής εκπαιδευτικό, ο οποίος έχει δεσμευτεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες όλων των μαθητών
- Εμπιστοσύνη μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού που θα ασχοληθεί με τις ατομικές ανάγκες των παιδιών
- Η αίσθηση αισιοδοξίας ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να επιτύχουν
- Οι ρυθμίσεις για την υποστήριξη μεμονωμένων μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού
- Η παροχή ισορροπημένων εμπειριών για όλα τα παιδιά μέσα από το πρόγραμμα σπουδών
- Συστηματικές διαδικασίες για την παρακολούθηση και την αξιολόγηση της προόδου

### Βιβλιογραφία

- Ainscow, M. (2004). *Special Needs in the Classroom: A teacher education guide*. Paris: UNESCO.
- Ainscow, M., & Muncey, J. (1989). *Meeting Individual Needs in the Primary School*. London: Foulton.
- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P., & O'Flusoga, Y. (2016). *Παιδαγωγική του παιχνιδιού στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση* (Επιμ. Μ. Σακελλαρίου). Αθήνα: Πεδίο.
- Callan L. (2013). *A Case Study Examining the Inclusion of Children with Special Educational*

- Needs in a Mainstream Primary School*. Thesis. Trinity College: Dublin. (<http://hdl.handle.net/10147/316207>)
- EADSNE (European Agency for Development in Special Needs Education), (2001). *Inclusive and effective classroom practices* (C. J. W. Meijer, Ed.). (<https://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-effective-classroom-practice/IECP-Literature-Review.pdf>)
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386
- Forlin, C. (2010). *Teacher Education for Inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. Oxford: Routledge.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1998). Competing visions for educating students with disabilities: Inclusion versus full inclusion. *Childhood Education*, 74(5), 309-16.
- Hanko, G. (1995). *Special needs in ordinary classrooms: From staff support to staff development*. London: David Fulton Publishers.
- Hart, S., Dixon, A. Drummond, M.J., McIntyre, D. (2004). *Learning without Limits*. Milton Keynes: Open University.
- Kauffman, J. (1993). How we might achieve the radical reform of special education. *Exceptional Children*, 60(1), 6-16.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusion/ mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-29.
- McLeskey, J. (Ed.). (2007). *Reflections on inclusion: Classic articles that shaped our thinking*. Arlington, VA: Council for Exceptional Children.
- McLeskey, J., & Waldron, N. (2011). Educational programs for elementary students with learning disabilities: Can they be both effective and inclusive? *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(1), 48-57.
- Mitchell, D. (2010). *Education that fits: Review of international trends in the education of students with special educational needs (Final Report)*. University of Canterbury.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (2013). Κριτήρια αναστοχασμού των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Πρακτικής τους Άσκησης. Στο Α. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 157-170). Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στη Προσχολική Ηλικία και Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο. Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασχέσεων, ΕΚΠΑ.
- Νόμος 2817/2000, ΦΕΚ Α' 78/14.03.2000. «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ Α' 199/2.10.2008. «Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».
- ΟΗΕ. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*.

- Parekh, G. (2013). A Case for Inclusive Education. *Organizational Development / Research & Information Services*. Toronto District School Board.
- Pijl, S.J., Meijer, C., & Hegarty, S. (Eds.). (1997). *Inclusive Education: A Global Agenda*. London: Routledge.
- Rix, J., Hall, K., Nind, M., Sheehy, K., & Wearmouth, J. (2009). What pedagogical approaches can effectively include children with special educational needs in mainstream classrooms? A systematic literature review. *Support for Learning*, 24(2), 86-94.
- Σακελλαρίου, Μ., Στράτη, Π., & Αναγνωστοπούλου, Ρ. (2015, Οκτώβριος). Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τους παράγοντες που επηρεάζουν την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. *Πρακτικά 3<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος (ΨΕΒΕ)*, «Ψυχολογία και Εκπαίδευση: Σύγχρονοι Προσανατολισμοί και Εφαρμογές». Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- Σούλης, Σ.-Γ. (2002). *Παιδαγωγικής της ένταξης: Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»*, Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δάρδανος.
- Swann, M., Peacock, A., Hart, S. & Drummond, M.J. (2012). *Creating Learning Without Limits*. Milton Keynes: Open University.
- Τάφα, Ε. (1997). Προσχολική παρέμβαση σε νηπιαγωγεία συνεκπαίδευσης για παιδιά με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς. Στο Τάφα, Ε. (Επιμ.). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σσ.88-129). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris, UNESCO. Ministry of Education, Spain.
- UNESCO (2008). *Inclusive Education: The Way of the Future*, International Conference on Education, 48th session, Final Report, Geneva: UNESCO
- UNESCO Bangkok (2009). *Teaching Children with Disabilities in Inclusive Settings*. Specialized Booklet 3. Part of Embracing Diversity: Toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments. Bangkok: UNESCO. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001829/182975e.pdf>)
- Zigmond, N. (2003). Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another? *The Journal of Special Education*, 37(3), 193-199.
- Zigmond, N., Kloo, A., & Volonino, V. (2009). What, where, how? Special education in the climate of full inclusion. *Exceptionality*, 17, 189-204.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Πράξη*, Τόμος Β' (σσ. 45-57). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Η Σχολική και η Κοινωνική Εξέλιξη του Παιδιού  
στα Δίκτυα Διαγνωστικών και Αξιολογικών Μηχανισμών.  
Ταξινομήσεις Υπέρ των «Ευφυών» και Αποκλεισμοί  
εις Βάρος των «Αναπήρων»

Μηνάς Ευσταθίου\*

**Περίληψη**

Η θεωρία του βιολογικού ντετερμινισμού στηρίζει την εσφαλμένη αντίληψη: ότι η ατομική νοητική ικανότητα είναι εγγενές χαρακτηριστικό και ότι οι άνθρωποι «γεννιούνται προικισμένοι από τη φύση είτε με διανοητικές είτε με χειρονακτικές ικανότητες». Ο Jensen (1969 1976) στηρίζει την κληρονομικότητα της ευφυΐας και επιμένει ότι η ανθρώπινη νοημοσύνη είναι κατά 80% γενετικά καθορισμένη και κατά 20% επίκτητη. Μετά από έρευνες, συμπεράνε ότι οι λευκοί υπερισχύουν σε ευφυΐα των μαύρων. Επίσης ο Eysenk (1966 1980) ισχυρίζεται ότι η κληρονομικότητα έχει προτεραιότητα έναντι του περιβάλλοντος και είναι τέσσερις φορές πιο σημαντική από το περιβάλλον. Ο βιολογικός ντετερμινισμός κλωνίζεται, όταν επιστήμονες εγνωσμένου κύρους από τον χώρο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και της σύγχρονης Βιογενετικής, δημοσιεύουν αποτελέσματα ερευνών όπου εξηγούν, γιατί οι «ευφείς» ανήκουν πάντα σε ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Επιστημονικά Πορίσματα καταλήγουν ότι: α) «η ευφυΐα δεν μπορεί να μετρηθεί με τα περιβόητα Τεστ Νοημοσύνης και η φύση δεν είναι δυνατόν να διανέμει την ευφυΐα με κριτήρια ταξικά ή εθνικά» και β) «δεν γνωρίζουμε γονίδια στα οποία οφείλεται μια ιδιαίτερη ζωήρη ευφυΐα. Τα γονίδια και η «φύση» δεν μπορεί να διαχωριστούν από την εμπειρία και το περιβάλλον - η ευφυΐα είναι μια παρατεταμένη δόμηση και όχι ένα «δώρο».

---

\* Ο Μηνάς Ευσταθίου είναι Πρόεδρος του Πανελληνίου Επιστημονικού Συλλόγου Ειδικής Αγωγής –Π.Ε.Σ.Ε.Α.-, Εκδότης & Διευθυντής του περιοδικού «Θέματα Ειδικής Αγωγής», Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης Ηπείρου, Κέρκυρας & Λευκάδας, και μέλος της Συντακτικής Επιτροπής του περιοδικού του ΣΕΠΕΝΙ «Δείκτες της Εκπαίδευσης».



Στην εκπαίδευση ο βιολογικός ντετερμινισμός θεωρεί «την ευφυΐα υπεύθυνη για τη διαφοροποίηση των μαθητών στη σχολική τους επίδοση», ενώ οι εκφραστές της αντιρατσιστικής και αντιαυταρχικής παιδαγωγικής καταρρίπτουν αυτό το μύθο στηρίζοντας τη σχολική ένταξη όλων των παιδιών με διαφοροποιημένες παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους. Το Ελληνικό Κράτος με νομικο-πολιτικές πρωτοβουλίες πότε ενισχύει τον έναν πόλο και πότε τον άλλο.

### Εισαγωγή

Εδώ και χρόνια, οι διαγνωστικοί μηχανισμοί «τυποποιούν» τις διαδικασίες διάγνωσης μιας αναπηρίας καθιστώντας την ως το πρωτεύον χαρακτηριστικό του νηπίου, του παιδιού, του εφήβου και του νέου που καταφεύγει σε αυτούς. Παράλληλα, με τους διαγνωστικούς-αξιολογικούς-υποστηρικτικούς μηχανισμούς του Υπουργείου Παιδείας για τα ΑμΑ και τα ΑμΕΕΑ λειτουργούν και οι ιατροδιαγνωστικοί - ιατροπαιδαγωγικοί (ιατρικοί - ψυχιατρικοί) μηχανισμοί του Υπουργείου Υγείας, οι οποίοι με την «ετικετοποίηση» συμβάλλουν καθοριστικά στην αρνητική αντιμετώπιση στο σχολείο και σε αποκλεισμούς που συνοδεύουν τα ανάπηρα άτομα σε όλη τους τη ζωή.

Σε αυτούς τους μηχανισμούς διάγνωσης ακολουθούνται πρακτικές «ετικετοποίησης» που συνδέονται με το ξεπερασμένο ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας, και οι οποίες δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα: α) στην επακριβή διάγνωση και στη συνεχή εξειδίκευση των διαγνωστικών κατηγοριών, και β) «επιτρέπουν» την ειδική εκπαιδευτική στήριξη μόνο όταν αποδοθεί στο μαθητή ή τη μαθήτριά η «επίσημη διαγνωστική ετικέτα», παρά τη ρητορική των Νόμων 2817/2000 και 3699/2008, ότι με τους θεσμούς των ΚΔΑΥ<sup>1</sup> και των ΚΕΔΔΥ<sup>2</sup> επιδιώκεται η σχολική και η κοινωνική ένταξη των ΑμΑ<sup>3</sup> και των ΑμΕΕΑ<sup>4</sup>. Τα ΚΔΑΥ (2001-2008) και τα ΚΕΔΔΥ (2008-2018), συναντούν εμπόδια συγχρωτισμού με τους θεσμούς της εκπαίδευσης, γιατί η διοικητική ιεραρχία κυρίως, και αρκετά σχολεία αντιμετωπίζουν τα ΑμΑ και τα ΑμΕΕΑ με την παλιά παιδαγωγική προσέγγιση, όπου οι διαφορές, τα μειονεκτήματα και οι εκτροπές των μαθητών καταγράφονται συστηματικά, ενώ παράλληλα ιεραρχούνται τα προσόντα, οι ρόλοι και οι ικανότητές τους. Πολλοί εκπαιδευτικοί

1. ΚΔΑΥ: Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης & Υποστήριξης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία ιδρύθηκαν 2817/2000 (ΦΕΚ 78/14-03-2000, τ. Α').

2. ΚΕΔΔΥ: Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης & Υποστήριξης των ατόμων με αναπηρία και των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΦΕΚ 199/02-10-2008, τ. Α').

3. ΑμΑ: Άτομα με Αναπηρία.

4. ΑμΕΕΑ: Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

στρεβλώνοντας τη θεωρία του μηχηϋβιορισμού -με τη χρήση αμοιβών και τιμωριών- εδραιώνουν τα πλαίσια ελέγχου και πειθαρχίας του μαθητικού πληθυσμού, ενώ ΚΔΑΥ και ΚΕΔΔΥ ακολουθούν άλλες μεθόδους και πρακτικές για τη στήριξη των ΑμΑ και των ΑμΕ-ΕΑ. Τόσο στο γενικό όσο και στο ειδικό σχολείο κυριαρχεί ένα σύστημα αξιολόγησης και προαγωγής που ανταμείβει με την απόκτηση βαθμών και θέσεων ή υποβιβάζει τους μαθητές σε στάσιμους. Η αναίρεση του δικαιώματος πρόσβασης των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ σε επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης οδηγεί στον **σχολικό αποκλεισμό**, κι έτσι: α) ενισχύεται ο **κοινωνικός αποκλεισμός** με τις «στρατιές» **ανεπίδερτων νέων**, και β) καταστρατηγούνται οι Νόμοι 2817/2000 και 3699/2008, που ορίζουν ρητά ότι «βασικός σκοπός των ΚΔΑΥ και ΚΕΔΔΥ είναι η σχολική ένταξη των ατόμων με αναπηρία με εξειδικευμένα προγράμματα σε σχολεία της γενικής και της ειδικής αγωγής», (Ευσταθίου, 2010).

Σήμερα τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα ακολουθούν το μοντέλο της ιατροποίησης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών θεωρώντας ότι «κάθε σχολικό και παιδαγωγικό πρόβλημα» εντοπίζεται μόνο με τη χρήση τυποποιημένων ψυχολογικών-αξιολογικών κριτηρίων (test). Όμως η σύγχρονη παιδαγωγική θεώρηση, μέσα από το πρίσμα της διεπιστημονικής οριοθέτησης της Ειδικής Παιδαγωγικής, θέτει σε αμφισβήτηση τη μονομερή και άκαμπτη διαγνωστική διαδικασία (Thomas and Vaughn, 2004), γιατί η στερεοτυπική χρήση ψυχολογικών και ψυχιατρικών test νομιμοποιούσε την αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος του «διαταραγμένου και νοητικά καθυστερημένου» από το γενικό σχολείο στο ειδικό σχολείο.

### 1. Κοινωνικές και Σχολικές Επιδράσεις στην Εξέλιξη του Παιδιού

Ο δυτικός κόσμος, εδώ και δύο αιώνες, ταλανίζεται από το δόγμα του βιολογικού ντετερμινισμού, σύμφωνα με το οποίο η ανθρώπινη υπόσταση καθορίζεται από το γενετικό υλικό και έτσι μια κοινωνία με αφετηριακό καθορισμό τα γονίδια ρυθμίζει και καθορίζει τη συμπεριφορά τόσο των μεμονωμένων ατόμων όσο και του συνόλου. Αυτό το δόγμα, με εκφραστές έναν ισχυρό πυρήνα γενετιστών και βιολόγων επιστημόνων, βρήκε ανταπόκριση και στο χώρο των κοινωνικών επιστημών: ψυχιατρική, παιδαγωγική ψυχολογία, πολιτική οικονομία, δίκαιο – θεσμοί - διοίκηση κ.λπ. επηρεάζοντας σημαντικά τη λειτουργία των εθνικών κρατών και των εκπαιδευτικών τους συστημάτων. Για πολλές δεκαετίες, η νομιμοποίηση και η χρήση εργαλείων διάγνωσης και μέτρησης της ευφυΐας/νοημοσύνης, δεν είχε στόχο τη βελτίωση της επίδοσης των μαθησιακά αδύνατων μαθητών, αλλά ήταν το μέσο αποκλεισμού των νοητικά «κατώτερων» ατόμων των οποίων η αναπαραγωγή «αποτελεί απειλή για την κοινωνική, οικονομική και ηθική ευημερία του κράτους», (Terman, 1916 1925 2000).

Η Rogoff (1990) επισκοπώντας ένα ευρύ πεδίο έρευνας, που αφορούσε τον τρόπο ζωής διαφορετικών κοινωνικών ομάδων σε σχέση με τη δόμηση της γνώσης στα νήπια, τα παιδιά και τους εφήβους, περιγράφει πολλούς τρόπους με τους οποίους οι μητέρες αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους. Σε μερικές κουλτούρες η οπτική επαφή με τα νήπια αποφεύγεται ολοκληρωτικά, ενώ σε άλλες επιζητείται έντονα. Σε διάφορες κοινότητες οι ενήλικοι αφηγούνται και παρέχουν οδηγίες στα μικρά παιδιά, ενώ σε άλλες σπάνια δίνονται εξηγήσεις στα πώς να κάνουν κάτι. Σε όλες αυτές τις κοινωνίες, οι περισσότεροι ανήλικοι μεγαλώνουν έχοντας πολλές γνώσεις και είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στη ζωή της κοινότητας, παρά το γεγονός ότι αυτό που τα μέλη μιας κοινότητας θεωρούν κοινότητα στρατηγική για την ενθάρρυνση της ανάπτυξης των παιδιών, μπορεί να μοιάζει αδιανόητο για τα μέλη άλλων κοινοτήτων με διαφορετικές συνήθειες.

Σήμερα το μοντέλο μάθησης με καθοδήγηση των νηπίων, των παιδιών και των εφήβων, από τους γονείς και το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον, ολοένα και περιορίζεται. Τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα υιοθετούν τις δυτικοευρωπαϊκές θεωρητικές προσεγγίσεις για τις παιδαγωγικές μεθόδους και τα αναλυτικά προγράμματα και τις εφαρμόζουν εις βάρος των παραδοσιακών μορφών εκπαίδευσης που προϋπήρχαν. Παρά τις ισχυρές επιρροές που δέχονται τα εκπαιδευτικά συστήματα από τον δυτικό κόσμο, γνωστοί ερευνητές και θεωρητικοί της εκπαίδευσης υποστηρίζουν την επανεξέταση της αξίας των άλλων παραδοσιακών μεθόδων καθοδήγησης της διδασκαλίας στα σχολεία.

Ο Munjanjia (1995) ερευνώντας τις εκπαιδευτικές δομές σε χώρες της Αφρικής παρατήρησε ότι «το μοίρασμα της γνώσης στις ομάδες μαθητών γίνεται για ψυχαγωγία ... για την αφήγηση ιστοριών ... για την εκτέλεση μιας εργασίας ... ή για ένα σημαντικό γεγονός, όπως είναι ο γάμος ή άλλες θρησκευτικές τελετές». Έτσι η εκπαίδευση παραμένει τμήμα της καθημερινής ζωής κι όχι μια ξεχωριστή δραστηριότητα που πραγματοποιείται σε ειδικό ίδρυμα. Ο ίδιος ερευνητής παρατήρησε ότι στη Ζιμπάμπουε «οι δάσκαλοι αναζητούν ευκαιρίες να βγουν από το συνηθισμένο, μη συναισθηματικό, αποστασιοποιημένο ρόλο τους και να αλληλεπιδράσουν περισσότερο με τους μαθητές τους με τον αντιαυταρχικό τρόπο παίζοντας τον ρόλο του «θείου» ή της «θείας» στις κοινότητες οργανωμένων φυλών».

Την επανεκτίμηση των μη ευρωπαϊκών παραδόσεων διευκολύνει με έρευνές της η ανθρωπολόγος Paradise (1993) σε κοινότητες του Μεξικού παρατηρώντας ότι η πιο παθητική ανάμειξη των ενηλίκων είναι δυνατό να ενθαρρύνει τα παιδιά να αναλάβουν έναν πιο ενεργό ρόλο στη διαχείριση της μάθησής τους, φτιάχνοντας «παιδιά που μπορούν να αναλάβουν την ευθύνη μάθησής του, παιδιά που είναι σε θέση να δημιουργούν καταστάσεις και δραστηριότητες από τις οποίες μαθαίνουν, παιδιά με αναπτυγμένη ικανότητα να αναλαμβάνουν πρω-

τοβουλίες και να διατηρούν το ατομικό τους κίνητρο». Επίσης, ο Jayalakshmi (1993) με πολυετείς έρευνές του υποστηρίζει ότι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ινδία μπορεί να δει κανείς τη διαρκή επίδραση των παραδοσιακών τρόπων διδασκαλίας αφήγησης ιστοριών Gurukala και Harikatha (ιστορίες των θεών). Οι τρόποι αυτοί εξαρτώνται από το πόσο καλός είναι ο αφηγητής (δάσκαλος) και πόσο δεκτικό είναι το ακροατήριο του (οι μαθητές). Στόχος αυτής της μεθόδου ήταν να δώσει στους μαθητές πρόσβαση στη γνώση που έγκειται στην αυθεντία του δασκάλου και του κειμένου. Ο Jayalakshmi (1993) ηχογράφησε τον τρόπο με τον οποίο αυτό το σταθερό δασκαλοκεντρικό πρότυπο αλληλεπίδρασης κατέρρευσε, λόγω της εισαγωγής του εκπαιδευτικού διδακτικού υλικού με χρήση βίντεο για τη διδασκαλία των Αγγλικών, όπου οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά σε μικρές ομάδες μέσα στην τάξη. Φαίνεται πως η καινούρια αυθεντία, η καινούρια πηγή πληροφοριών και νέων προτύπων επικοινωνίας υπέσκαπταν τον έλεγχο που ασκούσε ο δάσκαλος στην ομιλία. Σ' αυτό το νέο πλαίσιο, οι παραδοσιακές στρατηγικές καθοδήγησης κατέρρευσαν.

Οι Super και Harkness (1986) τοποθετούν την εξέλιξη του παιδιού και τις πολιτισμικές διαδικασίες μέσα σε ένα απλό πλαίσιο και ενσωματώνουν την ανθρώπινη εξέλιξη σε ένα πολιτισμικό σύστημα. Δανείζονται μια έννοια από την οικολογία την «οικολογική περιοχή» και την χρησιμοποιούν, για να περιγράψουν τη σχέση των οργανισμών με το περιβάλλον τους. Μετά από πολυετείς έρευνες οι Super και Harkness (1986) ταυτίζουν τρία υποσυστήματα της αναπτυξιακής περιοχής, που συνδέουν τις ανθρώπινες εξελικτικές διαδικασίες κατευθείαν με τον πολιτισμό, το φυσικό και κοινωνικό πλαίσιο της εξέλιξης, τη συνήθεια φροντίδας του παιδιού και την ψυχολογία των γονιών. Η έρευνά τους για την επίδραση που έχει στην εξέλιξη η σχέση ενηλίκου - παιδιού και η αλληλεπίδραση μεταξύ των συνομηλίκων, όπως, επίσης, και οι έρευνές τους για τον ρόλο της οικογένειας, της γειτονιάς και της σχολικής τάξης στην οργάνωση και στην καθοδήγηση της εξέλιξης, τονίζουν το φυσικό και κοινωνικό σκηνικό της αναπτυξιακής περιοχής. Τα πολιτισμικά συστήματα που περιγράφουν οι Super και Harkness είναι πιο κατάλληλα της κοινωνικής εξέλιξης, παρά της γνωστικής εξέλιξης, γιατί «παρέχουν υλικό από το οποίο το παιδί αντιλαμβάνεται τους κοινωνικούς, συναισθηματικούς και γνωστικούς κανόνες του πολιτισμού», (1986: 552). Όμως, παρά τη σημαντική προσφορά των ερευνών τους, οι Super και Harkness δεν αποσαφηνίζουν ποιοι γνωστικοί κανόνες υπάρχουν, πώς αυτοί οι κανόνες γίνονται αντιληπτοί, για να κατευθύνουν τη γνωστική λειτουργία και, το σημαντικότερο για τον επιστημονικό κόσμο που δραστηριοποιείται στα εκπαιδευτικά συστήματα, πώς οι κανόνες σχετίζονται με τη γνωστική εξέλιξη του νηπίου, του παιδιού, του εφήβου και του νέου.

Σήμερα, η αντίληψη που κυριαρχεί για την εξέλιξη του παιδιού είναι γεμάτη ατομι-

κισμό, που δίνει έμφαση στην ψυχολογική αξία που έχει το παιδί για τους γονείς, τους στόχους της κοινωνικοποίησης, που συνδέονται με τον αποχωρισμό και την ανεξαρτησία και ένα ύφος ανατροφής, που ενθαρρύνει την αυτονομία και την ανεξαρτησία, και μια έντονη έμφαση στην προσωπική, γνωστική και κοινωνική εξέλιξη. Αυτό έρχεται σε έντονη αντίθεση με την ανεξάρτητη ματιά στις παραδοσιακές κοινωνίες αγροτικής οικονομίας, όπου δίνεται έμφαση στην εκπαίδευση συμμόρφωσης και δεν υπάρχει πολύς χώρος για την ενθάρρυνση του παιχνιδιού, την επιλογή ή την διερεύνηση ιδεών και αντιλήψεων. Ο Geertz (1975) και η Kagitcibasi (1996) αποφαινόμενοι ότι «η δυτική ψυχολογία αποδέχεται έναν τύπο εαυτού –τον χωριστό εαυτό- και τον θεωρεί υγιές πρότυπο. Είναι η ρυθμιστική φύση της ψυχολογίας που την καθιστά ισχυρή. Μπορεί να χρησιμοποιείται για να συμβάλει στην ανθρώπινη ευημερία, αλλά, αν δεν καθοδηγεί σωστά, μπορεί να αποβεί περισσότερο βλαπτική παρά ωφέλιμη». Γι' αυτό ακριβώς διαμαρτύρονται οι επικριτές της αμερικανικής ψυχολογίας και πηγαίνοντας παραπέρα από τους Geertz και Kagitcibasi, τονίζουν ότι «η ψυχολογία αποτελεί τμήμα του προβλήματος της εγωκεντρικότητας και της απουσίας κοινωνικής δέσμευσης, όχι λύση του» (Edwards, 1991).

## **2. Η Κοινωνική Λειτουργία των Τεστ Ευφυΐας κι η Εξάρτησή τους από τη Δυτική Κουλτούρα**

Η εσφαλμένη αντίληψη ότι η ατομική νοητική ικανότητα (ευφυΐα) είναι εγγενές χαρακτηριστικό και ότι οι άνθρωποι χωρίζονται σε έξυπνους και «κουτούς» είναι πολύ παλιά. Σύμφωνα με αυτή, οι άνθρωποι «γεννιούνται προικισμένοι από τη φύση είτε με διανοητικές είτε με χειρονακτικές ικανότητες», (Φραγκουδάκη, 1985). Σε έρευνες, όπως για παράδειγμα του Jensen, υποστηρίζεται ότι η ανθρώπινη νοημοσύνη είναι κατά 80% γενετικά καθορισμένη και κατά 20% επίκτητη. Ο Jensen (1969 1976) στηρίζει την κληρονομικότητα της ευφυΐας σε συγκρίσεις λευκών και μαύρων επιμένοντας ότι οι Αφροαμερικανοί είναι λιγότερο προικισμένοι από τους λευκούς. Αλλά και ο H. J. Eysenk (1975 1980), ο γνωστός πανεπιστημιακός ψυχολόγος για τα τεστ του «για διανοητικούς γίγαντες» και τις μετρήσεις του για τη λεκτική αριθμητική και τη χωροαντιληπτική ικανότητα, πρεσβεύει με δογματικό τρόπο ότι η κληρονομικότητα έχει προτεραιότητα έναντι του περιβάλλοντος και ότι είναι τέσσερις φορές πιο σημαντική από το περιβάλλον.

Τα σημαντικότερα τεστ νοημοσύνης (ευφυΐας) είναι γλωσσικά, τα οποία παράλληλα χρησιμεύουν και στην τυποποίηση της γλώσσας. Έχει παρατηρηθεί από ερευνητές, ότι: α) απαντήσεις που δίνονται στο ιδιόλεκτο των διαφόρων περιθωριακών ομάδων δεν γίνονται δεκτές, και β) όσοι διεκδικούν θέση εργασίας ή θέση στελέχους σε υπηρεσίες του δημοσίου

ή του ιδιωτικού τομέα, πρέπει να μπου στον κόπο να μάθουν την κυρίαρχη γλώσσα, που είναι και η γλώσσα των κατασκευαστών αυτών των τεστ (Liungman, 1987). Ο Foucault (1964) τονίζει ότι: «τα σημαντικότερα τεστ νοημοσύνης που χρησιμοποιούνται σε μια χώρα έχουν διάφορες κρυφές κοινωνικές λειτουργίες. Μία από αυτές είναι να χρησιμεύουν ως όργανο επιλογής των ατόμων εκείνων που θα αναλάβουν τη διαφύλαξη της κατεστημένης δομής της κοινωνίας, δηλαδή νομικούς, ψυχιάτρους, γιατρούς, πολεοδόμους, πολιτικούς μηχανικούς, στρατιωτικούς, καθηγητές...». Στη Γερμανία και τη Σουηδία οι σχολικοί έλεγχοι συγκρίνονται με τα αποτελέσματα του υποχρεωτικού τεστ νοημοσύνης (ευφυΐας) και μόνον οι έλεγχοι εκείνοι που έχουν τη μεγαλύτερη συσχέτιση με τον διαπιστωμένο Δείκτη Νοημοσύνης παίρνονται υπόψη για τη φοίτηση του παιδιού στο γενικό σχολείο σε Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και που μπορεί να οδηγήσει σε εισαγωγή στο πανεπιστήμιο. Αν οι απαντήσεις δεν είναι οι αναμενόμενες ο μαθητής οδηγείται σε ειδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο (επαγγελματική κατάρτιση ή ειδικό σχολείο).

Σύμφωνα με τα τεστ νοημοσύνης (ευφυΐας), η σκέψη που συμμορφώνεται με τις αρχές της δυτικής κουλτούρας –της δυτικής κατεστημένης λογικής- είναι η ανώτερη ανθρώπινη ικανότητα. Θεωρείται αυτονόητο ότι μόνον ένας σωστός τρόπος σκέψης υπάρχει και ότι οι θεμελιώδεις συμβολικές συμβάσεις της δυτικής λογικής είναι οι μόνες που υπάρχουν. Βασική σημασία για τη δυτική λογική έχει η αυστηρή αντιδιαστολή ανάμεσα στο σύμβολο μιας έννοιας και στο σύμβολο της άρνησής της.

Η δυτική λογική έχει την τάση να αρνείται ότι όλες οι ιδέες, έννοιες και ορισμοί των φυσικών αντικειμένων και γεγονότων εξαρτώνται από τις διαδικασίες που γίνονται στη σκέψη του ανθρώπου. Κατά τον Liungman (1987), όσοι υιοθετούν την παραδοχή ότι «η ανθρώπινη συνείδηση είναι ένα είδος καθρέπτη που αντανακλά μια αντικειμενική πραγματικότητα», παραβλέπουν δύο προβλήματα: 1) την αβεβαιότητα ενός τέτοιου ανεξάρτητου από την ανθρώπινη συνείδηση φυσικού κόσμου, 2) η αντανάκλαση αυτού του κόσμου από τις αισθήσεις μας (όραση, ακοή, αφή, όσφρηση, γεύση κ.λπ.) εξαρτάται από το εννοιολογικό σύστημα που έχει ενσταλαχτεί με την αγωγή και την παιδεία». Τα τεστ νοημοσύνης (ευφυΐας), με το να προϋποθέτουν σιωπηρά ότι η δυτική λογική είναι ο μόνος σωστός τρόπος σκέψης, δικαιώνουν τις θεωρίες για υπερανθρώπους και υπανθρώπους.

Ο βιολογικός ντετερμινισμός –δημιούργημα της κυρίαρχης δυτικής σκέψης- κλονίστηκε, όταν επιστήμονες εγνωσμένου κύρους δημοσίευσαν τα αποτελέσματα συστηματικών ερευνών τους, στα οποία αποδεικνυόταν ότι οι «ευφυείς» ανήκουν πάντα σε ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Σε αυτό βοήθησαν οι επιστήμες της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και της σύγχρονης Βιογενετικής. Σύμφωνα με επιστημονικά πορίσματα από αυτές τις επιστήμες, η ευφυΐα δεν

μπορεί να μετρηθεί με τα περιβόητα Τεστ Νοημοσύνης και η φύση δεν είναι δυνατόν να διανέμει την ευφυΐα με κριτήρια ταξικά ή εθνικά (Φραγκουδάκη, 2001). Για το ζήτημα του γενετικού καθορισμού της ευφυΐας ο Jacquard (1995) αναφέρει ότι «δεν γνωρίζουμε γονίδια στα οποία οφείλεται μια ιδιαίτερη ζωηρή ευφυΐα», επιμένοντας ότι «η ευφυΐα είναι μια παρατεταμένη δόμηση και όχι ένα «δώρο» και, επομένως δεν μπορεί να διαχωριστούν τα γονίδια και η «φύση» από την εμπειρία και το περιβάλλον, διότι αυτά βρίσκονται σε μια διαρκή αλληλεπίδραση και συνεργάζονται για την επιτέλεση της νοητικής δραστηριότητας».

Τον μύθο του βιολογικού καθορισμού της ευφυΐας κατέρριψε, πριν από μισό αιώνα, η ερευνήτρια ανθρωπολόγος-κοινωνιολόγος Anastasi (1963) παρατηρώντας ότι «θεωρητικά είναι δυνατό να κατασκευαστούν τεστ νοημοσύνης, υπό την προϋπόθεση ότι θα εστιάζονται σε κοινές εμπειρίες όλων των κουλτούρων», καταλήγοντας στο συμπέρασμα «ότι δεν είναι δυνατόν να κατασκευασθούν πολιτιστικά ουδέτερα τεστ νοημοσύνης, γιατί κανένας άνθρωπος δεν ζει μέσα σε πολιτιστικό κενό». Την πρώτη θεμελιωμένη επιστημονικά απάντηση στα ρατσιστικά ιδεολογήματα του βιολογικού ντετερμινισμού έδωσαν, στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα οι Binet (εκπαιδευτικός) και Simon (ψυχολόγος), που δημιούργησαν το 1905 το πρώτο τεστ νοημοσύνης, οι οποίοι πίστευαν ότι η νοημοσύνη δεν είναι γενετικά καθορισμένη. Με τη στήριξη του Γαλλικού Κράτους χορηγούσαν στα δημόσια σχολεία αυτό το τεστ, κι αν παρατηρούσαν ότι κάποια παιδιά υστερούσαν νοητικά και είχαν μαθησιακά προβλήματα, το επόμενο βήμα ήταν η προσπάθεια βελτίωσής τους δια της «πνευματικής ορθοπαιδικής οδού» όπως χαρακτηριστικά αποκαλούσαν τη συγκεκριμένη μέθοδο παρέμβασης (Παπαδημητρίου, 2000).

### **3. Ταξινομήσεις Υπέρ των «Ευφυών» και Αποκλεισμοί εις Βάρος των «Αναπήρων»**

Ένα σημαντικό ζήτημα στον χώρο της εκπαίδευσης είναι κατά πόσο η ευφυΐα είναι υπεύθυνη για τη διαφοροποίηση των μαθητών στη σχολική τους επίδοση. Πριν μερικές δεκαετίες ίσχυε η θεωρητική θέση για φυσική ανισότητα των ατόμων απέναντι στην εκπαίδευση και κυριαρχούσαν οι παρακάτω αντιλήψεις: α) κάποιοι μαθητές «παίρνουν τα γράμματα» και κάποιοι άλλοι δεν είναι «πλασμένοι για γράμματα» (Ασκούνη, 2003), β) η επιτυχία στο σχολείο και τη ζωή είναι θέμα εξυπνάδας και φυσικών χαρισμάτων, και γ) όσοι αποτυγχάνουν στερούνται των «φυσικών δώρων» και σίγουρα την ευθύνη την έχουν οι ίδιοι και σε καμιά περίπτωση το σχολείο ή η κοινωνία (Φραγκουδάκη, 2001).

Η θεωρητική θέση της «εκ γενετής» διανοητικής ανισότητας ανατρέπεται από τα σύγχρονα πορίσματα της Βιογενετικής και την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Το γεγονός ότι μερικά άτομα αποκτούν ικανότητες, χωρίς ιδιαίτερο κόπο και ευκολότερα από άλλους

ανθρώπους, δεν επιβεβαιώνει την ύπαρξη ταλέντου. Οι διαφορές μεταξύ ανθρώπων στην ευκολία απόκτησης κάποιας δεξιοτήτας μπορεί να οφείλονται στη συνεισφορά πολλών παραγόντων. Σε αυτούς περιλαμβάνονται επιρροές από τα κίνητρα και την προσωπικότητα του ατόμου, καθώς και πρότερες μαθησιακές εμπειρίες που του δίνουν γνώσεις, ιδέες, δεξιότητες και αυτοπεποίθηση. Η ευκολία απόκτησης των ασυνήθιστων ικανοτήτων είναι συχνά το αποτέλεσμα τους.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι εκφραστές ενός «συγκεκαλυμμένου» βιολογικού ντετερμινισμού βρίσκονται σε μια συνεχή διαπάλη με τους εκφραστές της αντιρατσιστικής και αντιαυταρχικής παιδαγωγικής. Το επίσημο κράτος, παρά τη φαινομενική ουδετερότητά του με τον Ν.3699/2008, διευκολύνει τις ταξινομήσεις του μαθητικού υπέρ των «ευφύων» μαθητών και διευκολύνει το σχολικό αποκλεισμό εις βάρος των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ. Η αρχή γίνεται με τον Ν.3194/2003 και την εισαγωγή του ρατσιστικού όρου «χαρισματικά παιδιά». Ο ρατσιστικός παιδαγωγικός ορισμός «χαρισματικά παιδιά» αποτυπώνεται με ακρίβεια στον Ν.3699/2008 (άρθρο 3, πρ. 3) ως εξής: «*Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα...*», με την υποχρέωση «του Υπουργού Παιδείας, κατόπιν εισήγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου να ανατεθεί σε Σχολές ή Τμήματα των Α.Ε.Ι. η ανάπτυξη προτύπων αξιολόγησης και ειδικών προγραμμάτων για τα χαρισματικά παιδιά ...». Στην υιοθέτηση αυτών των ρατσιστικών προσεγγίσεων σε δύο Νόμους του Ελληνικού Κράτους αντέδρασαν έντονα επιστημονικά σωματεία και πολιτικά κόμματα (ΠΕΣΕΑ, 2003 2008), προβάλλοντας τις επιστημονικές επισημάνσεις των Bourdieu & Passeron (1996): «*Στην ιδεολογία που θα μπορούσαμε να ονομάσουμε χαρισματική (αφού δίνει αξία στη «χάρη» ή το «χάρισμα») οι προνομιούχες τάξεις βρίσκουν μια νομιμοποίηση των πολιτισμικών τους προνομίων, που μετουσιώνονται, έτσι, από κοινωνική κληρονομιά σε ατομική χάρη ή σε προσωπική αξία. Μεταμφιεσμένος έτσι, «ο ταξικός ρατσισμός» μπορεί να επιδεικνύεται, δίχως ποτέ να εμφανίζεται. Τόσο περισσότερο πετυχαίνει αυτή η αλχημεία, όσο οι λαϊκές τάξεις αντί να της αντιπαραθέτουν μιαν άλλη εικόνα για τη σχολική επιτυχία, επαναλαμβάνουν για λογαριασμό τους την αντίληψη των ανώτερων τάξεων ότι υπάρχει διαφορά ουσίας, και βιώνουν το μειονέκτημά τους ως προσωπική μοίρα*». Δέκα χρόνια, μετά την ψήφιση του Ν.2817/2000 και δύο χρόνια, από τη ψήφιση του Ν.3699/2010, οφείλουμε να αποτιμήσουμε τον σύνθετο ρόλο των ΚΔΑΥ και των ΚΕΔΔΥ σε ό,τι αφορά το εγχείρημα της σχολικής ή της κοινωνικής ένταξης των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ. Να απαντήσουμε, γιατί το ελληνικό κράτος συντηρεί, παράλληλα με τα δίκτυα των διαγνωστικών-αξιολογικών-υποστηρικτικών μηχανισμών για τα ΑμΑ και τα ΑμΕΕΑ (εκπαιδευτικοί μηχανισμοί του



Υπουργείου Παιδείας), τα ιατροδιαγνωστικά-ιατροπαιδαγωγικά κέντρα (ιατρικοί-ψυχιατρικοί μηχανισμοί του Υπουργείου Υγείας).

Τα ΚΔΑΥ (2001-2008) και τα ΚΕΔΔΥ (2008-2018), ως εκπαιδευτικοί μηχανισμοί συναντούν εμπόδια συγχρωτισμού με τους θεσμούς της εκπαίδευσης, γιατί η διοικητική ιεραρχία, αλλά κι ένας αριθμός εκπαιδευτικών αντιμετωπίζουν τα ΑμΑ, τα ΑμΕΕΑ και το σύνολο των μαθητών με την παλιά παιδαγωγική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία οι διαφορές, τα μειονεκτήματα και τις εκτροπές των μαθητών καταγράφονται συστηματικά, ενώ παράλληλα ιεραρχούνται τα προσόντα, οι ρόλοι και οι ικανότητές τους. Το σχολείο με τη χρήση αμοιβών και τιμωριών εδραιώνει διάφορα πλαίσια ελέγχου και πειθαρχίας του μαθητικού πληθυσμού (White & Crump, 1993), ενώ τα ΚΔΑΥ και τα ΚΕΔΔΥ ακολουθούσαν άλλες μεθόδους και πρακτικές για να στηρίξουν τη σχολική ένταξη των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ. Το σύστημα της αξιολόγησης και της προαγωγής ανταμείβει επιτρέποντας την απόκτηση βαθμών και θέσεων, και τιμωρεί υποβιβάζοντας μαθητές σε στάσιμους (**σχολικός αποκλεισμός**). Η αναίρεση του δικαιώματος πρόσβασης των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ σε επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης ενισχύει τον **κοινωνικό αποκλεισμό με «στρατιές» ανειδίκευτων νέων**, και καταστρατηγεί τον Ν.2817/2000 (άρθρο 1 παρ. 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16 & 17) που ορίζει ρητά ότι βασικός σκοπός των ΚΔΑΥ είναι η σχολική ένταξη των ατόμων με αναπηρία με εξειδικευμένα προγράμματα σε σχολεία της γενικής και της ειδικής αγωγής.

Επιπλέον, με τον Ν.3699/2008 (άρθρο 1) τα ΚΕΔΔΥ, ακολουθούν το μοντέλο της ιατροποίησης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών με αναπηρία και αυτοπεριορίζονται σε αποσπασματικές παρεμβάσεις. Στηρίζονται στην παραδοσιακή προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία οι ψυχολόγοι με την αποκλειστική χρήση τυποποιημένων ψυχολογικών κριτηρίων (test) μπορούσαν να εντοπίσουν κάθε σχολικό και παιδαγωγικό πρόβλημα. Σύμφωνα με το Δράκο (2002), η σύγχρονη παιδαγωγική θεώρηση, μέσα από το πρίσμα της διεπιστημονικής οριοθέτησης της Ειδικής Παιδαγωγικής θέτει σε αμφισβήτηση τη μονομερή και άκαμπτη διαγνωστική διαδικασία. Παλαιότερα η εφαρμογή των ψυχολογικών και ψυχιατρικών μεθόδων εξαντλούνταν στη στερεοτυπική χρήση κριτηρίων, με τελικό σκοπό την αλλαγή του σχολικού περιβάλλοντος από το γενικό σχολείο σε σχολική μονάδα ειδικής αγωγής ή από το ένα γενικό σχολείο σε ένα άλλο γενικό σχολείο. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τέτοιες πρακτικές συντηρούνται ακόμα και σήμερα στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Έχει παρατηρηθεί ότι οι περισσότεροι μαθητές που υποχρεώνονται να αλλάξουν σχολικό περιβάλλον εξωθούνται να εγκαταλείψουν το σχολείο, κι έτσι ενισχύεται το φαινόμενο του σχολικού και του κοινωνικού αποκλεισμού (Ευσταθίου, 2004). Οι υποστηρικτές του εκπαιδευτικού

προσανατολισμού των ΚΕΔΔΥ και της σχολικής ένταξης των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούν ότι πρέπει να δώσουμε ιδιαίτερη βαρύτητα στην Ειδική Παιδαγωγική η οποία εστιάζει τις σύντονες προσπάθειές της στην ακριβέστερη συγκέντρωση όσο το δυνατόν περισσότερων στοιχείων, με σκοπό την πληρέστερη περιγραφή και μελέτη της προσωπικότητας του παιδιού, διότι η εξελισσόμενη προσωπικότητα του παιδιού ορίζει το αρχικό σημείο αναφοράς και σύγκρισης κάθε παιδαγωγικής και διαγνωστικής διαδικασίας. Ακόμη και σήμερα, όπως και παλιότερα, η διάγνωση εξυπηρετεί περισσότερο την κατάταξη και την κατηγοριοποίηση των μαθητών και των μαθητριών και, συνήθως δεν λαμβάνονται υπόψη τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Ο Bundschuh (1992) θεωρεί «αναγκαία την οριοθέτηση ενός παιδαγωγικού ορισμού της διαγνωστικής αξιολόγησης όπου το παιδί θα τίθεται στο κέντρο της διαγνωστικής διαδικασίας με τις άδηλες δυνατότητες του». Η διαγνωστική αξιολόγηση δεν θα εστιάζει την προσοχή της στις νόρμες των επιδόσεων που θέτουν επιτακτικά οι κρατικοί-εκπαιδευτικοί - κοινωνικοί θεσμοί, και προς τις οποίες οφείλει να προσαρμοστεί ο μαθητής. Σε μια διαγνωστική και αξιολογική κατάσταση μαθησιακών προβλημάτων θα πρέπει να γίνει κατανοητό τι εννοούμε με τους όρους «επίδοση» και «συμπεριφορά επίδοσης». Ο Bundschuh (1992) προτρέπει τους εκπαιδευτικούς και τους ψυχολόγους να ακολουθήσουν τον δρόμο της «αισιόδοξης εκδίπλωσης» όπου το θέμα της επίδοσης να μην αποτελεί για αυτούς ζήτημα καταπίεσης ή ανάγκη καταναγκαστικής πειθαρχίας και συμμόρφωσης.

Αρκετά ΚΕΔΔΥ, αναγνωρίζοντας τη διεπιστημονική διάσταση της Ειδικής Παιδαγωγικής με τις όμορες ανθρωπιστικές επιστήμες: κοινωνιολογία, ψυχολογία, κοινωνική εργασία κ.λπ., ανέπτυξαν κοινό διεπιστημονικό χώρο συνεργασίας επεκτείνοντας την παρεμβατική της δράση πέραν των στενών ορίων του σχολικού περιβάλλοντος (Ευσταθίου, 2010). Από καθαρά πραγματολογική-πρακτική άποψη ο Δράκος (2002) επιμένει ότι η παιδαγωγική διαγνωστική και η παιδαγωγική υποστήριξη οφείλει να κινηθεί σε δύο άξονες: «α) Η διαγνωστική διάσταση δεν πρέπει να εστιάζεται μόνο στη διαπίστωση των αιτιών της μαθησιακής δυσκολίας, αλλά να δίνεται βαρύτητα στο σημείο από το οποίο ξεκινά και στο σημείο όπου καταλήγει η υποστήριξη, και β) η διαγνωστική διαδικασία δεν αποτελεί πανάκεια, αλλά διαρκές, ευέλικτο και αναθεωρητικό πλαίσιο, λόγω της πολυπλοκότητας των παραγόντων που τη συνιστούν και τη μεταλλάσσουν κάθε φορά στο νέο περιβάλλον του παιδιού».

Στην αντίποδα της παιδαγωγικής διαγνωστικής και παιδαγωγικής υποστήριξης είναι το μοντέλο της ιατροποίησης που στηρίζεται στην παραδοσιακή προσέγγιση και πολλές φορές παραπέμπει στον Λόγο της Φιλανθρωπίας. Δεν είναι τυχαίο ότι τα προστατευμένα

από το κράτος Φιλανθρωπικά Ιδρύματα βρίσκονται σε άνθηση, μέχρι σήμερα. Αυτός ο «καλοπροαίρετος και καλοκάγαθος ανθρωπισμός (benevolent humanitarianism)», τον οποίο η Tomlinson, (1981 1982 1985) κρίνει αυστηρά, ως υιοθέτηση συγκεκριμένων στάσεων από τους επαγγελματίες της ειδικής αγωγής και χρήση συγκεκριμένων εκφράσεων αντί άλλων, για τους Barton & Smith (1989) δεν σημαίνει απλή αθώα τοποθέτηση, αλλά πολιτική θέση. Η Ζώνιου-Σιδέρη (2000<sup>α</sup> 2000<sup>β</sup>) επισημαίνει ότι οι εμπλεκόμενοι στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση χρειάζεται να αναγνωρίσουν και να συνειδητοποιήσουν το ιδεολογικό φορτίο των πρακτικών του λόγου που χρησιμοποιούν, καθώς και το αυτονόητο που αυτός ο λόγος εμπεριέχει. Το αυτονόητο δηλαδή, μέσω του οποίου η ιδεολογία του αποκλεισμού αναπαράγεται και ενσωματώνεται πιο αποτελεσματικά στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Γι' αυτό πολλοί πιστεύουν ότι μηχανισμοί όπως τα ΚΔΑΥ και τα ΚΕΔΔΥ ωφελούν περισσότερο τους «ειδικούς» επαγγελματίες που εργάζονται σε αυτά, παρά τα άτομα που θεωρούνται ανάπηροι ή χρήζουν ειδικής εκπαιδευτικής στήριξης. Επιπλέον η Ατλιπαρμάκη (2010) θεωρεί αρνητική τη στάση του Υπουργείου Παιδείας που τα στελεχώνει με προσωπικό, χωρίς επιστημονική επάρκεια και εμπειρία στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ. Η Καραγιάννη (2003) με περισσότερη σαφήνεια υποστηρίζει ότι οι πρακτικές αυτές ενισχύουν τον «επαγγελματισμό» και η βασική στρατηγική για τη διατήρηση του ρόλου είναι η χρήση υποκατηγοριών της αναπηρίας και των συνωνύμων της.

#### 4. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Η ύπαρξη κοινωνικών, οικογενειακών, πολιτιστικών και εκπαιδευτικών περιβαλλόντων στα οποία ζουν ανήλικοι, καθώς κι η κατάστροψη-εφαρμογή προγραμμάτων σπουδών στο σχολείο για την εκπαίδευσή τους, βοηθούν ουσιαστικά στην κοινωνική και σχολική εξέλιξη των νηπίων, των παιδιών και των εφήβων. Είναι διαδικασίες με έντονα κοινωνικά, ηθικά, επιστημονικά και πολιτικά χαρακτηριστικά, οι οποίες περιλαμβάνουν ανταγωνιστικές ιδεολογικές, επιστημονικές, πολιτικές και έντονα προσωπικές (υποκειμενικές) έννοιες αξιολόγησης του σχολικών δομών και της εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Όμως η κυριαρχία κοινότυπων σκέψεων στο ανθρώπινο δυναμικό των εκπαιδευτικών μηχανισμών, δεν συμβάλλει στη δημιουργία συνθηκών αλληλεπίδρασης - αλληλοτροφοδότησης με τον μαθητικό πληθυσμό και τείνει να κινείται, εντελώς αντίθετα από δημοκρατικές, ηθικές, πολιτικές και επιστημονικές υπαγορεύσεις.

Η φιλοσοφική αφέλεια και η εκπληκτική ντετερμινιστική άποψη της διαχείρισης συστημάτων είναι ίσως ιδιαίτερα φανερή στο δόγμα που απαιτεί από όλους εκείνους που οικοδομούν εκπαιδευτικά συστήματα να «κατασκευάζουν-διαμορφώνουν» καθορισμένους αντικειμενικούς στόχους για τη μάθηση, την αξιολόγηση, τη διάγνωση, διαφοροδιά-

γνωση, τη γνωμάτευση κ.λπ. . Κατά νομοθετική υπαγόρευση, δηλώνεται ρητά: «τι αναμένεται από τον εκπαιδευτικό, τον ψυχολόγο, τον ψυχίατρο, το .../θεραπευτή, τον κοινωνικό λειτουργό κ.ά. για να είναι σε θέση να κάνει, να γνωρίσει, να διαγνώσει, να αξιολογήσει [...] και να αισθάνεται σαν αποτέλεσμα της εμπειρίας της παρέμβασής του. Αυτή η αναγωγική νοοτροπία, σύμφωνα με την οποία οι συνιστώσες της γνώσης αποχωρίζονται από το «αίσθημα» και μπορούν να καθοριστούν με όρους μπηχεύβιορισμού, παρερμηνεύει θεμελιακά τη φύση της ανθρώπινης δράσης.

Στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς εξαπλώνονται οι μέθοδοι τεχνικού ελέγχου με τη μορφή προκατασκευασμένων «συστημάτων» διάγνωσης, αξιολόγησης και διδασκαλίας, οι ικανότητες των εκπαιδευτικών και των εμπλεκομένων ειδικοτήτων στους θεσμούς της εκπαίδευσης υποβαθμίζονται. Οι πιέσεις στους εκπαιδευτικούς είναι εντονότερες, γιατί υποχρεώνονται να προσαρμόζονται σε νέα διδακτικά μοντέλα, νέο διδακτικό υλικό και νέες ελαστικές σχέσεις εργασίας. Μια χαρακτηριστική ένδειξη για τον προσανατολισμό στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών αποτελεί η εξάπλωση των μεθόδων του μπηχεύβιορισμού στον έλεγχο της διδακτικής στρατηγικής των εκπαιδευτικών, αφού η δημιουργία του διδακτικού υλικού στηρίζεται σε αυτές. Το σχολικό μάθημα εξατομικεύεται και χάνει τον συλλογικό του χαρακτήρα, αφού το διδακτικό υλικό οργανώνεται γύρω από την επιβολή - μέσα από τα αμέτρητα «τετράδια εργασίας και τα συχνά τεστ - αυστηρά προκαθορισμένων μοντέλων συμπεριφοράς. Οι μαθητές κι οι μαθήτριες έρχονται σε ελάχιστη επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό, ο οποίος δεν επεμβαίνει στις αντικειμενικές πλέον διδακτικές διαδικασίες. Η εξέλιξη κι η πρόοδος των μαθητών γίνεται ένα φυσικό μέγεθος που εξαρτάται από την ταχύτητα της μάθησης κάθε ατόμου και μπορεί να μετρηθεί με μεγάλη ακρίβεια (χάρη στη χρήση των τεστ). Επομένως, η λειτουργία διαγνωστικών και αξιολογικών μηχανισμών, που χρησιμοποιούν τέτοιες «άρτιες» μεθόδους τεχνικού ελέγχου, εμποδίζει μια ισορροπημένη κοινωνική και σχολική εξέλιξη του παιδιού, αφού διευκολύνει τις ταξινομήσεις υπέρ των «ευφρών» μαθητών εις βάρος των «αναπήρων», και ίσως με μοναδικό τίμημα τον αποκλεισμό των δεύτερων.

## Βιβλιογραφία

- Anastasi, A. (1963). *Psychological Testing*, New York, Macmillan Company.
- Ασκούνη, Ν. (2003). *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ατλιπαρμάκη, Α. (2010). Οι αρμοδιότητες των ΚΕΔΔΥ όπως ορίζονται από το Ν. 3699/2000 και η αλήθεια για τον τρόπο λειτουργία τους, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 158, 170-174.
- Barton, I. & Smith, M. (1989). *Equality, Rights and Opportunities*, London, The Falmer Press.

- Bundschuh, K. (1992). *Helipadagogische Psychologie*, Munchen, Rheinhardt.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-Cl. (1996). *Οι Κληρονόμοι. Οι Φοιτητές και η Κουλτούρα*, Αθήνα, Καρδαμίτσα.
- Δράκος, Γ. Δ. (2002). *Σύγχρονα Θέματα Ειδικής Παιδαγωγικής. Προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές*, Αθήνα, Ατραπός.
- Δράκος, Γ. (1999). *Ειδική Παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας*, Αθήνα, Περιβολάκι & Ατραπός.
- Edwards, D. (1991). «Categories are for talking: On the cognitive and discursive bases of categorization». *Theory and Psychology*, 1, p.p. 515-542.
- Eysenk, H.J. (1980). *Check your own I.Q.* Μτφρ. Γραμμένος Ε., Αθήνα, Θυμάρι.
- Eysenk, H.J. (1975). *Die Ungleichheit der Menschen*, Munchen.
- Ευσταθίου, Μ. (2010). *Εκπαιδευτικές Πολιτικές και Αναλυτικά Προγράμματα για τα ΑμΕΕΑ*. Ιωάννινα: Μυλωνάς.
- Ευσταθίου, Μ. (2010). «Η Συμβολή των ΚΔΑΥ και των ΚΕΔΔΥ στην Ένταξη των Ατόμων με Αναπηρία και των Ατόμων Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 161, 17.
- Ευσταθίου, Μ. (2004). «Η Συνάφεια των Θεσμών της Εκπαίδευσης και των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) με το Σχολικό και Κοινωνικό Αποκλεισμό», *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 26, 36-48.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000<sup>α</sup>). «Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης. Από το ειδικό στο γενικό σχολείο», Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000<sup>β</sup>). «Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές», Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Καραγιάννη, Π. (2003). *Ο μεταφορικός λόγος στη γλωσσική αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και τυφλών μαθητών*, Αθήνα.
- Geertz, C. (1975). «On the nature of anthropological understanding», *American Scientist*, 63, 47-53.
- Foucault, M. (1964). *Histoire de la folie, a l'age classique*, Paris: Plon.
- Liungman, G.C. (1987). *Mytem om intelligensen*, Μτφρ. Κούρτοβικ, Δ., Αθήνα: Αίολος.
- Jacquard, A. (1995). *Εγώ κι οι άλλοι. Μια γενετική προσέγγιση*, Μτφρ. Καζλαρή, Χ., Αθήνα: Κάτοπρο.
- Jayalakshmi, G. D. (1993). *Video in the English curriculum of the Indian secondary school*, London, The Open University.
- Jensen, A. R. (1976). *Educational and group differences*, Methuen, London.
- Jensen, A. R. (1969). *How much can we boost I.Q. and scholastic achievement?*, London: Harvard Educational Review.
- Munjanja, A. (1995). «Unit 1: Learning from traditional education», στο *Classroom Text and Discourse: A Practical Course on Language in Schools produced by the LITRAIT Project*.

- Harare, Ζιμπάμπουε, The Rotary Club.
- Paradise, R. (1993). «Passivity» in social context: Mazahua mother-child interaction, Σεμινάριο με θέμα: «Συνεργασία και Κοινωνικό Περιβάλλον στην Αλληλεπίδραση μεταξύ των Παιδιών και Ενήλικων και Παιδιών Μεταξύ τους» (Co-operation and Social Context in Adult-child and Child-child Interaction) στο Πανεπιστήμιο της Ουτρέχτης, Νοέμβριος 1993.
- Παπαδημητρίου, Δ.Ζ. (2000). *Ο Ευρωπαϊκός Ρατσισμός. Εισαγωγή στο Φυλετικό μίσος*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Π.Ε.Σ.Ε.Α., (2008). Παρατηρήσεις του Πανελληνίου Επιστημονικού Συλλόγου Ειδικής Αγωγής για το σχέδιο νόμου περί «Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης για τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών σε άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 40, 82-97.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking*, New York: Oxford University Press.
- Super, C.M., and Harkness, S. (1986). «The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture», *International Journal of Education*, 9, pp 545-569.
- Terman, L. (1916). *The measurement of Intelligence*, Boston, Houghton.
- Terman, L. (1925). *Generic Studies of Genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children, vol.1*, Stanford: Stanford University Press.
- Thomas, G. & Vaughn, M. (2004). *Inclusive Education: a reader*. Maidenhead: Open University Press.
- Tomlinson, S. (1982). *A Sociology of Special Education*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Tomlinson, S. (1981). *Educational Subnormality: A studying decision - making*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Tomlinson, S. (1985). The Expansion of Special Education *Oxford Review of Education*, 11, 1, 157-165.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*, Αθήνα, : Παπαζήσης.
- Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Η γλώσσα και το έθνος 1880-1980. Εκατό χρόνια αγώνες για την αυθεντική ελληνική γλώσσα*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- White, C., and Crump, S. (1993). *Education and the three "P"s: Policy, Politics and Practice*, A Review of the work of S.J. Ball. *British Journal of Sociology and Education*.

# Πρόταση Αξιοποίησης των Τ.Π.Ε στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Καψάλη Θέλλα, Νηπιαγωγός – Σίντος Στέφανος, Δάσκαλος

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η κριτική αποτίμηση δυνατοτήτων που προσφέρονται από τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) για τη συνεργασία μεταξύ σχολικών μονάδων που εκπονούν κοινά προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Αρχικά γίνεται κριτική παρουσίαση της εποικοδομιστικής (constructivism approach) προσέγγιση της μάθησης. Ακολούθως επισημαίνεται η εκπαιδευτική χρήση των Τ.Π.Ε. ως ένα νέο μέσο επικοινωνίας για τους εκπαιδευτικούς και μαθητές. Γίνεται αναφορά στους παράγοντες που ευθύνονται για τη θετική επίδραση της ένταξης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πράξη και εξετάζεται ο ρόλος του δασκάλου και του μαθητή σε σχέση με το σύγχρονο αυτό μέσο και περιβάλλον μάθησης. Παράλληλα προτείνουμε συγκεκριμένες δράσεις στα πλαίσια υλοποίησης προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με τη δυνατότητα επικοινωνίας, συνεργασίας και έκφρασης μεταξύ των μαθητών που μας παρέχουν οι Νέες Τεχνολογίες.

## Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή, η τεχνολογία στον τομέα των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και των εφαρμογών τους, έχει γνωρίσει ραγδαία εξέλιξη. Η εξάπλωση των υπολογιστικών και διαδικτυακών τεχνολογιών σε όλους σχεδόν τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας επηρεάζει σημαντικά τα κοινωνικά δεδομένα και διαμορφώνει νέες τάσεις. Διεκδικεί επίσης σημαντική θέση και στο χώρο της εκπαίδευσης σε όλες της τις βαθμίδες. Το διαδίκτυο έχει αναχθεί στο πλέον πολυμορφικό, πλούσιο σε περιεχόμενο, εύχρηστο και γρήγορο μέσο ενημέρωσης, σε ένα από τα πιο ελπιδοφόρα και σημαντικά μέσα εκπαίδευσης καθώς και σε έναν από τους ευρύτερα χρησιμοποιούμενους τρόπους επικοινωνίας.

Το διαδίκτυο μπορεί να ενσωματωθεί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με διάφορους τρόπους ως μέσο διερεύνησης και άντλησης πληροφοριών, επικοινωνίας και παρουσίασης

μαθητικών εργασιών (Forsyth, 2001). Στην παρούσα εργασία θα εξετάσουμε τη δυνατότητα επικοινωνίας που μας παρέχουν οι Νέες Τεχνολογίες και ειδικότερα το διαδίκτυο στην υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Με αυτό το μέσο δίδεται η δυνατότητα σε μαθητές από όλο τον κόσμο να επικοινωνήσουν με χαμηλό οικονομικό κόστος, γρήγορα και αξιόπιστα.

### **Θεωρητικό πλαίσιο: Εποικοδομητική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης**

Ο όρος εποικοδομισμός (constructivism) προέρχεται από την αγγλική λέξη construction, δηλαδή κατασκευάσμα, κατασκευή, οικοδόμημα. Σύμφωνα με τους εποικοδομιστές, η γνώση, ως προσωπικό κατασκευάσμα, δεν μπορεί να είναι αντικειμενική, αλλά ατομικά και κοινωνικά προσδιορισμένη. Οι μαθητές δέχονται και ερμηνεύουν τις νέες πληροφορίες, οικοδομούν τις νέες γνώσεις με βάση τις δικές τους ιδέες και νοητικές δομές. Η μάθηση είναι μια προσωπική διαδικασία και αποτελεί συνήθως προϊόν εννοιολογικής αλλαγής (Driver & Oldham, 1986). Αντίθετα με την παραδοσιακή αντίληψη, που θεωρεί ότι σημαντικό στην εκπαίδευση είναι το πληροφοριακό περιεχόμενο της διδασκαλίας, αντίληψη την οποία εκφράζει απόλυτα η συμπεριφοριστική προσέγγιση, ο εποικοδομισμός με κυριότερους εκπροσώπους τον Piaget, τον Bruner και το Vygotsky ασπάζεται την επιστημολογική θέση ότι εξίσου σημαντική με το περιεχόμενο, αν όχι σημαντικότερη, είναι η διαδικασία της διδασκαλίας μέσα από την οποία αποκτάται η γνώση. Η μάθηση δε γίνεται μέσω μεταφοράς γνώσης, η οποία σε μεγάλο βαθμό βασίζεται στη μετωπική διδασκαλία και το διδασκαλικό μονόλογο. Σύμφωνα με την εποικοδομιστική θεώρηση «η μάθηση δεν αποκτιέται, ούτε μεταβιβάζεται, όπως τα διάφορα αντικείμενα αλλά κατασκευάζεται μόνον με την ενεργό γνωστική συμμετοχή των ίδιων των υποκειμένων μέσα από την αλληλεπίδραση τους με το κοινωνικό τους περιβάλλον» (Ράπτης, Ράπτη, 2003:86). Ο εποικοδομισμός δίνει έμφαση στην επικοινωνία, στο διάλογο, στη συνεργασία, στην ποιικιλία αυθεντικών δραστηριοτήτων.

Αυτές οι απόψεις για τη μάθηση επηρεάζουν και το χαρακτήρα της διδασκαλίας καθώς και το ρόλο του δασκάλου. Ο νέος ρόλος του διδάσκοντα εστιάζει περισσότερο στην αλληλεπίδραση με τους μαθητές και στις διαδικασίες διαχείρισης συνεργατικών δραστηριοτήτων. Ο δάσκαλος αναλαμβάνει περισσότερο το ρόλο του διαμεσολαβητή, του διευκολυντή, του οργανωτή και ίσως του ενορχηστρωτή των μαθησιακών καταστάσεων. Ο μαθητής αποτελεί το κεντρικό σημείο της διδακτικής διαδικασίας, η θέση και οι αρμοδιότητες του δασκάλου επαναπροσδιορίζονται και μεταβάλλονται (Savery & Duffy, 1995). Ο ρόλος του δασκάλου δεν είναι να μεταδώσει γνώσεις αλλά να δημιουργήσει το κατάλληλο μα-



θησιακό περιβάλλον, να προσφέρει τις κατάλληλες εμπειρίες ώστε να αναδειχθούν οι ιδέες των μαθητών και να επιτευχθεί η εννοιολογική αλλαγή.

### **Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) ως επικοινωνιακό εργαλείο στη σχολική τάξη.**

Ο Παγκόσμιος Ιστός παρέχει διάφορες υπηρεσίες για επικοινωνία. Το μέσο αυτό έχει τη δυνατότητα να αξιοποιηθεί στο χώρο της σχολικής τάξης υποστηρίζοντας εποικοδομιστικά και συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης γιατί (Jonassen κ.α, 2011):

- Παρέχει μια μεγάλη ποικιλία πηγών «πραγματικής» πληροφόρησης.
- Παρέχει πολλές δυνατότητες επικοινωνίας των μαθητών όπου μπορούν να συνεργαστούν, να συζητήσουν και να ανταλλάξουν ιδέες και εμπειρίες.
- Είναι ένα παγκόσμιο μέσο μέσα από το οποίο οι μαθητές μπορούν να εκφράσουν τη δημιουργικότητα και να δημοσιεύσουν τις εργασίες τους.
- Είναι ένα μέσο ιδανικό για ανάπτυξη προσομοιώσεων, διαμαθητικών και συνεργατικών δραστηριοτήτων.

Μαθητές από σχολεία απομακρυσμένων ή αστικών περιοχών μπορούν να επικοινωνήσουν γρήγορα και φθηνά, να ανταλλάξουν απόψεις, εμπειρίες, ψηφιακό υλικό (εικόνες – ήχος- βίντεο) έχοντας απέναντι του ένα πραγματικό «ακροατήριο» (Perpler & Warschauer, 2012). Παράλληλη με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών οι μαθητές μπορούν να επικοινωνήσουν με ειδικούς από διάφορους τομείς της κοινωνικής και πολιτιστικής ζωής του τόπου μας, όπως με καλλιτέχνες, επιστήμονες κ.τ.λ. και να αντλήσουν πληροφορίες που θα αξιοποιήσουν στα θέματα που επεξεργάζονται. Συνάμα οι μαθητές μπορούν να επικοινωνήσουν με άλλους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον με σκοπό τη γνωριμία και ανταλλαγή μέσω της επικοινωνίας αυτής πολιτισμικών στοιχείων (Korsager, M., & Slotta, J. D. & Jorde, 2015).

### **Επικοινωνία και συνεργασία με άλλες τάξεις στην Ελλάδα ή και στο Εξωτερικό μέσω των Τ.Π.Ε.**

#### **α) Επικοινωνία με τάξεις από την Ελλάδα ή ελληνικά σχολεία της Κύπρου και του εξωτερικού**

Η γλώσσα επικοινωνίας σε αυτή τη δραστηριότητα είναι η ελληνική. Οι περισσότερες ιστοσελίδες των ελληνικών σχολείων που έχουν παρουσία στο διαδίκτυο περιέχουν και τις διευθύνσεις του ηλεκτρονικού τους ταχυδρομείου. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους

μαθητές του να συντάξουν κείμενα και να τα αποστείλουν ηλεκτρονικά σε σχολεία από διαφορετικά μέρη της πατρίδας μας. Οι μαθητές της τάξης χωρίζονται σε ομάδες και η κάθε ομάδα αναλαμβάνει την επικοινωνία με διαφορετικό γεωγραφικό διαμέρισμα της χώρας μας. Τα πρώτα μηνύματα θα πρέπει να έχουν ως στόχο τη γνωριμία των παιδιών που επικοινωνούν μεταξύ τους. Οι μαθητές μπορούν να αναφέρουν στοιχεία για τον τόπο που κατοικούν, για το σχολείο τους, τα ενδιαφέροντα τους, τις προτιμήσεις τους κ.τ.λ. Ακόμη μπορούν να ανταλλάξουν ζωγραφιές, φωτογραφίες, παιδικά τραγούδια και οτιδήποτε άλλο υλικό είναι σε ηλεκτρονική μορφή. Οι μαρτυρίες και οι πληροφορίες που μεταδίδονται μεταξύ συνεργαζόμενων τάξεων ενεργοποιούν τους μαθητές διαφορετικά απ' ό,τι τα βιβλία ή οι διαλέξεις του διδάσκοντα (Καράμηνας, 2006).

Στη συνέχεια οι μαθητές των δύο ή παραπάνω τάξεων που επικοινωνούν μπορούν να ασχοληθούν με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών τους με πιο συγκεκριμένα θέματα και να συνεργαστούν για ένα κοινό σκοπό. Τέτοια θέματα μπορεί να είναι:

1) Η ανάγνωση του ίδιου παιδικού βιβλίου με θέμα την προστασία του περιβάλλοντος, ο σχολιασμός του και η ανταλλαγή εντυπώσεων για αυτό.

2) Η δημιουργία από κοινού μιας φανταστικής ιστορίας. Μια ομάδα παιδιών ενός σχολείου ξεκινά να γράφει μια φανταστική ιστορία και οι άλλες ομάδες των τάξεων τη συνεχίζουν με τη σειρά μέχρι να την τελειώσουν.

3) Ήθη και έθιμα του τόπου τους. Οι μαθητές ανταλλάσσουν μηνύματα με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και περιγράφουν τα ήθη και τα έθιμα του τόπου τους, (τα Χριστούγεννα, τις Απόκριες, το Πάσχα, ένα παραδοσιακό γάμο κ.τ.λ.). Με αυτό τον τρόπο οι μικροί μαθητές έρχονται σε επαφή με το λαϊκό πολιτισμό, εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές, γνωρίζουν τις συνήθειες και παραδόσεις από ολόκληρη τη χώρα μας.

4) Ομαδικά παραδοσιακά παιχνίδια. Οι μαθητές μπορούν να στείλουν μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, περιγραφές από παιχνίδια που γνωρίζουν και που παίζονται στον τόπο τους.

5) Τοπικά περιβαλλοντικά προβλήματα. Οι μαθητές ανταλλάσσουν κείμενα και φωτογραφίες που αναφέρονται σε τοπικά προβλήματα (απορρίμματα, δραστηριότητες ανακύκλωσης, ρύπανση νερού κ.τ.λ.). Με αυτή τη δραστηριότητα ανακαλύπτουν ότι τα περισσότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν είναι κοινά και μπορούν να συνεργαστούν για να προτείνουν λύσεις στους αρμόδιους φορείς για την επίλυση τους.

6) Ψυχαγωγία - δημιουργικότητα. Τα παιδιά ανταλλάσσουν χιουμοριστικά κείμενα, οδηγίες κατασκευών, πειράματα φυσικής, παζλ και παιχνίδια μνήμης σε ηλεκτρονική μορφή.

7) Συνεργασία και αλληλοβοήθεια. Οι μαθητές συνεργάζονται για μια κοινή εργασία

που έχουν αναλάβει στα πλαίσια του προγράμματος της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ανταλλάσσουν ιδέες, θέτουν προβλήματα, διατυπώνουν ερωτήσεις, συγκεντρώνουν υλικό στηρίζοντας η μία τάξη την προσπάθεια της άλλης.

Ιδιαίτερα σημαντική θεωρούμε ότι θα είναι η επικοινωνία με Δημοτικά σχολεία της Κύπρου και με τα ελληνικά σχολεία του εξωτερικού. Οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν και να επεξεργαστούν θέματα όπως η κατοχή στην Κύπρο, η μετανάστευση, η ελληνική ομογένεια κ.τ.λ.

Τα παιδιά δεν είναι απαραίτητο να συντάσσουν online τα μηνύματά τους. Μπορούν να χρησιμοποιούν έναν επεξεργαστή κειμένου και όταν ολοκληρώσουν τη σύνταξη, να αντιγράψουν τα κείμενά τους στο πρόγραμμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Οι επεξεργαστές κειμένου (word processors) είναι λογισμικό διαμόρφωσης και δημιουργίας εγγράφων. Ο χρήστης έχει τη δυνατότητα να καθορίσει τη μορφή του κειμένου, τον τρόπο παρουσίασης και εκτύπωσης, να παρέμβει προσθέτοντας διαφορετικής μορφής αρχεία. Ο μαθητής είναι υπεύθυνος για τη σύνταξη και παρουσίαση του κειμένου του και μπορεί να ασκηθεί στη δόμηση αισθητικά, νοηματικά, συντακτικά και ορθογραφικά άρτιων κειμένων (Μικρόπουλος, 2000).

### **β) Επικοινωνία με σχολεία του εξωτερικού**

Απαραίτητη προϋπόθεση σε αυτή τη δραστηριότητα είναι ο εκπαιδευτικός της τάξης να γνωρίζει καλά την αγγλική γλώσσα. Οι μαθητές των δύο μεγαλύτερων τάξεων πιστεύουμε ότι έχουν την ικανότητα να επικοινωνήσουν στοιχειωδώς στην παραπάνω γλώσσα. Σε περίπτωση που η τάξη συναντήσει δυσκολίες στη σύνταξη ή την ανάγνωση των μηνυμάτων, η βοήθεια από τον εκπαιδευτικό της Αγγλικής γλώσσας του σχολείου μπορεί να είναι πολύτιμη.

Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων των ξένων χωρών είναι και σε αυτή την περίπτωση απαραίτητη. Για να υλοποιηθεί με επιτυχία η δραστηριότητα που εξετάζουμε θα πρέπει να συνεργαστούν για να λύσουν μια σειρά προβλημάτων όπως τη διαφορά των εκπαιδευτικών συστημάτων και προγραμμάτων των συνεργαζόμενων σχολείων, τη διαφορά ώρας λειτουργίας των σχολείων, τις πολιτιστικές διαφορές και τα γλωσσικά εμπόδια που τυχόν θα προκύψουν. Εδώ θα πρέπει να σημειώσουμε ότι τα προγράμματα επικοινωνίας μεταξύ σχολείων μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή για να έχουν επιτυχία και να είναι αποτελεσματικά θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτικά σχεδιασμένα από τον εκπαιδευτικό και να είναι ενταγμένα στους στόχους που έχει θέσει το πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που υλοποιείται (Λουμπαρδιά & Ρετάλης, 2010).

Η σχολική τάξη σε συνεργασία με τις αντίστοιχες τάξεις σχολείων του εξωτερικού μπορεί να έχει επικοινωνία με τη χρήση Τ.Π.Ε. και να ασχοληθεί από κοινού με θέματα όπως:

Χριστουγεννιάτικα έθιμα και παραδόσεις.

Δημιουργία παιδικών ιστοριών με θέμα την προστασία του περιβάλλοντος.

Περιγραφή των καιρικών συνθηκών που επικρατούν μια συγκεκριμένη ημέρα.

Περιγραφή της τοπικής κουζίνας.

Γεωργία, Διατροφή και Ποιότητα Ζωής

Αθλητισμός και Ολυμπισμός

Το Περιβάλλον στο Χώρο και το Χρόνο)

Ανανεώσιμες Πηγές Ενέργειας - Βιοκαύσιμα

Υπάρχουν δικτυακοί τόποι στον παγκόσμιο ιστό όπου μπορούν να δημοσιεύσουν το προτεινόμενο θέμα και να αναζητήσουν συνεργασία με σχολεία από ολόκληρο τον κόσμο. Οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις είναι:

International Education and Resource Network:

<http://www.iearn.org>

Center for improved engineering & science education:

<http://www.k12science.org/materials/k12/>

eTwinning είναι η κοινότητα των σχολείων της Ευρώπης: <https://www.etwinning.net/el/pub/index.htm>

## Επιλογος

Με την επικοινωνία της σχολικής τάξης με μιαν αντίστοιχη του εξωτερικού δίνεται η ευκαιρία για συνεργασία μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών με άλλα σχολεία σε ολόκληρο τον κόσμο που συμμετέχουν στο ίδιο πρόγραμμα. Η τεχνολογία της τηλεματικής προσφέρει πλήθος δυνατοτήτων, ιδιαίτερα όσον αφορά στην κατανόηση των εθνικών, γλωσσικών και πολιτιστικών διαφορών μεταξύ των λαών και την προαγωγή των συνεκτικών ιστορικών και πολιτιστικών στοιχείων που τους ενώνουν.

Η ηλεκτρονική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, η συνεργασία και η ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών μεταξύ τους, βοηθά στην κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων κάθε λαού. Έτσι επιτυγχάνεται η γνωριμία με το εκπαιδευτικό σύστημα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ως προς την κουλτούρα και τον τρόπο διδασκαλίας του κάθε σχολείου, καθώς και η προώθηση της βελτίωσης της γνώσης σε διάφορα θέματα κυρίως πολιτισμικά.

## Βιβλιογραφία

- Driver, R., and Oldham, V. (1986), A constructivist approach to curriculum development. *Studies in Science Education*, 13, 105-122.
- Forsyth, I (2001) *Teaching and Learning Materials and The Internet*, Kogan Page, London
- Jonassen, D., Howland, J., Marra, R., & Crismond, D. (μετ. Μητροπούλου, Β.) (2011). Ουσιαστική μάθηση με την τεχνολογία. Εκδόσεις Μέθεξις, Αθήνα.
- Καράμηνας, Ι. (2006), *Διδασκαλία και μάθηση με την αξιοποίηση του διαδικτύου*, Εκδόσεις Ατραπός-Περιβολάκι, Αθήνα.
- Korsager, M., Slotta, J. D. ,Jorde (2015). Global Climate Exchange – Peer collaboration in a “Global classroom.” *International Journal of Environmental and Science Education*.
- Μικρόπουλος, Τ.Α. (2000), *Εκπαιδευτικό Λογισμικό. Θέματα Σχεδίασης και Αξιολόγησης Λογισμικού Υπερμέσων*, Εκδόσεις Κλειδάριθμος, Αθήνα.
- Λουμπαρδιά, Ε , Ρετάλης, Σ (2010), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Διαδικτυακές Μαθησιακές Τεχνολογίες*, Εκδόσεις Γκιούρδας Αθήνα.
- Ράπτης, Α., Ράπτη, Α. (2002), *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορικής*, Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Peppler, K., Warschauer, M. (2012), Uncovering literacies, disrupting stereotypes: Examining the (dis)Abilities of a child learning to computer program and read. *International Journal of Learning and Media* 3(3), 15-41.
- Savery, J.R. , Duffy, T.M. (1995), *Problem Based Learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework*. *Educational Technology*, 35, 31-38.

# Εισαγωγή στην Εκπαιδευτική Ρομποτική και στην ευρύτερη μεθοδολογία STEM στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Κηλιπούρα Ζαχαρένια, Εκπ/κός ΠΕ70

Πανταζής Σπυρίδων, Εκπ/κός ΠΕ70, Διευθυντής 2<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Φιλιατών

## Εισαγωγή

Το ακρωνύμιο STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) Διεπιστημονική Προσέγγιση της Επιστήμης, της Τεχνολογίας, της Μηχανικής και των Μαθηματικών- πρωτοεμφανίστηκε στις ΗΠΑ το 2001 και αναφερόταν στον ολοκληρωμένο και ενοποιημένο σχεδιασμό της διδασκαλίας των επιμέρους τομέων του σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Παράλληλα, η κατάργηση του δασκαλοκεντρικού κεντρικού μοντέλου διδασκαλίας και η υποκατάστασή του από ένα άλλο, το οποίο δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην μέθοδο ανακάλυψης, στις εργαστηριακές και ερευνητικές δραστηριότητες, στη διαθεματική και ολοκληρωμένη προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων του STEM φέρνει τους μαθητές πιο κοντά στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Σήμερα κέντρα STEM υπάρχουν σε όλα τα Αμερικανικά Πανεπιστήμια και σε πολλά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ υπάρχουν και ειδικά σχολεία STEM.

Η εκπαίδευση STEM αποτελεί κορυφαία επιλογή και στην ευρωπαϊκή εκπαίδευση, καθώς υπάρχουν προγράμματα συνεργασίας για την υιοθέτηση της προσέγγισης αυτής. Η ανάγκη ύπαρξης μιας διεπιστημονικής προσέγγισης των Μαθηματικών, των Επιστημών και της Τεχνολογίας άρχισε να γίνεται περισσότερο επιτακτική στις αρχές του αιώνα. Στη δεκαετία του 90' το National Science Foundation (NSF) επιχείρησε την προσέγγιση με το ακρωνύμιο "SMET" (science, mathematics, engineering, and technology) για να το αντικαταστήσει λίγα χρόνια μετά με το γνωστό σήμερα "STEM" (science, technology, engineering, and mathematics) (Sanders, 2009). Πολλοί χρησιμοποιούν τις συνιστώσες αυτού του ακρωνύμιου ως έναν ορισμό της διεπιστημονικής εκπαίδευσης STEM (STEM education). Με άλλα λόγια, ταυτίζουν το STEM με τα επιμέρους αντικείμενα που το συνδέουν. Εντούτοις, αυτή η προσέγγιση είναι ανεπαρκής (Bybee, 2010; Salinger

& Zuga, 2009). Η STEM εκπαίδευση πρέπει να ορισθεί ως μια ολοκληρωμένη προσέγγιση του Προγράμματος Σπουδών και της διδασκαλίας. Αποτελεί μια προσέγγιση που καταργεί τα σύνορα μεταξύ των ιδιαίτερων αντικειμένων και τα θεωρεί ως ένα “όλον”, στη βάση του σκεπτικού ότι τα σύγχρονα προβλήματα είναι αρκετά σύνθετα και πολυδιάστατα για να αντιμετωπισθούν από μια μόνο επιστήμη (Morrison & Bartlett, 2009). Η ενοποιημένη αντίληψη των συνιστωσών του STEM είναι ζωτικής σημασίας για την οικονομική ανταγωνιστικότητα ενός κράτους και την ικανότητα των νέων να επιτύχουν στον 21ο αιώνα. Γιατί αυτό που λείπει σήμερα από την εκπαίδευση είναι “μια διεπιστημονική προσέγγιση στη μάθηση, όπου οι αυστηρές ακαδημαϊκές έννοιες παρουσιάζονται σε συνδυασμό με πραγματικά προβλήματα, μια προσέγγιση που οι φοιτητές ή και οι μαθητές/τριες εφαρμόζουν την επιστήμη, την τεχνολογία, τη μηχανική και τα μαθηματικά σε πλαίσια που αναδεικνύουν συνδέσεις μεταξύ του σχολείου, της κοινότητας, της εργασίας και την παγκόσμια επιχειρηματική δράση...” (Tsupros, Kohler, & Hallinen, 2009).

Η εκπαίδευση STEM αποτελεί ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου οι μαθητές εξερευνούν, εφευρίσκουν και ανακαλύπτουν με τη χρήση πραγματικών προβλημάτων και καταστάσεων (PCAST 2010). Συνδυάζοντας τις επιστημονικές περιοχές βοηθά τους μαθητές να κάνουν νέες συνδέσεις μεταξύ των επιστημονικών κλάδων αλλά και να δημιουργήσουν νέους, προωθώντας έτσι την καινοτομία. (Council on Competitiveness, 2005). Δημιουργεί ένα τέτοιο μαθησιακό περιβάλλον ώστε όχι μόνο οι μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες του 21ου αιώνα, αλλά και να έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν νέες δεξιότητες (Narum, 2008).

### **Μαθησιακά αποτελέσματα της προσέγγισης STEM**

Η Morrison (2006) επισήμανε κάποιες από τις βασικές εκβάσεις μιας εκπαίδευσης στο πνεύμα του STEM. Τα άτομα που θα ολοκληρώσουν μια εκπαίδευση τύπου STEM, θα είναι:

Ικανοί λύτες προβλημάτων-Problem-solvers – να καθορίζουν τις ερωτήσεις και τα προβλήματα, να σχεδιάζουν έρευνες για τη συλλογή και την οργάνωση των δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων και στη συνέχεια να τα εφαρμόζουν σε νέες καταστάσεις.

Καινοτόμοι-Innovators – να χρησιμοποιούν δημιουργικά τις έννοιες και αρχές της Επιστήμης των Μαθηματικών και της Τεχνολογίας, εφαρμόζοντάς τις στο μηχανικό σχεδιασμό.

Αυτοδύναμοι-Self-reliant– να είναι σε θέση να παίρνουν πρωτοβουλίες και να θέτουν εσωτερικά κίνητρα για να προσδιορίζουν μια ατζέντα δράσης μέσα σε καθορισμένα χρονικά

πλαίσια.

Λογικοί στοχαστές-Logical thinkers – να εφαρμόζουν λογικές διαδικασίες σκέψης των Επιστημών, των Μαθηματικών και του Τεχνολογικού σχεδιασμού για την καινοτομία και την εφεύρεση.

Tehnologically literate – να είναι ικανοί να κατανοήσουν και να εξηγήσουν τη φύση της τεχνολογίας, να αναπτύξουν τις δεξιότητες που απαιτούνται και να εφαρμόζουν κατάλληλα την τεχνολογία.

Οι μαθητές μέσα από τη συμμετοχή τους στα προγράμματα και τις δραστηριότητες του STEM:

- α. καλλιεργούν τις δεξιότητές τους και την κριτική τους ικανότητα και
- β. έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν στην πράξη το αντικείμενο που ενδιαφέρονται να σπουδάσουν, αποκτώντας έτσι σαφή (και άρα έχουν έναν πολύ αποτελεσματικό) επαγγελματικό προσανατολισμό.

Όλα τα προγράμματα του STEM έχουν ως αντικείμενο κορυφαίες επιστημονικές επιλογές (βιοτεχνολογία, ναυτοτεχνολογία, pre-engineering).

Τα προγράμματα του STEM έχουν ως στόχο να φέρουν τους μαθητές που συμμετέχουν σε επαφή με πρωτοποριακές εργαστηριακές έρευνες καθώς και να τους χαρίσουν μία πραγματική εικόνα στην καθημερινότητα των επιστημόνων και των μηχανικών. Ενθαρρύνονται να διερευνήσουν σημαντικές έννοιες, ιδέες και θεωρίες που ασχολούνται με τα μεγάλα ερωτήματα της ζωής. Μαθαίνουν την ιστορία πίσω από αυτές τις ιδέες, τα ερωτήματα και τα προβλήματα, τους αγώνες που δόθηκαν και τις διαμάχες που προέκυψαν ώσπου να γίνουν οι ιδέες αυτές πραγματικότητα.

### **Ο Διαγωνισμός Ρομποτικής στην Ελλάδα για τα δημοτικά σχολεία – Περιγραφή της συμμετοχής του 2<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Φιλιατών Ν. Θεσπρωτίας**

Ο Πανελλήνιος Διαγωνισμός Εκπαιδευτικής Ρομποτικής για μαθητές Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου με διαφορετικούς εκπαιδευτικούς στόχους κι ως εκ τούτου διαφορετικά διαγνωστικά κριτήρια που διοργανώνεται τα τελευταία 3 χρόνια στην Ελλάδα από τον WRO Hellas αποτελεί για ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα ένα περιπετειώδες ταξίδι διάρκειας έξι μηνών, από την ανακοίνωση των θεμάτων τον Οκτώβριο έως τη διεξαγωγή του τελικού το Μάρτιο. Το σχολείο μας (2<sup>ο</sup> Δ.Σ. Φιλιατών), αντιμετωπίζοντας το διαγωνισμό ως πρόκληση αλλά και ευκαιρία για παιγνιώδη δράση, αποφάσισε τη συμμετοχή στον διαγωνισμό με τους μαθητές της Στ' τάξης να δηλώνουν ενθουσιασμένοι για το νέο εγχείρημα.



Η επιλογή του θέματος, από τους μαθητές για το είδος και τη χρησιμότητα του ρομποτικού μηχανήματος που δημιουργήθηκε έγινε με βάση το γεγονός ότι πολλές φορές στην καθημερινή ζωή, μέσα από την επικαιρότητα γίνονται αποδέκτες πληροφοριών σχετικά με ατυχήματα ανθρώπων και ιδιαίτερα εργαζομένων, που προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε επικίνδυνες εργασίες και κάτω από αντίξοες συνθήκες σε δύσβατα μέρη που καθιστούν την μεταφορά τους σε οργανωμένη δομή υγείας δύσκολη έως ακατόρθωτη, με αποτέλεσμα τις περισσότερες φορές να υπάρχει και απώλεια ανθρώπινης ζωής. Έτσι, μιας και η περιοχή τους (Θεσπρωτία) είναι σε όλα της σχεδόν τα σημεία ορεινή και δύσβατη, σκεφτήκαν να δημιουργήσουν ένα αυτοματοποιημένο όχημα, το οποίο όχι μόνο θα κινείται στο έδαφος, ακόμα και σε δύσκολους δρόμους, αλλά θα μπορεί και να πετάει, σε χαμηλά ύψη, φτάνοντας έγκαιρα στο σημείο που βρίσκεται κάποιος τραυματίας.

### **Περιγραφή σεναρίου – Ρομποτικής κατασκευής**

Ένα συνεργείο εργατών βρίσκεται σε ένα βουνό, με σκοπό να επισκευάσει μία ανεμογεννήτρια, στην οποία είχε προκληθεί βλάβη λόγω των κακών καιρικών συνθηκών που επικρατούσαν στην περιοχή. Τελειώνοντας την επισκευή, ένας εργάτης, από απροσεξία, πέφτει σε μία χαράδρα και τραυματίζεται. Ο συνάδελφός του ειδοποιεί για το περιστατικό το Εθνικό Κέντρο Άμεσης Βοήθειας, το οποίο στέλνει για τη διάσωσή του το αυτοματοποιημένο όχημα robot rescuer. Το όχημα θα καταφέρει να φτάσει έγκαιρα στο σημείο που βρίσκεται ο εργάτης περνώντας τα εμπόδια που θα συναντήσει στο δρόμο εξαιτίας της κακοκαιρίας και πετώντας έπειτα για να βρεθεί στο ακριβές σημείο που βρίσκεται ο τραυματισμένος και να τον σώσει.

Το όχημα που έχουμε δημιουργήσει έχει αρκετά πλεονεκτήματα. Αρχικά είναι αυτόματο, κινείται δηλαδή με εντολές που δέχεται από απόσταση. Επίσης έχει τη δυνατότητα να σταματάει όταν βλέπει κάποιο εμπόδιο χάρη στον αισθητήρα που διαθέτει. Τέλος το μέγεθός του και το βάρος του είναι τέτοιο, ώστε να μπορεί να κινείται σε δύσβατα μέρη, αλλά και να πραγματοποιεί χαμηλές πτήσεις. Το robot rescuer λειτουργεί με εντολές που δέχεται από το πρόγραμμα scratch. Για να κινηθεί τοποθετούμε τον κέρσορα και επιλέγουμε την πράσινη σημαιούλα που βρίσκεται πάνω δεξιά στην οθόνη. Στη συνέχεια σταματάει όταν συναντήσει τα πεσμένα δέντρα, με φωνητική εντολή και ανάβει πράσινο λαμπάκι στο ΗΥΒ, δείχνοντάς μας ότι έχει σταματήσει και γίνεται αλλαγή του ιμάντα, ώστε να δοθεί κίνηση στον έλικα, καθώς θέλουμε να πραγματοποιήσει πτήση και να κατευθυνθεί στο σημείο του γκρεμού που έχει εγκλωβιστεί ο εργάτης. Αφού αλλάξουμε τον ιμάντα πληκτρολογούμε το πλήκτρο space και αρχίζει να κινείται ο έλικας. Το όχημά μας

πετάει και οι διασώστες παραλαμβάνουν τον εργάτη. Στη συνέχεια καθώς διέρχεται δίπλα από την ανεμογεννήτρια, αυτή με τη βοήθεια αισθητήρα αντιλαμβάνεται την κίνηση και σταματάει διευκολύνοντας την πτήση και προσγειώνεται στο δρόμο, όπου σταματάει να κινείται ο έλικας και το λαμπάκι του ΗΥΒ, γίνεται κόκκινο. Έπειτα γίνεται αλλαγή του μάντα, δίνοντας κίνηση στους τροχούς. Το όχημα αρχίζει να κινείται ξανά πατώντας το πλήκτρο s. Τέλος σταματάει μπροστά από το νοσοκομείο με τη βοήθεια του αισθητήρα, ο οποίος αντιλαμβάνεται το εμπόδιο που έχουμε τοποθετήσει.

Για τις ανάγκες του προγράμματος έχουμε κατασκευάσει μια μακέτα, η οποία περιλαμβάνει ενδεικτικά ένα νοσοκομείο, μία αστική περιοχή, ένα αγρόκτημα, ένα δάσος, δύο βουνά, στο ένα εκ των οποίων έχουμε φτιάξει και τοποθετήσει μία ανεμογεννήτρια, ένα ποτάμι και ένα δρόμο, ο οποίος οδηγεί στα βουνά και έχει κλείσει σε κάποιο σημείο από δέντρα που έπεσαν λόγω κακοκαιρίας.

## ΘΕΜΑ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΟΥ 20

Ο 3<sup>ος</sup> Πανελλήνιος Διαγωνισμός Εκπαιδευτικής Ρομποτικής για μαθητές Δημοτικού, που διοργανώθηκε για 3<sup>η</sup> συνεχή χρονιά είχε θέμα «Οχήματα και μεταφορές του αύριο», και απευθυνόταν αποκλειστικά σε μαθητές/τριες Δημοτικού. Αρχικά τα σχολεία αφού δήλωναν συμμετοχή έπαιρναν μέρος στον ημιτελικό που γινόταν στην Περιφέρειά τους και έπειτα τα τρία πρώτα προκρίνονταν για τον τελικό του Πανελλήνιου Διαγωνισμού στην Αθήνα.

Οι ομάδες κλήθηκαν αφού χρησιμοποιήσουν τα προτεινόμενα εκπαιδευτικά πακέτα να σχεδιάσουν, να εφαρμόσουν και να κατασκευάσουν μια ολοκληρωμένη ρομποτική κατασκευή-μοντέλο, η οποία έπρεπε να προσομοιώνει το θέμα του διαγωνισμού «Οχήματα και μεταφορές του αύριο», με τη χρήση της γλώσσας προγραμματισμού Scratch.

## ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η αξιολόγηση του έργου κάθε ομάδας πραγματοποιήθηκε από έγκριτη επιτροπή ειδικών επιστημόνων.

Για την κρίση των project διατέθηκε περιορισμένος χρόνος ενδεικτικά επτά λεπτά σε κάθε ομάδα, εκ των οποίων ένα μέρος (π.χ. τα πέντε λεπτά) ήταν για την παρουσίαση από την ομάδα και ο υπόλοιπος χρόνος για ερωτήσεις από τους κριτές.

- Οι μαθητές κλήθηκαν να παρουσιάσουν το project το οποίο είχαν δημιουργήσει και να αναφέρουν με ποιο τρόπο σχετίζεται με το θέμα του διαγωνισμού
  - Να πραγματοποιήσουν επίδειξη της λειτουργίας του project, με έμφαση στην παρουσίαση των αυτοματισμών.
  - Να παρουσιάσουν το λογισμικό του Scratch μέσω της αναλογικής ή ψηφιακής αφίσας, με αναφορά στην διασύνδεση και έλεγχο των αυτοματισμών, καθώς και στην εικονική αναπαράσταση με animation του αυτοματισμού.
  - Να επιλέξουν έναν από τους αυτοματισμούς και να τον εμφανίζουν στο εικονικό περιβάλλον του Scratch.
  - Να απαντήσουν σε ενδεχόμενες ερωτήσεις των κριτών, σχετικές με το project.
- Τέλος οι μαθητές κρίθηκαν και βαθμολογήθηκαν με βάση τα παρακάτω κριτήρια:
- Σύλληψη Ιδέας / Project: α) Δημιουργικότητα, Έρευνα και Ανάπτυξη Ιδέας β) Κατασκευή και Ποιοτική επίλυση της πρόκλησης
- Εκπαιδευτική Ρομποτική/ Αυτοματισμοί: α) Μηχανική Κατασκευή, Καλαισθησία β) Μηχανική Απόδοση, Λειτουργία Αυτοματισμών
- Πρόγραμμα στο Scratch: α) Κωδικόγραμμα- Οπτική Αναπαράσταση κώδικα
- Εικονικός Κόσμος: α) Ορθότητα Λογικής, Πολυπλοκότητα Λογισμικού και αυτοματισμών β) Αναπαράσταση αυτοματισμού με animation, Interface.
- Αισθητική Παρουσίαση: α) Αξιολόγηση Παρουσίασης, Επικοινωνιακές Δεξιότητες και Συνεργασία β) Διακόσμηση, Βίντεο, Αφίσες.
- Η ομάδα μας στον Περιφερειακό Διαγωνισμό Ηπείρου κατατάχθηκε στην 2<sup>η</sup> θέση και προκρίθηκε να συμμετάσχει στον Τελικό του Πανελληνίου Διαγωνισμού.
- Η συμμετοχή μας είχε ως στόχο να γίνουμε αρωγοί της κοινής πρωτοβουλίας που έχει στόχο να μεταφέρει στους μαθητές, από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, έννοιες και αξίες όπως ομαδικότητα, ευγενής συναγωνισμός, πρόοδος, καινοτομία, τεχνολογία, δημιουργικότητα, επίλυση προβλημάτων, συνεισφέροντας έτσι ενεργά στη μεγάλη προσπάθεια για ένα ελπιδοφόρο αύριο της πατρίδας μας!

### **Κάνοντας μία γενική αποτίμηση της προσπάθειας θα συμπεραίνουμε τα εξής:**

Οι μαθητές ωφελήθηκαν όχι μόνο σε μαθησιακό επίπεδο, καθώς ήρθαν σε επαφή με νέους και διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους και ανέπτυξαν δεξιότητες σύγχρονες της εποχής τους, αλλά και σε κοινωνικό, μέσα από τη συμμετοχή στον Περιφερειακό διαγωνισμό και στη συνέχεια, έχοντας κερδίσει το δεύτερο βραβείο, σε ένα Πανελλήνιο διαγωνισμό στην Αθήνα, όπου όχι μόνο το ταξίδι αλλά και η επαφή με τόσες πολλές και δια-

φορετικές ομάδες αποτελέσε από μόνο του μία μοναδική εμπειρία.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί η ευρεία απήχηση του εγχειρήματος και της διάκρισης του σχολείου μας στην τοπική κοινωνία, η οποία πρόβαλε και επιδοκίμασε το εγχείρημα (με ανακοινώσεις και συγχαρητήριες επιστολές στα τοπικά μέσα) αλλά και ενθάρρυνε αντίστοιχες μελλοντικές δράσεις, δηλώνοντας πρόθυμος αρωγός.

ΟΜΑΔΑ: Δελλής Οδυσσέας, Κατσαρός Χρυσοβαλάντης, Μιχάλη Ελένη, Πάντου Ελένη, Σιτούνη Ιωάννα, Τριανταφύλλου Σταυρούλα.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΤΑΞΗΣ: Κηλιπούρα Ζαχαρένια

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ : Πανταζής Σπυρίδων

### **Βιβλιογραφία**

<http://stem.edu.gr/el/>

<http://users.sch.gr/jenyk/index.php/educationalrobotics>

<http://www.etlab.eu/index.php/el/robotics>

<http://www.livescience.com/43296-what-is-stem-education.html>

<https://www.ed.gov/stem>

[http://engineeringforkids.com/article/02-02-2016\\_importanceofstem](http://engineeringforkids.com/article/02-02-2016_importanceofstem)

<http://stemeducation.upatras.gr/>

<http://www.syros.aegean.gr/de/dpsdogoog.pdf>

# Το μαγικό ταξίδι των νηπίων στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Παπαδοπούλου Παρασκευή, Νηπιαγωγός στο 5<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Ιωαννίνων

## Περίληψη

Το διαθεματικό σχέδιο εργασίας: «Το μαγικό ταξίδι των νηπίων στην Ευρωπαϊκή Ένωση» εκπονήθηκε από παιδιά νηπιακής ηλικίας. Η εμπλοκή μου στο συγκεκριμένο Ευρωπαϊκό πρόγραμμα ήταν μια πρόκληση. Βασικός σκοπός μας είναι μια πρώτη γνωριμία των νηπίων με την Ευρωπαϊκή Ένωση, να γνωρίσουν τα κράτη – μέλη της, το χάρτη, τις σημαίες, τα μνημεία, τον πολιτισμό, τις αξίες, τους θεσμούς.

Αποτελεί επιτακτική ανάγκη για το σύγχρονο σχολείο η διαχείριση των προκλήσεων της εποχής και οι κατάλληλες παρεμβάσεις ώστε να δοθεί έμφαση στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών μέσα από την Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης. Με το σκεπτικό αυτό αναπτύχθηκε και παρουσιάστηκε η εργασία που ακολουθεί, η οποία είναι ένα όμορφο, μαγικό ταξίδι στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Τα παιδιά μέσα από το πρόγραμμα συνεργάστηκαν, επικοινωνήσαν, εκφράστηκαν ελεύθερα, ανέπτυξαν την κριτική τους σκέψη, άνοιξαν τους πνευματικούς τους ορίζοντες. Βασική επιδίωξη ήταν τα παιδιά όχι μόνο να μάθουν, αλλά και να παίξουν, να αισθανθούν, να δημιουργήσουν. Κοινός τόπος μας σε όλα αυτά η ιδιότητά μας ως Ευρωπαίοι πολίτες μιας Ευρώπης που διαπνέεται από τις αξίες της συνεργασίας, της αλληλεγγύης και του αλληλοσεβασμού.

Οι δυνατότητες που μας παρέχει η συμμετοχή μας σε μια ευρύτερη οικογένεια (με όλα τα θετικά και όλα τα αρνητικά) μένουν ανεκμετάλλευτες και γι' αυτό επιβάλλεται από μικρή ηλικία τα παιδιά να βιώσουν αυτή την αλήθεια και να παγιωθεί η αντίληψη ότι δεν είμαστε μόνοι αλλά ότι συμμετέχουμε σε μια κοινότητα ισότιμα με δικαιώματα και υποχρεώσεις.

## Εισαγωγή

Η ιδέα της δημιουργίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης γεννήθηκε από την ανάγκη των λαών να αντιμετωπίσουν με συλλογικό τρόπο κοινά προβλήματα, οικονομικά, κοινωνικά, πολιτικά. Γι αυτό οι στόχοι που έθεσε η Ενωμένη Ευρώπη σχετίζονται άμεσα με την επίλυση αυτών των προβλημάτων για την εξασφάλιση της προόδου.

Πρωταρχική μέριμνα της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι η δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων για οικονομική ανάπτυξη και ευημερία όλων των κρατών – μελών της.

Δεύτερος στόχος είναι η διατήρηση της πολιτιστικής σταθερότητας με την ανάδειξη της δημοκρατίας ως το μοναδικό πολίτευμα που εγγυάται την έννομη τάξη και αναβαθμίζει το συνολικό επίπεδο της ζωής.

Επιδίωξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι η διατήρηση της ειρήνης στο γεωγραφικό της χώρο. Η ανάμνηση των δύο παγκόσμιων πολέμων που αιματοκύλησαν την Ευρώπη έχει ενισχύσει την πεποίθηση ότι οι Ευρωπαίοι λαοί δεν πρέπει να βρεθούν σε ανάλογη θέση και ότι οι αντιθέσεις θα επιλύονται με διάλογο και όχι με βία.

Άλλο ένα μέλημα είναι η συνεργασία και η αμοιβαία προσπάθεια για την αντιμετώπιση οικουμενικής εμβέλειας προβλημάτων όπως είναι: η οικολογική καταστροφή, η ανεργία, η μετανάστευση, το προσφυγικό. Έχει γίνει κατανοητό ότι μια χώρα μόνη της δε μπορεί να δώσει τη λύση γι' αυτά τα μεγάλα προβλήματα. Κρίνεται λοιπόν αναγκαία η κοινή συμπόρευση και η αναζήτηση τρόπων -συντονισμένων κοινών δράσεων που θα εξασφαλίζουν ευοίωτες προοπτικές για το μέλλον.

Επιπρόσθετα η διαμόρφωση ευρωπαϊκής συνείδησης από τους πολίτες των κρατών – μελών της θα αποτελέσει παράγοντα συνοχής και ενότητας. Αυτό επιτυγχάνεται με πολιτιστικές ανταλλαγές που καλλιεργούν την ιδέα της δημιουργίας ενός Ευρωπαϊκού σχεδιασμού στον οποίο έχουν ισότιμη συνεισφορά όλα τα Ευρωπαϊκά Έθνη. Συγχρόνως η υγιής ένωση επιδιώκει και τη διατήρηση της πολιτιστικής ιδιαιτερότητας κάθε λαού με αναγνώριση του δικαιώματος του να έχει τη γλώσσα, τη θρησκεία, την παράδοση, τον πολιτισμό του.

Έτσι η Ευρωπαϊκή ταυτότητα θα οικοδομηθεί πάνω στον σεβασμό του διαφορετικού και στην αντίληψη ότι φτάνουμε στο όραμα που αποτελεί τη δημιουργία ενός πολυπολιτισμικού συνόλου, δημοκρατικού και πρωτοποριακού που θα δικαιώσει την ελπίδα για ειρήνη και εξέλιξη.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καλείται σήμερα να ανταποκριθεί στις νέες κοινωνικοπολιτικές, τεχνολογικές και πολιτιστικές προκλήσεις της σύγχρονης εποχής όπως την ραγδαία εξέλιξη στον χώρο της επιστήμης, της τεχνολογίας, την πλουραλιστικότητα και την πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων κοινωνιών, την παγκοσμιοποίηση, την οικονομική κρίση. Το έργο αυτό αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός όπου με τις γνώσεις του και την παιδαγωγική του μέθοδο θα προσπαθήσει να αποκτήσει μια υγιή σχέση με τους μαθητές, θα τους διαμορφώσει σε ανεξάρτητες, πειθαρχημένες, ελεύθερες προσωπικότητες, θα τους πλάσει σε δημιουργικούς, φιλελεύθερους, ευέλικτους και θα τους ενεργοποιήσει ως αυριανούς ενεργούς πολίτες, ώστε να διαμορφώσουν το μέλλον της κοινωνία και να μπορούν

να προσαρμόζονται ευκολότερα στις εξελίξεις που κάθε φορά προκύπτουν.

### Γενικοί σκοποί του Προγράμματος

Σκοπός του προγράμματος είναι η προσέγγιση της Ευρωπαϊκής πραγματικότητας κάτω από διαφορετικές οπτικές γωνίες:

Η Ευρώπη – η Ήπειρος – ο χάρτης

Η Ευρώπη των ανθρώπων

Η Ευρώπη των θεσμών

Η Ευρώπη των αξιών

Η Ευρώπη του πολιτισμού - της ιστορίας

Η Ευρωπαϊκή κουλτούρα – τα μνημεία – τα αξιοθέατα

Η Ευρώπη των τεχνών – ζωγραφική-γλυπτική – μουσική - θέατρο

Η ΕΕ και η ιστορία της

Η ΕΕ και τα θεσμικά της όργανα

Η ΕΕ και τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις του Ευρωπαίου πολίτη

Η ΕΕ και η οικονομική και κοινωνική της προσφορά

Η ΕΕ και η Ελλάδα

Η ΕΕ του χτες, του σήμερα και του αύριο

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι η ενημέρωση και η παρουσίαση της Ευρωπαϊκής Ένωσης με τρόπους και με μορφές που να είναι προσίτι στα παιδιά της νηπιακής ηλικίας. Αυτό επιτεύχθηκε μέσα από τις διάφορες μορφές της εικαστικής τέχνης που αγαπούν ιδιαίτερα τα νήπια. Βασικός σκοπός του ταξιδιού μας ήταν τα νήπια:

-να γνωρίσουν την Ευρωπαϊκή Ένωση μέσα από την ιστορία της, τα κράτη της, τα μνημεία της, τις αξίες, τους θεσμούς της, να μπει ένα μικρό θεμέλιο όπου αργότερα θα τους χρησιμεύσει για να λειτουργήσουν ως ενεργοί πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

-να αντιληφθούν ότι ανήκουμε σε μια ευρύτερη κοινωνία – οικογένεια και να μοιραζόμαστε κοινά προβλήματα, εμπειρίες, στόχους οράματα με τους λαούς των άλλων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

-να γνωρίσουν τον πολιτισμό των άλλων κρατών – μελών και να τον εκτιμήσουν.

-να διαμορφώσουν θετική στάση απέναντι στον πολιτισμό των άλλων λαών.

-να αναγνωρίζουν την αξία των πολιτιστικών έργων.

-να σέβονται το διαφορετικό.

-να εκφράζονται ελεύθερα και δημιουργικά

-να μάθουν να εργάζονται ομαδικά.

- να επικοινωνούν με δημιουργικό τρόπο.
- να εξελίσσουν την αισθητική τους αντίληψη.
- να ενδυναμώνουν την παρατήρηση.

### Μεθοδολογία

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΣ) για το Νηπιαγωγείο, τόσο οι θεματικές προσεγγίσεις όσο και στα σχέδια εργασίας «δίνεται έμφαση στη διαθεματικότητα, στην ολιστική αντίληψη της γνώσης και στην αξιοποίηση του ενδιαφέροντος, των ιδεών και των βιωμένων εμπειριών των παιδιών στη διαδικασία της μάθησης. Οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται είναι κυρίως συλλογικές και ευνοούν την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία, τη χρήση της τεχνολογίας, τον προφορικό και το γραπτό λόγο» (Δ.Ε.Π.Σ. ).

Η μέθοδος του σχεδίου εργασίας, project, στηρίζεται στη βιωματική, συνεργατική και πολυ-αισθητηριακή προσέγγιση της γνώσης.

Στην Α' φάση, επιλέξαμε με τα νήπια, έπειτα από την εφόρμηση της έκθεσης του χάρτη και των σχετικών βιβλίων, ότι θα ασχοληθούμε με την Ευρωπαϊκή Ένωση.



Εικόνα 1: Ομαδική εργασία νηπίων όπου ζωγραφίζουν με τέμπρες και περνούν το μύλυμα για την προστασία του περιβάλλοντος.



Στη Β' φάση αναπτύξαμε τις δραστηριότητες που δόθηκαν στα παιδιά. Τις υλοποίησαν και τις κατανόησαν (κατασκευές, χορός, μουσική, δραματοποιήσεις, αφήγηση παραμυθιού, ζωγραφική, σχεδιασμός εικόνας, περιγραφή καταστάσεων, συναισθημάτων, ακρόαση μουσικής ...).

Στη Γ' φάση έγινε η συγκέντρωση των εργασιών σε ατομικό βιβλίο, παρουσιάστηκαν στην υπόλοιπη ομάδα και αξιολογήθηκαν. Κατά τη διάρκεια του project η εκπαιδευτικός αξιολογεί τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών και την προοδευτική τους εξέλιξη στην προσεκτική παρατήρηση, τη λεπτομερή περιγραφή, τη διατύπωση ερωτημάτων, την αναζήτηση και τον έλεγχο των απαντήσεων.

Σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος τα νήπια εμπλέκονται σε δραστηριότητες, βιωματικές, συνεργατικές, ευέλικτες, που προωθούν όλους τους τύπους νοημοσύνης. Ενισχύουν την αλληλεπίδραση και την συναίσθηση, βοηθούν στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, αξιοποιούν δημιουργικά τις ΤΠΕ.

Η πορεία του συγκεκριμένου project έγκειται στην απόκτηση γνώσεων και αξιών για την Ευρωπαϊκή Ένωση, γνωριμία με τον πολιτισμό άλλων λαών και την απόκτηση θετικών στάσεων για τη ζωή, για ειρήνη, συνεργασία, για επικοινωνία, για συνοχή, για ενότητα.

### **Γ' Φάση - Αξιολόγηση - Αποτελέσματα**

Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που συμβαίνει σε όλη την πορεία ανάπτυξης του σχεδίου εργασίας καθώς ο εκπαιδευτικός επιβλέπει, συμβουλεύει, παροτρύνει, καθοδηγεί.

Τα αποτελέσματα του προγράμματος κρίνονται απολύτως επιτυχημένα καθώς οι μαθητές μέσω των πολλαπλών δραστηριοτήτων κατάφεραν να πετύχουν τους αρχικούς τους στόχους

Έτσι μαζί με τα νήπια στο τέλος του προγράμματος:

Πήραμε τα φύλλα εργασίας που φτιάξαμε κατά τη διάρκεια του project, τα ξεφυλίσαμε, αναπολήσαμε τις στιγμές της δημιουργίας τους και ο καθένας τα παρουσίασε στην υπόλοιπη ομάδα, στο τέλος έγινε ένα ατομικό βιβλίο εργασιών.

Με τη βοήθεια της τεχνολογίας φτιάξαμε ένα video. Στις φωτογραφίες που τραβήχτηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος δώσαμε κίνηση. Έπειτα το κάθε νήπιο είπε τη γνώμη του, μια ιδέα, μια αξία ότι τελικά αποκόμισε ή το εντυπωσίασε από το ταξίδι μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Συγχρόνως οι μαθητές κατάφεραν:

Να αυξήσουν το ενδιαφέρον τους να μάθουν και για άλλους πολιτισμούς.

Βελτίωσαν τις βασικές κοινωνικές τους δεξιότητες και ανέπτυξαν εκείνες τις δυνα-

τότητες που απαιτούνται για ομαδική και συνεργατική μάθηση.

Απέκτησαν γνώσεις για την αξία και τους θεσμούς της ΕΕ.

Ενθαρρύνθηκαν να κατανοήσουν το ρόλο τους ως ενεργοί πολίτες .

Ευαισθητοποιούνται ,μαθαίνουν , ενημερώνουν και παρουσιάζουν με καινοτόμο και δημιουργικό τρόπο θέματα της ΕΕ.

### Επίλογος

Το πρόγραμμα «Το μαγικό ταξίδι των νηπίων στην Ευρωπαϊκή Ένωση» εκπονήθηκε από τα νήπια του 5<sup>ου</sup> Νηπιαγωγείου Ιωαννίνων στα πλαίσια του προγράμματος Teachers 4 Europe, που υλοποιεί η Αντιπροσωπεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα.

Σκοπός του προγράμματος ήταν τα νήπια να μπου στην ιδέα, την αξία της Ευρωπαϊκής Ένωσης να γνωρίσουν, να μάθουν, να ταξιδέψουν, να παίξουν.

Όσο αφορά το γνωστικό μέρος πετύχαμε αρκετά το στόχο μας κατά ένα μεγάλο βαθμό, δεδομένο ότι απευθύνθηκε και υλοποιήθηκε από παιδιά νηπιακής ηλικίας.

Οι μαθητές δούλεψαν ατομικά και ομαδικά. Ιδιαίτερα στις ομαδικές εργασίες συνεργάστηκαν αρμονικά και πρότειναν να βοηθήσει ο ένας τον άλλον.

Μέσα από τη μαθησιακή αλληλεπίδραση το ταξίδι μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση ήταν μαγευτικό και άγγιξε το νου, την καρδιά και την ψυχή μας.

### Βιβλιογραφία

Δαφέρμου, Χ, Κουλούρη Π. , Μπασογιάννη, Ε. ( 2009 ). *Οδηγός της Νηπιαγωγού –Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί –Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων –Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2009). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών –Δ.Ε.Π.Σ.- για το νηπιαγωγείο και προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων*.

# Απόψεις εν ενεργεία νηπιαγωγών για τον Νέο Τύπο Ολοήμερου Νηπιαγωγείου και το Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Νηπιαγωγείου, ένα χρόνο μετά...

Ελευθερία Νάτσια, Νηπιαγωγός  
elnatsia@gmail.com

## Περίληψη

Με αφορμή την υπουργική απόφαση (Φ.361.22/44/130272/Δ1) σχετικά με το Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Νηπιαγωγείου και την αντίστοιχη αναμόρφωση στο διδακτικό ωράριο και στο ωρολόγιο πρόγραμμα, στην παρούσα έρευνα καταγράφονται οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με το θέμα αυτό, όσον αφορά την αναγκαιότητα, την λειτουργικότητα και την αποδοχή της αλλαγής αυτής από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Η καταγραφή υλοποιήθηκε μέσω της συλλογής δεδομένων που αφορούν παρατηρήσεις για την εφαρμογή του και γενικότερες τοποθετήσεις σχετικά με τον παιδαγωγικό χαρακτήρα της αναμόρφωσης αυτής. Η έρευνα έλαβε χώρα τον Απρίλιο έως τον Ιούνιο του 2017 στα νηπιαγωγεία του Νομού Ιωαννίνων. Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο για την συλλογή των δεδομένων, που περιλάμβανε κλειστές ερωτήσεις με πιθανές απαντήσεις οργανωμένες σε 5-βαθμια κλίμακα (Likert), ενώ περιείχε και ανοιχτές ερωτήσεις. Η στατιστική επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων έγινε με το λογισμικό SPSS 22.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί είναι κάθιστα αντίθετοι με τον τρόπο που προέκυψε η αλλαγή αυτή, δηλαδή χωρίς την εμπλοκή της εκπαιδευτικής κοινότητας και χωρίς αξιολόγηση της πρότερης κατάστασης, καθώς επίσης δεν συμφωνούν με την αλλαγή του χαρακτήρα του ολοήμερου νηπιαγωγείου και την αποκοπή του από το πρωινό πρόγραμμα, αλλά και την κατάργηση του εναλλασσόμενου ωραρίου, ενώ το νέο ωρολόγιο πρόγραμμα δεν εξυπηρετεί την φιλοσοφία και τις πρακτικές του νηπιαγωγείου.

**Λέξεις κλειδιά:** Ολοήμερο Νηπιαγωγείο, Ωρολόγιο Πρόγραμμα Νηπιαγωγείου.

### **Εισαγωγή**

Στο δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα έλαβαν χώρα στην Ευρώπη εκπαιδευτικές αλλαγές, οι οποίες κατηγοριοποιούνται ως δομικές (όπως για παράδειγμα επιμήκυνση της υποχρεωτικής φοίτησης), αλλαγές ουσιαστικές (όπως για παράδειγμα τα Αναλυτικά Προγράμματα με μορφή Curriculum) και μεθοδολογικές αλλαγές (όπως για παράδειγμα η διαφοροποιημένη διδασκαλία). Οι αλλαγές αυτές χαρακτηρίζονται ως εξωτερικές μεταρρυθμίσεις, όταν αφορούν το οργανωτικό σχήμα της εκπαίδευσης και εσωτερικές μεταρρυθμίσεις, όταν αφορούν τις ουσιαστικές πτυχές της εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα, από τη δεκαετία του 1960 έως σήμερα έγιναν τέσσερις ευρέως φάσματος εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις: των ετών 1964-1976, η δεύτερη του 1982-85, η τρίτη των ετών 1997-2000 και η τελευταία των ετών 2010-2013 (Βρεττός-Καψάλης, 1999, Κιτσαράς, 2004, Ξωχέλης, 2015). Το έτος 2016 στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης της τελευταίας κυβέρνησης, με την Υ.Α. Φ.361.22/44/130272/Δ1, καθορίστηκε το Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Νηπιαγωγείου, αλλάζοντας το τοπίο στον χώρο των νηπιαγωγείων.

Η παρούσα μελέτη θεωρήθηκε αναγκαία να διενεργηθεί μετά από τις εκπαιδευτικές αλλαγές της τελευταίας τριετίας, οι οποίες εκτός του μεγάλου αριθμού παρεμβάσεων σε μικρό χρονικό διάστημα, χαρακτηρίζονται και από αλλαγές έως ανατροπές σε δομικό αλλά και ουσιαστικό επίπεδο στις δομές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τον αντίκτυπο αυτής της διαδικασίας στην εκπαιδευτική κοινότητα θα προσπαθήσουμε να διαπραγματευτούμε με την παρούσα έρευνα.

Η αναμόρφωση που συντελέστηκε είχε μεγάλη επίδραση στον παράγοντα εκπαιδευτικό και συγκεκριμένα στο ωράριο διδασκαλίας των νηπιαγωγών και το ωρολόγιο πρόγραμμα, επίσης στην οργάνωση και εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος με τα νέα δεδομένα και κυρίως στην δομή του νηπιαγωγείου, με την αποκοπή του Ολοήμερου τμήματος από τον ενιαίο κορμό του Νηπιαγωγείου.

Η αλλαγή αυτή έγινε αφού είχαν προηγηθεί μια σειρά άλλων αλλαγών στο θεσμό του Νηπιαγωγείου και του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου: χαρακτηριστικά αναφέρουμε την αύξηση του απαιτούμενου αριθμού μαθητών για την δημιουργία τμήματος πρωινού υποχρεωτικού όχι λιγότερο από 14 παιδιά (Ν. 4386/2016), καθώς επίσης και η πρόβλεψη προϋποθέσεων για την εγγραφή μαθητών στο ολόημερο πρόγραμμα. Αποτέλεσμα αυτών των παρεμβάσεων ήταν το κλείσιμο και η συγχώνευση πολλών τμημάτων νηπιαγωγείων και η συρρίκνωση των ολοήμερων τμημάτων, μιας και δεν πληρούσαν τις προϋποθέσεις. Την ίδια στιγμή που θεσμοθετήθηκαν τα κατώτερα όρια για την λειτουργία των τμημάτων, κανείς δεν ασχολήθηκε με τα ανώτερα, δηλαδή την αναλογία ενός/μιας νηπιαγωγού προς

25 μαθητές. Επιπλέον τέθηκε σε εφαρμογή το διδακτικό ωράριο των νηπιαγωγών, το οποίο είχε ψηφιστεί το 2013 (4386/2016, ΦΕΚ/83/Α/11-05-16). Στο άρθρο 12 του νόμου 1566/1985 προστίθεται παράγραφος, η οποία αφορά το ημερήσιο και εβδομαδιαίο ωράριο εργασίας των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα νηπιαγωγεία, «Το διδακτικό ωράριο των νηπιαγωγών καθορίζεται κατά ανάλογο τρόπο με των δασκάλων» (Αρ. Πρωτ.127187/Ε1/01-08-2016 ΦΕΚ 2524/2016). Το γεγονός αυτό παρόλο που ήταν προς την σωστή κατεύθυνση, αποτελώντας χρόνιο αίτημα του κλάδου των εκπαιδευτικών, δημιούργησε κάποιες δυσλειτουργίες, λόγω του ότι στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου όλη η ώρα λειτουργίας του λογίζεται ως διδακτικός χρόνος (Μπιρμπίλη, 2012), με αποτέλεσμα ο χρόνος διδακτικής εργασίας να είναι κατά πολύ μεγαλύτερος των 25 ωρών που προβλέπεται από το νόμο και μάλιστα χωρίς την δυνατότητα χορήγησης υπερωριών. Επίσης άλλαξε η ώρα προσέλευσης και αποχώρησης των παιδιών στο νηπιαγωγείο καθώς και ο χαρακτήρας του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου, το οποίο χαρακτηρίζεται στο εξής προαιρετικό και δεν αποτελεί αμιγές τμήμα, παρά δέχεται τα παιδιά από όλα τα πρωινά υποχρεωτικά τμήματα τα οποία έχουν εγγραφεί στο ολοήμερο πρόγραμμα. Καταργείται, επίσης το εναλλασσόμενο ωράριο των νηπιαγωγών που εργάζονταν στο ολοήμερο πρόγραμμα, μιας και αυτό δεν υφίσταται με την προηγούμενη μορφή του. Σε ένα νηπιαγωγείο ήταν δυνατό να παρέχεται σε ένα τμήμα ολοήμερο πρόγραμμα και σε άλλο κλασικό πρόγραμμα. Στην περίπτωση αυτή τα τμήματα ως προς το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα λειτουργούσαν ανεξάρτητα, ούτως ώστε τα παιδιά που φοιτούσαν είτε στο κλασικό είτε στο ολοήμερο πρόγραμμα δημιουργούσαν αμιγή τμήματα, παρακολουθώντας το κάθε πρόγραμμα στο σύνολό του και αποχωρούσαν με τη λήξη του κάθε προγράμματος και σε καμιά περίπτωση νωρίτερα (Εγκύκλιος Φ.32/209/97290/Γ1). Με τα νέα δεδομένα τα αμιγή τμήματα ολοήμερου προγράμματος δεν υφίστανται πλέον και εκτός από τα μονοθέσια νηπιαγωγεία στα οποία λειτουργεί ολοήμερο τμήμα, ως επί το πλείστον με τους ίδιους μαθητές, στα διθέσια και πάνω το ολοήμερο τμήμα δημιουργείται όπως προαναφέραμε μετά την αποχώρηση των μαθητών από όλα τα πρωινά υποχρεωτικά τμήματα.

Επίσης άλλαξε η οργανικότητα των νηπιαγωγείων, όπου τώρα μπορούν να λειτουργούν και πολυθέσια νηπιαγωγεία, κατά τρόπο αντίστοιχο με αυτόν των δημοτικών (Ν.4386/2016).

Οι παραπάνω αλλαγές κινητοποίησαν άμεσα την εκπαιδευτική κοινότητα, η οποία μέσω των Συλλόγων Εκπαιδευτικών κατά τόπους και της Διδακταλικής Ομοσπονδίας σε κεντρικό επίπεδο, εξέφρασαν τις αντιρρήσεις τους, την αντίθεσή τους και μέσω δράσεων σε διάφορα επίπεδα (κινητοποιήσεις, ενημερώσεις, απεργίες, στάσεις εργασίας, επιστημονικές ημερίδες, κ.α.), προσπάθησαν να αναδείξουν τα ζητήματα, άλλοτε να αποτρέψουν

την ψήφιση και άλλοτε την εφαρμογή τους. Σε τοπικό επίπεδο θεωρήσαμε αναγκαίο να συνεισφέρουμε στην γενικότερη προσπάθεια για βελτίωση της δημόσιας εκπαίδευσης και με την διεξαγωγή μιας έρευνας για τις απόψεις των άμεσα ενδιαφερόμενων και συγκεκριμένα των εν ενεργεία νηπιαγωγών, οι οποίοι και είναι γνώστες της κατάστασης αλλά και επηρεάζονται άμεσα. Το γεγονός αυτό βρίσκεται σε αντιστοιχία με την άποψη που θέλει τους εκπαιδευτικούς να είναι όσο ποτέ άλλοτε εκτεθειμένοι, στις επιρροές της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, γι' αυτό και παρατηρείται ιδιαίτερη ενασχόληση με τα θέματα αυτά (Μαυρογιώργος, 2008).

### *Ολοήμερο Νηπιαγωγείο*

Λόγω του ότι το ωράριο λειτουργίας των νηπιαγωγείων της χώρας μας θεωρήθηκε περιορισμένο, το 1997 εισάγεται ο θεσμός του ολοήμερου νηπιαγωγείου.

Το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο θεσπίστηκε με το νόμο 2525/1997, άρθρο 3 (ΦΕΚ 188, τ. Α') και είναι ένας καινοτόμος θεσμός της εκπαίδευσης, με τον οποίο μπορεί να ικανοποιούνται ταυτόχρονα οι σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών του νηπιαγωγείου αλλά και της οικογένειας. Το διευρυμένο ωράριο του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου, προσφέρει στα παιδιά επιπλέον χρόνο για παιδαγωγικές δραστηριότητες, που συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του (Γλιάου, 2004). Σκοπός του ολοήμερου νηπιαγωγείου είναι η αναβάθμιση της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης και η ολοκληρωμένη προετοιμασία των μαθητών για το δημοτικό σχολείο, η ενίσχυση του ρόλου της κρατικής μέριμνας, με στόχο τη μείωση των μορφωτικών και κοινωνικών διακρίσεων, καθώς και η εξυπηρέτηση των εργαζόμενων γονέων (Νόμος 2525/1997) και όλα αυτά τα πλεονεκτήματα αποδίδονται στη δυνατότητα που παρέχει το ωράριο του ολοήμερου νηπιαγωγείου. Επίσης σε ένα ολόημερο πρόγραμμα η μάθηση γίνεται ευχάριστα και με πιο ξεκούραστο τρόπο, ενώ το πρόγραμμα έχει μεγαλύτερη συνοχή καθώς υπάρχει η δυνατότητα να υλοποιούνται δραστηριότητες πιο ολοκληρωμένα και αποτελεσματικά. Οι νηπιαγωγοί έχουν το χρόνο για περισσότερη εμβάθυνση, για ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων που έχουν σχεδιάσει με άνεση, για εκτίμηση της επιτυχίας των σχεδιασμών τους, για παρατήρηση των μαθητών τους, για μελλοντικούς σχεδιασμούς. Μεγάλο μέρος της επιτυχίας του προγράμματος στηρίζεται στη συνεργασία των νηπιαγωγών, στην ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών, στην επίλυση προσωπικών συγκρούσεων, στη λήψη από κοινού αποφάσεων, στον επιμερισμό των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων, στην αμοιβαία υποστήριξη, στην ενιαία γραμμή δράσης τους, στη συνέχεια και τη συνάφεια του προγράμματος, ώστε να έχει ενδιαφέρον για τα παιδιά (Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου 2007). Τα πλεονεκτήματα που αναφέρονται

στη βιβλιογραφία και αποδίδονται στον περισσότερο χρόνο και στη συνέχεια του ημερήσιου προγράμματος του ολοήμερου, είναι εφικτά όταν δεν διακόπτεται η συνέχεια του ημερήσιου προγράμματος, αντιμετωπίζοντας τα δυο προγράμματα ως διαφορετικά, παρά ως ένα ενιαίο με κοινούς σκοπούς και στόχους (Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου, 2007). Οι γονείς στην Ελλάδα λόγω του ότι το ολοήμερο πρόγραμμα εξυπηρετεί τους εργαζόμενους γονείς, αλλά κυρίως διαπιστώνοντας τις θετικές επιδράσεις της εκπαιδευτικής διάστασης του διευρυμένου ωραρίου, έχουν διαμορφώσει θετική άποψη για το ολοήμερο πρόγραμμα (Ντολιοπούλου, 2003 · Πατινιώτης, 2005.). Στο ολοήμερο τμήμα οι δυο νηπιαγωγοί συνεργάζονται στενά για την ανάπτυξη του προγράμματος, στη βάση της συμφωνίας και συνέχειας, «μοιράζονται» την ίδια ομάδα παιδιών, έχοντας την δυνατότητα της παρατήρησης, της καταγραφής και της τεκμηρίωσης της πορείας αγωγής και μάθησης του παιδιού από δυο διαφορετικές σκοπιές, ώστε να σχεδιάσουν το κατάλληλο πρόγραμμα, αλλά και εξατομικευμένη ενασχόληση ή σε μικρές ομάδες. Αυτή η διαδικασία του «διδύμου», εμπεριέχει εκτός από τα στοιχεία της καλύτερης γνώσης της τάξης τους και της αντικειμενικότερης αντιμετώπισης των καταστάσεων, κυρίως την επαγγελματική ανάπτυξη των νηπιαγωγών (Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου. 2007).

### **Αναλυτικό και Ωρολόγιο πρόγραμμα**

Όσον αφορά το παιδαγωγικό πλαίσιο της εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αυτό περιλαμβάνει τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, τα διδακτικά βιβλία και το υπόλοιπο υποστηρικτικό υλικό, τις οδηγίες διδασκαλίας, τα διάφορα Καινοτόμα Προγράμματα και τις μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών. Το πλαίσιο αυτό δέχεται επιρροές από πολλούς παράγοντες, κυρίως όμως από τις μεταρρυθμίσεις που διαδέχονται η μια την άλλη, ώστε δεν αφήνουν περιθώρια εφαρμογής μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά επίσης επηρεάζεται από την έλλειψη συνοχής των βαθμίδων μεταξύ τους, από τα Ωρολόγια Προγράμματα που είναι ασφυκτικά και την ανεπάρκεια του σχολικού χρόνου (ΥΠΕΠΘ, 2008). Σε έρευνες αναφέρεται ότι τα ισχύοντα προγράμματα σπουδών και ωρολόγια προγράμματα δεν επιτρέπουν την υιοθέτηση ευέλικτων παιδαγωγικών πρακτικών (Ασλανίδου, Γεωργιάδης, Μενεξές, Οικονόμου, Πάντα, Σταυρίδης & Παπαδόπουλος, 2008), τη διαφοροποίηση των παιδαγωγικών πρακτικών, την προώθηση της ενεργητικής συμμετοχής (Husti, 1992, οπ. αναφ. στο Σοφού, 2002) με αποτέλεσμα η ανελαστική χρήση του χρόνου να μην επιτρέπει τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (National Education Commission on Time and Learning, 1994, οπ. αναφ. στο Σοφού, 2002), αλλά και να μην μπορεί να διαχειριστεί το απρόβλεπτο της εκπαιδευτικής

διαδικασίας (Σοφού, 2002).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι το επίσημο έγγραφο της πολιτείας το οποίο περιλαμβάνει το «τι θα διδαχθεί», που αφορά το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το «πώς θα διδαχθεί» που αφορά τις μεθόδους της διδασκαλίας και το «για ποιο σκοπό» και φυσικά αφορά την φιλοσοφία και τον ιδεολογικό προσανατολισμό του προγράμματος, ο οποίος απορρέει από τους εκάστοτε δημιουργούς του (Yang, 2001, Χατζηγεωργίου, 2001). Σε γενικές γραμμές καθορίζει τα μορφωτικά αγαθά, τα οποία θα διδαχθούν σε κάθε σχολικό έτος και σε καθορισμένο χρόνο και με βάση τα οποία το σχολείο επιδιώκει την επίτευξη των επίσημων σκοπών της αγωγής (Κιτσαράς, 2004, Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995). Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα ορίζει τόσο τις μέρες όσο και τις ώρες της εβδομάδας που θα λάβουν χώρα οι διάφορες δραστηριότητες. Αποτελεί ουσιαστικά έναν κώδικα διεκπεραίωσης των δραστηριοτήτων της αγωγής (Κιτσαράς, 2004). «Λέγοντας ωρολόγιο πρόγραμμα, εννοούμε τη διάταξη της διδακτέας ύλης, δηλαδή των μαθημάτων, και τη διδασκαλία τους σε ορισμένες ημέρες της εβδομάδας και ώρες της ημέρας, με διάφορα διαλείμματα και διακοπές» (Δερβίσης, 1982).

Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα αποτυπώνει την αξιοποίηση του σχολικού χρόνου και της κατανομής του ανά διδακτικό αντικείμενο και τάξη. Ο τρόπος που χρησιμοποιείται και κατανέμεται ο σχολικός χρόνος δεν αποτελεί τυχαία επιλογή που έχει σαν στόχο της απλώς την διευκόλυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά εκφράζει και επιβάλει την «επίσημη» θεωρία για τη διδασκαλία, η οποία απορρέει από το ΑΠ (Ματσαγγούρας, 2001). Επίσης αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την υλοποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος, δεδομένου ότι οριοθετεί το ενδεδειγμένο χρονικό πλαίσιο αναφοράς και δημιουργεί τις συνθήκες για την ανάπτυξη του Περιεχομένου Σπουδών (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι., 1999, 84). Τα ίδια τα προγράμματα και τα σχολικά μαθήματα γίνονται διακριτά και μετρήσιμα με όρους μονάδας χρόνου με αποτέλεσμα την αποξενωτική σχέση με τη μάθηση (Μαυρογιώργος, 2008).

Η εφαρμογή του Ωρολογίου Προγράμματος, της οργάνωσης δηλαδή του σχολικού χρόνου, καθορίζεται με εγκύκλιο του αρμόδιου υπουργείου σε κεντρικό επίπεδο. Διαχρονικά, αν μελετήσουμε τα Ωρολόγια Προγράμματα του ελληνικού δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος, το στοιχείο που αναδεικνύεται είναι ότι ο σχολικός χρόνος είναι αυστηρά προγραμματισμένος, ανελαστικός, ευθύγραμμος και κατανεμημένος σε ώρες μαθημάτων που διαδέχονται η μια την άλλη. Το γεγονός αυτό δημιουργεί προβληματισμό σε σχέση με τη δυνατότητα εφαρμογής στην εκπαιδευτική διαδικασία μεθόδων «μη παραδοσιακών» αλλά και διδακτικών μέσων, όπως χάρτες, οπτικό υλικό, διαφάνειες, εκπαιδευτικό λογισμικό,



εργαστήρια, Η/Υ κ.α, προκειμένου να αξιοποιείται ποιοτικά (Κωνσταντίνου, 2004, Σοφού, 2002).

### *Νηπιαγωγείο*

Το κάθε νηπιαγωγείο, με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, συντάσσει το δικό του ωρολόγιο πρόγραμμα, με το οποίο καθορίζονται η έναρξη και λήξη του προγράμματος, η κατανομή των «διδασκτικών» ωρών, η διάρκεια του διαλείμματος. Κατά αυτόν τον τρόπο προσδιορίζεται ακριβώς το ωράριο εργασίας εκπαιδευτικών και μαθητών, σύμφωνα πάντα με τον τρόπο λειτουργίας που προβλέπεται στο Προεδρικό Διάταγμα.

Το πρόγραμμα αυτό συντάσσεται σε συνεργασία της Προϊσταμένης ή Διευθύντριας με το σύλλογο των διδασκόντων, κατατίθεται στην σχολική σύμβουλο από την οποία λαμβάνει και την έγκριση. Κατά τη σύνταξη λαμβάνονται υπόψη οι τοπικές συνθήκες, οι εργάσιμες ημέρες, οι διδακτικές ώρες των εργάσιμων ημερών, η κατανομή των αυθόρμητων και προγραμματισμένων δραστηριοτήτων στις εργάσιμες ημέρες, τα διαλείμματα και οι διδακτικές ώρες της ημέρας. Σε ότι αφορά την εφαρμογή του Ωρολογίου Προγράμματος, υπεύθυνη είναι η σχολική σύμβουλος της εκάστοτε περιφέρειας (Φ.361.22/44/130272/Δ1/τ.Β/2670/26.08.16).

Στο Νηπιαγωγείο το ημερήσιο πρόγραμμα αποτελείται από μια ισορροπημένη αλληλοδιαδοχή δραστηριοτήτων. Για να επιτευχθεί αυτή η ισορροπία είναι απαραίτητο να αντιλαμβανόμαστε ολόκληρη τη «μέρα» του νηπιαγωγείου ως μαθησιακή εμπειρία, κι όχι μόνο τις οργανωμένες δραστηριότητες, και πάντα στη βάση του ότι «πρόγραμμα» για τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι «όλες» οι αλληλεπιδράσεις, οι εμπειρίες, οι δραστηριότητες, οι ρουτίνες, τα γεγονότα, προσχεδιασμένα ή μη, που συμβαίνουν μέσα σε ένα περιβάλλον το οποίο έχει σχεδιαστεί για να ευχαρύνει και να διευκολύνει την ανάπτυξη και τη μάθησή τους (Goodfellow, 2009, World Bank, 1999, Μπιρμπίλη, 2012).

Επίσης το Ωρολόγιο Πρόγραμμα, το οποίο διευθετεί το «σχολικό χρόνο», ακολουθεί κατά την σύνταξή του συγκεκριμένες αρχές και λαμβάνει υπόψη τις ικανότητες και τις ανάγκες των νηπίων της συγκεκριμένης ηλικίας, τη σωματική και ψυχική τους υγεία, το βαθμό δυσκολίας των δραστηριοτήτων, τη δίκαιη κατανομή μεταξύ των μαθημάτων, καθώς και τη σωστή και εναρμονισμένη ανταλλαγή τους, ώστε να αποφεύγονται η ανία και η κόπωση (Μπάκας, 2010). Επιπλέον αυτών, καθοριστικής σημασίας θεωρούνται, η ηλικία των μαθητών, η ώρα και η μέρα, καθώς και οι ιδιαίτερες συνθήκες καθενός εκπαιδευτικού ιδρύματος. Το επίπεδο της ομάδας παίζει σημαντικό ρόλο στην σωστή κατανομή του χρόνου.

Όλα τα παραπάνω αποτελούν προϋποθέσεις, οι οποίες προσδιορίζουν αποφασιστικά το

βαθμό αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας της διδασκαλίας και της μάθησης. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η σωματική και ψυχική υγεία των μαθητών αποτέλεσε για μεγάλο χρονικό διάστημα κεντρικό σημείο για την σύνταξη των Ωρολογίων Προγραμμάτων (Εξαρχόπουλος, 1946, Πετρουλάκης, 1963, Γιαννούλης, 1980, Μαυρογιώργος, 1989).

Η διευθέτηση του χρόνου με το Ωρολόγιο Πρόγραμμα αφορά στο σύνολο της τάξης, δηλαδή θεωρείται αυτονόητη η συμμετοχή όλων και στον ίδιο βαθμό. Η διάρκεια της διδακτικής ώρας προσδιορίζεται, κυρίως από τις πνευματικές ικανότητες των παιδιών, την ηλικία και το είδος της εργασίας που εκτελείται. Το παιδί της ηλικίας Νηπιαγωγείου δεν είναι σε θέση να συγκεντρώνει την προσοχή του για μεγάλο χρονικό διάστημα, με αποτέλεσμα να αισθάνεται ανία, πλήξη και κόπωση, πιο γρήγορα σε σχέση με ένα παιδί μεγαλύτερης ηλικίας. Για όλους αυτούς τους λόγους η διδακτική ώρα στο νηπιαγωγείο, ανάλογα και με τη δραστηριότητα αλλά και το μέγεθος της ομάδας, κυμαίνεται μεταξύ 15 και 20 λεπτών της ώρας (Κιτσαράς, 2004). Πρέπει ακόμη να τονιστεί ότι στο νηπιαγωγείο δεν ισχύουν αυστηροί σχολικοί κανόνες, η εφαρμογή του Ωρολογίου Προγράμματος είναι ελαστική και με την εφαρμογή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών στο Νηπιαγωγείο η εφαρμογή γίνεται χαλαρότερη.

Σχετικά με το βαθμό δυσκολίας των δραστηριοτήτων, η σύνταξη του Ωρολογίου Προγράμματος θα πρέπει να προβλέπει αυτές να γίνονται σε χρόνο που τα παιδιά έχουν περισσότερη διάθεση για εργασία. Για το Νηπιαγωγείο, είναι οι πρωινές ώρες που θεωρούνται καταλληλότερες, αφού πρώτα παρέλθει το διάστημα των ελεύθερων δραστηριοτήτων με την προσέλευση των μαθητών και ώσπου να εγκλιματιστούν και αποφορτιστούν. Κεντρικός άξονας για την εφαρμογή του Ωρολογίου Προγράμματος οφείλει να είναι το συμφέρον των μαθητών, για παράδειγμα σε περιπτώσεις δραστηριοτήτων όπου το ενδιαφέρον των παιδιών είναι αυξημένο και μπορεί να διαρκέσουν περισσότερο της μιας διδακτικής ώρας, η δραστηριότητα δεν διακόπτεται επειδή έτσι αναγράφεται στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα (Κιτσαράς, 2004).

Η διαδικασία σύνταξης των Ωρολογίων Προγραμμάτων αρχικά αφορούσε το Δημοτικό και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η οποία αποτέλεσε το υπόδειγμα για την αντίστοιχη διαδικασία στο Νηπιαγωγείο. Ήδη από το πρώτο Αναλυτικό Πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο, το 1896, διακρίνουμε όλα εκείνα τα στοιχεία του Ωρολογίου Προγράμματος του Δημοτικού, σε μια προσπάθεια προσαρμογής στις ανάγκες των παιδιών της ηλικιακής ομάδας του Νηπιαγωγείου και ακολουθώντας περισσότερο φιλελεύθερες αρχές, δηλαδή αποφεύγοντας τον αυστηρό και άκαμπτο προγραμματισμό (Κιτσαράς, 2004, Μπάκας, 2009).

### Ο σχολικός χρόνος

Αποτελεί κοινό τόπο η εξέλιξη των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών συνθηκών στις σύγχρονες κοινωνίες, αλλαγές οι οποίες με τη σειρά τους επιβάλλουν τον επαναπροσδιορισμό πολλών εννοιών, όπως και αυτόν της εκπαίδευσης αλλά και του ρόλου του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο γίνεσθαι. Στον χώρο της εκπαίδευσης παρατηρείται ότι παρά τις ραγδαίες αλλαγές στην σημερινή εποχή, οι οποίες αναπόφευκτα τον επηρεάζουν, ένα από τα στοιχεία, ο σχολικός χρόνος παραμένει οργανωμένος στα ίδια πρότυπα και αναπαράγει το ίδιο μοντέλο, με ομοιόμορφα και άκαμπτα ωράρια, με οργάνωση που είναι η ίδια από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα και μάλιστα στηριγμένη σε παιδαγωγικές, ψυχολογικές, βιολογικές αρχές (αντοχή του παιδιού), αλλά και σε αρχές της υγιεινής (Σοφού, 2000, Κορωναίου, 1998, Μαυρογιώργος, 1992).

Η σύγχρονη προβληματική όμως στον χώρο της εκπαίδευσης αναδεικνύει ζητήματα που έχουν σχέση με την αλλαγή αυτής της άκαμπτης και ομοιόμορφης χρήσης του σχολικού χρόνου, αναζητώντας επιλογές ποιοτικής χρήσης του χρόνου επηρεάζει το σχεδιασμό και την εκπλήρωση των στόχων ενός προγράμματος, αρκεί να παρέχεται περισσότερο εποικοδομητικός χρόνος και όχι η διάρκεια αυτή κάθε αυτή (Κορωναίου, 1998). Ο σχολικός χρόνος χαρακτηρίζεται ως «νευραλγικό σημείο» της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσω του οποίου είναι δυνατή η εφαρμογή χρονικών πλαισίων προσαρμοσμένων περισσότερο με τις σημερινές απαιτήσεις της κοινωνίας και του σχολείου (Caride, 1994, σπ. αναφ. στο Σοφού, 2002).

Τα Ωρολόγια Προγράμματα διαχειρίζονται το σχολικό χρόνο του οποίου η οργάνωσή του δεν θα μπορούσε να συνδεθεί άμεσα με την ποιότητα και τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης, μπορεί όμως λαμβάνοντας υπόψη ότι θέτει τα χρονικά όρια μέσα στα οποία θα λάβει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία, να αποτελέσει παράγοντα διευκόλυνσης ή παρεμπόδισης άλλων παραμέτρων, όπως των παιδαγωγικών μεθόδων. Υπό αυτή την έννοια μπορεί να επηρεάζει την ποιότητα της εκπαίδευσης (Σοφού, 2002). Οι Βρεττός και Καψάλης (1999), αναφέρουν την κατανομή του χρόνου, ως έναν παράγοντα ανάμεσα σε άλλους, οι οποίοι επιδρούν σε αυτό που ονομάζεται “κρυφό” αναλυτικό πρόγραμμα και αφορά περισσότερο την κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου. Οι παράγοντες αυτοί είναι δύσκολο να προσπελαστούν διότι η ουσία και η ύπαρξή τους έχει σχέση με τα θεσμικά και οργανωτικά πλαίσια λειτουργίας του σχολείου, αλλά και τη δομή των σχέσεων των μελών της σχολικής κοινότητας και φυσικά δεν καταγράφεται στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα.

Η Κορωναίου (1998), αναφέρει ως ποιοτικές διαστάσεις του χρόνου, την ψυχολογική, την κοινωνική και την παιδαγωγική. Η ψυχολογική διάσταση, σύμφωνα με μελέτες επι-

κεντρώνεται στην ανάπτυξη του παιδιού σε σχέση με την ηλικία, στην τάση του παιδιού να πριμοδοτεί τις χρονικές στιγμές και τα περιεχόμενα που το κάνουν να νιώθει άνετα και το αντίθετο, με συνέπεια, αυτό το γεγονός με τη σειρά του να επιδρά στους βιολογικούς ρυθμούς. Η κοινωνική διάσταση έχει να κάνει με τους ρυθμούς και τις διάρκειες της σχολικής εργασίας που οργανώνονται κεντρικά από το υπουργείο. Κάποια παιδιά αποδέχονται κι άλλα όχι αυτούς τους ρυθμούς, δημιουργείται πίεση που συχνά οδηγεί στην αποτυχία, ουσιαστικά παρατηρείται διαφορετική χρήση του σχολικού χρόνου (Μαυρογιώργος, 1992) και δεδομένου ότι ο σχολικός χρόνος αναγνωρίζεται ως κοινωνικός, που επηρεάζεται από τις ιστορικές εποχές, τις κοινωνικές ομάδες και την κοινωνία, απαιτείται αναδιοργάνωσή του. Η παιδαγωγική διάσταση αφορά την αναγνώριση ότι κατά την παιδαγωγική πρακτική, απαιτούνται διαφορετικές χρονικές διάρκειες για τις σχολικές δραστηριότητες. Για παράδειγμα μια μεγάλη διάρκεια μπορεί να εξυπηρετεί τις απαιτήσεις μιας ομαδικής εργασίας, κ.α. Καταληκτικά, ο χρόνος ούτε αναπληρώνεται, ούτε αγοράζεται, ούτε αποθηκεύεται αλλά μόνο οργανώνεται και αξιοποιείται (Κωνσταντίνου, 2005).

### **Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις**

Η εκπαίδευση είναι ένα σύστημα και ως τέτοιο, οποιαδήποτε αλλαγή σε ένα ή περισσότερα μέλη επιφέρει αλλαγές και στα άλλα μέλη του συστήματος (Βρεττός-Καιψάλης, 1999). Επίσης σημειώνουν οι ίδιοι συγγραφείς, η ενασχόληση με τα εκπαιδευτικά ζητήματα, δεν μπορεί να είναι ουδέτερη, που σημαίνει να αγνοεί τη δεδομένη κατάσταση και συγκυρία, σε πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό κ. α. επίπεδο.

Ωστόσο, σχετικά με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, προκειμένου να είναι βιώσιμες και αποτελεσματικές, στην βιβλιογραφία αναφέρονται κάποιες πολύ βασικές προϋποθέσεις.

- Ως μια πολύ βασική προϋπόθεση, είναι ο μακρόπνοος και συστηματικός σχεδιασμός και η συνέπεια στην εφαρμογή του, που περιλαμβάνει την αρχική προετοιμασία αλλά και την αξιολόγηση των προς εφαρμογή εκπαιδευτικών μέτρων.
- Έναν άλλο βασικό όρο για την επιτυχία μιας μεταρρύθμισης αποτελεί η σαφήνεια της αφετηρίας και των επιδιωκόμενων στόχων, με τη στέρεη θεμελίωση των επιχειρούμενων εκπαιδευτικών αλλαγών. Αυτός ο όρος αντανακλά την προϋπόθεση ότι η εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να έχει διακηρυγμένους και σαφείς στόχους και επιπλέον να στηρίζεται στην τεκμηριωμένη ανάλυση των εκπαιδευτικών και κοινωνιολογικών δεδομένων και συνθηκών καθώς επίσης και των αιτημάτων της κοινωνίας στα οποία

επιχειρεί να ανταποκριθεί.

- Η αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού συστήματος ως ενιαίου συνόλου, αποτελεί μια επίσης βασική προϋπόθεση.
- Η στήριξη σε επιστημονικά δεδομένα αποτελεί επίσης βασική προϋπόθεση επιτυχίας μιας μεταρρύθμισης, διότι σημαίνει ότι η μεταρρύθμιση δοκιμάζεται και συνοδεύεται από επιστημονικό έλεγχο και αξιολόγηση με βάση την επιστημονική δεοντολογία. Ενώ επίσης επιστημονική στήριξη αποτελούν και τα απαραίτητα «υποστηρικτικά» μέτρα που θα πρέπει να συνοδεύουν την εφαρμογή της μεταρρύθμισης.
- Η επιδίωξη της ευρύτερης δυνατής συναίνεσης και αποδοχής από τους εμπλεκόμενους φορείς, αποτελεί έναν επίσης απαραίτητο όρο για να τελεσφορήσει μια μεταρρύθμιση. Στην προκειμένη περίπτωση οι ομάδες αναφοράς είναι οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι μαθητές, οι επιστημονικοί και οι συνδικαλιστικοί φορείς (Ξωχέλλης, 2015).

### **Ο ρόλος του εκπαιδευτικού**

Οι ραγδαίες αλλαγές σε τομείς όπως της γνώσης, της τεχνολογίας, των κοινωνικών σχέσεων, των επιστημών, οδηγούν τα μέσα αγωγής, παιδαγωγικά και μεθοδολογικά να προσαρμοστούν προς τα νέα δεδομένα αλλά και οι τρόποι μάθησης να εκσυγχρονίζονται και οι εκπαιδευτικοί να προσαρμόζονται κι αυτοί προς τις νέες καταστάσεις και εξελίξεις. Στην Ελλάδα, το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται συγκεντρωτικό, με ασφυκτικό έλεγχο (Κωνσταντίνου, 2005) και εξάρτηση των εκπαιδευτικών από την εκάστοτε πολιτική εξουσία (Κυπριανός, 2007). Το γεγονός αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο βαθμό να είναι παθητικοί δέκτες των αποφάσεων της πολιτείας, με μικρά περιθώρια αντίδρασης. Οι οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες σήμερα, που επέφεραν ανακατατάξεις στα επαγγέλματα, μείωσαν το ειδικό βάρος των μισθωτών, στους οποίους ανήκουν και οι εκπαιδευτικοί, ώστε μαζί με τα μειωμένα εργασιακά κίνητρα και τις χαμηλές οικονομικές απολαβές, δεν είναι δυνατό να ανατρέψουν εύκολα αυτό το παθητικό κλίμα (Κυπριανός, 2007).

Οι Χατζηγεωργίου & Λειριάς (2001) αναφέρουν ότι η ερμηνεία της σχολικής πραγματικότητας, καθημερινά, από τον εκπαιδευτικό, αναδεικνύεται σε μια αναπόφευκτη εκπαιδευτική διαδικασία λόγω της ιδιαίτερης σημασίας που έχει δοθεί τα τελευταία χρόνια, στο ρόλο του εκπαιδευτικού ως ερευνητή (Χατζηγεωργίου & Φωτεινός, 2002).

Σήμερα απαιτείται ένας εκπαιδευτικός που δεν είναι απλώς εκτελεστής προγραμμάτων ή μεταφορέας γνώσεων (Κουτσελίνη, 2001), αλλά μπορεί να εναντιώνεται σε καταστάσεις, να εκφράζει την άποψή του, να παρεμβαίνει διαμορφωτικά με προτάσεις.

Ο εκπαιδευτικός σήμερα, ως επαγγελματίας και κοινοτικός εταίρος, απαιτείται να έχει ρόλο ενεργητικό, παιδαγωγικό, με διαφάνεια όντας ο κυρίαρχος της τάξης αλλά και της σχολικής μονάδας, με ισχυρή γνώση και παιδαγωγικό υπόβαθρο που θα του επιτρέπει να αυτο-ανανεώνεται και να ανταπεξέρχεται στις οποιοσδήποτε καταστάσεις αντιμετωπίζει. Συνάμα επιβάλλεται η ανάπτυξη στάσεων προσωπικής ευθύνης, για την ανάπτυξη κουλτούρας συλλογικών διαδικασιών και συμμετοχής του σε συλλογικά όργανα για τη λήψη αποφάσεων, κοινωνική συμμετοχή σε δημόσιο διάλογο και ανάδειξη των εκπαιδευτικών ζητημάτων στην κοινωνία (Κουτσελίνη, 2001, Σακελλαρίου, 2006).

Η μελέτη και η έρευνα θεμάτων που έχουν σχέση με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις πρέπει να αποτελούν ζητήματα προτεραιότητας για τους ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής, τους ειδικούς επιστήμονες και τους εκπαιδευτικούς. Με βάση την παραδοχή ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ίσως οι μόνοι ειδικοί που μπορούν να διαπιστώσουν και να κρίνουν αν κάτι έχει θετικά αποτελέσματα στην πράξη, ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες που έχουν εντάξει τον αναστοχασμό στην επαγγελματική τους καθημερινότητα (Lee, 2005, Van Veen & Van de Ven, 2008, Schon, 1983, οπ. αναφ. στο Αγγελάκη και συν. 2012), τότε δικαιωματικά αναγνωρίζονται ως ισότιμοι εταίροι σε μια διαδικασία εκπαιδευτικών αλλαγών. Εξασφαλίζοντας ο εκπαιδευτικός τη συμμετοχή του σε διαδικασίες εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, ο ρόλος του αποκτά ιδιαίτερη σημασία ως φορέα κοινωνικής αλλαγής. Επιπλέον αν δεν περιοριστεί ή περιορίσει ο ίδιος τον εαυτό του σε απλό «εφαρμοστή», αλλά μπορέσει να σταθμίσει και κατανοήσει με ορθό τρόπο το ρόλο του, θα αναπτυχθεί επαγγελματικά αλλά κυρίως θα συνεισφέρει στην ανανέωση του σχολείου. Η διαδικασία αυτή απαιτεί συνεργασίες, αλλά πολλές φορές και αντιδικίες με άλλους παράγοντες της επιστήμης, της διοίκησης, επαγγελματίες, κοινωνικούς φορείς κ.α. Από αυτή την οπτική οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται αλλά και επηρεάζουν και κυρίως πρέπει να λειτουργούν ως επαγγελματίες της γνώσης και της επιστήμης της εκπαίδευσης (Βρεττός-Καιψάλης, 1994, Kalantzis & Cope, 2013, Σακελλαρίου, 2012).

### **Μεθοδολογία της έρευνας**

Η Katz (1993, 1999) προτείνει για την αξιολόγηση προγραμμάτων πέντε διαδικασίες: α) την από πάνω προς τα κάτω προοπτική (top down perspective), που απηχεί την άποψη των ερευνητών, των επαγγελματιών και γενικά των ενηλίκων και αξιολογεί συγκεκριμένα χαρακτηριστικά· β) την από κάτω προς τα επάνω προοπτική (bottom-up respective), που απηχεί την βιωμένη από τα παιδιά πραγματικότητα του προγράμματος· γ) την από έξω

προς τα μέσα προοπτική (outside-inside perspective) που απηχεί τις απόψεις των γονέων που βιώνουν ένα πρόγραμμα· δ) την εσωτερική προοπτική (inside perspective) που απηχεί τις απόψεις του προσωπικού του προγράμματος· την εξωτερική προοπτική (outside perspective) που απηχεί τις απόψεις της κοινότητας και της κοινωνίας όσον αφορά το πρόγραμμα και την προσφορά του. Στην συγκεκριμένη έρευνα θα επικεντρωθούμε στην αξιολόγηση του νέου προγράμματος από την εσωτερική προοπτική (inside perspective).

Σαν μέθοδος συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο οργανώθηκε στη βάση τριών θεματικών αξόνων: το εργασιακό πλαίσιο, το παιδαγωγικό πλαίσιο και το κοινωνικό πλαίσιο, που απηχούν τις διαστάσεις των εμπλεκόμενων στο εκπαιδευτικό σύστημα: συγκεκριμένα, τους εκπαιδευτικούς, ως επιστήμονες και επαγγελματίες, την καθ'αυτού εκπαιδευτική διαδικασία και την κοινωνία (μαθητές, γονείς, κοινότητα). Το ερωτηματολόγιο οργανώθηκε με ερωτήσεις κλειστού τύπου, σε κλίμακα Likert, ενώ περιείχε και ανοιχτές ερωτήσεις. Το δείγμα της έρευνας μας αποτέλεσαν οι νηπιαγωγοί του Νομού Ιωαννίνων. Διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια σε όλα τα νηπιαγωγεία και συγκεντρώθηκαν τελικά 90. Η έρευνα έλαβε χώρα την Άνοιξη του 2017, από τον Απρίλιο έως τον Ιούνιο χρόνος κατά τον οποίο ο Νέος Ενιαίος Τύπος Ολοήμερου Νηπιαγωγείου καθώς και το Νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα είχε εφαρμοστεί για μια σχολική χρονιά. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με το πρόγραμμα SPSS 22.

Φυσικά δεν θα μπορούσαν να εξαιρεθούν από την έρευνά μας οι παράγοντες γονείς και μαθητές που απηχούν την κοινωνική διάσταση της δομής του νηπιαγωγείου, όντας οι άμεσα ωφελούμενοι, η οπτική των οποίων δεν αποτελεί στην παρούσα έρευνα αντικείμενο μελέτης, παρά μόνο οι απόψεις των εν ενεργεία νηπιαγωγών για τις επιπτώσεις των συγκεκριμένων αλλαγών σε μαθητές και γονείς.

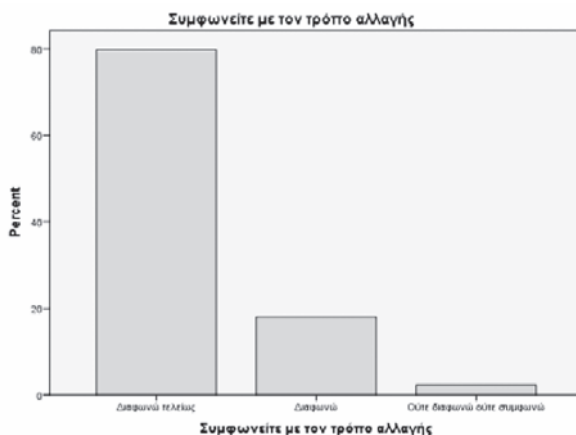
### **Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας»**

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας. Η οργάνωση, η ανάλυση και η επεξεργασία του εμπειρικού υλικού οργανώθηκε σε τρεις βασικές θεματικές: Διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών σε σχέση με τις αλλαγές που συντελέστηκαν, όσον αφορά: το εργασιακό πλαίσιο, το παιδαγωγικό πλαίσιο και το κοινωνικό πλαίσιο.

*Θεματική 1: Διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών σε σχέση με τις αλλαγές που συντελέστηκαν, όσον αφορά το εργασιακό πλαίσιο.*

Οι νηπιαγωγοί είναι κάθετα αντίθετοι στον τρόπο με τον οποίο προέκυψε η αλλαγή αυτή και μάλιστα διαφωνούν τελείως σε ποσοστό 79,8% και διαφωνώ σε ποσοστό 18%.

Πίνακας 1



Όσον αφορά την απουσία πιλοτικής εφαρμογής το ποσοστό ανέρχεται στο 96,6 % για την επιλογή διαφωνώ και διαφωνώ τελείως. Ενώ σε παρόμοια ποσοστά, 92,0% η καθολική απουσία ενημέρωσης της εκπαιδευτικής κοινότητας σχετικά με την αλλαγή.

*«Οι όποιες αλλαγές έδειξαν πλήρη άγνοια για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το νηπιαγωγείο.*

*Είναι τουλάχιστο αντιδημοκρατικό να παίρνονται αποφάσεις που αφορούν κάποιους, την εργασία τους, την ζωή τους, χωρίς να ζητείται καν η γνώμη τους.*

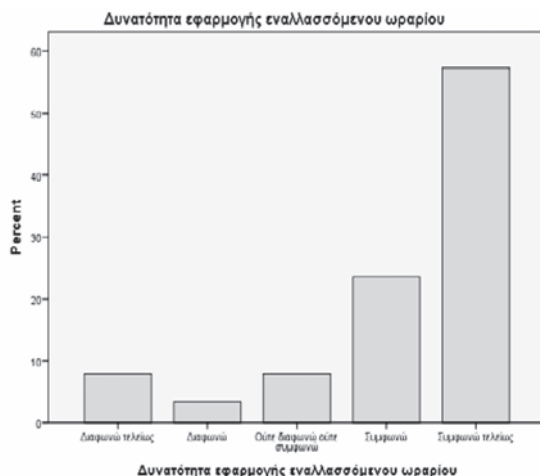
*Η πιλοτική εφαρμογή θα έδειχνε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουμε τελικά με την εφαρμογή του»*

Σχετικά με την διασφάλιση των εργασιακών δικαιωμάτων τους, οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι δεν διασφαλίζονται και μάλιστα σε ποσοστό 85,4%, σε ποσοστό 91,0% θεωρούν ότι οι θέσεις τους είναι επισφαλείς, δεδομένης της αύξησης του ελάχιστου αριθμού μαθητών για την λειτουργία τμήματος και τις προϋποθέσεις εγγραφής των μαθητών. Το τελευταίο γεγονός είναι εκείνο το οποίο διαμορφώνει το ποσοστό 87,6% που θεωρεί ότι η νέα δομή σαφώς και δεν αφορά περισσότερους ωφελούμενους.

Το εναλλασσόμενο ωράριο είναι επιθυμία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 80,9%, ενώ 7,9% δεν έχουν αποκρυσταλλώσει ακόμη άποψη.



Πίνακας 2



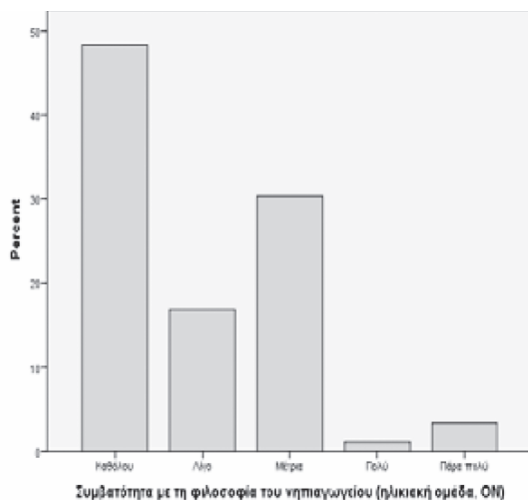
Επίσης καταγράφονται προβλήματα σχετικά με τις ώρες λειτουργίας σε βαθμό πολύ και πάρα πολύ, σε ποσοστό 70,8%, με τη σειρά και τη διάρκεια των διαλειμμάτων σε βαθμό από μέτρια, έως πολύ και πάρα πολύ, σε ποσοστό 83,1%. Ενώ με τις ώρες προσέλευσης και αποχώρησης 51,7% θεωρούν ότι υπάρχουν προβλήματα σε πολύ και πάρα πολύ μεγάλο βαθμό.

Συνάμα ποσοστό 78,89% θεωρεί ότι το νέο διευρυμένο πρόγραμμα ελλοχεύει κινδύνους για το θεσμό του νηπιαγωγείου, ενώ ποσοστό 95,0% θεωρεί ότι καταργείται ο θεσμός και ο χαρακτήρας του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου. Ποσοστό 70,0% διαφωνεί με την κατάργηση του ενιαίου προγράμματος στο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο, καθώς επίσης σε ποσοστό 75,5% διαφωνεί με τον χαρακτηρισμό «προαιρετικό» για το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο.

*Θεματική 2: Διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών σε σχέση με το παιδαγωγικό πλαίσιο*

Στο ερώτημα αν το Νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα είναι συμβατό με τη φιλοσοφία και την πρακτική του Νηπιαγωγείου, οι νηπιαγωγοί απάντησαν σε ποσοστό 48,3% καθόλου, 16,9% λίγο και 30,3% μέτρια. Ενώ σχετικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και την επίτευξη των στόχων του μέσω του συγκεκριμένου Ωρολογίου Προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ποσοστό 31,5% καθόλου, 20,2% λίγο 31,5% μέτρια, ενώ μόλις ποσοστό 13,5% σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Πίνακας 3

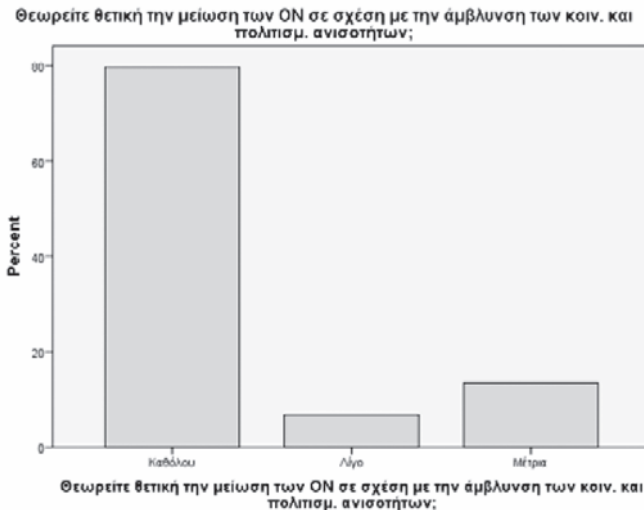


Όσον αφορά την ερώτηση για το αν υπάρχει κίνδυνος απώλειας του κλίματος χαράς και δημιουργικότητας, οι νηπιαγωγοί απάντησαν πολύ σε ποσοστό 29,5% και πάρα πολύ 9,0%, μέτρια, 20,2%, λίγο, 9,0% και καθόλου, 31,5%. Παρόμοια, οι νηπιαγωγοί για τον κίνδυνο σχολειοποίησης, απάντησαν σε ποσοστό 22,5%, πάρα πολύ, 47,2% πολύ, 13,5% μέτρια, 5,6% λίγο και 11,2% καθόλου.

Όσον αφορά την διασφάλιση της συνεργασίας μεταξύ των νηπιαγωγών με το νέο πρόγραμμα για το ολοήμερο, οι νηπιαγωγοί απάντησαν σε ποσοστό 47,2% καθόλου, 20,2% λίγο, 24,7% μέτρια, ενώ είναι αξιοσημείωτο το ποσοστό του 4,5% για το πολύ και 3,4% για το πάρα πολύ.

Σε ποσοστό 79,8% οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι η τάση συρρίκνωσης των ολοήμερων τμημάτων λειτουργεί αρνητικά σε σχέση με την άμβλυση των κοινωνικών και πολιτισμικών ανισοτήτων των παιδιών. Επίσης η επίτευξη του αντισταθμιστικού ρόλου του νηπιαγωγείου σε ποσοστό 55,1% θεωρείται μέτρια, 19,1% να επιτυγχάνεται λίγο και 10,1% να μην επιτυγχάνεται καθόλου. Το Νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα σε ποσοστό 36,0% εξομαλύνει τις σημαντικές και πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των παιδιών σε μέτριο βαθμό, 22,5% λίγο και 25,8% καθόλου.

Πίνακας 4



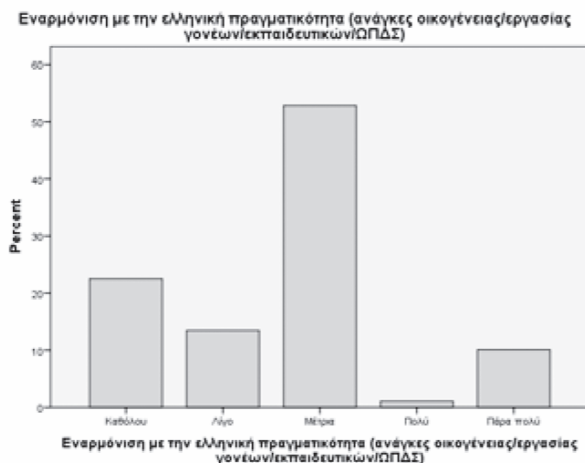
*Θεματική 3: Διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών σε σχέση με το κοινωνικό πλαίσιο*

Στο ερώτημα για το αν το Νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα εξυπηρετεί την ελληνική οικογένεια, οι νηπιαγωγοί απάντησαν σε ποσοστό 27,0% καθόλου, 20,2% λίγο, 36,0% μέτρια, ενώ μόλις 9,0% πολύ και 7,95 πάρα πολύ.

Επίσης σχετικά με το αν εξυπηρετεί ο Νέος Τύπος Ολοήμερου Νηπιαγωγείου την ελεύθερη πρόσβαση των παιδιών όλων των οικογενειών, οι νηπιαγωγοί σε ποσοστό 33,7% απάντησαν καθόλου, 14,6% λίγο, 33,7% μέτρια, 10,1% πολύ και 7,9% πάρα πολύ. Όσον αφορά την ασφάλεια των παιδιών κατά την προσέλευση και αποχώρηση, οι νηπιαγωγοί απάντησαν ότι διασφαλίζεται σε ποσοστό 23,9% πάρα πολύ, 28,4% πολύ, 30,7% μέτρια, 11,4% λίγο και 5,7% καθόλου.

Στην ερώτηση αν το Νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα εναρμονίζεται με την κοινωνική πραγματικότητα, τις ανάγκες των οικογενειών και εκπαιδευτικών αλλά και άλλων, οι νηπιαγωγοί απάντησαν σε ποσοστό 22,5% καθόλου, 13,5% λίγο, 52,8% μέτρια, 1,1% πολύ και 10,1% πάρα πολύ.

Πίνακας 5



### Συμπερασματική συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων

Στο κεφάλαιο αυτό ερμηνεύονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας και συσχετίζονται με το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης. Γενικά, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας είναι αποθαρρυντικά και φαίνεται πως το Νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο δεν είναι αποδεκτό από τις νηπιαγωγούς, καθώς επίσης ότι δημιουργεί σειρά προβλημάτων, σε διάφορα επίπεδα. Επιπλέον ο Νέος Τύπος Ολοήμερου Νηπιαγωγείου αλλάζει το χαρακτήρα του ολοήμερου νηπιαγωγείου.

Το μεγάλο ποσοστό που δείχνει την αντίθεση των εκπαιδευτικών στον τρόπο που προέκυψε η αλλαγή αυτή (η εγκύκλιος ανακοινώθηκε στην περίοδο των θερινών διακοπών), επιβεβαιώνει για μια φορά ακόμη την τακτική του υπουργείου να προβαίνει σε μεταρρυθμίσεις ξαφνικά, με τρόπο που μοιάζει να παίρνονται αποφάσεις εν θερμώ. Παρατηρείται η έλλειψη ενός εκτενούς και δημοκρατικού διαλόγου, ενώ εκείνο που συνήθως συμβαίνει είναι να ανακοινώνονται αποφάσεις - τετελεσμένα γεγονότα (Χρυσυφίδης, 2009). Καταστρατηγείτε το νομικό και ηθικό δικαίωμα των εκπαιδευτικών, ως εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, να εκφράζουν την άποψή τους (Ξωχέλης, 2015). Ομοίως, όσον αφορά την απουσία πιλοτικής εφαρμογής το ποσοστό των νηπιαγωγών που εκφράζουν την απόλυτη διαφωνία τους είναι μεγάλο διότι το γεγονός της άμεσης εφαρμογής, δηλαδή 26 Αυγούστου δημοσιεύεται το ΦΕΚ-2670\_2016 και από 11 Σεπτεμβρίου απαιτείται η εφαρμογή του, σε συνδυασμό με την απουσία επιστημονικής τεκμηρίωσης των αλλαγών

(ποσοστό 92,0% δηλώνει απουσία ενημέρωσης σχετικά με τα επιστημονικά κριτήρια που οδήγησαν σε αυτές τις αλλαγές), αλλά και απουσία αποτίμησης της προηγούμενης δομής, δεν απαντούν στις προϋποθέσεις για τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, ώστε να είναι βιώσιμες (Ξωχέλης, 2015).

Οι νηπιαγωγοί θεωρούν σε μεγάλο ποσοστό ότι καταστρατηγούνται τα εργασιακά τους δικαιώματα μιας και υπήρξε αύξηση του διδακτικού τους ωραρίου, διότι πέραν των διδακτικών ωρών, οι ώρες των διαλλειμάτων, της προσέλευσης και αποχώρησης στο νηπιαγωγείο, είναι διδακτικός χρόνος, δεδομένου ότι ολόκληρη η «μέρα» του νηπιαγωγείου αποτελεί μαθησιακή εμπειρία, κι όχι μόνο οι οργανωμένες δραστηριότητες, και πάντα στη βάση του ότι «πρόγραμμα» για τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι «όλες» οι αλληλεπιδράσεις, οι εμπειρίες, οι δραστηριότητες, οι ρουτίνες, τα γεγονότα, προσχεδιασμένα ή μη, που συμβαίνουν μέσα σε ένα περιβάλλον το οποίο έχει σχεδιαστεί για να ενθαρρύνει και να διευκολύνει την ανάπτυξη και τη μάθησή τους (Goodfellow, 2009, World Bank, 1999, Μπιρμπίλη, 2012). Συνάμα η αύξηση του αριθμού των μαθητών για την δημιουργία τμήματος, οι αυστηρές προϋποθέσεις εγγραφής των μαθητών στο ολόημερο τμήμα (με αποτέλεσμα να αφορά λιγότερους ωφελούμενους), ο χαρακτηρισμός του ως προαιρετικό και κυρίως η δυνατότητα άμεσης αναστολής λειτουργίας των ολόημερων τμημάτων ακόμη και μέσα στο διδακτικό έτος λόγω μείωσης των μαθητών, δημιούργησε εργασιακή ανασφάλεια και απώλεια θετικού κλίματος (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010).

Το εναλλασσόμενο ωράριο επίσης αποτελεί απαίτηση των νηπιαγωγών, δεδομένου ότι αποκόπτονται, χάνοντας την επαφή, από την μια ή την άλλη εκπαιδευτική διαδικασία (πρωινή ή μεσημεριανή βάρδια), ενώ υπάρχει ο κίνδυνος λόγω μετακίνησης κάθε χρόνο σε άλλο σχολείο, να εργάζονται στο ίδιο πλαίσιο, είτε πρωινό υποχρεωτικό είτε ολόημερο και φυσικά αντιμετωπίζοντας διαφορετικό φόρτο εργασίας σε κάθε βάρδια, εξαιτίας του γεγονότος ότι στα πρωινά τμήματα φοιτούν περισσότερα παιδιά από ότι στο ολόημερο (λόγω περιορισμένης πρόσβασης όπως προαναφέραμε). Ενώ καταργείται το εναλλασσόμενο ωράριο στο νηπιαγωγείο, την ίδια στιγμή καταργείται ο υπεύθυνος ολοήμερου στο δημοτικό και εισάγεται ο διαφορετικός δάσκαλος ως υπεύθυνος ολοήμερου για κάθε μέρα, μια διαφοροποίηση χωρίς επιστημονική τεκμηρίωση. Οι νηπιαγωγοί διαφωνούν επίσης με την κατάργηση του ενιαίου προγράμματος στο ολόημερο διότι κατά αυτόν τον τρόπο χάνεται η συνοχή του ενιαίου προγράμματος και ο χαρακτήρας του και όπως προαναφέρθηκε μεγάλο μέρος της ποιότητας του ολόημερου προγράμματος αποδίδεται στο ενιαίο πρόγραμμα (Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου, 2007).

Σχετικά με την απώλεια του κλίματος χαράς και δημιουργικότητας, οι νηπιαγωγοί εί-

και πολύ προβληματισμένοι θα λέγαμε λόγω του αυστηρού ωρολογίου προγράμματος το οποίο δεν μπορεί να ανταποκριθεί στην φιλοσοφία του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου και της εφαρμογής του η οποία χαρακτηρίζεται από την ευελιξία αλλά και την καταλληλότητα σύμφωνα με την ανάπτυξη των παιδιών. Ένα παράδειγμα αποτελεί η πρόβλεψη για διάλλειμα 20 λεπτών για πρόγευμα και για το διάλλειμα των παιδιών (είτε στην αυλή, είτε εντός των αιθουσών), γεγονός το οποίο είναι αδύνατο να συμβεί με παιδιά αυτής της ηλικίας. Ένα δεύτερο παράδειγμα αποτελεί το ότι το πέρας της διδακτικής ώρας, σύμφωνα με το νέο ωρολόγιο πρόγραμμα, συμβαίνει χωρίς να λαμβάνεται υπόψη αν η τάξη έχει τελειώσει προ πολλού την επεξεργασία ενός θέματος ή αντίθετα η τάξη βρίσκεται στην κορύφωση της διερεύνησής της (Βρεττός - Καψάλης, 1999, Κορωναίου, 1998) και απαιτείται κι άλλος χρόνος. Από το γεγονός αυτό μάλιστα εντείνονται οι ανησυχίες τους για τον κίνδυνο σχολειοποίησης του νηπιαγωγείου αλλά και από το γεγονός της ομοιότητας των ωρολογίων προγραμμάτων των δυο δομών, νηπιαγωγείου και δημοτικού. Επίσης το ισχύον Ωρολόγιο Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, μοιάζει να απαντά περισσότερο σε αυτό που ο Μαυρογιώργος (1992) ονομάζει «ανάγνωση της απασχόλησης του διδακτικού προσωπικού», που παραπέμπει σε γραφειοκρατικό τρόπο λειτουργίας του σχολείου, σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2004) και λιγότερο σε εκπαιδευτικές ανάγκες (Κορωναίου, 1998).

Το ευέλικτο Αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου ικανοποιεί τις απαιτήσεις της σχολικής εργασίας η οποία στηρίζεται αλλά ταυτόχρονα και προωθεί την προσωπική αυτονομία του μαθητή, τη δυνατότητα περισσότερων επιλογών και παρεμβάσεων στην κατάκτηση της γνώσης. Επίσης το Ωρολόγιο Πρόγραμμά του που δεν βασίζεται στον αυθαίρετο κατακεραματισμό του χρόνου αλλά ούτε και της γνώσης, απαντά στις ανάγκες για ευέλικτη οργάνωση με βάση τους ρυθμούς των παιδιών (Κορωναίου, 1998). Οι διεθνείς εξελίξεις ενισχύουν την διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής πρακτικής, ώστε οι ρυθμοί μάθησης να προσαρμόζονται ανάλογα με την ετοιμότητα του κάθε ατόμου (Βαλιαντή, 2015· Μαντζίνης, 2017).

Όπως αναφέρεται στη διεθνή βιβλιογραφία, Ολοήμερο Νηπιαγωγείο δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να σημαίνει απλά χρονική επιμήκυνση του κλασικού ωραρίου με έμφαση στην ακαδημαϊκή διδασκαλία και μετατροπή του χώρου του νηπιαγωγείου σε αίθουσα δημοτικού σχολείου (Fromberg, 2000). Η φοίτηση των νηπίων στο Νηπιαγωγείο, είναι μια μοναδική χρονική περίοδος στη ζωή του κάθε παιδιού. Το Νηπιαγωγείο έχει θεσμικά δικό του πρόγραμμα, δικούς του στόχους και δικές του πρακτικές και είναι απαραίτητο να αντιμετωπίζεται με ένα ιδιαίτερο και ξεχωριστό τρόπο. Αυτό που προέχει στο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο δεν είναι μόνο η οργάνωση του προγράμματος, αλλά η αλλαγή εκπαιδευτικής

νοοτροπίας και παιδαγωγικής αντίληψης και η καλλιέργεια ενός κλίματος που θα εξασφαλίζει τη δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης, την ευχάριστη παραμονή, την ανάληψη πρωτοβουλιών, τη συνεργασία και γενικά τη διαμόρφωση ενός ώριμου και σκεπτόμενου πολίτη (Βρεττός, 2001).

Από τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν, έγινε ξεκάθαρο ότι οι νηπιαγωγοί δεν είναι διατεθειμένοι να θυσιάσουν το κλίμα χαράς και δημιουργικότητας της τάξης τους εφαρμόζοντας κάτι το οποίο δεν εξυπηρετεί τους σκοπούς του σχολείου τους. Από την άλλη πλευρά όμως δεν μπορούμε να παραλείψουμε αναφορά στην υπηρεσιακή και επαγγελματική τους ιδιότητα, ως υπάλληλοι δημόσιας υπηρεσίας, ρόλος από τον οποίο απορρέουν συγκεκριμένες υποχρεώσεις, μιας και υπόκεινται στη διοικητική νομοθεσία. Ενώ επίσης οι σχολικοί κανονισμοί, που διευθετούν τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής κοινότητας δρουν δεσμευτικά για τον εκπαιδευτικό (Κωνσταντίνου, 2005).

Συγκεκριμένα ο Διοικητικός Κώδικας Δημοσίων Υπαλλήλων (2015) (άρθρα 29, 30) ορίζει ότι «ο υπάλληλος παρέχει την εργασία του μέσα στον οριζόμενο από τις κείμενες γενικές ή ειδικές διατάξεις χρόνο» και το καθηκοντολόγιο (Φ353/1/324/105657/Δ1/08-10-2002 ΥΠ.Ε.Π.Θ. ΦΕΚ 1340 τ. Β') επίσης ορίζει στο άρθρο 36, παράγραφος 11, «προσέρχονται στο σχολείο έγκαιρα ..., εφαρμόζουν το ωρολόγιο πρόγραμμα ». Ρυθμίζονται κατά αυτόν τον τρόπο οι υποχρεώσεις και τα δικαιώματά τους. Από την άλλη πλευρά όμως, αξίζει να γίνει αναφορά στο άρθρο 45 του Διοικητικού Κώδικα Δημοσίων Υπαλλήλων για την Ελευθερία της έκφρασης, «...των επιστημονικών απόψεων και της υπηρεσιακής κριτικής των πράξεων της προϊστάμενης αρχής», το οποίο «αποτελεί δικαίωμα των υπαλλήλων και τελεί υπό την εγγύηση του Κράτους».

Οι Βρεττός-Καψάλης (1999) επισημαίνουν ότι «η αναγκαιότητα αλλαγών επιβάλλεται σε περιόδους όπου υπάρχει ασυμφωνία και έλλειψη αντιστοιχίας ανάμεσα στους σκοπούς του σχολείου και τις ανάγκες της κοινωνίας», γεγονός το οποίο προκύπτει από τις ριζικές αλλαγές στις κοινωνικές συνθήκες, οι οποίες με τη σειρά τους απαιτούν αναμόρφωση και αναπροσαρμογή των εκπαιδευτικών δομών και περιεχομένων. Λόγω αναγνώρισης της αξίας των παιδιών και της παιδικής ηλικίας, αλλά ιδιαίτερα τη σημερινή εποχή, όπου οι οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες, οδηγούν στη συγκρότηση της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας, προκαλούνται επιπλέον ανάγκες αντισταθμιστικών παρεμβάσεων από το σχολείο και εδώ το διευρυμένο ωράριο φαίνεται ότι μπορεί να αντιμετωπίσει τις νέες καταστάσεις πιο αποτελεσματικά (Μπέλλου, 2004, Κυπριανός, 2007, Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου, 2007). συγκεκριμένα ο θεσμός του νηπιαγωγείου και ειδικά του διευρυμένου ωραρίου απαντά στις προκλήσεις αυτές αποδεδειγμένα (Πατινιώτης, 2005).

Όμως οι αλλαγές που θεσμοθετήθηκαν, σύμφωνα με τις απαντήσεις των νηπιαγωγών, δεν προσανατολίζονται σε αλλαγές ουσιαστικές προς τη λύση αυτών των προβλημάτων. Συγκεκριμένα οι νηπιαγωγοί απάντησαν σε μεγάλα ποσοστά ότι η τάση συρρίκνωσης των ολόημερων τμημάτων λειτουργεί αρνητικά σε σχέση με την άμβλυση των κοινωνικών και πολιτισμικών ανισοτήτων των παιδιών, καθώς επίσης το ίδιο με την επίτευξη του αντισταθμιστικού ρόλου του νηπιαγωγείου. Το γεγονός αυτό επιτείνεται από τις προϋποθέσεις για την εγγραφή των παιδιών στο ολόημερο πρόγραμμα, γεγονός το οποίο λειτουργεί περιοριστικά στην πρόσβαση όλων ανεξαιρέτως, καθώς και από την αύξηση του ελάχιστου ορίου εγγραφών για την λειτουργία ολόημερων τμημάτων (5 παιδιά για τα μονοθέσια, 10 για τα διθέσια και 14 για τριθέσια και άνω). Θεωρείτε ότι αυτή η τάση συρρίκνωσης δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και οικογένειας, διότι ουσιαστικά αποτελεί μείωση της εκπαίδευσης, την ίδια στιγμή που η κοινωνία εξαρτάται από τα σχολεία, τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση και την κατάρτιση της νέας γενιάς (Σακελλαρίου & Κόνσολας, 2009).

Όσον αφορά την διασφάλιση της συνεργασίας μεταξύ των νηπιαγωγών με το νέο πρόγραμμα για το ολόημερο, οι νηπιαγωγοί την θεωρούν απαραίτητη, παρόλο που δεν προβλέπεται χρόνος για αυτή, διότι η επιτυχία στο ολόημερο πρόγραμμα στηρίζεται στη συνεργασία και στην ενιαία γραμμή δράσης των δυο νηπιαγωγών (Μπάκας, 2010).

Το ολόημερο από τη στιγμή που μπαίνουν κριτήρια και προϋποθέσεις εγγραφής, δεν αντιμετωπίζεται καθαρά σαν εκπαιδευτική δομή, χάνει από τον εκπαιδευτικό του χαρακτήρα. Διότι δεν μπορεί να επιλεγεί μόνο και μόνο για τα παιδαγωγικά του οφέλη, παρά για λόγους φύλαξης, όπως προκύπτει από τα στοιχεία της έρευνας.

Ταυτόχρονα, δεν μπορεί να αμφισβητηθεί από κανέναν σήμερα πως οι αλλαγές που αφορούν τον σύγχρονο κόσμο και την εκπαίδευση, δεν εφαρμόζονται ούτε καρποφορούν με εγκυκλίους και νομοθετήματα και χωρίς να συμμετέχουν και να δραστηριοποιούνται πρόσωπα με δυνατότητα αυτονομίας, σε επίπεδο αποφάσεων και πράξης (Κασσωτάκης & Φλουρής, 1983, Κουτσελίνη, 1997). Επιπλέον η ανανέωση και ο εκσυγχρονισμός του σχολείου δεν γίνεται μόνο με τις οργανωτικές αλλαγές, αλλά κυρίως με την ανανέωση των στόχων και των περιεχομένων της διδασκαλίας και της μάθησης (Westphalen, 1982). Ενώ η συζήτηση για τον εκπαιδευτικό ή σχολικό χρόνο συνδέεται με δυο ζητήματα, τις εξελίξεις στην αγορά εργασίας, στην απασχόληση και στην τεχνολογία και με τις νέες αντιλήψεις της παιδαγωγικής (Κορωναίου, 1998).

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δεν πρέπει να υπαγορεύονται, να αποτελούν προϊόν αντιγραφής, αλλά ούτε και επαναστατικές αλλαγές, παρά να αποτελούν εγχειρήματα, με



επιχειρήματα που στηρίζονται στην ανταπόκριση σε σαφείς κοινωνικές ανάγκες, που λαμβάνουν υπόψη τα πορίσματα των επιστημονικών ερευνών, αλλά και έχουν και την μεγαλύτερη δυνατή συναίνεση των εμπλεκομένων, που τις κάνουν βιώσιμες.

Η δεδομένη έρευνα μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών σε μεγαλύτερη κλίμακα, σχετικά με τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του ολόημερου νηπιαγωγείου, με στόχο να γίνει η απαρχή για τη χάραξη μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Λόγω του πολύπλοκου χαρακτήρα της σύγχρονης ζωής αλλά και των δυσκολιών στον χώρο της εκπαίδευσης, απαιτείται ενεργοποίηση όλων των εμπλεκομένων και κατάθεση όλων των γνώσεων σχετικά, με στόχο να δοθούν απαντήσεις σε ερωτήματα για το ποιους εκπαιδεύουμε, για ποια μελλοντική κοινωνία και με ποιο όραμα · οι εκπαιδευτικοί έχουν ευθύνη να προσκαλέσουν και να προκαλέσουν όλους τους εμπλεκόμενους της σχολικής πραγματικότητας να συμμετέχουν σε αυτή την αναστοχαστική διαδικασία.

Δεν θα μπορούσε να υπάρξει καλύτερος επιλογος από την παράθεση του σχολίου μιας νηπιαγωγού, το οποίο απηχεί ακριβώς την πραγματικότητα όσον αφορά την προβληματική της συγκεκριμένης έρευνας.

*«Ευχαριστώ για τη δυνατότητα έκφρασης της άποψής μου. Είναι κάτι που συμβαίνει πρώτη φορά στα 28 χρόνια που υπηρετώ το νηπιαγωγείο και το θεωρώ πολύ σημαντικό. (τη συγκεκριμένη δυνατότητα).»*

## Βιβλιογραφία

- Ασλανίδου, Σ., Γεωργιάδης, Μ., Μενεξές, Γ., Οικονόμου, Α., Πάντα, Δ., Σταυρίδης, Φ., Παπαδόπουλος, Σ. (2008). *Διαχείριση του χρόνου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ερευνητική μελέτη*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών.
- Βαλιαντή, Σ. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. Ανακτήθηκε 10.04.2018. [akonid/index\\_html\\_files/18\\_5\\_2015](http://akonid/index_html_files/18_5_2015)
- Γιαννούλης, Ν. (1980) *Εισαγωγή στη Γενική Διδακτική*. Αθήνα 1980, σελ 245
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2004). «Προτεραιότητες και καινοτομίες για το νηπιαγωγείο του 21<sup>ου</sup> αιώνα». Στο: Π. Αγγελίδης και Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος* (σελ. 85-99), Αθήνα, «Τυπωθήτω»-Γιώργος Δαρδανός.
- Δερβίσης, Σ. (1982) *Σύγχρονη Γενική Διδακτική*. 2<sup>η</sup> έκδοση, Θεσσαλονίκη 1982 σελ.345-346.
- Εξαρχόπουλος, Ν. (1946) *Γενική Διδακτική*. τ. Α'. Αθήνα: Ρούγκας.

- Husti, A. (1992). Del tiempo escolar a la planificación móvil del tiempo. *Revista de Educación*, 298, 271-305.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). Towards a new learning: the scholar social knowledge workspace, in theory and practice. *E-Learning and Digital Media*, Volume 10, Number 4. [www.worworgs.co.uk/ELEA](http://www.worworgs.co.uk/ELEA).
- Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προγράμματα, Διδακτική Μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κορωναίου, Α. (1998). *Η αναγκαιότητα της αναδιάρθρωσης του σχολικού χρόνου στη σημερινή εποχή*. Virtual School, The sciences of Education Online, τόμος 1, τεύχος 2, Αύγουστος 1998.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία-Ο αυταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2005). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή-Σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Lee, H. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21, 699-715.
- Μαντζίκος, Κ. (2017). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. *Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού*, 104, 92-101.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1989): *Ωρολόγιο Πρόγραμμα Διδασκαλίας: Διαδοχικές «αναγνώσεις»*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 44, σελ.21-30.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1992): *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία, Για μια Αντί (-παλη) Πρόταση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Εκπαίδευση και χρόνος: Μορφές κατανόησης, κατανομής/διευθέτησης και αξιοποίησης του χρόνου στην εκπαίδευση, στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., κ.α. (επιμ), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Τόμος Α', ΕΑΠ, Αθήνα.
- Μπάκας, Θ. (2009). Η εξέλιξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων της Προσχολικής Αγωγής στην Ελλάδα 1897-2007. Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας.
- Μπάκας, Θ. (2010). Οργάνωση Διοίκηση & Λειτουργία του Σύγχρονου Νηπιαγωγείου. Ιωάννινα: Ιδί-ου.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2012). Το νέο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου: τι αλλάζει; *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο* 89, Σεπτέμβριος – Οκτώβριος, 104-108.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2003). «Το ολόημερο νηπιαγωγείο και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το Νηπιαγωγείο», *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 35, 8-12.
- Ξωχέλης, Π. (2015). *Σχολική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παλάτος, Γ. (2005). Το σχολικό βιβλίο: πως είναι και πως θα θέλατε να είναι. Στο ΥΠ.Ε. Π.Θ.-Π.Ι., *Διδακτικό υλικό και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί-Δυνατότητες-Προοπτικές (Πρακτικά συνεδρίου 17/19-02-2005)*. Θεσσαλονίκη: ΖΗΤΗ, σς. 32-38.

- Πατινώτης, Ν. (2005). *Το ολοήμερο νηπιαγωγείο*, Αθήνα, «Τυπωθήτω» - Γιώργος Δαρδανός.
- Πατσάλης, Χ. & Παπουτσάκη, Κ. (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 14.
- Πετρουλάκης, Ν. (1963): *Γενική Διδακτική*. σελ. 106 και 116. Αθήνα: Καμπανάς,
- Σακελλαρίου, Μ. (2006). «Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης», *Παιδαγωγική: Θεωρία και Πράξη*, 1, 21-37.
- Σακελλαρίου, Μ. & Κόνσολας, Μ. (2009). Εισαγωγή στο Μ. Σακελλαρίου & Μ. Κόνσολας (Επιμ.), *Μέθοδος Διδασκαλίας. Ενίσχυση της μάθησης των παιδιών από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σακελλαρίου, Μ. (2012). *Εισαγωγή στη διδακτική της Παιδαγωγικής εργασίας του νηπιαγωγείου*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.
- Σοφού, Ε. (2002). Αιχμάλωτοι του χρόνου: η αναγκαιότητα της ευελικτης χρήσης του χρόνου στη σύγχρονη εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, σς. 223-238.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, Τόμος Α', Β', Γ'. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., (2007). *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Πατάκης.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Van Veen, K. & Van de Ven, P.H. (2008). Integrating theory and practice. Learning to teach L1 language and literature. In *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 8(4), 39-60.

## ΣΕΛΙΔΕΣ ΠΟΙΗΣΗΣ

### ΙΚΕΤΙΔΕΣ

Σχεδία η όψη, στον γυρισμό μου, λάμπεις εκρήξεως πυρηνικής τα μάτια σου!  
Χαμόγελο οι Ώρες στη Σιωπή, τραγούδι ύμνων Ορφικών που ξεχάστηκαν!  
Οι αναμνήσεις, πλοίο δίχως πλου, που ξάρτια και τιμόνι 'χασαν την Ψυχή τους!  
Τριγύρω δράκοι, γητευτές τ' Ωκεανού, νεράιδων που μιλάνε, ικεσία!  
Ο Αυγερινός ξεψύχησε, ζει με τη γη κι οι ναυτικοί τρομάζανε, στ' αμόνι του Πριάμου!  
Κέρινες Χάριτες της Χαραυγής! Οι κόρες οι απέθαντες που κλαίνε κάθε σκόλη!  
Οι μέλισσες γελάσανε, τους μίλησε ο Τσε και γίνανε οι κοινωνοί, του Άστρου των Γλειάδων!  
Ύψωμα η Νιότη, ενός κέρινου παππού, γενάρχη της εξίσωσης, «Άνθρωπος του Αιώνα»!  
Τ' Αιώνα που 'ναι η όψη του, κραυγή, και «κραχτικά» τη βρίζουνε και ζωτικά αστράφτουν!  
Σχεδιάσα το θάνατο, δίχως ζωή, όμως ετούτη η Αυγή, γυρίζει, κάνει κύκλους!  
Κύκλους στους δεύτερους τους πελταστές, με Όνειρα στα πέρατα του Νου και της Ανάγκης!  
Ω! Πόρνη ανυψώσου, 'γινε φως, σκιά απέθαντη εκείνού π' έσωσε τους «αλήτες»!  
«Αλήτες»! Τους χωμάτινους ταγούς μα και τους δούλους-ήρωες του ψεύτη του αγέρα!  
Ανέμισμα η Νιότη μου, σκαιό, μου χάρισε πικρόγελο κι αράχνης το υφάδι!  
Αράχνης ιερής π' αρματωσιά, έχει τα σύνεργα του Νου, τα σήμαντρα τ' αγώνα!  
Σήμαντρα και εικόνες σηκωμού, μα και αγάλματα θεϊκά, αντίγραφα του θάρρους!  
Αγροίκοι γύρω πλημμυρίσαν την Αυγή! Αγροίκοι βασιλείς δίχως «ψεγάδι»!  
Δίχως «ψεγάδι» καλοσύνης λεβεντιά, μα με του σκότους το σπαθί που κάποτε θε' να μη-  
χτεί στα σπλάχνα των μοιραίων!  
Δόξας θυμάρι, τα μικρά μας, τα παιδιά, όπου φυλάγουν στην Ψυχή, καντήλι ευγένειας 'σον!  
Χώρα των πάγων! Θα μπορέσει να σωθεί; Ετούτη 'δω η δύσμοιρη, μοναχική πατρίδα!  
Ποιος θα τη σώσει; Ο μπαρμπέρης τ' Ουρανού ή ο βοσκός που ψεύτικα μίλησε με τη φύση;  
Η Χώρα τούτη είναι μια αθώρητη πομπή! Νεκρών πνευμάτων που ζητούν θανάτωση θανάτου!  
Τ' Αστέρι έχει ύφος μοναχού, είναι αετός υσιπετής, περιγελά τη δόξα!  
Ανείπωτο το αίμα της φυγής! Δώσε Ψυχή μου, τ' άλυκο, θλιμμένο φως που καίει!  
Ηχεί αντίλαλος! Θεριά οι φωτιές, και πλάσματα ευγενικά που κλαιν για την Αλήθεια!  
Τρεις ξωτικές με βρήκανε στη «βάρκα που ξεχνά» και μου κομίσανε ύψωμα Οργής κι  
Αχερουσίας!

Κρασί το ύψωμα, μου καίει την καρδιά, φέρνει σιμά μου το νερό που τ' Άπειρο διαλέγει!  
 Νερό και θάμα απ' της Στύγας την Αυγή, κείνη όπου γεννήθηκε σαν τσακωθήκαν τ' άστρα!  
 Στήνει παγίδες τους χαρίζει απαντοχή κι ορκίζεται ευγενικά στο θρόνο της Αγάπης!  
 Ορκίζεται, χαίρει μα κι επιζεί, γιατί η Αγάπη είν' Κέρβερους, του Φωτερού η ελπίδα!  
 Ελπίδα και Ανάσταση! Η πλάση ζει! Είθε η ζήση να γενεί πνευμάτων «καταγώγιο»!

Κείνων που κέρδισαν «άλλη ζωή», σε ένα Κόσμο χαλασιάς που το αδέρφι χάνεις!  
 Είναι στο πλάι μου, μια μπλε ιτιά, πυκνόφυλλη, μοναχική τ' Ονείρου χελιδόνα!  
 Υψώνω τ' Άστρο μου και ξεψυχώ! Είθε τα παραπήγματα, Ονειράτα να γένουν!  
 Ονειράτα μ' Ονειροκρίτη γητευτή! Σύμπασα η Γη αγωνιά για την αρματωσιά της!  
 Αίμα μιλάει μ' όψη που γελά! Πούλια μου, εσύ αθάνατη, ευχή 'γίνε του ήλιου!  
 Ο ήλιος έπεσε! Σου τραγουδάς!  
 Ικέτιδες!!!

**Δρ Μιλτιάδης Ντόβας**

*(Β' Δεύτερο Βραβείο Ποίησης-ΣΙΚΕΛΙΑΝΑ 2016).*

\*\*\*

## ΤΑΞΙΔΙ

Στου παραμυθιού τη χώρα  
εταξίδεψε τ' αγέρι!  
Κουβαλάει Ψυχής τα δώρα,  
μ' ένα άσπρο περιστέρι!

Παραμύθι των γιγάντων  
και των νάνων στο περβόλι!  
Μια αφήγηση συμβάντων,  
μια ονειρεμένη σκόλη!

Ιστορήσεις των γιαγιάδων,  
των παππούδων διηγήσεις!  
Με τα άστρα των κυράδων  
και τ' Ονειρεμού της Δύσης!

Του Ηλίου φόντο άσπρο,  
κόκκινης ψυχής Αστέρι!  
Κλαίει του βασιλιά το κάστρο  
μπρος σε μαύρο περιστέρι!

Περιστέρι μαγεμένο,  
στο καράβι της φιλίας!  
Βασιλόπουλο θλιμμένο,  
η αρχή μιας Ομιλίας!

Γέλιο, δάκρυ στο φεγγάρι,  
παιχνιδίσματα και μάγια!  
Να 'σου κι ένα παλικάρι,  
δράκων και νεράιδων χάδια!

Σαν τα χάδια των αγγέλων,  
πέρα απ' της μυρτιάς τις στράτες!  
Το Παιδί κρατάει το Μέλλον,  
ένας πρίγκιπας στις βάτες!

Βάτες με φωτιά που καίει  
σ' ένα αμίλητο πηγάδι!  
Κόκκινο λελέκι κλαίει  
μπρος στο άσπρο το σημάδι!

Το σημάδι των Ονείρων  
που γυρεύουνε Αλήθεια!  
Ήλιος θυμωμένων μύρων,  
η Ψυχή στα Παραμύθια!

Παραμύθια με εικόνες,  
με αναπνοές και κλάμα!  
Συντροφεύουν τους χειμώνες,  
τη ζωή μας, μ' ένα θάμα!

Μ' ένα θάμα σαν παιχνίδι,  
ιστορία του μυαλού!  
Ένα όμορφο ταξίδι  
με το πνέμα του Λαού!

**Δρ Μιλτιάδης Ντόβας**

*(Α' Πρώτο Βραβείο Παιδικής Ποίησης-ΣΙΚΕΛΙΑΝΑ 2017).*

