

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής



Τεύχος 26

Φεβρουάριος 2018
Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης
ISSN: 2407-9669

Πάτρα

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 26

Πάτρα, Φεβρουάριος 2018

Όλα τα αντίγραφα υπογράφονται από τον κάτοχο του copyright.



Copyright ©: Παντελής Γεωργογιάννης

Ταχυδρομική διεύθυνση: Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας
Τηλ/Fax: 2613019948
website: <http://www.ipode.gr>
email: ipode@ipode.gr

Τίτλος : Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Επιμέλεια μορφοποίησης κειμένων:

Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ε.Α.Π. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών
Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών

Γραμματεία:

Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ε.Α.Π. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών
Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών

Ηλεκτρονική στοιχειοθεσία - σελιδοποίηση:

Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ε.Α.Π. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών
Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 116, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής έκδοσης

Γεωργογιάννης Παντελής, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Συντακτική Επιτροπή

Φουριπής Εμμανουήλ, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Villar Lecumberri Alicia, Profesora honoraria, Universidad Autónoma de Madrid

Baros Wassilios, Professur für Pädagogik mit Schwerpunkt Vergleichende Bildungsforschung, Universität Augsburg

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

Αθανασούλα-Ρέππα Αναστασία, καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ/ ΣΕΠ ΕΑΠ

Βεργίδης Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Δαμανάκης Μιχάλης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Kolioussi Lambrini, Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,
Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας

Μήτσης Ναπολέον, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Πανταζής Σπύρος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, Καθηγήτρια, Σύμβουλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Ρεράκης Ηρακλής, Καθηγητής Παιδαγωγικής – Χριστιανικής Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.

Σκούρτου Ελένη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου

Αναπληρωτές καθηγητές

Αναστασιάδου Σοφία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Αρχάκης Αργύρης, Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Μαυρίλας Δημοσθένης, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Μπάκας Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ξυδόπουλος Γιώργος, Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Πλακίτση Κατερίνα, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

Επίκουροι Καθηγητές

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννη, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Δημάκος Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Θάνος Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας

Καψάλης Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Κεδράκα Κατερίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Κιαπίδου Ειρήνη-Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Λαζαρίδου Αγγελική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μάγος Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Νιφτανίδου Θεογαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Σαββάκης Μάνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Στεργίου Λήδα, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Φωτεινός Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Λέκτορες

Ροφούζου Αιμιλία, Λέκτορας Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Σχολή Ναυτικών Δοκίμων

Σάλμοντ Ελευθερία, Λέκτορας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Τουρτούρας Χρήστος, Λέκτορας Παιδαγωγικής ΑΠΘ

Τσεμελή Στυλιανή, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Διδάκτορες

Ακριτίδου Δήμητρα, Δρ. Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών

Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Βαρσαμίδου Αθηνά, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης

Κατσιμάρδος Βασίλης, Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 4ης Περιφέρειας Αθήνας

Μανιάτης Παναγιώτης, Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών Εξωτ. Συνεργάτης, Π.Δ. 407

Μουσένα Ελένη, Δρ. Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πατρών

Μπρίνια Βασιλική, Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Νεράντζης Δαμιανός, Δρ. Ιονίου Πανεπιστημίου στη Μεταφρασεολογία και Διδακτική Ξένων Γλωσσών

Πλιόγκου Βασιλική, Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής-Ειδική Επιστήμονας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Σαχανά Ιφιγένεια, Δρ. Κλασικής Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Σταυρόπουλος Αναστάσιος, Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Τσιαβού Ευαγγελία, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

Τσιμπουκλή Άννα, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

Χαμπηλομάτη Παρασκευή, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας

Η Συντακτική Επιτροπή δεν φέρει ευθύνη για το περιεχόμενο και τη γλωσσική μορφή των άρθρων που δημοσιεύονται. Η ευθύνη αυτή ανήκει αποκλειστικά στους συγγραφείς των άρθρων.

Περιεχόμενα

Απόψεις εκπαιδευτικών για το θεσμό της Παράλληλης Στήριξης στην Ελλάδα	7
<i>Νοβάκος Ιωάννης</i>	
Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε μαθητή με αυτισμό και παράλληλη ενταξιακή υποστήριξη στο γυμνάσιο	33
<i>Δροσινού – Κορέα Μαρία - Νικήτα Χρυσούλα</i>	
Τοπική Ιστορία της Μουσικής της Θεσσαλονίκης στον 20ο αιώνα: Σχέδια εργασίας με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.	51
<i>Πατιώ Μαρία - Αλεξούδα Γεωργία</i>	
Ανθρώπινα δικαιώματα και αξίες σε λογοτεχνικές και καλλιτεχνικές δράσεις της Θεσσαλονίκης	71
<i>Μίχου Περιστέρα - Καρανίκα Χριστίνα</i>	
Απόψεις δασκάλων Δημοτικών Σχολείων του Δήμου Θεσσαλονίκης για τις δυσκολίες προσαρμογής των μαθητών κατά τη μετάβασή τους από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο	93
<i>Σιδηρόπουλος Δημήτριος</i>	

Νοβάκος Ιωάννης

Απόψεις εκπαιδευτικών για το θεσμό της Παράλληλης Στήριξης στην Ελλάδα

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια ένα ποσοστό μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία φοιτά στο γενικό σχολείο, βάσει των νόμων 2817/2000¹ και 3699/2008². Η υποστήριξη των μαθητών με γνωμάτευση από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. συντελείται μέσα στην τάξη του γενικού σχολείου από ειδικό παιδαγωγό της Παράλληλης Στήριξης. Στην παρούσα έρευνα γίνεται προσπάθεια να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Παράλληλης Στήριξης της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Λασιθίου, αναφορικά με τα αποτελέσματα από τη μέχρι σήμερα λειτουργία του αντίστοιχου θεσμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα αποτελέσματα από την κωδικοποίηση συνεντεύξεων με 25 εκπαιδευτικούς έδειξαν ότι ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης στην Ελλάδα, εφαρμόζεται ως μία υποστηρικτική παρέμβαση απλής συνύπαρξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

1 2817 ΦΕΚ Α' τ.78/14.03.2000

2 3699 ΦΕΚ Α' τ.199/02.10.2008 αρ.6. παρ{2}.

Λέξεις-κλειδιά: γενικό πλαίσιο εκπαίδευσης, συνεκπαίδευση, άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, υποστήριξη, αποτελέσματα εφαρμογής του θεσμού.

Aspects of teachers on the institution's of the Parallel Support in Greece

Abstract

In the latest years an rate of students with special educational needs and handicap has been verified studying in regular school, according to the laws 2817/2000 and 3699/2008. Supporting students with diagnosis by a 'Diagnostic and Supportive Centre' ('KEDDY' - which is the main Greek entity of approving the Parallel Support/Inclusive Education), is contributed of a special education teacher during the class of regular school. In this research becomes effort are recorded the aspects of teachers of the Parallel Support in the Educational region of Lasithi, by referring the results from up to today facility of corresponding institution in the Greek educational system. The results from the coding of interviews with 25 teachers showed that the institution of Parallel Support in Greece, is applied as a supporting intervention of simple coexistence of students with special educational needs in the general school.

Keywords: general education classrooms settings, inclusive education, students with special educational needs, support, results of the institution's application.

1. Εισαγωγή

Η συνεκπαίδευση, ήτοι, η από κοινού διδασκαλία, συνεργασία, συνύπαρξη και μάθηση των ατόμων με ή/και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καταδεικνύει ότι μακροπρόθεσμα δύναται να συντελέσει προς την κατεύθυνση της άμβλυνσης, ίσως και εξάλειψης των προκαταλήψεων και στερεοτύπων (*taboo*) απέναντι στα άτομα αυτά. Επίσης, διαφαίνεται ότι ως μία συμπληρωματική και εναλλακτική επικουρική μορφή διδασκαλίας και μάθησης, διευκολύνει και επιτρέπει να αυξήσουν τα κίνητρά τους, «ώστε να αποκατασταθούν οι δυσκολίες και οι ανάγκες που αντιμετωπίζει η ομάδα αυτών των παιδιών»³. Λαμβάνοντας πάντα υπόψη το ισχύον νομοθετικό και δομικό πλαίσιο, καθίσταται αντιληπτό ότι οι μαθητές αυτής της ιδιαίτερης ομάδας, έχουν το δικαίωμα της εκπαίδευσης και μάθησης στο περιβάλλον των τάξεων των οργανισμών της Γενικής Αγωγής, όπως φυσικά και οι υπόλοιποι συμμαθητές τους.

Σίγουρα, αξίζει να σημειωθεί ότι εκτός από τη βοήθεια και στήριξη μας, τα άτομα αυτά, οφείλουν του σεβασμού, της πίστης και της αξιοπρέπειάς μας, έτσι ώστε να καταφέρουν να κατακτήσουν πολύ περισσότερα πράγματα από αυτά που

3 Νοβάκος, Ι. (2011). *Επισκόπηση της συμμετοχικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Θεμαϊκός, σ. 7.

έχουμε φανταστεί βάσει των δυνατοτήτων τους. Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, εξάλλου, όπως κάθε εφαρμοσμένη επιστήμη, κινείται μέσα στα όρια της επιστητής πραγματικότητας. Υπό το πνεύμα της συλλογιστικής αυτής, κρίνεται ότι ένα απ' τα σημαντικότερα ζητήματα των ατομικών ελευθεριών και ανθρωπίνων δικαιωμάτων των μαθητών αυτών, είναι, η ένταξή τους στο γενικό σχολείο. Σύμφωνα με την άποψη των Evans και Richardson⁴, η αρχή και φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης προωθείται τα τελευταία χρόνια σε διεθνές επίπεδο, προκειμένου να εκπαιδευτούν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (γνωστικές, σωματικές, ψυχοδιαφορικές, αναπτυξιακές, συμπεριφορικές, συναισθηματικές, κοινωνικές) για ένα ευρύ χρονικό διάστημα με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

Άλλωστε η συνεκπαίδευση/συμπερίληψη δεν συνιστά αυτοσκοπό της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά τουναντίον, είναι το μέσο δημιουργίας και διαμόρφωσης πιο τελέσφορων και μαθητο-κεντρικών σχολικών οργανισμών. Η συνεκπαίδευση των ατόμων με ή/και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ως εκ τούτου, συνιστά το αποκορύφωμα μιας μακράς ιστορίας, που σχετίζεται με μορφές αντιμετώπισης της ετερότητας των ατόμων/ανθρώπων σε επάλληλες χρονικές στιγμές απ' την κοινωνία, ανάλογα, φυσικά, –με τις στάσεις, αντιλήψεις και πεποιθήσεις– που επικρατούν στο εσωτερικό της⁵. Εντούτοις, αξίζει να υπογραμμιστεί ότι ο όρος συνεκπαίδευση αφορά τη σχολική πραγματικότητα εν σχέσει με την εκπαίδευση των παιδιών αυτών, ενώ οι όροι «ενσωμάτωση» και «ένταξη» είναι πρακτικά συνώνυμες και αναφέρονται περισσότερο στην κοινωνική αποδοχή τους στο σχολείο^{6,7}.

Παρ' όλα αυτά, διαπιστώνεται ότι η ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα χρησιμοποιεί τους όρους «ένταξη», «συνεκπαίδευση», «ενσωμάτωση» με αλόγιστη ευκολία, δίχως να έχουν την επιστημονική επάρκεια και ικανότητα οι παιδαγωγοί, να κατανοήσουν τις διαφορές που υφίστανται στη χρήση των όρων αυτών. Βάσει της συλλογιστικής του Ainscow⁸, η έννοια της συνεκπαίδευσης συνυφαίνεται με την ολική αναμόρφωση και αναδιάρθρωση των ωρολογίων προγραμμάτων των σχολικών μονάδων, προκειμένου να έχουν τη δυνατότητα να τα παρακολουθούν τα άτομα που εμφανίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η συνεκπαίδευση στην ουσία, αναφέρεται στην όσο το δυνατόν καλύτερη και ευρύτερη μαθησιακο-διδασκτική επιστημονική υποστήριξη αυτής της ιδιαίτερης ομάδας παιδιών από ειδικούς παιδαγωγούς, στο πλαίσιο των υπηρεσιών που

4 Evans, E. & Richardson, R.C. (1989). Developing friendship skills: key to positive mainstreaming. *Journal of Humanistic Education and Development*, 27, pp. 138-151.

5 Salisbury, M., Agard, J. & Semmel, M. (1995). Strategies that promote social relations among elementary students with and without severe disabilities in inclusive schools. *Exceptional Children*, 62, pp. 125-137.

6 Χαρούπιας, Α. (1997). *Ειδική Εκπαίδευση. Θεωρία και Πράξη: Οι νέες τεχνολογίες πληροφορικής στο σχολείο για όλους*, Τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός.

7 Mittler, P. (1995). Education for all or for some? International principles and practice. *Australasian Journal of Special Education*, 19(2), pp. 5-15.

8 Ainscow, M. (2000). Reaching out to all learners. Some opportunities and challenges. In H. Daniels (Ed.), *Special Education re-formed. Beyond rhetoric?* London: Falmer Press, pp. 101-122.

πρέπει να τους παρέχει η πολιτεία μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος.

2. Θεωρία

2.1. Διασάφηση και εννοιολόγηση των όρων ενσωμάτωση, ένταξη και συνεκπαίδευση στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση

Οι όροι «ενσωμάτωση», «ένταξη» και «συνεκπαίδευση», σήμερα, θεωρούνται πλέον, ταυτόσημες και παρόμοιες έννοιες. Πολλοί μετέρχονται τους όρους ένταξη, ενσωμάτωση και ομαλοποίηση με την ίδια, διαφορετική ή/και παραπλήσια έννοια⁹. Διεθνώς η έννοια ενσωμάτωση προκαλεί σύγχυση, καθότι θεωρείται μία κοινή και ενιαία φιλοσοφική θεώρηση που αποδίδεται με διαφορετικούς όρους. Εν τοιαύτη περιπτώσει, χρησιμοποιούνται διεθνώς στη βάση της προρρηθείσας αναφοράς ποικίλοι όροι, όπως είναι η ενσωμάτωση στις Η.Π.Α., η ένταξη στη Μεγάλη Βρετανία, ενώ στην Ελλάδα διαπιστώνεται να χρησιμοποιούνται ενίοτε και οι δύο όροι. Η συνεκπαίδευση απ' την άλλη, δηλώνει την εξασφάλιση ίσων παιδαγωγικών και διδακτικών ευκαιριών—άνευ διαφοροποιήσεων—στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ η ένταξη υποδηλώνει την συνύπαρξη και τη φυσική παρουσία των παιδιών με ή/και χωρίς αναπηρία στο γενικό σχολείο.

Παρά ταύτα, καταδεικνύεται ότι αφενός, η ένταξη δεν συνιστά μία μεταβλητή που μας κατευθύνει αναγκαστικά στη συνεκπαίδευση, αφετέρου, η ύπαρξη της ένταξης συνιστά—κατά παράδοξο τρόπο—, εκ των ων ουκ άνευ συνθήκη και συστατικό μιας επιτυχημένης εφαρμογής της συνεκπαίδευσης¹⁰. Εν προκειμένω, υποστηρίζεται ότι η ένταξη συνιστά τη μόνη αναγκαία και ικανή μεταβλητή ευόδωσης της ενσωμάτωσης τόσο σε κοινωνικό όσο και σε σχολικό επίπεδο. Η συνεκπαίδευση στον αντίποδα, κατατείνει χαρακτηριστικά στην τελέσφορη διδασκαλία για όλους, στην άτυπη ή/και ανεπίσημη ειδικευση και υποστήριξη όλων των παιδαγωγών, στα μαθησιακά οφέλη για όλα τα παιδιά και, επίσης, στα δικαιώματά τους. Κατόπιν τούτων, αναφαίνεται ότι οι όροι ένταξη και συνεκπαίδευση, υφίστανται ακόμη και σήμερα στο έργο των περισσότερων ερευνητών υπό τη μορφή συνωνυμίας, επειδή φρονούν ότι ο όρος συνεκπαίδευση χρησιμοποιείται ως συμπληρωματικός για να συνοδεύσει την έννοια και το περιεχόμενο της ένταξης¹¹.

Συνοπτικά, αξίζει να τονισθεί ότι η ένταξη στοχεύει στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στις τεχνικές παρεμβάσεις, στην αλλαγή του περιεχομένου των αντικειμένων μάθησης, στους επαΐοντες

9 Τσιναρέλης, Γ. (1993). Η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Μύθοι και πραγματικότητα. *Επειδή η διαφορά είναι δικαίωμα*, 46/47, σ.σ. 18-29.

10 Τσιναρέλης, Γ. (ό.π.). Η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Μύθοι και πραγματικότητα. *Επειδή η διαφορά είναι δικαίωμα*, 46/47, σ. 18.

11 Walker, I. (1995). *Social cognition: an integrated introduction*. London: Thousand Oaks, p. 14.

επαγγελματίες, στην επίσημη τυπική υποστήριξη, στη θεραπευτική αντιμετώπιση και στα αποκομισθέντα μαθησιακά οφέλη των εντασσόμενων παιδιών. Με κάθε τρόπο, καταδεικνύεται ότι η σχολική ενσωμάτωση, ένταξη και συνεκπαίδευση, –αφορά μια κεντρική ιδέα–, που αναφέρεται στην κοινή διδακτική συνύπαρξη και φοίτηση των ατόμων με ή/και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Κατά συνέπεια, αναφαίνεται ότι στη θέση των όρων ενσωμάτωση και ένταξη, πρέπει να χρησιμοποιείται απ’ την εκπαιδευτική κοινότητα ο όρος «συνεκπαίδευση», εφόσον παρατηρείται διεθνώς να έχει καθιερωθεί σ’ όλα τα έγκυρα περιοδικά και στην επιστημονική βιβλιογραφία ο προκείμενος όρος¹².

Η ισότιμη συνεκπαίδευση (*inclusion*) των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους στις σχολικές τάξεις της Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ως εκ τούτου, πρέπει να υλοποιείται με ένα συγκεκριμένο σχεδιασμένο πρόγραμμα, το οποίο θα συνιστά επιστημονικό εχέγγυο και δεδομένο τελέσφορης ευόδωσης εφαρμογής των στόχων της προρρηθείσας φιλοσοφίας. Με την έννοια αυτή, διαπιστώνεται ότι η συνεχής αναφορά του όρου «παράλληλη στήριξη» των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον τελευταίο νόμο 3699/2008 περί Ειδικής Αγωγής, ακυρώνει στην ουσία, το εγχείρημα της αρχής της συνεκπαίδευσης στις δομές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σαφώς, αναφαίνεται ότι η έννοια του όρου της παράλληλης στήριξης στα γενικά ελληνικά σχολεία¹³, χρησιμοποιείται με παντελώς διαφορετικό τρόπο και λογική εν σχέσει με τις αντίστοιχες σχολικές μονάδες των άλλων χωρών και, δη των ευρωπαϊκών¹⁴.

Με άλλα λόγια, καθίσταται κατανοητό ότι η έννοια συνεκπαίδευση, συνεπάγεται, διδακτική συμβίωση των ατόμων με ή/και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις του γενικού σχολείου. Σημειωτέον ότι μέσω της αλληλεπίδρασης και της παιδαγωγικής συνεισφοράς όλων των φορέων δράσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πράξης, φιλοτεχνείται και διαμορφώνεται ένα μαθησιακό πλαίσιο και περιβάλλον, που προωθεί, προάγει και σέβεται τη γνωστική ετερότητα και μοναδικότητα του έκαστου παιδιού. Εν προκειμένω, αξίζει να επισημανθεί ότι «συνεκπαίδευση» δεν σημαίνει απλώς τοποθέτηση όλων των ατόμων με εκπαιδευτικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο. Αντιθέτως, αναγνωρίζεται ότι συνυφαίνεται άρρηκτα και αρραγώς με την ολιστική και εκ θεμελίων ριζική αναμόρφωση, αναθεώρηση και αλλαγή της σκέψης, της στάσης, της νοοτροπίας και των πρακτικών όλων των δρώντων συμμετεχόντων και εμπλεκόμενων στην εφαρμογή της προκείμενης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

12 Νοβάκος, Ι. (ό.π.). *Επισκόπηση της συμμετοχικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Θεματικός, σ.σ. 39-40.

13 Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus of Exceptional Children*, 28(3), pp. 1-16.

14 Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O.P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), pp. 51-68.

Κατά συνέπεια, αναφαίνεται ότι η συνεκπαίδευση αποσκοπεί στην όσο το δυνατόν πιο ουσιαστική και τελέσφορη αξιοποίηση των γνωστικών ικανοτήτων και δυνατοτήτων των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα δρώμενα και τις δραστηριότητες της εκπαιδευτικής διαδικασίας μιας τυπικής τάξης ενός σχολικού οργανισμού^{15,16}. Η συνεκπαίδευση των ατόμων με ή/και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες και δυσλειτουργίες, ως εκ τούτου, πρέπει να κατατείνει και να έχει ως αφετηρία την εξάλειψη και απομάκρυνση όλων εκείνων των παιδαγωγικο-μαθησιακών φραγμών, αγκυλώσεων και παθογενειών, που οδηγούν κατά κάποιο τρόπο στην περιθωριοποίησή τους στο ενιαίο σχολείο^{17,18}. Με τον τρόπο αυτό, μόνον, δύνανται οι προκείμενοι μαθητές να συμμετάσχουν σ' όλες τις διεργασίες της διδασκαλίας και να εξελιχθούν σε ισότιμους πολίτες της κοινωνίας.

2.2. Η μετάβαση από τη σχολική ένταξη στη συνεκπαίδευση των ατόμων με ή/και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Στο πλαίσιο εφαρμογής της συνεκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, –ανεξαρτήτως των χαρακτηριστικών που εμφανίζουν τα άτομα αυτά–, επισημαίνεται ότι το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να λαμβάνει προσοχή μέριμνα για την καλύτερη παροχή διδακτικών και μορφωτικών εμπειριών προς όλους τους μαθητές. Βάσει της άνωθεν συλλογιστικής, παρατίθενται κάποιες από τις βασικές αρχές οροθέτησης του περιεχομένου της συνεκπαίδευσης, που ανταποκρίνονται τελέσφορα στις εκπαιδευτικές ανάγκες και αδυναμίες των μαθητών αυτών κατά τη φοίτησή τους στο ενιαίο σχολείο:

- η συνεκπαίδευση συνιστά το συνδυαστικό κρίκο συγκερασμού και σύζευξης ενός ετερογενούς γνωστικο-συναισθηματικού συνόλου μαθητών, όπως είναι τα παιδιά που εμπίπτουν στην κατηγορία υψηλής επικινδυνότητας για σχολική διαρροή και τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,
- η ισόνομη και ισότιμη συμμετοχή των μαθητών αυτών σ' όλα τα στάδια και τις φάσεις των διεργασιών της διδακτικής πράξης, τίθεται ως πραγματοποιήσιμος στόχος της συνεκπαίδευσης, για να καταστούν ως ενήλικες πολίτες ενεργοί, παραγωγικοί και τελέσφοροι για την κοινωνία,
- η επιτυχία της απαρχής εφαρμογής της συνεκπαίδευσης, προϋποθέτει τη συμβολή και την ηθική δέσμευση των δρώντων φορέων και ιθυνόντων εμπλεκόμενων της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη διαμόρφωση μιας

15 Σούλης, Σ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το Σχολείο του Διαχωρισμού σε ένα Σχολείο για όλους*, Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

16 Σούλης, Σ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη: Παιδαγωγική της ένταξης*, Τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 48-54.

17 Barton, L. (1999). Market ideologies, education and the challenge of inclusion. In H. Daniels & P. Garner (Eds.), *Inclusive Education*. London: Kogan Page, pp. 54-62.

18 Kerzner-Lipsky, D. & Gartner, A. (1999). Inclusive education: a requirement of a democratic society. In H. Daniels & P. Garner (Eds.), *Inclusive Education*. London: Kogan Page, pp. 12-23.

σχολικής κοινότητας κοινής συμμετοχής, συν-αποφάσεων, αλληλεγγύης, συν-δημιουργίας και αμοιβαίας και ειλικρινούς συνύπαρξης των ατόμων με ή/και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες¹⁹,

- η συνεκπαίδευση συνιστά τη μέθοδο και όχι το στόχο, προκειμένου να επιτύχουν την ανάπτυξη και βελτίωση –στο μέγιστο δυνατό βαθμό– των ακαδημαϊκών ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,
- η τελεσφόρηση των πρακτικών της συνεκπαίδευσης, επιβάλλει συνεχείς και διαρκείς αναθεωρήσεις και μεταβολές αναφορικά με τον τρόπο και τη μορφή οργάνωσης της τάξης, με την ουσιαστική αναβάθμιση και εξέλιξη των παιδαγωγών, με τις αρμοδιότητες και το ρόλο των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία και με τις διδακτικές στρατηγικές και τεχνικές²⁰,
- η συνεκπαίδευση ως αρχή και φιλοσοφία, έχει ως κύρια και μοναδική προτεραιότητα τη συστηματική και εκ βάθρων αλλαγή της κυρίαρχης και εδραιωμένης κοινωνικής ιδεολογίας εν σχέσει με τον καθορισμό των εννοιών αποτυχία, ικανότητα και επιτυχία^{21, 22, 23},
- η αποδοχή, η συμμετοχή, η ισότητα και ο σεβασμός στην ποικιλομορφία και πολυμορφία μέσω της συνεκπαίδευσης, ήτοι, η αξιοποίηση απ' το σχολείο ενός πλαισίου διάφορων διαστάσεων θεμελιακά δημοκρατικών αρχών, οδηγούν στη θετική ανάταση όσον αφορά την ψυχοδιαφορική και κοινωνική ενίσχυση και εξέλιξη των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό, αναφαίνεται ότι ενδυναμώνονται οι κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες, οξύνεται η κριτική σκέψη και δημιουργική φαντασία τους, ενώ ταυτόχρονα, παρατηρείται να υφίσταται μία τάση κατάλυσης και ανατροπής των διάφορων στερεοτύπων και προκαταλήψεων για τα άτομα αυτά²⁴.

Εν προκειμένω, καθίσταται αντιληπτό ότι το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων πρέπει να τροποποιηθεί, να διαφοροποιηθεί και να αναθεωρηθεί ριζικά, εφόσον φυσικά, επιθυμούν να κινηθούν οι ιθύνοντες προς την κατεύθυνση εφαρμογής της συνεκπαίδευσης. Στην ουσία, διακριβώνεται ότι τα αναλυτικά προγράμματα δεν συνιστούν ένα πλαίσιο που οδηγούν τους μαθητές στη γνώση, αλλά λειτουργούν περισσότερο ως ένας αυτοσκοπός. Εξ ου

19 Warren, C. & Alston, A.J. (2004). An analysis of the barriers and benefits to diversity inclusion in North Carolina secondary agricultural education curricula. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 54(1), pp. 34-47.

20 Carrington, S. & Robinson, R. (2004). A case study of inclusive school development: a journey of learning. *The International Journal of Inclusive Education*, 8(2), pp. 141-153.

21 Whitty, G. (2002). *Making sense of education policy*. London: Paul Chapman.

22 Mittler, P. (op. cit.). Education for all or for some? International principles and practice. *Australasian Journal of Special Education*, 19(2), pp. 5-15.

23 Hammond, H. & Ingalls, L. (2003). Teachers attitudes toward inclusion: survey results from elementary school teachers in three Southwestern rural school districts. *Rural Special Education Quarterly*, 22(2), pp. 24-30.

24 Banks, J.A. (1994). *Multicultural Education: Theory and Practice*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

και συνιστούν φραγμούς, ειδικά για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, καταδεικνύεται και αποδεικνύεται στην πράξη, εάν οι αξίες του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος σε ζητήματα παροχής ίσων παιδαγωγικών και διδακτικών ευκαιριών προς όλους τους μαθητές, συνιστούν αόριστες και ψευδεπίγραφες/τυπικές εξαγγελίες και αναφορές ή, ουσιαστικές και ρεαλιστικές εφαρμόσιμες πρακτικές.

Άλλωστε, είναι γνωστό ότι οι επικρατούσες αξίες, αντιλήψεις και ιδεολογίες μιας συγκεκριμένης κοινωνίας, όπως επίσης και οι κανονιστικές έννοιες του κυρίαρχου πολιτισμού της, συντηρούνται και αναπαράγονται μέσω και μέσα των αναλυτικών προγραμμάτων. Συγκεκριμένα, αξίζει να αναφερθεί ότι μέσα από την έμμεση διδασκαλία και την επίσημη διδακτέα ύλη, συντελείται ο έλεγχος των θεσμών μιας χώρας, ένας εκ των οποίων είναι και η εκπαίδευση²⁵. Γενικότερα, καθίσταται κατανοητό ότι μέσω των επιλεγόμενων και ενσωματωμένων νοημάτων, θεμάτων και πρακτικών στα περιεχόμενα των αναλυτικών προγραμμάτων, διατηρείται και διαιωνίζεται η κοινωνική συνοχή και η συνέχεια του εκπαιδευτικού συστήματος, που ειρήσθω εν παρόδω συνιστά κύριο συστατικό της κοινωνικής συνοχής²⁶. Υπό το φως της προηγούμενης αναφοράς, τονίζεται ότι η αρχή των ίσων ευκαιριών προς όλους τους μαθητές, αυτοακυρώνεται και αναιρείται επί του πρακτέος. Το μυστικό της πλήρους ευόδωσης της συνεκπαίδευσης των ατόμων με ή/και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ως εκ τούτου, κρύβεται στην ετερογένεια των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της υπόστασή τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τα έως τώρα επιστημονικά δεδομένα και ευρήματα²⁷, υπογραμμίζεται ότι οι ειδικοί για τη σύνταξη και εκπόνηση των αναλυτικών προγραμμάτων, οφείλουν να συνυπολογίζουν σοβαρά και εμπροσθοβαρώς παράγοντες και κριτήρια, όπως είναι τα πολιτισμικά αγαθά, τα άτομα και οι ανάγκες τους, οι νέες παιδαγωγικο-επιστημονικές τάσεις, η κοινωνία και οι απαιτήσεις της. Επίσης, αξίζει να υποστηριχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί απ' τη μεριά τους, πρέπει να έχουν τη δυνατότητα και ικανότητα να αλλάζουν και να διαμορφώνουν –ανάλογα με τις γνωστικές δεξιότητες του μαθητικού πληθυσμού– τη δομή, τη μέθοδο και το περιεχόμενο της διδασκαλίας, εφόσον γνωρίζουν ότι οι στόχοι των αναλυτικών προγραμμάτων απευθύνονται προς όλα τα παιδιά του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι.

Η θεώρηση της συνεκπαίδευσης, άλλωστε, εδράζεται στις παιδαγωγικές και ψυχοκοινωνικές αρχές που διατείνονται ότι η μη τριβή των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους στο περιβάλλον της γενικής τάξης και η αποκοπή τους απ' το συνηθισμένο κοινωνικό πλαίσιο,

25 Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.

26 Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction*. Paris: Doin.

27 Porter, G. (1994). Organization of schooling: Access and quality through inclusion. *Prospects*, XXV, No 2, UNESCO, pp. 299-310.

περιστέλλει/υποστέλλει αντί να ενισχύει και να επιτείνει τις εκπαιδευτικές και ψυχοπαιδαγωγικές διαδικασίες ανάπτυξης και προαγωγής των παιδιών αυτών²⁸. Υπό την άποψη αυτή, πρέπει να αναφερθεί ότι η συνεκπαίδευση συνιστά μία όχι στατική, αλλά δυναμική διαδικασία, η οποία εάν ειδοωθεί ως ένα ευθύγραμμο τμήμα, στο ένα άκρο του υφίσταται η ολιστική συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις συνεκπαιδευτικές διεργασίες, ενώ στο άλλο άκρο του υφίσταται ο αναίτιος και (ά)-λογος αποκλεισμός τους από τις τάξεις του τυπικού/γενικού σχολείου. Κοντολογίς, διακρίνεται ότι η έννοια της συνεκπαίδευσης ή/και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, νοηματοδοτείται βάσει ενός ιδεολογικού και θεωρητικού εφαρμοστέου πλαισίου με αμιγώς απτά αποτελέσματα.

Με την πιστή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης (*inclusion*), επομένως, επιχειρείται να αποδεσμευτεί το τυπικό/ενιαίο σχολείο από τις στρεβλές και ατελέσφορες πρακτικές του. Τιοιουτοτρόπως, καθίσταται κατανοητό ότι η αλληλεπίδραση και συνύπαρξη των παιδιών με ή/και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες, επενεργεί ευεργετικά θετικά στη συμπεριφορά και στην ψυχοδιανοητική εξέλιξη των πρώτων²⁹. Δεδομένων των συνθηκών, συνιστά κοινό τόπο ότι η γνωσιακή τυπική ανάπτυξη των παιδιών, δεν δύναται να διαχωριστεί από την ψυχοκοινωνική, η οποία πραγματώνεται μέσα στο περιβάλλον του γενικού σχολείου για όλους τους μαθητές. Γενικότερα, έχει αναγνωριστεί ότι μια σειρά από διάφορες μεταβλητές, όπως είναι η αυτοεκτίμηση, η αυτοαντίληψη, η κοινωνικότητα, η αυτοεικόνα και η ευελιξία του χειρισμού των ψυχοδιανοητικών ικανοτήτων, επηρεάζουν καταλυτικά την εκπαιδευτική διαδικασία και, ως εκ τούτου, την πορεία της μαθησιακής ανάπτυξης και προαγωγής όλων των διδασκόμενων, ιδιαίτερος των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες³⁰.

Η ισχύουσα εκπαιδευτική θεωρία και λογική, με λίγα λόγια, συνυφαίνεται με το γνωσιοκεντρισμό, με τη φετιχοποίηση των πληροφοριών, με την εμπορευματοποίηση και ιδεολογικοποίηση της γνώσης και με το πρότυπο των υψηλών επιδόσεων. Αντιθέτως, υπογραμμίζεται ότι η συνεκπαίδευση συνιστά μια άλλη παιδαγωγική φιλοσοφία, που εδράζεται σε μια εναλλακτική υπόθεση εργασίας, η οποία αναδεικνύει τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών και τις ρηξικέλευθες μορφές γνώσης. Μολαταύτα, διαπιστώνεται ότι τα τελευταία χρόνια έχουν υλοποιηθεί σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα, ουσιαστικές και τεράστιες αλλαγές, με σκοπό την υιοθέτηση και αξιοποίηση των λογικών και πρακτικών της συνεκπαίδευσης. Εντούτοις, καθίσταται γνωστό ότι ακόμη και σήμερα, παραμένει έντονα ενεργή και συνιστά ένα από τα διακυβεύματα της

28 Loreman, T., Earle, C., Sharma, U. & Forlin, C. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22(2), pp. 150-159.

29 Kopp, C.B., Baker, B.L. & Brown, K.W. (1992). Social skills and their correlates. Preschoolers with developmental delays. *American Journal of Mental Retardation*, 96, pp. 357-367.

30 Field, K., Kauffman, E. & Saltzman, C. (1993). *Emotions and Learning Reconsidered. International Perspectives*. New York: Gardner Press.

σύγχρονης ψυχοπαιδαγωγικής, η σύγκρουση μεταξύ των δύο (γνωσιοκεντρισμού, συνεκπαίδευσης) εκπαιδευτικών φιλοσοφιών³¹.

2.3. Η συμβολή του ειδικού παιδαγωγού της παράλληλης στήριξης στην αντιμετώπιση και υποστήριξη της ποικιλομορφίας και ετερότητας των μαθησιακών δυσχερειών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Διαπιστωμένα, πλέον, επισημαίνεται ότι η πλαισίωση της συμπεριληπτικής διαδικασίας από τον ειδικό παιδαγωγό, είτε συνεργαζόμενος εκτός τάξης με τον παιδαγωγό του τμήματος ένταξης είτε εντός τάξης με το διδάσκοντα της γενικής εκπαίδευσης, συνέχεται και χαρακτηρίζεται από ρευστότητα και συνθετότητα. Υπό τη σκοπιά αυτή, θεωρείται ότι ο ειδικός παιδαγωγός οφείλει να έχει πλήρη επίγνωση της εικόνας των μαθησιακών ή/και όχι αδυναμιών και ελλείψεων των παιδιών αυτών και, επιπρόσθετα, να έχει αέναη και αगाστή επαφή και συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή, γιατί:

- Η οικογένεια του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αισθάνεται μειονεκτικά και στενάχωρα, όταν για την αντιμετώπιση κάποιων εκ των μαθησιακών του δυσχερειών και προβλημάτων, απαιτούνται οικονομικές επιβαρύνσεις και θυσίες.
- Ο ειδικός παιδαγωγός, οφείλει χωρίς να έρθει σε σύγκρουση ή/και αντιπαράθεση με τα ατομικά του πιστεύω και παραδοχές, –τα οποία ειρήσθω εν παρόδω– καθορίζουν την επιστημονική και επαγγελματική του πορεία και ταυτότητα, να γνωρίζει το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς των γονέων και του μαθητή³². Προφανώς, αξίζει να καταστεί κατανοητό και αντιληπτό ότι οι στάσεις, τα ηθικά σχήματα, οι σχέσεις, οι δεσμοί και οι ρόλοι μέσα στην οικογένεια, καθορίζουν και οροθετούν το κοινωνικοπολιτισμικό της πλαίσιο και την εν γένει λειτουργία και πρακτική της.
- Η εναργής εικόνα του ιατρικού ιστορικού του μαθητή και, ενδεχομένως των θεραπευτικών προγραμμάτων που παρακολουθεί, συντείνουν, ώστε ο ειδικός παιδαγωγός να προσεγγίζει ορθολογικά και τελέσφορα τις επιπρόσθετες δυσχέρειες και προσκόμματα, που πιθανόν να αντιμετωπίζει ο διδασκόμενος με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά την παρακολούθηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων³³.

Το πρόβλημα που έχει να αντιμετωπίσει ο ειδικός παιδαγωγός όσον αφορά τη συνεκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ωστόσο, είναι οι συμπεριφορικές και συναισθηματικές τους απρόβλεπτες, αφυολόγητες και

31 Pfeiffer, S.I. & Reddy, L.A. (1999). *Inclusion practices with special students: Theory, research and application*. Binghamton, NY: The Haworth Press, Inc.

32 Κοσμίδου-Hardy, X. & Γαλανουδάκη-Ράπη, Α. (1996). *Συμβουλευτική: Θεωρία και Πρακτική*. Αθήνα: Ασημάκης.

33 Σάλτζμπεργκερ, Ι., Τζάνα, Χ. & Οσμπορν, Ε. (1996). *Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.

ανεπιθύμητες εκρήξεις. Υπό το φως της προρρηθείσας άποψης, αναφαίνεται ότι ο ειδικός παιδαγωγός επιχειρεί να παρέχει στα συγκεκριμένα παιδιά εξειδικευμένη αρωγή κατά τη συμμετοχή τους στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων στην τάξη του ενιαίου σχολείου. Ουσιαστικά συνιστά το συνήγορο και τον υπερασπιστή των αναγκών και επιθυμιών των μαθητών αυτών. Πέραν τούτων, επιβλέπει τη συνεκπαιδευτική πολιτική του σχολείου εν σχέσει με τη διενέργεια και εφαρμογή των προγραμμάτων ενίσχυσης και υποστήριξης που αφορούν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο νέος ρόλος των ειδικών παιδαγωγών στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης του ενιαίου σχολείου, συνεπώς, αντικατοπτρίζεται στις γόνιμες εξελίξεις και αλλαγές που συντελούνται στο κλίμα λειτουργίας του σχολείου³⁴.

Η παρουσία τους στα γενικά σχολεία, με λίγα λόγια, εξασφαλίζει την ολιστική και ολόπλευρη συμμετοχή των παιδιών με εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλα τα δρώμενα και προγράμματά τους, ενώ παράλληλα, συντελούν στο σχεδιασμό και στην ανάπτυξη της συμμετοχικής/συμπεριληπτικής κουλτούρας και νοοτροπίας σ' αυτά. Υπό την έννοια αυτή, πρέπει να αναφερθεί ότι ο κάθε ειδικός παιδαγωγός αισθάνεται και νιώθει επιστημονικά περισσότερο δυνατός για την αντιμετώπιση των ανακυπτόντων μαθησιακο-διδασκτικών προβλημάτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Γενικά, καταδεικνύεται ότι ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού της συνεκπαίδευσης συνυφαίνεται άμεσα με υψηλότερου επιπέδου γνώσεις και δεξιότητες ελέω της θέσης και της αποστολής του³⁵.

Όπως πολύ γλαφυρά σημειώνει, εξάλλου, ο Καλαντζής³⁶, η συμβολή του ειδικού παιδαγωγού ως λειτουργού και φορέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, είναι αναμφισβήτητη, αναντικατάστατη και αδιαπραγμάτευτη για τη συνέχιση και πρόοδο των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εξ ου και από άποψη ανθρώπινη και επιστημονική, το έργο τους είναι πολυδιάστατο, πολυεπίπεδο και πολυπαραγοντικό για τη μόρφωση και βελτίωση των παιδιών αυτών. Πέραν των άλλων, αξίζει να επισημανθεί ότι αφεαυτού και για τη δύναμη των κοινωνικών και ηθικών επιταγών, οφείλουν να αποφασίζουν ακόμη και για τις πιο απλές παιδαγωγικο-εκπαιδευτικές δραστηριότητες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με ηθική μέριμνα και λογική. Αναλυτικότερα, είναι διαπιστωμένο ότι ο ειδικός παιδαγωγός καλείται τις περισσότερες φορές να λάβει αποφάσεις εν σχέσει με τα παιδιά, οι οποίες διέπονται από συναισθηματικού και ηθικού τύπου και χαρακτήρα αξιολογικές αρχές³⁷.

Επιπρόσθετα, αξίζει να αναφερθούν ορισμένες άλλες ικανότητες και

34 Thomas, G., Walker, D. & Webb, J. (1998). *The making of the inclusive school*. London and New York: Routledge.

35 Thomas, D. (1982). *The experience of handicap*. London: Methuen.

36 Καλαντζής, Κ. (1984). Η Ειδική Αγωγή Χτες και Σήμερα. *Νέα Παιδεία*, 32, σ.σ. 57-72.

37 Καλαντζής, Κ. (1976). *Το πρόβλημα των μειονεκτικών παιδιών και εφήβων και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

δεξιότητες που πρέπει να έχει ο ειδικός παιδαγωγός, εκτός από αυτές που έχουν σκιαγραφηθεί έως τώρα όπως: α) να έχει επωφελείς και λειτουργικές ιδέες για την αντιμετώπιση των μαθησιακών προσκομμάτων που εμφανίζουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ απ' την άλλη, πρέπει να ασκεί επιρροή στο διδάσκοντα της γενικής αγωγής μέσω των επικοινωνιακών του δεξιοτήτων, β) οφείλει να διαθέτει τη δυνατότητα της κατανοούσας εστίασης και διεύθυνσης του τρόπου σκέψης και δράσης του μαθητή ή/και των παιδιών που επικουρεί με την εξειδικευμένη και εξατομικευμένη υποστήριξη, γ) να έχει την επιστημονικο-διδασκτική ευελιξία, επάρκεια και συγκρότηση, για να παρακάμπτει τις παγίδες που αναφέρονται κατά την τέλεση του έργου του και, επίσης, να έχει τη δεξιότητα να υποσκελίζει την απρόσμενη και αβάσιμη πολλές φορές αντιεπαγγελματική και ατεκμηρίωτη αντίσταση του συναδέλφου της γενικής αγωγής, που συνυπάρχουν και συνεργάζονται στις τάξεις του ενιαίου σχολείου³⁸.

Υπό την οπτική γωνία αυτή, παρατηρείται ότι σε πολλές περιπτώσεις το εκπαιδευτικό προσωπικό του συνεκπαιδευτικού σχολείου αποζητάει από τον ειδικό παιδαγωγό συγκεκριμένες κατευθύνσεις και διδακτικές/μεθοδολογικές παραινέσεις εν σχέσει με τα παιδιά που εμφανίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Δεδομένων των συνθηκών, σημειώνεται ότι πρέπει να είναι ιδιαίτερος προσεκτικός στο έργο του, επειδή για διάφορους λόγους γείρονται αντιπαλότητες και διαξιφισμοί με τους ανειδίκευτους συναδέλφους του της γενικής αγωγής, ενώ σε πολλές άλλες περιπτώσεις αμφισβητείται και υponομεύεται ευρύτερα το κύρος του ρόλου του και η έκβαση του παιδαγωγικού και διδακτικού του έργου³⁹. Εντούτοις, καθίσταται αποδέκτης πολλών παραπόνων των συναδέλφων του, με έκβαση να επιβαρύνεται ψυχοσυναισθηματικά απ' τα προβλήματά τους, καθότι του αναγνωρίζεται επιπλέον και ο ρόλος του ψυχοθεραπευτή και ψυχολόγου.

Βάσει της άνωθεν αναφοράς και συλλογιστικής, καλείται ως ο πιο έμπειρος των ζητημάτων που άπτονται των ανθρώπινων σχέσεων, να συμβάλει προς την κατεύθυνση της ορθής και σωστής διαμόρφωσής τους, μέσω της χρήσης προσφών συμβουλευτικών στρατηγικών και τεχνικών. Σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης, οριοθετεί τους στόχους της μάθησης, σχεδιάζει το πλαίσιο εργασίας, εφαρμόζει τα ειδικά παιδαγωγικά μέτρα, αναλύει το μαθησιακό επίπεδο του παιδιού ή/και των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προβαίνει σε εσωτερικές διαφοροποιήσεις της διδασκαλίας και αξιολογεί τη μαθησιακή βελτίωση και πρόοδο του συγκεκριμένου παιδιού ή/και των παιδιών αυτών. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής, επιθυμούν ο ειδικός παιδαγωγός να μετέρχεται μια αποκρυσταλλωμένη και πρωτόλεια γλώσσα, που να αποτυπώνει την πραγματική παιδαγωγικο-εκπαιδευτική εικόνα του μαθητή που υποστηρίζουν και συνεκπαιδεύουν μέσα στην τάξη του γενικού σχολείου.

38 Μπρούζος, Α. (1995). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικού Προσανατολισμού*. Αθήνα: Λύχνος.

39 Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1996). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Βιβλιογωνιά, σ. 205.

Καταληκτικά, αξίζει να τονισθεί ότι ο ειδικός παιδαγωγός δεν πρέπει να είναι εκπαιδευμένος και εξειδικευμένος μόνο σε θέματα και ζητήματα που άπτονται της ειδικής παιδαγωγικής και ψυχολογίας, αλλά πάνω απ' όλα, οφείλει να έχει άρτια κατάρτιση και επάρκεια εν σχέσει με την ηθική διάσταση χειρισμού των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες⁴⁰.

2.4. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

2.4.1. Γενικός σκοπός της έρευνας

Τα τελευταία χρόνια αποδεικνύεται ότι ο θεσμός της παράλληλης στήριξης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συνιστά ένα ορόσημο και σταθμό της εξέλιξης και προσαρμογής των παιδιών αυτών στο γενικό σχολείο. Στην παρούσα εμπειρική έρευνα και διεξοδική μελέτη, επιχειρείται η διερεύνηση και πραγμάτευση όσο το δυνατόν περισσότερο των προσωπικών απόψεων, αντιλήψεων, ανησυχιών και προβληματισμών των διδασκόντων της παράλληλης στήριξης της εκπαιδευτικής περιφέρειας Λασιθίου, εν σχέσει με την έως τώρα πορεία και αποτελεσματικότητα της λειτουργίας και εφαρμογής του θεσμού. Οι παιδαγωγοί της παράλληλης στήριξης εμπλέκονται άμεσα και εμπροσθοβαρώς στη διδασκαλία και μάθηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με τον τρόπο αυτό, αναγνωρίζεται ότι διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στην ουσιαστική και ολιστική ένταξη και συνεκπαίδευση των παιδιών αυτών στο ενιαίο σχολείο.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο θεσμός της παράλληλης στήριξης/ συνεκπαίδευσης είναι ένας σχετικά νεο-εισαγόμενος εκπαιδευτικός θεσμός και, συγχρόνως, ελάχιστα έως μηδαμινά διερευνημένος για την έκβαση της εφαρμογής του, καθίσταται μία απόπειρα επισταμένης και ενδεδειγμένης ανάλυσης της κατάθεσης των εμπειριών και απόψεων των παιδαγωγών της παράλληλης στήριξης, που συνιστούν τους βασικούς πυλώνες της εύρυθμης στήριξης και ομαλής λειτουργίας και συνέχισης του προκειμένου θεσμού. Στο παρόν άρθρο, επομένως, επιχειρείται η μελέτη των αγωνιών και των σκέψεων των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης, –για το παρόν και το μέλλον– της συνεκπαιδευτικής υποστήριξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο περιβάλλον των σχολικών τάξεων ενός γενικού εκπαιδευτικού οργανισμού.

2.4.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα επιστημονική και εμπειρική μελέτη και έρευνα, διενεργήθηκε

40 Κιτσαράς, Γ. (1994). Νομική και ηθική διάσταση της εκπαίδευσης των ειδικών παιδιών. Στο Μ. Καΐλα, Ν. Πολεμικού & Γ. Φιλίππου (Επιμ.), *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες (Εισηγήσεις και Ανακοινώσεις από το Διεπιστημονικό Ευρωπαϊκό Συμπόσιο «Άτομα με Ειδικές Ανάγκες – Σύγχρονες κατευθύνσεις και απόψεις σε προβλήματα πρόληψης, παρέμβασης, αντιμετώπισης»*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου/Παιδαγωγικά Τμήματα – Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία. Ρόδος, Μάιος 1992, Τόμος Α'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 87-94.

για να καλύψει το κενό της έλλειψης που υφίσταται στον ελλαδικό χώρο σχετικά με την αέναη, εις βάθος, τεκμηριωμένη και ευάριθμη διερεύνηση του συγκεκριμένου αντικειμένου. Ειδικότερα, σημειώνεται ότι η έρευνα αυτή επιχειρεί να προσπελάσει και να αναλύσει τους συλλογισμούς των παιδαγωγών που εργάζονται το σχολικό έτος 2016-17 στο θεσμό της παράλληλης στήριξης της εκπαιδευτικής περιφέρειας Λασιθίου, αναφορικά με τη συνεισφορά του (θεσμού της παράλληλης στήριξης) στη διδασκαλία των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε γενικές γραμμές, διερευνήθηκαν και πραγματεύτηκαν ζητήματα που άπτονται των κάτωθι:

- Πόσο επηρεάζει η γνώση του πλαισίου της παράλληλης στήριξης το έργο και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο κανονικό σχολείο;
- Η ειδικότητα και εξειδίκευση των διδασκόντων συνυφαίνεται με τον τρόπο διδασκαλίας και υποστήριξης των ατόμων αυτών;
- Οι ικανότητες και δεξιότητες των παιδαγωγών ασκούν επενέργεια στις απόψεις και στάσεις τους απέναντι στο θεσμό της συνεκπαίδευσης;
- Ποιος είναι ο βαθμός διασύνδεσης της επιστημοσύνης των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης (μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή, εξειδίκευση στο συγκεκριμένο τομέα, παρακολούθηση των νέων διεθνών τάσεων εν σχέσει με τη συνεκπαίδευση) με την πιστή εφαρμογή και ευόδωση του θεσμού;
- Κατά πόσο οι επιστημονικές εμπειρίες και δυνατότητες των παιδαγωγών της παράλληλης στήριξης επηρεάζουν και καθορίζουν την εν γένει στάση τους για την αντιμετώπιση των παιδιών αυτών;
- Κατά πόσο η ηλικία των εκπαιδευτικών διαμορφώνει και σχηματοποιεί την οπτική και θέασή τους για τη συνεκπαίδευση των παιδιών με ή/και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο;
- Κατά πόσο το είδος και ο βαθμός των μαθησιακών δυσχερειών που φέρουν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μεταβάλλουν και μετασχηματίζουν τις απόψεις των παιδαγωγών για τη συνεκπαίδευσή τους στις τάξεις των ενιαίων σχολείων;

Όλα τα προρρηθέντα ερευνητικά ερωτήματα, είναι μόνο ορισμένα από αυτά που επιδιώκονται να πραγματευτούν, να ερμηνευτούν και να αποδοθούν όσο το δυνατόν καλύτερα, πειστικότερα και εμπειρικώς τεκμηριωμένα στους αναγνώστες της συγκεκριμένης επιστημονικής μελέτης και εργασίας.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Δείγμα της έρευνας

Οι συμμετέχοντες στην προκείμενη έρευνα ήταν 25 άτομα (προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), που εργάστηκαν το σχολικό

έτος 2016-17 ως διδάσκοντες της παράλληλης στήριξης στην εκπαιδευτική περιφέρεια Λασιθίου. Αναφορικά με το φύλο τους, οι 24 ήταν γυναίκες και ο 1 ήταν άντρας. Η ηλικία των περισσότερων κυμαινόταν από 24 έως 30 ετών. Οι περισσότεροι εξ αυτών, επίσης, –πλην ελάχιστων– που προσλήφθηκαν για πρώτη φορά ως εκπαιδευτικοί, εργάζονταν τα προηγούμενα σχολικά έτη στο θεσμό της παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης.

3.2. Μέσο συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Η διενέργεια της έρευνας πραγματοποιήθηκε μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων^{41,42}. Όσον αφορά τη συγκεκριμένη μέθοδο και εργαλείο έρευνας, θεωρείται ότι παρέχει τη δυνατότητα στους συνεντευξιαζόμενους να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη και τις απόψεις τους, καθότι χαρακτηρίζεται από μια σχετική ευελιξία αναφορικά με τη σειρά, τον τρόπο και τη μορφή των υποβληθέντων ή/και τιθέμενων ερωτήσεων προς αυτούς^{43,44}. Με τον τρόπο αυτό, καταδεικνύεται ότι αφενός, ο συνεντευκτής έχει το περιθώριο να προβεί σε ορισμένες συμπληρωματικού τύπου ερωτήσεις εν είδει διευκρινήσεων όταν το κρίνει απαραίτητο, αφετέρου, έχουν τη δυνατότητα οι συνεντευξιαζόμενοι να απαντήσουν βάσει των εμπειριών τους, αφού δεν δεσμεύονται από αυστηρώς συγκεκριμένα και προκατασκευασμένα μοτίβα ερωτήσεων που οδηγούν σε καθορισμένες απαντήσεις.

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ετέθησαν στους συνεντευξιαζόμενους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης ερωτήσεις που περιστρέφονταν γύρω από τους εξής άξονες: 1) ποια είναι η άποψή τους για το θεσμό της παράλληλης στήριξης; 2) εάν φρονούν ότι εισήχθη και υιοθετήθηκε ο προκείμενος θεσμός με το πιο προσφυή μεθοδολογικά και παιδαγωγικά τρόπο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα; 3) πόσο ενημερωμένη και ευαισθητοποιημένη είναι η εκπαιδευτική κοινότητα για τη συνεκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ενιαίο σχολείο; 4) ποιες είναι οι γνωστικές δεξιότητες και ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ο παιδαγωγός της παράλληλης στήριξης; 5) εάν και πόσο απαραίτητη και χρηστικά αναγκαία είναι για το έργο τους η αгаστή και ειλικρινής συνεργασία με τους συναδέλφους της γενικής αγωγής και με τους γονείς; 6) ποια προσκόμματα συναντούν καθημερινά κατά την τέλεση του διδακτικού τους έργου; 7) πόσο επιτακτική θεωρούν την αέναη επιμόρφωση και ενημέρωσή τους εν σχέσει με τα τεκταινόμενα στο συγκεκριμένο τομέα; 8) εάν οι παιδαγωγικο-διδακτικές τους υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους, συνδέονται με τον καθαυτό

41 Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική, σ. 40.

42 Κελλανίδης, Μ. (1999). *Μεθοδολογία της παιδαγωγικής έρευνας με στοιχεία στατιστικής*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας, σ.σ. 78-79.

43 Λάζος, Γ. (1998). *Το πρόβλημα της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Παλαζήσης.

44 Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

ρόλο τους, που είναι η εν γένει μαθησιακή υποστήριξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; 9) βάσει της εμπειρίας τους απ' τη λειτουργία και εφαρμογή του θεσμού, ποια είναι τα σημεία του συγκεκριμένου νομοθετήματος που χρήζουν βελτίωσης, αναθεώρησης, επικαιροποίησης και αλλαγής, ούτως ώστε να ενισχυθεί το παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό τους έργο, με απώτερο στόχο την πλήρη και ολιστική υποστήριξη και επικουρία των παιδιών που έχουν παράλληλη στήριξη στο πλαίσιο του γενικού σχολείου.

3.3. Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Το καταγεγραμμένο και συλλεγόμενο σε συσκευή εγγραφής (*voice recorder*) υλικό των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη επιστημονικο-εμπειρική έρευνα και μελέτη, επεξεργάστηκε, ερμηνεύτηκε, κατανοήθηκε και αποκωδικοποιήθηκε μέσω της ποιοτικής μεθόδου ανάλυσης του περιεχομένου⁴⁵. Η προκείμενη μέθοδος ανάλυσης του περιεχομένου των συνεντεύξεων, χρησιμοποιείται διότι συντελεί στην παραγωγή της αναπαράστασης γεγονότων, νέων ιδεών και γνώσεων, με σκοπό την εξαγωγή όσο το δυνατόν πιο έγκυρων εκβάσεων και συμπερασμάτων⁴⁶. Ειδικότερα, πρέπει να αναφερθεί ότι με την τεχνική της ανάλυσης του περιεχομένου των ληφθέντων συνεντεύξεων, επιχειρείται να σκιαγραφηθεί με συστηματική, ποσοτική και αντικειμενική μορφή, το κατάδηλο νόημα των απόψεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης που έλαβαν μέρος στην έρευνα⁴⁷.

Ωστόσο, υπογραμμίζεται ότι η συγκεκριμένη τεχνική ανάλυσης του περιεχομένου, για να επιφέρει αποτελέσματα αναφορικά με τα διαμειφθέντα των συνεντευξιαζόμενων, πρέπει να ακολουθηθούν και να εφαρμοστούν τα εξής πέντε στάδια. Το πρώτο στάδιο, περιλαμβάνει τη διασάφηση της ερευνητικής θεματικής και τη θεωρητική επεξεργασία των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας και μελέτης. Ακολούθως στο δεύτερο στάδιο, καθορίζεται επακριβώς το δείγμα/πηγές του ποιοτικού υλικού της έρευνας. Στο τρίτο στάδιο οροθετούνται η/οι μονάδα/δες συμμετοχής, καταγραφής και ανάλυσης. Η ταξινόμηση και ιεράρχηση των ποιοτικών δεδομένων των εννοιολογικών κατηγοριών στις οποίες εδράζεται στην ουσία η ανάλυση του περιεχομένου, συνιστά το τέταρτο στάδιο. Το πέμπτο και τελευταίο στάδιο της διαδικασίας, που είναι αλληλοσχετιζόμενο και αλληλένδετο με το τέταρτο, αφορά την κωδικοποίηση του υλικού μεταξύ των ίδιων και διαφορετικών κατηγοριών⁴⁸. Γενικά, αξίζει να υποστηριχθεί ότι η επιλογή της τεχνικής της

45 Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίμιο, σ. 99.

46 Elo, S. & Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), pp. 107-115.

47 Berelson, B. (1952). *Content analysis in communicative research*. N.Y.: Hafner Publishing Company, pp. 18-25.

48 Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*.

ανάλυσης του περιεχομένου σε μια ποιοτική έρευνα, κατατείνει στην ανάδυση και ανάδειξη των συμφραζόμενων και σημαινόμενων των διαλαμβανομένων της επικοινωνίας των συμμετεχόντων εμπλεκομένων σ' αυτή.

4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας

Βάσει των επιστημονικών ευρημάτων και συμπερασμάτων που συνάχθηκαν από την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της προκείμενης έρευνας, καταδεικνύεται ότι το ζήτημα εφαρμογής της παράλληλης στήριξης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και γίνεσθαι, είναι πολυπαραγοντικό και πολυδιάστατο.

4.1. Απόψεις εκπαιδευτικών για το θεσμό της παράλληλης στήριξης

Οι περισσότεροι εκ των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο θεσμό της παράλληλης στήριξης, φρονούν ότι πρόκειται για μια κακέκτυπη αντιγραφή της ευρωπαϊκής συνεκπαίδευσης. Απλώς λειτουργεί μέσω αυτοματισμών ελέω της αναγκαιότητάς του, επειδή ως μέλη της ευρωπαϊκής κοινότητας είμαστε υποχρεωμένοι βάσει υπογεγραμμένων συνθηκών να εφαρμόζουμε ορισμένα εκ των συμφωνηθέντων. Εξ ου και όπως διατείνονται οι παιδαγωγοί της παράλληλης στήριξης που έλαβαν μέρος στην εμπειρική έρευνα, δεν υφίσταται μετά από τόσα χρόνια εφαρμογής του θεσμού, –αποτίμηση από την πλευρά της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής των αποτελεσμάτων της συμβολής του– στη μαθησιακή ανάπτυξη και βελτίωση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό/ενιαίο σχολείο.

«Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης δεν εφαρμόζεται σωστά, ενώ υφίσταται και λάθος σχεδιασμός του εξ αρχής».

«Η παράλληλη στήριξη είναι μια κακή αντιγραφή της ευρωπαϊκής εφαρμογής της. Με το πέρασμα του χρόνου έχει εξοικειωθεί όλη η εκπαιδευτική κοινότητα με την ύπαρξη δεύτερου εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη».

«Η παράλληλη στήριξη έπρεπε να εφαρμοστεί πειραματικά... θεωρητικά η παράλληλη στήριξη ακούγεται πολύ ωραία».

«Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης είναι αναγκαίος ειδικά για τα παιδιά με σύνδρομο Asperger».

4.2. Απόψεις εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής, αναφαίνεται ότι οι πιο παλιοί

είναι περισσότερο καχύποπτοι με την παρουσία του παιδαγωγού/παιδαγωγών της παράλληλης στήριξης στις σχολικές τάξεις, ενώ ταυτόχρονα, επιχειρούν αφανώς να καταστούν και αξιολογητές του παιδαγωγικο-διδασκτικού τους έργου.

«Η συνύπαρξη και συνεργασία των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης με τους συναδέλφους είναι ευχή και κατάρα. Η πολιτεία έχει αφήσει στη διακριτική ευχέρεια των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής, για το πως θα αντιμετωπίσουν τους συναδέλφους της παράλληλης στήριξης».

«Οι παλιοί συνάδελφοι – μόνιμοι δεν μας αποδέχονται στις τάξεις...Η συνεκπαίδευση αφορά τις απλές ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και, συνάμα, απαιτεί συνεργάσιμους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής».

«Δεν υπάρχει πραγματική ενημέρωση των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής για το θεσμό».

«Οι παλιοί είναι πιο καχύποπτοι και επιχειρούν την αξιολόγησή μας».

«Μερικές φορές αισθάνομαι ότι δεν είμαι αποδεκτή απ' τους συναδέλφους».

4.3. Απόψεις εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης για τους νεότερους συναδέλφους τους

Τουναντίον, καθίσταται κατανοητό ότι οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης αναγνωρίζουν ότι οι νεότεροι ηλικιακά συνάδελφοί τους που υπηρετούν στην γενική αγωγή, είναι πλήρως εξοικειωμένοι με το ρόλο και το αντικείμενο εργασίας τους μέσα στις τάξεις. Όπως παραδέχονται, άλλωστε, οι νεότεροι συνάδελφοί τους έχουν άλλη επιστημονική κατάρτιση και συγκρότηση, με έκβαση να λειτουργούν εντελώς συνεργατικά, συνεκπαιδευτικά και αλληλέγγυα εν σχέσει με τη διδασκαλία και εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ενιαίο/γενικό σχολείο.

«Οι νέοι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής είναι πιο εξοικειωμένοι με το θεσμό».

«Οι νέοι – αναπληρωτές συνάδελφοί μας έχουν συνεργατική κουλτούρα».

«Ήμουν τυχερή γιατί η συνάδελφος ήταν νέα και η συνεργασία μας...ήταν εξαιρετική σ' όλα τα επίπεδα».

«Αναφορικά με τη συνεργασία μου με το δάσκαλο της γενικής αγωγής, πρέπει να είναι αρμονική, καθώς θεωρείται το μυστικό της προαγωγής των συγκεκριμένων μαθητών».

4.4. Απόψεις εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης για τις απαιτούμενες κτιριακές υποδομές

Σύμφωνα με τις αναφορές τους, επίσης, θεωρούν ότι όλα τα σχολεία πρέπει να διαθέτουν μία ξεχωριστή αίθουσα –καταλλήλως διαμορφωμένη–, η οποία θα χρησιμοποιείται απ’ αυτούς, όχι μόνο ως χώρος εξατομικευμένης διδασκαλίας των μαθητών αυτών («οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν πρόβλημα στη συγκέντρωση της προσοχής τους, γι’ αυτό και χρειάζονται πλήρη ησυχία κατά τη διαδικασία εξάσκησης στην ανάγνωση»), αλλά και ως μέρος ηρεμίας, χαλάρωσης, εκτόνωσης και αποφόρτισής τους.

«Ένας χώρος ησυχίας και ηρεμίας για την εκπαίδευση των παιδιών αυτών είναι απαραίτητος».

«Είναι απαραίτητη μία αίθουσα που θα είναι ειδικά διαμορφωμένη, επειδή πιστεύω ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε πολλές περιπτώσεις θεραπευτικά για τους μαθητές αυτούς».

«Στο εξωτερικό που σπούδασα εγώ, υπήρχε μία ξεχωριστή αίθουσα για τη συγκεκριμένη ομάδα παιδιών, που λειτουργούσε ως χώρος αποφόρτισής τους σε περίπτωση που είχαν συμπεριφορικά ξεσπάσματα».

«Πολλά παιδιά για να διαβάσουν και για να μελετήσουν χρειάζονται ησυχία, γι’ αυτό πιστεύω ότι είναι αναγκαία μία ξεχωριστή αίθουσα που θα χρησιμοποιείται αποκλειστικά και μόνο για αυτούς τους μαθητές».

4.5. Απόψεις εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης για την ενημέρωσή τους αναφορικά με τους μαθητές που χρήζουν παράλληλης στήριξης

Το στοιχείο και εύρημα που αναδεικνύουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης μέσα από τις παραδοχές των απόψεών τους, είναι ότι δεν ενημερώνονται –αποκλειστικά και μόνο– από το διευθυντή και από τον παιδαγωγό της τάξης, για την περίπτωση του μαθητή που αναλαμβάνουν να υποστηρίξουν και να συνεκπαιδεύσουν στο γενικό σχολείο.

«Η ενημέρωση για το παιδί που θα αναλάβουμε, έπρεπε να γίνεται μόνο από το διευθυντή και απ’ τους εκπαιδευτικούς (Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) του

τιμήματος του μαθητή».

«Το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. θα έπρεπε να έχει τον πρώτο και τον τελευταίο λόγο στην ενημέρωσή μας για το παιδί που θα αναλάβουμε».

«Υπάρχει ενημέρωσή μας για το μαθητή από όλους, και όχι από τους υπεύθυνους που γνωρίζουν καλύτερα για το παιδί».

«Η ενημέρωση για τα παιδιά αυτά, πρέπει να πραγματοποιείται από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. επειδή έχει την πλήρη εικόνα τους».

4.6. Απόψεις εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης για τη βαθμολόγηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Πέραν τούτων, υπογραμμίζουν ότι ενώ είναι υπεύθυνοι για τη διδασκαλία και μάθηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν έχουν το δικαίωμα να βαθμολογούν μόνο αυτοί. Σε ελάχιστες μόνο περιπτώσεις, ομολογούν ότι οι διδάσκοντες συνάδελφοι της γενικής εκπαίδευσης, λαμβάνουν σοβαρά την άποψή τους και τη συνυπολογίζουν στην τελική βαθμολογία των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

«Το πιο οξύμωρο είναι να βαθμολογούν οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής τα παιδιά που υποστηρίζουμε και διδάσκουμε εμείς».

«Είμαι απ' τους λίγους τυχερούς που ο συνάδελφος με ρώτησε για τη βαθμολόγηση του μαθητή μου».

«Κάποιοι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής, λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους την άποψή μας για τη βαθμολογία των παιδιών. Ο τρόπος βαθμολογίας των μαθητών με ειδικές ανάγκες από εμάς, έπρεπε να καλύπτεται από τη νομοθεσία».

«Εμείς έπρεπε να βαθμολογούμε το μαθητή με παράλληλη στήριξη, γιατί ασχολούμαστε αποκλειστικά μαζί του».

4.7. Απόψεις εκπαιδευτικών για τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης

Εκτός των άλλων, ισχυρίζονται ότι ενώ οι γονείς είναι ενήμεροι –βάσει της νομοθεσίας– ότι ο παιδαγωγός της παράλληλης στήριξης έχει τοποθετηθεί στο σχολείο για να υποστηρίξει διδακτικά μόνο ένα άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στον αντίποδα, οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής, θεωρούν ότι πρέπει να

επικουρούν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που εμφανίζουν όλοι οι μαθητές στις σχολικές τάξεις. Στην ουσία, διαπιστώνεται ότι οι παιδαγωγοί της γενικής αγωγής φρονούν ότι οι συνάδελφοι της παράλληλης στήριξης προσλαμβάνονται στα σχολεία για να ελέγχουν, να κατευνάζουν και να αποσβένουν τις ανεπιθύμητες συμπεριφορικές εκρήξεις των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να τελούν το έργο τους απρόσκοπτα και ανεμπόδιστα.

«Οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής πιστεύουν ότι θα έπρεπε να υποστηρίζουμε όχι μόνο ένα συγκεκριμένο μαθητή, αλλά και τους υπόλοιπους που παρουσιάζουν συμπεριφορικά και συναισθηματικά προβλήματα».

«Ο κάθε εκπαιδευτικός φαντάζεται όπως το βολεύει την παράλληλη στήριξη».

«Οι γονείς θέλουν τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης μόνο για το παιδί τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί για να ελέγχουν τη συμπεριφορά του μέσα στην τάξη».

«Δεν υπήρχε και δεν υπάρχει ενημέρωση και προετοιμασία των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής για τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντά μας».

«Δεν υπάρχει ξεκάθαρη νομοθεσία για το αντικείμενο της εργασίας μας και για τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές μας».

5. Περιορισμοί της έρευνας

Αξίζει να υπογραμμισθεί ότι εμπρόθετα αποφεύχθηκε από το συνεντευκτή να ερωτηθεί η επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση των συνεντευξιζόμενων στην ειδική αγωγή, –παρότι γνώριζε εκ των προτέρων– επειδή τις περισσότερες φορές νιώθουν αμήχανα και άβολα, με έκβαση, να επηρεάζεται η όλη διαδικασία και το τελικό προϊόν της συνέντευξης και, κατ' επέκταση της έρευνας⁴⁹. Ο σχετικά πρόσφατος θεσμός της παράλληλης στήριξης στην Ελλάδα, περιόρισε τα δεδομένα για μία εις βάθος μελέτη και ελαχιστοποίησε τις δυνατότητες αντιπαραβολής τους με άλλες ανάλογες έρευνες και επιστημονικές εργασίες.

Τα αποτελέσματα και ευρήματα της έρευνας, επίσης, δεν δύνανται να γενικευτούν επειδή πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα. Πέραν των άλλων, πρέπει να σημειωθεί ότι η περιορισμένη έως ελάχιστη εκπαιδευτική εμπειρία των παιδαγωγών της παράλληλης στήριξης και ο τρόπος επιλογής και πρόσληψης

49 Stewart, C.J. & Cash, B.W. (1991). *Interviewing, Principles and Practices*. Dubuque: Wm. C. Brown Publishers.

τους στο θεσμό, δεν αφήνει περιθώρια για να διενεργηθεί η συγκεκριμένη έρευνα με παιδαγωγούς της ειδικής αγωγής, καθότι οι περισσότεροι εργάζονται στα Τμήματα Ένταξης. Η αντιπροσώπευση του μεγαλύτερου ποσοστού του δείγματος της έρευνας από γυναίκες εκπαιδευτικούς, εν κατακλείδι, ίσως να επηρεάζει εν μέρει κάποια από τα αποτελέσματα των μεταβλητών της έρευνας.

6. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Πλέον, είναι τοις πάσι γνωστό ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υστερούν σε βασικές κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, με έκβαση να αδυνατούν να ακολουθήσουν τις καθιερωμένες συμπεριφορικές νόρμες και πρότυπα που επιβάλλει το σύγχρονο σχολείο. Στο πλαίσιο της άνωθεν συλλογιστικής, διαπιστώνεται ότι έχουν μειωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις ελέω των εγγενών/νευροφυσιολογικών προβλημάτων και ελλείψεών τους. Το έργο που καλούνται να επιτελέσουν οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, ως εκ τούτου, είναι ιδιαιτέρως ψυχοφθόρο, δυσχερές και απαιτητικό.

Κατά συνέπεια, απαιτείται απ' τους ειδικούς που ασχολούνται με τον προκείμενο θεσμό, αφενός, να αλλάζουν, να μετατρέψουν και να προσαρμόσουν τα αναλυτικά προγράμματα στις ανάγκες και δυνατότητες των παιδιών αυτών, αφετέρου, να αναμορφωθούν ολιστικά τα προγράμματα σπουδών της εκπαίδευσης των μελλοντικών παιδαγωγών, προκειμένου να έχουν την ικανότητα να συνδράμουν ουσιαστικά στη διδασκαλία και μάθηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σίγουρα, παρατηρείται ότι ακόμη και σήμερα, υφίσταται έλλειμμα και κενό στην πρακτική άσκηση των εν δυνάμει παιδαγωγών της γενικής αγωγής, αφού δεν εκπαιδεύονται και ασκούνται ώστε να διδάσκουν, να αντιμετωπίζουν και να υποστηρίζουν άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ειδικότερα, αξίζει να υποστηριχθεί μετ' επιτάσεως ότι οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης δεν πρέπει να διαθέτουν μόνο άριστες θεωρητικές γνώσεις πάνω στον τομέα της ειδικής αγωγής, αλλά περισσότερο πρότερη εμπειρία στην υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά την εφαρμογή του θεσμού της συνεκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, επισημαίνεται ότι οι διδάσκοντες της παράλληλης στήριξης που συμμετείχαν στην εμπειρική έρευνα, εξέφρασαν την έντονη επιθυμία τους να υπάρξει συντονισμένη και αέναη επιμόρφωσή τους απ' την πλευρά της πολιτείας, η οποία δεν πρέπει να είναι θεωρητική, αλλά τουναντίον, να κατατείνει αποκλειστικά και μόνο στη μελέτη περιπτώσεων αντιμετώπισης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά την επιτέλεση του διδακτικού τους έργου.

Βάσει των όσων έχουν λεχθεί και αποτυπωθεί έως τώρα, σημειώνεται ότι πρέπει να δημιουργηθεί μια ηλεκτρονική πλατφόρμα με υλικό περιπτώσεων αντιμετώπισης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που συνεκπαιδεύονται

στο ενιαίο σχολείο, όπου θα καταφεύγουν οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης όταν θα αντιμετωπίζουν προβλήματα στην άσκηση του έργου τους, για να αναζητούν ενδεικτικές παιδαγωγικο-διδασκτικές λύσεις. Επιπρόσθετα, πρέπει να σχεδιαστεί και να εκπονηθεί ένας οδηγός για τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης, αντίστοιχος του εγχειριδίου των συναδέλφων τους της γενικής αγωγής, που θα λειτουργεί ως ένας επιστημονικο-διδασκτικός μπούσουλας καθοδήγησης και διευκόλυνσης εν σχέσει με τις παρεμβάσεις που δύνανται να προβούν, ώστε να διαχειριστούν και να χειριστούν τελέσφορα όλες τις περιπτώσεις των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Υπό το πρίσμα των προαναφερόμενων τεκμηριωμένα επιστημονικο-εμπειρικών ευρημάτων και συμπερασμάτων, διαπιστώνεται ότι η εφαρμογή του θεσμού της «συνεκπαίδευσης» στο ελληνικό εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, συνιστά μία επίφαση, καθότι περιορίζεται σε αναπόδεικτες ή/και ατελέσφορες/ανεφάρμοστες υποστηρικτικές παρεμβάσεις απλής συνύπαρξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Σίγουρα, καθίσταται αντιληπτό και κατανοητό ότι εάν δεν υλοποιηθούν οι προσήκουσες τροποποιήσεις στις δομές του εκπαιδευτικού συστήματος και στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, καμία τοποθέτηση παιδαγωγού στις σχολικές τάξεις δεν δύναται να καλύψει τα μαθησιακά κενά των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μολαταύτα, αξίζει να μνημονευτεί ότι παρά τις παθογένειες και αγκυλώσεις που υφίστανται στην εφαρμογή και λειτουργία του θεσμού της παράλληλης στήριξης, συνιστά ένα ελπιδοφόρο βήμα/σκαλοπάτι προς μια μελλοντική ορθολογική και ρεαλιστική συνεκπαίδευση των παιδιών με ή/και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις δομές της γενικής αγωγής και εκπαίδευσης. Καταληκτικά, διαφαίνεται ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης αναφέρονται με θυμηδία στην κατ' επίφαση και ανύπαρκτη εφαρμογή της επιμόρφωσης και εξειδίκευσής τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1996). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Βιβλιωγωνιά, σ. 205.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική, σ. 40.
- Καλαντζής, Κ. (1976). *Το πρόβλημα των μειονεκτικών παιδιών και εφήβων και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Καλαντζής, Κ. (1984). Η Ειδική Αγωγή Χτες και Σήμερα. *Νέα Παιδεία*, 32, σ.σ. 57-72.
- Κελπανίδης, Μ. (1999). *Μεθοδολογία της παιδαγωγικής έρευνας με στοιχεία στατιστικής*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας, σ.σ. 78-79.

- Κιτσαράς, Γ. (1994). Νομική και ηθική διάσταση της εκπαίδευσης των ειδικών παιδιών. Στο Μ. Καΐλα, Ν. Πολεμικού & Γ. Φιλίππου (Επιμ.), *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες (Εισηγήσεις και Ανακοινώσεις από το Διεπιστημονικό Ευρωπαϊκό Συμπόσιο «Άτομα με Ειδικές Ανάγκες – Σύγχρονες κατευθύνσεις και απόψεις σε προβλήματα πρόληψης, παρέμβασης, αντιμετώπισης»*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου/Παιδαγωγικά Τμήματα – Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία. Ρόδος, Μάιος 1992, Τόμος Α΄. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 87-94.
- Κοσμίδου-Hardy, X. & Γαλανουδάκη-Ράπτη, Α. (1996). *Συμβουλευτική: Θεωρία και Πρακτική*. Αθήνα: Ασημάκης.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λάζος, Γ. (1998). *Το πρόβλημα της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχιμο, σ. 99.
- Μπρούζος, Α. (1995). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικού Προσανατολισμού*. Αθήνα: Λύχνος.
- Νοβάκος, Ι. (2011). *Επισκόπηση της συμμετοχικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Θεσσαλονίκη: Θερμαϊκός, σ.σ. 7, 39-40.*
- Νόμος 2817/2000. *Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και άλλες Διατάξεις*. ΦΕΚ 78, τεύχος Α΄, 14 Μαρτίου 2000.
- Νόμος 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. ΦΕΚ 199, τεύχος Α΄, 2 Οκτωβρίου 2008.
- Σάλτζμπεργκερ, Ι., Τζάνα, Χ. & Όσμπορν, Ε. (1996). *Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σούλης, Σ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το Σχολείο του Διαχωρισμού σε ένα Σχολείο για όλους*, Τόμος Α΄. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Σούλης, Σ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη: Παιδαγωγική της ένταξης*, Τόμος Β΄. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 48-54.
- Τσιναρέλης, Γ. (1993). Η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Μύθοι και πραγματικότητα. *Επειδή η διαφορά είναι δικαίωμα*, 46/47, σ.σ. 18-29.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Χαρούπιας, Α. (1997). *Ειδική Εκπαίδευση. Θεωρία και Πράξη: Οι νέες τεχνολογίες πληροφορικής στο σχολείο για όλους*, Τόμος Α΄. Αθήνα: Ατραπός.

Ξενόγλωσση

- Ainscow, M. (2000). Reaching out to all learners. Some opportunities and challenges. In H. Daniels (Ed.), *Special Education re-formed. Beyond rhet-*

- oric? London: Falmer Press, pp. 101-122.
- Banks, J.A. (1994). *Multiethnic Education: Theory and Practice*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Barton, L. (1999). Market ideologies, education and the challenge of inclusion. In H. Daniels & P. Garner (Eds.), *Inclusive Education*. London: Kogan Page, pp. 54-62.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communicative research*. N.Y.: Hafner Publishing Company, pp. 18-25.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction*. Paris: Deminuit.
- Carrington, S. & Robinson, R. (2004). A case study of inclusive school development: a journey of learning. *The International Journal of Inclusive Education*, 8(2), pp. 141-153.
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus of Exceptional Children*, 28(3), pp. 1-16.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Elo, S. & Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), pp. 107-115.
- Evans, E. & Richardson, R.C. (1989). Developing friendship skills: key to positive mainstreaming. *Journal of Humanistic Education and Development*, 27, pp. 138-151.
- Field, K., Kauffman, E. & Saltzman, C. (1993). *Emotions and Learning Reconsidered. International Perspectives*. New York: Gardner Press.
- Hammond, H. & Ingalls, L. (2003). Teachers attitudes toward inclusion: survey results from elementary school teachers in three Southwestern rural school districts. *Rural Special Education Quarterly*, 22(2), pp. 24-30.
- Kerzner-Lipsky, D. & Gartner, A. (1999). Inclusive education: a requirement of a democratic society. In H. Daniels & P. Garner (Eds.), *Inclusive Education*. London: Kogan Page, pp. 12-23.
- Kopp, C.B., Baker, B.L. & Brown, K.W. (1992). Social skills and their correlates. Preschoolers with developmental delays. *American Journal of Mental Retardation*, 96, pp. 357-367.
- Loreman, T., Earle, C., Sharma, U. & Forlin, C. (2007). The development of instrument for measuring pre-service teachers sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22(2), pp. 150-159.
- Mittler, P. (1995). Education for all or for some? International principles and practice. *Australasian Journal of Special Education*, 19(2), pp. 5-15.
- Pfeiffer, S.I. & Reddy, L.A. (1999). *Inclusion practices with special students: Theory, research and application*. Binghamton, NY: The Haworth Press, Inc.
- Porter, G. (1994). Organization of schooling: Access and quality through inclu-

- sion. *Prospects*, XXV, No 2, UNESCO, pp. 299-310.
- Salisbury, M., Agard, J. & Semmel, M. (1995). Strategies that promote social relations among elementary students with and without severe disabilities in inclusive schools. *Exceptional Children*, 62, pp. 125-137.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O.P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), pp. 51-68.
- Stewart, C.J. & Cash, B.W. (1991). *Interviewing, Principles and Practices*. Dubuque: Wm. C. Brown Publishers.
- Thomas, D. (1982). *The experience of handicap*. London: Methuen.
- Thomas, G., Walker, D. & Webb, J. (1998). *The making of the inclusive school*. London and New York: Routledge.
- Walker, I. (1995). *Social cognition: an integrated introduction*. London: Thousand Oaks, p. 14.
- Warren, C. & Alston, A.J. (2004). An analysis of the barriers and benefits to diversity inclusion in North Carolina secondary agricultural education curricula. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 54(1), pp. 34-47.
- Whitty, G. (2002). *Making sense of education policy*. London: Paul Chapman.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. **Ιωάννης Νικ. Νοβάκος** είναι ειδικός παιδαγωγός και Προϊστάμενος του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Λασιθίου. Επίσης, είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου με ειδίκευση στην ειδική αγωγή, πτυχίου κοινωνιολογίας και διδασκαλείου ειδικής αγωγής, όλα αποκτημένα από το Πανεπιστήμιο Κρήτης. Τέλος, είναι συγγραφέας δύο επιστημονικών συγγραμμάτων, με τίτλους «**Επισκόπηση της Συμμετοχικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα**» εκδόσεων «Θερμαϊκός-Ιανός» και, «**Διοίκηση Οργανισμών (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) διαμέσου της χαρισματικής ηγεσίας**» εκδόσεων «Ζυγός». Στοιχεία Επικοινωνίας: **novakos@sch.gr**.

Δροσινού – Κορέα Μαρία
Νικήτα Χρυσούλα

Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε μαθητή με αυτισμό και παράλληλη ενταξιακή υποστήριξη στο γυμνάσιο

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναφέρεται σε μελέτη περίπτωσης μαθητή με διαταραχές αυτιστικού φάσματος που φοιτά σε γενικό γυμνάσιο της περιφέρειας Πελοποννήσου και υποστηρίζεται με ενταξιακά προγράμματα παράλληλης στήριξης. Σκοπός της είναι να εξετάσει την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής ενός στοχευμένου ατομικού δομημένου ενταξιακού προγράμματος ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) και να διερευνήσει το βαθμό που οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ) στον αυτισμό μπορούν να αντιμετωπιστούν στην παράλληλη στήριξη. Στα αποτελέσματα διαπιστώθηκε πως οι ΕΜΔ που σχετίζονται με τον αυτισμό μπορούν υπό ορισμένες προϋποθέσεις να αντιμετωπιστούν μερικώς, μέσα από ενταξιακά προγράμματα παράλληλης υποστήριξης, ενισχύοντας τις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες μαθητών με αυτισμό.

Λέξεις κλειδιά: παράλληλη στήριξη, αυτισμός, γυμνάσιο

Specific learning disabilities in students with autism and parallel integration support in high school

Abstract

This paper refers to student case study with autism spectrum disorders (ASD) who attends a public Junior High School and is supported by accession parallel support programs. Its purpose is to examine the effectiveness of the implementation of a targeted, individual, structured inclusion program for students with special education needs (TISIPfSENs) to the student and to investigate the extent to which the special learning difficulties in autism can be improved after the completion of the teaching program. The results found that the specific learning disabilities associated with autism may, under certain conditions, be partly addressed through accession parallel support programs via enhancing the cognitive, emotional and social skills of pupils with autism.

Keywords: parallel support, autism, High School

1.Εισαγωγή

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ) στο φάσμα του αυτισμού αφορούν τα πεδία της επικοινωνίας, των κοινωνικών δεξιοτήτων, της δημιουργικής σκέψης και της φαντασίας¹. Αυτές στην εφηβεία γίνονται πιο έντονες καθώς οι γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές τους ανάγκες καθίστανται περισσότερο σύνθετες. Οι μαθητές με αυτισμό εμφανίζουν δυσχέρειες στην περιοχή της μαθησιακής και σχολικής ετοιμότητας γεγονός που επηρεάζει αρνητικά την εξέλιξη της προσωπικής, σχολικής και κοινωνικής τους ζωής².

Η παρούσα εργασία διερευνά την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής ενός στοχευμένου ατομικού δομημένου διδακτικού προγράμματος παρέμβασης ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) σε έφηβο μαθητή με αυτισμό³. Αυτός φοιτά στο γυμνάσιο και υποστηρίζεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συναισθηματικής ετοιμότητας σύμφωνα με τη φιλοσοφία και τις ειδικές παιδαγωγικές αρχές που αναφέρονται στο πλαίσιο αναλυτικού προγράμματος ειδικής αγωγής (ΠΑΠΕΑ). Οι ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες (όπως η δυσλεξία) δεν ταυτοποιούνται με τις ΕΜΔ στον αυτισμό επειδή οι νευροψυχιατρικές

1 American Psychiatric Association. (2013), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition DSM-V*. Washington DC, London, England: American Psychiatric Publishing.

2 Χρηστάκης, Κ. (2011). Τα παιδιά του αυτιστικού φάσματος. Στο Κ. Χρηστάκης, *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*, Τόμος Β'. Αθήνα: Διάδραση, σσ. 190-232.

3 Δροσινού-Κορέα, Μ. (2017). Η διαδικασία της συμμετοχικής παρατήρησης, οι παιδαγωγικές σχέσεις, το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα και η χωροταξική ενσωμάτωση. Στο Μ. Δροσινού-Κορέα, *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Η "δια" της ειδικής αγωγής πρόταση εκπαίδευσης των παιδιών και νέων με ιδιαιτερότητες* Πάτρα: OPPORTUNA. (σσ. 359-360).

διαταραχές είναι πιο έντονες κατά τη διάρκεια της εφηβικής ανάπτυξης και της μετάβασης από την παιδική στην εφηβική ηλικία. Η έξαρση των δυσκολιών αυτών στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή στην εφηβεία αποτελεί μια μακρά αναπτυξιακή περίοδο διάρκειας 7 έως 8 ετών κατά την οποία πραγματοποιούνται τεράστιες και ταχύτατες αλλαγές και στους βασικούς τομείς της ανάπτυξης του ατόμου: βιοσωματικό, γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό⁴. Οι αλλαγές αυτές αφορούν κυρίως τη ραγδαία αύξηση και καθολική μεταβολή στη δομή και τη λειτουργία όλων των μελών και των οργάνων του σώματος, τη μετάβαση από τη συγκεκριμένη σκέψη του παιδιού σχολικής ηλικίας στην αφηρημένη σκέψη του εφήβου με την εμφάνιση και σταθεροποίηση νέων γνωστικών δομών. Επίσης, οι αλλαγές αναφέρονται στην συναισθηματική και εσωτερική αναζήτηση, την αστάθεια, την αναστάτωση, την ευμεταβλητότητα στην ψυχική διάθεση, καθώς επίσης και την τάση ανεξαρτητοποίησης και απομάκρυνσης από την οικογένεια που συμβαδίζει με την έντονη επιθυμία κοινωνικής αποδοχής μέσω της ένταξης και συμμόρφωσης με την ομάδα των συνομηλίκων. Βέβαια, οι αλλαγές αυτές βιώνονται πάντοτε σε συνάρτηση με τις μεγάλες κοινωνικό-δημογραφικές μεταβολές που συντελούνται σήμερα και επηρεάζουν όχι μόνο τη ψυχοσύνθεση και ιδιοσυγκρασία του εφήβου, αλλά γενικότερα τη δομή, το ρόλο και την οργάνωση όλων των μελών της οικογένειας⁵. Επιπλέον, οι μεταβολές αυτές καθιστούν τις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες των εφήβων με αυτισμό πιο σύνθετες και αυτό αποτυπώνεται στα ανομοιογενή επίπεδα ανάπτυξης τόσο στο πλαίσιο διαμόρφωσης της ταυτότητά τους, όσο και στη διάχυση και ανάληψη των καθημερινών τους ρόλων. Σύμφωνα μάλιστα με τον Χρηστάκη⁶ οι μαθητές με αυτισμό εμφανίζουν σημαντικές δυσχέρειες και προβλήματα στην περιοχή της μαθησιακής και σχολικής ετοιμότητας⁷ γεγονός που επηρεάζει αρνητικά την εξέλιξη της προσωπικής, σχολικής και κοινωνικής τους ζωής. Οι δυσκολίες αυτές συχνά διαταράσσουν σε σημαντικό βαθμό τη ζωή και την εργασία μέσα στην τάξη εμποδίζοντας αυτήν την κατηγορία μαθητών να συμβαδίσει και να ανταπεξέλθει στις μαθησιακές απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος σπουδών⁸.

Στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας βρέθηκε ότι τα βιώματα προσδιορίζονται σύμφωνα με την μαθησιακή ετοιμότητα, τη φυσιολογική ή μη ανάπτυξη στην εφηβεία και σύμφωνα με τις αλληλεπιδράσεις στο οικογενειακό, το σχολικό και το θεραπευτικό περιβάλλον. Οι ΕΜΔ στον αυτισμό μπορούν υπό

4 Χρηστάκης, Κ. (2012). *Το παιδί και ο έφηβος στην οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη.

5 Καραθανάση- Κατσαούνου, Α. (2002). *Είμαι έφηβος. Ψυχολογική Θεώρηση της Εφηβείας*. Αθήνα: Γ. Γκελμπέσης

6 Χρηστάκης, Κ. (2011). Τα παιδιά του αυτιστικού φάσματος. Στο Κ. Χρηστάκης, *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή, Τόμος Β'*. Αθήνα: Διάδραση, σσ. 190-232.

7 Δροσινού, Μ. (2009). Μεθοδολογικές οδηγίες. Στο ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2009) (επιμ.) Μ. Δροσινού, *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας- Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, σσ. 28-44.

8 Δροσινού, Μ. (1999). Ένα σχολείο για αυτιστικά παιδιά. Ημερολόγιο καταγραφής από τις επισκέψεις στο Ειδικό σχολείο για Αυτιστικά παιδιά "Linden Bridge" στο Surrey του Λονδίνου. *Ανοιχτό σχολείο*. τ.χ. 72. σσ. 26-35.

ορισμένες προϋποθέσεις να αντιμετωπιστούν μερικώς, με ενταξιακά προγράμματα παράλληλης υποστήριξης⁹, ενισχύοντας τις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες¹⁰. Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση τις δεξιότητες κοινωνικής προσαρμογής υποστηρίζει τη συνεργασία με τους άλλους, τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων και τη συμμετοχή στην μαθησιακή διαδικασία.

2. Θεωρία

2.1. Αποσαφήνιση όρων

Οι ΕΜΔ στο φάσμα του αυτισμού, διαφοροποιούνται και δεν ταυτίζονται με τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες (ΓΜΔ) που συναντώνται σε παιδιά που δεν ανήκουν στην αυτιστική διαταραχή¹¹. Οι ΓΜΔ ορίζονται μέσω των ΔΕΠΠΣ¹² και των ΑΠΣ και συνοδεύονται στην περίπτωση του αυτισμού με προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς. Η δυσλεξία ως ειδική μαθησιακή δυσκολία ορίζεται ως μια ετερογενή ομάδα νευρολογικών διαταραχών μέσω της κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης στην ανάγνωση¹³. Αυτές εκδηλώνονται με σημαντική δυσχέρεια στην κατάκτηση και χρησιμοποίηση των ακουστικών και οπτικών πληροφοριών, του λόγου, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, της κατανόησης και των μαθηματικών συλλογισμών.

2.1.1. Αυτισμός

Ο αυτισμός¹⁴ αποτελεί μία από τις σοβαρότερες νευροαναπτυξιακές διαταραχές, η οποία εμφανίζεται κατά την πρώιμη παιδική ηλικία και ως κύριο χαρακτηριστικό έχει την απόσυρση από οποιαδήποτε μορφή επικοινωνίας με το εξωτερικό περιβάλλον.

2.1.2. Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ) στο φάσμα του αυτισμού σχετίζονται με δυσκολίες και ελλείμματα που εμφανίζει το άτομο σε τρία διαφορετικά πεδία

9 Δροσινού, Μ., Δίπλα, Α., και Μωραΐτη, Ν. (2015). Η "παράλληλη" διδακτική υποστήριξη στο γυμνάσιο και η υπόθεση των ενταξιακών πρακτικών παρέμβασης. Καταγραφή αντιλήψεων γονιών και εκπαιδευτικών. Στο Ε. Ε. Ελλάδος, *Διλήμματα και Προοπτικές στην Ειδική Εκπαίδευση* (2013) (Τόμ. Α, σσ. 56-66). Αθήνα: Γρηγόρη, ISBN 978- 960-333-898-7.

10 Strogilos, V. and Tragouliou, E. (2013). Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and Teacher Education*, 35, pp. 81-91.

11 Δράκος, Γ.Δ. και Τσιναρέλης Γ.Σ. (2011). *Ψυχοκοινωνικές παράμετροι των σχολικών δυσκολιών*. Αθήνα: Διάδραση.

12 Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Π. Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών*. Στο: <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek303.pdf> (Προσπελάστηκε στις 20/01/2017).

13 Πόρποδας, Κ. (2002). *Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση

14 Δροσινού, Μ. (2001). Μελέτη πάνω στον αυτισμό .Γλασκώβη 2000. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, σσ. 83-105. Στο <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teychos4/> (Προσπελάστηκε στις 20/01/2017)

που αφορούν την κοινωνική αλληλεπίδραση¹⁵, τη λεκτική και μη επικοινωνία, τη συμπεριφορά και τη δημιουργική φαντασία. Η αναθεωρημένη έκδοση του διαγνωστικού εργαλείου DSM-V ορίζει τα διαγνωστικά κριτήρια του συνδρόμου σε δυο ομάδες, τα οποία επηρεάζουν τη λειτουργικότητα της κοινωνικής επικοινωνίας με στερεοτυπικά μοτίβα συμπεριφοράς, δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων, από την πρώιμη αναπτυξιακή περίοδο.

2.2 Διδακτικά προγράμματα σε μαθητές με Αυτισμό

Το πρωτόκολλο με το ατομικό διδακτικό πρόγραμμα λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες του εφήβου με αυτισμό και συντάσσεται με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (ΑΠΣ), στο πλαίσιο αναλυτικού προγράμματος ειδικής αγωγής (ΠΑΠΕΑ) και το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών (ΔΕΠΠΣ).

Η εκπαιδευτική και διδακτική παρέμβαση στον αυτισμό είναι άμεσα συσχετισμένη με τη δημιουργία δομημένων διδακτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων που περιλαμβάνουν διδακτικούς στόχους και αποβλέπουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην απόσβεση αρνητικών μορφών συμπεριφοράς που χαρακτηρίζουν το αυτιστικό σύνδρομο¹⁶. Ειδικότερα, το σχέδιο στοχευμένης ατομικής δομημένης ενταξιακής διδακτικής εργασίας (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) επιχειρεί να υποστηρίξει βιωματικά τα προβλήματα διδασκαλίας των μορφωτικών αγαθών και της σχολικής μάθησης. Σε αυτό καταγράφεται η κατάλληλη παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία και οι ενδεδειγμένες στρατηγικές διδασκαλίας αναφορικά με το χρονοδιάγραμμα της διδασκαλίας, τον ορισμό διδακτικών στόχων από τις νευροαναπτυξιακές περιοχές μαθησιακής ετοιμότητας, τα κριτήρια επιτυχίας, η αμοιβή καθώς και τα παιδαγωγικά διδακτικά υλικά. Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ ορίζεται με βάση τα κριτήρια της εκπαιδευτικής δομής, του ενταξιακού πλαισίου και της αξιοποίησης των βιωμάτων του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενώ η κατάρτισή του απαιτεί αξιολόγηση των επιπέδων επίτευξης του μαθητή. Ο ενδεδειγμένος σχεδιασμός και η κατάλληλη προσαρμογή του προγράμματος ορίζονται σύμφωνα με τις παιδαγωγικές αρχές της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας στις καθημερινές και τρέχουσες ανάγκες του μαθητή, προσαρμόζοντας το ΣΑΔΕΠΕΑΕ στις δυνατότητες, τις δυσκολίες και τα βιώματά του.

2.3 Το ενταξιακό πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης

Τα τελευταία χρόνια ο αριθμός ενσωμάτωσης των αυτιστικών εφήβων στη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει αυξηθεί¹⁷, αλλά το μέγεθος των προβλημάτων και

15 Δροσινού, Μ. και Τασιού, Α. (2008). Παιδαγωγικό Πρόγραμμα κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με σύνδρομο Asperger . *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου* (70), σσ. 22-28.

16 Δροσινού, Μ. Χαρπαντίδου, Μ., και Βουράκη, Β. (2010). Μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού (ΔΑΔ-ΦΑ). Παρέμβαση με διδακτικές διαφοροποιήσεις «χαρτογράφησης εννοιών». *Μέντορας*, τ. 13, σ.σ. 96-114 Στο: <http://www.pi-schools.gr/publications/mentor/>, (Προσπελάστηκε στις 20/01/2017)

17 Humphrey, N., and Lewis, S. (2008). What does 'inclusion' mean for pupils on the autistic spectrum in

των δυσκολιών με τα οποία έρχονται αντιμέτωπα δε σημειώνει ανάλογη μείωση. Η έλλειψη κοινωνικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης και το τυπικό γνωστικό προφίλ μάθησης των παιδιών με αυτισμό δεν επιτρέπει την προσαρμογή και εναρμόνιση τους στο περιβάλλον του γενικού σχολείου. Σε σχολεία αναφέρεται πως 1 στους 270 μαθητές που φοιτούν ετησίως ανήκει στο φάσμα του αυτισμού και οι γονείς ζητούν παράλληλη στήριξη από τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες, ενώ ένα ποσοστό της τάξεως του 21% των μαθητών αυτών έχει αποκλειστεί τουλάχιστον μια φορά εξαιτίας της συγκεκριμένης κατηγορίας δυσκολιών που αντιμετωπίζει.

Στη χώρα μας η στρατηγική αυτή εφαρμόζεται με το θεσμό της παράλληλης στήριξης, που προσφέρει ατομική υποστήριξη σε μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) που φοιτούν σε γενικό σχολείο, καθώς το είδος και ο βαθμός των αναγκών τους το επιτρέπει. Σύμφωνα μάλιστα με την ισχύουσα νομοθεσία (3699/2008, άρθρο 6), η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης τους, σε μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες, όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ειδικό σχολείο ή τμήμα ένταξης) ή σε περιπτώσεις που η παράλληλη στήριξη καθίσταται απαραίτητη, βάσει της γνωμάτευσης του ΚΕΔΔΥ, εξαιτίας των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (ΕΕΑ) του εκάστοτε μαθητή. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης οφείλουν να ενημερώνονται από το διευθυντή του σχολείου σχετικά με τις ανάγκες του μαθητή για τον οποίο έχει εγκριθεί η παράλληλη στήριξη, να αξιολογούν οι ίδιοι τις εκπαιδευτικές δυνατότητες του παιδιού και να συντάσσουν πρωτόκολλα με το ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε συνεργασία με το ΚΕΔΔΥ και το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής.

2.4 Σκοπός της μελέτης

Η σκοπιμότητα της μελέτης των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (ΕΜΔ) στον αυτισμό ορίζεται με βάση το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών(ΔΕΠΠΣ)¹⁸ σύμφωνα με το οποίο, οι μαθητές με αυτισμό μέσης και χαμηλής λειτουργικότητας μπορούν να φοιτούν στα γενικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και να παρακολουθούν κοινό και εξειδικευμένο αναλυτικό πρόγραμμα με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Βασική επιδίωξη της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής ενός στοχευμένου ατομικού δομημένου διδακτικού προγράμματος παρέμβασης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) σε μαθητή που δέχεται παράλληλη στήριξη στα φιλολογικά μαθήματα στο γυμνάσιο με έμφαση την ενίσχυση δεξιοτήτων συναισθηματικής ετοιμότητας.

mainstream secondary schools? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(3), pp. 132-140.

18 Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Π. Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών*. Στο: <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek303.pdf> (προσπελάστηκε στις 20/01/2017).

2.5. Ερευνητικές υποθέσεις

2.5.1. Γενική υπόθεση

Η γενική υπόθεση εστιάζει στο πρόβλημα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (ΕΜΔ) που απορρέουν από τον αυτισμό σε μαθητή σε γενικό γυμνάσιο. Εξετάζει κατ' αρχήν την δυνατότητα υποστήριξης με την παράλληλη ενταξιακή και διδακτικά δομημένη παρέμβαση στα φιλολογικά μαθήματα και τα αποτελέσματα στις επιδόσεις σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (ΑΠΣ). Επιδιώκει να αναδείξει την αποδοτικότητα των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων όπως το ΣΑΔΕΠΕΑΕ σε παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού με την επίτευξη ορισμένων μαθησιακών στόχων στα γλωσσικά μαθήματα.

Επίσης στην γενική υπόθεση, λαμβάνονται υπόψη τα προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς σε έφηβους μαθητές με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας που αναπτύσσονται παράλληλα με τη διδακτική εργασία στο γυμνάσιο. Αυτά εξετάζονται σύμφωνα με τις ψυχοδυναμικές θεωρίες μάθησης, τις στρατηγικές παρέμβασης, τους ενταξιακούς στόχους, που τίθενται κάθε φορά για την απόκτηση δεξιοτήτων κατανόησης και την επιτυχή ή μη ανταπόκριση των μαθητών.

2.5.2. Επιμέρους υποθέσεις

Στα ερευνητικά ερωτήματα ειδικότερα εξετάζονται δύο υποθέσεις.

- Η πρώτη διερευνά αν οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στον αυτισμό¹⁹ μπορούν υπό ορισμένες προϋποθέσεις να αντιμετωπιστούν στα ενταξιακά προγράμματα παράλληλης υποστήριξης.
- Η δεύτερη εξετάζει αν μπορούν να υποστηριχτούν με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ²⁰ οι δεξιότητες κοινωνικής προσαρμογής.

3. Μεθοδολογία της μελέτης

Στην παρούσα μελέτη, εργαστήκαμε με τη μεθοδολογία της έρευνας της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΕΑΕ)²¹ σε μελέτη περίπτωσης εφήβου 14 ετών με αυτισμό²² που φοιτά σε γενική τάξη γυμνασίου και δέχεται την υποστήριξη

19 Συνοδινού, Κ. (2007). *Ο παιδικός αυτισμός*. Αθήνα: Καστανιώτη.

20 Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2004) *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. USA: Springer.

Baron-Cohen, S., Scott, F. J., Williams, J., Bolton, P., Matthews, F. E. & Brayne, C. (2009). Prevalence of autism spectrum conditions: UK school-based population study. *The British Journal of Psychiatry*, 194: 500-509.

21 Αβραμίδης, Η., Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή*. Θεωρία και Εφαρμογές. Αθήνα: Παπαζήσης.

22 Χρηστάκης, Κ. (2013). Αναλυτικό Πρόγραμμα (ή πρόγραμμα σπουδών) για τα άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο Κ. Χρηστάκης, *Προγράμματα και στρατηγικές Διδασκαλίας για άτομα με*

παράλληλης στήριξης. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο μαθητής παρουσιάζει παραβατικές συμπεριφορές σύμφωνα με τους κανόνες του γυμνασίου που φοιτά, εκδηλώνοντας επιθετικές συμπεριφορές με ξύλα και μαχαίρια και εμφανίζει μεγάλη ανοχή στο κρύο περιβάλλον, στο οποίο μπορεί να περπατά ξυπόλητος σε πολύ χαμηλές θερμοκρασίες κάτω από το μηδέν.

Στα εργαλεία για τη συλλογή και αξιολόγηση ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΕΑΕ), χρησιμοποιήθηκαν οι μεθοδολογίες παρατήρησης(1), παρέμβασης(2) και ειδικής διδακτικής(3) για τα άτομα με αυτισμό.

3.1. Συγκέντρωση δεδομένων με τη μεθοδολογία συμμετοχικής παρατήρησης

Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν με καταγραφές από τις εμπειρικές παρατηρήσεις με λίστες ελέγχου βασικών δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) στις νευροαναπτυξιακές περιοχές της μαθησιακής ετοιμότητας(1), των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών(ΕΕΑ) (2), όπως αποτυπώνονται στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος ειδικής αγωγής (ΠΑΠΕΑ), των γενικών μαθησιακών δυσκολιών (ΓΜΔ) (3) σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ των φιλολογικών μαθημάτων στο γυμνάσιο και των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στο φάσμα του αυτισμού (ΕΜΔ-ΦΑ) (4). Οι καταγραφές αποτυπώθηκαν σε πίνακες άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης (ΑΠΑ) σε τρεις φάσεις αρχική, ενδιάμεση και τελική.

Στην μαθησιακή ετοιμότητα καταγράφηκαν και αξιολογήθηκαν οι επιδόσεις και αποκλίσεις του συγκεκριμένου μαθητή αναφορικά με το επίπεδο της τάξης του και του εξαμήνου φοίτησης και συμπληρώθηκαν οι ΛΕΒΔ στις νευροαναπτυξιακές περιοχές του προφορικού λόγου, της ψυχοκινητικότητας, των νοητικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης. Στο ΠΑΠΕΑ καταγράφηκαν οι ΕΕΑ με τις ΛΕΒΔ στις περιοχές της σχολικής ετοιμότητας, των βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, των κοινωνικών δεξιοτήτων, των δημιουργικών δραστηριοτήτων και της προεπαγγελματικής ετοιμότητας. Στην περιοχή των ΓΜΔ, καταγράφηκαν και αξιολογήθηκαν οι επιδόσεις του μαθητή με τις ΛΕΒΔ στις περιοχές των γλωσσικών δεξιοτήτων, των δεξιοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας, των μαθηματικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων συμπεριφοράς. Τέλος, στη περιοχή των ΕΜΔ στο φάσμα του αυτισμού, καταγράφηκαν και αξιολογήθηκαν οι επιδόσεις του μαθητή με τις ΛΕΒΔ στις δεξιότητες της επικοινωνίας, των κοινωνικών δεξιοτήτων, της σκέψης και της φαντασίας.

3.2. Συγκέντρωση δεδομένων με τη μεθοδολογία παρέμβασης

Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν με καταγραφές από τη μεθοδολογία της διεπιστημονικής παρέμβασης και το έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ)

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης. Αθήνα: Διάδραση, σσ. 77-102.

με τη διαδικασία της αυτοπαρατήρησης και της ετεροπαρατήρησης²³. Η συλλογή στοιχείων και πληροφοριών που αφορούσαν το μαθητή συμπληρώθηκαν με την καταγραφή των αλληλεπιδραστικών συμπεριφορών του φιλολόγου -ειδικού παιδαγωγού με τους άλλους καθηγητές, και με τους ειδικούς επιστήμονες που φρόντιζαν με ιδιωτικές θεραπείες το μαθητή.

Η συγκέντρωση δεδομένων με τη μεθοδολογία παρέμβασης επικεντρώθηκε στη βελτίωση της συναισθηματικής ετοιμότητας των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, την κατανόηση και το σχηματισμό διαπροσωπικών σχέσεων και την κοινωνικοποίηση και την ανατροφοδότηση στη διαδικασία της μάθησης. Παράλληλα συγκέντρωσε δεδομένα από την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων του μαθητή τόσο με τους καθηγητές, τους ειδικούς θεραπευτές όσο και με τους συμμαθητές. όταν αυτές λειτουργούσαν ευνοϊκά στην αύξηση των επιπέδων του αυτοσυναισθήματος, της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικότητάς.

3.3. Συγκέντρωση δεδομένων με τη μεθοδολογία ΣΑΔΕΠΕΑΕ

Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν στο έντυπο καταγραφής του διδακτικού προγράμματος σύμφωνα με τη μεθοδολογία της ειδικής διδακτικής και την εφαρμογή του στοχευμένου ατομικού δομημένου ενταξιακού προγράμματος ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) με στόχο την ενίσχυση της συναισθηματικής οργάνωσης του μαθητή. Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με διαφοροποιημένους διδακτικούς στόχους και βήματα, με συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα και διαφοροποιημένα παιδαγωγικά υλικά υποστήριξε τα φιλολογικά μαθήματα.

Ο μακροπρόθεσμος στόχος ορίστηκε με τη <<βελτίωση των επιπέδων της συναισθηματικής οργάνωσης του μαθητή>>, ο μεσοπρόθεσμος στόχος τέθηκε με την <<συνεργασία του μαθητή με τους άλλους με έμφαση τα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος>>. Ο βραχυπρόθεσμος στόχος πάνω στον οποίο δομήθηκε και οργανώθηκε όλο το διδακτικό πρόγραμμα, ορίστηκε ως εξής <<ο μαθητής να συνεργάζεται με πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος κατά τη διάρκεια των γλωσσικών μαθημάτων>>. Ο στόχος αυτός προέρχεται από την νευροαναπτυξιακή περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης, από την ενότητα της συνεργασίας με άλλους, ενώ εμπίπτει και σε άλλες περιοχές του ΠΑΠΕΑ αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες, την κοινωνική προσαρμογή, τις δημιουργικές δραστηριότητες και τις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες. Ακόμη, ο διδακτικός στόχος επιμερίστηκε και διαιρέθηκε σε μικρότερα βήματα για την καλύτερη εφαρμογή και κατανόηση των κοινωνικών και

23 Δροσινού, Μ. Χαρπαντίδου, Μ., και Βουράκη, Β. . (2010). Μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού (ΔΑΔ-ΦΑ). Παρέμβαση με διδακτικές διαφοροποιήσεις <<χαρτογράφησης εννοιών>>. *Μέντορας*, τ. 13, σ.σ. 96-114 Στο: <http://www.pi-schools.gr/publications/mentor/>. (Προσπελάστηκε στις 20/01/2017)

συναισθηματικών δεξιοτήτων από τον μαθητή, τα οποία καταγράφηκαν με συγκεκριμένη ιεραρχική σειρά ανάλογα με τη δυσκολία που παρουσίαζαν και είναι τα ακόλουθα :

- 1^ο βήμα: Ο μαθητής να συνεργάζεται με τους καθηγητές του μέσα στη τάξη,
- 2^ο βήμα: Ο μαθητής να συνεργάζεται με τους καθηγητές του με ορισμένο παιδαγωγικό υλικό – παιχνίδι και ντοσιέ.
- 3^ο βήμα: Ο μαθητής να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του (σε σχέση ένα-δυο άτομα) κατά τη διάρκεια μικροομαδικών γλωσσικών ασκήσεων σε κολάζ λέξεων.
- 4^ο βήμα: Ο μαθητής να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του (σε σχέση ένα-δυο άτομα) σε γλωσσικές ασκήσεις συνδυάζοντας τον προφορικό με το γραπτό λόγο.
- 5^ο βήμα: Ο μαθητής να συνεργάζεται με όλους τους καθηγητές και συμμαθητές, κατανοώντας και αποδίδοντας γραπτώς το περιεχόμενο σύντομου κειμένου.

Τα διδακτικά βήματα γλωσσικών δεξιοτήτων προσεγγίστηκαν με δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας και ειδικές διαφοροποιημένες γλωσσικές δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης στα φιλολογικά μαθήματα, με συχνότητα παρέμβασης 1-2 φορές την εβδομάδα στη συνήθη τάξη. Με την ολοκλήρωση του προγράμματος ΣΑΔΕΠΕΑΕ ακολούθησε η πειραματική σύνταξη πέντε κειμένων με βιοματικές κοινωνικές ιστορίες στα οποία αξιολογήθηκαν με ερωτήσεις κατανόησης τα προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς, με σκοπό την επαλήθευση της αποτελεσματικότητας του διδακτικού προγράμματος παράλληλης στήριξης.

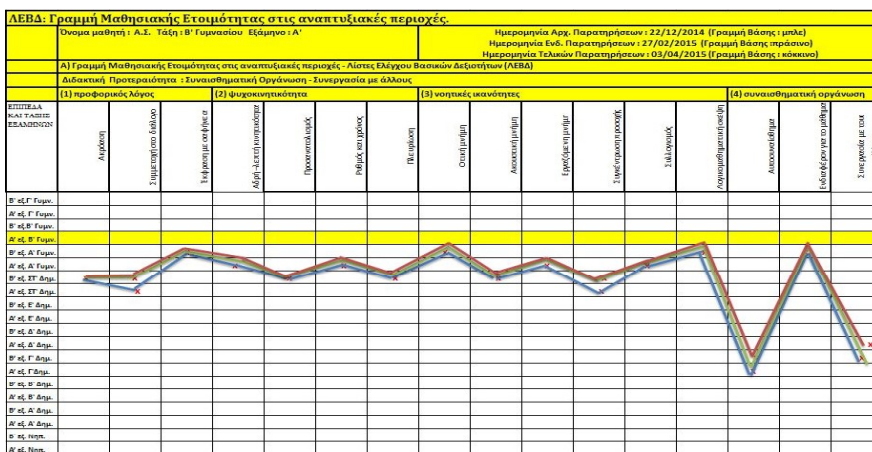
4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Μετά από εμπειριστατωμένη μελέτη των δεδομένων της παρούσας έρευνας διαπιστώθηκε η εγκυρότητα και των δυο ερευνητικών υποθέσεων.

4.1. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στον αυτισμό μπορούν υπό ορισμένες προϋποθέσεις να αντιμετωπιστούν μερικώς μέσα από ενταξιακά προγράμματα παράλληλης στήριξης

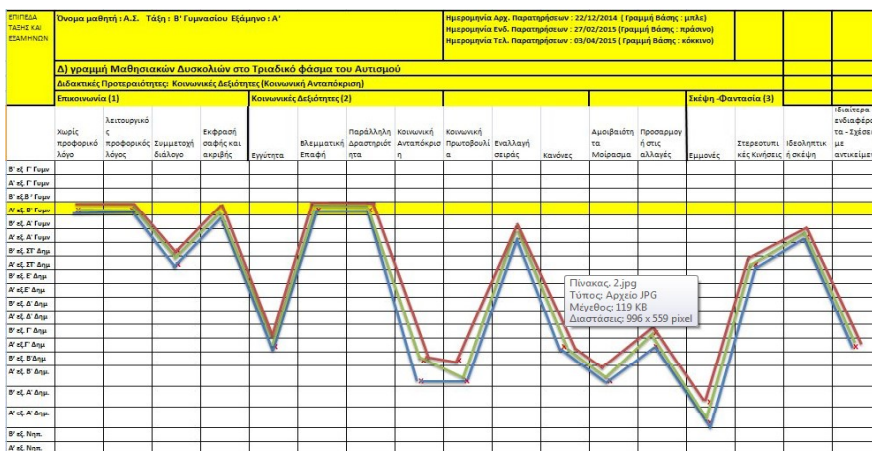
Η πρώτη ερευνητική υπόθεση, αποδείχθηκε μερικώς υπογραμμίζοντας πως οι ΕΜΔ στον αυτισμό μπορούν υπό ορισμένες προϋποθέσεις να αντιμετωπιστούν μέσα από ενταξιακά προγράμματα παράλληλης στήριξης ενισχύοντας μάλιστα τις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες. Τα αποτελέσματα προέκυψαν μέσα από τις άτυπες παιδαγωγικές αξιολογήσεις (ΑΠΑ) (αρχική-ενδιάμεση-τελική) και τη συμπλήρωση των ΛΕΒΔ στην μαθησιακή ετοιμότητα (πίνακας 1) και στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο φάσμα του αυτισμού (πίνακας 2).

Πίνακας 1: Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση - μαθησιακή ετοιμότητα



Στο πίνακα μεταβολών της μαθησιακής ετοιμότητας, ο μαθητής κατά την αρχική άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση (ΑΠΑ) υστερούσε σημαντικά στην περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης ως προς το αυτοσυναίσθημα και τη συνεργασία με άλλους, καθώς επίσης και στο πεδίο της συγκέντρωσης προσοχής και της συμμετοχής στο διάλογο.

Πίνακας 2: Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση – ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο φάσμα του αυτισμού



Κατά την τελική ΑΠΑ στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης υπήρξε σταδιακή βελτίωση ενός έως και δύο εξαμήνων στις παραπάνω περιοχές

Παραπομπή: Δροσινού-Κορέα, Μ., Νικήτα, Χ.(2018), Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε μαθητή με αυτισμό και παράλληλη ενταξιακή υποστήριξη στο γυμνάσιο, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 26/2018, σ.σ. 33-50. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

ενισχύοντας κατά αυτόν τον τρόπο τόσο τις νοητικές και γνωστικές δεξιότητες του μαθητή όσο και τις συναισθηματικές.

Στον πίνακα μεταβολών των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στο φάσμα του αυτισμού, ο μαθητής κατά την αρχική ΑΠΑ παρουσίαζε σημαντικές ελλείψεις, τόσο στο πεδίο των κοινωνικών δεξιοτήτων ως προς την ανταπόκριση και πρωτοβουλία όσο, και στη σκέψη και τη φαντασία εξαιτίας της φύσης της συγκεκριμένης διαταραχής. Στη τελική ΑΠΑ σημειώθηκε μικρή πρόοδος, μειώνοντας έτσι την ένταση των αυτιστικών του χαρακτηριστικών και ενισχύοντας σημαντικά τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες.

Η πρώτη ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώνεται ακόμη μέσα από τη συμμετοχή και επιτυχή ανταπόκριση του μαθητή στο σύνολο των διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης στα γλωσσικά μαθήματα. Ο μαθητής σε συνεργασία με τη φιλόλογο- ειδική παιδαγωγό κατόρθωσε να ολοκληρώσει μερικώς εργασίες και ασκήσεις που αφορούσαν το μάθημα της γλώσσας με βοήθεια. Βελτίωσε το επίπεδο των γνωστικών δεξιοτήτων, κατανοώντας γραμματικούς κανόνες, ενισχύοντας τη συναισθηματική κατάσταση, μέσω της ικανοποίησης που βίωνε, όταν ολοκλήρωνε τις διαφοροποιημένες γλωσσικές εργασίες (Γράφημα, 1). Ακόμη μέσω της συνεργατικής σχέσης που ανέπτυξε τόσο με τον εκπαιδευτικό όσο και με άλλους συμμαθητές του βελτίωσε τις κοινωνικές δεξιότητες.

Γράφημα 1: Διαφοροποιημένες γλωσσικές δραστηριότητες στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης



Η πρώτη ερευνητική υπόθεση αποδείχθηκε μερικώς, μέσω της βιβλιογραφίας και της έρευνας²⁴ που πραγματοποιήθηκε σε γενικά σχολεία

24 Symes, W and Humphrey, N. (2011). School factors that facilitate or hinder the ability of teaching assistants to effectively support pupils with autism spectrum disorders (ASDs) in mainstream secondary schools. *Journal*

της Αγγλίας, και αναφέρεται στην αποτελεσματική διδακτική υποστήριξη που παρέχεται καθημερινά από τους βοηθούς διδασκαλίας (teaching assistants) σε μαθητές με αυτισμό. Οι βοηθοί δάσκαλοι λειτουργούν ως σημαντικά εργαλεία ένταξης που μπορούν να υποστηρίξουν τόσο ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων με αυτιστικές δυσκολίες, όσο και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό της τάξης στο διδακτικό του έργο. Βέβαια για την επιτυχή πραγμάτωση των παραπάνω, αναγκαία κρίνεται η συνολική προσέγγιση και κατανόηση της έννοιας της ένταξης, καθώς επίσης και η εφαρμογή μιας σειράς πρακτικών σε κάθε σχολείο. Η ύπαρξη συντονιστών και συμβούλων ειδικής αγωγής για την καθοδήγηση του προσωπικού, η εκπαίδευση και κατάρτιση του προσωπικού, η μείωση του εκφοβισμού, η δυνατότητα ευελιξίας και προσαρμοστικότητας στο πρόγραμμα διδασκαλίας αλλά και οι ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά αναφέρονται στις καλές πρακτικές.

Ανάλογη έρευνα²⁵ έχει πραγματοποιηθεί σε ελληνικά σχολεία και εξετάζει την αποτελεσματικότητα των τάξεων συνδιδασκαλίας έχει δείξει, πως το μοντέλο δασκάλου-βοηθού που κυριαρχεί στη χώρα μας και υποστηρίζει πως ο ένας εκπαιδευτικός καθοδηγεί το σύνολο, ενώ ο άλλος προσφέρει βοήθεια ατομικά ή σε μικρή ομάδα μαθητών, έχει απτά αποτελέσματα αρκεί να πληρούνται μια σειρά από βασικά προαπαιτούμενα και προϋποθέσεις. Ανάμεσα σε αυτά ανήκει η σαφής κατανόηση των ρόλων και των ευθυνών από τους εκπαιδευτικούς, η αμοιβαία εμπιστοσύνη και ο σεβασμός μεταξύ των διδασκόντων αλλά και ο σωστός χρονικός προσανατολισμός για την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου. Ακόμα, στις προϋποθέσεις συμπεριλαμβάνονται η κατάλληλη εξατομίκευση ή διαφοροποίηση για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ), η σωστή κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και φυσικά η συνεργασία των διδασκόντων με τους γονείς του εκάστοτε μαθητή.

4.2. Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ μπορεί να υποστηρίξει μερικώς δεξιότητες κοινωνικής προσαρμογής σε παράλληλη στήριξη

Η δεύτερη υπόθεση αποδεικνύεται μερικώς με τις μελέτες που έχουμε μνημονεύσει, οι οποίες αναφέρουν ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ μπορεί να υποστηρίξει δεξιότητες κοινωνικής προσαρμογής σε ενταξιακό πρόγραμμα παράλληλης υποστήριξης στα φιλολογικά μαθήματα στο γυμνάσιο κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις.

Οι ΕΜΔ στον αυτισμό μπορούν να ελεγχθούν με την ανάπτυξη του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, με το οποίο υποστηρίζεται το θετικό σχολικό κλίμα και η αποδοχή των ιδιαιτεροτήτων του μαθητή με αυτισμό στη σχολική κοινότητα. Οι στοχευμένες δεξιότητες κοινωνικής προσαρμογής ελέγχονται με τη δημιουργία

of Research in Special Educational Needs, 11(3), p.p.153–161

25 Strogilos, V and Tragoulia, E. (2013). Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and Teacher Education*, 35, pp. 81-91.

διαπροσωπικών σχέσεων και με τη συμμετοχή του μαθητή με αυτισμό στη μαθησιακή διαδικασία στην τάξη. Τα αποτελέσματα προέκυψαν μέσα από τις ΑΠΑ (αρχική-ενδιάμεση-τελική) στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) όπως αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ (πίνακας 3) και τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες (ΓΜΔ) σύμφωνα με τα ΔΕΙΠΙΣ και τα ΑΠΣ (πίνακας 4).

Πίνακας 3: Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση – ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΕΞΑΜΗΝΟΝ	Όνομα μαθητή : Α.Σ. Τάξη : Β' Γυμνασίου Εξάμηνο : Α'										Ημερομηνία Αρχ. Παρατήρησης : 22/12/2014 (Γραμμή Βάσης : μπλε)		Ημερομηνία Ενδ. Παρατήρησης : 27/02/2015 (Γραμμή Βάσης : πράσινο)		Ημερομηνία Τελ. Παρατήρησης : 03/04/2015 (Γραμμή Βάσης : κόκκινο)	
	Β) γραμμή Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)															
Διδακτικές Προτεραιότητες: Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες: Γραφή																
Μαθησιακή ετοιμότητα (1)			Βασικές Ακαδημαϊκές δεξιότητες (2)				Κοινωνικές δεξιότητες (3)			Δημιουργικές Δραστηριότητες (4)		Προπαγανδιστική Ετοιμότητα (5)				
Προφ. Λόγος	Ψυχοκινητικά στοιχεία	Νοητικές ικανότητες	Συναίσθ. Οργάνωση	Ανάγνωση	κατανόηση	Γραφή	Μαθηματικά	Αυτονομία στο περιβάλλον	Κοιν. Συμπεριφ.	Προσαρμογή στο περιβ.	Ελεύθ. χρόνος	Αισθ. Τέχνης	Προπαγ. Δεξιότητες	Επαγ. προσανατολισμός		
B' εβ. Γ' Γυμν																
A' εβ. Γ' Γυμν																
B' εβ. B' Γυμν																
A' εβ. B' Γυμν																
A' εβ. A' Γυμν																
B' εβ. ΣΤ' Δημ																
A' εβ. ΣΤ' Δημ																
B' εβ. Ε' Δημ																
A' εβ. Ε' Δημ																
B' εβ. Δ' Δημ																
A' εβ. Δ' Δημ																
B' εβ. B' Δημ																
A' εβ. B' Δημ																
B' εβ. A' Δημ																
A' εβ. A' Δημ																
B' εβ. Νηπ																
A' εβ. Νηπ																

Στο πίνακα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, όπως αυτές αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ, ο μαθητής κατά την αρχική ΑΠΑ βρισκόταν σε χαμηλά επίπεδα, τόσο στην περιοχή των κοινωνικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, όσο και στο πεδίο της συναισθηματικής του οργάνωσης. Μετά την εφαρμογή όμως του εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος ΣΑΔΕΠΕΑΕ, τροποποιήθηκε μερικώς το σχολικό κλίμα και η καταγραφή της τελικής ΑΠΑ έδειξε ότι η εικόνα του μαθητή παρουσίασε ανοδική πορεία. Η βελτίωση της κοινωνικής του συμπεριφοράς με τη μείωση των επιθετικών συμπεριφορών και την παραβατική χρήση αιχμηρών αντικειμένων συνέβαλε στην ενίσχυση των κοινωνικών του δεξιοτήτων και στην ανάπτυξη και διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων στο χώρο του σχολείου.

Στον πίνακα των γενικών μαθησιακών δυσκολιών, ο μαθητής στην αρχική ΑΠΑ είχε σημαντικές ελλείψεις στην περιοχή των γλωσσικών δεξιοτήτων, των δεξιοτήτων συμπεριφοράς καθώς και στο πεδίο της συναισθηματικής του οργάνωσης. Η αλλαγή της στάσης του σχολείου ως προς τις προσδοκίες για την εφαρμογή των

ΑΠΣ στα γλωσσικά μαθήματα, αποτυπώθηκε με αύξηση κατά ένα και δύο εξάμηνα στις παραπάνω περιοχές γεγονός που βοήθησε το μαθητή. Έτσι ενισχύθηκε η συναισθηματική ετοιμότητα και κινητοποίηση για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία αυξάνοντας σε μεγάλο βαθμό την προσοχή με τη συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών στα σχολικά γλωσσικά μαθήματα.

Πίνακας 4: Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση – γενικές μαθησιακές δυσκολίες

ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΑΧΗΣ ΚΑΙ ΕΞΑΜΗΝΩΝ		ΠΙΝΑΚΑΣ ΓΕΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ										Όνομα		Τάξη : Β' Γυμνασίου, Εξάμηνο: Α'		Ημερομηνία Αρχ. Παρατηρήσεων : 22/12/2014 (Γραμμή Βάσης : μπλε) Ημερομηνία Ενδ. Παρατηρήσεων : 27/02/2015 (Γραμμή Βάσης πράσινο) Ημερομηνία Τελ. Παρατηρήσεων : 03/04/2015 (
Διδακτική προτεραιότητα: Δεξιότητες Συμπεριφοράς(εξάλειψη παραβατικών συμπεριφορών)																	
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ-ΓΛΩΣΣΑΣ (1)		ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ (2)					ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ (3)					ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ(4)					
ενδεικν. συμπεριφορών	ανάγν.	λέξιμο	ήχηματ.	λέξιμ. κωδ.	λέξιμ. κωδ.	ανάγν. κωδ.	ανάγν. κωδ.	ανάγν. κωδ.	ανάγν. κωδ.	ανάγν. κωδ.	ανάγν. κωδ.	ανάγν. κωδ.	ανάγν. κωδ.	ανάγν. κωδ.	ανάγν. κωδ.	ανάγν. κωδ.	ανάγν. κωδ.
Β' εξ. Γ Γυμν																	
Α' εξ. Γ Γυμν																	
Β' εξ. Β' Γυμν																	
Α' εξ. Β' Γυμν																	
Β' εξ. Α' Γυμν																	
Α' εξ. Α' Γυμν																	
Β' εξ. ΣΤ Δημ																	
Α' εξ. ΣΤ Δημ																	
Β' εξ. Ε' Δημ																	
Α' εξ. Ε' Δημ																	
Β' εξ. Δ' Δημ																	
Α' εξ. Δ' Δημ																	
Β' εξ. Γ' Δημ																	
Α' εξ. Γ' Δημ																	
Β' εξ. Β' Δημ																	
Α' εξ. Β' Δημ																	
Β' εξ. Α' Δημ																	
Α' εξ. Α' Δημ																	
Β' εξ. Νηπ.																	
Α' εξ. Νηπ.																	

Σε αντίστοιχα αποτελέσματα κατέληξαν και οι έρευνες²⁶ κατά τις οποίες σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν με επιτυχία εξατομικευμένα διδακτικά προγράμματα, όπως το ΣΑΔΕΠΕΑΕ σε μαθητές με αυτισμό. Αυτές είχαν θετικά αποτελέσματα για την πλειονότητα των μαθητών αυτών, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να διδαχθούν γλωσσικές δεξιότητες «για να διαβάζουν το νου» και διευκολύνοντας τους σταδιακά να βελτιώσουν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές επιτεύξεις.

5. Συμπεράσματα – προτάσεις

Από την εφαρμογή του προγράμματος για την αντιμετώπιση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (ΕΜΔ) σε μαθητή με αυτισμό που υποστηρίζεται σε πρόγραμμα ενταξιακής παράλληλης υποστήριξης στο γυμνάσιο συμπεραίνουμε, ότι μπορεί να έχει περιορισμένα αποτελέσματα στα φιλολογικά μαθήματα

26 Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2004). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. USA:Springer.
 Baron-Cohen, S., Scott, F. J., Williams, J., Bolton, P., Matthews, F. E. & Brayne, C. (2009). Prevalence of autism spectrum conditions: UK school-based population study. *The British Journal of Psychiatry*, 194: 500-509.

Παραπομπή: Δροσινού-Κορέα, Μ., Νικήτα, Χ.(2018), Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε μαθητή με αυτισμό και παράλληλη ενταξιακή υποστήριξη στο γυμνάσιο, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 26/2018, σ.σ. 33-50. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

ακόμη και όταν οι προσδοκίες με τα ΑΠΣ εκτιμώνται με παιδαγωγικό ρεαλισμό. Σε ανάλογα συμπεράσματα έχουν καταλήξει έρευνες οι οποίες έχουν δείξει την αποδοτικότητα των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων όπως το ΣΑΔΕΠΕΑΕ σε παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού με το ποσοστό επίτευξης των μαθησιακών στόχων να κυμαίνεται από 40 έως και 87,5 % επιβεβαιώνοντας κατά αυτό τον τρόπο τους περιορισμούς στην αποτελεσματικότητα του προγράμματος.

Κλείνοντας, υπογραμμίζεται ότι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη τα προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς σε έφηβους μαθητές με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας που αναπτύσσονται παράλληλα με τη διδακτική εργασία στο γυμνάσιο. Ακόμη, σε μελλοντικές έρευνες προτείνεται να χρησιμοποιηθεί μεγαλύτερο δείγμα μαθητών με αυτισμό στο γυμνάσιο, ώστε τα αποτελέσματά τους να παρουσιάζουν συγκριτικά στατιστικό ενδιαφέρον για μελέτες αναφορικά με τις θεωρίες μάθησης, τις στρατηγικές παρέμβασης, τους ενταξιακούς στόχους, που τίθενται κάθε φορά για την απόκτηση δεξιοτήτων και την επιτυχία ή μη ανταπόκριση των μαθητών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αβραμίδης, Η. και Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή*. Θεωρία και Εφαρμογές. Αθήνα: Παπαζήση.
- Δράκος, Γ.Δ. και Τσιναρέλης Γ.Σ. (2011). *Ψυχοκοινωνικές παράμετροι των σχολικών δυσκολιών*. Αθήνα: Διάδραση.
- Δροσινού, Μ. (1999). Ένα σχολείο για αυτιστικά παιδιά. Ημερολόγιο καταγραφής από τις επισκέψεις στο Ειδικό σχολείο για Αυτιστικά παιδιά «Linden Bridge» στο Surrey του Λονδίνου. *Ανοιχτό σχολείο*(72), σσ. 26-35.
- Δροσινού, Μ. και Τασίου, Α. (2008). Παιδαγωγικό Πρόγραμμα κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με σύνδρομο Asperger. *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*(70), σσ. 22-28.
- Δροσινού, Μ., Δίπλα, Α., και Μωραΐτη, Ν. (2015). Η “παράλληλη” διδακτική υποστήριξη στο γυμνάσιο και η υπόθεση των ενταξιακών πρακτικών παρέμβασης. Καταγραφή αντιλήψεων γονιών και εκπαιδευτικών. Στο Ε. Ε. Ελλάδος, *Διλήμματα και Προοπτικές στην Ειδική Εκπαίδευση* (2013) (Τόμ. Α, σσ. 56-66). Αθήνα: Γρηγόρη, ISBN 978- 960-333-898-7.
- Δροσινού-Κορέα, Μ. (2017). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Η “δια” της ειδικής αγωγής πρόταση εκπαίδευσης των παιδιών και νέων με ιδιαιτερότητες* Πάτρα: OPPORTUNA
- Καραθανάση- Κατσαούνου, Α., (2002). *Είμαι έφηβος. Ψυχολογική Θεώρηση της Εφηβείας*. Αθήνα: Γ. Γκελμπέσης.

- Συνοδινού, Κ. (2007). *Ο παιδικός αυτισμός*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). Τα παιδιά του αυτιστικού φάσματος. Στο Κ. Χρηστάκης, *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή, Τόμος Β'*, σσ. 190-232. Αθήνα: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. (2012). *Το παιδί και ο έφηβος στην οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Χρηστάκης, Κ. (2013). Αναλυτικό Πρόγραμμα (ή πρόγραμμα σπουδών) για τα άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο Κ. Χρηστάκης, *Προγράμματα και στρατηγικές Διδασκαλίας για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση, σσ. 77-102.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2009) (επιμλ) Μ. Δροσινού, *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας- Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων

Ξενόγλωσση

- Baron-Cohen, S., Scott, F. J., Williams, J., Bolton, P., Matthews, F. E. & Brayne, C. (2009). Prevalence of autism spectrum conditions: UK school-based population study. *The British Journal of Psychiatry*, 194: 500-509.
- American Psychiatric Association. (2013), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition DSM-V*. Washington DC, London, England: American Psychiatric Publishing.
- Humphrey, N and Lewis, S. (2008). What does 'inclusion' mean for pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(3), pp. 132-140.
- Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2004). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. USA:Springer.
- Strogilos, V and Tragoulia, E. (2013). Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and Teacher Education*, 35, pp. 81-91.
- Symes, W and Humphrey, N. (2011). School factors that facilitate or hinder the ability of teaching assistants to effectively support pupils with autism spectrum disorders (ASDs) in mainstream secondary schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(3), p.p.153–161.

Ιστοσελίδες

- Δροσινού, Μ. (2001). Μελέτη πάνω στον αυτισμό. Γλασκώβη 2000. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, σσ. 83-105. Στο <http://>

www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyχος4/, (Προσπελάστηκε στις 20/01/2017)

Δροσινού, Μ. Χαρπαντίδου, Μ., και Βουράκη, Β. (2010). Μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού (ΔΑΔ-ΦΑ). Παρέμβαση με διδακτικές διαφοροποιήσεις <<χαρτογράφησης εννοιών>>. Στο: <http://www.pi-schools.gr/publications/mentor/>, *Μέντορας*, τ. 13, σ.σ. 96-114 (Προσπελάστηκε στις 20/01/2017)

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Π. Ι. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών. Στο: <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek303.pdf> (Προσπελάστηκε στις 20/01/2017).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η **κ. Δροσινού – Κορέα Μαρία**, είναι διδάκτορας κλινικής ψυχολογίας, ειδική παιδαγωγός και επίκουρη καθηγήτρια ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στη σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Εργάζεται περισσότερο από τέσσερις δεκαετίες στην ειδική αγωγή και έχει υπηρετήσει το αντικείμενο από τη θέση της παρέδρου στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο από το 2000-2011. Στοιχεία Επικοινωνίας: **drossinou@hotmail.com, drossinou@uop.gr**.

Η **κ. Νικήτα Χρυσούλα** είναι φιλόλογος και κάτοχος του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Εργάζεται ως εκπαιδευτικός στην ιδιωτική εκπαίδευση. Στοιχεία Επικοινωνίας: **xrusanik87@hotmail.com**.

Πατιώ Μαρία
Αλεξούδα Γεωργία

Τοπική Ιστορία της Μουσικής της Θεσσαλονίκης στον 20ο αιώνα: Σχέδια εργασίας με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.

Περίληψη

Η εργασία στοχεύει στη διάχυση της εμπειρίας που αποκτήθηκε μέσω συγκεκριμένων σχεδίων εργασίας, ως καλής πρακτικής για τη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας της Μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παρουσιάζονται τρία πιλοτικά διαθεματικά σχέδια εργασίας (projects) που αφορούν την Ιστορία της Μουσικής της Θεσσαλονίκης στον 20^ο αιώνα και αξιοποιούν τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.). Ένα από αυτά τα σχέδια εργασίας υλοποιήθηκε στο πλαίσιο ενός έργου eTwinning. Τα σχέδια εργασίας υλοποιήθηκαν στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης κατά το σχολικό έτος 2014-2015. Αρχικά, στην εργασία επιχειρείται η αποσαφήνιση και η ανάλυση του όρου “Τοπική Ιστορία της Μουσικής” και παρουσιάζεται η διδακτική της. Στη συνέχεια παρουσιάζονται η μεθοδολογία και η εμπειρία της υλοποίησης των σχεδίων εργασίας (projects). Τέλος, συνοψίζονται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις της εργασίας.

Λέξεις κλειδιά: Τοπική Ιστορία της Μουσικής, Σχέδιο εργασίας, Προγραμματισμός παιχνιδιών γνώσεων, eTwinning, CLIL

Local History of Music in Thessaloniki through the 20th century: Project based learning approaches with the use of ICT

Abstract

The aim of the project is to disseminate the experience gained, as a good practice for teaching the Local History of Music in Secondary Education. Three pilot cross-thematic projects are presented, concerning an inter-cultural collaboration on the History of Music in Thessaloniki in the 20th century, which exploit Information and Communication Technologies (I.C.T.). The projects were implemented at the Experimental School of the University of Thessaloniki during the school year 2014-2015 and one of them took place in the context of an eTwinning project. Initially, a clarification and analysis of the term “Local History of Music” is attempted, as well as a presentation of teaching of the field. Subsequently, the methodology and experience on the implementation of the projects are presented. Finally, the conclusions and proposals of the work are summarized.

Key words: Local History of Music, Project, Game programming, eTwinning, CLIL

1. Εισαγωγή

Η Ιστορία της Μουσικής αποτελεί έναν από τους σημαντικούς τομείς σπουδής κατά τη διάρκεια εκπαιδευτικών προγραμμάτων μουσικών σπουδών σε διάφορα παιδαγωγικά περιβάλλοντα μάθησης και βαθμίδες εκπαίδευσης. Η διδασκαλία της στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζει ιδιαιτερότητες και δυσκολίες με αποτέλεσμα την προσπάθεια αναζήτησης τρόπων για πιο αποτελεσματική διδασκαλία της, με τη μορφή πρακτικών ιδεών προς εφαρμογή¹. Η Τοπική Ιστορία και κατ' επέκταση η Τοπική Ιστορία της Μουσικής, προτείνεται στη σχολική εκπαίδευση περισσότερο ως μέθοδος και όχι ως ένα ξεχωριστό είδος ιστορικής προσέγγισης. Το «γενέθλιο πολιτιστικό περιβάλλον» ενός ανθρώπου διαμορφώνει την ιδιαίτερη προσωπική, κοινωνική και καλλιτεχνική του ταυτότητα. Η παγκοσμιοποίηση και η χρήση του Διαδικτύου συχνά εμποδίζει τους νέους όχι μόνο να γίνουν μέτοχοι των ιδιαίτερων μουσικών τους πολιτισμών, αλλά ακόμη και να αναπτύξουν ιδιαίτερες μουσικές ταυτότητες. Η μουσική εκπαίδευση σήμερα αντιμετωπίζει μια σοβαρή πρόκληση: τη διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας των νέων σε σχέση με τη μουσική εκπαίδευση που τους παρέχεται. Οι ταυτότητες των ανθρώπων, όπως αναφέρει ο Volgsten² δεν είναι

1 Ανδρούτσος, Π. (2006), Δημιουργία και πειραματική εφαρμογή ενός μοντέλου διδασκαλίας της ιστορίας της μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, τεύχος 3, σ.σ.51-69.

2 Volgsten, U. (2014), Music, Culture, Politics - Communicating Identity, Authenticity and Quality in the 21st

φυσικά προδιαγεγραμμένες ούτε δεδομένες, και αφορούν σε ό,τι εμπεριέχουν αλλά και σε ό,τι αποκλείουν.

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην παρουσίαση τριών πιλοτικών διαθεματικών σχεδίων εργασίας (projects) που αφορούν την Ιστορία της Μουσικής της Θεσσαλονίκης μέσα στον 20^ο αιώνα, ειδικότερα μετά την απελευθέρωσή της το 1912 και αξιοποιούν τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.). Βασικός στόχος αυτών των διαθεματικών σχεδίων εργασίας ήταν η ανάδειξη της ταυτότητας της Μουσικής της Θεσσαλονίκης, η οποία κατοικήθηκε από ένα πολύχρωμο μωσαϊκό ανθρώπων που κουβαλούσε το δικό του πολιτισμό και τις δικές του μουσικές. Το περιβάλλον του σχολείου και ο τόπος των μαθητών/τριών που ζουν μόνιμα, προσφέρονται για ανάλογες προσεγγίσεις. Επίσης, τα σχέδια εργασίας για την Ιστορία της Μουσικής της Θεσσαλονίκης μέσα στον 20^ο αιώνα συνδυάζονται ουσιαστικά με την ύλη των σχολικών εγχειριδίων της Μουσικής για το Γυμνάσιο. Οι Τ.Π.Ε. αποτέλεσαν πολύτιμα παιδαγωγικά εργαλεία για την εισαγωγή των μαθητών/τριών στη μουσική της «ιδιαιτέρης» πατρίδας τους. Οι μαθητές/τριες έκαναν ένα πνευματικό άλμα, ένα εγχείρημα εμβάθυνσης σε διάφορα είδη μουσικής της γενέθλιας πόλης τους, είδη που οφείλονται στη διαφορετική τεχνοτροπία και μουσική παιδεία των ίδιων των συνθετών. Οι μαθητές/τριες εντρυφώντας στην Τοπική Ιστορία της Μουσικής και δημιουργώντας ψηφιακά παιχνίδια γνώσεων στην ελληνική αλλά και την αγγλική γλώσσα, ανέπτυξαν οι ίδιοι/ες τρόπους διατήρησης της μουσικής τους ταυτότητας και προσδιορισμού της αυτοσυνείδησής τους.

2. Η Τοπική Ιστορία της Μουσικής και η διδακτική της

2.1. Ο όρος «Τοπική Ιστορία της Μουσικής»

Η Τοπική Ιστορία αποτελεί γνωστικό αντικείμενο που είναι δυνατόν να προσεγγίσει κανείς σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Αποτελεί ένα σχετικά νέο αντικείμενο στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Παρά τις ενδεχόμενες επικαλύψεις, έχει διαφορετικούς στόχους και προσανατολισμούς από τη λαογραφία και οι προσεγγίσεις της έχουν ιδιαίτερες εστιάσεις, μεθοδολογία και στόχους. Η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών συμβάλλει στην απελευθέρωση της δημιουργικής τους ικανότητας, καθώς και στη διαμόρφωση ενός μαθητοκεντρικού-ερευνητικού κλίματος στη σχολική ζωή³. Στη σύγχρονη εποχή της παγκοσμιοποίησης, της Ενωμένης Ευρώπης και της πολυπολιτισμικότητας, η Τοπική Ιστορία αποτελεί για το σημερινό πολίτη όχι μόνο έναν τρόπο διαμόρφωσης ιστορικής και εθνικής συνείδησης αλλά και έναν από τους άξονες διαμόρφωσης μιας νέας ταυτότητας, η οποία συνδυάζει τα παλιά

Century. *The Nordic Journal of Cultural Policy*, 17(1), pp.114-131.

3 Ασωνίτης, Σπ., Παππάς, Θ. (2006), *Τοπική ιστορία γ' γυμνασίου βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 5.

με τα καινούρια στοιχεία. Η Τοπική Ιστορία αποτελεί ένα μέσο άμυνας ενάντια στην πολιτισμική αλλοτρίωση αλλά και έναν τρόπο ανάπτυξης της εκτίμησης και αποδοχής της διαφορετικότητας⁴.

Ο όρος «Τοπική Ιστορία της Μουσικής» αποτελεί έναν ιδιαίτερο τρόπο προσέγγισης του ανθρώπινου παρελθόντος. Εστιάζει σε έναν περιορισμένο χώρο αναφοράς και για να γίνει αντιληπτός εξετάζεται σε συνδυασμό με την Ιστορία της Μουσικής και κυρίως με τα μουσικά ρεύματα. Πρόκειται για μια μικροϊστορία της οποίας τα πορίσματα χρειάζεται να ενταχθούν στη μακροϊστορία, δηλαδή στη γενική ιστορία. Η μελέτη της Τοπικής Ιστορίας της Μουσικής δεν αφορά μόνο στην εξέταση του παρελθόντος. Στη σύγχρονη προσέγγιση της ιστορικής πραγματικότητας, η έννοια του χρόνου προσεγγίζεται και στις τρεις διαστάσεις της: στο παρελθόν, στο παρόν και στο μέλλον, θεωρώντας ότι τα τρία αυτά επίπεδα είναι ισοδύναμα και ισοβαρή, αλληλένδετα και αναπόσπαστα στην ερμηνεία της ιστορίας ενός τόπου⁵. Η Τοπική Ιστορία της Μουσικής, ιδιαίτερα λόγω της αμεσότητας των πηγών της, προσφέρει τη δυνατότητα σύνδεσης του ιστορικού ορίζοντα των εκπαιδευομένων – σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο - με την ίδια τους τη ζωή. Η Ιστορία της Μουσικής γίνεται σύγχρονη, αποκτά παροντική διάσταση και συμβάλλει στη διεύρυνση της ταυτότητας του σύγχρονου ανθρώπου⁶, ενώ συγχρόνως οδηγεί περισσότερο κοντά στον άνθρωπο με τις δραστηριότητές του, τα συναισθήματά του, τις ψυχολογικές όψεις των κινήσεών του και των επιλογών του στο χώρο δράσης του.

Στην προσέγγιση θεμάτων Τοπικής Ιστορίας της Μουσικής αξιοποιούνται όλα τα είδη πηγών, όπως το φυσικό και το ανθρωπογενές περιβάλλον, τα αρχαιακά έγγραφα, μουσικά έργα (χειρόγραφα και εκτυπωμένα). Πέραν όμως από τις γραπτές πηγές, σημαντική πληροφόρηση για την ιστορική εξέλιξη της μουσικής μιας περιοχής μπορεί να προσφέρει και το κατάλληλο οπτικοακουστικό υλικό, το οποίο μπορεί κανείς να αναζητήσει σε αρχεία ραδιοφωνικών ή τηλεοπτικών σταθμών, βιβλιοθήκες πανεπιστημίων, στο Διαδίκτυο, καθώς και σε εκδόσεις δίσκων βινυλίου, cd, dvd κ.τ.λ.. Είναι προφανές ότι ο βαθμός αξιοπιστίας των πηγών αυτών, από τις οποίες άλλες είναι άμεσες και άλλες έμμεσες, ποικίλλει, και είναι έργο των εκπαιδευτικών να τον προσδιορίσει, ώστε να προφυλάξει τους/τις μαθητές/τριες από επισφαλή συμπεράσματα.

2.2. Η διδακτική της «Τοπικής Ιστορίας της Μουσικής»

Οι θεωρητικοί του πεδίου της Τοπικής Ιστορίας αναφέρουν την άποψη πως η μελέτη της δεν μπορεί να γίνει μέσα από τη χρήση παραδοσιακών διδακτικών μεθόδων,

4 Ασωνίτης, Σπ., Παππάς, Θ. (2006), Η Τοπική Ιστορία ως πεδίο σπουδής στα πλαίσια της σχολικής παιδείας. Αθήνα : Ο.Ε.Δ.Β.

5 Friedman, J. (1992), The past in the Future: History and the Politics of Identity. *American Anthropologist*, 94, p. 837-859.

6 Λεοντσίνης, Γ., & Ρεπούση, Μ. (2001), Η Τοπική Ιστορία ως Πεδίο Σπουδής στο Πλαίσιο της Σχολικής Παιδείας. Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ.σ. 25-40.

αλλά μέσω μιας δυναμικής διαδικασίας μάθησης, η οποία δίνει πρωτεύοντα ρόλο στην ενεργό δράση των εκπαιδευομένων και στην παραγωγή ιστορικής γνώσης από τους ίδιους⁷. Το πνεύμα που διαπνέει τη διδακτική της Τοπικής Ιστορίας της Μουσικής βασίζεται σε μαθητοκεντρικές στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης. Συγκεκριμένα βασίζεται στις αρχές της ανακαλυπτικής και συνεργατικής μάθησης και στο μεθοδολογικό μοντέλο των σχεδίων εργασίας (μέθοδος project).

Η μελέτη της Τοπικής Ιστορίας της Μουσικής επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να αναζητήσουν και να διαμορφώσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα. Μέσα από τον εντοπισμό των τοπικών μουσικών ιδιαιτεροτήτων προάγεται η αναγνώριση της πολυμορφίας ως πολύτιμου φορέα ανάδειξης του πολιτισμικού πλούτου μιας συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής ή μιας χώρας γενικότερα⁸. Σύμφωνα με τον J. Brunner⁹ «Διδάσκουμε ένα γνωστικό αντικείμενο, όχι για να παράγουμε μικρές ζωντανές βιβλιοθήκες πάνω σε αυτό το αντικείμενο, αλλά για να κάνουμε τους/τις μαθητές/τριες να σκεφτούν μόνοι/ες τους, να εξετάσουν τα ζητήματα όπως κάνει ένας/μία ιστορικός, να μετάρσχουν στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης. Η γνώση είναι διαδικασία, όχι προϊόν».

Η Τοπική Ιστορία της Μουσικής, ως πεδίο εκπαιδευτικών διεργασιών, αναδεικνύεται σε ένα εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο προώθησης θετικών μαθησιακών δραστηριοτήτων, που καλύπτουν όλο το φάσμα των διδακτικών αρχών. Οι μαθητές/τριες μπορούν να επισημάνουν ότι ίχνη και αποτυπώματα της ζωής του ανθρώπου στο χρόνο υπάρχουν παντού γύρω τους και να κατανοήσουν ότι, αν υποβάλουν σε αυτά τις κατάλληλες ερωτήσεις μπορούν να λάβουν απαντήσεις για το παρελθόν του τόπου τους, το κοντινό ή μακρινό, και να πραγματοποιήσουν προεκτάσεις μέσα στο ευρύτερο ιστορικό γίγνεσθαι¹⁰. Η μέθοδος προσέγγισης της Τοπικής Ιστορίας της Μουσικής δε διαφέρει από τις μεθόδους έρευνας που χρησιμοποιεί η Γενική Ιστορία: επιλογή του θέματος, διαμόρφωση των ερωτημάτων, αναζήτηση και μελέτη των πηγών και των πληροφοριών, κριτική αντιμετώπιση των πηγών, αφομοίωση, σύνθεση, παρουσίαση, αξιολόγηση¹¹.

Η μέθοδος project κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για την προσέγγιση θεμάτων Τοπικής Ιστορίας της Μουσικής, καθώς στηρίζεται στις αρχές της αυτενέργειας και της συμμετοχικής μάθησης¹², προάγει τη δημιουργική σκέψη,

7 Φραγκούλης, Ι., & Φραντζή, Φ. (2010), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις της τοπικής ιστορίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Πάτρα: Γιάννης Πικραμένος, σ. 22.

8 Ασωνίτης, Σπ., Παππάς, Θ. (2006), *Η Τοπική Ιστορία ως πεδίο σπουδής στα πλαίσια της σχολικής παιδείας*. Αθήνα : Ο.Ε.Δ.Β., σ. 19.

9 Brunner, J. S. (1966), *Towards a theory of instruction*. Νέα Υόρκη: Norton, p. 72.

10 Λεοντίνης, Γ. (2003), *Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα διδακτικής της ιστορίας και του περιβάλλοντος*. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα, σ.219.

11 Ασωνίτης, Σπ., Παππάς, Θ. (2006), *Η Τοπική Ιστορία ως πεδίο σπουδής στα πλαίσια της σχολικής παιδείας*. Αθήνα : Ο.Ε.Δ.Β., σ.22.

12 Ασωνίτης, Σπ., Παππάς, Θ. (2006), *Η Τοπική Ιστορία ως πεδίο σπουδής στα πλαίσια της σχολικής παιδείας*. Αθήνα : Ο.Ε.Δ.Β., σ.22.

τη συνεργατικότητα, τη βιωματική μάθηση και συμβάλλει στην ανάπτυξη του διεπιστημονικού τρόπου μάθησης. Ως μέθοδο project εννοούμε μια χρονικά, τοπικά και θεματικά προσδιορισμένη, προσεκτικά σχεδιασμένη και κατευθυνόμενη σε συγκεκριμένους στόχους ενέργεια. Η μέθοδος αυτή αποτελεί μια ανοικτή διαδικασία μάθησης, τα όρια και οι διαδικασίες της δεν είναι αυστηρά καθορισμένα, ενώ εξελίσσεται ανάλογα με την κατάσταση, τις ιδιαίτερες επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων¹³. Βέβαια, η εφαρμογή της μεθόδου project πρέπει να είναι συνεπής αλλά όχι τυπολατρική¹⁴. Τα σχέδια εργασίας (projects) εξασφαλίζουν ένα ελεύθερο πλαίσιο κίνησης και δραστηριοποίησης των μαθητών και μαθητριών μέσα από αυθεντικές καταστάσεις που κινητοποιούν το ενδιαφέρον τους, το στοιχείο της αυθεντικότητας και της ενεργοποίησης και διασφαλίζουν την ποιότητα και την ποσότητα της μάθησης. Με τα σχέδια εργασίας καλλιεργούνται οι δεξιότητες της μεταγνώσης, οι ικανότητες δηλαδή του ατόμου να γνωρίζει και να ελέγχει τις γνωστικές λειτουργίες του, οι οποίες το βοηθούν κατά τη διαδικασία αιτιολόγησης και επίλυσης προβλημάτων ενώ παράλληλα διευκολύνουν τη μάθηση¹⁵. Στο πλαίσιο αξιοποίησης της μεθόδου στην προσέγγιση θεμάτων Τοπικής Ιστορίας και κατ'επέκταση και της Τοπικής Ιστορίας της Μουσικής, παρέχεται η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να αξιοποιούν κατάλληλα τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους και να οικοδομούν σταδιακά τις γνώσεις τους μέσα από κατάλληλη αξιοποίηση των αρχών της βιωματικής μάθησης¹⁶. Η εργασία κατά ομάδες επιτρέπει την αξιοποίηση των ιδιαίτερων ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των μαθητών/τριών. Με την επίβλεψη των διδασκόντων κάθε μαθητική ομάδα αναλαμβάνει ένα μέρος της συνολικής εργασίας, πραγματοποιεί τη σχετική έρευνα και δημοσιοποιεί τα αποτελέσματα. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές/τριες δεν νοιώθουν μόνο ότι μελετούν την Τοπική Ιστορία της Μουσικής, αλλά και ότι συμμετέχουν οι ίδιοι/ες στη διαμόρφωσή της ως γνωστικού προϊόντος. Η συνεργασία με τους/τις διδάσκοντες/ουσες αλλά και τους/τις συμμαθητές/τριες, στην προσπάθεια επίτευξης του κοινού στόχου, καθώς και ο καταμερισμός των υποχρεώσεων, αποτελούν για τους/τις μαθητές/τριες διαδικασίες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και στην αποδοχή και εκτίμηση του άλλου¹⁷. Επιπλέον, η σύγχρονη τεχνολογικά ενισχυόμενη μάθηση διευκολύνει την επικοινωνία, υποστηρίζει τη συνεργασία και ενθαρρύνει τη συλλογική οικοδόμηση της γνώσης.

Το αντικείμενο της Τοπικής Ιστορίας και η σχετική μεθοδολογία δεν

13 Κρίβας, Σ. (2007), *Παιδαγωγική Επιστήμη. Βασική Θεματική*. Αθήνα: Gutenberg.

14 Μαυροσκούφης, Δ. (2008). *Διδακτική Μεθοδολογία για την Ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης*, Θεσσαλονίκη : Αφοι Κυριακίδη, σ. 69.

15 ΠΙ-ΥΠΔΒΜΘ. (2011), *Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Μουσικής στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση-Οδηγός Εκπαιδευτικού*, σ. 20.

16 Φραγκούλης, Ι., & Φραντζή, Φ. (2010), Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις της τοπικής ιστορίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Πάτρα: Γιάννης Πικραμένος, σ. 24.

17 Ασωνίτης, Σπ., Παππάς, Θ. (2006), *Η Τοπική Ιστορία ως πεδίο σπουδής στα πλαίσια της σχολικής παιδείας*. Αθήνα : Ο.Ε.Δ.Β., σ. 14.

ευνοούν τη θεωρητικολογία. Η εποπτεία του υλικού και η συνειδητοποίηση της ανάγκης διαχείρισης του είναι τα στοιχεία εκείνα που φέρνουν τον/την μαθητή/τρια σε άμεση επαφή με το από αντικείμενο της έρευνας. Η ενασχόληση, λοιπόν, με τα συναφή θέματα λειτουργεί ως παράγοντας εξισορρόπησης στο ισοζύγιο θεωρητικής και εμπειρικής γνώσης του γενικότερου σχολικού προγράμματος. Ανάλογο ρόλο διαδραματίζει και η προσέγγιση των συναφών θεμάτων με ερευνητική μέθοδο, καθώς υπαγορεύει στον/στην μαθητή/τρια αυτενέργεια, επινοητικότητα, δράση και ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Το ενδιαφέρον για την Τοπική Ιστορία δεν περιορίζεται μόνον στην απλή γνώση και καταγραφή του παρελθόντος. Με τη σπουδή της ιστορίας, των εμπειριών, των αξιών και του μόχθου των κοινωνιών του παρελθόντος επιχειρείται η συνειδητοποίηση του παρόντος¹⁸.

Η μελέτη της Τοπικής Ιστορίας –και κατ' επέκταση της Τοπικής Ιστορίας της Μουσικής – αποσκοπεί στην ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών, ώστε μέσα από αυτή να προκύψει μια νέα εικόνα, περισσότερο κατανοητή, για τον κόσμο στον οποίο ζουν, αλλά και νέες στάσεις απέναντι στο παρόν¹⁹. Η εξέλιξη της μουσικής συμπεριφοράς των εφήβων αποτελεί συστατικό κομμάτι της ταυτότητάς τους, γενικότερα, και της μουσικής ταυτότητάς τους, ειδικότερα. Το μουσικοεκπαιδευτικό έργο δεν είναι αποκομμένο από την κοινωνική πραγματικότητα, το πολιτιστικό γίνεσθαι και το φυσικό περιβάλλον, στο οποία ζούμε καθημερινά, σε μια εποχή που η φύση της μουσικής εμπειρίας και συμπεριφοράς μεταβάλλεται τόσο δραματικά, σ' ένα χώρο που διαρκώς παγκοσμιοποιείται. Οι μαθητές/τριες γίνονται μέτοχοι του ιδιαίτερου μουσικού τους πολιτισμού, αλλά και των διεργασιών ανάπτυξης των ιδιαίτερων μουσικών τους ταυτοτήτων²⁰.

2.3. Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στα σχέδια εργασίας

Στα σχέδια εργασίας μπορούν να αξιοποιηθούν διάφορα εργαλεία της Πληροφορικής. Τα τελευταία χρόνια η αξιοποίηση του Διαδικτύου ως πηγή πληροφοριών στην έρευνα των μαθητών/τριών αποτελεί συνήθη πρακτική. Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να τους/τις παραπέμψει σε συγκεκριμένες ηλεκτρονικές διευθύνσεις ή να τους/τις προτρέψει να αξιοποιήσουν τις μηχανές αναζήτησης, οι οποίες μπορούν να τους/τις διευκολύνουν στην αποτελεσματική αναζήτηση πηγών. Στη δεύτερη περίπτωση είναι πολύ σημαντικό να ελεγχθεί η αξιοπιστία των πηγών που θα βρεθούν²¹.

18 Ασωνίτης, Σπ., Παππάς, Θ. (2006), *Τοπική ιστορία γ' γυμνασίου βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 41.

19 Ασωνίτης, Σπ., Παππάς, Θ. (2006), *Τοπική ιστορία γ' γυμνασίου βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 15.

20 Λαπιδάκη, Ε. *Μια «οικολογική» προσέγγιση της μουσικής ψυχολογίας και εκπαίδευσης των εφήβων*. Στο: <http://www.openarchives.gr/view/510466> (προσπελάστηκε στις 30/8/2017).

21 Νανάκης, Ι. (2011), *Εκπαιδευτική Τεχνολογία: Διδακτική των μέσων και ικανότητα επίδεξιου χειρισμού των*

Τα συνεργατικά εργαλεία μπορούν να δώσουν σημαντική ώθηση στη συνεργασία των μαθητών/τριών. Στην εποχή μας υπάρχουν διαθέσιμα διάφορα συνεργατικά εργαλεία, τα οποία είναι εύχρηστα και προσφέρονται δωρεάν. Μέσω της πλατφόρμας του google drive²² παρέχεται δωρεάν η σουίτα των συνεργατικών εφαρμογών γραφείου της google, στην οποία μεταξύ των άλλων περιλαμβάνεται η εφαρμογή παρουσιάσεων google slides. Με τη βοήθεια των google slides ο/η χρήστης μπορεί να δημιουργήσει μια παρουσίαση, την οποία μπορεί να κάνει κοινόχρηστη με τους/τις συνεργάτες του και στη συνέχεια να την επεξεργαστεί μαζί τους. Η εφαρμογή είναι προσβάσιμη σε κάθε συσκευή που έχει πρόσβαση στο Διαδίκτυο (υπολογιστής, ταμπλέτα, κινητό τηλέφωνο) και δεν απαιτεί κάποια εγκατάσταση. Ο/Η χρήστης μπορεί να κατεβάσει το αρχείο του σε μορφή Microsoft PowerPoint ή Libreoffice Impress²³.

Οι μαθητές/τριες μέσω του προγραμματισμού μπορούν από απλοί χρήστες των έτοιμων προγραμμάτων να γίνουν δημιουργοί των δικών τους προγραμμάτων. Τα σχέδια εργασίας αποτελούν μία από τις προτεινόμενες προσεγγίσεις για τη διδασκαλία του προγραμματισμού προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών/τριών²⁴. Τα οπτικά προγραμματιστικά περιβάλλοντα δείχνουν να κινητοποιούν περισσότερο τους/τις μαθητές/τριες. Σε αυτά δεν έρχονται αντιμέτωποι/ες με συντακτικά λάθη και την αποθάρρυνση που τα συνοδεύει. Ένα από τα προτεινόμενα εκπαιδευτικά οπτικά προγραμματιστικά περιβάλλοντα είναι το Scratch²⁵. Το Scratch είναι ένα πολύ δημοφιλές εκπαιδευτικό περιβάλλον οπτικού προγραμματισμού, το οποίο δημιουργήθηκε στο MIT και παρέχεται δωρεάν²⁶. Είναι ευρέως διαδεδομένο στο χώρο της εκπαίδευσης και χρησιμοποιείται πολύ συχνά για τον προγραμματισμό αφήγησης ιστοριών, παιχνιδιών, προσομοιώσεων, μουσικών εφαρμογών, κ.α.²⁷. Πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό προγραμματιστικό περιβάλλον, στο οποίο οι μαθητές/τριες δε συναντούν τις δυσκολίες των συντακτικών λαθών και μπορούν να μνηθούν με έναν πιο εύκολο και ευχάριστο τρόπο στον προγραμματισμό²⁸.

Το eTwinning είναι μια Ευρωπαϊκή δράση μέσω της οποίας σχολεία από διαφορετικές Ευρωπαϊκές χώρες, κάνοντας χρήση εργαλείων Τ.Π.Ε.,

μέσων πληροφορίας και επικοινωνίας. Στο: Γ. Μαυροειδής (επιμ.), *Εισαγωγή στις επιστήμες αγωγής*. Αθήνα: Γρηγόρη, σ.σ. 381-397.

22 Google Drive - <https://www.google.com/drive/>

23 Google Slides - <https://www.google.com/slides>

24 Δαγδιλέλης, Β. (2008), *Σύγχρονα Περιβάλλοντα και Δραστηριότητες για Αρχάριους Προγραμματιστές: Νεότερα Αποτελέσματα Ερευνών*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σοφία Α.Ε.

25 Kaucic, B. & Asic, T. (2011), MIPRO. *Proceedings of the 34th International Convention*, p.p. 1095–1100.

26 Ο δικτυακός τόπος του scratch - <https://scratch.mit.edu>

27 Maloney, J., Resnick, M., Rusk, N., Silverman, B., Eastmond, E. (2010), *The scratch programming language and environment*. Transactions on Computer Education, 10(4), pp. 1-15.

28 Αλεξούδα, Γ., & Πατιώ, Μ. (2015), *Ανάπτυξη παιχνιδιών γνώσεων με το Scratch: Μια διαθεματική προσέγγιση Προγραμματισμού και Μουσικής*. Στο Β. Δαγδιλέλης, Α. Λαδιάς, Κ. Μπίκος, Ε. Ντρενογιάννη, Μ. Τσιτουρίδου (επιμ.), *Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*. Στο: <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2278.pdf> (προσπελάστηκε στις 03/9/2017).

συνεργάζονται ώστε να αποκομίσουν παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτισμικά οφέλη. Η δράση eTwinning δίνει στα σχολεία την ευκαιρία να μάθουν μαζί, να μοιραστούν τις απόψεις τους και να δημιουργήσουν καινούργιες συνεργασίες και φιλίες. Το eTwinning είναι η κοινότητα των σχολείων της Ευρώπης και προσφέρει μία πλατφόρμα για το προσωπικό (εκπαιδευτικούς, διευθυντές, βιβλιοθηκάρχους, κ.λ.π.) που εργάζεται σε σχολεία των συμμετεχόντων Ευρωπαϊκών χωρών, για να επικοινωνούν, να συνεργάζονται, να διεξάγουν έργα, να μοιράζονται και, με λίγα λόγια, να αισθάνονται και να αποτελούν μέρος της πιο συναρπαστικής κοινότητας μάθησης. Η πλατφόρμα του eTwinning διευκολύνει την υλοποίηση διασχολικών σχεδίων εργασίας²⁹.

3. Παραδείγματα σχεδίων εργασίας

Στο πλαίσιο της καλλιέργειας της μουσικής συμπεριφοράς των εφήβων μέσα από τη μελέτη της Τοπικής Ιστορίας της Μουσικής, υλοποιήθηκαν, στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης κατά το σχολικό έτος 2014-2015, δύο πιλοτικά διαθεματικά σχέδια εργασίας (projects) αλλά και μια διασχολική συνεργασία στο πλαίσιο έργου eTwinning, που αφορούν την Ιστορία της Μουσικής της Θεσσαλονίκης μέσα στον 20ο αιώνα, με αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.

Παρακάτω παρατίθενται τα αποτελέσματα αυτών με στόχο τη διάχυση της εμπειρίας που αποκτήθηκε μέσω αυτών, ως καλής πρακτικής για τη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας της Μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

3.1. Research project on the Music of Thessaloniki through the 20th century, with CLIL

«Το CLIL (Content and Language Integrated Learning) είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση με διπλό στόχο, κατά την οποία χρησιμοποιείται επιπρόσθετη γλώσσα για τη διδασκαλία και την εκμάθηση τόσο της γλώσσας όσο και του περιεχομένου»³⁰. Χρησιμοποιώντας την μέθοδο CLIL, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν ένα ή περισσότερα από τα σχολικά τους μαθήματα μέσα από μια ξένη γλώσσα, συχνά την Αγγλική, αλλά μερικές φορές μέσα από μια άλλη δεύτερη γλώσσα. Οι μαθητές/τριες δεν αναμένεται να κατέχουν τέλεια τη νέα γλώσσα αλλά μαθαίνουν τη γλώσσα που χρειάζονται για την εργασία τους παράλληλα με το περιεχόμενο του μαθήματος.

Η μέθοδος CLIL συνεπάγεται αλλαγή της εστίασης στην τάξη. Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να δείξει στους/στις μαθητές/τριες πώς να βρίσκουν πληροφορίες από μόνου/ες τους, καθώς και πώς να συνεργάζονται και να συζητούν

29 Ο δικτυακός τόπος του eTwinning - <https://www.etwinning.net>

30 CLIL Book GR. Στο: <http://languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL%20Book%20GR.pdf> (προσπελάστηκε στις 28/8/2017).

για να ανακαλύψουν νέες ιδέες, έτσι ώστε η χρήση της γλώσσας να γίνεται μέρος της διαδικασίας της μάθησης. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές/τριες αποκτούν γνώσεις στο συγκεκριμένο μάθημα, θέμα ή γνωσιολογικό πεδίο και συγχρόνως βελτιώνουν πτυχές μιας ξένης γλώσσας (γραμματική, λεξιλόγιο, δεξιότητες ομιλίας, γραφής, κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου). Οι μαθητές/τριες βλέπουν το περιεχόμενο από μια διαφορετική και ευρύτερη προοπτική, όταν αυτό διδάσκεται σε άλλη γλώσσα (πολύ-προοπτική / πολυπρισματική θεώρηση)³¹.

Το διαθεματικό σχέδιο εργασίας με τίτλο «Research project on the Music of Thessaloniki through the 20th century, with CLIL» υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2014-15 στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης σε ένα τμήμα 13 μαθητών/τριών της β' τάξης του Γυμνασίου. Το σχέδιο έρευνας εμπλέκει τα γνωστικά αντικείμενα της Μουσικής, της Τοπικής Ιστορίας της Μουσικής, των Τ.Π.Ε. και της Αγγλικής γλώσσας. Οι στόχοι του αυτού διαθεματικού project ήταν η ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων, η καλλιέργεια δεξιοτήτων πληροφορικού γραμματισμού, η ανάπτυξη επικοινωνιακού και γραπτού λόγου στην αγγλική γλώσσα, η ανάπτυξη κριτικής δημιουργικής σκέψης και η ανάπτυξη ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Οι μαθητές/τριες εργάστηκαν σε 3 ομάδες των 4-5 μελών και μελέτησαν την ιστορία της μουσικής της Θεσσαλονίκης, όπως αυτή διαμορφώθηκε μετά την απελευθέρωσή της το 1912. Το θέμα της 1^{ης} ομάδας ήταν «Thessaloniki's Classical Music», της 2^{ης} ομάδας «Thessaloniki's "Rebetiko Song" and Folk music» και της 3^{ης} ομάδας «Thessaloniki's "Intekhno Song" and Rock music». Δημιουργήθηκαν οι προϋποθέσεις ώστε οι μαθητές/τριες αφενός να έχουν πρόσβαση σε μια μεγάλη ποικιλία πηγών πληροφοριών (υπερσυνδέσμους, βίντεο, ηχογραφήσεις, κείμενα και εικόνες) και αφετέρου να έχουν τη δυνατότητα να παρουσιάσουν με χρήση λογισμικού παρουσιάσεων, στην αγγλική γλώσσα, τις μουσικές εμπειρίες τους. Οι μαθητές/τριες χρησιμοποίησαν την εφαρμογή google slides για να δημιουργήσουν συνεργατικά την παρουσίαση της εργασίας τους και στη συνέχεια αποφάσισαν να «κατεβάσουν» το αρχείο της παρουσίασής τους και να το επεξεργαστούν με το λογισμικό παρουσίασης Microsoft PowerPoint για να εισάγουν κάποια επιπλέον εφέ και να δημιουργήσουν την τελική παρουσίαση της εργασίας τους, η οποία ήταν ανεξάρτητη από τη σύνδεση στο Διαδίκτυο.

Η φύση των Τ.Π.Ε., ιδίως του Διαδικτύου και των συνεργατικών εργαλείων Τ.Π.Ε. όπως είναι η εφαρμογή googleslides, επέτρεψε στους/στις μαθητές/τριες να αλληλεπιδρούν με τους/τις συνομηλίκους τους, να έχουν πρόσβαση και να αναζητούν πληροφορίες, να ανταλλάσσουν ιδέες και να προωθούν την ομαδική εργασία, τις δεξιότητες σκέψης και την αυτοαξιολόγηση. Αρχικά, προκειμένου να ξεπεραστεί η διστακτικότητα των μαθητών/τριών, τους/

31 Wolff, D. (2004), *Integrating language and content in the language classroom: Are transfer of knowledge and of language ensured?* Paris: GERAS.

τις επετράπη η εναλλαγή της γλώσσας, δηλαδή η χρήση της Αγγλικής γλώσσας ή της Ελληνικής γλώσσας εναλλακτικά, ή μια μίξη και των δύο γλωσσών, έτσι ώστε να αποφευχθεί πιθανή αμηχανία. Με την πάροδο του χρόνου, οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούσαν την Αγγλική γλώσσα όσο περισσότερο μπορούσαν μιλώντας μεταξύ τους αλλά και με τους/τις εκπαιδευτικούς. Η αναζήτηση πληροφοριών για την Μουσική της Θεσσαλονίκης του 20^{ου} αιώνα από αξιόπιστες πηγές στην Αγγλική γλώσσα, αρχικά βοήθησε τα παιδιά να αναπτύξουν ικανότητες κατανόησης και να μάθουν μουσικούς όρους στη γλώσσα αυτή, ενώ στη συνέχεια προχώρησαν και σε ανάπτυξη παραγωγής λόγου. Κάθε ομάδα δημιούργησε τη δική της παρουσίαση, επεξήγησε στην Αγγλική γλώσσα το είδος της μουσικής που ανέλαβε και μοιράστηκε την εμπειρία με τους/τις συμμαθητές/τριες.

Το project αυτό παρουσιάστηκε στη Δημερίδα με τίτλο «Εμπειρίες και συμπεράσματα από την εφαρμογή διαθεματικών δράσεων μέσω της Διδασκαλίας της Ολιστικής Προσέγγισης Γλώσσας και Περιεχομένου – CLIL», που διοργάνωσε το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, στις 11-12 Δεκεμβρίου 2015.

3.2. Σχέδιο εργασίας προγραμματισμού παιχνιδιών γνώσεων για την μουσική της Θεσσαλονίκης του 20^{ου} αιώνα

Η μάθηση διαμέσου παιχνιδιών (Game Based Learning) αποτελεί μία από τις πιο σύγχρονες τάσεις στον τομέα της εκπαίδευσης. Η τάση για παιχνίδι είναι εγγενής σε παιδιά και ενήλικες και εκτός από ψυχαγωγία, προωθεί τη φυσική και νοητική δραστηριότητα, συνεπώς ένας τρόπος εμπλουτισμού της διαδικασίας μάθησης είναι η συνύφανση του παιχνιδιού με το προς μάθηση περιεχόμενο ή έννοιες³². Τα παιχνίδια γενικότερα και τα ψηφιακά παιχνίδια μαθησιακού σκοπού ειδικότερα, περιλαμβάνουν στόχους που επιτρέπουν στους/στις μαθητές/τριες να καταστρώνουν στρατηγικές, να αισθάνονται υπερήφανοι/ες για τις κατακτήσεις και τα επιτεύγματά τους και να ανταμείβονται με τη συνέχιση του παιχνιδιού³³. Κινητοποιούν το ενδιαφέρον και τη φυσική περιέργεια των παιδιών σχετικά με το τι θα επακολουθήσει, μέσα από ευχάριστες παιγνιώδεις διαδικασίες³⁴.

Ο επαναπροσδιορισμός προς την επίτευξη μιας μαθητοκεντρικής εμπειρίας σε αντίθεση με τις παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις, αποτελεί βασικό στόχο της χρήσης ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία³⁵.

32 Malone, T. W., & Lepper, M. R. (1987). Making Learning Fun: A Taxonomy of Intrinsic Motivations for Learning. In R. E. Snow & M. J. Farr (Eds.), *Aptitude, Learning and Instruction* (Vol. 3, pp.223-253). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

33 Gee, J. P. (2003), *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave/Macmillan.

34 Malone, T. W., & Lepper, M. R. (1987). Making Learning Fun: A Taxonomy of Intrinsic Motivations for Learning. In R. E. Snow & M. J. Farr (Eds.), *Aptitude, Learning and Instruction* (Vol. 3, pp.223-253). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

35 Becker, K. (2005), *How Are Games Educational? Learning Theories Embodied in Games DiGRA 2005* 2nd

Κατά τον Marc Prensky³⁶ τα ψηφιακά παιχνίδια με βάση τα κύρια χαρακτηριστικά τους - κανόνες, στόχους, αποτελέσματα, ανατροφοδότηση, σύγκρουση, πρόκληση, αλληλεπίδραση, σενάριο - μπορούν να υποστηρίξουν τη διαδικασία μάθησης, γιατί βοηθούν στην ανάπτυξη νέων γνωστικών ικανοτήτων. Επιπλέον είναι διασκεδαστικά, δημιουργούν κίνητρα στους/στις μαθητές/τριες και ενθαρρύνουν την μάθηση. Απαιτείται όμως προσοχή, ώστε η δυναμική των παιχνιδιών και η δυναμική της μάθησης να μην λειτουργούν η μια ενάντια στην άλλη³⁷.

Για τη Μουσική της Θεσσαλονίκης του 20ου αιώνα σχεδιάστηκαν δύο διαθεματικά σχέδια εργασίας Προγραμματισμού Υπολογιστών και Μουσικής, με βάση το πιλοτικό πρόγραμμα σπουδών για τον Πληροφορικό Γραμματισμό στο Γυμνάσιο³⁸ και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μουσικής³⁹, τα οποία υλοποιήθηκαν στη β' τάξη του Γυμνασίου του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, κατά το σχολικό έτος 2014-2015, αξιοποιώντας το εκπαιδευτικό προγραμματιστικό περιβάλλον του Scratch. Αναπτύχθηκαν έξι παιχνίδια γνώσεων για τους μουσικούς δημιουργούς και τους ερμηνευτές της Θεσσαλονίκης που αφορούν τα μουσικά ρεύματα: ροκ και έντεχνο, ρεμπέτικο και λαϊκό, κλασική μουσική. Συγκεκριμένα, το πρώτο σχέδιο εργασίας αφορούσε την ανάπτυξη παιχνιδιών γνώσεων για τους συνθέτες και τους στιχουργούς της Θεσσαλονίκης κατά τον 20 αιώνα. Οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν τρία παιχνίδια γνώσεων με τίτλους: «The phantom of Rock and Entekhno song», «Rebetiko musician», «Classical music creates». Το δεύτερο σχέδιο εργασίας αφορούσε την ανάπτυξη παιχνιδιών γνώσεων για τους ερμηνευτές της Θεσσαλονίκης καθώς και τους συνδυασμούς των μουσικών οργάνων που χρησιμοποιούνται στα μουσικά ρεύματα της πόλης. Οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν επίσης τρία παιχνίδια γνώσεων με τίτλους: «T.M.G.» (The Music Game), «The rock and entekhno quiz», «The Classical Music of Thessaloniki Quiz».

Κάθε σχέδιο εργασίας υλοποιήθηκε σε ένα τμήμα 13 μαθητών/τριών. Πρόκειται για δύο τμήματα του μαθήματος Πληροφορικής, όπου το τμήμα γενικής παιδείας διαιρείται σε δύο υποτμήματα. Οι μαθητές/τριες κάθε τμήματος χωρίστηκαν και εργάστηκαν σε 3 ομάδες των 4-5 ατόμων. Συνεργάστηκαν, συνέλεξαν και διασταύρωσαν πληροφορίες για το θέμα του παιχνιδιού τους βασιζόμενοι/νες σε αξιόπιστες πηγές. Στη συνέχεια συνέταξαν ερωτήσεις

International Conference, "Changing Views: Worlds in Play" Vancouver, B.C. June 16-20, 2005.

36 Prensky, M. (2009). *Μάθηση Βασισμένη στο Ψηφιακό Παιχνίδι*, (μτφρ.) Ν. Παπασταύρου, Κ. Παπασταύρου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

37 Egenfeldt-Nielsen, S. (2004), *Practical barriers in using educational computer games*, On the Horizon, vol. 12, no. 1, pp. 18-21.

38 ΥΠΓΒΜΘ. (2011), *Πρόγραμμα Σπουδών για τον Πληροφορικό Γραμματισμό στο Γυμνάσιο (4η έκδοση)*. Στο: http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/Πληροφορική_και_Νέες_Τεχνολογίες/ΤΠΕ_Γυμνάσιο.pdf (προσπελάστηκε στις 16/8/2017).

39 ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Μουσικής, 2003. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Μουσικής*. Στο: http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/13deppsaps_Mousikis.pdf (προσπελάστηκε στις 23/8/2017).

κλειστού τύπου για τρία επίπεδα δυσκολίας (εύκολο, μέτριο, δύσκολο), επέλεξαν τα πολυμέσα του παιχνιδιού τους, προσδιόρισαν το ακριβές σενάριο του παιχνιδιού τους, προγραμμάτισαν το παιχνίδι τους σε Scratch, εκτέλεσαν έλεγχο ορθότητας του προγράμματός τους και έκαναν τις απαραίτητες διορθώσεις. Τα σχέδια εργασίας έδωσαν στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να περάσουν από όλα τα στάδια ανάπτυξης ενός προγράμματος στο Scratch και να δημιουργήσουν τα δικά τους ψηφιακά παιχνίδια. Οι μαθητές/τριες είχαν την ευκαιρία να αποκτήσουν νέες γνώσεις για τη Μουσική της Θεσσαλονίκης και μέσω των παιχνιδιών τους επιχειρούν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των παικτών γι' αυτή. Στα παιχνίδια χρησιμοποιήθηκε η αγγλική γλώσσα, με αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες, μέσω των συγκεκριμένων σχεδίων εργασίας, να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους στα Αγγλικά. Όλα τα παιχνίδια αναρτήθηκαν στην πλατφόρμα του Scratch, προκειμένου να πετύχουν τη μέγιστη δυνατή διάχυση, όπου για κάθε παιχνίδι παρέχονται οι κατάλληλες οδηγίες.

Για την παρουσίαση αυτών των ψηφιακών παιχνιδιών υποβλήθηκαν δύο εργασίες στο 7ο Μαθητικό Συνέδριο Πληροφορικής Κεντρικής Μακεδονίας. Οι δύο εργασίες εγκρίθηκαν και παρουσιάστηκαν στο συνέδριο που υλοποιήθηκε στις 21-23 Απριλίου 2015 στο Συνεδριακό Κέντρο «Ν. Οικονόμου» του Κέντρου Διάδοσης Επιστημών και Μουσείου Τεχνολογίας ΝΟΗΣΙΣ. Το Μαθητικό Συνέδριο Πληροφορικής Κεντρικής Μακεδονίας διοργανώνεται από την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας και τους Σχολικούς Συμβούλους Πληροφορικής Κεντρικής Μακεδονίας, σε συνεργασία με το Κέντρο Διάδοσης Επιστημών και Μουσείο Τεχνολογίας (ΝΟΗΣΙΣ) και το Σωματείο «Φίλοι του Τεχνικού Μουσείου Θεσσαλονίκης», στο Συνεδριακό Κέντρο «Ν. Οικονόμου» ΝΟΗΣΙΣ - Κέντρο Διάδοσης Επιστημών και Μουσείο Τεχνολογίας υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Το συνέδριο επιδιώκει την ενθάρρυνση των μαθητών/τριών, ώστε να ασχοληθούν με μία εργασία με, κατά το δυνατόν, επιστημονική προσέγγιση και τους δίνει την ευκαιρία να αποκτήσουν την εμπειρία συμμετοχής σε ένα συνέδριο⁴⁰.

Η δημιουργία των ψηφιακών παιχνιδιών γνώσεων κινητοποίησε το ενδιαφέρον και τη φυσική περιέργεια των παιδιών και αποτέλεσε κίνητρο για αποτελεσματικότερη διερεύνηση. Η παρατήρηση της διδακτικής διαδικασίας, οι δηλώσεις των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια υλοποίησης του σχεδίου εργασίας, τα αποτελέσματα ανώνυμου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου και η ποιότητα των παιχνιδιών που αναπτύχθηκαν, έδειξαν ότι η υλοποίηση των παραπάνω σχεδίων εργασίας συνέβαλε στην καλλιέργεια των προγραμματιστικών ικανοτήτων των μαθητών/τριών, της κριτικής στάσης απέναντι στα ηλεκτρονικά παιχνίδια και της θετικής στάσης προς την ομαδοσυνεργατική εργασία. Με τη νέα αυτή προσέγγιση

40 Ο δικτυακός τόπος του Μαθητικού Συνεδρίου Πληροφορικής Κεντρικής Μακεδονίας - <http://www.math-syn-pli.gr/>.

της μάθησης της Τοπικής Ιστορίας της Μουσικής, οι μαθητές/τριες προσπάθησαν να διερευνήσουν και να ανακαλύψουν τη σωστή διαδρομή επίτευξης του στόχου τους, αισθάνθηκαν ελεύθεροι/ες να πειραματιστούν, να αποτύχουν και τελικά να επιτύχουν να δημιουργήσουν ολοκληρωμένα ψηφιακά παιχνίδια γνώσεων για την Τοπική Ιστορία της Μουσικής της πόλης τους, που απευθύνονται σε συνομηλίκους τους και στα οποία αυτοσκοπός του παίχτη δεν είναι η νίκη αλλά η διασκέδαση-επιβράβευση μέσα από την οποία επέρχεται η μάθηση.

3.3. eTwinning “Tracing and sharing our music roots”

Κατά το σχ. έτος 2014-2015, στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης υλοποιήθηκε έργο eTwinning με τίτλο «Tracing and sharing music roots». Το συνεργαζόμενο σχολείο ήταν το Γυμνάσιο Αγίου Θεοδώρου της Πάφου στην Κύπρο. Πρόκειται για ένα διαθεματικό έργο Πληροφορικής - Μουσικής με σκοπό οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί των συνεργαζόμενων σχολείων να διερευνήσουν τις μουσικές τους ρίζες και να προχωρήσουν σε ποικίλες δημιουργικές δραστηριότητες με θέμα τη Μουσική της γενέθλιας πόλης τους.

Το έργο επιδίωξε τη διερεύνηση της Μουσικής σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο, την καλλιέργεια δεξιοτήτων αξιοποίησης των Τ.Π.Ε., την καλλιέργεια των προγραμματιστικών δεξιοτήτων, την οικοδόμηση κοινωνικών ικανοτήτων, την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, την καλλιέργεια της συνεργασίας, την οικοδόμηση της αυτοπεποίθησης, την καλλιέργεια των μουσικών δεξιοτήτων, τη βελτίωση της αυτοέκφρασης καθώς και την καλλιέργεια γλωσσικών ικανοτήτων.

Η διαδικασία του έργου περιλάμβανε:

- Αλληλογνωριμία – Διερεύνηση των μουσικών ριζών – Εισαγωγική παρουσίαση της Τοπικής Μουσικής Παράδοσης του κάθε σχολείου.
- Εκτενή παρουσίαση της Τοπικής Μουσικής Παράδοσης του κάθε σχολείου δομημένη σε υποενότητες και με τη χρήση εικόνων, μουσικών έργων και επεξηγηματικών κειμένων.
- Ανάπτυξη και μοίρασμα μουσικών παιχνιδιών που συμβάλλουν στην καλλιέργεια των προγραμματιστικών δεξιοτήτων.
- Ανταλλαγή τοπικών τραγουδιών σε μορφή παρτιτούρας.
- Εκτέλεση τραγουδιών της Τοπικής Μουσικής του συνεργαζόμενου σχολείου.
- Ολοκλήρωση του έργου και αξιολόγηση.

Το έργο έδωσε στους/στις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες των δύο σχολείων τη δυνατότητα να γνωριστούν, να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν μεταξύ τους κάνοντας ασφαλή χρήση εργαλείων Τ.Π.Ε., ώστε να αποκομίσουν παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτισμικά οφέλη. Τα παιδιά διερεύνησαν σε βάθος την Ιστορία της Μουσικής του τόπου τους με σκοπό να την παρουσιάσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στους/στις συνομηλίκους

τους σε μια άλλη πόλη της Ευρώπης, εντόπισαν αποκλίσεις του τοπικού από το γενικό αναγνωρίζοντας την πολυμορφία των τοπικών μουσικών ιδιαιτεροτήτων ως πολύτιμων παραγόντων του πολιτιστικού πλούτου του τόπου τους, αλλά και γνώρισαν την Τοπική Ιστορία της Μουσικής ενός άλλου τόπου αναζητώντας ομοιότητες και διαφορές στα είδη της μουσικής, στις μελωδίες, στη δομή των μουσικών έργων και στα μουσικά όργανα.

4. Συμπεράσματα και προτάσεις

Η προσέγγιση της Τοπικής Ιστορίας της Μουσικής στο σχολείο, βοηθά ώστε το μουσικοεκπαιδευτικό έργο να μην είναι αποκομμένο από την κοινωνική πραγματικότητα και το πολιτιστικό γίνεσθαι, σε μια εποχή που η φύση της μουσικής εμπειρίας και συμπεριφοράς μεταβάλλεται τόσο δραματικά σ' έναν χώρο που διαρκώς παγκοσμιοποιείται⁴¹.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκαν τρία σχέδια εργασίας για την Τοπική Ιστορία της Μουσικής της Θεσσαλονίκης. Οι Τ.Π.Ε. παρείχαν πολύτιμα εκπαιδευτικά εργαλεία για την εκπόνηση των σχεδίων εργασίας και βοήθησαν σημαντικά στην επίτευξη των διδακτικών στόχων.

Τα αποτελέσματα των τριών σχεδίων εργασίας για την Ιστορία της Μουσικής της Θεσσαλονίκης μέσα στον 20^ο αιώνα, με αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., που παρουσιάσαμε στην παρούσα εργασία, οδηγούν στα εξής συμπεράσματα:

- α) η μελέτη της Τοπικής Ιστορίας της Μουσικής στο σχολείο μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματική μέσω του διαθεματικού πρίσματος
- β) η αξιοποίηση διαφόρων συνεργατικών εργαλείων της Πληροφορικής μπορεί να δώσει σημαντική ώθηση στη συνεργασία των μαθητών/τριών
- γ) τα σχέδια εργασίας για την Τοπική Ιστορία της Μουσικής οδηγούν τους/τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν ότι στη μουσική, η παγκοσμιοποίησή της τείνει να εξαλείφει τις ιδιαιτερότητες κάθε Τοπικής Μουσικής.

Τα δομημένα σχέδια εργασίας για την Τοπική Ιστορία της Μουσικής, με αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., αποτελούν ένα πολύ γόνιμο και ανοιχτό πεδίο έρευνας και συζήτησης. Η μουσική εξέλιξη των εφήβων είναι κομμάτι της μουσικής τους ταυτότητας. Έχοντας σαν σημείο αναφοράς αυτή την οπτική γωνία και λαμβάνοντας υπόψη τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα των σχεδίων εργασίας για την τοπική ιστορία της Μουσικής με αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. που αναπτύξαμε και υλοποιήσαμε, μπορούμε να εκφράσουμε την πεποίθηση πως αποδεικνύονται σε εξαιρετικά χρήσιμα εργαλεία συστηματικής προώθησης θετικών μαθησιακών δραστηριοτήτων, που καλύπτουν όλο το φάσμα των διδακτικών αρχών.

Τα συμπεράσματα των τριών σχεδίων εργασίας για την Ιστορία της Μουσικής της Θεσσαλονίκης μέσα στον 20^ο αιώνα, που παρουσιάστηκαν,

41 Λατιδάκη, Ε. Μια «οικολογική» προσέγγιση της μουσικής ψυχολογίας και εκπαίδευσης των εφήβων. Στο: <http://www.openarchives.gr/view/510466> (προσπελάστηκε στις 30/8/2017).

σκιαγραφούν σημαντικές προεκτάσεις για τη μουσική εκπαίδευση. Σημαντικό είναι, οι προεκτάσεις αυτές να εντοπιστούν, να μελετηθούν και να καθοριστούν τα πλαίσια που θα διευκολύνουν την αποτελεσματική εφαρμογή αυτής της προσέγγισης. Στο πλαίσιο του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών Μουσικής (Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. Μουσικής), μπορούν να αξιοποιηθούν διάφορα στοιχεία των σχεδίων εργασίας που παρουσιάστηκαν, δημιουργώντας νέες διδακτικές προσεγγίσεις της Τοπικής Ιστορίας της Μουσικής.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αλεξούδα, Γ., & Πατιώ, Μ. (2015), *Ανάπτυξη παιχνιδιών γνώσεων με το Scratch: Μια διαθεματική προσέγγιση Προγραμματισμού και Μουσικής*. Στο Β. Δαγδιλέλης, Α. Λαδιάς, Κ. Μπίκος, Ε. Ντρενογιάννη, Μ. Τσιτουρίδου (επιμ.). *Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*. Στο: <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2278.pdf> (προσπελάστηκε στις 03/9/2017).
- Ανδρούτσος, Π. (2006), Δημιουργία και πειραματική εφαρμογή ενός μοντέλου διδασκαλίας της ιστορίας της μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, τεύχος 3.
- Ασωνίτης, Σπ., Παππάς, Θ. (2006), *Η Τοπική Ιστορία ως πεδίο σπουδής στα πλαίσια της σχολικής παιδείας*. Αθήνα : Ο.Ε.Δ.Β.
- Ασωνίτης, Σπ., Παππάς, Θ. (2006), *Τοπική ιστορία γ' γυμνασίου βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Δαγδιλέλης, Β. (2008), Σύγχρονα Περιβάλλοντα και Δραστηριότητες για Αρχάριους Προγραμματιστές: Νεότερα Αποτελέσματα Ερευνών. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σοφία Α.Ε.
- Κανάκης, Ι. (2011), Εκπαιδευτική Τεχνολογία: Διδακτική των μέσων και ικανότητα επιδέξιου χειρισμού των μέσων πληροφορίας και επικοινωνίας. Στο: Γ. Μαυροειδής (επιμ.), *Εισαγωγή στις επιστήμες αγωγής*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κρίβας, Σ. (2007), *Παιδαγωγική Επιστήμη. Βασική Θεματική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λεοντσίνας, Γ. (2003), *Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα διδακτικής της ιστορίας και του περιβάλλοντος*. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα.
- Λεοντσίνας, Γ., & Ρεπούση, Μ. (2001), *Η Τοπική Ιστορία ως Πεδίο Σπουδής στο Πλαίσιο της Σχολικής Παιδείας*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2008). *Διδακτική Μεθοδολογία για την Ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης*, Θεσσαλονίκη :Αφοι Κυριακίδη.

Φραγκούλης, Ι., & Φραντζή, Φ. (2010), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις της τοπικής ιστορίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Πάτρα: Γιάννης Πικραμένος.

Ξενόγλωσση

Becker, K. (2005), How Are Games Educational? Learning Theories Embodied in Games DiGRA 2005 2nd International Conference, “Changing Views: Worlds in Play” Vancouver, B.C. June 16-20, 2005.

Bruner, J. S. (1966), *Towards a theory of instruction*. Νέα Υόρκη: Norton.
(προσπελάστηκε στις 16/8/2017).

Egenfeldt-Nielsen, S. (2004), *Practical barriers in using educational computer games*, On the Horizon, vol. 12, no. 1, pp. 18-21.

Friedman, J. (1992), The past in the Future: History and the Politics of Identity. *American Anthropologist*, p.p.837-859.

Gee, J. P. (2003), *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York:

Palgrave/Macmillan.

Kaucic, B. & Asic, T. (2011), MIPRO. Proceedings of the 34th International Convention.

Malone, T. W., & Lepper, M. R. (1987). Making Learning Fun: A Taxonomy of Intrinsic Motivations for Learning. In R. E. Snow & M. J. Farr (Eds.), *Aptitude, Learning and Instruction* (Vol. 3, pp.223-253). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Maloney, J., Resnick, M., Rusk, N., Silverman, B., Eastmond, E. (2010), *The scratch programming language and environment*. Transactions on Computer Education, 10(4), pp. 1-15.

Prensky, M. (2009). *Μάθηση Βασισμένη στο Ψηφιακό Παιχνίδι*, (μτφρ.) Ν. Παπασταύρου, Κ. Παπασταύρου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Volgsten, U. (2014), Music, Culture, Politics - Communicating Identity, Authenticity and Quality in the 21st Century. *The Nordic Journal of Cultural Policy*, 17(1).

Wolff, D. (2004), *Integrating language and content in the language classroom: Are transfer of knowledge and of language ensured?* Paris: GERAS.

Ιστοσελίδες

CLIL Book GR. Στο: <http://languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL%20Book%20GR.pdf> (προσπελάστηκε στις 28/8/2017).

Google Drive - <https://www.google.com/drive/>

Google Slides - <https://www.google.com/slides>

ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Μουσικής, 2003. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος*

Σπουδών της Μουσικής. Στο: http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/13deppsaps_Mousikis.pdf (προσπελάστηκε στις 23/8/2017)

Λαπιδάκη, Ε. *Μια «οικολογική» προσέγγιση της μουσικής ψυχολογίας και εκπαίδευσης των εφήβων*. Στο: <http://www.openarchives.gr/view/510466> (προσπελάστηκε στις 30/8/2017).

Ο δικτυακός τόπος του eTwinning - <https://www.etwinning.net>

Ο δικτυακός τόπος του Scratch - <https://scratch.mit.edu/>

Ο δικτυακός τόπος του Μαθητικού Συνεδρίου Πληροφορικής Κεντρικής Μακεδονίας - <http://www.math-syn-pli.gr/>

ΠΙ-ΥΠΔΒΜΘ. (2011), *Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Μουσικής στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση-Οδηγός Εκπαιδευτικού*. Στο: <http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%A4%CE%AD%CF%87%CE%BD%CE%B5%CF%82%20-%20%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82%20%CE%80%94%20%CF%80%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%B7%20%CE%B1%CF%82%B4/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%9C%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%91%20%CE%A0%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%B7%20%CE%80%94%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf> (προσπελάστηκε στις 30/8/2017).

ΥΠΓΒΜΘ. (2011), *Πρόγραμμα Σπουδών για τον Πληροφορικό Γραμματισμό στο Γυμνάσιο (4η έκδοση)*. Στο: <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/Πληροφορική και Νέες Τεχνολογίες/ΤΠΕ Γυμνάσιο.pdf>

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η **κ. Πατιώ Μαρία** είναι εκπαιδευτικός Μουσικής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση από το 1995. Από το 2007 εργάζεται ως καθηγήτρια μουσικής στο Πειραματικό Σχολείο Α.Π.Θ. Επίσης, είναι πτυχιούχος της Σχολής Γεωλογίας του Τμήματος Θετικών Επιστημών Α.Π.Θ. Έχει διδάξει σε επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς μουσικής (Π.Ε.Κ), καθώς επίσης και θεωρητικά στο Σύγχρονο Ωδείο Θεσσαλονίκης. Εργασίες της παρουσιάστηκαν σε επιστημονικά συνέδρια και περιοδικά. Στοιχεία Επικοινωνίας: maripatio22.5@gmail.com.

Η **κ. Αλεξούδα Γεωργία** είναι εκπαιδευτικός Πληροφορικής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Είναι πτυχιούχος και διδάκτορας του Τμήματος Εφαρμοσμένης Πληροφορικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Είναι κάτοχος του πτυχίου

Παιδαγωγικών Σπουδών της ΠΑΤΕΣ ΣΕΛΕΤΕ Θεσσαλονίκης και του Μεταπτυχιακού Διπλώματος ειδίκευσης στις «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του ΕΑΠ. Έχει πολυετή επιμορφωτική εμπειρία και διδακτική εμπειρία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Εργασίες της παρουσιάστηκαν σε επιστημονικά συνέδρια και περιοδικά. Στοιχεία επικοινωνίας: **alexouda@gmail.com**.

Μίχου Περιστεέρα
Καρανίκα Χριστίνα

**Ανθρώπινα δικαιώματα και αξίες
σε λογοτεχνικές και καλλιτεχνικές δράσεις
της Θεσσαλονίκης**

Περίληψη

Με καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, και συγκεκριμένα με στοχευμένες δράσεις στην πόλη μας που εμείς επιλέξαμε, αναζητήσαμε και προσπαθήσαμε να κατανοήσουμε ανθρώπινα δικαιώματα και αξίες. Έτσι, ενισχύσαμε τις «οριζόντιες ικανότητες» των μαθητών μας, τη γλωσσική επικοινωνία, την ψηφιακή ικανότητα, τις κοινωνικές τους ικανότητες, καθώς και τις ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη. Παράλληλα, στοχεύσαμε στη συνεργασία των μαθητών μας, ώστε να αναπτύσσουν συλλογικά επιχειρήματα και να κατανοούν έννοιες και διαδικασίες, μέσα από ανοίγματα στην τοπική κοινωνία. Αξιοποιήσαμε προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους, αλλά και σχεδιάσαμε ευκαιρίες για πλούσιες εμπειρίες μάθησης μέσα από διδακτικές παρεμβάσεις γεγονότων και πρακτικών που τους βοήθησαν να φτάσουν στον εγγραμματοτισμό. Επιδιώξαμε οι μαθητές μας να συμμετέχουν οι ίδιοι στη διαχείριση της μάθησής τους!

Human rights and values in literary and artistic actions of Thessaloniki

Abstract

We searched and we tried to understand human rights and values through innovative teaching techniques and more specifically through activities in the city we chose. Thus we reinforced the learning skills of our students, their oral communication, their digital skills, their communicative skills and the skill which are connected with their status as citizens. In addition we aimed at the collaboration of our students so that they can create arguments as a group and so that they can fully understand ideas and procedures, through activities in the local society (opening up). We not only used our student's previous knowledge and experience but we also planned learning opportunities through interactive mediation techniques which helped them to learn. Our primary goal is for our students to participate in the creating (designing) of their learning experience!

1. Εισαγωγή

Στα πλαίσια του Προγράμματος Αγωγής Υγείας που εκπονήσαμε με τίτλο: «Ανθρώπινα δικαιώματα και αξίες σε λογοτεχνικές και καλλιτεχνικές δράσεις της Θεσσαλονίκης», χρησιμοποιήσαμε εναλλακτικές τεχνικές διδασκαλίας και μάθησης με στόχο την προσέγγιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Το συγκεκριμένο Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας ήταν ένα πρότζεκτ διάρκειας δύο ετών, στο οποίο ασχοληθήκαμε διαθεματικά με τις έννοιες: πόλεμος, προσφυγικό, επανάσταση, μέσα από τη συνέντευξη συγγραφέων που προσκλήθηκαν στο σχολείο μας, του κ. Σκαμπαρδώνη Γιώργου και του κ. Μιχάλη Γκανά, μέσα από τις εικαστικές τέχνες στα Μουσεία της Θεσσαλονίκης, ζωγραφική στο Τελλόγλειο Ίδρυμα τεχνών, Α.Π.Θ. και σύγχρονη τέχνη στο Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης στο Λιμάνι, και μέσα από τη δραματοποίηση, στο Μουσείο Κινηματογράφου της πόλης. Αν και οι παραπάνω καλές πρακτικές δεν αποτελούν την καθημερινότητα στο σχολείο, είναι ωστόσο ενδεικτικές των δυνατοτήτων, της ευρύτητας περιεχομένου και των ωφελημάτων που μπορεί να έχει το δημιουργικό σχολείο. Άλλωστε, κυρίαρχη τάση σήμερα και κριτήριο αριστείας για μουσεία και πινακοθήκες θεωρείται η εκπαιδευτική τους δράση. Πολλοί εκθεσιακοί χώροι σε όλες πλέον τις πόλεις οργανώνουν εκπαιδευτικά προγράμματα, στα οποία με θεματικό άξονα συγκεκριμένα εκθέματα του χώρου πραγματοποιούνται εικαστικά εργαστήρια, συζητήσεις, αναλύσεις και κριτική μελέτη, παιχνιδάκια και διαθεματικές δραστηριότητες που στοχεύουν σε συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες και υλοποιούνται από ειδικευμένους μουσειοπαιδαγωγούς.

2. Θεωρία

2.1. Καλές Διδακτικές Πρακτικές

2.1.1. Συνέντευξη στο Σχολείο

Με τη Συνέντευξη οι μαθητές έρχονται σε επαφή με ανθρώπους διαφόρων κοινωνικών χώρων, συλλέγουν πληροφορίες-μαρτυρίες, τις επεξεργάζονται και καταλήγουν σε συμπεράσματα.¹ Καλούνται να συμβάλλουν στην εξέταση του έργου τους, με όποια ιδέα ή πρόταση έρχεται στο μυαλό τους. Δεν ασκείται κριτική από τον εκπαιδευτικό και έτσι αξιοποιούνται, η ελεύθερη έκφραση, η κριτική σκέψη και η συνεργασία, ενώ ενδεχομένως ενεργοποιούνται και βιώματα των μαθητών.²

2.1.2. Αξιοποίηση Αισθητικής Εμπειρίας στην Εκπαίδευση

2.1.2.1. Στόχοι

Με την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαίδευση, πλήθος έργων τέχνης, εικαστικών, κινηματογραφικών και μουσικών, αλλά και άλλα πολιτιστικά ερεθίσματα από μουσεία και πολιτιστικούς φορείς ενσωματώνονται στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Τα έργα αυτά είναι ένας πολύτιμος θησαυρός που μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική πράξη υπηρετώντας ένα ευρύ φάσμα στόχων. Κυρίως καλλιεργούν το στοχασμό, τη δημιουργικότητα, την αυτογνωσία, την επικοινωνία των ιδεών, την κατανόηση της διαφορετικότητας και τη γνωστική ανάπτυξη. Με αυτή την έννοια, η παρατήρηση έργων τέχνης συμβάλλει θετικά στη διεργασία της μάθησης.³ Οι μαθητές που παρατηρούν έργα τέχνης αναπτύσσονται ολιστικά, γνωστικά, συναισθηματικά, αισθητικά, στοχαστικά. Αυτή η ολιστική ανάπτυξη τείνει σε μία βαθύτερη αντίληψη και κατανόηση όχι μόνο του εαυτού μας, αλλά και της πραγματικότητας που μας περιβάλλει. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής έχει πιθανότητες να παίξει αργότερα αποτελεσματικά το ρόλο του ενεργού συνειδητοποιημένου πολίτη.⁴

1 Χατζηδήμου, Δ. (2010). Εισαγωγή στη θεματική της Διδακτικής. Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη, σ.σ. 25-26

2 Ματσαγούρας, Η. (2002). Στρατηγικές διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 57-59.

3 Dewey, J. (1934). Art as experience. New York: Minton Balch, p.p. 37-39,

Eisner, E. (2002). The Arts and the Creation of mind. Yale University Press, New Haven and London, p. 68,

Gardner, H. (1990). Art Education and Human Development. The Getty Education Institut for the Arts, Los Angeles, California, p. 85,

Fowler, Ch. (1996). Strong Arts, Strong Schools, Oxford University Press, p.p. 96-97,

Efland, D.A. (2002). Art and Cognition: Integrating the visual arts in the Curriculum. Teachers College, Columbia University New York and London, p.p. 28.

4 Anderson, T. and Milbrand, M. (2005). Art for Life Authentic Instruction in Art. McGraw-Hill Higher

2.1.2.2. Η «γλώσσα» των εικαστικών τεχνών

Οι εικαστικές τέχνες έχουν τη δική τους γλώσσα. Η οπτική γλώσσα είναι ένα ιδιαίτερο σύστημα επικοινωνίας που στηρίζεται σε ένα σύνολο εξειδικευμένων μέσων και κωδίκων. Σε αναλογία με το γραπτό λόγο, οι εικαστικές τέχνες έχουν το δικό τους λεξιλόγιο, γραμματική και συντακτικό. Το λεξιλόγιο των εικόνων είναι το χρώμα, η γραμμή, ο τόνος, το μοτίβο, η υφή, το σχήμα, η φόρμα, ο χώρος. Με αυτά τα μορφολογικά και δομικά στοιχεία εργάζεται ο εικαστικός. Η γραμματική και το συντακτικό των εικαστικών τεχνών είναι η σύνθεση. Χρώματα, γραμμές, φόρμες και σχήματα συνδυάζονται σκόπιμα και συστηματικά για να παραχθεί ένα έργο που έχει αναγνωρίσιμη μορφή και επικοινωνεί συγκεκριμένο νόημα.

2.1.2.3. Οπτικός εγγραμματισμός

Η οπτική γλώσσα επιτρέπει την επικοινωνία ιδεών, νοημάτων, πληροφοριών και συναισθημάτων με τρόπους ιδιαίτερους που δεν μπορεί να μιμηθεί κανένα άλλο σύστημα συμβόλων⁵. Η συμμετοχή των παιδιών σε ποιοτικά προγράμματα εικαστικής αγωγής τα βοηθά να γνωρίσουν με συστηματικό τρόπο τα δομικά στοιχεία, τους κώδικες και τις τεράστιες εκφραστικές-επικοινωνιακές δυνατότητες της οπτικής γλώσσας. Γίνονται έτσι σταδιακά ικανοί χειριστές του οπτικού λόγου. Αυτή η σύνθετη ικανότητα, που ορίζεται ως οπτικός εγγραμματισμός έχει δύο εκφράσεις. Τα παιδιά επικοινωνούν με άνεση μέσα από τη δημιουργία εικαστικών και οπτικών μορφών και γίνονται ενεργοί και κριτικοί αναγνώστες εικόνων. Ο οπτικός εγγραμματισμός αποκτά ιδιαίτερη σημασία στα πλαίσια του σύγχρονου πολιτισμού που η επικοινωνία έχει αυξανόμενο οπτικό χαρακτήρα. Επιτρέπει στους μαθητές να αξιολογούν και να χρησιμοποιούν επιλεκτικά τον τεράστιο όγκο των οπτικών πληροφοριών που δέχονται καθημερινά. Μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται και να ερμηνεύουν έννοιες και νοήματα πέρα από το προφανές και να προσεγγίζουν τις προθέσεις και τις σκοπιμότητες των παραγωγών των εικόνων που μελετούν. Αποτέλεσμα αυτής της βιωματικής και εμπειρικής μάθησης είναι οι μαθητές να αναπτύσσουν κριτική και επιλεκτική ματιά απέναντι στα οπτικά προϊόντα του σύγχρονου πολιτισμού, να μπορούν να διαβάζουν τα νοήματα και τις σκοπιμότητες που εξυπηρετούν, να διερευνούν τις κοινωνικές προεκτάσεις και τις συνέπειές τους και να παίρνουν υπεύθυνη

Education, New York, p.p. 86,

Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to think by Looking at Art*. The Getty Education Institut for the Arts, Los Angeles, California,

Olson, I. (2000). *The Arts and Critical Thinking in American Education*. Bergin and Garvey Westport, Connecticut, London

Ritchhart, R. Palmer, P. Church, M. and Tishman, S. (2006). *Thinking routines: Establishing patterns of thinking in the classroom*, Paper prepared for the AERA Conference, p. 45.

5 Kress, G. and Leeuwen, T.V. (1996). *Reading images, the grammar of visual design*, London: Routledge, p.p. 49-50.

στάση απέναντί τους. Έτσι προετοιμάζονται να συμμετάσχουν στο πολιτισμικό και κοινωνικό γίγνεσθαι ως ενημερωμένοι και ενεργοί πολίτες.⁶

2.1.3. Δραματοποίηση-Θεατρικό παιχνίδι

Με τη δραματοποίηση-θεατρικό παιχνίδι που στηρίζεται στον αυθορμητισμό και στον αυτοσχεδιασμό του κάθε μαθητή, πραγματεύονται τα παιδιά εφήμερες καταστάσεις, δεν έχουν συγκεκριμένο ακροατήριο, και γενικά ο θεατρικός ρόλος υπακούει στις ανάγκες τους, καθώς πραγματεύονται τη θεατρική διερεύνηση της κοινωνικής πραγματικότητας.⁷ Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά, μετακινούμενα με ασφάλεια στον φανταστικό χώρο και στην πραγματικότητα, αποκτούν γνώση του κόσμου μέσα στον οποίο μεγαλώνουν, έρχονται σε επαφή με την πολυπλοκότητα των ανθρωπίνων σχέσεων και επανεξετάζουν τις κοινωνικές προκαταλήψεις. Έτσι, μπαίνουν στη θέση του άλλου, κοινωνικοποιούνται, εκτονώνονται από ποικίλες φορτίσεις και ευαισθητοποιούνται κοινωνικά σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο.⁸

2.1.4. Διαθεματική προσέγγιση

Με τον όρο διαθεματική διδασκαλία εννοούμε την πραγμάτευση του θέματός μας μέσα από ποικιλία επιστημονικών οπτικών, με τη μορφή εργαστηριακής ανακαλυπτικής μαθησιακής διαδικασίας (σχέδια εργασίας). Τα διεπιστημονικά θέματα επιλέγονται με τη μορφή προβλημάτων και οι μαθητές αναλαμβάνουν να τα διερευνήσουν σε συμμετοχική βάση, προσφέροντας ο καθένας τις εμπειρίες του στην κοινή εργασία ως μέλος της ομάδας.⁹

2.1.5. Εκπαιδευτική επίσκεψη-Άνοιγμα στην τοπική κοινωνία

Η εκπαιδευτική επίσκεψη σε έναν χώρο, μουσείο ή χώρο τέχνης και πολιτισμού, μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο στην εργασία που εκπονούν οι μαθητές, αφού μπορεί να ενεργοποιήσει το βίωμα εντονότερα. Έτσι, κινητοποιείται το ενδιαφέρον τους και καθίστανται ενεργητικοί αναζητητές της γνώσης. Ο διδάσκοντας, λοιπόν, εμπλέκοντας την αισθητική καλλιέργεια, την απόλαυση, τη γλωσσική καλλιέργεια και τον πολιτισμό, μπορεί να καλλιεργήσει την κουλτούρα των μαθητών.¹⁰

6 Βάος, Α. (2008). Ζητήματα διδακτικής των εικαστικών τεχνών, Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος, σ. 54.

7 Παπαδόπουλος, Σ. (2010). Παιδαγωγική και Διδακτική του Θεάτρου. Αθήνα: αυτοέκδοση.

8 Σπαθάρη-Μπεγλίτη, Σ. (2003). Λογοτεχνία και Τοπική Ιστορία: Η δραματοποίηση ως μέσο γνωριμίας με τον Άλλον στη διαχρονία και ως μέσο αυτογνωσίας. Εκπαίδευση και Θέατρο. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

9 Παμουκτσόγλου, Α. (2004). «Εμείς και οι άλλοι» Διαθεματικότητα και λογοτεχνία για το σχολείο στον 21^ο αιώνα. Επιστημονικό Βήμα, τ.3., σ.σ. 94-98.

10 Χρυσοφίδης, Κ. (1994). Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία, Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο

2.1.6. Μέθοδος project

Πρόκειται για έναν τρόπο ομαδικής διδασκαλίας, που έχει ως αφορμή βιωματικές καταστάσεις, στην οποία συμμετέχουν ισότιμα δάσκαλοι και μαθητές. Είναι μια ανοικτή διαδικασία μάθησης, όπου ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές του πάνω στο θέμα, εφαρμόζει μια εμπλουτισμένη διδασκαλία χρησιμοποιώντας έντυπο ή οπτικοακουστικό υλικό. Η ποιότητα των ενεργειών και η συλλογική προσπάθεια έχουν ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία και αυτό που ενδιαφέρει κυρίως στην αξιολόγηση είναι το κατά πόσο οι γνώσεις και οι εμπειρίες που αποκτήθηκαν διαμόρφωσαν καινούριες αξίες και συμπεριφορές που άλλαξαν παλιότερες αρνητικές στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών. Οι αλλαγές αυτές αποτελούν και την ουσία της πραγματικής μάθησης¹¹.

2.2. Στόχος του συγκεκριμένου Προγράμματος Αγωγής Υγείας και Υπόθεση Εργασίας

Στόχος, λοιπόν, του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν μέσα από τη διαθεματικότητα της λογοτεχνίας, των εικαστικών τεχνών και της δραματοποίησης, να ερευνήσουν και να εξοικειωθούν οι μαθητές τόσο με την ουσία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων όσο και με καλλιτεχνικές τάσεις και ρεύματα σε συγκεκριμένους μουσειακούς χώρους, όπως με τον ρομαντισμό που αποδίδει την έννοια της επανάστασης, αλλά και την αφηρημένη-σύγχρονη τέχνη, η οποία δεν έχει ως πρωταρχική αποστολή να αρέσει, αλλά να προβληματίσει.

Η υπόθεση εργασίας της ομάδας μας ήταν κατά πόσο η επαφή και η κατανόηση του «πολιτιστικού γίνεσθαι» της Θεσσαλονίκης, κατά πόσο δηλαδή «το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία» της πόλης μας, δηλαδή στα λογοτεχνικά και καλλιτεχνικά της δρώμενα θα μπορούσε να «διδάξει» (κατά το αρχαίο λεγόμενο) αξίες και ανθρώπινα δικαιώματα.

3. Μεθοδολογία

3.1. Δείγμα

Το Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας με τίτλο: «Ανθρώπινα Δικαιώματα και Αξίες σε Λογοτεχνικές και Καλλιτεχνικές δράσεις της Θεσσαλονίκης» ήταν διετούς διάρκειας και το εφαρμόσαμε κατά τα σχολικά έτη 2015-6 και 2016-7 σε μία ομάδα δεκατριών μαθητών, αρχικά της Β΄ και στη συνέχεια της Γ΄ Λυκείου, του 2^{ου} ΓΕΛ ΕΛΕΥΘΕΡΙΟΥ-ΚΟΡΔΕΛΙΟΥ. Με το Πρόγραμμα αυτό συμμετείχαμε σε

Σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.

¹¹ Frey, K. (1980). Η μέθοδος Project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τοπικό Δίκτυο Σχολείων του οικείου Γραφείου Αγωγής Υγείας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στόχος αυτού του Δικτύου ήταν η ανταλλαγή απόψεων και ο προγραμματισμός κοινών δράσεων μεταξύ σχολείων της Διεύθυνσης που πραγματοποιούσαν προγράμματα με θέμα «Τα Ανθρώπινα δικαιώματα».

3.2. Ερευνητικά εργαλεία

Οι μέθοδοι υλοποίησης ήταν βιωματικές, όπως συνέντευξη, εκπαιδευτική επίσκεψη, συζήτηση, τραγούδι, δραματοποίηση (ενσυναίσθηση), εισαγωγή των τεχνών στην εκπαίδευση, μουσειακή αγωγή. Το Πρόγραμμά μας ήταν διαθεματικό, αφού προσεγγίσαμε τις έννοιες «Ανθρώπινα Δικαιώματα», α) Πόλεμος, β) Προσφυγικό, γ) Επανάσταση, μέσα από λογοτεχνικές και καλλιτεχνικές Δράσεις και φορείς της πόλης της Θεσσαλονίκης, όπως:

- τη λογοτεχνία, και το έργο του Γ. Σκαμπαρδώνη, «Ουζερί Τσιτσάνης», καθώς και το έργο «Οδύσσεια» του κ. Μιχάλη Γκανά.
- τη σύγχρονη τέχνη, στο Κέντρο Σύγχρονης Τέχνης στο Λιμάνι, και την έκθεση «ENIGAMI».
- τη ζωγραφική, στο Τελλόγλειο Ίδρυμα Τεχνών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- τη δραματοποίηση, στο Μουσείο Κινηματογράφου.

3.3. Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Προκειμένου να ανταπεξέρθουμε στους στόχους του προγράμματος, συμμετείχαμε σε συναφή επιμόρφωση με τίτλο: «ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ» που οργάνωσε το ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΡΙΟ, με περιεχόμενο «την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα στο σχολικό πρόγραμμα: οριοθέτηση και εφαρμογές». Ακόμη, είχαμε συναντήσεις με τα άλλα σχολεία του Δικτύου στο χώρο του Γραφείου Αγωγής Υγείας της Διεύθυνσης, με σκοπό την ανταλλαγή των εμπειριών μας από την εφαρμογή των προγραμμάτων στο κάθε σχολείο και τον κοινό προγραμματισμό παρουσιάσεων με τη λήξη του κάθε σχολικού έτους. Πιο συγκεκριμένα, συμμετείχαμε στις εξής παρουσιάσεις:

- 15/4/2016, στη 2η γιορτή Αγωγής Υγείας, από την 3η ΥΠΕ Κεντρικής Μακεδονίας στο Κέντρο Υγείας Αστικού Τύπου Ευόσμου (ΚΥΑΤ). Την διοργάνωση ανέλαβε η αντιδημαρχία κοινωνικής πολιτικής, προστασίας και προαγωγής της δημόσιας υγείας του δήμου Κορδελιού-Ευόσμου με την υποστήριξη του Κεεल्पνό και του 3ου συστήματος Α/προσκόπων Αμπελοκήπων.
- 20/4/2016: στις Ημέρες Παρουσίασης Δράσεων Αγωγής Υγείας από το Γραφείο Αγωγής Υγείας της Διεύθυνσης, στην αίθουσα εκδηλώσεων του 1ου & 3ου Γυμνασίου Νεάπολης.

- 21/5/2016, στην ημερίδα του Ελληνικού Παρατηρητήριου με τίτλο: «Σχολείο και Ανθρώπινα δικαιώματα», στο κτίριο ΚΕΔΕΑ του Α.Π.Θ.
- 28/4/2017, στην 3η γιορτή Αγωγής Υγείας, από την 3η ΥΠΕ Κεντρικής Μακεδονίας, στο Κέντρο Υγείας Αστικού Τύπου Ευόσμου (ΚΥΑΤ). Η εκδήλωση είχε τίτλο: «Σαλπάροντας με προορισμό την Υγεία»

Οι μαθητές παρουσίασαν σε όλες τις παραπάνω εκδηλώσεις σε πάουερ-πόιντ τα πορίσματα των ερευνών τους, αφού προηγουμένως ηχογράφησαν τις συνεντεύξεις των λογοτεχνών και των μουσειοπαιδαγωγών, και ακολούθως τις απομαγνητοφώνησαν. Είχε ήδη προηγηθεί μία λογοτεχνική και καλλιτεχνική επεξεργασία του τι θα δουν και του τι θα ακούσουν κάθε φορά, στην τάξη. Ειδικότερα, επίσης, στην εκδήλωση για τον Μ. Γκανά, οι μαθητές ζωγράρισαν εικόνες από τα ποιήματά του για να διακοσμήσουν το χώρο της εκδήλωσης και τραγούδησαν τρία πολύ γνωστά τραγούδια του. Ακόμη, μόνταραν το υλικό της κινηματογράφησης που κάναμε στο Μουσείο Κινηματογράφου, με το πρόγραμμα moviemaker.

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

4.1. Συνέντευξη από τον κ. Σκαμπαρδώνη Γιώργο, με αφορμή το έργο του : «Ουζερί Τσιτσάνης»

- α. Ρωτήσαμε τον κ. Σκαμπαρδώνη Γιώργο για τον πόλεμο, στο έργο του «Ουζερί Τσιτσάνης», αλλά και σήμερα, και μας απάντησε:

«Μην παραπονιέστε, είμαστε πάνω από το χόμα», είναι η φράση που είπε ο Βασ. Τσιτσάνης, όταν τον ρώτησαν κατά τη διάρκεια της κατοχής, στη Θεσσαλονίκη, που οι φόντοι και οι εκτελέσεις ήταν καθημερινότητα, «πώς νιώθεις που οι φίλοι μας σκοτώθηκαν;» Σε αυτή τη φάση, το κυρίαρχο ήταν να ζήσεις, να υπάρξεις. Από τις αδέσποτες σφαίρες θα μπορούσε κανείς να δολοφονηθεί κατά λάθος, ή να τον απαγάγουν άνθρωποι, ή να τον κλείσουν σε υπόγεια, και δεν ήξερε κανείς «από πού θα του 'ρθει».

Στη χώρα μας σήμερα δεν υπάρχει πόλεμος. Υπάρχει στη Συρία. Η ζωή και η αξιοπρέπεια καταπατούνται, όμως, και κει όπου δεν υπάρχει πόλεμος, αλλά οικονομική εξαθλίωση, όπως στις χώρες της Αφρικής. Στη Συρία η χώρα διαλύεται, νοικοκύρηδες με τα παιδιά τους και τα μωρά τους γίνονται πρόσφυγες και θαλασσοπνίγονται. Στην Αφρική πεθαίνουν χιλιάδες παιδιά την ώρα, λόγω έλλειψης εμβολίου ιλαράς, ενώ χίλια εμβόλια ιλαράς κοστίζουν μόλις ένα ευρώ!»

- β. Ρωτήσαμε τον κ. Σκαμπαρδώνη Γιώργο για τους Εβραίους, την περίοδο της γερμανικής κατοχής, στη Θεσσαλονίκη και μας απάντησε:

«Ο άνθρωπος δε βλέπει με τα μάτια, με το μυαλό βλέπει: «νους ορά και νους ακούει» λέγαν οι αρχαίοι. Στην εφημερίδα που δούλευα, από κάτω, στη γωνία, στη Γιαννιτσών είχε ένα καφενείο που μας έφερνε τους καφέδες. Όταν περνάει ο ανυποψίαστος διαβάτης, ή εγώ μέχρι που δεν ήξερα, έβλεπε ένα καφενείο. Όταν, όμως, μάθεις ότι σε κείνο το σημείο ήταν το ίδρυμα των τρελών Εβραίων και δίπλα των αναπήρων Εβραίων που τους έπαιρναν οι ναζί με τα μαστίγια και δέρνοντας τους πήγαιναν παρακάτω μες στα τρένα, και ότι από τους ανάπηρους ξήλωναν τα πόδια τα ψεύτικα και τους πετούσαν μες στα βαγόνια με τα καροτσάκια και τους έστελναν στο Άουσβιτς για κάψιμο, τότε, όταν βλέπεις αυτό το καφενείο, νιώθεις άλλα πράγματα...»



Ο κ. Σκαμπαρδώνης Γιώργος στο σχολείο μας

γ. Ρωτήσαμε τον κ. Σκαμπαρδώνη Γιώργο για την οικονομική εξαθλίωση ως συνέπεια του πολέμου, αλλά και σήμερα, και μας απάντησε:

«Η Οικονομική Εξαθλίωση της δεκαετίας του 1940, ή του 1950, ήταν διαφορετική από τη σημερινή. Τότε έζησαν οι οικογένειές μας την πείνα, ως κάτι αυτονόητο και φυσικό, γιατί προηγήθηκε ο πόλεμος και ο εμφύλιος. Σήμερα, δυσκολεύονται οι νέοι να προσαρμοστούν στις συνθήκες οικονομικής εξαθλίωσης, γιατί μεσολάβησε μια εποχή ευδαιμονίας. Τη δεκαετία του 1980 μοιράστηκαν στη χώρα λεφτά και όλοι ήταν με βίλες, αμάξια και εξοχικά. Παντού υπήρχε ευτυχία, επάρκεια και πλούτος. Ζητούσαν οι νέοι χαρτζηλίκι 20-30 ευρώ και τα έπαιρναν. Και τώρα ακούν τους γονείς τους να τους λένε «δεν έχω». Υπήρχε ευτυχία. Δε σκεφτόταν κανείς τα χρήματα ή πόσο κοστίζουν τα προϊόντα. Ποτέ κανείς δεν κοιτούσε τιμές. Μάλωναν όλοι ποιος

θα κεράσει και τώρα κοιτάνε όλοι πώς θα φύγουν για να μην πληρώσουν...

Διαφορετική είναι η έννοια της οικονομικής εξαθλίωσης όταν δεν έχει ζήσει κανείς τον πλούτο, και διαφορετική όταν έχει περάσει από την επάρκεια και τα χρήματα και τα ωραία σμαρτφόν και τα ωραία σπίτια και τα ωραία αυτοκίνητα, και την εξοχή, και τις διακοπές, και ξαφνικά σου λένε ότι όλα αυτά τελείωσαν! Το σημερινό παιδί νιώθει, όπως όταν πέφτει το αεροπλάνο σε «κενό αέρος». Για τους μεγάλους είναι πιο εύκολο. Για τη νέα γενιά είναι πιο δύσκολο. Βιώνει με πιο σκληρό τρόπο την έννοια της οικονομικής κρίσης».

4.2. Περιήγηση στα εκθέματα σύγχρονης τέχνης της έκθεσης «ENIGAMI», (αναγραμματισμός του «IMAGINE» του Τζον Λέον), στο Κέντρο Σύγχρονης Τέχνης, στο λιμάνι Θεσσαλονίκης

Εικόνα 1: «Κελύφη σε συρματοπλέγμα» (Καλλιτέχνης: Ανδρέας Βούσουρας)



Αρχικά, με την παρότρυνση της μουσειοπαιδαγωγού, η μαθήτρια που απεικονίζεται δίπλα στο έργο στην παραπάνω φωτογραφία περιγράφει το τι βλέπει:

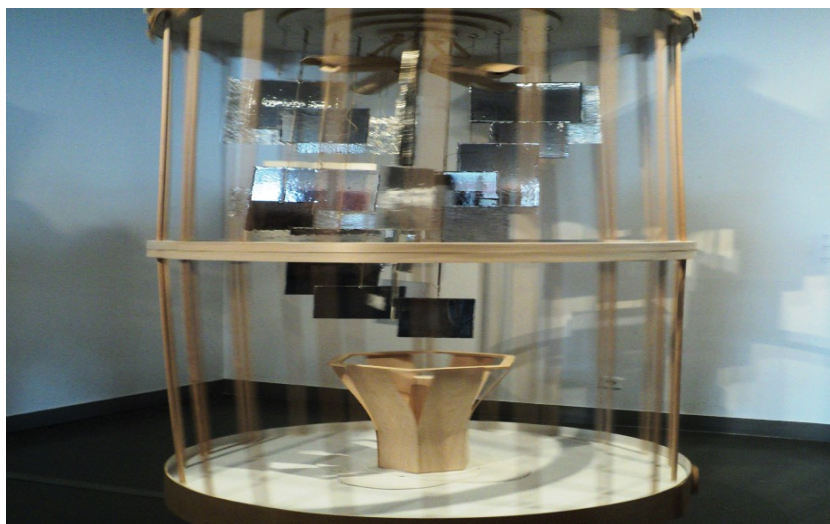
«Το έργο είναι τρισδιάστατο και αποτελείται από έτοιμα αντικείμενα: ένα συρματοπλέγμα, ένα χάρτη, σούστες, κόντρα-πλακέ, βίδες-σφικτήρες στις γωνίες. Το δέρμα που αλλάζουν τα τζίτζικια, (μας είπε η μουσειοπαιδαγωγός ότι τα περισυνέλλεξε ο καλλιτέχνης στη φύση), είναι αληθινά κελύφη. Όλη η σύνθεση κλείνει με καμπύλες προς τα μέσα».

Ακολουθως, συζητήσαμε τι προσλαμβάνει ο καθένας από το έργο, ανάλογα και με το ιδεολογικό του φορτίο. Για αυτό άλλωστε η μοντέρνα τέχνη

αποκαλείται και «Conceptualart: εννοιολογική τέχνη».

«Το συρματόπλεγμα παραπέμπει στα Σύνορα και στον Πόλεμο, ενώ τα Τζιτζίκια-άδεια κελύφη θέλουν να τονίσουν ότι οι άνθρωποι χάνουν την ανθρωπιά τους στον πόλεμο. Ο Χάρτης είναι σύμβολο της παγκοσμιοποίησης. Όλο το έργο θα μπορούσε να δείξει ότι οι άνθρωποι «εγκλωβίζονται» στα σύνορα, αλλά και στα σχέδια των πολιτικών...»

Εικόνα 2: «Καρουζέλ» (Καλλιτέχνης: Αντώνης Παπαδόπουλος)



Αρχικά, οι μαθητές περιέγραψαν το τι βλέπουν στο έργο:

«Το Καρουζέλ γυρίζει γύρω-γύρω. Γράφει «no-escape» και «collector». Έχει κολλημένα μεγάφωνα, παιδική διακόσμηση, κάμερες παρακολούθησης και καταγραφής, και καθρέφτες».

Ακολούθως, συζητήσαμε τι προσλαμβάνει ο καθένας από το έργο:

«Οι κάμερες υπάρχουν παντού και καταγράφουν τις ζωές μας συνεχώς. Με τους καθρέφτες, στη θέση που είναι στο έργο, βλέπεις τον εαυτό σου μέσα στο κλουβί και πίσω από τα κάγκελα. Προεκτείνοντας αυτές τις σκέψεις, η καταγραφή δεδομένων (collector) στις ζωές μας γίνεται όχι μόνο με κάμερες παντού, σε δρόμους, σε κτίρια, αλλά και με τα cookies στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, όπου καταγράφονται οι προτιμήσεις όλων, τα τηλέφωνα μας, οι φωτογραφίες μας... Κι όλα αυτά επαναλαμβάνονται ατέρμονα, κανείς δεν ξεφεύγει «no-escape», για αυτό και ο θόρυβος του καρουζέλ είναι σα γρανάζι, σα μηχανή, είναι επαναλαμβανόμενος, μονότονος και δυσάρεστος».

Εικόνα 3: «Σπιτάκια ενωμένα ξύλινα με γέφυρα» (Καλλιτέχνης: Νίκος Σεπετζόγλου)



Αρχικά, οι μαθητές περιγράφουν το τι βλέπουν στο έργο:
«Δύο μικρά σπιτάκια ενωμένα με μία μικρή γέφυρα. Η επιφάνεια της γης αρχίζει εκεί που τελειώνει το μαύρο χρώμα».

Ακολουθώντας, συζητήσαμε τι προσλαμβάνει ο καθένας από το έργο:

«Η γέφυρα είναι στοιχείο αισιοδοξίας: συμβολίζει την ένωση μέσα στα ερείπια του Πολέμου, αφού για το «μαύρο χρυσό» δηλαδή το πετρέλαιο, γίνονται πόλεμοι. Το μαύρο χρώμα συμβολίζει το μαύρο χρυσό, δηλαδή το πετρέλαιο. Οι πόλεμοι είναι καταρχήν οικονομικοί».

Εικόνα 4: «Σκάφανδρο ή η Στολή του Δύτη» (Καλλιτέχνης: Νίκος Σεπετζόγλου)



Αρχικά οι μαθητές παρατήρησαν προσεκτικά το έργο:

«Το έργο που είδαμε ήταν σε μη πραγματικό μέγεθος από κομμάτια ξύλο ραμμένα με πετονιά, φθαρμένα και κρεμόταν από ένα στήριγμα σε στυλοβάτη.»

Η λεζάντα του έργου έγραφε ότι ο καλλιτέχνης φόρεσε ο ίδιος το σκάφανδρο και περπάτησε στους δρόμους της Αθήνας...για να αποκτήσει μία άλλη σχέση με το αντικείμενο που ο ίδιος έφτιαξε. Η «τολμηρή» μαθήτριά της ομάδας μας που έπραξε το ίδιο και απεικονίζεται στη φωτογραφία, μας είπε πώς ένιωσε:

«νιώθω Προστασία, Περιορισμό, Ασφυξία αλλά και διάθεση για Εξερεύνηση».

Όλη η ομάδα συζήτησε την πρόσληψη του έργου ως εξής:

«Ο άνθρωπος μπορεί να βιώσει νέες εμπειρίες, νέους κόσμους, εκεί που χωρίς τη στολή είναι αδύνατο. Άρα με τη στολή μπορεί να ξεπεράσει τα όριά του».

Και η μουσειοπαιδαγωγός πρόσθεσε:

«Η στολή, όμως, θα τον σκοτώσει, αν δεν σεβαστεί τους περιορισμούς της. Θα γίνει ο θάνατός του ή η ζωή του. Επομένως, η στολή έχει διττή σημασία. Διττή σημασία έχει και η ιστορία: ή μένεις κολλημένος στο παρόν με το παρελθόν, ή διδάσκεσαι από τα λάθη του παρελθόντος, προχωράς και δεν τα επαναλαμβάνεις».

4.3. Συνέντευξη από τον κ. Μιχάλη Γκανά, με αφορμή το έργο του : «Οδύσσεια»

4.3.1. Η προσωπική του «Οδύσσεια» - ξεριζωμός

Εικόνα 5: Ο κ. Μιχάλης Γκανάς στο σχολείο μας»



Ο κ. Μιχάλης Γκανάς μας διηγήθηκε:

«Φύγαμε για την Ουγγαρία το Σεπτέμβρη του 1948 και επιστρέψαμε στην Ελλάδα το Φεβρουάριο του 1954. Από πόλεμο φύγαμε, όπως και τώρα τα παιδιά των προσφύγων. Έζησα μία οδύσσεια και ήμουν μόλις τεσσάρων χρονών! Τώρα είναι πιο μαζική η έξοδος, έρχονται εκατομμύρια άνθρωποι. Λόγω του παιδικού τραύματος, ταυτίζομαι με όσους αδικούνται, μπορεί όμως αυτό να είναι πολύ οδυνηρό».

4.3.2. Αναφορές στην «Οδύσσεια» των προσφύγων

Ο Οδυσσέας έφτασε στο κτήμα του Λαέρτη, εκεί που ο πατέρας του ζούσε με λίγους δούλους, και μια σεβάσμια κυρά από τη Σικελία, που είχε τη φροντίδα του και τον γηροκομούσε. Ο Γκανάς, στη δική του «Οδύσσεια», γράφει:

«Πρόσφυγας θα ‘τανε κι αυτή όπως και τόσες άλλες, που ήρθαν κι αναλάβανε παππούδες και γιαγιάδες.»

Ο Γκανάς, λοιπόν, έχει ένα ακόμη γνώρισμα που τον καθιστά αντιπροσωπευτικό: Αρθρώνει λόγο δημόσιο, είναι και ποιητής πολιτικός. Ο ίδιος μας είπε χαρακτηριστικά:

«Μου συμβαίνει η ποίησή μου να είναι και πολιτική ποίηση, όμως αυτό θέλει προσοχή, πώς δηλαδή στην τέχνη θα το δώσει κανείς αυτό. Για παράδειγμα οι κωμωδίες του Αριστοφάνη για να βγάλουν γέλιο δεν είναι πλέον του Αριστοφάνη, αλλά του τάδε σκηνοθέτη! Ειδικά την ποίηση δεν πρέπει να την πειράζει κανείς. Όντως στη δική μου εκδοχή της Οδύσσειας οι αναλογίες με το σήμερα είναι τρομακτικές: τον πατέρα του Οδυσσέα τον γηροκομεί μια σεβάσμια κυρία από τη Σικελία κι αυτό μας θυμίζει όλες τις ξένες που αναλαμβάνουν σήμερα ηλικιωμένους.»

4.4. Γνωρίσαμε τις «Επαναστάσεις στη ζωγραφική του Ευγένιου Ντελακρουά» στο Τελλόγλειο Ίδρυμα, Α.Π.Θ. και πιο συγκεκριμένα «Στιγμές από την Ελληνική Επανάσταση, 1824, 1826» καθώς και από την «Αστική Επανάσταση στο Παρίσι, 1830»

4.4.1. «Ελληνική Επανάσταση», «Η Σφαγή Της Χίου», 1824

Οι μαθητές γνωρίζουν ότι η «σφαγή της Χίου» αναφέρεται στην σφαγή δεκάδων χιλιάδων Ελλήνων της Χίου από τον Οθωμανικό στρατό. Περιγράφουν τον πίνακα:

«Ένα ζωντανό παιδί προσπαθεί να θηλάσει την πεθαμένη μάνα. Οι φιγούρες στο πρώτο επίπεδο τονίζονται και είναι φωτισμένες. Οι φιγούρες πίσω, είναι θολές, στο σκοτάδι ή με γυρισμένο πρόσωπο, και δεν τονίζονται. Ο Οθωμανός πάνω στο άλογο σφάζει και οι Χιώτες δεν κάνουν τίποτα για να ξεφύγουν: έχουν αποδεχτεί το τέλος τους».

Εικόνα 6: Ντελακρουά, «Η σφαγή της Χίου», αντίγραφο



Διακρίνουν τα γνωρίσματα του «ρομαντισμού» στην τέχνη του Ντελακρουά:

«Ο Ντελακρουά θέλει να εκφράσει το συναίσθημα πέρα από τα όρια. Για αυτό «σπάει» τις φόρμες και τα περιγράμματα. Υιοθετεί το έντονο κοντράστ, δηλαδή την αντίθεση μεταξύ φωτός και σκιάς, για να αποκτήσει η σκηνή δραματικότητα».

Έτσι, αντιλαμβάνονται το σχόλιο της μουσειοπαιδαγωγού ότι «ο Ντελακρουά δημιουργεί με τη νέα τεχνοτροπία του ρίγη φιλελληνισμού σε ολόκληρη την Ευρώπη για την Ελληνική Επανάσταση».

4.4.2. «Ελληνική Επανάσταση»: «Η Ελλάδα στα Ερείπια του Μεσολογγίου» 1826

Εικόνα 7: Ντελακρουά, «Η Έξοδος του Μεσολογγίου», αντίγραφο



Η «Έξοδος του Μεσολογγίου» ή κατά ορισμένους συγγραφείς το «Ολοκαύτωμα του Μεσολογγίου» αναφέρεται στην έξοδο που πραγματοποίησαν οι πολιορκημένοι στρατιώτες και άμαχοι του Μεσολογγίου, όταν οι δυνατότητες συνέχισης της άμυνας απέναντι στα τουρκικά και αιγυπτιακά στρατεύματα είχαν χαθεί, λόγω εξάντλησης των τροφίμων.

Οι μαθητές παρατηρούν και συγκρίνουν την απόδοση του ίδιου θέματος με δύο διαφορετικές τεχνοτροπίες:

«Η ΕΛΛΑΔΑ», δεξιά, του Ντελακρούά, στα πλαίσια του ρομαντισμού απεικονίζεται με καθαρό λευκό, με κοντράστ φωτός-σκιάς, με αίμα έντονο κόκκινο, δραματικά όμορφο, και χωρίς περιγράμματα.

Το αντίγραφο του Βασιλείου, αριστερά, στα πλαίσια του κλασικισμού απεικονίζεται με καθαρό περίγραμμα, χωρίς αντίθεση μεταξύ φωτός και σκιάς, με μορφές που μοιάζουν με αγάλματα αρχαιοελληνικά, με στασιμότητα, σταθερότητα, χωρίς ζωντάνια.

Και στα δύο έργα: η στάση της «Ελλάδας» είναι παθητική, με τα χέρια ανοιχτά, σαν Παναγία, ζητάει έλεος».

Επίσης, αντιλαμβάνονται ότι αυτή η «Ελλάδα» είναι το πρότυπο για το επόμενο έργο του Ντελακρούά: «Η Ελευθερία οδηγεί το λαό», 1830.

4.4.3. Γαλλική Επανάσταση, «Η Ελευθερία οδηγεί το λαό», 1830

Εικόνα 8: Ντελακρούά, «Η Ελευθερία οδηγεί το λαό», 1830», αντίγραφο



Με το έργο του ο Ντελακρούά υμνεί την επανάσταση στο Παρίσι το 1830. Το καλοκαίρι του 1830 οι αστοί και ο λαός στο Παρίσι ξεσηκώθηκαν. Τελικά, δημιουργήθηκε συνταγματική μοναρχία, αντί της μοναρχίας, αλλά και εκεί κυριάρχησαν μόνο οι αστοί.

Οι μαθητές περιγράφουν το θέμα και τα στοιχεία του ρομαντισμού που διακρίνουν στην απόδοσή του:

«Η Ελευθερία είναι στο κέντρο και κρατάει τη γαλλική σημαία με τα τρία χρώματα (άσπρο, κόκκινο και μπλε), τη σημαία, δηλαδή, της Γαλλικής Επανάστασης. Δίπλα της βρίσκονται τρεις άντρες, που συμβολίζουν τους Γάλλους επαναστάτες.

Φεύγει με κίνηση η Ελευθερία για να οδηγήσει το λαό - έχει προηγηθεί μάχη - τα ρούχα έχουν κουρελιαστεί - τα σώματα έχουν βρωμιστεί. Η Ελευθερία είναι η κεντρική μορφή χωρίς περίγραμμα και έχει φως. Τα υπόλοιπα πρόσωπα και οι νεκροί είναι δυσδιάκριτοι.»

4.5. Δραματοποιήσαμε στο Μουσείο Κινηματογράφου σε φόντο δικής μας επιλογής τα παρακάτω κείμενα

4.5.1. «Ανθρώπινα Δικαιώματα», «Πόλεμος»

Εικόνα-Φόντο: στρατόπεδο συγκέντρωσης Εβραίων

Τη φράση «ανθρώπινα δικαιώματα» τη διαβάζω ψυχρά, σα νεκρό γράμμα, και μου φαίνεται πως στρέφεται σε έργα παρωχημένα και ανθρώπους παρωχημένους· πως είναι πράγμα τελειωμένο και άχρηστο για τις σημερινές μας ανάγκες· πως δεν μπορεί να βοηθήσει σε τίποτε τον σημερινό τεχνοκρατικό άνθρωπο που γνώρισε φριχτούς πολέμους και φριχτότερα στρατόπεδα συγκέντρωσης· αυτόν τον άνθρωπο που αμφιταλαντεύεται ανάμεσα στην κατάσταση του θηρίου και την κατάσταση του ανδροειδούς. Τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι για πολλούς ένα περιττό βάρος που θα πρέπει να εξοβελιστεί.

Μου φαίνεται πως αυτές οι απόψεις εκπορεύονται από τη σύγχρονη απελπισία για την αξία του ανθρώπου. Είναι τα συμπτώματα ενός πανικού, που εν ονόματι του ανθρώπου τείνουν να κατακερματίσουν την ψυχή του ανθρώπου. Όμως, τι απομένει αν βγάλουμε από τη μέση τον άνθρωπο;

4.5.2. «Ανθρώπινα Δικαιώματα», «Πρόσφυγες»

Εικόνα-Φόντο: σωσίβιες λέμβοι με πρόσφυγες

Ο μαθητής παρουσιάζει ειδήσεις

Βλέπω διαρκώς ειδήσεις και διαπιστώνω ότι στον 21ο αιώνα συνεχίζουν να υπάρχουν όχι μόνο εκατομμύρια παιδιά ενός κατώτερου Θεού, αλλά και χιλιάδες παιδιά κανενός Θεού. Παιδιά-πρόσφυγες, που πουλιούνται μαζί με τις οικογένειές τους, ή και χωρίς αυτές, στους δουλέμπορους.

Κατάντησε η ανθρώπινη ζωή να είναι εμπόρευμα. Στο κάτω-κάτω της

γραφής ένα πανάκριβο σκυλί ράτσας, όταν πουληθεί, εξασφαλίζει περιποίηση και τροφή άρχοντα. Μια προσφυγική οικογένεια θα ζήσει, αν τελικά ζήσει, σκυλίσια ζωή, περιμένοντας τις καλύτερες μέρες.

Μήπως η λεγόμενη πολιτισμένη ανθρωπότητα με τους διεθνείς οργανισμούς της δεν γνωρίζει ότι υπάρχουν σκλαβοπάζαρα εκμετάλλευσης ανθρώπου από άνθρωπο; Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, όπου όλος ο πλανήτης είναι ένα σπίτι και μάλιστα υπό άγρυπνη δορυφορική παρακολούθηση, είναι υποκρισία και ντροπή να μένουν αδιάφοροι οι εμφανιζόμενοι ως σερίφηδες της παγκόσμιας τάξης.

4.5.3. «Ανθρώπινα Δικαιώματα», «Βία», «Τρομοκρατία»

Εικόνα-φόντο : κάποιο τρομοκρατικό χτύπημα π.χ. Δίδυμοι Πύργοι

Ο μαθητής πέφτει στο πάτωμα γιατί βρέθηκε σε λάθος τόπο-λάθος χρόνο. Αφού σώθηκε, ένας δημοσιογράφος του παίρνει συνέντευξη: «Πείτε μας την άποψή σας, γιατί συμβαίνουν αυτά τα φαινόμενα βίας στην εποχή μας»

«Τι να σας πω! Οι τρομοκράτες δε διακρίνουν αθώους και ένοχους. Όλοι, οπουδήποτε γης, οποιασδήποτε χώρας κι οποιασδήποτε ηλικίας, μοιάζει να είμαστε, όλοι, ένοχοι, κι επομένως υποχρεωμένοι να πληρώσουμε. Ληστείες, απαγωγές, ανατινάξεις, φόνοι, παίρνουν και σηκώνουν σε κύμα θολό, αιματηρής οργής εκατοντάδες άγνωστους ανθρώπους.

Παίρνει κάποιος μια βόμβα στο χέρι κι αυτό είναι ένα επιχείρημα· το δίκαιο του αθώου δεν υπάρχει πια. Δεν υπάρχουν αθώοι, αφού τόσοι σφαγιαστήκαν, τόσοι σφαγιαζονται σχεδόν επίσημα, αφού η κάθε μορφής αδικία θεριεύει στην οικουμένη κι ο πολιτισμός, ξεπνοημένος, δεν έχει πια δύναμη, με την παιδεία, να μαλαξεί, να καλλιεργήσει, να εξευγενίσει τις εξαγριωμένες καρδιές».

5. Συμπεράσματα και Προτάσεις

5.1. Εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης της αλλαγής στάσεων των μαθητών:

Στο σχολείο προηγήθηκε με τους μαθητές συζήτηση για το έργο και τα βιώματα του κ. Σκαμπαρδώνη Γιώργου και του κ. Μιχάλη Γκανά, η οποία επεκτάθηκε και σε αντίστοιχα σύγχρονα θέματα. Συνέκριναν, επίσης, την προσωπική ιστορία του κ. Μ. Γκανά ως πρόσφυγα ή ακούσιο μετανάστη με τη σύγχρονη πραγματικότητα. Στο Κέντρο Σύγχρονης Τέχνης, οι μαθητές αρχικά τραγούδησαν σε στιλ καραόκε, μαζί με τη μουσειοπαιδαγωγό, το «imagine» του Τζον Λένον, ένα τραγούδι-σύμβολο που διαχρονικά μιλάει για το τι θα έπρεπε να ενώνει τους ανθρώπους και όχι να τους χωρίζει. Εάν κανείς διαβάσει το «imagine» ανάποδα, προκύπτει η λέξη «enigami». Αυτόν τον πρωτότυπο τίτλο διάλεξαν για τα εκθέματά τους στο

Κέντρο Σύγχρονης Τέχνης οι τρεις καλλιτέχνες-δημιουργοί: Ανδρέας Βούσουρας, Αντώνης Παπαδόπουλος, Νίκος Σεπετζόγλου. Με αφορμή το τι προβληματισμό θέλουν να δημιουργήσουν τα τρισδιάστατα εκθέματά τους, και με συντονίστρια τη μουσειοπαιδαγωγό, εκμαιεύτηκαν από τους μαθητές όλες οι προηγούμενες γνώσεις-σκέψεις τους για τον πόλεμο, τα αίτια και τις συνέπειές του. Η εκπαιδευτική επίσκεψη στο Τελλόγλειο Ίδρυμα Τεχνών Α.Π.Θ. με τις θεματικές εκθέσεις που διοργανώνει κάθε φορά, προσέφερε μοναδικό εκπαιδευτικό υλικό και ελκυστικούς τρόπους μάθησης, καθώς η ξενάγηση ήταν εξαιρετικά μεθοδική και στοχοθετημένη. Επίσης, η μουσειοπαιδαγωγός στο τέλος της εκδήλωσης οργάνωσε ένα παιχνίδι με τους μαθητές, με κάρτες, με πίνακες ζωγραφικής, με στιγμές από τις επαναστάσεις στις οποίες προηγουμένως οι μαθητές είχαν περιηγηθεί. Οι μαθητές κρατώντας τις αντίστοιχες κάρτες ταυτοποιούσαν τα ιστορικά γεγονότα. Όσον αφορά, τέλος, το Μουσείο Κινηματογράφου, ο δικός μας εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησης αφορά το αν βραχυπρόθεσμα-ή και μακροπρόθεσμα-έχει αλλάξει κάτι στη συμπεριφορά των μαθητών, (γιατί από γνωστική τουλάχιστον άποψη, οι μαθητές μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα και τα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, ήδη από το Δημοτικό διδάσκονται πάρα πολλά σε σχέση με τον πόλεμο, π.χ. τους εθνικούς πολέμους). Μία καλή μέθοδος ώστε να αναμένει κανείς μία ενσυναίσθηση και κατ'επέκταση μία αλλαγή συμπεριφοράς στους μαθητές είναι η μέθοδος του «φοράω τα παπούτσια του άλλου» ή αλλιώς η μέθοδος της δραματοποίησης. Αυτή τη μέθοδο ακολουθήσαμε και εμείς στο Μουσείο Κινηματογράφου, και αυτός ήταν και ο κύριος λόγος της εκεί εκπαιδευτικής μας επίσκεψης.

5.2. Δυσκολίες – Ανατροφοδότηση – Προτάσεις

Η επιλογή για το ποιες πολιτιστικές εκδηλώσεις της πόλης μας ήταν οι πλέον κατάλληλες για να τις συμπεριλάβουμε στο διετούς διάρκειας Πρόγραμμά μας ήταν για μας μία δυσκολία: πολλά πολιτιστικά γεγονότα της Θεσσαλονίκης δίδασκαν κατά στο κοινό της πόλης ανθρώπινα δικαιώματα, και συνεπώς είχαμε ως στόχο να βρούμε τη συνάφεια εκείνων των εκδηλώσεων που θα μας βοηθούσαν να προσεγγίσουμε τις έννοιες πόλεμος-προσφυγικό-βία, τρομοκρατία διαθεματικά.

Ακόμη μία δυσκολία ήταν το γεγονός ότι η ζωγραφική με την ορολογία της, όπως «ρεύματα», «κινήματα», «ρομαντισμός», «κλασικισμός», δεν είναι τόσο οικεία ως τέχνη στους μαθητές. Η επιλογή, λοιπόν, να εστιάσουμε σε μία τέχνη που δεν είναι μέσα στην κουλτούρα τους, παρά με ελάχιστες εξαιρέσεις, ήταν για μας μία μεγάλη πρόκληση. Το Τελλόγλειο ενίσχυσε προς αυτήν την κατεύθυνση τη βιωματική μάθηση των μαθητών.

5.3. Πώς αξιολόγησαν οι ίδιοι οι μαθητές την αλλαγή των στάσεών τους

Με το πέρας του προγράμματος, οι μαθητές κλήθηκαν να αξιολογήσουν οι ίδιοι το τι κέρδισαν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.

Παραθέτουμε μερικές ενδεικτικές απαντήσεις:

«Είμαι αρκετά ντροπαλό και μοναχικό άτομο. Μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα ένιωσα ότι μπορώ να φερθώ επιβεβαιωτικά, να πω αυτό που θέλω, να διεκδικήσω τα δικαιώματά μου, να διατυπώσω τα παράπονά μου. Εννοείται ότι μπήκα στο πρόγραμμα αναγνωρίζοντας την ανεπάρκειά μου και έχοντας έτσι το απαιτούμενο κίνητρο να μάθω καλύτερα. Με βοήθησε ιδιαίτερα σε αυτό και η συμμετοχή μου στις παρουσιάσεις του προγράμματός μας.»

«Η συνεργασία με τις μουσειοπαιδαγωγούς στα μουσεία μου έμαθε να είμαι πιο διεκδικητική, δηλαδή να λέω «όχι» όταν το απαιτεί η κατάσταση, να προβάλλω απαιτήσεις και να ζητάω βοήθεια ή χάρες, να εκφράζω θετικά ή αρνητικά συναισθήματα, να ξεκινάω, να διεξάγω και να τελειώνω συζητήσεις. Φυσικά όλες αυτές οι συμπεριφορές αποθαρρύνονται μέσα στην τάξη και μάλιστα, ανάλογα με την περίπτωση, το φέρσιμο αυτό θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αγενές, επιτόλαιο, προκλητικό ή ξεκάθαρα αυθάδες.»

«Η κουβέντα για το πώς αντιλαμβανόμαστε τα έργα σύγχρονης τέχνης στο Κέντρο Σύγχρονης Τέχνης, με έκανε να αισθανθώ ότι μπορώ να πω την άποψή μου, χωρίς αυτή να κινδυνεύει να χαρακτηριστεί ως «σωστή» ή «λάθος». Δεν ένιωσα, λοιπόν, καμία ενοχή όταν εξέφραζα τη γνώμη μου, αντιθέτως ένιωσα ανεξαρτησία, αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση. Ακόμη, εκφράστηκα ψύχραιμα και ήρεμα, χωρίς να προσβάλλω και χωρίς να κεντρίζω τον απέναντι, ο οποίος θα μπορούσε να γίνει εξίσου αποφασιστικός και να ανταποδώσει τα χτυπήματα.»

«Καθώς με την ενθάρρυνση των καθηγητών μας παίρναμε όλοι το λόγο και σχολιάζαμε μέσα σε μία χαλαρή ατμόσφαιρα το τι βλέπαμε στα μουσεία, μέσα από τον τρόπο που μιλούσε ο καθένας αρχίσαμε να διακρίνουμε το κοινωνικά αδέξιο από το κοινωνικά επιδέξιο άτομο: η οπτική επαφή, η έκφραση του προσώπου, η στάση του σώματος, οι χειρονομίες, το παρουσιαστικό, οι κινήσεις του κεφαλιού και τα χαμόγελα, όλα ακολουθούσαν ένα εμφανώς διαφορετικό σχήμα στο άτομο που έχει αποκτήσει τη δεξιότητα από ό,τι σε εκείνο που δε τη διαθέτει.»

«Τελικά, μέσα από το πρόγραμμα κατάλαβα ότι ένα πολύ μεγάλο μέρος των αλληλεπιδράσεων παίρνει τη μορφή συμβολαίου: αν πλησιάσω κάποιον ευγενικά είναι πολύ πιθανό να μου ανταποδώσει την ευγένεια, αν πω κάτι ξεκάθαρα έχω περισσότερες πιθανότητες να εισακουστώ, αν ακούσω τις απόψεις των άλλων ενδεχομένως και οι άλλοι να ακούσουν τις απόψεις τις δικές μου.»

«Πιστεύω ότι κάθε φορά που θα βλέπω στο σχολείο φαινόμενα παραβίασης δικαιωμάτων θα μπορώ καταρχήν να τα αναγνωρίσω, όπως για παράδειγμα είδα έναν μαθητή να προσπαθεί να πετάξει από το παράθυρο την τσάντα ενός

συμμαθητή του στο πεζοδρόμιο. Θα μπορούσα, λοιπόν, να μετέχω σε ένα σχολικό συμβούλιο που θα καταγράφει προσεκτικά κάθε επεισόδιο καταδυνάστευσης, θα ενθαρρύνει τα παιδιά να μας εξομολογούνται τα ίδια αν υφίστανται κάποιας μορφής βία, και εμείς στη συνέχεια θα ενημερώνουμε τους καθηγητές και θα προτείνουμε από κοινού διορθωτικά μέτρα και προγράμματα.»

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βάος, Α. (2008) Ζητήματα διδακτικής των εικαστικών τεχνών, Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Ματσαγγούρας, Η.(2002). Στρατηγικές διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη. Αθήνα: Gutenberg.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2004). «Εμείς και οι άλλοι» Διαθεματικότητα και λογοτεχνία για το σχολείο στον 21ο αιώνα. Επιστημονικό Βήμα, τ.3.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). Παιδαγωγική και Διδακτική του Θεάτρου. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Σπαθάρη-Μπεγλίτη, Σ. (2003) Λογοτεχνία και Τοπική Ιστορία: Η δραματοποίηση ως μέσο γνωριμίας με τον Άλλον στη διαχρονία και ως μέσο αυτογνωσίας. Εκπαίδευση και Θέατρο. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Χατζηδήμου, Δ. (2010). Εισαγωγή στη θεματική της Διδακτικής. Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Χρυσοφίδης, Κ. (1994). Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία, Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

- Anderson, T. and Milbrand, M. (2005). Art for Life Authentic Instruction in Art. McGraw-HillHigherEducation, New York.
- Dewey, J. (1934). Art as experience. New York: Minton Balch.
- Efland, D.A. (2002). Art and Cognition: Integrating the visual arts in the Curriculum. Teachers College, Columbia University New York and London.
- Eisner, E. (2002). The Arts and the Creation of mind. Yale University Press, New Haven and London.
- Fowler, Ch. (1996). Strong Arts, Strong Schools, Oxford University Press.
- Frey, K. (1980). Η μέθοδος Project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Gardner, H. (1990). Art Education and Human Development. The Getty Education Institut for the Arts, Los Angeles, California.

- Olson, I. (2000). *The Arts and Critical Thinking in American Education*. Bergin and Garvey Westport, Connecticut, London.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to think by Looking at Art*. The Getty Education Institut for the Arts, Los Angeles, California.
- Kress, G. and Leeuwen, T.V. (1996). *Reading images, the grammar of visual design*, London: Routledge.
- Ritchhart, R. Palmer, P. Church, M. and Tishman, S. (2006). *Thinking routines: Establishing patterns of thinking in the classroom*, Paper prepared for the AERA Conference, April 2006.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η κ. **Μίχου Περιστέρα** είναι καθηγήτρια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κλάδου ΠΕ 02, είναι κάτοχος Πτυχίου του Α.Π.Θ. του Τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας με ειδίκευση στην Αρχαιολογία και κάτοχος Πτυχίου Μεταπτυχιακού Διπλώματος Σπουδών του Α.Π.Θ. του Τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας στον Τομέα της Νεότερης και Σύγχρονης Ελληνικής και Ευρωπαϊκής Ιστορίας. Επίσης έχει Lower of Cambridge στην αγγλική γλώσσα και GrundstufevomGoetheInstitut στη γερμανική γλώσσα και Πτυχία Τ.Π.Ε. επιπέδου Α΄ και Β΄. Στα δεκαέξι έτη υπηρεσίας σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει παρακολουθήσει πάρα πολλά σεμινάρια και ημερίδες και έχει πραγματοποιήσει πολλές εισηγήσεις, με αντίστοιχες Βεβαιώσεις Συμμετοχής. Στοιχεία Επικοινωνίας: **perimixou@gmail.com**.

Η **Καρανίκα Χριστίνα** είναι καθηγήτρια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κλάδου ΠΕ 09, είναι κάτοχος Πτυχίου του ΠΑ.ΜΑΚ του Τμήματος Οικονομικών Επιστημών καθώς και του Α.Π.Θ του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών. Επίσης έχει Certificat de langueFrancais στην γαλλική γλώσσα και Πτυχίο Τ.Π.Ε. επιπέδου Α΄. Στα εικοσιπέντε έτη υπηρεσίας σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει παρακολουθήσει πάρα πολλά σεμινάρια και ημερίδες και έχει πραγματοποιήσει πολλές εισηγήσεις, με αντίστοιχες Βεβαιώσεις Συμμετοχής. Στοιχεία Επικοινωνίας: **karanikaxristina@gmail.com**.

Σιδηρόπουλος Δημήτριος

**Απόψεις δασκάλων Δημοτικών Σχολείων
του Δήμου Θεσσαλονίκης
για τις δυσκολίες προσαρμογής των μαθητών
κατά τη μετάβασή τους από το Νηπιαγωγείο
στο Δημοτικό Σχολείο**

Περίληψη

Ο σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων δασκάλων αναφορικά με τις δυσκολίες προσαρμογής των μαθητών κατά τη μετάβασή τους στο Δημοτικό Σχολείο και τη συνεργασία μεταξύ του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ενός γραπτού ερωτηματολογίου με 23 ερωτηματικές προτάσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Στην έρευνα συμμετείχαν 82 δάσκαλοι/δασκάλες που δίδαξαν στην Α' Τάξη Δημοτικού σε 28 Δημοτικά Σχολεία του Δήμου Θεσσαλονίκης τα σχολικά έτη 2015-2016 και 2016-2017. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας: α) ένα ποσοστό 5-10% των μαθητών παρουσιάζει δυσκολίες προσαρμογής, β) η συνεργασία μεταξύ Δημοτικού Σχολείου και Νηπιαγωγείου είναι πολύ περιορισμένη, γ) οι δυσκολίες των μαθητών σχετίζονται με το πρόγραμμα σπουδών και τη διαφορετική μεθοδολογία και οργάνωση του διδακτικού χρόνου στο Δημοτικό Σχολείο, δ) το κύριο εμπόδιο συνεργασίας μεταξύ Δημοτικού Σχολείου και Νηπιαγωγείου είναι το διαφορετικό θεσμικό πλαίσιο δομής και λειτουργίας τους.

Λέξεις-κλειδιά: μετάβαση στο Δημοτικό Σχολείο, προσαρμογή, προγράμματα σπουδών, Νηπιαγωγείο, εκπαιδευτικές πολιτικές μετάβασης, ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών.

Teachers' views of Primary Schools of the Municipality of Thessaloniki on pupils' difficulties of adaptation during their transition from Kindergarten to Primary School

Abstract

The aim of research was to investigate the teachers' views regarding pupils' difficulties of adaptation during their transition to Primary School and the cooperation between Kindergarten and Primary School. The research data was done through a written questionnaire with 23 question sentences, both closed and open. The survey involved 82 teachers who taught at the 1st Grade of Primary School in 28 Primary Schools of the Municipality of Thessaloniki during the school years 2015-2016 and 2016-2017. Based on the results of the survey: a) 5-10% of pupils have difficulties of adaptation, b) the cooperation between the teachers of Primary School and Kindergarten is very limited, c) the difficulties of the students are related to the curriculum and the different methodology and organization of teaching time, d) the main obstacle for cooperation between Primary School and Kindergarten is the different institutional framework of their structure and operation.

Keywords: Transition to Primary School, curricula, adaptation, Kindergarten, educational policies of transition, equality of educational opportunities.

1. Εισαγωγή

Το ζήτημα της μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο παραμένει στις προτεραιότητες όλων των διεθνών ανεπτυγμένων εκπαιδευτικών συστημάτων, τα οποία επιδιώκουν μέσω της εκπαίδευσης ως δημόσιο κοινωνικό αγαθό¹ να ικανοποιήσουν το κοινωνικό-πολιτικό αίτημα για ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών και αποτελεσμάτων. Στο παραπάνω πλαίσιο, η αποτελεσματική διαχείριση των προβλημάτων μετάβασης, αποκτά κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις. Η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο συνοδεύεται από ένα ευρύ φάσμα αναπτυξιακών, κοινωνικο-γνωστικών και μαθησιακών αλλαγών που συμβαίνουν στην καθημερινή προσωπική, σχολική και οικογενειακή ζωή των

1 Bennett, J. & Tayler, C. (2006), *Starting Strong II: Early childhood education and care* (pp.8-9). Paris: OECD.

μαθητών². Ως προς τη διευκόλυνση και υποστήριξη των μαθητών στην ομαλή και ήπια προσαρμογή τους στο νέο πλαίσιο εκπαίδευσης και κοινωνικοποίηση, νηπιαγωγοί, δάσκαλοι και γονείς χρειάζεται να εφαρμόσουν διδακτικές/γονικές πρακτικές με τρόπο μεθοδικό και οργανωμένο προκειμένου οι μαθητές να υιοθετήσουν σταδιακά τους νέους τρόπους/τύπους της σχολικής εργασίας και να εσωτερικεύσουν σταδιακά τις νέες νόρμες λειτουργίας του Δημοτικού Σχολείου³. Επίσης οι μαθητές χρειάζεται να διαχειριστούν με αποτελεσματικότητα και το γεγονός ότι στο Δημοτικό Σχολείο αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες, εμπειρίες και στάσεις, οι οποίες σε σχέση με τις πρότερες, που είχαν αποκτήσει στην οικογένεια και στο Νηπιαγωγείο, έχουν χαρακτηριστικά πρωτοτυπίας, ανομοιότητας και ασυνέχειας⁴. Αυτό μπορεί να γίνει στην περίπτωση, που αμφότερα τα εκπαιδευτικά υπο-συστήματα του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου σε συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών και τους δημόσιους ψυχοκοινωνικούς φορείς, οικοδομούν περιβάλλοντα διδασκαλίας-μάθησης στο σπίτι, στο σχολείο και στην τοπική κοινότητα με συναφή στοιχεία δομής, σκοποθεσίας και λειτουργίας⁵.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Αλλαγές στη διάρκεια της μετάβασης των μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο

Οι μαθητές κατά τη μετάβαση και τη φοίτησή τους στο Δημοτικό Σχολείο χρειάζεται να διαχειριστούν αποτελεσματικά πολυεπίπεδες, σύνθετες και δυναμικές διαδικασίες αλλαγών στην καθημερινή προσωπική, οικογενειακή και κοινωνική τους ζωή⁶. Έτσι οι μαθητές, καλούνται: α) να προσαρμοστούν στις νέες κοινωνικές συμπεριφορές και διδακτικές πρακτικές των δασκάλων της Α΄ Δημοτικού, β) να διαχειριστούν τις συναισθητικές επιπτώσεις του αποχωρισμού των συμμαθητών τους από το Νηπιαγωγείο, ύστερα από παρέλευση 1-2 ετών, γ) να ανταποκριθούν με επάρκεια στην κατανόηση και την παραγωγή του προφορικού και γραπτού λόγου, δ) να εξοικειωθούν (υποχρεωτικά) με έννοιες

2 Fabian H. (2006), Informing transitions. In: Fabian, H. & Dunlop, A. (Eds.), *Informing transitions in the early years* (pp.23-38). London: McGraw Hill.

3 Ahtola, A., Gintautas, S., Poikonen, P., Kontoniemi, M., Pekka, N. & Nurmi J. (2011), Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, v. 26(3), p.p 295-302.

4 Rimm-Kaufman S. & Pianta, R. (2000), An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, v. 21(5), p.p 491-511.

5 Kopas-Vukašinović S. (2011), The continuation of the system of institutional preschool and primary education, *Pedagogy*, v. 2, p.p 272-281.

6 Einarsdoir, J. (2003), When the bell rings we have to go inside. Preschool children's views on the primary school. *European Early Childhood Educational Research Journal. Transitions*. Themed monograph series 1, p.p 35-50.

και δεξιότητες διακριτών γνωστικών αντικειμένων του προγράμματος σπουδών, στ) να υιοθετήσουν τις κοινωνικές αρχές και τις ηθικές αξίες της κουλτούρας της τοπικής σχολικής μονάδας, ζ) να καταστούν επαρκείς στην εκπόνηση ατομικών και ομαδικών εργασιών στη σχολική τάξη και στο σπίτι, αφού η μάθηση στο Δημοτικό Σχολείο ανώτερου ακαδημαϊκού επιπέδου συγκριτικά με το Νηπιαγωγείο,⁷ η) να οικοδομήσουν στέρεες και υγιείς σχέσεις συνεργασίας, αλληλεγγύης και επικοινωνίας με τους νέους συμμαθητές τους, ανεξαρτήτως της κοινωνικής και πολιτισμικής τους προέλευσης⁸.

2.2. Ερευνητικά ευρήματα για τη μετάβαση των μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο

Από τη δεκαετία του 1990, στο επίκεντρο των ενδιαφερόντων διεθνών εκπαιδευτικών οργανισμών, επιστημονικών φορέων και ερευνητών, πέραν των επιστημολογικών και θεωρητικών του αφετηριών, το θέμα της μετάβασης των μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο επανέρχεται στο προσκήνιο. Αυτό έγινε, επειδή αναγνωρίστηκε ως εκπαιδευτική προτεραιότητα για τη σχολική επιτυχία των μαθητών η λειτουργική κοινωνική προσαρμογή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον. Ως αποτέλεσμα διενεργήθηκαν πολλές έρευνες αναφορικά τόσο με τη σπουδαιότητα και επίδραση της ομαλής μετάβασης των μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Οι Dockett και Perry (2008) ανακεφαλαιώνοντας τα κύρια ευρήματα των συγκεκριμένων ερευνών για τη μετάβαση στο Δημοτικό Σχολείο, ανέφεραν ότι⁹: α) ένα θετικό ξεκίνημα στην Α΄ Δημοτικού συνδέεται τόσο με υψηλότερες σχολικές επιδόσεις όσο και με καλύτερη ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υγεία των μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής τους στο Δημοτικό Σχολείο¹⁰, β) οι μαθητές επηρεάζονται σημαντικά ως προς το βαθμό αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησής από την ποιότητα των εμπειριών τους, τις οποίες βιώνουν στην πρωτοσχολική ηλικία¹¹, γ) οι μαθητές που έχουν μαθησιακές και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες προσαρμογής στο τέλος της Α΄ Δημοτικού ενδέχεται να έχουν παρόμοια προβλήματα κατά στη διάρκεια τόσο της σχολικής όσο και της ενήλικης ζωής τους¹², δ) οι μαθητές έχουν διαφορετικά

7 Grimley, L. & Bennett, J., (2000), Beginning school ready to learn: An international perspective. *School Psychology International*, v. 21, p.p 322-335.

8 Anderson, L., Jacobs, J., Schramm, S. & Splittgerber, F. (2000), School transitions: Beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Education*, v. 33, p.p 325-339.

9 Dockett, S. & Perry, B. (2008), Starting school: Perspectives of Australian children, parents and educators. *Journal of Early Childhood Research*, v. 2(2), p.p 171-189.

10 La Paro, K. Kraft-Sayre, M. & Pianta, R. (2003), Preschool to kindergarten transition activities: Involvement and satisfaction of families and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, v. 17(2), p.p 147-158.

11 Entwisle, D. & Karl, A. (1998), Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research of factors affecting it. *Elementary School Journal*, v. 98, p.p 381-397.

12 Veličković, S. (2013), Problems discontinuity on the first level of the school system. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, v. 1(2), p.p 135-143.

βιώματα κατά τη μετάβασή τους στο Δημοτικό Σχολείο, επειδή μεταφέρουν ένα εύρος διαφορετικών πρότερων εμπειριών και νοηματοδοτήσεων¹³, ε) οι μαθητές που έχουν παρόμοιες κοινωνικές και εκπαιδευτικές εμπειρίες από περιβάλλοντα αγωγής και μάθησης στην οικογένεια, στο σχολείο και στην τοπική κοινωνία είναι πιθανόν να έχουν μία περισσότερο ομαλή διαδικασία μετάβασης¹⁴, στ) οι κοινωνικές προσδοκίες όλων των εμπλεκομένων ενηλίκων, όπως είναι οι γονείς, οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι, επιδρούν σημαντικά στις εμπειρίες των μαθητών κατά τη μετάβαση τους στο Δημοτικό Σχολείο¹⁵.

2.3. Ψυχοκοινωνικές δυσκολίες προσαρμογής κατά τη μετάβαση των μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ένα ποσοστό 7-10% των μαθητών εκδηλώνει σημαντικές ψυχοκοινωνικές δυσκολίες προσαρμογής κατά τη μετάβασή του από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο αναφορικά: α) με την ανάληψη του κοινωνικού τους ρόλου στην ομάδα αναφοράς και ένταξής¹⁶, β) με την κοινωνική προσαρμογή τους στο γλωσσικό περιβάλλον και με την κοινωνικο-γνωστική επεξεργασία των ερεθισμάτων του νέου σχολικού πλαισίου¹⁷. Οι παραπάνω δυσκολίες επιτείνονται στις περιπτώσεις των μαθητών που έχουν περιορισμένο κοινωνικό/πολιτισμικό κεφάλαιο, αρνητικές ανατροφοδοτήσεις από τους σημαντικούς άλλους, τραυματικές εμπειρίες στη νηπιακή ηλικία και χαμηλές κοινωνικές προσδοκίες για σχολική επιτυχία¹⁸. Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που επιδρά στην εκδήλωση των αναφερόμενων ψυχοκοινωνικών δυσκολιών είναι ο σταδιακός περιορισμός του χρόνου λειτουργικής επικοινωνίας, αμοιβαίας συνεργασίας και θετικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους γονείς των μαθητών, στους εκπαιδευτικούς του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου και τους δημόσιους ψυχοκοινωνικούς και εκπαιδευτικούς φορείς διάγνωσης, υποστήριξης και συμβουλευτικής της τοπικής κοινότητας¹⁹.

13 Pianta, R., Kraft-Sayre, M., Rimm-Kaufman, S., Gercke, N. & Higgins, T. (2001), Collaboration in building partnerships between families and schools: The national center for early development and learning's kindergarten transition intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, v. 16, p.p 117-132.

14 Choy, M. & Karupiah N. (2015) Preparing kindergarten two children for primary one in Singapore: Perceptions and practices of parents, kindergarten teachers and primary schoolteachers. *Journal Early Child Development and Care*, v. 186(3), p.p 453-465.

15 Chan, W. (2012), Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teachers, parents and children. *Early Child Development and Care*, v. 182, p.p 639-664.

16 Griebel, W. & Niesel, R. (2003), Successful transitions: Social competencies help pave the way into kindergarten and school. *European Early Childhood Education Research Journal*. Themed Monograph Series, 1, p.p 25-33.

17 Dockett, S. & Perry, B. (2005), Starting school in Australia is 'a bit safer, a lot easier and more relaxing: Issues for families and children from culturally and linguistically diverse backgrounds. *Early Years*, v. 25(3), p.p. 271-281.

18 Gill, S., Winters, D. & Friedman D. (2006), Educators' views of pre-kindergarten readiness and transition practices. *Contemporary Issues in Early Childhood*, v. 7(3), p.p 213-227.

19 Βρυώνη, Κ. & Ματσαγγούρας, Η. (2005), Μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο: Μία

2.4. Μαθησιακές δυσκολίες προσαρμογής μαθητών κατά τη μετάβαση στο Δημοτικό Σχολείο

Οι μαθητές κατά τη μετάβαση τους στο Δημοτικό Σχολείο ενδέχεται να εκδηλώσουν συμπτώματα λειτουργικού γλωσσικού αναλφαβητισμού αναφορικά με την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου. Ως συνέπεια καταγράφουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις, ένα γεγονός που συνδέεται με το φαινόμενο της πρόωρης μαθητικής διαρροής από το εκπαιδευτικό σύστημα²⁰. Με βάση τα παραπάνω, χρειάζεται οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από την κρίσιμη πρωτοσχολική ηλικία να υποστηριχτούν προληπτικά με συστηματικές θεσμικές αντισταθμιστικές παρεμβάσεις προκειμένου: α) να επιτύχουν καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και να αναπτύξουν σταδιακά εσωτερικά κίνητρα για ενεργητική και ανακαλυπτική μάθηση²¹, β) να εξοικειωθούν με τη μίμηση θετικών προτύπων μάθησης εντός ενός δομημένου πλαισίου εκπαίδευσης²², γ) να βελτιώσουν τις (μετα)γνωστικές δεξιότητες της αυτορρύθμισης, της αυτοαντίληψης και της αυτοαποτελεσματικότητας, δ) να μετασχηματίσουν παγιωμένες δυσλειτουργικές συμπεριφορές και εσφαλμένες νοηματοδοτήσεις, τις οποίες απέκτησαν μέσω βιωματικών και αντιληπτικών εμπειριών από τη γέννηση μέχρι την προσχολική ηλικία²³.

2.5. Θεσμικά αίτια εκδήλωσης μαθησιακών και ψυχοκοινωνικών δυσκολιών προσαρμογής κατά τη μετάβαση των μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία στα κύρια θεσμικά αίτια εκδήλωσης των αναφερόμενων μαθησιακών και ψυχοκοινωνικών δυσκολιών προσαρμογής, που έχουν να διαχειριστούν με επάρκεια οι μαθητές κατά τη διαδικασία της μετάβασής τους στο Δημοτικό Σχολείο, συμπεριλαμβάνονται: α) η ασυνέχεια και η απόκλιση που υφίσταται ανάμεσα στα προγράμματα σπουδών του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου αναφορικά με τους διδακτικούς σκοπούς/στόχους, που έχουν τεθεί και τις τεχνικές διδασκαλίας-μάθησης²⁴, που προτείνεται να εφαρμοστούν στη σχολική τάξη, β) η περιορισμένη συμβατότητα μεταξύ των προγραμμάτων

οικοσυστημική ερευνητική προσέγγιση των κοινωνικών σχέσεων των αρχαίων μαθητών και μαθητριών στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 40, σ.σ 78-102.

20 Broström, S. (2003), Problems and barriers in children's learning when they transit from kindergarten to kindergarten class in school. *European Early Childhood Research Journal*, Research Monograph Series, 1(1), p.p 51-65.

21 Perry, B., Dockett, S. & Howard, P. (2000). Starting school: Issues for children, parents and teachers. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, v. 7(1), p.p 41-53.

22 Otis, N., Grouzet, F. & Pelletier, L. (2005), Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, v. 97, 170-183.

23 Laverick, D. (2008), Starting school: Welcoming young children and families into early school experiences. *Journal of Early Childhood Education*, v. 35, p.p 321-326.

24 Margetts, K. (2002), Transition to school-complexity and diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, v. 10(2), p.p 103-114.

σπουδών της βασικής ακαδημαϊκής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, αναφορικά με το περιεχόμενο, τη διδακτική μεθοδολογία και τις μορφές αξιολόγησης της εκπαιδευτικής πράξης, αφού οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι στην Ελλάδα φοιτούν αμφοτέρωθεν σε διαφορετικές πανεπιστημιακές σχολές²⁵, γ) η ασυνέχεια και η απόκλιση, που υφίσταται ανάμεσα στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο, ως αυτόνομων εκπαιδευτικών υπο-συστημάτων, σε θέματα θεσμικής οργάνωσης και διοικητικής/παιδαγωγικής λειτουργίας στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος²⁶. Οι αναφερόμενες ασυνέχειες, αποκλίσεις και ασυμβατότητες, που καταγράφονται, στο επίπεδο τόσο του προγράμματος σπουδών των μαθητών όσο και της βασικής πανεπιστημιακής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, που διδάσκουν στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό Σχολείο, συνεχίζουν να υφίστανται, επειδή η Πολιτεία δεν έχει θεσμοθετήσει ακόμα ένα υποχρεωτικό πλαίσιο αρχών και κανόνων, το οποίο θα εξασφαλίζει την ισότιμη και δεσμευτική συνεργασία μεταξύ των δύο υπο-συστημάτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας²⁷.

2.6. Συνέπειες μαθησιακών και ψυχοκοινωνικών δυσκολιών προσαρμογής κατά τη μετάβαση των μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο

Σύμφωνα με το αναπτυξιακό συστημικό οικολογικό μοντέλο²⁸ οι αναφερόμενες μαθησιακές και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες προσαρμογής, που έχουν οι μαθητές να διαχειριστούν κατά τη φοίτηση και τη μετάβασή τους στο Δημοτικό Σχολείο, έχουν αρνητική επίδραση: α) στο επίπεδο των πολυεπίπεδων και σύνθετων σχέσεων, που αναπτύσσονται μεταξύ όλων των μελών της τοπικής σχολικής κοινότητας και των οικογενειών των μαθητών²⁹, β) στην κοινωνική, ακαδημαϊκή και συναισθητική ανάπτυξη των μαθητών, στις περιπτώσεις που δεν έχουν παρθεί τα κατάλληλα προληπτικά αντισταθμιστικά κοινωνικά και εκπαιδευτικά θεσμικά μέτρα από πλευράς της Πολιτείας³⁰, γ) στην εσωτερίκευση των νορμών, αξιών και κανόνων της επικρατούσας κουλτούρας του νέου σχολικού περιβάλλοντος από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας³¹, δ) στην κριτική

25 Broström, S. (2006), Care and education: Towards a new paradigm in early childhood education. *Child and youth care forum*, v. 35(5-6), p.p 391-409.

26 Βρυονιώτη, Κ. (2010), Μεταβάσεις από τη προσχολική στην σχολική εκπαίδευση: Διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα. *Νέα Παιδεία*, τ. 36, σ.σ 105-121.

27 Sink, C., Edwards, C. & Weir, S. (2007), Helping children transition from kindergarten to first grade. *Professional School Counselling*, v. 10, p.p 223-237.

28 Epstein, J. (1995), School-family-community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, v. 76, p.p 701-712.

29 Kirk-Downey, T. & Perry, B. (2006), Making transition to school a community event: The Wollongong experience. *International Journal of Transitions in Childhood*, v. 2, p.p 40-49.

30 Schulting, A., Malone, P. & Dodge, K. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology*, v. 41, p.p 860-871.

31 Wong, N. (2003), A study of children's difficulties in transition to school in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, v. 17(1), p.p 83-96.

μετασχηματιστική αναθεώρηση και εναρμόνιση τόσο των σκοπών/στόχων όσο και των μεθόδων διδασκαλίας-μάθησης και των μορφών/διαδικασιών, που καταγράφονται στα προγράμματα σπουδών του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου³².

2.7. Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων δασκάλων αναφορικά τόσο με τις δυσκολίες προσαρμογής των μαθητών της Α΄ Δημοτικού κατά τη μετάβασή τους στο Δημοτικό Σχολείο όσο και με το βαθμό συνεργασίας μεταξύ του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου.

2.8. Υποθέσεις της έρευνας

2.8.1. Γενική Υπόθεση

Η γενική υπόθεση της έρευνας ήταν ότι ένα ποσοστό του 5-10% των μαθητών του Νηπιαγωγείου έχουν σημαντικές δυσκολίες προσαρμογής στη διάρκεια της μετάβασής τους στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον του Δημοτικού Σχολείου.

2.8.2. Επιμέρους Υποθέσεις

Στις επιμέρους υποθέσεις της έρευνας περιλαμβάνονται οι εξής: α) η συνεργασία μεταξύ του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου είναι περιορισμένη, β) οι δυσκολίες των μαθητών της Α΄ Δημοτικού σχετίζονται με το διαφορετικό πρόγραμμα σπουδών, τη διαφορετική διδακτική μεθοδολογία και τη διαφορετική οργάνωση του διδακτικού χρόνου στο Δημοτικό Σχολείο, γ) το κύριο εμπόδιο συνεργασίας μεταξύ του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου είναι το διαφορετικό θεσμικό πλαίσιο δομής και λειτουργίας των δύο εκπαιδευτικών θεσμών, δ) το κύριο μέσο για να περιοριστούν οι δυσκολίες προσαρμογής των μαθητών κατά τη μετάβασή τους στο Δημοτικό Σχολείο είναι η επίτευξη της μεγαλύτερης δυνατής σύγκλισης, συνάφειας και συνέχειας ανάμεσα στα προγράμματα σπουδών και στις δομικές παραμέτρους οργάνωσης και λειτουργίας του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή της εργασίας, η συλλογή των ερευνητικών

32 Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. In H. Fabian, H. & Dunlop, A. (Eds.), *Transitions in the early years: Debating continuity and progression for children in early education* (pp. 52–63). London: Routledge Falmer.

δεδομένων έγινε μέσω ενός ανώνυμου γραπτού ερωτηματολογίου. Οι δασκάλες/δάσκαλοι που συμμετείχαν στην έρευνα, συμπλήρωσαν ένα γραπτό ερωτηματολόγιο, το οποίο περιελάμβανε 23 σύντομες, ενδιαφέρουσες, απλές και κατανοητές ερωτηματικές προτάσεις, τόσο από γραμματική όσο και από συντακτική άποψη, το χρονικό διάστημα μεταξύ 22 Μαΐου - 9 Ιουνίου 2017. Οι 19 ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου διαζευκτικής απάντησης, πολλαπλής επιλογής και κατάταξης και οι 4 ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου. Η επιλογή των κλειστών ερωτήσεων έγινε εξαιτίας της πρακτικότητάς τους ως εργαλείου αποδελτίωσης, κωδικοποίησης και ανάλυσης των αντίστοιχων δεδομένων, καθώς η συλλογή τους έγινε σε ένα μικρό χρονικό διάστημα. Η επιλογή των ανοιχτών ερωτήσεων έγινε με σκοπό να δοθεί στις/στους εκπαιδευτικούς η ελευθερία, η ανεξαρτησία και η ευελιξία, όσον αφορά την προσέγγιση, τη διατύπωση και το περιεχόμενο των απαντήσεών τους. Της κύριας έρευνας, προηγήθηκε προ-έρευνα σε δείγμα 6 δασκάλων Δημοτικών Σχολείων του Δήμου της Θεσσαλονίκης, που ήταν ηλικίας 30-49 ετών, κάτοχοι διπλώματος μετεκπαίδευσης (Διδασκαλείο) και δεύτερου πτυχίου Α.Ε.Ι/Τ.Ε.Ι, με περισσότερα από 25 έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας και με τουλάχιστον 8 έτη διδασκαλίας στην Α' Τάξη του Δημοτικού Σχολείου, με σκοπό τη μεγαλύτερη δυνατή βελτίωση της σαφήνειας και της καταλληλότητας των ερωτήσεων, που τελικά συμπεριλήφθηκαν στο γραπτό ερωτηματολόγιο της έρευνας.

3.2. Δείγμα έρευνας

Η επιλογή του δείγματος της παρούσας έρευνας, ως έρευνα μικρή κλίμακας, αφού ο ερευνητής δεν είχε τους απαραίτητους ανθρώπινους και οικονομικούς πόρους να το πράξει, έγινε με τη μέθοδο της συμπτωματικής δειγματοληψίας (δειγματοληψία ευκολίας), αφού συμμετείχαν στην έρευνα, οι δάσκαλοι/δασκάλες που επέδειξαν οικειοθελές επιστημονικό ενδιαφέρον και θετική διάθεση να συμπληρώσουν το γραπτό ερωτηματολόγιο. Παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχει αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, και συνακόλουθα δεν μπορεί να γίνει μία στατιστική γενίκευση στον πληθυσμό των δασκάλων που έχουν διδάξει στην Α' Τάξη του Δημοτικού Σχολείου στην Ελλάδα, τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να γενικευθούν σε πληθυσμό δασκάλων με τα ίδια δημογραφικά και βιογραφικά στοιχεία, όπως σπουδές, έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας και διδακτικής υπηρεσίας στην Α' Τάξη Δημοτικού. Όπως αναφέρθηκε, το δείγμα της παρούσας έρευνας ήταν συνολικά 82 δάσκαλοι/δασκάλες που είχαν διδάξει στην Α' Τάξη Δημοτικού σε 28 Δημοτικά Σχολεία του Δήμου Θεσσαλονίκης τα σχολικά έτη 2015-2016 και 2016-2017. Από τις/τους συμμετέχουσες/συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς, οι 51 δάσκαλοι/δασκάλες (ποσοστό 82%) δίδασκαν στην Α' Τάξη Δημοτικού το σχολικό έτος 2016-2017, οι 31 δάσκαλοι/δασκάλες (ποσοστό 38%) δίδασκαν στην Α' Τάξη Δημοτικού το σχολικό έτος 2015-2016.

3.2.1. Δημογραφικά-βιογραφικά στοιχεία του δείγματος

Στην έρευνα συμμετείχαν 82 δασκάλες/δάσκαλοι, 76 ήταν δασκάλες (ποσοστό 93%) και 6 ήταν δάσκαλοι (ποσοστό 7%). Οι 3 δασκάλες/δάσκαλοι (ποσοστό 4%) του δείγματος της έρευνας ήταν ηλικίας μεταξύ 30-39, 10 δασκάλες/δάσκαλοι (ποσοστό 12%) ήταν ηλικίας μεταξύ 40-49 ετών, 67 δασκάλες/δάσκαλοι (ποσοστό 82%) και οι 2 δάσκαλοι/δασκάλες (ποσοστό 2%) είχαν ηλικία μεγαλύτερη των 60 ετών. Οι 5 δασκάλες/δάσκαλοι (ποσοστό 6%) του δείγματος της έρευνας ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος σπουδών, οι 11 δασκάλες/δάσκαλοι (ποσοστό 13%) ήταν κάτοχοι διπλώματος μετεκπαίδευσης (Διδασκαλείο), οι 18 δασκάλες/δάσκαλοι (ποσοστό 22%) ήταν κάτοχοι δεύτερου πτυχίου Α.Ε.Ι/Τ.Ε.Ι. Οι 79 δασκάλες/δάσκαλοι (ποσοστό 22%) ήταν πτυχιούχοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας και είχαν κάνει Εξομοίωση σε κάποιο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Οι 3 δασκάλες/δάσκαλοι (ποσοστό 4%) του δείγματος της έρευνας είχαν 15-19 έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας, οι 27 (ποσοστό 33%) είχαν 20-24 έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας, οι 25 (ποσοστό 30%) είχαν 25-29 έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας και οι 27 (ποσοστό 33%) είχαν 30-34 έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Τέλος οι 20 δασκάλες/δάσκαλοι του δείγματος της έρευνας (ποσοστό 24%), είχαν διδάξει 1-5 έτη στην Α' Τάξη του Δημοτικού Σχολείου, οι 35 δασκάλες/δάσκαλοι (ποσοστό 43%) είχαν διδάξει 6-10 έτη, οι 15 δασκάλες/δάσκαλοι (ποσοστό 18%) είχαν διδάξει 11-15 έτη και οι 12 δασκάλες/δάσκαλοι (ποσοστό 15%) είχαν διδάξει 16-20 έτη στην Α' Τάξη του Δημοτικού Σχολείου.

3.3. Τρόπος επεξεργασίας-ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων

Με βάση τους τυπικούς περιορισμούς, που τίθενται αναφορικά με την έκταση της εργασίας, υπό τη μορφή άρθρου σε ένα επιστημονικό περιοδικό, επιλέχθηκε να καταγραφούν οι απαντητικές δηλώσεις των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων δασκάλων στην έρευνα, που αφορούν τις εξής δέκα (10) ερωτηματικές προτάσεις κλειστού τύπου: α) την ύπαρξη συνεργασίας μεταξύ των δασκάλων/Δημοτικού Σχολείου και του Νηπιαγωγείου, β) το είδος της συνεργασίας μεταξύ των δασκάλων/Δημοτικού Σχολείου και του Νηπιαγωγείου, γ) την επικρατούσα κατάσταση συνεργασίας μεταξύ Δημοτικού Σχολείου και Νηπιαγωγείου, δ) τους κύριους επιδραστικούς παράγοντες εκδήλωσης των δυσκολιών προσαρμογής στο Δημοτικό Σχολείο, ε) το χρόνο ξεπεράσματος των δυσκολιών προσαρμογής μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο, στ) ο αριθμός μαθητών με δυσκολίες προσαρμογής στο τέλος της Α' Τάξης Δημοτικού, ζ) τα κύρια εμπόδια συνεργασίας μεταξύ του Δημοτικού Σχολείου και του Νηπιαγωγείου, η) τη λήψη πρωτοβουλιών από δασκάλες/ους για δράσεις συνεργασίας με το Νηπιαγωγείο, θ) τα κύρια πλεονεκτήματα συνεργασίας μεταξύ Δημοτικού Σχολείου και Νηπιαγωγείου, ι) τα κύρια κριτήρια ανάθεσης σε εκπαιδευτικό της διδασκαλίας της Α' Τάξης Δημοτικού.

4. Παρουσίαση των ερευνητικών αποτελεσμάτων

Όπως φαίνεται στον πίνακα 1, 48 δασκάλες/δάσκαλοι (ποσοστό 59%) του δείγματος της έρευνας δήλωσαν ότι «δεν έχουν κάποια συνεργασία (είτε προσωπική είτε με το Δημοτικό τους Σχολείο) με το Νηπιαγωγείο» και 6 δασκάλες/δάσκαλοι (ποσοστό 7%) του δείγματος της έρευνας δήλωσαν ότι «το Δημοτικό Σχολείο τους έχει κάποια συνεργασία με το Νηπιαγωγείο».

Πίνακας 1. Ύπαρξη συνεργασίας μεταξύ δασκάλων/Δημοτικού Σχολείου και Νηπιαγωγείου

Ερωτηματική πρόταση 1: Είχατε ποτέ εσείς προσωπικά ή το Δημοτικό Σχολείο σας συνεργασία με το Νηπιαγωγείο;	Αριθμός δασκάλων	Ποσοστό (%)
ΝΑΙ εγώ προσωπικά	28	34%
ΝΑΙ το Δημοτικό Σχολείο μου	6	7%
ΟΧΙ	48	59%
Σύνολο	82	100%

Το υψηλό ποσοστό απουσίας οποιασδήποτε μορφής συνεργασίας μεταξύ των δασκάλων της Α΄ Δημοτικού και των νηπιαγωγών επιβεβαιώνει την επιμέρους υπόθεση της έρευνάς μας, αναφορικά με την περιορισμένη συνεργασία μεταξύ του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου.

Πίνακας 2. Είδος της συνεργασίας μεταξύ δασκάλων/Δημοτικού Σχολείου και Νηπιαγωγείου

Ερωτηματική πρόταση 2: Τι είδους συνεργασία είχατε είτε εσείς προσωπικά είτε το Δημοτικό Σχολείο σας με το Νηπιαγωγείο;	Αριθμός δασκάλων	Ποσοστό (%)
Ανταλλαγή επισκέψεων	20	24%
Διοργάνωση κοινών εκδηλώσεων	6	7%
Κοινές εκδρομές ή επισκέψεις	5	6%
Ανάπτυξη κοινών σχεδίων δράσης	3	4%
Καμία συνεργασία	48	59%
Σύνολο	82	100%

Όπως φαίνεται στον πίνακα 2, 20 δάσκαλοι/δασκάλες (ποσοστό 24%) του δείγματος της έρευνας δήλωσαν ότι το είδος της συνεργασίας με το Νηπιαγωγείο (είτε προσωπική είτε με το Δημοτικό τους Σχολείο) είναι «η ανταλλαγή επισκέψεων με το Νηπιαγωγείο», 6 δάσκαλοι/δασκάλες (ποσοστό 7%) δήλωσαν ότι είναι «η διοργάνωση κοινών εκδηλώσεων με το Νηπιαγωγείο» και 3 δάσκαλοι/δασκάλες (ποσοστό 4%) δήλωσαν ότι είναι «η ανάπτυξη κοινών σχεδίων δράσεων με το

Νηπιαγωγείο». Ως συνέπεια επιβεβαιώνεται η επιμέρους υπόθεση της έρευνας ότι η συνεργασία μεταξύ του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου είναι περιορισμένη, αφού περιορίζεται σε μία ανταλλαγή επισκέψεων και δεν έχει ένα θεσμικό χαρακτήρα, που να εντάσσεται σε ένα οργανωμένο σχέδιο εκπαιδευτικών δράσεων από πλευράς της Πολιτείας.

Πίνακας 3. Επικρατούσα κατάσταση συνεργασίας μεταξύ Δημοτικού Σχολείου και Νηπιαγωγείου

Ερωτηματική πρόταση 3: Ποια είναι η επικρατούσα κατάσταση στο Δημοτικό Σχολείο σας για συνεργασία με το Νηπιαγωγείο;	Αριθμός δασκάλων	Ποσοστό (%)
Δεν έχει τεθεί ποτέ το θέμα και δεν έχει γίνει ποτέ κάποια δράση	40	49%
Έχουν καταγραφεί ορισμένες σκέψεις μεταξύ των δασκάλων	27	33%
Έχουν αρχίσει συγκεκριμένες προσπάθειες συνεργασίας	9	11%
Η συνεργασία προχωρά πολύ ικανοποιητικά	6	7%
Σύνολο	82	100%

Όπως φαίνεται στον πίνακα 3, 40 δάσκαλοι/δασκάλες (ποσοστό 49%) του δείγματος της έρευνας δήλωσαν ότι στο Δημοτικό τους Σχολείο τους «δεν τέθηκε ποτέ το θέμα και δεν έγινε ποτέ κάποια δράση συνεργασίας με το Νηπιαγωγείο» και 27 δάσκαλοι/δασκάλες (ποσοστό 33%) του δείγματος της έρευνας δήλωσαν ότι στο Δημοτικό τους Σχολείο τους «έχουν καταγραφεί ορισμένες σκέψεις μεταξύ των δασκάλων». Ως συνέπεια επιβεβαιώνεται η αρχική επιμέρους υπόθεση της έρευνας μας, αναφορικά με την απουσία ενός σχεδίου ανάπτυξης της συνεργασίας μεταξύ του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου σε επίπεδο τοπικών-γειτονικών σχολικών μονάδων.

Πίνακας 4. Επιδραστικοί παράγοντες εκδήλωσης δυσκολιών προσαρμογής στο Δημοτικό Σχολείο

Ερωτηματική πρόταση 4: Ποιος είναι ο κύριος επιδραστικός παράγοντας για την εκδήλωση δυσκολιών προσαρμογής από τους μαθητές στο Δημοτικό Σχολείο;	Αριθμός δασκάλων	Ποσοστό (%)
Οι απαιτήσεις της διδασκείας ύλης της Α' Δημοτικού	15	18 (%)
Η διαφορετική διδακτική μεθοδολογία της Α' Δημοτικού	13	16 (%)
Το διαφορετικό επικοινωνιακό-διδασκτικό στυλ των δασκάλων	1	1 (%)
Οι μαθησιακές δυσκολίες στην κατανόηση/παραγωγή γραπτού λόγου	24	29 (%)
Η διαφορετική διαρρύθμιση του χώρου της τάξης της Α' Δημοτικού	3	4 (%)
Η διαφορετική οργάνωση του διδακτικού χρόνου της Α' Δημοτικού	21	26 (%)
Ο περιορισμός της ελεύθερης κίνησης των μαθητών μέσα στην τάξη	5	6 (%)
Τα άγνωστα πρόσωπα δασκάλας/δασκάλου και συμμαθητριών/τών	0	0 (%)
Σύνολο	82	100%

Όπως φαίνεται στον πίνακα 4, 24 δάσκαλοι/δασκάλες (ποσοστό 29%) του δείγματος της έρευνας δήλωσαν ότι ο κύριος επιδραστικός παράγοντας για την εκδήλωση δυσκολιών προσαρμογής από τους μαθητές στο Δημοτικό Σχολείο είναι «οι μαθησιακές δυσκολίες στην κατανόηση/παραγωγή γραπτού λόγου» και 21 δάσκαλοι/δασκάλες (ποσοστό 26%) του δείγματος της έρευνας δήλωσαν ότι είναι «η διαφορετική οργάνωση του διδακτικού χρόνου στην Α΄ Δημοτικού συγκριτικά με το Νηπιαγωγείο». Η καταγραφή των αναφερόμενων επιδραστικών παραγόντων επιβεβαιώνει την επιμέρους υπόθεση της έρευνας, ότι το κύριο μέσο για να περιοριστούν οι δυσκολίες προσαρμογής των μαθητών κατά τη μετάβασή τους στο Δημοτικό Σχολείο είναι η διαφορετική οργάνωση του διδακτικού χρόνου, εξαιτίας του διαφορετικού θεσμικού πλαισίου δομής και λειτουργίας του.

Πίνακας 5. Χρόνος ξεπεράσματος δυσκολιών προσαρμογής μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο

Ερωτηματική πρόταση 5: Πόσο χρόνο (μήνες) χρειάζονται οι μαθητές για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες προσαρμογής τους στο Δημοτικό Σχολείο;	Αριθμός δασκάλων	Ποσοστό (%)
1 μήνα μέχρι 3 μήνες	45	55 (%)
4 μήνες μέχρι 6 μήνες	30	36 (%)
7 μήνες μέχρι 9 μήνες	5	6 (%)
Περισσότερους από 9 μήνες	2	2 (%)
Σύνολο	82	100%

Όπως φαίνεται στον πίνακα 5, 45 δάσκαλοι/δασκάλες (ποσοστό 55%) του δείγματος της έρευνας δήλωσαν ότι οι μαθητές για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες προσαρμογής τους στο Δημοτικό Σχολείο χρειάζονται «1 μήνα μέχρι 3 μήνες» και 30 δάσκαλοι/δασκάλες (ποσοστό 36%) του δείγματος της έρευνας δήλωσαν ότι οι μαθητές χρειάζονται «4 μήνες μέχρι 6 μήνες». Με βάση τα ερευνητικά ευρήματα το 90% των μαθητών της Α΄ Δημοτικού ξεπερνούν τις όποιες δυσκολίες προσαρμογής τους ύστερα από 6 μήνες φοίτησής τους στο Δημοτικό Σχολείο. Με βάση τα ερευνητικά ευρήματα επιβεβαιώνεται η κύρια υπόθεση εργασίας μας, ότι οι μαθητές του Νηπιαγωγείου έχουν δυσκολίες προσαρμογής κατά τη μετάβασή τους στο Δημοτικό Σχολείο, που διαρκούν από 1 μήνα μέχρι 9 μήνες.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 6, 53 δάσκαλοι/δασκάλες (ποσοστό 65%) του δείγματος της έρευνας δήλωσαν ότι «2 μαθήτριες/μαθητές» (ποσοστό 10% σε μία σχολική τάξη 20 ατόμων) έχουν δυσκολίες προσαρμογής και 27 δάσκαλοι/δασκάλες (ποσοστό 33%) του δείγματος της έρευνας δήλωσαν ότι «1 μαθήτρια/μαθητής» (ποσοστό 5% σε μία σχολική τάξη 20 μαθητών) έχουν δυσκολίες προσαρμογής στο τέλος της Α΄ Τάξης Δημοτικού. Με βάση τα ερευνητικά ευρήματα το 5-10% των μαθητών δεν επιτυγχάνουν να ξεπεράσουν τις όποιες δυσκολίες προσαρμογής τους στο τέλος της Α΄

Δημοτικού, ένα γεγονός που επιβεβαιώνει την κύρια υπόθεση εργασίας μας.

Πίνακας 6. Αριθμός μαθητών με δυσκολίες προσαρμογής στο τέλος της Α' Τάξης Δημοτικού

Ερωτηματική πρόταση 6: Πόσοι μαθητές (σε μία σχολική τάξη 20 ατόμων) έχουν δυσκολίες προσαρμογής στο τέλος της Α' Τάξης Δημοτικού;	Αριθμός δασκάλων	Ποσοστό (%)
1 μαθήτρια/μαθητής	27	33 (%)
2 μαθήτριες/μαθητές	53	65 (%)
3 μαθήτριες/μαθητές	2	2 (%)
Περισσότερους/περισσότερες από 3 μαθήτριες/μαθητές	0	0 (%)
Σύνολο	82	100%

Όπως φαίνεται στον πίνακα 7, 26 δάσκαλοι/δασκάλες (ποσοστό 32%) του δείγματος της έρευνας δήλωσαν ότι το κύριο εμπόδιο συνεργασίας μεταξύ του Δημοτικού Σχολείου και του Νηπιαγωγείου είναι «το διαφορετικό θεσμικό πλαίσιο δομής και λειτουργίας των δύο εκπαιδευτικών υπο-συστημάτων», 15 δάσκαλοι/δασκάλες (ποσοστό 18%) του δείγματος της έρευνας δήλωσαν ότι είναι «η απουσία συστέγασης του Δημοτικού Σχολείου και του Νηπιαγωγείου».

Πίνακας 7. Κύρια εμπόδια συνεργασίας μεταξύ του Δημοτικού Σχολείου και του Νηπιαγωγείου

Ερωτηματική πρόταση 7: Ποια είναι το κύριο εμπόδιο για τη συνεργασία μεταξύ Δημοτικού Σχολείου και Νηπιαγωγείου;	Αριθμός δασκάλων	Ποσοστό (%)
Η υποβάθμιση της σημαντικότητας της μετάβασης στο Δημοτικό Σχολείο από πλευράς της Πολιτείας	13	16(%)
Το διαφορετικό διδακτικό ωράριο των νηπιαγωγών και των δασκάλων	4	5 (%)
Η απουσία κοινών επιμορφωτικών προγραμμάτων για νηπιαγωγούς, δασκάλους και γονείς μαθητών της Α Τάξης Δημοτικού	9	11(%)
Η απουσία κουλτούρας συνεργασίας από πλευράς των εκπαιδευτικών του Δημοτικού Σχολείου και του Νηπιαγωγείου	2	2 (%)
Το διαφορετικό θεσμικό πλαίσιο δομής και λειτουργίας των δύο εκπαιδευτικών υπο-συστημάτων	26	32 (%)
Το διαφορετικό επιστημονικό και παιδαγωγικό επίπεδο μεταξύ των νηπιαγωγών και των δασκάλων	3	4 (%)
Η απουσία συστέγασης του Δημοτικού Σχολείου και του Νηπιαγωγείου	15	18 (%)
Η αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι το Δημοτικό Σχολείο και το Νηπιαγωγείο λειτουργούν ως αυτόνομα εκπαιδευτικά υπο-συστήματα	10	12 (%)
Σύνολο	82	100%

Η καταγραφή των αναφερόμενων εμποδίων επιβεβαιώνει την επιμέρους υπόθεση εργασίας μας, ότι το κύριο εμπόδιο συνεργασίας μεταξύ του Δημοτικού Σχολείου και του Νηπιαγωγείου είναι το διαφορετικό θεσμικό πλαίσιο δομής και λειτουργίας των δύο εκπαιδευτικών θεσμών.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 8, 60 δάσκαλοι/δασκάλες (ποσοστό 73%) του δείγματος της έρευνας δήλωσαν ότι «δεν γνωρίζουν κάποια/κάποιο δασκάλα/δάσκαλο του Δημοτικού τους Σχολείου, που να έλαβε κάποια πρωτοβουλία για δράσεις συνεργασίας με το Νηπιαγωγείο» και 13 δάσκαλοι/δασκάλες (ποσοστό 16%) του δείγματος της έρευνας δήλωσαν ότι «γνωρίζουν 1 δασκάλα/δάσκαλο του Δημοτικού τους Σχολείου, που να έλαβε κάποια πρωτοβουλία για δράσεις συνεργασίας με το Νηπιαγωγείο». Ως συνέπεια επιβεβαιώνεται η επιμέρους υπόθεση της έρευνας μας, αναφορικά με την απουσία συνεργασίας μεταξύ του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου και στο επίπεδο λειτουργίας των τοπικών-γειτονικών σχολικών μονάδων.

Πίνακας 8. Λήψη πρωτοβουλιών από δασκάλες/ους για δράσεις συνεργασίας με το Νηπιαγωγείο

Ερωτηματική πρόταση 8: Γνωρίζετε κάποια/κάποιο δασκάλα/δάσκαλο του Δημοτικού σας Σχολείου τους που να έλαβε κάποια πρωτοβουλία για δράσεις συνεργασίας με το Νηπιαγωγείο;	Αριθμός δασκάλων	Ποσοστό (%)
ΝΑΙ γνωρίζω 1 δασκάλα/δάσκαλο	13	16 (%)
ΝΑΙ γνωρίζω 2 δασκάλες/δασκάλους	8	10 (%)
ΝΑΙ γνωρίζω 3 και περισσότερες/περισσότερους δασκάλες/δασκάλους	1	1 (%)
ΟΧΙ δεν γνωρίζω καμία/κανένα	60	73 (%)
Σύνολο	82	100%

Όπως φαίνεται πίνακα 9, 26 δάσκαλοι/δασκάλες (ποσοστό 32%) του δείγματος της έρευνας δήλωσαν ότι το κύριο πλεονέκτημα συνεργασίας μεταξύ Δημοτικού Σχολείου και Νηπιαγωγείου είναι «η έγκαιρη διαχείριση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών πριν τη φοίτησή τους στο Δημοτικό Σχολείο», 20 δάσκαλοι/δασκάλες (ποσοστό 24%) του δείγματος της έρευνας δήλωσαν ότι είναι «η ομαλή κοινωνικοποίηση των μαθητών στο νέο πλαίσιο εκπαίδευσης του Δημοτικού Σχολείου» και 17 δάσκαλοι/δασκάλες (ποσοστό 21%) του δείγματος της έρευνας δήλωσαν ότι είναι «η αλλαγή της επικρατούσας διδακτικής μεθοδολογίας των δασκάλων στην κατεύθυνση της πολυαισθητηριακής και βιωματικής μάθησης». Ως συνέπεια επιβεβαιώνεται η αρχική επιμέρους υπόθεση της έρευνάς μας ότι οι δυσκολίες των μαθητών της Α΄ Δημοτικού σχετίζονται με τη διαφορετική δομή και λειτουργία του Δημοτικού Σχολείου τόσο στο επίπεδο της διδακτικής μεθοδολογίας όσο και στο επίπεδο της διαχείρισης των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.

Πίνακας 9. Κύρια πλεονεκτήματα συνεργασίας μεταξύ Δημοτικού Σχολείου και Νηπιαγωγείου

Ερωτηματική πρόταση 9: Ποιο είναι το κύριο πλεονέκτημα για τη συνεργασία μεταξύ Δημοτικού Σχολείου και Νηπιαγωγείου;	Αριθμός δασκάλων	Ποσοστό (%)
Η γόνιμη ανταλλαγή απόψεων και γνώσεων μεταξύ νηπιαγωγών και δασκάλων	3	4 (%)
Η καλύτερη γνώση των ψυχολογικών χαρακτηριστικών των μαθητών που μεταβαίνουν στο Δημοτικό Σχολείο	2	2 (%)
Η ομαλή κοινωνικοποίηση των μαθητών στο νέο πλαίσιο εκπαίδευσης του Δημοτικού Σχολείου	20	24 (%)
Η ενίσχυση της σχολικής ετοιμότητας των μαθητών για το Δημοτικό Σχολείο	5	6 (%)
Η αλλαγή της επικρατούσας διδακτικής μεθοδολογίας των δασκάλων στην κατεύθυνση της πολυαισθητηριακής και βιωματικής μάθησης	17	21 (%)
Η ενημέρωση των δασκάλων για το επίπεδο κοινωνικογνωστικής ανάπτυξης των μαθητών	1	1 (%)
Η έγκαιρη διαχείριση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών πριν τη φοίτησή τους στο Δημοτικό Σχολείο	26	32 (%)
Η καταγραφή των ατομικών επιτευγμάτων των μαθητών στον προσωπικό τους φάκελο	8	10 (%)
Σύνολο	82	100%

Πίνακας 10. Κύρια κριτήρια ανάθεσης της διδασκαλίας της Α΄ Τάξης Δημοτικού

Ερωτηματική πρόταση 10: Ποιο είναι το κύριο κριτήριο ανάθεσης της διδασκαλίας της Α΄ Τάξης σε εκπαιδευτικό του Δημοτικού σας Σχολείου από το Σύλλογο Διδασκόντων;	Αριθμός δασκάλων	Ποσοστό (%)
Η γνώμη της πλειοψηφίας του συλλόγου διδασκόντων	12	15 (%)
Η κατοχή πρόσθετων ακαδημαϊκών προσόντων	3	4 (%)
Η διδακτική υπηρεσία των εκπαιδευτικών στην Α΄ Τάξη Δημοτικού	11	13 (%)
Η ικανοποίηση αιτημάτων των γονέων των μαθητών του Νηπιαγωγείου	2	2 (%)
Η εκπαιδευτική υπηρεσία των εκπαιδευτικών	27	33 (%)
Η εκδήλωση έντονου ενδιαφέροντος από πλευράς εκπαιδευτικών	6	7 (%)
Η τεκμηριωμένη εισηγητική πρόταση της/του Διευθύντριας/ Διευθυντή	17	21(%)
Η αναγνώριση της διδακτικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών	4	5 (%)
Σύνολο	82	100%

Όπως φαίνεται στον πίνακα 10, 27 δάσκαλοι/δασκάλες (ποσοστό

33%) του δείγματος της έρευνας δήλωσαν ότι το κύριο κριτήριο ανάθεσης σε εκπαιδευτικό της διδασκαλίας της Α' Τάξης Δημοτικού είναι «η εκπαιδευτική υπηρεσία των εκπαιδευτικών», 17 δάσκαλοι/δασκάλες (ποσοστό 21%) του δείγματος της έρευνας δήλωσαν ότι είναι η «τεκμηριωμένη εισηγητική πρόταση της/του Διευθύντριας/Διευθυντή» και 12 δάσκαλοι/δασκάλες (ποσοστό 15%) του δείγματος της έρευνας δήλωσαν ότι είναι «η γνώμη της πλειοψηφίας του συλλόγου διδασκόντων». Ως συνέπεια επιβεβαιώνεται η επιμέρους υπόθεση της έρευνάς μας, ότι δεν υφίσταται ένα συγκροτημένο σχέδιο ενίσχυσης των μαθητών που φοιτούν στην Α' Δημοτικού, αφού οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν να διδάξουν, ούτε κατέχουν κάποια πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα ούτε αναγνωρίζεται κάποια διδακτική αποτελεσματικότητα από το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου τους.

5. Συμπεράσματα

Με βάση την παρουσίαση των παραπάνω ερευνητικών ευρημάτων φαίνεται να επιβεβαιώνεται τόσο η γενική υπόθεση, αφού ένα ποσοστό του 5-10% των μαθητών του Νηπιαγωγείου έχουν σημαντικές δυσκολίες προσαρμογής στη διάρκεια της μετάβασής τους στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον του Δημοτικού Σχολείου. Επίσης φαίνεται να επιβεβαιώνονται και οι τέσσερις (4) επιμέρους υποθέσεις της έρευνας, αφού: α) η συνεργασία μεταξύ του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου είναι περιορισμένη, β) οι δυσκολίες των μαθητών της Α' Δημοτικού σχετίζονται με το διαφορετικό πρόγραμμα σπουδών, τη διαφορετική διδακτική μεθοδολογία και τη διαφορετική οργάνωση του διδακτικού χρόνου στο Δημοτικό Σχολείο, γ) το κύριο εμπόδιο συνεργασίας μεταξύ του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου είναι το διαφορετικό θεσμικό πλαίσιο δομής και λειτουργίας των δύο εκπαιδευτικών θεσμών, δ) το κύριο μέσο για να περιοριστούν οι δυσκολίες προσαρμογής των μαθητών κατά τη μετάβασή τους στο Δημοτικό Σχολείο είναι η επίτευξη της μεγαλύτερης δυνατής σύγκλισης, συνάφειας και συνέχειας ανάμεσα στα προγράμματα σπουδών και στις δομικές παραμέτρους οργάνωσης και λειτουργίας του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου.

Πιο αναλυτικά μπορούν να διατυπωθούν τα εξής συμπεράσματα ανά ερωτηματική πρόταση (κατά τη σειρά της παράθεσής τους) του γραπτού ερωτηματολογίου:

- α) αναφορικά με τη συνεργασία μεταξύ των δασκάλων/Δημοτικού Σχολείου και του Νηπιαγωγείου (ερωτηματική πρόταση 1) φαίνεται ότι αυτή η συνεργασία είναι ασθενική και περιορισμένη, αφού ένα μόλις 41% του δείγματος της έρευνας δήλωσε ότι έχει κάποιου είδους συνεργασία με το Νηπιαγωγείο (βλ. πίνακα 1),
- β) αναφορικά με το είδος της συνεργασίας, μεταξύ των δασκάλων/Δημοτικού Σχολείου και Νηπιαγωγείου (ερωτηματική πρόταση 2) φαίνεται ότι αυτή η

- συνεργασία περιορίζεται σε δράσεις μέτριας παιδαγωγικής αξίας και μικρής χρονικής διάρκειας, αφού μόλις ένα 17% του δείγματος της έρευνας δήλωσε ότι διοργανώνει κοινές εκδηλώσεις/εκδρομές/επισκέψεις με το Νηπιαγωγείο και ότι αναπτύσσει κοινά σχέδια δράσης (βλ. πίνακα 2),
- γ) αναφορικά με την επικρατούσα κατάσταση συνεργασίας μεταξύ του Δημοτικού Σχολείου και του Νηπιαγωγείου (ερωτηματική πρόταση 3) φαίνεται ότι παραμένει αρνητική ως προς τη διασφάλιση και τη βελτίωσή της, αφού μόλις ένα 7% του δείγματος της έρευνας δήλωσε ότι η συνεργασία με το Νηπιαγωγείο προχωρά πολύ ικανοποιητικά (βλ. πίνακα 3),
- δ) αναφορικά με τους κύριους επιδραστικούς παράγοντες, που επιδρούν σημαντικά στην εκδήλωση δυσκολιών προσαρμογής από τους μαθητές κατά τη μετάβασή τους στο Δημοτικό Σχολείο (ερωτηματική πρόταση 4), το 47% του δείγματος της έρευνας δήλωσε ότι σχετίζονται με το πρόγραμμα σπουδών (διδασκτέα ύλη, κατανόηση/παραγωγή του γραπτού λόγου) (βλ. πίνακα 4), και το 42% του δείγματος της έρευνας δήλωσε ότι σχετίζονται με τη διαφορετική διδακτική μεθοδολογία και με τη διαφορετική οργάνωση του διδακτικού χρόνου του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος, που εφαρμόζουν οι δασκάλους/δάσκαλοι της Α΄ Τάξης Δημοτικού στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη (βλ. πίνακα 4),
- ε) αναφορικά με το χρόνο, που χρειάζονται οι μαθητές για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες προσαρμογής στο Δημοτικό Σχολείο (ερωτηματική πρόταση 5), το 91% του δείγματος της έρευνας δήλωσε ότι ο συγκεκριμένος χρόνος δεν επεκτείνεται πέραν των 6 μηνών για τη μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών της Α΄ Τάξης Δημοτικού (βλ. πίνακα 5),
- στ) αναφορικά με τον αριθμό των μαθητών, που έχουν δυσκολίες προσαρμογής στο τέλος της Α΄ Τάξης Δημοτικού (ερωτηματική πρόταση 6), το 65% του δείγματος της έρευνας δήλωσε ότι είναι 2 μαθήτριες/μαθητές σε μία σχολική τάξη 20 ατόμων, ένα ποσοστό (10%) επί του συνολικού αριθμού των μαθητών, που συνάδει με τα ευρήματα ελληνικών και διεθνών ερευνών (βλ. πίνακα 6),
- ζ) αναφορικά με το κύριο εμπόδιο για τη συνεργασία μεταξύ του Δημοτικού Σχολείου και του Νηπιαγωγείου (ερωτηματική πρόταση 7), το 32% του δείγματος της έρευνας δήλωσε ότι είναι το διαφορετικό θεσμικό πλαίσιο δομής και λειτουργίας των δύο εκπαιδευτικών υπο-συστημάτων, μία άποψη που συνάδει με τα δεδομένα της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, ενώ ένα ενδιαφέρον εύρημα στη συγκεκριμένη ερωτηματική πρόταση είναι ότι το 16% του δείγματος της έρευνας δήλωσε ότι θεωρεί πως η Πολιτεία υποβαθμίζει τη σημαντικότητα της μετάβασης στο Δημοτικό Σχολείο (βλ. πίνακα 7),
- η) αναφορικά με τη λήψη κάποιας πρωτοβουλίας για δράσεις συνεργασίας μεταξύ του Δημοτικού Σχολείου και του Νηπιαγωγείου (ερωτηματική πρόταση 8), δεν υπάρχουν θετικές καταγραφές ως προς το συγκεκριμένο θέμα, αφού

το 73% του δείγματος της έρευνας δήλωσε ότι δεν γνωρίζει κάποια/κάποιο δασκάλα/δάσκαλο του Δημοτικού τους Σχολείου, που να είχε λάβει κάποια αντίστοιχη/ανάλογη πρωτοβουλία προς την κατεύθυνση ενίσχυσης της μεταξύ τους συνεργασίας, ένα γεγονός που επιβεβαιώνει την έλλειψη κινήτρων από πλευράς των δασκάλων για γνωριμία και επικοινωνία με τον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης (βλ. πίνακα 8),

- θ) αναφορικά με το κύριο πλεονέκτημα της συνεργασίας μεταξύ του Δημοτικού Σχολείου και του Νηπιαγωγείου (ερωτηματική πρόταση 9), το 56% του δείγματος της έρευνας δήλωσε ότι είναι η έγκαιρη διαχείριση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και η κοινωνικοποίηση των μαθητών στο νέο πλαίσιο εκπαίδευσης, αφού ο κύριος σκοπός στην Α΄ Δημοτικού είναι ο λειτουργικός γλωσσικός εγγραμματισμός και η ομαλή προσαρμογή των μαθητών στο νέο σχολικό περιβάλλον, ενώ ένα ενδιαφέρον εύρημα στη συγκεκριμένη ερωτηματική πρόταση είναι ότι ένα 21% του δείγματος δήλωσε ότι χρειάζεται οι δάσκαλοι της Α΄ Δημοτικού να αλλάξουν τη διδακτική τους μεθοδολογία στην κατεύθυνση της πολυαισθητηριακής και βιωματικής μάθησης, που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στο Νηπιαγωγείο (βλ. πίνακα 9),
- ι) αναφορικά με το κύριο κριτήριο ανάθεσης σε εκπαιδευτικό της διδασκαλίας της Α΄ Τάξης στο Δημοτικό Σχολείο (ερωτηματική πρόταση 10), το (54%) του δείγματος της έρευνας δήλωσε ότι είναι τα έτη εκπαιδευτικής και διδακτικής υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, ενώ ένα ενδιαφέρον εύρημα στη συγκεκριμένη ερωτηματική πρόταση είναι ότι μόλις ένα 16% του δείγματος της έρευνας συμπεριέλαβε στα κύρια κριτήρια ανάθεσης την κατοχή πρόσθετων ακαδημαϊκών προσόντων, την εκδήλωση έντονου ενδιαφέροντος και την αναγνώριση της διδακτικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων (βλ. πίνακα 10).

6. Συζήτηση

Από την επεξεργασία και παρουσίαση των παραπάνω ερευνητικών δεδομένων φαίνεται ότι χρειάζεται να αποτελέσει εκπαιδευτική προτεραιότητα η διεύρυνση και υποστήριξη του υφιστάμενου πλαισίου σχέσεων συνεργασίας και επικοινωνίας ανάμεσα στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο. Ως αποτέλεσμα οι μαθητές θα καταστούν σταδιακά περισσότερο κοινωνικά και συναισθηματικά επαρκείς και έτοιμοι προκειμένου να διαχειριστούν τις ανησυχίες, τις φοβίες και τις ανασφάλειες, που ενδεχομένως να εκδηλώσουν κατά τη μετάβασή τους στο Δημοτικό Σχολείο³³. Ως προς αυτό το σκοπό, χρειάζεται όλοι οι τυπικοί κοινωνικοί θεσμοί αγωγής και κοινωνικοποίησης, όπως είναι το εκπαιδευτικό

33 Monkeviciem, O., Mishara, B. & Dufour, S. (2006), Effects of the Zippy's friends programme on children's coping abilities during the transition from kindergarten to elementary School. *Early Childhood Education Journal*, v. 34(1), p.p 53-60.

σύστημα, οι γονείς και οι φορείς παροχής ψυχοκοινωνικών υπηρεσιών της τοπικής κοινότητας,³⁴ να βρίσκονται σε διαρκή λειτουργική επικοινωνία και αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ τους³⁵ προκειμένου να συν-οικοδομηθούν περιβάλλοντα εκπαίδευσης και αγωγής τους,³⁶ στα οποία οι μαθητές θα αποκτούν γνώσεις, εμπειρίες και δεξιότητες, που να διακρίνονται από λειτουργική ενότητα και νοηματική/βιωματική συνέχεια³⁷.

7. Προτάσεις

Από τα παραπάνω, κρίνεται απαραίτητο οι αρμόδιοι θεσμικοί φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως είναι το Υπουργείο Παιδείας και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, να λάβουν τις ενδεδειγμένες θεσμικές πρωτοβουλίες για συστηματική διευκόλυνση και βιώσιμη υποστήριξη των μαθητών στην αποτελεσματική διαχείριση των πολυεπίπεδων μαθησιακών και ψυχοκοινωνικών τους δυσκολιών κατά τη μετάβασή τους στο Δημοτικό Σχολείο³⁸. Στις αναφερόμενες θεσμικές παρεμβάσεις συμπεριλαμβάνεται η επίτευξη της μεγαλύτερης δυνατής σύγκλισης και συνέχειας: α) ανάμεσα στα προγράμματα σπουδών του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου, ως προς τους διδακτικούς σκοπούς/στόχους, το περιεχόμενο, τις τεχνικές διδασκαλίας-μάθησης και τις μορφές αξιολόγησης, β) ανάμεσα στα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημιακών τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης και προσχολικής αγωγής των υποψηφίων εκπαιδευτικών του Δημοτικού Σχολείου και του Νηπιαγωγείου, γ) ανάμεσα στις δομικές παραμέτρους οργάνωσης και διοικητικής/παιδαγωγικής λειτουργίας του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου.

Επιπροσθέτως αποτελεί εκπαιδευτική προτεραιότητα να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν εξειδικευμένα προγράμματα υποχρεωτικής επιμόρφωσης, επαγγελματικής κατάρτισης και παιδαγωγικής συμβουλευτικής τόσο των νηπιαγωγών και δασκάλων όσο και των γονέων των μαθητών, υπό τη μορφή συνεκπαίδευσης, σε ποικίλα θέματα, που αφορούν τη μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο. Επίσης χρειάζεται να θεσπιστεί από την Πολιτεία ένα δεσμευτικό-υποχρεωτικό πλαίσιο αμοιβαίας επικοινωνίας και ισότιμης συνεργασίας μεταξύ των νηπιαγωγών του Νηπιαγωγείου και των

34 Chan, W. (2010), The transition from kindergarten to primary school, as experienced by teachers, parents and children in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, v. 180(7), p.p 973-993.

35 Epstein, J. & Sanders, M. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, v. 81(2), p.p 81-120.

36 Einarsdóttir J., Perry, B. & Dockett, S. (2008), Transition to school practices: Comparisons from Iceland and Australia. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, v. 28(1), p.p 47-60.

37 Skouteris, H., Brittany, W. & Jarrad, L. (2012), Preschool children's transition to formal schooling: The importance of collaboration between teachers, parents and children. *Australasian Journal of Early Childhood*, v. 37(4), p.p 78-85.

38 Jensen, A., Brostrøm, S. & Hansen, O. (2010), Critical perspectives on Danish early childhood education and care: Between the technical and the political. *Early Years*, v. 30(3), p.p 243-254.

δασκάλων του Δημοτικού Σχολείου μέσω γραπτών και προφορικών αναφορών, ημερολογίων αναστοχασμού, ερωτηματολογίων και κλειδών παρατήρησης, εντός του ημερήσιου εργασιακού ωραρίου των εκπαιδευτικών. Τέλος θα ήταν σκόπιμο να υλοποιούνται διαθεματικά σχέδια προγραμμάτων αγωγής υγείας με θέμα τη μετάβαση στο Δημοτικό Σχολείο, διάρκειας, 20-30 διδακτικών ωρών από τους νηπιαγωγούς κατά τη διάρκεια των Β΄ και Γ΄ τριμήνων και από τους δασκάλους κατά τη διάρκεια των Α΄ και Β΄ τριμήνου κάθε σχολικού έτους υπό την επιστημονική καθοδήγηση των οικείων σχολικών συμβούλων της δημοτικής εκπαίδευσης και της προσχολικής αγωγής.

Βιβλιογραφία

Εληνόγλωσση

- Βρυνιώτη, Κ. & Ματσαγγούρας, Η. (2005), Μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο: Μία οικοσυστημική ερευνητική προσέγγιση των κοινωνικών σχέσεων των αρχαρίων μαθητών και μαθητριών στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 40.
- Βρυνιώτη, Κ. (2010), Μεταβάσεις από τη προσχολική στην σχολική εκπαίδευση: Διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα. *Νέα Παιδεία*, τ. 36.

Ξενόγλωσση

- Ahtola, A., Gintautas, S., Poiknonen, P., Kontoniemi, M., Pekka, N. & Nurmi J. (2011), Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, v. 26(3).
- Anderson, L., Jacobs, J., Schramm, S. & Splittgerber, F. (2000), School transitions: Beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Education*, v. 33.
- Bennett, J. & Tayler, C. (2006), Starting Strong II: Early childhood education and care. Paris: OECD.
- Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. In H. Fabian, H. & Dunlop, A. (Eds.), *Transitions in the early years: Debating continuity and progression for children in early education*. London: Routledge Falmer.
- Broström, S. (2003), Problems and barriers in children's learning when they transit from kindergarten to kindergarten class in school. *European Early Childhood Research Journal*, Research Monograph Series, 1(1).
- Broström, S. (2006), Care and education: Towards a new paradigm in early childhood education. *Child and youth care forum*, v. 35(5-6).

- Chan, W. (2010), The transition from kindergarten to primary school, as experienced by teachers, parents and children in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, v. 180(7).
- Chan, W. (2012), Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teachers, parents and children. *Early Child Development and Care*, v. 182.
- Choy, M. & Karupiah, N. (2015) Preparing kindergarten two children for primary one in Singapore: Perceptions and practices of parents, kindergarten teachers and primary schoolteachers. *Journal Early Child Development and Care*, v. 186(3).
- Dockett, S. & Perry, B. (2005), Starting school in Australia is ‘a bit safer, a lot easier and more relaxing: Issues for families and children from culturally and linguistically diverse backgrounds. *Early Years*, v. 25(3).
- Dockett, S. & Perry, B. (2008), Starting school: Perspectives of Australian children, parents and educators. *Journal of Early Childhood Research*, v. 2(2).
- Einarsdoir, J. (2003), When the bell rings we have to go inside. Preschool children’s views on the primary school. *European Early Childhood Educational Research Journal*. Transitions. Themed monograph series 1.
- Einarsdoir J., Perry, B. & Dockett, S. (2008), Transition to school practices: Comparisons from Iceland and Australia. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, v. 28(1).
- Entwisle, D. & Karl, A. (1998), Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research of factors affecting it. *Elementary School Journal*, v. 98.
- Epstein, J. (1995), School-family-community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, v. 76.
- Epstein, J. & Sanders, M. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, v. 81(2).
- Fabian H. (2006), Informing transitions. In: Fabian, H. & Dunlop, A. (Eds.), *Informing transitions in the early years*. London: MdGraw Hill.
- Gill, S., Winters, D. & Friedman D. (2006), Educators’ views of pre-kindergarten readiness and transition practices. *Contemporary Issues in Early Childhood*, v. 7(3).
- Griebel, W. & Niesel, R. (2003), Successful transitions: Social competencies help pave the way into kindergarten and school. *European Early Childhood Education Research Journal*. Themed Monograph Series, 1.
- Grimley, L. & Bennett, J., (2000), Beginning school ready to learn: An international perspective. *School Psychology International*, v. 21.
- Jensen, A., Brostrøm, S. & Hansen, O. (2010), Critical perspectives on Danish

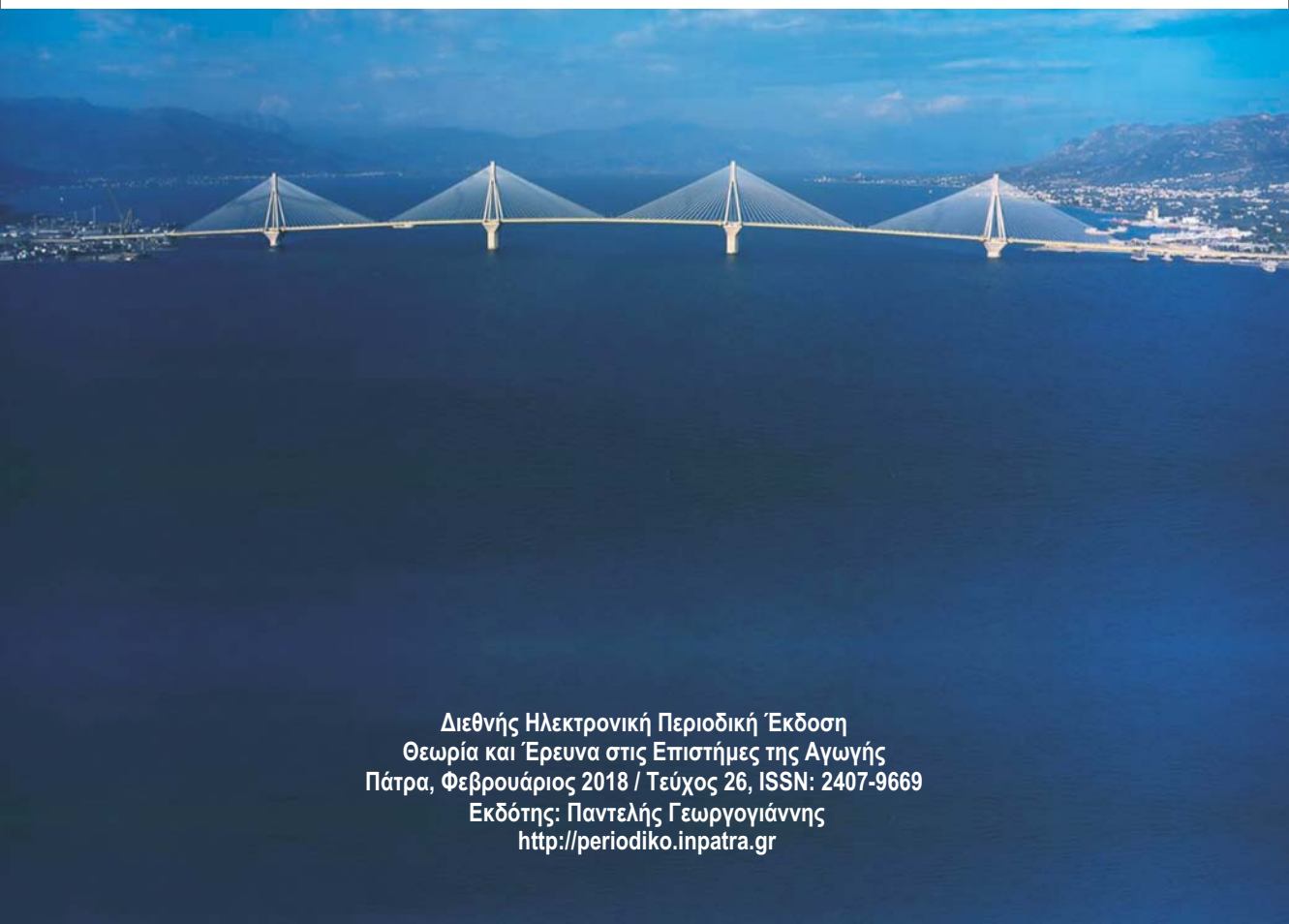
- early childhood education and care: Between the technical and the political. *Early Years*, v. 30(3).
- Kirk-Downey, T. & Perry, B. (2006), Making transition to school a community event: The Wollongong experience. *International Journal of Transitions in Childhood*, v. 2.
- Kopas-Vukašinović S. (2011), The continuation of the system of institutional preschool and primary education, *Pedagogy*, v. 2.
- La Paro, K. Kraft-Sayre, M. & Pianta, R. (2003), Preschool to kindergarten transition activities: Involvement and satisfaction of families and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, v. 17(2).
- Laverick, D. (2008), Starting school: Welcoming young children and families into early school experiences. *Journal of Early Childhood Education*, v. 35.
- Margetts, K. (2002), Transition to school-complexity and diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, v. 10(2).
- Monkevicienė, O., Mishara, B. & Dufour, S. (2006), Effects of the Zippy's friends programme on children's coping abilities during the transition from kindergarten to elementary school. *Early Childhood Education Journal*, v. 34(1).
- Otis, N., Grouzet, F. & Pelletier, L. (2005), Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, v. 97.
- Perry, B., Dockett, S. & Howard, P. (2000). Starting school: Issues for children, parents and teachers. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, v. 7(1).
- Pianta, R., Kraft-Sayre, M., Rimm-Kaufman, S., Gercke, N. & Higgins, T. (2001), Collaboration in building partnerships between families and schools: The national center for early development and learning's kindergarten transition intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, v. 16.
- Rimm-Kaufman S. & Pianta, R. (2000), An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, v. 21(5).
- Schulting, A., Malone, P. & Dodge, K. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology*, v. 41.
- Sink, C., Edwards, C. & Weir, S. (2007), Helping children transition from kindergarten to first grade. *Professional School Counselling*, v. 10.
- Skouteris, H., Brittany, W. & Jarrad, L. (2012), Preschool children's transition to formal schooling: The importance of collaboration between teachers, parents and children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(4).
- Veličković, S. (2013), Problems discontinuity on the first level of the school sys-

tem. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, v. 1(2).

Wong, N. (2003), A study of children's difficulties in transition to school in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, v. 17(1).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. **Σιδηρόπουλος Δημήτριος** είναι Σχολικός Σύμβουλος της 3ης Περιφέρειας Π.Ε Νομού Θεσσαλονίκης. Διδάκτορας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ, Πτυχιούχος Θεολογικής Σχολής του Α.Π.Θ, έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές στη Σχολική Παιδαγωγική και στην Κοινωνική Θεολογία. Εμπειρογνώμονας-αξιολογητής του Ιδρύματος Κρατικών υποτροφιών, του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας και του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, έχει 23 δημοσιεύσεις σε πανελλήνια και διεθνή συνέδρια και έχει γράψει 4 βιβλία και 18 άρθρα σε ελληνικά επιστημονικά περιοδικά σε θέματα παιδαγωγικής, αξιολόγησης, διδακτικής γλώσσας, κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, κοινωνικής ψυχολογίας και εκπαίδευσης ενηλίκων. Στοιχεία Επικοινωνίας: **dimsid@edlit.auth.gr**.



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Φεβρουάριος 2018 / Τεύχος 26, ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης
<http://periodiko.inpatra.gr>