

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής



Τεύχος 91

ΜΑΙΟΣ 2024

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης

ISSN: 2407-9669

Πάτρα

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση με
κριτές

Θεωρία και Έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 91

Πάτρα, Μάιος 2024

Title: Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 79, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Εκδότης:

Παντελής Γεωργογιάννης
Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας
Tel: 2610993855
website: <https://ipode.gr>
email: periodiko@inpatra.gr

Επιμέλεια Περιοδικού:

Θεοδωρίδου Μαριέττα-Χρυσοβαλάντου, Φιλολόγος, Υποψήφια Διδάκτωρ
Γλωσσολογίας Τμήμα Φιλολογίας Πανεπιστήμιο Πατρών
Ρασπίτσου Αικατερίνη, Πτυχιούχος Τμήματος Βιολογίας του Πανεπιστημίου
Πατρών

Copyright ©:

Παντελής Γεωργογιάννης
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.

Πολιτική δημοσίευσης άρθρων:

Η Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση «**Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής**» δημοσιεύει άρθρα τα οποία έχουν υποστεί διαδικασία τυφλής κρίσης. Ωστόσο, οι απόψεις που εκφράζονται σε κάθε άρθρο απηχούν εκείνες των συγγραφέων και δεν είναι απαραίτητως αποδεκτές από την Συντακτική Επιτροπή.

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της όλης εφαρμόζεται το σύστημα της τυφλής κρίσης

Διευθυντής έκδοσης

Γεωργολιάννης Παντελής, τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Συντακτική Επιτροπή

Baros Wassilios, Professor für Bildungsforschung, Universität Salzburg

Μήτσης Ναπολέον, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Φυριπής Εμμανουήλ, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

Αναστασιάδου Σοφία, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Αρχάκης Αργύρης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Βεργίδης Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Καλεράντε Ευαγγελία, Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής
Μακεδονίας

Καψάλης Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Κεδράκα Κατερίνα, Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Kolioussi Lambrini, Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México

Κουρκουτάς Ηλίας, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Κροντήρη Τίνα, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου
Αθηνών

Ξυδόπουλος Γιώργος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Πανταζής Σπύρος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, Καθηγήτρια Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

Πλακίτση Κατερίνα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ρεράκης Ηρακλής, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Σαραφίδου Γιασεμλή-Όλγα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Σκούρτου Ελένη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου

Φραγκούλης Ιωσήφ, Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ

Villar Lecumberri Alicia, Profesora Contratada Doctora, Universidad Autónoma de
Madrid

Αναπληρωτές καθηγητές

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Γουργιώτου Ευθυμία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης

Θάνος Θεόδωρος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Κιαπίδου Ειρήνη-Σοφία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών
Λαζαρίδου Αγγελική, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής
Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Μάγος Κωνσταντίνος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Μαυρίλας Δημοσθένης, τ. Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών
Μπάκας Θωμάς, τ. Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Σαββάκης Μάνος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου
Στεργίου Λήδα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Φωτεινός Δημήτριος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών
Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick
Κύπρου

Επίκουροι Καθηγητές

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

Νιφτανίδου Θεοαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Πιλόγκου Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου δυτικής Μακεδονίας

Τουρτούρας Χρήστος, Επίκουρος Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Τσεσμελή Στυλιανή, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Διδάκτορες

Κατσιμάρδος Βασίλης, Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 46ης
Περιφέρειας Αθήνας

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

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

Περιεχόμενα

**Προς την Συμπερίληψη: Η Ανάπτυξη του Παιδιού
με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην Οικογένεια
και στο Σχολείο - Μια Οικοσυστημική Προσέγγιση**

Κατσιμάρδος Βασίλης

9

**Τα κριτήρια επιλογής προγραμμάτων δια
βίου μάθησης από τους αναπληρωτές δασκάλους**

Νικολακάκος Νίκος

Βεργίδης Δημήτρης

32

**Λάθη των μαθητών του δημοτικού σχολείου:
από την Καθαρεύουσα στη Δημοτική**

Κολιούση Παναγιώτα

52

Κατσιμάρδος Βασίλης

Προς τη Συμπερίληψη: Η Ανάπτυξη του Παιδιού με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην Οικογένεια και στο Σχολείο - Μια Οικοσυστημική Προσέγγιση

Περίληψη

Σκοπός της μελέτης αυτής αποτελεί η διερεύνηση του ζητήματος των παιδιών ΑμεΑ στην οικογένεια και στο σχολείο. Κάθε οικογένεια συνθέτει μία μοναδική περίπτωση και οι αντιδράσεις των μελών της, ιδιαιτέρως των γονέων, στην γέννηση ενός παιδιού ΑμεΑ διαφέρει. Η ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση του παιδιού ΑμεΑ είναι μία διαδικασία περίπλοκη που απαιτεί χρόνο και προσπάθεια. Ορισμένοι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία αυτή είναι η φύση και ο βαθμός της αναπηρίας, η στήριξη που παρέχεται από τον στενότερο και ευρύτερο κοινωνικό κύκλο καθώς και η κουλτούρα που επικρατεί σε κάθε κοινωνία. Το σχολείο διαδραματίζει βασικό ρόλο ως ο δεύτερος πυλώνας μετά την οικογένεια στην κοινωνικοποίηση και συμπερίληψη του παιδιού. Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, μία διαδικασία χωρίς τέλος, αναφέρεται σε όλα τα παιδιά και σε ένα σχολείο ανοιχτό και ικανό να άρει κάθε φορά τα εμπόδια που ξεπροβάλλουν. Είναι μια νέα οπτική της διαφορετικότητας και αποτελεί τη διαδικασία συνεχούς ενίσχυσης της ικανότητας του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητικού δυναμικού και να προσφέρει ποιοτικότερη μάθηση για όλους.

Παραπομπή: Κατσιμάρδος Β. (2024) Προς τη Συμπερίληψη: Η Ανάπτυξη του Παιδιού με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην Οικογένεια και στο Σχολείο - Μια Οικοσυστημική Προσέγγιση, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 91/2024, σ.σ. 9-31 Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

Λέξεις κλειδιά: Παιδί με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, οικογένεια, σχολείο, αποδοχή της αναπηρίας, Συμπεριληπτική Εκπαίδευση.

"Towards Inclusion: The Development of Children with Special Educational Needs in the Family and School - An Ecosystem Approach"

Abstract

The purpose of this study is to analyse the problem of children with disabilities in the family and school. Each family is a unique case and the reactions of its members, especially the parents, to the birth of a child with a disability differ. The development and socialisation of a disabled child is a complex process that requires time and effort. Some factors that influence this process are the nature and degree of the disability, the support provided by the immediate and wider community and the culture of each society. School has an essential role as the second pillar after the family in the social and inclusive development of the disabled child. Inclusive Education, an endless process, refers to all children and to a school open and able to remove the obstacles that arise each time. It is a new perspective on diversity and is the process of continuously strengthening the capacity of the education system to respond to the different educational needs of the student population and to provide better quality learning for all.

Key words: Child with Special Educational Needs, family, school, acceptance of disability, Inclusive Education.

«Μία δίκαιη κοινωνία είναι μία συμπεριληπτική κοινωνία.»

1. Εισαγωγή

Η έλευση ενός παιδιού με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες έχει επιπτώσεις σε πολλαπλούς τομείς, ψυχολογικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς και αναλογικά σε όλα τα μέλη της οικογένειας. Απαιτείται ιδιαίτερη καθημερινή φροντίδα και προσπάθεια. Η μετάβαση από την οικογένεια στο σχολείο όπως και άλλες που θα ακολουθήσουν σε όλη τη διάρκεια του βίου αποτελούν επίσης, κρίσιμα επόμενα στάδια. Το παιδί αναπτύσσεται,

Παραπομπή: Κατσιμάρδος Β. (2024) Προς τη Συμπερίληψη: Η Ανάπτυξη του Παιδιού με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην Οικογένεια και στο Σχολείο - Μια Οικοσυστημική Προσέγγιση, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 91/2024, σ.σ. 9-31
Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

δέχεται επιδράσεις και επενεργεί και το ίδιο στο περιβάλλον του, οικογενειακό, σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό.

Κατά τη σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία και επιστημολογία δεν παραμένουμε στους παραδοσιακούς προβληματισμούς και διαχωρισμούς όπως «αναπηρία – κανονικότητα», «ειδικό σχολείο – τμήμα ένταξης», «ένταξη/ενσωμάτωση – συμπερίληψη – περιθωριοποίηση». Με μια ολιστική και ανοιχτή θεώρηση εστιάζουμε στην αξία και την αναγνώριση της ατομικής διαφορετικότητας. Δεν περιοριζόμαστε στις ετικέτες που παραπέμπουν στο «στίγμα» αλλά αντίθετα αναζητούμε το πλαίσιο και τις πρακτικές που θα ενθαρρύνουν την ανεκτικότητα, την κατανόηση και την αλληλεγγύη.

Ειδικότερα για την εκπαίδευση αυτό σημαίνει δημιουργία ενός συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος όπου η αναπηρία δεν θεωρείται πλέον εμπόδιο ή ελάττωμα αλλά μέρος της ανθρώπινης ποικιλομορφίας και η διαφορετικότητα φυσιολογική και αναμενόμενη.

Η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης συσσωρεύει επί του παρόντος τις μεγαλύτερες ηθικές και πολιτικές αξιώσεις και τις υψηλότερες παιδαγωγικές υποσχέσεις. Σηματοδοτεί μια διαρκή προσπάθεια επίτευξης της μέγιστης κοινωνικής συμμετοχής και της ελάχιστης διάκρισης. Τίθενται ως εκ τούτου συγκεκριμένα ερωτήματα που περιλαμβάνουν το κράτος πρόνοιας, την ελληνική οικογένεια, τα ανθρώπινα δικαιώματα και την επάρκεια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η απάντηση εδώ μας οδηγεί να αντιληφθούμε ότι δεν αρκεί απλά μία πολιτική απόφαση για τη συμπερίληψη, η οποία θα επιλύσει το πρόβλημα. Είναι η αναγνώριση των υψηλών απαιτήσεων αρχικά και της διαρκούς αναγκαίας υποστήριξης κατόπιν των μέτρων που λαμβάνονται. Προϋπόθεση, επίσης, είναι η ρεαλιστική εκτίμηση κάθε φορά του παιδαγωγικά δυνατού και η επαρκής κατανόηση των πολύπλοκων κοινωνικών αντιφάσεων.

1.1 Η προσέγγιση της έννοιας της αναπηρίας με βάση την Οικοσυστημική Θεωρία¹

Το παιδί βρίσκεται στο επίκεντρο αλληπάλλληλων επιδρώντων συστημάτων «settings» σύμφωνα με το Οικολογικό Μοντέλο του Urie

¹Oerter, R. (1998): Kultur, Oekologie und Entwicklung, S. 84-89. In: Oerter, R. & Montada, L. (1998): Entwicklungspsychologie. 4 Auflage. Beltz: Psychologie Verlags Union

Παραπομπή: Κατσιμάρδος Β. (2024) Προς τη Συμπερίληψη: Η Ανάπτυξη του Παιδιού με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην Οικογένεια και στο Σχολείο - Μια Οικοσυστημική Προσέγγιση, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 91/2024, σ.σ. 9-31
Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

Bronfenbrenner² και καθώς αναπτύσσεται το επηρεάζουν. Η αλλαγή σε ένα στοιχείο, όπως ακριβώς συμβαίνει στα βιολογικά συστήματα, επιδρά και στα υπόλοιπα. Για παράδειγμα στην οικογένεια, η γέννηση ενός παιδιού προκαλεί σημαντικές αλλαγές στις σχέσεις των γονέων ή των αδελφών. Ασφαλώς οι σχέσεις μεταξύ των μελών ενός συστήματος δεν είναι μία γραμμική-αιτιατή κατάσταση και περισσότερο μπορεί να ιδωθεί ως ένα δυναμικό μεταλλασσόμενο μοντέλο αλληλοεπιδράσεων. Οι περιβαλλοντικές συνθήκες, η οικογένεια, το σχολείο και η ευρύτερη κοινότητα επιδρούν στο άτομο αλλά ποτέ δεν είναι ίδιες. Ταυτόχρονα και οι δυνατότητες δράσης διαφοροποιούνται ανάλογα με την κουλτούρα, τις νόρμες και τις σχέσεις που αναπτύσσονται³.

Το πιο άμεσο και μικρότερο περιβάλλον στο οποίο ζει ένα παιδί συγκροτεί το *Μικροσύστημα (Microsystem)*. Περιλαμβάνει την καθημερινή κατοικία, τους γονείς, την οικογένεια, το σχολείο, την ομάδα συνομηλίκων, τους γείτονες, τον χώρο παιχνιδιού, τους δασκάλους και την κοινότητα του παιδιού. Ρόλοι όπως μαθητής, γιος, κόρη, αδελφός, μέλος ομάδας, φίλοι εννοούνται ως δυνάδες και η αλληλεπίδραση προκύπτει από την απευθείας επαφή. Ιδιαίτερως σημαντική θεωρείται και η επιρροή τρίτων (significant others).

Η επικοινωνία των διαφόρων μικροσυστημάτων αποτελούν το *Μεσοσύστημα (Mesosystem)*, όπως η σχέση μεταξύ οικογένειας και σχολείου. Το *Μεσοσύστημα* αποτελεί μια σύνθεση πολλών μικροσυστημάτων. Για παράδειγμα, ο Δημήτρης (οικογένεια μικροσύστημα) φοιτά και στην 3η τάξη (σχολείο μικροσύστημα). Εάν ο Δημήτρης έχει μία εργασία για το σχολείο και δεν μπορεί μόνος του να την ολοκληρώσει, το μικροσύστημα του σχολείου επηρεάζει το μικροσύστημα της οικογένειας π.χ. βοήθεια στη σχολική εργασία. Ένα άλλο παράδειγμα είναι η επαφή με τους συμμαθητές του όπου οι συμπεριφορές που μαθαίνονται μεταφέρονται και στην οικογένεια.

Όλα εκείνα τα στοιχεία που δεν σχετίζονται άμεσα με το παιδί αλλά το επηρεάζουν, συγκροτούν το *Εξωσύστημα (Exosystem)*. Περιλαμβάνει δεσμούς προσωπικού και κοινωνικού περιβάλλοντος όπου η σχέση με το παιδί είναι έμμεση. Η εμπειρία ενός παιδιού στο σπίτι μπορεί να επηρεαστεί από τις εμπειρίες των γονέων στην εργασία. Συνήθως

²Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta.

³Πετρογιάννης Γ. Κωνσταντίνος. (2003). Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης: οικοσυστημική προσέγγιση. Η παρουσίαση της θεωρίας του Urie Bronfenbrenner με βάση ευρήματα από τη διεθνή έρευνα. Αθήνα: Καστανιώτη

Παραπομπή: Κατσιμάρδος Β. (2024) Προς τη Συμπερίληψη: Η Ανάπτυξη του Παιδιού με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην Οικογένεια και στο Σχολείο - Μια Οικοσυστημική Προσέγγιση, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 91/2024, σ.σ. 9-31
Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

περιλαμβάνει τους χώρους εργασίας των γονέων, τα μέλη της εκτεταμένης οικογένειας (συγγενείς) και τους γείτονες. Οι οικονομικές δυσκολίες, η απώλεια της εργασίας των γονέων, η αύξηση του μισθού, η μετακίνηση κάποιου γονέα σε άλλη περιοχή αποτελούν, επίσης, παράγοντες επίδρασης.

Το *Μακροσύστημα (Macrosystem)* συνδέεται με τις κοινωνικές πεποιθήσεις, τις πολιτισμικές αξίες και τις πολιτικές που επηρεάζουν την κοινωνία στην οποία ζει κάποιος. Οι μεταβολές που μπορεί να πραγματοποιηθούν στο θεσμικό πλαίσιο μιας πολιτείας έχει αντίκτυπο στην καθημερινή ζωή τους π.χ. αλλάζουν οι νόμοι σχετικά με τους αναπήρους και τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και αυτό προκαλεί τις ανάλογες επιδράσεις στα προγράμματα των σχολείων, τις κουλτούρες και τις δομές.

Το μοτίβο των περιβαλλοντικών γεγονότων κατά τη διάρκεια της ζωής, μαζί με τις μεταβαλλόμενες κοινωνικο-ιστορικές συνθήκες αποτελεί το *χρονοσύστημα (Chronosystem)*. Η διάσταση του χρόνου παρουσιάζει την επίδραση των αλλαγών στην οικογενειακή δομή, όπως το διαζύγιο των γονέων, η αλλαγή εργασίας, η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, η είσοδος στην επαγγελματική ζωή. Κάθε νέα μετάβαση προϋποθέτει και μια προσαρμογή του ρόλου του ατόμου⁴.

Η κατανόηση της αναπηρίας συναρτάται από τις σχέσεις, τους κανόνες και τις νόρμες της κοινωνίας στην οποία το άτομο ζει και αναπτύσσεται. Οι συμπεριφορές και οι ρόλοι υποχρεωτικά μεταβάλλονται. Η Συμπερίληψη, η κοινωνικοποίηση και η ανάπτυξη του παιδιού είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης την οποία και πρέπει να επιδιώκουμε.

1.2 Το βιο-ψυχο-κοινωνικό μοντέλο και η Διεθνής Ταξινόμηση της Λειτουργικότητας της Αναπηρίας και της Υγείας - ICF⁵.

Ο εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου "αναπηρία" με βάση την οικοσυστημική⁶ θεώρηση βρίσκεται σε αντίθεση με την παραδοσιακή αντίληψη και το «ιατρικό μοντέλο», όπου η αναπηρία θεωρείται ως μια ασθένεια με συγκεκριμένη αιτία και τα συμπτώματα της οποίας μπορούν

⁴ Katharina Cain (2007): "Das behinderte Kind in der Familie - Die Sicht der Eltern und Geschwister".

⁵ International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) - WHO (2001): Διεθνής Ταξινόμηση της Λειτουργικότητας της Αναπηρίας και της Υγείας. Ελληνική Μετάφραση – Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας, (2006).

⁶ Τσιμιτάκη, Ασ. (2013): Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο. Μια σχέση σε αλληλεπίδραση. Αθήνα: Παπαζήση.

Παραπομπή: Κατσιμάρδος Β. (2024) Προς τη Συμπερίληψη: Η Ανάπτυξη του Παιδιού με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην Οικογένεια και στο Σχολείο - Μια Οικοσυστημική Προσέγγιση, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 91/2024, σ.σ. 9-31
Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

να βελτιωθούν μόνο μέσω ειδικών θεραπειών από ειδικούς επιστήμονες σε ειδικά ιδρύματα. Είναι γεγονός, ότι απλά η διάγνωση⁷ από μόνη της δεν αρκεί για να καθορίσει το βαθμό της αναπηρίας που βιώνει ένα άτομο. Η ίδια νόσος δεν οδηγεί πάντοτε στον ίδιο βαθμό αναπηρίας. Πέρα από το άτομο η αναπηρία είναι κυρίως αποτέλεσμα των κοινωνικών συνθηκών σύμφωνα με το «κοινωνικό μοντέλο» που επιβάλλεται να αλλαχθούν. Η διαχείριση του προβλήματος απαιτεί κοινωνική δράση και είναι συλλογική ευθύνη της κοινωνίας να προβεί στις απαραίτητες περιβαλλοντικές τροποποιήσεις για την πλήρη συμμετοχή όλων των ανθρώπων στους τομείς της κοινωνικής ζωής. Η αναπηρία είναι επομένως και θέμα στάσης ή ιδεολογίας και σαφώς τίθενται στο πολιτικό επίπεδο ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Στο "βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο" που προτείνεται από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας τηρείται ενδιάμεση στάση. Συνδυάζεται το «ιατρικό» με το «κοινωνικό» μοντέλο και η αναπηρία θεωρείται ως ένα φαινόμενο που επηρεάζει τόσο τον οργανισμό όσο και την κοινωνία. Βασίζεται στην αντίληψη ότι δεν είναι απλά μια φυσική ή ιατρική δυσλειτουργία αλλά φέρει επίσης σημαντικές κοινωνικές επιπτώσεις επιδρώντας στη συμμετοχή του ατόμου στις καθημερινές δραστηριότητες και την κοινωνική του ζωή. Σύμφωνα με αυτό λαμβάνονται υπόψη όλοι οι παράγοντες του περιβάλλοντος που επηρεάζουν τη ζωή του ατόμου όπως οι υποδομές, τα βοηθήματα, η τεχνολογία αλλά ταυτόχρονα και οι κοινωνικές αντιλήψεις. Μπορούμε για παράδειγμα να μειώσουμε τον βαθμό της αναπηρίας με τον κατάλληλο εξοπλισμό⁸ ή αντίθετα με την έλλειψη αυτού να αυξηθεί. Γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι διαφορετικά βιώνει την αναπηρία ένα άτομο στις αναπτυγμένες χώρες σε σχέση με χώρες με πολλές ελλείψεις.

2. Το οικογενειακό περιβάλλον μετά τη γέννηση του παιδιού με αναπηρία

Η οικογένεια αποτελεί για τα μέλη της την άμεση ζώνη ζωής με δραστηριότητες, σχέσεις και ρόλους. Ως αλληλεπίδραση χαρακτηρίζεται η διαδικασία προσαρμογής, όπου το κάθε μέλος θεωρείται όχι ένα παθητικά καθοδηγούμενο ον από τα περιβαλλοντικά γεγονότα αλλά ως ενεργό, δημιουργικά προσαρμοσμένο άτομο απέναντι στο περιβάλλον. Η

⁷International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD-10).

⁸ United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Σύμβαση του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία

Παραπομπή: Κατσιμάρδος Β. (2024) Προς τη Συμπερίληψη: Η Ανάπτυξη του Παιδιού με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην Οικογένεια και στο Σχολείο - Μια Οικοσυστημική Προσέγγιση, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 91/2024, σ.σ. 9-31
Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

κάθε οικογένεια αποτελεί μία μοναδικότητα και συνεπώς ο ρόλος που αποδίδεται στο παιδί με αναπηρία αποκτά συγκεκριμένη σημασία που κατασκευάζεται και αντιστοιχεί σε αυτή. Η σημασία που φέρει «η αναπηρία» για τα μέλη της επηρεάζει την άποψή τους για το παιδί και τους ρόλους⁹ που αναλαμβάνουν απέναντί του¹⁰. Η σύγχρονη ψυχοδυναμική προσέγγιση¹¹ υιοθετεί μία ολιστική προσέγγιση του παιδιού και βρίσκεται σε αντίθεση με τα παραδοσιακά συστήματα ταξινόμησης και περιχαράκωσης μεταξύ του φυσιολογικού και του παθολογικού.

Οι γονείς και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας βιώνουν διάφορα συναισθηματικά και ψυχολογικά στάδια όπως (άρνηση, θυμό, ενοχή, κατάθλιψη, αποδοχή)¹² χωρίς αυτό να υποδηλώνει κάποια γραμμική ακολουθία καθώς οι επιπτώσεις της αναπηρίας αποκαλύπτονται σταδιακά. Συχνά υιοθετείται μία αμφίσημη συμπεριφορά τις περισσότερες φορές υπερπροστατευτική¹³. Η απόκτηση ενός παιδιού με αναπηρία είναι ένα από τα προβλήματα που θα κλονίσει αρκετά τη συνοχή της οικογένειας και θα διαταράξει την ισορροπία της. Οι γονείς αγωνιούν για το μέλλον και βιώνουν την αβεβαιότητα και την αμφιβολία. Σπουδαίο στοιχείο βοήθειας αποτελεί στο σημείο αυτό η επικρατούσα κουλτούρα της κοινωνίας και η υποστήριξη που παρέχεται¹⁴.

Η συμβουλευτική της οικογένειας, η οποία αφορά αρχικά στους γονείς, έχει ως σκοπό να τους παρακινήσει να εκφράσουν ελεύθερα και αβίαστα τα βαθύτερα συναισθήματά τους. Περεταίρω με την ανάλυση αυτή του εσωτερικού τους κόσμου να αποδεχτούν το παιδί και να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που προκύπτουν. Η σωστή προετοιμασία και υποστήριξη των γονέων τους βοηθά να διαδραματίσουν προσωπικό ρόλο στην ανατροφή και στήριξη του παιδιού για να αντιμετωπίσει τις υφιστάμενες

⁹ Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2011). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα: Πεδίο

¹⁰ Katharina Cain (2007): "Das behinderte Kind in der Familie - Die Sicht der Eltern und Geschwister".

¹¹ Κουρκούτας, Η. & Caldin, R. (Επιστ. Επιμ.) (2012). Οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και σχολική ένταξη. Αθήνα: Πεδίο

¹² Kübler – Ross, E. (1969).: "On Death and Dying". Πλησιάζοντας το θάνατο. Τα πέντε στάδια του πένθους. (2019). Μετάφραση: Προβιάς Β. Εκδόσεις Ίκαρος: Αθήνα

¹³ Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2011). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα: Πεδίο

¹⁴ https://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-kinhtikes/kinhtikes_7.pdf

δυσκολίες λόγω της αναπηρίας του, να ενθαρρυνθεί ψυχολογικά και να αναπτύξει νέες δεξιότητες και γενικότερα την προσωπικότητά του¹⁵.

Οι ματαιώσεις και η κόπωση από τη συνεχή αναζήτηση ειδικών για τις θεραπείες, η αύξηση των οικονομικών εξόδων, η αναζήτηση του κατάλληλου σχολικού πλαισίου επιβάλλουν πολλές φορές την παραίτηση των γονέων από την προσωπική και συζυγική ζωή. Όλες αυτές οι δυσκολίες για να αντιμετωπιστούν χρειάζονται δυνατές σχέσεις μεταξύ των μελών και καλή εσωτερική οργάνωση της οικογένειας¹⁶. Πρέπει να αναφερθεί ότι και τα αδέρφια από πολύ νωρίς επιβαρύνονται με ευθύνες για τον/ην ανάπηρο/η αδελφό/ή και συχνά καταπιέζονται λόγω αυτού του γεγονότος¹⁷.

Η καθημερινή ζωή των οικογενειών με παιδιά με ειδικές ανάγκες¹⁸ είναι γεμάτη αβεβαιότητες και προκλήσεις σε διαφορετικές ή πιο εντατικοποιημένες μορφές από τις υπόλοιπες οικογένειες. Η ιδιαίτερη φροντίδα του παιδιού με αναπηρία έχει ευρύτερες συνέπειες για την οικογένεια. Είναι πολύ χρονοβόρα και πολλές φορές καθίσταται εξαιρετικά δύσκολη μέσω πρόσθετων ιατρικών και θεραπευτικών ραντεβού, πιθανών μέτρων στήριξης στο σπίτι, μέχρι τη χρήση συμβουλευτικών συζητήσεων και συναντήσεων. Αυτό περιορίζει τον προσωπικό χρόνο των γονέων, π.χ. όσον αφορά τη δική τους επαγγελματική δραστηριότητα, την επιμέλεια των υπολοίπων αδελφών, την αναψυχή και τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα. Οι ειδικές ανάγκες φροντίδας των παιδιών με αναπηρίες έχουν ως αποτέλεσμα σε πολλές οικογένειες οι παππούδες, οι φίλοι ή οι γείτονες να απομακρύνονται ως απλοί φροντιστές. Η έλλειψη παιδικών σταθμών ή ειδικά εκπαιδευμένων νηπιαγωγών για πολύ μικρά παιδιά με αναπηρίες καταδεικνύει

¹⁵ Πουρκός, Μ. και Δασκαλάκη, Κ.: Εμπειρίες, αντιλήψεις και συμπεριφορές των μητέρων σε σχέση με τα παιδιά τους με αυτισμό και σύνδρομο Rett. Σελ. 19 – 60. Στο: παιδιά με ειδικές ανάγκες. Βλάχου, Α., Καϊλα, Μ. & Στρογγυλός, Β. (2006). Αθήνα: Ατραπός

¹⁶Καραβασιλή Μ., & Σκορδιαλός Ε. (2020). Οι ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις της αναπηρίας στην οικογένεια και ο ρόλος της συμβουλευτικής. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 348–361. <https://doi.org/10.12681/educ.2683>

¹⁷ Σιούτης, Στ. (2012). Οικογένεια και Άτομα με Ειδικές Ανάγκες. Κοινωνιολογικοί – εκπαιδευτικοί και θεσμικοί προβληματισμοί. Αναζητήσεις και προοπτικές. Αυτοέκδοση: Αθήνα

¹⁸Eckert, A. (2002): Eltern behinderter Kinder und Fachleute. Erfahrungen, Bedürfnisse und Chancen. Bad Heilbrunn

Eckert, A. (2004): Besondere Aspekte der Beratung von Eltern autistischer Kinder und Jugendlicher. In: Heilpädagogik online 03/04, S. 61-74

Eckert, A. (2006): Kooperation mit den Eltern. In: Hansen, G. & Stein, R. (Hrsg.): Kompendium Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn, S. 276-290

Παραπομπή: Κατσιμάροδος Β. (2024) Προς τη Συμπερίληψη: Η Ανάπτυξη του Παιδιού με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην Οικογένεια και στο Σχολείο - Μια Οικοσυστημική Προσέγγιση, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 91/2024, σ.σ. 9-31
Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

παραδειγματικά τους υφιστάμενους περιορισμούς που μπορεί να προκύψουν για τους γονείς.

Ιδιαίτερο είναι βάρος της φροντίδας του παιδιού με ειδικές ανάγκες και οι δυσκολίες που παρουσιάζονται κατά τη μετάβαση από τη μία σχολική βαθμίδα στην επόμενη και στην επαγγελματική και ενήλικη ζωή αργότερα¹⁹. Η στάση του κοινωνικού περίγυρου και η κουλτούρα που επικρατεί είναι εξίσου σημαντική. Είναι η αντιμετώπιση των ατομικών και κοινωνικών αξιών, αλλιώς στίγμα, που βιώνουν άμεσα στην καθημερινή τους ζωή και αποτελεί συχνά μια ιδιαίτερα εξουθενωτική πτυχή για τους γονείς με παιδιά με αναπηρίες. Αυτό εκδηλώνεται είτε με άμεσες αντιδράσεις από φίλους, συγγενείς ή ξένους, σχετικά με την αναπηρία και τη συμπεριφορά του παιδιού πολλές φορές είτε με τη μορφή εκφράσεων συμπάθειας, με δυσάρεστα άκαμπτα βλέμματα είτε με την αποφυγή προσωπικών συναντήσεων σε πολλές περιπτώσεις.

Τόσο οι ιδιαιτερότητες που παρουσιάζονται στην καθημερινή ζωή όσο και οι κοινωνικές αξίες επηρεάζουν την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων των οικογενειών με παιδιά με αναπηρίες. Η αποδοχή και η εκτίμηση του παιδιού με αναπηρία, καθώς και η ιδιαίτερη οικογενειακή του κατάσταση, καθίστανται συχνά κεντρικό κριτήριο για τη διατήρηση των υφιστάμενων επαφών. Η συνειδητή απομάκρυνση από τους γνωστούς που δείχνουν ελάχιστη κατανόηση του παιδιού με αναπηρία και των σχετικών επιπτώσεων στην οικογενειακή ζωή είναι συχνή.

Οι προαναφερθείσες ιδιαιτερότητες μας υποδεικνύουν τα πολυάριθμα ειδικά προβλήματα που πρέπει να αντιμετωπίσουν οι γονείς ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες. Η ζωή με ένα παιδί με αναπηρία συνδέεται συχνά με συγκεκριμένα γεγονότα ή καταστάσεις που προκαλούν σοβαρό άγχος. Το κοινωνικό στίγμα το οποίο σχετίζεται στενά με την αναπηρία επηρεάζει πολύ σοβαρά τη ζωή των ατόμων αυτών αλλά είναι και δείγμα πολιτισμού των υπολοίπων. Οι επικρατούσες προκαταλήψεις και στερεότυπες αντιλήψεις πρέπει να καταπολεμούνται όπου και αν εμφανίζονται. Κανένας περιορισμός δεν μπορεί να γίνεται ανεκτός και αυτό πρέπει να γίνει ευρέως γνωστό.

2.1. Η σχέση σχολείου οικογένειας

¹⁹Τσιμπιδάκη, Ασ. (2013): Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο. Μια σχέση σε αλληλεπίδραση. Αθήνα: Παπαζήση.

Παραπομπή: Κατσιμάρδος Β. (2024) Προς τη Συμπερίληψη: Η Ανάπτυξη του Παιδιού με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην Οικογένεια και στο Σχολείο - Μια Οικοσυστημική Προσέγγιση, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 91/2024, σ.σ. 9-31
Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

«Είναι σημαντικό το τί φέρνουν τα παιδιά από το σπίτι αλλά εξίσου σημαντικό είναι και τί τα περιμένει στο σχολείο».

Τα ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά της σχέσης σχολείου και οικογένειας διαφοροποιούνται κατά περιόδους υπό την επίδραση συγκεκριμένων κάθε φορά κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών συνθηκών και πολιτισμικών αξιών. Πολλές επιστημονικές προσεγγίσεις που προάγουν την ποιότητα της εκπαίδευσης δίνουν κυρίως έμφαση στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών και όχι στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας τόσο της οικογένειας όσο και του σχολείου ως φορέων εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης. Αυτό αποτυπώνεται στον τρόπο που γίνεται αντιληπτή η γονική εμπλοκή, η σύνδεση δηλαδή ανάμεσα στο οικογενειακό και το εκπαιδευτικό πλαίσιο, σε ποιο βαθμό για παράδειγμα οι γονείς συμμετέχουν στις μαθησιακές εμπειρίες του παιδιού²⁰ ή συνδιαμορφώνουν με το σχολείο το εξατομικευμένο του πρόγραμμα.

Η συμπερίληψη αποτελεί μία πρόκληση²¹ αρχικά για τα ίδια τα παιδιά με αναπηρίες, όπου οι φιλίες, οι δραστηριότητες και η συμμετοχή στο καθεστώς και τις υποχρεώσεις του γενικού σχολείου θα βοηθήσουν στην βελτίωση της εικόνας του εαυτού, της αποδραματοποίησης του στίγματος. Όμως και τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου ωφελούνται. Βελτιώνουν την εικόνα και αμβλύνουν τα στερεότυπα που έχουν για την αναπηρία. Αποκτούν σε μεγαλύτερο βαθμό ενσυναίσθηση, συλλογικότητα και ανοχή. Η τροποποίηση πολλές φορές στο αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδακτική μεθοδολογία βοηθάει όλους.

Για την οικογένεια των ανάπηρων παιδιών τόσο για τους γονείς όσο και τα αδέρφια και τους στενούς συγγενείς αυτή καθαυτή η προσπάθεια της συνύπαρξης τους ενδυναμώνει (ανθεκτικότητα/resilience) και έχει και θεραπευτικό χαρακτήρα. Για τους γονείς των άλλων παιδιών έχουμε μεταξύ των άλλων ενδυνάμωση των αισθημάτων της αλληλεγγύης, της αποδοχής και του αλτρουισμού. Με την είσοδο των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία πρέπει να τονιστεί η αλλαγή του κοινωνικού και παιδαγωγικού παραδείγματος. Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται αντιμέτωποι με νέες συνθήκες που απαιτούν πίστη στη διαφορά, κατανόηση, αλληλεγγύη, νέα διδακτικά προγράμματα. Ο προβληματισμός και η

²⁰Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006): Improving schools, developing inclusion. London: Routledge. Booth, T. & Ainscow, M. (2016): The index for inclusion: A Guide to School Development Led by Inclusive Values (4th edition).

²¹Detraux, J-J. Κουρκούτας, Η. & Caldin, R. (Επιστ. Επιμ.) (2012). Στο: Οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και σχολική ένταξη. Αθήνα: Πεδίο

Παραπομπή: Κατσιμάρδος Β. (2024) Προς τη Συμπερίληψη: Η Ανάπτυξη του Παιδιού με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην Οικογένεια και στο Σχολείο - Μια Οικοσυστημική Προσέγγιση, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 91/2024, σ.σ. 9-31
Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

εύρεση λύσεων είναι μια ευκαιρία της ανάπτυξης του σχολείου, των εκπαιδευτικών και της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Τα προγράμματα συμπερίληψης τα οποία αναπτύσσονται στη βάση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι ανάγκη να προάγουν τη συμμετοχή των γονιών στις εκπαιδευτικές και άλλες διαδικασίες του σχολείου και να ενισχύουν τη σχολική μάθηση στο σπίτι. Η συμμετοχή των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών θεωρείται η καλύτερη πρακτική. Καθορίζεται από το σχολείο με όρους που αφορούν τις νόρμες της επίσημης εκπαίδευσης. Κυρίαρχο στοιχείο στη σχέση σχολείου οικογένειας είναι αυτό της «αλληλεπίδρασης» όπου αναδεικνύονται και αξιοποιούνται όλες οι δυναμικές και δυνατότητες που προκύπτουν. Οι έρευνες για τις σχέσεις οικογένειας – σχολείου υποστηρίζουν ότι η θετική σχέση συμβάλει στην καλύτερη ψυχοκοινωνική και μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών²².

Η οικογένεια θεωρείται ισότιμος και πολύτιμος συνεργάτης του σχολείου, του εκπαιδευτικού και του ειδικού επαγγελματία προς όφελος της μαθησιακής, διαγνωστικής ή θεραπευτικής διαδικασίας του παιδιού. Είναι ουσιαστικής σημασίας να ξεπερνιούνται τα στεγανά και οι στάσεις άμυνας εκατέρωθεν, με ευρύτητα πνεύματος χωρίς αμφισβητήσεις για τους ρόλους καθενός και σε ένα θετικό επικοινωνιακό/συνεργατικό κλίμα²³.

Η οικογένεια αποκτά ακόμη περισσότερο ιδιαίτερη σημασία ως ο πιο σημαντικός και μακροχρόνιος παράγοντας επηρεασμού διότι τα παιδιά με αναπηρίες συχνά συνδέονται στενά ή εξαρτώνται από τις οικογένειές τους για πολλά χρόνια. Κάθε υποστήριξη προς τους γονείς συναρτάται με τον τρόπο ζωής, τις αξίες και τις προτεραιότητες κάθε οικογένειας. Η συνεργασία συντελείται στη βάση της εταιρικής σχέσης: οι γονείς λαμβάνονται σοβαρά υπόψη ως ειδικοί στην ανάπτυξη και την ανατροφή του παιδιού τους και είναι ισότιμοι εταίροι. Ταυτόχρονα, οι ειδικοί

²² Ainscow, M. (1998): Οργάνωση σχολικών τάξεων συνεκπαίδευσης. Στο: Ε. Τάφα (Επιμ.) Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006): Improving schools, developing inclusion. London: Routledge

Booth, T. & Ainscow, M. (2016): The index for inclusion: A Guide to School Development Led by Inclusive Values (4th edition).

²³ Κουρκούτας, Η. & Caldin, R. (Επιστ. Επιμ.). (2012). Οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και σχολική ένταξη. Αθήνα: Πεδίο. Σούλης, Σ.-Γ. (2008). Ένα σχολείο για όλους. Αθήνα: Gutenberg

Παραπομπή: Κατσιμάρδος Β. (2024) Προς τη Συμπερίληψη: Η Ανάπτυξη του Παιδιού με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην Οικογένεια και στο Σχολείο - Μια Οικοσυστημική Προσέγγιση, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 91/2024, σ.σ. 9-31
Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

γνωρίζουν τα ειδικά προβλήματα των γονέων με παιδιά με αναπηρία, τα κατανοούν και είναι σε θέση να τους υποστηρίξουν αποτελεσματικά.

3. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση²⁴, χωρίς διακρίσεις που στηρίζεται στις αποφάσεις των Ενωμένων Εθνών²⁵ θεωρείται θεμελιώδης προϋπόθεση UNESCO²⁶ και καθολικό μέτρο για όλες τις χώρες και τα εκπαιδευτικά συστήματα. Η μετάβαση σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς αποκλεισμούς βασισμένη στην προοπτική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αποτελεί συνεχή και σημαντική εκπαιδευτική πρόκληση για όλους. Συμπερίληψη σημαίνει ανθρώπινες σχέσεις αξιοπρέπειας, αλληλεγγύης και ισότητας χωρίς διακρίσεις, στερεότυπα και περιορισμούς. Μπορεί να γίνει κατανοητή ως η επείγουσα ανάγκη να απελευθερωθεί η ανθρωπότητα από το υφιστάμενο κοινωνικό πλαίσιο και να οικοδομηθεί μια παγκόσμια κουλτούρα στη βάση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων όπου το δικαίωμα στη μάθηση είναι το δικαίωμα στη ζωή²⁷.

Η συμπεριληπτική παιδαγωγική αμφισβητεί την υπάρχουσα εικόνα μας για το παιδί και τη μάθησή του. Η εισαγωγή ενός παιδιού με αναπηρία σε mainstream ιδρύματα απαιτεί εντατικό προβληματισμό σχετικά με την εικόνα του ανθρώπου που επικρατεί. Σε ποιο βαθμό είναι ικανό το γενικό σχολείο να δεχτεί παιδιά με σιελόρροια, αναπηρικό αμαξίδιο ή στερεοτυπίες; Πρέπει να έχουμε υπόψη μας ένα διαφορετικό μαθησιακό περιβάλλον το οποίο περιλαμβάνει π.χ. διάφορα συστήματα, νάρθηκες ή ακουστικά βαρηκοΐας. Ακόμα κι εκεί που δεν υπάρχουν προκαταλήψεις συχνά δεν γίνεται αντιληπτό ότι η συμβίωση με παιδιά με αναπηρίες χρειάζεται μια εντελώς νέα προσέγγιση και ότι η διαφορετικότητα δεν είναι ελάττωμα αλλά κανονικότητα. Η συνύπαρξη όλων των παιδιών ανοίγει ένα ευρύτερο φάσμα ρυθμών, γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Το αυτονόητο «ανήκειν» και η ταυτόχρονη διαφορά δεν αποτελούν αντίφαση αλλά μέρος της ζωής²⁸.

²⁴ <https://www.european-agency.org/>

²⁵ UNITED NATIONS CESCR General Comment No. 13: The Right to Education (Art. 13)

²⁶ UNESCO. Φόρουμ Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων

²⁷ Deckert-Peaceman, H. (2015). Herausforderung Inklusion Konsequenzen für das Professionsverständnis von Lehrerinnen und Lehrern. Σελ. 45-62. Στο: Rahm, S. (Herausgegeben) (2015).: Forum Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis. Band 5. University of Bamberg. Press Bamberg

²⁸ Σούλης, Σ.-Γ. (2008). Ένα σχολείο για όλους. Αθήνα: Gutenberg

Παραπομπή: Κατσιμάρδος Β. (2024) Προς τη Συμπερίληψη: Η Ανάπτυξη του Παιδιού με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην Οικογένεια και στο Σχολείο - Μια Οικοσυστημική Προσέγγιση, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 91/2024, σ.σ. 9-31
Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση²⁹ είναι μια ανοικτή συνεχής διαδικασία βελτίωσης του σχολικού κλίματος, των σχέσεων και της ποιότητας μάθησης στο σχολείο ώστε όλα τα πρόσωπα, παιδιά, εκπαιδευτικοί, γονείς, να απολαμβάνουν με αξιοπρέπεια, ισότητα και δημοκρατία το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η φιλοσοφία της στηρίζεται στις πανανθρώπινες αξίες. Τα εργαλεία της ποικίλουν σε ένα ευρύ φάσμα που εκτείνεται από την τροποποίηση του διδακτικού υλικού, τις ρυθμίσεις για την προσβασιμότητα, τη διαφοροποιημένη διδακτική προσέγγιση και την καλλιέργεια του δημοκρατικού περιβάλλοντος ως το σχεδιασμό της οικολογίας της μάθησης και τις δραστηριότητες συμβουλευτικής και συνεργατικής βελτίωσης του σχολικού κλίματος, συμπεριλαμβανομένων ακόμη των δράσεων ενδυνάμωσης των μελών της σχολικής κοινότητας.

Η συνεργασία των μελών καθοδηγείται από το μοντέλο της λεγόμενης «διεπιστημονικής» ομάδας που περιλαμβάνει την οικογένεια, τους ειδικούς (εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς) όπου οι αποφάσεις προετοιμάζονται με διαφάνεια και οι συνομιλίες λαμβάνουν χώρα σε μια γλώσσα σεβασμού των αξιών, απλή, αντικειμενική, νηφάλια και άμεση. Η προώθηση της συμπερίληψης³⁰ απαιτεί συνειδητή και στοχαστική υποστήριξη του παιδιού τόσο από την οικογένεια όσο και από τους επαγγελματίες σε μια αρμονική συνεργασία. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο ρόλος της ηγεσίας³¹ στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής κουλτούρας της εκπαίδευσης θεωρείται καθοριστικός.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση φέρει *"Το κεντρικό μήνυμα ότι κάθε μαθητής έχει αξία και μετράει εξίσου"*³². Δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στον εντοπισμό των περιθωριοποιημένων παιδιών και καταβάλλονται προσπάθειες άρσης του αποκλεισμού. Είναι ο καταλύτης για ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις, μια ευκαιρία για εκδημοκρατισμό και όχι μια απλή διόρθωση των υπαρχόντων προβλημάτων. Η ενσωμάτωση των αρχών της ισότητας και της ένταξης στην εκπαιδευτική πολιτική περιλαμβάνει την εκτίμηση της παρουσίας, της συμμετοχής και των επιτευγμάτων όλων των

²⁹ Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2023.

³⁰ Eckert, A. (2002): Eltern behinderter Kinder und Fachleute. Erfahrungen, Bedürfnisse und Chancen. Bad Heilbrunn

Eckert, A. (2004): Besondere Aspekte der Beratung von Eltern autistischer Kinder und Jugendlicher. In: Heilpädagogik online 03/04, S. 61-74

Eckert, A. (2006): Kooperation mit den Eltern. In: Hansen, G. & Stein, R. (Hrsg.): Kompendium Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn, S. 276-290

³¹ Αγγελίδης, Π. επιμέλεια (2012). Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση των σχολείων. Μία σχέση αμφίδρομη. Αθήνα: Διάδραση

³² UNESCO. (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. Printed in France

Παραπομπή: Κατσιμάρδος Β. (2024) Προς τη Συμπερίληψη: Η Ανάπτυξη του Παιδιού με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην Οικογένεια και στο Σχολείο - Μια Οικοσυστημική Προσέγγιση, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 91/2024, σ.σ. 9-31
Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

μαθητών, ανεξαρτήτως των συνθηκών και των προσωπικών τους χαρακτηριστικών³³.

3.1 Μία μελέτη περίπτωσης: Οι καλές προθέσεις δεν αρκούν

Η ακόλουθη μελέτη περίπτωσης³⁴ δείχνει πώς οι πρακτικές υποστήριξης στην τάξη όταν δεν είναι σωστά προετοιμασμένες έχουν συνέπειες αντίθετες του αναμενόμενου. Δημιουργούν αντισυμπεριληπτικό ακόμα και ρατσιστικό κλίμα. Η δασκάλα έχει πιθανότατα τις καλύτερες προθέσεις να ενθαρρύνει τα «αδύνατα» παιδιά και με βάση τα πρότυπα «δεν μπορεί ακόμα να διαβάσει, να υπολογίσει, να γράψει κλπ.», και έχει ομαδοποιήσει τους συγκεκριμένους μαθητές σε ένα συγκεκριμένο τραπέζι μελέτης.

Ένα παιδί αντιλαμβάνεται την ενέργεια αυτή της δασκάλας εντελώς διαφορετικά. Από το καθεστώς των καθισμάτων και του θρανίου συμπεραίνει ότι «όλοι οι μαύροι είναι ηλίθιοι». Πιθανότατα αυτό το μήνυμα θα φτάσει και στα παιδιά που βρίσκονται στο τραπέζι. Να νιώθουν ότι είναι «ηλίθιοι» ή «χειρότεροι» από όλους τους άλλους. Η ομαδοποίηση των παιδιών κατά τον τρόπο αυτό γύρω από ένα τραπέζι τα διαχωρίζει από τους άλλους μαθητές. Το μέτρο στήριξης αποκαλύπτεται ως διάκριση σε σχέση με την εθνότητα και το χρώμα του δέρματος. Ακολουθεί το μοντέλο των διακρίσεων. Το «μαύρο» ισοδυναμεί με το ηλίθιο και φαίνεται να συνδέεται και με άλλες κατηγορίες, όπως η χώρα προέλευσης και η κοινωνικοοικονομική θέση: «περιβάλλον φιλοξενούμενων εργατών».

Είναι μια άτυπη συζήτηση εκτός σχολείου μεταξύ ενός ενήλικα και ενός παιδιού πρώτης τάξης:

Μαθητής Α΄ Δημοτικού: Εδώ, όλοι οι μαύροι είναι χαζοί.

Ενήλικας: Πώς το ξέρεις αυτό;

Μαθητής Α΄ Δημοτικού: Κάθονται όλοι μαζί σε ένα τραπέζι. Στο τραπέζι των χαζών.

Ενήλικας: Ποιοι είναι οι μαύροι;

Μαθητής Α΄ Δημοτικού: Οι ξένοι.

Ενήλικας: Είσαι και ο ίδιος ξένος. Γιατί δεν κάθεται στο χαζό τραπέζι;

³³ European Agency for Development in Inclusive and Special Education. n.d. Teacher Education for Inclusion (TE4I): Key policy messages. https://www.european-agency.org/sites/default/files/teacher-education-for-inclusion-key-policy-messages_te4i-policy-paper-EN.pdf

³⁴ Heike Deckert-Peaceman Η πρόκληση της ένταξης Συνέπειες για την επαγγελματική κατανόηση των εκπαιδευτικών. Σελίδες 45 -62 "

Παραπομπή: Κατσιμάροδος Β. (2024) Προς τη Συμπερίληψη: Η Ανάπτυξη του Παιδιού με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην Οικογένεια και στο Σχολείο - Μια Οικοσυστημική Προσέγγιση, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 91/2024, σ.σ. 9-31 Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

Μαθητής Α΄ Δημοτικού: Δεν είμαι μαύρος.

Ενήλικας: Αλλά ο φίλος σου, ο Σάμουελ. Είναι από τη Βολιβία και έχει μαύρα μαλλιά. Κάθεται στο χαζό τραπέζι;

Μαθητής Α΄ Δημοτικού: Όχι, όχι ο Σάμουελ. Οι αληθινοί μαύροι, αυτοί...ο Χατιτζέ, ο Μουράτ... Είναι οι ανόητοι... ο...

Η κυρία Müller τους κάθισε όλους σε ένα τραπέζι για να...μπορεί να τους βοηθήσει καλύτερα !

Heike Deckert-Peaceman, 2014

Τέλος, εδώ τα παιδιά από πολύ νωρίς αποκτούν στερεότυπα και προκαταλήψεις ως προς τους «αδύναμους» συμμαθητές τους με βάση τις δομές, τις πρακτικές που δημιουργούνται από τους ενήλικους. Γίνεται επίσης σαφές ότι η συμμετοχή στις διαδικασίες μάθησης σε ένα σχολείο και μία τάξη δεν είναι ένδειξη συμπερίληψης και δεν συνεπάγεται αυτόματα την ιδιότητα μέλους εντός της κουλτούρας των ομοτίμων.

4. Οι κουλτούρες, οι πρακτικές και οι πολιτικές στο ελληνικό σχολείο και τα εμπόδια στη συμπερίληψη

Το ελληνικό³⁵ σχολικό σύστημα στέκεται απέναντι στην αντίληψη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης γραφειοκρατικά, με ένα άκαμπτο αναλυτικό πρόγραμμα, με τάσεις εσωστρέφειας, ατολμία και άμυνα σε νέες πολιτικές και μεταρρυθμίσεις. Ωστόσο η ανάγκη ανάπτυξης ενταξιακών πρακτικών είναι εμφανής στην ελληνική σχολική πραγματικότητα μέσα από ένα ολοένα αυξανόμενο αριθμό αιτήσεων παιδιών με ιδιαιτερότητες π.χ. παιδιών με αυτισμό, με νοητική υστέρηση. Διερευνώντας την σύγχρονη κατάσταση στα ελληνικά σχολεία³⁶ μπορούμε να αναφέρουμε ότι ένας αρκετά σημαντικός αριθμός μαθητών βρίσκεται εκτός της γενικής εκπαίδευσης. Υποστηρίζεται³⁷ και εκπαιδεύεται σε ΣΜΕΑΕ, σε ειδικά νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια. Επίσης, σε τεχνικές σχολές, επαγγελματικά λύκεια και

³⁵ Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2011). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα: Πεδίο

³⁶ Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ) και Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. Στοιχεία για τις σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης για τα έτη 2021 και 2022. Σύνολο μαθητών: 1.350.000. Μαθητές με αναπηρίες: 75.000. Εξ' αυτών σε δομές ειδικής αγωγής: 12.422. Ειδικά νηπιαγωγεία: 806. Ειδικά δημοτικά: 4.318. Ειδικά γυμνάσια, Λύκεια, ΕΝΕΕΓΥΛ, ΕΕΕΕΚ: 7.298. Οι υπόλοιποι υποστηρίζονται από τα Τμήματα Ένταξης στα γενικά σχολεία και από τις Παράλληλες Στηρίξεις.

³⁷ Ειδικές Δομές είναι κυρίως τα Ειδικά Νηπιαγωγεία, Ειδικά Δημοτικά, Ειδικά Γυμνάσια – Λύκεια και Εργαστήρια.

Παραπομπή: Κατσιμάρδος Β. (2024) Προς τη Συμπερίληψη: Η Ανάπτυξη του Παιδιού με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην Οικογένεια και στο Σχολείο - Μια Οικοσυστημική Προσέγγιση, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 91/2024, σ.σ. 9-31
Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

εργαστήρια. Στα γενικά σχολεία, κυρίως, στα δημοτικά υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός Τμημάτων Ένταξης. Σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης αλλά προπαντός στα νηπιαγωγεία και στα δημοτικά σχολεία οι μαθητές υποστηρίζονται και από το θεσμό των Παράλληλων Στηρίξεων. Για τις διαγνώσεις³⁸ των μαθητών καθώς και για την ιδιαίτερη υποστήριξη και συμβουλευτική γονέων υπάρχουν τα ΚΕΔΑΣΥ και τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα. Σε ομάδες σχολείων διευρύνεται επίσης ο θεσμός του σχολικού ψυχολόγου, του κοινωνικού λειτουργού, του νοσηλευτή καθώς και τα δίκτυα υποστήριξης (ΕΔΥ), που αποτελούνται από Ειδικό Παιδαγωγό, Ψυχολόγο και Κοινωνικό Λειτουργό. Για ζητήματα που προκύπτουν από τις γνωματεύσεις των ΚΕΔΑΣΥ οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να προσφύγουν σε δευτεροβάθμιες επιτροπές στις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης (Ε.Δ.Ε.Α.).

Κύριο χαρακτηριστικό των προβλημάτων και της ανεπάρκειας που παρουσιάζεται είναι η έλλειψη κατάλληλων χώρων. Σε πολλά σχολεία και ειδικά εργαστήρια (ΕΕΕΕΚ) της δευτεροβάθμιας φοιτούν πολύ περισσότεροι μαθητές από όσους μπορεί να δεχτεί η ανάλογη δομή. Το ίδιο συμβαίνει και με τους χώρους των διαγνωστικών κέντρων. Εκτιμάται ότι πανελλαδικά το 90% των ΚΕΔΑΣΥ έχει πρόβλημα χώρων. Εξαιτίας αυτού το προσωπικό των ΚΕΔΑΣΥ για παράδειγμα εργάζεται διάσπαρτα σε διάφορα σχολεία και αυτό επηρεάζει τη διαχείριση και την ποιότητα των υπηρεσιών που προσφέρονται στους μαθητές, στους γονείς, στα σχολεία, καθώς και τη γενική εικόνα τους. Εκτός του προβλήματος του διοικητικού ελέγχου των υπηρεσιών και της εικόνας που συναντούν οι γονείς προσερχόμενοι σε κάποια αίθουσα σχολείου με το παιδί τους για αξιολόγηση είναι πολλές φορές αδύνατη ακόμη και η σωστή διάγνωση κάτω από αυτές τις συνθήκες. Σε διάφορες υπηρεσίες πολύ συχνά προκύπτουν προβλήματα προσβασιμότητας.

Η στελέχωση γίνεται σε μεγάλο βαθμό από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, θεσμός ο οποίος δρα ανασταλτικά ως προς την παραγωγή

³⁸ Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/Υπουργική Απόφαση: ΦΕΚ 449 /3-4-2007. ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 2817/2000, ΦΕΚ 78/τ. Α7/14-3-2000: "Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες".

Νόμος 3699/2008 (ΦΕΚ 199/τΑ'2-10-2008) «Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 4823/21 (ΦΕΚ 136/3 Αυγούστου 2021): «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002, «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων», ΦΕΚ 1340, Τεύχος Β, 16-10-2002.

Παραπομπή: Κατσιμάροδος Β. (2024) Προς τη Συμπερίληψη: Η Ανάπτυξη του Παιδιού με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην Οικογένεια και στο Σχολείο - Μια Οικοσυστημική Προσέγγιση, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 91/2024, σ.σ. 9-31
Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

ουσιαστικού έργου, διότι οι συχνές εναλλαγές προσώπων και προγραμμάτων δυσκολεύει την εκπαίδευση των μαθητών, τους προκαλεί σύγχυση και απαιτείται ύστερα χρόνος για την εκ νέου προσαρμογή τους. Στα ΚΕΔΑΣΥ μόνο ένα ελάχιστος αριθμός προσωπικού είναι μόνιμος.

Οι αιτήσεις των γονέων για Παράλληλη Στήριξη υπερβαίνουν κατά πολύ τον αριθμό των τοποθετούμενων τελικά εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να υπάρχουν συχνά διαμαρτυρίες από τους γονείς και να ματαιώνονται οι προσδοκίες τους. Θα θέλαμε ωστόσο εδώ να επισημάνουμε ότι δεν έχει γίνει ευρύτερο γνωστό τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και σε γονείς η σημασία της Παράλληλης Στήριξης. Κυρίως, ότι σκοπός της χορήγησής της είναι η βοήθεια του μαθητή στην αυτονομία. Να ενεργεί ο μαθητής μόνος του. Εάν μπορεί να φτάσει ακόμα και στην πλήρη αυτονομία. Σε όλες τις δεξιότητες, κοινωνικές, γνωστικές. Σκοπός μας δεν είναι η «Δια όλου του μαθητικού Βίου» χορήγηση της Παράλληλης Στήριξης.

Η επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων σε ζητήματα συμπερίληψης και ειδικής αγωγής είναι αποσπασματική. Είναι ανάγκη να ενισχυθεί και να διευρυνθεί σε ζητήματα όπως η ενημέρωση του Φακέλου (Portfolio) του μαθητή και της χρήσης του, η Παιδαγωγική Αξιολόγηση, το Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Παρέμβασης όπου αναγράφονται οι βραχυπρόθεσμοι και μακροπρόθεσμοι στόχοι που τίθενται, το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα της σχολικής μονάδας όπου φοιτά ο μαθητής, το ημερολόγιο δραστηριοτήτων που τηρεί ο εκπαιδευτικός και η ουσιαστική συνεργασία/επικοινωνία εκπαιδευτικών - γονέων.

Η απευθείας χορήγηση οικονομικών πόρων στα ΚΕΔΑΣΥ για την κάλυψη των αναγκών τους είναι αναγκαία. Όπως επίσης ότι και τα απαραίτητα διαγνωστικά εργαλεία πρέπει να πληρούν τα κριτήρια σχετικά με την εγκυρότητα του περιεχομένου, της αξιοπιστίας και της βαθμολόγησης και να ανανεώνονται. Η καταγραφή όλων των διαγνώσεων απαιτεί πέραν τούτων σύγχρονα συστήματα πληροφορικής και λογισμικού καθώς και κατάλληλα εκπαιδευμένο ως προς τη χρήση τους προσωπικό. Συνοψίζοντας θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η συνεργασία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών, ιδίως σε τομείς όπως η ειδική εκπαίδευση, η ένταξη και η συμπερίληψη. Χρειάζεται συντονισμός και συνέπεια, χορήγηση των απαραίτητων πόρων, μείωση των επικαλυπτόμενων δραστηριοτήτων, εξειδίκευση και διαρκής επιμόρφωση.

5. Συμπεράσματα

Κανείς δεν θα μπορούσε να διαφωνήσει επί της ουσίας με την κυρίαρχη απαίτηση για ένα «σχολείο για όλους»³⁹. Η ένταξη όμως του παραπάνω στόχου και η μετατροπή του σε μία απλή γραφειοκρατική διοικητική πράξη εμπεριέχει τον κίνδυνο σε νέες παρεκτροπές και κατηγοριοποιήσεις. Η απάντηση φυσικά δεν είναι να αποσυρθεί η απόφαση για συμπερίληψη αλλά να αναγνωριστεί η υψηλή απαίτηση για υποστήριξη με τα κατάλληλα μέτρα. Αυτό περιλαμβάνει επίσης μια ρεαλιστική εκτίμηση του παιδαγωγικού δυνατού καθώς και κατανόηση των πολύπλοκων αντιφάσεων που προκαλούνται σε τέτοιου μεγέθους μεταρρυθμίσεις.

Για να μην παραμείνει η συμπερίληψη ένα ανέφικτο ιδεώδες εξαρτάται αποφασιστικά από το κατά πόσο είμαστε όλοι έτοιμοι για εκτεταμένες αλλαγές πολλές από τις οποίες είναι ριζοσπαστικές αλλά που εκπληρώνουν τις υψηλότερες παιδαγωγικές υποσχέσεις και οδηγούν σε μια νέα παιδαγωγική εποχή της κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς. Είναι μία συνεχής προσπάθεια, ένας διαρκής αγώνας ενάντια σε κάθε λογής ιδεοληψίες και προβλήματα που αντιστέκονται στις μεταρρυθμίσεις.

Η επιμόρφωση για την συμπερίληψη για παράδειγμα μπορεί να έχει αντιπαραγωγικό αποτέλεσμα εάν δεν εντάσσεται σε μια συνολική αντίληψη συνεχιζόμενης κατάρτισης⁴⁰. Δεν μπορεί να περιορίζεται απλά σε μια τροποποιημένη στρατηγική για την υποστήριξη των παιδιών με αναπηρία αλλά ιδανικά αλλάζει κεντρικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Πρέπει να στοχεύει στην εσωτερική διάσταση της σχέσης των πραγμάτων και όχι στην εξωτερική όπως π.χ. ο επαρκής χώρος και η στελέχωση με προσωπικό που θεωρούνται αυτονόητη προϋπόθεση, χωρίς την οποία η συμπερίληψη δεν είναι δυνατή. Η ποσότητα δεν εγγυάται την ποιότητα. Το αν και κατά πόσο η συμπερίληψη υλοποιείται πραγματικά εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Σε ψυχολογικά, αλληλεπιδραστικά, θεσμικά και κοινωνικά επίπεδα στα οποία οι διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα είναι πολύπλοκες. Αυτές οι διαδικασίες δεν πρέπει επίσης να αξιολογούνται απλοϊκά ως καλές ή κακές. Στο πολιτικό-κανονιστικό αίτημα για συμπερίληψη το σχολείο δεν στέκεται έξω από την κοινωνία αλλά είναι μέρος της.

³⁹ Sven Sauter: Bildung für alle – Schule für alle? - Ausblicke auf ein schulpädagogisches Spannungsfeld im Kontext von Steuerungslogik und der aktuellen Debatte um Inklusion

⁴⁰ Heike Deckert-Peaceman Η πρόκληση της ένταξης Συνέπειες για την επαγγελματική κατανόηση των εκπαιδευτικών. Σελίδες 45 -62 "

Παραπομπή: Κατσιμάρδος Β. (2024) Προς τη Συμπερίληψη: Η Ανάπτυξη του Παιδιού με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην Οικογένεια και στο Σχολείο - Μια Οικοσυστημική Προσέγγιση, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 91/2024, σ.σ. 9-31
Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

6. Επίλογος

Η συμπερίληψη αποτελεί μια δυναμική και εξελικτική διαδικασία, η οποία εξαρτάται από τις συγκεκριμένες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες της εποχής. Στην Ελλάδα έχουν γίνει σοβαρά βήματα προόδου όμως ακόμα προκύπτουν προβλήματα τα οποία παραπέμπουν ευρύτερα στον ανορθολογικό τρόπο που αντιμετωπίζουμε την παιδεία και προφανώς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η ανεπάρκεια του συστήματος ειδικής αγωγής⁴¹ είναι το αποτέλεσμα του αναποτελεσματικού κρατικού συστήματος. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί μία πρόκληση για την ελληνική κοινωνία και απαιτεί ολοκληρωμένες πολιτικές. Μέσα στα πλαίσια της σύγχρονης συμπεριληπτικής κοινωνίας κύριος σκοπός μας αποτελεί το να διευρύνουμε τους ορίζοντες και να άρουμε τα εμπόδια για τη συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρία. Αυτή είναι μία διαδικασία χωρίς τέλος.

Βιβλιογραφία

- Αγγελίδης, Π. (2011). Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης. Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π. (επιμέλεια) (2012). Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση των σχολείων. Μία σχέση αμφίδρομη. Αθήνα: Διάδραση
- Αγγελίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χρ. (2011). Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Στο: Μαυροειδής, Γ. (2011). Εισαγωγή στις επιστήμες της αγωγής. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2011). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα: Πεδίο
- ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ (ΙΕΠ).(2020). Οδηγός εκπαιδευτικού για την ευαισθητοποίηση σε θέματα αποδοχής της αναπηρίας και της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη ενταξιακής κουλτούρας στο σχολείο. Αθήνα.
- Καραβασίλη Μ., & Σκορδιαλός Ε. (2020). Οι ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις της αναπηρίας στην οικογένεια και ο ρόλος της συμβουλευτικής. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 348–361.
- Κουρκούτας, Η. & Caldin, R. (Επιστ. Επιμ.). (2012). Οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και σχολική ένταξη. Αθήνα: Πεδίο

⁴¹ Πυργιωτάκης, Ι. (1994). Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα. Ιστορικο-κοινωνική ανάλυση. Ηράκλειο.

- Μαργαρίτη, Μ. (2004). Η οικογένεια και το περιβάλλον, ΕΡΓΟ ΠΡΟΣΒΑΣΗ, ΕΠΕΑΕΚ ΠΡΟΣΒΑΣΗ, Μέτρο 1.1., Ενέργεια 1.1.4., Πράξη Α, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Νικολούλης, Ν. (2006). Σχολική και Κοινωνική Ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Μέτρα και πρωτοβουλίες στην Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση. Αθήνα: Ταξιδευτής
- ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 2817/2000, ΦΕΚ 78/τ. Α7/14-3-2000: "Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες".
- Νόμος 3699/2008 (ΦΕΚ 199/τ. Α'2-10-2008): «Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».
- ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 4823/21 (ΦΕΚ 136/3 Αυγούστου 2021): «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».
- Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (2013). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές. Αθήνα: Πεδίο
- Πετρογιάννης Γ. Κωνσταντίνος. (2003). Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης: οικοσυστημική προσέγγιση. Η παρουσίαση της θεωρίας του Urie Bronfenbrenner με βάση ευρήματα από τη διεθνή έρευνα. Αθήνα: Καστανιώτη
- Πουρκός, Μ. και Δασκαλάκη, Κ.(2006). Εμπειρίες, αντιλήψεις και συμπεριφορές των μητέρων σε σχέση με τα παιδιά τους με αυτισμό και σύνδρομο Rett. Σελ. 19 – 60. Στο: παιδιά με ειδικές ανάγκες. Βλάχου, Αν., Καΐλα, Μ. & Στρογγυλός, Β. (2006). Αθήνα: Ατραπός
- Πυργιωτάκης, Ι. (1994). Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα. Ιστορικο-κοινωνική ανάλυση. Ηράκλειο.
- Σαλβαράς, Γ. (2013). Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο. Αθήνα: Γρηγόρης
- Σιούτης, Στ. (2012). Οικογένεια και Άτομα με Ειδικές Ανάγκες. Κοινωνιολογικοί – εκπαιδευτικοί και θεσμικοί προβληματισμοί. Αναζητήσεις και προοπτικές. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σούλης, Σ.-Γ. (2008). Ένα σχολείο για όλους. Αθήνα: Gutenberg
- Στασινός, Δ. (2016). Η ειδική εκπαίδευση 2020plus. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές. Αθήνα: Παπαζήση
- Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου – οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 36, 101-113.

Παραπομπή: Κατσιμάρδος Β. (2024) Προς τη Συμπερίληψη: Η Ανάπτυξη του Παιδιού με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην Οικογένεια και στο Σχολείο - Μια Οικοσυστημική Προσέγγιση, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 91/2024, σ.σ. 9-31
Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

- Τσιμπιδάκη, Ασ. (2013). Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο. Μια σχέση σε αλληλεπίδραση. Αθήνα: Παπαζήση.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/Υπουργική Απόφαση: ΦΕΚ 449/3-4-2007.
- Χρηστάκης, Κ. (2006). Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Αθήνα: Ατραπός

Ξενόγλωση Βιβλιογραφία

- Ainscow, M. (1998). Οργάνωση σχολικών τάξεων συνεκπαίδευσης. Στο: Ε. Τάφα (Επιμ.) Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion. London: Routledge
- Booth, T. & Ainscow, M. (2016). The index for inclusion: A Guide to School Development Led by Inclusive Values (4th edition). Index for inclusion Network Limited
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Deckert-Peaceman, H. (2015). Herausforderung Inklusion Konsequenzen für das Professionsverständnis von Lehrerinnen und Lehrern. Σελ. 45-62. Στο: Rahm, S. (Herausgegeben) (2015): Forum Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis. Band 5. University of Bamberg. Press Bamberg
- Eckert, A. (2002). Eltern behinderter Kinder und Fachleute. Erfahrungen, Bedürfnisse und Chancen. Bad Heilbrunn
- Eckert, A. (2004). Besondere Aspekte der Beratung von Eltern autistischer Kinder und Jugendlicher. In: Heilpädagogik online 03/04, S. 61-74
- Eckert, A. (2006). Kooperation mit den Eltern. In: Hansen, G. & Stein, R. (Hrsg.): Kompendium Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn, S. 276-290
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). DIPF-Gutachten zur Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung in Deutschland (Grundlagen-und Strategiepapier).
- Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011)

Παραπομπή: Κατσιμάρδος Β. (2024) Προς τη Συμπερίληψη: Η Ανάπτυξη του Παιδιού με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην Οικογένεια και στο Σχολείο - Μια Οικοσυστημική Προσέγγιση, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 91/2024, σ.σ. 9-31
Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

- Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013)
- International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF), 2001: Διεθνής Ταξινόμηση της Λειτουργικότητας της Αναπηρίας και της Υγείας, 2001. Ελληνική Μετάφραση – Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας, 2006.
- International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD-10).
- Kübler – Ross, E. (1969).: "On Death and Dying". Πλησιάζοντας το θάνατο. Τα πέντε στάδια του πένθους. (2019). Μετάφραση: Προβιάς Β. Εκδόσεις Ίκαρος: Αθήνα
- Oerter, R. (2008): „Kultur, Ökologie und Entwicklung“. In Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.): „Entwicklungspsychologie“. Weinheim: Beltz, S. 85-116.
- Sauter, S. (2013): Bildung für alle – Schule für alle? Ausblick auf ein schulpädagogisches Spannungsfeld im Kontext von Steuerungslogik und der aktuellen Debatte um Inklusion. <http://www.inklusion-nline.net/index.php/inklusion-online/article/view/27/27> (aufgerufen am 10-02-2014).
- Siegler, Robert; Eisenberg, Nancy; DeLoache, Judy; Saffran, Jenny (2016): „Theorien der sozialen Entwicklung“. In: Pauen, Sabine (Hrsg.): „Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter“. Berlin: Springer, S. 313-351.
- UNESCO. (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. Printed in France
- United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Σύμβαση του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία

Πηγές από το διαδίκτυο

- Cain, K. (2007): "Das behinderte Kind in der Familie - Die Sicht der Eltern und Geschwister". <https://bidok.uibk.ac.at/library/cain-familie.html>
<https://socialprotection-humanrights.org/framework/principles/standards-of-accessibility-adaptability-and-acceptability/>
<https://en.unesco.org/gem-report/report-education-all-efa>
https://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-kinhtikes/kinhtikes_7.pdf
<https://www.european-agency.org/>

Παραπομπή: Κατσιμάρδος Β. (2024) Προς τη Συμπερίληψη: Η Ανάπτυξη του Παιδιού με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην Οικογένεια και στο Σχολείο - Μια Οικοσυστημική Προσέγγιση, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 91/2024, σ.σ. 9-31
Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

Βιογραφικό σημείωμα

Βασίλης Κατσιμάρδος: Δρ., Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης, Διδάσκων 407/80 στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου ΤΕΠΑΕΣ. Σπούδασε στην Παιδαγωγική Ακαδημία Λαμίας (1982-1984), στο Π.Τ.Δ.Ε. Αθήνας (1990-1994), στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Ειδική Αγωγή (1993-1995), στο Πανεπιστήμιο του Μονάχου (1995-2001) (Ludwig Maximilians Universität München) Magister Artium στην Παιδαγωγική, Παιδαγωγική Ψυχολογία και Ψυχιατρική Παιδιών και Εφήβων και με Υποτροφία του Ι.ΚΥ συνέχισε τις σπουδές του (2001-2007) και απέκτησε Διδακτορικό Δίπλωμα (26.4.2007) στην Διαπολιτισμική Αγωγή από το Πανεπιστήμιο της Κολωνίας (Universität zu Köln).

Νικολακάκος Νίκος *Βεργίδης Δημήτρης*

Τα κριτήρια επιλογής προγραμμάτων δια βίου μάθησης από τους αναπληρωτές δασκάλους

Περίληψη

Σκοπό της εργασίας μας αποτελεί η διερεύνηση των κριτηρίων με βάση τα οποία οι αναπληρωτές δάσκαλοι γενικής και ειδικής αγωγής επιλέγουν να συμμετάσχουν ως εκπαιδευόμενοι σε προγράμματα δια βίου μάθησης. Για τις ανάγκες της έρευνάς μας πραγματοποιήθηκαν 42 συνεντεύξεις με αναπληρώτριες και αναπληρωτές δασκάλους δημοσίων δημοτικών σχολείων από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Στο συγκεντρωθέν ερευνητικό υλικό πραγματοποιήθηκε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Από την έρευνα προέκυψε ότι τα κριτήρια επιλογής προγραμμάτων δια βίου μάθησης είναι ποικίλα, ωστόσο οι επιλογές των συμμετεχόντων επηρεάζονται κυρίως από την επιβολή του νεοφιλελευθερισμού στην αγορά εργασίας και από προσωπικές παραμέτρους.

Λέξεις – κλειδιά: Αναπληρωτές δάσκαλοι, δια βίου μάθηση, νεοφιλελευθερισμός, δημόσια δημοτικά σχολεία

The criteria for selecting lifelong learning programs by substitute teachers

Παραπομπή: Νικολακάκος Ν. & Δ. Βεργίδης. (2024) Τα κριτήρια επιλογής προγραμμάτων δια βίου μάθησης από τους αναπληρωτές δασκάλους, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 91/2024, σ.σ. 32-52. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

Abstract

The purpose of our work is to research the criteria based on which general and special education substitute teachers choose to participate as trainees in lifelong learning programs. For the needs of our research, 42 interviews were conducted with substitute teachers of public primary schools from all over Greece. A qualitative content analysis was performed on the collected research material. The research showed that the selection criteria for lifelong learning programs are varied, however, the participants' choices are mainly influenced by the imposition of neoliberalism on the labor market and by personal parameters.

Keywords: Substitute teachers, lifelong learning, neoliberalism, public elementary schools

1. Εισαγωγή

Η δια βίου μάθηση αποτελεί το κυρίαρχο πρόταγμα για την εκπαίδευση στον σύγχρονο κόσμο εδώ και περίπου τρεις δεκαετίες⁴². Το γεγονός αυτό οφείλεται στην πεποίθηση διακρατικών οργανισμών και κυβερνήσεων του δυτικού κόσμου ότι μέσω της δια βίου μάθησης μπορούν να επιλυθούν αρκετά από τα ζητήματα της σύγχρονης εποχής, όπως είναι η αύξηση της ανταγωνιστικότητας των οικονομιών τους⁴³. Για τον λόγο αυτό όλοι οι ενήλικοι, εργαζόμενοι και άνεργοι, παρακινούνται να συμμετέχουν σε διαδικασίες δια βίου μάθησης προκειμένου να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες, με σκοπό οι μεν πρώτοι να διατηρήσουν την εργασία τους και να ενισχύσουν την αποδοτικότητά τους, ενώ οι δεύτεροι να καταφέρουν να ενταχθούν στην αγορά εργασίας.

Η εργασία μας θα εστιάσει στην περίπτωση της επαγγελματικής ομάδας των αναπληρωτών δασκάλων, τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής, και συγκεκριμένα στα κριτήρια που αυτοί θέτουν για την επιλογή

⁴² Βεργίδης, Δ. (2001). Διαβίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Στο: Κ.Π. Χάρης, Ν.Β. Πετρουλάκης, & Σ. Νικόδημος (επιμ.), Πρακτικά Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διαβίου Μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Προοπτική», Βόλος, Ελλάδα, 11 – 13 Νοεμβρίου, 1999. Αθήνα: Ατραπός, σ.σ. 127-144.

Καραλής, Θ. (2023). Διά βίου μάθηση: Από τις περιπέτειες ενός όρου στην ανάδυση ενός παραδείγματος. Στο: Θεματικά Εργαστήρια, τεύχος 14. https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2023/07/NEWSLETTER_14.pdf (προσπελάστηκε στις 19/5/2024)

⁴³ Κόκκος, Α., Βαϊκούση, Δ., Βεργίδης, Δ., Κουλαουζίδης, Γ., Κωσταρά, Ε., Παυλάκης, Μ., & Σακκούλης, Δ. (2021). Η εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων στην Ελλάδα. Αθήνα: Διανέοσις.

προγραμμάτων δια βίου μάθησης. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον κατά τη διερεύνηση του θέματος θεωρούμε ότι παρουσιάζει η επίδραση του θεσμικού πλαισίου σύμφωνα με το οποίο οργανώνεται το σύστημα πρόσληψης των αναπληρωτών δασκάλων, και ειδικά η μοριοδότηση ακαδημαϊκών προσόντων. Η επεξεργασία του συνόλου των ερευνητικών δεδομένων αναδεικνύει ένα ευρύτερο σύνολο κριτηρίων επιλογής των προγραμμάτων δια βίου μάθησης από τους αναπληρωτές δασκάλους.

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται μια συνοπτική εννοιολόγηση της δια βίου μάθησης, η οποία αφορά κυρίως την ιστορική της εξέλιξη και τον χαρακτήρα που αυτή λαμβάνει στη σύγχρονη εποχή. Ακολουθεί μια σύντομη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, η οποία επικεντρώνεται σε εργασίες για το υπό διερεύνηση θέμα. Αφού διατυπωθεί ο σκοπός και το ερευνητικό μας ερώτημα, παρουσιάζεται η μεθοδολογία μας. Έπεται η παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας και ακολουθούν τα συμπεράσματά μας. Στο τέλος του άρθρου αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνάς μας και διατυπώνεται πρόταση για μελλοντική διερεύνηση του θέματος.

2. Η έννοια της δια βίου μάθησης

Η ιδέα σχετικά με την μάθηση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου δεν είναι σύγχρονη σύλληψη, αλλά συναντάται στον αρχαίο ελληνικό κόσμο και όχι μόνο⁴⁴. Ένα παράδειγμα αναφοράς σε μια πρώιμη αντίληψη περί δια βίου μάθησης είναι η αποδιδόμενη στον Σόλωνα φράση: «Γηράσκω δ' αiei πολλά διδασκόμενος», δηλαδή «Γερνάω μαθαίνοντας πάντοτε πολλά». Σύμφωνα με τον Βεργίδη⁴⁵ αναφορά στην εκπαίδευση ενηλίκων, μιας βασικής πτυχής της δια βίου μάθησης, πραγματοποιείται και από τον Πλάτωνα στο έβδομο βιβλίο του έργου του «Πολιτεία». Στον συγκεκριμένο φιλόσοφο αναφέρεται και ο Foucault⁴⁶, ο οποίος εντοπίζει ανάλογη αναφορά στον διάλογο «Αλκιβιάδης» του Πλάτωνα, όπου ο Σωκράτης είναι ο δάσκαλος του νεαρού Αλκιβιάδη, στον

⁴⁴ Καραλής, Θ. (2023). Διά βίου μάθηση: Από τις περιπέτειες ενός όρου στην ανάδυση ενός παραδείγματος. Στο: Θεματικά Εργαστήρια, τεύχος 14. https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2023/07/NEWSLETTER_14.pdf (προσπελάστηκε στις 19/5/2024)

⁴⁵ Βεργίδης, Δ. (2005), Κοινωνικές και οικονομικές διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο: Δ. Βεργίδης, Ε. Πρόκου (επιμ.), Στοιχεία κοινωνικο-οικονομικής λειτουργίας και θεσμικού πλαισίου. Πάτρα: ΕΑΠ, σ.σ. 13-128.

⁴⁶ Foucault, M. (2013), Η ιστορία της σεξουαλικότητας: 3. Η επιμέλεια εαυτού, (μτφρ.) Β. Πατσογιάννης. Αθήνα: Πλέθρον.

Παραπομπή: Νικολακάκος Ν. & Δ. Βεργίδης. (2024) Τα κριτήρια επιλογής προγραμμάτων δια βίου μάθησης από τους αναπληρωτές δασκάλους, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 91/2024, σ.σ. 32-51. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

οποίο διδάσκει την τέχνη του βίου, ώστε να γίνει σωστός Αθηναίος πολίτης.

Ο εννοιολογικός προσδιορισμός της δια βίου εκπαίδευσης και μάθησης, που υιοθετήθηκε το 1976 στη 19^η Σύνοδο της UNESCO στο Ναϊρόμπι, είναι ο εξής:

«Ο όρος “δια βίου εκπαίδευση και μάθηση”, από την πλευρά του, υποδηλώνει ένα συνολικό σχήμα που στοχεύει τόσο στην αναδιάρθρωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος όσο και στην ανάπτυξη ολόκληρου του εκπαιδευτικού δυναμικού εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος. Σε ένα τέτοιο σχήμα, οι άνδρες και οι γυναίκες είναι οι φορείς της δικής τους εκπαίδευσης, μέσω της συνεχούς αλληλεπίδρασης μεταξύ των σκέψεων και των δράσεών τους. Η εκπαίδευση και η μάθηση, δεν περιορίζονται στην περίοδο της φοίτησης στο σχολείο, θα πρέπει να εκτείνονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής, να περιλαμβάνουν όλες τις δεξιότητες και τους κλάδους της γνώσης, να χρησιμοποιούν όλα τα δυνατά μέσα και να δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους ανθρώπους για πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Οι εκπαιδευτικές και μαθησιακές διαδικασίες στις οποίες παιδιά, νέοι άνθρωποι και ενήλικοι όλων των ηλικιών εμπλέκονται στην πορεία της ζωής τους, με οποιαδήποτε μορφή, θα πρέπει να εξετάζονται ως ένα σύνολο»⁴⁷.

Η επόμενη θεσμική αναφορά που αφορούσε αυτή τη φορά τον όρο «δια βίου μάθηση» διατυπώθηκε στο «Λευκό Βιβλίο για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση» της Ευρωπαϊκής Επιτροπής το 1995⁴⁸. Από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή η δια βίου μάθηση ορίζεται ως:

«Όλη η μαθησιακή δραστηριότητα που αναλαμβάνεται κατά τη διάρκεια της ζωής, με στόχο τη βελτίωση της γνώσης, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων μέσα σε

⁴⁷ UNESCO (1976), Recommendation on the development of adult education adopted by the General Conference at its nineteenth session Nairobi, 26 November 1976, σ. 2. Στο: https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/AdultEducation/Confintea/en/Nairobi%20Recommendation_Eng.pdf (προσπελάστηκε στις 5/3/2021)

⁴⁸ Commission of the European Communities (1995), White Paper on education and training: Teaching and learning. Towards the learning society. Brussels, 29.11.1995 COM(95) 590 final. Στο: <https://op.europa.eu/s/pjLT> (προσπελάστηκε στις 5/3/2021)

μια προσωπική, πολιτική, κοινωνική ή / και σχετιζόμενη με την απασχόληση προοπτική»⁴⁹.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον ίδιο θεσμό η δια βίου μάθηση οργανώνεται σε τρεις τύπους, την τυπική (formal), τη μη τυπική (informal) και την άτυπη (non formal) μάθηση, καθένας από τους οποίους έχει ξεχωριστά χαρακτηριστικά. Αναλυτικότερα, η τυπική μάθηση παρέχεται από εκπαιδευτικά ιδρύματα ενός ιεραρχημένου εκπαιδευτικού συστήματος, συνεπώς διαθέτει συγκεκριμένη δομή και οδηγεί στην απόκτηση πιστοποίησης⁵⁰. Ακολούθως, η μη τυπική μάθηση δεν παρέχεται από εκπαιδευτικά ιδρύματα ενός ιεραρχημένου εκπαιδευτικού συστήματος, διαθέτει συγκεκριμένη δομή αλλά συνήθως δεν οδηγεί στην απόκτηση πιστοποίησης⁵¹. Τέλος, η άτυπη μάθηση δεν διαθέτει συγκεκριμένη δομή, πραγματοποιείται τις περισσότερες φορές τυχαία εντός δραστηριοτήτων της καθημερινότητας και δεν οδηγεί συνήθως στην απόκτηση πιστοποίησης⁵².

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή⁵³ η δια βίου μάθηση αποτελεί την απάντηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε μια άκρως ανταγωνιστική παγκοσμιοποιημένη οικονομία. Υπό αυτό το πρίσμα οι επιλογές εντός της δια βίου μάθησης πρέπει να πρωτίστως να προάγουν τη συνεχή εξειδίκευση του εργατικού δυναμικού, προκειμένου να ανταποκριθεί σε αυτήν την πρόκληση. Βασικό χαρακτηριστικό της δια βίου μάθησης εντός αυτού του πλαισίου είναι η αναγωγή της σε ατομική υπόθεση⁵⁴. Εν ολίγοις, ο καθένας είναι υπεύθυνος για τις μαθησιακές του επιλογές και επομένως για την εργασιακή του κατάσταση και την ανταπόκρισή του στον ανταγωνισμό. Και αυτό συμβαίνει διότι η δια βίου μάθηση δεν αποτελεί υποχρεωτική παροχή του κράτους προς του πολίτες, εν αντιθέσει με τον παραδοσιακό θεσμό της εκπαίδευσης, αλλά μία διαδικασία στην οποία οι πολίτες δύνανται να συμμετάσχουν⁵⁵. Συνεπώς, η δια βίου

⁴⁹ Commission of the European Communities (2001), Communication from the Commission: Making a european area of lifelong learning a reality. Brussels, 21.11.2001 COM(2001) 678 final, p. 9. Στο: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF> (προσπελάστηκε στις 5/3/2021)

⁵⁰ ό.π.

⁵¹ ό.π.

⁵² ό.π.

⁵³ Commission of the European Communities (1995), White Paper on education and training: Teaching and learning. Towards the learning society. Brussels, 29.11.1995 COM(95) 590 final. Στο: <https://op.europa.eu/s/pjLT> (προσπελάστηκε στις 5/3/2021)

⁵⁴ Βεργίδης, Δ. (2014), Δια βίου μάθηση και εκπαιδευτικές ανισότητες. Στο: Α. Κυρίδης (επιμ.), Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και δια βίου μάθηση. Αθήνα: Gutenberg.

⁵⁵ Tuschling, A., Engemann, C. (2006), From education to lifelong learning: The emerging regime of learning in the European Union. In: Educational Philosophy and Theory, 38 (4), p.p. 451-469.

Παραπομπή: Νικολακάκος Ν. & Δ. Βεργίδης. (2024) Τα κριτήρια επιλογής προγραμμάτων δια βίου μάθησης από τους αναπληρωτές δασκάλους, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 91/2024, σ.σ. 32-51. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

μάθηση αποτελεί ένα πεδίο εντός του οποίου τα άτομα οφείλουν να κάνουν τις κατάλληλες επιλογές, προκειμένου να διαμορφώσουν τα χρήσιμα εκείνα χαρακτηριστικά για τη νεοφιλελεύθερη οργάνωση της σύγχρονης αγοράς εργασίας⁵⁶. Δηλαδή ενός τρόπου οργάνωσης σύμφωνα με τον οποίο καθετί στην κοινωνία πρέπει να διέπεται από τους κανόνες λειτουργίας των επιχειρήσεων⁵⁷.

3. Σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η μελέτη του χώρου της ευρωπαϊκής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από τον Simons⁵⁸ μέσα από τη διερεύνηση της σχετικής με το πεδίο βιβλιογραφίας πραγματοποιήθηκε με σκοπό την ανάδειξη της επιχειρηματικής λογικής που διέπει αυτόν τον χώρο. Η ανάλυση του ερευνητικού υλικού του έδειξε ότι τα άτομα συχνά αναζητούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εκπαιδευτικά προϊόντα με κριτήριο επιλογής την εξασφάλιση μιας διαρκούς και ανταγωνιστικής ανανέωσης του ανθρώπινου κεφαλαίου τους, προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης αγοράς εργασίας.

Η έρευνα των Garet, Porter, Desimone, Birman και Yoon⁵⁹ επικεντρώθηκε στα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και στη σχέση τους με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αυτοί διαθέτουν, καθώς επίσης και με τις διδακτικές πρακτικές που αυτοί μετέρχονται. Τα ερευνητικά δεδομένα προήλθαν από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και τη μελέτη ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος 1.027 εκπαιδευτικών, που είχαν συμμετάσχει στο ομοσπονδιακό πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης «Eisenhower Professional

⁵⁶ Edwards, R. (2003), Ordering subjects: Actor-networks and intellectual technologies in lifelong learning. In: Studies in the Education of Adults, 35(1), p.p. 54-67.

Nicoll, K., Fejes, A. (2008), Mobilizing Foucault in studies of lifelong learning. In: A. Fejes, K. Nicoll (eds.), Foucault and Lifelong Learning: Governing the subject. London and New York: Routledge, p.p. 1-18.

Νικολακάκος, Ν., Βεργίδης, Δ. (2022), Ο ρόλος της δια βίου μάθησης στο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης κυβερνητικότητας, μια πρώτη προσέγγιση. Στο: Πρακτικά Εργασιών 7ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, τόμ. Β', (Λάρισα, 15-17 Οκτωβρίου 2021). Λάρισα, σ.σ. 597-605.

⁵⁷ Foucault, M. (2012), Η γέννηση της βιοπολιτικής. Παραδόσεις στο Κολλέγιο της Γαλλίας (1978-1979), (μτφρ.) Β. Πατσογιάννης. Αθήνα: Πλέθρον.

⁵⁸ Simons, M. (2006), Learning as Investment: Notes on governmentality and biopolitics. In: Educational Philosophy and Theory, 38 (4), p.p. 523-540.

⁵⁹ Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B. F., Yoon, K.S. (2001), What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. In: American Educational Research Journal, 38 (4), p.p. 915-945.

Development Program» στις ΗΠΑ. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι η επιλογή εντατικών και συνεχών δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης έχει περισσότερο θετικά αποτελέσματα για τους επιμορφωνόμενους σε σχέση με αυτές που έχουν περιστασιακό χαρακτήρα. Επίσης, η επιλογή δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης που σχετίζονται με το αντικείμενο διδασκαλίας του επιμορφωμένου εκπαιδευτικού προωθεί την ενεργητική μάθηση στην καθημερινότητά του, γεγονός που εμπλουτίζει τις γνώσεις και τις δεξιότητες των συμμετεχόντων. Επιπλέον, η επιλογή δράσεων για την επαγγελματική ανάπτυξη όπως το mentoring, το coaching και οι ομάδες μελέτης φαίνεται ότι παρέχει πλουσιότερα αποτελέσματα, σε σχέση με παρεχόμενες δράσεις από πανεπιστήμια ή συνέδρια. Επιπρόσθετα, η επιλογή συμμετοχής σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης, οι οποίες πραγματοποιούνται από ομάδες εκπαιδευτικών από το ίδιο σχολείο ή την ίδια βαθμίδα ή με κοινό αντικείμενο διδασκαλίας, προωθούν την αποτελεσματική απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και την εκμάθηση διδακτικών πρακτικών.

Στην έρευνα των Sipos-Zackrisson και Assarsson⁶⁰ εξετάζονται δεδομένα που προήλθαν από τη διεξαγωγή παρατηρήσεων κατά τη διάρκεια εκπαιδευτικών διαδικασιών από διάφορους φορείς στο πλαίσιο της σουηδικής μεταρρύθμισης για την εκπαίδευση ενηλίκων «AEI - Adult Education Initiative», καθώς και από την πραγματοποίηση 155 συνεντεύξεων με υποκείμενα σχετιζόμενα με αυτή τη μεταρρύθμιση, όπως διευθυντές δομών εκπαίδευσης, εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους. Μεταξύ άλλων σημαντικών αποτελεσμάτων, η ανάλυση του ερευνητικού υλικού τους έδειξε ότι οι επιλογές των ενηλίκων στην εκπαίδευση καθορίζονται με βάση διάφορους στόχους, όπως είναι η ένταξη στην αγορά εργασίας, η αλλαγή σταδιοδρομίας, η αξιοποίηση του χρόνου στο πλαίσιο μιας μακροχρόνιας άδειας, μέχρι και για να ξεφύγουν από εγκληματικές δραστηριότητες. Χρήσιμα είναι και τα συμπεράσματα για τις επιλογές των ενηλίκων εκπαιδευόμενων σε θεσμούς δια βίου μάθησης, που προκύπτουν από την έρευνα των Nicoll και Fejes⁶¹. Από τους ερευνητές εξετάστηκαν περιγραφές αναφορικά με πρακτικές επαγγελματικής και συνεχιζόμενης μάθησης στο εργασιακό πλαίσιο. Τα αποτελέσματα της αναλυτικής διαδικασίας έδειξαν μεταξύ άλλων ότι οι επιλογές των μαθησιακών υποκειμένων κινούνται γύρω από την επιθυμία

⁶⁰ Sipos - Zackrisson, K., Assarsson, L. (2008), Adult learner identities under construction. In: A. Fejes, K. Nicoll (eds.), Foucault and Lifelong Learning. Governing the subject. London and New York: Routledge, p.p. 114 - 125.

⁶¹ Nicoll, K., Fejes, A. (2011), Lifelong Learning: A Pacification of 'Know How'. In: Studies in Philosophy and Education, 30 (4), p.p. 403-417.

Παραπομπή: Νικολακάκος Ν. & Δ. Βεργίδης. (2024) Τα κριτήρια επιλογής προγραμμάτων δια βίου μάθησης από τους αναπληρωτές δασκάλους, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 91/2024, σ.σ. 32-51. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

τους για απόκτηση γνώσης με χρηστική αξία, προκειμένου να ανταποκριθούν στον ανταγωνισμό της αγοράς εργασίας.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η έρευνα της Μπεντάνα⁶², η οποία επικεντρώνεται στις εκπαιδευτικές επιλογές των φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων στην Ελλάδα. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δέκα τεταρτοετείς ή επί πτυχίω φοιτήτριες από ΠΤΔΕ και ΤΕΑΠΗ, με τις οποίες πραγματοποιήθηκαν ισάριθμες συνεντεύξεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι ερωτώμενες επιδιώκουν τη συνεχή συμμετοχή τους σε διαδικασίες δια βίου μάθησης, με σκοπό να καταστούν απασχολήσιμες στο πλαίσιο της σύγχρονης αγοράς εργασίας στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικές επιλογές τους πραγματοποιούνται με βάση τις εμπειρίες ζωής και διάφορα απρόβλεπτα γεγονότα, τις σχέσεις μεταξύ ατομικού και θεσμικού πλαισίου, ενώ σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι οικονομικές παράμετροι. Ωστόσο, πρόκειται για οριοθετημένες επιλογές που καθορίζονται από τις προσωπικές εμπειρίες των ατόμων, καθώς και από την τωρινή τους κατάσταση, σε αντίθεση με την πεποίθηση περί απόλυτης ελευθερίας επιλογών που ευαγγελίζεται η νεοφιλελεύθερη κοινωνία. Σε άλλη έρευνα η Βογιατζή⁶³ εξετάζει τη δια βίου μάθηση ως παράγοντα ευημερίας των ενήλικων εκπαιδευόμενων. Για τις ανάγκες της έρευνας συμπληρώθηκαν 107 ερωτηματολόγια από αντίστοιχο αριθμό ενηλίκων, οι οποίοι είχαν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα δια βίου μάθησης. Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων αποκάλυψε ότι οι επιλογές τους στη δια βίου μάθηση στηρίζονται σε μία πληθώρα κινήτρων, με την απόκτηση μορίων σε συστήματα μοριοδότησης και τον εμπλουτισμό του γνωστικού αντικειμένου τους να αναδεικνύονται στα σημαντικότερα. Επιπλέον διαπιστώθηκαν ως κίνητρα επιλογής: η απόκτηση νέων γνώσεων και προσόντων, η ικανοποίηση προσωπικών φιλοδοξιών, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, ο σεβασμός από το οικείο περιβάλλον, η βελτίωση της επαγγελματικής κατάστασης και η αύξηση της ανταγωνιστικότητας.

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη τα αποτελέσματα σχετικών με το υπό εξέταση θέμα ερευνών, διαπιστώνουμε ότι οι επιλογές των

⁶² Μπεντάνα, Π. (2017), Οι εκπαιδευτικές επιλογές και διαδρομές των φοιτητών/-τριών Παιδαγωγικών Τμημάτων: Μεταξύ της απασχολησιμότητας και της δια βίου μάθησης [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου]. Στο: <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/3645> (προσπελάστηκε στις 20/4/2024)

⁶³ Βογιατζή, Α. (2017), Η δια βίου μάθηση ως παράγοντας ευημερίας των ενήλικων εκπαιδευόμενων [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου]. Στο: <http://hdl.handle.net/11610/18283> (προσπελάστηκε στις 20/4/2024)

εκπαιδευόμενων στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης πραγματοποιούνται με βάση μια πληθώρα κριτηρίων. Ωστόσο, αυτά τα κριτήρια θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει κριτήρια που σχετίζονται άμεσα με την εργασιακή δραστηριότητα των ατόμων, όπως για παράδειγμα τη διατήρηση της ανταγωνιστικότητάς τους στην αγορά εργασίας, την προσθήκη νέων προσόντων και την απόκτηση μορίων. Πρόκειται δηλαδή για κριτήρια που ξεκάθαρα αφορούν την προσπάθεια των εκπαιδευόμενων να ανταπεξέλθουν στις επιταγές της νεοφιλελεύθερης οργάνωσης του πεδίου εργασίας. Από την άλλη πλευρά η δεύτερη κατηγορία κριτηρίων σχετίζεται περισσότερο με την αυτοεικόνα του ατόμου, όπως για παράδειγμα με την βελτίωση της αυτοεκτίμησής του και την ικανοποίηση προσωπικών φιλοδοξιών.

4. Σκοπός και ερευνητικό ερώτημα της εργασίας μας

Σκοπό της εργασίας μας αποτελεί η διερεύνηση των κριτηρίων με βάση τα οποία οι αναπληρωτές δάσκαλοι γενικής και ειδικής αγωγής επιλέγουν να συμμετάσχουν ως εκπαιδευόμενοι σε προγράμματα δια βίου μάθησης. Ως εκ τούτου η έρευνά μας αποσκοπεί στην απάντηση του ακόλουθου ερωτήματος:

- Ποια είναι τα κριτήρια των αναπληρωτών δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής για την επιλογή προγραμμάτων δια βίου μάθησης;

5. Μεθοδολογία της έρευνας

5.1 Το δείγμα

Τα δεδομένα της παρούσας εργασίας προήλθαν από τη διεξαγωγή μιας ευρύτερης έρευνας σχετικά με τη συμβολή της δια βίου μάθησης στη συγκρότηση της υποκειμενικότητας των αναπληρωτών δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής. Για τη συγκρότηση του δείγματος πραγματοποιήθηκε δειγματοληψία χιονοστιβάδας⁶⁴. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 42 αναπληρωτές δάσκαλοι και αναπληρώτριες δασκάλες των κλάδων ΠΕ70 (Γενικής Αγωγής), ΠΕ70.ΕΑΕ (Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) και ΠΕ71 (Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης), που εργάζονταν σε δημόσια Δημοτικά Σχολεία σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Ως προς το φύλο, συμμετείχαν 35 γυναίκες και 7 άνδρες. Το ηλικιακό εύρος αυτών ήταν

⁶⁴ Robson, C. (2007), *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (1^η έκδ.), (μτφρ.) Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού. Αθήνα: Gutenberg.

Παραπομπή: Νικολακάκος Ν. & Δ. Βεργίδης. (2024) Τα κριτήρια επιλογής προγραμμάτων δια βίου μάθησης από τους αναπληρωτές δασκάλους, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 91/2024, σ.σ. 32-51. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

μεταξύ 25 και 49 ετών. Επιπλέον, η προϋπηρεσία που διέθεταν ως αναπληρωτές κυμαινόταν από 2 έως 108 μήνες. Επιπρόσθετα, όλα τα ερευνητικά υποκείμενα είχαν συμμετάσχει σε διαδικασίες δια βίου μάθησης στο παρελθόν ή και κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας.

5.2 Συλλογή δεδομένων

Τα δεδομένα της έρευνάς μας προήλθαν από την πραγματοποίηση ημιδομημένων συνεντεύξεων. Η επιλογή αυτού του είδους συνέντευξης πραγματοποιήθηκε λόγω της ευελιξίας που παρουσιάζει στη διατύπωση των ερωτήσεων⁶⁵ αλλά και στο χρόνο που αφιερώνεται σε κάθε ερώτημα⁶⁶. Με λίγα λόγια η ημιδομημένη συνέντευξη μπορεί να προσαρμόζεται σε κάθε ερευνητικό υποκείμενο, διατηρώντας παράλληλα ένα βαθμό δόμησης. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν το διάστημα μεταξύ Ιουλίου του 2021 και Απριλίου του 2022. Από αυτές, 3 πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης, 38 μέσω των ψηφιακών πλατφορμών Skype, Webex και Viber και 1 τηλεφωνικά. Όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν κατόπιν συναίνεσης των συμμετεχόντων.

5.3 Τρόπος επεξεργασίας δεδομένων

Ακολούθησε η μεταγραφή τους και στη συνέχεια έλαβε χώρα η ποιοτική ανάλυση στο περιεχόμενό τους⁶⁷. Υιοθετώντας ως μονάδα καταγραφής το θέμα, καταλήξαμε στη συγκρότηση 7 κατηγοριών ανάλυσης.

6. Παρουσίαση και ανάλυση αποτελεσμάτων

Από την ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων σε ερώτηση σχετικά με τα κριτήρια που θέτουν για την επιλογή προγραμμάτων δια βίου μάθησης, προέκυψε η ύπαρξη πληθώρας τέτοιων κριτηρίων. Μάλιστα παρατηρήθηκε ότι η ποικιλία αυτή οφείλεται στο ότι η πλειονότητα των ερευνητικών υποκειμένων (34 στα 42) θέτει περισσότερα από ένα κριτήρια για την τελική επιλογή ενός προγράμματος

⁶⁵ Adler, E. S., & Clark, R. (2021), Κοινωνική έρευνα: Μια ξενάγηση στις μεθόδους και στις τεχνικές (5^η έκδ.), (μτφρ.) Α. Χράπαλος. Θεσσαλονίκη: Τζιόλα.

⁶⁶ Robson, C. (2007), Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές (1^η έκδ.), (μτφρ.) Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού. Αθήνα: Gutenberg.

⁶⁷ Creswell, J. (2016), Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (2^η έκδ.), (μτφρ.) Ν. Κουβαράκου. Αθήνα: Ίων.

δια βίου μάθησης. Η ομαδοποίηση των κριτηρίων απέδωσε τις ακόλουθες κατηγορίες κριτηρίων με βάση τα οποία τα ερευνητικά υποκείμενα επιλέγουν ένα πρόγραμμα δια βίου μάθησης:

α. Μοριοδότηση

Η απόκτηση μορίων στους πίνακες των αναπληρωτών που θα αποφέρει η συμμετοχή και η επιτυχής ολοκλήρωση ενός προγράμματος δια βίου μάθησης, αποτελεί σύμφωνα με τους συμμετέχοντες ένα από τα κριτήρια επιλογής του. Σύμφωνα με συμμετέχουσα, η μοριοδότηση των ακαδημαϊκών προσόντων στο ισχύον θεσμικό πλαίσιο, την καθοδηγεί αναγκαστικά στο να προτάξει τα μόρια που δίνει η επιτυχής ολοκλήρωση ενός προγράμματος δια βίου μάθησης ως κριτήριο επιλογής του, αναφέροντας χαρακτηριστικά:

«Πρώτα από όλα, το κάνω επειδή είναι αναγκαστικό, έτσι όπως διαμορφώνονται οι συνθήκες λόγω μοριοδότησης. Αλλά από κει και πέρα προσπαθώ να βρω κάτι που να με ενδιαφέρει, ωστόσο εδώ υπάρχει η εξής δυσκολία: Εγώ είμαι σε μία κατάσταση που αναγκάζομαι, που πρέπει να πάρω ακόμα ένα μεταπτυχιακό. Δεν νιώθω ότι έχω τις αντοχές, ούτε 100% τη διάθεση να το κάνω, διότι δεν έχω βρει κάτι που να με ενδιαφέρει, αλλά επειδή είναι η μοριοδότηση στη μέση, πρέπει να το κάνω. Αυτά που έχω ψάξει μέχρι τώρα δεν με ενδιαφέρουν ή αν με ενδιαφέρουν δεν μπορώ να τα κάνω για πρακτικούς λόγους, όπως για παράδειγμα το γεγονός ότι δεν μπορώ να καλύψω τα δίδακτρα τους. Το σίγουρο είναι ότι κάτι θα κάνω, όχι όμως έχοντας ως πρώτο στόχο την προσωπική βελτίωση, αλλά τη μοριοδότησή μου για το επόμενο άνοιγμα των πινάκων.» (Σ8Θ6)

Από την πλευρά του, ένας συμμετέχων αναφέρει για την μοριοδότηση ως κριτήριο επιλογής επιμορφωτικών προγραμμάτων, ότι αυτή αποτελεί το αποτέλεσμα μιας μορφής επένδυσης σε χρόνο και χρήμα. Και καταλήγει στο γεγονός ότι, εφόσον η μοριοδότηση τού εξασφαλίζει εργασία, το τελικό προϊόν της επένδυσής του είναι ο μισθός του. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο ίδιος ο συμμετέχων:

«[...] Ακόμα, τα μόρια που μπορεί να μου δώσει αυτό το πρόγραμμα, είναι και αυτά ένα κριτήριο. Διότι, αν για παράδειγμα είναι ένα πρόγραμμα διαρκείας οκτακοσίων ωρών το οποίο όμως δεν μοριοδοτείται, αυτομάτως το απορρίπτω. Δεν πάω να κάνω πλέον κάτι που δεν μου δίνει μοριοδότηση. Θα επενδύσω σε κάτι που μου δίνει. Γιατί πλέον όλα χρειάζονται και χρόνο και χρήμα, οπότε πρέπει και εγώ στο μέλλον να έχω μία χρηματική

ανταπόδοση μέσω της εργασίας μου, την οποία θα εξασφαλίσω μέσω της μοριοδότησης. Όχι, αν κάτι δεν έχει μόρια, δεν ασχολούμαι. [...]» (Σ12Α3)

Αλλά και για μια συμμετέχουσα η ρευστή εργασιακή κατάστασή της φαίνεται ότι ανάγει την μοριοδότηση σε αποκλειστικό κριτήριο επιλογής ενός προγράμματος δια βίου μάθησης. Η ίδια αναφέρει:

«Πλέον το επιλέγω με βάση τα μόρια. Βέβαια, αν καταφέρω κάποια στιγμή να γίνω μόνιμη ή τουλάχιστον να σταθεροποιήσω την εργασιακή μου κατάσταση, θα το επιλέγω με βάση το ενδιαφέρον μου. Αλλά ως αναπληρώτρια θα κυνηγάω τα μόρια όσο μπορώ και όσο γίνεται.» (Σ27Θ22)

β. Επαγγελματική βελτίωση και αποτελεσματικότητα

Ένα επίσης σημαντικό κριτήριο για την επιλογή επιμορφωτικών προγραμμάτων αποτελεί σύμφωνα με συμμετέχοντες, η προσφορά που θα έχουν οι γνώσεις και οι δεξιότητες που θα αποκτήσουν στην επαγγελματική τους βελτίωση και στην αποτελεσματικότητα του έργου τους. Ιδιαίτερα η χρησιμότητά τους μέσα στην τάξη αναφέρεται εμφατικά από συμμετέχοντες. Συγκεκριμένα, όπως επισημαίνει συμμετέχουσα:

«[...] Να θεωρώ ότι έχει να μου δώσει πρακτικά στη δουλειά μου πράγματα, δηλαδή να μου δώσει πράγματα που θα τα βρω χρήσιμα στην τάξη. [...]» (Σ10Θ8)

Ενώ και άλλη συμμετέχουσα κινούμενη στο ίδιο μήκος κύματος αναφέρει: «[...] δηλαδή με το κατά πόσο είναι πρακτικό στην τάξη. Κατά πόσο μπορεί δηλαδή να με βοηθήσει στο πρακτικό κομμάτι της διδασκαλίας, για να μπορώ να το χρησιμοποιήσω. Γιατί αν θέλω κάτι θεωρητικό, μπορώ να το διαβάσω και μόνη μου. Το να μπω όμως στη διαδικασία ενός σεμιναρίου, θέλω να μου αποφέρει και κάτι, να δω κάποια πρακτική από άλλη σκοπιά ίσως.» (Σ41Θ34)

Η ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του έργου του δασκάλου φαίνεται να απασχολεί και άλλους συμμετέχοντες. Σύμφωνα με τα λεγόμενα ενός εξ αυτών:

«[...] Κυρίως όμως θεωρώ ότι [ενν. κριτήριο] θα ήταν το αντικείμενο και τι θα μπορέσει να μου προσφέρει, ώστε να κάνει αποτελεσματικότερη τη δουλειά μου.» (Σ3Α1)

γ. Ενδιαφέρον για το επιμορφωτικό αντικείμενο

Επιπλέον, από την επεξεργασία των απαντήσεων των συμμετεχόντων προκύπτει ότι κριτήριο για την επιλογή ενός προγράμματος δια βίου μάθησης, αποτελεί το ενδιαφέρον τους για το επιμορφωτικό αντικείμενό του. Συγκεκριμένα όπως αναφέρουν δύο συμμετέχουσες:

«Με βάση τα ενδιαφέροντά μου [ενν. επιλέγω]. Το πρώτο είναι τα ενδιαφέροντά μου. Δηλαδή άμα θέλω να αναζητήσω κάτι, θα το μελετήσω με βάση τα ενδιαφέροντά μου και θα δω αν μου αρέσει ή όχι. [...]» (Σ5Θ3)

και
«Ως πρώτο κριτήριο θα βάλω τα ενδιαφέροντά μου, δηλαδή το αν μου αρέσει ή όχι, αν μου έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον.» (Σ9Θ7)

δ. Ευελιξία στον χρόνο παρακολούθησης

Η πιεστική καθημερινότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος αποτελεί συχνά τροχοπέδη στην παρακολούθηση προγραμμάτων δια βίου μάθησης. Κατά συνέπεια, το κριτήριο του χρόνου διεξαγωγής του προγράμματος με έμφαση στην ευελιξία των παρακολουθήσεων, έχει ιδιαίτερη σημασία για την επιλογή ενός προγράμματος δια βίου μάθησης. Όπως αναφέρει συμμετέχουσα:

«Ο χρόνος ήταν για μένα το βασικό, γι' αυτό διάλεξα τα εξ αποστάσεως. Γιατί δεν είχα το χρόνο για ένα δια ζώσης πρόγραμμα, ακόμα και στην πόλη μου να ήταν να πάω και να δουλεύω παράλληλα. Γιατί απ' όταν πήρα το βασικό μου πτυχίο δεν υπήρξα ποτέ full time φοιτήτρια, πάντα έπρεπε να δουλεύω παράλληλα. Άρα αυτό θα έβαζα βασικό κριτήριο. [...] Όχι ότι το επέλεξα γιατί είχα ψάξει το πρόγραμμα σπουδών, γιατί ήξερα ότι αυτό ήταν το κατάλληλο, ότι έχει καλούς καθηγητές και θα πάρω πολλές γνώσεις. Δεν ήταν αυτό, μην είμαστε ιδεαλιστές. Ήταν ο χρόνος.» (Σ39Θ32)

Παράλληλα για το κριτήριο του χρόνου άλλη συμμετέχουσα αναφέρει:
«[...] Μετά εννοείται ότι είναι ο χρόνος. Δηλαδή μπορεί να γίνει ένα σεμινάριο και να μην με βολέψει το πότε θα γίνει, οπότε το απορρίπτω [...]» (Σ5Θ3)

ε. Ευελιξία στον τρόπο παρακολούθησης

Ωστόσο, στις απαιτήσεις των συμμετεχόντων, πέρα από την ευελιξία στον χρόνο παρακολούθησης, προστίθεται και η ευελιξία στον τρόπο παρακολούθησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, η οποία αποκρυσταλλώνεται στη μορφή της εξ αποστάσεως διεξαγωγής.

Αναφέροντας ως κριτήριο τον τόπο διεξαγωγής του προγράμματος, μία συμμετέχουσα επισημαίνει:

«[...] Το επέλεξα επίσης γιατί ήταν εξ αποστάσεως, ενώ είχα επιλεγεί και σε μεταπτυχιακό που τα μαθήματα γίνονταν δια ζώσης, αλλά δεν μπορούσα να τα παρακολουθήσω γιατί εργάζομαι και έχω οικογένεια. [...]» (Σ21Θ17)

Αναφορικά με το ίδιο κριτήριο, άλλη συμμετέχουσα τονίζει:

«[...] Ο τρόπος διεξαγωγής, δηλαδή να είναι κάτι που με βολεύει. Για παράδειγμα, να είναι εξ αποστάσεως, να μην έχει παρακολουθήσεις δια ζώσης. [...]» (Σ22Θ18)

στ. Οικονομικό κόστος προγράμματος

Ένα ακόμη κριτήριο επιλογής που εντοπίζεται στις απαντήσεις συμμετεχόντων είναι το οικονομικό κόστος του προγράμματος που προτίθενται να παρακολουθήσουν. Συμμετέχουσα δηλώνει ότι το πρώτο κριτήριό της για την επιλογή ενός προγράμματος δια βίου μάθησης είναι το οικονομικό του κόστος, αναφέροντας ως παράδειγμα το πώς μέχρι σήμερα δεν κατόρθωσε να συμμετάσχει σε κάποιο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, παρά το γεγονός ότι το επιθυμεί, λόγω της οικονομικής της κατάστασης. Η ίδια δηλώνει χαρακτηριστικά:

«[...] Το οικονομικό κριτήριο το κατατάσσω πρώτο στην επιλογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, και αυτός είναι ο λόγος που δεν έχω κάνει μεταπτυχιακό. Θα μπορούσα όταν τελείωσα τη σχολή να κάνω και ένα μεταπτυχιακό, αλλά είχα να φροντίσω άλλες δύο αδερφές οι οποίες είχαν και αυτές ανάγκη να περάσουν σε κάποιο πανεπιστήμιο, και είπα να μην κάνω εγώ το μεταπτυχιακό, ούτως ώστε τα χρήματα αυτά να κατευθυνθούν στις σπουδές των αδελφών μου. Τώρα έχω και οικογένεια, οπότε οι οικονομικές υποχρεώσεις μου είναι μεγαλύτερες. Γιατί κακά τα ψέματα, όταν θέλεις τρεις με πέντε χιλιάδες ευρώ για να κάνεις ένα μεταπτυχιακό, αυτά είναι πολλά χρήματα. Οπότε όπως καταλαβαίνεις για μένα το οικονομικό κομμάτι παίζει πάρα πολύ μεγάλο ρόλο.» (Σ13Θ10)

Την κυριαρχία του οικονομικού κόστους στο φάσμα των εκπαιδευτικών επιλογών της επισημαίνει και άλλη μία συμμετέχουσα, αναφέροντας:

«[...] η τελική μου απόφαση θα ληφθεί με βάση το οικονομικό κριτήριο. Για παράδειγμα, στα αγγλικά θα ήθελα να πάω ένα βήμα πιο πέρα, αλλά στην παρούσα οικονομική κατάσταση αυτό δεν είναι εφικτό. Το μεταπτυχιακό, ας πούμε, το έβγαλα κάνοντας τρεις δουλειές και χρειάστηκε επίσης να βοηθηθώ από δικούς μου ανθρώπους για να το ολοκληρώσω.» (Σ23Θ19)

ζ. Φορέας υλοποίησης προγράμματος

Τέλος, ως κριτήριο επιλογής ενός προγράμματος δια βίου μάθησης αναφέρθηκε από συμμετέχοντες και ο φορέας υλοποίησής του. Αναφέρει στην απάντησή της μια συμμετέχουσα:

«[...] Με νοιάζει επίσης ο φορέας που οργανώνει την επιμόρφωση.[...]»
(Σ1008)

Στο ίδιο πνεύμα είναι και τα λεγόμενα άλλης συμμετέχουσας:

«[...] Στη συνέχεια με ενδιαφέρει ο φορέας που το υλοποιεί. [...]»
(Σ25020)

7. Συμπεράσματα

Όπως φάνηκε από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, τα κριτήρια που θέτουν οι αναπληρωτές δάσκαλοι είναι πολλά και ποικίλα. Συγκεκριμένα σημαντικό κριτήριο για την επιλογή προγραμμάτων δια βίου μάθησης αποτελεί η μοριοδότηση που θα λάβουν οι συμμετέχοντες με την ολοκλήρωση του προγράμματος, κριτήριο που επισημάνθηκε και στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας⁶⁸. Σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο που διέπει το σύστημα προσλήψεων των αναπληρωτών δασκάλων, κάθε υποψήφιος αναπληρωτής δάσκαλος μοριοδοτείται για συγκεκριμένα ακαδημαϊκά προσόντα κατά τη διαδικασία των προσλήψεων. Έτσι, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, οι ίδιοι κατευθύνονται αναγκαστικά στην επιλογή μοριοδοτούμενων προγραμμάτων δια βίου μάθησης, προκειμένου να αυξήσουν τις πιθανότητές τους να εργαστούν ως αναπληρωτές. Επίσης, γύρω από το κριτήριο της μοριοδότησης φαίνεται να αναπτύσσεται μία επενδυτική λογική, καθώς ορισμένοι από τους συμμετέχοντες θεωρούν ότι κατά τη συμμετοχή τους σε προγράμματα δια βίου μάθησης επενδύουν μέρος του προσωπικού τους χρόνου αλλά και χρήματα για τα δίδακτρα που απαιτούνται, προσδοκώντας ως απόδοση αυτής της επένδυσής τους την απόκτηση επιπλέον μορίων για την εξασφάλιση της εργασίας τους και συνεπακόλουθα τον μισθό του αναπληρωτή. Πρόκειται ξεκάθαρα για μία νεοφιλελεύθερη αντίληψη της δια βίου μάθησης, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευόμενος συμπεριφέρεται ως επιχειρηματίας του εαυτού του αναλαμβάνοντας ένα επενδυτικού τύπου ρίσκο κατά τις μαθησιακές

⁶⁸ Βογιατζή, Α. (2017), Η δια βίου μάθηση ως παράγοντας ευημερίας των ενήλικων εκπαιδευομένων [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου]. Στο: <http://hdl.handle.net/11610/18283> (προσπελάστηκε στις 20/4/2024)

Παραπομπή: Νικολακάκος Ν. & Δ. Βεργίδης. (2024) Τα κριτήρια επιλογής προγραμμάτων δια βίου μάθησης από τους αναπληρωτές δασκάλους, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 91/2024, σ.σ. 32-51. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

επιλογές του, το οποίο αναμένει να του αποδώσει το προσδοκώμενο κέρδος⁶⁹.

Χαρακτηριστικά της νεοφιλελεύθερης αντίληψης για τη δια βίου μάθηση εμπεριέχονται και σε άλλα κριτήρια επιλογής που εντοπίστηκαν στις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων. Το κριτήριο της εργαλειακότητας των παρεχόμενων γνώσεων και δεξιοτήτων από τα προγράμματα δια βίου μάθησης, με σκοπό την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του διδακτικού έργου και της ευρύτερης βελτίωσης σε επαγγελματικό επίπεδο, αναδεικνύει την επιβολή της νεοφιλελεύθερης αντίληψης για τη μάθηση και φέρνει σε δεύτερη μοίρα τη μάθηση με ανθρωπιστικούς όρους. Μάλιστα η σύνδεση της τεχνοκρατικής και εργαλειακής σύλληψης της μάθησης με τον νεοφιλελευθερισμό αποτελεί εύρημα και άλλων μελετών⁷⁰. Παράλληλα η αναφορά από τα ερευνητικά υποκείμενα του οικονομικού κόστους, κυρίως των διδάκτρων, ως άλλου κριτηρίου για την επιλογή προγραμμάτων δια βίου μάθησης, επιβεβαιώνει την επίδραση του νεοφιλελευθερισμού στο πεδίο της δια βίου μάθησης, στο οποίο φαίνεται να ευδοκιμούν χαρακτηριστικά της αγοράς, όπως έχει αναδειχθεί και από μια σειρά άλλων ερευνών⁷¹.

Ωστόσο πέραν από τα κριτήρια επιλογής που θέτουν οι αναπληρωτές δάσκαλοι, τα οποία σχετίζονται με νεοφιλελεύθερες πτυχές της δια βίου μάθησης, υπάρχουν και κριτήρια τα οποία σχετίζονται περισσότερο με προσωπικές παραμέτρους των συμμετεχόντων. Το ενδιαφέρον για το μαθησιακό αντικείμενο του προγράμματος δια βίου μάθησης αποτελεί ένα από αυτά τα κριτήρια. Επιπλέον, άλλο κριτήριο αποτελεί και η ευελιξία στον χρόνο και τον τρόπο παρακολούθησης του προγράμματος, δεδομένης της απαιτητικής καθημερινότητας του σύγχρονου εργασιακού υποκειμένου. Τέλος, ο φορέας υλοποίησης του προγράμματος αποτελεί

⁶⁹ Νικολακάκος, Ν., Βεργίδης, Δ. (2022), Ο ρόλος της δια βίου μάθησης στο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης κυβερνητικότητας, μια πρώτη προσέγγιση. Στο: Πρακτικά Εργασιών 7ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, τόμ. Β΄, (Λάρισα, 15-17 Οκτωβρίου 2021). Λάρισα, σ.σ. 597-605.

⁷⁰ Βεργίδης, Δ. (1993), Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση εκπαιδευτικών (2^ο μέρος). Στο: Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 70, σ.σ. 67-73.

Nicoll, K., Fejes, A. (2011), Lifelong Learning: A Pacification of 'Know How'. In: Studies in Philosophy and Education, 30 (4), p.p. 403-417.

⁷¹ Jeffrey, B. (2002), Performativity and primary teacher relations. In: Journal of Education Policy, 17(5), p.p. 531-546.

Olssen, M. (2008), Understanding the mechanisms of neoliberal control. Lifelong learning flexibility and knowledge capitalism. In: A. Fejes, K. Nicoll (eds.), Foucault and Lifelong Learning. Governing the subject. London and New York: Routledge, p.p. 34 - 47.

μία ακόμη παράμετρο την οποία εξετάζουν οι αναπληρωτές δάσκαλοι για την επιλογή ενός προγράμματος δια βίου μάθησης.

8. Περιορισμοί της έρευνας

Η διερεύνηση των κριτηρίων με βάση τα οποία οι αναπληρωτές δάσκαλοι γενικής και ειδικής αγωγής επιλέγουν να συμμετάσχουν ως εκπαιδευόμενοι σε προγράμματα δια βίου μάθησης αποτέλεσε τον σκοπό της έρευνας μας. Στο σημείο αυτό οφείλουμε να διευκρινίσουμε ότι ο ποιοτικός χαρακτήρας της έρευνας μας επέτρεψε τη διερεύνηση σε βάθος του εν λόγω ζητήματος, όχι όμως και την παραγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων. Ως εκ τούτου η εργασία μας αποτελεί μια συμβολή στη διερεύνηση των κριτηρίων επιλογής των προγραμμάτων δια βίου μάθησης από τους αναπληρωτές δασκάλους. Κατά συνέπεια φρονούμε ότι η έρευνα θα ήταν χρήσιμο να επαναληφθεί μελλοντικά με μεγαλύτερο δείγμα, προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα για τη σημαντικότητα του καθενός κριτηρίου στην επιλογή προγραμμάτων δια βίου μάθησης από τους αναπληρωτές δασκάλους, αλλά και την παραγωγή γενικεύσιμων ερευνητικών αποτελεσμάτων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσα

- Adler, E. S., & Clark, R. (2021), Κοινωνική έρευνα: Μια ξενάγηση στις μεθόδους και στις τεχνικές (5^η έκδ.), (μτφρ.) Α. Χράπαλος. Θεσσαλονίκη: Τζιόλα.
- Βεργίδης, Δ. (1993), Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση εκπαιδευτικών (2^ο μέρος). Στο: Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 70, σ.σ. 67-73.
- Βεργίδης, Δ. (2001). Διαβίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Στο: Κ.Π. Χάρης, Ν.Β. Πετρουλάκης, & Σ. Νικόδημος (επιμ.), Πρακτικά Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διαβίου Μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Προοπτική», Βόλος, Ελλάδα, 11 – 13 Νοεμβρίου, 1999. Αθήνα: Ατραπός, σ.σ. 127-144.
- Βεργίδης, Δ. (2005), Κοινωνικές και οικονομικές διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο: Δ. Βεργίδης, Ε. Πρόκου (επιμ.),

Παραπομπή: Νικολακάκος Ν. & Δ. Βεργίδης. (2024) Τα κριτήρια επιλογής προγραμμάτων δια βίου μάθησης από τους αναπληρωτές δασκάλους, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 91/2024, σ.σ. 32-51. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

- Στοιχεία κοινωνικο-οικονομικής λειτουργίας και θεσμικού πλαισίου. Πάτρα: ΕΑΠ, σ.σ. 13-128.
- Βεργίδης, Δ. (2014), Δια βίου μάθηση και εκπαιδευτικές ανισότητες. Στο: Α. Κυρίδης (επιμ.), Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και δια βίου μάθηση. Αθήνα: Gutenberg.
- Creswell, J. (2016), Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (2^η έκδ.), (μτφρ.) Ν. Κουβαράκου. Αθήνα: Ίων.
- Foucault, M. (2012), Η γέννηση της βιοπολιτικής. Παραδόσεις στο Κολλέγιο της Γαλλίας (1978-1979), (μτφρ.) Β. Πατσογιάννης. Αθήνα: Πλέθρον.
- Foucault, M. (2013), Η ιστορία της σεξουαλικότητας: 3. Η επιμέλεια εαυτού, (μτφρ.) Β. Πατσογιάννης. Αθήνα: Πλέθρον.
- Κόκοκος, Α., Βαϊκούση, Δ., Βεργίδης, Δ., Κουλαουζίδης, Γ., Κωσταρά, Ε., Παυλάκης, Μ., & Σακκούλης, Δ. (2021). Η εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων στην Ελλάδα. Αθήνα: Διανέοσις.
- Νικολακάκος, Ν., Βεργίδης, Δ. (2022), Ο ρόλος της δια βίου μάθησης στο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης κυβερνητικότητας, μια πρώτη προσέγγιση. Στο: Πρακτικά Εργασιών 7ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, τόμ. Β', (Λάρισα, 15-17 Οκτωβρίου 2021). Λάρισα, σ.σ. 597-605.
- Robson, C. (2007), Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές (1^η έκδ.), (μτφρ.) Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

- Edwards, R. (2003), Ordering subjects: Actor-networks and intellectual technologies in lifelong learning. In: *Studies in the Education of Adults*, 35(1), p.p. 54-67.
- Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B. F., Yoon, K.S. (2001), What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. In: *American Educational Research Journal*, 38 (4), p.p. 915-945.
- Jeffrey, B. (2002), Performativity and primary teacher relations. In: *Journal of Education Policy*, 17(5), p.p. 531-546.
- Nicoll, K., Fejes, A. (2008), Mobilizing Foucault in studies of lifelong learning. In: A. Fejes, K. Nicoll (eds.), *Foucault and Lifelong*

- Learning: Governing the subject. London and New York: Routledge, p.p. 1-18.
- Nicoll, K., Fejes, A. (2011), Lifelong Learning: A Pacification of ‘Know How’. In: *Studies in Philosophy and Education*, 30 (4), p.p. 403-417.
- Olssen, M. (2008), Understanding the mechanisms of neoliberal control. Lifelong learning flexibility and knowledge capitalism. In: A. Fejes, K. Nicoll (eds.), *Foucault and Lifelong Learning. Governing the subject*. London and New York: Routledge, p.p. 34 - 47.
- Simons, M. (2006), Learning as Investment: Notes on governmentality and biopolitics. In: *Educational Philosophy and Theory*, 38 (4), p.p. 523-540.
- Sipos – Zackrisson, K., Assarsson, L. (2008), Adult learner identities under construction. In: A. Fejes, K. Nicoll (eds.), *Foucault and Lifelong Learning. Governing the subject*. London and New York: Routledge, p.p. 114 - 125.
- Tuschling, A., Engemann, C. (2006), From education to lifelong learning: The emerging regime of learning in the European Union. In: *Educational Philosophy and Theory*, 38 (4), p.p. 451-469.

Ιστοσελίδες

- Βογιατζή, Α. (2017), Η δια βίου μάθηση ως παράγοντας ευημερίας των ενήλικων εκπαιδευομένων [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου]. Στο: <http://hdl.handle.net/11610/18283> (προσπελάστηκε στις 20/4/2024)
- Commission of the European Communities (1995), White Paper on education and training: Teaching and learning. Towards the learning society. Brussels, 29.11.1995 COM(95) 590 final. Στο: <https://op.europa.eu/s/pjLT> (προσπελάστηκε στις 5/3/2021)
- Commission of the European Communities (2001), Communication from the Commission: Making a european area of lifelong learning a reality. Brussels, 21.11.2001 COM(2001) 678 final. Στο: <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF> (προσπελάστηκε στις 5/3/2021)
- Καραλής, Θ. (2023). Διά βίου μάθηση: Από τις περιπέτειες ενός όρου στην ανάδυση ενός παραδείγματος. Στο: *Θεματικά Εργαστήρια*, τεύχος 14. <https://www.inegsee.gr/wp->

Παραπομπή: Νικολακάκος Ν. & Δ. Βεργίδης. (2024) Τα κριτήρια επιλογής προγραμμάτων δια βίου μάθησης από τους αναπληρωτές δασκάλους, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 91/2024, σ.σ. 32-51. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

content/uploads/2023/07/NEWSLETTER_14.pdf

(προσπελάστηκε στις 19/5/2024)

Μπεντάνα, Π. (2017), Οι εκπαιδευτικές επιλογές και διαδρομές των φοιτητών/-τριών Παιδαγωγικών Τμημάτων: Μεταξύ της απασχολησιμότητας και της δια βίου μάθησης [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου]. Στο:

<https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/3645>

(προσπελάστηκε στις 20/4/2024)

UNESCO (1976), Recommendation on the development of adult education adopted by the General Conference at its nineteenth session Nairobi, 26 November 1976. Στο:

https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/AdultEducation/Confinitea/en/Nairobi%20Recommendation_Eng.pdf

(προσπελάστηκε στις 5/3/2021)

Στοιχεία συγγραφέων

Ο Νίκος Νικολακάκος είναι δάσκαλος και υποψήφιος διδάκτορας στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Πατρών.

email: nikolakakos.nikos@gmail.com

Ο Δημήτρης Βεργίδης είναι Ομότιμος Καθηγητής του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Πατρών.

email: vergidis@upatras.gr

Κολιούση Παναγιώτα

Λάθη των μαθητών του δημοτικού σχολείου: από την Καθαρεύουσα στη Δημοτική

Περίληψη

Το παρόν άρθρο εστιάζει στην εξελικτική πορεία της ελληνικής γλώσσας και στον αντίκτυπο που αυτή έχει στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, προκειμένου να αναδειχθούν τα λόγια στοιχεία που επιβιώνουν στην ιστορική της διαδρομή. Στο πρώτο μέρος αναφερόμαστε στην έννοια της προφορικής και γραπτής γλώσσας, καθώς και στη διαχρονική εξέλιξή της ανά τους αιώνες. Το δεύτερο μέρος αναφέρεται στο ερευνητικό μέρος της μελέτης, όπου παρουσιάζονται η μεθοδολογία της έρευνας, ο πληθυσμός, το δείγμα και τα ερευνητικά «εργαλεία» που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε εννέα σχολικές μονάδες της Περιφέρειας Ηπείρου. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία και αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας ήταν συνολικά διακόσιοι σαράντα οχτώ, από τους οποίους οι εκατόν είκοσι οχτώ φοιτούν στην Ε΄ τάξη και οι υπόλοιποι εκατόν είκοσι στην ΣΤ΄ τάξη. Η συγκεκριμένη έρευνα έχει τη μορφή μίας ποιοτικής έρευνας και ειδικότερα μίας έρευνας δράσης, η οποία στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης και παράλληλα στην αντιμετώπιση διαφόρων γλωσσικών προβλημάτων της εκπαιδευτικής πράξης. Συγκεκριμένα, βασικός στόχος της παρούσας μελέτης είναι η καταγραφή των πιο κοινών ορθογραφικών λαθών στα

Παραπομπή: Κολιούση Π. (2024) Λάθη των μαθητών του δημοτικού σχολείου: από την Καθαρεύουσα στη Δημοτική, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 91/2024, σ.σ. 52-78 Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

οποία υποπίπτουν οι μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων της Δημοτικής Εκπαίδευσης, η διερεύνηση για την επίδραση που ασκεί ο μόνιμος τόπος κατοικίας των μαθητών ως προς τη σχολική τους επίδοση στην ορθογραφία, καθώς και η διερεύνηση στρατηγικών ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων του γραπτού λόγου, με τις οποίες ο εκπαιδευτικός μπορεί να βελτιώσει γενικότερα την απόδοση των μαθητών στην ορθογραφία. Η ορθογραφική ικανότητα των μαθητών, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα, αξιολογήθηκε μέσα από δύο διακριτές δοκιμασίες, διαφοροποιημένες για την κάθε τάξη. Η πρώτη δοκιμασία αφορούσε στην επιλογή *Σωστού* ή *Λάθους* σε ένα εύρος σαράντα επιλογών που δίνονταν στους μαθητές και των δύο τάξεων. Οι επιλογές ήταν διαφοροποιημένες για την κάθε μία από τις δύο τάξεις. Η δεύτερη δοκιμασία είχε να κάνει με τη γραφή ενός κειμένου, δομημένου σε μία παράγραφο, το οποίο υπαγορεύθηκε από την ερευνήτρια. Το κείμενο της υπαγόρευσης ήταν διαφοροποιημένο για κάθε μία από τις δύο τάξεις. Από τα πορίσματα της έρευνας προκύπτει ότι τα λάθη των μαθητών της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης, αναφορικά με τα δάνεια της Καθαρεύουσας στη Νέα Ελληνική Γλώσσα υπάγονται στις επιμέρους κατηγορίες ορθογραφικών λαθών που προσδιορίζονται ως φωνολογικά, γραμματικά, ετυμολογικά, τονικά λάθη και λάθη στίξης. Η συχνότητα των λαθών που συναντούμε στις λέξεις ή φράσεις που δανειζόμαστε από την Καθαρεύουσα στη Δημοτική είναι ιδιαίτερα υψηλή, λόγω ελλιπούς γνώσης της ιστορικής ορθογραφίας από τους μαθητές του Δημοτικού. Τέλος, η περιοχή διαμονής των μαθητών επηρεάζει τη συχνότητα των ορθογραφικών τους λαθών, ενώ όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία των αγροτικών περιοχών εμφανίζουν υψηλότερη επίδοση από τους μαθητές που φοιτούν σε σχολεία αστικών και ημιαστικών περιοχών.

Λέξεις – κλειδιά : ελληνική γλώσσα, καθαρεύουσα, δημοτική, γλωσσικό ζήτημα, γλωσσικό μάθημα, επιβιώσεις της καθαρεύουσας.

Mistakes of primary school students in the use of the Greek language: from the purist Greek to the native language

Abstract

This article focuses on the evolutionary course of the Greek language and the impact of it in the teaching of the linguistic course in order for the archaizing elements to survive in the Modern Greek language. The first chapter has to do with the meaning of the language as one speaks it and as

somebody uses it in its writing form. The second chapter has to do with the investigating approach of the investigator, whom introduces the methodology of the research, the population, the sample and the research tools used to collect the necessary data. The research was carried out in nine school units in the geographical boundaries of the Region of Epirus. Regarding the numerical data of the sample, the students who participated in the research process were a total of two hundred and forty eight, of which one hundred and twenty eight are in the 5th grade and the remaining one hundred and twenty are in the 6th grade. This is a quality research and in particular an action research, which aims to improve the quality of teaching and learning and at the same time to address the challenges and various problems of the educational practice. Specifically, the objectives of the present study are defined as follows: to record the most common spelling errors by students in the last two grades of Primary Education, to investigate whether the students' permanent place of residence affects their school performance in spelling, and exploring strategies for developing written language skills with which the teacher can improve students' performance in spelling. The spelling ability of the students who took part in the research was assessed with two distinct tests, different for each class. The first test was to choose True or False from forty corresponding new answers given to students in both grades. In the second test, which involved dictating a text structured in a paragraph, the participants were asked to write the text dictated to them by the researcher. This process varied according to the class. During the test, the students had to spell correctly the given text, which was different for the 5th grade of primary school and different for the 6th grade. The findings of the research clearly give the answers to the objectives of this project. The expected errors of the students of the 5th and 6th grade regarding the loans of the Purist Greek (Katharevousa) in the Modern Greek Language fall into the sub-categories of spelling errors in phonological, grammatical, etymological, tonal errors and punctuation errors. The frequency of errors in the words or phrases that the Purist Greek (Katharevousa) lends to the Native language (Dimotiki) is particularly high, due to the lack of knowledge of historical spelling by the Primary School students. Finally, the area of residence of the students seemed to have effect on the frequency of students' mistakes, as shown by the results of the research, the students attending schools in rural areas have a higher performance compared to students attending schools in urban and semi-urban areas.

Key words : Greek language, puristic Greek, municipal, linguistic question, linguistic subject, puristic Greek' survival.

1. Εισαγωγή

Στο εκπαιδευτικό σύστημα, η διάκριση των λόγιων στοιχείων εισάγεται ως διδακτικός στόχος του γλωσσικού μαθήματος στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού. Η διάκριση αυτή στοχεύει, αφενός στη σταδιακή συνειδητοποίηση της ποικιλομορφίας της ελληνικής γλώσσας και αφετέρου στην απόκτηση από το μαθητή της ικανότητας να χρησιμοποιεί δημιουργικά τα διαχρονικά στοιχεία αυτής. Σε επίπεδο επιστημονικής έρευνας, η γνώση και η χρήση των λόγιων στοιχείων από τους μαθητές του Δημοτικού αποτελεί ένα -εν πολλοίς- ανεξερεύνητο πεδίο. Αλλά και οι λιγότερες σχετικές έρευνες τείνουν να εστιάζουν το ενδιαφέρον τους κυρίως σε μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ή σε ενήλικες. Ακόμη μεγαλύτερο εμφανίζεται το ερευνητικό κενό όσον αφορά τη σχέση που ενδέχεται να υπάρχει ανάμεσα στα παραγόμενα λάθη των μαθητών και στις λόγιες επιβιώσεις της Νέας Ελληνικής Γλώσσας.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση και η καταγραφή των συνηθέστερων λαθών που πραγματοποιούν οι μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού κατά τη χρήση της γλώσσας και τα οποία συνδέονται ενδεχομένως με την επιβίωση των λόγιων στοιχείων, όπως αυτά εισήχθησαν στη Νέα Ελληνική Γλώσσα μέσω της Καθαρεύουσας. Η έρευνα στοχεύει στην αναγνώριση της δυναμικής των προβλημάτων που δημιουργούν οι επιβιώσεις της Καθαρεύουσας κατά τη χρήση του λόγου από τους μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου αλλά και στη διατύπωση προτάσεων για την ενίσχυση του γλωσσικού και λεξιλογικού τους επιπέδου.

Το πρώτο μέρος της παρούσας μελέτης προσεγγίζει το ζήτημα της γλώσσας -και της προφορικής και γραπτής της μορφής-. Διασαφηνίζονται οι βασικές έννοιες της Καθαρεύουσας και της Δημοτικής Γλώσσας, ενώ γίνεται μία αναδρομή στην ιστορία της ελληνικής γλώσσας. Η εξελικτική πορεία της ελληνικής γλώσσας, καθώς και οι συνέπειες του γλωσσικού ζητήματος, συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση των λόγων που ευνόησαν τη διατήρηση των λόγιων στοιχείων στη Νέα Ελληνική Γλώσσα. Ενισχυτικά προς την κατεύθυνση αυτή λειτουργεί και η παρουσίαση της θέσης του γλωσσικού μαθήματος, ως διδακτικού αντικειμένου, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η διαχρονική και συγχρονική προσέγγιση που επιχειρείται, στοχεύει στην αποτύπωση των αλληπάλλληλων μεταρρυθμίσεων που υπέστη το γλωσσικό μάθημα, οι

οποίες ήταν άμεσα συνυφασμένες με τις περιπέτειες που γνώρισε η ίδια η ελληνική γλώσσα, έως την καθιέρωση της Δημοτικής. Οι συνεχείς εναλλαγές Καθαρεύουσας και Δημοτικής Γλώσσας, εκτός του ότι επηρέασαν την ποιότητα του γλωσσικού μαθήματος, ερμηνεύουν παράλληλα τις επιβιώσεις των λόγιων στοιχείων στη Νέα Ελληνική Γλώσσα. Οι επιβιώσεις αυτές παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο στην τελευταία ενότητα του πρώτου μέρους.

Το δεύτερο μέρος απαρτίζεται από τα ερευνητικά δεδομένα της μελέτης. Αναλύονται η μεθοδολογία της έρευνας, ο πληθυσμός, το δείγμα και τα ερευνητικά «εργαλεία» τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για τη διεκπεραίωση της έρευνας. Πρόκειται για μία ποιοτική έρευνα, η οποία αφορά τους μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και επιχειρεί να στοιχειοθετήσει τα πιο κοινά ορθογραφικά λάθη σε λέξεις που αφορούν τα δάνεια της Καθαρεύουσας στη Νέα Ελληνική Γλώσσα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε εννιά σχολικές μονάδες με το συνολικό αριθμό μαθητών να ανέρχεται σε διακόσιους σαράντα οχτώ, εκ των οποίων οι εκατόν είκοσι οχτώ φοιτούν στην Ε΄ τάξη και οι εκατόν είκοσι μαθητές στην ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Το δείγμα απαρτίζεται από μαθητές της Περιφέρειας Ηπείρου και διαφοροποιείται αναφορικά με τα κοινωνικά κριτήρια ως προς την περιοχή διαμονής των μαθητών σε αστική, ημιαστική και αγροτική περιοχή.

2. Θεωρία

2.1. Η πολυδιάστατη έννοια της γλώσσας και η ιδιαιτερότητα της ελληνικής

Επιστημονικός ορισμός για τη γλώσσα που να καλύπτει το εύρος και το φάσμα της και να είναι κοινά αποδεκτός από το σύνολο των γλωσσολόγων δεν υπάρχει. Ο πληρέστερος, ίσως, ορισμός να ανήκει στον Andre Martinet, ιδρυτή της Λειτουργικής Γλωσσολογίας, σύμφωνα με τον οποίο, η «*γλώσσα είναι ένα όργανο επικοινωνίας, με το οποίο η ανθρώπινη εμπειρία αναλύεται με διαφορετικό τρόπο σε κάθε κοινότητα, σε μονάδες προικισμένες με ένα σημασιολογικό περιεχόμενο και με μια φωνητική έκφραση. Η φωνητική έκφραση αρθρώνεται σε διακριτικές και διαδοχικές μονάδες, τα φωνήματα, των οποίων η φύση διαφέρει από γλώσσα σε γλώσσα*»». Πέρα από όργανο επικοινωνίας, όμως, η γλώσσα είναι συνάμα φορέας σκέψης, συναισθημάτων, επιθυμιών, αλλά και ιδεολογίας. Ταυτόχρονα, συνιστά πολιτισμικό προϊόν και μορφωτικό αγαθό, μέσο για τη γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική εξέλιξη του ατόμου και

κοινωνικό φαινόμενο ή θεσμός, στον οποίο έχουν εγγραφεί οι εμπειρίες και οι αξίες της κοινότητας στο πέρασμα του χρόνου. Ως εκ τούτου, η μελέτη της δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί ανεξάρτητα από την κοινωνία στην οποία ανήκει, εξελίσσεται και ανατροφοδοτείται.

Οι πάσης φύσεως μεταβολές της κοινωνίας συνεπάγονται αυτόματα αλλαγές και στη γλώσσα ως προς τη φωνητική, τη γραμματική και τη σημασιολογία της. Κατά τη διάρκεια των αλλαγών αυτών, παλαιά και νέα στοιχεία τείνουν να συνυπάρχουν, ενώ η επικράτηση ή μη μιας μορφής γλώσσας καθορίζεται από ιστορικούς κυρίως λόγους. Βέβαια, οι αλλαγές της γλώσσας από γενιές σε γενιές είναι σχεδόν ανεπαίσθητες, αλλά οι συσσωρευμένες αλλαγές αιώνων έχουν ως συνέπεια τη δυσκολία ή και την πλήρη αδυναμία των ομιλητών να κατανοήσουν τις παλαιότερες μορφές αυτής της γλώσσας. Το στοιχείο αυτό αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα στην περίπτωση της ελληνικής γλώσσας. Με μια προφορική παράδοση τεσσάρων χιλιάδων χρόνων και μια γραπτή παράδοση τριάμισι χιλιάδων χρόνων, η ελληνική γλώσσα αποτελεί για τους γλωσσολόγους ένα μοναδικό παράδειγμα ζωντανής γλώσσας, με συνεχείς μεταβολές, αλλά και με διατήρηση πανάρχαιων στοιχείων, που μεταδόθηκαν από γενιά σε γενιά.

2.2. Η εξελικτική πορεία της ελληνικής γλώσσας

Η ιστορία της ελληνικής γλώσσας μπορεί να διακριθεί σε πέντε περιόδους. Η Πρωτοελληνική περίοδος (3000 π.Χ. – 2000 π.Χ.) οριοθετεί το ξεκίνημα της ελληνικής γλώσσας, καθώς αυτή αρχίζει να διαφοροποιείται από τη μητέρα – γλώσσα, την ινδοευρωπαϊκή. Η Αρχαία Ελληνική περίοδος (2000 π.Χ. – 323 π.Χ.) χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη ενός μωσαϊκού διαλέκτων, εκ των οποίων οι σημαντικότερες είναι η αττική, η ιωνική, η δωρική και η αιολική. Μάλιστα, εκτιμάται ότι ο μεγάλος αριθμός των διαλέκτων ήταν ικανός να δημιουργεί προβλήματα αμοιβαίας κατανόησης, καθώς ως τον 4^ο αιώνα δεν υπάρχει κοινή γλωσσική μορφή. Στην επόμενη περίοδο, όμως, τη λεγόμενη Αλεξανδρινή Κοινή (323 π.Χ. – 330 μ. Χ.), με τη μακεδονική κυριαρχία στις πόλεις της νότιας Ελλάδας και με τις κατακτήσεις του Μεγάλου Αλέξανδρου ως την Αίγυπτο και την Ινδία, δημιουργείται για πρώτη φορά μια ενιαία μορφή της ελληνικής γλώσσας, η Κοινή. Βάση της Κοινής αποτελεί η αττική διάλεκτος, που απλοποιείται και υφίσταται βαθιές μεταβολές στη φωνολογία, τη μορφολογία, τη σύνταξη και το λεξιλόγιο, προκειμένου να γίνει αντικείμενο εκμάθησης από τους λαούς της Ανατολής.

Οι μεταβολές αυτές, όμως, δεν γίνονται αποδεκτές από τους λόγιους, υπερασπιστές της ‘καθαρής’ αττικής διαλέκτου, οι οποίοι και συγκροτούν το κίνημα του αττικισμού. Για τους αττικιστές, οι ομιλητές της Κοινής είναι ‘συρφετοί’ και από την περίοδο αυτή και έπειτα η κλασική αττική γλώσσα γίνεται σύμβολο της ελίτ και επικρατεί ολοκληρωτικά στον όλο και πιο συντηρητικό γραπτό λόγο. Ο αττικισμός συνιστά ουσιαστικά τον πρώτο διαχωρισμό γραπτής και προφορικής γλώσσας, την πρώτη διάκριση μεταξύ αρχαϊζουσας και δημώδους γλώσσας, η οποία ωστόσο συνεχίζει να αναπτύσσεται και να εμπλουτίζεται. Η διάκριση αυτή οριστικοποιείται την επόμενη περίοδο, τη Βυζαντινή. Το χάσμα μεταξύ γραπτής και προφορικής γλώσσας διευρύνεται και σε αυτό συμβάλλει και η Εκκλησία, η οποία από τον 4^ο αιώνα αρχίζει να χρησιμοποιεί την αττική διάλεκτο. Παράλληλα, η ομιλούμενη γλώσσα μεταβάλλεται περαιτέρω, ενώ το λεξιλόγιό της επηρεάζεται και εμπλουτίζεται από την επαφή της με άλλες γλώσσες. Με την Άλωση της Κωνσταντινούπολης, το 1453, ξεκινά η Νέα Ελληνική περίοδος της γλώσσας. Κατά την περίοδο της τουρκοκρατίας, η γλωσσική αντιπαράθεση αποκτά μια διαφορετική διάσταση, καθώς οι υποστηρικτές της ομιλούμενης γλώσσας διατείνονται ότι μόνο αυτή μπορεί να οδηγήσει στην πνευματική και πολιτική αναγέννηση του υπόδουλου λαού, ενώ οι εκπρόσωποι του αρχαϊσμού θεωρούν ότι ο πνευματικός ξεπεσμός του ελληνισμού έχει τις ρίζες του στην απώλεια της αρχαίας ελληνικής γλώσσας.

Ανάμεσα στις δύο αυτές αντίθετες απόψεις προβάλλει από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα μια τρίτη άποψη. Ο Α. Κοραής προτείνει την καλλιέργεια της ομιλούμενης γλώσσας, αφού πρώτα αυτή περάσει από ένα φίλτρο εξωραϊσμού και καθαρισμού, διαδικασία που δίνει και το όνομα στην προτεινόμενη μορφή της γλώσσας. Τελικά, η γλώσσα που προκύπτει, η Καθαρεύουσα, νεωτερίζει στη σύνταξη, αλλά αρχαΐζει ως προς το λεξιλόγιο, τη φωνητική και τη μορφολογία. Το 1834, η Καθαρεύουσα γίνεται η επίσημη γλώσσα του νεοσύστατου ελληνικού κράτους και κατά τις πρώτες δεκαετίες της ύπαρξής του, ο εξαρχαϊσμός της γλώσσας εντείνεται, καθώς, για λόγους εθνικού γοήτρου, κυριαρχεί το ιδανικό της επιστροφής στην αρχαιότητα. Πρόκειται για έναν εξαρχαϊσμό χωρίς μέτρο, ενώ εισάγονται συστηματικά νέες λέξεις – κυρίως γαλλικές – για νέες έννοιες που προκύπτουν μέσα στις νέες συνθήκες. Στην πραγματικότητα, όμως, ήταν μια προσπάθεια να αποβληθούν από τη γλώσσα λαϊκές λέξεις που κρίθηκαν κατώτερου επιπέδου. Έτσι, την περίοδο αυτή, το παιδί γίνεται τέκνον και η *Καλαμάτα* γίνεται *Καλάμια*.

Το σημαντικότερο, ωστόσο, πρόβλημα που δημιουργείται είναι ότι η Καθαρεύουσα ήταν μια γλώσσα εντελώς απομακρυσμένη από τη γλώσσα

του λαού, την χωρίς ιδιοματισμούς και αρχαϊσμούς απλή γλώσσα που χρησιμοποιούσαν φυσικά και αβίαστα οι ομιλητές στην προφορική τους επικοινωνία, τη Δημοτική. Έτσι μια νέα διγλωσσία παίρνει τη θέση της προηγούμενης, μεταξύ αττικισμού και δημώδους. Τώρα πια, η διγλωσσία αφορά στην Καθαρεύουσα και τη Δημοτική και ο αγώνας για την καθιέρωση της Δημοτικής ως επίσημης γραπτής γλώσσας θα μείνει γνωστός ως ‘γλωσσικό ζήτημα’. Οδεύοντας προς το τέλος του 19^{ου} αιώνα, ο αυξανόμενος αρχαϊσμός της Καθαρεύουσας προκαλεί όλο και πιο έντονες αντιδράσεις από ποιητές, πεζογράφους και θεατρικούς συγγραφείς. Το πνευματικό κίνημα που δημιουργείται, η Αθηναϊκή Σχολή, χρησιμοποιεί τη δημοτική γλώσσα ως εκφραστικό όργανο, ενώ από την άλλη κορυφώνονται οι αρχαϊστικές τάσεις. Μέσα σε αυτό το κλίμα κάνει την εμφάνισή της μια ηγετική μορφή του δημοτικισμού, ο Γιάννης Ψυχάρης, ο οποίος, με *‘Το ταξίδι μου’* (1888), αξιώνει την καθιέρωση της Δημοτικής ως επίσημης γλώσσας για όλες τις μορφές του λόγου.

Στην προσπάθειά του να συστηματοποιήσει τη δημοτική γλώσσα, ο Ψυχάρης δημιουργεί νέες λέξεις και οδηγείται σε ψευδοδημοτικισμούς, που έμειναν γνωστοί ως ‘ψυχαρισμοί’ ή ‘μαλλιαρισμοί’. Η αντίδραση του κατεστημένου και κυρίως των πανεπιστημιακών καθηγητών ήταν σφοδρή και η στροφή προς την άκρα αρχαϊζουσα καθαρεύουσα γίνεται ακόμη πιο έντονη. Το τέλος του 19^{ου} αιώνα σημαδεύεται από την ήττα της χώρας στον ελληνοτουρκικό πόλεμο του 1897, οπότε και οι παλιές ιδέες και η προγονοπληξία, άρα και η Καθαρεύουσα, μπαίνουν στο στόχαστρο της κριτικής και θεωρούνται υπεύθυνες για τον εθνικό ξεπεσμό, στα πλαίσια μιας εθνικής αυτοκριτικής και μιας διάθεσης για νέες ιδέες. Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, με την είσοδο του Βενιζέλου στην πολιτική σκηνή και την επέκταση των ορίων του κράτους, το γλωσσικό ζήτημα αναθερμαίνεται. Το κίνημα του δημοτικισμού φουντώνει και η Καθαρεύουσα χάνει συνεχώς έδαφος. Έτσι, ξεκινά μια εκστρατεία δυσφήμισης των δημοτικιστών, οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως ‘μαλλιαροί’ και ‘χυδαίοι’, και η γλώσσα αρχίζει να ταυτίζεται με την ιδεολογία και την εξουσία. Οι δημοτικιστές αποκτούν πια και το χαρακτηρισμό των ‘άθεων’, των ‘κομμουνιστών’, των ‘εχθρών της πατρίδας’, ενώ απαντούν στους υπερασπιστές της Καθαρεύουσας αποδίδοντάς τους χαρακτηρισμούς, όπως ‘σκοταδιστές’, ‘αρχαιόπληκτοι’ και ‘συντηρητικοί’.

Μέσα σε αυτό το εμφυλιοπολεμικό κλίμα, ο Βενιζέλος καθιερώνει συνταγματικά το 1911 την Καθαρεύουσα ως επίσημη γλώσσα. Από την περίοδο αυτή ως και το 1977, όταν και καθιερώνεται η δημοτική γλώσσα ως επίσημη γλώσσα του ελληνικού κράτους, η κατάσταση γλωσσικής διμορφίας διατηρείται και μάλιστα είναι απόλυτα συνυφασμένη με

ιδεολογικοπολιτικές σκοπιμότητες. Η χρήση της Δημοτικής ταυτίζεται με τις αριστερές τάσεις, ενώ η χρήση της Καθαρεύουσας με το συντηρητισμό και την υποστήριξη της άκρας δεξιάς. Ωστόσο, το πεδίο στο οποίο μεταφέρεται και κορυφώνεται η σύγκρουση μεταξύ Δημοτικής και Καθαρεύουσας είναι αυτό της εκπαίδευσης. Μεταξύ του 1834, έτους καθιέρωσης της Καθαρεύουσας στην εκπαίδευση, και του 1976, χρονιάς καθιέρωσης της Δημοτικής, σημειώνονται δεκάδες παλινδρομήσεις στο ζήτημα της γλώσσας, κυρίως στη στοιχειώδη εκπαίδευση. Και ακριβώς, λόγω της φύσης του ζητήματος, οι παλινδρομήσεις αφορούν πρωταρχικά το γλωσσικό μάθημα.

2.3. Το γλωσσικό μάθημα : Διαχρονική και συγχρονική προσέγγιση

2.3.1. Η θέση του γλωσσικού μαθήματος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η επικοινωνία του ανθρώπου με το περιβάλλον του πραγματοποιείται μέσω της γλώσσας, προφορικής και γραπτής. Παρά το γεγονός ότι κάθε άνθρωπος χαρακτηρίζεται από γενετικές γλωσσικές δυνατότητες, απαιτείται ειδική εκπαίδευση προκειμένου αυτές να μετατραπούν σε γλωσσικές ικανότητες. Υπό το πρίσμα αυτό, η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος συνιστά τη βάση για την εκπαίδευση των παιδιών. Η γλώσσα είναι το κυριότερο μέσο διαπραγμάτευσης όλων των γνωστικών αντικειμένων, έχει τεράστια σημασία για τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού, ενώ, χρησιμοποιώντας τη γλώσσα ως μέσο, ο μαθητής συγκροτεί και το εννοιολογικό του σύστημα. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η γλώσσα αποτέλεσε διδακτικό αντικείμενο σε όλη τη διάρκεια της νεότερης ιστορίας του, άμεσα συνδεδεμένο με τη διδασκαλία της γραμματικής, του συντακτικού, του λεξιλογίου και της λογοτεχνίας.

Η διδασκαλία της γραμματικής στοχεύει στην ορθή διάρθρωση των λέξεων μέσα στη φράση, στον ορθό λόγο. Ως εκ τούτου συμβάλλει στην ανάπτυξη της λογικής σκέψης και στην καλλιέργεια της ικανότητας κατανόησης των ποικίλων μορφών των λέξεων. Το συντακτικό αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι λέξεις συνδυάζονται στο λόγο, προκειμένου να αποδοθεί νόημα, ενώ η εμπέδωση και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου συνίσταται στην ικανότητα σύλληψης της σημασίας των λέξεων με όλους τους δυνατούς τρόπους, όπως κυριολεκτική και μεταφορική σημασία, παραγωγή και σύνθεση λέξεων, σχήματα λόγου και συμφραζόμενα, συσχέτιση συνωνύμων και εντοπισμός αντιθέτων. Η συγκρότηση του λεξιλογίου δεν παραβλέπει και την ορθογραφημένη

γραφή των λέξεων, η οποία υπαγορεύεται τόσο από τους κανόνες του κλιτικού συστήματος όσο και από την ετυμολογία της. Η λογοτεχνία, εκτός του ότι συμβάλλει στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, βοηθά στη συνειδητοποίηση των σημασιακών αποχρώσεων λέξεων και εννοιών, γνωρίζοντας τον τρόπο που αυτές λειτουργούν στα λογοτεχνικά κείμενα.

Εν κατακλείδι, η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος αποβλέπει στο να καταστήσει το μαθητή ικανό για παρατήρηση, ταξινόμηση και χρήση λεξικολογικών και γραμματικών φαινομένων, που διευκολύνουν τη σωστή ορθογραφημένη γραφή, φέρνοντάς τον παράλληλα σε επαφή με τη διαχρονική διάσταση της γλώσσας, που συμβάλλει ιδιαίτερα στην παραγωγή και τη σύνθεση των λέξεων. Ουσιαστικά, να τον καταστήσει ικανό ομιλητή, ακροατή, αναγνώστη και καλό χειριστή του γραπτού λόγου. Αυτή η λειτουργία του γλωσσικού μαθήματος είναι και η αιτία για τη γενική αποδοχή της σπουδαιότητάς του, διαχρονικά, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, δεν υπήρξε αντίστοιχη ομοφωνία για τον τρόπο διδασκαλίας του και κυρίως για τη μορφή της γλώσσας, που θα πρέπει να διδάσκεται. Το γλωσσικό μάθημα υπέστη πολλές αναθεωρήσεις άμεσα συνυφασμένες με την αναζήτηση της ‘σωστής’ γλώσσας και οι ιδεολογικές και πολιτικές συγκρούσεις, που εκδηλώθηκαν με τη μορφή του γλωσσικού ζητήματος είχαν οδυνηρές συνέπειες για την ποιότητά του.

2.3.2. Η εξελικτική πορεία του γλωσσικού μαθήματος

Το 1834, όταν και οργανώνεται η ελληνική εκπαίδευση, ξεκινά και επίσημα η ιστορία του γλωσσικού μαθήματος. Ως γλώσσα διδασκαλίας σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες ορίζονται τα αρχαία ελληνικά. Τα αναγνωστικά εγχειρίδια, γραμμένα σε αρχαϊκή μορφή, κυριαρχούνται επίσης από έντονο διδακτισμό και ηθικολογία. Από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα και ενώ το γλωσσικό ζήτημα βρίσκεται σε μεγάλη όξυνση, αρχίζουν να εκδηλώνονται όλο και περισσότερες κινήσεις, όπως η ίδρυση πνευματικών συλλόγων, για την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας στην εκπαίδευση. Παρόλα αυτά, το 1911 καθιερώνεται συνταγματικά η Καθαρεύουσα σε όλη την εκπαίδευση. Η συνεχόμενη πίεση, όμως, των δημοτικιστών έχει ως αποτέλεσμα την εισαγωγή για πρώτη φορά κειμένων στη δημοτική γλώσσα στα αναγνωστικά του δημοτικού, την περίοδο 1913 – 14. Ωστόσο, χρονιά σταθμός για την εκπαιδευτική ιστορία της χώρας, αποτελεί το 1917, οπότε και η δημοτική γλώσσα εισάγεται για πρώτη φορά στην στοιχειώδη εκπαίδευση, με τις ενέργειες των Δελμούζου, Γληνού και Τριανταφυλλίδη.

Η Καθαρεύουσα διατηρείται στην Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού, αλλά οι ιδιοματικές λέξεις αποκλείονται και οι φωνητικές και μορφολογικές πολυτυπίες περιορίζονται. Το 1918 αποφασίζεται για τις τάξεις αυτές η παράλληλη διδασκαλία Καθαρεύουσας και Δημοτικής, εν μέσω αντιδράσεων από τους υποστηρικτές της Καθαρεύουσας, οι οποίοι ισχυρίζονται ότι τα νέα σχολικά εγχειρίδια, μεταξύ αυτών και το *‘Αλφαβητάρι με τον Ήλιο’*, υποσκάπτουν τις αξίες της ελληνικής κοινωνίας. Το 1921 και αφού ο Βενιζέλος έχει ηττηθεί εκλογικά, η Καθαρεύουσα επανέρχεται στη δημοτική εκπαίδευση ως η αποκλειστική σχολική γλώσσα, με τον ίδιο τρόπο, που επανέρχονται και οι ξεπερασμένες παιδαγωγικές αρχές του παρελθόντος. Όταν το 1923 ο Βενιζέλος επανέρχεται στην εξουσία, η δημοτική γλώσσα γίνεται εκ νέου η γλώσσα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ το 1927 η κυβέρνηση Ζαΐμη επαναφέρει την Καθαρεύουσα στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού. Το 1931 η επανεκλογή του Βενιζέλου συνοδεύεται από την επέκταση της διδασκαλίας της Δημοτικής σε όλη την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και από τις πρώτες προσπάθειες για την εισαγωγή της και στη δευτεροβάθμια.

Το 1933 η κυβέρνηση Τσαλδάρη επαναφέρει την Καθαρεύουσα στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη του δημοτικού, για να αντιμετωπιστεί η *«επιτεινόμενη γλωσσική αναρχία και αποχαλίνωσις»*. Παράλληλα, όμως, γίνονται τα πρώτα βήματα για την απλοποίηση της ορθογραφίας και του τονικού συστήματος. Το 1936 η δικτατορία του Μεταξά επιχειρεί να διαλύσει την ταύτιση του δημοτικισμού με την αριστερά και έτσι η δημοτική γλώσσα επανέρχεται στα βιβλία του δημοτικού και ανατίθεται στον Τριανταφυλλίδη η συγγραφή μιας ‘κρατικής’ γραμματικής. Η Γραμματική αυτή θεμελιώθηκε σε μια ήπια μορφή της δημοτικής και συνέβαλε ουσιαστικά στη μετέπειτα καθιέρωσή της. Το 1942 οι συντηρητικές δυνάμεις επαναφέρουν την Καθαρεύουσα, η οποία θα παραμείνει η γλώσσα του σχολείου και των σχολικών εγχειριδίων ως το 1964, οπότε και πραγματοποιείται η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της κυβέρνησης του Γεωργίου Παπανδρέου. Η Δημοτική αναγνωρίζεται ως γλώσσα της εκπαίδευσης και ως ισότιμη με την Καθαρεύουσα, εισάγεται στα σχολεία η Γραμματική του Τριανταφυλλίδη και το γλωσσικό μάθημα αρχίζει να προσαρμόζεται στις σύγχρονες ψυχολογικές και γλωσσολογικές θεωρίες για τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Όπως γίνεται άμεσα αντιληπτό, η αναγνώριση της ισοτιμίας της Δημοτικής και της Καθαρεύουσας γλώσσας δε θέτει τέρμα στον γλωσσικό διχασμό. Το 1967 σημειώνεται, ωστόσο, μια ακόμη οπισθοχώρηση, καθώς η δικτατορία επιβάλλει την Καθαρεύουσα σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και τα χαρακτηριστικά της προγονολατρείας και του

ψευτοκλασικισμού επανέρχονται στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Το ζήτημα της γλώσσας τελικά θα επιλυθεί με το νόμο 309 / 1976 της μεταδικτατορικής κυβέρνησης του Κωνσταντίνου Καραμανλή. Η άλλοτε ‘χυδαία’ δημοτική γίνεται η Νεοελληνική Κοινή και καθιερώνεται σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, ενώ η Γραμματική του Τριανταφυλλίδη αναπροσαρμόζεται και γίνεται η επίσημη γραμματική κωδικοποίηση της νεοελληνικής γλώσσας. Η προσπάθεια επίλυσης του γλωσσικού ζητήματος ολοκληρώνεται το 1982 με την υιοθέτηση του μονοτονικού συστήματος.

Ως τη μεταρρύθμιση του 1976, λοιπόν, η δημοτική γλώσσα, επί της ουσίας, δε διδάχθηκε στα ελληνικά σχολεία. Οι συνεχείς εναλλαγές μεταξύ Καθαρεύουσας και Δημοτικής, κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είχαν ως συνέπεια την περιθωριακή διδασκαλία της Δημοτικής, η οποία, στην πραγματικότητα, αποτελούσε ένα υβρίδιο οργανωμένο και προορισμένο να διευκολύνει τους μαθητές στην εκμάθηση της Καθαρεύουσας. Το αποτέλεσμα ήταν να δημιουργείται γλωσσική σύγχυση στους μαθητές, την οποία επέτεινε και η ίδια η δόμηση και διδακτική προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος. Γραμματική, ανάγνωση και παραγωγή γραπτού λόγου διδάσκονταν χωρίς καμία ουσιαστική σύνδεση μεταξύ τους, αλλά ως αυτόνομα μαθήματα, με άμεσο αντίκτυπο στη γλωσσική κατάρτιση των μαθητών, η οποία χαρακτηριζόταν από περιορισμένο λεξιλόγιο και γλωσσική αλλοτρίωση. Με τη μεταρρύθμιση, όμως, του 1976 δημιουργήθηκε η ανάγκη και για τη συνολική ανανέωση της γλωσσικής διδασκαλίας.

2.3.3. Το γλωσσικό μάθημα στη νέα εποχή

Την περίοδο 1982 – 1985 συντάσσονται νέα αναλυτικά προγράμματα και εκδίδονται νέα σχολικά εγχειρίδια, ενώ η ανανεωτική αυτή προσπάθεια στη γλωσσική μας παιδεία οδηγεί το 1996 στο Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και το 2009 στο Διαθεματικό Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών. Παράλληλα, συγγράφεται νέο εκπαιδευτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το οποίο και εισάγεται στα δημοτικά σχολεία την περίοδο 2006 – 2007. Βασική αρχή της νέας προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος είναι ο γλωσσικός του σκοπός έναντι του φρονηματιστικού ή γνωστικού, που ίσχυε παλαιότερα. Σύμφωνα με την αρχή αυτή, το γλωσσικό υλικό θα πρέπει να υπηρετεί τη χρήση της γλώσσας σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας και να είναι αυθεντικό. Πλέον, η έμφαση δίνεται στην επικοινωνιακή λειτουργία του γλωσσικού κώδικα και προτεραιότητα αποκτά η

καθημερινή επικοινωνία και οι ανάγκες της, ενώ βασικά χαρακτηριστικά της γλώσσας θεωρούνται η ποικιλία, η πολυμορφία και η διαφοροποίησή της. Έτερη βασική αρχή είναι και αυτή της ενιαιοποίησης. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι ακρόαση, ανάγνωση, προφορική και γραπτή έκφραση, λεξιλόγιο, συντακτικό και γραμματική αξιοποιούνται στο πλαίσιο μιας αμφίδρομης σχέσης.

Στο δημοτικό τα γλωσσικά σχολικά εγχειρίδια διαρθρώνονται σε θεματικές ενότητες, κάθε μια από τις οποίες περιλαμβάνει κείμενα από διάφορα κειμενικά είδη και εργασίες σχετικές με την παρατήρηση των βασικών χαρακτηριστικών των κειμένων, τη συνειδητοποίηση των γραμματικών μέσων και τη μελέτη του σχετικού λεξιλογίου, από όπου προκύπτει και η ορθογραφία. Η επιλογή των κειμένων φαίνεται να έγινε με βάση την πολυμορφία και την ποικιλία, που χαρακτηρίζει τη γλώσσα μας. Πρόκειται για κείμενα, που προωθούν την επαφή των μαθητών με πολλαπλές γλωσσικές εμπειρίες και την εξοικείωσή τους με τις λεπτές σημασιολογικές αποχρώσεις του λόγου. Άλλωστε, το σχολικό πρόγραμμα για το δημοτικό έχει διαμορφωθεί, λαμβάνοντας υπόψη τη διαχρονική και συγχρονική διάσταση της ελληνικής γλώσσας.

Στα πλαίσια αυτά, ιδιαίτερη μνεία γίνεται στη σχέση της νέας ελληνικής γλώσσας με την Καθαρεύουσα. «*«Η νέα ελληνική γλώσσα συνδυάζει στοιχεία από τη γλωσσική μορφή που χρησιμοποιούσαν οι ελληνόγλωσσοι λόγιοι (καθαρεύουσα ή αρχαϊζούσα) και τη γλωσσική μορφή της ελληνικής, που χρησιμοποιούσε το μεγαλύτερο μέρος του ελληνόγλωσσου πληθυσμού, το οποίο δε διέθετε κάποια σχολική εκπαίδευση (δημοτική)»» και «ο γραπτός λόγος έχει αποκτήσει σήμερα μια αυτονομία, ενσωματώνοντας στο τυπικό του μορφολογικούς τύπους και λεξιλόγιο από τη δημοτική και την καθαρεύουσα».* Μέσω, λοιπόν, των γλωσσικών βιβλίων, οι μαθητές του δημοτικού έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν και τα λόγια στοιχεία της νέας ελληνικής γλώσσας, αφού μπορεί η διγλωσσία να έπαυε να υπάρχει, αλλά η δημοτική γλώσσα - με κάθε καινούριο τομέα, που κυρίευε στο πέρασμά της - υιοθετούσε γνωρίσματα της Καθαρεύουσας, όπως στερεότυπες εκφράσεις, λεξικολογικά στοιχεία, αλλά και φωνολογικά, μορφολογικά, συντακτικά και ορθογραφικά παρεπόμενά της.

2.4. Οι επιβιώσεις της Καθαρεύουσας στη νέα ελληνική γλώσσα

Αποτελεί άξιο αναφοράς το γεγονός ότι στη νέα ελληνική γλώσσα η προαιώνια διαφορά γραπτής και προφορικής έκφρασης εξακολουθεί να υφίσταται. Ο προφορικός λόγος είναι πιο ευέλικτος και επιτρέπει τον

εμπλουτισμό του με τη χρήση ιδιοματικών εκφράσεων και λέξεων διαφορετικής προέλευσης. Αντίθετα, ο γραπτός λόγος είναι περισσότερο συντηρητικός. Υπακούει σε μια σειρά κανόνων και δύσκολα επιδέχεται μεταβολές. Κατά κανόνα έχει πιο τυπικό ύφος, ενώ έχει ενσωματώσει στο τυπικό του μορφολογικούς τύπους και λεξιλόγιο, όχι μόνο από τη Δημοτική, αλλά και από την Καθαρεύουσα. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν τις επιβιώσεις της Καθαρεύουσας, τις οποίες αφενός συναντάμε και στον προφορικό λόγο, αν και όχι στον ίδιο βαθμό με τον γραπτό, αφετέρου τις εντοπίζουμε σε όλα τα επίπεδα της γλωσσικής ανάλυσης. Για παράδειγμα, σε επίπεδο λεξιλογίου, συναντάμε λέξεις της αρχαίας ελληνικής ή λέξεις με ρίζα ή καταλήξεις από αρχαίες ελληνικές λέξεις που εισήγαγαν ή δημιούργησαν μετά την ίδρυση του ελληνικού κράτους οι λόγιοι συγγραφείς (π.χ. *καθηγητής, γραμματολογία*), αρχαίες ή ψευδοαρχαίες φθογγικές ακολουθίες (π.χ. *ανοικτές*) και λέξεις δημοτικής προέλευσης, αλλά με φωνολογία Καθαρεύουσας (π.χ. *χθες*). Επίσης, συναντάμε λέξεις που, ενώ προέρχονται από τα ‘δύο στρατόπεδα’, εμφανίζουν πλήρη συνωνυμία, αλλά με υφολογική διαφορά μεταξύ τους (π.χ. *κόκαλα / οστά*) ή λέξεις που προέρχονται από την Καθαρεύουσα και που αντικαθιστούν συνώνυμες λέξεις της Δημοτικής, σε συγκεκριμένα λεκτικά περιβάλλοντα (π.χ. *σπίτι / οίκος, παπάς / ιερέας*). Τύποι και εκφράσεις της αρχαίας ελληνικής γλώσσας που πέρασαν στη νέα ελληνική υπό την επίδραση της Καθαρεύουσας είναι ενδεικτικά και οι : *δόξα τω θεώ, ψυχή τε και σώματι, εν συνεχεία, εξαιτίας, λόγου χάρη* κ.ά., ενώ τύποι της καθαρεύουσας προτιμώνται συχνά στον επιστημονικό και δημοσιογραφικό λόγο.

Σε επίπεδο μορφολογίας, καταλήξεις λόγιας προέλευσης συναντάμε σε ουσιαστικά για υφολογικούς, κυρίως, λόγους. Για παράδειγμα, αρσενικά ουσιαστικά σε -ας, με γενική ενικού σε -α, αλλά και σε -ος (π.χ. *κηδεμόνος*), αρσενικά ουσιαστικά σε -εας, που διατηρούν τον τύπο της αρχαίας ελληνικής (γεν. πληθ. -εων) (π.χ. *δεκανέων, εισαγγελέων*), αρσενικά ουσιαστικά σε -ος(γεν. εν. -ου) με ποικιλία ως προς τον τονισμό (π.χ. *δήμαρχος* → *δήμαρχου και δημάρχου*), αρσενικά ουσιαστικά σε -ης με γενική ενικού -η, αλλά και -τού (π.χ. *του εφοπλιστού*). Θηλυκά ουσιαστικά σε -η με γενική ενικού -ης, αλλά και με -έως (π.χ. *κυβερνήσεως*), θηλυκά ουσιαστικά σε -α με γενική ενικού σε -ας, αλλά και σε -ος (π.χ. *ταυτότητας*) και σε -ης (π.χ. *τραπέζης*), θηλυκά ουσιαστικά με θέμα που λήγει σε φωνήεν ή -ρ παρουσιάζουν γενική ενικού και με τόνο στην παραλήγουσα (π.χ. *Επικρατείας*), θηλυκά ουσιαστικά σε -ω με γενική ενικού σε -ως, αλλά και σε -ούς (π.χ. *πειθώ / πειθούς*). Επίσης, όλες σχεδόν οι ονομασίες δρόμων είναι στην Καθαρεύουσα (π.χ. *λεωφόρος Κηφισίας*), όπως και οι γενικές πολλών τοπωνυμίων (π.χ.

φιστίκια Αιγίνης). Αντίστοιχες επιβιώσεις συναντάμε και στα ουδέτερα ουσιαστικά, όπως στα ισοσύλλαβα σε –ο, που σχηματίζουν δύο τύπους στη γενική ενικού και πληθυντικού.

Ίχνη της Καθαρεύουσας εντοπίζουμε και στα επίθετα, όπως σε αυτά που τονίζονται και στην προπαραλήγουσα (π.χ. *άγριων / αγρίων*), σε αυτά που το θέμα τους λήγει σε φωνήεν (π.χ. *βέβαιος* → *βέβαιη* αλλά και *βεβαία*), σε επίθετα που λήγουν σε –ος, –η, –ο (π.χ. *διάφορων / διαφόρων*), σε επίθετα που το θέμα τους λήγει σε –ρ και τα οποία σχηματίζουν το θηλυκό και με κατάληξη –α (π.χ. *αριστερής / αριστεράς*), σε επίθετα –ος, –α, –ο που μετακινούν τον τόνο όταν χρησιμοποιούνται σε τυπικό ύφος (π.χ. *πλούσιων / πλουσίων*), σε ορισμένα επίθετα που οι τύποι του θηλυκού συμπίπτουν με τους τύπους του αρσενικού (π.χ. *έγγεια ιδιοκτησία / έγγειος ιδιοκτησία*), σε επίθετα σε –ύς, –ιά, –ύ (π.χ. *βαρύς*), σε –ύς, –εία, –ύ (π.χ. *βραχύς*), σε –ής, –ιά, –ί (π.χ. *χρυσαφής*), που η γενική ενικού και πληθυντικού τους καθορίζεται από το ύφος του λόγου (π.χ. *βαρέων βαρών*), σε επίθετα προερχόμενα από μετοχές της αρχαίας ελληνικής (π.χ. *ενδιαφέρων, δευτερεύων, μέλλουσα, φλέγων*), σε επίθετα σε –ης, –ες που σχηματίζουν γενική ενικού και σε –ούς (π.χ. *ο διεθνής* → *του διεθνή* αλλά και του *διεθνούς*).

Υπό λόγια επίδραση βρίσκονται και πολλά ρήματα, όπως αυτά που σχηματίζονται με βάση τα αρχαία ρήματα *άγω* και *βάλλω*, αυτά που το οριστικό θέμα τους λήγει σε λ, ρ, σ, ξ, ψ και τα οποία σχηματίζουν διπλούς τύπους σε –ετε και –τε (π.χ. *γράψτε / γράψετε*), ρήματα της α' συζυγίας της ενεργητικής φωνής, που σχηματίζουν και τον τύπο –εσθε (π.χ. *λύνεστε / λύνεσθε*), ρήματα που για τον αόριστο της οριστικής σχηματίζουν και τύπο προερχόμενο από την αρχαία ελληνική (π.χ. *λύθηκε / ελύθη*), ρήματα που διατηρούν την χρονική έκταση αρχικού φωνήεντος του θέματος (π.χ. *ελπίζω* → *ήλπιζα*), ρήματα β' συζυγίας σε –ώ, –ούμαι που σχηματίζουν δύο τύπους (π.χ. *θεωρείστε / θεωρείσθε, [ε]εθεωρείτο / [ε]θεωρούντο*), ρήματα που η εκφορά του άμεσου αντικειμένου γίνεται και με γενική (π.χ. *δράττομαι της ευκαιρίας*). Λόγιες μορφές εντοπίζονται και σε μετοχές, όταν χρησιμοποιούνται σε επίσημο λόγο. Έτσι, σε λόγιο ύφος χρησιμοποιούνται οι λόγιες μετοχές του παθητικού παρακειμένου (π.χ. *εκτείνω* → *εκτεταμένος*), λόγιο ύφος συναντάμε στις μετοχές –ων, –ουσα, –ον (π.χ. *ελπίζων*), –ών, –ούσα, –όν / –ούν (π.χ. *αναιρών*), –ας, –ασα, –αν (π.χ. *αμαρτήσας*), –είς, –είσα, –έν (π.χ. *υποσχεθείς*).

Η Καθαρεύουσα μάς κληροδότησε, επίσης, πολλούς συνδέσμους (π.χ. *ούτε, μήτε, διότι, εφόσον, εάν, άπαξ*), αντωνυμίες (π.χ. *ο τάδε, ο δείνα*), μορφολογικούς τύπους αριθμητικών (π.χ. *εφτά / επτά*), προθέσεις και προθετικές φράσεις (π.χ. *δια, εκ, επί, περί, λόγω, εξ ουρανού, ένεκα*

αμφιβολιών), επιρρήματα (π.χ. *ουδέποτε, χθες, εντός, καλώς, βαθμηδόν*), αλλά και επιφωνήματα και επιφωνηματικές φράσεις (π.χ. *ω, εύγε, είθε, ήμαρτον*). Στη σύνταξη, επιδράσεις της Καθαρεύουσας εντοπίζουμε σε περιπτώσεις όπου μεταξύ άρθρου και ουσιαστικού παρεμβάλλεται μια ή περισσότερες φράσεις (π.χ. *μια διαμορφωμένη όπως αρμόζει νέα ελληνική γραπτή γλώσσα*), ενώ στην ορθογραφία η Καθαρεύουσα μας παρέδωσε τύπους που, κατά κανόνα, αποτελούνται από μια πρόθεση και ένα όνομα ή από παρεμφερούς λειτουργίας στοιχεία. Οι λέξεις αυτές συνοδεύονται πάντα από ερωτήματα που προκύπτουν κατά την ορθογράφησή τους, καθώς άλλοι τις γράφουν ως μια λέξη και άλλοι ως δύο (π.χ. *με μιας / μεμιάς, απ' ευθείας / απευθείας, καθ' εαυτόν / καθεαυτόν, εν τέλει / εντέλει*).

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Κάθε ερευνητής, προκειμένου να εξετάσει το ζήτημα που αποτελεί το αντικείμενο της έρευνάς του, ακολουθεί -με βάση τις ανάγκες και τον επιδιωκόμενο στόχο του- ένα από τα είδη της επιστημονικής έρευνας. Σε συνάρτηση με τον χαρακτήρα των ερευνητικών ερωτημάτων και της μεθόδου έρευνάς τους, η παρούσα μελέτη ανήκει στο είδος της ποιοτικής έρευνας και ειδικότερα στις έρευνες δράσης. Η έρευνα δράσης στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης και στην αντιμετώπιση προκλήσεων και προβλημάτων της εκπαιδευτικής πράξης.

Η σπουδαιότητα της ορθογραφίας και της σύνταξης για την κατάκτηση της κάθε γλώσσας είναι αδιαμφισβήτητη. Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια επικεντρώνεται στα συνηθέστερα ορθογραφικά λάθη, τα οποία πραγματοποιούνται από τους μαθητές της Δημοτικής Εκπαίδευσης στη χρήση της γλώσσας. Κεντρικός άξονας της στοχοθεσίας της έρευνάς μας είναι να μελετηθούν τα συχνότερα λάθη των μαθητών της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου σε λέξεις ή φράσεις, που προέρχονται από την Καθαρεύουσα και διατηρούνται στη Δημοτική Γλώσσα. Συγκεκριμένα, οι στόχοι της παρούσας μελέτης διαμορφώνονται ως εξής:

1. Να αναζητηθούν και να καταγραφούν τα πιο κοινά ορθογραφικά λάθη που πραγματοποιούνται από τους μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων της Δημοτικής Εκπαίδευσης.

2. Να διερευνηθεί το κατά πόσο η περιοχή διαμονής των μαθητών επιδρά στη σχολική τους επίδοση στην ορθογραφία που σχετίζεται με το θέμα και κατ' επέκταση στην ορθογραφική τους ικανότητα.

3. Να διευρυνθούν οι μέθοδοι και στρατηγικές ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων του γραπτού λόγου με τις οποίες ο εκπαιδευτικός

μπορεί να βελτιώσει την απόδοση των μαθητών στην ορθογραφία, με κανόνα τη διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής γλώσσας.

Για την υλοποίηση των βασικών στόχων, διαμορφώθηκαν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

1. Τα αναμενόμενα λάθη των μαθητών των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού αναφορικά με τα δάνεια της Καθαρεύουσας στη Νέα Ελληνική Γλώσσα υπάγονται στις κατηγορίες των ορθογραφικών λαθών, όπως έχουν αναλυθεί και οριοθετηθεί από τους Πρωτόπαππα και Σκαλούμπακα.

2. Η συχνότητα των λαθών στα δάνεια της Καθαρεύουσας στη Νέα Ελληνική Γλώσσα στους μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού αναμένεται να είναι υψηλή, διότι πρόκειται για λέξεις ή φράσεις που απαιτούν τη γνώση της ιστορικής ορθογραφίας από τους μαθητές, προκειμένου να αποδοθούν ορθογραφικά σωστά.

3. Η περιοχή διαμονής των μαθητών αναμένεται να ασκεί επίδραση στη συχνότητα των λαθών των μαθητών των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου στα δάνεια της Καθαρεύουσας στη Νέα Ελληνική Γλώσσα.

3.1. Το δείγμα

Τον πληθυσμό της παρούσας έρευνας, δηλαδή την ευρύτερη ομάδα των υποκειμένων από την οποία επιλέχθηκε το δείγμα, αποτελούν οι μαθητές της Δημοτικής Εκπαίδευσης όλης της χώρας. Λόγω του ότι δεν είναι εφικτό να εξετασθεί ολόκληρος ο μαθητικός πληθυσμός της χώρας, επιλέξαμε ένα δείγμα, το οποίο είναι αντιπροσωπευτικό και αξιόπιστο, ώστε να εξαχθεί ένα έγκυρο αποτέλεσμα. Με βάση το γεγονός ότι ο πληθυσμός της έρευνας αφορά το σύνολο των μαθητών που φοιτούν στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, το δείγμα ορίστηκε αξιοποιώντας μία περιοχή της Ελλάδας, στην οποία ήταν δυνατό να εντοπιστούν αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές, αποτελώντας, έτσι, μία περιοχή αντιπροσωπευτική του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας.

Οι μαθητές από τις τρεις ζώνες περιοχών προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά και οικονομικά περιβάλλοντα, τα οποία ύστερα από διερεύνηση προσδιορίζονται από τη διαφορετική -κατά κύριο λόγο- επαγγελματική απασχόληση των γονέων. Ειδικότερα, στα σχολεία της αστικής περιοχής, τα επαγγέλματα των γονέων είναι στην πλειονότητα δημόσιοι υπάλληλοι, γιατροί, δικηγόροι και ελεύθεροι επαγγελματίες. Στα σχολεία της ημιαστικής περιοχής, τα επαγγέλματα των γονέων είναι στην πλειονότητα

ιδιωτικοί υπάλληλοι, αγρότες και αυτοαπασχολούμενοι. Στα σχολεία της αγροτικής περιοχής, τα επαγγέλματα των γονέων αφορούν κατά κύριο λόγο την αγροτική ζωή και την κτηνοτροφία.

Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η περιφέρεια Ηπείρου και από το σύνολο των Δημοτικών Σχολείων επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο τα παρακάτω εννιά (9) σχολεία από τρεις διαφορετικές περιοχές ως προς τον πληθυσμό που τις απαρτίζουν:

❖ ΑΣΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ :

1. 26^ο Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων
2. 1^ο Δημοτικό Σχολείο Ανατολής Ιωαννίνων
3. 1^ο Δημοτικό Σχολείο Σταυρακίου Ιωαννίνων

❖ ΗΜΙΑΣΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ :

4. Δημοτικό Σχολείο Πλαταριάς Θεσπρωτίας
5. 2ο Δημοτικό Σχολείο Φιλιπιάδας

❖ ΑΓΡΟΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ :

6. Δημοτικό Σχολείο Βουτσαρά Ιωαννίνων
7. Δημοτικό Σχολείο Αηλίου Ιωαννίνων
8. Δημοτικό Σχολείο Καλπακίου Ιωαννίνων
9. Δημοτικό Σχολείο Μεταμόρφωσης Ιωαννίνων

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελούν αποκλειστικά παιδιά της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου, μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Αναφορικά με τα αριθμητικά δεδομένα του δείγματος, οι μαθητές που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία ήταν συνολικά διακόσιοι σαράντα οκτώ (248), εκ των οποίων οι εκατόν είκοσι οκτώ (128) ήταν μαθητές της Ε΄ τάξης και οι εκατόν είκοσι (120) μαθητές της ΣΤ΄ τάξης. Από το συνολικό δείγμα, τα αγόρια ανέρχονται σε εκατόν είκοσι επτά (127) και τα κορίτσια σε εκατόν είκοσι ένα (121).

Οι μαθητές, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, υπήρξαν δεκτικοί, ευγενικοί και παρουσίασαν περίσσια προθυμία να συμμετάσχουν στη διαδικασία της έρευνας. Το στοιχείο που χρήζει αναφοράς είναι το άγχος και η αγωνία που επέδειξαν ορισμένοι από τους μαθητές, καθώς θεώρησαν ότι το τεστ που τους δόθηκε αφορά διαγώνισμα, το οποίο θα βαθμολογηθεί από την ερευνήτρια.

3.2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα διατριβή, το είδος της έρευνας που επιλέχθηκε από την ερευνήτρια είναι η ποιοτική έρευνα. Ειδικότερα, επιλέχθηκε η μέθοδος των ομάδων εστίασης, καθώς η έρευνα εστιάζει σε δύο συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες μαθητών του Δημοτικού. Μετά το πέρας της απαραίτητης δειγματοληψίας, η ερευνήτρια ανέλυσε το κάθε γραπτό του συμμετέχοντα στην έρευνα ξεχωριστά και ενδελεχώς, ώστε να διασφαλιστεί η ορθότητα και η εγκυρότητα της εξαγωγής των αποτελεσμάτων της έρευνας. Μάλιστα, ζητήθηκε η βοήθεια δύο ακόμα ατόμων, που υπηρετούν τον κλάδο της γλωσσολογίας, για να αποκλειστεί κάθε ενδεχόμενο σφάλματος. Το συγκεκριμένο είδος έρευνας επιλέχθηκε διότι η ορθογραφική επίδοση των μαθητών, την οποία πραγματεύεται η συγκεκριμένη μελέτη, μπορεί να διερευνηθεί με τη δημιουργία ενός ειδικού εργαλείου με τη μορφή τεστ, το οποίο δόθηκε σε όλους τους μαθητές του δείγματος.

Για την ανάλυση των δεδομένων έγινε χρήση της περιγραφικής στατιστικής, με βάση την οποία πραγματοποιήθηκε ποιοτική ανάλυση των δεδομένων και κατ' επέκταση ποιοτική ανάλυση των ορθογραφικών λαθών. Επίσης, πραγματοποιήθηκε και ποσοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων, βασισμένη στη μέθοδο ανάλυσης στατιστικών δεδομένων SPSS.

Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε στις ασκήσεις που δόθηκαν στους μαθητές αντλήθηκε από τα σχολικά εγχειρίδια. Για την εγκυρότητα της απομόνωσης των δανείων της Καθαρεύουσας που συγκεντρώθηκαν από τα σχολικά εγχειρίδια, η ερευνήτρια αναζήτησε τη συμβολή άλλων δύο κριτών, ειδικών επιστημόνων στη διδακτική της γλώσσας, ώστε να εξασφαλιστεί η ορθότητα των αποτελεσμάτων. Για τη σταχυολόγηση του υλικού που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων, πραγματοποιήθηκε μία εκτενής αναζήτηση στα κείμενα που διδάσκονται οι μαθητές στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας στην αντίστοιχη τάξη, για την εύρεση δανείων της Καθαρεύουσας. Στη συνέχεια, αναζητήθηκε η συχνότητα των δανείων, βάσει της οποίας εξήχθη το συμπέρασμα ότι υπάρχουν κάποιες λέξεις και φράσεις, οι οποίες απαντώνται με μεγαλύτερη συχνότητα. Από αυτές επιλέχθηκαν τα δάνεια με τη μεγαλύτερη συχνότητα στα εγχειρίδια της Γλώσσας της Ε΄ και της ΣΤ΄ Δημοτικού.

3.3. Τρόπος αξιολόγησης δεδομένων

Η ορθογραφική ικανότητα των μαθητών των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου αξιολογήθηκε με δύο διακριτές δοκιμασίες

(Παράρτημα). Στην πρώτη δοκιμασία, που αφορούσε σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, αξιοποιήθηκε η μέθοδος της *ελεγχόμενης έκφρασης*, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές κλήθηκαν να επιλέξουν τη σωστή απάντηση με βάση τις εναλλακτικές που τους δίνονταν. Στη δεύτερη δοκιμασία, που αφορούσε την υπαγόρευση κειμένου από την ερευνήτρια προς τους μαθητές, οι τελευταίοι καλούνταν να αποδώσουν ένα κείμενο δέκα (10) περίπου σειρών, με στόχο η ερευνήτρια να ανιχνεύσει τα συνηθέστερα ορθογραφικά λάθη που πραγματοποιούνται στα δάνεια της Καθαρεύουσας στη Δημοτική Γλώσσα. Η συγκεκριμένη μέθοδος είναι γνωστή ως μέθοδος της *ελεύθερης έκφρασης*.

Η πρώτη δοκιμασία αφορούσε στην επιλογή *Σωστού* ή *Λάθους* ανάμεσα σε σαράντα (40) επιλογές που δίνονταν στους μαθητές και των δύο τάξεων. Οι επιλογές ήταν διαφοροποιημένες για τις δύο τάξεις. Η δεύτερη δοκιμασία περιελάμβανε γραφή κειμένου καθ' υπαγόρευση. Το κείμενο της Ε΄ τάξης απαρτιζόταν από εβδομήντα οχτώ (78) λέξεις, ενώ το κείμενο της ΣΤ΄ τάξης από εβδομήντα εννέα (79) λέξεις. Και τα δύο κείμενα ήταν δομημένα σε παράγραφο και πληρούσαν τα κατάλληλα κριτήρια για την ηλικία των μαθητών της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης, αντιστοίχως. Ειδικότερα, το τεστ περιελάμβανε δύο τύπους δοκιμασιών. Στην πρώτη δοκιμασία δίνονταν στους μαθητές και των δύο τάξεων σαράντα λέξεις (40) και φράσεις και δίπλα από την καθεμία η επιλογή «Σ», αν η λέξη ή φράση ήταν αποτυπωμένη με σωστή ορθογραφία, και η επιλογή «Λ», αντιστοίχως, για τις αποτυπωμένες με λάθος ορθογραφία λέξεις ή φράσεις. Οι μαθητές καλούνταν να επιλέξουν μία από τις δύο επιλογές, ανακαλώντας τις γνωστικές τους δεξιότητες στο γλωσσικό μάθημα.

Στη δεύτερη δοκιμασία, η οποία αφορούσε στην υπαγόρευση ενός κειμένου δομημένου σε μία παράγραφο, οι συμμετέχοντες καλούνταν να γράψουν το κείμενο που τους υπαγόρευε η ερευνήτρια. Η ερευνήτρια υπαγόρευε ανάλογα με την τάξη δύο διαφορετικά κείμενα και οι μαθητές όφειλαν να αποτυπώσουν με σωστή ορθογραφία το κείμενο. Κατά την υπαγόρευση, η ερευνήτρια επαναλάμβανε διαρκώς το κείμενο, για να γίνει απόλυτα κατανοητό από τους μαθητές και να το αποδώσουν όπως ακριβώς τους υπαγορεύθηκε. Στο τέλος της υπαγόρευσης του κειμένου, η ερευνήτρια εκφωνούσε εκ νέου το κείμενο, ώστε οι μαθητές να ελέγξουν την ορθότητα των γραπτών τους.

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Τα ευρήματα της έρευνας δίνουν ευκρινώς τις απαντήσεις στους παραπάνω στόχους του εγχειρήματος αυτού και επαληθεύουν τις

υποθέσεις της έρευνας. Τα αναμενόμενα λάθη των μαθητών της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης αναφορικά με τα δάνεια της Καθαρεύουσας στη Νέα Ελληνική Γλώσσα υπάγονται στις επιμέρους κατηγορίες των ορθογραφικών λαθών, όπως προσδιορίζονται από τους Πρωτόπαππα και Σκαλούμπακα σε φωνολογικά λάθη, γραμματικά λάθη, ετυμολογικά λάθη, τονικά λάθη και λάθη στίξης. Εμβαθύνοντας στην ποιοτική ανάλυση των ορθογραφικών λαθών στη γραφή καθ' υπαγόρευση, όπως προκύπτει από την κατηγοριοποίηση των λαθών στις πέντε μεγάλες κατηγορίες, την πρώτη θέση καταλαμβάνουν τα γραμματικά και ετυμολογικά λάθη. Στη δεύτερη θέση βρίσκονται τα φωνολογικά λάθη, ενώ τις τελευταίες θέσεις διεκδικούν τα τονικά λάθη και τα λάθη στίξης. Μάλιστα, το αποτέλεσμα αυτό της έρευνας συνάδει με τα αποτελέσματα και άλλων ερευνών, οι οποίες τονίζουν ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης αλλά και μη τυπικής ανάπτυξης (για παράδειγμα μαθητές με δυσλεξία) κάνουν κυρίως γραμματικά και ετυμολογικά λάθη.

Όπως προκύπτει από την ενδελεχή ανάλυση των γραπτών των μαθητών της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης, αυτό που κρίνεται άξιο αναφοράς είναι η απουσία τόνων και τα διάφορα λάθη στίξης στο κείμενο προς υπαγόρευση από τα παιδιά. Το φαινόμενο της ατονικότητας και της αδυναμίας απόδοσης με ορθό τρόπο των σημείων στίξεων παρατηρήθηκε και στις τρεις περιοχές του δείγματος (αστική, ημιαστική, αγροτική) με διαφορετική κατανομή στην κάθε μία. Για την Ε΄ τάξη τα τονικά λάθη ανέρχονται σε ποσοστό 20,7%, ενώ τα λάθη στίξης σε ποσοστό 37,5%. Για την ΣΤ΄ τάξη τα ποσοστά είναι πιο μειωμένα, με τα τονικά λάθη να ανέρχονται σε ποσοστό 17,6% και τα λάθη στίξης σε ποσοστό 10%. Συμπερασματικά, η ΣΤ΄ τάξη επέδειξε καλύτερη επίδοση στη σωστή απόδοση των τόνων και των σημείων στίξεων των προτάσεων στη δεύτερη δοκιμασία έναντι της Ε΄ τάξης. Κατά συνέπεια, είναι έκδηλο ότι υπάρχει ηλικιακή εξάρτηση στο θέμα της ορθογραφίας, αφού το παιδί, όσο μεγαλώνει εφαρμόζει σε μεγαλύτερο βαθμό τους ορθογραφικούς κανόνες που έχει διδαχθεί.

Η συχνότητα των λαθών στις λέξεις ή φράσεις που δανείζει η Καθαρεύουσα στη Δημοτική είναι ιδιαίτερα υψηλή, λόγω της ελλιπούς γνώσης της ιστορικής ορθογραφίας από τους μαθητές του Δημοτικού. Καθώς η γραφή της ελληνικής γλώσσας είναι ιστορική, δηλαδή διατηρεί στοιχεία και ιδιαιτερότητες της γραφής που παρουσίαζε η ελληνική γλώσσα τόσο στην κλασική περίοδο της αρχαιότητας, αλλά και σε κατοπινές περιόδους, οι μαθητές υστερούν στην απόδοση της ιστορικής προέλευσης των λέξεων και φράσεων, όπως προκύπτει από τα είδη των ορθογραφικών λαθών που σημείωσαν και στις δύο δοκιμασίες της έρευνας.

Τέλος, η περιοχή διαμονής των μαθητών ασκεί επίδραση στη συχνότητα των λαθών που υπέπεσαν στις δοκιμασίες. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας αναλογικά με το δείγμα από κάθε περιοχή διαμονής (αστική, ημιαστική, αγροτική), οι μαθητές που φοιτούν σε σχολικές μονάδες των αγροτικών περιοχών έχουν υψηλότερη επίδοση συγκριτικά με τους μαθητές που φοιτούν σε σχολικές μονάδες των αστικών και ημιαστικών περιοχών. Σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν, διαπιστώνεται πως η περιοχή στην οποία κατοικούν οι μαθητές του δείγματος της έρευνας, αλλά και το πρότυπο ανατροφής που υιοθετεί η οικογένειά τους, επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την αποδοτικότητα τους και τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στο λόγο και σε εκφράσεις που υπόκεινται στους κανόνες και τη μορφολογική διαδικασία της Καθαρεύουσας. Οι δραστηριότητες, δηλαδή, που εφαρμόστηκαν και υιοθετήθηκαν εκ παραλλήλου στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας έδειξαν πως οι μαθητές δεν ήταν έντονα εξοικειωμένοι με αυτές τις λέξεις, οι οποίες, αν και ανήκουν -σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο- στην Καθαρεύουσα, χρησιμοποιούνται ακόμη στη σύγχρονη Δημοτική Γλώσσα.

Ο τύπος διαμονής τους, επομένως, σε συνδυασμό με τις προσλαμβάνουσες γνώσεις που έχουν αποκτήσει και τις οποίες αποκτούν διαρκώς από το οικογενειακό τους περιβάλλον, δεν τους επιτρέπουν εν τέλει να αφομοιώνουν αυτού του είδους τα λεξιλογικά δεδομένα, με αποτέλεσμα να μη δύνανται να ανταποκριθούν κατάλληλα σε αυτά. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε πως σε σχολεία, όπου οι μαθητές προέρχονται από αγροτικές οικογένειες και περιβάλλοντα, τα λάθη που πραγματοποιούνται όσον αφορά τη γλωσσική διαταραχή και την αντίστοιχη αδυναμία χρήσης και παράλληλα αντίληψης των εκφράσεων και των λέξεων της Καθαρεύουσας, ήταν περιορισμένα. Στον αντίποδα, σε αστικά και ημιαστικά περιβάλλοντα και οικογένειες, τα παιδιά προέβαιναν σε ποικίλα λάθη και δεν μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν, αλλά και να κατανοήσουν στον αναμενόμενο βαθμό τις λέξεις και τις γλωσσικές συνιστώσες που προέρχονται από την Καθαρεύουσα. Σε κάθε περίπτωση, το δεδομένο αυτό, σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τη χρήση της τεχνολογίας, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και την παρεχόμενη εκπαίδευση στην εκάστοτε περιοχή διαμονής.

Ανακεφαλαιώνοντας, τα κοινά σημεία αναφοράς, που προκύπτουν από την ανασκόπηση των ευρημάτων της έρευνας, αφορούν την αδυναμία των μαθητών να αναγνωρίσουν τη σύνταξη των αρχαίων προθέσεων με δοτική πτώση, τη δυσχέρεια στην πρόσθεση αχώριστου μορίου ή προθήματος, στην ένωση δύο ή περισσότερων λέξεων και στην επιτυχή ανάκληση

γραμματικών κανόνων. Διαφαίνεται, δηλαδή, μία μη ικανοποιητική ανάπτυξη του πέμπτου και τελευταίου σταδίου της ορθογραφικής δεξιότητας, αυτό της παραγωγικής ορθογραφίας, καθώς οι μαθητές δε χειρίζονται με σωστό τρόπο τους ορθογραφικούς κανόνες. Τα γραπτά τους κείμενα δε διαθέτουν πλήρως ορθογραφημένη γραφή, ενώ όσα λάθη κάνουν τείνουν να σχετίζονται περισσότερο με το είδος της ιστορικής ορθογραφίας, με την οποία, όμως, δεν έχουν αποκτήσει μεγάλη εξοικείωση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Α. (2001). *Γλώσσα – Γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (3^η έκδ.). Ιωάννινα : Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Αργυροπούλου, Χ., Καβουκόπουλος, Φ., Πατούνα, Α. (2010). *Πανελλαδική έρευνα για τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών στο Γυμνάσιο και στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού*. Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Αργυροπούλου, Χ. (2011). Γλώσσα και εξουσία μέσα από ποικίλα κείμενα στην καθαρεύουσα και τη δημοτική μορφή της ελληνικής γλώσσας. Στο *Ελλήνων Γλώσσα και Εκπαίδευση. Πρακτικά 6^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης* (σσ. 705 – 719). Αθήνα : Gutenberg.
- Βεντούρα, Α. (1992). Η νομοθεσία περί διδακτικών βιβλίων. Μια εστία συγκρούσεων εκπαιδευτικού δημοτικισμού και αντιμεταρρυθμιστών (1907 – 1937). *Μνήμων*, 14, 91 – 114.
- Βλάχος, Γ. (2011). Το γλωσσικό ζήτημα. Ιστορική αναδρομή. Ο ρόλος και το έργο των Δ. Καταρτζή, Αδαμ. Κοραή, Νικ. Σοφιανού, Παν. Σούτσου, Γιαν. Ψυχάρη, Αλέξ. Πάλλη στο θέμα αυτό. Η επίλυση του προβλήματος. Στο *Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση. Πρακτικά 6^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης* (σσ. 720 – 726). Αθήνα : Gutenberg.
- Βουγιούκας, Α. (1994). *Το Γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη : Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών / Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Γαβριηλίδου, Ζ. (1999). *Ιστορία και δομή της Ελληνικής. (Μέρος Α' : Ιστορία)*. Πανεπιστημιακές παραδόσεις. Αλεξανδρούπολη.

- Δερβίσης, Ν. Σ. (1987). *Μεθοδολογία της διδακτικής και ειδική μεθοδολογία της διδασκαλίας – μάθησης με σύγχρονα διδακτικά μοντέλα και δείγματα εφαρμογών*. Θεσσαλονίκη : (χωρίς έκδοση). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού – Γυμνασίου*, (2011). Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ζαχαράκης, Ν. (2011). Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στο γλωσσικό μάθημα (1917 – 1931). Στο *Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση. Πρακτικά 6^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης* (σσ. 236 – 246). Αθήνα : Gutenberg.
- Ιορδανίδου, Α. (1999). *Οδηγός της Νεοελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκη.
- Καμαρούδης, Σ. Ε. (1995). *Γλωσσών περιήγησις. Οι γλώσσες του κόσμου και η ελληνική*. Θεσσαλονίκη : Εκδοτικός οίκος Αντ. Σταμούλη.
- Κακούλα, Ε. (2010). *Το γλωσσικό μάθημα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατά την περίοδο 1830 – 1976. Εκπαιδευτική πολιτική και παιδαγωγικές διαστάσεις*. (Διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κίτσου, Κ. Ι. (1992). *Ειδική Διδακτική* (γ' έκδ.). Αθήνα : Δωδώνη.
- Κοτρώτσου – Λόντου, Τ. (2004). Το ελληνικό γλωσσικό ζήτημα. *Επιστημονικό Βήμα* (3), 40 – 56.
- Μαργαρίτη – Ρόγκα, Μ., Κυριαζής, Δ., Λιώσης, Ν., Παπαναστασίου, Γ. (2016). *Ελληνική γλώσσα III. Νέα ελληνική. Πανεπιστημιακές Παραδόσεις*. Θεσσαλονίκη.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας : Με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων* (2^η έκδ.). Αθήνα : Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Παντελιάδου, Σουζάνα (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαναστασίου, Γιώργος (2008). *Νεοελληνική ορθογραφία : Ιστορία, θεωρία, εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη : Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών / Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό σχολείο*, (2011). Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τάτσης, Γ. (2001). *Το γλωσσικό μάθημα. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις διδασκαλίας*. Αθήνα : Γ. Γεωργαλάς.
- Τζακώστα, Μ. (2011). Ιστορικές μεταρρυθμίσεις του ορθογραφικού συστήματος της ελληνικής : μια αναθεώρηση που επίκειται. Στο *Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση. Πρακτικά 6^{ου} Επιστημονικού*

- Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης (σσ. 510 – 521). Αθήνα : Gutenberg.
- Φτερνιάτη, Α. (2011). Η Διδακτική της Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση τις τρεις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα. Ένα σύντομο ιστορικό μεταρρυθμιστικών προσπαθειών. Στο *Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση. Πρακτικά 6^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης* (σσ. 913 – 925). Αθήνα : Gutenberg.
- Χατζησαββίδης, Σ., Χατζησαββίδη, Α. (2011). *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α', Β' Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα : Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Χριστίδης, Α. Φ. (2005). *Ιστορία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας*. Θεσσαλονίκη : Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).
- Altrichter, Herbert, Posch, Peter, Somekh, Bridget (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους* (Μαρία Δεληγιάννη, μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mackridge, P. (2009). *Η νεοελληνική γλώσσα. Περιγραφική ανάλυση της νεοελληνικής κοινής*. Αθήνα : Πατάκη.
- Martinet, A. (1997). *Στοιχεία Γενικής Γλωσσολογίας* (3^η έκδ.). Θεσσαλονίκη : Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Ξενόγλωσση

- Protopapas, A., Fakou, A., Drakopoulou, S., Skaloumbakas, C., & Mouzaki, A. (2013). What do spelling errors tell us? Classification and analysis of errors made by Greek schoolchildren with and without dyslexia. *Reading and Writing*, 26 (5), 615-646.

Ιστοσελίδες

- Ντίνας, Κ.Δ. (2011). *Το γλωσσικό ζήτημα στην Ελλάδα*. Διατίθεται στο : <https://www.pemptousia.gr/2015/08/to-glossiko-zitima-stin-ellada/>
- Σκούρα, Λ. (2012). *Γλωσσικό ζήτημα και εκπαίδευση κατά το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα*. Διατίθεται στο : http://www.elliepek.gr/documents/60_synedrio_eisigiseis/106_Skoura.pdf

Βιογραφικό σημείωμα

Παραπομπή: Κολιούση Π. (2024) Λάθη των μαθητών του δημοτικού σχολείου: από την Καθαρεύουσα στη Δημοτική, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 91/2024, σ.σ. 52-77 Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

Η Κολιούση Παναγιώτα γεννήθηκε στις 26 Απριλίου του 1990 και κατάγεται από τη Βερενίκη Ιωαννίνων. Φοίτησε στο 11^ο Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων, στο Πειραματικό Γυμνάσιο της Ζωσιμαίας Σχολής και στη συνέχεια στο 1^ο Γενικό Λύκειο Ιωαννίνων. Μιλάει δύο γλώσσες, Αγγλικά και Γερμανικά. Σπούδασε στο Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Έκανε μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές στην ίδια σχολή, στην κατεύθυνση *Γλώσσα και Παιδική Λογοτεχνία*. Κύριος τομέας των επιστημονικών της ενδιαφερόντων είναι η Γλωσσολογία και η Διδακτική της Γλώσσας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΕΡΕΥΝΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:
«ΛΑΘΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ
ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ: ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΑΘΑΡΕΥΟΥΣΑ ΣΤΗ
ΔΗΜΟΤΙΚΗ»**


**ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΤΥΠΟΥ ΓΙΑ ΤΟΥΣ
ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΣ Ε΄ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ**

**ΥΠΟΨΗΦΙΑ ΔΙΔΑΚΤΩΡ:
ΚΟΛΙΟΥΣΗ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ**

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2021

Όνομα μαθητή: _____
Δημοτικό

Σχολείο:

 **Να κυκλώσετε δίπλα από κάθε λέξη ή φράση το σύμβολο «Σ», αν η λέξη είναι γραμμένη με το σωστό τρόπο ή το σύμβολο «Λ», αν η λέξη είναι γραμμένη με λάθος τρόπο.**

1. Πολιτεία	Σ / Λ
2. Πλατία	Σ / Λ
3. Αλήθεια	Σ / Λ
4. Κοινωνία	Σ / Λ
5. Βραδεία	Σ / Λ
6. Εγεννήθη	Σ / Λ
7. Οικογενειακός (επίρρημα)	Σ / Λ
8. Εν κινήση	Σ / Λ
9. Συν τω χρόνω	Σ / Λ
10. Οι επικεφαλής	Σ / Λ
11. Συνέβει	Σ / Λ
12. Ο παρόν	Σ / Λ
13. Ο επιτυχών	Σ / Λ

14. Πυρετώδεις προσπάθειες	Σ / Λ
15. Οι διεθνείς σχέσεις	Σ / Λ
16. Λόγο του χιονιού	Σ / Λ
17. Περί εμφάνισης	Σ / Λ
18. Μεταδείδω	Σ / Λ
19. Τηλέφωνο	Σ / Λ
20. Υποβάλω	Σ / Λ
21. Λαθροθυρία	Σ / Λ
22. Κυνοκομείο	Σ / Λ
23. Συνενόηση	Σ / Λ
24. Διχόνοια	Σ / Λ
25. Ευτειχία	Σ / Λ
26. Αλληλοκατηγορία	Σ / Λ
27. Αμφιβάλω	Σ / Λ
28. Αληθός Ανέστη	Σ / Λ
29. Εγγυόμαι	Σ / Λ
30. Παρήγαγα	Σ / Λ
31. Διάχητος	Σ / Λ
32. Εισδύω	Σ / Λ

33. Εξ αρχής	Σ / Λ
34. Καλώς όρισες	Σ / Λ
35. Τελοσπάντων	Σ / Λ
36. Κατά γης	Σ / Λ
37. Αποστέλω	Σ / Λ
38. Συμετέχω	Σ / Λ
39. Προ παντών	Σ / Λ
40. Υποβάλλω	Σ / Λ

 Ανάπτυξη κειμένου υπό την υπαγόρευση του δασκάλου.

Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας!



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΕΡΕΥΝΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:
«ΛΑΘΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ
ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ: ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΑΘΑΡΕΥΟΥΣΑ ΣΤΗ
ΔΗΜΟΤΙΚΗ»**

**ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΤΥΠΟΥ ΓΙΑ ΤΟΥΣ
ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΣ ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ**

**ΥΠΟΨΗΦΙΑ ΔΙΔΑΚΤΩΡ:
ΚΟΛΙΟΥΣΗ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ**

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2021

Όνομα μαθητή: _____

Δημοτικό

Σχολείο:

✚ Να κυκλώσετε δίπλα από κάθε λέξη ή φράση το σύμβολο «Σ», αν η λέξη είναι γραμμένη με το σωστό τρόπο ή το σύμβολο «Λ», αν η λέξη είναι γραμμένη με λάθος τρόπο.

1. Το υπάρχον καθεστώς	Σ / Λ
2. Ηττοπαθής άνθρωπος	Σ / Λ
3. Επικήκης κριτική	Σ / Λ
4. Αναδείχθηκε νικητής	Σ / Λ
5. Εκπεδευομαι	Σ / Λ
6. Συμαθητής	Σ / Λ
7. Επίλυση	Σ / Λ
8. Απορίπτω	Σ / Λ
9. Πρωσκεκλημένος	Σ / Λ
10. Επιτυχώς	Σ / Λ
11. Εσπεριδοειδές	Σ / Λ
12. Αυτοπροσώπος	Σ / Λ
13. Η επίτιμος	Σ / Λ

14. Συμβαίνει	Σ / Λ
15. Συλαμβάνω	Σ / Λ
16. Καταρχείν	Σ / Λ
17. Αφενώς	Σ / Λ
18. Κατηλημένος	Σ / Λ
19. Απέκτισα	Σ / Λ
20. Οικογενειακός (επίρρημα)	Σ / Λ
21. Η οδός Μητροπόλεως	Σ / Λ
22. Πλησίον πεζοδρόμου	Σ / Λ
23. Πλήρος ανακαινισμένο	Σ / Λ
24. Το προλαμβάνειν	Σ / Λ
25. Τριμένος	Σ / Λ
26. Παρήγγειλα	Σ / Λ
27. Διεξήχθει	Σ / Λ
28. Προσκεκλημένος	Σ / Λ
29. Το αειθαλές δέντρο	Σ / Λ
30. Τα διεθνοί μέσα	Σ / Λ
31. Οριζοντίως	Σ / Λ
32. Ανατήθεμαι	Σ / Λ

Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας!

ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΕΙΣ

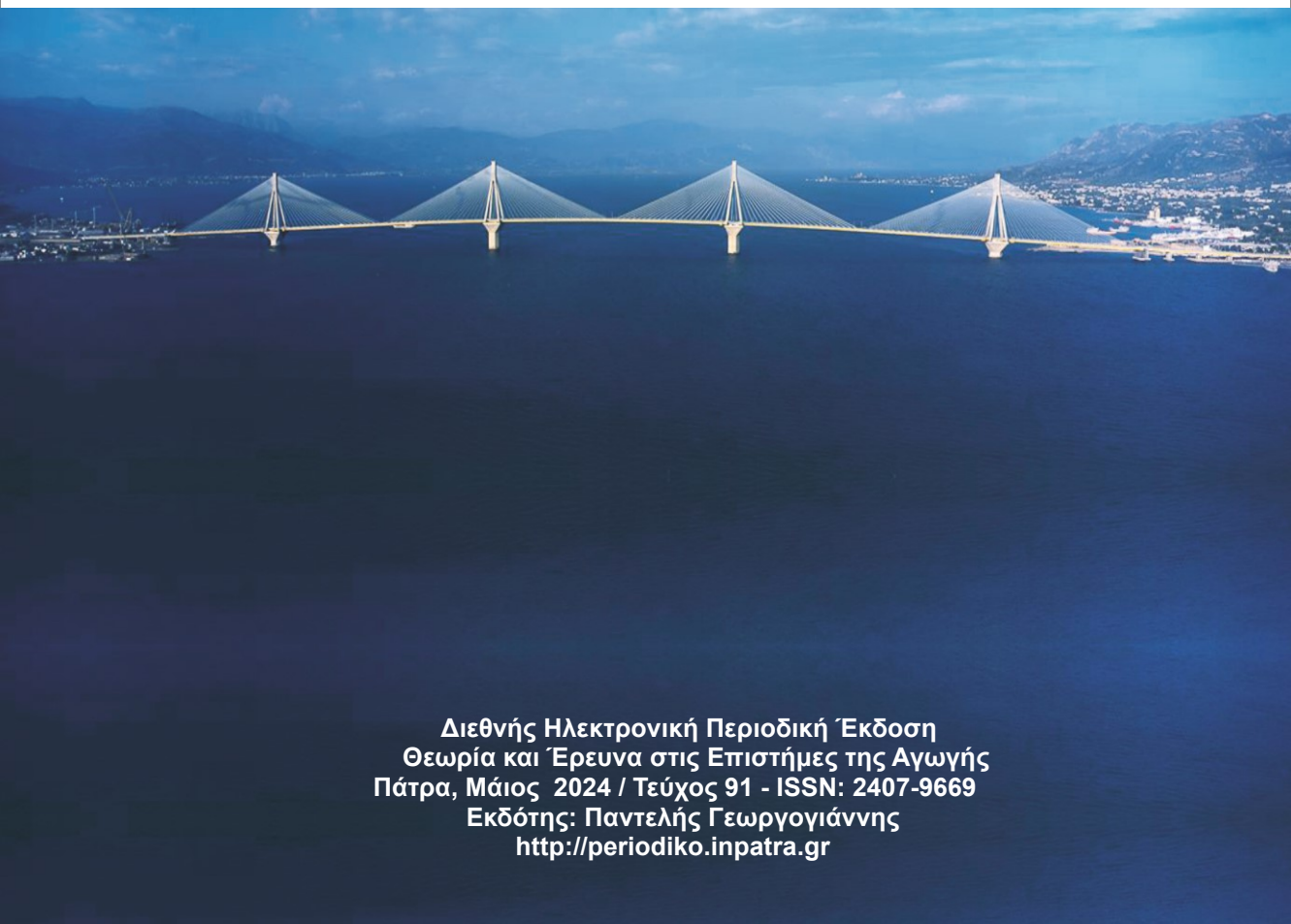
1. Ο κάθε μαθητής συμπληρώνει το μικρό του όνομα (προαιρετικά) και το σχολείο στο οποίο φοιτά.
2. Κάθε μαθητής συμπληρώνει ένα μόνο έντυπο και χωρίς τη βοήθεια του δασκάλου.
3. Το κείμενο, το οποίο θα υπαγορεύσει ο δάσκαλος στους μαθητές της Ε΄ Δημοτικού είναι το παρακάτω:

«Η σχεδίαση και η υλοποίηση της πλατείας στο κέντρο της πόλης αποτελεί μέριμνα της πολιτείας. Οι επικεφαλείς των δημοτικών αρχών οφείλουν να υποβάλλουν την πρότασή τους στο αρμόδιο Υπουργείο προς έγκρισή της. Πρωτεύον μέλημά τους θα πρέπει να αποτελεί προ πάντων η επαρκής παρουσία πρασίνου στο χώρο λόγω της διάχυτης συλλογικής οικολογικής συνείδησης των κατοίκων της πόλης μας. Τέλος, θα πρέπει να προβλέπεται η πρόσβαση στο χώρο ατόμων με ειδικές ανάγκες κάτι το οποίο οφείλει να θεωρείται αυτονόητο εξ αρχής.»

4. Το κείμενο, το οποίο θα υπαγορεύσει ο δάσκαλος στους μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού είναι το παρακάτω:

«Τα διεθνή μέσα ενημέρωσης μεταδίδουν πλήρως αυτές τις ώρες τη μεγαλοπρεπή τελετή αναγόρευσης του νέου Προέδρου της Δημοκρατίας. Προσκεκλημένοι στην τελετή είναι επίτιμοι αρχηγοί της Κυβερνήσεως, καθώς και δημοφιλή κομματικά στελέχη. Ο νέος Πρόεδρος απηύθυνε διάγγελμα στο οποίο, μεταξύ άλλων, ανέφερε την πρόθεσή του να συμβάλλει με κάθε τρόπο στην ευημερία και την πρόοδο του ελληνικού λαού. Βασική του επιδίωξη, τέλος, θα είναι η

επικράτηση της αξιοκρατίας και της δικαιοσύνης σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής και πολιτικής ζωής.»



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Μάιος 2024 / Τεύχος 91 - ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης
<http://periodiko.inpatra.gr>