

ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΟ ΠΡΟΣΚΗΝΙΟ

Οι ερευνητικές δραστηριότητες
στο χώρο της εκπαίδευσης

ΜΗΝΙΑΙΑ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΕΝΩΣΗΣ ΕΛΛΗΝΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ ΤΕΥΧΟΣ 37 - ΜΑΪΟΣ 2021 - ΤΙΜΗ 6€



ΕΝΩΣΗ ΕΛΛΗΝΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ

EDITORIAL LETTER

ΕΙΝΑΙ ΓΕΓΟΝΟΣ Η ΕΚΔΟΣΗ 37 ΤΕΥΧΩΝ ΤΟΥ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟΥ ΜΑΣ

ΕΧΕΤΕ ΣΤΑ ΧΕΡΙΑ ΣΑΣ ΤΟ ΤΕΥΧΟΣ Νο 37 ΚΑΙ
ΣΤΟ ΕΠΟΜΕΝΟ ΤΡΙΜΗΝΟ ΘΑ ΚΥΚΛΟΦΟΡΗΣΟΥΝ ΤΑ ΤΕΥΧΗ 38ο – 39ο – 40ο

Αγαπητοί μας αναγνώστες

Η Ε.Ε.Φ κάνει την παρέμβαση της στο εκπαιδευτικό σύστημα, γι αυτό το λόγο έχει φέρει κοντά στην εκπαιδευτική κοινότητα αυτό το περιοδικό, ώστε να μπορεί να εκφραστεί, ο κάθε συνάδελφος.

Με τη σημαία της παρέμβασης τα εκπαιδευτικά δρώμενα, ξεκινάμε μια έγκυρη και ξεχωριστή προσπάθεια, ώστε οι δράσεις μας στις εκπαιδευτικές εξελίξεις να είναι σημαντικές και διακριτές.

Ο στόχος μας είναι, ο εκπαιδευτικός της τάξης να γίνει πρωταγωνιστής των εκπαιδευτικών εξελίξεων, έτσι του δίνουμε βήμα να καταθέσει την δική του άποψη, τη δική του προσέγγιση, ώστε να ακουστεί από αυτούς, που έχουν ευθύνη να σχεδιάσουν το εκπαιδευτικό μας σύστημα και για αυτό θέλουμε η πολιτεία να δει θετικά την όλη πρωτοβουλία μας.

Καθημερινώς δηλώνουμε, ως Διοικητικό Συμβούλιο της Ε.Ε.Φ, ότι η κοινωνία έχει ρόλο στη σχεδίαση του εκπαιδευτικού συστήματος και η δομή του είναι και δική της υπόθεση της, αυτό το στόχο, πάμε να κάνουμε πράξη, με την έκδοση του περιοδικού μας,

«ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΟ ΠΡΟΣΚΗΝΙΟ»

Η προσπάθεια μας είναι, να έχει το συγκεκριμένο περιοδικό πρωτοτυπία και καινοτομία με διακριτό εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Έτσι με μια ομάδα ξεχωριστών Στελεχών της Εκπαίδευσης, στοχεύουμε να δημοσιοποιήσουμε όλο το εκπαιδευτικό έργο, που έχουμε υλοποιήσει και υλοποιούμε και αφορά εκπαιδευτικές δράσεις σε πολλούς τομείς της εκπαίδευσης.

Η Ε.Ε.Φ, με όπλο τα επιμορφωτικά σεμινάρια, έχει δώσει ένα μεγάλο και πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό σε εκατοντάδες αποφοίτους Πανεπιστημιακών Σχολών και εκτιμά ότι κάτι πολύτιμο και σημαντικό, θα δημοσιοποιηθεί μέσω των άρθρων που καταχωρούμε και τα οποία αφορούν τα εκπαιδευτικά δρώμενα με καινοτόμες ιδέες και προτάσεις.

Δείτε τα επιμορφωτικά σεμινάρια που υλοποιεί, η Ε.Ε.Φ, αυτή τη χρονική περίοδο, στο www.eef.gr !!!!!

Ζητάμε από τους συγγραφείς των άρθρων, αυτό το υλικό που έχουν επεξεργαστεί να διαμορφωθεί, ως μια εκπαιδευτική άποψη και πρόταση, που θα έχει ξεχωριστό ενδιαφέρον και θα είναι μια εποικοδομητική πρωτοβουλία.

Μετά την πρόσκληση, που έχουμε απευθύνει σε όσους έχουν επιμορφωθεί στα σεμινάρια της Ε.Ε.Φ και σε όσους έχουν υλικό από καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις, έχουν φτάσει στην εκδοτική ομάδα, πάνω από χίλια εξακόσια (1600) άρθρα, τα οποία κρίνονται από πενταμελή επιστημονική επιτροπή και μετά δημοσιεύονται στο έγκριτο περιοδικό μας.

Ο τίτλος του περιοδικού μας, είναι "Οι Εκπαιδευτικοί στο Προσκήνιο" και τα πρώτα 37 τεύχη του έχουν εκδοθεί και θα εκδοθούν άλλα 5 τεύχη, έως τον Σεπτέμβριο του 2021.

Ευελπιστούμε, ότι πολλοί συνάδελφοι θα συνεχίσουν να αγκαλιάζουν την ιδέα μας και την προσπάθεια μας και θα συμμετέχουν, ως αρθρογράφοι ή κριτές άρθρων, στην όλη δομή του περιοδικού μας.

Στα τριάντα επτά τεύχη που έχουν εκδοθεί, έχουν συμμετάσχει άνω των χιλίων εκατό (1100) συγγραφείς άρθρων και υπάρχει η σύμπτυξη με άνω των εξακοσίων (600) Στελεχών της Εκπαίδευσης.

Ας κάνουμε πράξη το όραμά μας, που είναι, η εκπαίδευση των πολιτών μιας χώρας, δεν είναι μόνο θέμα του εκάστοτε Υπουργού Παιδείας, άλλα είναι υπόθεση και ευθύνη όλων μας.

Συνάδελφε, γίνε και εσύ αρθρογράφος, μπορείς.

Ας σηματοδοτήσει αυτή η έκδοσή μας, την αλλαγή του Εκπαιδευτικού μας Συστήματος.

Δες την πρόσκληση συγγραφής άρθρων, στο site της Ε.Ε.Φ www.eef.gr.

Για την εκδοτική ομάδα της Ε.Ε.Φ.

Βαβουγιός Διονύσης, Μπαμπαρούτης Χαράλαμπος, Φιλντίσης Παναγιώτης,
Τσιμή Ροδόκλεια, Πόταρη Δέσποινα, Κουσκουλή Παναγιώτα, Παναγιωτοπούλου Γεωργία,
Παρασκευοπούλου Κατερίνα, Μοσχοβάκου Αναστασία, Ανέστη Ελένη, Μαυριδη Νικολέτα

ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΟ ΠΡΟΣΚΗΝΙΟ

ΤΡΙΜΗΝΙΑΙΑ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΕΝΩΣΗΣ ΦΥΣΙΚΩΝ
Μάιος 2021 ΤΕΥΧΟΣ 37
ISSN: 27326020

www.eef.gr

ΙΔΙΟΚΤΗΣΙΑ:

ΕΝΩΣΗ ΕΛΛΗΝΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ,
Γριβαίων 6, 10680 Αθήνα
τηλ: 210 3635701 - Fax: 210 3610690
web: www.eef.gr
email: eef.athens@gmail.com

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟ ΝΟΜΟ:

Θεοδοσίου Στράτος, Πρόεδρος ΕΕΦ

ΚΡΙΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

Αθανασάκης Αρτέμις

Δρ. Φυσικών και Περιβαλλοντικών Επιστημών

Αραβαντινός Αθανάσιος

Καθηγητής ΤΕΙ ΑΘΗΝΑΣ

Βαβουγιός Διονύσης

Καθηγητής Παν. Θεσσαλίας

Γιαλούρης Παρασκευάς

Σχ. Σύμβουλος Β/θμιας Εκπαίδευσης

Δημητράκης Βασίλειος

Μαθηματικός, Στέλεχος της εκπαίδευσης

Γουρνάροπουλος Γεώργιος

Στέλεχος της εκπαίδευσης

Γραμματικάκης Ιωάννης

Καθηγητής ΕΚΠΑ

Δελέγκος Νικόλαος

Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ

Καλοβρέκκης Κωνσταντίνος

Δρ. Πληροφορικής, Μεταδιδακτορικός Ερευνητής

Κεχαρή Ζαχαρούλα

Σχ. Σύμβουλος Β/θμιας Εκπαίδευσης

Κολλάς Σπύρος

Δρ. Φυσικός, Στέλεχος της εκπαίδευσης

Κωνσταντίνου Χαράλαμπος

Καθηγητής Παν. Ιωαννίνων

Μανώλογλου Μιχαήλ

Ιστορικός

Μολοχίδης Αναστάσιος

Επίκουρος καθηγητής ΑΠΘ

Σκορδούλης Κωνσταντίνος

Καθηγητής ΕΚΠΑ

Τσιτομενέας Στέφανος

Δρ. Φυσικός, Ηλεκτρονικός & Ραδιοηλεκτρονικός

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΥΛΗΣ:

Φιλντίσης Παναγιώτης

Καθηγητής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

Βαβίτσας Ιωάννης

Βαρβαρέσος Βαγγέλης

Βρακάς Γεώργιος

Βουρλιάς Κωνσταντίνος

Γεώργια Αναστασία

Καλαχάνης Κωνσταντίνος

Λεβίγκου Δήμητρα

Νιγιάννης Ανδρέας

Πάνου Ευαγγελία

Παπαγεωργίου Σωτήρης

Πετρόπουλος Μιχαήλης

Σαλβαρά Μαρίνα

Τασσοπούλου Ελίνα

Ψαχούλας Ιωάννης

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΣΥΝΤΑΞΗΣ:

Πολυχρονάτος Κώστας

Ταχ. Διεύθυνση: Γριβαίων 6, 10680 Αθήνα

Τηλ: 210 3635701 - Fax: 210 3010693

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΕΚΔΟΣΗΣ

Γεώργια Αναστασία, τηλ.: 210 3635701

Αλεξοπούλου Κατερίνα

Τηλ: 2112151181 Κιν.: 6932406186

email: alexokaiti@gmail.com

- 4** Τα Οθωμανικά λουτρά της Θεσσαλονίκης. Η χρήση, ο ρόλος και η αξία τους στη ζωή της πόλης
Ευανθία Τόλκα
Χρήστος Κόλτσος
Σταύρος Κόλτσος
Ελευθερία Παναγιωτίδου

- 15** ΓΝΩΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΑ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΤΗΣ ΔΕΠ-Υ, ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟ DSM-IV
ΓΕΩΡΓΙΟΣ Α. ΒΡΑΚΑΣ

- 21** ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΤΗΣ ΔΕΠΥ
ΛΑΖΑΡΙΔΟΥ ΓΕΝΟΒΕΦΑ

- 25** Η Ψηφιακή Τάξη και ο ρόλος των Κοινωνικών Δικτύων στην Εκπαίδευση
ΕΥΓΕΝΙΑ ΔΕΝΔΗ

- 29** Η σπουδαιότητα της σχολικής κουλτούρας των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών κοινοτήτων στη συμπεριληπτική εκπαίδευση
Μέτσικας Παναγιώτης

- 32** Ο ρόλος της Συμβουλευτικής στον σχεδιασμό- προγραμματισμό δράσεων της σχολικής μονάδας
Μήτσουρας Εμμανουήλ Αθανάσιος

- 35** Ο κοινωνικός αποκλεισμός στα άτομα με αναπηρίες
Αναγνώστου Παναγιώτης

- 40** Η σημασία της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική διαχείριση του πολιτισμικού πλουραλισμού
Ιωάννης Μιχόπουλος



43 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΑΓΑΘΟΥ ΩΣ ΒΑΣΙΚΗ ΟΝΤΟΛΟΓΙΚΗ ΑΡΧΗ
ΣΟΦΙΑ ΠΑΝΟΠΟΥΛΟΥ

47 Η πρόκληση της τηλεκαίδεισης στα Σχολεία
Δεύτερης Ευκαιρίας: Μελέτη περίπτωσης στο
Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Πύργου, στο εκτός
έδρας τμήμα Αμαλιάδας
Βασιλική Τράπαλη
Χριστίνα Φούντζουλα
Ευσταθία Παπαγεωργίου
Μαρία Τράπαλη
Πέτρος Καρκαλούσος

55 ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΡΟΛΗΨΗΣ
ΚΑΙ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΣΤΟ
ΣΧΟΛΕΙΟ. ΜΙΑ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ
ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΕΠΟΧΗΣ
Στρατής Θεοδώρου

58 ΦΟΡΕΙΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΠΕΝΘΟΥΝΤΑ ΠΑΙΔΙΑ
Ιωάννης Γαλνός

61 ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ
ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ
ΠΑΥΛΟΥ ΕΛΕΝΗ



Τα Οθωμανικά λουτρά της Θεσσαλονίκης. Η χρήση, ο ρόλος και η αξία τους στη ζωή της πόλης

Ευανθία Τόλκα, *M.Sc, Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδος, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 1ο Δημοτικό Σχολείο Καλαμπακίου*

Χρήστος Κόλτσης, *M.Sc, Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, M.Sc, Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδος, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Διευθυντής 2ου Γ.Ε.Λ Δράμας*

Σταύρος Κόλτσης, *M.Sc Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, M.Sc, Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδος, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 4ο ΓΕΛ Δράμας*

Ελευθερία Παναγιωτίδου, *M.Sc, Κλινική - Συμβουλευτική Ψυχολόγος*

Η χρήση του λουτρού είναι τόσο παλαιά όσο άλλωστε και η ιστορία του ανθρώπου. Εκτός όμως από την προφανή λειτουργική χρήση ο χώρος αυτός προσωπικής υγιεινής, ψυχικής και πνευματικής κάθαρσης ασκούσε πάντα ένα σημαντικό κοινωνικοθηραπευτικό ρόλο για τους ανθρώπους, ανά τους αιώνες.

Η χρήση του λουτρού, αποτελεί το ειδοποιό γνώρισμα του Δυτικού πολιτισμού σε σχέση με τον Ανατολικό, τουλάχιστον όπως μάς είναι γνωστός στο πλαίσιο της Οθωμανικής αυτοκρατορίας.

Το χαμάμ (ατμόλουτρο) συνιστά ένα από τα πλέον ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ίχνη της Τουρκικής κουλτούρας στον Ελλαδικό αστικό χώρο. Αποτελεί ένα από τα κυριότερα δείγματα της οθωμανικής αρχιτεκτονικής, αναγκαίο και αναφαίρετο στοιχείο της καθημερινής ζωής των μουσουλμανικών κοινοτήτων, αφού αφενός το Ισλάμ επιβάλλει τις νίψεις στους πιστούς του και αφετέρου οι συνθήκες ύδρευσης καθώς και το κοινωνικοοικονομικό συγκείμενο της εποχής δεν άφηναν σημαντικά περιθώρια για ιδιωτικά λουτρά. Το χαμάμ, άρρηκτα συνδεδεμένο με τη μουσουλμανική θρησκεία και κατ' επέκταση με τη θρησκευτική επιταγή της συχνής σωματικής καθαριότητας των πιστών αναδεικνύεται σε κέντρο ψυχαγωγίας αλλά και κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Αντικείμενο της μελέτης με τίτλο «Τα Οθωμανικά λουτρά της Θεσσαλονίκης. Η χρήση, ο ρόλος και η αξία τους στη ζωή της πόλης», αποτελούν τα εν ζωή Οθωμανικά λουτρά στην πόλη της Θεσσαλονίκης, η κοινωνικοπολιτισμική τους διάσταση στη ζωή της πόλης καθώς έχουν ανακηρυχθεί ως μνημεία της Οθωμανικής εποχής.

Η πόλη και το νερό

Ένας σημαντικός παράγοντας που συνέτεινε στην επιλογή της θέσης για

την ίδρυση της Θεσσαλονίκης στη συγκεκριμένη τοποθεσία αλλά και στην εξέλιξη της πόλης ήταν και το άφθονο διαθέσιμο νερό. Η πόλη, χωροθετημένη στην απόληξη μιας σειράς υψωμάτων, διέθετε πλούσιο υπόγειο υδροφόρο ορίζοντα, ο οποίος τροφοδοτούσε διαχρονικά τα άφθονα πηγάδια και τις πηγές στο εσωτερικό της, ενώ πηγές με καλής ποιότητας νερό βρίσκονταν σε μικρές, σχετικά, αποστάσεις από αυτή, στον ορεινό όγκο του Χορτιάτη και στις λοφώδεις και πεδινές περιοχές βορείως (Γκαλά-Γεωργιλιά, 2015).

Στην ύπαρξη του πλούσιου υδροφόρου ορίζοντα οφείλονταν επίσης και η πλούσια βλάστηση της πόλης. Δεν είναι τυχαίο εξάλλου το γεγονός ότι τον 1ο π.Χ αιώνα, ο Έλληνας γεωγράφος και περιηγητής Στράβωνας οριοθέτησε την πόλη της Θεσσαλονίκης αναφορικά με τα σημαντικότερα ποτάμια και τους χειμάρρους που την περιέβαλλαν (Βαγιωνά, 2004).

Λίγο μετά την ίδρυση της νέας τους πόλης, οι κάτοικοι αντλούσαν νερό από τους υπόγειους υδροφορείς, σκάβοντας πηγάδια.

Τα χειροποίητα πηγάδια κάλυψαν τις ανάγκες σε νερό αμέσως μετά την ίδρυση της πόλης, στο τέλος του 4ου π.Χ αιώνα.

Ένας μεγάλος αριθμός από αυτά βρέθηκε σε σχέδια σπιτιών, δημόσιους χώρους, ή ακόμη και σε κοιμητήρια (Καϊαφά-Σαροπούλου, 2014α).

Ο τρόπος αυτός της ύδρευσης διατηρήθηκε μέχρι το 17ο αιώνα. Η ανάπτυξη όμως της πόλης και η ταυτόχρονη συγκέντρωση όλο και μεγαλύτερου αριθμού κατοίκων, προκάλεσε αυξημένες ανάγκες ύδρευσης οι οποίες δεν ήταν εφικτό να καλυφθούν από το νερό των πηγαδιών. Συνεπώς χρειάστηκε να μεταφερθεί νερό στην πόλη απ' έξω, κυρίως από τα γύρω βουνά που είχαν πηγές με τρεχούμενο νερό. Ένα άλλο εξίσου σημαντικό πλεονέκτημα, που και πάλι εξασφάλιζε η θέση της Θεσσαλονίκης ήταν ότι το νερό αυτό των πηγών μπορούσε να μεταφερθεί μέσα στην πόλη με φυσική ροή, λόγω της υψομετρικής διαφοράς (Βαγιωνά, 2004).

Κατά τον 2° αιώνα π.Χ. όμως και με την κατασκευή της Εγνα-



τίας Οδοῦ, ἡ κατάσταση ἀλλάξε. Ἡ συνακόλουθη αὐξηση τοῦ πληθυσμοῦ τῆς πόλης καὶ ἡ παράλληλη κατασκευὴ λουτρῶν, δημόσιων κτισμάτων καὶ ἄλλων οἰκοδομημάτων προξένησαν μεγαλύτερες απαιτήσεις σε νερό. Ἡ υδροδότηση τῆς Θεσσαλονίκης στράφηκε κυρίως σε τρεῖς περιοχές: α) τὶς πηγές τοῦ Χορτιάτη, β) τὶς πηγές τοῦ Ρετζικίου, καὶ γ) τὶς πηγές τοῦ Λεμπέτ (Μέλφος, 2013, Ταμιωλάκης, 1985).

Ὁ Χορτιάτης εἶναι ἓνα ἀπὸ τὰ τρία σημεῖα ποὺ τροφοδοτοῦν με νερό τὴν πόλη ἀπὸ τὴ Ρωμαϊκὴ ἐποχὴ μέχρι σήμερα. Οἱ πηγές βρίσκονται στους πρόποδες τοῦ βουνοῦ σε υψόμετρο 400 ἕως 900 μέτρα. Τὸ υδραγωγεῖο τοῦ εἶναι ἔργο τῆς Ρωμαϊκῆς ἐποχῆς καὶ πιθανότατα ἔργο τοῦ 4ου αἰῶνα μ.Χ. ὅταν διοικητὴς τῆς πόλης ἦταν ὁ Γαλέριος.

Τὴν ἐποχὴ ἐκείνη ἡ πόλη πληροῦσε τὶς ἀπαραίτητες προϋποθέσεις γιὰ τὴν δημιουργία σημαντικῶν ἔργων, βρισκόταν σε οἰκονομικὴ ἀνθιση καὶ επικρατοῦσε εἰρήνη σ' αὐτήν. Ἐνα ἀκόμη στοιχεῖο ποὺ δηλώνει τὴν ἐποχὴ δημιουργίας τοῦ υδραγωγεῖο εἶναι ἡ υδατογέφυρα ποὺ βρίσκεται λίγο πρὶν μπούμε στο σημερινό χωριό τοῦ Χορτιάτη, τὸ κάτω μέρος τῆς εἶναι Ρωμαϊκό, τὸ ἀμέσως ἐπόμενο Βυζαντινὸ καὶ τὸ ἐπάνω Τούρκικο.



Απὸ διάφορες μαρτυρίες καὶ ἱστορικὲς πηγές προκύπτει τὸ συμπέρασμα ὅτι ἡ πόλη υδροδοτοῦνταν ἀπὸ τὸ νερό τοῦ Χορτιάτη το ὁποῖο εἰσέρρεε στὴν πόλη διανύοντας μὴ συγκεκριμένη διαδρομὴ πρὸς τὸ Πανόραμα, τὸ Ασβεστοχώρι ὡς τὸ Ἐπταπύργιο καὶ τέλος στὴν πόλη. Ἡ διαδρομὴ τοῦ δεν ἀλλάξε ουσιαστικά στα 1500 χρόνια λειτουργίας τοῦ, ἀφοῦ καὶ μέχρι τὸ 1975 υδροδοτοῦσε τὴν πόλη.

Στα χρόνια ποὺ ἀκολοῦθησαν, οἱ διάδοχοι τῶν Ρωμαίων, οἱ Βυζαντινοὶ συντηροῦσαν τὸ υδραγωγεῖο συνήθως με μόνιμο προσωπικό. Επιπλέον τὸ βελτίωσαν ἐπισκευάζοντάς το τὴν ἐποχὴ τοῦ Ιουστινιανοῦ με σκοπὸ τὴν αὐξηση τῆς ποσότητας τοῦ τρεχούμενου νεροῦ. Στὸ τέλος τῆς Βυζαντινῆς περιόδου οἱ διαρκεῖς πόλεμοι ἐξάντλησαν τὴν πόλη κι ἐτσι τὸ υδραγωγεῖο παραμελήθηκε.

Οἱ πηγές τοῦ Ρετζικίου βρίσκονταν σε υψόμετρο 350μ. ΒΑ τοῦ οικισμοῦ (ἡ σημερινὴ ονομασία τοῦ ὁποῖο εἶναι Πεύκα). Τὸ Ρετζικί, παράφραση τῆς τουρκικῆς λέξης Urendjick ποὺ σημαίνει «Μικρὸς Παράδεισος», ἦταν τοποθεσία με πολλὰ πλατάνια καὶ ἀργότερα οικισμός, στὶς βόρειες παρυφές τῆς πόλης, χαμηλότερα ἀπὸ τὸ Ασβεστοχώρι. Τὰ παλαιότερα εὐρήματα στὴ θέση τῶν πηγῶν χρονολογούνται ἀπὸ τὰ ρωμαϊκά χρόνια, τὸν 2°-3° αἰ. μ.Χ., ὅπου ἤδη ὑπῆρχε υδραγωγεῖο. Τὸ νερό πῆγαιζε ἀπὸ τὶς «Μεγάλες Πηγές», συλλεγόταν σε υδρομαστυτικές στοές καὶ διοχετεύονταν σε κτιστὸ ὀρθογώνιο κανάλι, σκεπασμένο με πέτρινες πλάκες καὶ ἐπιχρισμένο ἐσωτερικά με κουρασάνι (υδραυλικὸ κονίαμα).

Δυστυχῶς, οὔτε ἡ κατασκευὴ τοῦ καὶ ἡ διαδρομὴ τοῦ οὔτε καὶ ἡ διάρκεια τῆς λειτουργίας τοῦ μποροῦν νὰ αποσαφηνιστοῦν. Ἡ παρουσία τοῦ ἐπιβεβαιώνεται ἔμμεσα σε ἐπιγραφὴ τοῦ 2ου αἰῶνα μ.Χ., ποὺ ἀναφέρεται στὶς ἐργασίες μεταφοράς νεροῦ ποὺ βρίσκονται στο μέρος «Altias» (Kaiafa-Saroroulou, 2014b). Τὰ βυζαντινὰ ἀρχαιολογικὰ δεδομένα υποδηλώνουν

ὅτι τὸ μήκος τοῦ ἔφτασε τὰ 8 χλμ περίπου καὶ ὅτι τὸ τελικὸ σημεῖο βρίσκεται στο ἄλσος τῶν Συκεῶν, κοντὰ σε μὴ σύγχρονη δεξαμενὴ νεροῦ τῆς ΕΥΑΘ Α.Ε (Gala-Georgila, 2015; Tamio-lakis, 2015).

Στα βυζαντινὰ χρόνια, σε μικρὴ ἀπόσταση ἀπὸ τὶς Μεγάλες Πηγές Ρετζικίου καὶ τὸ ρωμαϊκὸ υδραγωγεῖο, ὑπῆρχαν καὶ οἱ «πηγές τῆς Αγ. Τριάδος», ποὺ τροφοδοτοῦσαν τὸ υδραγωγεῖο με σύστημα αγωγῶν (Μέλφος, 2013).

Κατὰ τὴ ρωμαϊκὴ περίοδο ἦταν ἀπαραίτητὴ ἡ οργανωμένη υδροδότηση καὶ στὶς δυτικὲς περιοχές τῆς πόλης, ὅπου βρισκόταν ἡ περιοχὴ τῶν ἱερῶν καὶ σημαντικὲς οἰκιστικὲς μονάδες. Τὸ κέντρο διανομῆς τοῦ νεροῦ προερχόταν ἀπὸ τὸ υδραγωγεῖο τοῦ Λεμπέτ ὅπου σώζονται λείψανα μεγάλης πλινθόκτιστης ρωμαϊκῆς δεξαμενῆς. Απὸ αὐτὴ θὰ πρέπει νὰ τροφοδοτοῦνταν μὴ σειρὰ κτηρίων καὶ δεξαμενῶν τῆς ρωμαϊκῆς περιόδου ποὺ ἐντοπίστηκε κατὰ μήκος τῆς νότιας πλευρᾶς τῆς σημερινῆς Αγίου Δημητρίου, στο τμήμα μετὰ τῶν σημερινῶν οδῶν Κάλβου καὶ Σουρῆ (Γκαλά – Γεωργιλᾶ, 2015).

Ὁ Ρωμαῖος Αυτοκράτορας Γαλέριος (3ος αἰῶνας μ.Χ.) ἀνακαίνισε καὶ βελτίωσε τὶς υδραυλικὲς υποδομὲς σε ὅλο τὸ αστικὸ δίκτυο. Τὸ υδραγωγεῖο ποὺ χτίστηκε τότε, ταυτόχρονα με τὴν κατασκευὴ τοῦ παλατιοῦ, πιθανότατα ἐξασφάλιζε τὴν προμήθεια συνεχοῦς νεροῦ.

Τὸ υδραγωγεῖο τοῦ Ρετζικίου δεν φαίνεται νὰ εἶχε σύνδεση με αὐτὸ τοῦ Λεμπέτ κατὰ τὴ βυζαντινὴ περίοδο (Γκαλά – Γεωργιλᾶ, 2015).

Τόσο τὸ ἐλληνικὸ ὅσο καὶ τὸ ρωμαϊκὸ αστικὸ δίκτυο ἀναμφίβολα εὐνοοῦσε τὴν ἀνάπτυξη ἐνὸς ἀρτια οργανωμένου δικτύου διανομῆς νεροῦ. Αὐτὸ συνίστατο κυρίως ἀπὸ πῆλινους σωλήνες καὶ πιο σπάνια ἀπὸ σωλήνες μολύβδου, ποὺ τροφοδοτοῦσαν ἀτομικοὺς καταναλωτές, δημόσια κτήρια καὶ μεγάλο ἀριθμὸ σιντριβανίων.



Κατὰ τὴ βυζαντινὴ περίοδο, τὸ νερό δεν χρησιμοποιοῦνταν μόνο γιὰ τὴν ὕδρευση καὶ τὴν υγιεινὴ, ἀλλὰ αξιοποιοῦνταν καὶ ὡς κινητήρια δύναμη. Ἐτσι κατασκευάστηκαν πολλοὶ ὑδρόμυλοι, τόσο μέσα ὅσο καὶ ἔξω ἀπὸ τὴν πόλη. Ἡ υπενοικίαση καὶ ἡ χρῆση τοὺς προσδιορίζονταν με αυτοκρατορικά διατάγματα. Ἐνα τέτοιο διάταγμα σώζεται στο τυπικὸ τῆς μονῆς τοῦ Παντοκράτορα Χριστοῦ στὴν Κωνσταντινούπολη. Σύμφωνα με αὐτὸ, παραχωροῦνταν στο Βασιλικὸ Ιατρικὸ Κέντρο, ὅπως θεωροῦνταν τὴν ἐποχὴ ἐκείνη ἡ μονή, τὰ δικαιώματα στο νερό τοῦ Χορτιάτη, στους αγωγούς ποὺ τὸ μετέφεραν καὶ στους μύλους ποὺ κινούνταν ἀπὸ αὐτὸ (Ταμιωλάκης, 1985).

Ὅπως εἶναι φυσικὸ, τὸ σύστημα ἀνασχεδιαζόταν καὶ μεταρρυθμιζόταν, μ' ἄλλα λόγια επικαιροποιούνταν κάθε τόσο ὥστε νὰ ἐξυπηρετοῦνται οἱ ἀνάγκες κάθε ἐποχῆς, χωρὶς ἀσφαλῶς νὰ διακόπτεται ἡ λειτουργία τοῦ. Ἐπειδὴ βασικὲς παράμετροι, ὅπως ἡ ἔκταση τῆς περιτειχισμένης πόλης, ἡ διαμόρφωση τοῦ ἀνάγλυφου τοῦ ἐδάφους, ἀλλὰ καὶ σταθερές ἀρχές λειτουργίας ποὺ υπαγορεύονται ἀπὸ τοὺς φυσικοὺς νόμους παρέμεναν ἀμετάβλητες, εἶναι δυνατόν πληροφορίες ποὺ ἀφοροῦν μὴ χρονικὴ περίοδο, ἀλλὰ ἔχουν χαθεῖ ἢ γιὰ τὶς ὁποῖες δεν διατί-

θενται επαρκή δεδομένα, να αναζητηθούν σε μία άλλη περίοδο, προγενέστερη ή επόμενη. Όπως παρατηρεί η Τ. Κιουσοπούλου, «οι πόλεις έχουν ένα χρόνο μεγάλου βεληνεκούς και η μορφή τους όπως αργά αποκρυσταλλώνεται εξίσου αργά και σταδιακά ανασυντίθεται και μετασχηματίζεται» (Κιουσοπούλου, 2013).

Η χρήση των υδάτων στην Οθωμανική περίοδο

Μετά την άλωση της Θεσσαλονίκης, ο Μουράτ Β' φρόντισε για την επισκευή όχι μόνο των τειχών και των φρουρίων, αλλά και του υδραγωγείου του Χορτιάτη. Αυτό πρέπει να είχε υποστεί πολλές φθορές τα προηγούμενα χρόνια, αφού ούτε οι Βυζαντινοί, ούτε οι Βενετισάνοι είχαν τη δυνατότητα να το επισκευάσουν, τόσο γιατί δεν μπορούσαν να διαθέσουν το ποσό που απαιτούσε η επιδιόρθωση αυτή, τη στιγμή που έλειπαν τα χρήματα για επιτακτικότερες ανάγκες, όπως ήταν η επισκευή των τειχών, όσο και γιατί δεν αποτολμούσαν να απομακρυνθούν από την πόλη, φοβούμενοι μήπως πέσουν στα χέρια των επιδρομέων που λυμαίνονταν την ύπαιθρο. Για τη συντήρηση του αγωγού ο Μουράτ εγκατέστησε πολλούς πρόσφυγες από διάφορους τόπους σε ένα καινούργιο χωριό (Yeni Koy), το οποίο ιδρύθηκε στη μέση περίπου της απόστασης από τον Χορτιάτη ως τη Θεσσαλονίκη. Οι κάτοικοι του χωριού αυτού έφεραν την υποχρέωση να διατηρούν σε καλή κατάσταση και να καθαρίζουν τον αγωγό, ενώ ταυτόχρονα εκτελούσαν και χρέη φρουρών. Ο Μουράτ κατασκεύασε και δεύτερη διακλάδωση προς τις δεξαμενές της μονής Βλατάδων, αλλά και νέες διακλαδώσεις μέσα στην πόλη, δεξαμενές, 20 δημόσιες κρήνες, ενώ ανήγειρε και το Λουτρό του Μπέη (Bey Hamami), γνωστό σήμερα και ως Λουτρά Παράδεισος (Δημητριάδης, 1983).

Με τις επισκευές του Μουράτ αυξήθηκε η ποσότητα νερού και ήταν σχεδόν ίδια με τη σημερινή. Το νερό του Χορτιάτη έπαιξε καταλυτικό ρόλο και στην ιστορία της Θεσσαλονίκης. Αναφέρουμε παραδειγματικά πως όταν ο Μουράτ ο Β' πολιορκούσε την πόλη δεν θα μπορούσε να το καταφέρει εάν δεν διέκοπτε την παροχή νερού από το Χορτιάτη. Οι κάτοικοι αποστερημένοι από νερό δεν μπορούσαν να αντισταθούν κι έτσι μοιραία κατακτήθηκαν.



Κατά τη διάρκεια του 16ου αιώνα η διασπορά του πληθυσμού της πόλης είχε σημαντική επίδραση στο οργάνωση του συστήματος διανομής νερού, το οποίο βελτιώθηκε σημαντικά και επεκτάθηκε (Gala-Georgila, 2015).

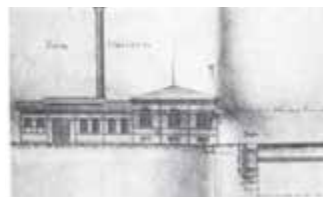
Το νερό του Χορτιάτη δεν επαρκούσε πλέον. Έτσι, το 1524 ο μεγάλος βεζίρης Σουλεϊμάν Α' και ο μπεηλέρμπεης της Ρούμελης Makbul Ibrahim Pasa επισκεύασε το υδραγωγείο του Λεμπέτ, η λειτουργία του οποίου είχε διακοπεί μετά την άλωση, για να ενισχύσει την υδροδότηση της πόλης και το νερό αυτό ονομάστηκε Yeni Su (= Νέο νερό) (Δημητριάδης, 1983). Ταυτόχρονα με το υδραγωγείο του Λεμπέτ επισκευάστηκε και το υδραγωγείο του Ρετζικίου και οι δύο αγωγοί κατέληγαν στη δεξαμενή της βορειοδυτικής άκρης των τειχών (Γκαλά – Γεωργιλιά, 2015). Είναι πολύ πιθανό αυτή η όδευση να κατασκευά-

στηκε κατά τα έργα του 1524, όταν ο συγκεκριμένος υδαταγωγός συνδέθηκε με εκείνον του Λεμπέτ.

Κατά τη διάρκεια των επόμενων αιώνων, η Θεσσαλονίκη γνώρισε μεγάλη ανάπτυξη, άρα η ανάγκη για φρέσκο νερό ήταν υψηλή, ειδικά αν λάβουμε υπόψη τον μεγάλο αριθμό δημοσίων λουτρών, έως και 300. Οι ανάγκες για νερό είχαν συνήθως εξασφαλιστεί με γεώτρηση, έως και 3000, σύμφωνα με τον ταξιδιώτη Εβλιγιά Τσελεμπή, ή χτίζοντας πολλές βρύσες μέσα στην πόλη.

Στις 5 Ιουνίου 1888 παραχωρήθηκε με αυτοκρατορικό διάταγμα (ιραδέ) στον επιχειρηματία Νεμλή-Ζαδέ-Χαμδή Εφέντη το προνόμιο της υδροδότησης του κεντρικού τμήματος της πόλης, το τμήμα δηλαδή στο οποίο ανήκαν, κυρίως, επιφανείς Τούρκοι από την ανώτερη οικονομικά τάξη και διοικητικοί υπάλληλοι. Ο Τούρκος επιχειρηματίας δημιούργησε Εταιρία με Βελγικά κεφάλαια, με την επωνυμία «COMPANIE OT-TOMANE DES EAUX DE THESSALONIQUE» δηλαδή «Οθωμανική Εταιρία Υδάτων Θεσσαλονίκης» και ανέλαβε την εκτέλεση έργων με βάση τις μελέτες Βέλγων μηχανικών. Μετά την υπογραφή της σύμβασης αυτής υποβλήθηκαν οι μελέτες και άρχισαν οι εργασίες στα 1890. Κατόπιν επιτόπιας έρευνας επιλέχθηκε η περιοχή της Κασκάρκας, πεδιάδα δίπλα στο Γαλλικό ποταμό (σημερινό Καλοχώρι) για την ανόρυξη γεωτρήσεων που παρείχαν άφθονο αρτεσιανό νερό, κατάλληλο για ύδρευση (Ταμιωλάκης, 1985).

Η εγκατάσταση νέου, σύγχρονου δικτύου ύδρευσης αποτέλεσε ένα από τα σημαντικότερα έργα υποδομής που υλοποιήθηκαν στη Θεσσαλονίκη στα τέλη του 19ου αιώνα. Η κατασκευή του κεντρικού αντλιοστασίου ανήκει στα έργα της πρώτης φάσης. Το νερό έφθανε με φυσική ροή στο κεντρικό αντλιοστάσιο, από όπου με τη συμβολή μεγάλων αντλιών διοχετευόταν αρχικά σε δύο και στη συνέχεια σε τρεις μεγάλες δεξαμενές (Βλατάδων, Κασσάνδρου, Ευαγγελίστριας) (Κόλλιας, 2011).



Ο ρόλος του λουτρού στην Οθωμανική κοινωνία

Η σκιώδης παρουσία της βυζαντινής λουτρικής παράδοσης ενίσχυσε την ιδέα των λουτρών ως μέσου κοινωνικής προβολής και η λουτρική συνήθεια κυριάρχησε στη δομή της τουρκικής ζωής (Παπαδοπούλου, 2008).

Το τουρκικό Λουτρό ενυπήρχε στην παράδοση των Τούρκων προτού εκείνοι εγκατασταθούν στην Ανατολία. Οι Οθωμανοί γνώρισαν τα λουτρά κυρίως από τον αραβικό κόσμο, στοιχεία τα οποία αφομοίωσαν και τελικά ενσωμάτωσαν στις δικές τους λουτρικές συνήθειες (Κανετάκη, 2004). Είναι χαρακτηριστικό ότι μεγάλα πολιτιστικά κέντρα, όπως η Δαμασκός και το Κάιρο λειτούργησαν ως κέντρα διάδοσης της λουτρικής παράδοσης και το αραβικό λουτρό διαμορφώθηκε και εξελίχθηκε μέσα από την επαφή και την επιρροή του από τα κλασικά, τα πτολεμαϊκά και τα ρωμαιοβυζαντινά αρχέτυπα. (Lunde, 2008; Κανετάκη, 2004). Μετέφεραν λοιπόν μια «λουτρική» τεχνογνωσία, η οποία αναμείχθηκε με τις προϋπάρχουσες των Ρωμαίων και των Βυζαντινών. Σ' αυτήν προστέθηκε και η θεώρηση των

Μουσουλμάνων για την υγιεινή, γεγονός που επέβαλε και η θρησκευτική τους πίστη, η οποία και διαμόρφωσε το είδος του επιδρωτικού λουτρού - χαμάμ (Κανετάκη, 2004).

Η λέξη hamam (χαμάμ) προέρχεται από την αραβική λέξη hammam που ερμηνεύεται ως πολύ θερμ(αντικ)ός χώρος, ως λουτρό, θερμοπηγή, ιαματικά λουτρό, θέρμες, θερμόλουτρο (α' μαρτυρία: 1387). Ακόμη συναντούμε και το λήμμα «humma», επίσης αραβικής προέλευσης, που σημαίνει «φωτιά» με τη γενική έννοια, και «πυρετός» (α' μαρτυρία: 1377), δίδωσ όμως να σχετίζεται με την έννοια του νερού. Το χαμάμ ή χαμάμι ορίζεται ως «θερμόλουτρον εν ξηρώ και θερμώ αέρι μετά μαλάξεων και πλύσεων δι' ύδατος, το τουρκικόν λουτρόν» (Σταματάκος, 1971). Συνεκδοχικά είναι ο χώρος όπου πραγματοποιούνται λουτρά τύπου χαμάμ. Κατ' επέκταση, η λέξη χρησιμοποιείται για «κάθε χώρο κεκλεισμένο και λίαν θερμό.»

Αν για τον Δυτικό άνθρωπο το λουτρό και η καθαριότητα του σώματος ήταν υπόθεση εξορθολογισμού και αποτέλεσμα της ανάπτυξης της επιστήμης, για τον σύγχρονό του Ανατολίτη μουσουλμάνο ήταν θέμα δογματισμού (Μπαλτά, 2001). Για το μουσουλμανικό κόσμο, τα χαμάμ (Κανετάκη, 2004; Yilmazkaya, 2003; Κρουτιέ, 2002; Tascioglu, 1998; Σκάρπια-Χόιπελ, 1996; Mantran, 1991) καταδεικνύουν τις απόψεις περί υγιεινής του σώματος και συνάμα τις θρησκευτικές επιταγές και τις συμβολικές σημασίες τους. Ο ρόλος τους ήταν θεσμικός, αφού το μωαμεθανικό δόγμα υπαγορεύει στους πιστούς του, άνδρες και γυναίκες, την καθαριότητα και τον εξαγνισμό, πριν εισέλθουν στα τεμένη για να προσευχηθούν. Η ίδρυση των λουτρών δηλαδή, εκτός από κοινωνική ανάγκη, επιβαλλόταν κυρίως για θρησκευτικούς λόγους.

Το Κοράνι καθιστούσε υποχρεωτική τη λούση, θεωρώντας ότι απαλείφει τα αμαρτήματα της ψυχής και όριζε ότι η γενική καθαριότητα του σώματος πρέπει να γίνεται δύο φορές την εβδομάδα. Επίσης, αναφέρει ότι μόνο το τρεχούμενο νερό, και όχι το στάσιμο, έχει ιδιότητες κάθαρσης, γι' αυτό είναι απαραίτητο το «ράντισμα» και όχι η καταβύθιση σε δεξαμενή νερού (Κανετάκη, 2004).

Έτσι, όπως οι Εβραίοι χρησιμοποιούσαν τη Mikwe, λουτρό που χρησιμοποιείται για σκοπούς τελετουργικής εμβύθισης στον Ιουδαϊσμό για την ψυχοσωματική ανακούφιση και την επίτευξη τελετουργικής αγνότητας, το ίδιο και οι μουσουλμάνοι πιστοί έπρεπε να χρησιμοποιούν το φρέσκο τρεχούμενο νερό και να αποφεύγουν το ζεστό στάσιμο των λουτήρων. Αυτή η θρησκευτική προδιαγραφή προσδιόρισε το είδος του επιδρωτικού λουτρού, γνωστού ως χαμάμ, το οποίο ουσιαστικά συνιστούσε το πρωτεύον στοιχείο στις λουτρικές εγκαταστάσεις από τον 9ο αιώνα έως τη σύγχρονη εποχή.

Το ζεστό νερό, είτε προερχόταν από φυσικές πηγές είτε από τεχνητές, χρησίμευε μόνο όταν εξασφαλιζόταν η συνεχής ροή του και μ' αυτή την προδιαγραφή μπορούσε, ως προϊόν, να προσφέρει δυνατότητες μεταγενέστερης λειτουργίας μεγάλων ομαδικών λουτήρων (Παπαδοπούλου, 2008).

Δεν είναι λοιπόν καθόλου τυχαίο το γεγονός ότι τα χαμάμ συ-

νήθως χωροθετούνταν κοντά στα τεμένη – τζαμιά, όπου στον περίβολό τους λειτουργούσαν κρήνες.

Η διαδικασία καθαρισμού του σώματος στο χώρο του χαμάμ είναι βασισμένη στη σταδιακή και τελετουργική μετάβαση του λουόμενου από τη «βρωμιά» στην «καθαριότητα», σωματική και πνευματική (Κανετάκη, 2004).

Αρχικά ο θρησκευτικός ηγέτης και ιδρυτής του Ισλαμισμού, Μωάμεθ αράλ Μουχάμεντ (571-632), δεν ενέκρινε το ολόσωμο λουτρό σε δημόσιες εγκαταστάσεις και υπαγόρευε στους πιστούς μόνο τον καθαρισμό των μελών του σώματος και μάλιστα με όλες τις ενέργειες του ευπρεπισμού. Μεταγενέστερα όμως επικράτησε το ολικό ξηρό λουτρό ατμού (Παπαδοπούλου, 2008).

Το hammam ή ατμόλουτρο, γνωστό και ως Τουρκικό Λουτρό, είναι ένα τυπικό κτήριο του Ισλαμικού κόσμου για το οποίο αρχαιολογικά ευρήματα μαρτυρούν την ύπαρξή του από την εποχή των Omayyade.

Τα Λουτρά ήταν από τα πρώτα έργα που κατασκεύαζαν οι Οθωμανοί, μόλις κατακτούσαν μια πόλη, όπως για παράδειγμα το Bey hamam στη Θεσσαλονίκη, το οποίο χτίστηκε κατόπιν εντολής του σουλτάνου Μουράτ του Β', το 1444, λίγα χρόνια μετά την τελική κατάκτησή της (Μπαλτά, 2001).

Οι Οθωμανοί καθιστούσαν την παρουσία τους αισθητή σε πολεοδομικό επίπεδο με παρεμβάσεις σε μεμονωμένα κτίσματα κοσμικού ή θρησκευτικού χαρακτήρα χωρίς να πραγματοποιούν αιφνίδιες ριζικές αλλαγές. Αυτό βέβαια οφειλόταν και στο γεγονός ότι τα δομικά στοιχεία της πολεοδομικής οργάνωσης (θέσεις αγορών, περιοχές κατοικίας, οδικό δίκτυο) είχαν ήδη διαμορφωθεί από τις προηγούμενες περιόδους. Στη συνέχεια, προχωρούσαν στην ανέγερση νέων κτισμάτων, στα οποία η οθωμανική αρχιτεκτονική (τουλάχιστον στις πόλεις των Βαλκανίων) συνδύαζε τα πολιτιστικά γνωρίσματα που έφερε από την Ανατολία με τα στοιχεία που κυριαρχούσαν στις περιοχές που κατακτώνταν. Ανάμεσα στα παραπάνω κτίσματα, συγκαταλέγονταν κτήρια κοινωνικής λειτουργίας όπως, τζαμιά, μετζίτια, μεντρεσέδες (ιεροσπουδαστήρια) ιμαρέτια (δημόσια φθηνά εστιατόρια), χαμάμ, αλλά και κτήρια εμπορικής χρήσης όπως μπεζεστένια (υφασματαγορά), σκεπαστές και υπαίθριες αγορές, χάνια (πανδοχεία/ξενώνας) και караβάν σεράγια (Κανετάκη, 2004).

Τα οθωμανικά χαμάμ κτίζονταν στα κέντρα των πόλεων, στις περιοχές αγοράς, καθώς και στις περιοχές των συνοικιών. Ειδικά στους μικρούς οικισμούς οικοδομούνταν κοντά σε ρεματιές και στους δρόμους του νερού. Τα χαμάμ υφίσταντο ως ανεξάρτητα κτήρια, αλλά πιο συχνά αποτελούσαν τμήμα μεγάλων κτηριακών συγκροτημάτων θρησκευτικού, κοινωνικού και οικονομικού χαρακτήρα (kulliye), που περιελάμβαναν τζαμί, μεντρεσέ, πτωχοκομείο και άλλα κοινωφελή ιδρύματα (ΥΠΠΟ, 2009).

Λέγεται ότι οι Χριστιανοί κάτοικοι μιας πόλης απέφευγαν την κατασκευή λουτρών, φοβούμενοι ότι θα εγκατασταθούν εκεί Μουσουλμάνοι (Δημητριάδης, 1983).

Η κατασκευή έργων κοινής ωφελείας, ανάμεσα σ' αυτά και τα χαμάμ, θεωρούνταν ηθική αρμοδιότητα της ανώτερης τάξης που εξασφάλιζε την εύνοια του Αλλάχ στο δημιουργό τους. Στην εποχή των Μαμελούκων 1250-1517 μ.Χ. τα χαμάμ χτίζονταν ως προσοδοφόρα κληροδοτήματα του βακουφίου,



ενός θρησκευτικού ιδρύματος. Τα έσοδα του χαμάμ κατευθύνονταν σε φιλανθρωπικούς σκοπούς του βακουφιού, όπως η συντήρηση ενός τζαμιού, η πληρωμή ενός δασκάλου ή η ανακούφιση των φτωχών, ενώ υπήρχαν και τα οικογενειακά βακούφια που εξυπηρετούσαν ιδιωτικά συμφέροντα (Κανετάκη, 2004).

Σουλτάνοι, μέλη της σουλτανικής οικογένειας, ανώτεροι αξιωματούχοι διέθεταν

τα εισοδήματά τους από επιкарπία φόρων στην ανοικοδόμηση,



συντήρηση και λειτουργία των χαμάμ που ίδρυν σε πόλεις της οθωμανικής αυτοκρατορίας. Δεν έλειπαν όμως και απλοί ιδιώτες, που έκαναν παρόμοιες δωρεές, όπως ο Ρωμικός ορθόδοξος Καππαδόκης, ο οποίος στα μέσα του 19ου αιώνα έκτισε λουτρό για τους συμπατριώτες του, Προκοπιανούς. Το όνομά του, η χρονολογία ανέγερσης του λουτρού παραμένουν χαραγμένα στην πινακίδα πάνω από την είσοδο του χαμάμ, γραμμένα στα ελληνικά και στα τουρκικά με ελληνικούς χαρακτήρες, για να χρησιμεύουν ως υπενθύμιση της προσφοράς του (Μπαλτά, 2001).

Διοικητικά, τα λουτρά ήταν κληροδοτήματα των βακουφίων και συστήθηκε συγκεκριμένο νομοθετικό πλαίσιο από το οθωμανικό κράτος σχετικά με τη λειτουργία και την καθαριότητά τους. Ο τρόπος διοίκησης των λουτρών προκύπτει από πληροφορίες που αντλούνται από τα οθωμανικά κατάστιχα στην Κωνσταντινούπολη, θρησκευτικά αρχεία και τα αρχεία μιας βιβλιοθήκης στην Ιερουσαλήμ. Οι επισκευές και η συντήρηση του λουτρού ήταν αποκλειστική αρμοδιότητα του υπεύθυνου του βακουφιού. Ο υπεύθυνος για το λουτρό επιμελούνταν για την ενοικιάσή του σε κάποιον που θα ανελάμβανε τη λειτουργία του σε καθημερινή βάση. Αρχικά, η ενοικίαση διαρκούσε για ένα έτος και υπήρχαν περιορισμοί ως προς τα άτομα που μπορούσαν να ενοικιάσουν τα λουτρά. Δεν επιτρεπόταν η ενοικιάσή του σε αποτυχημένο, άνεργο, μετανάστη ή σε άτομο ανυπόληπτο. Το ωράριο λειτουργίας διαμορφωνόταν σύμφωνα με τις ώρες της προσευχής. Τα εισοδήματα από τα

λουτρά και συνακόλουθα, το κέρδος που απέφερε η λειτουργία τους, είναι σχετικά δύσκολο να προσδιορισθεί, ένεκα των συνεχών μεταβολών αναφορικά με την αξία των νομισμάτων της εποχής. Οι αποφάσεις που σχετίζονταν με το λουτρό δεν ήταν πάντα απλά θέματα που μπορούσαν να επιλυθούν σε τοπικό επίπεδο. Επιπρόσθετα το χαμάμ συνδεόταν και με κάποιες ποινές. Στην περίπτωση που κάποιος επιδείκνυε παραβατική συμπεριφορά, τιμωρούνταν με την αγγαρεία της μεταφοράς των ξύλων για το φούρνο του χαμάμ (Κανετάκη, 2004).

Όπως τα Βυζαντινά, έτσι και τα πρώιμα ισλαμικά λουτρά δεν διέθεταν χώρους γυμναστηρίων (palestrae), αφού η έννοια της φυσικής εξάσκησης, που ήταν άλλοτε συνυφασμένη με την επίσκεψη σε αυτό κατά τους ρωμαϊκούς χρόνους, απουσίαζε. Τα Οθωμανικά λουτρά υιοθέτησαν τη λουτρική παράδοση των Ρωμαίων, η οποία εξελίχθηκε μέσα από τα πρότυπα της κλασικής αρχαιότητας. Η εμπύθιση του σώματος σε κοινή με άλλους δεξαμενή, που συνηθιζόταν στα ρωμαϊκά και βυζαντινά βαλανεία, αντικαταστάθηκε στα μουσουλμανικά λουτρά με το πλούσιμο πλάνη στη γούρνα, όπου ο λουόμενος πλένεται με τρεχούμενο νερό. Ακόμη, η εξέλιξη των λουτρών στην οθωμανική περίοδο αφορούσε κυρίως στη βελτίωση του συστήματος κυκλοφορίας του θερμού νερού και του αέρα μέσα στους τοίχους με σωλήνες, για την καλύτερη θέρμανση των χώρων (Γουλιανού, 2020).

Την κατασκευή χαμάμ επέτασσαν και οι συνθήκες ύδρευσης, καθώς και οι οικονομικές συνθήκες της εποχής, οι οποίες δεν επέτρεπαν τη δημιουργία οικιακών λουτρών. Τα χαμάμ συνεπώς ήταν κατά βάση δημόσια για την εξυπηρέτηση του κοινού, ενώ υπήρχαν και μικρά ιδιωτικά χαμάμ στο σουλτανικό παλάτι και στις κατοικίες των αξιωματούχων. Σε κάποιες πόλεις καταγράφονται λουτρά με την επωνυμία «εβραϊκά», όπως το Γιαχουντί χαμάμ στη Θεσσαλονίκη. (Lunde, 2008; Κανετάκη, 2004).

Χώροι έντονης ζωής τα τουρκικά χαμάμ, με κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές παραμέτρους, ακολουθούν το ρυθμό ανάπτυξης και αστικοποίησης των τουρκικών πόλεων και των τουρκοκρατούμενων περιοχών. Σε άμεση συνάρτηση

μάλιστα με τα τζαμιά, λειτουργούν ως σημαντικά σημεία αναφοράς των τοπικών κοινωνιών (Παπαδοπούλου, 2008). Δεν πρέπει να λησμονηθεί ο σημαντικός ρόλος των χαμάμ στην κοινωνική ζωή της εποχής εκείνης, αφού αποτελούσε χώρο συγχρωτισμού και διασκέδασης των ανδρών και των γυναικών, σε διαφορετικές ώρες. Συχνά για τους άνδρες ήταν και χώρος επαγγελματικών συζητήσεων και συμφωνιών. Ειδικά για τις γυναίκες, η προσέλευση στο λουτρό, εκτός από τους λόγους υγιεινής αποτελούσε την κυριότερη κοινωνική εκδήλωση, αφού τους έδιδε την ευκαιρία να αποδράσουν για λίγο από το κλειστό περιβάλλον του σπιτιού.

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα λουτρά χρησιμοποιούνταν συχνά και από μη μουσουλμάνους, για τους οποίους προβλεπόταν χώροι με στάσιμο νερό. Το στάσιμο νερό, δηλαδή το λούσιμο σε μπανιέρες υπήρχε μόνο για χρήση από μη μουσουλμάνους, γι' αυτό και οι μπανιέρες συναντώνταν μόνο σε χαμάμ που δέχονταν χριστιανούς και εβραίους ή σε ιαματικά λουτρά (καπλιτζά), (Κανετάκη, 2004).

Η σημασία των λουτρών στη Θεσσαλονίκη

Μια μεγαλούπολη όπως η Θεσσαλονίκη ήταν πολύ φυσικό να διαθέτει πολλά λουτρά. Από τη βυζαντινή εποχή γνωρίζουμε την ύπαρξη τουλάχιστον τριών «βαλανείων». Τα οθωμανικά λουτρά όμως είναι πολύ περισσότερα, γεγονός που συνιστά ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά στοιχεία της τουρκικής παρουσίας στην πόλη (Δημητριάδης, 1983). Το 17ο αιώνα υπολογίζεται πως στη Θεσσαλονίκη υπήρχαν γύρω στα τριακόσια χαμάμ δημόσια αλλά και πολλά μικρά ιδιωτικά. Κατά τον περιηγητή Εβλιγιά Τσελεμπή ήταν διεσπαρμένα σε διάφορες συνοικίες της πόλης. Οι τουρκικές συνοικίες (μαχαλάδες) απλωνόταν σε όλη σχεδόν την περιτειχισμένη έκταση της Θεσσαλονίκης, διατηρώντας τη Βυζαντινή πολεοδομική παράδοση. Κάποια από τα λουτρά ήταν προσαρτημένα σε τζαμιά και άλλους χώρους λατρείας των μουσουλμάνων (Ζαφείρης, 2019).

Συνήθης πρακτική των Οθωμανών ήταν η επιλογή υλικών σε δεύτερη χρήση (spolia). Τα υλικά αυτά προέρχονταν κυ-

ρίως από αρχαίους και βυζαντινούς ναούς (Καλλιώρα, 2019). Τα κύρια σημεία της αρχιτεκτονικής τους είναι οι επιλογές για τη μετάβαση από την κυβική βάση ενός κτηρίου στον ημισφαιρικό τρούλο, οι τρόποι στήριξης και πλινθοπερίκλειστης δόμησης, όπου συχνά οι περιοχές ανάμεσα στα πλίνθινα πλαίσια μιμούνται δόμους (Παπασωτηρίου, 2012). Δεν είναι τεκμηριωμένο, όμως, αν υλοποιήθηκαν από ντόπιους χριστιανούς ή από μουσουλμάνους αρχιμάστορες που ήρθαν στην πόλη για τον σκοπό αυτό. Ωστόσο, υπέρ της πρώτης άποψης συνηγορούν τόσο ο τρόπος δόμησης και τα δομικά υλικά των λουτρών όσο και η αναφορά ότι 100 χρόνια μετά την άλωση της Θεσσαλονίκης, τέσσερις αρχιμάστορες ελληνικής καταγωγής ήταν οι μόνοι που ασχολούνταν με τη συντήρηση των δημόσιων κτηρίων της πόλης (Χατζητρυφώνας, 1989). Τα δημόσια λουτρά της Θεσσαλονίκης είναι δυνατόν να μας παρέχουν πληροφορίες για



την παρουσία συνεργείων, που δρούσαν εντός της ίδιας της

πόλης. Με βάση πρόσφατη μελέτη, σχετική με την εφαρμογή του τεκτονικού πύλη στα λουτρά της πόλης, διαπιστώθηκε ότι τα λουτρά της έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό τις διαστάσεις του γενικού περιγράμματός τους, οι οποίες ακολουθούσαν κοινές αριθμητικές αναλογίες. Το Bey Hamam φαίνεται να αποτελεί ένα *unikum*, το μέγεθος, το σχέδιο και η οργάνωση του οποίου δεν εντοπίζονται στα υπόλοιπα λουτρά και η εμπλοκή του επίσημου αυτοκρατορικού αρχιτέκτονα στο σχεδιασμό του είναι πιθανή, αν αναλογιστεί κανείς μάλιστα ότι κτίστηκε με διαταγή του Σουλτάνου Μουράτ Β'. Στα υπόλοιπα λουτρά της πόλης εμφανίζονται κοινά δομικά στοιχεία, γεγονός που μας επιτρέπει να κάνουμε λόγο για την ύπαρξη ενός συνεργείου για το σχεδιασμό και το κτίσιμό τους (Ζαχαροπούλου, 2015).

Κατά την ένταξη της Θεσσαλονίκης στην Ελλάδα, το 1912, βρίσκονταν σε εξέλιξη προσπάθειες εκσυγχρονισμού της από τους Οθωμανούς. Η ελληνική διοίκηση, προώθησε άμεσα τις προσπάθειες πο-

λεοδομικού εκσυγχρονισμού της πόλης κατά τα δυτικά πρότυπα, οι οποίες εντατικοποιήθηκαν μετά την πυρκαγιά του 1917. Το πρώτο εγκριθέν σχέδιο ρυμοτομίας (1919), περιελάμβανε την ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλονίκης, ανατολικά και δυτικά. Στο χάρτη αυτό, τα ακίνητα των δημόσιων λουτρών καθώς και το περίγραμμά τους, καταγράφονται ευκρινώς, με μόνη εξαίρεση το Πασά χαμάμ. Ο χάρτης του 1921 περιλαμβάνει το σχέδιο του κεντρικού τμήματος της Θεσσαλονίκης (πυρίκαυστη ζώνη). Στον νέο σχεδιασμό όλα τα δημόσια λουτρά συμπεριλαμβανομένου του Πασά χαμάμ και του λουτρού της Αγίας Σοφίας κατέχουν περίοπτη θέση και προστατεύονται.

Από την ενδελεχή μελέτη των παραπάνω εγκεκριμένων χαρτών δεν προκύπτει καταγραφή κατά το 1919 ή και το 1921 άλλων διατηρούμενων δημόσιων λουτρών στη Θεσσαλονίκη. Από το ασφυκτικό κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο, μετά το 1922 –με κερδοσκοπία γης, ισχυρές παρασκηνιακές πιέσεις μεγάλων συμφερόντων και συνεχείς παρεμβάσεις επί των εγκεκριμένων σχεδίων– διασώθηκαν τελικά τα τέσσερα από τα πέντε δημόσια λουτρά της Θεσσαλονίκης (Ζαχαροπούλου, 2015).

Μετά το 1925 δύο από αυτά τα κτίσματα ήταν ενταγμένα στην καθημερινή κοινωνική και οικονομική ζωή της πόλης. Τις τελευταίες δεκαετίες, ιδιαίτερα μετά τους σεισμούς του 1978, άλλαξε η θέση και η διαχείριση της μνημειακής κληρονομιάς της Θεσσαλονίκης. Πρόσφατα τα χαμάμ αποκαταστάθηκαν, αναστηλώθηκαν και άρχισαν να στεγάζουν πολλαπλές πολιτιστικές χρήσεις (χώρους εκθέσεων κλπ). Χαρακτηρίστηκαν διατηρητέα από το ελληνικό Υπουργείο Πολιτισμού. Τα σωζόμενα μουσουλμανικού ενδιαφέροντος λουτρά συμβιώνουν αρμονικά με τα πολυάριθμα μνημεία της πόλης για να θυμίζουν την πολυπολιτισμικότητα του χαρακτήρα της (Ζαφείρης, 2019).

Τα Οθωμανικά λουτρά στη Θεσσαλονίκη

Το Μπέη Χαμάμ (Λουτρά Παράδεισος)

Το Μπέη χαμάμ είναι το πρώτο οθωμανικό λουτρό που κτίστηκε στη Θεσσαλονίκη μετά την άλωσή της, από τον

σουλτάνο Μουράτ Β'. Ο τίτλος του μπέη που προσφωνούσαν τον σουλτάνο έδωσε το όνομα στο λουτρό, το οποίο μετά την απελευθέρωση



της πόλης απέκτησε την ονομασία Λουτρά Παράδεισος (Δημητριάδης, 1983). Κτίστηκε το 1444, όπως μας πληροφορεί μια αραβική επιγραφή που σώζεται στην είσοδο, γκρεμίζοντας επτά παρακείμενες στο χώρο εκκλησίες. Η επιγραφή πάνω από την κεντρική είσοδο του κτηρίου στην Εγνατία οδό δίνει τα απαραίτητα στοιχεία για τη χρονολόγηση του μνημείου. Κατά τη μετάφραση του Β. Δημητριάδη (1983), «χτίστηκε και κατασκευάστηκε το ευλογημένο αυτό κτήριο με πρόσταγμα του αρχηγού των πιστών, του σουλτάνου των γαζήδων και των πολεμιστών της πίστewς, του σουλτάνου Μουράτ Χαν, γιού του σουλτάνου Μεχμέτ, γιού του Βαγιαζίτ Χαν, «είθε ο Θεός να καταστήσει τη βασιλεία του αιώνια και να διαιωνίσει το κράτος του στο χρόνο του και στην εποχή του, με την εκτελεστή διαταγή του και την ευτυχή απόφασή του, είθε ο Θεός να την διατηρήσει ως τη μέρα της κρίσεως». Αποπερατώθηκε τον ευλογημένο μήνα Gemaziyul-Envel του σεληνιακού έτους οκτακόσια σαράντα οκτώ, από την Μετοικεσία του Προφήτη». Κάποιοι άλλες προσπάθειες ερμηνείας της επιγραφής από τους S. Eyice και H. Krameres προτείνουν αντίστοιχα τις χρονολογίες 1436 και 1439. Γι' αυτό το λουτρό ο Ιωάννου Αναγνώστης σημειώνει: «Διηρπάγησαν γαρ οι τούτων (των ναών) ύλαι και κτίσμασιν άλλοις προσετέθησαν καινοτέροις, και μάλιστα γε τω νυν επί μέσης της πόλεως ορωμένων και κοινώ βαλανείω.» Ο Εβλιγιά Τσελεμπί στην «Περιήγησή» του εγκωμιάζει την ομορφιά και την πολυτέλεια του Μπέη Χαμάμ και το παραβάλλει με το αντίστοιχο του Πιρντεντε-Σουλτάν στη Σεβάστεια (Μπαλά, 2001).

Το Μπέη Χαμάμ βρίσκεται στο κέντρο της Θεσσαλονίκης, βόρεια της πλατείας Αριστοτέλους, απέναντι ακριβώς από την Παναγία Χαλκίων, στη πλατεία Δικαστηρίων, στη συμβολή των οδών

Εγνατίας και Μητροπολίτου Γενναδίου. Πρόκειται για ένα διπλό λουτρό, (το μεγαλύτερο του είδους στην Ελλάδα), διαστάσεων 28,00 x 44,00 μ., με ξεχωριστά ανδρικά και γυναικεία διαμερίσματα, που αναπτύσσονται ανεξάρτητα κατά μήκος δύο παράλληλων αξόνων, που αρχικά δεν επικοινωνούσαν μεταξύ τους. Το ανδρικό τμήμα, μεγαλύτερο και πλουσιότερο σε διάκοσμο, προσεγγίζεται από την Εγνατία οδό, ενώ το γυναικείο, μικρότερο και απλούστερο, έχει είσοδο από το βορρά.

Οι εξωτερικές όψεις του κτηρίου δεν είναι ιδιαίτερα επιμελημένες, σε αντίθεση με το εσωτερικό του, στοιχείο της σημασίας που οι Οθωμανοί απέδιδαν στο λειτουργικό χαρακτήρα του χαμάμ.

Περισσότερο επιμελημένη είναι η ΒΔ όψη του κτηρίου, που περιλαμβάνει τους χώρους υποδοχής, καθώς και ένα τμήμα της ΝΔ όψης, όπου και βρίσκεται η κύρια είσοδος (Ζαχαρούλης, 2016). Το λουτρό ήταν ενεργό μέχρι το 1968, με την ονομασία Λουτρά Παράδεισος. Μέχρι την ημέρα που διακόπηκε οριστικά η λειτουργία του αποτελούσε για την πόλη, τόπο συνάντησης και συναναστροφής. Ακόμη και σήμερα ενθυμούνται οι Θεσσαλονικείς τις στιγμές και τις εικόνες που έζησαν στα λουτρά Παράδεισος: «Στον πάνω όροφο υπήρχαν δωμάτια που αλλάζαμε, ακόμη και κυλικείο. Διότι στα λουτρά Παράδεισος είχαμε τη δυνατότητα να παραμείνουμε αρκετές ώρες. Ερχόμασταν μαζί όλες οι γυναίκες της οικογένειας. Εγώ, η αδελφή μου η Ασπασία, η μητέρα μου η Μαρίκα και η θεία μου η Κατίνα. Στο σπίτι μας δεν είχαμε ζεστό νερό στο μπάνιο. Είχαμε μια ξυλόσομπα μέσα στην τουαλέτα, όπου ζεσταίναμε νερό και κάναμε μπάνιο οι άντρες της οικογένειας, αλλά και εμείς κάποιες φορές. Πηγαίναμε όμως πάντα μια φορά την εβδομάδα στα λουτρά. Μάλιστα αν και ήμουν παιδάκι τότε, θυμάμαι τις γυναίκες που καθάριζαν και



έτρωναν πορτοκάλια μετά το μπάνιο. Υπήρχαν και άλλα λουτρά στην Θεσσαλονίκη. Όμως κανένα δεν είχε την ατμόσφαιρα των λουτρών Πα-

ράδεισος. Στα άλλα λουτρά, είχε μπανιέρες και καθόσουν συγκεκριμένη ώρα.

Στον Παράδεισο όμως, μπορούσες να καθίσεις όση ώρα ήθελες. Ήταν μια κανονική έξοδος» (Χριστοφορίδου, 2019). Το 1972 περιήλθε στο Υπουργείο Πολιτισμού και αποκαταστάθηκε από την 9η Εφορεία Βυζαντινών Αρχαιοτήτων. Το λουτρό συντηρήθηκε και αναστηλώθηκε κατά τη δεκαετία του 1980, καθώς αντιμετώπιζε σοβαρές φθορές από τους σεισμούς του 1978, κυρίως στα ανδρικά διαμερίσματα (Ζαχαρούλης, 2016). Άνοιξε για πρώτη φορά μετά από 35 χρόνια, το 1997, με τη μεγάλη έκθεση: «Κοσμική μεσαιωνική αρχιτεκτονική στα Βαλκάνια και η διατήρησή της». Η έκθεση έτυχε μεγάλης ανταπόκρισης και αποτέλεσε ένα παραδειγματικό γεγονός. Το ίδιο το λουτρό λειτούργησε ως εκθεσιακός χώρος και ταυτόχρονα έκθεμα, εκφράζοντας έτσι με τον πιο κατηγορηματικό τρόπο την ιδέα της μνήμης της αρχιτεκτονικής μέσα στην αρχιτεκτονική και την διαλεκτική σχέση ανάμεσα στην έκθεση και το μνημείο (Καλλιανίδη, 2005).

Στο δώμα του συγκροτήματος της νοτιοανατολικής πλευράς λειτουργεί τα τελευταία χρόνια καφετέρια, από την οποία μπορεί κανείς να παρατηρήσει τους τρούλους του χαμάμ. Σήμερα χρησιμοποιείται περιστασιακά ως χώρος τέλεσης πολιτιστικών δραστηριοτήτων, ενώ είναι παράλληλα επισκέψιμο ως μουσειακός χώρος. Φιλοξενεί επίσης περιοδικές εκθέσεις, συνήθως εικαστικού περιεχομένου (Ζαχαρούλης, 2016). Το Μπένε Χαμάμ κηρύχθηκε διατηρητέο σύμφωνα με το Β.Δ. 13-1-1938 (Φ.Ε.Κ. 18/Α/20-1-1938).

Το Πασά Χαμάμ (Λουτρά Φοίνιξ)

Το Πασά χαμάμ, γνωστό και με την ονομασία λουτρά Φοίνιξ, βρίσκεται στην περιοχή του Βαρδάρη, στη συμβολή των οδών Πηνειού, Κάλβου και Π. Καρατζά, κοντά στα δυτικά τείχη της πόλης. Αναφέρεται συχνά και ως λουτρό των Αγίων Αποστόλων λόγω της γειτνιάσής του με τον ομώνυμο βυζαντινό ναό (Δημητριάδης, 1983).

Χρονολογείται στη δεκαετία 1520-1530 και χτίστηκε από το βεζήρη των σουλτάνων Βαγιαζίτ Β' (1481-1512) και Σελίμ Α' (1512-1520), Τζεζεριζαντέ Κοτζά

Κασίμ Πασά, που διορίστηκε σαντζακμπέης (διοικητής) της Θεσσαλονίκης όταν ανέβηκε στο θρόνο ο Σουλεϊμάν Α' (1520-1566). Ο Τζεζερί ήταν ο ίδιος που μετέτρεψε τη γειτονική εκκλησία των Αγίων Αποστόλων (βυζαντινός ναός του 14ου αιώνα) σε τζαμί και θεωρείται πιθανό τα δύο αυτά κτήρια να είχαν κάποια λειτουργική σχέση, λόγω της άμεσης γειτνιάσής τους. Άλλωστε, η πόλη και οι επιμέρους συνοικίες της (και κατ' επέκταση τα οικοδομήματά της) οργανώνονταν λειτουργικά, με γνώμονα τους χώρους άσκησης των θρησκευτικών καθηκόντων των μουσουλμάνων πιστών (Κανετάκη, 2004; Ναλμπάντης, 1997; Δημητριάδης, 1983). Το Πασά Χαμάμ κτίστηκε στα ερείπια ενός μεγάλου παλαιοχριστιανικού ναού, τα υλικά του οποίου χρησιμοποιήθηκαν ως επί το πλείστον για την οικοδόμηση του λουτρού. Ο ναός πιθανολογείται ότι ήταν αφιερωμένος στον Άγιο Νέστορα που μαρτύρησε κοντά στη Χρυσή Πύλη (η δυτική είσοδος της πόλης της Θεσσαλονίκης κατά τη βυζαντινή περίοδο). Λείψανα της ανωδομής του εσωτερικού πυρήνα του ναού διακρίνονται μπροστά από την είσοδο του λουτρού. Κατά το 17ο αιώνα κτίστηκε και ένα δεύτερο λουτρό στα ερείπια του ίδιου ναού, τμήμα του οποίου αποκαλύφθηκε σε ανασκαφή σε οικόπεδο επί της οδού Πηνειού (Ανδρούδης, 2015).

Με την αρχική αρχιτεκτονική διάταξη το Πασά Χαμάμ ήταν σχεδιασμένο ώστε να λειτουργεί ως απλό λουτρό. Στη συνέχεια, με την απελευθέρωση της Θεσσαλονίκης από τους Τούρκους το 1912



και τις απαραίτητες προσθήκες (μετά το 1950), λειτούργησε και ως διπλό, με το παλαιό τμήμα να χρησιμοποιείται ως γυναικείο.

Είναι κατασκευασμένο από στρώσεις λίθων που εναλλάσσονται με διπλές σειρές οπτόπλινθων. Οι μεταγενέστερες επεμβάσεις έχουν αλλοιώσει την αρχική μορφή του κτίσματος και εντοπίζονται στη δυτική όψη του προθαλάμου καθώς και στην όψη επί της οδού Κάλβου (Κανετάκη, 2008δ). Στον ισόγειο χώρο, τον

άλλοτε κεντρικό χώρο των αποδυτηρίων του αρχικού οικοδομήματος, καταστράφηκε ένα από τα παράθυρα, ενώ δύο από τα αρχικά παράθυρα στη δυτική πλευρά του λουτρού καταστράφηκαν και διανοίχθηκε θυραίο άνοιγμα για την επικοινωνία με τον αρχικό κύριο χώρο του λουτρού. Η προσθήκη πλάκας οπλισμένου σκυροδέματος διαμόρφωσε το χώρο σε δύο επίπεδα. Για την πρόσβαση στον όροφο κατασκευάστηκε σκάλα, ενώ στο νέο πάτωμα προστέθηκαν ένδεκα χώροι αποδυτηρίων, ντουζιέρες και μπανιέρες. Η πρακτική αυτή είναι κοινότυπη και σημειώθηκε και σε άλλα οθωμανικά λουτρά της Θεσσαλονίκης. Αν και οι λόγοι των τροποποιήσεων αυτών ήταν κυρίως πρακτικοί και εφαρμόστηκαν επιμελώς, εντούτοις στις περισσότερες των περιπτώσεων, αλλοίωσαν το χαρακτήρα και τη μορφή των μνημείων, λόγω φθορών στο κτίσμα και απωλειών οικοδομικού υλικού. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο τρούλος του Πασά Χαμάμ που καλύφθηκε με στρώμα ασβεστοχρώματος, καθώς και οι τοιχογραφίες του νεοδιαμορφωμένου τότε ορόφου που καλύφθηκαν με σοβά. Σημαντικές αλλοιώσεις λόγω της φυσικής φθοράς με την πάροδο του χρόνου σημειώνονται τόσο στον εσωτερικό, όσο και τον εξωτερικό χώρο του λουτρού (ΑΙΜΟΣ-ΕΜΜΑΒΠ και Στεφανίδου 2009 ; Ανδρούδης, 2015).

Λειτουργήσε ως λουτρό καθ' όλη τη διάρκεια της οθωμανικής κυριαρχίας στη Θεσσαλονίκη, ενώ το 1977 περιήλθε στην ιδιοκτησία του Ελληνικού Δημοσίου για να λειτουργήσει ως λουτρό με την ονομασία Λουτρά Φοίνιζ μέχρι και το 1981, οπότε και έπαυσε οριστικά η λειτουργία του εξαιτίας αυξημένης επικινδυνότητας από βλάβες και ζημιές λόγω του μεγάλου σεισμού της Θεσσαλονίκης το 1978. Από το 1981 έως το 2007, οι χώροι του λουτρού χρησιμοποιήθηκαν από την 9η Εφορεία Βυζαντινών Αρχαιοτήτων, όπου πλέον ανήκει, ως αποθήκη αρχαιολογικού υλικού. Σήμερα, μετά από κάποιες εργασίες συντήρησης και αποκατάστασης που πραγματοποιήθηκαν κατά τα έτη 2007-2008, οι χώροι του λουτρού χρησιμοποιούνται από την τοπική Εφορεία του ΥΠ.ΠΟ για τη φύλαξη και συντήρηση των αρχαιολογικών ευρημάτων από τις ανασκαφές για το

Μετρό Θεσσαλονίκης. Η επιλογή του συγκεκριμένου χώρου έγινε κυρίως λόγω της εγγύτητάς του με τους σταθμούς που αποτελούν αρμοδιότητα της 9ης Εφορείας Βυζαντινών Αρχαιοτήτων στην Πλατεία Δημοκρατίας, Βενιζέλου και Αγίας Σοφίας.

Οι εργασίες συντήρησης ώστε να καταστεί ο χώρος λειτουργικός και ασφαλής πραγματοποιήθηκαν με τις απαραίτητες στερεωτικές παρεμβάσεις με τέτοιο τρόπο ώστε τα μικρού μεγέθους ευρήματα να αποθηκεύονται στο ισόγειο του κτηρίου και κάποια ελαφρύτερα όπως νομίσματα και αγγεία στον όροφο. Εκτός αυτών φυσικά οι εργασίες αποκατάστασης που έγιναν συνέβαλαν σημαντικά στην ποιοτική αναβάθμιση της περιοχής (Ανδρούδης, 2015).

Η βασικότερη επιδίωξη των υπευθύνων για την αποκατάσταση του χώρου ήταν η διατήρηση στον μέγιστο δυνατό βαθμό της αυθεντικότητας της κατασκευής καθώς και των διακοσμητικών στοιχείων που είχε αποκτήσει το κτήριο ανά τους αιώνες.

Για το σκοπό αυτό έγινε καταγραφή όλων των υλικών που χρησιμοποιήθηκαν για την κατασκευή του και καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια οι όποιες επεμβάσεις να γίνουν με τη χρήση των ίδιων υλικών. Εξαιτίας όμως οικονομικών παραγόντων κάποιες επεμβάσεις όπως η ανακατασκευή των κατεστραμμένων παραθύρων στο ισόγειο έγινε με φθηνότερα υλικά και χρησιμοποιήθηκε ξύλινη επένδυση αντί της μαρμάρινης που υπήρχε στο αρχικό σχέδιο. Επίσης τοποθετήθηκαν σύγχρονες ηλεκτρολογικές εγκαταστάσεις, καινούριο μπάνιο καθώς και κάποιες ακόμα απαραίτητες προσθήκες, όπως η πυρασφάλεια και ο συναγερμός, κινητά ράφια και πάγκοι εργασίας στους χώρους τόσο του ισόγειου, όσο και του ορόφου. Οι εργασίες αποκατάστασης ολοκληρώθηκαν 1,5 χρόνο μετά την έναρξή τους (Ανδρούδης, 2015).

Το λουτρό κηρύχθηκε διατηρητέο σύμφωνα με το Β.Δ. 13-1-1938 (Φ.Ε.Κ. 18/20-1-1938) και την Υ.Α. ΥΠ.ΠΟ./ΑΡΧ/Β1/Φ34/31700/754/18-9-1990 (Φ.Ε.Κ. 694/Β).

Το Παζάρ Χαμάμ ή Yahudi Hamami

Ένα ακόμη λουτρό, που σώζεται και σήμερα αλλά χρησιμοποιείται εδώ και

πολλά χρόνια για άλλους σκοπούς, είναι το διπλό λουτρό που βρίσκεται στη συμβολή των οδών Κομνηνών και Βασιλέως Ηρακλείου, πλάι στα ανθοπωλεία. Το λουτρό αυτό ήταν περισσότερο γνωστό ως Γιαχουντί χαμάμ (Λουτρό των Εβραίων), γιατί βρισκόταν σε περιοχή όπου κατοικούσαν σχεδόν αποκλειστικά Εβραίοι. Στα βακουφικά και ιεροδικαστικά τεφτέρια όμως συναντάται συνήθως ως Παζαρί Κεμπίρ χαμάμ (Λουτρό της Μεγάλης Αγοράς) ή απλώς Παζάρ χαμάμ (Λουτρό της Αγοράς). Ονομαζόταν επίσης Καντινλάρ χαμάμ (Λουτρό των Γυναικών). Ιδρυτής του σύμφωνα με τον Εβλιγιά Τσελεμπή και τα βακουφικά τεφτέρια ήταν ο Χαλίλ Αγά, σταβλάρχης και βεζίρης στα μέσα του 17ου αιώνα. Σε εγγραφή τίτλου του 1318 σημειώνεται ότι ιδρυτής του λουτρού ήταν ο Καβούζ-ζάντε-Αχμέτ Ρεσίντ, που είχε χτίσει, ένα τζαμί κοντά στον τεκέ της Πύλης της Καλαμαριάς. Το πιθανότερο είναι ότι ο τελευταίος ήταν ανακαινιστής του λουτρού αυτού (Δημητριάδης, 1983).

Με βάση την αρχιτεκτονική μορφή και τη διακόσμησή του η ίδρυσή του ανάγεται στα τέλη του 15ου και τις αρχές του 16ου αιώνα.



Κατά τον 19ο αιώνα το κτήριο ανήκε στην κατηγορία ιτζαρέ και ήταν πλήρως εξαρτημένο από το υπουργείο βακουφίων, έτσι ώστε δεν ήταν δυνατό ούτε από τη φύση του βακουφίου ούτε από την οθωμανική νομοθεσία να αποτελέσει ιδιωτική ιδιοκτησία. Οι κάτοχοί του μέχρι την απελευθέρωση (1912) είχαν μόνο το δικαίωμα της χρήσης και της νομής του. Από τη μελέτη του αρχείου πάντως προκύπτει ότι το λουτρό έπαψε να λειτουργεί, όχι τόσο επειδή δεν το επέτρεπε η φυσική του κατάσταση, αλλά επειδή ήταν πολύ δύσκολη η διαχείρισή του εξαιτίας των πολυάριθμων νομικών του. Από προφορικές μαρτυρίες το λουτρό έπαψε να λειτουργεί με την αρχική του χρήση ακόμη και πριν την πυρκαγιά του 1917, ίσως γύρω στα χρόνια της απελευθέρωσης. Το λουτρό καλύπτει 752,5 τ.μ.. Η στάθμη του αρχικού του δαπέδου βρίσκεται περίπου 3μ. κάτω από τη στάθμη

των σημερινών οδοστρωμάτων. Είναι διπλό και κατασκευασμένο με στρώσεις λίθων και πλίνθων κατά το πλινθοπερίκλειστο σύστημα. Στην κατασκευή του ενσωματώθηκαν μαρμάρινα αρχιτεκτονικά μέλη σε δεύτερη χρήση που ανήκουν χρονολογικά στη ρωμαϊκή εποχή και τη βυζαντινή περίοδο (Κανετάκη, 2008γ).

Το μνημείο, εξαιρετικά λιτό εξωτερικά, με μόνα αξιοσημείωτα στοιχεία τη διάπλαση των όγκων του και τις καλά κτισμένες επιφάνειές του, κρύβει εσωτερικά μια πλούσια διακόσμηση. Οι εσωτερικές επιφάνειες των τρούλων του και τα γωνιακά λοφία τους είναι δουλεμένα με ανάγλυφα μοτίβα από ισχυρό γυψοκονίαμα, που μέσα τους εντάσσονται οι οκταγωνικές ή αστεροειδείς οπές φωτισμού δημιουργώντας ένα σύνολο υψηλών αισθητικών απαιτήσεων. Διακοσμημένος είναι ο κάθε τρούλος, μικρός ή μεγάλος, λιτά ή πλούσια ανάλογα με τη σημασία του. Ιδιαίτερα ελκυστικό σημείο είναι η κόγχη μιχράμπ του ανδρικού ζεστόου χώρου (Χατζητρύφωνος, 1990). Το λουτρό σταμάτησε να λειτουργεί στις αρχές του 20ου αιώνα και από τότε στέγασε αποθήκες και καταστήματα. Από το 1948 στους εξωτερικούς του χώρους εγκαταστάθηκαν ανθοπωλεία, γι' αυτό και είναι γνωστό ως λουλουδάδικα. Στο εσωτερικό του λειτουργούσε ρετισινάδικο. Το είχε νοικιάσει από έναν τουρκαλβανό ο Ηλίας Καμβύσης, ο οποίος υπήρξε παραγωγός ρετινίας. Ο Λουτρός -όπως το έλεγαν οι θαμώνες- μετατράπηκε σε ένα από τα πιο γραφικά ταβερνάκια της πόλης. Φθορές στο κτίσμα προκλήθηκαν από τον σεισμό του 1978, καθώς και από τη μεταγενέστερη χρήση του. Κατά τη δεκαετία του 1990 συντελέστηκαν εργασίες συντήρησης και αποκατάστασης από την 9η Εφορεία Βυζαντινών Αρχαιοτήτων, απομακρύνθηκαν τα ανθοπωλεία και μεταστεγάστηκαν σε ξύλινες κατασκευές. Σήμερα είναι επισκέψιμος αρχαιολογικός χώρος και αίθουσα πολιτιστικών εκδηλώσεων. (Θεοχαρίδου-Τσαπαράλη & Μαυροπούλου-Τσιούμη, 1985 ; Χατζητρύφωνος, 1990 ; Χατζητρύφωνος, 1999 ; Ζαφείρης, 2019).

Κηρύχθηκε διατηρητέο σύμφωνα με την υπουργική απόφαση
Υ.Α.Β1/Φ34/12073/229/3-5-1994
(Φ.Ε.Κ. 371/Β/19-5-1994).

Το Γενί Χαμάμ

Το Γενί Χαμάμ, που χρονολογείται στο τελευταίο τέταρτο του 16ου αιώνα, χτίστηκε από τον Χουσερέβ Κεντχουντά, ο οποίος υπήρξε ιδρυτής ενός θρησκευτικού ιδρύματος της πόλης και διαχειριστής του Βεζίρη Σοκολού Μεχμέτ Πασά, ιδιοκτήτη πολλών βακουφίων στην περιοχή της



Χαλκιδικής. Βρίσκεται στη συμβολή των οδών Κασσάνδρου και Αγίου Νικολάου, πίσω από την εκκλησία του Αγίου Δημητρίου. Ενδεχομένως, στη θέση αυτή να προϋπήρχαν ρωμαϊκά λουτρά. Το λουτρό είναι διπλό και σήμερα σώζονται μόνο οι δύο αίθουσες των αποδυτηρίων. Κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα το μνημείο εξαιτίας των αλλεπάλληλων αλλαγών χρήσης του, υπέστη παρεμβάσεις και τροποποιήσεις άσχετες με τον αρχικό του χαρακτήρα με αποτέλεσμα να μεταβληθεί σε μεγάλο βαθμό η αρχική του μορφή. Σε αντίθεση με τα υπόλοιπα λουτρά της πόλης, το συγκεκριμένο σταμάτησε να λειτουργεί ως χαμάμ αμέσως μετά την απελευθέρωση της Θεσσαλονίκης το 1912. Κατά την πυρκαγιά του 1917 σημειώθηκαν καταστροφές. Στη συνέχεια περιήλθε στην ιδιοκτησία του ελληνικού Δημοσίου το 1919 μέχρις ότου το αγοράσει ιδιώτης το 1937 που το χρησιμοποιούσε ως αποθήκη. Αργότερα μετατράπηκε στον κινηματογράφο Αίγλη, όνομα με το οποίο είναι γνωστό ως και σήμερα. Για το σκοπό αυτό, οι δύο αίθουσες στην ανατολική πλευρά των λουτρών που καλύπτονταν από δύο μεγάλους ημισφαιρικούς θόλους ενοποιήθηκαν.

Παρότι έγιναν ενέργειες διατήρησης και συντήρησης των θόλων, εντούτοις η μορφή του χώρου αλλοιώθηκε, καθώς γκρεμίστηκε ο τοίχος που χώριζε τις δύο αίθουσες και στον ενιαίο χώρο που προέκυψε μ' αυτό τον τρόπο, λειτούργησε μέχρι και το 1978 ως χειμερινός κινηματογράφος. Τα επόμενα χρόνια στο χώρο λειτούργησε ταβέρνα, με το όνομα «Σεβίλλη», ενώ σήμερα παραμένει στην κατοχή ιδιώτη και λειτουργεί ως χώρος διασκέδασης. Στη δυτική πλευρά του

μνημείου οι χώροι και τα δωμάτια γκρεμίστηκαν και απομακρύνθηκαν ώστε να λειτουργήσει στη θέση τους υπαίθριος κινηματογράφος. Κατά καιρούς γίνονται εκδηλώσεις λόγου και μουσικής. Τη δεκαετία του 1990 πραγματοποιήθηκαν εργασίες συντήρησης με χρηματοδότηση των ιδιωτών (Κανετάκη, 2008β ; Αλεξοπούλου, 2009).

Αλλα χαμάμ της Οθωμανικής περιόδου

Εκτός από τα δημόσια λουτρά σώζονται και δύο μικρά ιδιωτικά λουτρά στην περιοχή του υστεροβυζαντινού ναού του Προφήτη Ηλία επί της οδού Ολυμπιάδος. Η καταγραφή τους έγινε πρόσφατα από την 9η Εφορεία Βυζαντινών Αρχαιοτήτων. Το ένα βρίσκεται στην οδό Γλαύκου, στον ακάλυπτο χώρο μιας πολυκατοικίας. Σώζεται μόνο ο θερμός χώρος, τετράγωνης κάτοψης, ο οποίος συνεχίζεται προς τα δυτικά με τον μικρό χώρο της εστίας. Οι τοίχοι είναι κατασκευασμένοι από απλή αργολιθοδομή και έχουν καλυφθεί με τσιμεντοκονίαμα. Ο θερμός χώρος καλύπτεται από ημισφαιρικό θόλο που εδράζεται σε εξαγωνικό τύμπανο και στέφεται με κεραμίδια, ενώ φέρει εννέα φωτιστικές οπές. Χρονολογείται με βάση τα αρχιτεκτονικά του στοιχεία στα τέλη του 15ου και τις αρχές του 16ου αιώνα.

Το δεύτερο λουτρό βρίσκεται επί της οδού Ολυμπιάδος, βορειοανατολικά του ναού του Προφήτη Ηλία και η βόρεια πλευρά του εφάπτεται με εγκαταλελειμμένη οικία. Αποτελείται από έναν τετράγωνο θερμό χώρο που στεγάζεται με ημισφαιρικό θόλο, ο οποίος εδράζεται σε οκτώ οξυκόρυφα τόξα. Στην επιφάνειά του έχουν διανοιχθεί δεκατρείς φωτιστικές οπές. Η τοξωτή είσοδος βρίσκεται στη βόρεια πλευρά, ενώ στα νότια εντοπίζεται άνοιγμα επικοινωνίας με τον στενό ορθογώνιο χώρο της εστίας, από την οποία σώζεται τμήμα της πλινθοκτιστής καπνοδόχου. Κατασκευασμένο από αργολιθοδομή χρονολογείται στον 17ο ή τον 18ο αιώνα (Ανδρούδης, 2014).

Στη Θεσσαλονίκη λειτουργούσαν πολλά οθωμανικά λουτρά, τα οποία καταστράφηκαν ολοσχερώς στη μεγάλη πυρκαγιά το 1917 και γνωρίζουμε ελάχιστα πράγματα γι' αυτά, ενώ κάποια κατεδαφίστηκαν στη συνέχεια. Οι περιγραφές και τα στοιχεία αναφορικά μ' αυτά, προκύπτουν από τα κείμενα του Εβλιγιά Τσελεμπί κατά την περιήγησή του στην πόλη, εκτός από το λουτρό İslahâne

Hamami, η περιγραφή του οποίου προκύπτει από ένα γερμανικό ταξιδιωτικό οδηγό του 1902 και από παλαιά σχεδιαγράμματα της πόλης (Δημητριάδης, 1983).

Στη διασταύρωση των οδών Παύλου Μελά και Παλαιών Πατρών Γερμανού βρισκόταν το διπλό λουτρό του Gazi Çoban Bosnak Mustafa Pasa ή Aya Sofya Hamami ή λουτρό της Αγίας Σοφίας (πριν το 1530), που διασωζόταν έως το 1931.

Εντοπίστηκε το 2012 σε σωστική ανασκαφή της 9ης Εφορείας Βυζαντινών Αρχαιοτήτων και η σχετική έρευνα έχει ήδη δημοσιευθεί (Κούσουλα, Χατζηιωαννίδης, Ζαχαροπούλου & Γουΐδης, 2013). Χτίστηκε στις πρώτες δεκαετίες του 16ου αιώνα και περιλαμβάνεται στα πρώιμα οθωμανικά λουτρά του ελλαδικού χώρου. Εξυπηρετούσε την εβραϊκή συνοικία Αγίας Σοφίας και τη γειτονική μουσουλμανική Τιμουρτάς. Το λουτρό παρέμεινε ακέραιο από την πυρκαγιά του 1917, ενώ αργότερα ισοπεδώθηκε για να ανεγερθεί στο χώρο του οικοδομή. Τα ερείπιά του που αποκαλύφθηκαν στις εργασίες κατασκευής της σύγχρονης οικοδομής μετά την κατεδάφιση της παλιάς, παρέμειναν επί χρόνια στο ανοιχτό οικόπεδο. Τελικά το 2018 αποφασίστηκε να διατηρηθούν σκεπασμένα με αδρανή υλικά στο υπόγειο της νέας πολυκατοικίας (Ζαφείρης, 2019).

Δυτικά του σημερινού Διοικητηρίου βρισκόταν το λουτρό Kazasker Hamami (λουτρό του Καζασκέρη), το οποίο χτίστηκε γύρω στα μέσα του 15ου αιώνα. Στα μέσα του 17ου αιώνα είχε μετατραπεί σε Δικαστήριο. Ένα ακόμη λουτρό της οθωμανικής περιόδου, που χτίστηκε από το σουλτάνο Βαγιαζίτ Β', ήταν το λουτρό Boğlica Hamami ή αλλιώς Tahtü'l-Kale Hamami (Πνιγνρό λουτρό), στη συνοικία που περικλείονταν από τις οδούς Βενιζέλου-Πτολεμαίων-Εγνατίας και Μεγάλου Αλεξάνδρου, δίπλα στο αστυνομικό τμήμα της Αγορανομίας. Το λουτρό İslahâne Hamami (λουτρό του Ορφανοτροφείου) χτίστηκε στα μέσα του 18ου αιώνα, κοντά στο ορφανοτροφείο της εποχής (στην ανατολική πλευρά της πόλης στη συμβολή των σημερινών οδών Αθηνάς και Αποστόλου Παύλου) και αργότερα χρησιμοποιήθηκε ως Τεχνική Σχολή. Ιδρυτής του θεωρείται ο Nu'man Paşa. Τέλος, για το λουτρό Küşük Hamam (μικρό λουτρό), που βρισκόταν στο Επταπύργιο δεν υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία σχετικά με τον ιδρυτή του ή περί της χρονολογίας που χτίστηκε. Το 1906 σώζονταν μόνο τα ερείπιά του (Δημητριάδης, 1983).

Συμπεράσματα

Από την έρευνα των πηγών διαπιστώθηκε ότι η φυσιογνωμία της πόλης της Θεσσαλονίκης είναι συνάρτηση της γεωγραφίας και της ιστορίας της. Ο χώρος έθεσε τους δικούς του όρους και περιορισμούς, αλλά οι άνθρωποι που τον κατοίκησαν ήταν αυτοί που επενέβησαν στο χώρο και τον διαμόρφωσαν ανάλογα με τις έξεις, τις συνθήκες ζωής, τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους και τα πρότυπα που κυριάρχησαν στη διαδρομή του ιστορικού γίνεσθαι.

Στην παρούσα μελέτη εντοπίστηκαν και αναλύθηκαν οι έννοιες της χρήσης, του ρόλου και της αξίας των οθωμανικών λουτρών στη ζωή των ανθρώπων που έζησαν στη Θεσσαλονίκη την περίοδο της οθωμανικής κατάκτησής της από τους Οθωμανούς μέχρι και την απελευθέρωσή της το 1912.

Η εργασία επιχειρεί να περιγράψει αφενός την ιστορική εξέλιξη

των λουτρών από τα προϊστορικά χρόνια μέχρι την άλωση της Θεσσαλονίκης και αφετέρου τη σημασία και τον ενεργό ρόλο που αυτά διαδραμάτισαν στην κοινωνική, θρησκευτική και πολιτισμική ζωή των παρεπιδημούντων σ' αυτήν την περίοδο 1430-1912.

Στις ανθρώπινες κοινωνίες η ικανοποίηση της ανάγκης της καθαριότητας του σώματος είναι πολιτισμικά οργανωμένη, εκφράζοντας και συμβολοποιώντας μέσα από τη λουτρική διαδικασία και πρακτική, τη δυναμική των κοινωνικών σχέσεων. Το νερό τεχνητά ζεστό στις εγκαταστάσεις των χαμάμ, φαίνεται ότι είναι το κυρίαρχο μέσο και το πλέον απαραίτητο στοιχείο που χρησιμοποιούν οι κάτοικοι της πόλης τη συγκεκριμένη περίοδο για το σκοπό αυτό.

Η εργασία προσπάθησε να αναδείξει τη σχέση των ανθρώπων με το χώρο που κατοικούσαν την περίοδο της οθωμανικής κατάκτησης (κατακτητές, κατακτημένοι, έποικοι) μέσα από το πολιτισμικό φαινόμενο της σωματικής καθαριότητας και της χρήσης του νερού. Τα λουτρά αποτέλεσαν μέρος τόσο της διαδικασίας αυτής όσο και της συνεχούς διαδικασίας για την εξυπηρέτηση και ικανοποίηση των αναγκών και των δραστηριοτήτων των κατοίκων της πόλης.

Η μακράιωνη παρουσία των Οθωμανών στην Θεσσαλονίκη επηρέασε πολλούς τομείς της κοινωνικής και πολιτισμικής ζωής των κατοίκων. Επιπλέον, άφησε τα ίχνη της στην αρχιτεκτονική μορφή των λουτρών, χαρακτηριστικό γνώρισμα της οποίας υπήρξε η συνέχιση της βυζαντινής παράδοσης τόσο στη χρήση των δομικών υλικών όσο και στη διαμόρφωση των χώρων (πλινθοπερίκλειστο σύστημα δόμησης, οδοντωτά γείσα, σφαιρικά τρίγωνα τα οποία φέρουν τους τρούλους). Είναι αλήθεια ότι, αν και τα οθωμανικά μνημεία είναι στοιχεία της πολιτιστικής κληρονομιάς της πόλης, άργησε να γίνει κοινωνικά αποδεκτή η παραδοχή αυτή. Αυτό συνέβη καθώς τα συγκεκριμένα μνημεία συνδέονται με την εποχή και τον πολιτισμό ενός αλλοτινού δυνάστη και παράλληλα είναι συναρτημένα με την ισλαμική θρησκεία.

Τα εναπομείναντα οθωμανικά κτήρια στον ελλαδικό χώρο συνιστούν σπαράγματα ενός αλλοτινού πολιτισμού, ο οποίος έφερε έντονα τα στοιχεία της πολυπολιτισμικότητας και των πολιτισμικών ζυμώσεων. Αυτά τα στοιχεία συνέβαλαν στην οικοδόμηση ενός κλίματος ανεκτικότητας, το οποίο συνεισέφερε στην κατά το δυνατόν ειρηνική συμβίωση διαφορετικών εθνικών ομάδων στην ίδια περιοχή. Τα οθωμανικά λουτρά εκφράζουν με τρόπο αντιπροσωπευτικό, την πληθυντική φυσιογνωμία (Braude & Lewis, 1982) της οθωμανικής κοινωνίας, η οποία δεν βασίστηκε σε κάποια αυστηρώς οριοθετημένη εθνική ταυτότητα. Είναι εντυπωσιακό το γεγονός ότι ένας θεσμός του παρελθόντος προβάλλει στοιχεία που συναντώνται στη σημερινή εποχή, στην οποία οι έννοιες του εθνικού τοπίου και της καθορισμένης εθνικής ταυτότητας φθίνουν και οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες επικρατούν. Μπορούν να αποτελέσουν το έναυσμα για την ανακάλυψη στοιχείων της ελληνικής ταυτότητας, όπως αυτή διαμορφώθηκε τους τελευταίους αιώνες, συμβάλλοντας στην συνειδητοποίηση ότι ο ελληνικός χώρος και λαός δεν έμεινε αλώβητος στο διάβα των αιώνων, αλλά επηρεάστηκε από την κοινωνική και πολιτισμική επαφή με άλλες κουλτούρες.

Η πόλη της Θεσσαλονίκης έχει την τύχη να διασώζει ορισμένα μνημεία της πρώιμης οθωμανικής περιόδου (λουτρά) τα οποία έχουν κηρυχθεί διατηρητέα. Το Μπέη Χαμάρ και το Πασά Χαμάρ κρίθηκαν διατηρητέα από το 1938 και περιήλθαν στο Υπουργείο Πολιτισμού το 1972 και το 1977 αντίστοιχα. Το Παζάρ Χαμάρ κρίθηκε διατηρητέο το 1944 και παραχωρήθηκε

στο Υπουργείο Πολιτισμού. Το Γενί Χαμάμ, που το 1919 περιήλθε στο Ελληνικό Δημόσιο και το 1937 πουλήθηκε σε ιδιώτη, έχει κριθεί επίσης διατηρητέο, αλλά η πολιτεία δεν κατάφερε να το πάρει πίσω. Προορίζονται κυρίως για πολιτιστική χρήση τόσο από την αρχαιολογική υπηρεσία (αρχαιολογικές αποθήκες, εργαστήρια συντήρησης) όσο και από την Τοπική Αυτοδιοίκηση. Όλα έχουν υποστεί κάποιες ζωτικές παρεμβάσεις με εργασίες συντήρησης και αποκατάστασης τόσο από την πλευρά της πολιτείας όσο και από τον ιδιωτικό τομέα, με αποτέλεσμα η κατάστασή τους να χαρακτηριστεί ικανοποιητική. Τα δύο ιδιωτικά λουτρά που έχουν καταγραφεί πρόσφατα, δεν έχουν δεχθεί εργασίες συντήρησης και η κατάστασή τους κρίνεται μέτρια.

Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο σεβασμός και η διάσωση των λουτρών, μπορεί να ωφελήσει όχι μόνο τα ίδια τα μνημεία, αλλά και το κοινωνικό σύνολο που τα περιβάλλει, οδηγώντας στην αποδόμηση και εν τέλει στην εξάλειψη παρωχημένων αντιλήψεων.

Τέλος, αν και περιορισμένα σε αριθμό, διατηρούν άσβεστη τη μνήμη ενός σημαντικού κεφαλαίου της μακραίωνης ιστορίας της.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- ΑΙΜΟΣ-ΕΜΜΑΒΠ και Στεφανίδου Α. (2009). Η συντήρηση και η αποκατάσταση των οθωμανικών μνημείων στην Ελλάδα. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Αλεξοπούλου, Α. (2009). Γενί χαμάμ Θεσσαλονίκης, η αποκατάσταση και επανένταξη του σινε Αίγλη. Στο: Η συντήρηση και η αποκατάσταση των οθωμανικών μνημείων στην Ελλάδα, επιμ. Α. Στεφανίδου. Θεσσαλονίκη.
- Ανδρούδης, Π. (2015). Το οθωμανικό λουτρό Paşa Hamamı (Λουτρό «Φοινίξ») της Θεσσαλονίκης. Νέα στοιχεία μετά τις εργασίες αποκατάστασης στο χώρο των αποδυτηρίων. Το αρχαιολογικό Έργο στη Μακεδονία και στη Θράκη 25, 2011, Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού. ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Ανδρούδης, Π. 2014. «Νεώτερες έρευνες σε άγνωστα οθωμανικά μνημεία της Θεσσαλονίκης». Το Αρχαιολογικό Έργο στη Μακεδονία και τη Θράκη 24: 297-306.
- Βαγιωνά, Δ. (2004). Διαχείριση της ζήτησης του νερού στο βιομηχανικό τομέα στην πόλη της Θεσσαλονίκης. ΑΠΘ. Διδακτορική διατριβή.
- Γκαλά-Γεωργιά, Ε. (2015). Δρόμοι του νερού και οργάνωση του χώρου στη Θεσσαλονίκη κατά τη μέση και την ύστερη βυζαντινή περίοδο. ΑΠΘ. Διδακτορική διατριβή. Τόμοι Α' και Β'.
- Γουλιάου, Θ. (2020). Ενεργειακές και Υδατικές ανάγκες Ρωμαϊκού Λουτρού. ΕΜΠ. Διπλωματική εργασία.
- Δημητριάδης, Β. (1983). Τοπογραφία της Θεσσαλονίκης κατά την εποχή της Τουρκοκρατίας 1430-1912. Θεσσαλονίκη: Εταιρία Μακεδονικών Σπουδών.
- Ζαφείρης, Χ. (2019). Η Θεσσαλονίκη των Οθωμανών. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Επίκεντρο.
- Ζαχαροπούλου, Γ. (2015). Συγκριτική ανάλυση της εφαρμογής του μετρικού συστήματος του τεκτονικού πύχνη στη μόρφωση του δομικού συστήματος των δημόσιων οθωμανικών λουτρών της Θεσσαλονίκης. ΑΠΘ. Μεταπτυχιακή εργασία.
- Ζαχαρούλης, Π. (2016). Τρισδιάστατη αποτύπωση του Μπέη Χαμάμ με laser scanner. ΑΠΘ. Μεταπτυχιακή διατριβή.
- Θεοχαρίδου-Τσαπράλη, Κ., Μαυροπούλου-Τσιούμη, Χ. (1985). Η αναστήλωση των βυζαντινών και μεταβυζαντινών μνημείων στη Θεσσαλονίκη. Θεσσαλονίκη.
- Καλλιανίδη, Θ. (2005). Οι ατμοσφαιρικοί χώροι των λουτρών-σημερινά μουσεία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Πτυχιακή εργασία.
- Καλλιώρα, Α. (2019). Η εικόνα της Θεσσαλονίκης μέσα από τα μνημεία, την περίοδο της Οθωμανικής κατάκτησης 1430-1912. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Διπλωματική Εργασία.
- Κανετάκη, Ε. 2008β. «Γενί χαμάμ ή Αίγλη». Στο Η Οθωμανική Αρχιτεκτονική στην Ελλάδα, επιμ. Ε. Μπρούσκαρη, 235-236. Αθήνα.
- Κανετάκη, Ε. (2008γ). Παζάρ χαμάμ ή Γαχουντί χαμάμ ή Λουλουδάδικα. Στο: Η

- Οθωμανική Αρχιτεκτονική στην Ελλάδα, επιμ. Ε. Μπρούσκαρη, 237-239. Αθήνα.
- Κανετάκη, Ε. (2008δ). Πασά χαμάμ ή Λουτρά των Αγίων Αποστόλων ή Λουτρά Φοινίξ. Στο: Η Οθωμανική Αρχιτεκτονική στην Ελλάδα, επιμ. Ε. Μπρούσκαρη, 240-241. Αθήνα.
- Κανετάκη, Ε. (2004). Οθωμανικά Λουτρά στον Ελλαδικό Χώρο. Αθήνα. Τεχνικό Επιμελητήριο Ελλάδας.
- Κιουσοπούλου, Τ. (2013). Οι αόρατες βυζαντινές πόλεις στον ελλαδικό χώρο (13ος – 15ος αιώνας). Αθήνα.
- Κόλλιας, Χ. (2011). Χωροχρονική ανάλυση δεδομένων κατανάλωσης νερού στο πολεοδομικό συγκρότημα Θεσσαλονίκης. Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Μεταπτυχιακή διατριβή.
- Κούσουλα, Α., Χατζηιωαννίδης, Α., Ζαχαροπούλου, Γ. & Γουίδης, Χ. (2013). Ένα χαμένο πρώιμο οθωμανικό λουτρό στο κέντρο της Θεσσαλονίκης. Το διπλό λουτρό του Gazi Çoban Bosnak Mustafa Pasa ή Aya Sofya Hamamı. Θεσσαλονίκη.
- Κρουτιέ, Α. Λ. (2002). Χαρέμι, Ο Κόσμος πίσω από το Πέπλο. Αθήνα: Ωκεανίδα.
- Μέλφος, Β. (2013). Ο δρόμος του νερού στο Ρετζίκι. Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, τ. 3(48).
- Μπαλιτά, Ε. (2001). Το λουτρό σ' Ανατολή και Δύση, Η Καθημερινή : Επτά Ημέρες, Οθωμανικά Λουτρά, Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΑΕ, σσ. 2-3, 20-Μαΐου.
- Ναλμπάντης, Δ. (1997). Βυζαντινά και μεταβυζαντινά μνημεία της Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη: Ρέκος.
- Παπαδοπούλου, Ε. (2008). Ο ιαματικός τουρισμός από την αρχαιότητα έως σήμερα στη Μακεδονία και τη Θράκη. ΑΤΕΙΘ. Πτυχιακή εργασία.
- Παπασωτηρίου, Α. (2012). Οθωμανικό λουτρό στα Πεύκα. ΑΠΘ. Μεταπτυχιακή εργασία.
- Σκάρτια-Χόιπελ, Ξ. (1996). Λουτροθεραπεία και Αναψυχή. Ιστορική εξέλιξη των λουτρών. Θεσσαλονίκη: Εκδ. University Studio Press.
- Σταματάκος, Ι., (1971). Λεξικόν της νέας ελληνικής γλώσσας. Εκδ. Βιβλιόπορνη-θευτική.
- Στεφανίδου, Α. ((2004). Τα χαμάμ στην Ελλάδα: τύποι και εξέλιξή τους. Στο: Ν. Χολέβα, Εμ. Μαρμαρά, Μ. Καραβασίλη (επιμ.). Βέλος του χρόνου, τιμητικός τόμος για τον ακαδημαϊκό καθηγητή Γεώργιο Π. Λάββα, Ερευνητικό Ινστιτούτο Εφηρμοσμένης Επικοινωνίας. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Ταμιωλάκης, Γ. (1985). Η ιστορία της ύδρευσης της Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη: University studio Press.
- ΥΠ.ΠΟ., (2009). Η οθωμανική αρχιτεκτονική στην Ελλάδα. Διεύθυνση Βυζαντινών και Μεταβυζαντινών Αρχαιοτήτων. Εκδ. Λιβάνη ΑΒΕ, (ανατύπωση).
- Χατζητρύφωνος, Ε. (1999). Το Λουτρό της Αγοράς, Θεσσαλονίκη, Ελλάς. Στο Κοσμική Μεσαιωνική Αρχιτεκτονική στα Βαλκάνια 1300-1500 και η διατήρησή της, επιμ. S. Cırđici και Ε. Χατζητρύφωνος, 322-325. Θεσσαλονίκη.
- Χατζητρύφωνος, Ε. (1990). Το οθωμανικό λουτρό της αγοράς Yahudi Hamamı (λουλουδάδικα) της Θεσσαλονίκης, Μακεδονικά, τ. 27, σσ. 79 - 120.
- Χατζητρύφωνος Ε. (1989). Το Οθωμανικό Λουτρό της Αγοράς Xahudi Hamam (λουλουδάδικα) στη Θεσσαλονίκη. Θεσσαλονίκη 1989
- Χριστοφορίδου, Μ. (2019). Τα Λουτρά Παράδεισος ή Μπέη Χαμάμ αφηγούνται την ιστορία τους. Ανάκτηση από <https://tinyurl.com/y4s4e7wv>, 2020/11/29.
- Ξερόγλωσσος
- Braude, B., & Lewis, B. (1982). Christians and Jews in the Ottoman Empire. The functioning of a plural society. New-York.
- Gala-Georgila, E. (2015). Πλωτές οδοί και οργάνωση του διαστήματος στη Θεσσαλονίκη κατά τη Μέση και Ύστερη Βυζαντινή περίοδο. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Kaiafa-Saropoulou, A. (2014a). Supplying water in Hellenistic and Roman Macedonia: the art of the wells. 1st IWA Regional. Symposium on Water, Waste-water and Environment: Traditions and Culture. Patras, Greece: 55-568.
- Kaiafa-Saropoulou, A. (2014b). Water management and sanitation technologies in Hellenistic and Roman Thessaloniki. In: Proc. of 10th Intern. Hydrogeological Congress, Vol. 1, Thessaloniki, Greece, pp. 277–286.
- Lunde, P. (2008). Τούρκικα Λουτρά. Ανάκτηση από: http://www.islamfriends.gr/turkish_baths.asp, 2020/11/13.
- Mantran, R. (1991). Η καθημερινή ζωή στην Κωνσταντινούπολη τον Αιώνα του Σουλεϊμάν του Μεγαλοπρεπή, μτφ. Γ. Αγγέλου, Αθήνα: Παπαδήμα.
- Tamiolakis, G. (1985). The History of Water Supply of Thessaloniki. University Studio Press, Thessaloniki (in Greek).
- Tascioglu, T. (1998). The Turkish Hamam, ed. Ali Pasiner, Istanbul: Duran Ofset.
- Yilmazkaya, O. (2003). Turkish Baths, A Guide to the Historic Turkish Baths of Istanbul, Istanbul: Citlembik Publications.

ΓΝΩΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΑ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΤΗΣ ΔΕΠ-Υ, ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟ DSM-IV

ΓΕΩΡΓΙΟΣ Α. ΒΡΑΚΑΣ

ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ

ΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ

1. Εισαγωγή

- Η ΔΕΠ-Υ είναι μια χρόνια, κυρίαρχη νευροβιολογική διαταραχή της παιδικής ηλικίας, που χαρακτηρίζεται από επίπεδο δραστηριότητας δυσπροσαρμοστικό με το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού, από χαμηλή ανοχή στην απογοήτευση, παρορμητικότητα, κακή οργάνωση της συμπεριφοράς, αφηρημάδα, και ανικανότητα διατήρησης της προσοχής και της συγκέντρωσης. (American Psychiatric Association, 2000).
- ΔΕΠ-Υ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας) ή AD/HD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) αποτελεί ένα νευροβιολογικό σύνδρομο, που διαρκεί εφ' όρου ζωής. Τα συμπτώματά της εμφανίζονται πριν από την ηλικία των 7 ετών και εκδηλώνονται οπωσδήποτε σε τουλάχιστον δύο περιβάλλοντα. Δεν θεωρείται μαθησιακή δυσκολία, δεν σχετίζεται με τη χαμηλή ευφυΐα και επιδρά καθοριστικά στη συμπεριφορά τους. (Pavlidis, G.Th, 2001 Dr. Edward M.Hallowell; Dr. John J. Ratey, 2012).

2. ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΦΥΛΟΥ ΣΤΗΝ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΤΗΣ ΔΕΠΥ

Στις επιδημιολογικές έρευνες (τυχαίο δείγμα του πληθυσμού) η κατά μέσο όρο αναλογία είναι 3,1:1 πάντα σε βάρος των αγοριών (Szatmari P, Boyle M, Oxford 1989•Ross, D. M., & Ross, S. A. 1976)

Η Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία προσδιορίζει την αναλογία σε 2:1 για τα παιδιά και 1,6:1 για τους ενήλικες (APA, 2013•Kessler et al., 2006•Adams, R., Finn, P., Moes, E., Flannery, K., and Rizzo, A. S. 2009). Έρευνες που διεξήχθησαν σε κλινικά δείγματα έδειξαν ότι η συχνότητα εμφάνισης της ΔΕΠΥ στα αγόρια είναι κατά μέσο όρο (6:1) έξι φορές μεγαλύτερη για τα αγόρια (Robinson, Sclar, Skaer, & Gallin, 2004)

3. ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΔΕΠΥ

Σύμφωνα με την τέταρτη έκδοση DSM-IV TR του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου των Ψυχικών Διαταραχών - Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders (American Psychiatric Association, 2000), απαριθμεί τρεις τύπους της ΔΕΠ-Υ:

- (α) Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας με υπερέχοντα τον Υπερκινητικό/Παρορμητικό τύπο
- (β) Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας με υπερέχοντα τον Απρόσεκτο τύπο
- (γ) Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας - Συνδυασμένος τύπος

Αντιθέτως το ICD-10 δεν δέχεται υποκατηγορίες του ADHD (Γαυλίδης 2014).

Τα πιο διαδεδομένα διαγνωστικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται για τη διάγνωση της ΔΕΠ-Υ είναι: το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών 4η έκδοση ή DSM- IV (American Psychiatric Association 2000) και το ICD10 (International Classification of Mental and Behavioral Disorders).

4. Συμπεριφορικά συμπτώματα ΔΕΠΥ βάση DSM- IV (American Psychiatric Association, 2000)

Σύμφωνα με την 4η έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου των Διανοητικών Διαταραχών της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (American Psychiatric Association, 2000):

- η συμπεριφορά πρέπει να εμφανίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό και συχνότητα από ό,τι στα άτομα του αντίστοιχου αναπτυξιακού επιπέδου
- τουλάχιστον μερικά από τα συμπτώματα της διαταραχής πρέπει να είναι παρόντα πριν από την ηλικία των 7 ετών
- να διαρκούν τουλάχιστον έξι μήνες πριν από την αξιολόγηση

- τα συμπτώματα θα πρέπει να εμφανίζονται σε τουλάχιστον δύο διαφορετικά πλαίσια, περιβάλλοντα (πχ. στο σχολείο, αλλά και στο σπίτι)
- να έχουν αρνητική επίπτωση στη σχολική επίδοση και στην κοινωνική ζωή του παιδιού
- να μην οφείλονται στη Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή, Σχιζοφρένεια ή άλλη Ψυχωσική Διαταραχή και να μην εξηγούνται καλύτερα με άλλη ψυχική διαταραχή (όπως: Διαταραχή της Διάθεσης, Αγχώδη Διαταραχή, Αποσυνδετική Διαταραχή ή Διαταραχή της Προσωπικότητας)

5. Κύρια Συμπτώματα ΔΕΠΥ:

- Διάσπαση Προσοχής – Πρόβλημα αυτοσυγκέντρωσης
- Αφηρημένος – Ξεχασιάρης – Σαν να μην ακούει
- Ανυπόμονος – Παρορμητικός – Πριν σκεφτεί ενεργεί
- Αυθόρμητος – Δεν τελειώνει αυτά που αρχίζει – Διακόπτει τους άλλους
- Υπερκινητικός – Αεικίνητος – Ζιζάνιο – Πειραχτήρι – Πολυλογάς
- Αδέξιος – Επιρρεπής στα Ατυχήματα – Επίμονος
- Εγωκεντρικός – Επιθετικός – Απαιτητικός
- Εγωκεντρικός – Επιθετικός – Απαιτητικός
- Ανώριμη Συμπεριφορά – Έντονα Συναισθηματικός – Νευρικός ΠΑΥΛΙΔΗΣ (2014)
- Ανοργανωσιά σε χώρο – Τσαπατσούλης
- Προβλήματα Διαχείρισης Χρόνου
- Μαθησιακά προβλήματα ή Δυσλεξία
- Ανομοιογενής Επίδοση & Συμπεριφορά
- Προβλήματα στη Διατήρηση Σχέσεων – Φιλίων
- Χαμηλή Αυτοεκτίμηση & Αυτοπεποίθηση
- Λανθασμένη Οφθαλμοκίνηση (Τεστ Παυλίδη) (Pavlidis, G. Th., & Giannouli, V. 2014 • Παυλίδης 2016•Pavlidis, G. Th., & Katana, B. 2013)

6. ΓΝΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΕΠ-Υ

Πληθώρα ερευνών τις τελευταίες δεκαετίες έχουν πραγματοποιηθεί μελετώντας τα αίτια της, την περιγραφή συμπτωμάτων, την αξιολόγηση μεθόδων παρέμβασης, καθώς και τις στάσεις και γνώσεις των εκπαιδευτικών για την διαταραχή. Οι πρώτες έρευνες που επιχείρησαν να διερευνήσουν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη ΔΕΠ-Υ άρχισαν τη δεκαετία του '90 (Αντωνοπούλου, Σταμπολτζή και Κουβαβά, 2010). Στα συμπεράσματα της έρευνάς της Beckle (2004) η ερευνήτρια υποστηρίζει πως οι γενικές γνώσεις των Εκπαιδευτικών για τη ΔΕΠ-Υ ήταν υψηλές καθώς το 83% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών είχαν τις απαραίτητες γνώσεις για τη διαταραχή και κατέγραψε το ότι η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση παιδιών με ΔΕΠ-Υ διαδραμάτισε κυρίαρχο ρόλο στον εμπλουτισμό των γνώσεων τους για την διαταραχή. Ο τρόπος αντιμετώπισης ενός προβλήματος είναι συνυφασμένος με την ερμηνεία που δίνεται στα αίτια που το προκαλούν (Weiner, 1995; Κάκουρος, Παπαηλιού & Μπαδικιάν, 2006), έτσι, η διερεύνηση και αξιολόγηση των γνώσεων και των στάσεων των δασκάλων για τη ΔΕΠ-Υ αποτελεί πρωταρχικό στόχο προκειμένου να γίνουν αποτελεσματικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ σε επίπεδο σχολείου.

7. Αξιολόγηση παιδιού για ΔΕΠ-Υ

Σε πολλές περιπτώσεις οι παραπομπές για την αξιολόγηση του παιδιού για ΔΕΠ-Υ γίνονται:

- από τους γονείς, τους δασκάλους, ή άλλους επαγγελματίες, οι οποίοι έχουν προσδιορίσει προβλήματα στο σχολείο όπως:
- ελλειμματική προσοχή
- αποδιοργανωτική συμπεριφορά
- ακαδημαϊκή υποεπίδοση
- δυσκολία στη δημιουργία και διατήρηση φιλικών σχέσεων ή
- χαμηλή αυτοεκτίμηση
- τις συνεντεύξεις των γονιών και των παιδιών
- την παρατήρηση της συμπεριφοράς
- την εκτίμηση της συμπεριφοράς των παιδιών με τη χρήση διαφόρων κλιμάκων για γονείς και εκπαιδευτικούς
- τις σχολικές εκθέσεις και άλλες σχετικές συμπληρωματικές αξιολογήσεις, όπως είναι: η ψυχοεκπαιδευτική αξιολόγηση και η αξιολόγηση της ομιλίας και της γλώσσας

Πληροφορίες σχετικά με τα κύρια συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ, όπως είναι:

- ο χρόνος εμφάνισης των συμπτωμάτων
 - η διάρκεια
 - η περιστασιακή μεταβλητότητα, και
 - ο βαθμός λειτουργικής εξασθένησης
- μπορούν να ληφθούν από τους γονείς με τη χρήση ανοιχτών ερωτήσεων, όπως για παράδειγμα: "ποιες συμπεριφορές του παιδιού σας ανησυχούν περισσότερο στο σχολείο", ή ερωτήσεις για συγκεκριμένες συμπεριφορές, με ημιδομημένες συνεντεύξεις, με ερωτηματολόγια και με κλίμακες εκτίμησης της συμπεριφοράς (American Academy of Pediatrics, 2000).

8.ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ ΤΗΣ ΔΕΠ-Υ, ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟ DSM-IV

Επιμέρους στόχοι:

- η διερεύνηση της εκτίμησης πλήρωσης των κριτηρίων της ΔΕΠ-Υ σε μαθητές γυμνασίου από τους εκπαιδευτικούς
- η διερεύνηση της συσχέτισης των δημογραφικών στοιχείων, του φύλου, του μορφωτικού επιπέδου, της προϋπηρεσίας, της εξειδίκευσης στην Ειδική Αγωγή των εκπαιδευτικών με την αξιολόγηση των κριτηρίων της διαταραχής.

Ο έλεγχος του πόσο ψηλά σκόραραν οι εκπαιδευτικοί στους υποτύπους της ΔΕΠΥ.

η διερεύνηση του κατά πόσο ο αριθμός των διαγνωσμένων με ΔΕΠ-Υ μαθητών ανά σχολείο βρίσκεται σε συμφωνία ή μη με την προσωπική εκτίμηση των εκπαιδευτικών για τον αριθμό των μαθητών που πληρούν τις συμπεριφορές της ΔΕΠ-Υ σε βαθμό δυσπροσαρμοστικό προς το αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών.

ΔΕΙΓΜΑ:

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 5 Γυμνάσια (4 της Δ.Δ.Ε ΔΥΤ. ΘΕΣ/ΚΗΣ και ενός της Δ.Δ.Ε ΚΙΛΚΙΣ). Στην έρευνα συμμετείχαν 160 εκπαιδευτικοί, 58 άνδρες (36.25%), 102 γυναίκες (63.75%) οι οποίοι πραγματοποίησαν μία άτυπη αξιολόγηση πλήρωσης των κριτηρίων της ΔΕΠ-Υ σύμφωνα με το DSM- IV 160 μαθητών γυμνασίου.

ΦΥΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ		
	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΑΝΔΡΑΣ	58	36.25%
ΓΥΝΑΙΚΑ	102	63.75%
ΣΥΝΟΛΟ	160	100%

Σχολείο φοίτησης					
Σχολείο		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Σταυρούπολη (10 διαγνωσμένοι μαθητές)	83	51.9	51.9%	51.9
	Αγιονέρι (2 διαγνωσμένοι μαθητές)	26	16.3	16.3%	68.1
	Γυμνάσιο Αξιού (5 διαγνωσμένοι μαθητές)	22	13.8	13.8%	81.9
	Πολίχνης (3 διαγνωσμένοι μαθητές)	18	11.3	11.3%	93.1
	Νεάπολη (8 διαγνωσμένοι μαθητές)	11	6.9	6.9%	100.0
	Total	160	100.0	100.0	

Αξιολογήθηκαν συνολικά 160 μαθητές, 127 αγόρια(79,4%)και 31 κορίτσια (19,4%) και των τριών τάξεων του γυμνασίου με την ακόλουθη κατανομή : Α΄τάξη 76 μαθητές (48.7%), Β΄τάξη 31 μαθητές (19.9%), Γ΄τάξη 49 μαθητές (31,4%).

Φύλο Μαθητών			
	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	VALID PERCENT
Αγόρι	127	79.4%	80.4%
Κορίτσι	31	19.4%	19.6%
Total	158	98.8%	100.0%
Missing System	2	1.3%	
TOTAL	160	100.0	

ΤΑΞΗ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ			
		Frequency	Valid Percent
	A' Γυμνασίου	76	48.7%
	B' Γυμνασίου	31	19.9%
	Γ' Γυμνασίου	49	31.4%
	Total	156	100.0
Missing	System	4	
Total		160	

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

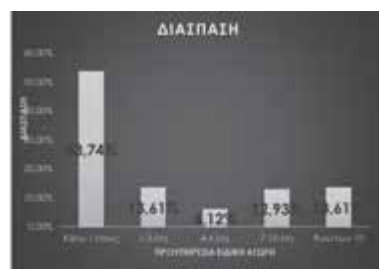
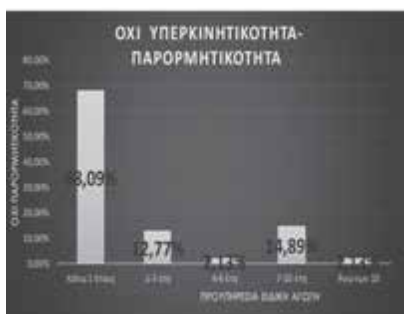
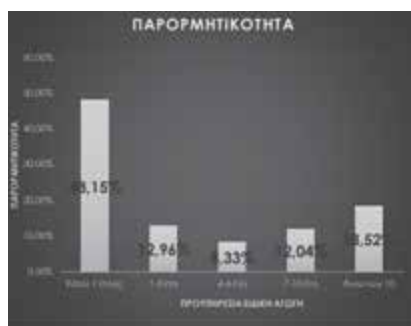
Για την συλλογή των δεδομένων χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο που αναφέρετε στις συμπεριφορές που πρέπει να πληροί ένας μαθητής ώστε να διαγνωστεί με ΔΕΠ-Υ, σύμφωνα με το DSM-IV (2000) και ήταν εμπλουτισμένο με ερωτήσεις που ήλεγχαν τα δημογραφικά και μορφωτικά προφίλ των εκπαιδευτικών.

- στην ειδική αγωγή ($p = .009 < .05$),
- το ποσοστό των εκπαιδευτικών με μικρή προϋπηρεσία στη ειδική αγωγή
- (κάτω του 1 έτους) καταγράφηκε 53.8% και είναι εξαιρετικά υψηλό σε σχέση τα υπόλοιπα ποσοστά προϋπηρεσίας καταγράφησαν, όπως φαίνεται και στον πίνακα που ακολουθεί.

9. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

αξιολογικά ότι 149 των συμμετεχόντων μαθητών πληρούσαν τον υποτύπο της διάσπασης, 97 από τις παραπάνω αξιολογήσεις προήλθαν από γυναίκες, 51 από άνδρες και 110 μαθητές που πληρούσαν τις συμπεριφορές υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας (32 από άνδρες και 78 από γυναίκες εκπαιδευτικούς). Από τα αποτελέσματα της έρευνας καταγράφηκε η στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την αξιολογική εκτίμηση πλήρωσης των κριτηρίων της ΔΕΠΥ μεταξύ των εκπαιδευτικών με μικρή και μεγάλη προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή. Στα ραβδογράμματα που ακολουθούν παρουσιάζονται αναλυτικά τα παραπάνω ποσοστά

ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ		
	FREQUENCY	VALID PERCENT
Κάτω του έτους	84	53.8%
1-3 έτη	21	13.5%
4-6 έτη	10	6.4%
7-10 έτη	20	12.8%
Άνω των 10 ετών	21	13.5%
Total	156	100.0%
Missing System	4	
TOTAL	160	



ανευρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών ($p = .008 < .01$), καθώς από τα ποσοστά συμμετοχής στην έρευνα βρέθηκε οι γυναίκες εκπαιδευτικοί πως συμμετείχαν σε ποσοστό 64.2% ενώ οι άνδρες σε ποσοστό 35,8% (ακολουθεί πίνακας)

Φύλο Εκπαιδευτικών			
		Frequency	Valid Percent
	Άνδρας	57	35.8%
	Γυναίκα	102	64.2%
	Total	159	100.0%
Missing	System	1	
Total		160	

Προϋπηρεσία ειδική αγωγή * Παρορμητικότητα -Υπερκ/τα				
		Παρορμητικότητα-Υπερκ/τα		Total
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Προϋπηρεσία ειδική αγωγή	Κάτω του έτους	52 (61.9%)	32	84
	1-3 έτη	14(70%)	6	20
	4-6 έτη	9(90%)	1	10
	7-10 έτη	13(65%)	7	20
	Άνω των 10 ετών	20(95,23)	1	21
Total		108	47	155

Η παρορμητικότητα - υπερκινητικότητα βρέθηκε να έχει αντιστρόφως ανάλογη στατιστικά σημαντική σχέση με το φύλο ($r = -0,21, p = 0,008 < 0,05$), οι γυναίκες εκπαιδευτικοί.

Όσο αυξάνεται ο αριθμός των γυναικών αξιολογητών τόσο φαίνεται ότι μειώνετε το ποσοστό της λάθος εκτίμησης για την υπερκινητικότητα – παρορμητικότητα. Οι άνδρες εξαιτίας στερεοτύπων κινητικής συμπεριφοράς, ίσως κάνουν υποεκτίμηση των συμπεριφορών παρορμητικότητας – υπερκινητικότητας.

Η παρορμητικότητα - υπερκινητικότητα βρέθηκε να έχει αντιστρόφως ανάλογη στατιστικά σημαντική σχέση με την προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή ($r = -0,211, p = 0,00 < 0,01$). Οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία κάτω του ενός έτους στην ειδική αγωγή αξιολόγησαν σωστά σε μικρότερο ποσοστό από του έχοντες μεγαλύτερη προϋπηρεσία στην ειδική εκπαίδευση, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα

Επιβεβαιώθηκε η αρχική μας υπόθεση, πως ο αριθμός των διαγνωσμένων με ΔΕΠ-Υ μαθητών ανά σχολείο είναι κατά πολύ μικρότερος από τον αριθμό των μαθητών που οι εκπαιδευτικοί της τάξης θεωρούν ότι εμφανίζουν τις συμπεριφορές της διαταραχής.

10. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ:

Ειδικότερα βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το φύλο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (οι γυναίκες ήταν σημαντικά περισσότερες), επιβεβαιώθηκε η αρχική μας υπόθεση πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι υπάρχει σημαντικά μεγαλύτερος αριθμός μαθητών που εμφανίζουν τις συμπεριφορές της διαταραχής (ΔΕΠ-Υ) σε σχέση με τον αριθμό των διαγνωσμένων με ΔΕΠ-Υ μαθητών τους. Επιπαικτική λοιπόν η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με την αιτιοπαθολογία των συμπτωμάτων της διαταραχής, τον ορθό εντοπισμό των συμπεριφορών της ΔΕΠΥ και φυσικά την επιλογή της κατάλληλης εκπαιδευτικής παρέμβασης, ώστε να αντιμετωπιστούν άμεσα και αποτελεσματικά τα προβλήματα τόσο του ίδιου του μαθητή με ΔΕΠΥ, όσο και τα συνοδά προβλήματα των απρόβλεπτων και απροσδόκων συμπεριφορών.

ΒΙΒΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ross, D. M., & Ross, S. A. (1976). *Hyperactivity: Research, theory, and action*. New York: Wiley.
- Szatmari P, Boyle M, Offord ADHD and conduct disorder: degree of diagnostic overlap and differences among correlates.
- Adams, R., Finn, P., Moes, E., Flannery, K., and Rizzo, A. S. (2009). Distractibility in Attention/Deficit/ Hyperactivity Disorder (ADHD): the virtual reality classroom. *Child Neuropsychol.* 15, 120–135. doi: 10.1080/09297040802169077
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. 5th Edn. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Kessler RC1, Berglund P, Demler O, Jin R, Merikangas KR, Walters EE. Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication.
- Robinson, Sclar, Skaer, & Gallin, 2004 : *The Complete Guide to ADHD: Nature, Diagnosis, and Treatment*
- Pavlidis, G. Th. 'Dyslexia, LD and ADHD' Thessaloniki, 2001
- Pavlidis, G. Th., & Katana, B. (2013) *Prognosis and Diagnosis of Dyslexia and ADHD from Pre-school age with the Biological Pavlidis Test*. In: Mellou, E., (ed.). Athens
- Pavlidis, G. Th., & Giannoulis, V. (2014) "Linking ADHD - Dyslexia and Specific Learning Difficulties" In: Garner, P., Kauffman, J.M. & Elliott, J. (Eds.) "Handbook of Emotions & Behavioural Difficulties", London, SAGE

Σχολείο φοίτησης * Παρορμητικότητα-Υπερκ/τα				
		Παρορμητικότητα / Υπερκ/τα		ΣΥΝΟΛΟ
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Σχολείο φοίτησης	Σταυρούπολη (10 μαθητές)	57	26	83
	Αγιονέρι (2 μαθητές)	16	8	24
	Γυμνάσιο Αξιού (5 μαθητές)	17	5	22
	Πολίχνης (3 μαθητές)	12	6	18
	Νεάπολη (8 μαθητές)	8	3	11
	ΣΥΝΟΛΟ	110	48	158

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΤΗΣ ΔΕΠΥ

ΛΑΖΑΡΙΔΟΥ ΓΕΝΟΒΕΦΑ

ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ ΓΕΛ Ν.ΑΓΙΟΝΕΡΙΟΥ ΚΙΛΚΙΣ, ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ, ΜΕΔ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

1.Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) ερευνάται συστηματικά από τους ειδικούς που εργάζονται στο χώρο της ψυχικής υγείας του παιδιού και του εφήβου, τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, απασχολεί έντονα τους γονείς, περισσότερο από κάθε άλλη αναπτυξιακή διαταραχή. Κύριος λόγος αυτής της ερευνητικής δραστηριότητας αποτελεί η άμεση επίδραση της διαταραχής στο συμπεριφορικό προφίλ του μαθητή και η επακόλουθη μείωση των επιτευξίμων μαθησιακών στόχων. Ως επακόλουθη συνέπεια της ΔΕΠΥ η συχνή εμφάνιση Μαθησιακών Δυσκολιών, καθώς και προβλημάτων συμπεριφοράς.

2.Τα πρωτογενή συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ

Η ΔΕΠ-Υ αποτελεί την πιο συνήθη νευροαναπτυξιακή διαταραχή της παιδικής ηλικίας, καθώς περίπου ένα στα τρία παιδιά που παραπέμπονται σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας εκδηλώνει τη συμπτωματολογία της ΔΕΠ-Υ είτε μεμονωμένα είτε σε συνύπαρξη με ένα ευρύ φάσμα άλλων προβλημάτων (Barkley, 2006; Κάκουρος και Κ. Μανιαδάκη, 2000α).

Οι νευροαναπτυξιακές διαταραχές αποτελούν μια ευρεία ομάδα διαταραχών οι οποίες χαρακτηρίζονται από ελλείμματα στην ανάπτυξη του εγκεφάλου ή του κεντρικού νευρικού συστήματος. Οι διαταραχές αυτές επηρεάζουν συνήθως την ικανότητα μάθησης και τη συμπεριφορά (Reynolds & Goldstein, 1999, pp 3-8).

Η ΔΕΠ-Υ χαρακτηρίζεται από τρεις βασικές κατηγορίες συμπτωμάτων:

- α) συμπτώματα σχετικά με την δυσκολία παρατετα-

- μένης διατήρησης της προσοχής,
- β) συμπτώματα σχετικά με την αυξημένη κινητική δραστηριότητα και
- γ) συμπτώματα σχετικά με την ελλειμματική ικανότητα αναστολής των αυθόρμητων αντιδράσεων.

Οι τρεις αυτοί υποτύποι της ΔΕΠΥ συναντώνται βιβλιογραφικά ως απροσεξία, υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα (Μανιαδάκη, 2001).

Τα ελλείμματα σε αυτούς τους τομείς είναι «πρωτογενή», αποτελούν δηλαδή τα κυρίαρχα συμπτώματα της διαταραχής και έχουν κατά βάση οργανική αιτιο-

λογία (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000α). Η απροσεξία, αφορά στην ελλειμματική ικανότητα παρατεταμένης διατήρησης της προσοχής, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια δομημένων δραστηριοτήτων που απαιτούν πνευματική προσπάθεια, έχουν επαναληπτικό χαρακτήρα και δεν διεγείρουν το ενδιαφέρον του παιδιού. Σε τέτοιες περιπτώσεις, η προσοχή των παιδιών με ΔΕΠ-Υ μπορεί να αποσπαστεί εύκολα τόσο από εξωτερικά ερεθίσματα όσο και από τις ίδιες τους τις σκέψεις. Ωστόσο, έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ μπορούν να συγκεντρωθούν πολύ ικανοποιητικά και για μεγάλο χρονικό διάστημα σε τρεις περιπτώσεις: α) όταν έχουν υψηλό κίνητρο για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας με την οποία ασχολούνται, β) όταν η δραστηριότητα που τους προτείνεται κεντρίζει το ενδιαφέρον τους, και γ) όταν αναμένουν μια ελκυστική ανταμοιβή με την ολοκλήρωσή της (Lougou & Rosenthal, 2002).

Για παράδειγμα, ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ μπορεί να χρειάζεται αρκετές ώρες για να αποστηθίσει το μάθημα της ιστορίας, αλλά δείχνει να το μαθαίνει ως

δια μαγείας όταν γνωρίζει ότι θα πάει βόλτα μόλις τελειώσει. Για τον ίδιο λόγο, ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ μπορεί να δυσκολεύεται να αποστηθίσει τις πρωτεύουσες της Ευρώπης αλλά να γνωρίζει απέξω τη σύνθεση όλων των ποδοσφαιρικών ομάδων. Παρομοίως, ένα παιδί με ΔΕΠ-



Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής Υπερκινητικότητα



Υ μπορεί εκδηλώνει έντονη υπερκινητικότητα κατά τη διάρκεια της σχολικής μελέτης, αλλά να είναι ήσυχο και συγκεντρωμένο όταν παίζει ένα παιχνίδι στον υπολογιστή.

Η υπερκινητικότητα είναι το πιο εύκολα παρατηρήσιμο χαρακτηριστικό της ΔΕΠ-Υ και προκαλεί συνήθως τη μεγαλύτερη ενόχληση στο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού. Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν αυξημένες ανάγκες κινητικής δραστηριότητας, τις οποίες ικανοποιούν τρέχοντας, σκαρφαλώνοντας και πηδώντας, όχι μόνο κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού σε ανοιχτό χώρο αλλά και μέσα στο σπίτι ή σε άλλους χώρους, όπου αυτή η συμπεριφορά θεωρείται ακατάλληλη. Επίσης έχουν την ανάγκη να ασχολούνται συνεχώς με διάφορα αντικείμενα, με αποτέλεσμα να κάνουν αρκετές ζημιές και να είναι ιδιαίτερα θορυβώδη.

Η παρορμητικότητα αναφέρεται στη μειωμένη ικανότητα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ να αναστείλουν μια ακατάλληλη συμπεριφορά πριν αυτή εκδηλωθεί. Πρόκειται για την τάση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ να μιλούν και να ενεργούν προτού σκεφτούν τα λόγια και τις συνέπειες των πράξεών τους, παρόλο που γνωρίζουν και, ενδεχομένως έχουν υποστεί στο παρελθόν τις αρνητικές αυτές συνέπειες. Επίσης, η παρορμητικότητα σχετίζεται με τη δυσκολία των παιδιών αυτών να περιμένουν τη σειρά τους στο διάλογο ή στο παιχνίδι και την ανάγκη τους για άμεση ικανοποίηση των επιθυμιών τους. Η έκταση και ο βαθμός σοβαρότητας των παραπάνω ελλειμμάτων ποικίλλουν από παιδί σε παιδί. Επίσης, υπάρχει το ενδεχόμενο να υπερισχύουν τα συμπτώματα της μιας ή της άλλης κατηγορίας σε ένα παιδί ενώ σε άλλο να εμφανίζονται τα συμπτώματα όλων των κατηγοριών με την ίδια σοβαρότητα. Ο τρόπος εκδήλωσης των συμπτωμάτων αυτών και η κλινική εικόνα που παρουσιάζουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες, όπως από το φύλο και την ηλικία του παιδιού, τις συνήθειες αντιδράσεις των γονιών στη συμπεριφορά του αλλά και τις συνθήκες

μέσα στις οποίες αυτά τα συμπτώματα εκδηλώνονται. Είναι λοιπόν δυνατόν η κλινική εικόνα δύο παιδιών με ΔΕΠ-Υ να είναι πολύ διαφορετική, ανάλογα με την επίδραση των πιο πάνω παραγόντων (Μανιαδάκη, 2012).

3. Η κλινική εικόνα μιας τυπικής περίπτωσης παιδιού με ΔΕΠ-Υ

Στη συνέχεια θα περιγράψουμε την κλινική εικόνα μιας τυπικής περίπτωσης ενός αγοριού με ΔΕΠ-Υ, του Αντώνη, 8 ετών, μαθητή της Β' τάξης Δημοτικού. Ο Αντώνης είναι ένα ζωηρό παιδί, το οποίο κινείται αδιάκοπα χωρίς να κουράζεται, δίνοντας την εντύπωση ότι έχει ανεξάντλητα αποθέματα ενέργειας.

Μέσα στο σπίτι είναι αεικίνητος, τρέχει, πηδά και σκαρφαλώνει κάνοντας επικίνδυνα ακροβατικά χωρίς να φοβάται.

Είναι ρισοκίνδυνος και παράτολμος και δείχνει να μην έχει αίσθηση του κινδύνου. Δυσκο-

λεύεται ιδιαίτερα όταν είναι υποχρεωμένος να παραμείνει καθιστός για πολλή ώρα, όπως για παράδειγμα στη σχολική τάξη

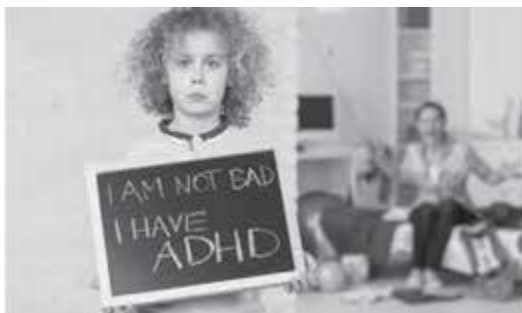
ή στο σπίτι την ώρα της μελέτης ή του φαγητού. Ο Αντώνης είναι αδέξιος, παταπατάει και πέφτει εύκολα και στο πέρασμά του σκουντάει αντικείμενα και ανθρώπους χωρίς να το θέλει. Για το λόγο αυτό κάνει συχνά ζημιές μέσα στο σπίτι και είναι ιδιαίτερα επιρρεπής σε ατυχήματα. Γενικά, ο Αντώνης παρουσιάζει υπερβολικά αυξημένη κινητικότητα σε σχέση με την κινητικότητα που απαιτείται στη δεδομένη περίπτωση και σε σύγκριση με αυτή που αναμένεται από παιδιά της ίδιας ηλικίας.

Γονείς και εκπαιδευτικοί όταν έρχονται αντιμέτωποι με παιδιά με ΔΕΠΥ, οι ερμηνείες που δίνουν συνήθως για τη συμπεριφορά και τις δυσκολίες τους ποικίλλουν. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η συμπεριφορά αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένδειξη ανωριμότητας,

οπότε και η βελτίωσή της μπορεί να εναποτεθεί στο πέρασμα του χρόνου:

«Είναι μικρός ακόμη, γι' αυτό φέρεται έτσι. Μεγαλώνοντας, θα ωριμάσει και θα αλλάξει». Την αντίληψη αυτή πολλές φορές ενισχύει η ενδεχόμενη ομοιότητα της συμπεριφοράς του παιδιού με εκείνη του πατέρα ή της μητέρας όταν οι ίδιοι ήταν παιδιά: «Έτσι ήμουν κι εγώ, δεν άκουγα κανέναν και δεν έπαιρνα τα γράμματα. Τώρα όμως βρήκα το δρόμο μου». Σε άλλες περιπτώσεις, ενδέχεται να επικρατεί η αντίληψη ότι η συμπεριφορά του παιδιού οφείλεται στο χαρακτήρα του: «Αυτό το παιδί είναι αντιδραστικό και ξεροκέφαλο». Άλλοτε πάλι η συμπεριφορά του παιδιού μπορεί να αποδίδεται σε κακή διαπαιδαγώγηση και λανθασμένους χειρισμούς εκ μέρους των ενηλίκων: «Του κάνουμε όλα τα χατίρια και τον έχουμε κακομάθει». Πολύ

συχνά επίσης η συμπεριφορά του ερμηνεύεται ως ένδειξη τεμπελιάς: «Όταν θέλει, μπορεί να τα καταφέρει, αλλά δεν προσπαθεί γιατί βαριέται».



3. Χαρακτηριστικά συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ κατά τη σχολική ηλικία

Παρά το γεγονός ότι η ΔΕΠ-Υ εκδηλώνεται νωρίς κατά την προσχολική ηλικία, η συχνότητα παραπομπής των παιδιών στις υπηρεσίες ψυχικής υγείας για αξιολόγηση κορυφώνεται γύρω στην ηλικία των επτά ετών, όταν τα παιδιά φοιτούν ήδη στο δημοτικό σχολείο (Byrne, Bawden, Dewolfe, & Beattie, 1998). Έχει διαπιστωθεί μάλιστα ότι ο εντοπισμός τους γίνεται πιο συχνά από τους δασκάλους και λιγότερο συχνά από τους γονείς ή τους παιδιάτρους τους (Sax & Kautz, 2003), οι οποίοι πολλές φορές θεωρούν ότι οι δυσκολίες του παιδιού οφείλονται στην ανωριμότητά του και περιμένουν να ξεπεραστούν από μόνες τους καθώς το παιδί μεγαλώνει. Στην ηλικία αυτή τα παιδιά πρέπει να

ανταποκριθούν στις αυξημένες ακαδημαϊκές αλλά και κοινωνικές απαιτήσεις του σχολείου. Ικανότητες όπως η παρατεταμένη συγκέντρωση της προσοχής, η τήρηση κανόνων και οδηγιών, ο αυτοέλεγχος αλλά και ορισμένες γνωστικές ικανότητες που διευκολύνουν την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, αποτελούν βασικές προϋποθέσεις επιτυχίας. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ όμως συνήθως υστερούν στους παραπάνω τομείς, με αποτέλεσμα οι δυσκολίες τους να καθίστανται πιο εμφανείς, καθώς τους δημιουργούν πλέον εμπόδια στην επιτυχή ανταπόκριση στις απαιτήσεις του σχολικού, οικογενειακού αλλά και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, συχνά προστίθενται στις πρωτογενείς δυσκολίες των παιδιών με ΔΕΠ-Υ οι μαθησιακές δυσκολίες και τα προβλήματα συμπεριφοράς, εξαιτίας των οποίων η κλινική τους εικόνα περιπλέκεται ακόμη περισσότερο.

Οι σχολικές επιδόσεις των παιδιών με ΔΕΠ-Υ είναι κατά 30% χαμηλότερες σε σύγκριση με αυτές των συνομηλίκων τους. Επίσης, οι σχολικές τους επιδόσεις είναι κατά 80% χαμηλότερες από τις προσδοκώμενες με βάση το νοητικό τους επίπεδο (DuPaul & Volpe, 2009). Επίσης, οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ έχουν τρεις φορές περισσότερες πιθανότητες να επαναλάβουν κάποια τάξη κατά τη διάρκεια του δημοτικού (DeShazo, Barry, Lyman, & Grofer King, 2002). Ένας από τους λόγους που συμβαίνει αυτό είναι η συχνή συνύπαρξη των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών με τη ΔΕΠ-Υ.

Επιπλέον, λόγω των ελλειμμάτων στη δυνατότητα παρατεταμένης συγκέντρωσης της προσοχής τους τόσο μέσα στην τάξη όσο και κατά τη διάρκεια της μελέτης στο σπίτι, τα παιδιά αυτά έχουν λιγότερες πιθανότητες από τους συμμαθητές τους να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις της τάξης τους, καθώς η ελλιπής παρακολούθηση του μαθήματος και μελέτη της σχολικής ύλης συμβάλλει στην αύξηση των μαθησιακών κενών, ακόμη και στους τομείς των ευρύτερων

γνώσεών τους (Pfiffner & Barkley, 1990). Στο αποτέλεσμα αυτό συντελεί επίσης η αποφευκτική συμπεριφορά που υιοθετούν συχνά αυτά τα παιδιά απέναντι στη σχολική μελέτη καθώς και η μείωση του κινήτρου τους για μάθηση. Σημαντικό ρόλο παίζουν επίσης οι περιορισμένες οργανωτικές τους δεξιότητες, εξαιτίας των οποίων συχνά δεν μπορούν να βρουν ποια μαθήματα έχουν να διαβάσουν για την επόμενη ημέρα ή ξεχνούν φωτοτυπίες και



τετράδια στο σχολείο, με αποτέλεσμα να πηγαίνουν ελλιπώς προετοιμασμένα την επόμενη ημέρα (Gureasko-Moore, DuPaul, & White, 2007).

Κατά τη σχολική ηλικία, εκδηλώνεται συχνότερα η τάση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ να εγκαταλείπουν εύκολα την προσπάθεια και να παραιτούνται γρήγορα, ιδιαίτερα μπροστά σε σχολικές εργασίες ή άλλες δραστηριότητες που έχουν αυξημένο βαθμό δυσκολίας σύμφωνα με τη δική τους εκτίμηση (Johnson & Reid, 2011). Έχει διαπιστωθεί ότι ένας μαθητής με ΔΕΠ-Υ έχει μεγαλύτερη δυσκολία να ξεπεράσει το συναίσθημα της ματαιώσης που μπορεί να του προκαλεί μια αποτυχία, με αποτέλεσμα να οδηγείται ευκολότερα προς την παραίτηση από μια επίπονη προσπάθεια και δυσκολότερα στη διατήρηση αυτής για την επίτευξη ενός στόχου (Scime & Norvilitis, 2006). Ως αποτέλεσμα, η ολοκλήρωση των σχολικών εργασιών αποτελεί συχνά μια ψυχοφθόρο διαδικασία τόσο για το ίδιο το παιδί όσο και για τους γονείς του. Η συμπεριφορά των παιδιών με ΔΕΠ-Υ στην τάξη είναι συχνά πολύ ενοχλητική, καθώς δυσκολεύονται να παραμείνουν καθιστά για πολλή ώρα και να παρακολουθούν με ησυχία το μάθημα. Σηκώνονται από τη θέση τους και κάνουν βόλτες μέσα στην τάξη ενοχλώντας τους συμμαθητές τους. Πολλές φορές κάνουν άσκοπες κινήσεις και θόρυβο παρεμπο-

δίζοντας την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος. Επιπλέον, επειδή αυτά τα παιδιά δυσκολεύονται να υπομείνουν την καθυστέρηση στην εκπλήρωση των επιθυμιών τους, πολλές φορές "πετάγονται" την ώρα του μαθήματος χωρίς να τους δοθεί ο λόγος, διακόπτουν το δάσκαλο και τους συμμαθητές τους όταν μιλούν και θυμώνουν εύκολα όταν ο δάσκαλος

τους επισημαίνει τα λάθη τους.

Οι δάσκαλοι συχνά αναφέρουν ότι τα παιδιά αυτά ονειροπολούν την ώρα του

μαθήματος και είναι αφηρημένα. Προσεχτική παρατήρηση όμως αποδεικνύει ότι δεν πρόκειται πάντα για ονειροπόληση αλλά για έλλειψη ενδιαφέροντος για ορισμένες από τις δραστηριότητες που υποδεικνύουν οι δάσκαλοι, ιδιαίτερα όταν αυτές δεν προϋποθέτουν την ενεργή συμμετοχή του παιδιού, όπως είναι η παρακολούθηση της παράδοσης του μαθήματος από το δάσκαλο, η σιωπηλή ανάγνωση, κλπ (DuPaul & Volpe, 2009).

Η συμπεριφορά των παιδιών με ΔΕΠ-Υ είναι συχνά απρόβλεπτη για τους δασκάλους, καθώς αυτά τα παιδιά ενδέχεται να τα καταφέρνουν σε μία δραστηριότητα τη μία μέρα και να αποτυγχάνουν στην ίδια δραστηριότητα την επόμενη. Φαίνεται ότι ενώ τα παιδιά αυτά γνωρίζουν τους κανόνες, δεν τους ακολουθούν συστηματικά (Louguy & Rosenthal, 2002). Δεν έχουν δηλαδή ελλειπείς ικανότητες εκμάθησης κανόνων αλλά δυσκολίες στη συνεπή εφαρμογή τους. Αυτή η ασυνέπεια στις επιδόσεις τους ερμηνεύεται συχνά από τους δασκάλους σαν τεμπελιά και έλλειψη προσπάθειας και έχει ως αποτέλεσμα την άσκηση πίεσης και την υποβολή συνεχών παρατηρήσεων. Για ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ όμως, η ασυνέπεια αυτή είναι αποτέλεσμα της παρορμητικής συμπεριφοράς του και του βαθμού κινητοποίησης και διέγερσης της προσοχής του

την ώρα που ασχολείται με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Ενώ λοιπόν σε αυτήν την ηλικία τα περισσότερα παιδιά είναι ικανά να αναγνωρίζουν ότι είναι υπεύθυνα για τις πράξεις τους και ότι οι συνέπειες των πράξεών τους εξαρτώνται από αυτά τα ίδια, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ συνηθίζουν να αποδίδουν στους άλλους την ευθύνη των πράξεών τους και δεν πιστεύουν ότι μπορούν τα ίδια να ελέγξουν τι θα τους συμβεί. Αυτή η έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό τους αυξάνει ακόμα περισσότερο την τάση αυτών των παιδιών να είναι απρόσεχτα και να εγκαταλείπουν εύκολα την προσπάθεια, αφού δεν πιστεύουν ότι η επιτυχία εξαρτάται κυρίως από τη δική τους προσπάθεια αλλά περισσότερο από εξωγενείς παράγοντες (Milich & Okazaki, 1991). Τα επανειλημμένα βιώματα αποτυχίας, σε συνδυασμό με τις συνεχείς επικρίσεις των ενηλίκων, θέτουν σε μεγαλύτερο κίνδυνο τα παιδιά αυτά για την ανάπτυξη χαμηλής αυτοεκτίμησης, η οποία με τη σειρά της αποτελεί αρνητικό προγνωστικό παράγοντα για την εξέλιξή τους (Patterson et al., 1992).

Οι δυσκολίες των παιδιών με ΔΕΠ-Υ επεκτείνονται και στον τομέα των διαπροσωπικών τους σχέσεων. Κοινωνιομετρικές έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ σπανιότερα επιλέγονται για παρέα από τους συνομήλικούς τους (Pelham & Milich, 1984). Το ποσοστό των παιδιών αυτών τα οποία βιώνουν απορριπτική συμπεριφορά κυμαίνεται μεταξύ 52% και 82% (Hoza et al., 2005). Σε αυτό συντελούν οι περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών αυτών, όπως η ικανότητα να ακούν προσεχτικά το συνομιλητή τους, να μπαίνουν

νοερά στη θέση του άλλου, να περιμένουν τη σειρά τους στα παιχνίδια, να αναστέλλουν τις παρορμητικές τους αντιδράσεις προς όφελος της καλής λειτουργίας της ομάδας και να εφευρίσκουν εναλλακτικούς τρόπους επίλυσης των διαφόρων προβλημάτων που προκύπτουν στις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Murray-Close et al., 2010).

Η σχολική ηλικία αποτελεί λοιπόν μία περίοδο κατά την οποία η ποιότητα της αλληλεπίδρασης του παιδιού με ΔΕΠ-Υ με το περιβάλλον του και η αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών του θα καθορίσουν σε μεγάλο βαθμό την εξέλιξή του στην εφηβεία και στην ενήλική ζωή.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2000α). Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μανιαδάκη, Κ. (2001). Η φύση και τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ. Στο: Ε. Κάκουρος (Επιμ.) Το υπερκινητικό παιδί και οι δυσκολίες του στη μάθηση και τη συμπεριφορά (σσ. 15-46). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μανιαδάκη, Κ. (2012). Τα βασικά χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ στην πορεία της ανάπτυξης. Στο: Ε. Κάκουρος και Κ. Μανιαδάκη (Επιμ.)

Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και θεραπευτική αντιμετώπιση (σελ. 19-56). Αθήνα: Gutenberg.

ΞΕΝΗ ΒΙΒΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Barkley, R.A. (2006). Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment. (3rd ed.) New York: Guilford Press.
- Byrne, J.M., Bawden, H.N., Dewolfe, N.A., & Beattie, T.L. (1998). Clinical assessment of psychopharmacological treatment of preschoolers with ADHD. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 20, 613-627.
- DeShazo Barry, T., Lyman, R.D., & Grofer Klinger, L. (2002). Academic underachievement and attention-deficit / hyperactivity disorder: The negative impact of symptom severity on school performance. *Journal of School Psychology*, 40 (3), 259-283.
- DuPaul, G.J., & Volpe, R.J. (2009). ADHD and learning disabilities: research findings and clinical implications. *Current Attention Disorders Reports*, 1, 152-155.
- Gureasko-Moore, S., DuPaul, G., & White, G. (2007). Self-management of classroom preparedness and homework: Effects on school function of adolescents with attention deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Review*, 36, 647-664.
- Hoza, B., Gerdes, A.C., Mrug, S., Hinshaw, S.P., Bukowski, W.M., Gold, J.A., ... Wigal, T. (2005). Peer-assessed outcomes in the multimodal treatment study of children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34, 74-86.
- Johnson, J., & Reid, R. (2011). Overcoming executive function deficits with students with ADHD. *Theory into Practice*, 50, 61-67.
- Lougy, R.A., & Rosenthal, D.K. (2002). ADHD. A survival guide for parents and teachers. Duarte: Hope Press.
- Milich, R. & Okazaki, M. (1991). An examination of learned helplessness among attention deficit hyperactivity disorder boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 607-623.
- Murray-Close, D., Hoza, B., Hinshaw, S.P., Arnold, E., Swanson, J., Jensen, P.S., Hechtman, L., & Wells, K. (2010). Developmental processes in peer problems of children with attention-deficit/hyperactivity disorder in The Multimodal Treatment Study of Children with ADHD: developmental cascades and vicious cycles. *Development and Psychopathology*, 22, 785-802.
- Patterson, G.R., Reid, J., & Dishion, T. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia Press.
- Pauli-Pott, U., & Becker, K. (2011). Neuropsychological basic deficits in preschoolers at risk for ADHD: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 31, 626-637.
- Pelham, W.E., & Milich, R. (1984). Peer relations of children with hyperactivity/attention deficit disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 560-568.
- Pfiffner, L.J., & Barkley, R.A. (1990). Educational placement and classroom management. In R.A. Barkley (Ed.), *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.
- Reynolds, C.R. & Goldstein, S. (1999). *Handbook of neurodevelopmental and genetic disorders in children*. New York: The Guilford Press.
- Sax, L., & Kautz, K.J. (2003). Who first suggests the diagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder? *Annals of Family Medicine*, 1, 171-174.
- Scime, M., & Norvilitis, J.M. (2006). Task performance and response to frustration in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, 43, 377-386.

Η Ψηφιακή Τάξη και ο ρόλος των Κοινωνικών Δικτύων στην Εκπαίδευση

ΕΥΓΕΝΙΑ ΔΕΝΔΗ

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας, Msc, Παιδικό Βιβλίο και Παιδαγωγικό Υλικό Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Η τεράστια τεχνολογική εξέλιξη έχει επηρεάσει τη ζωή των ανθρώπων σε όλους τους τομείς. Η εξέλιξη αυτή δεν θα μπορούσε να αφήσει την εκπαίδευση έξω από το μεταβαλλόμενο αυτό τεχνολογικό περιβάλλον, μεταφέροντας μας από την παραδοσιακή τάξη στην ψηφιακή (digital class). Μέσω της ψηφιακής τάξης δίνονται στους μαθητές όλα τα απαραίτητα εργαλεία για μάθηση και εξερεύνηση. Η γνώση δεν μπορεί να οριοθετηθεί, ο μαθητής γίνεται ανεξάρτητος χρήστης, όπου μόνος του ή σε ομάδες και υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, έχει πρόσβαση στον ψηφιακό "κόσμο" της γνώσης. Η εξέλιξη αυτή, παράλληλα με την ανάδυση των Κοινωνικών Δικτύων στο προσκήνιο, έχει δώσει καινούριες δυνατότητες στην εκπαίδευση.



Εικόνα 1.1.
Περιβάλλον μάθησης και διδασκαλίας μιας Ψηφιακής Τάξης

στην πληροφορία αλλά και να την αλλάξουμε (Ozerbas & Erdogan, 2016).

1.1 Παρουσίαση του όρου Ψηφιακή Τάξη

Ερχόμενοι στον ορισμό της Ψηφιακής Τάξης θα λέγαμε ότι δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός αλλά διάφορες θεωρίες.

Αρχικά, σύμφωνα με μία απ' αυτές, ο Roberts (2007) διατείνεται, ότι με τον όρο "ψηφιακή τάξη" δεν εννοεί την πρόσβαση στους υπολογιστές ή στην διεκπεραίωση εργασιών μέσω των ψηφιακών μέσων, αλλά επιμένει ότι η Ψηφιακή Τάξη έχει να κάνει με την ίδια παιδαγωγική διαδικασία Roberts (2007). Συγκεκριμένα, ως ψηφιακή τάξη μπορούμε να ορίσουμε: ένα μαθησιακό περιβάλλον στόχος του οποίου είναι η ανάπτυξη ανεξάρτητων μαθητών - χρηστών χρησιμοποιώντας την

έρευνητική διαδικασία Η μάθηση διευκολύνεται χρησιμοποιώντας συνεργατικούς στόχους σύμφωνα με τους οποίους οι μαθητές λαμβάνουν μέρος στην ενεργό μάθηση που ενσωματώνει τις ΤΠΕ, κατά περίπτωση. Η μάθηση είναι μια διαδραστική διαδικασία με επίκεντρο το μαθητή ενώ παράλληλα χρησιμοποιούνται και πλούσια μέσα μάθησης (Roberts, 2007).

1.2 Απαιτήσεις-Τεχνολογικές Υποδομές

Για να έχει η μάθηση θετικό αποτέλεσμα είναι αναγκαίο να υπάρχουν τα κατάλληλα μέσα και οι κατάλληλες υποδομές που θα βοηθήσουν και θα στηρίξουν τους μαθητές στην επίτευξη των στόχων τους (Januariyansan & Rohmantoro, 2018).

Τα μαθησιακά περιβάλλοντα που έχουν ενισχυθεί με τεχνολογικά εργαλεία, όπως α) υπολογιστές, β) μηχανές προβολής, γ) διαδίκτυο και δ) τεχνολογίες που διευκολύνουν και επιτρέπουν την επικοινωνία, άρχισαν να ονομάζονται Ψηφιακές Τάξεις. Η ψηφιακή τάξη χρειάζεται ένα πολύ καλά οργανωμένο

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ψηφιακή Τάξη

Οι προκλήσεις της ζωής στη σημερινή κοινωνία, απαιτούν μια ποικιλία από εναλλακτικές λύσεις (Bakar, 2016) και αλλαγές. Για το λόγο αυτό, η εκπαίδευση βρίσκεται στο μεταβατικό στάδιο της μετατροπής της παραδοσιακής διδασκαλίας σε ψηφιακή (Sofkova & Cederlund, 2016).

Η αλματώδης εξέλιξη της τεχνολογίας καθώς και των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνιών (ICT), έχει επηρεάσει έντονα το κλάδο της εκπαίδευσης όπως και άλλους τους τομείς της ζωής του ανθρώπου. Μέσω των ΤΠΕ - ή σύμφωνα με τον διεθνή όρο- των (ICT), μας δίνεται η δυνατότητα να έχουμε γρήγορη και εύκολη πρόσβαση σε πληροφορίες όπου και αν βρισκόμαστε, καθιστώντας τις ως αναγκαίο κομμάτι της καθημερινότητάς μας. Μιλώντας πιο διεξοδικά για τον όρο Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ICT), εννοούμε το οποιοδήποτε οπτικό, ακουστικό ή εκτυπωμένο έγγραφο μέσο το οποίο μας παρέχει τη δυνατότητα όχι μόνο να φτάσουμε

Σύμφωνα με τους Liang κ.α. (2005) υπάρχουν έξι κύριες παραμέτρους τις οποίες θα πρέπει να διαθέτει μια ψηφιακή τάξη, και τις παραθέτουμε παρακάτω:

- i. Καλό δίκτυο επικοινωνίας, τοπικό ασύρματο δίκτυο ή σύνδεση στο διαδίκτυο
- ii. Προσωπικό ηλεκτρονικό υπολογιστή ή ηλεκτρονικό υπολογιστή κοινής χρήσης.
- iii. Ατομικές συσκευές για μαθητές , καθώς και κινητές συσκευές για αυτούς.
- iv. Διαμοιρασμός θόνης, ο οποίος να ελέγχεται από τον εκπαιδευτικό, με στόχο να μπορούν να έχουν πρόσβαση τόσο μια ομάδα μαθητικές, όσο και ένα άτομο ξεχωριστά.
- v. Server Τάξεων, που να επιτρέπει τη σύνδεση με την εκάστοτε μαθησιακή κοινότητα.
- vi. Σύστημα Διαχείρισης Συσκευών. Αυτό είναι το στοιχείο εκείνο που δρα ως αρωγός, στη διαχείριση των συσκευών δασκάλων και μαθητών.

νατότητα ποιοτικότερης συνεργασίας (Guðmundsdóttir et al, 2014).

Κατά τους Garavaglia & Ferrari (2012) η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας εξαρτάται κατά 75% από τις μαθητικές δεξιότητες, και κατά 25% από το περιβάλλον διεξαγωγής της μάθησης. Η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται από το συνδυασμό του περιβάλλοντος και του εκπαιδευτικού στυλ, που έχει υιοθετηθεί (Garavaglia & Ferrari, 2012).

Η ενσωμάτωση των Ψηφιακών Τεχνολογιών στο χώρο του σχολείου, έχει όπως άλλωστε όλες οι περιπτώσεις, την θετική και αρνητική πλευρά της.

Ξεκινώντας από τα θετικά, στοιχεία σύμφωνα με την άποψη του Roberts (2007), οι τεχνολογίες αυτές παρακινούν τους μαθητές να υιοθετήσουν ένα πιο ενεργητικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία , εφόσον έχουν πρόσβαση σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές, στο διαδίκτυο και κατ' επέκταση αποκτούν άμεση πρόσβαση στον "Ψηφιακό Κόσμο" των πληροφοριών. Έτσι οι μαθητές μαθαίνουν τον χειρισμό των ηλεκτρονικών υπολογιστών χωρίς ιδιαίτερο κόπο, αποκτούν γνώσεις Πληροφορικής ενώ συγχρόνως γίνονται ανεξάρτητοι χρήστες της τεχνολογίας (Roberts, 2007).

επιδιώκεται η συνεργασία σε συνδυασμό με την ομαδικότητα. Τέλος, λόγω της άμεσης πρόσβασης στο διαδίκτυο και στις πληροφορίες, οι μαθητές ανταποκρίνονται άμεσα με βασικότερο στοιχείο την ικανότητα να ερευνήσουν λεπτομερώς και την ίδια στιγμή, το θέμα που τους απασχολεί. (Roberts, 2007).

Από την άλλη μεριά, τα μειονεκτήματα αφορούν περισσότερο το κόστος της τεχνολογικής υποδομής, παρά την παραγόμενη ποιότητα έργου που απορρέει. Η έλλειψη ποιτικής σύνδεσης στο διαδίκτυο όμως, αποτελεί το βασικότερο πρόβλημα αφού έχει ως αποτέλεσμα την παρεμπόδιση της διδασκαλίας, και συχνά, ακόμη και τη ματαίωσή της, αφήνοντας στους μαθητές μαθησιακά κενά και ανεκμετάλλευτες ώρες που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία (Roberts, 2007).

Ένα μεγάλο ακόμη θέμα που προκύπτει είναι



Εικόνα 1.2.

Περιβάλλον μάθησης και διδασκαλίας μιας ψηφιακής τάξης

Οι ΤΠΕ τοποθετούν το μαθητή στο κέντρο της γνωστικής διαδικασίας, με την διακριτική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή στη μάθηση και την ερευνητική διαδικασία (Falcinelli & Gaqiolli, 2016).

Η επικρατούσα άποψη, είναι ότι η τεχνολογία αυξάνει την ποιότητα του εκάστοτε μαθησιακού περιβάλλοντος (Calvani, 1999), ενώ παράλληλα αυξάνει τα κίνητρα μάθησης. Δημιουργεί ακόμα αυξημένη παρακίνηση καθώς και τη δυ-



Εικόνα 1.3

Οι τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας σε κάθε τομέα της εκπαίδευσης

ο πληροφοριακός γραμματισμός μαθητών και εκπαιδευτικών. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση στην χώρα μας αποτελεί μια σχετικά πρόσφατη πραγματικότητα, που έχει βρει τους εκπαιδευτικούς χωρίς προηγούμενη προετοιμασία. Το γεγονός αναφέρεται πιο έντονα για τους εκπαιδευτικούς, διότι οι σημερινοί μαθητές, όπως αναφέρουν οι Januariyansan & Rohmanto (2018), ανήκουν στην γενιά Z (έτος γέννησης από 1990 έως 2010) και στην γενιά A (έτος γέννησης από το 2010 έως σήμερα). Αυτό σημαίνει ότι οι γεννηθέντες κατά τα προαναφερόμενα έτη μαθητές, ανήκουν σε τεχνολογικά εξοικειωμένες γενιές με ικανότητες χρήσης ηλεκτρικών υπολογιστών (Januariyansan & Rohmanto 2018 σελ. 434- 435), Κατά τους Caravaglia κ. α. (2012) οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι χρειάζονται καλύτερη εκπαίδευση όσο αφορά τη χρήση της τεχνολογίας. Η ανασφάλεια αυτή που διακρίνει τους εκπαιδευτικούς σε συνδυασμό με την έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων είναι ικανή ώστε να οδηγήσει στην αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος αυτού. Caravaglia κ.α. (2012) Τέλος, η έλλειψη φυσικής άσκησης στο περιβάλλον της ψηφιακής τάξης φαίνεται να προβληματίζει έντονα μαθητές και εκπαιδευτικούς (Roberts, 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 Κοινωνικά Δίκτυα

2.1 Επεξήγηση του όρου

Αρχικά αναφέρουμε την άποψη του Θ. Μητάκου στο έργο του Πληροφοριακά συστήματα διοίκησης (2015) όπου διατείνεται ότι στον όρο Κοινωνικά Δίκτυα εννοούμε ότι διάφορα άτομα – μέλη συναντιούνται, σε διάφορες διαδικτυακές τοποθεσίες. Ανάμεσα στα ενεργά αυτά μέλη, επιτρέπεται η δημιουργία δημόσιων προφίλ με σκοπό την επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση. Από την άλλη, τα μέσα δικτύωσης διαθέτουν διάφορα είδη υπηρεσιών. Συγκεκριμένα έχουμε τον διαμοιρασμό οθόνης, την ανταλλαγή μηνυμάτων (γραπτών, προφορικών ή εικόνας), σε ιδιωτικό ή δημόσιο διαδικτυακό χώρο. Άμεσο σκοπό αποτελεί κυρίως η ανταλλαγή πληροφορίας και επικοινωνίας αλλά υπάρχουν και άλλες, εφαρμογές. (Μητάκος 2015).

Στον παραπάνω ορισμό ο Τζικόπουλος προσθέτει ότι οι στα social networks οι ίδιοι οι χρήστες παράγουν και δημοσιεύουν οτιδήποτε δημιουργούν οι ίδιοι και όχι κάποιος άλλος εξωτερικός παράγοντας, π.χ κάποιος οργανισμός. Επιπρόσθετα στα social networks επιδιώκεται και μάλιστα ενθαρρύνεται η επικοινωνία (σχόλια, διάλογος των μελών, ανταλλαγή πληροφοριών, συνομιλίες κλπ). Άμεσο αποτέλεσμα αποτελεί η δημιουργία ψηφιακών φιλικών σχέσεων, η ανταλλαγή ιδεών, καθώς και ο διαμοιρασμός ψηφιακού υλικού, πχ, κειμένων, εικόνων, και όχι μόνο (Τζικόπουλος, 2013).

2.3 Κοινωνικά Δίκτυα στην Εκπαίδευση

Η αλματώδης και η πρόοδος των ΤΠΕ, προσφέρει αναμφισβή-

τητα νέες δυνατότητες στο χώρο της εκπαίδευσης. Αναμφίβολα τα κοινωνικά δίκτυα δεν παύουν να αποτελούν μία από αυτές τις δυνατότητες (Σωτηριάδου & Παπαδάκης, 2013). Όπως μας αναφέρει η Κολλιοπούλου, στο έργο της -Η Αξιοποίηση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (2015)- τα social networks αποτελούν ένα πανίσχυρο εργαλείο στη φαρέτρα των εκπαιδευτικών μέσω του οποίου, βελτιώνουν την ποιότητα του έργου που παράγουν και προάγουν την επικοινωνία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών (Κολλιοπούλου, 2015).

Ένα Κοινωνικό Δίκτυο σύμφωνα με τους Σωτηριάδου και Παπαδάκη (2013), μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαίδευση με τους εξής τρόπους:

- Με την κοινοποίηση εκπαιδευτικών ιστοσελίδων
- Με κοινοποίηση άρθρων
- Με τη συμβουλευτική υποστήριξη
- με συμμετοχή σε συζητήσεις
- με δημοσίευση ψηφιακού υλικού
- διευκολύνονται ακόμη οι αναγγελίες σε σεμινάρια, συνέδρια
- καθώς και η συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες,
- Ακόμη ενημερώνονται, αναρτήσεις σε ιστολογίων ή άλλων ιστοσελίδων.
- Ακόμη κοινοποιούνται μηνύματα

Σύμφωνα με την άποψη των (Βλαχοπάνου & Παπαδάκη, 2019),

Τα Κοινωνικά Δίκτυα έχουν την ικανότητα να στηρίζουν τη διαδικασία της μάθησης λόγω, της ευχρηστίας και της αλληλεπίδρασης που παρέχουν (Βλαχοπάνου & Παπαδάκης, 2019). Συγχρόνως δημιουργούν στους μαθητές το αίσθημα της άνεσης και οικειότητας. Αυτό συμβαίνει γιατί οι τελευταίοι ενεργούν σε ένα περιβάλλον λιγότερο επίσημο (Manson, 2006). Στο έργο τους, οι Κωτσίδης & Αναστασιάδης, μας αναφέρουν,

ότι μέσα από κάθε ιστολόγιο (blogs), υπάρχει α) υποστήριξη διαμοιρασμού οθόνης, β) εύκολη πρόσβαση σε εκπαιδευτικές ιστοσελίδες γ) άμεση ενημέρωση για διάφορα θέματα, δ) ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού ε) άμεση ανταλλαγή απόψεων, στ) ενίσχυση της συνεργασία των συμμετεχόντων (Κωτσίδης & Αναστασιάδης).

Ωστόσο, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι αν και σε γενικές γραμμές τα κοινωνικά δίκτυα φαίνεται να έχουν θετικά αποτελέσματα στη μάθηση, μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την απόδοση των

μαθητών αν δεν χρησιμοποιηθούν σωστά (Badri κ.α 2017). Όπως πρεσβεύουν οι (Βλαχοπάνου & Παπαδάκης, 2019), τα Δίκτυα αυτά, επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να δημιουργούν διαδικτυακές ομάδες εργασίας, να χρησιμοποιούνται για τον συγκερασμό Τυπικής και Άτυπης Μάθησης, ενώ συγχρόνως βοηθούν στην απόκτηση πολύτιμων δεξιοτήτων, απαραίτητων για τις απαιτήσεις της ψηφιακής εποχής (Βλαχοπάνου & Παπαδάκης, 2019).

Το πιο συχνό σε χρήση μέσο κοινωνικής δικτύωσης φάνηκε να είναι το Youtube, με μεγάλη διαφορά από το Facebook και το Blogger να ακολουθούν, ενώ μιλώντας συνοπτικά θα λέ-



Εικόνα 2.1
Σύστημα διαχείρισης της μάθησης



Εικόνα 2.2

Τα Κοινωνικά Δίκτυα στην Εκπαίδευση

γαμε ότι τα Κοινωνικά Δίκτυα χρησιμοποιούνται κυρίως ως μέσο ανάρτησης και “ανεβάσματος” εκπαιδευτικού υλικού (Βλαχοπάνου & Παπαδάκης, 2019).

2.4 Το Facebook στην Εκπαίδευση

Οι ιστότοποι κοινωνικής δικτύωσης αναπτύχθηκαν χάρη στη δεύτερη γενιά του διαδικτύου (web 2.0) και επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να δημοσιεύουν περιεχόμενο και να αλληλεπιδρούν με άλλους χρήστες (Δρακογιάννης κ.α, 2013).

Οι ιστότοποι αυτοί, με την πάροδο των χρόνων έχουν αυξήσει τη δημοτικότητά τους, με το Facebook, το πιο δημοφιλές κοινωνικό δίκτυο, να απαριθμεί ήδη 1,71 δισεκατομμύρια χρήστες (Clark et al., 2017).

Για να πραγματοποιηθεί η χρήση της υπηρεσίας θα πρέπει αρχικά οι χρήστες να εγγραφούν στην υπηρεσία. Αφού εγγραφούν, μπορούν να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν με τους υπόλοιπους χρήστες μέσω φωτογραφιών, πληροφοριών, ανακοινώσεων, δραστηριοτήτων, καταστάσεων και μηνυμάτων (Δρακογιάννης κ.α, 2013).

Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια με την ανάπτυξη των ΤΠΕ, το Facebook χρησιμοποιείται και για Εκπαιδευτικούς σκοπούς. Η χρήση του Facebook στην Εκπαίδευση έχει αποδειχτεί ότι προσδίδει σημαντικά οφέλη στη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν ενεργά, αναπτύσσεται θετική συμπεριφορά. Αναπτύσσεται η κριτική σκέψη, οι μαθητές δημιουργούν με δικό τους μαθησιακό ρυθμό, ενώ χρησιμοποιούν τεχνολογικά εργαλεία και εφαρμογές για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων. Με τη χρήση του Facebook οι μαθητές γνωρίζουν τη διαφορετικότητα, αναπτύσσουν την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση τους. Ωστόσο, και οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους ωφελούνται σε μεγάλο βαθμό αφού μέσω του Facebook κάνουν χρήση καινοτόμων παιδαγωγικών μεθόδων που έχουν ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της παρακίνησης των μαθητών (Σωτηριάδου & Παπαδάκης, 2013).

Συμπεράσματα

Μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που πραγματοποιήθηκε στα επιμέρους ζητήματα, δηλαδή στην ψηφιακή τάξη, στα Κοινωνικά Δίκτυα και στο κατά πόσο αυτά επηρεάζουν τη διαχείριση της Ψηφιακής Τάξης, μπορεί να απαντηθεί με σι-

γουριά ότι τα Κοινωνικά Δίκτυα είναι αναπόσπαστο κομμάτι της Ψηφιακής Τάξης και επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη λειτουργία της. Με την ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και των ΤΠΕ στο χώρο της Εκπαίδευσης, άνοιξε ο χώρος για την ενσωμάτωση των Κοινωνικών Δικτύων στη μαθησιακή διαδικασία και συγκεκριμένα στην Ψηφιακή Τάξη. Το δημοφιλέστερο κοινωνικό δίκτυο στο χώρο της εκπαίδευσης, το Facebook, ενισχύει την ποιότητα της μάθησης, αυξάνει την παρακίνηση μαθητών και εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα δίνει στους μαθητές το αίσθημα της οικειότητας, αφού αλληλεπιδρούν σε ένα ανεπίσημο Ψηφιακό Περιβάλλον. Μέσω των Κοινωνικών Δικτύων αλληλεπιδρούν με άλλους χρήστες, ανταλλάσσουν απόψεις, γνώσεις, προβληματισμούς ενώ παράλληλα ενισχύεται η συνεργατική ομαδική εργασία για την επίτευξη κοινών σκοπών.

Βιβλιογραφία

- Βλαχοπάνου, Π. & Παπαδάκης, Σ. (2019). Ο ρόλος των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στη συνεργατική μάθηση και στην επίδοση φοιτητών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 15(2), 124-143. Ανακτήθηκε 17 Ιανουαρίου 2020,
- Κολιοπούλου, Κ. (2015). Η Αξιοποίηση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *International Conference in Open and Distance Learning*, 8(A1), 201-212, Athens, Greece.
- Κωτσίδης, Κ. & Αναστασιάδης, Π. (2018). Η σημασία των «Κοινωνικών Μέσων Δικτύωσης» και ο ρόλος τους στη διαδικασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Επιστήμες της Αγωγής, Θεματικό Τεύχος*, 143-177.
- Σωτηριάδου, Α., & Παπαδάκης, Σ. (2013). Τα κοινωνικά δίκτυα ως εκπαιδευτικά εργαλεία: Εμπειρία από την εκμάθηση του Matlab μέσω Facebook. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 6(3), 161-179. Ανακτήθηκε 17 Ιανουαρίου του 2020, <http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete>
- Τζικόπουλος, Α. (2013). Ηλεκτρονικά μέσα κοινωνικής δικτύωσης (social media). ΚΑΔΜ. ΥΠΑΙΘ
- Badri, M., Nuaimi, A. A., Guang, Y., & Rashedi, A. A. (2017). School performance, social networking effects, and learning of school children: Evidence of reciprocal relationships in Abu Dhabi. *Telematics and Informatics*, 34(8), 1433-1444.
- Ανακτήθηκε 22 Δεκεμβρίου του 2020.
- Bakar, A. Y. A. (2016). Digital Classroom: An Innovative Teaching and Learning Technique for Gifted Learners Using ICT. *Creative Education*, 7, 55-61. Ανακτήθηκε 7 Ιανουαρίου του 2020.
- Clark, J. L., Algoe, S. B., & Green, M. C. (2017). Social Network Sites and Well-Being: The Role of Social Connection. *Current Directions in Psychological Science*, 27(1), 32- 37. Ανακτήθηκε 19 Ιανουαρίου του 2020,
- Garavaglia, A., & Ferrari, S. (2012). A Model for Defining Digital Classroom Settings. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1983-1987. Ανακτήθηκε 16 Ιανουαρίου 2020
- Garavaglia, A., Garzia, V., & Petti, L. (2012). Quality of the Learning Environment in Digital Classrooms: An Italian Case Study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1735-1739. Ανακτήθηκε στις 8 Ιανουαρίου του 2020,
- Januariyansah, S., & Rohmantoro, D. (2018). The Role of Digital Classroom Facilities to Accommodate Learning Process of The Z And Alpha Generations. *Proceeding of International Conference On Child-Friendly Education*, pp. 434-439, Muhammadiyah Surakarta University.
- Liang, J.K., et al. (2005). A Few Design Perspectives on One-on-One Digital Classroom Environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(3), 181-189.
- Mason, R. (2006). Learning technologies for adult continuing education. *Studies in Continuing Education*, 28(2), 121-133.
- Ozerbas, M. A., & Erdogan, B. H. (2016). The Effect of the Digital Classroom on Academic Success and Online Technologies Self-Efficacy. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(4), 203-212.
- Roberts, M. J. (2007). The critical success factors involved in the implementation of a digital classroom in New Zealand. Unpublished thesis submitted in partial fulfillment of the degree of Master of Computing, Unitec New Zealand, New Zealand. Ανακτήθηκε 17 Ιανουαρίου του 2020.

Η σπουδαιότητα της σχολικής κουλτούρας των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών κοινοτήτων στη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Μέτσικας Παναγιώτης
Καθηγητής Φιλολόγος - Θεολόγος

1. Συμπεριληπτική εκπαίδευση

Με τον όρο «συμπερίληψη» αποδίδεται καλύτερα και πληρέστερα ο αντίστοιχος αγγλικός «in-clusive education», καθώς έτσι νοείται και συμπεριλαμβάνεται και η ευρύτερη κοινωνική συμπερίληψη, κάτι που δεν γίνεται αν χρησιμοποιηθούν οι όροι «συνεκπαίδευση» ή «σχολική ενσωμάτωση», όπως προτείνεται από άλλους Βέβαια η κοινωνική συμπερίληψη που αφορά ομάδες εύκολα αποκλειόμενες κοινωνικά, όπως παιδιά μεταναστών που μιλούν διαφορετική γλώσσα από αυτή της κυρίαρχης κουλτούρας ή προερχόμενα από φτωχές οικογένειες κλπ, ως όρος είναι προβληματικός και η άρση του κοινωνικού αποκλεισμού, που επαγγέλλεται, αφήνει να εννοηθεί ότι υφίστανται και άλλες μορφές αποκλεισμού (μη κοινωνικές και συνεπώς φυσικές. (Αγγελίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ., 2013)
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση απευθύ-

νεται ουσιαστικά και αφορά όλους τους μαθητές και η εφαρμογή της συμπεριλαμβάνει όλες τις ακαδημαϊκές και κοινωνικές δραστηριότητες του σχολείου. (Στασινός, 2016). Όπως υφίσταται μια κοινωνία και όχι δύο ή τρεις, παρόμοια πρέπει να υπάρχει ένα σχολείο και όχι το τυπικό παιδί, το ανάπηρο, το παιδί –

στολίδου & Δουφεξή, 2015).

2. Σχολική κουλτούρα

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει άμεση σχέση με τις κουλτούρες των σχολείων, με τη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική και με την κοινωνική δικαιοσύνη. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δια-

φοροποιούν τόσο το αναλυτικό πρόγραμμα όσο και τους διδακτικούς στόχους του μαθήματός τους, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ικανότητες όλων των μαθητών τους. (Αγγελίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ., 2013) Γενικά, η συμπερίληψη δεν είναι μια στατική διαδικασία, αλλά οφείλει να διακατέ-



μετανάστης, αλλά ένα παιδί με τις όποιες ιδιαιτερότητές του στο οποίο οφείλει το εκπαιδευτικό σύστημα να ενσκήψει, για να το αντιμετωπίσει στο πλαίσιο ενός σχολείου για όλους κι όχι να το περιθωριοποιήσει. (Κασίδης, Απο-

χει τις τρεις διαστάσεις της κουλτούρας, των πολιτικών και των πρακτικών των σχολείων που επηρεάζονται και επιδρούν μεταξύ τους η μία με την άλλη. (Γερασίμου, 2012)
Έτσι το Index for Inclusion για παρά-

δειγμα, ένα απαραίτητο εργαλείο απαραίτητο για την υποστήριξη της συμπεριληψης χωρίς αποκλεισμούς, δίνει ένα πλαίσιο για τον έλεγχο των σχολείων και την ανάπτυξή τους σε αυτές τις τρεις διαστάσεις, οι οποίες συνδέονται μεταξύ τους με ένα τρίγωνο στη βάση του οποίου υπάρχει η κουλτούρα. Τονίζεται έτσι η αξία της κουλτούρας και του σπουδαίου ρόλου της σε θέματα συμπεριληψης. Ουσιαστικά συνιστά αυτή τον κυρίαρχο πολιτισμό του σχολείου και της ευρύτερης κοινότητας και το πλαίσιο που επηρεάζει θετικά ή αρνητικά στις

πολιτικές και τις πρακτικές τόσο την πολιτική όσο και τις πρακτικές ενός σχολείου. (Γερασίμου, 2013)

Ο ρόλος της σχολικής κουλτούρας σε σχέση με τις άλλες δύο διαστάσεις μπορεί να αποτυπωθεί από το μοντέλο του Bronfenbrenner σχετικά με την «Οικολογική Θεωρία Συστημάτων», το οποίο χρησιμεύει σε μεγάλο βαθμό στην εξέταση θεμάτων συμπεριληψης, καθώς λαμβάνει υπόψη τα χαρακτηριστικά των μαθητών και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντός τους, συμπεριλαμβανομένων των ευρύτερων πολιτιστικών και κοινωνικών πλαισίων. Το μοντέλο αυτό απαρτίζεται από τέσσερα επίπεδα του περιβάλλοντος, το μακροσύστημα (ο κυρίαρχος πολιτισμός), το εξωσύστημα (οι εθνικές και τοπικές πολιτικές, το πρόγραμμα σπουδών των σχολείων), το μεσοσύστημα (οι σχέσεις μεταξύ των μικροσυστημάτων) και τα μικροσυστήματα (π.χ, το σχολείο, η οικογένεια). Η θέση κι ο ρόλος του μακροσυστήματος, δηλαδή της κουλτούρας, είναι καταλυτικά, αφού αποτελείται από πολιτιστικές και κοινωνικές αξίες και πεποιθήσεις, άμεσα ή έμμεσα ενσωματωμένες στην ευρύτερη κοινωνία. Το μακροσύστημα επηρεάζει το εξωσύστημα, το μεσοσύστημα και τα μικροσυστήματα. Η κουλτούρα λοιπόν μπορεί να έχει αντίκτυπο στις εκπαιδευτικές πρακτικές και κατανοώντας το ρόλο της στο πλαίσιο του σχολείου είναι δυνατό να επιτευχθούν βελτιώσεις στα σχολεία για τη συμπεριληψη όλων των μαθητών. (Γερασίμου, 2013)

Δεδομένου του σημαίνοντος ρόλου της

σχολικής κουλτούρας στην ανάπτυξη της συμπεριληψης είναι αναγκαία η μετατροπή της σε συμπεριληπτική. Το κεντρικό στοιχείο της κουλτούρας είναι το σύστημα πεποιθήσεων που συνιστά το βαθύτερο επίπεδο της και χαρακτηρίζε-



ται από τις αντιλήψεις και υποθέσεις των ανθρώπων. Γύρω από το σύστημα πεποιθήσεων βρίσκεται το σύστημα των αξιών, της νόρμας και των προτύπων και στο επιφανειακό επίπεδο της βρίσκεται η συμπεριφορά. Τα συστήματα αξιών επηρεάζονται από τα συστήματα πεποιθήσεων, τα οποία με τη σειρά τους επιδρούν άμεσα στις αξίες, στους κανόνες και στα πρότυπα που με τη σειρά τους επηρεάζουν τα πρότυπα συμπεριφοράς. (Γερασίμου, 2013) Η συμπεριληπτική κουλτούρα, όπως παρουσιάζεται από το Index for Inclusion, αποτελείται από δύο παραμέτρους: τη δημιουργία μιας κοινότητας και την καθιέρωση συμπεριληπτικών αξιών. Κάθε παράμετρος περιλαμβάνει δείκτες που την προσδιορίζουν. Η πρώτη παράμετρος αναφέρεται στη δημιουργία μιας κοινότητας στο πλαίσιο της οποίας ο καθένας αποτιμάται ως το θεμέλιο για τα υψηλότερα επιτεύγματα όλων και χαρακτηρίζεται από την ασφάλεια, την αποδοχή και τη συνεργασία. (Γερασίμου, 2013) Οι δείκτες που προσδιορίζουν μια τέτοια κοινότητα αναφέρονται στα εξής σημεία: Όλοι είναι ευπρόσδεκτοι. Το προσωπικό συνεργάζεται. Τα παιδιά αλληλοβοηθούνται. Υπάρχει αλληλοσεβασμός μεταξύ του προσωπικού και των παιδιών και συνεργασία μεταξύ των γο-



νέων και κηδεμόνων, καθώς και του προσωπικού με τη διεύθυνση. Το σχολείο συνιστά πρότυπο της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη που ενθαρρύνει την κατανόηση της διασύνδεσης μεταξύ των ανθρώπων σε όλο τον κόσμο. Υφίσταται συνεργασία επίσης μεταξύ σχολείου και τοπικών κοινοτήτων. Τέλος, το προσωπικό συνδέει τα συμβαίνοντα στο σχολείο με τη ζωή των παιδιών στο σπίτι. (Booth & Ainscow, 2011) Η δεύτερη παράμετρος της συμπεριληπτικής κουλτούρας αναφέρεται στην καθιέρωση συμπεριληπτικών αξιών και σχετίζεται με τη δημιουργία κοινών αξιών χωρίς αποκλεισμούς που μεταφέρονται σε όλο το νέο προσωπικό, τους μαθητές, τις τοπικές αρχές, τους γονείς και κηδεμόνες. (Γερασιμίδου, 2013). Οι δείκτες που προσδιορίζουν αυτές τις αξίες είναι: το σχολείο αναπτύσσει κοινές αξίες για τη συμπεριληψη όλων των μαθητών, ενθαρρύνει το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και του περιβάλλοντος. Η συμπεριληψη αντιμετωπίζεται ως παράγοντας αύξησης της συμμετοχής των μαθητών. Οι προσδοκίες είναι υψηλές για όλα τα παιδιά που εκτιμώνται εξίσου. Το σχολείο αντιμετωπίζει όλες τις μορφές διακρίσεων και προωθεί τις μη βίαιες αλληλεπιδράσεις και επιλύσεις των διαφορών. Ενθαρρύνει τα παιδιά να αισθάνονται καλά για τον

εαυτό τους και συμβάλλει στην υγεία τους. (Booth & Ainscow, 2011) Οι παραπάνω παράμετροι και δείκτες λοιπόν μπορούν να δράσουν ως κατευθυντήριες γραμμές χωρίς να περιορίζουν όμως την προσπάθεια προώθησης συμπεριληπτικής κουλτούρας που θα μπορούσε με τη σειρά της να συμβάλει στην προώθηση συμπεριληπτικών πολιτικών και πρακτικών. Η προώθηση της συμπεριληπτικής κουλτούρας οφείλει να προηγηθεί των προσπαθειών για συμπεριληπτική εκπαίδευση. (Γερασιμίδου, 2013)

3. Αναλυτικά προγράμματα

Αναγκαία για την υλοποίηση συμπεριληπτικών πρακτικών είναι και η εφαρμογή ενός πολυεπίπεδου αναλυτικού προγράμματος, σύμφωνα με το οποίο όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως αν έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή όχι, θα επιχειρούν μέσω κοινών μαθησιακών δραστηριοτήτων να πραγματοποιούν διαφορετικού επιπέδου παράλληλους

στόχους, αλλά από την ίδια γνωστική περιοχή. Έτσι, από τους πέντε επιδιώξεις που θέτει το γλωσσικό μάθημα της Γ' Δημοτικού για παράδειγμα, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα μπορούσαν να σχοληθούν μόνο με αυτή που αφορά το συσχετισμό



στο χρόνο και στο χώρο των γεγονότων που περιλαμβάνει μια αφήγηση. Τούτο θα μπορούσε να πραγματωθεί, αν τους ζητούνταν να εντοπίσουν τα γεγονότα σε διάφορα αφηγηματικά κείμενα που θα τους δίνονταν συσχετίζοντάς τα κατόπιν στο χώρο, έπειτα στο χρόνο και τέλος και στις δύο διαστάσεις. (Αγαλιώτης, Ι., 2013).

Επικουρικά μπορεί να χρησιμοποιηθεί το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών (ΑΣΜΑ), ένα μοντέλο υλοποίησης της αξιολόγησης με τα εξής στάδια: αξιολόγηση της έντασης και έκτασης των δυσκολιών προσαρμογής και μάθησης, του βαθμού κτήσης και χρήσης όλων των προαπαιτούμενων από τους στόχους του προγράμματος δεξιοτήτων και γνώσεων, του βαθμού λειτουργικότητας της γενικής διδασκαλίας και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, των αντιληπτικών, γνωστικών και κοινωνικών – συναισθηματικών παραμέτρων προσαρμογής και μάθησης, του βαθμού αποτελεσματικότητας της εξατομικευμένης διδασκαλίας, της αλληλεπίδρασης των μικροσυστημάτων και της ανταπόκρισης σε οικοπροσαρμοστική παρέμβαση. Από καθένα από τα παραπάνω στάδια προκύπτουν συγκεκριμένα στοιχεία όσον αφορά τη διδακτική υποστήριξη που είναι αναγκαία για τους

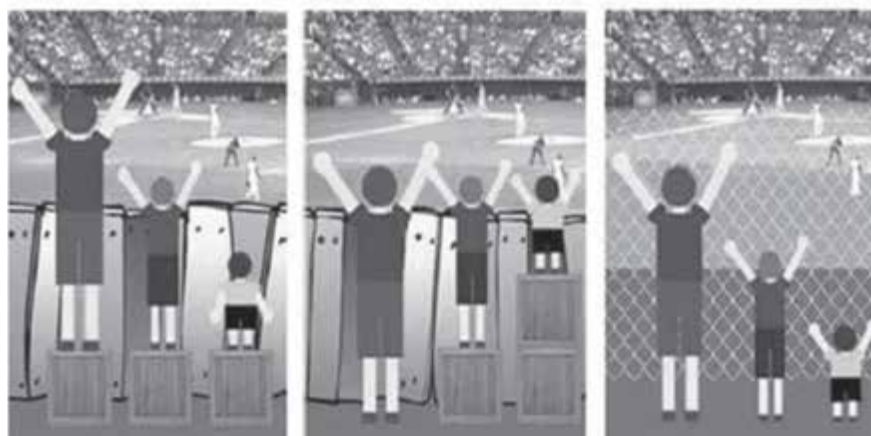
μαθητές κι έτσι διευκολύνεται σε σημαντικό βαθμό η κατάλληλη επιλογή των εξατομικευμένων τρόπων διδασκαλίας, ώστε να λάβει υπόψη της όλους τους μαθητές. (Αγαλιώτης, Ι., 2013).

4. Σχολικές κοινότητες Προκειμένου

& Υφαντή, 2013)

Επίσης, θα πρέπει να εφαρμόζουν εκπαιδευτικές στρατηγικές και να προωθούν μια μάθηση που θα καλύπτει όλες τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών χωρίς να τους κατηγοριοποιεί, να υλοποιούν συνεργατικές διδασκαλίες όπου θα εμπλέκονται εκτός των μαθητών και οι γονείς τους, οι συνομήλικοί τους, το σύνολο των εκπαιδευτικών και του υποστηρικτικού προσωπικού, καθώς και τα μέλη των διεπιστημονικών μονάδων. (Παπαπέτρου, Μπαλκίζας, Μπελεγράτη & Υφαντή, 2013)
Θα πρέπει να επιδιώκεται ακόμη η συ-

Exclusion Integration Inclusion



οι σχολικές κοινότητες να καταστούν συμπεριληπτικές απαιτείται όλοι οι εκπαιδευτικοί τους να είναι καταρτισμένοι κατάλληλα, ώστε αναλαμβάνουν υπεύθυνα όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως των ατομικών τους αναγκών και να σχεδιάζουν, όταν χρειάζεται, ατομικά εκπαιδευτικά προγράμματα ή κάποιο παρόμοιο εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας για συγκεκριμένους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (Παπαπέτρου, Μπαλκίζας, Μπελεγράτη

νεργατική μάθηση όπου οι μαθητές θα αλληλοβοηθούνται μεταξύ τους με διαφορετικούς τρόπους, όπως και η συνεργατική επίλυση προβλημάτων για τη θετική διαχείριση της τάξης. Τέλος συστήνεται να προβαίνουν σε ετερογενή ομαδοποίηση των μαθητών και να προσεγγίζουν διακριτικά τη διαχείριση των ποικίλων αναγκών των μαθητών μέσα στην τάξη. (Παπαπέτρου, Μπαλκίζας, Μπελεγράτη & Υφαντή, 2013)

Βιβλιογραφία

- Αγαλιώτης, Ι. (2013). Προϋποθέσεις και προοπτικές της επιτυχούς εκπαιδευτικής και κοινωνικής συμπερίληψης μαθητών με ειδικές ανάγκες στο ελληνικό γενικό σχολείο. Δελτίο εκπαιδευτικού προβληματισμού και επικοινωνίας, 51, 15-19
- Αγγελίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). Συμπεριληπτική εκπαίδευση: η αποδοχή της διαφορετικότητας. Δελτίο εκπαιδευτικού προβληματισμού και επικοινωνίας, 51, 10-14
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011) Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol
- Γερασίμου, Ε. (2012). Οι επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την προαγωγή της συμπερίληψης στην Κύπρο: τα κυρίαρχα συστήματα αξιών. Η κρίση και ο ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, αξίες, κοινωνία. Λευκωσία: Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου
- Γερασίμου, Ε. (2013). Συμπεριληπτική εκπαίδευση: ο ρόλος της κουλτούρας και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Δελτίο εκπαιδευτικού προβληματισμού και επικοινωνίας, 51, 24-29
- Κασιδής, Δ., Αποστολίδου, Ε. & Δουφεξή, Θ. (2015). Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Ανάκληση από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/educs/article/view/258/223>
- Παπαπέτρου, Σ., Μπαλκίζας, Ν., Μπελεγράτη, Χ. & Υφαντή, Ε. (2013). Συμπεριληπτική μελέτη: συγκριτική μελέτη για τις στάσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και Ολλανδία σε σχέση με τη νομοθεσία και τις εκπαιδευτικές δομές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, τετράημερο επιμορφωτικό σεμινάριο «Αναζητώντας τις αρχές του σύγχρονου σχολείου II», Καμμένα Βούρλα. Ανάκληση από: http://users.sch.gr/nikbalki/files/Synedria/kam_vourla_symperiliptiki_2013.pdf
- Στασινός, Δ. Π. (2016). Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο – ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές. Αθήνα: Παπαζήση

Ο ρόλος της Συμβουλευτικής στον σχεδιασμό- προγραμματισμό δράσεων της σχολικής μονάδας

Μήτσουρας Εμμανουήλ Αθανάσιος

Διευθυντής 1ου Γυμνασίου Λευκάδας, Εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ 79.01 - Μουσικός

Η λειτουργία του σχολείου στις σύγχρονες συνθήκες

Κάθε σχολική μονάδα συνθέτει έναν μικρόκοσμο που δρα δυναμικά μέσα από τη διενέργεια των μελών του και επηρεάζεται από τις κοινωνικές, πολιτιστικές και οικονομικές συνθήκες του ευρύτερου περιβάλλοντος στο οποίο ανήκει.

Η λειτουργία των σχολικών μονάδων στηρίζεται σε μια πολυδιάστατη διαδικασία, που στοχεύει στην υλοποίηση του σκοπού της εκπαίδευσης, ο οποίος ορίζεται ως εξής: σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά (νόμος 1566/85, άρθρο 1).

Οι συνθήκες της σύγχρονης εποχής δυσχεραίνουν ιδιαίτερα την επίτευξη του παραπάνω στόχου. Στην εποχή μας, τα παιδιά και οι έφηβοι αντιμετωπίζουν σύνθετα προβλήματα και νέους τύπους συγκρούσεων οι οποίες σχετίζονται με ευρύτερες πολιτισμικές αλλαγές, όπως οι διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, η χαλάρωση των οικογενειακών δεσμών, η αλλαγή των ηθών, η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας, η πολυπολιτισμική κοινωνία, η με-

τανάστευση, η βία, η αυξημένη εγκληματικότητα κ.ά. (Thompson et al., 2004).

Το σχολείο, προκειμένου να ανταποκριθεί στο ρόλο του και να δώσει στους μαθητές τα εφόδια που απαιτούνται για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της εποχής μας, χρειάζεται να διαμορφώσει



έναν ανοικτό ορίζοντα συνεργασιών. Ήδη από το 2004 γίνεται λόγος για ένα «διαφορετικό σχολείο», το οποίο υιοθετεί μια ολιστική προσέγγιση στην κατανόηση των σύγχρονων προβλημάτων και αναγκών της σχολικής κοινότητας και δημιουργεί ένα ευρύτερο υποστηρικτικό δίκτυο φροντίδας για τα παιδιά με τη συνεργασία ειδικών από διαφορετικούς κλάδους (Χατζηχρήστου κ.α., 2004).

Συμβουλευτική: ορισμός- στόχος- Σχολική Συμβουλευτική
Ιδιαίτερα σημαντικός για την αντιμετώπιση των παραπάνω προβλημάτων και την ισχυροποίηση της λειτουργίας του σχολείου είναι

ο ρόλος της Συμβουλευτικής. Ο McLeod υποστηρίζει ότι η Συμβουλευτική αποτελεί μια επινόηση του 20ου αιώνα, η οποία ήρθε να αποτελέσει μια πολύ χρήσιμη επιλογή, καθώς η κοινωνική πραγματικότητα όπως έχει διαμορφωθεί χαρακτηρίζεται από τις ολοένα μεταβαλλόμενες συνθήκες, την πιεστική καθημερινότητα και τις συνεχείς υποχρεώσεις που φέρνουν τον άνθρωπο αντιμέτωπο με εμπειρίες που δυσκολεύεται να αντιμετωπίσει μόνος του (McLeod, 2005). Σύμφωνα με την Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής (ΕΕΣ), η Συμβουλευτική είναι: «μία διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ του συμβούλου και του /των ατόμων που απευθύνονται σε αυτόν, η οποία προσεγγίζει κοινωνικά, πολιτισμικά, κοινωνικοοικονομικά και συναισθηματικά θέματα. Ο γενικός στόχος της Συμβουλευτικής είναι να δώσει στα άτομα ευκαιρίες να επεξεργαστούν θέματα που τα απασχολούν με σκοπό να ζήσουν μία, κατά την κρίση τους, πιο ικανοποιητική και πολύπλευρη ζωή, σε προσωπικό επίπεδο, αλλά και σαν μέλη μιας ευρύτερης κοινωνίας (Ιστοσελίδα



της Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής).

Ο χώρος της Εκπαίδευσης αποτελεί πεδίο εφαρμογής της Συμβουλευτικής, καθώς πολλές από τις αξίες της συνάδουν με σημαντικούς παιδαγωγικούς στόχους όπως: ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και η ισότητα των ευκαιριών (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2011). Η Σχολική Συμβουλευτική ασχολείται με την ανάπτυξη και την προσαρμογή των παιδιών και των εφήβων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Μαλικιώση- Λοΐζου, 1999).

Παράγοντες σύνδεσης και εφαρμογής της Συμβουλευτικής στον σχεδιασμό- προγραμματισμό δράσεων της σχολικής μονάδας

Στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης, η Συμβουλευτική βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με την Παιδαγωγική, καθώς οι δύο επιστήμες ασχολούνται με το άτομο, την εξέλιξή του, την ολοκλήρωσή του και με τελικό στόχο την αυτοπραγμάτωσή του. Ιδιαίτερως, όταν μιλάμε για Σχολική Συμβουλευτική, τότε οι σκοποί και οι προσεγγίσεις της Συμβουλευτικής και της Παιδαγωγικής υπό ορισμένες προϋποθέσεις, έρχονται σε απόλυτη ευθυγράμμιση (Δημητρακόπουλος, 2002).

Σύμφωνα με το άρθρο 33 του νόμου 4692/2020, κατά την έναρξη του σχολικού έτους και το αργότερο έως τις 10 Οκτωβρίου κάθε έτους, ο Διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας συγκαλεί σε ειδική συνεδρίαση τον σύλλογο διδασκόντων για να προβεί σε προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου και σχεδιασμό συλλογικών δράσεων και ερευνητικών διαδικασιών, καθώς και καθορισμό του τρόπου υλοποίησής τους για το τρέχον σχολικό έτος (ν.4692/2020- άρθρο 33).

Η Συμβουλευτική μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο στην επιλογή των απαραίτητων για κάθε σχολική μονάδα δράσεων, στον σωστό προγραμματισμό, καθώς και στον κατάλληλο σχεδιασμό τους, ώστε η υλοποίησή τους να επιφέρει το μέγιστο δυνατό ωφέλιμο αποτέλεσμα. Παράγοντες που συνηγορούν ως προς την σημαντική της συνεισφορά είναι:

1. Ο Συμβουλευτικός ρόλος διευθυντή/ηγέτη

Σύμφωνα με τα όσα υποστηρίζει ο Σαΐτης η συμβουλευτική παρακίνηση και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών στα σχολεία, εμπεριέχονται στη λειτουργία της διεύθυνσης (Σαΐτης, 2008). Οι πρακτικές και οι δράσεις συμβουλευτικής παρακίνησης αφορούν σε μεγάλο βαθμό τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ομάδες εργασίας. Ο διευθυντής μέσα από αυτές τις δράσεις ζητά από τους εκπαιδευτικούς τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, αφήνοντάς τους περιθώρια για ανάληψη πρωτοβουλιών και καινοτομιών, ενισχύοντας με τούτο τον τρόπο την αυτονομία τους και αναθέτοντας τους ηγετικούς ρόλους. Κατ' επέκταση δημιουργείται κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μέσα στο σχολείο (Αθανασούλα- Ρέππα 2008, Ανθοπούλου 1999).

Ο διευθυντής/ηγέτης ασκώντας τον συμβουλευτικό του ρόλο υποστηρίζει το έργο των εκπαιδευτικών, επικοινωνεί το όραμά του για το μέλλον του σχολείου και παρουσιάζει ξεκάθαρα τους επιδιωκόμενους στόχους της σχολικής μονάδας. Ταυτόχρονα διαμορφώνει συνθήκες συνεργατικής κουλτούρας, οι οποίες οδηγούν στη δέσμευση όλων των μελών του συλλόγου διδασκόντων, σε μια ολιστική προσέγγιση



ως προς την επίτευξη των παραπάνω στόχων και την αντιμετώπιση καταστάσεων προβληματικού χαρακτήρα, μέσα από κατάλληλα επιλεγμένες δράσεις.

2. Ο Συμβουλευτικός ρόλος εκπαιδευτικών

Η Μαλικιώση- Λοΐζου θέλοντας να τονίσει τη σπουδαιότητα του συμβουλευτικού ρόλου των εκπαιδευτικών, αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διαθέτουν γνώσεις και δεξιότητες Συμβουλευτικής, καθώς είναι σε θέση να αναπτύξουν σημαντικές και ουσιαστικές σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριές τους, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να ασκήσουν ένα διαμεσολαβητικό ρόλο μεταξύ των μαθητών/τριών και των σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2001).

Ο εκπαιδευτικός μέσω του συμβουλευτικού του ρόλου, διαμορφώνει κατάλληλες συνθήκες επικοινωνίας με τους μαθητές καθώς και με τους γονείς τους και δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης, συνεργασίας και σεβασμού. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο του δίνεται η δυνατότητα να αντιληφθεί την επίδραση που ασκεί τόσο το σχολικό όσο και το ευρύτερο περιβάλλον στους μαθητές, να κατανοήσει τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, να συναισθανθεί τα άγχη και τις ανησυχίες τους, να εντοπίσει τις δυσλειτουργίες των διαπροσωπικών τους σχέσεων και στη συνέχεια να προβεί σε διορθωτικές κινήσεις προγραμματίζοντας, σχεδιάζοντας και εφαρμόζοντας στοχευμένες δράσεις.

3. Οι Συμβουλευτικοί μέθοδοι επίλυσης προβλημάτων

Παρόλο που υπάρχει πλήθος μεθόδων επίλυσης προβλημάτων και συνεχώς επεκτείνονται και εμπλουτίζονται χάρη στην ανθρώπινη δημιουργικότητα και εφευρετικότητα, η εργαλειοθήκη των μεθόδων που χρησιμοποιούνται από τους περισσότερους Συμβούλους μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε πέντε ευρείς τύπους:

- Συζήτηση
- Δομημένες δραστηριότητες εστιασμένες στο πρόβλημα
- Δραστηριότητες βασισμένες στην τέχνη
- Πολιτισμικές αρχές
- Προσωπικές αρχές Συμβούλου (McLeod, 2007- Κούτσια, 2015).

Κατά την υλοποίηση της συμβουλευτικής διαδικασίας η συμμετοχή των συμβουλευόμενων σε επιλεγμένες δραστηριότητες, αποτελεί μια πολύ διαδεδομένη μέθοδο για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους. Η εφαρμογή αυτής της μεθόδου στα πλαίσια της σχολικής μονάδας μπορεί να επιφέρει την επίλυση προβληματικών καταστάσεων και την επίτευξη των στόχων του σχολείου.

4. Ο καθολικός χαρακτήρας των ωφελειών της Συμβουλευτικής

Ένας παράγοντας ιδιαίτερης σημασίας ως προς την αποτελεσματικότητα της



Συμβουλευτικής στον σχεδιασμό- προγραμματισμό δράσεων στα πλαίσια του σχολείου, είναι η παραδοχή όλων μελών της σχολικής κοινότητας σχετικά με τον καθολικό χαρακτήρα των ωφελειών της. Οι δράσεις αυτές, που στοχεύουν πρωτίστως στην κάλυψη των αναγκών των μαθητών και στην κοινωνική και συναισθηματική τους ευημερία, οργανώνονται με τέτοιο τρόπο ώστε παράλληλα να λειτουργούν υποστηρικτικά τόσο προς τους γονείς τους όσο και προς τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

Η Σχολική Συμβουλευτική βοηθά τους μαθητές, τους γονείς και τους καθηγητές να διαμορφώσουν θετικές εμπειρίες μάθησης. Τα προγράμματα Σχολικής Συμβουλευτικής εμπεριέχουν μια ποικιλία υπηρεσιών και δραστηριοτήτων, που περιλαμβάνουν ατομική και ομαδική συμβουλευτική, συνεδρίες με γονείς και καθηγητές, ομαδική καθοδήγηση, υπηρεσίες παροχής πληροφοριών, βοήθεια για παραπομπή σε πιο εξειδικευμένες υπηρεσίες της πολιτείας και αξιολόγηση των μαθητών (Κούτσια, 2015).

5. Οι Λειτουργίες της Συμβουλευτικής ως προς την Πρόληψη/ Ανάπτυξη του γνωστικού επιπέδου

Τόσο η προληπτική λειτουργία της Συμβουλευτικής όσο και η λειτουργία της ως προς την ανάπτυξη του γνωστικού επιπέδου του συμβουλευόμενου, αποτελούν ουσιαστικής σημασίας παράγοντες για την αποτελεσματική της συνεισφορά στον σχεδιασμό και προγραμματισμό δράσεων στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. Όπως αναφέρει ο McLeod η Συμβουλευτική είναι ένας ακόμη κλάδος της ψυχολογίας που λειτουργεί όχι μόνο θεραπευτικά αλλά και προληπτικά ή ως προσπάθεια ανάπτυξης του γνωστικού επιπέδου κάποιου. (McLeod, 2005).



Σύμφωνα με την Αμερικανική Συμβουλευτική Εταιρεία (American Counseling Association) η αποτελεσματική συμβουλευτική είναι αυτή που λειτουργεί προληπτικά. Το σύγχρονο σχολείο προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που διαμορφώνουν οι δύσκολες συνθήκες της εποχής μας, οφείλει να προβλέψει τις συνέπειές τους και να λειτουργήσει προληπτικά. Ο σχεδιασμός δράσεων κάτω από αυτή την οπτική καθιστά απαραίτητη την παρέμβαση της Συμβουλευτικής, ώστε το σχολείο να προετοιμαστεί κατάλληλα για την αντιμετώπιση μελλοντικών προβλημάτων.

Η λειτουργία της Συμβουλευτικής ως προς ανάπτυξη του γνωστικού επιπέδου του συμβουλευόμενου, αποτελεί έναν ακόμα καθοριστικό παράγοντα για τη συμβολή της στην επιλογή και υλοποίηση δράσεων, που στόχο έχουν την απόκτηση νέων γνώσεων από τους μαθητές του σχολείου μέσα από την μάθηση και την εμπειρία. Οι γνώσεις αυτές θα τους οδηγήσουν στην υιοθέτηση στάσεων και αξιών, που θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν ανάλογα προβλήματα τα οποία θα εμφανιστούν στην πορεία της ζωής τους.

Το σύγχρονο σχολείο καλείται να επιτελέσει τον δύσκολο και πολυδιάστατο ρόλο του, μέσα σε ένα πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από μια ιδιαίτερα απαιτητική καθημερινότητα, μια αγγω-

γική επιτάχυνση των ρυθμών αποτελεσματικότητας, ένα σύνολο από ευμετάβλητες συνθήκες. Η Συμβουλευτική παρέχει στα μέλη της σχολικής κοινότητας (μαθητές- γονείς- εκπαιδευτικούς) τη δυνατότητα να εκπληρώσουν το έργο τους ανεξάρτητα από τις αντίξοες καταστάσεις που αντιμετωπίζουν, να διαφυλάξουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που συνοδεύουν την εκπαιδευτική διαδικασία και να

προχωρήσουν μέσα από τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους σε ένα καλύτερο και ασφαλέστερο μέλλον.

Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α.(2008). Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Αθήνα: Ίων Ανθοπούλου, Σ. (1999). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Στο Αθανασούλα Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Γ. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Πάτρα: ΕΑΠ. σ.17-92.
- Δημητρακόπουλος, Ε. (2002). Συμβουλευτική Προσανατολισμός- Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία, τ.1, Αθήνα: Γρηγόρη Κούτσια, Ν. (2015). Σχολική Συμβουλευτική για το Σεβασμό της Διαφορετικότητας υπό το Φως της Καινής Διαθήκης. Θεσσαλονίκη
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1999). Συμβουλευτική ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2011). Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση. Αθήνα, Πεδίο
- McLeod, J. (2005). Εισαγωγική στη Συμβουλευτική. Αθήνα: Μεταίχμιο
- McLeod, J. (2007). Counselling Skill, Open University Press, England.

- Σαΐτης, Χ. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης- Θεωρία και Πράξη. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Thompson, C.L., Rudolph L.B., &Henderson D.A., (2004). Counseling children. Belmont, CA: Brooks/Cole
- Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., &Λυκισάκου, Κ., (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. Ψυχολογία 11(1),1-1

Δικτυογραφία

- https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_N_1566_1985.pdf: Νόμος 1566/85: Δομή και λειτουργία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις
- <https://hac.com.gr/>: Ιστοσελίδα Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής
- <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4692-2020-phek-111a-12-6-2020.html> : Ν.4692/2020 (ΦΕΚ 4111-12-06-2020) Αναβάθμιση του σχολείου και άλλες διατάξεις
- <https://pixabay.com/el/>: Δωρεάν φωτογραφίες- Pixabay

Ο κοινωνικός αποκλεισμός στα άτομα με αναπηρίες

Αναγνώστου Παναγιώτης

Φυσικός Med – Καθ. Πληροφορικής Msc, Υποψήφιος Διδάκτωρ

Ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι ένα κοινωνικό ζήτημα που θέτει προκλήσεις στην ανάλυσή του, τόσο λόγω δυσκολίας καθορισμού, όσο και λόγω δυσκολίας στο να αναγνωριστούν οι αιτίες και οι μηχανισμοί που τον επηρεάζουν. Ο κοινωνικός αποκλεισμός αναφέρεται σε άτομα, οικογένειες ή ομάδες που δεν διαθέτουν πρόσβαση σε κατάλληλα ιδρύματα και εξοπλισμό που μπορούν να βοηθήσουν το άτομο να αναπτυχθεί ή να ζήσει. Τα άτομα με ειδικές ανάγκες πολλές φορές υφίστανται κοινωνικό αποκλεισμό. Η απάντηση στον αποκλεισμό των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι η ρεαλιστική τους εμπλοκή σε κοινωνικές δραστηριότητες και συμμετοχή στην αγορά εργασίας. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει την επί-

δραση που έχει η συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία σε προγράμματα εκπαίδευσης στον κοινωνικό αποκλεισμό που ενδεχομένως βιώνουν. Θα αναλυθεί η παρούσα κατάσταση στο ελληνικό περιβάλλον.

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη με ποσοτική μέθοδο μέσω ερωτηματολογίων. Το ερωτηματολόγιο αποτελείτο από δεκαέξι ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου. Για την καλύτερη διαχείριση των ερευνητικών ερωτημάτων, χωρίστηκε σε πέντε βασικές ενότητες. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε ηλεκτρονική μορφή μέσω του Google Drive και απάντησαν 101 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε σχολεία της Ελλάδας.

Αποτελέσματα και συμπεράσματα έρευνας: Συχνό φαινόμενο φαίνεται να είναι ο κοινωνικός αποκλεισμός σε μαθητές με αναπηρίες και τα προβλήματα ενσωμάτωσης σε εφετινούς αλλά και σε παλαιότερους μαθητές, όμως μεγάλο ποσοστό των ερω-

τηθέντων θεωρεί ότι το πρόγραμμα που εφαρμόζεται στα άτομα με αναπηρίες βοηθάει σημαντικά στην κοινωνικοποίηση τους. Κοινή παραδοχή είναι ότι οι ενήλικοι μαθητές έχουν πρόβλημα εύρεσης εργασίας. Οι ερωτηθέντες φαίνεται να είναι σε συμφωνία ότι το υπάρχον νομικό πλαίσιο δεν είναι επαρκές για την ενσωμάτωση ατόμων με αναπηρίες.

ΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ

Ο ορισμός της αναπηρίας είναι εξαιρετικά αμφισβητήσιμος για διάφορους λόγους. Ιστορικά, η «αναπηρία» έχει χρησιμοποιηθεί ως συνώνυμο της «ανικανότητας». Επίσης, πολλά διαφορετικά χαρακτηριστικά ή διαταραχές θεωρούνται αναπηρίες. Η παραπληγία, η κώφωση, η τύφλωση, ο διαβήτης, ο αυτισμός, η επιληψία, η κατάθλιψη και η μόλυνση με HIV έχουν χαρακτηριστεί ως «αναπηρίες».

Ο όρος καλύπτει ποικίλες καταστάσεις όπως η συγγενής απουσία ή τυχαία απώλεια άκρου ή αισθητηριακής λειτουργίας, προοδευτικές νευρολογικές καταστάσεις όπως η πολλαπλή σκλήρυνση, χρόνιες ασθένειες όπως η αρτηριοσκλήρωση, η αδυναμία ή η περιορισμένη ικανό-



τητα του ατόμου να εκτελεί γνωστικές λειτουργίες, όπως να θυμάται πρόσωπα ή να υπολογίζει ποσά, και ψυχιατρικές διαταραχές όπως η σχιζοφρένεια και η διπολική διαταραχή. Φαίνεται ότι υπάρχει περιορισμένη δυνατότητα οι λειτουργικές ή

βιωματικές καταστάσεις των ανθρώπων με αυτές τις διαφορές να μπουν κάτω από έναν κοινό ορισμό (Beaudry, 2016).

Δύο κοινά χαρακτηριστικά ξεχωρίζουν στους περισσότερους επίσημους ορισμούς της αναπηρίας, όπως σε αυτόν του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (2001, 1980): (i) ένα φυσικό ή διανοητικό χαρακτηριστικό που χαρακτηρίζεται ή θεωρείται ως βλάβη ή δυσλειτουργία και (ii) κάποιος προσωπικός ή κοινωνικός περιορισμός που συνδέεται με το εν λόγω χαρακτηριστικό. Η ταξινόμηση μιας φυσικής ή πνευματικής κατάστασης ως δυσλειτουργία ή βλάβη μπορεί να είναι στατιστική - με βάση τον μέσο όρο σε ορισμένες ομάδες αναφοράς, βιολογική - βασισμένη σε μια θεωρία της ανθρώπινης λειτουργίας ή κανονιστική - βασισμένη στην άποψη της ανθρωπότητας. Ωστόσο, οι διαταραχές θεωρούνται γενικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ατόμου που δεν μπορούν εύκολα να αλλάξουν (Kahane & Savulescu, 2009:14-15).

Η έννοια του περιορισμού είναι ευρεία και ελαστική, περικλείοντας περιορισμούς σε βασικές ενέργειες όπως η άρση του βραχίονα (Nordenfelt, 1997:607-622, Amundson, 1992:105) ή σε πιο σύνθετες σωματικές δραστηριότητες, όπως οι κοινωνικές δραστηριότητες, η εργασία και η μάθηση.

Υπάρχει επίσης διαφωνία σχετικά με την εννοιολογική και πρακτική ανάγκη για δύο κατηγορίες περιορισμών, μία που αφορά την προσωπική δραστηριότητα, και την άλλη που αφορά την κοινωνική ή πολιτική συμμετοχή (Κουλικούρδη 2005:66). Αλλά το πιο αμφιλεγόμενο ζήτημα στον ορισμό της αναπηρίας είναι η σχέση μεταξύ των δύο. Στο ένα άκρο υπάρχουν ορισμοί που υποδηλώνουν ότι οι βιολογικές βλάβες είναι οι μοναδικοί λόγοι περιορισμού. Οι ορισμοί του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας του 1980 για τη διεθνή ταξινόμηση της βλάβης, της αναπηρίας και του νόμου περί διακρίσεων λόγω αναπηρίας έχουν ερμηνευτεί με τον τρόπο αυτό. Στο άλλο άκρο υπάρχουν ορισμοί που αποδίδουν τους περιορισμούς που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρίες αποκλειστικά στην «σύγχρονη κοινωνική οργάνωση», όπως ο ορισμός της UPIAS (1976). Αυτοί οι ορισμοί φαίνεται να αντιμετωπίζουν τις βλάβες απλώς ως τις αιτίες που οδηγούν στον αποκλεισμό και την καταπίεση.

Οι ενδιάμεσοι ορισμοί είναι οι ορισμοί που υποστηρίζουν ότι η ατομική βλάβη και το κοινωνικό περιβάλλον είναι από κοινού επαρκείς αιτίες περιορισμού. Ίσως το πιο γνωστό παράδειγμα είναι η διεθνής ταξινόμηση της λειτουργίας, της αναπηρίας και της υγείας στο ICF (2001), που τονίζει ότι η αναπηρία είναι μια «δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των συνθηκών υγείας και των περιβαλλοντικών και προσωπικών παραγόντων».



ΜΟΡΦΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ

Όπως είδαμε παραπάνω το να δώσει κανείς έναν ορισμό για την αναπηρία δεν είναι εύκολο κι αυτό γιατί ο καθένας ανάλογα με την ιδιότητά του, την αντίληψη και τη νοοτροπία του την αντιλαμβάνεται διαφορετικά. Έτσι έχουμε ένα ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο θα μπορούσαμε να τοποθετήσουμε την αναπηρία.

Μερικά άτομα έρχονται στον κόσμο ανάπηρα και άλλα γίνονται ανάπηρα κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Έτσι έχουμε άτομα «εκ γενετής» ανάπηρα και άτομα με «επίκτητες» αναπηρίες. Ακόμη, υπάρχουν άνθρωποι με εμφανείς ή αφανείς αναπηρίες, με μόνιμες ή παροδικές και με print-disabilities (Κουλικούρδη, 2005). Γενικά, θα μπορούσε κανείς να ταξινομήσει τις αναπηρίες σε:

- Σωματικές αναπηρίες
 1. Κινητικές (τετραπληγίες, παραπληγίες, κλπ.)
 2. Αναπηρίες λειτουργίας εσωτερικών συστημάτων (καρδιοπάθειες, φυματίωση, νεφρική ανεπάρκεια κλπ.)
 3. Χρόνιες δερματικές παθήσεις
 4. Αναπηρίες στην ομιλία
 5. Ιδιόμορφες χρόνιες παθήσεις (επιληψία, λέπρα κλπ.)
 6. Αναπηρίες αισθητηρίων οργάνων (τυφλότητα, βαρηκοΐα κλπ.) (Κουρκούτας, 2009).
- Ψυχικές και πνευματικές (διανοητικές) αναπηρίες
- Νοητική Υστέρηση
- Ακρωτηριασμός
- Κώφωση
- Τύφλωση

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ

Οι ορισμοί του κοινωνικού αποκλεισμού ποικίλλουν ανάλογα με τον τρόπο προσέγγισης. Ωστόσο, υπάρχουν διαφορετικοί ορισμοί ανάλογα με την ομάδα εστίασης ή τη φύση του αποκλεισμού:



- Οι ομάδες που απειλούνται να αποκλειστούν: για παράδειγμα, ο Lenoir (1974) που αναφέρεται στο Silver (1994: 532) έγραψε: «Οι αποκλεισμένοι αποτελούν το ένα δέκατο του γαλλικού πληθυσμού: οι ψυχικά και σωματικά μειονεκτούντες, τα άτομα με αναπηρίες, τα παιδιά που έχουν κακοποιηθεί, οι τοξικομανείς, οι εγκληματίες, οι μονογονείς, τα νοικοκυριά πολλών προβλημάτων, τα περιθωριακά, τα κοινωνικά άτομα κτλ.»
- Από τι άνθρωποι αποκλείονται: για παράδειγμα, ο Silver

(1994: 541) σημειώνει ότι: «οι άνθρωποι μπορεί να αποκλειστούν, από: ένα μέσο διαβίωσης, ασφαλή, μόνιμη απασχόληση, τα κέρδη ή την ιδιοκτησία, πίστωση ή γη, στέγαση, το επίπεδο κατανάλωσης, την εκπαίδευση, τις δεξιότητες και το πολιτιστικό κεφάλαιο, τα οφέλη που παρέχει το κράτος πρόνοιας, την ιθαγένεια και την ισότητα ενώπιον του νόμου, τη συμμετοχή στις δημοκρατικές διαδικασίες, τα δημόσια αγαθά, το έθνος ή την φυλή, την οικογένεια και την κοινωνικότητα, το σεβασμό, την προσωπική εκπλήρωση, την κατανόηση κτλ».



- Τα προβλήματα που σχετίζονται με τον κοινωνικό αποκλεισμό: για παράδειγμα, η SEU (1997) όρισε τον κοινωνικό αποκλεισμό ως: «μια σύντομη περιγραφή για το τι μπορεί να συμβεί όταν οι άνθρωποι ή οι περιοχές υποφέρουν από ένα συνδυασμό συναφών προβλημάτων όπως η ανεργία, κακή στέγαση, περιβάλλον υψηλής εγκληματικότητας, κακή υγεία και οικογενειακές δυσλειτουργίες» (SEU, 1997).
- Οι διαδικασίες που οδηγούν στον αποκλεισμό και τα επίπεδα στα οποία λειτουργούν: για παράδειγμα, ο Estivill (2003: 19) υποστηρίζει ότι: «ο κοινωνικός αποκλεισμός πρέπει να θεωρηθεί ως συσσωρευση διαδικασιών με διαδοχικές ρήξεις που προέρχονται από την καρδιά της οικονομίας, της πολιτικής και της κοινωνίας, η οποία σταδιακά απομακρύνει και τοποθετεί άτομα, ομάδες, κοινότητες και εδάφη σε θέση κατωτερότητας σε σχέση με τα κέντρα εξουσίας».
- Οι εμπλεκόμενοι παράγοντες: για παράδειγμα, ο Mike Rann, πρωθυπουργός της Νότιας Αυστραλίας, σχολίασε ότι: «ο κοινωνικός αποκλεισμός δημιουργείται από σκληρές και άδικες οικονομικές συνθήκες που οδηγούν σε δύσκολα κοινωνικά περιβάλλοντα και επιδεινώνονται από τις κυβερνητικές πολιτικές» (SALP, 2002).

Οι παράγοντες που οδηγούν στον αποκλεισμό κάποιων ατόμων περιλαμβάνουν:

- Πεποισθήσεις, προοπτικές και αξίες που μπορεί συχνά να μην θεωρούνται αποδεκτές.
- Καταστάσεις διανοητικής ή πολιτισμικής διαφορετικότητας.
- Η κατανόηση του ιδανικού.
- Αντιλήψεις για τους κοινωνικούς ρόλους.

Αυτές οι συμπεριφορές έχουν τις ρίζες τους στον αποκλεισμό των ανθρώπων για αιώνες με βάση χαρακτηριστικά όπως η εθνικότητα, το φύλο, η ταυτότητα, η αναπηρία ή άλλα εγγενή χαρακτηριστικά των ανθρώπων (Das, 2009:1).

Οι αντιλήψεις για τους κοινωνικούς ρόλους οδηγούν επίσης στον αποκλεισμό. Όσοι πληρούν τους προτιμώμενους ρόλους τείνουν να αντιμετωπίζονται καλά, αλλά εκείνοι που αρνούνται ή δεν μπορούν να αναλάβουν τους συγκεκριμένους ρόλους τείνουν να αντιμετωπίζονται άσχημα από τους άλλους (Wolfensburger, 2000:105). Οι άνθρωποι που έχουν υποτιμώμενους ρόλους συχνά αποτελούνται από άτομα με διαταραχές, ανορθόδοξες συμπεριφορές, χαρακτηριστικά του σώματος που αντιλαμβάνονται αρνητικά (π.χ. παχύσαρκοι, παραμορφωμένοι), φτωχοί, άνεργοι και πολιτισμικά διαφορετικοί.

Κάθε μία από αυτές τις αντιλήψεις και τρόποι σκέψης μπορεί να οδηγήσουν σε μια σειρά πρακτικών αποκλεισμού. Για παράδειγμα, τα άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας συχνά αποκλείονται λόγω στίγματος και διακρίσεων με βάση τις χαμηλές προσδοκίες για το τι μπορούν να επιτύχουν. Οι παράγοντες αποκλεισμού που αναφέρθηκαν οδηγούν σε αποκλεισμό σε κοινωνικό, κοινοτικό, σεξουαλικό και ατομικό επίπεδο. Το κοινωνικο-οικολογικό μοντέλο είναι ένα χρήσιμο μέσο για την οργάνωση των διαφορετικών πλαισίων όπου μπορεί να υπάρξει αποκλεισμός. Σε ατομικό επίπεδο, οι παράγοντες αποκλεισμού σχετίζονται με την υγεία και την ευημερία ενός ατόμου, την αυτοπεποίθησή του και την αποτελεσματικότητά του, την πρόσβαση σε δίκτυα υποστήριξης και την παροχή υλικών ευκαιριών. Αυτοί οι παράγοντες μπορούν να περιορίσουν τις ευκαιρίες συμμετοχής.



Ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι μια σύνθετη έννοια που ορίζεται και συζητείται με διαφορετικούς τρόπους. Υπάρχουν επίσης πολλαπλές μορφές αποκλεισμού, συμπεριλαμβανομένων των πολιτικών, οικονομικών, κοινωνικών και πολιτιστικών μορφών (Stewart & Langer, 2007:20).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη με ποσοτική μέθοδο μέσω ερωτηματολογίων. Οι ποιοτικές μέθοδοι μπορούν να δώσουν μια εις βάθος εικόνα μιας κατάστασης, περιορισμένου δείγματος, αλλά οι ποσοτικές μέθοδοι μπορούν να δώσουν επεξεργασίμα στατιστικά στοιχεία για μελλοντικές έρευνες. Τα ποσοτικά στοιχεία μπορούν να δεχθούν ευκολότερα στατιστική επεξεργασία για την εύρεση συσχετίσεων διαφορετικών μεταβλητών. Πρόκειται για μία συστηματική μεθοδολογία συλλογής πληροφορίας από ένα δείγμα του πληθυσμού της οποίας τα αποτελέσματα να είναι αντιπροσωπευτικά του επιλεγμένου πληθυσμού αφήνοντας ένα μικρό περιθώριο σφάλματος και για αυτούς τους λόγους προτιμήθηκε στην παρούσα μελέτη (Ρόντος & Παπάνης, 2006).



Το ερωτηματολόγιο αποτελείτο από δεκαέξι ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι κλειστές ερωτήσεις ήταν πολλαπλών επιλογών και διαβαθμισμένης κλίμακας, όπου ο ερωτώμενος σε κάποιες έπρεπε να βαθμολογήσει με μια συγκεκριμένη πεντάβαθμη κλίμακα μια κατηγορία ερωτήσεων.

Η δειγματοληψία ήταν τυχαία. Το ερωτηματολόγιο δημοσιεύτηκε σε ομάδες εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε σχολεία της Ελλάδας σε γνωστά μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε ηλεκτρονική μορφή μέσω του Google Drive και απάντησαν 101 εκπαιδευτικοί.

Για τη στατιστική ανάλυση των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό λογισμικό Microsoft Excel, που διαθέτει μια πλούσια βιβλιοθήκη συναρτήσεων, προγραμμάτων και αναλύσεων που σχετίζονται με την περιγραφική στατιστική (Νικήτας, 2013).

Η μέθοδος ανάλυσης που ακολουθήθηκε ήταν η περιγραφική. Βασικός σκοπός της περιγραφικής στατιστικής είναι η παρουσίαση των τιμών του δείγματος με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορεί να γίνει μια πρώτη ερμηνεία των αποτελεσμάτων με τη βοήθεια πινάκων ή/και γραφημάτων (Νικήτας, 2013).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε τα κυριότερα ευρήματα στα εξής:

- Το 77% των ερωτηθέντων είναι γυναίκες.
- Το μεγαλύτερο του δείγματος βρίσκεται στην ηλικιακή ομάδα 28 έως και 36,5, με 46 άτομα να βρίσκονται σε αυτή την ομάδα, ενώ ακολουθεί η ομάδα 36,5 με 40, όπου σε αυτή την ομάδα βρίσκονται 36 άτομα.
- Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος είναι απόφοιτοι μεταπτυχιακών σπουδών, σε ποσοστό 60%.

Η εργασιακή κατάσταση των ερωτηθέντων είναι η παρακάτω:

- Μόνιμοι εκ των ερωτηθέντων είναι μόλις 22 άτομα, που αντιστοιχεί σε ποσοστό 22%, ενώ αναπληρωτές είναι οι 77, ή το 77% του δείγματος.
- Οι 34 ερωτηθέντες έχουν μόλις 5 χρόνια υπηρεσίας, ενώ οι 32 έχουν μόλις 6 έως 10 έτη.
- Το 69% των ερωτηθέντων εργάζονται σε τάξη πρωινού ωραρίου, το 29% σε τμήμα ένταξης και μόλις το 2% σε τμήμα ολοήμερου προγράμματος.

- Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε ένα έως πενήντα άτομα, και συγκεκριμένα οι 72 από τους 101 ερωτηθέντες.
- Το 79% των ερωτηθέντων έχει λάβει εκπαίδευση ειδικής αγωγής, παρότι μόλις το 29% εργάζεται σε τάξεις ένταξης.



Όσον αφορά τον αριθμό και το είδος της αναπηρίας που αντιμετωπίζουν οι μαθητές των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, ως πιο συχνή διαταραχή εμφανίζονται οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές με 63 επιλογές, η νοητική υστέρηση με 63 επιλογές και η ΔΕΠ-Υ με 57 επιλογές. Πιο σπάνια εμφανίζονται τα σοβαρά προβλήματα υγείας (28), οι ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες (31), τα σοβαρά προβλήματα όρασης (18) και τα προβλήματα ακοής. Σπανιότερα εμφανίζονται οι πολλαπλές αναπηρίες (9), ή άλλη μορφή αναπηρίας.

Η αξιολόγηση της ελλιπούς υλικοτεχνικής υποδομής ως σημαντικό εμπόδιο στην διδασκαλία ατόμων με αναπηρίες έδειξε ότι δεν αποτελεί σημαντικό εμπόδιο καθώς στη συγκεκριμένη ερώτηση απάντησαν 82 άτομα, και συνεπώς μπορούμε να θεωρήσουμε ότι είτε δεν διδάσκουν άτομα με αναπηρίες, είτε δεν θεωρούν την υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή εμπόδιο. Οι περισσότεροι ερωτηθέντες ωστόσο, θεωρούν την υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή σημαντικό εμπόδιο με 36, 32 και 9 να επιλέγουν «Μερικές φορές», «Συχνά» και «Πάντα» αντίστοιχα. Στην ερώτηση «ήταν η έλλειψη συνεργασίας με το μαθητή ή μαθητές το μεγαλύτερο εμπόδιο που συναντήσατε τη φετινή σχολική χρονιά κατά τη διάρκεια της εργασίας σας ως εκπαιδευτικός, σε σχέση με τους μαθητές με αναπηρίες;» οι απαντήσεις φαίνονται ομοιόμορφα κατανομημένες, καθώς το μεγαλύτερο μέρος επέλεξε την ουδέτερη απάντηση «Μέτρια» (41) και 21 και 24 άτομα αντίστοιχα επέλεξαν «Πολύ» και «Σπάνια». Συνεπώς, το εμπόδιο είναι σίγουρα παρόν, αλλά όχι σε βαθμό που μπορεί να εξαχθεί συμπέρασμα ότι είναι καθοριστικός παράγοντας για το σύνολο του δείγματος. Ήταν το μεγαλύτερο εμπόδιο που συναντήσατε τη φετινή σχολική χρονιά κατά τη διάρκεια της εργασίας σας ως εκπαιδευτικός, σε σχέση με τους μαθητές με αναπηρίες; Σπανιότερο φαινόμενο είναι η έλλειψη εργασίας με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, ή με μικρότερη βαρύτητα, καθώς το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος επέλεξε να απαντήσει «Σπάνια» ή «Ποτέ». Σημαντικό ποσοστό έχει επίσης η επιλογή «Μερικές φορές» με ποσοστό 27 στους 101 ερωτηθέντες.

Συχνό φαινόμενο φαίνεται να είναι ο κοινωνικός αποκλεισμός σε μαθητές με αναπηρίες, καθώς η επικρατέστερη απάντηση είναι «Πολύ» με 33 επιλογές, ενώ δεύτερη επικρατέστερη είναι η απάντηση «Μέτρια» με 31 επιλογές. Η επιλογή «Λίγο» σημείωσε 17 επιλογές και η επιλογή «Πάρα πολύ» 12. Τέλος, μόλις 3 άτομα θεωρούν ότι δεν υπάρχει κοινωνικός αποκλεισμός στους μαθητές με αναπηρίες.

Μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων θεωρεί ότι το πρόγραμμα που εφαρμόζεται στα άτομα με αναπηρίες βοηθάει σημαντικά στην κοινωνικοποίηση τους, με τα «Πολύ» και «Πάρα πολύ» να έχουν 41 και 15 επιλογές αντίστοιχα. Μέτρια βοήθεια προς την κοινωνικοποίηση των μαθητών με αναπηρίες έχει

το υπάρχον πρόγραμμα σπουδών κατά τους 28 ερωτηθέντες, ενώ 11 θεωρούν ότι παρέχει «Λίγη» και ένας καθόλου βοήθεια.

Στην ερώτηση «σε ποιο βαθμό οι ενήλικοι μαθητές σας έχουν πρόβλημα να βρουν εργασία;» υπάρχει συναίνεση, καθώς 68 από τους 69 από τους ερωτηθέντες συμφωνούν απόλυτα (31) και «Πολύ» (38) ότι οι ενήλικοι μαθητές τους έχουν πρόβλημα εύρεσης εργασίας. Μόλις 9 άτομα αθροιστικά θεωρούν ότι δεν υπάρχει πρόβλημα ή το πρόβλημα είναι μικρό. Τέλος, οι 17 θεωρούν ότι η κατάσταση στην εύρεση εργασίας είναι «Μέτρια».

Οι ερωτηθέντες φαίνεται να είναι σε συμφωνία ότι το υπάρχον νομικό πλαίσιο δεν είναι επαρκές για την ενσωμάτωση ατόμων με αναπηρίες. Οι 58 εκ των ερωτηθέντων αθροιστικά απάντησαν «Λίγο» και «Καθόλου», ενώ 34 απάντησαν «Μέτρια». Μόλις 4 άτομα επέλεξαν ότι συμφωνούν «Πολύ» με τη δήλωση ότι το υπάρχον νομικό πλαίσιο είναι επαρκές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Amundson, R., (1992). "Disability, Handicap, and the Environment," *Journal of Social Philosophy*, 23(1): 105–119.
- Beaudry, J., (2016). "Beyond (Models of) Disability?" *Journal of Medicine and Philosophy*, first published online February 18, 2016, doi:10.1093/jmp/jhv063
- Das NK. (2009). Identity Politics and Social Exclusion in India's North-East: The Case for Redistributive Justice. *Bangladesh e-Journal of Sociology*: 6 (1).
- Estivill, J. (2003). Concepts and strategies for combating social exclu-

sion: an overview. Geneva: International Labour Organisation. ICF. (2001). *International Classification of Functioning, Disability And Health*. World Health Organisation: Geneva, Switzerland, 2001.

Kahane, G., and J. Savulescu, (2009). "The Welfarist Account of Disability," in *Disability and Disadvantage* (eds.) Brownlee, K.; Cureton, A., New York: Oxford University Press, pp. 14–53.

Lenoir, R. (1974). *Les exclus: un Français sur dix*. Paris: Le Seuil.

Nordenfelt, L., (1997). "The Importance of a Disability/Handicap Distinction," *Journal of Medicine and Philosophy*, 22: 607–622.

Scotch, R. K., and K. Social Exclusion Unit. (2004a). *Breaking the Cycle: Taking stock of progress and priorities for the Future*. London: Office of the Deputy Prime Minister.

South Australian Labor Party (2002). *Labor's social inclusion initiative: Labor's plans for government*.

Stewart F, Langer A. (2007). *Horizontal Inequalities: Explaining Persistence and Change*. London: Centre for Research on Inequality, Human Security and Ethnicity.

UPIAS, (1976). *Fundamental principles of disability*, London: Union of the Physically Impaired Against Segregation.

Wolfensberger W. (2000). A brief overview of social role valorization. *Mental Retardation*. 38:105–123.

Κουλικούρδη Α. (2005). Άτομα με Αναπηρία (ΑμεΑ) & Βιβλιοθήκες.

Κουρκούτας, Η., (2007). Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικήτας, Π. (2013). Εισαγωγή στη στατιστική ανάλυση πειραματικών δεδομένων με χρήση SPSS και EXCELL. Θεσσαλονίκη: ΣΙΜΩΝΗ.

Ρόντος, Κ. & Παπάνης, Ε. (2006). Στατιστική έρευνα: Μέθοδοι κι Εφαρμογές. Αθήνα: Σιδέρης. Σημειώσεις. Σύνδος , Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης.



Η σημασία της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική διαχείριση του πολιτισμικού πλουραλισμού

Ιωάννης Μιχόπουλος

Δάσκαλος - Θεολόγος - ΜΑ Διοίκηση Σχολικών Μονάδων

Στις σύγχρονες ευρωπαϊκές κοινωνίες, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας, παρατηρούνται κατά τα τελευταία χρόνια αυξημένες μεταναστευτικές ροές.

Ωστόσο, η πολυπολιτισμικότητα δεν αποτελεί χαρακτηριστικό της σημερινής εποχής καθώς η Ελλάδα ανέκαθεν αποτελούσε μία χώρα υποδοχής μεταναστών. Υπό αυτό το πρίσμα η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας συνιστά ένα ζήτημα το οποίο απασχολεί διαχρονικά τις κοινωνίες της Δύσης (Νικολάου, 2007). Εστιάζοντας στην κατάσταση που έχει διαμορφωθεί την τελευταία δεκαετία παρατηρείται ότι τόσο η Ελλάδα όσο και άλλες ευρωπαϊκές χώρες ήρθαν αντιμέτωπες με νέες προκλήσεις λόγω του μεγάλου όγκου μεταναστών και προσφύγων που εισήλθαν στα ευρωπαϊκά εδάφη. Τα νέα αυτά δεδομένα έθεσαν επιτακτική την ανάγκη να ληφθούν μέτρα σε όλους τους τομείς και ιδιαίτερα στο πεδίο της εκπαίδευσης (ΥΠΕΠΘ, 2017).

Η διαφοροποίηση στη σύνθεση του πληθυσμού επιφέρει με τη σειρά της σημαν-

τικές διαφοροποιήσεις στη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού. Αυτό συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν τον πολιτισμικό πλουραλισμό που διακρίνουν τα σύγχρονα σχολικά περιβάλλοντα, υιοθετώντας διδακτικές πρακτικές και προσεγγίσεις οι οποίες ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις πολυεπίπεδες ανάγκες των μαθητών με



μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο (Καλοφορίδης, 2014). Στη βάση των παραπάνω το βασικό καθήκον που έχει η εκπαίδευση είναι να προετοιμάσει και να εξοπλίσει τους μαθητές με δεξιότητες και γνώσεις οι οποίες θα τους καταστήσουν ενεργούς πολί-

τες μιας κοινωνίας πολυπολιτισμικής στην οποία κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζει η κατανόηση, η αποδοχή και ο σεβασμός της διαφορετικότητας.

Λαμβάνοντας υπόψη τις πολλαπλές προκλήσεις στις οποίες καλούνται να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί γίνονται ερωτήματα αναφορικά με το κατά πόσο διαθέτουν την απαιτούμενη ετοιμότητα. Στην κατεύθυνση αυτή επιχειρείται με την παρούσα εργασία να διερευνηθεί και να αναδειχθεί η σημασία της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική διαχείριση του πολιτισμικού πλουραλισμού.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη πολυπολιτισμική τάξη

Σε μία προσπάθεια να διαφανεί η σημασία της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των



εκπαιδευτικών είναι σημαντικό να προσδιοριστεί ο καθοριστικός ρόλος που αυτοί διαδραματίζουν σε συνάρτηση με την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην πράξη.

Με δεδομένο το γεγονός ότι δεν απευθύνονται σε ένα ομοιογενές μαθητικό δυναμικό είναι σημαντικό να

αποτινάξουν μονοπολιτισμικές πρακτικές που δεν λαμβάνουν υπόψη το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο αλλά και τα διαφορετικά βιώματα των μαθητών. Με άλλα λόγια, απαιτείται διαφοροποίηση στις διδακτικές μεθόδους σε μία κατεύθυνση να παρασχεθούν σε όλους τους μαθητές ευκαιρίες μάθησης και συμμετοχής (Σούλης, 2013). Υπό το πρίσμα αυτό ο ρόλος τους είναι πολυδιάστατος καθώς ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της διδασκαλίας θα πρέπει να επιδιώκει τη δημιουργική αξιοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ταυτότητας των μεταναστών μαθητών και κατ' επέκταση, να διαμορφώσει μέσα στην τάξη ένα περιβάλλον ανοιχτό απέναντι στη διαφορετικότητα (Αγγελοπούλου & Μάνεση, 2017).

Επί του πρακτέου η εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προϋποθέτει να διαφοροποιηθεί τόσο η μεθοδολογία όσο και το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Απαιτείται δηλαδή διαφορετική οργάνωση της μαθησιακής διεργασίας ώστε αυτή να εναρμονίζεται με την πολιτισμική ετερότητα. Ειδικότερα, είναι σημαντικό να αξιοποιείται εκπαιδευτικό υλικό το οποίο παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές ανάπτυξης ενός διαπολιτισμικού διαλόγου μέσα στην τάξη ενώ από την άλλη μεριά σε επίπεδο διδακτικών μεθόδων η συνεργατική μάθηση είναι καθοριστικής σημασίας τόσο για την προώθηση του διαπολιτισμικού διαλόγου όσο και για την καλλιέργεια δεξιοτήτων ενσυναίσθησης (Χατζηαγγελή,

Κωστή, Χατζησωτηρίου, & Αγγελίδης, 2011). Η διδασκαλία δεν θα πρέπει να περιορίζεται στα στενά όρια του σχολικού εγχειριδίου αλλά να επεκτείνεται

πέρα από αυτά και να εμπλουτίζεται με υλικά και μέσα που παρέχουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να υλοποιήσει δραστηριότητες με βιωματικό χαρα-

κτήρα (Σούλης, 2013) και συνακόλουθα να οικοδομηθούν εντός του σχολικού περιβάλλοντος σχέσεις εμπιστοσύνης και σεβασμού (Νικολάου, 2011) που καλλιεργούν το αίσθημα του ανήκειν.

Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών

Η υιοθέτηση διδακτικών πρακτικών που βασίζονται στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και κατ' επέκταση, η διαφοροποίηση του τρόπου με τον οποίο επιτελείται η μαθησιακή διεργασία, προϋποθέτει τη διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών η οποία διασφαλίζει την αποτελεσματική διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετοιμότητας μέσα στην τάξη (Σιμόπουλος, 2014). Ο Γεωργιογιάννης (2006) σημειώνει ότι η διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών είναι σύμφυτη με κάθε είδους επιστημονική, θεωρητική, ερευνητική αλλά και διδακτική γνώση που διαθέτει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός σχετικά με τις γλώσσες, τους πολιτισμούς αλλά και εν γένει, με τις συνθήκες διαβίωσης όσων προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Από την άλλη μεριά η διαπολιτισμική ετοιμότητα ως έννοια συνδέεται με την ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαχειρίζεται την πολυπολιτισμική τάξη λαμβάνοντας τις κατάλληλες κατά περίπτωση εκπαιδευτικές αποφάσεις σχετικά με την δόμηση και την οργάνωση της διδασκαλίας (Σιμόπουλος,

2014). Με άλλα λόγια, η διαπολιτισμική ετοιμότητα συνιστά ένα σύνολο γνώσεων, συμπεριφορών, ικανοτήτων και στάσεων που καθιστά τον εκπαιδευτικό ικανό να διαχειριστεί τον πολιτισμικό πλουραλισμό (Καραγιάννη, 2018).

Στη βάση των παραπάνω για να μπορέσει να χαρακτηριστεί ένας εκπαιδευτικός ως διαπολιτισμικά έτοιμος θα πρέπει να είναι σε θέση να μετουσιώσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που κατέχει, σε εκπαιδευτική πράξη (Καραγιάννη, 2018). Η διαπολιτισμική ετοιμότητα δηλαδή, αποτελεί βασική προϋπόθεση για να υιοθετηθούν διαπολιτισμικές διδακτικές μέθοδοι και πρακτικές μέσα στην τάξη. Ωστόσο, τα δεδομένα από την κατάσταση που επικρατεί στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα καταδεικνύουν ότι τα επίπεδα διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα χαμηλά. Το στοιχείο αυτό αποτυπώνεται με ανάγλυφο τρόπο στο γεγονός ότι οι διδακτικές ρυθμίσεις μέσα στην τάξη δεν λαμβάνουν υπόψη τον πολιτισμικό πλουραλισμό ενώ παράλληλα, κυριαρχούν στερεοτυπικές αντιλήψεις και στάσεις για την διαφορετικότητα (Αγγελοπούλου & Μάνεση, 2017).

Τίθεται συνεπώς στο επίκεντρο, η ανάγκη διαπολιτισμικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε μία κατεύθυνση να καλυφθούν οι επιμορφωτικές τους ανάγκες. Τα επιμορφωτικά προγράμ-



ματα είναι σημαντικό να αποβλέπουν στο να γεφυρώσουν το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη και συνακόλουθα να καταστή-

σουν τους εκπαιδευτικούς ικανούς να εφαρμόσουν διδακτικές μεθόδους που αφορούν τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας αλλά και το πώς να προσαρμόσουν το περιεχόμενο του αναλυτικού



προγράμματος ώστε αυτό να εναρμονίζεται με τις διαφοροποιημένες ανάγκες του μαθητικού δυναμικού (Καραγιάννη, 2018). Για να καταστήσουν οι εκπαιδευτικοί πιο αποτελεσματική τη διδασκαλία τους στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα είναι σημαντικό να γνωρίζουν τις ψυχοπαιδαγωγικές αλλά και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (Παλαιοχωρινού, Σιπητάνου & Παμπούρη, 2017).

Είναι εξίσου σημαντικό στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης και μέσα από την εμπλοκή σε βιωματικές δράσεις να στοχαστούν οι εκπαιδευτικοί με κριτικό τρόπο τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους στην εθνοπολιτισμική ετερότητα (Καραγιάννη, 2018; Σιμόπουλος, 2014). Αυτό σημαίνει ότι η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών συνεπάγεται πώς λειτουργούν ως επαγγελματίες κάνοντας τις απαραίτητες διασυνδέσεις μεταξύ των αξιοποιούμενων διδακτικών πρακτικών με το ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό αλλά και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η διδακτική πράξη (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011). Σε κάθε περίπτωση η συνεχής επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών θέτει τα θεμέλια της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και κατ' επέκταση, δύναται να επιφέρει ποιοτικές διαφοροποιήσεις στον τρόπο με τον οποίο ένας εκπαιδευτικός διαχειρίζεται μέσα στην

τάξη τον πολιτισμικό πλουραλισμό (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014). Όλα τα παραπάνω συνηγορούν στο γεγονός ότι η διαπολιτισμική ετοιμότητα αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την υιοθέτηση διαπολιτισμικών πρακτικών οι

οποίες είναι σύμφυτες με τις ανάγκες των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Συμπεράσματα

Με την παρούσα εργασία επιχειρήθηκε να διαφανεί η σημασία της διαπολιτισμικής ετοιμότητας στην αποτελεσματική διαχείριση του πολιτισμικού πλουραλισμού. Σε αυτή την κατεύθυνση καταδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν τις διαφοροποιημένες ανάγκες του μαθητικού δυναμικού στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις. Το εκπαιδευτικό τους έργο εκτείνεται πέρα από τη στείρα μετάδοση γνώσεων στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος που προάγει το σεβασμό της διαφορετικότητας και καλλιεργεί το αίσθημα του ανήκειν.

Στην πράξη το εγχείρημα αυτό απαιτεί ποιοτικές διαφοροποιήσεις στις διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούνται και συνάκολουθα προϋποθέτει ότι ο εκάστοτε εκπαιδευτικός διαθέτει την απαιτούμενη διαπολιτισμική ετοιμότητα να ανταποκριθεί στις προκλήσεις αυτές. Η σημασία συνεπώς, της διαπολιτισμικής ετοιμότητας έγκειται στο γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να διαθέτει ένα πλέγμα από γνώσεις και δεξιότητες τις οποίες αξιοποιεί μέσα στη τάξη προκειμένου να υποστηρίξει πολυεπίπεδα τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Βιβλιογραφία

- Αγγελίδης, Π. & Στυλιανού, Τ. (2011). Προετοιμάζοντας τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας. Αγγελίδης, Π. (επιμ.), Παιδαγωγικές της συμπερίληψης. (σσ. 359-382). Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελοπούλου, Π., & Μάνεσης, Ν. (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 6(1), 228-236.
- Γεωργογιάννης, Π. (2006). Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια & Ετοιμότητα. Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ
- Καλοφορίδης, Β. (2014). Ταυτότητα, μετανάστευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σύγχρονη Ελλάδα. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», 2, 1, 199-216.
- Καραγιάννη, Ε. (2018). Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 362-372.
- Νικολάου, Γ. (2007). Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της κριτικής θεωρίας: το σχολείο της ένταξης. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 9, 79- 106.
- Νικολάου, Γ. (2011). Διαπολιτισμικότητα-Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/260/2/260.pdf>
- Παλαιοχωρινού, Ο., Σιπητάνου, Α. & Παμπούρη, Α. (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας. Επιστήμες Αγωγής, 21-40
- Σιμόπουλος Γ. (2014). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική ικανότητα μέσα από μία βιωματική προσέγγιση. Ανακτήθηκε από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/simopoulos.pdf
- Σούλης, Σ. (2013). Διαπολιτισμικότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας, 51, 19-24. Σχολή Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου-Ελληνικό Εκπαιδευτήριο.
- ΥΠΕΠΘ (2017). Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων. Α. Έκθεση Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη των Παιδιών των Προσφύγων στην Εκπαίδευση (Μάρτιος 2016-Απρίλιος 2017). Β. Προτάσεις για την Εκπαίδευση των Παιδιών των Προσφύγων κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Αθήνα. Ανακτήθηκε από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf
- Χατζηαγγελή, Μ., Κωστή, Α., Χατζησωτηρίου, Χ. & Αγγελίδης, Π. (2011). Η συμπεριληπτικότητα της διαπολιτισμικότητας: πρακτικές απαντήσεις της περιθωριοποίησης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων των παιδιών. Αγγελίδης, Π. (επιμ.), Παιδαγωγικές της συμπερίληψης. (σσ. 381-407). Αθήνα: Διάδραση.
- Χατζησωτηρίου, Χ., & Ξενοφώντος, Κ. (2014). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο κυπριακό συγκείμενο: πολιτικές, προκλήσεις και εισηγήσεις. Στο Χατζησωτηρίου, Χ. και Ξενοφώντος, Κ. (επιμ.). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις. (σσ.59-80). Αθήνα: Εκδόσεις Σαΐτα.

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΑΓΑΘΟΥ ΩΣ ΒΑΣΙΚΗ ΟΝΤΟΛΟΓΙΚΗ ΑΡΧΗ

ΣΟΦΙΑ ΠΑΝΟΠΟΥΛΟΥ
Φιλόλογος, Δρ. Φιλοσοφίας ΕΚΠΑ

Η ιδέα της παιδείας, η οποία συνιστά την κατεξοχήν πολιτική πράξη της φιλοσοφίας, προσδίδει κοσμοϊστορική σημασία στην πλατωνική φιλοσοφία¹. Ορμώμενος από την αντίληψη ότι ύψιστο αγαθό του ανθρώπου είναι η αρετή, της οποίας ουκ αντάξιος πᾶς ὅτ' ἐπὶ γῆς καὶ ὑπὸ γῆς χρυσὸς (Νόμοι 728 α), καθορίζει ως σκοπὸ της αγωγῆς την ηθικοποίηση του ανθρώπου. Αν ο άνθρωπος, υποστηρίζει, λάβει σωστή παιδεία και ἔχει αγαθὴ φύση, γίνεται συνήθως το πιο θεϊκό και ἡρεμο πλάσμα. Μα αν δε δεχτεί αρετή και ορθή παιδεία, γίνεται αγριότερο απ' ὅλα τα θηρία που παράγει η γη (Νόμοι 766 α). Η αρετή, επομένως, δεν είναι φυσικό και αυθόρμητο χάρισμα του ανθρώπου, αλλά κατάνκτηση που χρειάζεται επιμέλεια, άσκηση, διδασκαλία.

Ο Πλάτων, συμφωνώντας με το δάσκαλό του, τονίζει κι αυτός το νοησιαρχικό χαρακτήρα της αρετῆς, αλλά, προχωρώντας περαιτέρω, υποστηρίζει πως ἐνάρετος είναι αὐτός που συνδυάζει γνώση και ισχυρὴ βούληση, ηθικὴ δηλαδή αγωνιστικότητα που εκδιπλώνεται στον αγώνα κατὰ των ἐνοστίκων, των ὁρμών του ἐπιθυμητικού μέρους της ψυχῆς. Η προσέγγιση της αρετῆς προϋποθέτει την κατάνκτηση της ἀλήθειας μέσω της διαλεκτικῆς, της διαδικασίας δηλαδή με την οποία η ψυχὴ ξεπερνά τα αισθητά φαινόμενα, υψώνεται ως τις ιδέες που εδρεύουν στο νοητὸ κόσμο και τελικὰ συλλαμβάνει την ἀνυπόθετον ἀρχήν, την ιδέα του Ἀγαθοῦ, διασχίζοντας ὅλους τους ἀναβαθμούς του ἰδεατοῦ και του ὄντος². Γι' αὐτό, μολονότι ὅλοι οι ἄνθρωποι ἔχουν ἀνάγκη την παιδεία, μόνο οι ἄριστοι θεωροῦνται ἱκανοὶ να κατακτήσουν την ἐπιστήμη. Ο Πλάτων υποστηρίζει πως ο πραγματικὸς δημόσιος ἄνδρας, ο βασιλιάς, ο ἄρχοντας, αὐτός που πρόκειται



ο φιλόσοφος να μορφώσει στο ἔργο του, διακρίνεται ἀπὸ ὅλες τις ἀπομιμήσεις του τύπου του ως προς το ὅτι κατέχει την ἐπιστήμη του ἄρχειν, ὅπως ἐρμηνεύεται η λέξη ἐπιστήμη, δηλαδή γνώση ἀληθινῆ, στηριγμένη στη λογικὴ, κατ' ἀντιδιαστολὴ προς τὴ δόξα, τὴν ἀπλή γνώμη³. Οι βασιλεῖς – φιλόσοφοι θεωροῦνταν απ' τὸν Πλάτωνα ως οι μόνοι ἱκανοὶ για να σώσουν τις πόλεις απ' τὴν ἀθλιότητα της πολιτικῆς ζωῆς και να οδηγήσουν τὴν ἀνθρωπότητα σε ἔξοδο απ' τα δεινὰ της. Γι' αὐτό και η ἐπιστήμη, η ἀλήθεια, η γνώση του ἀγαθοῦ προορίζεται μόνο

γι' αὐτούς, που η ἰσχυρὴ ἰδιοφυΐα τους, αν παραμεληθεῖ, θα ἐκφυλιστεῖ σε κακία μέγιστου βαθμοῦ. Αὐτοί, ἄλλωστε, με μέσο τὴν παιδεία θα καθοδηγήσουν τους συνανθρώπους τους στην ἀποκάθαρση των ψυχῶν τους απ' τις γήινες ἐπιθυμίες και στην ἠθικοποίησή τους.

Τα πνεύματα αὐτά αποτελοῦν μια μικρὴ ομάδα, τα μέλη της οποίας

ἐπιλέγονται με προσοχή. Βάση ἐπιλογῆς των μελλοντικῶν κυβερνητῶν θα εἶναι το ποῖος απ' αὐτούς μπορεῖ να διατηρήσει τὴν ἀφοβία της ψυχῆς, τὴ σταθερότητα του ἤθους, τὴν ευρυθυμία, τὴν κοσμιότητα και τὴν ἐγκράτεια μέσα στους πολεμικοὺς κινδύνους ἀλλὰ στα πολυποικίλα κελεύσματα και τους δελεασμοὺς της ζωῆς. Για τὴν ἐπιλογή τους ἀπαιτεῖται συστηματικὴ παρακολούθησή τους ἀπὸ τους ἀρμοδίους σ' ὅλες τις ηλικίες. Ὅσοι ἀποδειχτοῦν ὅτι κοσμούνται μ' αὐτές τις ἀρετές, θα μπορέσουν να γίνουν ἄρχοντες της πόλης μόνο ἔπειτα ἀπὸ ἐιδικὴ ἐκπαίδευση και διαρκὴ κρίση και ἐπιλογή τους κατὰ τὴν ολοκλήρωση κάθε σταδίου αὐτῆς ἀλλὰ και να τύχουν των μεγίστων τιμῶν μετὰ το θάνατό τους (Πολιτεία 412 - 414). Οι ἄρχοντες της πόλης εἶναι οι ἰδανικά δίκαιοι ἄνθρωποι. Στην προσωπικότητά τους πρέπει να συμπίπτουν η πολιτικὴ δύ-

1. Πρβλ. ΜΑΡΑΓΓΙΑΝΟΥ– ΔΕΡΜΟΥΣΗ Ε., Πλατωνικά θέματα, ἐκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα 1994, σελ. 131.

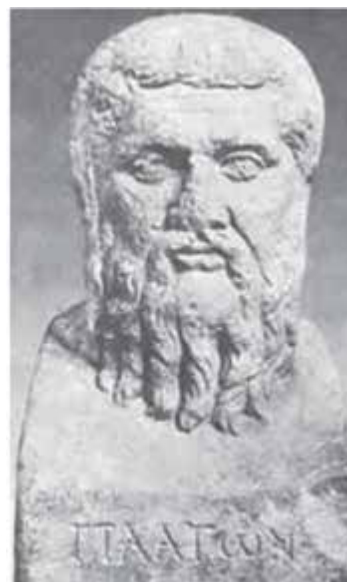
2. Πρβλ. ΚΑΤΣΙΜΑΝΗ Κ., Οι μεταμορφώσεις της διαλεκτικῆς, Ἐπιστημονικὴ Ἐπετηρὶς της Φιλοσοφικῆς Σχολῆς του Πανεπιστημίου Αθηνῶν, Αθήνα 2004, σελ. 131.

3. Πρβλ. MARROU H. I., Ἱστορία της ἐκπαιδεύσεως κατὰ τὴν ἀρχαιότητα (μετ. Θ. Φωτεινόπουλου), Αθήνα σελ. 112.

ναμη αλλά και η πολιτική σοφία⁴. Οι πολιτικές συμφορές του κόσμου θα τελειώσουν και η έξοδος απ' την αθλιότητα της πολιτικής ζωής θα επιτευχθεί μόνο αν η πολιτική εξουσία αποκτήσει φιλοσοφικό ήθος⁵. Αυτό είναι το νόημα της περιφρασής φράσης που είναι τοποθετημένη στο κέντρο της Πολιτείας αποτελώντας ακλόνητη πίστη του Πλάτωνα: *ἐάν μὴ, ἣν δ' ἐγώ, ἢ οἱ φιλόσοφοι βασιλεύσωσιν ἐν ταῖς πόλεσιν ἢ οἱ βασιλεῖς τε νῦν λεγόμενοι καὶ δυνάσται φιλοσοφήσωσι γνησίως τε καὶ ἱκανῶς...οὐκ ἔστι κακῶν παῦλα, ὧ φίλε Γλαῦκων, ταῖς πόλεσι, δοκῶ, δ' οὐδὲ τῷ ἀνθρωπίνῳ γένει (Πολιτεία 473 d)*. Ο φιλόσοφος είναι άνθρωπος που αρνείται να υποταγεί στις πολλαπλές εντυπώσεις των αισθήσεων του και να αχθεί από την αβέβαιη θάλασσα των δοξασιών. Αυτός μόνο κατέχει την αληθινή γνώση και σοφία κι όχι την πρόσκαιρη δόξα (= γνώμη). Το πνεῦμα του στηρίζεται στο ενιαίο της ύπαρξης. Είναι σε θέση να καταλάβει τα πράγματα στηριγμένος στο κοινό τους στοιχείο, να ξεφύγει από τη διάσπαση του ξεχωρισμού και να προχωρήσει στην ενατένιση της κοινωνίας των όντων.

Κορύφωση της προετοιμασίας των φιλοσόφων για να αναλάβουν τη διακυβέρνηση της πόλης είναι η ενόραση της ιδέας του Αγαθού, που ο Πλάτων χαρακτηρίζει ως *μέγιστον μάθημα*. Η ιδέα του Αγαθού είναι το στοιχείο με το οποίο κάθε μορφή δικαίου, ομορφιάς, ισότητας, κλπ. καθίσταται επωφελής και σωτήρια (Πολιτεία 505 a)⁶. Το Αγαθό είναι ο γενεσιουργός παράγοντας αισθητών και νοητών όντων, ο τελικός στόχος και η τελική επιδίωξη κάθε ψυχής, ο έσχατος λόγος της ωφελιμότητας και της χρησιμότητας των όντων, η πηγή εκπόρευσης και το αυθεντικό κριτήριο της δικαιοσύνης και της ηθικότητας, ο χορηγός του νου και της αλήθειας, ο παράγοντας συνοχής, ευρυθμίας και ευαρμοστίας του σύμπαντος, ο ένας και μοναδικός θεός, ο υπάρχων ως μεταφυσική αρχή αλλά και ο απαλλαγμένος όμως από κάθε στοιχείο ανθρωπομορφισμού⁷. Ο Σωκράτης, χρησιμοποιώντας μία προσίτη στις αισθήσεις εξεικόνιση, τονίζει ότι η ιδέα του Αγαθού είναι για το νοητό κόσμο ό,τι είναι ο ήλιος για τον αισθητό. Όπως το φως και η όραση οφείλονται στον ήλιο χωρίς όμως να ταυτίζονται με αυτόν, έτσι και η γνώση με την αλήθεια έχουν ως πηγή τους στο νοητό κόσμο το Αγαθό, που διαφέρει απ' αυτές και τοποθετείται σε υψηλότερο οντολογικό επίπεδο. Το σημαντικότερο είναι πως, ενώ δίνει στα όντα το είναι και την ουσία τους, την ίδια στιγμή το Αγαθό είναι κάτι το πρωταρχικότερο και ισχυρότερο από την ουσία. Συνεπώς, την υπερβαίνει, βρίσκεται δηλαδή πέρα και πάνω απ' αυτήν, *οὐκ οὐσίας ὄντος τοῦ ἀγαθοῦ, ἀλλ' ἔτι ἐπέκεινα τῆς οὐσίας πρεσβεία καὶ δυνάμει ὑπερέχοντος (Πολιτεία 509 b)*. Η πλησίαση προς το Αγαθό σημαίνει προχώρηση από το σκοτάδι στο φως, διασαφήνιση της ουσίας των όντων, ενδυνάμωση της νοητικής ικανότητας αλλά και του πνεύματος του ανθρώπου, γιατί κάθε προσπάθεια διερεύνησης και κατανόησης των όντων, που γίνεται απ' αυτόν, προϋποθέτει ως δεδομένη τη γνώση της ουσίας τους, δηλαδή

το Αγαθό. Έτσι το τελευταίο παύει να παρουσιάζεται σαν ένα απόλυτα εξωκοσμικό στοιχείο και αποτελώντας την υπέρτατη οντολογική αρχή καθίσταται η βάση θεμελίωσης κάθε γνώσης, επιστήμης, τέχνης, ωφελιμότητας και χρήσης⁸. Για τον Πλάτωνα το να είναι κάποιος αγαθός ταυτίζεται με το να είναι ευτυχής. Σύμφωνα με τις θρησκευτικές αντιλήψεις των Ελλήνων, η ευδαιμονία είναι το κατ' εξοχήν χαρακτηριστικό της θείας οντότητας. Καθώς το απόλυτο Αγαθό αποτελεί το λόγο ύπαρξης κάθε μορφής



αρετής στον κόσμο, είναι ανάγκη να θεωρηθεί ως η πρώτη πηγή της ευδαιμονίας. Άλλωστε, ο ίδιος χαρακτηρίζει την ιδέα του Αγαθού ως *τὸ εὐδαιμονέστατον τοῦ ὄντος (Πολιτεία 526 e)*. Η επιδίωξη της αρετής απ' το φιλόσοφο αποτελεί *ὁμοίωσιν θεῷ (Θεαίητος 176 b)*. Εφόσον ο Θεός είναι το ίδιο το Αγαθό, η ὕψιστη αρετή που μπορεί ο άνθρωπος να επιδιώξει είναι ένας τρόπος εξομοίωσης με το Θεό, δεδομένου ότι όλες οι μεμονωμένες αρετές έχουν ως υπόβαθρο το Αγαθό καθ' εαυτό. Η πραγμάτωση της ανθρωπίνης ουσίας καθίσταται δυνατή μόνο με την προσπάθεια να πλησιάσει ο άνθρωπος το θείο, δηλαδή το αιώνιο μέτρο.

Διδακτικότητα για τη βαθμιαία ανύψωση της ψυχής μέχρι την ιδέα του Αγαθού, αλλά και για την υφιστάμενη σχέση μεταξύ παιδείας και απαιδευσίας είναι η περίφημη αλληγορία του σπηλαίου με την οποία αρχίζει το Ζ' βιβλίο της Πολιτείας (514 a – 517 a). Αυτή παρουσιάζει τη συνολική οντολογική κατάσταση του ανθρώπου και τη δυνατότά του για προσέγγιση της αλήθειας μέσω της παιδείας, που τον αναπλάθει ηθικά και διαμορφώνει τους φιλοσόφους – κυβερνήτες, τους δυναμικούς συντελεστές της εξόδου των πόλεων από τα κοινωνικά δεινά που τις μαστίζουν.

Η αλληγορία αυτή δίνει απαντήσεις σ' όλα τα ερωτήματα για τη θέση του ανθρώπου απέναντι στο Όν. Η αρχική τοποθέτηση του ανθρώπου είναι η δέσμευση και η παραμονή στο σκοτάδι. Η πορεία προς το φως του Όντος γίνεται με βίαιο εξαναγκασμό του ανθρώπου, που όμως του προσδίδει ελευθερία από τα δεσμά αλλά και ελευθερία για την κατανόηση του Όντος. Αποκαλύπτεται πια η αληθινή ουσία των όντων μπροστά στα μάτια του. Όμως ο απελευθερωμένος δεσμώτης δεν πρέπει να ξεχάσει τους συνδεσμώτες του· χρέος του είναι η ηθική αναγκαιότητα της μετάβασης από την ευτυχία του θεωρητικού βίου (*vita contemplativa*) στον ενεργητικό βίο (*vita ac-*

4. Πρβλ. JAEGER W., *Paedeia. Die Formung des Griechischen Menschen* (μετ. Γ. Π. Βερροίου), Αθήναι, τ.2 1971, σελ. 326.

5. Πρβλ. ΓΕΩΡΓΟΥΛΗ Κ. Δ., *Πλάτωνος Πολιτεία*, Αθήναι 1939, σελ. XLII.

6. Πρβλ. JAEGER W., ό.π., τ.3 Αθήναι 1974, σελ. 35 και BRUN J., *Ο Πλάτων και η Ακαδημία*, εκδ. Δαιδαλος Ι. Ζαχαρόπουλος, Αθήνα, σελ. 25.

7. Πρβλ. ΚΑΤΣΙΜΑΝΗ Κ., ό.π., σελ. 123 – 124.

8. Πρβλ. ΓΕΩΡΓΟΥΛΗ Κ. Δ., ό.π., σελ. L.

tiva) της πολιτειακής ζωής, ανεξάρτητα απ' τους κινδύνους που συνεπάγεται αυτό για τον ίδιο (η περίπτωση του Σωκράτη επιβεβαιώνει αυτήν την επικινδυνότητα)⁹.

Η αμεσότητα των συμβολισμών της αλληγορίας αυτής και η μεγάλη πνοή που τη διαπερνά τής δίνει διαχρονικό και πανανθρώπινο χαρακτήρα. Συμβολίζει την ποικιλόμορφη αλλοτρίωση του ανθρώπου κάθε εποχής και κάθε ιστορικής συγκυρίας. Προβάλλει τη σταδιακή κατανόηση, έπειτα απ' την αρχική άγνοια, της τραγικής θέσης όπου έχει αυτός περιέλθει, καθώς και των παραγόντων που τον δεσμεύουν και τον τυραννούν. Παρουσιάζει με παραστατικότητα την εναγώνια προσπάθεια του ατόμου να σπάσει τα δεσμά αυτής της άγνοιας και να οδηγηθεί στο φως της γνώσης, της αξιοπρέπειας, της ελευθερίας. Επιπλέον δείχνει πως το χρέος του πνευματικού ανθρώπου όλων των εποχών είναι ο δύσκολος δρόμος προς τη σταδιακή θέαση του υψηλού, η εξέγερση προς ό,τι τον δεσμεύει και τον παραπλανά, η αφύπνιση των συνανθρώπων του από τον εσκεμμένα επιβαλλόμενο σ' αυτούς πνευματικό λήθαργο. Η επιλογή του φιλοσόφου για την εκπλήρωση αυτής της αποστολής στηρίζεται στο ότι, επειδή το έργο που θα αναλάβει είναι υψηλό, πρέπει να εντοπιστούν οι *βέλτιστες φύσεις*, που θα φέρουν τη σφραγίδα της δωρεάς (=μεγαλύτερης γνώσης σε σχέση με τους συνανθρώπους τους, η οποία μπορεί να ανθοφορήσει, να μετατραπεί σε ενέργεια με την κατάλληλη παιδεία). Η αληθινή παιδεία, που χρέος του φιλοσόφου είναι να μεταδώσει στους συμπολίτες του, συνίσταται στην αφύπνιση των κοιμώμενων ικανοτήτων στην ψυχή τους, ώστε να στραφούν στην πηγή του φωτός, στη γνώση.

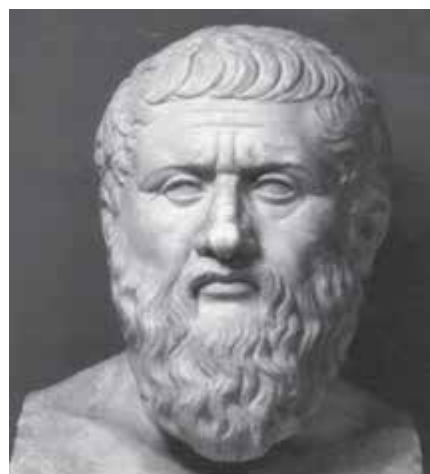
Η ανθρωποπλαστική, όμως, αυτή αποστολή των ηγετών δεν είναι εύκολο πάντα να υλοποιηθεί, επειδή προσκρούει στην ψυχική ευφορία των διανοητικών τους ενασχολήσεων και στις δυσχέρειες που η πνευματική διαφθορά των συμπολιτών τους προκαλεί. Αυτό, όμως, δεν πρέπει να κάμψει το πνευματικό – πολιτικό έργο τους. Ο φιλόσοφος αναλαμβάνει το ρόλο του σωτήρα του κράτους, χωρίς να θυσιάζει την προσωπική του λύτρωση, γιατί αυτό επιβάλλει, προπάντων, η ίδια η έννοια του ύψιστου Αγαθού που έχει θεαθεί: η ψυχική ενότητα, που έχει κατακτήσει, χρειάζεται να γίνει συλλογική συνοχή, επειδή μόνο έτσι θα εξασφαλιστεί η κοσμιότητα της ανθρωπίνης κοινωνίας, που εντάσσεται στην τέλεια κοσμική αρμονία. Ο διανοούμενος, που πέτυχε την ανάβαση στο *μέγιστον μάθημα* και γεύτηκε άφατη ψυχική αγαλλίαση απ' την κατάκτησή του αυτή¹⁰, είναι ο μόνος κατάλληλος να αναλάβει το έργο της διακυβέρνησης ως ο σοφότερος και πιο ενάρετος απ' όλους τους

πολίτες¹¹. Γι' αυτό και η πνευματική και ηθική ισχύς και υπεροχή του φιλοσόφου οφείλει να διεκταθεί μέσα σ' ολόκληρη την κοινωνία και να ολοκληρωθεί τελικά, μετατρεπόμενη σε συλλογική ευδαιμονία, αφού, άλλωστε ο διανοούμενος στην πόλη χρωστά την προνομιακή του ανατροφή και την ανάπτυξη της πνευματικής του ιδιοφυΐας¹².

Συνεπώς, η φυγή του φιλοσόφου απ' τα εγκόσμια λόγω της γενικής διαφθοράς δεν είναι η προτεινόμενη λύση. Άλλωστε, η διαλεκτική παιδεία, που έλαβε, κινείται διπτά: επιτρέπει όχι μόνο την ανάβαση στο έπέκεινα τής ουσίας Αγαθού, αλλά και την κάθοδο, «διαιρετικώς διακρίνοντας τους διαφορές της *άνυποθέτου αρχής*, κατ' αναλογία προς τις φυσικές αρθρώσεις»¹³.

Το ερώτημα που προκύπτει είναι πως μπορεί κάποιος να παρακινήσει τους φιλοσόφους να εγκαταλείψουν τα *νησιά των Μακάρων*, τη μακαριότητα των θείων ενοράσεων τους, και να επωμισθούν το βάρος της μόρφωσης των συνανθρώπων τους, κάτι που θα τους εμποδίσει να συνεχίσουν τις έρευνές τους. Η αντίθεση του πλατωνικού Σωκράτη σ' αυτή την απροθυμία των φιλοσόφων να επιστρέψουν στην κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα τον κάνει για μια στιγμή, από την άποψη της ακαταλληλότητάς τους ως κυβερνήτες των πόλεων, να τους τοποθετήσει στην ίδια μοίρα με τους απαιδευτους και τους αμαθείς, που αποκλείονται απ' τη διοίκηση λόγω της αγνωσίας και της απαιδευσίας τους. Η απροθυμία τους αυτή ερμηνεύεται κι απ' το ότι, επιστρέφοντας στον πρακτικό βίο, υποχρεώνονται να αγωνίζονται στα δικαστήρια για το δίκαιο σκιών και ομοιωμάτων και να αντιπαλεύουν ανθρώπους που δε γνωρίζουν την έννοια του δικαίου.

Όμως ο Πλάτων τονίζει κατηγορηματικά πως ο φιλόσοφος οφείλει να κατέλθει στο σπήλαιο. Η παιδεία, το εφελτήριο της ανθρωπίνης τελείωσης, δεν επιτρέπεται να γίνει το καταφύγιο κάποιων προικισμένων φύσεων που ενδιαφέρονται για την ψυχική τους πλησμονή. Προορισμός της παιδείας είναι να δράσει καίρια ώστε να επιφέρει ουσιαστικές κοινωνικές αλλα-



9. Πρβλ. LESKY A., *Ιστορία της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας* (μετ. Α. Τσοπανάκη), εκδ. Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη σελ. 753.

10. Πρβλ. ΚΑΤΣΙΜΑΝΗ Κ., *Πλάτων και Αριστοτέλης. Φιλοσοφική ερμηνεία επιλεγμένων κειμένων*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2003, σελ. 122.

11. Πρβλ. ΜΑΡΑΓΓΙΑΝΟΥ – ΔΕΡΜΟΥΣΗ Ε., *Θεωρία και φιλοσοφία της παιδείας στην ελληνική διάνοηση. Από την αρχαιότητα έως τον 19ο αι*, εκδ. Ινστιτούτου του Βιβλίου Α. Καρδαμίτσα, Αθήνα 2007, σελ. 74.

12. Πολ. VII 520a-c.

13. Φαιδρ. 265e, βλ. σχ. ΠΟΛΙΤΗ Ν., *Φιλοσοφήματα*, Εν Αθήναις 2004, σελ. 274.

γές και να οδηγήσει στην ηθική ανάπτυξη των ατόμων και την πολιτική αναδιάρθρωση των κρατών. Το άτομο αλλά και η κοινωνική ομάδα, πιστεύει ο Πλάτων, εντάσσονται στο σύνολο, προσδιορίζονται απ' αυτό και υποχρεώνονται να συμβάλλουν στην ανέλιξη και την πρόοδο του. Ο αληθινός ηγέτης επιβάλλεται να στοχεύει στην εξυπηρέτηση όχι του δικού του αλλά του συμφέροντος των αρχομένων, *τῷ ὄντι ἀληθινὸς ἄρχων οὐ πέφυκε τὸ αὐτῷ συμφέρον σκοπεῖσθαι ἀλλὰ τὸ τῷ ἀρχομένῳ* (Πολιτεία 374 d).

Το είδος γνώσης που είναι κατ' εξοχήν κατάλληλο για τη μεταστροφή της ψυχής από τον αισθητό στο νοητό κόσμο, τουλάχιστον ως προπαιδευση, είναι η επιστήμη των αριθμών, η αριθμητική (Πολιτεία 522 d –e), σύμφωνα με τον Πλάτωνα. Κανένας άλλος καλύτερα απ' αυτόν δεν πρόβλεψε πως τα μαθηματικά είναι η επιστήμη, της οποίας η εφαρμογή απλώνεται παντού, τῶν ἐπὶ πάντα τεινόντων (Πολιτεία 522 a), όχι μόνο στις τέχνες κατασκευής των έργων, αλλά και στις στρατιωτικές και διοικητικές τέχνες. Αλλά οποιαδήποτε και να είναι η χρησιμότητα της επιστήμης των μαθηματικών, η μελέτη αυτών έχει έναν υψηλότερο προορισμό: οδηγεί το πνεύμα να λάβει συνείδηση του εαυτού του και την ψυχή να μεταστραφεί από τον αισθητό στο νοητό κόσμο (Πολιτεία 521 e, d, 522 e). Είναι η κυριότερη μάθηση για τη φιλοσοφική μόρφωση του πνεύματος, αφού η μάθηση αυτή οδηγεί την ψυχή προς το Είναι, *ἐλκτικὸν πρὸς οὐσίαν*, (Πολιτεία 523 a).

Εκτός από την αριθμητική, απαραίτητες είναι η γεωμετρία, η αστρονομία και η ακουστική.

Ο τελικός σκοπός της παιδείας είναι η ενασχόληση με τη διαλεκτική, η οποία διδάσκει το *ἐπιστημονέστατα ἐρωτᾶν τε καὶ ἀποκρίνεσθαι* (Πολιτεία 534 c 6). Με τη βοήθεια της διαλεκτικής προσπαθεί ο φιλόσοφος, με τη νόηση μόνο και χωρίς τις αισθήσεις, να προσεγγίσει την ουσία των όντων και δεν εγκαταλείπει την προσπάθεια, πριν φτάσει στο έσχατο σημείο του νοητού κόσμου, την ιδέα του Αγαθού. Ο χαρακτήρας της διαλεκτικής μόνο σε σχέση με τα άλλα είδη της ανθρώπινης γνώσης μπορεί να προσδιοριστεί. Είναι η επιστήμη που «αναιρεί» τις προϋποθέσεις των άλλων επιστημών και βαδίζει κατευθείαν στην αρχή που αποτελεί οντολογική προϋπόθεση των πάντων, δηλαδή στην ιδέα του Αγαθού, αποσπώντας τα μάτια της ψυχής από το βαρβαρικό βόρβορο στον οποίο ήταν θαμμένα (Πολιτεία 533 cd)¹⁴. Ο διαλεκτικός είναι «συνοπτικός», καθώς πορεύεται από τα είδη στα γένη των εννοιών καταλήγοντας στη σύλληψη της ύψιστης ανάμεσά τους ιδέας, αυτής του Αγαθού, αλλά ακολουθεί συχνά και την αντίθετη πορεία. Όπως στην αλληγορία του σπηλαίου ο απελευθερωμένος δεσμώτης, που αντίκρισε το φως του όντως Όντος, επιστρέφει στο σκοτάδι της υπόγεια φυλακής του για να φωτίσει και να ελευθερώσει τους συναιχμαλώτους του, έτσι και ο διαλεκτικός προχωρεί σε διαιρέσεις των γενών σε είδη και αυτών σε

απλούστερα είδη ώσπου να φτάσει στο αδιαίρετο.

Στη σπουδή της διαλεκτικής πρέπει να προχωρούν, καθώς αποτελεί την ανώτερη εκπαίδευση, μόνο αυτοί που διακρίνονται για την ηθική αντοχή και την πνευματική δύναμή τους, δηλαδή οι άριστοι καθ' όλη την προηγούμενη ζωή τους. Χρειάζεται, όμως, μεγάλη προσοχή στη σπουδή της διαλεκτικής, γιατί μπορεί να οδηγήσει τους νέους να τη χρησιμοποιούν για να αποσυνθέσουν κάθε πίστη και κάθε σταθερή βεβαιότητα. Γι' αυτό απαγορεύεται μια τέτοια ενασχόληση στη νεαρή ηλικία και ορίζεται να γίνεται αυτή αντικείμενο συστηματικής μάθησης από το 30ο ως το 35ο έτος της ηλικίας. Έργο του γνήσιου, πεπαιδευμένου πια πολιτικού είναι το να κάνει τους συμπολίτες του συμμετόχους της τέλει αρετής, της δικαιοσύνης, και της απόλυτης αρμονίας, που αυτός έχει ήδη κατακτήσει ως ένα βαθμό, αλλά και που δια βίου δε θα πάψει να μοχθεί γι' αυτές. Σ' αυτήν την ηθική ανάπτυξη των πολιτών μέσω της άρτιας εκπαίδευσης που θα τους προσφέρουν οι ηγέτες τους, στηρίζει ο Πλάτων τις ελπίδες του για την πολιτική καθάρση. Το θέμα της παιδείας είναι, δηλαδή, το *ἐν μέγα*¹⁵, όπως ρητά ορίζεται στην Πολιτεία, καθήκον του φιλοσόφου – κυβερνήτη, αφού μόνο χάρη σ' αυτήν οι άνθρωποι εγκολπώνονται *τὴν πᾶσαν ἀρετὴν*¹⁶, καλλιεργώντας την ψυχή τους με την αναζήτηση της γνώσης¹⁷ και καθιστάμενοι ικανοί να κατακτήσουν τις κυριότερες αρετές¹⁸. Η ηθικοποίηση, όμως, αυτή των κοινωνικών μελών αποτελεί το υπόβαθρο της κοινωνικής ευδαιμονίας. Όταν το πλήθος καθοδηγείται στο Αγαθό και «στις πραγματικές αξίες πάνω στις οποίες θα πρέπει να στηρίζεται η πολιτεία»¹⁹, τότε η τάξη, η ισορροπία, η ενότητα, και προπάντων ο λόγος, δεσπόζουν στο εσωτερικό του κράτους και του δίνουν τη δυνατότητα να υγιαίνει ποικιλοτρόπως.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΓΕΩΡΓΟΥΛΗ Κ. Δ., Πλάτωνος Πολιτεία, Αθήνα 1939
ΓΕΩΡΓΟΥΛΗ Κ. Δ., Ιστορία της ελληνικής φιλοσοφίας, εκδ. Δ. Ν. Παπαδήμα, Αθήνα 1975
ΚΑΤΣΙΜΑΝΗ Κ., Πλάτων και Αριστοτέλης. Φιλοσοφική ερμηνεία επιλεγμένων κειμένων, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2003
ΚΑΤΣΙΜΑΝΗ Κ., Οι μεταμορφώσεις της διαλεκτικής, Επιστημονική Επιτελής της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα 2004
ΚΕΛΕΣΙΔΟΥ – ΓΑΛΑΝΟΥ Α., Η έννοια της σωτηρίας στην πλατωνική πολιτική φιλοσοφία, εκδ. ΚΕΕΦ Ακαδημίας Αθηνών, Αθήνα 1982
ΜΑΡΑΓΓΙΑΝΟΥ – ΔΕΡΜΟΥΣΗ Ε., Πλατωνικά θέματα, εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα 1994
ΜΑΡΑΓΓΙΑΝΟΥ – ΔΕΡΜΟΥΣΗ Ε., Θεωρία και φιλοσοφία της παιδείας στην ελληνική διάνοηση. Από την αρχαιότητα έως τον 19ο αι, εκδ. Ινστιτούτου του Βιβλίου Α. Καρδαμίτσα, Αθήνα 2007
ΠΕΛΕΓΡΙΝΗ Θ., Λεξικό της φιλοσοφίας, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2004
ΠΟΛΙΤΗ Ν., Φιλοσοφήματα, Εν Αθήναις 2004
BRUN J., Ο Πλάτων και η Ακαδημία, εκδ. Δαίδαλος Ι. Ζαχαρόπουλος, Αθήνα
JAEGER W., Paedeia. Die Formung des Griechischen Menschen (μετ. Γ. Π. Βερροίου), Αθήνα, τ.2 1971
LESKY A., Ιστορία της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας (μετ. Α. Τσopanάκη), εκδ. Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη
MARROU H. I., Ιστορία της εκπαίδευσης κατά την αρχαιότητα (μετ. Θ. Φωτεινόπουλου), Αθήνα

14. Εκτενής ανάπτυξη της σημασίας της πλατωνικής διαλεκτικής γίνεται στα έργα των ΓΕΩΡΓΟΥΛΗ Κ. Δ., *Ιστορία της ελληνικής φιλοσοφίας*, εκδ. Δ. Ν. Παπαδήμα, Αθήνα 1975, σελ. 201 – 211, ΚΑΤΣΙΜΑΝΗ Κ., *Πλάτων και Αριστοτέλης...*, σελ. 136 και *Οι μεταμορφώσεις της διαλεκτικής...*, σελ. 131 – 132 και JAEGER W., ό.π., τ. 3, σελ. 63 – 66.

15. Πολ. IV 423e 1, πρβλ. Πολιτ. 297b 1.

16. Νομ. I 630e.

17. Πρβλ. ΚΕΛΕΣΙΔΟΥ – ΓΑΛΑΝΟΥ Α., *Η έννοια της σωτηρίας στην πλατωνική πολιτική φιλοσοφία*, εκδ. ΚΕΕΦ Ακαδημίας Αθηνών, Αθήνα 1982, σελ. 2.

18. Πρβλ. ΜΑΡΑΓΓΙΑΝΟΥ – ΔΕΡΜΟΥΣΗ Ε., *Πλατωνικά θέματα*, εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα 1994, σελ. 137.

19. Πρβλ. ΠΕΛΕΓΡΙΝΗ Θ., *Λεξικό της φιλοσοφίας*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2004, σελ. 1126.

Η πρόκληση της τηλεεκπαίδευσης στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Μελέτη περίπτωσης στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Πύργου, στο εκτός έδρας τμήμα Αμαλιάδας

Βασιλική Τράπαλη Χημικός, Χριστίνα Φούντζουλα, Χημικός, Ευσταθία Παπαγεωργίου, Μαθηματικός, Μαρία Τράπαλη, Χημικός, Πέτρος Καρκαλούσος, Βιολόγος, Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έρευνα στο πεδίο της Σχολικής εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης, αποτελεί ένα ευρύ και απαιτητικό πεδίο, με έντονους προβληματισμούς και αντιπαράθεσεις, σχετικά με την μεθοδολογία και την αποτελεσματικότητά της. Ωστόσο, την τελευταία διετία 2020-2021, λόγω της αναγκαστικής εφαρμογής της στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, που επέβαλε η πανδημία του COVID-19, σαν αυτοδύναμη και όχι σαν συμπληρωματική Εκπαίδευση, βρέθηκε στο κέντρο του ενδιαφέροντος ερευνητών και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Στην Ελλάδα, αποσπασματικές πρωτοβουλίες και καινοτόμες ενέργειες είχαν ξεκινήσει στο παρελθόν στο πεδίο της σχολικής εξΑΕ, ενώ με το ξέσπασμα της πανδημίας του COVID-19 και το αναγκαστικό κλείσιμο των σχολείων, εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα επείγουσας απομακρυσμένης διδασκαλίας με σύγχρονες ή/και ασύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας (μέσω του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου) και τηλεοπτικές εκπομπές. Στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας όμως, των οποίων η Εκπαίδευση στοχεύει στην απόκτηση δεξιοτήτων, ικανοτήτων και γνώσεων, σε κοινωνικά πλαίσια, μέσω της δια ζώσης επικοινωνίας των μελών και οι Εκπαιδευόμενοι εμφανίζουν μεγάλες αποκλίσεις τόσο στην ηλικία όσο και στα κοινωνικά χαρακτηριστικά, αναδύεται, μέσω της μελέτης περίπτωσης του εκτός έδρας τμήματος Αμαλιάδας, του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Πύργου, η αναγκαιότητα ενός

νέου πλαισίου παροχής εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης, διαφορετικής μορφής, από αυτό της τυπικής σχολικής εκπαίδευσης.

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η αποτύπωση του τρόπου με τον οποίο η εξ αποστάσεως Εκπαίδευση υλοποιείται στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, μελετώντας την περίπτωση του εκτός έδρας τμήματος της Αμαλιάδας, στην περιφερειακή ενότητα Ηλείας και η ανάδειξη της αναγκαιότητας νέων Εκπαιδευτικών πρακτικών ειδικά διαμορφωμένων για τους Εκπαιδευόμενους των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ).

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας εισήχθησαν για πρώτη φορά στην εκπαίδευση μετά την έκδοση του «Λευκού Βιβλίου» της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με τίτλο «Διδασκαλία και Μάθηση-Προς την κοινωνία της γνώσης», όπου προτάθηκε η ίδρυσή τους, με στόχο την προώθηση της δια βίου Εκπαίδευσης, τη μείωση της υποεκπαίδευσης και την παροχή ευκαιριών για επαγγελματική, κοινωνική, οικονομική και προσωπική ανάπτυξη σε συγκεκριμένο τμήμα πολιτών (Ελληνική έκδοση, «Λευκό Βιβλίο», 1996).

Στην Ελλάδα τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας θεσμοθετήθηκαν το 1997, με το άρθρο 5 του νόμου 2525/97 (Εφημερίδα της Κυβερνήσης, 1997) και τα προγράμμά τους συγχρηματοδοτούνται κατά 75% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και κατά 25% από εθνικούς πόρους. Απευθύνονται σε πολίτες, 18 ετών και άνω, χωρίς ανώτατο όριο ηλικίας, από εύλωτες κοινωνικές ομάδες, που

δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική Εκπαίδευση. Οι εκπαιδευόμενοι των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα είναι, ανειδίκευτοι νέοι, Ρομά, μετανάστες, φυλακισμένοι, Μουσουλμανικές μειονότητες, καθώς και πολίτες μεγάλης ηλικίας που λόγω συνθηκών δεν ολοκλήρωσαν την εννιάχρονη υποχρεωτική Εκπαίδευση (Κόλλας, 2015).

Στόχος των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας είναι να παρέχουν στους Εκπαιδευόμενους δεύτερες ευκαιρίες για κοινωνική και εργασιακή ενσωμάτωση, μέσω της γνώσης και της κατάρτισης (ΕΚ, 1995). Ειδικότερα, στην Ελλάδα, σε αντίθεση με την υπόλοιπη Ευρώπη, ο στόχος των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας πραγματοποιείται μέσω της Εκπαίδευσης και όχι της κατάρτισης (Πέρρος, 2007). Η Εκπαίδευση στοχεύει στην απόκτηση δεξιοτήτων, ικανοτήτων και γνώσεων, σε κοινωνικά πλαίσια, μαζί με άλλους ανθρώπους (Χατζηθεοχάρους & συν, 2010). Ολοκληρώνοντας επιτυχώς την διετή φοίτηση, οι Εκπαιδευόμενοι αποκτούν απολυτήριο Γυμνασίου και μπορούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο Λύκειο.

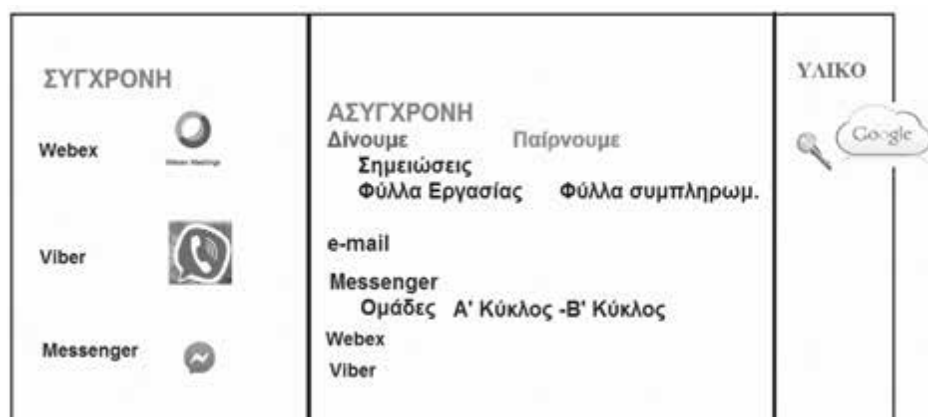
Σήμερα, λειτουργούν 76 Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας εκ των οποίων 12 σε Καταστήματα Κράτησης και 23 τμήματα εκτός έδρας, στις 13 Περιφέρειες της χώρας (<https://inedivim.gr>).

Τα προγράμματα σπουδών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, δεν είναι ενιαία, αλλά, όπως διατυπώθηκε στο έγγραφο «Προδιαγραφές Σπουδών για

τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΙΔΕΚΕ, 2003) είναι ιδιαίτερα ευέλικτα, ώστε να ανταποκρίνονται στην ανομοιογένεια των χαρακτηριστικών των ενηλίκων στους οποίους απευθύνονται. Στην Ελλάδα, βασίζονται στην αρχή των πολυγραμματισμών, δηλαδή στην άποψη ότι ο σύγχρονος ενήλικας πρέπει να διαθέτει «εγγραμματοσύνη» σε πολλά διαφορετικά επιστημονικά αντικείμενα, πέραν της γραφής, ανάγνωσης και απλής αριθμητικής (ΙΔΕΚΕ, 2003). Σε συνέπεια αυτού, διαμορφώνονται οκτώ γραμματισμοί: Γλωσσικός, Αριθμητικός, Πληροφορικός, Αγγλικός, Κοινωνικός, Περιβαλλοντικός, Επιστημονικός και Αισθητική-Πολιτισμική Αγωγή. Συγχρόνως με την προώθηση της διαβίου Εκπαίδευσης, η ραγδαία εξέλιξη νέων τεχνολογιών επιφέρει αλλαγές στον τομέα της Εκπαίδευσης και θέτει την βάση για την θεμελίωση και ανάπτυξη της εξΑΕ στα σχολεία, η οποία αποτελεί την μοναδική λύση στο πρόβλημα της αδυναμίας της φυσικής παρουσίας του μαθητή στην τάξη, λόγω γεωμορφολογίας, πανδημιών, ελλείψεων Εκπαιδευτικών, κ.α. (Παπαδημητρίου, 2020). Σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2001), η εξΑΕ αποτελεί μια συγκεκριμένη μεθοδολογία ευέλικτης και αλληλεπιδραστικής πολυμορφικής μάθησης. Στη διεθνή βιβλιογραφία, η σχολική εξΑΕ καταγράφεται με πλήθος ευρηματικών όρων, όπως: «Distance Learning» (Barbour & Reeves, 2009), «On line Learning» (Barbour & Reeves, 2009), «Electroning Learning» (Barbour & Reeves, 2009), «Cyber Schools» (Zandberg & Lewis, 2008), «Virtual Learning» (Βασάλα, 2005), «Mobile Learning» (Watson et al., 2010) «Hybrid Learning» (Clark & Smith, 2005, «Homeschooling» (Saba, 2005), οι οποίοι όροι εξελίσσονται παράλληλα με την εξέλιξη της Σχολικής εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης. Έτσι, ξεκινώντας από Εκπαίδευση μέσω αλληλογραφίας, μετεξελέγχθηκε σε ηλεκτρονική, διαδικτυακή, εικονική, κινητή, υβριδική Εκπαίδευση. Στην Ελλάδα, μέχρι το ξέσπασμα της πανδημίας του COVID-19 τον Μάρτιο του 2020, υλοποιήθηκαν προγράμματα εξΑΕ με διεθνείς ή και Ευρωπαϊκές συνεργασίες, όπως ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ, ΣΩΚΡΑΤΗΣ, ΟΔΥΣΣΕΑΣ, ΤΗΛΕΜΑΧΟΣ Ι, ΤΗΛΕΜΑΧΟΣ ΙΙ, ΙΠΠΟΔΑΜΟΣ κ.α. (Μίμινου & Σπανακά, 2013). Μόλις το 2011, το Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης, εξήγγειλε την δημιουργία του «Ψηφιακού Σχολείου», που αποτέλεσε

το πλαίσιο και τον κινητήριο μοχλό για την ανάπτυξη ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού, δηλαδή την δημιουργία ψηφιακών πλατφόρμων εκπαίδευσης και συγκέντρωσης υλικού. Σκοπός του «Ψηφιακού Σχολείου» είναι η εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών στην εκπαίδευση και η παιδαγωγική αξιοποίησή τους, η οποία επιφέρει ουσιαστικές καινοτομίες τόσο στα μέσα διδασκαλίας όσο και στη διδακτική διαδικασία (Αρβανιτόπουλος, 2014). Στη συνέχεια, η εξ αποστάσεως Εκπαίδευση εξελίχθηκε γρήγορα με τη μορφή «Απομακρυσμένης διδασκαλίας έκτακτης ανάγκης». Τα εκπαιδευτικά συστήματα υφίστανται κριτική ως προς τους τρόπους και τις μεθόδους διατήρησης της εκπαιδευτικής πρακτικής εκτός σχολείου σε θέματα παιδαγωγικής ευθύνης και τεχνολογικής ετοιμότητας. Με το ξέσπασμα πανδημίας του COVID-19 και το αναγκαστικό κλείσιμο των σχολείων, ξεκίνησε στην Ελλάδα ένα πρόγραμμα Επείγουσας Απομακρυσμένης Διδασκαλίας με σύγχρονες ή/και ασύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας (μέσω του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου) και τηλεοπτικές εκπομπές. Έως και την 30η Νοεμβρίου 2020, το 85% του συνόλου των Εκπαιδευτικών έχουν εγγραφεί στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο και το 70,5% του συνόλου των μαθητών (Αναστασιάδης, 2020). Ταυτόχρονα, η Εκπαιδευτική Ραδιοτηλεόραση (EduTV) του Υπουργείου Παιδείας στηρίζει την εξ αποστάσεως Εκπαίδευση για τις τάξεις του Δημοτικού, με ελεύθερη πρόσβαση σε βιντεοσκοπημένα μαθήματα και προβολή τους, ακόμα και on demand (Παπαδημητρίου, 2020). Όμως, η ανάπτυξη διαδικασιών εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης, δεν συνάδει απαραίτητα με την δυνατότητα πρόσβα-

σης στο διαδίκτυο, που είναι απαραίτητη για την επιτυχή παρακολούθησή της. Αυτό μπορεί να συμβαίνει είτε λόγω έλλειψης ηλεκτρονικού εξοπλισμού είτε/και λόγω αδυναμίας σύνδεσης είτε/και λόγω έλλειψης βασικών ψηφιακών δεξιοτήτων των πολιτών. Σύμφωνα με την έρευνα της ΕΕ (2019) «2nd Survey of Schools: ICT in education — Greece Country Report», ως προς τον εξοπλισμό και τις υποδομές το ποσοστό των σχολείων που διαθέτουν «υψηλό επίπεδο εξοπλισμού και σύνδεσης», δηλαδή laptops, computers, κάμερες, διαδραστικούς πίνακες και υψηλής ταχύτητας ευρυζωνική σύνδεση είναι: 2% (δημοτικά), 9% (γυμνάσια) και 21% (λύκεια) έναντι του μέσου όρου ΕΕ 35%, 52% και 72% αντίστοιχα. Σύμφωνα με το Eurostat 2020, 8 στα 10 νοικοκυριά στην Ελλάδα διαθέτουν σύνδεση στο διαδίκτυο, όμως σύμφωνα με την πρόβλεψη του National Digital Policy, 2016, μόνο το 53% των πολιτών στην Ελλάδα διαθέτουν βασικές ψηφιακές δεξιότητες. Σύμφωνα με μελέτη των Moreno & Gortazar (2020), όσο αφορά την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, η Ελλάδα κατατάσσεται στην τελευταία ζώνη των χωρών διεθνώς με κριτήριο τη διαθεσιμότητα και προσβασιμότητα σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Μπορεί Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια να προσαρμόζονται στην πραγματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που επιβάλλει η πανδημία του COVID-19 και το αναγκαστικό κλείσιμο των σχολείων, ωστόσο η κατάσταση διαμορφώνεται διαφορετική στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας λόγω του διαφορετικού προφίλ των Εκπαιδευόμενων των Σχολείων αυτών (Χατζηθεοχάρους κ.α., 2010). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, πραγματοποιεί-



Εικόνα 1: Αναπαράσταση των τρόπων που παρέχεται η εξΑΕ στα ΣΔΕ. Δημιουργήθηκε από το ΣΔΕ Πύργου και είναι αναρτημένη στον ιστότοπο του σχολείου: <http://sde-pyrgou.ilei.sch.gr>

είται με βάση την υπ.αριθμ. πρωτ. Κ1/152450/9-11-2020 Εγκύκλιο της ΓΓΔΒΜ και τις δυνατότητες πρόσβασης των εκπαιδευόμενων σε μεθόδους εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ειδικότερα, την ώρα του μαθήματος σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα εβδομαδιαίου προγράμματος, αξιοποιείται το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (αποστολή εκπαιδευτικού υλικού και εργασιών, εκπόνηση και ανατροφοδότηση εργασιών κ.α.), και γίνεται συμπληρωματικά και σύγχρονη εκπαίδευση (Webex, Zoom, messenger, viber) σε εκπαιδευόμενους που έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης. Στους εκπαιδευόμενους, που δε διαθέτουν σύνδεση Internet ή συσκευή, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση γίνεται με την παραλαβή από τους ίδιους εκπαιδευτικού υλικού από το σχολείο, μια φορά την εβδομάδα, την έγκαιρη συμπλήρωση και παραδοση των φύλλων εργασιών τους, καθώς και την υποστήριξή τους με τηλεφωνική επικοινωνία.

Σκοπός της μελέτης

Σκοπός της μελέτης είναι η διερεύνηση του τρόπου που παρέχεται η εξΑΕ στο

Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Πύργου, στο εκτός έδρας τμήμα της Αμαλιάδας και η άποψη των Εκπαιδευόμενων για την εφαρμογή της εξΑΕ. Η έρευνα που ακολουθεί αποσκοπεί στην απάντηση των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων:

- Ποιο είναι το προφίλ των Εκπαιδευόμενων του εκτός έδρας τμήματος Αμαλιάδας, του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Πύργου;
- Ποιος είναι ο τρόπος που παρακολουθούν εξΑΕ;
- Ποια είναι η άποψή τους για την εξΑΕ;
- Πώς συνδέονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, ευάλωτες κοινωνικές ομάδες) με το προφίλ και τον τρόπο παρακολούθησης εξΑΕ;

Υλικό-Μέθοδος

Η παρούσα έρευνα ανήκει στην κατηγορία των ποσοτικών ερευνών και πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου. Ως περίπτωση ορίστηκε το εκτός έδρας τμήμα Αμαλιάδας, των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Πύργου.

Χαρακτηριστικά μελετώμενου πληθυσμού:

- Μονάδα πληθυσμού: Εκπαιδευόμενοι των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας,
- Μονάδα δειγματοληψίας: Εκπαιδευόμενοι του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Πύργου, εκτός έδρας τμήματος Αμαλιάδας,
- Έκταση: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Πύργου, εκτός έδρας τμήματος Αμαλιάδας,
- Χρόνος: Φεβρουάριος 2021.

Το μέγεθος του δείγματος είναι 39 Εκπαιδευόμενοι, άνδρες και γυναίκες, που αποτελούν το σύνολο των Εκπαιδευόμενων του σχολείου αυτού, από τους οποίους οι 14 φοιτούν στον Α΄ Κύκλο και οι 25 στο Β΄ Κύκλο.

Η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του excel. Για την περιγραφή των ποιοτικών μεταβλητών (διάταξης ή ονομαστικές), χρησιμοποιήθηκαν πίνακες κατανομής συχνοτήτων, με χρήση απολύτων (N) και σχετικών (%) συχνοτήτων, ραβδογράμματα ή κυκλικά διαγράμματα.

Αποτελέσματα

Πίνακας 1: Φύλο Εκπαιδευόμενων. Η πλειοψηφία του δείγματος είναι άνδρες (51,3%).

		N	%
Α΄ ΚΥΚΛΟΣ	άνδρες	6	42,9
	γυναίκες	8	57,1
Β΄ ΚΥΚΛΟΣ	άνδρες	14	56
	γυναίκες	11	44
ΣΥΝΟΛΟ	άνδρες	20	51,3
	γυναίκες	19	48,7

Πίνακας 2: Ηλικία μονάδων δείγματος. Το 76,9% του δείγματος ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία των 36 έως 50 ετών.

	ΗΛΙΚΙΑ ΣΕ ΕΤΗ	N	%
Α΄ ΚΥΚΛΟΣ	18-35 ετών	1	7,1
	36-50 ετών	13	92,9
	άνω των 51 ετών	0	0
Β΄ ΚΥΚΛΟΣ	18-35 ετών	4	16
	36-50 ετών	17	68
	άνω των 51 ετών	4	16
ΣΥΝΟΛΟ	18-35 ετών	5	12,8
	36-50 ετών	30	76,9
	άνω των 51 ετών	4	10,3

Πίνακας 3: Ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Το 25,7% του δείγματος ανήκει σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

		N	%
Α΄ ΚΥΚΛΟΣ	Ρομά	1	7,1
	πρώην τοξικομανείς	1	7,1
	μετανάστες	1	7,1
Β΄ ΚΥΚΛΟΣ	Ρομά	5	20
	πρώην τοξικομανείς	0	0
	μετανάστες	2	8
ΣΥΝΟΛΟ	Ρομά	6	15,4
	πρώην τοξικομανείς	1	2,6
	μετανάστες	3	7,7

Πίνακας 4: Σχέση ηλικιακής τάξης και κοινωνικά ευάλωτων ομάδων. Το 23,3% των Εκπαιδευόμενων ηλικίας 36-50 ετών ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, με το 100% των Ρομά και πρώην τοξικομανών, να ανήκουν σε αυτή την ηλικιακή τάξη. Επιπλέον, το 100% των μεταναστών ανήκουν στην ηλικιακή τάξη 18-35 ετών και αποτελούν το 10% αυτής. Στην ηλικιακή τάξη άνω των 51 ετών, είναι μηδενικό το ποσοστό ευάλωτων κοινωνικά ομάδων.

ΗΛΙΚΙΑ ΣΕ ΕΤΗ	ΡΟΜΑ		ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ		ΠΡΩΗΝ ΤΟΞΙΚΟΜΑΝΕΙΣ	
	N	%	N	%	N	%
18-35 ετών	0	0	3	10	0	0
36-50 ετών	6	20	0	0	1	3,3
51 ετών και άνω	0	0	0	0	0	0

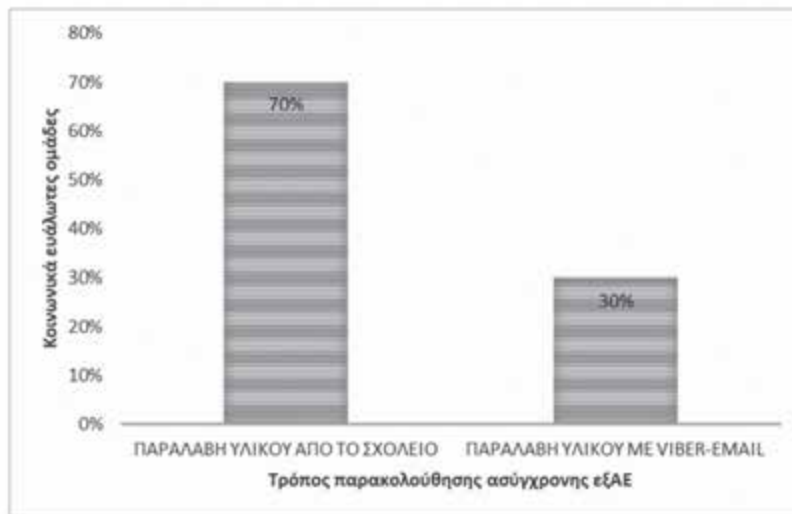
Πίνακας 5: Τρόπος παρακολούθησης σύγχρονης- ασύγχρονης εξΑΕ του δείγματος.
 Το 79,6% του δείγματος αδυνατεί να παρακολουθήσει σύγχρονη εξ αποστάσεως Εκπαίδευση.
 Το 51,4% παρακολουθεί ασύγχρονη, παραλαμβάνοντας υλικό από το Σχολείο και όχι μέσω ηλεκτρονικής τάξης.

		N	%
Α' ΚΥΚΛΟΣ	Εκπαιδευόμενοι που παραλαμβάνουν εκπαιδευτικό υλικό από το σχολείο	7	50
	Εκπαιδευόμενοι που παραλαμβάνουν εκπαιδευτικό υλικό μέσω viber ή e-mail	3	21,4
	Εκπαιδευόμενοι που παρακολουθούν μαθήματα μέσω webex	2	14,3
	Εκπαιδευόμενοι που παρακολουθούν μαθήματα μέσω viber	2	14,3
	Εκπαιδευόμενοι που παρακολουθούν ασύγχρονη εξΑΕ	10	71,4
	Εκπαιδευόμενοι που παρακολουθούν σύγχρονη εξΑΕ	4	28,6
Β' ΚΥΚΛΟΣ	Εκπαιδευόμενοι που παραλαμβάνουν εκπαιδευτικό υλικό από το σχολείο	13	52
	Εκπαιδευόμενοι που παραλαμβάνουν εκπαιδευτικό υλικό μέσω viber ή e-mail	8	32
	Εκπαιδευόμενοι που παρακολουθούν μαθήματα μέσω webex	2	8
	Εκπαιδευόμενοι που παρακολουθούν μαθήματα μέσω viber	2	8
	Εκπαιδευόμενοι που παρακολουθούν ασύγχρονη εξΑΕ	21	84
	Εκπαιδευόμενοι που παρακολουθούν σύγχρονη εξΑΕ	4	16
ΣΥΝΟΛΟ	Εκπαιδευόμενοι που παραλαμβάνουν εκπαιδευτικό υλικό από το σχολείο	20	51,4
	Εκπαιδευόμενοι που παραλαμβάνουν εκπαιδευτικό υλικό μέσω viber ή e-mail	11	28,2
	Εκπαιδευόμενοι που παρακολουθούν μαθήματα μέσω webex	4	10,2
	Εκπαιδευόμενοι που παρακολουθούν μαθήματα μέσω viber	4	10,2
	Εκπαιδευόμενοι που παρακολουθούν ασύγχρονη εξΑΕ	31	79,6
	Εκπαιδευόμενοι που παρακολουθούν σύγχρονη εξΑΕ	8	20,4

Πίνακας 6: Σχέση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και τρόπου εφαρμογής εξΑΕ. Το 100% των Εκπαιδευόμενων που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες παρακολουθεί μόνο ασύγχρονη εξΑΕ.

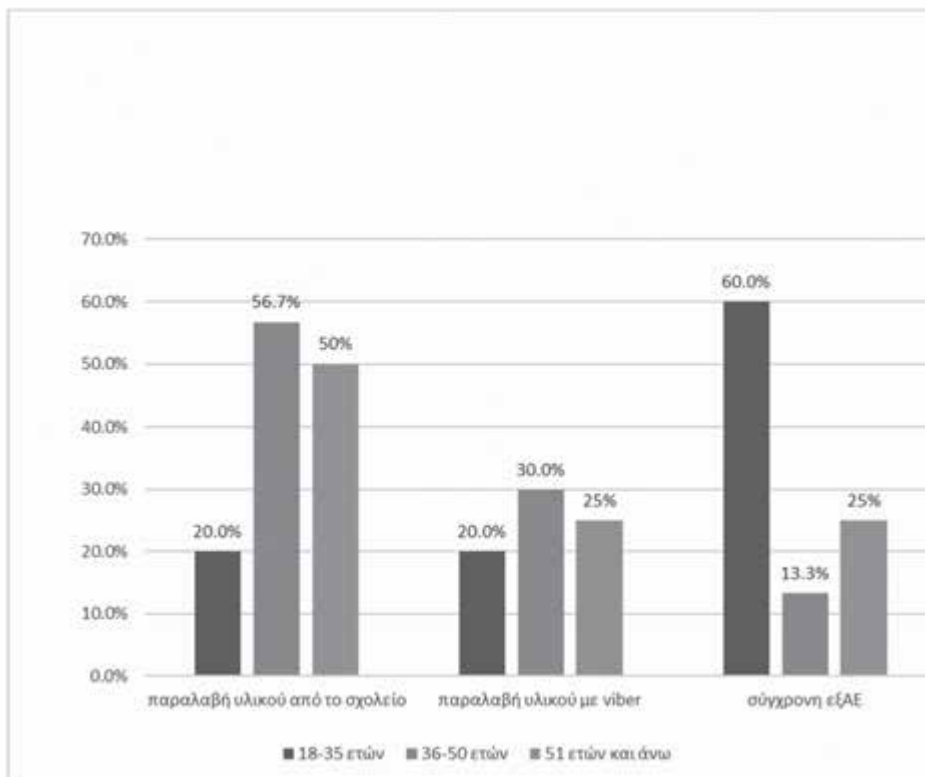
ΕΥΑΛΩΤΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΟΜΑΔΕΣ	ΑΣΥΓΧΡΟΝΗ εξΑΕ		ΣΥΓΧΡΟΝΗ εξΑΕ	
	N	%	N	%
Ρομά	6	100	0	0
Μετανάστες	3	100	0	0
Πρώην τοξικομανείς	1	100	0	0

Γράφημα 1: Σχέση κοινωνικά ευάλωτων ομάδων και τρόπου παρακολούθησης ασύγχρονης εξΑΕ. Το 70% αυτών παραλαμβάνει υλικό, δια ζώσης, από το σχολείο.



Γράφημα 2: Σχέση ηλικίας και τρόπου εφαρμογής εξΑΕ.

Το 60% των Εκπαιδευόμενων που ανήκουν στην ηλικιακή τάξη 18-35 ετών παρακολουθούν σύγχρονη εξΑΕ, το 87% ηλικίας από 36-50 ετών παρακολουθεί ασύγχρονη εξΑΕ, με το 56,7% να παραλαμβάνει υλικό μόνο από το σχολείο και το 75% 51 και άνω, επίσης ασύγχρονη.



Πίνακας 7:
Αποψη Εκπαιδευόμενων για την εξΑΕ. Στο 84,6% λείπει πολύ η ανθρώπινη επαφή και το 82% δυσκολεύεται πολύ στην εμπέδωση της ύλης.

		N	N	N	%	%	%
		πολύ	λίγο	καθόλου	πολύ	λίγο	καθόλου
Α΄ ΚΥΚΛΟΣ	Μου λείπει η δια ζώσης επαφή με τους συμμαθητές και τους Εκπαιδευτές	10	3	1	71,4	21,4	7,2
	Η σύνδεση με το διαδίκτυο, όταν υπάρχει, είναι καλή	3	4	7	21,4	28,6	50
	Διαθέτω βασικές ψηφιακές δεξιότητες	2	2	10	14,3	14,3	71,4
	Δυσκολεύομαι στην εμπέδωση της ύλης	10	3	1	71,4	21,4	7,2
Β΄ ΚΥΚΛΟΣ	Μου λείπει η δια ζώσης επαφή με τους συμμαθητές και τους Εκπαιδευτές	23	1	1	92	4	4
	Η σύνδεση με το διαδίκτυο, όταν υπάρχει, είναι καλή	5	7	13	20	28	52
	Διαθέτω βασικές ψηφιακές δεξιότητες	4	8	13	16	32	52
	Δυσκολεύομαι στην εμπέδωση της ύλης	22	2	1	88	8	4
ΣΥΝΟΛΟ	Μου λείπει η δια ζώσης επαφή με τους συμμαθητές και τους Εκπαιδευτές	33	4	2	84,6	10,2	5,2
	Η σύνδεση με το διαδίκτυο, όταν υπάρχει, είναι καλή	8	11	20	20,5	28,2	51,3
	Διαθέτω βασικές ψηφιακές δεξιότητες	6	10	23	15,4	25,6	59
	Δυσκολεύομαι στην εμπέδωση της ύλης	32	5	2	82	12,8	5,2

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα είναι μικρής κλίμακας και εστιάζει στην εφαρμογή της εξΑΕ στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Πύργου, στο εκτός έδρας τμήμα Αμαλιάδας. Είναι χρήσιμο να πραγματοποιηθούν κι άλλες έρευνες μεγαλύτερης εμβέλειας με συμμετοχή τμημάτων Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας από όλη την Ελλάδα.

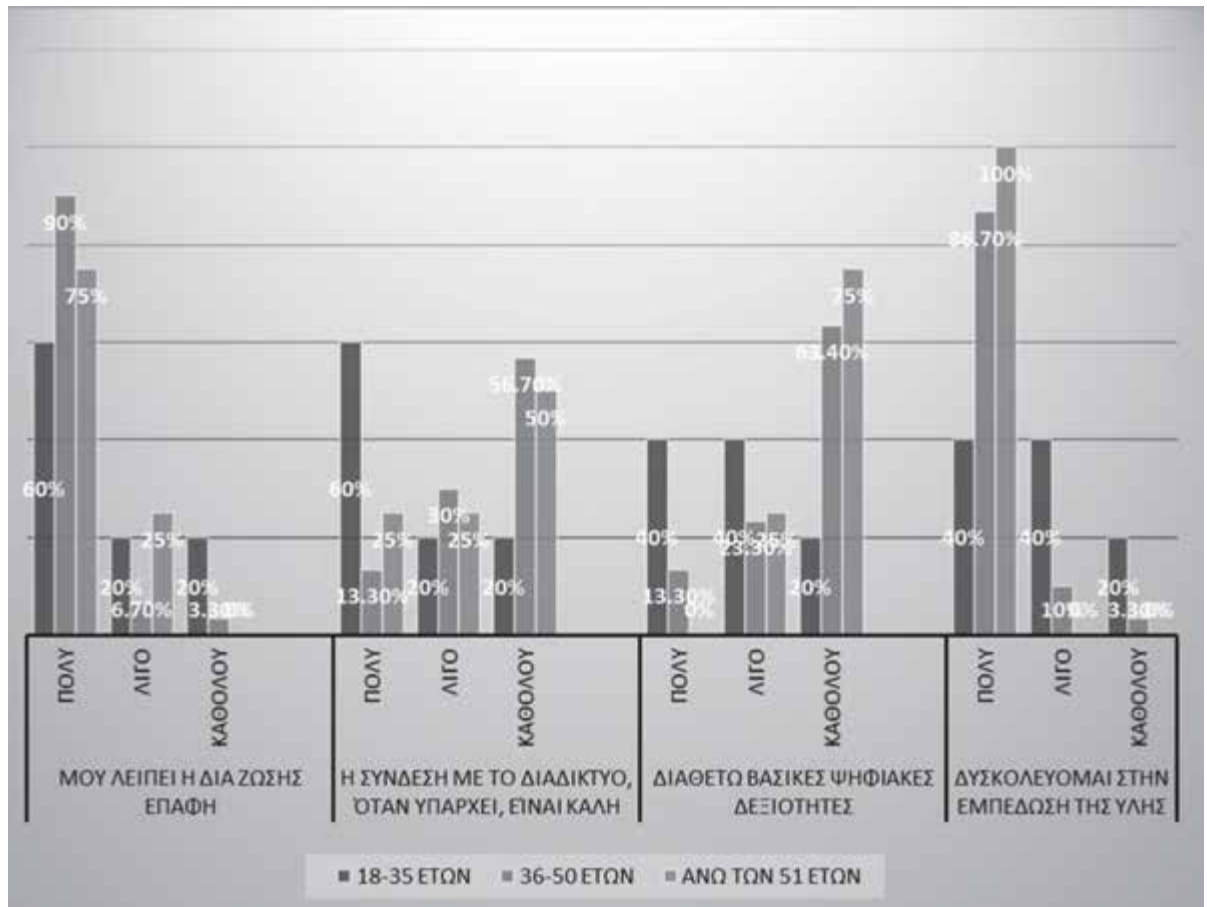
Η εξ αποστάσεως σχολική Εκπαίδευση στο εκτός έδρας τμήμα της Αμαλιάδας παρέχεται κατά 79,2% ασύγχρονα, και σε πλειοψηφία με δια ζώσης παραλαβή και παράδοση εργασιών, και κατά 20,6% σύγχρονα. Η αδυναμία του 51,4% των Εκπαιδευόμενων να παρα-

κολουθήσει σύγχρονη ή/και ασύγχρονη εξΑΕ μέσω διαδικτύου, οφείλεται κατά 51,3% στην αδυναμία σύνδεσης και κατά 59% στην έλλειψη βασικών ψηφιακών δεξιοτήτων. Στο 84,6% λείπει πολύ η δια ζώσης επικοινωνία με τους συμμαθητές και τους Εκπαιδευτές και θέτουν σε αμφισβήτηση τις νέες μεθόδους διδασκαλίας, αφού το 84% δυσκολεύεται πολύ στην εμπέδωση της ύλης. Το ποσοστό αυτό είναι μεγαλύτερο στον Β΄ Κύκλο, όπου είναι μεγαλύτερο και το ποσοστό των Εκπαιδευόμενων που ανήκουν σε κοινωνικά ευάλωτες ομάδες καθώς και σε ηλικία άνω των 51 ετών. Οι εκπαιδευόμενοι που αδυνατούν να παρακολουθήσουν σύγχρονη τηλεκπαί-

δευση, παραλαμβάνουν Εκπαιδευτικό υλικό και Φύλλα εργασίας, ανά εβδομάδα, και συγκεκριμένα το 51% δια ζώσης, από το από το Σχολείο, κάθε Παρασκευή, σε συγκεκριμένη ώρα και τηρώντας όλα τα μέτρα προστασίας, ενώ το 28,2% μέσω e-mail ή viber. Δηλαδή το 79,2% των Εκπαιδευόμενων, υλοποιεί μόνο ασύγχρονη τηλεκπαίδευση, παραλαμβάνοντας εργασίες, τις οποίες επεξεργάζονται και τις απαντήσεις τις στέλνουν στο Σχολείο, εντός αυστηρά καθορισμένων χρονικών ορίων. Τα συμπληρωμένα φύλλα Εργασίας, σκανάρονται και στέλνονται στους αντίστοιχους εκπαιδευτές. Με αυτό τον τρόπο γίνεται η ανατροφοδότηση του

Γράφημα 3: Σχέση ηλικίας και απόψεων των Εκπαιδευόμενων για την εξΑΕ.

Στο 90% ηλικίας 36-50 ετών λείπει πολύ η ανθρώπινη επαφή, το 60% ηλικίας 18-35 ετών διαθέτει καλή σύνδεση με δίκτυο, το 75% άνω των 50 ετών δεν διαθέτει καθόλου βασικές ψηφιακές δεξιότητες και η πλειοψηφία όλων των ηλικιακών τάξεων, δυσκολεύεται πολύ στην εμπέδωση της ύλης.



79,2% του συνόλου των εκπαιδευόμενων.

Στο υπόλοιπο 20,6% παρέχεται σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μέσω webex ή viber, σε ισάριθμα ποσοστά. Οι εκπαιδευόμενοι αυτοί, διαθέτουν σύνδεση στο διαδίκτυο και κατάλληλη συσκευή, και ήρθαν σε επαφή με τον εκπαιδευτή πληροφορικής, ο οποίος και τους καθοδήγησε στην εφαρμογή της σύγχρονης εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης. Η πρόσληψη των ωρομίσθιων εκπαιδευτών πληροφορικής, έγινε στις 15/12/2021, οπότε ήδη το Σχολείο λειτουργούσε για 3 μήνες, χωρίς υποστήριξη των εκπαιδευόμενων στην ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων. Συνδυάζοντας τα ευρήματα της έρευνας, φαίνεται να υπάρχει μια ασάφεια στις διαδικασίες και βιαστική σχεδίαση του συνολικού εγχειρήματος. Αυτό δικαιολογείται μεν από τις επείγουσες συνθήκες, επηρεάζει όμως την αποτελεσματικότητα της ΕξΑΕ, η οποία συνδέεται

άμεσα με τον προσεκτικό και σαφή σχεδιασμό της (Hodges et al., 2020; Reigh et al., 2020).

Η μειωμένη συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών, λόγω προβλημάτων συνδεσιμότητας, αναδείχθηκε ως ιδιαίτερα σημαντική. Στη βιβλιογραφία γίνονται εκτενείς αναφορές στις κοινωνικές ανισότητες που αντιμετωπίζουν κατά τη μάθηση από το σπίτι παιδιά που ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες, χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση, έχουν χαμηλές επιδόσεις κ.ά. (Masters et al., 2020; Reigh et al., 2020; & Schleicher, 2020; UNESCO, 2000a). Επισκόπηση άλλων ερευνών (Muller & Goldenberg, 2020) έδειξε ότι κατά τη διάρκεια της απομακρυσμένης διδασκαλίας, ιδιαίτερα σημανσία για τη μάθηση έχουν η ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας, η εξασφάλιση προσβασιμότητας, η παροχή κινήτρων μέσω αλληλεπιδραστικών δραστηριοτήτων, η καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτονομίας/αυτορρύθμισης

των μαθητών/τριών και η παροχή εναλλακτικών προσεγγίσεων.

Μία λύση στην αδυναμία σύνδεσης των Εκπαιδευόμενων στο διαδίκτυο, θα μπορούσε να είναι η δωρεάν παροχή συσκευής και σύνδεσης στο διαδίκτυο, για το διάστημα της τηλεεκπαίδευσης. Επιπλέον, θα είχε μεγαλύτερη απήχηση στους εκπαιδευόμενους των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, η παροχή τηλεεκπαίδευσης μέσω της Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης, γιατί η πλειοψηφία διαθέτει τηλεόραση, δεν θα υπάρχουν πρόσθετες οικονομικές επιβαρύνσεις και ούτε χρειάζονται ιδιαίτερες ψηφιακές δεξιότητες για την παρακολούθηση. Ωστόσο, ακόμη και αν εξασφαλιστεί η ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στο διαδίκτυο και η στοιχειώδης εξοικείωσή τους, όπου απαιτείται, θα χρειάζεται να διαμορφωθεί ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου το σύνολο των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας να μπορεί να χρησιμοποιεί μία πλατ-

φόρμα εξ αποστάσεως διδασκαλίας, διαφορετική από τα τυπικά Σχολεία, τόσο σε περιόδους αναγκαστικής διακοπής της δια ζώσης Εκπαίδευσης, όσο και ως μέσο πρόσθετης-υποστηρικτικής παροχής εκπαίδευσης.

Τα επόμενα χρόνια η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας θα μας απασχολήσει περισσότερο στην Ελλάδα και αυτό είναι αναπόφευκτο. Εκπαιδευτικοί οργανισμοί και ερευνητές, θα πρέπει να βρουν ένα πρακτικά εφαρμόσιμο πλαίσιο στην παροχή εξ αποστάσεως στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, λαμβάνοντας υπ' όψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων και τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης που βασίζεται στην επαφή των μελών.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αναστασιάδης, Π. (2020). Σχολική εξ αποστάσεως Εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Κοινωνική διάσταση. Στα πρακτικά του Συνεδρίου «Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Σχολική Πραγματικότητα», Απρίλιος 2020. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου 2021, από <https://pekesexae2020.ptekritis.gr/anastasiadis/>

Αρβανιτόπουλος, Κ. (2014). Ερώτηση προς τον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων για το Ψηφιακό Σχολείο. Ανακτήθηκε στις 5/3/2021, από <https://www.skai.gr/news/greece/arvanitopoulos-pano-146-ekat-eyro-gia-to-psi-fiako-sxoleio>

Βασάλα, Π. (2005). Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Στο Λιοναράκης Α. κ.συν. Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και τεχνολογικές εφαρμογές. Πάτρα, Ε.Α.Π.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2019). 2nd Survey of Schools: ICT in education — Greece Country Report (2η έρευνα για τα σχολεία: οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση — Έκθεση χώρας για την Ελλάδα). <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/26a9e...>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1996) Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, διδασκαλία και μάθηση. Προς την κοινωνία της γνώσης. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (1997). Νόμος 2525/97: Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε στις 5/3/2021 από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2525-1997.html>

Εγκύκλιος ΓΓΔΒΜ. (2020). Παροχή διευκρινίσεων

για την εφαρμογή της Δ1α/Γ.Π. οικ.: 71342/6.11.2020 Κοινής Υπουργικής Απόφασης (Β' 4899). Ανακτήθηκε στις 5/3/2020 από https://drive.google.com/file/d/1ZbtOcgR_C83Jv-Plqhl-7kCt1FZgnwR0Z/view

Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (2012). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. <https://inedivim.gr> (20/2/2021)

Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (2003). Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Έκδοση του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αθήνα.

Κόλλας, Σ. (2015). Επιστημονικός Γραμματισμός στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων. Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ.

Λιοναράκης, Α., (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση. Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση διδακτικού υλικού. Στο: Α. Λιοναράκης (επιστ. επιμ.). Απόψεις και προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Αθήνα: Προπομπός.

Μίμινου, Α. & Σπανακά, Α. (2013). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Καταγραφή και συζήτηση μιας βιβλιογραφικής επισκόπησης. Στα πρακτικά του Συνεδρίου «Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση», Νοέμβριος 2013. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου 2021, από <https://eprocceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/580>

Παπαδημητρίου, Σ. (2020). Η συμβολή της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης στην εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση. Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, Τομ.16, φύλλο 2, σελ.49-66.

Πέρρος, Ι. (2007). Χαρτογράφηση των Ευρωπαϊκών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: Διερεύνηση του ελληνικού θεσμικού πλαισίου. Διπλωματική εργασία, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Πρόκου, Ε. (2009) Εκπαίδευση Ενηλίκων και Δια Βίου Μάθηση στην Ευρώπη και την Ελλάδα, Αθήνα: Εκδόσεις Διόνικος.

Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Πύργου (2021) <http://sde-pyrgou.ilei.sch.gr> (20/2/2021)

Χατζηθεοχάρους, Π., Νικολοπούλου, Β., Γιοβάννη, Ε., (2010). Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Εκπαιδευτικό Υλικό για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών των Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.-ΓΓΔΒΜ-ΙΔΕΚΕ, Αθήνα.

Barbour, M. & Reeves, Th. (2009). The reality of virtual schools: A review of the literature. *Computers & education*, Vol. 54(2), pp.402-416.

Clark, T. & Smith, R. (2005). A synthesis of New Research on K-12 Online Learning. Naperville, IL: Learning Point Associates.

(EC) European Commission. (1995). Teaching and learning-Towards the learning society.Commission White Paper.

Eurostat (2020). Στατιστικές δημοσίων οικονομικών. Ανακτήθηκε 19 Μαΐου 2020, από <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Government>

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*, 27 March 2020. Retrieved on 2/6/2021 by <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Masters, G. N., Taylor-Guy, P., Fraillon, J., & Chase, A. (2020). Ministerial Briefing Paper on Evidence of the Likely Impact on Educational Outcomes of Vulnerable Children Learning at Home during COVID-19. Australian Government Department of Education, Skills & Employment. Retrieved on 2/6/20 by https://research.acer.edu.au/learning_process/s/24

Muller, L.-M. & Goldenberg, G. (2020). Education in times of crisis: The potential implications of school closures for teachers and students. A review of research evidence on school closures and international approaches to education during the COVID-19 pandemic. *Chartered College of Teaching*. Retrieved on 2/6/2020 by https://my.chartered.college/wp-content/uploads/2020/05/CCTReport150520_FINAL.pdf

Moreno, J. & Gortazar, L. (2020). Schools' readiness for digital learning in the eyes of principals. An analysis from PISA 2018 and its implications for the COVID19 (Coronavirus) crisis response. Ανακτήθηκε 19 Μαΐου 2020, από <https://blogs.worldbank.org/education/schools-readinessdigital-learning-eyes-principals-analysis-pisa-2018-and-its>

UNESCO (2020a). Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures. *UNESCO COVID-19 Education Response*, Education Sector issue notes, No 2.1, April. Retrieved on 1/7/2020 by <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305>

Yin, R. (1994). Case study research. London: Sage.

Reigh, J.et al. (2020). Remote Learning Guidance from State Education Agencies during the COVID-19 Pandemic: A First Look. MIT. Retrieved on 1/7/2020 by <https://edarxiv.org/437e2/>

Robson, C. (2007). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. Αθήνα: Gutenberg

Saba, F. (2005). Critical issues in distance education: Areport from the United States Distance Education, Vol. 26(2), pp. 255-272.

Watson, J., Murtin, A., Vashaw, L., Germin, B. & Rapp, C. (2010). Keeping pace with K-12 online learning. An annual review of policy and practice. Ανακτήθηκε στις 5/3/2021, από την ιστοσελίδα <http://bit.ly/bbZPoQ>

Zandberg, I. & Lewis, L. (2008). Technology-based distance education courses for public elementary and secondary school students. U.S. Department of Education. Washington, DC: Institute for Education Sciences, National Center for Education Statistics.

ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. ΜΙΑ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΕΠΟΧΗΣ

Στρατής Θεοδώρου
Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής (ΠΕ 11)

Τα τελευταία χρόνια έχει καταγραφεί μία ιδιαίτερα αυξητική τάση στις προηγμένες χώρες, στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και σχετίζονται με κοινωνικοοικονομικές και περιβαλλοντικές παραμέτρους (Rutter & Maughan, 2002). Στη Μεγάλη Βρετανία έχει αναφερθεί ότι 7-20 % των παιδιών εκδηλώνουν ψυχικές ασθένειες. Στην Ελλάδα οι

έρευνες έχουν καταγράψει ένα ποσοστό από 10-20 % των παιδιών που παρουσιάζουν δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής καθώς και σχολικής επίδοσης (Χατζηρήστου, κ.α., 2004). Είναι κοινώς αποδεκτό ότι

σε πολλά σχολεία τα προβλήματα ψυχικής και συναισθηματικής φύσεως επηρεάζουν σημαντικά τη κοινωνική προσαρμογή καθώς και τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών.

Η κοινωνική και συναισθηματική διάσταση της μάθησης θεωρείται τόσο σημαντική, ώστε να συνδέεται η σχολική επιτυχία με τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών. Επιπρόσθετα το σύνολο των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικοί, γονείς) αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα εφαρμογής προγραμμά-

των πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας (Jimerson et al., 2007). Τα μοντέλα που έχουν προταθεί θεωρούν απαραίτητη προϋπόθεση τη συμμετοχή όλων των παραγόντων (σχολείο, οικογένεια, κοινότητα). Τα μοντέλα αυτά διακρίνονται σε πρωτογενούς, δευτερογενούς και τριτογενούς πρόληψης. Ειδικότερα τα προγράμματα πρω-

τογενούς πρόληψης απευθύνονται σε όλο το μαθητικό πληθυσμό και αποβλέπουν στην ενίσχυση της ψυχικής υγείας και

τη καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων. Μπορούν να εφαρμοστούν από σχολικούς ψυχολόγους αλλά και εκπαιδευτικούς. Σε αυτά τα προγράμματα εντάσσονται και άτομα που χαρακτηρίζονται, ότι διατρέχουν αυξημένη επικινδυνότητα να εκδηλώσουν κάποια ψυχική διαταραχή και επιπρόσθετα άτομα που βίωσαν πρόσφατα κάποια σημαντική μεταβολή στη ζωή του (διαζύγιο, θάνατο) (Nastasi, 1998).

Στα δευτερογενή προγράμματα περιλαμβάνονται μαθητές που έχουν εκδη-

λώσει κάποια προβλήματα ψυχοκοινωνικής φύσεως και εφαρμόζονται κυρίως από ψυχολόγους. Τέλος στα τριτογενή προγράμματα εντάσσονται μαθητές με διαγνωσμένες διαταραχές και ειδικές ανάγκες και εφαρμόζονται κυρίως από ψυχολόγους.

Τα σχολεία θεωρούνται το ιδανικό πλαίσιο για την υιοθέτηση προγραμμάτων πρωτογενούς και δευτερογενούς πρόληψης. Τα κυριότερα στάδια που πρέπει να έχει ένα παρεμβατικό πρόγραμμα είναι : να γίνει καθορισμός των στόχων του προγράμματος, αξιολόγηση των αναγκών του σχεδίου παρέμβασης, προσδιορισμός της δομής του προγράμματος (ομάδες παρέμβασης, θεματικές ενότητες, δραστηριοτήτων), καθορισμός μεθόδων, εφαρμογή και αξιολόγηση. Σύγχρονες τάσεις που επικρατούν ανά τον κόσμο χαρακτηρίζονται από σύνδεση θεωρίας, έρευνας και πράξης και υιοθέτησης συνεργατικών μοντέλων, ενώ στον τομέα των δραστηριοτήτων κυριαρχούν ασκήσεις, ομαδικοί διάλογοι, μουσική, παιχνίδια ρόλων. Η εφαρμογή προγραμμάτων καλλιέργειας κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων είναι πολύ διαδεδομένη. Στη Μεγάλη Βρετανία χρησιμοποιούνται στα δημοτικά σε ποσοστό 90 %, προγράμματα συναισθηματικής και κοινωνικής αγωγής, ενώ στη δευτεροβάθμια το ποσοστό αγγίζει το 70%. Στην Ολλανδία τα προγράμματα παρέμβασης αποσκο-



πούν στη καλλιέργεια της δημιουργικότητας, πολιτισμικών και σωματικών δεξιοτήτων, ενώ παράλληλα δίνεται έμφαση στην συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Αντίστοιχα προγράμματα στις ΗΠΑ επικεντρώνονται στη σημασία του σχολείου ως κοινότητα που νοιάζεται, στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών αλλά και στις σχέσεις το ατόμου με συνομήλικους και τους εκπαιδευτικούς.



Προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής (ΚΣΑ)

Η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή (ΚΣΑ) συγκαταλέγεται στα σημαντικότερα προγράμματα καλλιέργειας της ψυχικής υγείας καθώς θεωρείται ότι συμβάλει στην ανάπτυξη της ικανότητας να μπορούν τα παιδιά να συνδυάζουν αποτελεσματικά σκέψεις, συναισθήματα και συμπεριφορές στις καθημερινές δραστηριότητες. Απώτεροι στόχοι να δύναται να μεταφερθεί η κατακτηθείσα μάθηση σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής των παιδιών (Weissberg & Greeberg, 1998) και η βελτίωση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών. Μέσω της υιοθέτησης της ΚΣΑ καλλιεργούνται: Αυτογνωσία. Ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων, της αυτοαντίληψης και αυτοαποτελεσματικότητας.

Κοινωνική αντίληψη. Ενσυναίσθηση, σεβασμός των άλλων.

Λήψη υπεύθυνων αποφάσεων. Ικανότητα εκτίμησης των καταστάσεων, λήψη αποφάσεων και ανάληψη ευθυνών. Αυτοδιαχείριση. Ικανότητα διαχείρισης στρεσογόνων καταστάσεων, καθώς και των παρορμήσεων, καλλιέργεια πειθαρχίας.

Διαχείριση σχέσεων. Ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργατικότητας, διαχείριση συγκρούσεων.

Ενδεικτικά αναφέρεται το <<Πρόγραμμα για την Προαγωγή Εναλλακτικών Νοητικών Στρατηγικών >>που εφαρμόστηκε και αποδείχθηκε αποτελεσματικό. Το πρόγραμμα αυτό έχει σαν στόχους να βελτιώσει τις συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών, να ενισχύσει τις δια-

προσωπικές σχέσεις με τους συνομήλικους τους και να συμβάλλει στην επίλυση προβλημάτων. Το πρόγραμμα

στηρίζεται στις παρακάτω παραδοχές: ότι το σχολείο μπορεί να αποτελέσει το πλαίσιο για σημαντικές αλλαγές, ότι η προσέγγιση πρέπει να είναι ολιστική που επικεντρώνεται στο συναισθηματικό, τη συμπεριφορά και τη γνωστική επεξεργασία και τέλος ότι η δεξιότητα αναγνώρισης και διαχείρισης των συναισθημάτων συντελεί στη βελτίωση της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων.

Άλλο πρόγραμμα που εφαρμόστηκε με επιτυχία στις ΗΠΑ είναι το << Πρόγραμμα για την δημιουργική Επίλυση Συγκρούσεων>>. Με την υιοθέτηση αυτού του προγράμματος για δύο έτη αναφέρθηκαν βελτιωμένη επίδοση στα μαθηματικά καθώς και σε ενότητες που αφορούν κοινωνικές και συναισθηματικές καταστάσεις. Το περιεχόμενο του προγράμματος επικεντρώνεται σε θέματα κοινωνικής και συναισθηματικής φύσεως, όπως ενεργητική ακρόαση, διαχείριση συναισθημάτων, διαπραγμάτευση κ.α.

Προγράμματα μαθησιακής υποστήριξης

Τα παιδιά εμφανίζουν προβλήματα μαθησιακής φύσεως που συνίστανται σε αναγνωστικές δυσκολίες στην αδυναμία παραγωγής συμπερασμάτων, σε δυσκολίες σύνταξης δομημένου γραπτού λόγου και στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων (Murphy et al., 1990). Οι μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση αδυνατούν να παρακολουθήσουν το ρυθμό της τάξης και να κατακτήσουν τη γνώση

στο βαθμό που αυτό συμβαίνει στους άλλους μαθητές. Θεωρείται από τους ειδικούς, ότι με την εφαρμογή ενός παρεμβατικού προγράμματος στη προσχολική ηλικία μπορεί να διασφαλιστεί μία πιο ομαλή προσαρμογή στις απαιτήσεις των πρώτων τάξεων του δημοτικού. Η επιστημονική έρευνα έχει υποδείξει σαν κύριους παράγοντες της αποτελεσματικότητας αυτών των προγραμμάτων, τη μεγάλη διάρκεια και τη συμμετοχή τόσο των παιδιών όσο και των γονέων τους (Slavin & Madden, 2001). Σε επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης έχει διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα της εξατομικευμένης διδασκαλίας της ανάγνωσης, ενώ στα δευτερογενή προγράμματα, που εφαρμόζονται σε



παιδιά που έχουν εμφανίσει δυσκολίες μάθησης, τα κύρια χαρακτηριστικά που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικά είναι: ο ορισμός δομημένων στόχων σε συνάρτηση της ικανότητας των μαθητών, χρήση άμεσης διδασκαλίας και τακτικής αξιολόγησης της προόδου, παρέχοντας τη δυνατότητα συστηματικής εξάσκησης (Παντελιάδου, 2011).

Προγράμματα παρέμβασης για παιδιά σε μεταβατικά στάδια ή κρίσεις

Τα προγράμματα αυτά αφορούν παιδιά που βιώνουν κάποια σημαντική αλλαγή ή κρίση στη ζωής τους. Ειδικότερα αφορά παιδιά που αντιμετωπίζουν χωρισμό των γονιών τους, κάποιο θάνατο συγγενικού τους προσώπου, κάποια φυσική καταστροφή. Τα προγράμματα που αφορούν παιδιά που αντιμετωπίζουν χωρισμό στοχεύουν: να βοηθήσουν τα παιδιά να αποδεχθούν το χωρισμό, να αναπτύξουν στρατηγικές έντονων συναισθημάτων και να καλλιεργήσουν δεξιότητες για την αντιμετώπιση καταστάσεων σχετικές με το διαζύγιο

(επικοινωνία, χαλάρωση) (Χατζηχρήστου, 2012).

Ένα πρόγραμμα που έχει εφαρμοστεί μ' επιτυχία είναι το <<Παρεμβατικό Πρόγραμμα για Παιδιά Χωρισμένων Γονιών>>. Στα πλαίσια αυτού του προγράμματος τα παιδιά έρχονται σε επαφή με συνομιλήκους τους που βιώ-



νουν αντίστοιχες καταστάσεις. Βασικοί στόχοι του προγράμματος η δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος, η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, η ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και η ενθάρρυνση έκφρασης των συναισθημάτων τους. Στα πλαίσια αυτής της κατηγορίας των παρεμβάσεων έχει εφαρμοστεί και το πρόγραμμα <<Ομάδα Υποστήριξης Παιδιών που Θρηνούν>> για παιδιά που βίωσαν το θάνατο κάποιου αγαπημένου τους προσώπου. Χαρακτηριστικά του προγράμματος είναι η συχνή επικοινωνία με τους γονείς και δραστηριότητες που αποβλέπουν στη καλλιέργεια συναισθηματικών δεξιοτήτων για αντιμετώπιση της απώλειας.

Προγράμματα αγωγής υγείας

Σαν αγωγή υγείας έχει οριστεί η διαδικασία εκπαίδευσης των ανθρώπων σχετικά με την υγεία (McKenzie & Smeltzer, 2001). Ενώ τα αρχικά προγράμματα υγείας είχαν σαν στόχο τη μετάδοση πληροφοριών για την τις ασθένειες, τα σύγχρονα επικεντρώνονται στη τροποποίηση της συμπεριφοράς σε θέματα σχετικά με την υγεία. Κυριότερα θέματα που διαπραγματεύονται είναι η διατροφή, η σωματική άσκηση, το κάπνισμα, η χρήση ουσιών και η ατομική ασφάλεια. Θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό ο χρόνος έναρξης των προγραμμάτων αυτών να είναι στην αρχή της σχολικής

ηλικίας, που διαμορφώνονται οι αντιλήψεις σχετικά με την υγεία. Τα σχολεία αναφέρονται σαν το καταλληλότερο φορέα υλοποίησης τέτοιων προγραμμάτων. Καθώς το σχολείο στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και η υγεία είναι μέρος αυτής της διαδικασίας, δε μπορεί να μην συμπεριλαμβάνονται προγράμματα αγωγής υγείας στο πρόγραμμα του σχολείου. Επειδή η παιδική ηλικία αποτελεί μία κρίσιμη περίοδο της ζωής των παιδιών που διαμορφώνονται στάσεις και αρχές για σημαντικά θέματα, το σχολείο μπορεί με τον ενδεδειγμένο σχεδιασμό να επηρεάσει με θετικό τρόπο τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές τους σε θέματα υγείας (Tones Tilford, 1994). Η θεματολογία που κυριαρχεί σε αυτά τα προγράμματα είναι: σεξουαλική αγωγή – πρόληψη, πρόληψη χρήσης αλκοόλ και καπνού, υιοθέτηση καλών διατροφικών συνθηκών, καλλιέργεια δεξιοτήτων κυκλοφοριακής αγωγής και δια βίου σωματική άσκηση (Paulus, 2009).

Προγράμματα αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού

Εκφοβισμός θεωρείται η εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς που χαρακτηρίζεται από πρόθεση πρόκλησης βλάβης, επαναληπτικότητα και ύπαρξη διαφοράς δύναμης μεταξύ θύματος και θύτη. Τα προγράμματα παρέμβασης για το σχολικό εκφοβισμό θεωρούνται αποτελεσματικά όταν συμβάλουν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών και στη προαγωγή κοινωνικών δεξιοτήτων (Merrel & Isava, 2008). Η αξιολόγηση αυτών



των προγραμμάτων αποκάλυψε θετικά αποτελέσματα όταν αυτά απευθύνονται σε μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς και σε όλη την ευρύτερη σχολική κοινότητα με ολιστικό τρόπο. Η αυξητική τάση των προβλημάτων ψυχικής υγείας και σχολικής προσαρμογής

των μαθητών έχει καταστήσει αναγκαίο το σχεδιασμό και την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος. Αυτές οι παρεμβάσεις στοχεύουν στην καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας και ευεξίας και δύνανται να αποβούν αποτελεσματικές μόνο εάν γίνει σύνδεση της θεωρίας, των ερευνών και της αξιολόγησης των συγκεκριμένων πλαισίων. Καθώς τα ερευνητικά δεδομένα για την αποτελεσματικότητα τέτοιων προγραμμάτων σε παγκόσμιο επίπεδο είναι ενθαρρυντικά, κρίνεται επιτακτική η αναγκαιότητα εφαρμογής τέτοιων προγραμμάτων σε όλα τα εκπαιδευτικά πλαίσια.

Βιβλιογραφία

- Παντελιάδου, Σ., (2011). Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί. Αθήνα: Πεδίο.
- Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., & Λυκισάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο που νοιάζεται και φροντίζει. Ψυχολογία, 11(1), 1-19.
- Χατζηχρήστου, Γ.Κ., (2012). Ο χωρισμός των γονέων και τα παιδιά. Η προσαρμογή των παιδιών στη διπυρινική οικογένεια και στο σχολείο. Αθήνα. Πεδίο.
- Jimerson, S.R., Oakland, T.D., & Farrell, P.T. (2007). The Handbook of International School Psychology. Thousand Oaks, California: Sage Publication.
- McKenzie, F.J., & Smeltzer, L.J. (2001). Planning, implementing and evaluating health promotion programs. Boston. Allyn and Bacon
- Merrel, K. W., & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. School Psychology Quarterly, 23(1), 26-42.
- Murphy, J.F., Hern, C.L., Williams, R.L., & McLaughlin, T.F. (1990). The effects of the copy, cover compare approach in increasing spelling accuracy with learning disabled student. Contemporary Educational Psychology, 5(4), 378-386.
- Nastazi, B.K. (1998). A model for mental health programming in schools and communities: Introduction to the mini-series. School Psychology Review, 27(2), 165-174.
- Paulus, P. (2009). Alliance for Sustainable School Health and Education. In Whitman C.V. & Alldinger, C.E., Case Studies in Global School Health Promotion, Springer, Newton.
- Slavin, R.E., & Madden, N.A. (2001). One million children: Success for all. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Rutter, M., & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings 1979-2002. Journal of School Psychology, 40, 451-475.
- Tones, K., & Tilford, S. (1994). Effectiveness efficiency & equity. London: Chapman & Hall.
- Weissberg, R.P., & Greenberg, M.T. (1998). School and community competence enhancement and prevention programs. In I.E. Siegel & K.A. Renninger (Vol.Eds.), Handbook of child psychology: Vol 4, Child psychology in practice. New York: Wiley.

ΦΟΡΕΙΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΠΕΝΘΟΥΝΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

Ιωάννης Γαληνός

Θεολόγος, Φιλολόγος, MSc Συστηματική Φιλοσοφία

Ο θάνατος από βιολογικής απόψεως και στο πλαίσιο της καθημερινότητας αποτελεί το οριστικό τέλος μιας σχέσης που ο άνθρωπος έχει αναπτύξει, είναι η μη αναστρέψιμη διακοπή της ζωής (Rana & Upton, 2010, σελ.283). Όσο πιο ισχυρή και στενή ήταν η σχέση αυτή, τόσο πιο έντονος είναι και ο πόνος που βιώνει κάποιος. Πένθος είναι αυτός ακριβώς ο πόνος, η λύπη και η πικρία που νιώθουμε εξαιτίας αυτής της απώλειας και της ταυτόχρονης απουσίας. Αποτελεί τη νοητική διεργασία όπου το άτομο σύντομα ή με καθυστέρηση αποδέχεται το θάνατο και τη δική του θέση μέσα σε αυτή την κατάσταση, ενσωματώνοντας τον πόνο και την απουσία επενδύοντας σε νέα αντικείμενα, χωρίς όμως να ξεχνά το πρόσωπο που πέθανε (Leclerqc & Hayez, 1998).

Όλοι οι άνθρωποι βιώνουν κατά τη διάρκεια της ζωής τους απώλειες με ξεχωριστό, όμως, τρόπο ο καθένας. Αυτός εξαρτάται από την προσωπικότητα του ατόμου, το φύλο και την ηλικία του, τους ψυχικούς μηχανισμούς άμυνας που διαθέτει, τις θρησκευτικές ή άλλες απόψεις του στο επίπεδο της στενής ή της ευρύτερης οικογένειας, τον τρόπο απώλειας του θανόντος, το είδος της απώλειας. Το χρονικό περιθώριο που απαιτείται για τη φυσιολογική διεργασία του πένθους μπορεί να κυμανθεί από δώδεκα μήνες έως δύο χρόνια. Σταδιακά, όμως, το φυσιολογικό πένθος υποχωρεί και οι άνθρωποι επιστρέφουν σε μια κατάσταση ευεξίας (Kaplan, Sadock & Grebb, 1996, Demi & Miles, 1987).

Η θεωρία των σταδίων του πένθους, όπως αυτή αναπτύχθηκε από τον Bowlby (1980) έχει μεγάλη επιρροή μεταξύ των ιατρών. Τα στάδια του πέν-

θους που αποτελούν τις υγιείς ψυχικές αντιδράσεις του ατόμου που εκδηλώνονται καθώς προσπαθεί να αντιμετωπίσει την απώλεια είναι:

- Η άρνηση και το σοκ. Αρχικά ο άνθρωπος διαχειρίζεται μόνο όσα στοιχεία της απώλειας αντέχει, ενώ συγχρόνως βιώνει έντονη απόγνωση, αρνείται το γεγονός και παρουσιάζει εκρήξεις θυμού και αναστάτωσης. Έπειτα από την αποδοχή της πραγματικότητας, η άρνηση υποχωρεί, ενώ η ψυχική δύναμη, που ποικίλλει στα άτομα, επανέρχεται σταδιακά.

- Ο θυμός, που κάνει το άτομο, καθώς συνειδητοποιεί την αδυναμία του να ελέγξει την απώλεια (Duffy, 2003), να νιώθει αδύναμο με αποτέλεσμα να οδηγείται σε οργισμένη αντίδραση απέναντι στην οικογένειά του, τους φίλους του, αλλά και το Θεό.

- «μαγική σκέψη». Εδώ εντάσσονται σκέψεις του ατόμου για όσα θα μπορούσαν να έχουν γίνει προκειμένου να αποφευχθεί η απώλεια, αλλά δεν έγιναν. Αυτές οι σκέψεις αναπτύσσονται τύψεις στον άνθρωπο για ενέργειες που δεν υλοποιήθηκαν, καταπονώντας έτσι τη συνειδήσή του.

- Η κατάθλιψη. Όταν οι πραγματικές διαστάσεις της απώλειας συνειδητοποιηθούν, τότε το άτομο μπροστά στη μονιμότητα της απουσίας αποσύρεται από κάθε δραστηριότητα, νιώθει έντονη λύπη, αντιμετωπίζει προβλήματα ύπνου. Υπάρχει η τάση για αναβίωση του παρελθόντος και ο πένθων εμφανίζεται αποσυρμένος, απαθής και παραμελεί τον εαυτό του. Συχνά υπάρχει, απώλεια βάρους και αίσθηση ότι η ζωή έχει χάσει το νόημα της ή έχει αποκτήσει

άλλη διάσταση μπροστά στην απειλή για αναιρέσή της από την ύψιστη αυθεντία του θανάτου.

- αποδοχή. Ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται ότι πρέπει να συνεχίσει να ζει χωρίς το αντικείμενο της απώλειας και να αναπτύξει άλλες φιλικές σχέσεις, δυνάμεις και δεξιότητες, αντιμετωπίζοντας περισσότερο αισιόδοξα τη ζωή.

Δεν είναι απαραίτητο να περάσουν όλα αυτά τα στάδια όλοι όσοι βιώνουν μία εμπειρία πένθους. Η χρονική διάρκεια καθενός ποικίλει από λίγα λεπτά έως κάποιους μήνες. Ειδικά όταν πρόκειται για παιδιά, τα πράγματα γίνονται πιο περίπλοκα και στη διαχείριση του πένθους εμπλέκονται και άλλοι παράγοντες, όπως η ηλικία και το φύλο του παιδιού, ο τρόπος θανάτου και η σχέση του παιδιού με τον απόντα, η στάση της υπόλοιπης οικογένειας, του στενού και ευρύτερου οικοσυστήματος απέναντι στο γεγονός.

Στη *βρεφική ηλικία* και έως τα δύο έτη τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται την απώλεια, αλλά μπορούν να αισθανθούν τη θλίψη που επικρατεί στο σπίτι. Θεωρούν αναστρέψιμο το θάνατο και αναμένουν τα πράγματα να επανέλθουν στην αρχική τους κατάσταση έπειτα από λίγο. Γι' αυτά ο θάνατος συνιστά μία μορφή εγκατάλειψης.

Στην *προσχολική ηλικία* το παιδί αντιλαμβάνεται την απώλεια, αλλά δεν μπορεί να συνειδητοποιήσει έννοιες, όπως το προσωρινό και το μόνιμο. Αντιλαμβάνεται τη ζωή κυκλικά. Μετά την ζωή ακολουθεί ο θάνατος, μετά τον θάνατο ξανά η ζωή. Θεωρεί ότι ο θάνατος είναι μία κατάσταση ύπνου, όπου ο νεκρός κάποια στιγμή θα ξυπνήσει ή ένα ταξίδι

από το οποίο ο νεκρός θα επιστρέφει. Συχνά μπορεί να ερμηνεύει το θάνατο ως αποτέλεσμα δικών του σκέψεων, δράσεων ή και συναισθημάτων. Έτσι, τα συναισθήματα ενοχών πολλαπλασιάζονται όπως και οι ερωτήσεις του παιδιού στους ενήλικες. Αυτές έχουν ως στόχο να αντιληφθεί το παιδί το θάνατο και να καθησυχάσει τον εαυτό του. Τα συναισθήματα του παιδιού, όπως και οι αντιδράσεις του, είναι έντονα, αλλά δε διαρκούν για μεγάλα χρονικά διαστήματα. Περιλαμβάνουν τη θλίψη, το θυμό, το φόβο και τον πανικό. Οι αλλαγές, που το γεγονός της απώλειας επιφέρει, γίνονται τώρα αντιληπτές από τη μεταβολή της καθημερινής πραγματικότητας, όπως οι διατροφικές συνήθειες και ο ύπνος.

Στη *σχολική ηλικία* το παιδί κατανοεί πια την απώλεια σαν κάτι έντονο και μόνιμο, ενώ, συγχρόνως, εξαιτίας της αναπτυσσόμενης φαντασίας του, εκδηλώνει φόβο για το θάνατο άλλων αγαπημένων του προσώπων, αλλά και του εαυτού του. Εντούτοις, εξακολουθεί να διατηρεί παράλληλα και την ελπίδα για ανατροπή των δεδομένων και αναστρεψιμότητα του θανάτου. Τα παιδιά αυτού του ηλικιακού σταδίου, θεωρώντας το θάνατο αναπόφευκτο γεγονός, αρχίζουν να βιώνουν φοβίες, όπως και έντονο άγχος για την προσωπική τους ασφάλεια και τη σωματική τους ακεραιότητα. Παρουσιάζονται, έτσι, ενδεικτικά συμπτώματα, όπως μείωση των σχολικών επιδόσεων, διαταραχές ύπνου και διατροφής, προκλητική συμπεριφορά.

Στην *εφηβεία* το άτομο συνειδητοποιεί ότι ο θάνατος είναι αναπότρεπτο μέρος της ζωής όλων μας, και άρα πανανθρώπινη συνθήκη, και βιώνει ανάλογα συμπτώματα θλίψης με αυτά των ενηλίκων. Παρουσιάζει, συχνά, μία γενικότερη παλινδρόμηση, απομόνωση, κατάθλιψη, που τουλάχιστον για το πρώτο διάστημα θεωρείται φυσιολογική. Πιθανόν να βιώνει οργή προς το Θεό, τη μοίρα, τους γιατρούς. Δεν είναι σπάνια και η ακραία αντιμετώπιση του πένθους με την παραβατική συμπεριφορά και τη στρόφη στη λήψη ναρκωτικών ή άλλων ουσιών. Το πένθος εκδηλώνεται στα κορίτσια κυρίως ως θλίψη, άγχος και συναισθημα-

τική δυσχέρεια. Τα αγόρια επιχειρούν να εκτονώσουν τη θλίψη με επιθετικές, κάποτε, συμπεριφορές, αλλά και με ηγετικές δράσεις, στοχεύοντας στην κάλυψη του κενού, αλλά και την εξασφάλιση της βιωσιμότητάς τους μέσα στη νέα κατάσταση. Χρειάζεται, συνεπώς, προσοχή τόσο στην αντιμετώπιση της εσωτερικής του πένθους όσο και στις ακραίες αντιδράσεις που αυτό μπορεί να προκαλέσει, προκειμένου να αποφευχθούν μόνιμες ψυχικές δυσλειτουργίες. Σημαντική επίδραση στον τρόπο που βιώνει το πένθος το παιδί έχει και ο τρόπος που θρηνούν για την απώλεια και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας. Η απόκρυψη της θλίψης τους για το γεγονός απ' τους μεγάλους ή και οι ακραίοι οδυρμοί μόνο δυσανάγνωστα μηνύματα μπορούν να εκπέμψουν στα παιδιά. Είναι προτιμότερο οι ενήλικες να δείξουν στα παιδιά πως το πένθος είναι ένας πόνος που με την πάροδο του χρόνου θα υποχωρεί, αφήνοντας πίσω του μόνο τις θετικές εικόνες του προσώπου που χάθηκε. Η στήριξη των συγγενών ή και των πολύ κοντινών φίλων μπορεί να βοηθήσει στην προσπάθεια αυτή. Η αντιμετώπιση του πένθους απ' το παιδί περιλαμβάνει διάφορα στάδια. Προηγείται η ανακοίνωση της απώλειας του οικείου προσώπου, που χρειάζεται να γίνει από ένα κοντινό πρόσωπο κι όχι από έναν άγνωστο. Η ειλικρίνεια και η σαφήνεια στο τι έχει συμβεί είναι απαραίτητη. Λέξεις, όπως «έφυγε», «ταξίδεψε στον ουρανό», «κοιμήθηκε», κλπ. δημιουργούν σύγχυση στο μυαλό του παιδιού. Τα γεγονότα πρέπει να του παρουσιαστούν απλά και κατανοητά και να αποφευχθούν οι πολλές λεπτομέρειες. Η κατανόηση της πραγματικότητας είναι απαραίτητη για την αποδοχή της. Είναι πολύ σημαντικό, επομένως για το παιδί να ξέρει τι συνέβη και γιατί, να πάρει απαντήσεις για τα ερωτήματα που το απασχολούν, για να μπορέσει να πενήθει (Λεονταρή, 2008). Μ' αυτόν τον τρόπο αποφεύγονται οι παρεξηγήσεις και η περίπτωση το παιδί να μάθει τυχαία το γεγονός από τον κοινωνικό του περίγυρο (Μεταλληνού, Παπάζογλου, Ράλλη, Νίλσεν και Παπαδάτου, 2004). Χρειάζεται, όμως, να του δοθεί, παράλ-

ληλα, η διαβεβαίωση ότι οι γιατροί έκαναν ό,τι μπορούσαν για να βοηθήσουν. Παρά την ψυχική αστάθεια και τον πόνο που οι μεγάλοι διέρχονται την ώρα του θανάτου ενός αγαπητού προσώπου, το παιδί χρειάζεται να διαφυλαχτεί από την έντονη θλίψη με την παροχή της υποσχέσης ότι δε θα πάψουν να βρίσκονται δίπλα τους και να τα βοηθούν. Η συνδρομή των οικείων, συγγενικών και φιλικών, προσώπων, είναι απαραίτητη σ' αυτήν την προσπάθεια.

Ακολουθώς, τίθεται ο προβληματισμός της συμμετοχής του παιδιού ή όχι στη διαδικασία της ταφής. Οι παλαιότερες απόψεις ότι η διαδικασία αυτή αποτελεί τραυματική ψυχική εμπειρία και πρέπει να αποφεύγεται απ' το παιδί ή, αντίθετα, ότι επιβάλλεται η συμμετοχή σ' αυτή, ως τελευταίος αποχαιρετισμός στον θανόντα, σήμερα έχουν αντικατασταθεί από τη θέση ότι η απόφαση εξαρτάται από την περίπτωση. Αν το παιδί είναι πολύ μικρό, είναι μάταιη η συμμετοχή του στην τελετή αυτή, γιατί δε θα του ερμηνεύσει καμία απορία. Το ίδιο επικίνδυνη είναι και η συμμετοχή ενός παιδιού στην κηδεία ενός προσφιούς ατόμου, του οποίου οι συγγενείς θα εκφράσουν ακραία τον πόνο και τη θλίψη τους. Σωστότερο αντικειμενικά είναι να ρωτήσουμε το ίδιο το παιδί αν θέλει να συμμετάσχει στη διαδικασία αυτή, αφού του εξηγήσουμε τι θα διαδραματιστεί σ' αυτή. Το παιδί θα παρακολουθήσει εκείνα τα στάδια της κηδείας που επιθυμεί για να αποχαιρετήσει το νεκρό. Σε καμία περίπτωση, όμως, δεν πρέπει να το υποχρεώσουμε να συμμετάσχει, αν αντιστέκεται σ' αυτό και αν επιθυμεί να θυμάται το πρόσωπο που εξέπνευσε όπως το γνώριζε.

Η καθημερινότητα των ενηλίκων πρέπει να διατηρηθεί και έπειτα από την απώλεια. Έτσι, το παιδί θα βιώσει μία αίσθηση ασφάλειας. Στις συχνές ερωτήσεις του για τον πιθανό θάνατο και άλλων αγαπημένων προσώπων, χρειάζεται να δίνονται λογικές απαντήσεις κι όχι υποσχέσεις για την αιώνια παραμονή στη ζωή. Οι συζητήσεις για το νεκρό βοηθούν στο να ξεκαθαριστούν τα συναισθήματα τόσο των ενηλίκων για το νεκρό όσο και του παιδιού. Είναι ανάγκη

να παροτρύνεται από τους μεγάλους το παιδί να εξωτερικεύσει τα συναισθήματα και τον πόνο του, να τα μοιράζεται μαζί τους και να ενισχύεται με τη διαβεβαίωση ότι τα συναισθήματά του αυτά είναι φυσιολογικά και ότι η αγάπη που όλοι νιώθουν για τον θανόντα δε θα σβήσει με το πέρασμα των χρόνων. Η ανάμνηση του προσώπου που χάθηκε μπορεί να κρατηθεί ζωντανή με την από κοινού παρακολούθηση με το παιδί βίντεο ή και το ξεφύλλισμα φωτογραφιών όπου πρωταγωνιστεί ο εκλιπών.

Ανάλογα με την ηλικία, το παιδί μπορεί να χρησιμοποιεί διάφορα μέσα έκφρασης των συναισθημάτων του. Όταν είναι μικρό, το παιχνίδι ρόλων και η ζωγραφική βοηθούν να προβάλλει τις σκέψεις και τα συναισθήματα του, να προστατευθεί από φόβους που συνδέονται με αυτά (Κοντοπούλου, 2007). Σε μεγαλύτερη ηλικία, η ένταξη σε ομαδικές δραστηριότητες είναι σημαντική, γιατί το παιδί αισθάνεται λιγότερη μοναξιά (Κοντοπούλου, 2007).

Στο σχολείο επιβάλλεται να ενημερωθεί ο δάσκαλος, ώστε να προσαρμόσει τη συμπεριφορά του στα στάδια του πένθους που διέρχεται το παιδί και να του προσφέρει χρόνο για να αναπτύξει τις ικανότητές του που επηρεάζονται από το πένθος και που προσωρινά έχουν ανασταλεί. Καθώς όλα στη ζωή του παιδιού που βιώνει απώλεια αλλάζουν, η σταθερότητα και η ρουτίνα που προσφέρει το σχολείο είναι καθοριστικής σημασίας για να αντεπεξέλθει στο γεγονός. Η σχολική κοινότητα πρέπει να αναγνωρίζει την απώλεια που βιώνει το παιδί και να το στηρίζει στο πένθος του, να συνεργάζεται με υπηρεσίες ψυχικής υγείας με σκοπό τη φροντίδα όχι μόνο του παιδιού αλλά και ολόκληρης της οικογένειας.

Αρχικά, ο εκπαιδευτικός οφείλει να μπορεί να αναγνωρίσει τα προβλήματα που συνδέονται με την εμπειρία του πένθους. Η χαμηλή επίδοση, η υπερκινητικότητα, η διάσπαση προσοχής είναι φυσιολογικές αντιδράσεις, που δεν πρέπει να θεωρούνται παθολογικά συμπτώ-

ματα. Ακόμη, οφείλει να ξέρει πως οι αντιδράσεις στην απώλεια διαφέρουν από παιδί σε παιδί και, συνεπώς, πρέπει να δείχνει κατανόηση στη θλίψη και στη διαφορετική εκτόνωση που αισθάνεται το κάθε παιδί. Επιπλέον, χωρίς να αποβεί πιεστικός, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να διαμορφώσει το κατάλληλο κλίμα, ώστε να εκφράσει το παιδί τα συναισθήματά του και να διευκολυνθεί στην αποκατάσταση της ψυχικής του σταθερότητας. Είναι, επίσης, σημαντικό να δείχνει σεβασμό απέναντι στα συναισθήματα του μαθητή και να ακούει, χωρίς να νιώθει την ανάγκη να λύσει τα προβλήματα του παιδιού που θρηνεί. Παράλληλα, το σχολείο μπορεί να εντάξει την αγωγή γύρω από το θάνατο στο πρόγραμμα των μαθημάτων. Μέσα από τη διαθεματικότητα η έννοια του θανάτου είναι δυνατόν να προσεγγιστεί στο μάθημα της Γλώσσας, της Λογοτεχνίας, των Θρησκευτικών, της Φιλοσοφίας ή της Ιστορίας. Η εξοικείωση με το γεγονός του θανάτου πριν ακόμη αντιμετωπιστεί θα πρέπει να εντάσσεται στα πλαίσια της αγωγής όλων των παιδιών. Η συζήτηση, βέβαια, θα πρέπει να προσαρμόζεται στις δυνατότητες κατανόησης των παιδιών ανάλογα με το γνωστικό επίπεδό τους και τις ικανότητες χειρισμού του θέματος από τον εκπαιδευτικό.

Στην προσπάθεια τους να βοηθήσουν τα παιδιά να ξεπεράσουν το πένθος οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα. Η ελλιπής εκπαίδευση σχετικά με τις κατάλληλες μεθόδους προσέγγισης των πενθούντων μαθητών και γενικά με το πένθος στην παιδική ηλικία απασχολεί τους δασκάλους στο εκπαιδευτικό τους έργο. Αποτέλεσμα είναι ότι κατά παράλογο τρόπο αναμένουν την πρώτη κίνηση προσέγγισης για αναζήτηση συμπαράστασης από μέρος του παιδιού που βιώνει την απώλεια. Κάτι τέτοιο βέβαια γίνεται πολύ σπάνια με αποτέλεσμα το παιδί να επιβαρύνεται ψυχικά ολοένα και περισσότερο. Απαιτείται, επομένως, αγωγή των παιδαγωγών στο πένθος, ώστε να αποκτήσουν

γνωστικά και συναισθηματικά εφόδια κατάλληλα για την παροχή βοήθειας στους πάσχοντες μαθητές (Παπαδάτου, 1999). Η επώλωση του εσωτερικού τραύματος που η απώλεια δημιουργεί σ' ένα παιδί γίνεται σταδιακά. Αν, παρά το πέρασμα των μηνών, η ψυχική διάθεση του παιδιού δεν αλλάζει, τότε η επικοινωνία με κάποιον ειδικό κρίνεται απαραίτητη για να αποκατασταθεί η ισορροπία, αλλά και η κοινωνικότητα του ατόμου. Σε κάθε περίπτωση, το αίσθημα της απώλειας και η διαδικασία του πένθους είναι δύσκολα για ένα παιδί. Το πιο σημαντικό είναι το παιδί να αισθάνεται πως υπάρχει πάντα δίπλα του κάποιος, δάσκαλος ή άλλο άτομο, που το αγαπάει και το φροντίζει και πως αυτή η σχέση δεν πρόκειται να διαταραχτεί παρά το μοιραίο γεγονός που συνέβη. Το μήνυμα ότι ζωή έχει και συνέχεια και ότι αυτό αποτελεί και επιθυμία του εκλιπόντος πρέπει σταδιακά και με μεθοδικό τρόπο ψυχοπαιδαγωγικά να εμπεδωθεί.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Κοντοπούλου, Μ. (2007). Παιδί και Ψυχοκοινωνικές Δυσκολίες. Μια ψυχοδυναμική οπτική. Αθήνα: Gutenberg.
- Λεονταρή, Α. (2008). Συμβουλευτικές παρεμβάσεις σε παιδιά που πενθούν. Στο Δ. Νικολόπουλος (Επιμ.), Σχολική Ψυχολογία. Εφαρμογές στο σχολικό περιβάλλον (σ.σ. 165-178). Αθήνα: Τόπος.
- Μετταλληνού, Ο., Πατάζογλου, Ε., Ράλλη, Ε., Νίλσεν, Μ., Παπαδάτου, Δ. (2004) Στήριξη του παιδιού μετά το θάνατο αγαπημένου του προσώπου. Στο Μ. Ζαφειροπούλου και Γ. Κλεφταράς (Επιμ.), Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του Παιδιού (σ.σ. 435-444). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bowlby, J. (1980). Loss, sadness and depression. New York: Basic Books.
- Demi, A.S & Miles, M.S (1987): Parameters of normal grief: A delphi study. Death Studies, 11, 397-412.
- Duffy W. (2003). Children and Bereavement. Διαθέσιμο: http://www.google.gr/books?id=UBrcjMHdCpIC&pg=PP7&lpg=PP6&ots=JBuMLJMI Cz&dq=children+and+bereavement&lr=&hl=el&redir_esc=y.
- Kaplan, H.I, Sadock, B.J, & Grebb, J.A. (1996). Ψυχιατρική (τόμος Α') Αθήνα: Λίτσας.
- Leclercq, C. & Hayez, J. H. (1998). Le Deuil Complexe et Pathologique chez l'Enfant. Louvain Med, 117, 293-307.
- Papadatou, D (2006). Caregivers in Death, Dying, and Bereavement Situations. Death Studies, 30, 649-663.
- Ranna, D. & Upton, D. (2010). Η ψυχολογία στη νοσηλευτική επιστήμη. Αθήνα: Πασχαλίδης.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

ΠΑΥΛΟΥ ΕΛΕΝΗ

ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΦΥΣΙΚΟΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια η διαχείριση στο σχολείο των προβληματικών συμπεριφορών απέκτησε μεγάλη σημασία. Οι προβληματικές συμπεριφορές παρουσιάζουν ετερογένεια σε πολλά επίπεδα (γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό, οικογενειακό) μεταξύ των παιδιών που παρουσιάζουν κοινές προβληματικές αντιδράσεις (π.χ. επιθετικότητα, διαταρακτικές συμπεριφορές κ.α.). Ο απώτερος στόχος των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι η ενσωμάτωση του στην τάξη και η στοιχειώδης αντιμετώπιση των προβλημάτων του. Όταν ο εκπαιδευτικός βρίσκεται αντιμέτωπος με ένα παιδί που παρουσιάζει διάφορα προβλήματα συμπεριφοράς, η σχέση μαζί του (εκπαιδευτικού-μαθητή) διακρίνονται από τις ακόλουθες αρχές.



ΕΝΟΤΗΤΑ Α:

ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ Κατεύθυνση Α

Γνώση του χαρακτήρα, του τρόπου λειτουργίας και της ψυχολογίας του παιδιού (μέσα από την καθημερινή συνδιαλλαγή μαζί του).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αντιλαμβάνεται το παιδί στην ολότητα του και όχι μόνο από τις μαθησιακές επιδόσεις του. Οι μαθησιακές επιδόσεις είναι ένας δείκτης της ακαδημαϊκής προσαρμογής του παιδιού αλλά όχι ο αποκλειστικός. Πολλά παιδιά με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις παρουσιάζουν προβλήματα προσαρμογής σε ψυχοκοινωνικές δραστηριότητες ή μειωμένες ψυχοκοινωνικές δεξιότητες και άλλα εμφανή προβλήματα. Επίσης, μπορεί να παρουσιάζουν αυξημένο άγχος ή και χαμηλή αυτοπεποίθηση, το οποίο μακροπρόθεσμα μπορεί να οδηγήσει σε σοβαρές συναισθηματικές καταστάσεις (π.χ. τάσεις κατάθλιψης στην εφηβεία, όταν αυξάνονται οι δυσκολίες.)

Ο εκπαιδευτικός και ο ψυχολόγος πρέπει να αξιολογήσουν και να κατανοήσουν την κάθε περίπτωση, ειδικά όταν πρόκειται για σύγκρουση ή για χρήση σωματικής βίας μεταξύ παιδιών ή ακόμη και για μαθησιακές δυσκολίες. Σε πολλές περιπτώσεις είναι πιθανό ο μαθητής να μπορεί να χρειάζεται ειδικούς. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν συνήθως και

δευτερογενείς ψυχολογικές δυσκολίες (χαμηλή αυτοεκτίμηση, παθητικότητα, αποφυγή ενεργητικής εμπλοκής στο μάθημα, ψυχοκοινωνική απόσυρση κ.α.) προβλήματα που αναστέλλουν ακόμη περισσότερο τα κίνητρα, τις ικανότητες και τις επιδόσεις τους. Πολλοί εκπαιδευτικοί βιάζονται για παράδειγμα

να τιμωρήσουν ένα παιδί που συνήθως εμπλέκεται σε συγκρούσεις. Ακόμη και όταν διαπιστώσουν ότι δεν ευθύνεται το συγκεκριμένο παιδί για το συγκεκριμένο επεισόδιο, δεν είναι πάντοτε έτοιμοι να αναλάβουν τις ευθύνες απέναντι του. Ο εκπαιδευτικός και ο ψυχολόγος πρέπει να προσεγγίσουν σε ένα πρώτο χρόνο το παιδί, να του δώσουν επαρκή χρόνο ώστε να τους κοινοποιήσει τη δική του άποψη και κυρίως την προσωπική αντίληψη των προβλημάτων και των γεγονότων που διαδραματίστηκαν. Σε πολλές περιπτώσεις, η θετική προσέγγιση του παιδιού και η ενεργητική ενασχόληση ή ακόμη και η ενεργητική ακρόαση των συναισθημάτων του αποτελούν σημαντικά βήματα, για να βοηθηθεί το παιδί μακροπρόθεσμα.

Σε περιπτώσεις συγκρούσεων ο εκπαιδευτικός και ο ψυχολόγος δεν πρέπει να βιαστούν να αποδώσουν ευθύνες. Οι περιπτώσεις φυσιολογικών συγκρούσεων μεταξύ παιδιών, όπου η επιβολή ορίων, ευθυνών βάσει τα πράγματα στη θέση τους, πρέπει να διαχωρίζονται από τις περιπτώσεις όπου τα συγκεκριμένα παιδιά εμπλέκονται σε επαναλαμβανόμενα επεισόδια.

Πολλές φορές, παιδιά που εμφανίζουν προκλητικές και αντιδραστικές συμπεριφορές, χωρίς όμως τη χρήση σωματικής βίας ή την εκδήλωση διαταραγμένων συμπεριφορών, προέρχονται από περιβάλλοντα με ήπια οικογενειακά προβλήματα ή τιμωρητικές τάσεις. Ο βαθμός σοβαρότητας της κατάστασης πρέπει να αναγνωριστεί από κάποιον ειδικό, ώστε να αναγνωριστούν τα όρια της παρέμβασης του εκπαιδευτικού και να καθοριστεί επακριβώς ο υποστηρικτικός ρόλος του. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποτελεί και να λειτουργεί ως μέλος μιας ευρύτερης διεπιστημονικής ομάδας, για την αξιολόγηση των προβλημάτων και τον σχεδιασμό των παρεμβάσεων, με βάση υφιστάμενες θεσμοθετημένες διαδικασίες.

Η απουσία ευέλικτων θεσμοθετημένων υπηρεσιών διαμεσολάβησης (μεταξύ παιδιού και εκπαιδευτικού, μεταξύ γονέα και εκπαιδευτικού) εντός του σχολείου αφήνει τους εκπαιδευτικούς εκθειμένους σε αρνητικές καταστάσεις, επιρρεπείς σε συναισθηματικές εντάσεις και βεβιασμένες κινήσεις.

Η γνώση του παιδιού από πληροφορίες άλλων συναδέρφων εκπαιδευτικών είναι σημαντική, αλλά όταν είναι ανεξέλεγκτη, ενέχει τον κίνδυνο να δημιουργηθούν αρνητικές εντυπώσεις για ένα νέο εκπαιδευτικό.



Κατεύθυνση Β

Όταν διαπιστώνεται κάποιο πρόβλημα που παραμένει και δημιουργεί δυσκολία κάθε τύπου στο παιδί, χρειάζεται να επισημανθούν στους γονείς οι συγκεκριμένες διαταραχές και προβλήματα ή κάθε άλλη δυσκολία. Παρουσίαση με λογικό τρόπο των μελλοντικών συνεπειών, χωρίς κινδυνολογίες και δραματοποιήσεις. Οι γονείς αγχώνονται, φοβούνται, ντρέπονται για τη συμπεριφορά ή τις επιδόσεις του παιδιού τους και συχνά αυτό εκδηλώνεται με επιθετική στάση απέναντι στους θεωρητικά υπεύθυνους 'άλλους' συμμαθητές, εκπαιδευτικούς και σχολείο.

Πρέπει να υπάρχει η πεποίθηση από την πλευρά του δασκάλου ότι, αν δεν γίνει κάποιο είδος παρέμβασης ο δάσκαλος, οι γονείς και το ίδιο το παιδί θα βρεθούν αντιμέτωποι στο μέλλον με τα ίδια ή διογκωμένα προβλήματα.

Ο κίνδυνος που υπάρχει είναι να δείξει ο εκπαιδευτικός μια στερεότυπη αντίδραση του τύπου, το πρόβλημα είναι της οικογένειας και εφόσον δεν το αντιμετωπίζει, εμένα δεν με αφορά και δεν με ενδιαφέρει. Η συμπεριφορά, η ακαδημαϊκή και η ψυχοκοινωνική λειτουργία του μαθητή στο σχολείο είναι ευθύνη του εκπαιδευτικού. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν περιορίζεται στον ρόλο του επαγγελματία τεχνοκράτη με έμφαση στη μετάδοση γνώσεων, αλλά χαρακτηρίζεται επί της ουσίας από την ψυχοπαιδαγωγική διάσταση του.

Ο τρόπος προσέγγισης των παιδιών εξαρτάται από τις ηλικίες τους. Με παιδιά των πρώτων τάξεων του δημοτικού η προσέγγιση πρέπει να είναι περισσότερο συγχρονισμένη με τις γλωσσικές, γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες τους. Οι οδηγίες μπορεί να δίνονται με τα μεγαλύτερα παιδιά που πρέπει να αντιμετωπίζονται με πιο υπεύθυνο και ώριμο τρόπο, χωρίς να αγνοούνται τα παιδικά χαρακτηριστικά τους.

Κατεύθυνση Γ

Αποφυγή άμεσης παρορμητικής αντίδρασης σε περιπτώσεις σύγκρουσης ή εμφάνισης προβληματικών και αντικοινωνικών ή άλλων διαταραχτικών συμπεριφορών. Προσπάθεια αποφυγής απάντησης στην κατάσταση κρίσης ή στην παρεκκλίνοσα συμπεριφορά με ανεξέλεγκτη επιθετικότητα. Συχνά αυτό που κυριαρχεί μέσα του είναι η τάση απόδοσης ευθύνης και δικαιοσύνης. Οι εκπαιδευτικοί ειδικά όταν ένα παιδί αδικείται ή πέφτει θύμα ενός άλλου παιδιού τείνουν να αναλαμβάνουν τον ρόλο να τιμωρήσουν το επιθετικό παιδί για

λογαριασμό του παιδιού θύματος.

Αυτό που προτείνεται συνήθως είναι η απόσυρση του εκπαιδευτικού από τον χώρο σύγκρουσης και η ψύχραιμη προσέγγιση του παιδιού σε ένα ουδέτερο χώρο, καθώς και ο σχεδιασμός μιας συνολικής στρατηγικής αντιμετώπισης ενός παιδιού που εκδηλώνει συνεχώς προβλήματα συμπεριφοράς. Αν υπάρχει σύμβουλος, πρέπει οπωσδήποτε να διενεργηθεί μια πρώτη σύσκεψη.

Ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να χάσει σε καμία περίπτωση το κύρος του. Ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για τη σωματική και την ψυχική ακεραιότητα όλων των παιδιών. Ο εκπαιδευτικός έχει δικαίωμα και πρέπει να ζητήσει εξηγήσεις και διευκρινί-

σεις με αποφασιστικό τρόπο, όταν το παιδί έχει κάνει κάποια παράβαση ή έχει προκαλέσει ψυχική ή σωματική βλάβη, σε κάποιο άλλο παιδί. Η αποφυγή παρορμητικής και επιθετικής αντίδρασης δεν ακυρώνει την αυστηρότητα του, που πρέπει να δείξει ο εκπαιδευτικός ή τη διεύθυνση του σχολείου απέναντι σε παρεκκλίνουσες συμπεριφορές, οι οποίες δημιουργούν σοβαρά προβλήματα είτε σε άλλα παιδιά είτε στο ίδιο το παιδί. Η προσέγγιση για την κατανόηση της στάσης του παιδιού δεν περιορίζεται σε μια απλή συνομιλία μαζί του μετά το προβληματικό γεγονός ή ένα συγκεκριμένο επεισόδιο αφορά σε μια μακροπρόθεσμη προσπάθεια για κατανόηση των προβλημάτων του με τη βοήθεια των ειδικών με απώτερο στόχο να σχεδιαστεί από κοινού η πιο κατάλληλη παρέμβαση, για το συγκεκριμένο παιδί. Για παράδειγμα σε κάποια παιδιά δεν τους έχουν υποβληθεί καθόλου όρια και ο εκπαιδευτικός καλείται να δώσει βάρος στην επιβολή ορίων, χωρίς χρήση επιθετικότητας, αλλά αποφασιστικά. Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις πιθανόν να πρόκειται για ανωριμότητα των παιδιών να εσωτερικεύσουν τα όρια. Ο εκπαιδευτικός και ο σύμβουλος πρέπει να γνωρίζουν ότι με αυτά τα παιδιά χρειάζεται να δώσουν βάρος στην ανάπτυξη ακαδημαϊκών και ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων, ώστε αυτά να μπορέσουν να αποκτήσουν έλεγχο της συμπεριφοράς τους. Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις παιδιών που είναι συναισθηματικά διαταραγμένα και εκφράζουν με αυτό τον τρόπο την εσωτερική τους δυσφορία ή διαταραχή με συνέπεια να χρειάζονται ακόμα πιο εξειδικευμένες παρεμβάσεις, ώστε να μειωθούν τα αρνητικά συναισθήματα, οι επιθετικές τάσεις ή τα τραυματικά βιώματα. Σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να πρόκειται για παιδιά που πάσχουν από σοβαρά προβλήματα υπερκινητικότητας, τα οποία χρήζουν ιδιαίτερης αντιμετώπισης συναισθηματικής αποδοχής και θέσπισης ορίων. Σε κάποιες άλλες ίσως πρόκειται για παιδιά που έχουν ανάγκη να τραβήξουν την προσοχή του εκπαιδευτικού και τη συστηματική υποστήριξη του. Συνίσταται συνετή χρήση των απειλών και αποφυγή χρήσης απειλών που δεν πρόκειται να πραγματοποιηθούν, γιατί δίνουν στο παιδί την εικόνα αφερεγγυότητας των εκπαιδευτικών και την εντύπωση ότι τιμωρίες τελικά δεν επιβάλλονται. Η τιμωρία χρησιμοποιείται για να κάνει το παιδί να αποφύγει τις μη αποδεκτές συμπεριφορές, αλλά συχνά δεν επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα και οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να προσφέρουν εναλλακτικές λύσεις, για αυτό μπορεί οι εκπαιδευτικοί να έχουν τιμωρίες με τη μορφή στέρησης κά-

ποιων ευχάριστων πραγμάτων για το παιδί. Παράλληλα δεν συνίσταται η σωματική τιμωρία. Προτείνεται η αντικατάσταση της αρνητικής τιμωρίας από εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών (όπως η συμμετοχή του παιδιού σε εθελοντικά προγράμματα βοήθειας ή η υποχρέωση του να κάνει κάποιες ανεπιθύμητες ενέργειες που έχουν κοινωφελή σκοπό), ώστε να δίνεται η δυνατότητα να κάνει θετικά πράγματα για άλλους, ενώ συγχρόνως επιβραβεύεται για αυτές τις ενέργειες.

Η λογική που κυριαρχεί σε αυτές τις περιπτώσεις είναι ότι δεν πρέπει να δίνεται στο παιδί η εντύπωση πως οι ενήλικοι αποδέχονται τις αρνητικές συμπεριφορές του αλλά συγχρόνως να δίνεται έμφαση στον απεγκλωβισμό του παιδιού από αρνητικούς τρόπους συμπεριφοράς. Οι ειδικοί, μεταξύ αυτών και το σχολείο ως κοινότητα παιδαγωγών, οφείλουν να του προσφέρουν εναλλακτικές λύσεις διαχείρισης των προβλημάτων.

Η θεωρία υποστηρίζει ότι τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς γνωρίζουν τα όρια και τους κανόνες, αλλά αδυνατούν να τα αποδεχθούν για ψυχολογικούς λόγους. Αδυνατούν επίσης να χρησιμοποιήσουν θετικούς τρόπους συμπεριφοράς για να διαχειριστούν τις συνδιαλλαγές και τα προβλήματα με τους συνομηλίκους.

Όταν ο εκπαιδευτικός έχει μια καλή σχέση με το παιδί και υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη, τότε θεωρείται πολύ πιθανόν η παρέμβαση του να είναι περισσότερο αποδοτική. Για παράδειγμα ένας εκπαιδευτικός με καλή σχέση και θετικά συναισθήματα για το παιδί επιβάλλει πιο εύκολα όρια και μπορεί να το επηρεάσει προς την κατεύθυνση που επιθυμεί. Το παιδί κατανοεί καλύτερα τις απαγορεύσεις, ακόμη και τις τιμωρίες που του επιβάλλονται, σε ένα πλαίσιο που δεν το απορρίπτει και δεν είναι αρνητικό απέναντί του. Στις περιπτώσεις που ο δάσκαλος έχει μια κακή σχέση με το παιδί, τα αρνητικά συναισθήματα μπορεί να τον κάνουν να αντιδράσει περισσότερο αυστηρά από όσο πρέπει ή ακόμη και υπερβολικά άδικα.

Οι κανόνες και οι απαγορεύσεις πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο σαφείς και να τίθενται από την αρχή της σχολικής χρονιάς, χωρίς να έχουν χαρακτήρα απειλής. Η ανακοίνωση τους δεν πρέπει να δίνει έμφαση στη λογική της απαγόρευσης, αλλά στη λογική της δόμησης, της οργάνωσης και της τάξης.

Η ολοκληρωμένη παρέμβαση περιλαμβάνει μια διεπιστημονική προσέγγιση (ψυχολόγος, σύμβουλος, ειδικός παιδαγωγός, δάσκαλος της τάξης) και ολιστική προσέγγιση του παιδιού (ψυχολογική, παιδαγωγική, ακαδημαϊκή, μαθησιακή). Η απουσία ειδικευμένου συμβουλευτικού προσωπικού εναποθέτει όλη την ευθύνη και το βάρος των παρεμβάσεων στους εκπαιδευτικούς.

ΕΝΟΤΗΤΑ Β:

ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΨΥΧΙΚΗ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΚΑΙ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ

Οι εστιασμένες στην ψυχική ενδυνάμωση, ανθεκτικότητα παρεμβάσεις έχουν στόχο να μειώσουν τους παράγοντες επικινδυνότητας του παιδιού, καθώς και εκείνους που προέρχονται από το ίδιο το παιδί. Πολλές φορές είναι σημαντικό μέσα από αυτά τα προγράμματα να επιλύονται οι συγκρούσεις και ο φαύλος κύκλος αρνητικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών που ενδέχεται να έχουν για όλους τραυματικό χαρακτήρα. Επιπλέον, μαθησιακά προγράμματα και προγράμματα ενίσχυσης των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές με διάφορες ήπιες δυ-

σκολίες να ξαναβρούν ένα ρόλο και μια θέση μέσα στην τάξη, να ανακτήσουν την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και κυρίως να επενδύσουν στο σχολείο και στις σχέσεις μέσα σε αυτό ανεξάρτητα από τις δυσκολίες που συναντούν. Πρόσφατα δεδομένα ερευνών τονίζουν μια σειρά από σημαντικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην ψυχική ανθεκτικότητα ακόμη και σε παιδιά με σοβαρά ακαδημαϊκά και συμπεριφορικά προβλήματα. Αυτοί οι παράγοντες, οι οποίοι βρίσκονται επίσης στο επίκεντρο της οικοσυστημικής φιλοσοφίας είναι:

Εκπαιδευτική πολιτική και πρόγραμμα επικεντρωμένο στην ακαδημαϊκή μάθηση και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Σχολική πρακτική που υποστηρίζει την ανάπτυξη και τη συνεργατική μάθηση και τις σχέσεις σε όλα τα επίπεδα.

Ανάπτυξη υποστηρικτικών σχέσεων από τους δασκάλους και τους ειδικούς, όταν αυτό είναι απαραίτητο στα παιδιά που το χρειάζονται. Ενεργητική συμπλοκή όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού στην ανάπτυξη συνεργατικών προγραμμάτων για παιδιά που το έχουν ανάγκη. Ενεργητική συμμετοχή των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες, σχολικά προγράμματα και παρεμβάσεις βασισμένες στο σχολείο, όταν αυτό είναι απαραίτητο για ευάλωτες ομάδες παιδιών.

Σαφείς συμπεριφορικοί και ακαδημαϊκοί κανόνες, υψηλές, ρεαλιστικές και συμπεριφορικές προσδοκίες, συνεχής και θετική ανταμοιβή για τα πιο ευάλωτα παιδιά, ευέλικτοι και εναλλακτικοί τρόποι τιμωρίας, που συγκεντρώνονται στην απόκτηση δεξιοτήτων και ευθυνών για παιδιά με πολύ προβληματική συμπεριφορά. Χρήση των εναλλακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών για την εκπαίδευση των παιδιών με ποικίλες δυσκολίες στην τάξη. Υποστηρικτική συμβουλευτική εποπτεία των δασκάλων για να διαχειριστούν ευάλωτα ή δύσκολα στον χειρισμό παιδιά.

Με βάση άλλα ερευνητικά δεδομένα οι επιτυχείς παρεμβάσεις θα πρέπει να έχουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: Να είναι περικεκτικές, ευέλικτες και ανταποδοτικές και να είναι οργανωμένες σύμφωνα με το πλαίσιο. Να έχουν μακροπρόθεσμη εφαρμογή, παρά να προσανατολίζονται σε μια προσωρινή ρύθμιση. Παράλληλα να είναι πλουραστικές και πολυδιάστατες και να συνδέονται με άλλες στρατηγικές που υποστηρίζουν την κοινωνική ενσωμάτωση. Να είναι ενισχυτικές ως προς την εμπλοκή όλου του προσωπικού και τη δέσμευση για ένα από κοινού σχεδιασμένο, συνεκτικό και ολιστικό πλαίσιο. Οι σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή να βασίζονται στην εμπιστοσύνη και στον αμοιβαίο συμβιβασμό. Να ακολουθούνται οι προσωπικοκεντρικές, εξατομικευμένες και αναπτυξιακά ευαίσθητες προσεγγίσεις και αναλύσεις της πορείας των παιδιών.

Πρέπει να γίνεται επίσημη και κλινικά δυναμική αξιολόγηση της λειτουργικότητας του παιδιού σε συγκεκριμένα πλαίσια. Η προσοχή να επικεντρώνεται στη συμπεριφορική, στην κοινωνικοσυναισθηματική και γνωστική λειτουργία (τρόποι και σχέματα). Οι γονείς να ενσωματώνονται στη διαδικασία παρέμβασης. Οι εκπαιδευτικοί να ενσωματώνονται στον σχεδιασμό και την υλοποίηση οποιουδήποτε προγράμματος παρέμβασης. Να γίνεται συνδυασμός ατομικών και ομαδικών συνεδριών ή συναντήσεων. Συγχρόνως να γίνεται σύνθεση ψυχοθεραπευτικών, συμβουλευτικών και ψυχοπαιδαγωγικών τεχνικών και να υπάρχει θετική και ενδυναμωτική προοπτική παρέμβασης. Η σχέση με τον ειδικό, δάσκαλο, σχολικό – σύμβουλο, ψυχολόγο να βρίσκεται στο επίκεντρο της παρέμβασης.

ΕΝΟΤΗΤΑ Γ: ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ

Επισημαίνουμε και πάλι ότι μέχρι πρόσφατα κυριαρχούσε η αντίληψη πως στην περίπτωση των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς, πρώτα έπρεπε να επιλυθούν τα προβλήματα συμπεριφοράς, ώστε στη συνέχεια να εφαρμοστούν οι μαθησιακές παρεμβάσεις. Σήμερα η αντίληψη αυτή αμφισβητείται.

Υπάρχουν δεδομένα που δείχνουν ότι πολλοί ειδικοί παιδαγωγοί στα Τμήματα Ένταξης αναγκαστικά χρησιμοποιούν τον χρόνο τους σε μεγάλο ποσοστό στη διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών και σε πιο χαμηλό σε διδακτικές παρεμβάσεις. Είναι τεκμηριωμένο με βάση ερευνητικά δεδομένα, ότι τα μαθησιακά προβλήματα και η αποσύνδεση του μαθητή με δύσκολες συμπεριφορές από την ομάδα και τη δυναμική της τάξης αυξάνουν και διογκώνουν τις προβληματικές συμπεριφορές του.

Με βάση παλαιότερες και πιο πρόσφατες μελέτες για τις πλέον αποτελεσματικές γενικές διδακτικές πρακτικές, τα ακόλουθα στοιχεία συνιστούν σημαντικές παραμέτρους μιας αποτελεσματικής στρατηγικής για την επανασύνδεση του παιδιού με προβλήματα συμπεριφοράς με το μαθησιακό κομμάτι. Κατά συνέπεια με την επανασύνδεση του με την τάξη και τις διδακτικές δραστηριότητες, το παιδί αποκτά και πάλι ρόλο και θέση στην ομάδα της τάξης, γεγονός που μάλλον συμβάλλει θετικά στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του. Τα στοιχεία αυτά είναι:

- α) καθημερινός υποστηρικτικός έλεγχος και εποπτεία της μαθησιακής δραστηριότητας,
- β) σαφείς και κατανοητές οδηγίες με τους διδακτικούς στόχους, με βάση το γνωστικό-μαθησιακό επίπεδο του παιδιού και όχι το αναλυτικό πρόγραμμα,
- γ) χρήση του υλικού και ενδεδειγμένη επεξήγηση από τον δάσκαλο,
- δ) εποπτευμένη πρακτική δραστηριότητα,
- ε) θετική ανατροφοδότηση αλλά και διορθώσεις,
- στ) αυτόνομη δραστηριότητα από τον μαθητή και
- ζ) αναδιαμορφωτική αξιολόγηση.

Η Άμεση Διδασκαλία συνίσταται στο ότι δίνει έμφαση στον ενεργητικό ρόλο του δασκάλου, ενώ ο σχεδιασμός, η ποιότητα και φιλοσοφία του διδακτικού προγράμματος είναι επίσης πολύ σημαντικοί παράμετροι. Κάποιες από τις βασικές επιπλέον οργανωτικές αρχές της Άμεσης Διδασκαλίας είναι να λαμβάνει υπόψη την προηγούμενη γνώση του μαθητή, την ενεργειακή του εμπλοκή και δέσμευση, την ενσωμάτωση σεναρίων στη διδακτική παρουσίαση, τις σαφείς εξηγήσεις και την αξιολόγηση και ανατροφοδότηση του μαθητή. Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η Άμεση Διδασκαλία μπορεί να ενταχθεί στο πλαίσιο του μοντέλου Ανταπόκριση στην Παρέμβαση.

Οι παρεμβάσεις με τη διαμεσολάβηση συνομηλίκων συνιστούν στρατηγικές οι οποίες φαίνεται να έχουν πολύ θετικά αποτελέσματα σε διάφορους τομείς δραστηριοτήτων των μαθητών (π.χ. μαθησιακό, συμπεριφορικό κ.α.). Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται τεχνικές, όπως η διδασκαλία από συμμαθητές, η εποπτεία σε ατομικό επίπεδο των μαθητών με δυσκο-

λίες, η συνεργατική μάθηση και η δραστηριότητα μεταξύ δύο συμμαθητών, η διδασκαλία σε επίπεδο τάξης από άλλους μαθητές.

Οι διάφορες ενταξιακές πρακτικές και θεσμοί, όπως τα Τμήματα Ένταξης και η Διαφοροποιημένη Τάξη, έρχονται να απαντήσουν στις ανάγκες της νέας σχολικής πραγματικότητας,

αλλά και στις ιδιαίτερες δυσκολίες συγκεκριμένων ομάδων μαθητών. Οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς συνιστούν τεράστια πρόκληση για τους δασκάλους και το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και για τους ειδικούς όλων των ειδικοτήτων. Η ουσιαστική δέσμευση των μαθητών σε μαθησιακά έργα, αλλά και σε κανόνες και σε όρια που τίθενται, οι αλληλεπιδράσεις και η αλληλοβοήθεια μεταξύ τους υπό την εποπτεία του εκπαιδευτικού, που υποδηλώνει τη λειτουργία της τάξης ως κοινότητας, η ενίσχυση των κινήτρων, των πρωτοβουλιών και των διάφορων δράσεων από τα παιδιά μεταξύ

τους, των προσωπικών ταλέντων και της ενεργητικής εμπλοκής στη μαθησιακή και σε άλλες διαδικασίες που ενδυναμώνουν την αυτονομία τους, αλλά και το αίσθημα ευθύνης, καθώς και την παιδαγωγική διάσταση της διδασκαλίας ενισχύοντας παράλληλα την ψυχική ικανοποίηση και την αυτοεικόνα τους, αποτελούν βασικές παραμέτρους των σύγχρονων διδακτικών και ενταξιακών παρεμβάσεων. Οι παρεμβάσεις αφορούν τα μαθηματικά, την ανάγνωση και το γραπτό λόγο.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συμπερασματικά η εφαρμογή των βασικών αρχών με προβλήματα συμπεριφοράς θα μειώσει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά, θα μειώσει τις αγχώδεις καταστάσεις και θα αυξήσει τη μαθητική απόδοση. Ο εκπαιδευτικός με τη γνώση του χαρακτήρα του παιδιού θα προσεγγίσει το παιδί, κάνοντας μια μακροπρόθεσμη παρέμβαση, ώστε να επιβληθούν όρια. Η διαταραγμένη συμπεριφορά μπορεί να προέρχεται από ένα διαταραγμένο οικογενειακό περιβάλλον. Βασικά απαιτείται η συζήτηση με τους γονείς, έτσι ώστε να επιλυθεί η προβληματική συμπεριφορά. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιβάλλει κάποιες τιμωρίες, ώστε να συμμορφωθεί το παιδί με τους κανόνες. Οι παρεμβάσεις ψυχικής ανθεκτικότητας έχουν στόχο να μειώσουν τους παράγοντες επικινδυνότητας του πλαισίου. Επιπλέον μαθησιακά προγράμματα και προγράμματα ενίσχυσης των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να ξαναβρούν ένα ρόλο και μια θέση μέσα στην τάξη, να ανακτήσουν την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και να επενδύσουν στο σχολείο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Κουρκούτας, Η. (2006). Από τις ευθύγραμμες μονοπαραγοντικές στις ολιστικές δυναμικές και οικοσυστημικές προσεγγίσεις της παιδικής ψυχοπαθολογίας: κριτικά σχόλια σε σχέση με τα μοντέλα ανάλυσης και παρέμβασης σε παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς. Αθήνα: Ατραπός.
- Κουρκούτας, Η. (2011). Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου. Αθήνα: Τόπος.
- Κουρκούτας, Η. & Θάνος, Θ. (2013). Σχολική Βία και Παραβατικότητα: Ψυχολογικές, Κοινωνιολογικές, Παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές παρεμβάσεις. Αθήνα: Τόπος.
- Κουρκούτας Η. (2017). Σχολική συμβουλευτική και παρεμβάσεις για παιδιά με διαταραχές. Αθήνα: Πεδίο.
- Μπρούζος, Α. (1998). Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης. Β έκδοση. Αθήνα: Λύχνος.





ΕΝΩΣΗ ΕΛΛΗΝΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ

